

Rapport mondial
de suivi sur l'EPT

2

0

1

0

Atteindre les marginalisés

Éducation pour tous



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

Atteindre les marginalisés

Atteindre les marginalisés

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, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

L'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 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 de l'ensemble des vues et opinions exprimées dans le *Rapport* est assumée par son directeur.

Publié en 2010 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75732 Paris 07 SP, France
Création graphique : Sylvaine Baeyens
Mise en page : Sylvaine Baeyens

Imprimé par l'UNESCO
Première édition 2010
ISBN 978-92-3-204129-6

© UNESCO 2010
Imprimé en France

Avant-propos

La présente édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010* arrive à un moment de grande incertitude. Nous sommes encore aux prises avec l'impact prolongé de la crise financière et économique mondiale, non seulement sur les systèmes bancaires mais aussi sur tous les aspects du développement humain – dont l'éducation. Nous sommes à la croisée des chemins. Soit nous continuons à faire comme si de rien n'était et risquons d'anéantir les progrès considérables accomplis au cours de la décennie écoulée, soit nous nous servons de cette crise comme d'une occasion pour créer des systèmes durables qui promeuvent l'inclusion et mettent fin à toutes les formes de marginalisation.

Les gains obtenus depuis l'adoption en 2000 des objectifs de l'éducation pour tous et des objectifs du millénaire pour le développement sont indéniables : de grands pas ont été faits vers l'enseignement primaire universel, vers l'accroissement de la participation à l'enseignement secondaire et supérieur et, dans de nombreux pays, vers la parité entre les sexes. Plus généralement, des améliorations ont été enregistrées en ce qui concerne la lutte contre la faim, la pauvreté et la mortalité infantile et maternelle.

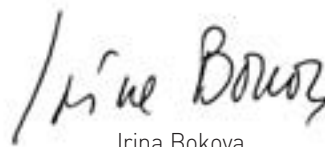
La crise financière mondiale pourrait changer radicalement tout cela. *Atteindre les marginalisés* démontre que la baisse des ressources des gouvernements et la montée du chômage font peser aujourd'hui une grave menace sur les progrès relatifs à tous les domaines du développement humain. Les budgets nationaux subissent une pression encore plus grande et le financement de l'éducation est particulièrement vulnérable. Les ménages pauvres le sont également. L'augmentation des niveaux de pauvreté implique que répondre aux besoins humains fondamentaux est un combat quotidien. Les leçons du passé nous prouvent que les enfants sont souvent les premiers à souffrir – de même que leurs chances d'aller à l'école.

Face à cette crise, il est urgent que les gouvernements créent des mécanismes pour protéger les pauvres et les personnes vulnérables. Il faut en outre qu'ils profitent de l'occasion pour bâtir des sociétés qui combattent l'inégalité, de façon que tous puissent en bénéficier et prospérer. L'éducation est en première ligne. Non seulement les écoles enseignent la lecture et l'écriture et jettent les bases de vies productives, mais elles jouent aussi un rôle crucial dans la promotion de la tolérance, de la paix et de la compréhension entre les peuples et dans la lutte contre la discrimination sous toutes ses formes. Les écoles sont le lieu où les groupes autochtones peuvent apprendre à lire et à écrire dans leur langue maternelle, où la diversité culturelle peut s'épanouir et où les enfants peuvent essayer d'échapper aux malheurs du conflit et du déplacement.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, cette année, souligne que le chemin à parcourir est encore long. Il y a toujours au moins 72 millions d'enfants qui ne peuvent exercer leur droit à l'éducation en raison simplement du lieu où ils sont nés ou de la famille à laquelle ils appartiennent. Des millions de jeunes quittent l'école sans les compétences dont ils ont besoin pour trouver leur place sur le marché du travail et un adulte sur six est privé du droit à l'alphabétisme.

Le *Rapport 2010* est un appel à l'action. Il nous faut atteindre les marginalisés. Seuls des systèmes éducatifs inclusifs ont le potentiel requis pour mobiliser les compétences nécessaires afin de construire les sociétés du savoir du XXI^e siècle. La communauté internationale a un rôle déterminant à jouer en soutenant les efforts des pays pour protéger et développer leurs systèmes éducatifs. Nous ne devons pas les abandonner en ce moment critique. Les promesses d'aider les pays pauvres à sortir de la crise doivent maintenant se traduire par la fourniture des ressources financières dont beaucoup de gouvernements ont si rapidement besoin.

Mon intention est que l'UNESCO continue de plaider vigoureusement pour un accroissement des investissements dans l'éducation. En tant qu'institution chef de file pour l'éducation pour tous, nous avons un devoir particulier d'encourager et d'aider ceux auxquels la crise actuelle fait courir les plus grands risques. Alors que nous sommes à la croisée des chemins, avec seulement cinq ans devant nous pour tenir nos engagements collectifs, ayons le courage et la détermination de choisir la voie qui permet à tous les enfants, tous les jeunes et tous les adultes d'exercer pleinement leur droit à l'éducation.



Irina Bokova

Remerciements

Fruit d'un travail de collaboration, le présent *Rapport* a été préparé et rédigé par l'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* avec le concours d'un grand nombre de personnes et d'organisations du monde entier.

Le *Rapport* exprime toute sa gratitude aux membres du Comité de rédaction international pour leurs précieux conseils.

Le *Rapport de suivi sur l'EPT* dépend étroitement du travail de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Nous remercions son directeur, Hendrik van der Pol, ainsi que Claude Apkabie, Saïd Belkachla, Georges Boade, Michael Bruneforth, Talal El Hourani, Friedrich Huebler, Olivier Labé, Weixin Lu, Adriano Miele, Albert Motivans, Juan Cruz Persua, Pascale Ratovondrahona, Ioulia Sementchouk, Anuja Singh, Saïd Ould Voffal, Peter Wallet et Yanhong Zhang.

Les analyses présentées dans le *Rapport* s'appuient sur des documents de références commandés par l'Équipe à des chercheurs renommés. Nos remerciements vont à tous ceux qui ont rédigé des documents de référence pour l'édition 2010 du *Rapport* : Abdullahi Haji Abdi, Reda Abou Serie, John Aitcheson, Federico Blanco Allais, Nadir Altinok, Jane Anthony, Laban Ayiro, Gauthier de Beco, Paul Bennell, Herbert Bergmann, Desmond Bermingham, Sonia Bhalotra, Nicholas Biddle, Lyndsay Bird, Michael Bruneforth, Gwang-Chol Chang, Ian Cheffy, Luis Crouch, Santiago Cueto, Mahamadou Diarra, Janice Dolan, Marie Duru-Bellat, Jude Fransman, Franco Gamboa Rocabado, Malini Ghose, George Godia, R. Govinda, Carola Gruen, Gabriela Guerrero, Jialing Han, Ricardo Henriques, George Ingram, Francesca I. Izabel, John Kabutha Mugo, Jean-Francois Kobiané, Ozge Nihan Koseleci, Juan León, Ingrid Lewis, Luis Enrique López, Siobhan Mackay, Cristina Manzanedo, Matthew Martin, Raphaëlle Martinez, Geraldo Martins, Juliet McCaffery, Erika Mein, Katharina Michaelowa, Hilaire Mputu, Karen Mundy, Ismael Muñoz, Samir Ranjan Nath, Katy Newell-Jones, Anna Obura, Brendan O'Malley, Zipporah Ongwenyi Nyamauncho, Maciel Pereira, Susan Peters, Marc Pilon, Patrick Quinn, Alan Rogers, Sara Ruto, Alan Sanchez-Jimenez, Elisa Seguin, Nidhi Singal, Devi Sridhar, Pablo Stansbery, Brian Street, Munshi Sulaiman, Tami Tamashiro, Huyen Chi Truong, Yuko Tsujita, Raul Coteria Valdes, Consuelo Vélaz de Medrano, Anna Vignoles, Dan Wagner, Peter Wallet et Kazuhiro Yoshida.

Nous sommes particulièrement redevables à ceux de nos collègues qui nous ont aidés à obtenir des informations spécifiques ou à identifier les auteurs des études commandées, notamment Izzy Birch, Manuel Contreras, Kate Gooding, Peter Hyll-Larsen, Harounan Kazianga, Louise Meincke, Alemu Melkamnesh, Sophie Qian, Ya Ping Wang et Kai Zhou.

Nous tenons à remercier spécialement Kenneth Harttgen, Stephan Klasen et Mark Misselhorn, qui ont élaboré la base de données sur le dénuement et la marginalisation dans l'éducation, ainsi que Luc-Charles Gacougnolle pour son travail sur la base de données relative à l'aide à l'éducation.

Nous remercions l'Educational Policy and Data Center de l'Academy for Educational Development pour son travail sur l'établissement du coût de l'EPT à l'échelle mondiale, en particulier Babette Wils et son équipe. Nos travaux ont grandement bénéficié du soutien sans faille et des conseils de Gwang-Chol Chang, de l'UNESCO. Nous exprimons toute notre reconnaissance à Nicola Chanamoto, Caine Rolleston et Jan van Ravens pour leurs contributions à certains aspects spécifiques de l'établissement des coûts.

Ce *Rapport* doit beaucoup à plusieurs de nos collègues qui ont relu les chapitres et nous ont prodigué leurs conseils, en particulier Kwame Akyeampong, Keith Hinchliffe, Jean-Pierre Jarousse et l'équipe du pôle de Dakar, Cynthia Lloyd, Paolo de Renzio et Yusuf Sayed, ainsi qu'à nos collègues qui ont bien voulu revoir certaines sous-sections, notamment Manos Antoninis, Fadila Caillaud, Luis Crouch, Caroline Dyer, David Hulme, Phillippa Lei et Shailen Nandy.

Nous sommes extrêmement redevables à de nombreuses personnes du Secteur de l'éducation de l'UNESCO, en particulier Steven Obeegadoo et Olav Seim, de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPPE), au Bureau international d'éducation (BIE) et à l'Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie de l'UNESCO (IUAV). Les bureaux régionaux de l'UNESCO ont donné des avis utiles sur les activités au niveau des pays et aidé à obtenir les études commandées. Nous aimerions particulièrement remercier Candy Lugaz et l'équipe du Centre de documentation de l'IIPPE (Corinne Bitoun, Aurore Hagel, Lynne Sergeant, Asunción Valderrama et Aude Zeiler) qui, en collaboration avec Anton De Grauwe, ont réalisé une analyse détaillée de la façon dont les plans nationaux d'éducation traitent la question de la marginalisation. Nous remercions également Jean-Mark Bernard, Ulrike Hanemann, Sabine Kube et Clinton Robinson pour les conseils qu'ils nous ont donnés sur l'alphabétisation, Kenneth Eklindh et Florence Migeon sur l'inclusion, et Justine Sass et Yong Feng Liu sur le VIH et le sida.

Nous sommes aussi reconnaissants à Robert Prouty, Kouassi Soman et Mamadou Thiam de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) ; à Catherine Dom, Steven Lister et Georgina Rawle de l'équipe d'évaluation de l'IMOA ; à Julia Benn, Fredrik Ericsson, Valérie Gaveau, Aimée Nichols, Cécile Sangare et Suzanne Steensen du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques (CAD-OCDE) ; et à Dan Coppard et Asma Zubairi, de Development Initiatives, pour leurs conseils concernant la coopération internationale et l'aide à l'éducation.

Nous adressons des remerciements particuliers à Alexandre Khan et à tous ceux grâce à qui les consultations publiques pour le *Rapport* 2010 se sont bien déroulées. Beaucoup de collègues de l'UNESCO et de partenaires dans des organisations non gouvernementales n'ont ménagé aucun effort pour nous aider à recueillir des histoires vécues, une innovation de la présente édition du *Rapport*. Ils sont trop nombreux pour que nous puissions tous les citer, mais qu'ils sachent que nous les remercions vivement pour le temps et l'énergie qu'ils ont consacrés pour nous fournir ces informations, parfois en discutant avec les familles et les enfants des difficultés et des victoires qu'ils rencontrent chaque jour sur le chemin de l'école. Toute notre reconnaissance va également à ces enfants et à leurs familles, qui ont pris du temps pour nous donner leurs opinions et nous parler de leurs expériences en matière d'éducation.

Nous sommes reconnaissants aux nombreux collègues, à l'UNESCO et ailleurs, qui ont participé à la traduction et à la production du *Rapport*.

La clarté du présent *Rapport* doit beaucoup à l'expertise rédactionnelle de Rebecca Brite, Andrew Johnston et Wenda McNevin, ainsi qu'à l'aide apportée par Isabelle Kite, qui a contribué à réaliser la bibliographie de la présente édition. Nous sommes également redevables à François Trahan pour la préparation de l'index du *Rapport*.

Nino Muñoz Gomez, Sue Williams et l'équipe de Bureau de l'information du public de l'UNESCO ont fait preuve d'une énergie sans borne pour que le *Rapport* bénéficie en temps voulu d'une couverture médiatique internationale. Nous remercions aussi tout particulièrement Mariso Sanjines.

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

Directeur
Kevin Watkins

Samer Al-Samarrai, Nicole Bella, Marc Philip Boua Leibnitz, Mariela Buonomo, Stuart Cameron, Alison Clayson, Diederick de Jongh, Anna Haas, Julia Heiss, François Leclercq, Anaïs Loizillon, Leila Loupis, Patrick Montjourides, Karen Moore, Claudine Mukizwa, Paula Razquin, Pauline Rose, Sophie Schlondorff, Suhad Varin.

Traduction française : Béatrice Laroche-Carlsson, Marie-Clémence Lanneau, Chantal Pacteau, Jean-Michel Rabotin, Marc Sandman
Révision et préparation de copie : Caroline Aymé-Martin Tabourdeau
Correction des épreuves : Isabelle Hannebicque

Pour plus d'informations sur le *Rapport*,
prière de contacter :

Le Directeur
Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy, 75732 Paris 07 SP, France
Courriel : efareport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 10 36
Fax : +33 1 45 68 56 41
www.efareport.unesco.org

Précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*

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 ?

Toutes erreurs ou omissions constatées après l'impression seront rectifiées dans la version en ligne à l'adresse www.efareport.unesco.org

Sommaire

	Avant-propos	i
	Remerciements	ii
	Liste des figures, tableaux et encadrés	vi
	Points majeurs du <i>Rapport sur l'EPT 2010</i>	1
	Vue d'ensemble	3
Chapitre 1	L'éducation en péril : l'impact de la crise financière	18
	Introduction	21
	Double péril : prix alimentaires et crise financière	23
	L'« espace financier » élargi : une priorité de l'éducation pour tous	31
	La réponse internationale : la dimension humaine est négligée	36
Chapitre 2	Progrès accomplis vers la réalisation des 6 objectifs de l'EPT	42
	Introduction	45
	Éducation et protection de la petite enfance	46
	Enseignement primaire universel	59
	Compétences des jeunes et des adultes : davantage de possibilités dans la nouvelle économie mondiale	83
	Alphabétisation des jeunes et des adultes	103
	Qualité de l'éducation	114
	Estimer le coût de la réalisation de l'éducation pour tous	130

Chapitre 3	Atteindre les marginalisés	144
	Introduction	147
	Mesurer la marginalisation en éducation	150
	Être laissé pour compte	176
	Offrir des chances égales à tous	200
Chapitre 4	Le pacte de l'aide : les engagements ne sont pas tenus	230
	Introduction	233
	Aide à l'éducation	234
	Réformer l'Initiative de mise en œuvre accélérée	266
Chapitre 5	Se montrer à la hauteur du défi de l'EPT	288
	Vaincre la marginalisation dans l'éducation	291
	Annexe	299
	L'indice du développement de l'éducation pour tous	300
	Quelques traités internationaux relatifs aux droits de l'homme pertinents pour les objectifs de l'EPT	314
	Effets sur l'éducation de programmes de protection sociale sélectionnés	317
	Tableaux statistiques	320
	Tableaux relatifs à l'aide	453
	Glossaire	470
	Références bibliographiques	475
	Sigles et acronymes	508
	Index	511

Liste des figures, tableaux et encadrés

Figures

1.1 : Les projections économiques pour l'après-crise ont été revues à la baisse dans toutes les régions en développement	24
1.2 : La croissance économique est importante pour le financement de l'éducation	26
1.3 : Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne pourrait souffrir du ralentissement de la croissance économique	26
1.4 : Beaucoup de pays manquent de marge de manœuvre en matière de gestion budgétaire, mais pourraient faire appel à une aide accrue	35
1.5 : Les prêts concessionnels de l'Association internationale de développement ont fait l'objet d'un décaissement immédiat de la part de la Banque mondiale	39
<hr/>	
2.1 : Une forte prévalence du retard de croissance parmi les jeunes enfants freinent les progrès de l'éducation	48
2.2 : Un faible poids de naissance prédispose à être désavantagé à vie	49
2.3 : Les mères instruites ont un meilleur accès aux soins prénatals que les autres	52
2.4 : Les écarts liés à la richesse en termes d'apprentissage commencent tôt et se creusent avec le temps	55
2.5 : Les enfants des familles riches ont plus de chances que les autres de participer à des programmes destinés à la petite enfance	57
2.6 : Les enfants de mères instruites ont plus de chances que les autres de fréquenter des programmes d'éducation préscolaire	57
2.7 : Le nombre d'enfants non scolarisés décroît	61
2.8 : Objectif manqué ? Tendances du nombre d'enfants non scolarisés – projections jusqu'à 2015	62
2.9 : Des histoires différentes – la mesure du nombre d'enfants scolarisés peut être très variable selon que l'enquête est administrative ou porte sur les ménages	65
2.10 : Au Sénégal, les estimations du nombre d'enfants scolarisés par âge varient selon les sources des données	65
2.11 : Les enfants d'Afrique subsaharienne sont ceux qui ont le moins de chances d'entrer à l'école	66
2.12 : La perspective qu'un enfant soit et reste scolarisé varie selon les pays	66
2.13 : Laissées-pour-compte : les filles non scolarisées risquent de jamais entrer à l'école	67
2.14 : Les enfants pauvres et ruraux risquent beaucoup plus que les autres de ne pas aller à l'école au Burkina Faso et en Éthiopie	67
2.15 : La scolarisation dans l'enseignement primaire s'est améliorée dans la plupart des pays entre 1999 et 2007	69
2.16 : La relation entre la scolarisation et la parité entre les sexes varie d'un pays à l'autre	71
2.17 : L'écart entre les sexes se resserre, mais parfois parce que la scolarisation décline	72
2.18 : Au Yémen, la scolarisation est la plus faible dans les zones les plus pauvres et rurales	73
2.19 : Au Pakistan, la fréquentation de l'école primaire est marquée par les inégalités entre les sexes, les régions et les niveaux de richesse	74
2.20 : La plupart des enfants non scolarisés se trouvent dans les pays les plus pauvres, mais certains pays plus riches ont de mauvais résultats	76
2.21 : Le chemin précaire des enfants, de l'entrée à l'école à l'achèvement de leur scolarité	79
2.22 : Les enfants entrant à l'école primaire n'ont pas tous les mêmes chances d'achever la dernière année du cycle	80
2.23 : De nombreux adolescents ne sont pas scolarisés ou sont encore à l'école primaire	81
2.24 : À 15 ans, de nombreux élèves des pays en développement approchent de la fin de leur scolarité	89
2.25 : Les inégalités entre les sexes amplifient encore le chômage des jeunes	91
2.26 : Dans la plupart des pays de l'OCDE, les jeunes sont confrontés à un plus grand risque de chômage que les adultes	91
2.27 : En République islamique d'Iran, l'orientation vers la voie professionnelle s'accompagne des taux d'abandon les plus élevés	93
2.28 : Le chômage augmente avec le niveau d'éducation, mais les femmes iraniennes sont particulièrement pénalisées	94
2.29 : L'analphabétisme des adultes est fortement concentré dans un petit groupe de pays à forte population	104
2.30 : Dans les pays en développement, l'analphabétisme peut toucher de 1 à 3 adultes sur 4	106

2.31 : Le nombre d'adultes analphabètes chute malgré la croissance démographique	107
2.32 : Le retard des femmes est tel qu'elles auront un long chemin à parcourir pour égaler les taux d'alphabétisme des hommes	108
2.33 : Des expériences contrastées en matière de réduction de l'analphabétisme et de l'écart correspondant entre les sexes dans 4 pays	109
2.34 : Au sein des pays, les taux d'alphabétisme des femmes dépendent de facteurs socio-économiques et géographiques	110
2.35 : Au rythme actuel, les régions les plus en retard manqueront l'objectif de l'alphabétisation pour 2015	111
2.36 : Les résultats d'apprentissage sont marqués par d'importants écarts d'un pays à l'autre	115
2.37 : Les disparités sont grandes entre les pays en matière de résultats en mathématiques à l'école primaire	117
2.38 : Les capacités en lecture dans l'enseignement secondaire sont également très variables d'un pays à l'autre	118
2.39 : Parmi les pays d'Amérique latine, les résultats en lecture accusent d'importants écarts	118
2.40 : Les écarts d'apprentissage sont les plus larges dans les pays pauvres	120
2.41 : Quand les écoles font la différence – l'inégalité des résultats des élèves d'une école à l'autre varie fortement dans les pays riches	121
2.42 : Les enseignants formés sont parfois rares	126
2.43 : Les moyennes nationales peuvent cacher de grandes différences dans le rapport élèves/enseignant	127
2.44 : Le rythme de création de nouveaux postes devra s'accroître si l'on veut parvenir à l'enseignement primaire universel d'ici à 2015	128
2.45 : Les dépenses consacrées aux enseignants doivent augmenter	138
2.46 : De nombreux pays ont besoin de plus de classes	139
2.47 : Les dépenses nationales courantes restent inférieures aux niveaux nécessaires pour atteindre les objectifs de l'éducation de base	139
2.48 : De nombreux pays peuvent mobiliser des ressources internes supplémentaires pour l'éducation de base	141
2.49 : Les déficits de financement sont importants et ont peu de chances d'être éliminés par les engagements actuels des donateurs	142
<hr/>	
3.1 : Mesure de la pauvreté éducative dans différents pays	152
3.2 : De lents progrès pour les enfants les plus pauvres d'Afrique	154
3.3 : La pauvreté éducative diminue avec l'augmentation des revenus, mais cette relation n'est pas linéaire	155
3.4 : L'arbre de l'inégalité de l'éducation	156
3.5 : Les pasteurs font face à un dénuement éducatif extrême	156
3.6 : De nombreux pays montrent d'importantes disparités régionales en matière de pauvreté éducative	158
3.7 : La pauvreté éducative est élevée dans les districts du nord de l'Ouganda	159
3.8 : Aux Philippines, il existe un large écart éducatif entre ménages riches et pauvres	160
3.9 : Les enfants vivant dans les régions pauvres, reculées ou en proie aux conflits, souffrent de hauts niveaux de pauvreté éducative	161
3.10 : Les facteurs « niveau de richesse » et « sexe » augmentent les disparités en matière d'éducation dans les groupes autochtones d'Amérique latine	161
3.11 : Le fossé linguistique et l'égalité des chances d'éducation	162
3.12 : La pauvreté, l'origine ethnique et la langue favorisent la marginalisation en éducation en Turquie	163
3.13 : Les ménages les plus pauvres sont ceux qui risquent le plus d'être laissés pour compte	163
3.14 : La langue est souvent un facteur de risque en ce qui concerne l'appartenance aux « 20 % les plus défavorisés »	164
3.15 : Certaines régions font face à un dénuement aigu en éducation	164
3.16 : La conjonction de désavantages diminue les chances éducatives	165
3.17 : Ethnies réduites, désavantages importants	165
3.18 : Les désavantages socio-économiques en matière d'éducation pèsent plus dans certains pays que dans d'autres	168
3.19 : Même pays, différents environnements de réussite	169

3.20 : Dans les pays riches, la deuxième génération d'immigrants obtient des performances en sciences très inférieures à celles des élèves natifs du pays	169
3.21 : Les performances en lecture des aborigènes d'Australie se situent constamment en deçà de la moyenne nationale	171
3.22 : Cartographie de la pauvreté mondiale	177
3.23 : Un partage variable entre école et travail	181
3.24 : En Inde, les castes et les tribus répertoriées continuent d'être désavantagées à tous les niveaux de l'éducation	185
3.25 : La stigmatisation sociale peut compromettre la réussite aux tests	186
3.26 : Au Bangladesh, les habitants pauvres des bidonvilles sont tributaires de l'offre éducative non gouvernementale	189
3.27 : Beaucoup de districts arides du Kenya sont laissés pour compte	192
3.28 : Au Burkina Faso, les enfants handicapés sont confrontés à des désavantages importants mais variables	196
3.29 : Le triangle de l'éducation inclusive	202
3.30 : En Inde, la redistribution des budgets publics favorise les districts les moins performants	227
3.31 : Au Brésil, la redistribution des ressources financières fédérales est loin d'avoir gommé les disparités	229
<hr/>	
4.1 : L'Afrique est confrontée au plus important déficit prévu en termes d'aide totale	237
4.2 : Presque tous les donateurs sont en deçà de leurs promesses d'aide pour 2010	238
4.3 : La plupart des pays du G8 sont en deçà de leur « juste part » de l'aide	239
4.4 : La plupart des donateurs non-membres du G8 sont également loin du compte	239
4.5 : L'Espagne est en passe d'atteindre son objectif national d'aide, mais pas l'Italie	241
4.6 : Les décaissements d'aide à l'éducation ont connu une tendance constante à l'augmentation	244
4.7 : Après une augmentation dans la première partie de la décennie, les engagements d'aide en faveur de l'éducation de base stagnent	245
4.8 : La plus grande part des engagements d'aide est le fait d'un petit groupe de donateurs	246
4.9 : La priorité accordée aux pays à faible revenu n'a pas évolué depuis Dakar	246
4.10 : Seuls quelques donateurs privilégient l'éducation de base	247
4.11 : Le degré d'utilisation, par les donateurs, des systèmes financiers des destinataires n'est pas lié à leur qualité	254
4.12 : Le recours aux systèmes de gestion financière des bénéficiaires varie selon les donateurs	254
4.13 : Les pays pauvres touchés par des conflits reçoivent une faible part de l'aide à l'éducation	259
4.14 : La répartition de l'aide à l'éducation entre les pays pauvres touchés par des conflits est inégale	259
4.15 : Les dépenses par enfant scolarisé dans l'enseignement primaire sont faibles dans les pays pauvres touchés par les conflits	260
4.16 : Maintien de la paix et reconstruction en République démocratique du Congo et au Libéria	262
4.17 : Entre 2002 et 2008, l'IMOA a approuvé les plans nationaux de 36 pays	272
4.18 : Le soutien à l'IMOA provient principalement d'un petit groupe de pays	274
4.19 : Longueur des délais entre l'allocation et le décaissement par le Fonds catalytique	275
4.20 : Le décaissement total des subventions du Fonds catalytique peut prendre des années	276
4.21 : Le Fonds mondial s'appuie sur une large base de donateurs	282

Tableaux

1.1 : Pertes potentielles des recettes en Afrique subsaharienne, 2008-2010	25
1.2 : L'espace financier disponible en Afrique subsaharienne, pays sélectionnés	34
<hr/>	
2.1 : Scolarisation préprimaire et taux bruts de scolarisation par région, 1999 et 2007	56
2.2 : Scolarisation dans le primaire par région, 1999 et 2007	68
2.3 : Nombre et pourcentage d'enfants et d'adolescents, en âge de fréquenter l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire ou l'éducation de base, non scolarisés dans l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, 2007	81
2.4 : Scolarisation dans l'enseignement technique et professionnel (ETP) par région, 2007	87
2.5 : Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement secondaire et supérieur, 1999 et 2007	88

2.6 : Taux d'analphabétisme des adultes (15 ans et plus) et nombre d'adultes analphabètes, par région, 2000-2007	104
2.7 : Résultats des évaluations en lecture dans les petites classes du primaire (nombre de mots corrects à la minute)	123
2.8 : Cibles pour l'exercice mondial de calcul des coûts	133
2.9 : Cibles de 2015 pour les principaux paramètres des dépenses	135
2.10 : Coûts de la réalisation de l'éducation pour tous dans les pays à faible revenu	137
2.11 : Déficits de financement moyens annuels dans les pays à faible revenu, 2008-2015	142
<hr/>	
3.1 : Taux net de scolarisation dans le primaire en fonction du sexe, dans plusieurs régions et districts d'Ouganda en 2002	159
3.2 : Indicateurs d'éducation sélectionnés pour différentes régions du Mexique en 2005	160
3.3 : Dénouement et marginalisation en éducation, données sélectionnées, dernière année disponible	172
3.4 : Pauvreté et développement cognitif du jeune enfant selon la race, États-Unis	183
3.5 : Indicateurs de l'éducation selon la situation de handicap du chef de famille et le niveau de revenu, Ouganda et Philippines	198
3.6 : États du Brésil selon leur bon ou mauvais niveau de performance au regard des indicateurs de l'éducation et de la pauvreté, 2007	229
<hr/>	
4.1 : Les recettes du football et le prélèvement pour l'école	250
4.2 : Progrès en direction des objectifs de la Déclaration de Paris	252

Encadrés

1.1 : Le plan de sauvetage d'Obama : pour la protection de l'éducation pendant la crise	33
<hr/>	
2.1 : La malnutrition précoce se traduit par un préjudice éducatif à long terme	47
2.2 : Éliminer les obstacles liés aux coûts des services de santé maternelle et infantile	53
2.3 : Transferts en espèces au Nicaragua : surmonter les déficits cognitifs	54
2.4 : Développement de l'éducation de la petite enfance au Chili	58
2.5 : Les enfants comptent mais, à l'école, il est difficile de les compter	64
2.6 : Bénin : sur la bonne voie, mais la lutte contre la marginalisation est une priorité	70
2.7 : Yémen : progresser sur la voie de l'enseignement universel et de la parité entre les sexes	72
2.8 : Pakistan : les disparités entre les sexes freinent les progrès	74
2.9 : Libéria : des reculs dans un pays en situation de postconflit	75
2.10 : Turquie : la marginalisation laisse l'enseignement primaire universel hors de portée	77
2.11 : La formation professionnelle privée au Brésil : une formule qui se généralise et qui réussit	86
2.12 : La formation, les compétences et l'exclusion des jeunes en République islamique d'Iran	93
2.13 : Maroc : renforcer la gouvernance de l'enseignement professionnel	94
2.14 : L'enseignement professionnel au Ghana : un accès limité et une qualité médiocre	96
2.15 : Lier les compétences et l'emploi : les programmes Jóvenes en Amérique latine	99
2.16 : Entra 21 : lutter contre la marginalisation	99
2.17 : Compétences et emploi au Royaume-Uni	100
2.18 : À Singapour, le « joyau du système »	102
2.19 : Des pays riches, un alphabétisme pauvre	105
2.20 : Une nouvelle génération de statistiques sur l'alphabétisation	106
2.21 : Brésil : « rendre les gens alphabètes »	112
2.22 : Parité entre les sexes et acquis d'apprentissage	119
2.23 : Améliorer l'équité en Pologne	121
2.24 : Qu'est-ce que les évaluations de la lecture dans les petites classes et à quoi peuvent-elles servir ?	123
2.25 : En Inde – cours de rattrapage en lecture dans l'Uttar Pradesh	124
2.26 : Informations utilisées pour les estimations mondiales des coûts	132
2.27 : Le financement de l'éducation de base dans la République démocratique du Congo et au Soudan	134

3.1 : En Ouganda, l'enseignement primaire universel est à portée de main, mais de larges poches de marginalisation demeurent	159
3.2 : Philippines : quand les marginalisés sont laissés pour compte	160
3.3 : Évaluer les disparités et les processus de marginalisation. Le cas des Roms en Europe	170
3.4 : Chez les Hawsa du nord du Nigéria, les filles sont perdantes	179
3.5 : Mali et Zambie : entre travail et école	181
3.6 : Vivre avec la stigmatisation : les « attrapeurs de rats » de l'Uttar Pradesh et du Bihar	185
3.7 : Viet Nam : des politiques pour réduire la fracture ethnique	187
3.8 : Bidonvilles de Dacca : une marginalisation née d'une croissance urbaine rapide	189
3.9 : En Chine, le système du hukou réduit les possibilités éducatives des enfants de migrants	190
3.10 : Pasteurs kenyans : « Nous avons besoin d'écoles qui suivent nos troupeaux »	191
3.11 : Le coût humain du conflit des Philippines	193
3.12 : L'éducation à Gaza : entre destruction et reconstruction	194
3.13 : En Inde, les préjugés à l'encontre des enfants handicapés limitent leurs chances d'éducation	197
3.14 : Des « seuils critiques » à Harlem	203
3.15 : Atteindre les communautés de pasteurs dans le nord du Kenya	208
3.16 : Atteindre les laissés-pour-compte du Bangladesh grâce aux « écoles flottantes » et aux programmes pour enfants travailleurs	210
3.17 : Lutter contre le dénuement éducatif dans le nord du Ghana grâce aux services complémentaires	210
3.18 : Atteindre « L'excellence dans les villes » ? Un soutien ciblé aux écoles urbaines défavorisées de l'Angleterre (Royaume-Uni)	215
3.19 : Australie : promouvoir le respect des langues aborigènes	217
3.20 : Le droit à l'éducation des enfants roms : le recours à la justice contre l'État	220
3.21 : La justice peut servir de rempart contre la marginalisation éducative : des exemples récents aux États-Unis	221
3.22 : Renaissance du maori en Nouvelle-Zélande	222
3.23 : Éthiopie : le Programme de filet de sécurité productif stimule l'éducation des enfants	223
3.24 : Le financement public redistributif au Brésil	228
<hr/>	
4.1 : L'aide et la crise financière	240
4.2 : Le décevant rapport du G8 sur la reddition de comptes	243
4.3 : Évaluer la contribution totale de l'aide au secteur de l'éducation	244
4.4 : Espagne : la volonté politique sous-tend l'accroissement de l'aide à l'éducation de base	248
4.5 : L'éducation pour tous et la Coupe du Monde de football	250
4.6 : Nicaragua : renforcer les systèmes de gestion par l'alignement de l'aide	255
4.7 : Harmonisation et alignement dans le programme d'éducation de la République-Unie de Tanzanie	256
4.8 : L'aide fondée sur le paiement à la livraison pose autant de problèmes qu'elle en résout	257
4.9 : Des réponses différentes des donateurs aux systèmes éducatifs du Burundi et du Rwanda	261
4.10 : Les fonds fiduciaires multidonateurs : une approche prometteuse aux résultats mitigés	264
4.11 : L'approche canadienne du « gouvernement intégré » en Afghanistan	265
4.12 : Le Fonds de développement des programmes éducatifs	271
4.13 : Kenya : soutien de l'IMOA à l'élimination des frais de scolarité	276
4.14 : Mozambique : les lenteurs de l'Initiative de mise en œuvre accélérée	277
4.15 : Libéria : un plan approuvé mais aucune aide du Fonds catalytique	280
4.16 : Les initiatives du secteur privé	283
4.17 : Un nouveau fonds mondial pour l'éducation ?	286

Points majeurs du *Rapport sur l'EPT 2010*

Dix ans ont passé depuis que la communauté internationale a adopté les six objectifs de l'éducation pour tous à Dakar en 2000. Le bilan de ce qui a été réalisé depuis lors est mitigé. Si beaucoup a été fait au cours de cette décennie, nombre des pays les plus pauvres du monde risquent de ne pas atteindre les objectifs fixés pour 2015. L'absence d'efforts pour atteindre les marginalisés a privé de nombreux individus de leur droit à l'éducation. Alors que les effets de la crise économique mondiale continuent de se faire ressentir, il y a un réel danger qu'une grande partie des progrès accomplis ces dix dernières années soient stoppés ou anéantis. L'éducation est en péril et il faut que les pays élaborent des approches plus inclusives, liées à des stratégies plus générales de protection des catégories de la population vulnérables et de lutte contre l'inégalité.

Minimiser l'impact de la crise financière sur l'éducation

Il faut que la communauté internationale reconnaisse la menace que font peser la crise économique et l'augmentation des prix mondiaux des denrées alimentaires sur l'éducation...

- Les facteurs du développement humain se détériorent. On estime que 125 millions d'individus supplémentaires pourraient être condamnés à la malnutrition en 2009 et 90 millions à la pauvreté en 2010.
- Avec l'augmentation de la pauvreté, la montée du chômage et la diminution des envois de fonds, beaucoup de ménages pauvres et vulnérables doivent réduire leurs dépenses d'éducation ou retirer leurs enfants de l'école.
- Les budgets nationaux des pays pauvres sont sous pression. L'Afrique subsaharienne est confrontée à une diminution potentielle annuelle de quelque 4,6 milliards de dollars EU des fonds destinés à l'éducation en 2009 et 2010, soit une réduction de 10 % de la dépense par élève du primaire.

... et qu'elle mette en place une réponse efficace

- Fournir une aide immédiate, soutenue et prévisible pour contrer les pertes de recettes, protéger les dépenses sociales prioritaires et soutenir les progrès de l'éducation.
- Organiser en 2010 une conférence d'annonces de contributions des donateurs afin de combler le déficit de financement de l'éducation pour tous.

Atteindre les objectifs de l'éducation pour tous

Il y a eu des progrès...

- Le nombre d'enfants non scolarisés a baissé de 33 millions dans le monde depuis 1999. L'Asie du Sud et de l'Ouest a réduit de plus de moitié le nombre d'enfants non scolarisés – il y en a 21 millions de moins.
- Certains pays ont accompli des progrès extraordinaires. Le Bénin avait en 1999 un des taux nets de scolarisation les plus bas du monde et semble aujourd'hui en voie de réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015.
- La part des filles non scolarisées est tombée de 58 à 54 % et les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire se réduisent dans beaucoup de pays.
- Entre 1985-1994 et 2000-2007, le taux d'alphabétisme des adultes a progressé de 10 %, atteignant aujourd'hui 84 %. La progression de l'alphabétisme a été plus rapide chez les femmes que chez les hommes.

... mais il reste encore beaucoup à faire

- La malnutrition touche environ 175 millions de jeunes enfants chaque année, constituant une urgence sanitaire et éducative.
- Il y avait 72 millions d'enfants non scolarisés en 2007. Au rythme actuel, il en resterait 56 millions en 2015.
- Environ 54 % des enfants non scolarisés sont des filles. En Afrique subsaharienne, près de 12 millions de filles risquent de ne jamais être scolarisées. Au Yémen, près de 80 % des filles non scolarisées risquent de ne jamais l'être, contre 36 % des garçons.
- L'alphabétisation reste un des objectifs de l'éducation les plus négligés, avec aujourd'hui 759 millions d'adultes dépourvus de compétences en matière d'alphabétisme. Les deux tiers sont des femmes.
- Des millions d'enfants quittent l'école sans y avoir acquis de compétences de base. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, la probabilité que les jeunes adultes étant allés pendant 5 ans à l'école soient analphabètes est de 40 %. En Équateur, au Guatemala et en République dominicaine, moins de la moitié des élèves de 3^e année du primaire avaient des compétences en lecture les plus élémentaires.
- Il faudra quelque 1,9 million de nouveaux postes d'enseignants pour réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015.

Atteindre les marginalisés

Les gouvernements ne parviennent pas à traiter les causes profondes de la marginalisation dans l'éducation. Le nouvel ensemble de données sur le dénuement et la marginalisation en éducation met en évidence le niveau de l'exclusion dans 80 pays...

- Dans 22 pays, au moins 30 % des jeunes adultes ont été scolarisés pendant moins de 4 ans, et cette proportion atteint 50 % ou davantage dans 11 pays d'Afrique subsaharienne.
- Dans 26 pays, au moins 20 % des jeunes adultes ont été scolarisés pendant moins de 2 ans et dans certains pays, dont le Burkina Faso et la Somalie, cette proportion atteint 50 % ou davantage.
- Souvent les inégalités se conjuguent pour aggraver le risque d'être laissé pour compte. En Turquie, 43 % des filles ayant le kurde pour langue maternelle et appartenant aux ménages les plus pauvres ont été scolarisées pendant moins de 2 ans, alors que la moyenne nationale est de 6 % ; au Nigéria, 97 % des filles pauvres ayant le hawsa pour langue maternelle l'ont été également pendant moins de 2 ans.
- L'inaction face aux inégalités, à la stigmatisation et à la discrimination liées au revenu, au sexe, à l'origine ethnique, à la langue, au lieu de résidence et au handicap retarde les progrès vers l'éducation pour tous.

... et la nécessité de créer des systèmes éducatifs inclusifs

- Accroître l'accès des groupes exclus en abaissant l'obstacle qu'est le coût, en rapprochant des écoles les communautés marginalisées et en mettant en place des programmes de la « deuxième chance ».
- Améliorer l'environnement d'apprentissage en répartissant équitablement les enseignants qualifiés, en ciblant l'aide financière et le soutien pédagogique sur les écoles désavantagées et en dispensant une éducation interculturelle et bilingue.
- Élargir les droits et les opportunités en appliquant les lois contre la discrimination, en offrant des programmes de protection sociale et en redistribuant les financements publics.
- Mettre en place des systèmes de collecte de données ventilées afin d'identifier les groupes marginalisés et de suivre leurs progrès.

Faire face au coût de l'éducation pour tous

Le bilan de l'aide à l'éducation est décevant...

- Le montant global de l'aide a augmenté mais les engagements sont insuffisants pour obtenir les 50 milliards de dollars EU supplémentaires promis en 2005. L'Afrique est confrontée au plus gros déficit de financement, estimé à 18 milliards de dollars EU.
- L'aide à l'éducation a progressé, mais les engagements ont récemment stagné. Les engagements d'aide à l'éducation de base ont diminué de 22 %, tombant à 4,3 milliards de dollars EU en 2007.
- L'aide ne bénéficie pas toujours à ceux qui en ont le plus besoin. Certains donateurs continuent d'attribuer une priorité insuffisante à l'éducation de base. Les pays touchés par des conflits ne reçoivent pas assez d'aide, ce qui compromet leurs perspectives de reconstruction.
- L'éducation manque d'un cadre multilatéral solide pour accélérer les progrès, car elle souffre d'une base de donateurs trop étroite et d'une absence de financement par des sources privées.

... les donateurs comme les gouvernements bénéficiaires doivent accroître les ressources disponibles pour l'éducation et améliorer la gouvernance de l'aide

- Les pays à faible revenu pourraient eux-mêmes mettre à disposition 7 milliards de dollars EU supplémentaires par an – soit 0,7 % du PIB. Même s'il en était ainsi, il resterait d'importants déficits de financement. Le *Rapport* estime à 16 milliards de dollars EU par an le déficit de financement pour atteindre les objectifs de l'EPT dans les pays à faible revenu.
- Les donateurs devraient intensifier leurs efforts pour mettre en œuvre l'agenda de Paris sur l'efficacité de l'aide et examiner l'équilibrage de leur soutien aux différents niveaux d'enseignement.
- Les donateurs devraient amplifier leur aide aux pays touchés par des conflits, en trouvant des moyens novateurs d'apporter une aide coordonnée à long terme.
- Le cadre international multilatéral de la coopération dans le domaine de l'éducation a besoin d'être renforcé par une réforme fondamentale de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT.
- Les Nations Unies devraient convoquer une conférence d'annonces de contributions en 2010 afin de mobiliser les financements additionnels requis et de tenir l'engagement de Dakar. ■

Vue d'ensemble

Chapitre 1

De la crise financière à la crise du développement humain

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* 2010 a pour toile de fond la plus grave récession économique mondiale depuis la Grande Dépression. Les systèmes éducatifs de bien des pays¹ les plus pauvres du monde subissent les contrecoups d'une crise qui est née dans les systèmes financiers du monde développé. Un danger menace : après une décennie d'avancées encourageantes, les progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous pourraient être freinés, voire anéantis, face à la montée de la pauvreté, au ralentissement de la croissance économique et à l'accroissement des pressions sur les budgets gouvernementaux. La communauté internationale

doit agir d'urgence pour parer à ce danger.

Les conditions d'un effort concerté pour atteindre les objectifs de 2015 se sont dégradées à travers le monde en développement.

En 2010, la récession pourrait plonger dans l'extrême pauvreté 90 millions de personnes supplémentaires. De plus, nombre des pays les plus touchés par la crise œuvrent encore à se relever de la hausse des prix alimentaires qui a fait croître de 175 millions le nombre de personnes souffrant de malnutrition en 2007 et 2008. Les systèmes éducatifs ne seront pas à l'abri des effets de cette détérioration des conditions de vie. Ce qui est préoccupant, c'est que la vulnérabilité accrue des ménages pauvres et l'aggravation de la malnutrition des enfants risquent d'entraver les efforts visant à réaliser l'enseignement primaire universel et les objectifs internationaux de développement plus généraux fixés pour 2015.

Une attention insuffisante a été accordée aux conséquences du ralentissement de la croissance économique quant au financement de l'éducation dans les pays en développement les plus pauvres. Alors que les pays riches cultivent les « jeunes pousses » du redressement, les pays en développement sont



© Jeroen Oerlemans/PANOS

confrontés à la perspective d'une croissance plus lente et d'une diminution des recettes. Rien qu'en Afrique subsaharienne, la perte potentielle de fonds pour l'éducation due à la récession mondiale s'élèvera en moyenne à 4,6 milliards de dollars EU par an en 2009 et 2010 – soit 2 fois le montant actuel de l'aide à l'éducation de base. La baisse de la dépense par élève du primaire pourrait, en 2010, atteindre 10 % par rapport à ce que prévoient les projections de croissance économique faites avant la crise.

Il est facile d'oublier ce qui est en jeu. En définitive, l'économie mondiale sortira de la récession, mais la crise pourrait créer dans les pays les plus pauvres du monde une génération sacrifiée d'enfants dont les chances dans la vie auront été irrémédiablement compromises par le défaut de protection de leur droit à l'éducation. L'absence d'action pour étayer les progrès ferait payer un prix très élevé à ces individus et à ces communautés les plus immédiatement touchés, en réduisant leurs chances d'échapper à la pauvreté et à la vulnérabilité. Mais ce sont des pays entiers qui risquent aussi de se retrouver perdants, étant donné que le ralentissement des progrès dans l'éducation conduit à un ralentissement de la croissance économique, à une diminution de la création d'emplois, à une détérioration de la santé publique et à une marginalisation dans l'économie mondiale de plus en plus fondée sur le savoir.

Les budgets nationaux ont un rôle essentiel à jouer pour empêcher la crise financière de se transformer en une crise à long terme du développement humain. Les pays riches ont mis en place de vastes dispositifs de stimulation financière visant à soutenir le redressement économique et à protéger les infrastructures sociales et économiques vitales. L'éducation a été considérée comme un domaine prioritaire pour les dépenses publiques, notamment dans le cadre de l'American Recovery and Reinvestment Act. Contrairement aux pays développés,



1. Dans tout le *Rapport*, il faut généralement interpréter le mot « pays » comme signifiant les « pays et territoires ».

la plupart des pays en développement à faible revenu sont dépourvus des capacités requises pour mobiliser les financements nécessaires au maintien des dépenses publiques dans les domaines prioritaires. Ils ont désespérément besoin d'un accroissement de l'aide au développement, à des conditions privilégiées, pour se donner les moyens de faire face à la crise et de maintenir les plans de dépenses dans le domaine de l'éducation comme dans d'autres domaines.

La communauté internationale n'a pas répondu de manière efficace aux défis auxquels sont confrontés les pays les plus pauvres. Les gouvernements des pays riches et les sommets successifs du Groupe des 20 et du Groupe des 8 ont déplacé des montagnes financières pour stabiliser les systèmes financiers, mais ont accordé une aide dérisoire aux plus vulnérables. Les donateurs ont apporté annuellement quelque 2 à 3 millions de dollars EU de fonds nouveaux et supplémentaires aux pays à faible revenu en tant que groupe, principalement par le biais du Fonds monétaire international, mais l'Afrique subsaharienne doit à elle seule faire face à un déficit de recettes, par rapport aux projections faites avant la crise, estimé à 80 milliards de dollars EU par an en 2009 et 2010.

Un système de rapports du type « écran de fumée » a conduit à des exagérations dans l'indication des montants de l'aide internationale aux pays à faible revenu. Une grande partie du soutien censé être apporté aux pays les plus pauvres est en fait une aide reprogrammée ou reconditionnée. La Banque mondiale a accru son aide principalement en décaissant précocement les prêts existants accordés à des conditions privilégiées. Ces approches innovantes en matière de financement sont bienvenues, mais le danger est qu'elles créent de futurs déficits de financement – et elles ne sauraient remplacer des transferts réels de ressources.



© Aubrey Waide/PANOS

En 2010, la communauté internationale se réunira à l'occasion d'un sommet sur les objectifs du millénaire pour le développement afin de passer en revue les progrès accomplis et d'évaluer les perspectives de réalisation des cibles fixées. Ces perspectives dépendent de façon critique d'une action rapide pour parer aux menaces pesant sur nombre des pays les plus pauvres du monde du fait de la récession économique mondiale. L'éducation est un domaine prioritaire. Tout ralentissement du rythme des progrès vers les objectifs éducatifs aura à long terme des conséquences néfastes pour la croissance économique, la réduction de la pauvreté et l'amélioration de la santé publique. Il est essentiel d'investir sans délai.

Le présent *Rapport* estime qu'il faudra 16 milliards de dollars EU par an pour réaliser l'enseignement primaire universel et atteindre les autres objectifs de l'éducation pour tous d'ici à 2015. Ce montant semble élevé, sauf si on le compare aux ressources nécessaires pour secourir les institutions financières mal en point. Il représente environ 2 % des montants mobilisés pour sauver seulement 4 grandes banques des États-Unis et du Royaume-Uni. Bien entendu, les gouvernements font remarquer que garantir les actifs financiers et les bilans des banques représente un investissement, mais cela est tout aussi vrai de l'aide internationale à l'éducation, qui est un investissement dans la réduction de la pauvreté, dans la prospérité partagée et dans un modèle plus équitable de mondialisation.

Les mesures internationales à prendre d'urgence comprennent :

- un soutien financier accru à des conditions privilégiées par le biais de l'aide bilatérale et de l'Association internationale de développement (IDA) de la Banque mondiale, avec un engagement de porter la reconstitution des ressources de l'IDA de 42 à 60 milliards de dollars EU ;
- un examen des implications de la récession économique mondiale pour le financement des objectifs de développement en prévision du sommet de 2010 sur les objectifs du millénaire pour le développement ;
- l'organisation d'urgence d'une conférence d'annonces de contributions en 2010 afin de mobiliser une aide supplémentaire pour l'éducation ;
- un suivi des budgets pour détecter les signes précurseurs d'ajustements financiers qui menacent le financement de l'éducation, l'UNESCO coordonnant un programme international à cet effet ;
- une révision des conditions de prêt du FMI afin d'assurer la cohérence avec la réduction nationale de la pauvreté et les priorités de l'éducation pour tous.

Chapitre 2

Vers les six objectifs de l'EPT – le point sur les progrès

Les objectifs adoptés en 2000 au Forum mondial sur l'éducation à Dakar restent les repères pour évaluer les progrès vers l'éducation pour tous. Beaucoup a été fait : certains des pays les plus pauvres du monde ont enregistré des avancées sur de nombreux fronts, démontrant que le leadership national et les bonnes politiques font la différence. Pourtant, il est certain que le monde n'est pas sur le bon chemin pour atteindre les objectifs de Dakar et la bataille de la réalisation de l'enseignement primaire universel pour 2015 est en voie d'être perdue.

Pour modifier ce tableau, il faudra mettre bien plus fortement l'accent sur l'inégalité et sur les groupes sociaux les plus marginalisés. L'égalité entre les sexes demeure un domaine prioritaire en raison de la persistance du désavantage institutionnalisé des filles et des femmes. Les stratégies visant à égaliser les chances d'éducation devront aussi s'attaquer aux désavantages ancrés dans la pauvreté et la discrimination sociale. Les données du suivi montrent clairement qu'il faut que les gouvernements et les donateurs ressentent davantage l'urgence de la situation. À moins de 5 ans de l'échéance, la fenêtre d'opportunité pour établir les investissements et les politiques nécessaires, afin de mettre à portée les objectifs de l'éducation, est en train de se refermer.

Petite enfance

L'éducation et la protection de la petite enfance constituent la base de l'éducation pour tous. Une bonne alimentation, des soins de santé efficaces et l'accès à des dispositifs préscolaires de qualité peuvent atténuer le désavantage social et déboucher sur de meilleurs acquis d'apprentissage. Pourtant, les services destinés aux jeunes enfants restent négligés.

Cette négligence commence tôt. Environ un tiers de tous les enfants des pays en développement, soit 175 millions par an, entrent à l'école primaire en ayant connu la malnutrition, laquelle porte irrémédiablement atteinte à leur développement cognitif. Les grossesses et les naissances à risque ont des effets dévastateurs. L'asphyxie néonatale entraîne chez environ 1 million d'enfants par an des difficultés d'apprentissage et d'autres handicaps. La carence en iode des mères fait courir un risque de déficience mentale à près de 38 millions d'enfants chaque année. Ce sont là des problèmes qui sont enracinés dans la pauvreté, l'inégalité entre les sexes et l'incapacité des services de santé maternelle et infantile à offrir un accès abordable à des soins décentes. La suppression des frais à payer pour ces services est une priorité immédiate. Plus généralement, il est important que les responsables de l'élaboration des



politiques mettent au point des approches plus intégrées de l'éducation, d'une part, et des soins de santé maternelle et infantile, d'autre part.

La participation aux programmes d'éducation et de protection de la petite enfance reste inégale. Les niveaux de couverture sont particulièrement faibles en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne. Les enfants des ménages les plus pauvres sont ceux qui auraient le plus à gagner d'une bonne éducation et protection de la petite enfance, mais ce sont ceux qui ont le moins de chances d'y avoir accès. En Égypte, les enfants des ménages les plus riches ont 28 fois plus de chances de suivre un programme préscolaire que les enfants des ménages les plus pauvres. Ces résultats montrent l'importance des obstacles liés au coût et au lieu de résidence. Cependant, plusieurs programmes réussis, comme Chile Crece Contigo, prouvent que des investissements ciblés peuvent gommer les disparités sociales.

Enseignement primaire universel

Les progrès d'ensemble vers l'enseignement primaire universel accomplis durant la décennie écoulée ont été encourageants. En 2007, quelque 72 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés – soit 28 % de moins qu'au début de la décennie. Depuis 1999, les taux de scolarisation en Afrique subsaharienne ont progressé 5 fois plus vite que durant les années 1990, avec des pays comme le Bénin, l'Éthiopie, le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie enregistrant des progrès rapides. De plus, les disparités entre les sexes ont diminué.

Pourtant, le monde n'est pas sur la bonne voie pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel. Sur la base des tendances actuelles, il restera 56 millions d'enfants non scolarisés en 2015 – et des signes inquiétants de ralentissement du rythme des progrès vers



© Louise Gubb/Corbis

l'enseignement primaire universel font leur apparition. Les deux tiers de la diminution totale du nombre d'enfants non scolarisés depuis la conférence de Dakar ont été obtenus entre 2002 et 2004. Les progrès ont aussi été inégaux selon les régions. Le nombre d'enfants non scolarisés a baissé beaucoup plus vite en Asie du Sud, sous l'impulsion des progrès rapides enregistrés en Inde, qu'en Afrique subsaharienne. La plupart des pays qui ne réaliseront probablement pas l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 sont des pays à faible revenu qui, partis de très bas, soit accroissent les effectifs scolaires de façon impressionnante mais trop lentement (comme au Burkina Faso ou au Niger), soit stagnent (comme en Érythrée et au Libéria). Les pays touchés par un conflit occupent une place de premier plan dans ce groupe. Plus surprenant est le fait que des pays au revenu plus élevé comme les Philippines et la Turquie risquent de ne pas atteindre l'objectif en raison essentiellement d'inégalités nationales qui y sont profondément enracinées.

Ces inégalités constituent un obstacle majeur à l'enseignement primaire universel. Les disparités liées à la richesse, au sexe, à l'origine ethnique, à la langue et au lieu de résidence entravent les progrès dans de nombreux pays. Alors que les écarts entre les sexes se réduisent, ils restent très marqués dans une grande partie de l'Asie du Sud et de l'Ouest et de l'Afrique subsaharienne. Dans 28 pays, il y a encore moins de 9 filles scolarisées pour 10 garçons. Pour en finir avec le clivage entre les sexes, il faudra un effort soutenu pour modifier les attitudes qui dévalorisent l'éducation des filles, ainsi que des politiques pratiques qui créent des incitations à une plus grande équité. La pauvreté exacerbe le clivage entre les sexes. Au Pakistan, il n'y a pas de disparité perceptible entre les sexes chez les ménages urbains les plus riches, mais un tiers seulement des filles des ménages les plus pauvres sont scolarisées.

La scolarisation n'est qu'une mesure des progrès d'ensemble vers l'enseignement primaire universel. Alors que les taux de scolarisation augmentent, des millions d'enfants n'entrent à l'école primaire que pour

l'abandonner avant d'avoir achevé le cycle primaire. Quelque 28 millions d'élèves en Afrique subsaharienne abandonnent l'école chaque année. En Asie du Sud et de l'Ouest, 13 % des enfants qui entrent à l'école l'abandonnent durant la première année du primaire. De plus, les approches en vigueur du suivi et de l'évaluation peuvent dissimuler sous un vernis positif les problèmes sous-jacents, pour 3 raisons :

- les données fournies par les gouvernements peuvent sous-estimer systématiquement le nombre réel d'enfants, en âge de fréquenter l'école primaire, qui ne sont pas scolarisés. Les données des enquêtes sur les ménages indiquent que l'effectif total d'enfants non scolarisés est peut-être plus élevé d'un tiers que celui indiqué par les gouvernements ;
- les conventions de présentation des rapports rendent invisibles les 71 millions d'enfants, en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire, qui ne sont pas scolarisés ;
- les outils actuels du suivi n'offrent pas de méthode intégrée de mesure des 3 éléments qui comptent pour évaluer les progrès vers l'enseignement primaire universel : l'admission à l'école à l'âge approprié, la progression harmonieuse dans le système et l'achèvement du cycle. Le chapitre 2 présente les arguments qui plaident en faveur d'une approche plus complète fondée sur le taux net d'achèvement par une cohorte.

Compétences et apprentissage des adultes

La crise économique mondiale a mis les compétences et l'apprentissage des jeunes et des adultes – objectif 3 du Cadre d'action de Dakar – au centre de l'agenda de l'éducation pour tous. Avec la montée du chômage des jeunes, les gouvernements considèrent de plus en plus le développement des compétences comme une composante vitale des stratégies globales de lutte contre la marginalisation. Plus généralement, on reconnaît que dans une économie de plus en plus fondée sur le savoir, l'importance accordée aux compétences en tant que moteur de l'emploi, de la productivité et de la croissance économique, grandit.

La couverture et l'efficacité de l'enseignement technique et professionnel sont très variables selon les pays. En Allemagne et au Japon, l'enseignement professionnel a joué un rôle essentiel dans la transition en douceur de l'école au travail et dans la lutte contre le chômage des jeunes. En Asie de l'Est, il a fait partie intégrante des stratégies de développement industriel qui ont favorisé une croissance rapide, la création d'emplois et la hausse des niveaux de compétences et des salaires. Il est de plus en plus reconnu qu'une seule expérience d'éducation ne suffit pas. Pour les jeunes et les jeunes adultes qui sortent de l'école sans compétences d'apprentissage de base,

l'enseignement professionnel peut offrir une deuxième chance. L'expérience acquise en Amérique latine et aux États-Unis prouve que l'enseignement technique et professionnel est à même de donner des chances aux jeunes marginalisés qui ont abandonné l'école, y compris celle de réintégrer les systèmes éducatifs.

Bien qu'il y ait d'innombrables exemples de bonnes pratiques, le bilan global de l'enseignement technique et professionnel est discutable. Beaucoup de programmes nationaux souffrent d'un sous-investissement associé à une qualité médiocre et à une faiblesse des liens avec les marchés de l'emploi. Les gouvernements du Moyen-Orient ont investi massivement dans l'enseignement professionnel, mais les résultats sont maigres en termes d'emplois. En Afrique subsaharienne, l'enseignement professionnel néglige dans une large mesure le secteur informel (dans lequel travaillent la plupart des jeunes marginalisés) et est évité par les parents et les élèves. En Inde, les programmes professionnels n'atteignent qu'environ 3 % des jeunes ruraux et il n'est guère évident qu'ils favorisent les perspectives d'emploi. L'image d'un enseignement technique et professionnel « de seconde classe », et offrant des avantages limités en matière d'emploi, reste dans une large mesure intacte.

Pour modifier cette image, il faudra des réformes de grande portée. Les systèmes d'enseignement professionnel efficaces établissent généralement un lien étroit entre le monde de l'école et celui du travail, en exigeant un engagement actif du secteur privé. Une des caractéristiques du modèle brésilien, par exemple, est que la fédération des employeurs du pays est un prestataire majeur, offrant une formation de grande qualité orientée vers les domaines marqués par la pénurie de main-d'œuvre. Le programme d'enseignement et les approches pédagogiques sont également importants. Trop souvent, l'enseignement professionnel est centré sur des aptitudes techniques très précises et non sur des compétences plus générales, plus flexibles, consistant à « apprendre à apprendre ». Plusieurs pays – dont l'Australie et la République de Corée – s'efforcent de résoudre ce problème, et celui de la mauvaise réputation qui s'attache aux programmes traditionnels, en favorisant une plus grande fluidité entre la formation professionnelle et l'éducation académique.

Alphabétisation des adultes

L'alphabétisme est un atout vital et une composante clé du développement des compétences. Pourtant, l'alphabétisation des adultes reste un des objectifs de l'éducation pour tous le plus négligé. Il y a actuellement quelque 759 millions de jeunes et d'adultes analphabètes dans le monde. Les deux tiers sont des femmes, ce qui reflète l'héritage des disparités entre les sexes dans l'éducation. Si les écarts entre les sexes diminuent, ils demeurent très importants. Sauf en Asie de l'Est – en Chine principalement –, les progrès accomplis vers la réalisation de



© REUTERS/Zohra Bensemra

l'objectif consistant à réduire de moitié l'analphabétisme ont été déplorablement lents. Sur la base des tendances actuelles, le monde sera en 2015 à moins de la moitié du chemin à parcourir pour atteindre cet objectif. L'Inde enregistrera à elle seule un déficit de près de 81 millions d'alphabètes.

Quelques évolutions encourageantes ont émergé ces dernières années. Plusieurs pays comptant un grand nombre d'adultes analphabètes investissent davantage dans les programmes nationaux d'alphabétisation. Le programme Brésil alphabète, lancé en 2003, en est un exemple : il a touché 8 millions d'apprenants. L'Inde est en train de reconfigurer et de développer son programme national d'alphabétisation afin de mettre plus fortement l'accent sur les femmes, les membres des castes inférieures et les minorités. La stratégie nationale d'éducation du Burkina Faso a porté les investissements dans l'alphabétisation de 1 à 7 % du budget de l'éducation. Il faut que les gouvernements et les donateurs tirent les enseignements des nouveaux modèles de bonnes pratiques et agissent avec plus de détermination pour donner la priorité à l'alphabétisation dans les stratégies générales de l'éducation.

Qualité de l'éducation

Ce qui est déterminant dans tout système éducatif, ce n'est pas de mesurer combien d'enfants sont scolarisés, mais ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent. Il est de plus en plus évident que le monde scolarise beaucoup plus vite les enfants qu'il n'améliore la qualité de l'éducation dispensée.

L'insuffisance des acquis d'apprentissage est évidente à de nombreux niveaux. Les exercices internationaux d'évaluation pointent constamment des disparités mondiales marquées. L'Enquête internationale sur les

mathématiques et les sciences (TIMSS) de 2007 a constaté qu'en moyenne, les élèves de plusieurs pays en développement, dont le Ghana, l'Indonésie et le Maroc, avaient des performances inférieures à celles des élèves les moins performants de pays comme le Japon et la République de Corée. Les inégalités à l'intérieur des pays, liées aux désavantages des ménages et à l'environnement d'apprentissage, sont elles aussi marquées. Le problème ne se résume pas à une question d'acquis relatifs. Les niveaux absolus d'apprentissage sont désespérément faibles dans de nombreux pays. Les éléments d'information dont on dispose sur l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne donnent à penser que beaucoup d'enfants ne parviennent pas à maîtriser les compétences de base en matière de lecture, d'écriture et de calcul, même lorsqu'ils achèvent un cycle complet d'enseignement primaire.

La faiblesse des acquis d'apprentissage résulte de divers facteurs. Les écoles de nombreux pays en développement sont en mauvais état et manquent d'enseignants. Il faut que d'ici à 2015, les pays les plus pauvres recrutent environ 1,9 million d'enseignants supplémentaires dans le primaire, dont 1,2 million en Afrique subsaharienne, afin de créer un bon environnement d'apprentissage pour tous les enfants. Une répartition géographique plus équitable des enseignants est également vitale : trop souvent, les régions les plus pauvres et les écoles les plus défavorisées ont les enseignants les moins nombreux et les moins qualifiés. Plusieurs pays, dont le Brésil et le Mexique, ont adopté des programmes visant les écoles implantées auprès des communautés défavorisées. Les gouvernements peuvent aussi rehausser les normes en détectant précocement les problèmes, en mettant en place un suivi permanent et en évaluant les compétences en lecture dans les premières années de scolarité.

Déficit de financement de l'éducation pour tous

Pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous dans les pays à faible revenu, il faudra un effort de financement majeur. Ces pays ne peuvent pas par eux-mêmes faire grand-chose pour mobiliser des ressources supplémentaires pour l'éducation. Cependant, en l'absence d'une forte augmentation de l'aide, les efforts pour accélérer les progrès de l'éducation de base seront entravés par un important déficit de financement.

Le *Rapport* contient une évaluation détaillée des coûts de la réalisation de certains des objectifs centraux de l'éducation pour tous. Couvrant 46 pays à faible revenu, l'évaluation inclut des estimations pour l'amélioration de la couverture des programmes destinés à la petite enfance, l'enseignement primaire universel et l'alphabétisation des adultes. Contrairement aux exercices précédents de chiffrage des coûts à l'échelle mondiale, elle prévoit un montant pour atteindre les plus marginalisés. Ce montant est élevé car il coûte plus cher d'offrir des possibilités d'apprentissage aux enfants défavorisés par la pauvreté, le sexe, l'origine ethnique, la langue et l'éloignement, qu'à ceux qui ne le sont pas. Parmi les conclusions majeures et les recommandations du *Rapport*, il convient de mentionner celles-ci :

- les pays en développement à faible revenu pourraient trouver un montant supplémentaire de 7 milliards de dollars EU par an – soit 0,7 % du PIB – en mobilisant davantage de ressources internes et en rendant plus équitable le budget national ;
- même si des ressources internes accrues sont mobilisées, il restera un déficit global de financement de l'éducation pour tous de l'ordre de 16 milliards de dollars EU par an – soit 1,5 % du PIB – pour les 46 pays à faible revenu retenus dans l'évaluation. L'Afrique subsaharienne représente environ les deux tiers du déficit global de financement, soit 11 milliards de dollars EU ;
- le montant actuel de l'aide à l'éducation de base dans les 46 pays – environ 2,7 milliards de dollars EU – est insuffisant pour combler le déficit. Même si les donateurs tiennent leur engagement d'accroître l'aide, le déficit de financement restera considérable, de l'ordre de 11 milliards de dollars EU ;
- il faudrait d'urgence convoquer une conférence d'annonces de contributions en 2010 afin de mobiliser les fonds supplémentaires requis pour tenir l'engagement pris à Dakar.



© Christian Eric/Gamma/Byzadea Presse

Chapitre 3

La marginalisation dans l'éducation

Les gouvernements du monde entier ne cessent de réaffirmer leur volonté d'assurer l'égalité des chances d'éducation. Les conventions internationales relatives aux droits de l'homme leur imposent de tenir cet engagement. Pourtant, la plupart d'entre eux s'abstiennent de s'attaquer aux désavantages éducatifs extrêmes et persistants qui marginalisent de larges parts de la société. Ces désavantages sont profondément enracinés dans des processus sociaux, économiques et politiques tenaces et des rapports de pouvoir inégaux – qui plus est entretenus par l'indifférence politique.

La marginalisation dans l'éducation importe à plusieurs niveaux. Avoir la possibilité d'accéder à une éducation digne de ce nom est un droit fondamental de l'être humain. C'est aussi une condition de la promotion de la justice sociale. Les individus qui sont laissés pour compte sur le plan éducatif risquent de voir leurs chances dans la vie réduites dans de nombreux autres domaines, dont l'emploi, la santé et la participation aux processus politiques qui ont une incidence sur leur vie. De plus, la limitation des chances d'éducation est un des mécanismes les plus puissants de transmission de la pauvreté entre générations.

L'extrême dénuement en matière d'éducation est un exemple particulièrement frappant de ce qu'Amartya Sen appelle les « injustices réparables ». Le *Rapport* examine l'ampleur de l'injustice, et ses causes profondes, et identifie des politiques pour y remédier. Le message clé qui en ressort est que l'incapacité à mettre l'éducation inclusive au centre de l'agenda de l'éducation pour tous entrave les progrès vers la réalisation des objectifs adoptés à Dakar. Il faut que les gouvernements fassent davantage pour offrir des possibilités d'éducation aux groupes difficiles à atteindre comme les minorités ethniques, les ménages pauvres vivant dans des bidonvilles ou des zones rurales reculées, ceux qui sont touchés par un conflit armé et les enfants handicapés.

Mesurer la marginalisation : un nouvel outil de données

Il est intrinsèquement difficile de mesurer la marginalisation dans l'éducation. Il n'existe pas d'indicateurs de référence internationaux établis comparables à ceux qui servent à évaluer l'extrême pauvreté sur le plan des revenus. Souvent, les données nationales ne sont pas suffisamment détaillées pour permettre d'identifier les groupes marginalisés. Un problème fondamental est que beaucoup de gouvernements ne manifestent guère d'intérêt pour l'amélioration des données relatives à certains des groupes les plus défavorisés de la société – enfants qui travaillent, personnes vivant dans des logements de fortune et personnes handicapées – et aux



© Giacomo Pirozzi/PANOS

régions reculées. Le *Rapport* de cette année comprend un nouvel outil, l'ensemble de données sur le dénuement et la marginalisation dans l'éducation (DME), qui donne une idée de l'ampleur de la marginalisation à l'intérieur des pays et de la composition sociale des groupes marginalisés.

Malgré les progrès de la décennie écoulée, le dénuement absolu en matière d'éducation se maintient à des niveaux extraordinairement élevés. Sur n'importe quelle échelle mondiale, avoir été scolarisé pendant moins de 4 années, le minimum requis pour accéder à un alphabétisme de base, est un indicateur de l'extrême désavantage. L'ensemble de données DME en fait un indicateur de référence pour la « pauvreté éducative », tandis que le fait d'avoir été scolarisé pendant moins de 2 années est un indicateur de la « pauvreté éducative extrême ». Les constatations faites dans 63 pays en développement sont, entre autres, les suivantes.

- **Pauvreté éducative.** Dans 22 pays, 30 % ou plus des jeunes âgés de 17 à 22 ans ont été scolarisés pendant moins de 4 ans. Cette proportion atteint 50 % ou plus dans 11 pays d'Afrique subsaharienne.
- **Pauvreté éducative extrême.** Dans 26 pays, 20 % ou plus des jeunes âgés de 17 à 22 ans ont été scolarisés pendant moins de 2 ans et dans certains pays, dont le Burkina Faso et la Somalie, cette proportion atteint 50 % ou plus.

Ces moyennes masquent d'immenses inégalités liées à la richesse et au sexe. Aux Philippines, les taux de pauvreté éducative sont, chez les pauvres, 4 fois supérieurs à la moyenne nationale. Dans certains pays, les niveaux élevés de marginalisation chez les femmes pauvres sont responsables d'une part importante de la pauvreté éducative. Un peu moins de la moitié des femmes rurales pauvres âgées de 17 à 22 ans en Égypte ont été scolarisées pendant moins de 4 ans et au Maroc, cette proportion est de 88 %. Les inégalités sociales expliquent

aussi certaines différences frappantes entre pays. Avec un revenu par habitant comparable à celui du Viet Nam, le Pakistan affiche un niveau de pauvreté éducative 3 fois plus élevé, reflétant des disparités liées à la richesse, au sexe et à la région.

Les facteurs qui conduisent à la marginalisation n'opèrent pas isolément. La richesse et le sexe interagissent avec la langue, l'origine ethnique, la région et les différences entre zones rurales et zones urbaines pour créer des désavantages se renforçant les uns les autres. Des données DME détaillées pour les jeunes âgés de 17 à 22 ans aident à identifier les groupes confrontés à des limitations particulièrement sévères de leurs chances d'éducation et à mettre en évidence l'ampleur des inégalités nationales.

Une analyse comparant les pays révèle des modes complexes de marginalisation. Certains groupes sociaux doivent faire face à un handicap quasi universel. Les pasteurs, en Afrique subsaharienne, en sont un exemple. En Ouganda, pays qui a fait de grands progrès vers l'enseignement primaire universel, les pasteurs karamajong sont en moyenne scolarisés pendant moins de 1 année. De nombreux pays enregistrent aussi de fortes disparités liées à la langue. Au Guatemala, la durée moyenne de la scolarité va de 6,7 années pour les hispanophones à 1,8 année pour les locuteurs de q'eqchi'.

L'ensemble de données DME permet de regarder au-delà du dénuement absolu pour identifier certaines des caractéristiques clés de ceux qui sont laissés pour compte. À l'aide d'enquêtes, il identifie les individus appartenant aux 20 % de la population nationale ayant eu la scolarité la plus brève. Les résultats montrent la grande influence sur les chances dans la vie des circonstances sociales, sur lesquelles les enfants n'ont aucun pouvoir. Ils attirent aussi l'attention sur des niveaux d'inégalité inacceptables :

- le clivage par la richesse signifie que le fait d'être né dans une famille pauvre multiplie par 2 le risque de faire partie des 20 % les plus défavorisés dans des pays allant de l'Inde aux Philippines et au Viet Nam ;
- les clivages régionaux signifient que le fait de vivre dans des zones telles que la Haute-Égypte rurale, le nord du Cameroun ou l'est de la Turquie accroît sensiblement le risque de tomber dans la catégorie des 20 % les plus défavorisés ;
- le sexe, la pauvreté, la langue et la culture se conjuguent souvent pour augmenter dans des proportions extrêmes le risque d'être relégué très loin. En Turquie, 43 % des filles parlant le kurde, des ménages les plus pauvres, sont scolarisées pendant moins de 2 ans, alors que la moyenne nationale est de 6 % ; au Nigéria, 97 % des filles pauvres parlant le hawsa suivent une scolarité de moins de 2 ans.

Le temps passé à l'école n'est qu'une des dimensions de la marginalisation. Des disparités marquées, liées au statut socio-économique, existent également dans les acquis d'apprentissage. Les enfants de parents appartenant au quart le plus riche de la population au Brésil et au Mexique obtiennent des scores aux tests de mathématiques de 25 à 30 % plus élevés, en moyenne, que ceux des enfants de parents du quart le plus pauvre. Le fait de parler chez soi une langue différente de la langue officielle d'enseignement est aussi associé à de moins bons résultats aux tests : en Turquie, les turcophones ont 30 % de risques en moins que les enfants qui ne parlent pas le turc d'avoir un score inférieur au seuil de référence minimum en mathématiques.

La marginalisation dans l'éducation concerne tous les pays. Si les niveaux d'acquis moyens sont en valeur absolue plus élevés dans le monde développé que dans le monde en développement, l'extrême dénuement relatif est un sujet de préoccupation très répandu. Dans toute l'Union européenne, 15 % des jeunes de 18 à 24 ans quittent l'école en n'ayant achevé que le premier cycle des études secondaires, et ce pourcentage atteint 30 % en Espagne. La richesse des ménages a une incidence notable sur les acquis scolaires. En Angleterre (Royaume-Uni), les élèves bénéficiant de repas scolaires gratuits – indicateur important du dénuement social – enregistrent des scores inférieurs de 29 %, globalement, à la moyenne nationale en mathématiques.



© Handicap International

Les éléments d'information sur les États-Unis font ressortir la forte influence de la richesse et de la race. Les Afro-Américains risquent 2 fois plus que les Américains blancs de ne pas être scolarisés et les jeunes adultes des ménages pauvres risquent 3 fois plus que ceux des familles aisées de ne pas l'être. Les évaluations internationales des apprentissages illustrent l'ampleur des disparités nationales. Sur l'échelle de la TIMSS pour les mathématiques, les États-Unis se classent à la 9^e place sur 48 pays, mais les écoles présentant une forte concentration de pauvres sont classées 13 places plus loin. Les 10 % d'élèves les moins performants aux États-Unis se situent à la 25^e place sous la moyenne nationale et en dessous de la moyenne des élèves de Thaïlande et de Tunisie.

Mesurer la marginalisation n'est pas une fin en soi, mais doit être considéré comme un moyen d'élaborer des politiques et des interventions qui puissent traduire en actions utiles les engagements en faveur de l'éducation pour tous. Les gouvernements devraient commencer par définir des objectifs pour réduire les inégalités ainsi que les écarts entre les groupes marginalisés et le reste de la société. Le suivi des progrès réalisés vers ces objectifs, en utilisant des données ventilées, pourrait aider à la fois à fournir une base factuelle à l'élaboration de politiques ciblées et à améliorer la visibilité des marginalisés.

Les objectifs nationaux en matière d'équité dans l'éducation devraient être considérés comme faisant partie intégrante des objectifs de l'éducation pour tous. Ils devraient comprendre des engagements, assortis d'une échéance, de travailler à réduire de moitié les écarts de fréquentation scolaire entre, par exemple, les régions les plus riches et les plus pauvres, les régions les plus et les moins performantes, les garçons et les filles, et les minorités ethniques ou linguistiques et le reste de la population. Les données du type de celles que fournit l'ensemble de données DME offrent un outil de suivi, d'audit et d'évaluation des progrès accomplis vers les objectifs d'équité².

La marginalisation dans l'éducation a pour moteur les inégalités sociales

La marginalisation dans l'éducation est le produit d'un cocktail toxique de désavantages hérités, de processus sociaux tenaces, d'arrangements économiques injustes et de mauvaises politiques.

Le fait d'être né dans la pauvreté est un des facteurs les plus déterminants conduisant à la marginalisation. Dans le monde, quelque 1,4 milliard d'individus survivent avec moins de 1,25 dollar EU par jour. Beaucoup sont des parents qui se débattent pour maintenir leurs enfants



© Ami Vitale/PANOS

à l'école. Les enquêtes sur les ménages désignent l'incapacité des parents à pourvoir à l'éducation comme un facteur majeur de la non-participation scolaire.

La pauvreté du ménage s'accompagne de la vulnérabilité. Même un petit choc économique causé par une sécheresse, le chômage ou la maladie, par exemple, peut contraindre des parents à des stratégies qui portent atteinte au bien-être des enfants. Les filles sont en général les premières à en ressentir les effets. En Ouganda et au Pakistan, les chocs dus aux phénomènes climatiques ont pour conséquence que les filles sont bien plus nombreuses que les garçons à être retirées de l'école. Le travail des enfants est un autre corollaire de la pauvreté qui est préjudiciable à l'éducation. On estime qu'il y a dans le monde 166 millions d'enfants qui travaillent. Une majorité d'entre eux doit mener une bataille perdue d'avance pour allier travail et éducation. Au Mali, environ la moitié des enfants de 7 à 14 ans signalent qu'ils travaillent. Comme le travail les occupe en moyenne 37 heures par semaine, la plupart d'entre eux ne vont pas à l'école.

La langue et l'origine ethnique conduisent à la marginalisation dans l'éducation par des voies complexes. La pauvreté est un élément important de l'équation. En Équateur et au Guatemala, les taux de malnutrition sont 2 fois plus élevés chez les enfants autochtones que chez les enfants non autochtones. D'autres facteurs renforcent puissamment les effets du dénuement social. Une des raisons pour lesquelles beaucoup d'enfants appartenant à des minorités linguistiques et ethniques ne réussissent

2. L'ensemble de données DME est un des nombreux outils disponibles pour étayer ces approches. Il est accessible en ligne à l'adresse <http://www.unesco.org/en/efareport/dme>



guère à l'école est que l'enseignement se fait souvent dans une langue qu'ils ont du mal à comprendre. Environ 221 millions d'enfants parlent chez eux une langue différente de la langue d'enseignement à l'école, ce qui limite leur aptitude à poser les bases de leurs apprentissages ultérieurs.

Cependant, la politique linguistique dans le domaine de l'éducation soulève des problèmes complexes et crée des tensions potentielles entre l'identité du groupe, d'une part, et les aspirations sociales et économiques, d'autre part. Dans beaucoup de pays, les parents disent préférer nettement que leurs enfants apprennent dans la langue officielle, principalement parce qu'ils y voient un moyen d'accéder à de meilleures perspectives de mobilité sociale.

La stigmatisation est une source puissante de marginalisation qui accompagne les enfants dans la salle de classe. Des aborigènes d'Australie aux peuples autochtones d'Amérique latine, l'absence d'instruction dans la langue maternelle a souvent fait partie d'un processus plus général de subordination culturelle et de discrimination sociale. Les systèmes de castes en Asie du Sud défavorisent aussi de nombreux enfants. Une étude réalisée en Inde est instructive à cet égard. Elle montre que les enfants de familles des castes inférieures sont beaucoup moins performants aux tests d'acquis d'apprentissage quand leur caste est révélée publiquement que lorsqu'elle ne l'est pas – résultat qui met en évidence les effets destructeurs de la stigmatisation sur la confiance en soi.

Les moyens d'existence et le lieu de résidence sont souvent étroitement liés au désavantage social dans l'éducation. Une des raisons pour laquelle les pasteurs d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne enregistrent des niveaux si élevés de dénuement éducatif est que leur mode de vie oblige les enfants à se déplacer sur de grandes distances. Les infrastructures fixes sont mal adaptées aux besoins de groupes très mobiles et l'éducation dispensée est, la plupart du temps, sans rapport avec leur vie. Les bidonvilles sont aussi des points focaux du dénuement éducatif, en partie parce que beaucoup de gouvernements n'accordent pas à leurs habitants les instruments juridiques nécessaires à l'établissement d'un droit à l'éducation.

Les conflits constituent une source puissante de marginalisation dans l'éducation. Dans le monde, quelque 14 millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans ont été contraints par un conflit, souvent à l'intérieur des pays ou à travers des frontières, d'entrer dans des systèmes éducatifs dépourvus des moyens d'éducation les plus rudimentaires. Les effets sur l'apprentissage des traumatismes associés aux conflits armés sont moins faciles à mesurer que leurs impacts sur la fréquentation scolaire. En 2008 et 2009, les actions militaires israéliennes à Gaza ont entraîné la mort de 164 élèves et 12 enseignants et ont gravement endommagé ou détruit 280 écoles et jardins d'enfants. Dans une zone où l'on signalait déjà que 69 % des adolescents souffraient de stress post-traumatique avant le dernier épisode de violence, de nombreux enfants sont retournés à l'école marqués par les effets de l'anxiété et du choc émotionnel. Une enquête sur les actions militaires soumise à l'Assemblée générale des Nations Unies a conclu que les autorités israéliennes, comme les autorités palestiniennes, avaient visé les populations civiles.

Certaines catégories de la société sont confrontées à des problèmes enracinés dans les mentalités publiques et dus à la négligence officielle. Les enfants handicapés souffrent des attitudes sociales qui stigmatisent, limitent les chances et amoindrissent l'estime de soi. Ces attitudes sont fréquemment renforcées dans les salles de classe, les enseignants étant en général dépourvus de la formation et des ressources requises pour dispenser une éducation adaptée à la situation. Les enfants vivant avec le VIH et le sida, et ceux qui ont été rendus orphelins par la maladie ou vivent avec des membres de leur famille qui en sont atteints, doivent aussi faire face à des pressions particulières. Certaines d'entre elles sont dues aux difficultés économiques et à la nécessité de prodiguer des soins. D'autres peuvent être imputées au désarroi ressenti par les orphelins du sida. Les indications provenant de nombreux pays laissent penser que les planificateurs de l'éducation ne donnent pas de réponse appropriée à ces problèmes.

Atteindre les marginalisés et les instruire

Il n'y a pas de formule miracle pour surmonter la marginalisation dans l'éducation. Il faut que les politiques s'attaquent aux causes profondes telles que l'inégalité sociale, les disparités entre les sexes, les désavantages ethniques et linguistiques et les écarts entre les zones géographiques. Dans chacun de ces domaines, l'égalisation des chances exige que l'on remédie à des rapports de pouvoir inégaux. Les inégalités auxquelles sont confrontés les marginalisés commencent durant la petite enfance et continuent pendant toute la scolarité. Elles sont particulièrement tenaces et très résistantes au changement. Pourtant, des progrès sont possibles avec un engagement politique soutenu en faveur de la justice sociale, de l'égalité des chances et des droits fondamentaux.

Le présent *Rapport* identifie trois ensembles de politiques qui peuvent faire une différence. On peut les considérer comme les trois sommets d'un triangle de l'éducation inclusive.

Accès et accessibilité financière. La suppression des frais de scolarité est nécessaire pour rendre l'éducation plus abordable pour les plus pauvres, mais elle ne suffit pas pour abattre les barrières que constituent les coûts. Il faut aussi que les gouvernements réduisent les coûts indirects associés aux uniformes, aux manuels et aux frais informels. Des programmes de versement d'allocations financières à des groupes marginalisés bien identifiés – comme ceux qui ont été mis en place au Bangladesh, au Cambodge et au Viet Nam – peuvent aider à créer des incitations à l'éducation et favoriser l'accessibilité financière. Rapprocher les écoles des communautés marginalisées est aussi capital, surtout du point de vue de l'équité entre les sexes – comme le démontre la forte baisse du nombre des enfants non scolarisés en Éthiopie. Des approches plus flexibles des services éducatifs et des classes multiniveaux dans les zones reculées pourraient mettre l'éducation à la portée de certains des enfants du monde les plus marginalisés. Les organisations non gouvernementales jouent souvent un rôle important pour ce qui est d'étendre l'accès aux populations difficiles à atteindre, tels les enfants qui travaillent, les adolescents non scolarisés et les enfants handicapés. Au Bangladesh, une organisation non gouvernementale a mis en place un système d'« écoles flottantes » afin de parvenir à la communauté des Bede (nomades des rivières) dont le mode d'existence exige qu'ils se déplacent en bateau. C'est quand ils sont intégrés dans les systèmes nationaux que les services des organisations non gouvernementales sont les plus utiles, permettant aux enfants de poursuivre leurs études dans le système scolaire ou d'accéder à un véritable emploi.

L'environnement d'apprentissage. La scolarisation des enfants marginalisés n'est qu'une première étape. Faire en sorte qu'ils reçoivent une éducation de qualité lance

© Abbie Trayler-Smith/PANOS



aussi des défis sur le plan politique. Une aide financière et des programmes ciblés destinés à faciliter l'amélioration de l'apprentissage dans les régions les plus défavorisées peuvent marquer la différence, de même que des programmes qui font venir des enseignants très qualifiés dans les écoles confrontées au plus grand dénuement. La politique linguistique est un autre domaine clé. Des réformes adoptées en Bolivie ont souligné l'importance du rôle de l'éducation interculturelle et bilingue pour dispenser aux enfants des minorités ethniques et linguistiques une éducation de bonne qualité et surmonter la stigmatisation sociale. Pour que les enfants handicapés puissent apprendre dans un environnement inclusif, il faut des changements dans les attitudes, soutenus par des investissements dans la formation des enseignants et les moyens d'apprentissage. La Convention relative aux droits des personnes handicapées donne aux services éducatifs un cadre qui devrait guider les politiques publiques.

Droits et possibilités. Nombre des mesures nécessaires pour surmonter la marginalisation dans l'éducation opèrent à l'interface entre la politique d'éducation et les stratégies plus générales de changement.

- Les *dispositions légales* peuvent jouer un rôle pour surmonter la discrimination et mettre en œuvre le droit à l'éducation. Certains groupes marginalisés, comme les Roms en Europe, ont contesté avec succès la légalité des politiques qui institutionnalisent la ségrégation. C'est lorsqu'elles sont soutenues par une mobilisation sociale et politique de la part des marginalisés que les dispositions légales s'avèrent les plus efficaces – le mouvement pour la langue des Maoris en Nouvelle-Zélande et les mouvements autochtones de Bolivie en sont des exemples.

- La *protection sociale* est une voie essentielle pour atténuer la vulnérabilité qui est associée à la pauvreté. Les programmes de transferts en espèces sous condition en Amérique latine, notamment, ont fait leurs preuves pour ce qui est d'améliorer la participation et la progression scolaires. Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne investissent aussi dans des programmes de protection sociale. Le Programme de filet de sécurité productif en Éthiopie, qui donne des garanties d'emploi aux communautés touchées par la sécheresse, avec des effets positifs sur l'éducation, en est un modèle à grande échelle. Des investissements accrus dans de tels programmes peuvent améliorer l'équité et accélérer les progrès vers les objectifs de l'éducation pour tous. Toutefois, les considérations d'équité et d'efficacité des dépenses requièrent de porter une attention minutieuse à la conception des interventions, du ciblage et des niveaux de soutien.
- Les *dépenses publiques redistributives* sont une des clés du développement des droits et des possibilités. Parce que la marginalisation dans l'éducation est associée à la pauvreté, les régions les plus touchées sont souvent celles qui ont les plus faibles capacités de mobilisation de ressources. La plupart des pays incluent un élément de redistribution dans les finances publiques, mais cet élément est généralement sous-développé. Le programme de transferts du gouvernement fédéral brésilien est un exemple d'effort pour réduire les importants déficits de financement de l'éducation au niveau des États, avec quelques effets positifs.

Surmonter la marginalisation dans l'éducation est un impératif des droits de l'homme et de la justice sociale. C'est aussi la clé de l'accélération des progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous énoncés à Dakar. Aucun gouvernement adhérant sérieusement à ces objectifs ne peut se permettre d'ignorer les profondes disparités sociales qui paralysent les progrès de l'éducation. Aucun gouvernement ne saurait non plus méconnaître les conséquences plus générales de la marginalisation dans l'éducation pour la cohésion sociale et la prospérité future. C'est pourquoi le *Rapport* souligne l'urgence pour tous les pays d'une éducation plus inclusive liée aux stratégies plus générales de lutte contre la pauvreté, la discrimination sociale et l'extrême inégalité.

Chapitre 4

L'aide internationale

Dans le Cadre d'action de Dakar, les donateurs ont fait la promesse suivante : « Aucun pays ayant pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources. » Cette parole n'a pas été tenue. L'incapacité collective des donateurs à mobiliser le volume d'aide requis entrave les progrès dans les pays les plus pauvres du monde. Alors que la crise financière mondiale accentue les pressions sur les budgets nationaux, il est vital que les donateurs tiennent la promesse de Dakar. Il est vrai que la responsabilité du financement de l'éducation incombe au premier chef aux gouvernements des pays en développement, mais les pays les plus pauvres n'ont pas les ressources pour atteindre les objectifs de 2015 sans une augmentation majeure de l'aide – et une amélioration de son efficacité.

L'aide à l'éducation est inévitablement influencée par le niveau global de l'aide au développement. En 2005, les donateurs se sont engagés à accroître l'aide de 50 milliards de dollars EU pour 2010, la moitié de cette majoration allant à l'Afrique subsaharienne. Après 2 ans de déclin, les flux d'aide ont fortement augmenté en 2008, mais les hausses prévues sont très inférieures aux niveaux promis en 2005. Aujourd'hui, l'aide programmée



© Crispin Hughes/PANOS



© UNESCO/Samer Al-Samarrai

pour l'Afrique subsaharienne fait apparaître un déficit potentiel, par rapport aux promesses, de 18 milliards de dollars EU pour les dépenses requises d'ici à 2010.

Eu égard aux promesses faites en 2005, le bilan des donateurs est mitigé. Quelques pays, dont l'Espagne, l'Irlande, les Pays-Bas et la Suède, sont allés au-delà de leur « juste part » de l'engagement. D'autres ont évolué en sens contraire. L'Italie a réduit son rapport aide/RNB (qui était déjà à un niveau relativement bas) et les États-Unis et le Japon sont très en deçà de leur « juste part ». Le comportement des mauvais payeurs, qui s'en remettent à la bonne volonté des donateurs les plus généreux, est devenu un problème omniprésent qui pourrait s'aggraver du fait des pressions financières. Certains donateurs – dont le Royaume-Uni – se sont engagés à maintenir, en termes réels, l'accroissement prévu de leurs dépenses d'aide. Alors que beaucoup de pays à faible revenu sont confrontés à des pressions budgétaires liées à la crise, c'est là une approche que d'autres donateurs devraient envisager.

Les niveaux de l'aide à l'éducation restent préoccupants. Les décaissements totaux d'aide au développement en faveur de l'éducation de base avaient tendance à augmenter, atteignant 4,1 milliards de dollars EU en 2007. Cependant, les engagements ont stagné à partir de 2004 et diminué d'environ un cinquième en 2007. Un des problèmes fondamentaux est l'étranglement de la base des donateurs à l'éducation : les flux mondiaux sont dominés

par un petit groupe de pays. Une autre difficulté est posée par les pays dont l'aide privilégie les niveaux post-primaires. Trois grands donateurs – l'Allemagne, la France et le Japon – affectent plus de la moitié de leur aide à l'éducation aux niveaux post-primaires et une grande part des montants attribués à l'enseignement supérieur est dépensée dans les établissements du pays donateur. Il est justifié de soutenir l'éducation post-primaire, mais il faudrait que plusieurs donateurs revoient leurs priorités et les modalités de leur aide.

Alors que s'accroissent les pressions sur les budgets d'aide, il est essentiel que les donateurs et les bénéficiaires renforcent l'efficacité de l'aide. Des progrès ont certes été accomplis, mais il reste aussi beaucoup à faire sur ce plan. Les flux d'aide sont souvent imprévisibles : en 2007, moins de la moitié de l'aide programmée est arrivée dans les temps prévus. L'utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques est en progression mais des indications préoccupantes montrent que de nombreux donateurs continuent d'opérer en dehors de ces systèmes, alourdissant de ce fait les coûts de transaction.

Le secteur de l'éducation n'a pas fait grand-chose pour trouver de nouvelles sources de financement innovant. Plusieurs grandes entreprises internationales et institutions philanthropiques soutiennent des initiatives dans le domaine éducatif, mais leur impact global est

dilué par l'absence de mécanismes multilatéraux de mise en œuvre crédibles, du type de ceux qui ont été institués dans les initiatives mondiales pour la santé. Les avocats de l'éducation doivent saisir les occasions de générer de nouvelles sources de fonds. Le présent *Rapport* en donne un exemple : il appelle à opérer un modeste prélèvement (0,4 %) pour « Un avenir meilleur » sur les recettes de marketing commercial des grandes ligues européennes de football, la Coupe du monde 2010 servant de rampe de lancement. Cette initiative pourrait mobiliser 48 millions de dollars EU par an et financer une éducation de qualité pour environ un demi-million d'enfants chaque année.

La communauté internationale des donateurs n'a pas répondu efficacement aux problèmes des pays à faible revenu touchés par un conflit. Ces pays comptent un tiers des enfants non scolarisés, mais reçoivent moins du cinquième de l'aide à l'éducation. De plus, les flux d'aide sont dominés par un petit groupe de pays touchés par un conflit – notamment l'Afghanistan et le Pakistan – tandis que beaucoup d'autres sont négligés.

Alors que les environnements de conflit et de post-conflit lancent aux donateurs d'immenses défis, les approches en vigueur conduisent à perdre des occasions de reconstruire les systèmes éducatifs. L'éducation reçoit moins de 2 % de l'aide humanitaire, y compris dans des pays comme la République démocratique du Congo, et des pays comme le Burundi et le Libéria ont reçu une aide insuffisante pour la reconstruction de l'éducation. Une application excessivement rigide des règles relatives à la gouvernance de l'aide et aux rapports sur l'aide a entravé l'élaboration de réponses plus efficaces et plus souples.

L'Initiative de mise en œuvre accélérée

L'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) a été saluée à l'origine comme une avancée historique vers la réalisation de l'éducation pour tous, créant un cadre multilatéral pour le renforcement des plans nationaux d'éducation et galvanisant les financements requis pour réaliser l'enseignement primaire universel, entre autres objectifs. Bien que l'Initiative ait enregistré quelques réalisations importantes, sa performance globale n'a pas été à la hauteur des attentes – et il est urgent de la réformer en profondeur. La communauté internationale a besoin rapidement d'une architecture multilatérale adaptée au but qu'est l'accélération des progrès vers les objectifs de 2015.

Le processus de réforme commence par la détermination d'une échelle d'ambitions appropriée, par l'identification des domaines, dans lesquels un cadre multilatéral peut apporter une valeur ajoutée aux efforts en cours, et par la formulation d'un agenda de réforme de la gouvernance pour permettre aux pays en développement de faire entendre davantage leur voix.

Le manque de clarté du mandat de l'IMOA ne saurait empêcher de voir la médiocrité de ses performances. Aucun élément d'information crédible ne justifie l'assertion selon laquelle l'Initiative a stimulé un accroissement de l'aide bilatérale à travers des programmes de pays. Le principal mécanisme de financement de l'IMOA, le Fonds catalytique, a opéré des transferts financiers limités assortis de coûts de transaction élevés. Alors que les engagements cumulés



© François Perri



© UNESCO/Ernesto Berardini

des donateurs avaient atteint 1,2 milliard de dollars EU en mars 2009, les décaissements ne représentaient que 491 millions de dollars. Plusieurs pays, dont les plans pour l'IMOA ont été approuvés entre 2002 et 2004, n'ont toujours pas reçu l'intégralité des fonds alloués. Les problèmes de décaissement ont été aggravés par l'application rigide des règles de la Banque mondiale, contraignant, dans certains cas, les gouvernements et les donateurs bilatéraux à adopter des pratiques qui affaiblissent la coordination des donateurs et compromettent l'appropriation nationale.

La limitation des décaissements n'est pas la seule faiblesse de l'IMOA. L'estimation des déficits de financement a été marquée par le manque de cohérence et par une sous-estimation systématique, les plans de l'IMOA reflétant ce que les donateurs peuvent être disposés à financer et non ce dont les pays en développement ont besoin pour atteindre les objectifs de 2015.

La gouvernance est un autre motif de préoccupation. Alors que l'IMOA est souvent présentée comme un partenariat, il s'agit, à toutes fins pratiques, d'un « club de donateurs ». Les pays en développement sont sous-représentés à tous les niveaux et leur participation aux décisions est très limitée. Dans les faits, l'IMOA exclut aussi du financement les pays qui ont le plus besoin d'un mécanisme de financement multilatéral, puisque la plupart des pays touchés par un conflit ont été considérés comme ne remplissant pas les conditions pour bénéficier de l'aide du Fonds catalytique.

L'expérience de l'IMOA contraste fortement avec les initiatives multilatérales dans le domaine de la santé. Pour prendre l'exemple le plus notable, le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme a réussi à mobiliser et à fournir des ressources supplémentaires grâce à une large base de donateurs. Une des forces du Fonds mondial, si on le compare à l'IMOA, a été

de créer des guichets de financement innovants pour les dons philanthropiques. Les arrangements de gouvernance sont très différents de ceux de l'IMOA. Le Fonds mondial est une organisation indépendante, dotée d'un secrétariat efficace, et les pays en développement peuvent y faire entendre fortement leur voix à tous les niveaux. Il a obtenu des résultats notables en termes d'impact, y compris dans les pays aux faibles capacités : jusqu'à 2008, il a décaissé 7 milliards de dollars EU et fourni des médicaments antirétroviraux à 2 millions de personnes. Malgré certaines différences évidentes, et les problèmes associés à des initiatives verticales destinées à des maladies spécifiques, il y a d'importantes leçons à en tirer pour la réforme de l'IMOA.

Un multilatéralisme plus efficace dans le domaine de l'éducation requiert plusieurs ingrédients clés. On peut en trouver certains dans les principes de base de l'IMOA, tels que la volonté d'appuyer par une aide accrue la planification nationale et les stratégies visant à atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Cependant, il est aussi important d'établir un niveau d'ambition à la hauteur de l'enjeu. Le mandat de l'IMOA devrait être clairement centré sur le comblement du déficit de financement de l'éducation pour tous, avec un ferme engagement en faveur du développement de l'éducation de qualité et de l'équité. Des dispositions devraient être prises pour attirer le soutien des fondations philanthropiques. Enfin, les pays en développement devraient avoir beaucoup plus leur mot à dire dans la gouvernance. Mais l'ingrédient, peut-être le plus important, pour une architecture multilatérale plus dynamique, et celui dont l'absence à ce jour est la plus frappante, est un leadership politique de haut niveau. ■

© REUTERS/Ahmad Masood





Chapitre 1

Surmonter le désavantage : un garçon en train de faire ses devoirs à Freetown, Sierra Leone



© Aubrey Wade/PANOS

L'éducation en péril : l'impact de la crise financière



© Jermen Oerlemans/PANOS

Des enfants font la queue pour de la nourriture au Pakistan : ce sont les pauvres que l'augmentation des prix frappe le plus durement



Introduction	21
Double péril : prix alimentaires et crise financière	23
L'« espace financier » élargi : une priorité de l'éducation pour tous	31
La réponse internationale : la dimension humaine est négligée	36

La crise financière mondiale nous a rappelé douloureusement les réalités de l'interdépendance mondiale. Ses contrecoups se faisant maintenant sentir dans nombre de pays les plus déshérités, les niveaux de pauvreté s'élèvent, la malnutrition s'aggrave et les budgets consacrés à l'éducation sont sous tension. Certains des ménages les plus vulnérables du monde subissent désormais les effets d'une crise qui prend sa source dans les systèmes bancaires des pays riches. Il est encore trop tôt pour évaluer avec précision quel sera l'impact de cette crise financière sur la poursuite des objectifs de l'EPT. Néanmoins, le *Rapport* de cette année s'attache à détecter les premiers signes d'inquiétude. Il évalue ensuite la réponse internationale à la crise, avant d'examiner ce qu'il est possible de faire pour éviter de trop graves revers.

Introduction

La présente édition du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* a pour toile de fond une crise économique, la plus grave qu'on ait connue depuis la Grande Dépression. Même si certains indicateurs financiers se sont améliorés au cours des derniers mois, laissant espérer qu'il s'agit des premiers frémissements de la reprise dans les pays développés, de nombreux pays en développement sont au bord d'une crise du développement humain provoquée par la récession et l'aggravation de la pauvreté.

Pour les objectifs de l'éducation pour tous (EPT) adoptés à Dakar au Forum mondial sur l'éducation, 2010 sera une année décisive. La dernière décennie a été marquée par des progrès remarquables sur bien des fronts. Le nombre des enfants non scolarisés a fortement diminué, l'écart entre les deux sexes s'est réduit et de plus en plus d'enfants reçoivent une éducation de base complète. Certains des pays les plus pauvres ont démontré qu'il sera possible de parvenir en 2015 à l'enseignement primaire universel et d'atteindre d'autres objectifs éducatifs plus larges. Alors qu'il ne reste plus que 5 ans avant la date fatidique, il s'agit avant tout de consolider ces acquis et d'accélérer les progrès dans les pays qui ont pris le plus de retard. Que les répercussions de la crise financière ralentissent, interrompent, voire inversent les résultats si durement acquis pendant la dernière décennie, est un danger qui menace.

Se retrouver dans une telle situation serait intolérable. Les enfants qui vivent dans les bidonvilles et dans les villages des pays les plus pauvres du monde ne sont absolument pas responsables des comportements bancaires inconsidérés et des échecs de la réglementation qui ont provoqué la crise économique. Alors, doivent-ils sacrifier à la spéculation qui a régné à Wall Street, et dans d'autres places financières, leurs chances de recevoir une éducation capable de les sortir de la pauvreté ? Le principe qui doit guider l'action internationale devrait s'appuyer sur ce ferme engagement : les enfants du monde en développement ne doivent pas payer les abus des banquiers des pays riches.

Il faut que les responsables politiques prennent conscience du problème. Ce qui se passe dans le domaine de l'éducation – à la différence des cotations boursières, des indicateurs de croissance économique et de stabilité des systèmes financiers – n'entre malheureusement pas dans le champ des médias et n'attire pas l'attention du public, et c'est

après coup qu'on en parle. Après une décennie de progrès dans bien des secteurs, les gouvernements risquent de croire que tout continuera d'aller dans la bonne direction. Mais dans le domaine de l'éducation, il arrive que les choses s'inversent, comme on l'a vu dans les années 1990, avec de lourdes conséquences.

Lorsque les enfants et les jeunes n'ont plus la possibilité d'apprendre, les progrès dans les autres domaines peuvent en être fortement affectés, qu'il s'agisse de croissance économique, de réduction de la pauvreté, de création d'emplois, de santé ou de démocratie, par exemple. Si on laisse la crise financière créer une génération perdue pour l'éducation, alors on sonnera le glas des objectifs du millénaire pour le développement (OMD), ces objectifs internationaux fixés pour 2015, et l'avenir de la coopération multilatérale pour le développement sera remis en question.

Pour éviter ce risque, il convient avant tout d'agir à deux niveaux. D'abord, il faut que les gouvernements nationaux s'efforcent de répartir encore plus justement les dépenses publiques afin de protéger les plus pauvres et les plus vulnérables des effets de la crise économique. Ensuite, il faut que les pays les plus riches aident les pays à faible revenu en leur accordant des financements concessionnels. Faute d'une telle bouée de sauvetage, des régressions considérables, et le plus souvent irréversibles en matière de développement humain, seront inévitables. Les systèmes éducatifs seront fortement dégradés et les enfants marginalisés en raison de la pauvreté, de leur sexe ou de leur origine ethnique, en subiront les conséquences.

Lors de sommets successifs, les responsables politiques du Groupe des Vingt (G20) et du Groupe des Huit (G8) ont contribué à prévenir une aggravation de la crise économique en augmentant les liquidités mondiales, en stabilisant les systèmes financiers et en déverrouillant les marchés du crédit. Mais, malheureusement, peu de chose a été fait pour protéger des centaines de millions de personnes vulnérables face aux effets d'une crise dont elles ne sont aucunement responsables. Les pays les plus riches du monde ont déplacé des montagnes financières pour renflouer leurs systèmes bancaires, mais l'aide qu'ils ont mobilisée en faveur des pauvres n'est pas plus haute qu'une taupinière.

Les progrès accomplis depuis Dakar ont été dus en partie à des politiques plus fermes qu'avant en matière d'éducation, mais aussi à l'accélération de la croissance économique et de la réduction de la pauvreté. Mais aujourd'hui, 5 ans seulement avant l'échéance de 2015 fixée à l'objectif de l'éducation

Que les répercussions de la crise financière inversent les résultats si durement acquis pendant la dernière décennie est un danger qui menace.

Les gouvernements des pays les plus pauvres du monde ont instamment besoin que l'aide au développement augmente pour compenser leurs pertes de revenu.

pour tous, les responsables politiques doivent agir dans un environnement beaucoup plus hostile qu'auparavant. La crise financière et la flambée des prix des denrées alimentaires ont fortuitement réuni les conditions « paroxysmiques » d'un recul sévère. Le ralentissement de la croissance pourrait, en 2010, faire basculer 90 millions d'individus de plus dans la pauvreté, tandis que la malnutrition menace un nombre grandissant d'enfants. Dans le même temps, les budgets accordés à l'éducation par les États sont soumis à de fortes tensions. Faute d'une réponse internationale appropriée, les pays à faible revenu, en particulier, vont avoir du mal à maintenir leurs dépenses et, bien sûr, à augmenter leurs investissements dans ce domaine.

Ce chapitre contient 5 messages essentiels.

- *Le ralentissement de l'économie a de sérieuses conséquences sur le financement de l'éducation dans les pays les plus pauvres.* Une croissance réduite et un revenu en baisse mettent à mal les projets de dépenses consacrés à l'éducation. En Afrique subsaharienne, les ressources affectées à l'éducation risquent de baisser en moyenne de 4,6 milliards de dollars EU par an en 2009 et 2010, soit plus de 2 fois le montant actuel de l'aide à l'éducation de base apportée à cette région. La dépense par élève de l'enseignement primaire pourrait se voir réduite de 10 % en 2010 du fait des effets de la récession. Un tel risque souligne l'importance d'un suivi en temps réel des budgets, centré sur les ajustements à apporter aux budgets de 2009 et à leur exécution, et sur la formulation des budgets pour 2010.
 - *Un accroissement de l'aide internationale contribuerait à alléger les contraintes budgétaires.* Les gouvernements des pays les plus pauvres du monde ont instamment besoin que l'aide au développement augmente pour compenser leurs pertes de revenu, maintenir le niveau de leurs dépenses sociales prioritaires et lancer les politiques d'investissements contra-cycliques indispensables pour créer les conditions de la reprise. Comme le montrent les données récentes exposées dans le présent
- chapitre, les pays à faible niveau de revenu d'Afrique subsaharienne n'ont que peu de moyens pour protéger les dépenses publiques contre les conséquences de la récession, mais ils disposent de l'indéniable capacité d'absorber une augmentation de l'aide de manière productive. En outre, un moratoire temporaire sur le remboursement de la dette officielle allégerait la pression s'exerçant sur les budgets publics, ce qui permettrait de dégager des ressources pour l'éducation et la santé. Ce moratoire s'inspirerait de l'ensemble des mesures de stimulation fiscale adoptées dans les pays développés afin d'atténuer l'impact de la crise mondiale sur la croissance économique et sur les efforts de réduction de la pauvreté. Son coût pour 49 pays à faible revenu serait de l'ordre de 26 milliards de dollars EU pour le biennium 2009-2010.
- *La réaction internationale à la crise financière n'a pas su tenir compte des problèmes majeurs du développement humain.* Les sommets internationaux et les politiques intérieures des pays riches ont joué un rôle capital dans la stabilisation des systèmes financiers et dans l'établissement des bases d'une reprise rapide ; en revanche, la réaction à la crise qui se manifeste dans les pays les plus pauvres se caractérise par une indifférence systémique. Des comptes rendus aussi mirobolants que fumeux ont affiché des chiffres impressionnants de transferts financiers, tout en dissimulant la modicité des ressources réellement mobilisées. L'Afrique subsaharienne est en passe de perdre quelque 160 milliards de dollars EU de revenu public en 2009-2010 du fait du ralentissement de la croissance et de la baisse des recettes. Les estimations les plus sérieuses de la réponse internationale concernant les pays à faible revenu suggèrent que les financements concessionnels additionnels pour cette période ne dépasseront pas 6 à 8 milliards de dollars EU.
 - *Les déficits de financement de l'éducation pour tous doivent être comblés par un plan de redressement du développement humain.* Il appartient aux gouvernements, aux donateurs et aux institutions financières d'évaluer sans

attendre combien il manque pour que soient atteints les objectifs du millénaire pour le développement. La mise à disposition des ressources exigées pour combler ces déficits de financement doit faire partie de la réponse internationale coordonnée à la crise financière mondiale. Selon l'exercice principal d'estimation des coûts effectué récemment en vue du présent Rapport (et présenté en détail au chapitre 2), il manquerait environ 16 milliards de dollars EU pour le financement de l'EPT. En termes absolus, ce chiffre semble élevé, mais il convient de le relativiser : c'est moins de 2 % de la « bouée de sauvetage » financière mise en place par les gouvernements dans 2 pays seulement – le Royaume-Uni et les États-Unis – au bénéfice de 4 banques d'affaires, et il n'équivaut qu'à une infime fraction du dispositif global de sauvetage des systèmes financiers.

- *L'action internationale doit se manifester avant le Sommet sur les objectifs du millénaire pour le développement de 2010.* L'impact de la crise financière et les données récentes sur le volume des déficits budgétaires exigent une réponse internationale efficace. Ce sommet étant prévu pour 2010, le Secrétaire général des Nations Unies se doit de convoquer une réunion de haut niveau des donateurs, et des gouvernements des pays à faible revenu, afin de redéfinir les financements externes qui permettront d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous.

Le présent chapitre est divisé en trois parties. La première se penche sur les mécanismes par lesquels la crise financière et la crise alimentaire ont des effets préjudiciables sur les systèmes éducatifs. La deuxième étudie l'« espace financier », c'est-à-dire la marge de manœuvre dont disposent les gouvernements pour que les dépenses publiques destinées à l'éducation (et à d'autres secteurs) soient à l'abri des effets de la récession économique mondiale. La troisième partie passe en revue de façon critique les mesures prises au niveau international pour faire face à la crise ; elle souligne en particulier l'échec du dispositif actuel prévu par le G20.

Double péril : prix alimentaires et crise financière

« Le bruit a couru qu'il n'y avait plus de travail et que l'usine allait fermer. Cela nous est tombé dessus d'un seul coup. Mais alors que tout le monde parlait de fermeture, les autorités sont restées à peu près muettes, quasiment jusqu'à la dernière semaine. »

Anwarul Islam,
travailleur migrant bangladais en Jordanie

« J'ai perdu mon emploi, si bien qu'il nous arrive de ne manger qu'une ou deux fois par jour. Je ne sais plus quoi faire. Nous campons devant les grilles de l'usine, attendant que la société accepte de nous payer. »

Kry Chamnan,
ouvrier textile au Cambodge, février 2009

« Je viens d'être licenciée avec 150 autres ouvrières. Je me ronge les sangs, car je ne sais pas comment je vais m'en sortir avec mes deux enfants. »

Lalitha, 35 ans, ouvrière au Sri Lanka

« Le jour où on perd son travail, la première chose à laquelle on pense, c'est aux enfants : comment on va pouvoir leur acheter leur uniforme pour la rentrée, les cahiers et tout le reste. La nourriture, vous savez ce qu'elle coûte aujourd'hui... Mes enfants n'ont que moi, je suis mère célibataire. »

Kenia Valle, Managua (Nicaragua)

Ces quatre témoignages nous rappellent que, dans un monde de plus en plus interdépendant, les chocs économiques traversent rapidement les frontières (Emmet, 2009). Face au tableau qu'on nous esquisse quotidiennement de la situation de l'économie dans le monde et des perspectives de relance dans les pays riches, et qui se dresse tel un écran, il est facile de perdre de vue les coûts humains de la récession mondiale pour ceux qui ne sont pas sous les projecteurs des médias. Cette crise, déclenchée par la spéculation inconsidérée à Wall Street et la faillite des systèmes de régulation dans les pays riches, laisse des cicatrices chez ceux qui vivent dans les quartiers déshérités des villes et dans les villages isolés des pays les plus pauvres du monde. Les conséquences pour les systèmes éducatifs sont complexes et variées, mais terriblement destructrices.

Dans un monde de plus en plus interdépendant, les chocs économiques traversent rapidement les frontières.

La récession économique menace le financement de l'éducation

La crise financière gagne les systèmes d'éducation par divers biais. Le degré selon lequel les pays sont intégrés dans les marchés commerciaux et financiers, la structuration de l'emploi, les modes d'importation et d'exportation et les niveaux préexistants de pauvreté, tous ces éléments jouent un rôle pour définir qui est touché et pour combien de temps (McCord et Vandemoortele, 2009 ; te Velde *et al.*, 2009). Pour les pays à faible niveau de revenu, le commerce est la première courroie de transmission des marchés mondiaux vers l'économie nationale ; or, les exportateurs de minéraux et de produits de base subissent actuellement les effets combinés de la baisse des prix et de la chute de la demande (FMI, 2009b, 2009e).

La détérioration des perspectives de croissance économique a des incidences de grande portée sur le financement de l'éducation. Depuis le début de la crise, les prévisions sur la croissance ont été régulièrement revues à la baisse. Toutes les régions en développement sont affectées. Alors que les prévisions antérieures à cette crise tablaient sur plus de 5 %, l'Afrique subsaharienne doit maintenant s'appuyer sur une perspective de croissance

inférieure à 2 %, c'est-à-dire moins que le taux de croissance de la population. Quant à l'Amérique latine, on pense qu'elle subira en 2009 une récession économique (figure 1.1).

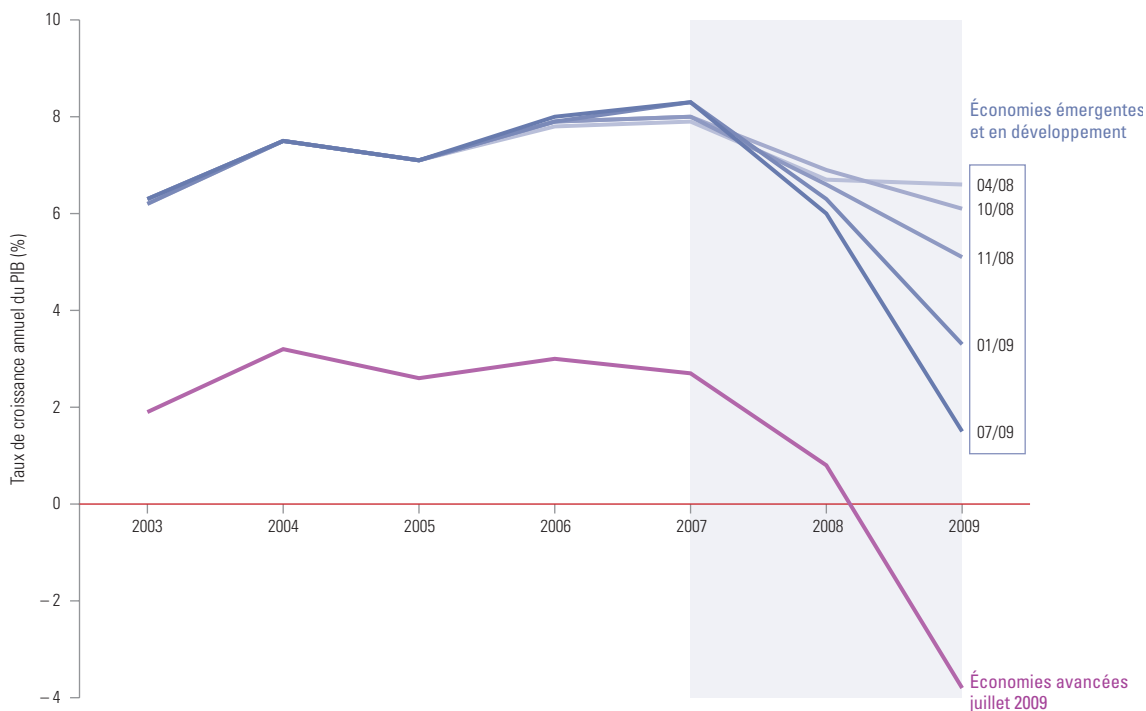
Le ralentissement de la croissance et la baisse des activités d'importation et d'exportation ont des effets fâcheux sur les recettes publiques et donc sur les dépenses publiques (FMI, 2009b, 2009d). Les données relatives à l'équilibre des comptes soulignent bien cette contrainte budgétaire. L'Afrique subsaharienne passe d'un excédent financier en 2008 à un déficit prévu pour 2009 correspondant à environ 6 % du produit intérieur brut (FMI, 2009e). L'effet combiné du ralentissement de la croissance économique et de la diminution des recettes publiques aboutira, en 2009, à des pertes de l'ordre de 80 milliards de dollars EU, et il en sera de même en 2010 (tableau 1.1). Ces recettes auraient pu financer des investissements dans des domaines tels que les infrastructures économiques, la santé et l'éducation.

Tout le monde n'a pas conscience de l'importance de la croissance économique pour le financement de l'éducation. Certes, l'amélioration de l'éducation n'est pas automatiquement fonction de l'enrichissement – et de nombreux pays à faible revenu ont

La détérioration des perspectives de croissance économique a des incidences de grande portée sur le financement de l'éducation.

Figure 1.1 : Les projections économiques pour l'après-crise ont été revues à la baisse dans toutes les régions en développement

Projections de croissance du PIB réel à partir d'avril 2008, régions sélectionnées, 2003-2009



Note : les régions indiquées sont celles du FMI. Elles sont dans une certaine mesure différentes de celles de l'éducation pour tous.
Source : FMI (2009f).

enregistré des progrès extraordinaires. Mais l'augmentation du revenu national crée assurément des conditions de financement permettant de consacrer davantage de dépenses publiques à l'éducation. La croissance économique met plus de ressources à la disposition des gouvernements grâce à l'impôt. En outre, la part du revenu national collectée par l'État tend à augmenter si la pauvreté diminue, tandis que la croissance économique est une condition importante d'une diminution durable de la pauvreté.

Le cas de l'Afrique subsaharienne est instructif. Au cours des années 1990, la stagnation économique et le haut niveau de la dette extérieure avaient entravé la capacité des gouvernements à financer l'éducation, les dépenses par habitant diminuant dans de nombreux pays. Le tableau avait ensuite complètement changé, les dépenses publiques affectées à l'éducation ayant augmenté de 29 % au cours de la période 2000-2005 (figure 1.2). Ce retournement de tendance avait eu pour effet de réduire le nombre des enfants non scolarisés et de renforcer les infrastructures de l'éducation. La croissance économique était responsable des trois quarts environ de cette hausse, le solde étant dû à l'augmentation des recettes et à la redistribution du budget au bénéfice du secteur éducatif.

Tableau 1.1 : Pertes potentielles des recettes en Afrique subsaharienne, 2008-2010

Milliards de dollars EU constants 2006 à PPA, sauf indication contraire	2008	2009	2010
Recettes moyennes (% du PIB), dons non compris, avril 2009	24,7	20,8	21,6
Recettes publiques, projections d'avant la crise ¹	378	402	427
Recettes publiques, projections d'après la crise ²	376	322	347
Pertes potentielles des recettes liées à la crise économique	1,4	79,8	80,3
Ralentissement de la croissance économique	1,4	16,4	26,7
Baisse du rapport recettes/PIB	0,0	63,4	53,6

Notes : ces estimations s'appuient sur les projections des PIB nationaux pondérés et agrégés. Les pays ont été pondérés par la part du PIB à parité de pouvoir d'achat (PPA) de la région. Les « projections d'avant la crise » sont d'avril 2008 et celles d'après la crise d'avril 2009. La Somalie et le Zimbabwe en sont exclus.

1. Fondées sur les projections de croissance d'avril 2008 et les rapports recettes/PIB de 2008.

2. Fondées sur les projections de croissance et les rapports recettes/PIB ajustés d'avril 2009.

Source : FMI (2008, 2009e, 2009g).

Quelles seront les retombées du ralentissement économique sur le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne d'ici à 2015 ? Tout dépendra de la durée de ce ralentissement, du rythme de la reprise, de la manière dont les gouvernements adapteront les budgets et de la réponse des donateurs. Sur chacun de ces points, les incertitudes sont nombreuses. Il faut bien comprendre que les gouvernements doivent établir les plans de dépenses publiques dans un contexte d'incertitude. Une des manières d'envisager la menace qui pèse sur le financement de l'éducation

La croissance économique est une condition importante d'une diminution durable de la pauvreté.

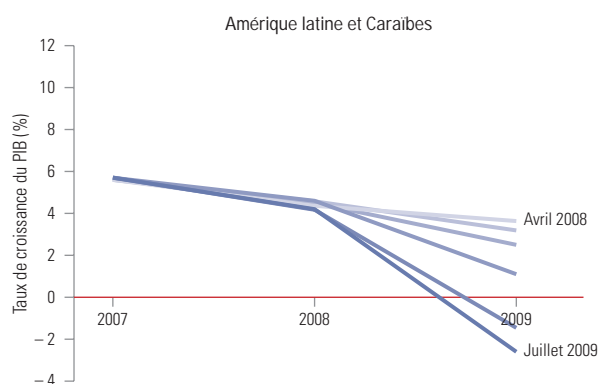
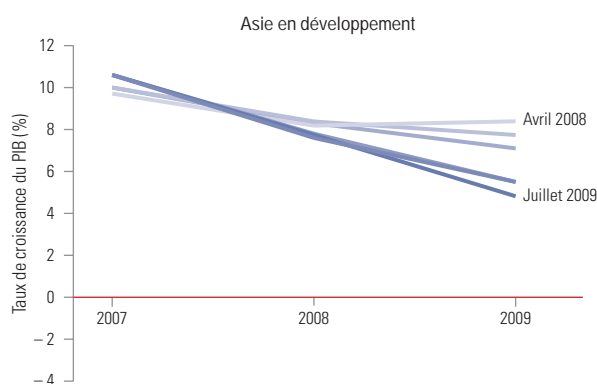
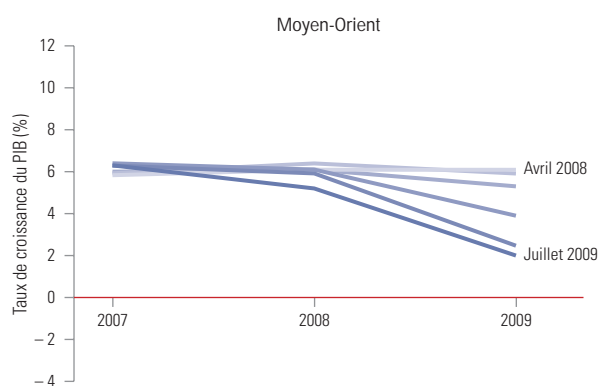
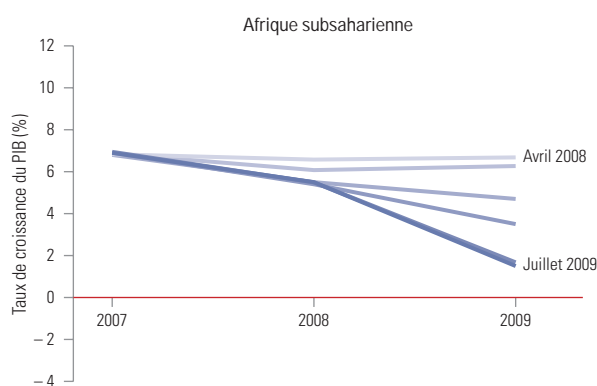
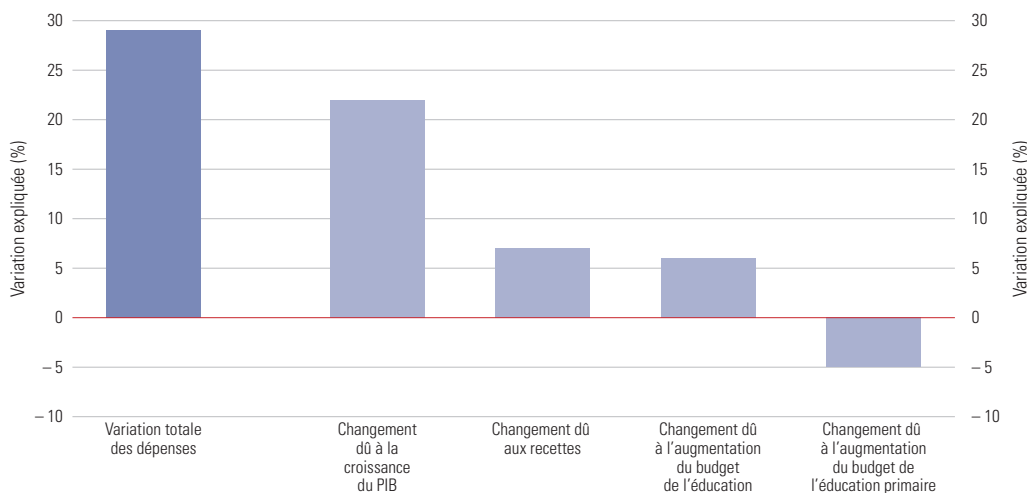


Figure 1.2 : La croissance économique est importante pour le financement de l'éducation

Dépenses d'éducation primaire en Afrique subsaharienne entre 2000 et 2005, décomposition de la croissance



Sources : Pôle de Dakar (2002, 2004, 2005, 2007) ; base de données de l'ISU.

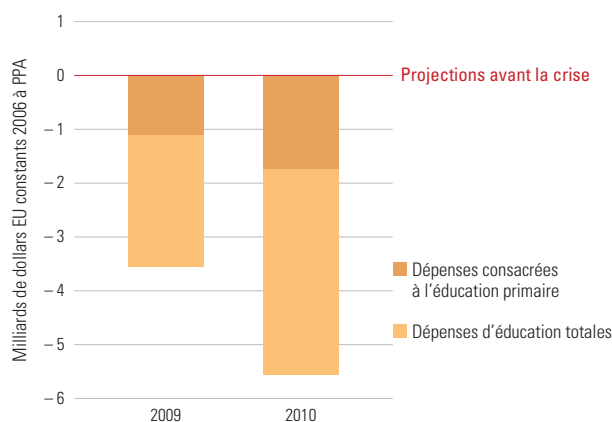
La récession économique dans les pays les plus pauvres a eu des répercussions directes sur les familles vulnérables.

est de s'appuyer sur un scénario où la part des dépenses affectées à l'éducation reste stable, en l'ajustant pour tenir compte du ralentissement de la croissance économique et d'une baisse du rapport entre les recettes et le produit intérieur brut (PIB) (figure 1.3). S'agissant des ressources dont l'éducation risque d'être privée, on arriverait aux chiffres suivants :

- une perte moyenne de plus de 4,6 milliards de dollars EU par an, pour 2009 et 2010, à comparer avec le montant des décaissements de l'aide à la région affectée à l'éducation de base, estimé à 2 milliards de dollars EU ;
- une perte cumulée, jusqu'en 2013, d'environ 30 milliards de dollars EU ;
- une perte, en 2010, de 13 dollars EU par élève de l'école primaire – soit environ 10 % de la dépense actuelle par élève.

Figure 1.3 : Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne pourrait souffrir du ralentissement de la croissance économique

Manque à gagner potentiel dans le financement de l'éducation en 2009 et 2010 du fait de la crise



Notes : les parts du PIB consacrées à l'éducation et à l'éducation primaire ont été considérées comme constantes et correspondent dans les 2 cas aux parts médianes de 2007. Le manque à gagner est la différence entre les dépenses d'éducation estimées à partir des projections avant la crise et les dépenses d'éducation calculées à partir des projections les plus récentes après la crise.

Sources : FMI (2008, 2009g) ; base de données de l'ISU.

Ces chiffres ne sont qu'une estimation, pour un scénario parmi d'autres. Ils ne dressent pas un tableau inéluctable de la situation. Mais quoi qu'il en soit, la gravité des conséquences potentielles sur la croissance économique peut donner une idée des difficultés budgétaires qui attendent de nombreux pays. Et les contraintes à prévoir s'inscrivent sur un fond de déficit, déjà très grand, du financement externe des objectifs de l'éducation pour tous dans les pays à faible revenu – de l'ordre de 16 milliards de dollars EU par an (voir le chapitre 2).

Un impact humain accentué

La récession économique dans les pays les plus pauvres a eu des répercussions directes sur les familles vulnérables. Pour les individus qui vivent en dessous ou à peine au-dessus du seuil de pauvreté, cela signale qu'une plus grande incertitude pèse sur leurs moyens d'existence. Les rentrées d'argent s'effondrent. Les perspectives d'embauche se raréfient dans de nombreux pays. Et la crise a accompagné une montée vertigineuse du prix des denrées alimentaires dans le monde

entier, l'augmentation des niveaux de pauvreté se surimposant à la détérioration des indicateurs de nutrition.

La conjonction de cette crise alimentaire mondiale et de la récession financière a eu pour effet de dégrader le cadre de réalisation des objectifs de l'éducation pour tous. Entre 2003 et 2008, les prix du maïs et du blé ont quasiment doublé, tandis que le prix du riz était multiplié par trois. Certes, les prix intérieurs n'ont pas emboîté le pas aux prix internationaux, mais en Afrique subsaharienne, la hausse des prix alimentaires a dépassé 17 % en 2008, pour atteindre jusqu'à 80 % en Éthiopie (Lustig, 2009 ; von Braun, 2008). Dans d'autres régions, beaucoup de pays ont enregistré des taux d'inflation dépassant 10 %. Étant donné que les familles pauvres consacrent une grande partie de leur budget à la nourriture, ces dernières sont particulièrement touchées par la hausse des prix (Banque mondiale, 2008a, 2008e). Nombreux sont ceux qui s'en sont sortis en détournant certains postes budgétaires ou en se résignant à la faim. Dans le même temps, les gouvernements ont été confrontés à la hausse des prix des biens alimentaires importés et des budgets consacrés aux programmes alimentaires. Même si les prix des denrées alimentaires commencent à baisser, ils demeurent historiquement élevés. Fin 2008, le prix des denrées de base dans un très grand groupe de pays en développement était en moyenne de 24 % plus élevé que 2 ans plus tôt (FAO, 2009).

Le cocktail empoisonné de prix alimentaires élevés et de récession économique a laissé des traces profondes dans la vie de millions de personnes vulnérables. Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), le nombre de personnes souffrant de malnutrition dans le monde a augmenté de 75 millions en 2007 et de 100 millions en 2008, pour arriver à un peu plus de 1 milliard en tout (FAO, 2008). Les projections récentes de la FAO pour 2009 indiquent que la crise financière pourrait précipiter 125 millions de personnes supplémentaires dans la malnutrition (Headley *et al.*, 2009). Dans certaines régions, la sécheresse a encore exacerbé l'insécurité profonde due à la hausse des prix. En Éthiopie, par exemple, 12 millions d'individus ont un besoin urgent de nourriture et d'autres formes d'assistance.

En Chine et en Inde, les niveaux de pauvreté continuent de baisser, du fait surtout de la forte croissance économique, mais le rythme de cette amélioration s'est nettement ralenti. Selon la Banque mondiale, la crise ferait passer 75 millions de personnes en dessous du seuil de pauvreté de 1,25 dollar EU en 2010 et 91 millions de plus en dessous du seuil de 2 dollars EU (Chen et Ravallion, 2009).

La progression de la malnutrition et la détérioration des perspectives de réduction de la pauvreté ont un retentissement considérable sur l'éducation. La faim nuit gravement au développement cognitif et fait disparaître de manière irréversible les possibilités d'apprendre. Le délai est souvent long entre le début de la malnutrition et la confirmation d'un retard de croissance. Toutefois, l'aggravation de la malnutrition chez les enfants des niveaux préscolaire et primaire a été observée dans plusieurs pays, dont le Guatemala (von Braun, 2008). La hausse du prix des denrées alimentaires a aussi entraîné une modification de la part des budgets familiaux consacrée à l'éducation. Au Bangladesh, un tiers environ des ménages pauvres reconnaissent avoir réduit leurs dépenses dans ce domaine pour faire face à la hausse des prix des denrées alimentaires (Raihan, 2009). Au Ghana et en Zambie, les familles pauvres avouent avoir réduit le nombre et la qualité nutritive de leurs repas, et avoir limité leurs dépenses de santé et d'éducation (FAO, 2009). Les budgets publics ont également été touchés. En septembre 2009, le Kenya a annoncé des plans remettant à plus tard le financement de l'éducation gratuite pour 8,3 millions d'enfants de l'école primaire et 1,4 million d'élèves de l'enseignement secondaire, tout en demandant aux chefs des établissements scolaires de rétablir temporairement les frais de scolarité. Le gouvernement a affirmé que ce report était imposé par le coût des programmes d'urgence consacrés à l'alimentation. Néanmoins, il aurait sans doute pu explorer d'autres pistes plus équitables.

La dégradation des perspectives de réduction de la pauvreté aura des conséquences désastreuses sur l'accélération du progrès en direction des objectifs de l'éducation pour tous. Une plus grande pauvreté signifie que les parents ont moins à dépenser pour l'éducation des enfants. Le dénuement des familles arrache les enfants de l'école et les propulse dans le monde du travail. Pour contrebalancer l'impact de la misère et de la malnutrition croissantes, il faudra renforcer les programmes de protection sociale, question qui sera traitée au chapitre 3.

L'Afrique subsaharienne, région qui a le plus long chemin à parcourir pour arriver à l'enseignement primaire universel, est confrontée à certaines des plus sévères menaces visant l'éducation et qui sont liées à la pauvreté. Les progrès récents, favorisés par la croissance économique et la réduction de la pauvreté, étaient pourtant encourageants. Pour la première fois en l'espace d'une génération, le chiffre de la population vivant en dessous du seuil de pauvreté de 1,25 dollar EU par jour a baissé : environ 4 millions de personnes sont sorties de la pauvreté entre 2000 et 2007. Mais si, comme on le prévoit, le revenu par habitant se réduit en 2009, il est à craindre que les niveaux de pauvreté s'élèvent.

La progression de la malnutrition et la détérioration des perspectives de réduction de la pauvreté ont un retentissement considérable sur l'éducation.

Il est crucial pour les pays riches comme pour les pays pauvres de tenir compte des coûts humains de la crise actuelle.

L'augmentation du chômage se fait déjà sentir dans les systèmes éducatifs du fait que les budgets familiaux sont de plus en plus serrés (Banque mondiale et FMI, 2009). En Zambie, un quart environ des emplois dans le secteur minier du cuivre ont disparu (Ite Velde *et al.*, 2009). On a constaté également une montée du chômage dans les mines de cuivre de la République démocratique du Congo à la suite de la chute des prix à l'exportation. Dans ces deux pays, on a signalé que des travailleurs au chômage avaient dû retirer leurs enfants de l'école (Hossain *et al.*, 2009 ; Times of Zambia, 2009). Ce sont souvent les femmes qui souffrent le plus de la dégradation du marché du travail, entre autres parce que les emplois qu'elles occupent se concentrent dans les industries d'exportation, les plus touchées, vêtements et électronique notamment. Le droit au travail et la protection sociale étant limités, leur vulnérabilité en est d'autant plus grande (Emmett, 2009 ; OIT, 2009b). D'après ce que l'on connaît de l'industrie du vêtement au Cambodge, les femmes sont obligées de travailler davantage pour un plus faible salaire, ce qui a des conséquences négatives sur les dépenses d'éducation.

Les ressources des familles destinées au financement de l'éducation subissent de plein fouet la réduction des envois d'argent de l'étranger, qui sont un élément essentiel des transferts de fonds des pays riches vers les pays pauvres – les 308 milliards de dollars EU transférés en 2008 ont été largement supérieurs au montant de l'aide internationale au développement. On prévoit que les flux diminueront de 7 % en 2009 (Ratha *et al.*, 2009). Cette décreue comme ses effets d'ensemble seront inégalement répartis. Les flux en direction de l'Amérique latine et des Caraïbes sont en baisse par suite de la récession aux États-Unis : le Salvador et le Mexique enregistrent une baisse de plus de 10 % (Orozco, 2009). Le Ghana et le Kenya ont signalé des réductions du même ordre (FMI, 2009b). Dans plusieurs pays, l'impact sera très sensible. Dans 10 pays d'Afrique subsaharienne, dont l'Éthiopie, le Kenya, le Libéria, l'Ouganda, le Sénégal et la Sierra Leone, ces envois de fonds correspondent à plus de 5 % du PIB et s'élèvent à 20 % au Lesotho (Comité des Dix, 2009). Par ailleurs, avec des envois globalement en baisse et le chômage urbain en hausse, les transferts vers les zones rurales sont réduits.

Bien qu'en grande partie l'impact de ces phénomènes sur l'éducation soit anecdotique, ils s'orientent dans une direction préoccupante. Les transferts de fonds de l'étranger sont souvent essentiels dans l'alimentation des postes budgétaires familiaux consacrés à l'éducation. On sait qu'au Ghana et en Ouganda, jusqu'à un quart des ressources qui en proviennent vont à l'éducation et on craint donc des réductions

importantes des investissements familiaux (Ite Velde *et al.*, 2009). À El Salvador et en Haïti, où l'argent envoyé des États-Unis constitue un apport notable au financement de l'éducation, les parents disent qu'ils ont de plus en plus de mal à laisser les enfants à l'école par suite de la diminution de ces envois (Grogg, 2009 ; Thomson, 2009). Mais ce n'est pas seulement au niveau international que cette baisse des envois fait du tort à l'éducation. En Chine, selon les estimations, le chômage a obligé 20 millions de migrants à revenir dans les zones rurales, et l'argent autrefois envoyé pour payer les frais d'éducation s'est tari à la source (Mitchell, 2009).

Ce que l'on sait des récessions et autres crises extérieures précédentes montre combien il est crucial pour les pays riches comme pour les pays pauvres de tenir compte des coûts humains de la crise actuelle. La crise financière de 1997 en Asie de l'Est a entraîné des reculs considérables en ce qui concerne la santé et l'éducation des enfants (Ferreira et Schady, 2008 ; Harper *et al.*, 2009). En Indonésie, la mortalité infantile s'est accrue et la proportion des enfants non scolarisés a doublé en 1998 (Frankenberg *et al.*, 1999 ; Paxton et Schady, 2005a). En même temps, le nombre des enfants des rues est monté en flèche (Harper *et al.*, 2009). La sécheresse et l'irrégularité des pluies ont provoqué des régressions analogues dans le domaine de l'éducation en Afrique subsaharienne (Jensen, 2000 ; Banque mondiale, 2007c). Mais les effets sur l'éducation ne sont pas tous aussi directs : dans certains pays, surtout ceux à revenu intermédiaire, la scolarisation s'améliore pendant les crises, en partie parce que la montée du chômage et la baisse des salaires rendent moins intéressant économiquement le travail des enfants (Ferreira et Schady, 2008). Cependant, globalement, l'impact est partout défavorable au progrès de l'éducation.

Le défi pour les responsables politiques, aujourd'hui, est d'éviter de retomber dans les erreurs des crises passées. Dans la mesure où les conséquences de la récession économique se répercutent sur un plus grand nombre de ménages, ceux qui manquent des ressources nécessaires pour résister au choc peuvent être entraînés dans une véritable spirale descendante. Les solutions à court terme consistant à pratiquer des coupes claires dans les dépenses consacrées à la santé, à l'alimentation et à l'éducation peuvent avoir des effets désastreux sur le long terme pour les individus et les sociétés. Les gouvernements et la communauté internationale peuvent parer à ces dommages en investissant dans la protection sociale, mais la leçon de bon sens à dégager des crises précédentes est qu'il faut prendre les devants, pour prévenir la crise, grâce à des investissements en matière de protection sociale : cela vaut mieux que de tenter d'y remédier après coup.

De l'importance du suivi budgétaire

De nombreux gouvernements de pays à faible revenu revoient actuellement leurs projets de budget pour répondre à des contraintes fiscales de plus en plus fortes. Leur marge de manœuvre dépend d'un certain nombre de facteurs, parmi lesquels l'équilibre fiscal préalable à la crise, les perspectives de relance et les options de financement international et intérieur. L'impact des ajustements budgétaires sur les plans de dépenses en faveur de l'éducation variera en fonction des circonstances et des choix politiques. Parmi les options, on peut citer des compressions budgétaires en termes réels, la révision à la baisse d'augmentations prévues, ou encore le maintien des plans de dépenses actuels grâce à une augmentation des recettes et à une redistribution interne du budget. Les décisions qui seront prises l'année prochaine dans ce domaine auront des répercussions profondes sur le financement de l'éducation. Pratiquer des coupes claires dans les dépenses, ou en abaisser le plafond par rapport à ce qui était prévu, signifiera moins de constructions de classes, moins de recrutement et de formation d'enseignants et plus d'enfants non scolarisés.

Les exercices de suivi actuels ne rendent pas convenablement compte des processus de décision budgétaire. On dispose certes, au niveau international, d'un compte rendu très complet des dépenses publiques d'un pays à l'autre, mais avec un retard notable. Le *Rapport* de cette année, par exemple, concerne les dépenses de 2007. Même si cette information est du plus grand intérêt pour un suivi des tendances générales de l'après-Dakar, elle n'apporte rien quant à l'orientation des plans de dépenses publiques qui façonneront l'avenir.

Cette lacune dans l'information est peu défendable : on peut se procurer dans la plupart des pays des données relatives à l'exercice budgétaire en cours et à l'exercice précédent, tout autant que des correctifs et d'éventuelles révisions. Le problème, c'est que ces données ne sont pas réunies et publiées par les organisations internationales ou régionales. Comme le remarque une analyse des budgets de l'éducation en Afrique subsaharienne effectuée en vue du présent *Rapport*, « il est plutôt choquant, si on considère qu'on a beaucoup insisté sur l'importance du suivi des progrès [...], de ne pas disposer d'une base de données à jour pour l'étude des dépenses d'éducation » (Martin et Kyrili, 2009, p. 14). La crise actuelle rend encore plus urgent de combler cette lacune.

On peut en retirer une conclusion centrale : il faudrait que l'UNESCO s'implique beaucoup plus efficacement dans le suivi des dépenses publiques

concernant l'éducation pour l'année en cours et dans l'étude des correctifs apportées aux plans de dépenses futures¹. On pourrait mettre en place, par l'intermédiaire des bureaux régionaux et de l'Institut de statistique de l'UNESCO, un réseau régional auquel participeraient les directeurs de la planification et du budget dans les ministères de l'Éducation. Pour renforcer encore ce processus, on serait susceptible d'y adjoindre les coordinateurs de la stratégie pour la réduction de la pauvreté au niveau national, en même temps que les responsables administratifs de la stratégie des dépenses à moyen terme des ministères des Finances.

Pour estimer la menace qui pèse sur le financement de l'Éducation pour tous, l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a demandé à Development Finance International d'examiner les budgets pour 2009 des 37 pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne (Martin et Kyrili, 2009). Il convient de considérer ce travail comme partiel et préliminaire. Partiel, car c'est seulement pour 12 pays qu'on dispose de renseignements détaillés et valables sur les dépenses d'éducation inscrites au budget de 2009 ; préliminaire, parce que les documents budgétaires consultés portent sur la situation précédant la crise. On peut résumer sous quatre rubriques les grandes lignes des dispositions budgétaires des pays étudiés.

- *Plans d'augmentation des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB et du budget général.* Cinq des 12 pays considérés sont dans ce cas : le Burkina Faso, le Libéria, le Mozambique, la Sierra Leone et la Zambie. Le Libéria, la Sierra Leone et la Zambie ont envisagé de réaffecter à l'éducation une part importante d'un budget en expansion. Au Mozambique, il était projeté que les dépenses affectées à l'éducation soient nettement plus importantes en pourcentage du PIB, mais relativement marginales par rapport au budget national, ce qui traduisait une hausse prévue des dépenses dans le secteur non social. Il convient toutefois de souligner que les gouvernements de plusieurs de ces pays ont fait part de leurs inquiétudes quant à leur capacité de financer les dépenses prévues en faveur de l'éducation. Un rapport de mai 2009 sur la situation au Mozambique, notamment, estime que les recettes seront de 1,3 % en dessous du niveau prévu dans le budget

1. Le Secteur de l'éducation de l'UNESCO a entrepris de mettre en place certains éléments dans ce sens. En mars 2009, il a lancé une « enquête rapide » afin de recueillir des renseignements sur les dépenses publiques consacrées à l'éducation. Des professionnels de l'UNESCO ont été invités à remplir un questionnaire portant sur leur estimation des projets inscrits dans les budgets nationaux. Malheureusement, cette méthode n'a pas abouti à un compte rendu fiable sur les données budgétaires, les plans de dépenses ou les impacts de la crise financière. L'UNESCO a reconnu qu'il était nécessaire de recueillir des informations plus rigoureuses et mieux actualisées sur l'exercice courant (UNESCO, 2009b).

Les solutions à court terme peuvent avoir des effets désastreux sur le long terme pour les individus et les sociétés.

approuvé, ce qui risque d'avoir des effets négatifs sur les projets de dépenses.

- *Plans destinés à maintenir les dépenses consacrées à l'éducation à leur niveau actuel en pourcentage du PIB et du budget général.* Deux pays – le Kenya et l'Ouganda – entrent dans cette catégorie. Ils ont tous deux augmenté notablement leur financement de l'éducation au cours des dernières années. Mais, là aussi, les problèmes liés à la crise risquent d'entraver l'application de ces plans.

- *Plans destinés à accroître les dépenses consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB tout en conservant ou en réduisant la part de l'éducation dans le budget national.* Les pays concernés sont le Lesotho, le Rwanda et la République-Unie de Tanzanie. Le Lesotho se propose d'élever le rapport au PIB des dépenses consacrées à l'éducation tout en conservant la part de cette dernière dans le budget national. Le Rwanda envisage d'augmenter le rapport au PIB des dépenses d'éducation, mais de diminuer légèrement leur part dans le budget national en raison d'un transfert en direction de l'agriculture et des infrastructures. La République-Unie de Tanzanie projette de conserver le rapport au PIB des dépenses affectées à l'éducation mais de réduire leur part dans le budget national, car la stratégie du pays en vue d'une réduction de la pauvreté suppose une forte augmentation des dépenses en faveur de l'agriculture, des infrastructures et de l'eau. Tous ces plans sont hautement vulnérables aux tensions économiques, lesquelles pourraient provoquer des changements dans les affectations budgétaires au détriment de l'éducation de base. Ainsi, en réponse à la menace d'une montée du chômage, le Lesotho a déplacé ses priorités en matière de dépenses : de l'éducation préscolaire et primaire, elles sont passées à la formation technique et professionnelle.

- *Plans destinés à réduire les dépenses consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB et de la dépense totale.* Deux pays, le Bénin et le Ghana, entrent dans cette catégorie. Au Bénin, les compressions prévues traduisent la réaffectation du budget retiré à l'éducation et aux autres secteurs sociaux. Au Ghana, il s'agit moins d'une conséquence directe de la crise économique que de la crise du budget intérieur léguée par le gouvernement précédent. Dans les deux cas, il est fort probable qu'une croissance économique nulle ou négative ne fera qu'amplifier les coupes, d'où une diminution significative des ressources disponibles pour l'éducation. Il est à craindre que les importants progrès accomplis ces dernières années par le Bénin, en direction de l'enseignement primaire universel, et qui sont présentés au chapitre 2, ne soient désormais inversés. Au Ghana, les efforts pour lutter contre la marginalisation éducative dans le nord du pays pourraient être sérieusement entravés (voir le chapitre 3).

Cette récapitulation révèle un avantage et un inconvénient. L'avantage, c'est qu'il semble que peu de gouvernements réduisent leurs dépenses d'éducation. L'inconvénient, c'est que les modifications de la situation sont peut-être plus graves que ne le montrent les analyses budgétaires actuelles. La plupart des budgets des pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu examinés par Development Finance International avaient été votés par les parlements à la fin de 2008, c'est-à-dire avant que l'impact de la crise ait eu des effets sensibles sur les économies nationales. Les examens à mi-exercice pourraient rendre nécessaires d'importants ajustements. Il est donc vital de suivre de très près les dépenses effectives concernant l'éducation et les restrictions apportées. Les corrections officiellement introduites dans les budgets de 2009 et dans les plans de dépenses définis dans une situation financière en changement doivent être soigneusement prises en compte, de même que les distorsions entre les affectations initiales et les dépenses effectives. Mais il est probable que la totalité de l'impact de la crise ne sera pleinement mesurable qu'en 2010. On sait déjà que les budgets ont été révisés dans certains pays. Par exemple, par suite de l'effondrement des prix du cuivre, le gouvernement de la Zambie a supprimé une taxe sur les bénéfices exceptionnels des compagnies minières qui visait à financer une augmentation des dépenses d'éducation et d'autres dépenses sociales (te Velde *et al.*, 2009).

Il est vital de suivre de très près les dépenses effectives concernant l'éducation et les restrictions apportées.

Il est important que le suivi des budgets s'appuie sur des repères convenables. On a beaucoup insisté sur le fait que, jusqu'à présent, relativement peu de pays à faible revenu ont pratiqué des coupes claires dans les budgets en général et dans ceux du secteur social prioritaire : il y a là indiscutablement un élément positif. Mais, en fin de compte, ce qui importe avant tout afin de progresser en direction des objectifs de l'éducation pour tous et autres initiatives en faveur du développement humain, c'est de savoir si les augmentations de dépenses publiques prévues sont remises en cause. Dans bon nombre de pays à faible revenu, les gouvernements ont établi des plans à moyen terme, pour les dépenses consacrées à l'éducation, qui s'inscrivent souvent dans des stratégies plus larges de réduction de la pauvreté soutenues par les donateurs. Il s'agit d'activités telles que la construction de salles de classe, le recrutement d'enseignants, l'achat de matériels d'enseignement et les programmes spéciaux destinés aux enfants marginalisés. Ces activités visent des objectifs spécifiques destinés à faire entrer les enfants à l'école et à améliorer la qualité de l'éducation. Dans la mesure où les contraintes budgétaires signifient que le niveau des dépenses sera inférieur à ce que prévoyaient les plans, elles compromettent toute chance d'accélération des progrès en direction des objectifs fixés à Dakar.

Ce qui se passe au-delà du secteur de l'éducation est également essentiel. Les progrès dans le domaine de l'éducation dépendent inévitablement de ce qui touche d'autres secteurs clés, tels que la santé infantile et maternelle ou l'eau et l'assainissement. La réponse à la crise, aux niveaux national et international, doit traduire une stratégie intégrée de protection du développement humain sur un très large front. □

L'« espace financier » élargi : une priorité de l'éducation pour tous

L'expression « espace financier » désigne un facteur qui a des conséquences profondes sur la capacité des gouvernements à financer des programmes sociaux et économiques d'importance vitale. Pour le dire plus simplement, il s'agit de la marge de manœuvre à l'intérieur du budget national. L'impôt est la première source de financement des dépenses publiques, mais les gouvernements peuvent aussi avoir recours à d'autres formes de recettes telles que l'emprunt national ou international, le recours à la planche à billets et, dans le cas des pays les plus pauvres, l'aide internationale. Les options offertes aux gouvernements sont très diverses, mais, dans le cas des pays les plus pauvres, elles sont très limitées.

L'« espace financier » fixe les paramètres budgétaires que doivent respecter les gouvernements. Le Fonds monétaire international (FMI) le définit comme « l'espace dans le budget d'un gouvernement qui lui permet de dégager des ressources en vue d'un objectif recherché sans compromettre la soutenabilité de sa position financière ou la stabilité de l'économie » (Heller, 2005, p. 32). Des approches moins technocratiques incluraient le financement d'objectifs humains de plus grande portée, dont l'éducation pour tous fait partie (Roy *et al.*, 2007). Dans le contexte de la récession mondiale, le problème pour les gouvernements, c'est d'utiliser les budgets nationaux pour renforcer la demande, stabiliser les systèmes financiers et maintenir les investissements sociaux essentiels alors que la base des recettes se rétrécit.

Les pays riches ont réagi à la crise financière en exploitant l'espace financier dans des proportions proprement épiques. Alors que leurs économies se contractaient, que leurs systèmes financiers avaient besoin d'aide et qu'on demandait au budget de prendre en charge des dépenses de protection sociale en hausse, la politique budgétaire a été largement mise à contribution. On s'attend à ce que le déficit des finances publiques atteigne jusqu'à 6 points de pourcentage du PIB, tandis que, pour faire face aux dépenses, on accroîtra la dette publique de manière importante².

Alors que les recettes diminuent, les gouvernements doivent renforcer la demande, stabiliser les systèmes financiers et maintenir les investissements sociaux essentiels.

2. En moyenne, on prévoit que la dette publique passera d'environ 70 % du PIB d'une économie avancée en 2008 à 100 % d'ici à 2010 (FMI, 2009g).

À la différence des pays riches, la plupart des pays en développement ne disposent pas d'un budget national leur offrant une marge de manœuvre.

Tout cela a été fait en grande partie pour remettre à flot les systèmes bancaires³. Même si le renflouement des banques n'est pas strictement comparable aux flux financiers liés à l'aide, on ne peut s'empêcher de remarquer le contraste existant entre les deux : les 4 principaux programmes de garantie d'actifs consentis aux banques d'affaires ont contraint les gouvernements du Royaume-Uni et des États-Unis à prendre un risque financier de 786 milliards de dollars EU, soit plus de 7 fois le montant total de l'aide internationale au développement⁴.

Les politiques budgétaires ont joué également un rôle plus large dans les économies avancées. La dépense publique a été utilisée pour soutenir la demande et débloquent le marché du crédit, afin d'apporter une stimulation contra-cyclique à la relance. De nombreux gouvernements ont utilisé cette dépense pour renforcer les infrastructures sociales et éducatives. Aux États-Unis, l'American recovery and reinvestment act (ARRA), adopté par le Congrès en février 2009, a donné à l'économie un coup de fouet de 789 milliards de dollars EU. Mais il visait aussi à écarter une crise du financement de l'éducation qui aurait pu entraîner le licenciement de milliers d'enseignants et la fermeture de nombreuses écoles (encadré 1.1).

À la différence des pays riches, la plupart des pays en développement sont obligés de s'accommoder d'un contexte financier fortement contraint. Certains d'entre eux, comme la Chine et l'Inde, se sont trouvés en mesure de résister à l'impact de la crise en augmentant la dépense publique, mais la majorité des pays les plus pauvres sont sur la corde raide en matière de budget. On estime que le rendement total des impôts sera en diminution dans une bonne moitié des pays à faible revenu, et cette diminution atteindra plus de 2 % dans un quart d'entre eux (FMI, 2009c). Dans le même temps, des pressions d'origines diverses poussent à une augmentation des dépenses, en particulier parce qu'on a besoin de financer les programmes de protection sociale. Cette conjonction d'un espace financier limité et de recettes en diminution risque d'entraîner des ajustements des dépenses publiques, dont celles qui vont à l'éducation, difficiles à supporter.

L'étude effectuée en vue du présent *Rapport* par Development Finance International a évalué les dimensions de l'espace financier dont disposent 37 pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne

3. Les injections de capital, les garanties de dette et les garanties d'actifs correspondaient à 44 % du PIB pour le Royaume-Uni et à 7 % pour les États-Unis en juin 2009 (Martin et Kyriili, 2009).

4. Les programmes concernés incluaient Citigroup, la Royal Bank of Scotland, la Lloyds et la Bank of America (Panetta et al., 2009).

qui sont confrontés à des difficultés dans le domaine de l'éducation⁵ (Martin et Kyriili, 2009). Cette « évaluation de l'espace financier » cherche avant tout à définir des « seuils de viabilité », fondés sur des données internationales comparables dans 3 domaines clés, l'emprunt national et international, la mobilisation des recettes et l'aide⁶.

- *Niveau d'endettement soutenable.* Compte tenu de la longue histoire d'endettement extérieur excessif de la région, emprunter sur les marchés internationaux est devenu très risqué pour la plupart des pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu. L'évaluation définit un seuil de la dette extérieure qui s'appuie sur le « cadre de viabilité de la dette » élaboré par le FMI et la Banque mondiale. En ce qui concerne la dette intérieure, elle utilise le seuil du FMI, qui fixe comme indicateur de soutenabilité un encours nominal de la dette ne dépassant pas 15 % du PIB.
- *Niveaux soutenables de la recette intérieure.* Augmenter les recettes constitue une autre façon de dégager des ressources pour les dépenses publiques. Les pays africains à faible revenu ont fait ces dernières années de grands pas dans cette direction : ils ont augmenté les impôts et élargi l'assiette de l'imposition, mais tout le monde sait qu'il y a des limites à cela. Les gouvernements se doivent d'éviter de décourager l'investissement et de provoquer une pression déflationniste, en particulier dans le contexte actuel. Faute d'un indicateur de seuil viable, l'évaluation utilise un indicateur d'« effort acceptable » pour la collecte fiscale fixé à 17 % du PIB (en excluant l'aide). C'est l'un des critères de convergence de la zone du franc CFA.
- *Niveaux soutenables de l'aide.* Une autre manière d'élargir l'espace financier dans les pays africains à faible revenu est d'obtenir davantage d'aide extérieure. Bien que les flux de l'aide destinée à l'Afrique aient augmenté sensiblement ces dernières années, ils restent bien inférieurs aux promesses globales faites en 2005 et aux promesses spécifiquement adressées à l'éducation en 2000 (voir le chapitre 4). Des études ont montré que trop dépendre de l'aide peut nuire à la croissance économique et à la gouvernance, mais aucun paramètre ne rend clairement compte du niveau soutenable de l'aide. En s'appuyant sur des études récentes, l'étude

5. Les pays concernés sont ceux qui sont classés par la Banque mondiale comme « exclusivement IDA », c'est-à-dire qu'ils n'ont droit qu'aux prêts concessionnels de l'Association internationale pour le développement (IDA). Le Cameroun, Djibouti et la République démocratique du Congo figurent donc sur la liste, bien que les données les plus récentes fournies par la Banque mondiale les placent dans la catégorie des revenus intermédiaires (tranche inférieure).

6. Voir Martin et Kyriili (2009) pour plus de détails sur les seuils.

Encadré 1.1 – Le plan de sauvetage d'Obama : pour la protection de l'éducation pendant la crise

Dans le monde développé, les gouvernements ont recouru aux budgets nationaux pour contrer les effets de la crise. Aux États-Unis, l'American recovery and reinvestment act (ARRA) de février 2009, doté d'un financement de 789 milliards de dollars EU, entend servir de tremplin pour une relance rapide et protéger l'infrastructure sociale et économique, avec l'éducation comme priorité essentielle.

L'ARRA s'efforce de transformer la menace que la récession fait peser sur l'éducation à son avantage. Étant donné que les finances publiques avaient souffert du ralentissement de la croissance économique et de la hausse des dépenses dans d'autres secteurs, les dépenses consacrées à l'éducation étaient en péril dans de nombreux États. Des milliers d'enseignants risquaient d'être licenciés. Grâce à l'ARRA, le gouvernement fédéral s'est glissé dans la brèche ouverte par la baisse vertigineuse du financement assuré par les États (qui représente environ 90 % des dépenses d'éducation). Environ 130 milliards de dollars EU seront injectés dans l'éducation et dans les budgets qui s'y rapportent pour les stabiliser et élargir les possibilités d'éducation offertes aux enfants des milieux défavorisés. Voici les principales mesures qui ont été prises :

- les États vont bénéficier de 39,5 milliards de dollars EU attribués aux autorités scolaires publiques et aux instituts d'enseignement supérieur dans le cadre du fonds de « stabilisation financière des États » ;
- une enveloppe de 22 milliards de dollars EU sera consacrée aux projets de construction et d'amélioration des établissements scolaires ;
- le financement de programmes, ciblés sur l'éducation spéciale et les enfants issus des milieux les plus défavorisés, sera augmenté d'environ 25,2 milliards de dollars EU. L'ARRA augmentera la dépense pour l'année fiscale 2009 prévue par

le Titre 1 – il s'agit d'un ensemble de programmes de classes spéciales, destinés à favoriser l'apprentissage dans les écoles où les enfants pauvres sont particulièrement nombreux – et elle passera d'environ 14,5 à 20 milliards de dollars EU. Les dépenses consacrées à l'éducation des enfants handicapés passeront de 11 à 17 milliards de dollars EU ;

- les programmes préscolaires Head Start et Early Head Start recevront une dotation supplémentaire de 2,1 milliards de dollars EU ;
- environ 4,3 milliards de dollars EU ont été attribués au fonds « Race to the top » destiné à recruter et maintenir en fonction des enseignants efficaces et à améliorer le niveau des établissements dont les résultats sont médiocres.

L'ARRA a suscité un large débat sur les rôles respectifs du gouvernement fédéral et des États dans le financement de l'éducation. Depuis que le budget discrétionnaire du ministère de l'Éducation est passé de 60 milliards de dollars EU en 2008 à un montant prévu de 146 milliards de dollars EU en 2010, l'équilibre entre le financement par les États et par le gouvernement fédéral a été profondément modifié. Mais sans ces mesures d'urgence, des milliers d'enseignants se seraient trouvés sans emploi, de nombreuses écoles auraient été fermées et la qualité de l'éducation en aurait pâti. Comme le disait un membre du Congrès, « nous ne pouvons pas nous permettre de laisser l'éducation s'effondrer ; il faut que nous apportions un soutien de ce niveau aux écoles ».

Les pays les plus pauvres du monde ne peuvent pas non plus tolérer l'effondrement de l'éducation. Mais, à la différence des pays riches, la plupart d'entre eux ne disposent pas des budgets nécessaires pour mettre leurs systèmes éducatifs à l'abri.

Sources : Département de l'Éducation des États-Unis (2009) ; National Education Association (2009) ; Dillon (2009).

Aux États-Unis, environ 130 milliards de dollars EU seront injectés dans l'éducation et dans les budgets apparentés.

de Development Finance International pose que les pays recevant une aide, dont le niveau dépasse 25 % du PIB, n'ont plus aucune marge d'accroissement de leur dépendance à l'égard de l'aide.

Ces 3 piliers de soutenabilité ne peuvent pas être considérés séparément. À supposer qu'un pays se trouve en situation d'accroître ses ressources grâce à l'emprunt ou à l'aide extérieure, il peut fort bien décider de ne pas exploiter cet espace financier en raison du risque d'instabilité macro-économique qui en résulterait. L'estimation de l'espace financier suppose qu'on mesure aussi l'équilibre des comptes et l'inflation.

L'estimation de l'espace financier total se fait en 2 étapes. En premier lieu, il faut déterminer

la capacité de chaque pays à se procurer et à utiliser des fonds en provenance des trois sources précitées – à savoir l'emprunt, les recettes intérieures et l'aide extérieure – en se référant aux seuils fixés. Les pays qui se situent en dessous des 3 seuils sont considérés comme disposant d'un large espace financier, ceux dont un seul des indicateurs est par trop serré sont considérés comme disposant d'un espace moyen, ceux dont 2 indicateurs sont dans ce cas se voient considérés comme disposant de peu d'espace, et ceux qui sont dans la même situation concernant les 3 indicateurs sont considérés comme n'ayant aucun espace financier. La deuxième étape consiste à faire les ajustements nécessaires en fonction des 2 paramètres ci-dessus, équilibre des comptes et inflation⁷.

7. On suppose ici qu'un pays peut utiliser l'aide extérieure, mais ne peut se permettre d'emprunter davantage si son déficit financier dépasse 3 % du PIB, car cela pourrait provoquer une inflation défavorable. De même, si un pays donné a atteint le niveau d'« effort acceptable » en matière de mobilisation des recettes fiscales, une augmentation de l'aide risquerait de provoquer de l'inflation, alors que, s'il lui reste une certaine marge d'augmentation de ses recettes, les effets inflationnistes pourraient être contenus.

L'accroissement de l'aide extérieure est le seul moyen d'élargir l'espace financier à court terme.

Les résultats sont présentés dans le tableau 1.2. Une fois effectués les ajustements liés aux déficits financiers et aux risques d'inflation, on constate que 5 pays n'ont aucun espace financier. À l'autre extrémité du spectre, 4 pays bénéficient d'un espace important et peuvent donc se permettre de recourir aux 3 sources de financement. Dix-sept n'ont qu'un espace réduit et 11 un espace moyen, ce qui veut dire qu'ils peuvent avoir recours à respectivement 1 ou 2 de ces sources. Une analyse plus poussée montre qu'il existe un certain nombre d'options diverses qui dépendent de la situation du pays concerné et met en lumière les choix qui s'offrent aux gouvernements et à la communauté internationale quant au type de ressources auquel on peut faire appel afin de préserver les dépenses prioritaires dans l'éducation et autres secteurs (figure 1.4).

■ *L'aide internationale.* Vingt-cinq pays disposent d'un espace financier suffisant pour utiliser davantage d'assistance internationale, tandis que 11 autres n'ont pas d'autre possibilité au niveau national. Ceci signifie qu'un accroissement des flux d'assistance est la principale solution ouverte aux pays africains à faible revenu pour éviter d'avoir à faire des coupes claires dans les budgets des secteurs sociaux prioritaires et pour maintenir leurs plans de dépenses.

■ *Les recettes intérieures.* Quinze pays, environ, seraient en mesure de collecter des recettes supplémentaires sans dépasser le seuil de 17 % du PIB qui constitue la norme, mais tenter d'augmenter les impôts au milieu d'une crise économique aiguë risque de compromettre les perspectives de relance.

■ *L'emprunt.* De 11 à 14 pays pourraient se permettre d'emprunter davantage sans dépasser le niveau de soutenabilité global de leur dette publique. Toutefois, si on additionne dette extérieure et dette intérieure, on s'aperçoit que la marge d'extension est limitée.

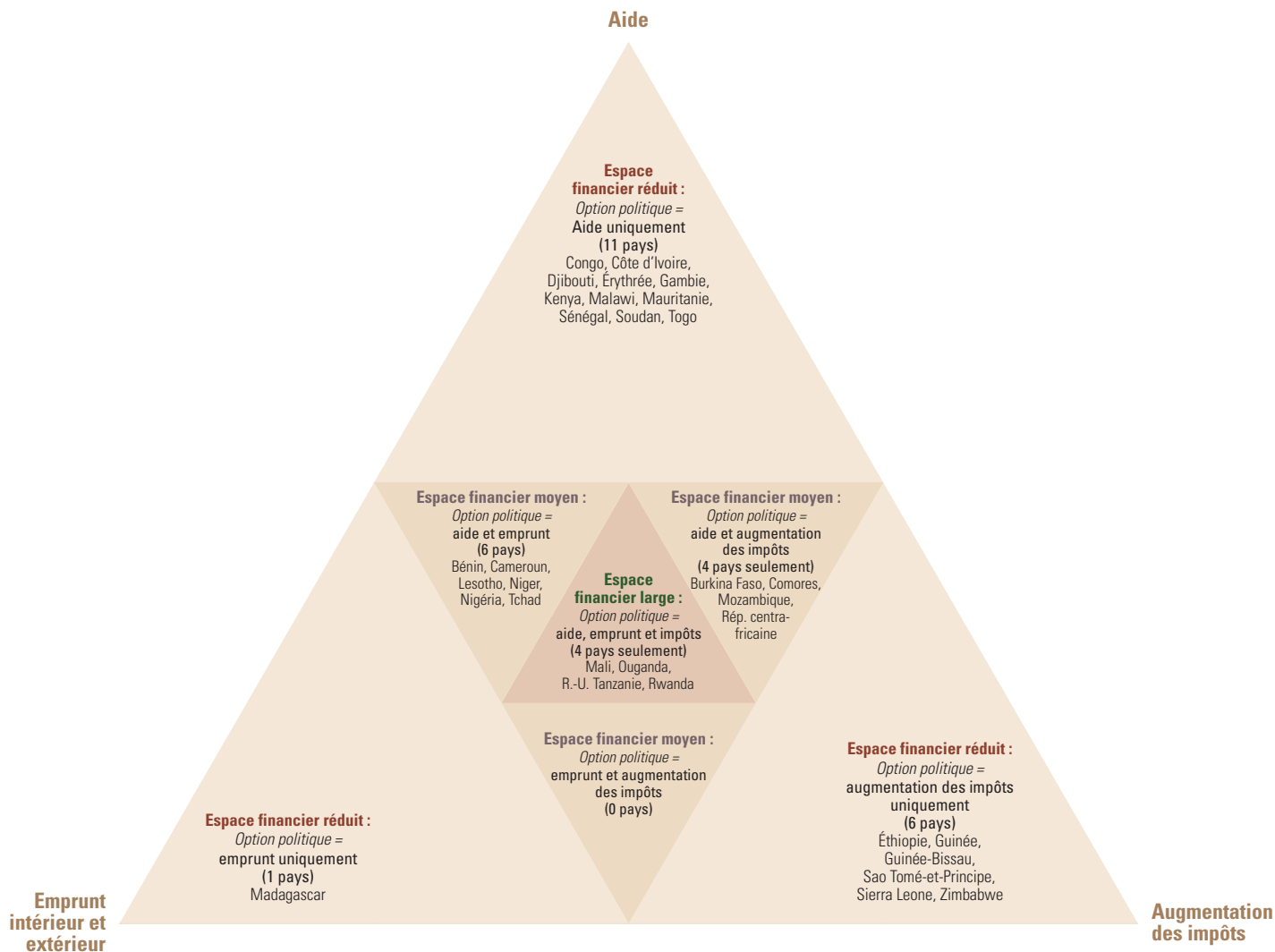
À partir de ces estimations, une leçon d'intérêt essentiel pour la politique à adopter s'impose : l'accroissement de l'aide extérieure est le seul moyen d'élargir l'espace financier à court terme. Une intervention rapide dans des proportions suffisantes apporterait très probablement le soutien budgétaire voulu pour éviter des ajustements des dépenses publiques désastreux dans le secteur de l'éducation et autres. Il est absolument indispensable que cette aide soit attribuée avant que la pression financière ne transforme la crise financière en une crise, à long terme et irréversible, du développement humain, avec toutes les conséquences qui s'ensuivraient sur les avancées en matière d'éducation. □

Tableau 1.2 : L'espace financier disponible en Afrique subsaharienne, pays sélectionnés

Large (4 pays)	Moyen (11 pays)	Réduit (17 pays)	Aucun (5 pays)
Mali, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Rwanda	Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Comores, Lesotho, Madagascar, Mozambique, Niger, Nigéria, République centrafricaine, Tchad	Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Kenya, Malawi, Mauritanie, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Sierra Leone, Soudan, Togo, Zimbabwe	Burundi, Ghana, Libéria, République démocratique du Congo, Zambie

Source : Martin et Kyrili (2009).

Figure 1.4 : Beaucoup de pays manquent de marge de manœuvre en matière de gestion budgétaire, mais pourraient faire appel à une aide accrue
Options politiques disponibles pour accroître les ressources et protéger les dépenses du secteur social, pays sélectionnés d'Afrique subsaharienne, 2009



Source : Martin et Kyrilii (2009).

La réponse internationale : la dimension humaine est négligée

La menace que la crise financière fait peser sur les objectifs du développement humain, sur lesquels s'est accordée la communauté internationale, est universellement reconnue. Le communiqué du G20 d'avril 2009 reconnaissait les « dimensions humaines » de cette menace dans des termes particulièrement nets (Groupe des Vingt, 2009, paragraphe 25) : « Nous reconnaissons que la crise actuelle a un effet disproportionné sur les populations les plus vulnérables dans les pays les plus pauvres et sommes conscients qu'il est de notre responsabilité collective d'atténuer les incidences sociales de la crise afin de limiter les dommages à long terme sur le potentiel mondial. »

Les réunions qui ont suivi ont réaffirmé cette préoccupation. Au sommet du G8 de juillet à L'Aquila, en Italie, les gouvernements des pays les plus riches du monde ont déclaré qu'ils plaçaient les conséquences humaines et sociales de la crise au centre de leurs préoccupations. « Nous sommes déterminés, affirmait leur communiqué, à prendre les mesures nécessaires pour atténuer les effets de la crise sur les pays en développement, et à continuer de les aider à réaliser les objectifs du millénaire pour le développement » (Groupe des Huit, 2009c, paragraphe 6). Mais jusqu'à quel point les dirigeants politiques des pays à l'origine de la crise ont-ils mis en œuvre leur « responsabilité politique » pour atténuer ses effets ?

Des ressources financières ont été dégagées à grande échelle, aussi bien à l'intérieur des pays qu'au niveau international. Les économies avancées ont dépensé quelque 10 000 milliards de dollars EU pour remettre à flot leurs systèmes financiers en apportant des capitaux, des garanties de prêts, des financements concertés et des dispositifs de protection des actifs. Ce chiffre correspond en gros à 30 % de leurs PIB réunis. Le plan de sauvetage du G20 a permis au FMI de renforcer les liquidités mondiales et de rétablir la confiance dans des systèmes financiers fragiles. Cette réaction, aux niveaux national et international, a joué un rôle capital pour enrayer une crise mondiale beaucoup plus sévère et créer les conditions de la reprise. Après une grave récession mondiale, la croissance économique est redevenue positive à mesure que les budgets publics, par des interventions massives, soutenaient la demande et réduisaient le risque financier.

Cependant, selon les comptes rendus qui ont été faits, le soutien apporté aux pays les plus pauvres est des plus insignifiants.

Les chiffres affichés du financement mondial ont dissimulé trois problèmes. En premier lieu, on a largement laissé de côté les pays les plus pauvres (Woods, 2009b). Comme le note le président de la Banque africaine de développement, « les pays à faible revenu ne recevront que quelques miettes des ressources annoncées au sommet du G20 de Londres » (Karebuka, 2009). En second lieu, la majeure partie de ces miettes arrivera trop tard et selon des modalités qui ne répondent pas aux besoins financiers des pays les plus pauvres.

La troisième préoccupation, c'est qu'une bonne partie de ce qui a été présenté comme un financement « nouveau et additionnel » n'est rien de plus que de l'aide reprogrammée ou reconditionnée. Cette superbe présentation de la situation financière est un bel écran de fumée destiné à masquer l'incapacité collective des pays développés à fournir de manière décidée des ressources au niveau qui convient. Certes, quelques ressources nouvelles ont été dégagées, surtout par l'intermédiaire du FMI. Mais en ce qui concerne la Banque mondiale, que la rhétorique du G8 et du G20 met au centre de la réponse à la crise pour les pays les plus pauvres, bien peu de ressources supplémentaires ont été mobilisées (Woods, 2009b). On a au contraire donné à cette institution la liberté de reconfigurer ses ressources pour élaborer une réponse.

Consolider le financement des pays à faible revenu, tel qu'il se présente actuellement, est problématique en raison de l'incertitude qui règne sur les engagements. Si l'on adopte une vision optimiste, le nouveau financement concessionnel qui serait disponible pour les pays à faible revenu serait de l'ordre de 2 à 3 milliards de dollars EU par an pour les 2 ou 3 prochaines années⁸. Ce chiffre doit être rapproché de celui de la perte annuelle de recettes pour la seule Afrique subsaharienne, qui est de 80 milliards de dollars EU en 2009.

On perd facilement de vue ce qui est en jeu pour ce qui est des objectifs internationaux de développement concernant l'éducation. Les difficultés quotidiennes des parents qui luttent pour que leurs enfants continuent d'aller à l'école dans un quartier déshérité de Lusaka, ou dans un village pauvre du Sénégal, semblent bien éloignées des sommets internationaux consacrés à la crise financière mondiale. Et pourtant, le lien existe. Tandis que les pays riches commencent à faire quelques pas en direction de la relance économique, les contrecoups de la crise anéantissent les efforts des familles les plus pauvres pour assurer à leurs

8. D'ici à 2010, les prêts concessionnels du FMI seront peut-être portés à 8 milliards de dollars EU. Selon les estimations faites pour le présent Rapport, il faudrait y ajouter 2 milliards de dollars EU correspondant à divers engagements venant des programmes d'aide bilatérale et des fonds d'affectation spéciale de la Banque mondiale, bien que ce montant soit probablement surestimé.

enfants une éducation qui les sortirait peut-être de la pauvreté. Pour empêcher ces conséquences indirectes, il faudra se concentrer encore plus sur le financement du développement humain.

Réponse à la crise

Le cadre de la réponse internationale à la crise financière a été défini au sommet du G20 en avril 2009, le sommet du G8 qui suivit apportant des dispositions supplémentaires. Cette stratégie de relance a donné au FMI la lourde responsabilité de renforcer les liquidités dans le monde en augmentant les réserves monétaires, afin de prévenir de nouvelles crises financières, et aussi en apportant des fonds concessionnels aux pays à faible revenu. La Banque mondiale a été pour sa part chargée d'adopter des dispositions financières visant à renforcer la protection sociale et à résoudre les problèmes d'approvisionnement en denrées alimentaires.

Le catalogue des engagements financiers et des mesures destinées aux pays les plus pauvres est long et, vu de loin, il est impressionnant. Une grande partie du financement nouveau passe par le FMI.

- *Renforcer les liquidités mondiales et soutenir la stabilité économique.* En application des plans adoptés par le G20, le FMI a injecté 283 milliards de dollars EU dans l'économie mondiale sous forme de droits de tirage spéciaux (DTS) : il s'agit de réserves monétaires convertibles en devises fortes. De nouvelles attributions de DTS viennent efficacement s'ajouter aux réserves monétaires existantes des pays membres du FMI, ce qui a pour effet d'apporter des liquidités au système économique international⁹. Les lignes de crédit dont disposent des marchés émergents au sein du FMI ont également été renforcées par l'ouverture de nouvelles facilités et le renforcement des facilités existantes¹⁰.
- *Relever le niveau des financements concessionnels.* Des mesures ont été prises pour accroître les ressources du FMI destinées aux pays à faible revenu dans le cadre du Fonds de facilité pour la réduction de la pauvreté et pour la croissance (FRPC). Cela pourrait ajouter 17 milliards de dollars EU aux prêts concessionnels d'ici à la fin de 2014, jusqu'à 8 milliards de dollars EU étant apportés d'ici à la fin de 2010. Divers instruments financiers nouveaux ont été

créés en vue d'apporter davantage de soutien concessionnel aux pays à faible revenu¹¹. En outre, le FMI a modifié sa facilité de protection contre les chocs exogènes (FCE), un mécanisme qui a pour but de venir en aide aux pays en grande difficulté par suite de conflits, de catastrophes naturelles, de chute des prix des matières premières ou de hausse des prix alimentaires¹² (Bredenkamp, 2009a, 2009b ; FMI, 2009a, 2009d ; Woods, 2009b).

La réunion du G20 a donné le signal d'un vaste programme de la Banque mondiale. Il comporte ce qu'on a appelé « un accroissement substantiel du montant des prêts de 100 milliards de dollars EU », ainsi qu'une augmentation des contributions bilatérales, le tout formant un éventail allant des facilités, cherchant à contrecarrer la crise en renforçant la protection sociale, à d'autres interventions plus larges destinées à lutter contre la pauvreté (Groupe des Vingt, 2009). Y figurent entre autres la nouvelle facilité de crise pour l'infrastructure, le Fonds de vulnérabilité et le Programme d'intervention sociale rapide. On a également fait de la Banque mondiale le principal acteur institutionnel chargé de faire face à la crise mondiale de l'alimentation. Au sommet du G8, les gouvernements se sont engagés à apporter 20 milliards de dollars EU en 3 ans aux pays ayant des difficultés devant la hausse du prix des denrées alimentaires d'importation (Groupe des Huit, 2009b). Les facilités offertes par la Banque mondiale et le FMI ont beaucoup attiré l'attention des médias, si bien qu'on a eu l'impression que les pays riches s'évertuaient à étendre aux pays les plus pauvres du monde les mêmes principes que ceux qu'ils avaient appliqués chez eux pour combattre la crise. Cette impression repose moins sur les transferts financiers effectifs que sur une manière très discutable de présenter les choses.

Considérons d'abord la composante FMI du paquet global en faveur de la relance mondiale. Au départ, l'élargissement des facilités de prêts consécutif à la crise laissait de côté les pays les plus pauvres, car il s'agissait surtout de stabiliser la finance en Europe et sur certains marchés émergents : sur les 18 nouveaux accords de prêts approuvés par le FMI vers la fin juillet 2009, 82 % concernaient l'Europe et 1,6 % seulement l'Afrique (Woods, 2009b). Bien que les pays à faible revenu voient leurs réserves monétaires renforcées grâce aux nouveaux arrangements relatifs aux DTS, les attributions sont fonction de la dimension des économies nationales (celles, en augmentation, destinées à la France sont supérieures à celles de toute l'Afrique subsaharienne).

Au départ, l'élargissement des facilités de prêts consécutif à la crise laissait de côté les pays les plus pauvres.

9. Les pays à faible revenu se verront attribuer un supplément de 17 milliards de dollars EU en DTS (Gottselig, 2009).

10. En avril 2009, le FMI a annoncé l'ouverture d'une nouvelle ligne de crédit flexible, ainsi qu'une plus grande souplesse de ses dispositifs de secours ordinaires.

11. Il s'agit de la facilité élargie de crédit (une aide à moyen terme), de la facilité de crédit de confirmation (une aide de précaution à court terme) et de la facilité de crédit rapide (une aide d'urgence).

12. Une bonne part de l'aide additionnelle du FMI aux pays à faible revenu en 2009 passait par la facilité de protection contre les chocs exogènes, dont les termes financiers sont équivalents à ceux de la FRPC.

En outre, une augmentation de la réserve nationale de devises ne signifie pas automatiquement que des ressources supplémentaires viendront s'ajouter aux budgets prioritaires.

Qu'en est-il de l'augmentation des prêts concessionnels distribués par l'intermédiaire du FMI ? Depuis octobre 2009, c'était la seule nouvelle source de financement supplémentaire directement liée à la crise financière mondiale. Le FMI prétend que les nouveaux arrangements lui permettent de débloquer jusqu'à 8 milliards de dollars EU en 2009 et 2010, même si un quart de ce montant correspond à des avances sur des prêts déjà existants. Le cadre défini au G20 parle d'environ 6 milliards de dollars EU sous forme de ressources nouvelles en prêts concessionnels mis à la disposition du FMI pour la période 2009-2012 (soit environ 2 milliards de dollars EU par an) et destinés aux pays à faible revenu. Le FMI estime lui-même que cet ajout à la capacité de prêts ne couvrira que 2 % des besoins d'aide extérieure pour les pays à faible revenu (FMI, 2009d ; Woods, 2009b). Les transferts effectifs de financements nouveaux dépendront du rythme des décaissements. Étant donné que les décaissements en provenance de la FRPC sont souvent suspendus parce que les pays concernés sont incapables de se soumettre aux conditions de prêt requises, on peut se demander sérieusement quelles seront leurs chances de recevoir les fonds en temps voulu.

Le rôle de la Banque mondiale, dans la riposte internationale à la crise, se caractérise par un abîme entre les mots et la monnaie. Bon nombre des promesses contenues dans le communiqué du G20, en particulier celles qui concernent les pays à faible revenu, correspondent non pas à de nouvelles sommes d'argent, mais à une répétition « enjolivée » des promesses antérieures¹³. Certaines autres déclarations reviennent en fait à exempter les pays du G20 de tout nouvel effort financier supplémentaire, tout en clamant qu'on s'accorde à améliorer la protection sociale, en assortissant cette générosité de vagues promesses de « contributions bilatérales volontaires ».

On a laissé à la Banque mondiale la liberté d'appliquer l'agenda du G20 en utilisant ses propres ressources et disponibilités. On ne s'est pas privé de proclamer que le soutien de la Banque mondiale aux pays touchés par la crise « battait des records », mais il reste que l'accroissement des prêts a été obtenu non pas grâce à un plus grand effort des donateurs, mais par la combinaison d'un décaissement immédiat des fonds – la *front loading* – et d'une reprogrammation.

Le Programme d'intervention en réponse à la crise alimentaire mondiale (GFRP, Global food crisis response programme) est à cet égard un exemple type. Au bout de 18 mois, il avait versé 795 milliards de dollars EU, soit 68 % de ses fonds d'origine – un rythme beaucoup trop lent si l'on considère l'immédiateté de la crise (Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement, 2009). Les interventions vont du soutien apporté à des programmes d'alimentation scolaire au Burundi, au Libéria et au Sénégal, à des « filets de sécurité » en Éthiopie, en République-Unie de Tanzanie et au Yémen, et à un soutien budgétaire au Bangladesh, au Cambodge et au Honduras. Ces programmes apportent une protection sociale essentielle, toutefois la plus grande part des fonds du GFRP ne provient pas d'un accroissement de l'aide, mais d'allocations préexistantes à chaque pays, de fonds régionaux de l'Association internationale de développement (IDA) et de crédits transférés depuis d'autres sources (Delgado, 2008). La seule nouvelle source de financement a été un fonds d'affectation spéciale multidonateurs, qui a versé 200 milliards de dollars EU au GFRP. La plus grande partie des 20 milliards de dollars EU que le sommet du G8 a promis d'affecter à l'alimentation vient aussi de ce qu'on a détourné des engagements existants au titre de l'aide, et non pas de nouveaux fonds.

Certains programmes de la Banque mondiale ne semblent pas avoir démarré le moins du monde. Le fonds dégagé au titre de son Programme d'intervention sociale rapide a été créé pour aider les populations pauvres et vulnérables des pays en développement, en utilisant principalement les ressources propres de la Banque mondiale. En septembre 2009, un seul programme avait été approuvé, semble-t-il : un transfert de fonds et une intervention alimentaire destinés aux enfants de moins de 5 ans au Sénégal (Banque mondiale, 2009i).

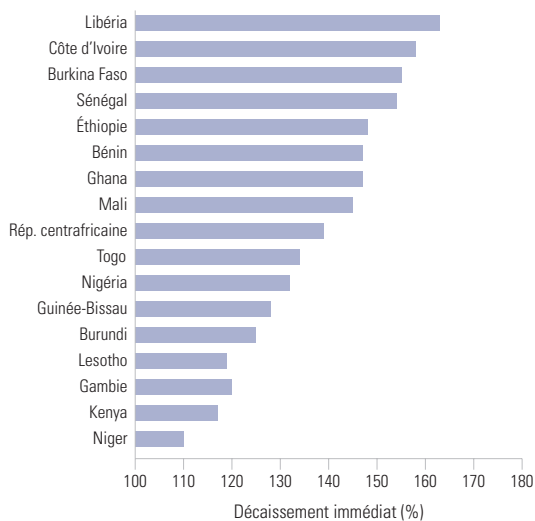
D'autres programmes ont donné lieu à des affichages de chiffres impressionnants sous la bannière de la « riposte à la crise », mais quant à un financement nouveau, il y a eu peu de chose. En 2009, la Banque mondiale a augmenté de manière significative ses crédits aux pays touchés par la crise. Les engagements au titre de l'IDA ont atteint 14 milliards de dollars EU en 2009 et un crédit supplémentaire de 2 milliards de dollars EU a été dégagé pour apporter un soutien rapide dans les secteurs clés de la protection sociale, de la santé et de l'éducation. Près de la moitié des sommes disponibles avaient été versées fin 2009 (Banque mondiale, 2009d). Toutefois, la plupart des financements nouveaux provenaient d'une opération de décaissement immédiat sur les allocations de l'IDA destinées aux pays à faible revenu (figure 1.5).

Améliorer la protection sociale, en assortissant cette générosité de vagues promesses de « contributions bilatérales volontaires ».

13. On en trouve un exemple avec la promesse de 100 milliards de dollars EU d'aide multilatérale supplémentaire, faite originellement plusieurs mois avant le sommet du G-20, et dont l'Inde, l'Indonésie et l'Ukraine, entre autres, devaient être les bénéficiaires.

Figure 1.5 : Les prêts concessionnels de l'Association internationale de développement ont fait l'objet d'un décaissement immédiat de la part de la Banque mondiale

Part des décaissements immédiats dans les allocations accordées au titre des projets de l'Association internationale de développement (IDA)



Source : Banque mondiale (2009b).

Le Burkina Faso, le Libéria et le Sénégal, entre autres, ont reçu en 2009 plus de 150 % des allocations prévues par l'IDA.

En tant que réponse à la crise, le « décaissement immédiat » – ou versement de la majeure partie du crédit en début de programme – est judicieux. Confrontés à des pressions budgétaires de plus en plus fortes et à une pauvreté galopante, les pays ont instamment besoin d'aide. Pour les ménages confrontés à la faim, aux risques sanitaires et au défi de maintenir les enfants à l'école, les reports des mesures de protection sociale peuvent être lourds de conséquences. Mais le décaissement immédiat n'augmente pas le total des ressources apportées aux gouvernements sur le cycle complet de financement des programmes. De plus, il comporte lui-même certains risques, y compris celui d'accroître les déficits budgétaires au cours des années suivantes¹⁴.

Le résultat, c'est que la Banque mondiale a été entraînée dans une réorganisation très complexe des financements. Cette institution elle-même s'est évertuée à rechercher des ressources nouvelles, mais ces efforts n'ont pas totalement abouti. À la veille du sommet du G20, le président de la Banque mondiale, Robert Zoellick, lançait un appel aux pays développés pour qu'ils réservent l'équivalent de 0,7 % des sommes qu'ils destinent à la relance pour un nouveau Fonds vulnérabilité (Banque mondiale, 2009). Il s'agissait là d'une tentative novatrice pour créer une base financière destinée à apporter une

aide nouvelle aux pays qui ne disposent pas de l'espace financier suffisant pour affronter la crise, et qui leur permette de créer les conditions de la reprise et de renforcer la protection sociale. M. Zoellick faisait observer qu'il s'agissait en fait de choisir entre « une ère de responsabilité et un retour en arrière » (Zoellick, 2009). Cette formulation rend bien compte des options ouvertes aux pays riches à propos des objectifs internationaux de développement en matière d'éducation et d'autres domaines. À ce jour, on peut se demander si le « retour en arrière » n'est pas devenu l'option par défaut.

La réponse apportée par le G20 à la crise pose de plus larges problèmes quant aux rôles respectifs du FMI et de la Banque mondiale. Cette dernière serait de toute évidence l'institution la mieux à même de conduire la réponse aux défis particuliers auxquels sont confrontés les pays à faible revenu. Elle est beaucoup mieux équipée que le FMI pour estimer sans attendre les implications budgétaires de la récession économique sur le financement des objectifs du millénaire pour le développement. Elle a également joué un rôle primordial pour soutenir et développer les programmes de protection sociale. En outre, l'Association internationale de développement, qui est la principale source de financement de la Banque mondiale pour les pays à faible revenu, offre des prêts concessionnels dont les conditions sont plus satisfaisantes que celles de la facilité pour la réduction de la pauvreté et pour la croissance du FMI¹⁵. Pour toutes ces raisons, la Banque mondiale et l'IDA auraient dû être placées en première ligne pour faire face à la crise.

Les antécédents du FMI dans la lutte pour la réduction de la pauvreté ont soulevé d'autres questions sur l'intérêt de lui accorder un plus grand rôle. En 2004, le Bureau indépendant d'évaluation du FMI tirait la conclusion suivante : « Pour ce qui est de l'intégration de la FRPC dans la stratégie globale de croissance et de réduction de la pauvreté, on peut dire que la réussite a été très mitigée dans la plupart des cas » (FMI, 2004). Plusieurs commentateurs ont noté que l'approche des objectifs manquait de flexibilité, comme le montraient les conditions imposées pour les prêts par rapport à l'inflation, aux déficits budgétaires et aux dépenses publiques. D'où une tension entre la recherche de stabilisation macroéconomique du FMI et les stratégies de financement visant les objectifs du millénaire pour le développement. Cette tension s'est manifestée en particulier dans les débats suscités par le financement de l'éducation. Après avoir passé en revue 23 programmes du FMI, la Campagne mondiale pour l'éducation, par exemple, met en garde dans sa conclusion contre un conflit possible entre les objectifs de dépenses fixés par

La Banque mondiale et l'IDA auraient dû être placées en première ligne pour faire face à la crise.

14. La Banque mondiale n'est pas la seule à batailler en faveur des urgences du développement humain par une comptabilité inventive. Les plans établis par la Commission européenne en mai 2009 annonçaient une intention de mobiliser 8,8 milliards d'euros (soit environ 12 milliards de dollars EU au taux de change de mai 2009) pour financer le développement en réponse à la crise, mais presque tous les engagements et promesses qui sont derrière ce chiffre reprennent des engagements antérieurs (Woods, 2009b).

15. Les prêts au titre de la FRPC sont assortis d'un taux de 0,5 % et sont remboursables en 10 ans, avec un différé de paiement de 5 ans. La composante dons de la FRPC est de 30 % environ. L'IDA accorde des crédits sans intérêt, remboursables sur une période de 35 à 40 ans, y compris un différé de paiement de 10 ans. La part des dons dans l'IDA est à peu près le double de celle de la FRPC.

les conditions de prêt et les besoins financiers pour le recrutement d'enseignants (Campagne mondiale pour l'éducation, 2009).

Dans le sillage de la crise financière, les cadres dirigeants du FMI ont promis de faire preuve d'une plus grande flexibilité pour la prise en compte des déficits budgétaires et de l'inflation (FMI, 2009*d*; Sayeh, 2009). La question est essentielle car la politique budgétaire doit lutter contre la crise mais sans entraîner de pressions déflationnistes. Il semble qu'une plus grande flexibilité soit appliquée actuellement, à l'échelon national, en Afrique subsaharienne. Avant même que la crise ne se déclenche, on avait modéré les exigences en matière d'inflation du fait de l'élévation des prix alimentaires. Au milieu de l'année 2009, le FMI signalait que les objectifs budgétaires avaient été assouplis dans 18 des 23 pays où des programmes étaient en cours d'exécution¹⁶ (FMI, 2009*d*). Cependant, des questions demeurent : dans quelle mesure les déclarations récentes traduisent-elles une nouvelle vision de la gouvernance macro-économique ? Les conditions de prêt fixées pour plusieurs pays étudiés dans le *Rapport des Nations Unies sur le commerce et le développement* de 2009 – dont la Côte d'Ivoire, l'Éthiopie, le Pakistan et le Sénégal – impliquent un resserrement des politiques budgétaires et monétaires. Et la conclusion des auteurs de ce *Rapport*, c'est que « les conditions posées pour ces prêts du FMI sont pratiquement les mêmes que par le passé, à savoir qu'il faut que les pays bénéficiaires réduisent leurs dépenses publiques et augmentent leurs taux d'intérêt » (Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement, 2009). Cela ne semble guère conforme aux déclarations du FMI quant aux politiques à suivre, ni – et c'est le plus important – à la nécessité d'éviter des mesures déflationnistes dans l'intérêt de la reprise économique et de la réduction à long terme de la pauvreté.

Se tourner vers l'avenir

Le Secrétaire général des Nations Unies a fermement averti chacun du risque d'une transformation rapide de la crise financière en une crise durable du développement. « Si nous n'agissons pas ensemble, si nous n'agissons pas de manière responsable, si nous n'agissons pas maintenant, martelait-il en mai 2009, nous risquons de glisser dans un cycle de pauvreté, de déchéance et de désespoir » (Nations Unies, 2009*b*). Le danger est que, lorsque l'économie mondiale sortira de la récession, les vraies victimes de la crise soient oubliées, dont les millions d'enfants qui risquent de n'avoir plus aucune chance d'être scolarisés.

La priorité la plus urgente est que les pays riches se soucient véritablement de la pression financière qui pèse sur les gouvernements des pays à faible revenu. Cela signifie qu'il faut consentir à davantage de financements concessionnels avant que des dégâts irréparables se soient produits dans les infrastructures sociales d'intérêt vital. En dépit des communiqués encourageants des participants au G20 et au G8, les crédits distribués ont été déplorablement insuffisants. Les promesses financières globales ont laissé les citoyens les plus vulnérables du monde se débrouiller avec leurs ressources propres, et survivre ou périr. Avec des pressions sociales et économiques de plus en plus fortes, le danger est imminent que le progrès de l'éducation reste au point mort, que les perspectives s'assombrissent en ce qui concerne la croissance économique, la réduction de la pauvreté et la santé. Les dirigeants politiques des pays riches doivent faire preuve à l'égard de la crise humaine des pays pauvres de la même résolution que lorsqu'il s'agissait de leurs propres problèmes.

Il faut agir à de nombreux niveaux. Parmi les priorités les plus urgentes, on peut mentionner celles qui suivent.

- *Convoquer une réunion de haut niveau sur le financement de l'éducation pour tous avant la tenue du Sommet de 2010 sur les objectifs du millénaire pour le développement.* On a systématiquement sous-estimé les financements qui manquent pour réaliser les objectifs de l'éducation pour tous d'ici à 2015. Selon les informations contenues dans le présent *Rapport* (voir le chapitre 2), on peut sans doute chiffrer ce déficit à environ 16 milliards de dollars EU annuels, au lieu des 11 milliards avancés naguère. Compte tenu du ralentissement de la croissance économique dans les pays les plus pauvres, il ne faut pas espérer combler cette insuffisance. Si on considère son importance et le peu d'empressement mis par les pays riches à encourager la reprise économique et sociale dans les pays pauvres, il conviendrait que le Secrétaire général des Nations Unies convoque une réunion de haut niveau pour définir des stratégies visant à dégager des ressources nouvelles avant que le Sommet sur les objectifs du millénaire pour le développement, se réunisse en septembre 2010.
- *Augmenter le niveau de l'aide et fournir un soutien immédiat.* Si l'on veut que les pays en développement maintiennent et renforcent leurs engagements financiers publics face à une récession économique, ils ont besoin d'un accroissement soutenu et prévisible de l'aide et d'un soutien anticipé permettant de compenser

16. Une étude préliminaire des programmes pour 33 pays à faible revenu montre qu'on autorise actuellement une augmentation du déficit dans environ 20 d'entre eux (mais, dans certains cas, seulement pour 2009) et que ce déficit reste stable ou est en diminution dans les autres pays (Martin et Kyrili, 2009).

les pertes de recettes de 2008 et 2009. La crise financière signifie qu'il est d'autant plus urgent que les pays riches respectent leurs engagements pris en 2005 en matière d'aide (voir le chapitre 4). Cet accroissement de l'aide officielle au développement devrait être conforté par un moratoire temporaire appliqué à la dette des pays à faible revenu pour 2009 et 2010, les sommes ainsi épargnées étant attribuées à des secteurs clés. Le coût total de ce moratoire s'élèverait à quelque 26 milliards de dollars EU (Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement, 2009).

- *Mettre en œuvre un suivi plus efficace.* Attendre que les données officielles rendent compte de la crise de l'éducation ne serait pas raisonnable. La prévention des crises – de beaucoup préférable à une réaction après coup – demande un suivi beaucoup plus efficace et actualisé des budgets nationaux, des taux de fréquentation scolaire et des taux d'abandon. Il appartient à l'UNESCO de prendre la tête des opérations dans ce domaine, en liaison avec les ministères de l'Éducation et des Finances des différents pays et, plus largement, en coordonnant les interventions des donateurs. Il est particulièrement important que l'exécution des budgets de 2009, les dépenses réelles d'éducation et les budgets pour 2010 soient examinés dans le détail. Au-delà de pures et simples coupes dans les dépenses publiques, il faudra s'intéresser de près aux disparités entre les dépenses planifiées et les dépenses réellement faites dans les stratégies du secteur de l'éducation.
- *Veiller à ce que l'aide du FMI soit fournie sur une base flexible en harmonie avec la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous.* Les déclarations des instances dirigeantes du FMI signalent une plus grande souplesse des conditions de prêt portant sur le déficit budgétaire, l'inflation et la dépense publique : elles sont les bienvenues, mais ne dissipent pas totalement les inquiétudes sur le maintien de cette flexibilité en 2010 et après cela. En définissant les conditions de prêt, il faudrait exiger des fonctionnaires du FMI qu'ils indiquent de manière explicite si elles sont compatibles avec les nécessités de financement pour que soit atteint l'essentiel des objectifs de l'éducation pour tous d'ici à 2015. On devrait accorder une priorité particulière aux coûts liés au recrutement, à la formation et à la rémunération des enseignants.

- *Accroître l'aide par l'intermédiaire de l'Association internationale de développement.* L'IDA est la courroie de transmission la mieux adaptée pour l'attribution des crédits multilatéraux qui peuvent atténuer les effets de la récession économique dans les pays les plus pauvres. Certes, la Banque mondiale a fait preuve d'une capacité d'innovation en dégageant les financements de l'IDA par un effet concentré de décaissement immédiat, en transférant des ressources venues d'ailleurs et en redistribuant les crédits existants pour chaque pays, mais cette manière de procéder ne donne pas une réponse durable et crédible à une crise systémique lorsqu'il s'agit de financer les objectifs internationaux de développement. La formule du décaissement immédiat laisse derrière elle quelques incertitudes quant au financement à venir de l'éducation et d'autres secteurs prioritaires : pour y parer et assurer une base plus équilibrée au financement de l'IDA, il conviendrait que les donateurs s'engagent de manière contraignante à accroître les ressources disponibles lors du prochain réapprovisionnement des comptes de réserve. Les donateurs devraient s'engager à augmenter leur contribution aux prêts concessionnels de la Banque mondiale en la portant, des 42 milliards de dollars EU de la 15^e reconstitution des ressources de l'IDA, à 60 milliards de dollars EU au titre de l'IDA 16, qui commence en 2010.
- *Placer la protection sociale au premier rang des priorités.* La protection des budgets de l'éducation est une nécessité parmi d'autres si l'on veut que se poursuivent les progrès en direction des objectifs de l'éducation pour tous. La pauvreté croissante des familles liée à la crise économique fait craindre, pour l'avenir, une augmentation du travail des enfants, une alimentation de plus en plus dégradée et des possibilités réduites d'investir dans l'éducation. C'est grâce à une protection sociale obtenue par des transferts en espèces, des programmes alimentaires et un soutien ciblé dans d'autres domaines qu'on a pu, dans de nombreux pays, permettre aux ménages vulnérables de résister à l'épreuve et de renforcer leur capacité de faire face aux chocs économiques sans être obligés d'en venir à des solutions désastreuses, comme de retirer leurs enfants de l'école. Ainsi que le chapitre 3 l'indique, l'aide apportée par les gouvernements et les donateurs peut créer une très grande différence dans ce domaine. ■

Il appartient à l'UNESCO de prendre la tête des opérations dans le domaine du suivi des budgets nationaux ainsi que des taux de fréquentation et d'abandon scolaires.



Surpeuplement et manque de ressources : une salle de classe au Malawi

© Louise Cubby/Corbis

Chapitre 2. Progrès



Contenir la malnutrition : la pesée d'un nourrisson éthiopien

© Alfredo Caliz/PANOS



Éducation permanente au Liban : apprendre autonomise à tout âge

© REUTERS/Zohra Bensemra



Dans l'Hindou Kouch, au Pakistan, un conteur kalash traditionnel captive son auditoire

© Chretien Eric/Gamma/Eyedea Presse

accomplis vers la réalisation des 6 objectifs de l'EPT



Aller à l'école en Chine rurale : les enfants des minorités ont plus de chemin à faire

© Patrick Le Floch/Explorer/Eyedea Illustration



Introduction	45
Éducation et protection de la petite enfance	46
Enseignement primaire universel	59
Compétences des jeunes et des adultes : davantage de possibilités dans la nouvelle économie mondiale	83
Alphabétisation des jeunes et des adultes	103
Qualité de l'éducation	114
Estimer le coût de la réalisation de l'éducation pour tous	130

Le suivi des tendances nationales est la tâche essentielle du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. Le présent chapitre fait le point sur les progrès réalisés en direction des objectifs adoptés à Dakar. Il documente les différences entre les pays et les régions, ainsi que les différences, parfois spectaculaires, entre des situations qui coexistent à l'intérieur des mêmes frontières. Il met en lumière le rôle de frein que jouent les inégalités persistantes sur la voie de tous les objectifs de l'EPT, et évoque la manière dont les gouvernements et les donateurs d'aide tiennent – ou ne parviennent pas à tenir – leurs promesses d'investir dans l'éducation de base. Un exercice de chiffrage évalue le déficit de financement pour 46 pays à faible revenu, en indiquant combien il en coûterait de dispenser une éducation de qualité à chaque enfant, jeune et adulte.

Introduction

Le Cadre d'action de Dakar, adopté en 2000 par 164 gouvernements, est l'un des engagements les plus complets, les plus étendus et les plus ambitieux jamais pris par la communauté internationale. Il promet d'étendre les possibilités d'apprentissage offertes à chaque jeune, à chaque adulte et à chaque enfant – et de réaliser des objectifs spécifiques dans des domaines clés d'ici à 2015.

Cinq ans seulement avant l'échéance fixée, le présent chapitre du *Rapport* examine les progrès réalisés en direction des objectifs de l'éducation pour tous fixés par le Cadre de Dakar. Un suivi efficace est essentiel pour atteindre les objectifs internationaux du développement. Outre qu'il les maintient sous le feu des projecteurs, il peut mettre en lumière des exemples de réussite, signaler rapidement les échecs, aider à fonder les politiques et appuyer les actions de plaidoyer. Au niveau international, la mesure des progrès en direction d'objectifs communs donne une idée des forces et des faiblesses des stratégies nationales. Elle démontre ce qui peut être réalisé dans la pratique et montre que tous les pays, quel que soit leur niveau de développement, peuvent progresser sous l'impulsion d'un leadership politique fort. Surtout, le suivi offre un outil permettant de rendre les gouvernements responsables de la réalisation des engagements qu'ils prennent lors des sommets internationaux.

Le présent chapitre commence par souligner l'importance que revêtent l'éducation et la protection de la petite enfance pour poser les fondations d'un apprentissage tout au long de la vie. Il examine ensuite les progrès réalisés en direction de l'enseignement primaire universel, domaine qui suscite de sérieuses inquiétudes. Alors que le nombre d'enfants non scolarisés continue de chuter, les données les plus récentes sur la scolarisation laissent à penser que l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 ne sera pas atteint. Qui plus est, les éléments fournis par les enquêtes sur les ménages suggèrent que les enfants non scolarisés peuvent être plus nombreux que ne l'indiquent les données officielles. Les améliorations de la participation scolaire continuent de dépasser celles des résultats d'apprentissage, dénonçant un écart croissant entre les indicateurs quantitatifs et qualitatifs de progrès. Ce chapitre montre en outre que les avancées en matière d'alphabétisation des adultes sont loin d'être à la hauteur des objectifs. Dans le même temps, les programmes d'enseignement technique et professionnel ont – au mieux – des résultats mitigés au regard des besoins d'apprentissage des jeunes et des jeunes adultes.

Le financement est primordial pour accélérer les progrès en direction des objectifs de l'éducation pour tous. Les estimations actuelles des financements nécessaires à l'échelle mondiale pour atteindre les objectifs fixés pour 2015 sont dépassées et méthodologiquement faussées, surtout parce qu'elles ne tiennent pas compte du coût des actions visant à atteindre les groupes défavorisés. Le présent *Rapport* propose une analyse actualisée des financements utiles pour atteindre des objectifs clés, ajustée en intégrant le coût incrémental de l'extension des possibilités aux groupes défavorisés. Cette analyse montre que les écarts de financement ont été sous-estimés et que les gouvernements des pays en développement et les donateurs d'aide devront agir d'urgence pour les combler.

Le suivi ne se limite pas à mesurer techniquement les progrès. Le présent chapitre met en lumière les liens forts qui unissent le progrès en direction d'objectifs spécifiques et les problèmes sous-jacents de l'inégalité et de la marginalisation sociale, qui sont examinés en détail au chapitre 3. Si les données nationales contribuent à éclairer les tendances générales, elles peuvent aussi occulter les disparités sous-jacentes. Les disparités entre les sexes s'accumulent dans de nombreux domaines, mais les filles et les femmes continuent d'être confrontées à des désavantages à différents niveaux, tant dans la petite enfance qu'au cours de l'enseignement primaire et secondaire et à l'âge adulte. Des inégalités plus générales, liées à la pauvreté, à la langue, à l'appartenance ethnique, à la région et à d'autres facteurs réduisent aussi les chances à l'échelle mondiale.

Les exercices de suivi à l'échelle mondiale révèlent inévitablement des schémas complexes et variés. Deux messages généraux se dégagent du détail des rapports consacrés aux progrès réalisés sur la voie des objectifs de l'éducation pour tous. Le premier est une bonne nouvelle : il apparaît sans équivoque que le monde va dans la bonne direction, de nombreux pays parmi les plus pauvres enregistrant des progrès impressionnants sur divers fronts. Leurs résultats font la preuve de ce qu'il est possible de réaliser – et montrent qu'un bon nombre des objectifs fixés pour 2015 sont encore à portée de la main. Le second message est une mise en garde et contient quelques « mauvaises nouvelles » : compte tenu des tendances actuelles, les progrès en direction des objectifs de Dakar sont encore bien trop lents pour que soient atteints les objectifs fixés pour 2015. L'incapacité de multiples gouvernements à accorder un plus haut niveau de priorité aux politiques étendant les possibilités aux composantes les plus marginalisées de la société est un problème sous-jacent. Faute de pouvoir modifier ce tableau, la communauté internationale ne tiendra pas la promesse faite à Dakar en 2000. □

Les progrès en direction des objectifs de Dakar sont encore bien trop lents pour que soient atteints les objectifs fixés pour 2015.

Éducation et protection de la petite enfance

Objectif 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.

« Les enfants de 5 et 6 ans sont les héritiers de la malédiction de la pauvreté, et non ses auteurs. Si nous n'agissons pas, ces enfants la transmettront à la génération suivante, comme une tache de vin congénitale. »

Ces mots du président des États-Unis Lyndon B. Johnson (1965) éveillent encore un puissant écho. Toute enfance peut poser les fondations d'une vie enrichie en chances, ou enfermer l'enfant dans un avenir fait de dénuement et de marginalisation. Il est clairement démontré – et de plus en plus – que des soins de qualité reçus au cours des premières années de la vie peuvent être le tremplin de la réussite scolaire. À son tour, l'éducation offre aux enfants vulnérables et défavorisés l'occasion d'échapper à la pauvreté, de bâtir un avenir plus sûr et de s'accomplir. La dernière décennie a vu augmenter rapidement et durablement le nombre d'enfants entrant à l'école primaire dans les pays les plus pauvres du monde. Cependant, des millions d'enfants commencent chaque année leur scolarité avec le handicap que leur vaut d'avoir connu dans leurs premières années la malnutrition, une santé défaillante et la pauvreté.

Pour la plupart d'entre eux, cette expérience commence littéralement dès le ventre de leur mère et se poursuit tout au long de leurs premières années de vie. La sous-alimentation maternelle et l'incapacité des systèmes de santé à assurer un soutien prénatal efficace, un accouchement sûr et des soins postnatals contribuent à la mortalité infantile. Ils participent également à transmettre d'une génération à l'autre les désavantages éducatifs. La malnutrition subie avant l'entrée à l'école est un autre obstacle redoutable à l'éducation. Outre qu'elle menace leur vie, elle dépouille aussi les enfants des chances de développer leur potentiel d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle l'éradication de la malnutrition infantile ne devrait pas être considérée seulement comme un impératif du développement en soi mais aussi comme un élément clé de l'agenda de l'éducation pour tous.

À quelques notables exceptions près, les gouvernements du monde entier n'ont pas réussi à accélérer les progrès de la lutte contre la faim des

enfants. De plus, la forte augmentation des prix alimentaires en 2007 et 2008 et le ralentissement économique, qui fait basculer dans la pauvreté un nombre grandissant d'enfants, assombrissent encore un tableau déjà bien noir.

Une éducation et une protection efficaces de la petite enfance peuvent donner aux enfants plus de chances d'échapper à ce que le président Johnson appelait la « malédiction de la pauvreté ». Si beaucoup a déjà été fait, les éléments présentés dans cette section laissent à penser que bien plus encore reste à faire. Pour résumer quelques-uns des principaux messages :

- *la malnutrition doit être reconnue à la fois comme une urgence sanitaire et une urgence éducative.* Elle dégrade chaque année le corps et l'esprit de près de 178 millions de jeunes enfants, amenuisant leurs capacités d'apprentissage, renforçant l'inégalité dans l'éducation et au-delà, et réduisant l'efficacité de l'investissement dans les systèmes éducatifs ;
- *un meilleur accès aux soins de santé maternels et infantiles doit être considéré comme une priorité majeure pour l'éducation comme pour la santé publique.* Le fait de demander une contribution financière pour bénéficier des services de santé primaires exclut des millions de femmes vulnérables des systèmes de santé et expose leurs enfants à des risques inutiles. Comme dans le secteur de l'éducation, la suppression des frais de santé réclamés aux patients doit être considérée comme une priorité majeure ;
- *les gouvernements doivent lutter contre l'inégalité dans l'accès à la protection de la petite enfance.* Ceux qui ont le plus besoin de la protection de la petite enfance – et qui ont le plus à y gagner – sont ceux qui y ont le moins accès. Dans les pays riches comme dans les pays pauvres, le revenu et le niveau d'éducation des parents influencent largement la participation à des programmes préscolaires, d'où la nécessité d'une plus grande équité dans les prestations et le financement publics.

La présente section est divisée en deux parties. La première examine les progrès et l'état actuel de certains indicateurs clés du bien-être et de l'état nutritionnel des enfants dans les pays en développement. Elle souligne aussi les liens étroits qui unissent la santé maternelle et infantile. La seconde partie donne un aperçu de l'accès aux programmes destinés à la petite enfance à travers le monde, ainsi que des éléments qui démontrent que ces programmes peuvent jouer un rôle important pour égaliser les chances et surmonter la marginalisation.

Des soins de qualité reçus au cours des premières années de la vie peuvent être le tremplin de la réussite scolaire.

Malnutrition et santé défaillante : une « urgence silencieuse » dans l'éducation

Les retards de croissance du fœtus et du jeune enfant ou l'anémie infantile ne sont généralement pas considérés comme des questions d'éducation classiques. Or, les faits laissent fortement à penser que ce devrait être le cas. De fait, chacune de ces situations peut avoir des effets profonds et irréversibles sur la capacité d'apprentissage de l'enfant, limitant les bénéfices potentiels de l'éducation.

Les sciences neurologiques contribuent à expliquer pourquoi les perspectives éducatives se dessinent *in utero* et au cours des premières années de la vie. Les 3 derniers mois de la grossesse sont une période décisive pour la formation des circuits neuronaux et les 3 premières années de la vie sont marquées par le développement rapide du langage et de la mémoire [Bennett, 2008]. Au cours de cette période, le cerveau, en se développant normalement, pose les bases de la réussite scolaire ultérieure et de l'apprentissage tout au long de la vie [Harvard University Center on the Developing Child, 2007].

Les enfants qui souffrent de carences alimentaires *in utero* ou au cours de leurs premières années le paient cher plus tard. Un ensemble d'éléments solides et de plus en plus nombreux démontre que l'état nutritionnel des 2 premières années de la vie détermine fortement les résultats scolaires ultérieurs [Aldermann *et al.*, 2001 ; Glewwe *et al.*, 2001 ; Grantham-McGregor *et al.*, 2007]. Les enfants connaissant des épisodes de malnutrition précoces tendent à obtenir de moins bons résultats que les autres aux tests évaluant les fonctions cognitives, le développement psychomoteur, les capacités motrices fines, les niveaux d'activité et la capacité d'attention [Alderman *et al.*, 2006 ; Behrman, 1996 ; Maluccio *et al.*, 2009]. Ils tendent également à commencer l'école plus tard et risquent davantage de l'abandonner avant d'avoir achevé la totalité du cycle de l'enseignement primaire. Une étude menée récemment au Guatemala a fait apparaître que l'incidence d'un retard de croissance à 6 ans était équivalente, dans les résultats aux tests, à la perte de 4 années de scolarité [Behrman *et al.*, 2008]. L'idée, essentielle mais la plupart du temps ignorée, qui se dégage des résultats de ces recherches est la suivante : ce que les enfants sont capables d'apprendre à l'école dépend largement de leur état de santé et nutritionnel préscolaire.

Les recherches réalisées pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de cette année confortent encore les éléments qui attestent l'incidence à long terme de l'alimentation sur le développement cognitif (encadré 2.1). Se fondant sur l'enquête intitulée

Young Lives Survey, qui a fourni une exceptionnelle série de données en suivant les premières années de vie d'enfants vivant en Éthiopie, en Inde, au Pérou et au Viet Nam, l'analyse documente les importants désavantages liés à la qualité de l'alimentation que révèlent les résultats des tests pratiqués chez ces enfants à 4 ou 5 ans. À l'âge de 7 ou 8 ans, leur handicap lié à la malnutrition équivalait à la perte de 1 trimestre entier de scolarité [Sanchez, 2009].

Malnutrition infantile : des progrès limités

Les possibilités d'éducation dépendent beaucoup du bien-être dont jouissent les enfants avant leur entrée à l'école. Il est regrettable qu'en ce début de XXI^e siècle, le double fléau de la faim et d'une santé défaillante continue de dégrader l'éducation à l'échelle mondiale.

Le double fléau de la faim et d'une santé défaillante continue de dégrader l'éducation à l'échelle mondiale.

Encadré 2.1 – La malnutrition précoce se traduit par un préjudice éducatif à long terme

Un travail de recherche réalisé en vue du *Rapport* de cette année confirme avec force des éléments plus généraux attestant que la malnutrition contribue aux désavantages éducatifs.

À partir des données fournies par l'enquête Young Lives Survey, qui a suivi des enfants vivant en Éthiopie, en Inde (État de l'Andhra Pradesh), au Pérou et au Viet Nam, l'étude examine la relation entre la qualité de l'alimentation en bas âge et les acquis cognitifs à l'âge de 4 à 5 ans, évalués selon l'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP), échelle internationale de mesure des acquis d'apprentissage. Elle observe également la relation entre l'alimentation à 7 ou 8 ans et les résultats mesurés en fonction des scores obtenus à l'EVIP et du nombre d'années d'éducation accumulées à 11 ou 12 ans (pour cette cohorte, Dercon [2008] présente des éléments similaires). Dans les deux cas, le rapport taille/âge est utilisé comme indicateur de l'histoire et de l'état nutritionnels, standardisés à l'aide des courbes de référence les plus récentes de l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Bien que les échantillons ne soient pas représentatifs à l'échelle nationale, ils ont été conçus pour refléter les différences culturelles, ethniques et géographiques présentes dans chaque pays.

Les résultats sont frappants. Après avoir tenu compte d'une large série de caractéristiques des enfants, des parents et des foyers, et après avoir intégré les effets des caractéristiques communautaires, les résultats font apparaître une forte association entre l'état nutritionnel mesuré entre 16 et 18 mois et les acquis cognitifs à 4 ou 5 ans. Une augmentation de 1 écart type du rapport taille/âge pour les jeunes enfants est associée à une amélioration de 4 à 12 % de l'écart type de l'EVIP dans les échantillons retenus par la Young Lives Survey.

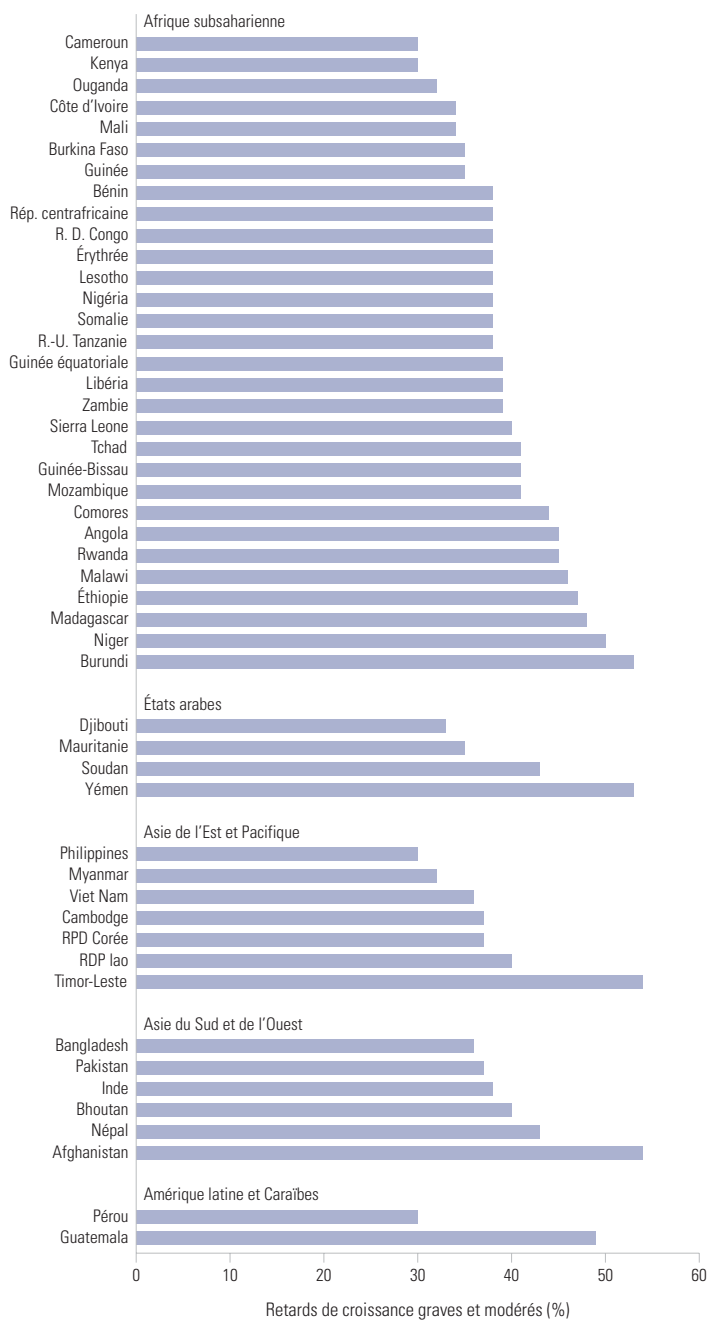
Des observations similaires peuvent être faites pour la cohorte plus âgée. Dans ce cas, une hausse de 1 écart type de l'état nutritionnel mesuré à 7 ou 8 ans est associée à une augmentation marquée de la classe atteinte à l'école, représentant de 14 à 20 % de l'écart type pour la classe atteinte (de l'ordre de 0,2 à 0,4 année supplémentaire de scolarité). Compte tenu de l'importance des retards de croissance pour les 2 cohortes dans tous les échantillons de la Young Lives Survey, les résultats soulignent les coûts importants que fait peser la malnutrition sur l'éducation.

Source : Sanchez (2009).

Une manière d'évaluer la situation des enfants à travers le monde consiste à observer les taux de mortalité infantile. Malgré la chute de ces derniers, le monde est encore loin du compte au regard de l'objectif du millénaire pour le développement

Figure 2.1 : Une forte prévalence du retard de croissance parmi les jeunes enfants freinent les progrès de l'éducation

Retards de croissance graves et modérés chez les enfants de moins de 5 ans, choix de pays, 2000-2007¹



Note : les pays de cette liste sont ceux dans lesquels la proportion d'enfants souffrant d'un retard de croissance est de 30 % ou plus.

1. Les données correspondent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

Source : annexe, tableau statistique 3A.

visant à leur réduction des deux tiers d'ici à 2015 par rapport au niveau de 1990. Il y a eu 9,3 millions de décès d'enfants en 2008. D'après les tendances actuelles, la cible de l'objectif du millénaire sera manquée, avec environ 4 millions de morts supplémentaires d'ici à 2015. Face à cette mauvaise nouvelle, on observe qu'un grand nombre des pays les plus pauvres du monde, dont l'Éthiopie, le Malawi, le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie, ont réduit de 40 % ou plus le nombre de décès d'enfants (UNICEF, 2008b).

La mortalité infantile est intimement liée à la malnutrition. Les progrès en direction de l'objectif du millénaire pour le développement visant à réduire de moitié la malnutrition ont été douloureusement lents, la plupart des pays d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne se trouvant loin de l'objectif. On estime que la malnutrition est directement en cause dans les deux tiers des décès d'enfants de moins de 5 ans. Bien que certaines avancées aient été réalisées vers une meilleure nutrition infantile et un accès plus large aux compléments de vitamine A et au sel iodé, les réalisations sont très en deçà des objectifs fixés.

■ *Retards de croissance dans l'enfance¹*. Près de 1 enfant de moins de 5 ans sur 3 – soit 178 millions au total – souffre d'un retard de développement grave ou modéré. Lorsque ces enfants entreront à l'école, la malnutrition aura réduit leurs capacités d'apprentissage – un désavantage qui les accompagnera jusqu'à l'âge adulte. Au-delà de ses conséquences préjudiciables pour les individus, la malnutrition subie dans la petite enfance érode inévitablement les bénéfices des investissements réalisés dans l'éducation. Les taux régionaux de retard de développement les plus élevés sont observés en Afrique centrale et de l'Est et en Asie du Sud. Sur les 49 pays où les taux de prévalence du retard de développement excèdent 30 %, 30 se trouvent en Afrique subsaharienne (figure 2.1).

■ *Faible poids à la naissance*. De récentes estimations internationales laissent à penser que près de 19 millions de nourrissons – soit 14 % de l'ensemble des nouveau-nés – viennent au monde avec un faible poids (UNICEF, 2008b). Plus de la moitié de ces naissances ont lieu en Asie du Sud-Est : dans cette région, plus de 1 enfant sur 4 naît avec un faible poids (figure 2.2). Ces enfants sont exposés à un risque plus élevé que les autres de mortalité précoce : un faible poids à la naissance est un facteur sous-jacent dans 60 à 80 % des

1. Le retard de croissance, ou taille insuffisante compte tenu de l'âge, est causé par un apport alimentaire insuffisant à long terme et par de fréquentes infections. Il survient généralement avant l'âge de 2 ans et ses effets sont, dans une large mesure, irréversibles.

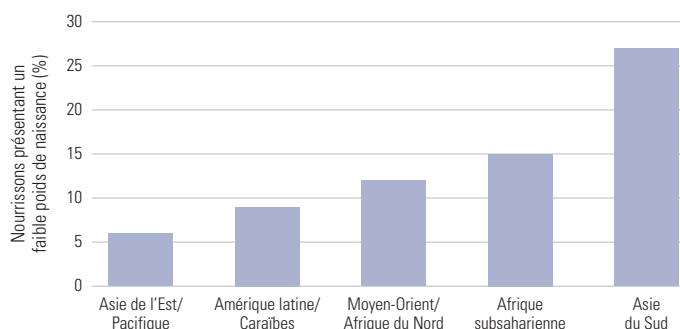
décès survenant au cours du premier mois de vie. Ces enfants risquent également, à plus longue échéance, d'être désavantagés en termes de santé et d'éducation. Un faible poids à la naissance est étroitement associé à une perte d'années de scolarité et à de moindres capacités cognitives (Victoria *et al.*, 2008), qui amenuisent les bénéfices potentiels d'un meilleur accès à l'enseignement secondaire. Un grand nombre des 8,3 millions d'enfants indiens nés avec un faible poids traîneront avec eux à l'école primaire le fardeau de ce désavantage. En outre, près de la moitié des enfants indiens de moins de 3 ans ont un poids inférieur à la normale pour leur âge, ce qui indique des carences nutritionnelles bien plus graves.

- **Déficits en micronutriments.** Le développement cognitif précoce peut être gravement handicapé par les déficits en micronutriments. On estime qu'un tiers de l'ensemble des enfants fréquentant l'enseignement préscolaire souffrent d'une carence en iode, affection qui, même sous une forme modérée, est associée à une perte de 10 à 15 points aux tests de QI. Une proportion semblable d'enfants présente un déficit en vitamine A, cause majeure de cécité, de santé défaillante et de difficultés de concentration (Victoria *et al.*, 2008).

Les facteurs sous-jacents de la malnutrition varient selon les pays. La pauvreté, les inégalités sociales et l'insécurité des moyens de subsistance jouent toutes un rôle. La richesse nationale est souvent un mauvais indicateur de ce dénuement. Le Guatemala, qui n'est pas l'un des pays les plus pauvres du monde, présente l'un des niveaux les plus élevés de retard de croissance chez l'enfant. Près de la moitié des enfants du pays sont mal nourris et dans certaines parties du Guatemala rural, où la population est en grande partie maya, ce chiffre atteint 80 %. Au cours des 2 dernières années, la sécheresse et le niveau élevé des prix alimentaires ont aggravé la situation. Cependant, le problème de fond est l'extrême inégalité de la répartition des richesses, alliée à l'incapacité du gouvernement à mobiliser des ressources pour la protection sociale.

Dans de nombreux pays, les indicateurs nutritionnels se sont détériorés au cours des 2 dernières années. Les prix agricoles mondiaux ont fortement augmenté en 2006 et 2007, non sans répercussions sur les échanges des principales denrées de consommation courante. Bien que, depuis lors, les prix aient chuté, ils se sont stabilisés à des niveaux bien supérieurs à ceux qu'ils atteignaient avant 2007. Les effets aux niveaux nationaux ont été très variables, en fonction de l'incidence de la pauvreté et de la dépendance des États vis-à-vis des importations alimentaires. Il est cependant presque

Figure 2.2 : Un faible poids de naissance prédispose à être désavantagé à vie
Pourcentage moyen de nourrissons présentant un faible poids de naissance, régions sélectionnées, 2000-2007¹



Note : les régions présentées sont celles qu'utilise l'UNICEF, qui diffèrent quelque peu des régions EPT. Un faible poids de naissance est défini comme un poids inférieur à 2,5 kilogrammes.

1. Les données correspondent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

Source : UNICEF (2008b).

certain que l'augmentation du prix des vivres a freiné les progrès réalisés à l'échelle mondiale dans la lutte contre la malnutrition.

Des estimations récentes de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture insinuent que le nombre de personnes mal nourries dans le monde est passé de 848 millions en 2005 à 963 millions en 2008, en grande partie à cause de l'augmentation des prix des denrées alimentaires (FAO, 2008). En outre, 44 millions de personnes supplémentaires pourraient avoir été touchées par la malnutrition durant l'année 2008 (Commission sur la croissance et le développement, 2008).

Les dégâts provoqués par l'augmentation du prix des denrées alimentaires ont été inégalement répartis. Ils dépendent du fait que les ménages sont vendeurs ou acheteurs nets de produits alimentaires, de leur accès à l'épargne ou au crédit et de leur état nutritionnel actuel. Pour les personnes vivant en dessous du seuil international de la pauvreté – soit 1,25 dollar EU par jour –, qui consacrent souvent de 50 à 70 % de leur revenu à l'alimentation, l'augmentation du prix des vivres implique un choix difficile : manger moins ou réduire les dépenses dans d'autres domaines (von Braun, 2008 ; Banque mondiale, 2008a). Les ménages ruraux sans terre, les groupes urbains à faible revenu et les ménages dont le chef est une femme ont été parmi les plus durement touchés. Bon nombre d'entre eux ont restreint des régimes alimentaires déjà inadéquats et ont substitué à des aliments riches en protéines des céréales grossières, moins coûteuses (Hauenstein Swan *et al.*, 2009 ; von Braun, 2008). Au Bangladesh, où le prix du riz et des céréales a presque doublé en 2007, on estime qu'une augmentation de 50 % du prix des produits alimentaires accroît de 25 % la prévalence de la carence en fer chez les femmes et les enfants (Bouis, 2008).

Dans de nombreux pays, les indicateurs nutritionnels se sont détériorés au cours des 2 dernières années.

Une situation de détresse à court terme, telle une période de malnutrition se prolongeant, aura des effets à long terme sur l'éducation.

Une situation de détresse à court terme, telle une période de malnutrition se prolongeant, aura des effets à long terme sur l'éducation. Plus les enfants connaissent d'épisodes de malnutrition dans leur petite enfance, plus leurs perspectives d'apprentissage diminuent. Dans le même temps, une pression croissante sur les budgets des ménages aura de plus lourdes conséquences, car les parents pauvres sont forcés d'ajuster ces budgets. On a observé qu'au Bangladesh, en Jamaïque et au Kenya, les ménages réduisaient les dépenses d'éducation pour s'adapter à l'augmentation du prix des denrées alimentaires (Hossain *et al.*, 2009 ; Banque mondiale, 2008e).

Le niveau élevé des prix alimentaires n'a pas été la seule cause de l'augmentation de la malnutrition. Dans le nord du Sri Lanka, 300 000 personnes ont été déplacées du fait des conflits en 2009. On estime que 13 % environ d'entre elles étaient des enfants de moins de 5 ans. Une étude portant sur 6 des 13 camps de personnes déplacées a fait apparaître que 1 enfant sur 4 était mal nourri et que 1 sur 3 souffrait d'un retard de croissance modéré ou grave (Jayatissa, 2009). L'incapacité à protéger convenablement ces enfants soulève des questions plus larges, d'ordre humanitaire. Cependant, les conséquences en termes d'éducation seront également graves.

Santé maternelle : essentielle, mais négligée

La santé des nouveau-nés – essentielle pour leurs perspectives éducatives ultérieures – est intimement liée à celle de leur mère. Les femmes mal nourries ou souffrant de carence en micronutriments sont plus fragiles que les autres durant la grossesse et l'accouchement, et ont plus de risques de donner naissance à des enfants accusant un faible poids. Une croissance insuffisante du fœtus durant la grossesse est un facteur de risque majeur pour la santé maternelle et la survie de l'enfant – et est susceptible de se traduire plus tard par un désavantage éducatif.

Les risques liés à la grossesse et à l'accouchement coûtent très cher en vies humaines. On évalue à un demi-million le nombre de femmes qui perdent la vie chaque année lors d'une grossesse ou d'un accouchement – en outre, pour chaque décès, on dénombre 30 autres femmes qui gardent des séquelles physiques graves à long terme. Presque tous ces décès et séquelles pourraient être évités grâce à un accès à des soins prénatals, à un suivi de la grossesse par des professionnels et à des soins obstétricaux d'urgence. Une mauvaise santé maternelle, une alimentation inadéquate et un accès limité aux soins sont aussi en cause dans la mort des 4 millions de nouveau-nés qui ne survivent pas à leur premier mois de vie (Lawn *et al.*, 2006).

Deux pathologies – la mort apparente du nouveau-né et le sepsis compliqué d'une pneumonie néonatale – causent près de 60 % de ces décès. La cause réelle est néanmoins un accès limité à des professionnels de santé compétents lors de l'accouchement et l'incapacité à faire de la santé maternelle et infantile une priorité des politiques nationales (Thea et Qazi, 2008).

Cette « tragédie humaine inutile » (UNICEF, 2008b) va au-delà de la mortalité maternelle et infantile et des risques sanitaires immédiats. La sous-alimentation *in utero*, un faible poids de naissance et une plus grande vulnérabilité à la maladie après la naissance peuvent léser structurellement le cerveau, lésions qui empêchent le développement cognitif et enferment l'enfant dans un avenir de sous-performance. Des risques sanitaires plus généraux durant la grossesse et l'accouchement peuvent également avoir des conséquences pour l'éducation :

- on considère que la carence maternelle en iode durant la grossesse se traduit par le fait que, chaque année, 38 millions d'enfants sont susceptibles de naître avec un handicap mental et des anomalies congénitales (UNICEF, 2007b) ;
- l'anémie, qui touche près de la moitié des femmes enceintes, augmente les risques associés à la grossesse et réduit les perspectives de survie des enfants (UNICEF, 2008b) ;
- près de la moitié des retards de croissance observés chez les nourrissons surviennent au stade utérin et le reste au cours des 2 premières années de la vie (Victoria *et al.*, 2008) ;
- l'absence, lors de l'accouchement, de personnel de santé formé coûte des vies humaines et laisse des enfants désavantagés à vie. L'asphyxie du nouveau-né contribue à un quart environ des décès et fait que près de 1 million d'enfants souffrent de difficultés d'apprentissage et de handicaps, tels qu'une infirmité motrice cérébrale (OMS, 2005).

Le manque d'accès aux prestations de santé n'est pas le seul obstacle à l'amélioration des soins infantiles et maternels. De nombreux problèmes sous-jacents liés à la grossesse et à l'accouchement reflètent une incapacité à protéger les droits des femmes. Un statut inférieur, le poids des tâches à accomplir, l'impossibilité de se faire entendre sur les questions de santé sexuelle et génésique, un mariage précoce et un mauvais accès à l'information sont autant d'éléments qui contribuent à cette situation.

Assurer des soins de santé de qualité

Des soins maternels et infantiles inadaptés freinent les avancées dans le domaine de l'éducation. Les progrès en direction de la cible consistant, au titre de l'un des objectifs du millénaire pour le développement, à réduire des trois quarts le nombre des décès maternels d'ici à 2015 ont été quasiment nuls. Dans le même temps, l'amélioration limitée de la survie au cours du premier mois de vie empêche les progrès en direction de la cible relative à la mortalité infantile.

L'une des plus grandes priorités revient à assurer des services de santé de qualité. Les retards de croissance intra-utérins et les carences maternelles en micronutriments peuvent être aisément détectés par les soins prénatals et traités à peu de frais. L'accès à des infrastructures assurant une assistance compétente lors de l'accouchement, à des soins obstétriques d'urgence et à des soins postnatals pourrait éviter plus de 80 % des décès maternels et néonataux et mettre les enfants sur la voie d'une bonne santé (UNICEF, 2008b). Cependant, dans les pays en développement, plus de 1 naissance sur 3 se déroule sans l'assistance d'une personne formée à cet effet. Les taux de présence d'une telle personne sont les plus faibles en Asie du Sud (41 %) et en Afrique subsaharienne (45 %) (UNICEF, 2008b). Le fait que ces régions soient celles qui présentent les taux de mortalité maternelle les plus élevés n'est pas une coïncidence.

La pauvreté fragilise de plusieurs manières la santé maternelle. Elle accroît l'exposition à des menaces telles que la malnutrition et les maladies infectieuses. Elle peut également réduire l'accès à des soins de santé essentiels, soit parce que les services correspondant n'existent pas, soit parce qu'ils sont inabornables pour les très pauvres. Le facteur de risque lié à la pauvreté est présenté sous la forme d'un graphique dans une étude réalisée par l'UNICEF à partir des résultats de 50 enquêtes sur les ménages, et qui a constaté que les taux de mortalité néonatale chez les 20 % les plus pauvres étaient ordinairement de 20 à 50 % plus élevés que pour le quintile le plus riche (UNICEF, 2008b). Plus tard dans la vie, ces inégalités face à la santé entretiennent les disparités éducatives.

Les mères et les enfants les plus pauvres bénéficient fréquemment d'une prise en charge insuffisante tout au long du continuum des soins. En Asie du Sud, le fait d'être pauvre divise par 5 la probabilité de bénéficier de l'assistance d'un professionnel de santé compétent lors de l'accouchement. Indépendamment même de la pauvreté, les populations autochtones et les minorités

ethniques sont souvent gravement défavorisées. Au Guatemala, les femmes non autochtones ont plus de 2 fois plus de chances que les femmes autochtones d'accoucher dans des établissements publics de santé disposant d'un personnel formé. Les facteurs excluant les ménages pauvres et vulnérables des soins maternels et infantiles de base varient d'un pays à l'autre, mais on y retrouve le coût, la distance et la mauvaise qualité des soins publics. Quelles que soient les causes sous-jacentes au désavantage sanitaire, l'une de ses conséquences est un désavantage éducatif ultérieur.

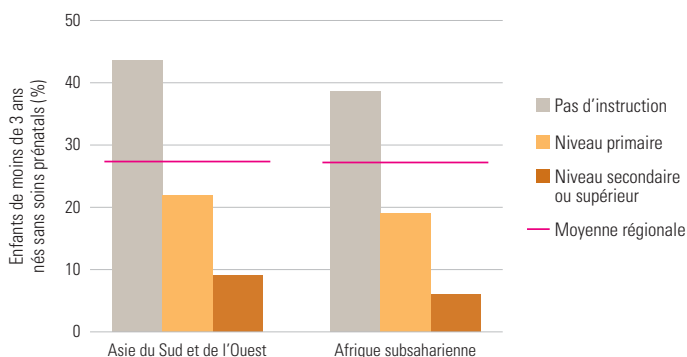
La force des liens unissant la santé maternelle et l'éducation est souvent négligée. Certains de ces liens sont très directs. Dans le décompte des décès liés à la grossesse et à l'accouchement, dans 1 cas sur 7 il s'agit de jeunes femmes en âge de fréquenter la seconde moitié du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire âgées de 15 à 19 ans (OMS et UNICEF, 2003). Plus l'âge de la grossesse est précoce, plus les risques sanitaires pour la mère et l'enfant sont élevés. Pour une mère âgée de moins de 18 ans, le risque de mortalité infantile augmente de 60 % et les enfants qui survivent risquent davantage de souffrir d'un poids faible de naissance, de dénutrition et d'un retard de développement cognitif (Lawn *et al.*, 2006 ; UNICEF, 2008b ; OMS, 2005).

L'autonomisation par l'éducation est l'un des antidotes les plus puissants face aux risques auxquels les mères sont exposées. Les femmes ayant un niveau d'instruction supérieur ont plus tendance que les autres à retarder et à espacer leurs grossesses et à rechercher une prise en charge sanitaire. En Asie du Sud et de l'Ouest, près de la moitié des femmes non instruites accouchent sans avoir reçu de soins prénatals, contre 10 % environ pour les femmes ayant suivi un enseignement secondaire (figure 2.3). La « prime à l'éducation » est encore plus nette pour ce qui est de la présence d'une personne formée lors de l'accouchement. Au Burkina Faso, les mères qui ont reçu une éducation primaire ont 2 fois plus de chances de bénéficier de l'aide d'une personne formée que celles qui n'en ont pas reçu, et celles qui ont reçu une éducation secondaire près de 4 fois plus de chances. Bien que l'association entre l'éducation et l'amélioration des indicateurs relatifs à la mère et à l'enfant ne prouve pas qu'il existe une relation de cause à effet, la force de cette association indique du moins l'importance du lien à double sens unissant l'investissement dans la santé et l'investissement dans l'éducation.

Dans les pays en développement, plus de 1 naissance sur 3 se déroule sans l'assistance d'une personne formée à cet effet.

Figure 2.3 : Les mères instruites ont un meilleur accès aux soins prénatals que les autres

Enfants de moins de 3 ans nés sans soins prénatals, par niveau d'instruction de la mère, Asie du Sud et de l'Ouest et Afrique subsaharienne, vers 2005



Note : les chiffres présentés sont des moyennes de population pondérées. L'échantillon de pays utilisé pour estimer la moyenne de l'Asie du Sud et de l'Ouest représente plus de 90 % de la population totale de la région et celui employé pour la moyenne de l'Afrique subsaharienne plus de 80 %.

Source : Macro International Inc. (2009).

Des progrès rapides sont possibles

La lenteur des progrès en direction des objectifs internationaux dans des domaines tels que la santé maternelle ou l'alimentation et la survie des enfants est parfois considérée comme une preuve du coût et de la complexité de mesures efficaces. Cette évaluation est erronée. Sans sous-estimer l'ampleur des défis, il existe des éléments qui prouvent irréfutablement que des progrès rapides sont possibles.

Des mesures efficaces présentant un bon rapport coût/efficacité consistent notamment en l'administration de compléments alimentaires et vitaminiques, en un suivi médicalisé de la grossesse et de l'accouchement, en campagnes de vaccination et en stratégies d'ensemble visant à lutter contre des maladies meurtrières telles que le paludisme et la pneumonie (Black *et al.*, 2008). Pour que de telles actions soient possibles, les pays ont besoin de systèmes de santé accessibles et abordables, accompagnés de mesures d'ensemble permettant de cibler les groupes vulnérables et de combattre la malnutrition. Les mauvaises nouvelles ont tendance à faire les gros titres, mais il en existe aussi de positives.

- *L'intensification des services de santé maternelle et infantile.* L'expérience du Bangladesh et du Népal montre que, dans des contextes de faible revenu, on peut améliorer la survie des mères et des enfants en élargissant l'accès aux soins par des personnes compétentes, aux soins prénatals et aux conseils de planning familial (DFID, 2008b). En République-Unie de Tanzanie, les dépenses de santé ont été accrues et centrées sur les maladies touchant les districts les plus pauvres.

La couverture des services de santé maternelle et infantile a été élargie, avec une augmentation marquée du recrutement de sages-femmes et de travailleurs sanitaires au niveau communautaire. L'état nutritionnel infantile s'améliore, comme l'illustre la diminution de 40 % de la mortalité infantile enregistrée entre 2000 et 2004 (Masanja *et al.*, 2008).

- *Des résultats grâce à l'aide internationale.* GAVI (l'ancienne Alliance mondiale pour les vaccins et la vaccination), créée en 2000, a favorisé la vaccination de 213 millions d'enfants, sauvant un nombre de vies qu'on estime à 3,4 millions. De 2000 à 2006, les décès causés par la rougeole ont diminué de 90 % (GAVI, 2009a). Les partenariats internationaux intervenant dans le domaine du VIH et du sida ont fait passer de 15 à 33 % la proportion de femmes enceintes séropositives au VIH recevant une thérapie antirétrovirale, contribuant à prévenir la transmission aux enfants (Fonds mondial, 2008a).
- *La levée de l'obstacle du coût des services essentiels de santé maternelle et infantile.* Le fait de ne pas pouvoir payer est un des principaux facteurs qui limitent l'accès aux services fondamentaux de santé maternelle et infantile (Gilson et McIntyre, 2005 ; Pearson, 2004). L'expérience acquise récemment dans des pays tels que le Ghana, le Népal, l'Ouganda, le Sénégal et la Zambie prouve que la suppression de la facturation des services de santé fondamentaux est souvent suivie d'une rapide augmentation du recours à ces services, en particulier de la part des pauvres (Deininger et Mpuga, 2005 ; Yates, 2009) (encadré 2.2).
- *L'alimentation au centre des priorités de la réduction de la pauvreté.* Au cours des 20 dernières années, le Viet Nam a réduit la malnutrition infantile d'une des façons les plus rapides au monde. Son programme d'objectifs nationaux s'est concentré sur les 2 374 communes présentant les taux les plus élevés de pauvreté et de malnutrition infantile. Les programmes de compléments alimentaires et de soins de santé maternelle et infantile y occupaient une place prééminente. Les enquêtes de l'Institut national de nutrition indiquent que le taux de retards de croissance a diminué d'un quart entre 1999 et 2005 (Khan *et al.*, 2008). Au Brésil, le programme « Faim zéro », action concertée visant à combattre la malnutrition, a contribué à faire chuter les taux de malnutrition de 18 à 16 % dans le Nordeste, la région la plus pauvre, au cours de la décennie qui s'est achevée en 2005 (Ruel, 2008).

La force des liens unissant la santé maternelle et l'éducation est souvent négligée.

Encadré 2.2 – Éliminer les obstacles liés aux coûts des services de santé maternelle et infantile

La suppression des obstacles liés aux coûts a joué un rôle essentiel pour élargir les possibilités d'éducation. Cependant, ces obstacles sont encore présents pour ce qui concerne la santé maternelle et infantile, avec des conséquences préjudiciables pour la santé et l'éducation. Le fait que les ménages pauvres ne soient pas en mesure de payer les soins de santé se traduit en général par des retards fatals dans les traitements médicaux ou par leur exclusion pure et simple du système de santé officiel. Les recherches menées dans des pays aussi divers que l'Inde, le Soudan et le Tchad, font apparaître que le coût est un facteur majeur restreignant le recours des femmes pauvres aux services de santé maternelle et infantile.

Comme dans l'éducation, l'ampleur des obstacles, que les frais de santé représentent pour les pauvres, se révèle souvent lorsque ces frais sont supprimés. Lorsque l'Ouganda l'a fait, en 2001, le nombre des consultations externes dans les hôpitaux a suivi la même évolution que celle qu'avait connue la scolarisation, quelques années plus tôt, après la suppression des droits de scolarité : les taux de fréquentation ont doublé en moins de 1 an, les augmentations les plus fortes étant enregistrées dans les groupes les plus pauvres. Au Burundi, après la suppression, en 2006, de tous les frais de santé pour les femmes enceintes et les enfants, la moyenne mensuelle du nombre de naissances dans les hôpitaux a rapidement augmenté de 61 %. Au Népal, la suppression des frais de santé, alliée à une hausse des investissements consacrés au recrutement et à la formation de travailleurs sanitaires communautaires, a également accru l'accès aux soins.

Dans l'ensemble de l'Afrique, et au-delà, de nombreux gouvernements réexaminent la question des frais de santé. Il est démontré sans ambiguïté que la facturation des services de base est inefficace, inefficente

– les droits ne génèrent que 5 à 6 % des recettes du secteur de la santé – et inéquitable. Au cours des 2 dernières années, le Burundi, le Ghana, le Kenya, le Lesotho, le Libéria, le Niger, le Sénégal et la Zambie ont supprimé les frais de santé dans des domaines clés. La plupart des principales institutions de développement, dont l'OMS et la Banque mondiale, ont également adopté une position claire contre le prélèvement de ces frais. Dans le même temps, certains donateurs ont apporté une aide supplémentaire aux pays qui les ont supprimés, notamment la France (pour le Niger) et le Royaume-Uni (pour le Burundi, le Ghana, le Népal et la Zambie).

La suppression des frais pour les soins de santé maternelle et infantile devrait être considérée comme la plus grande des priorités. Il ne s'agit cependant pas là d'une stratégie autonome. L'augmentation rapide de la demande, à laquelle sont soumis des services déjà surchargés, peut se traduire par une détérioration de la qualité et par de longues attentes pour les patients ayant besoin d'un traitement – résultats qui ont compromis les bénéfices de la gratuité des soins maternels au Ghana. Comme dans le secteur de l'éducation, rendre la santé plus abordable devrait s'inscrire dans un ensemble plus vaste de réformes politiques. Des investissements accrus en faveur du renforcement des systèmes de santé, une plus grande équité des dépenses publiques et une meilleure gouvernance sont autant de facteurs importants. Il n'y a pas d'autre solution pour recruter et former un plus grand nombre de travailleurs sanitaires. Pour la seule Afrique subsaharienne, le déficit de travailleurs sanitaires formés est estimé à plus de 1 million.

Sources : Yates (2009) ; Nabyonga *et al.* (2005) ; Batungwanayo et Reyntjens (2006) ; Cohen et Dupas (2007) ; Gilson et McIntyre (2005) ; Witter *et al.* (2009).

La suppression des frais pour les soins de santé maternelle et infantile est la plus grande des priorités.

- *La mise en œuvre d'une protection sociale efficace.* Les programmes fournissant aux parents un revenu, des services et des incitations, peuvent contribuer à combattre le dénuement de la petite enfance. Des programmes à grande échelle tels que « Bolsa Familia » au Brésil et « Oportunidades » au Mexique conditionnent directement le versement de sommes d'argent à la participation à des programmes alimentaires infantiles – tous deux ont réduit les retards de croissance et amélioré le développement cognitif (Fiszbein *et al.*, 2009) (encadré 2.3).

La séparation artificielle entre santé et éducation dans les politiques publiques est particulièrement dommageable aux prestations destinées à la petite enfance. Les planificateurs de l'éducation mesurent souvent les progrès de l'enseignement primaire au nombre d'enfants entrant dans les classes, au taux

d'encadrement et à la qualité des infrastructures scolaires. Selon une idée répandue, l'état nutritionnel et sanitaire avant l'âge scolaire serait une question relevant des politiques de la santé. Cette manière de poser des cloisons étanches entre les questions produit une image déformée des priorités politiques. Des millions d'enfants entrent à l'école avec des capacités d'apprentissage irrémédiablement dégradées par la malnutrition et les carences en micronutriments. Une mauvaise santé de la mère, et les risques encourus durant la grossesse et l'accouchement, sont des facteurs qui y contribuent dans une large mesure. Un échec des politiques publiques dans les domaines de l'alimentation et des soins de santé maternelle et infantile ne se traduit pas seulement par une souffrance humaine inutile, mais également par l'érosion des bénéfices liés à l'investissement dans l'éducation et aux progrès de la scolarisation des enfants.

Encadré 2.3 – Transferts en espèces au Nicaragua : surmonter les déficits cognitifs

Dans de nombreux pays en développement, d'importants retards de développement cognitif altèrent les perspectives scolaires des enfants et, à l'âge adulte, leur productivité. Comprendre les causes des déficits cognitifs et trouver les moyens de les réduire sont des priorités politiques cruciales.

Au Nicaragua, le programme Atención a Crisis illustre les bénéfices que peut générer une intervention précoce. Des sommes en espèces d'un montant significatif, représentant en moyenne 15 % des revenus du ménage, ont été versées tous les 2 mois à des femmes de familles rurales pauvres. Pour y avoir droit, les parents devaient conduire régulièrement les enfants en âge de fréquenter l'enseignement préscolaire dans des centres de santé, où ils étaient pesés et recevaient vaccins et compléments alimentaires.

Ce programme pilote, mis en œuvre en 2005 et 2006, était assorti d'une évaluation soigneuse. Les résultats ont fait apparaître que le programme avait amélioré le développement de l'enfant sous plusieurs aspects :

- après une participation au programme de 9 mois seulement, les enfants âgés de 3 à 4 ans avaient récupéré 1,5 mois de retard de développement personnel et social, et de retard de langage, selon une série de tests, ce rattrapage atteignant 2,4 mois pour les enfants âgés de 5 à 6 ans ;
- il a été observé que les ménages participant au programme attachaient plus de valeur aux signes de stimulation parentale, comme fournir aux enfants livres, crayons, papier, et avaient plus tendance que les autres parents à faire la lecture à leurs enfants ;
- les dépenses alimentaires d'ensemble avaient augmenté chez les ménages bénéficiaires, en particulier pour l'achat d'aliments nourrissants ;
- d'importants bénéfices ont été observés en termes de prévention sanitaire. Les enfants des participants au programme avaient plus de chances d'avoir droit à un bilan de croissance, reçu des compléments en vitamines et en fer ainsi que des traitements vermifuges. Une amélioration de l'état de santé des mères a également été rapportée.

Source : Macours *et al.* (2008).

Programmes d'éducation de la petite enfance : des résultats mitigés

L'apprentissage commence à la maison, lorsque les enfants manipulent des objets et des matières, explorent le monde qui les entoure et acquièrent le langage. Durant ces années décisives de formation, ils développent les compétences, notamment cognitives, qui les préparent à l'école. Les élèves de milieux défavorisés entrent habituellement à l'école en ayant hérité de désavantages variés, comme un moindre niveau de communication, de langue et d'alphabétisme. Avoir grandi dans un foyer défavorisé a souvent des effets irréversibles – en fait, l'écart se creuse à mesure que les enfants progressent dans leur scolarité (UNESCO, 2005).

Réduire l'inégalité des chances

Un démarrage précoce dans l'éducation est particulièrement important pour les enfants issus de familles défavorisées. La pauvreté, un faible niveau d'instruction des parents, ou le fait de parler une langue minoritaire, sont parmi les courroies de transmission les plus puissantes des désavantages d'une génération à l'autre. Dispenser à la petite enfance une éducation de bonne qualité peut rompre ces attaches.

Lorsque ces enfants entrent à l'école, les disparités en matière de compétences linguistiques liées aux revenus et à d'autres facteurs sont en général si marquées qu'ils ne peuvent jamais rattraper le niveau des autres. Les observations réalisées aux États-Unis démontrent que les résultats obtenus aux tests à 18 ans sont prévisibles dès l'âge de 5 ans (Heckman, 2008). Des recherches réalisées en Équateur indiquent que les différences de résultats aux tests de vocabulaire entre enfants de différents groupes de richesse sont limitées à l'âge de 3 ans, mais qu'à 5 ans l'écart est trop grand pour être comblé durant les années de scolarité ultérieures (Paxson et Schady, 2005b) (figure 2.4). Au Royaume-Uni, des études longitudinales montrent que les résultats obtenus aux tests à 22 mois permettent de prédire, avec assez de certitude, quelles seront les qualifications acquises par le biais de l'éducation à 22 ans (Feinstein, 2003). En outre, des études ont montré que les enfants de milieux socio-économiques inférieurs, et ayant obtenu des résultats élevés aux tests de compétences cognitives à 22 mois, étaient dépassés, entre 5 et 10 ans, par les enfants ayant eu des scores moins élevés au départ mais issus de familles plus riches.

Les différences de revenu ne sont pas la seule source d'avantages et de désavantages. Le niveau d'éducation des parents, leur appartenance ethnique et la langue parlée à la maison sont d'autres facteurs exerçant une forte influence sur les résultats aux tests dans la petite enfance et sur les résultats scolaires ultérieurs (Brooks-Gunn et Markman, 2005 ; EACA, 2009 ; Leseman et van Tuijil, 2005). La question de la langue est particulièrement saillante. Il est bien établi par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) que le fait que la langue parlée à la maison est différente de celle qui est employée à l'école réduit significativement les résultats des enfants immigrés dans l'enseignement tant primaire que secondaire (Christensen et Stanat, 2007 ; Schnepf, 2004). Les actions correctives rencontrent souvent un succès limité. En Norvège, 20 % des élèves migrants placés dans des groupes spéciaux de formation linguistique à l'entrée à l'école ne quittent jamais ces groupes et, en Suisse, la plupart des enfants migrants que l'on ne juge pas armés pour

entrer dans des classes normales se trouvent encore dans de tels groupes au bout de 2 ans (Field *et al.*, 2007). De surcroît, les éléments observés dans plusieurs pays montrent que le rattrapage dans des classes spéciales conduit souvent les élèves à manquer le programme scolaire normal (Karsten, 2006).

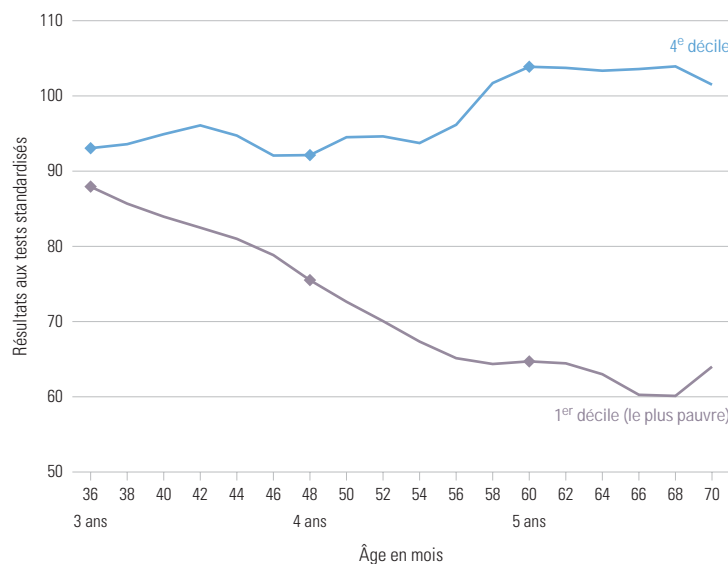
L'éducation de la petite enfance peut jouer un rôle important pour compenser les désavantages sociaux, économiques et linguistiques. Des observations réalisées dans le monde entier indiquent qu'une prise en charge précoce de haute qualité, si elle est bonne pour tous les enfants, l'est particulièrement pour ceux qui sont issus de milieux défavorisés. On trouvera ci-dessous quelques-unes des conclusions qui se dégagent d'une série d'évaluations rigoureuses :

- l'étude d'impact du programme « Head start », menée aux États-Unis, a évalué de façon aléatoire près de 5 000 enfants de 3 et 4 ans. Elle a observé des augmentations d'une ampleur faible à modérée pour 4 résultats dans des domaines cognitifs clés – prélecture, préécriture, alphabétisme et vocabulaire. Même si les enfants participant au programme « Head start » ont obtenu des résultats inférieurs à la moyenne de l'ensemble des enfants, ce qui reflète les facteurs liés à leurs origines raciales et sociales, le programme a réduit de moitié l'écart de résultats auquel on aurait pu s'attendre sans lui² (US Department of Health and Human Services, 2005) ;
- en France, la participation au système d'enseignement préprimaire (l'école maternelle) accroit – en la faisant passer de 9 à 17 % – la rétention des enfants des familles à faible revenu et immigrées dans les classes de l'enseignement primaire. Il est également indiqué qu'elle générerait, plus largement, des bénéfices en matière de lecture et de calcul (Nusche, 2009) ;
- la protection de la petite enfance peut contribuer à surmonter le désavantage linguistique et les problèmes rencontrés par les enfants de migrants (Cunha *et al.*, 2005). Aux Pays-Bas, les enfants d'immigrés turcs et marocains qui ont passé 2 années à la crèche ont réduit de moitié l'écart de résultats aux tests par rapport à la moyenne nationale (Leseman, 2002) ;

2. En 2005-2006, 24 % des enfants des 20 % de foyers les plus pauvres des États-Unis étaient inscrits dans des programmes « Head start » organisés dans des centres, contre 1 % des enfants des 20 % les plus riches. Les évaluations menées sur des programmes pilotes antérieurs destinés à la prise en charge des enfants – comme le North Carolina abecedarian project ou le Perry Preschool program – ont également enregistré des bénéfices importants liés à l'éducation préscolaire, au niveau de l'enseignement tant primaire que secondaire, ainsi qu'en matière d'emploi, de salaire ou de réduction de la criminalité (Campbell *et al.*, 2008 ; Karoly *et al.*, 2005 ; UNESCO, 2008a ; Schweinhart *et al.*, 2005). Les effets observés étaient les plus forts pour les enfants pauvres et pour ceux dont les parents étaient peu instruits.

Figure 2.4 : Les écarts liés à la richesse en termes d'apprentissage commencent tôt et se creusent avec le temps

Résultats aux tests par âge pour le décile le plus pauvre et pour le quatrième décile en Équateur, 2003-2004



Notes : les résultats des tests employés proviennent du Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, version espagnole du test de vocabulaire de Peabody. Le graphique présenté, version lissée du graphique original (qui apparaît dans le document source), a également été reproduit ailleurs (par exemple dans Fiszbein *et al.*, 2009, et Banque mondiale, 2006j).
Source : Paxson et Schady (2005b).

- en Nouvelle-Zélande, les enfants âgés de 12 ans ayant participé dans leur petite enfance à une éducation de haute qualité ont obtenu de meilleurs résultats que les autres en lecture et en mathématiques, compte tenu des revenus des foyers (UNICEF, 2008b).

Bien que ces résultats concernent les pays développés, des observations faites dans les pays en développement montrent aussi qu'une éducation et une protection efficaces de la petite enfance peuvent à la fois améliorer les acquis d'apprentissage et réduire les disparités. Ces éléments ont été examinés en détail dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*. Si les mécanismes précis par lesquels cette influence s'exerce sont encore débattus, il est du moins clair que la prestation d'une éducation de bonne qualité pour la petite enfance est en mesure de réduire l'incidence des facteurs parentaux sur les résultats éducatifs ultérieurs.

Éducation préprimaire : un développement lent et inégal

« Préprimaire » est un terme générique qui désigne un large éventail de prestataires et de programmes, principalement destinés aux enfants de 3 ans et plus. La combinaison des prestations publiques et privées est très différente d'un pays à l'autre, ainsi que les modalités de financement et la gouvernance. Comme dans d'autres domaines de l'éducation,

Une prise en charge précoce de haute qualité est particulièrement importante pour les enfants issus de milieux défavorisés.

En Afrique subsaharienne, 1 enfant sur 7 est inscrit à un programme destiné à la petite enfance.

les données relatives à la couverture disent peu de chose de la qualité, mais les programmes de bonne qualité ont tendance à commencer tôt, à être dispensés dans des centres, à disposer d'enseignants formés en nombre suffisant et à impliquer les parents (UNICEF, 2008b).

La participation à l'éducation préprimaire est en augmentation constante. Quelque 140 millions d'enfants étaient scolarisés dans le cadre de programmes d'éducation préscolaire dans le monde en 2007, contre 113 millions en 1999. Pour la même période, le taux brut de scolarisation (TBS) est passé de 33 à 41 % (tableau 2.1). Les hausses ont été les plus prononcées en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, même si le point de départ était bas. En Afrique subsaharienne, 1 enfant sur 7 est inscrit à un programme destiné à la petite enfance, contre 1 sur 3 pour l'ensemble des pays en développement.

Au-delà des données régionales, l'expérience des différents pays révèle une grande diversité. Parmi les pays pour lesquels les données sont disponibles, 17 États d'Afrique subsaharienne présentent des taux de couverture inférieurs à 10 %. Dans les États arabes, le niveau de couverture du préprimaire est très inférieur à ce que pourrait laisser penser le revenu moyen : sur 19 pays pour lesquels les données sont disponibles pour 2007, 14 présentent des TBS inférieurs à 50 %. En Égypte et en Arabie saoudite, les taux de couverture sont inférieurs à ceux de certains pays bien plus pauvres, tels que

le Népal ou la République-Unie de Tanzanie.

De fait, en Afrique subsaharienne, la scolarisation préprimaire a progressé 3 fois plus rapidement que dans les États arabes, avec une augmentation des TBS supérieure à 20 % depuis 1999 dans plusieurs pays, dont le Burundi, le Libéria et le Sénégal (annexe statistique, tableau 3A). La région des États arabes demeure également la seule qui présente une disparité importante entre les sexes au niveau préprimaire, avec 9 filles scolarisées seulement pour 10 garçons.

Les pays développés se caractérisent par une offre de crèches, d'écoles préprimaires, de haltes-garderies et de garde à domicile, d'une très grande variété. Les différences se manifestent également au niveau de l'équilibre entre les financements publics et privés et des groupes d'âge touchés par les programmes. Certains pays, notamment nordiques, présentent des taux de couverture élevés pour les enfants de moins de 3 ans, tandis que la plupart des programmes destinés à la petite enfance dans les pays de l'OCDE concernent les enfants de 4 à 6 ans. La durée de l'éducation préprimaire varie de 1 à 4 années. En Suède, les services d'éducation de la petite enfance, à plein temps et gratuits, sont ouverts durant 11 mois de l'année à tous les enfants à partir de 3 ans. Au Royaume-Uni, les enfants de 3 et 4 ans peuvent en bénéficier gratuitement et à temps partiel (EACEA, 2009). La plupart des pays de l'Union européenne assurent 2 ans d'éducation préscolaire gratuite³. Aux États-Unis, en revanche, la loi ne prévoit pas

Tableau 2.1 : Scolarisation préprimaire et taux bruts de scolarisation par région, 1999 et 2007

	Scolarisation totale			Taux bruts de scolarisation		
	Année scolaire s'achevant en		Évolution entre 1999 et 2007 (%)	Année scolaire s'achevant en		Évolution entre 1999 et 2007 (%)
	1999	2007		1999	2007	
	(millions)			(%)		
Monde	113	139	24	33	41	26
Pays en développement	80	106	32	27	36	32
Pays développés	25	26	4	73	80	10
Pays en transition	7	8	7	45	63	39
Afrique subsaharienne	5	10	82	10	15	53
États arabes	2	3	26	15	19	25
Asie centrale	1	1	13	19	28	44
Asie de l'Est et Pacifique	37	39	4	40	47	18
Asie de l'Est	37	38	4	40	47	19
Pacifique	0,4	0,5	12	61	67	11
Asie du Sud et de l'Ouest	21	36	69	21	36	71
Amérique latine et Caraïbes	16	20	22	56	65	17
Caraïbes	0,7	0,8	16	65	74	13
Amérique latine	16	19	22	55	65	17
Amérique du N./Europe occ.	19	20	6	75	82	9
Europe centrale et orientale	9	10	5	50	64	30

Source : annexe, tableau statistique 3B.

3. Dans l'Union européenne, 87 % environ des enfants de 4 ans sont scolarisés (EACEA, 2009).

de droit à l'éducation préscolaire avant 5 ans, mais près de 60 % des enfants en âge de fréquenter des établissements préprimaires y étaient inscrits en 2007.

Les différences au sein des pays sont souvent aussi marquées que les différences transfrontalières. Cela est particulièrement vrai des pays où se combinent un degré élevé de décentralisation et une autonomie sous-nationale. Les États-Unis en sont un exemple frappant. En Oklahoma, quasiment tous les enfants de 4 ans peuvent commencer l'école à cet âge. Dans 8 autres États – dont la Floride, la Caroline du Sud et le Texas – plus de la moitié des enfants de 4 ans suivent un programme public d'éducation préscolaire. À l'autre bout du spectre, 12 États ne sont pas dotés de programme public régulier d'éducation préscolaire et, dans 8 États, moins de 20 % des enfants y sont inscrits (Barnett *et al.*, 2008). Les différences sont également marquées en termes de qualité de la prestation (Ackerman *et al.*, 2009). Dix critères ont été définis en vue d'évaluer les normes de qualité⁴. Cependant, les programmes mis en œuvre en Floride ne sont tenus de remplir que 4 de ces critères et le Texas ne fixe pas de limite à la taille des classes ou au taux d'encadrement. Les dépenses par enfant sont en outre très variables : 5 États dépensent plus de 8 000 dollars EU par élève, tandis que 5 autres en dépensent moins de 3 000 (Barnett *et al.*, 2008).

Atteindre ceux qui sont vulnérables et défavorisés

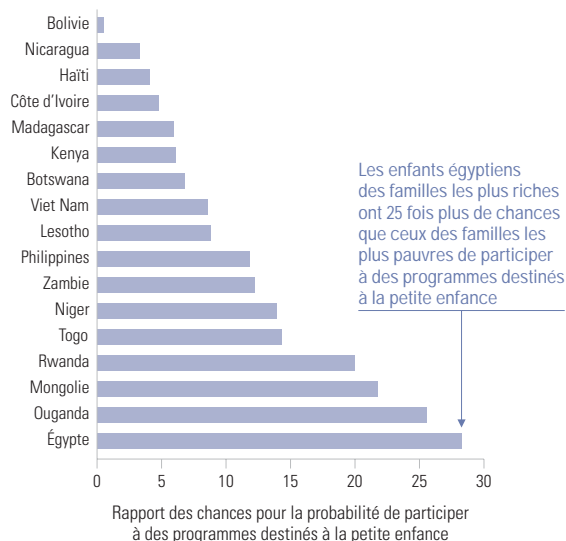
L'objectif 1 du Cadre d'action de Dakar engage les gouvernements à étendre la protection et l'éducation de la petite enfance, « notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ». Ce n'est pas sans raison. Les enfants issus de foyers défavorisés sont ceux qui ont le plus à gagner de la protection de la petite enfance – et le plus à perdre s'ils en sont exclus. Malheureusement, les éléments observés d'un pays à l'autre suggèrent fortement que ceux qui en ont le plus besoin sont ceux qui en bénéficient le moins.

La pauvreté des ménages et le faible niveau d'instruction des parents sont deux des plus gros obstacles aux programmes destinés à la petite enfance. Les éléments fournis par une enquête portant sur 56 pays en développement révèlent que le fait d'être né dans un foyer pauvre ou d'avoir une mère sans instruction représente un handicap important en termes de protection de la petite enfance, indépendamment de l'âge et du lieu de résidence (figures 2.5 et 2.6). Vivre dans l'un des

4. Les normes portent notamment sur les diplômes et la formation spécialisée des enseignants et des auxiliaires, la possibilité de formation continue, la taille des classes, le taux d'encadrement, les services administratifs, la cantine et les surveillants. Deux États seulement – l'Alabama et la Caroline du Sud – répondaient aux 10 critères.

Figure 2.5 : Les enfants des familles riches ont plus de chances que les autres de participer à des programmes destinés à la petite enfance

Probabilité de la participation des enfants de 3 et 4 ans à des programmes d'apprentissage précoce, enfants des 20 % les plus riches par rapport aux enfants des 20 % les plus pauvres

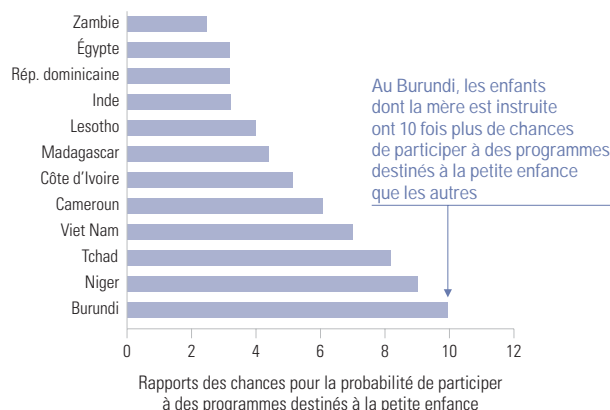


Notes : à partir des rapports des chances (voir glossaire), cette figure compare les chances qu'ont les jeunes enfants de participer à des programmes d'apprentissage précoce, en fonction de la richesse de leur famille. En particulier, les rapports des chances fournissent une estimation des différences de probabilité de fréquenter des programmes destinés à la petite enfance entre un groupe de référence (les 20 % les plus pauvres) et un autre (les 20 % les plus riches), et sont estimés à partir d'une régression logistique à 5 variables dépendantes : sexe, âge, lieu de résidence, niveau d'éducation de la mère et richesse du foyer.
Source : Nonoyama-Tarumi *et al.* (2008).

Les enfants issus de foyers défavorisés sont ceux qui ont le plus à gagner de la protection de la petite enfance.

Figure 2.6 : Les enfants de mères instruites ont plus de chances que les autres de fréquenter des programmes d'éducation préscolaire

Probabilité pour les enfants de 3 et 4 ans de participer à des programmes d'apprentissage précoce, enfants dont la mère a une éducation de niveau secondaire ou supérieur par rapport aux enfants dont la mère est sans instruction



Notes : cette figure compare les probabilités pour les jeunes enfants de participer à des programmes d'apprentissage précoce en fonction du niveau d'éducation de la mère. Les rapports des chances sont calculés de la même manière que ceux de la figure 2.5 pour des groupes de référence différents : l'un est constitué des enfants dont la mère n'a pas reçu d'éducation et un autre des enfants dont la mère a reçu une éducation au niveau secondaire ou supérieur.
Source : Nonoyama-Tarumi *et al.* (2008).

foyers les plus pauvres de Zambie divise par 12 les chances de participer à un programme de protection de la petite enfance en comparaison des enfants des ménages les plus riches, ce rapport passant à 25 en Ouganda et à 28 en Égypte (Nonoyama-Tarumi *et al.*, 2008). Ces chiffres montrent à quel point les prestations destinées à la petite enfance renforcent les inégalités liées à l'environnement familial.

Pourquoi l'accès des enfants issus de foyers défavorisés se heurte-t-il aux obstacles les plus élevés ? Dans certains cas, parce que les infrastructures sont loin de chez eux. Dans d'autres cas, parce qu'elles sont proches mais inabordables – problème qui a freiné les efforts visant à étendre la couverture en Égypte (UNESCO, 2008a). Quelques pays ont cependant réussi à élargir l'accès. Au Chili, un programme destiné à assurer une protection de la petite enfance à tous les enfants de 4 ans a visé les groupes de revenus les plus pauvres (encadré 2.4).

Les pays riches ont aussi eu du mal à atteindre les objectifs d'équité. Il est amplement démontré que, dans l'Union européenne, les familles à faible revenu et les immigrés ont un moindre accès à une protection de bonne qualité de la petite enfance (Arnold et Doctoroff, 2003 ; Nusche, 2009 ; Sylva *et al.*, 2007).

Au Chili, un programme destiné à assurer une protection de la petite enfance à tous les enfants de 4 ans a visé les foyers les plus pauvres.

Encadré 2.4 – Développement de l'éducation de la petite enfance au Chili

Le Chili présente quelques-unes des inégalités éducatives les plus profondes et les plus persistantes d'Amérique latine. Des réformes récentes tentent de renforcer l'équité en développant et en améliorant la protection de la petite enfance.

Après son élection en 2006, la Présidente, Mme Michelle Bachelet, a engagé une réorganisation majeure de la protection de la petite enfance, notamment en augmentant les dépenses publiques (Larrañaga, 2009 ; OCDE, 2009e). La mesure la plus ambitieuse prévoit la construction de 3 000 nouveaux établissements de protection de l'enfance et la mise en place d'une action nationale en faveur du développement de l'enfant, Chile Crece Contigo, destinée à tous les enfants de moins de 5 ans, dans le cadre du système de santé.

Chile Crece Contigo, qui est le fruit d'une collaboration entre les pouvoirs publics, des experts du développement de l'enfant et d'autres parties prenantes (Frenz, 2007), vise à répondre aux besoins des familles et des enfants vulnérables durant les phases essentielles du développement de la petite enfance. Les familles ont accès à une large gamme de services sociaux et sanitaires par l'intermédiaire de centres de soins de santé primaires. Le suivi des progrès

Aux États-Unis, d'importantes disparités sont également attestées (Barnett *et al.*, 2008). Les familles dont les revenus se situent juste au-dessus du seuil de la pauvreté sont parmi celles qui se heurtent aux plus grandes difficultés pour accéder à ces programmes, ce qui prouve combien il importe de viser les ménages se situant à ce niveau. Dans ce pays, le niveau d'instruction de la mère a en outre une incidence prononcée sur la participation à l'éducation préscolaire : les taux de fréquentation des enfants de 4 ans sont de 55 % pour les enfants dont la mère n'a pas achevé le cycle de l'enseignement secondaire, mais de 87 % pour ceux dont la mère a reçu une formation supérieure (Barnett et Yarosz, 2007 ; Barnett *et al.*, 2008).

Sur un ton plus positif, plusieurs gouvernements intensifient la protection de la petite enfance dans le cadre d'actions d'ensemble de lutte contre la pauvreté. Au Royaume-Uni, « Sure start », stratégie phare mise en place en 1997 afin de lutter contre la pauvreté des enfants, l'exclusion sociale et le désavantage en matière d'éducation, touche aujourd'hui 2,4 millions de familles (Every Child Matters, 2009).

Un autre exemple flagrant est celui de la Nouvelle-Zélande. Depuis 2007, tous les enfants de 3 et 4 ans de ce pays ont droit gratuitement à 20 heures

est assuré au moyen des technologies de l'information. La mise en œuvre est gérée par 9 ministères nationaux et coordonnée par les autorités régionales, provinciales et locales.

Un effort concerté a été réalisé pour atteindre les enfants des 40 % de foyers les plus pauvres. Dans cette tranche de revenus, les jeunes enfants dont la mère travaille, est scolarisée ou cherche un emploi, ont droit à une prise en charge gratuite à la sala cuna (avant 2 ans) ou au jardín infantil (à 2 et 3 ans).

Le cœur de la stratégie est un engagement en faveur de la qualité. Dès le début, on s'est attaché à mesurer et à évaluer le développement du vocabulaire, du langage et d'autres compétences, par l'intermédiaire du programme Un Buen Comienzo, mis en œuvre dans 60 écoles de 13 communes de Santiago. Procédant à une évaluation rigoureuse, Un Buen Comienzo cherche à réduire l'écart de vocabulaire entre les enfants issus de familles à faible revenu et les autres enfants, à améliorer la fréquentation de l'enseignement préprimaire et à réduire les difficultés ultérieures en lecture. L'accent est mis sur le perfectionnement des enseignants, l'alphabétisation et l'engagement des parents et la santé des enfants.

Sources : Frenz (2007) ; OCDE (2009e).

hebdomadaires d'éducation de la petite enfance (Froese, 2008 ; May, 2008). Des efforts sont engagés en vue d'améliorer la qualité de l'éducation de la petite enfance accessible aux enfants maoris. Les programmes d'études et les matériels didactiques ont été modifiés grâce à des partenariats avec les groupes maoris. Les bourses et les mesures incitatives ont été multipliées afin d'attirer les locuteurs de langue maorie vers l'enseignement destiné à la petite enfance. En 2007, on a constaté que le nombre d'éducateurs parlant maori avait triplé en 5 ans et que la proportion d'enfants maoris entrant à l'école primaire, après avoir fréquenté l'enseignement préscolaire, était passée de 86 à 91 % (Nouvelle-Zélande, ministère de l'Éducation, 2009).

Conclusion

Le Cadre d'action de Dakar ne fixant pas d'objectif quantitatif pour l'éducation et la protection de la petite enfance, quels buts les gouvernements doivent-ils se fixer – si tant est qu'ils doivent le faire ? Quel doit être, en outre, le rôle des gouvernements dans le financement et la prestation de cette protection ?

Il n'existe pas de réponses universelles à ces questions. Comme l'a montré le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*, de nombreux pays se sont fixé des objectifs irréalistes. Les pays qui ont du mal à faire en sorte que les enfants accèdent à l'éducation de base, et y restent jusqu'à son terme, doivent mettre en balance les arguments militant pour une couverture universelle par la protection de la petite enfance et la réalité des contraintes pesant sur les ressources. Dans le même temps, les gouvernements doivent reconnaître les gains d'efficacité et d'équité que pourrait générer un investissement dans la protection de la petite enfance. Comme l'a écrit un lauréat du prix Nobel : « Les actions ciblant de manière précoce les enfants défavorisés ont des retours bien plus élevés que celles qui sont engagées plus tard. [...] Compte tenu du niveau actuel des ressources, la société surinvestit, à titre de rattrapage, dans l'acquisition de compétences à un âge plus tardif, et sous-investit au cours des premières années de la vie » (Heckman, 2006, p. 1902).

Bien que fondée sur des faits observés aux États-Unis, cette réflexion est sans doute susceptible d'une application plus large. La leçon que l'on peut en tirer est que l'investissement public devrait être orienté vers la réduction des disparités, en visant les groupes marginalisés et en assurant des services de bonne qualité accessibles aux pauvres.

Enseignement primaire universel

Objectif 2. Faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.

La dernière décennie a vu de rapides progrès en direction de l'enseignement primaire universel. Certains des pays les plus pauvres du monde ont spectaculairement accru la scolarisation, réduit l'écart entre les sexes et élargi les possibilités offertes aux groupes défavorisés. Les taux d'achèvement scolaire croissent également. Ces réalisations représentent un contraste marqué avec la « décennie perdue » des années 1990. Néanmoins, les bonnes nouvelles ont leurs limites. Au cœur d'une économie mondiale de plus en plus largement fondée sur le savoir, des millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés et des millions d'autres, innombrables, commencent l'école pour l'abandonner avant d'avoir achevé le cycle de l'enseignement primaire. De plus, il existe aujourd'hui un danger réel de voir la crise économique mondiale stopper, voire inverser, les gains enregistrés au cours de la dernière décennie (voir le chapitre 1).

Les résultats de l'après-Dakar doivent être évalués au regard de l'ambition exprimée par l'objectif 2 du Cadre d'action de Dakar : l'enseignement primaire universel d'ici à 2015. Cet objectif peut-il encore être atteint ? La réponse dépendra des décisions qui seront prises dans les deux ou trois prochaines années par les gouvernements nationaux et les donateurs d'aide. La fenêtre d'opportunité, qui permettrait que tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, et actuellement non scolarisés, achèvent un cycle *complet* d'enseignement supérieur, se referme rapidement. Scolariser tous les enfants d'ici à 2015 est encore possible, mais l'objectif ne sera pas atteint avec une approche routinière.

Le Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000) a donné un nouvel élan à l'éducation, à l'échelle tant nationale qu'internationale. Le problème reste cependant que le monde n'atteindra pas les objectifs fixés et qu'il aurait été possible de réaliser beaucoup plus. De nombreux pays en développement auraient pu faire bien plus pour accélérer les progrès, notamment au moyen de politiques visant à surmonter les inégalités dans l'éducation. Toutefois, les donateurs affichent des résultats mitigés quant à la concrétisation de leur

Scolariser tous les enfants d'ici à 2015 est encore possible, mais l'objectif ne sera pas atteint avec une approche routinière.

engagement collectif à épauler les programmes nationaux par un soutien financier accru – question traitée plus en détail au chapitre 4.

La présente section documente les progrès réalisés en direction de l'enseignement primaire universel. Regardant au-delà des données nationales, elle offre une vision en profondeur de certains des défis cruciaux auxquels sont confrontés les gouvernements dans le compte à rebours engagé jusqu'à 2015. Les messages qui se dégagent sont notamment les suivants.

- *Le nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire diminue, mais il faudra, pour scolariser tous les enfants, se concentrer beaucoup plus fortement sur ceux qui sont marginalisés.* Lors du Forum de Dakar, 100 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés. En 2007, ils n'étaient plus que 72 millions. Ce chiffre spectaculaire témoigne des efforts engagés par les gouvernements nationaux. La mauvaise nouvelle est cependant que, compte tenu des tendances actuelles, quelque 56 millions d'enfants pourraient encore n'être pas scolarisés en 2015. Il sera indispensable, pour modifier ce scénario, que les gouvernements s'engagent bien plus énergiquement à atteindre les filles et les autres groupes marginalisés. Il faudra également se concentrer plus sur les pays touchés par des conflits ou engagés dans la reconstruction d'après-conflit.
- *Les progrès en direction de l'enseignement primaire universel ont été partiels et mitigés.* Malgré des progrès encourageants, bon nombre des pays les plus pauvres ont du mal à parvenir à l'enseignement primaire universel. Les pays à revenu plus élevé où d'importantes catégories de la population ne sont pas scolarisées, tels que les Philippines ou la Turquie, ont fait l'objet de moins d'attention. Ces pays devront cibler la marginalisation d'une manière bien plus systématique afin de remplir les engagements pris à Dakar. De récentes recherches indiquent que les données officielles relatives à la scolarisation peuvent surestimer le nombre d'enfants scolarisés à l'âge voulu, ce qui laisse à penser qu'il faut faire davantage pour régler le problème de l'entrée tardive à l'école et de l'abandon. Pour un certain nombre de pays, les données fournies par les enquêtes sur les ménages font apparaître une surestimation de 10 % ou plus des taux de fréquentation scolaire.
- *Les obstacles liés au sexe restent entiers.* Des progrès ont été réalisés vers une plus grande parité entre les sexes dans la scolarisation.

Même ainsi, cependant, dans de nombreux pays, le fait d'être née fille se traduit par un important désavantage éducatif, illustré par le fait que les filles représentent encore 54 % de la population non scolarisée. En outre, les filles non scolarisées risquent bien plus que les garçons de ne jamais aller à l'école. Dans 28 pays, on compte moins de 9 filles pour 10 garçons dans l'enseignement primaire. La pauvreté renforce encore la disparité entre les sexes.

- *Scolariser les enfants à l'école primaire n'est qu'une première étape.* L'enseignement primaire universel suppose l'entrée à l'école à un âge approprié, une progression dans le système scolaire et l'achèvement d'un cycle complet. Malheureusement, des millions d'enfants entrent tard à l'école, l'abandonnent prématurément et n'achèvent jamais un cycle complet. Des approches plus intégrées du suivi sont nécessaires pour mesurer le réel état des progrès réalisés en direction de l'enseignement primaire universel.
- *On oublie souvent les adolescents non scolarisés.* Le suivi des progrès en direction des objectifs internationaux du développement dans le domaine de l'éducation se concentre sur le groupe en âge de fréquenter l'école primaire. La situation des adolescents a fait l'objet d'un examen moins attentif. Quelque 71 millions d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire ne sont actuellement pas scolarisés. Bon nombre d'entre eux n'ont pas achevé un cycle complet d'enseignement primaire et sont exposés à une marginalisation sociale et économique. Compter les adolescents revient à doubler le nombre déjà spectaculaire des enfants non scolarisés dans le monde.

La présente section est divisée en trois parties. La première examine les progrès réalisés vers l'une des conditions les plus importantes de la réalisation de l'enseignement primaire universel : scolariser tous les enfants. Allant au-delà des chiffres qui font sensation, elle étudie les caractéristiques de la population non scolarisée. Supprimer les obstacles qui empêchent les enfants d'être scolarisés est la première étape pour réaliser l'enseignement primaire universel – faire en sorte que l'ensemble du groupe en âge de fréquenter l'école primaire soit scolarisé d'ici à 2015. La deuxième partie examine les tendances de la scolarisation. Quant à la troisième, elle est consacrée au problème de la rétention et de la progression au sein de l'école primaire, ainsi qu'à la transition vers l'enseignement secondaire.

Malgré des progrès encourageants, bon nombre des pays les plus pauvres ont du mal à parvenir à l'enseignement primaire universel.

Le nombre d'enfants non scolarisés diminue, mais pas assez vite

Malina est une jeune fille de 12 ans qui vit au Cambodge dans une zone rurale du Rattanak Kiri, district isolé dans les collines. Elle appartient à un groupe ethnique minoritaire et n'est jamais allée à l'école.

Lucy, 12 ans, vit dans le bidonville de Kibera, à Nairobi, capitale du Kenya. À 8 ans, elle a été scolarisée à l'école primaire, mais elle a abandonné en 2^e année. Elle veut retourner à l'école, mais elle doit s'occuper de son frère et sa mère n'a pas les moyens de payer les frais de scolarité, l'uniforme et les livres.

Victor a 14 ans. Il vit dans les rues de Manille et gagne sa vie en vendant des journaux aux carrefours. Il est allé à l'école primaire pendant 4 ans mais il en est parti avant d'avoir achevé sa scolarité primaire et n'a pas l'espoir d'y retourner.

Maria, 15 ans, est en 4^e année à l'école primaire locale, au Panama. Elle a commencé tard, a redoublé 2 classes et a abandonné pendant 1 an lorsqu'elle avait 12 ans.

Par rapport aux années 1990, la première décennie du XXI^e siècle a été marquée par des progrès rapides en direction de l'enseignement primaire universel. Le nombre d'enfants non scolarisés décroît et les enfants sont plus nombreux à suivre jusqu'à son terme leur scolarité primaire. Cependant, l'effectif de la population non scolarisée constitue à lui seul une mise en accusation des gouvernements nationaux et de la communauté internationale tout entière. Dénier aux enfants la chance de gravir même le premier degré de l'échelle de l'éducation les dirige vers une voie où ils seront désavantagés à vie. C'est violer leur droit humain élémentaire à une éducation. C'est aussi gaspiller une ressource nationale précieuse et un facteur potentiel de croissance économique et de réduction de la pauvreté.

Comme en témoigne l'expérience des enfants évoquée ci-dessus, « non scolarisé » est un concept simple qui possède de nombreuses significations. Certains enfants qui ont l'âge d'être en fin de scolarité primaire, voire dans l'enseignement secondaire, ne sont jamais allés à l'école. D'autres ont commencé l'école mais ont abandonné. D'autres encore sont dans une situation fluctuante, passant du statut de scolarisés à celui de non scolarisés. Les chiffres relatifs aux enfants non scolarisés figurant dans la présente section ne concernent que les enfants en âge de fréquenter l'école primaire et qui n'y vont pas. Ils représentent la partie émergée de

l'iceberg que constitue l'ensemble des enfants non scolarisés, car ils n'intègrent pas les adolescents, en âge de fréquenter l'école secondaire, qui n'ont pas achevé le cycle de l'école primaire. Même au sein du groupe des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, les données correspondant à une année précise, quelle qu'elle soit, n'offrent qu'un aperçu instantané d'un tableau dynamique et compliqué.

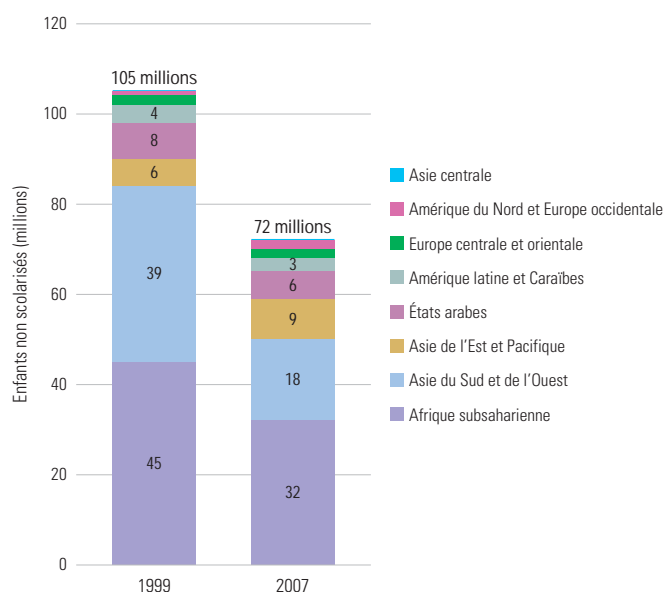
Pour 2007, dernière année pour laquelle les données sont disponibles, cet instantané fait apparaître des progrès continus, mais encore d'importants déficits. On note certaines réussites remarquables depuis 1999.

- L'effectif des enfants non scolarisés diminue. Dans le monde entier, le nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire non scolarisés a diminué de 33 millions depuis que les promesses de Dakar ont été formulées, passant de 105 millions en 1999 à 72 millions en 2007. Sept enfants non scolarisés sur 10 vivent en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne (figure 2.7).
- L'écart entre les sexes se réduit. La proportion de filles dans la population non scolarisée est passée de 58 à 54 %.
- L'Asie du Sud et de l'Ouest a réalisé des progrès rapides. La région a fait diminuer de plus de moitié sa population non scolarisée – soit une baisse de 21 millions. Elle a également réduit la

En 2007, 72 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés.

Figure 2.7 : Le nombre d'enfants non scolarisés décroît

Enfants non scolarisés par région, 1999 et 2007



Source : annexe, tableau statistique 5.

part des filles dans le nombre total des enfants non scolarisés, la ramenant de 63 à 58 %.

- *L'Afrique subsaharienne a enregistré de solides progrès.* Au cours d'une période durant laquelle le volume de sa population d'âge scolaire a augmenté de 20 millions, l'Afrique subsaharienne a réduit sa population non scolarisée de près de 13 millions, soit 28 %. On peut juger de la force des progrès réalisés dans la région par rapport aux années 1990 : si la région avait progressé au même rythme, 18 millions d'enfants supplémentaires ne seraient pas scolarisés.

Les limites de ces progrès ont également été reconnues. Non seulement le monde n'est pas en voie de tenir les engagements pris à Dakar, mais il y a lieu de s'inquiéter quant au rythme des évolutions.

- *L'objectif fixé pour 2015 ne sera pas atteint.* Si le monde poursuivait la tendance linéaire qu'il a suivie pendant la période 1999-2007, on estime que 56 millions d'enfants ne seraient toujours pas scolarisés en 2015⁵. Une croissance économique plus lente, la pression qui pèse sur les budgets de l'éducation et la pauvreté croissante liée à la crise économique mondiale pourraient gonfler ce chiffre dans une proportion importante (figure 2.8).
- *Les progrès se sont ralentis.* La vision d'ensemble de la période qui a suivi 1999 donne un éclat positif à certaines tendances sous-jacentes et

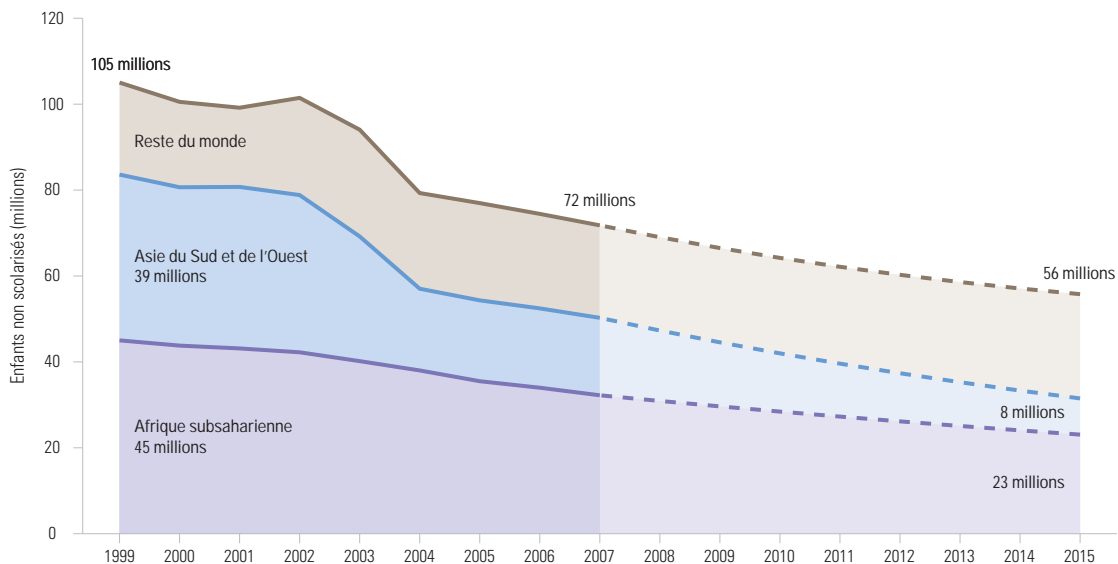
troublantes. Les deux tiers de la diminution totale du nombre d'enfants non scolarisés ont eu lieu durant les 2 années qui ont précédé 2004, avec une chute de 22 millions. Au cours des 3 années suivantes, la population non scolarisée n'a décliné que de 8 millions. Le ralentissement illustre certains des défis essentiels auxquels sont aujourd'hui confrontés les gouvernements : plus les pays sont proches de l'enseignement primaire universel, plus il devient difficile d'atteindre les enfants qui ne sont toujours pas scolarisés. C'est la raison pour laquelle des progrès continus exigeront que l'on se concentre plus fortement sur la marginalisation.

- *La majorité des progrès a été enregistrée en Asie du Sud et de l'Ouest.* Une grande part de la diminution a eu lieu en Inde, ce pays faisant état d'une baisse de près de 15 millions du nombre d'enfants non scolarisés au cours des 2 années qui ont suivi le lancement, en 2001, du programme Sarva shiksha abhiyan [Enseignement primaire universel]⁶.
- *Le déficit reste important en Afrique subsaharienne.* Dans cette région, un quart au moins des enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés en 2007 – et la région représentait près de 45 % de la population non scolarisée à l'échelle mondiale. La moitié des 20 pays comptant plus de 500 000 enfants non scolarisés se trouvaient en Afrique subsaharienne (voir figure 2.12 ci-dessous). À lui seul, le Nigéria

On estime que 56 millions d'enfants pourraient n'être toujours pas scolarisés en 2015.

Figure 2.8 : Objectif manqué ? Tendances du nombre d'enfants non scolarisés – projections jusqu'à 2015

Projection du nombre d'enfants non scolarisés jusqu'à 2015



Note : projections à partir des taux de croissance régionaux composés pour 1999-2007
 Source : Base de données de l'ISU (données pour 1999-2007).

5. Ce chiffre ne doit pas être comparé avec la projection partielle figurant dans le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009, qui portait sur un groupe plus restreint de pays en utilisant une méthodologie différente et n'intégrait pas des pays tels que la République démocratique du Congo et le Soudan.

6. L'objectif essentiel du programme est de rendre universel l'enseignement élémentaire d'ici à 2010. Les engagements consistent notamment à construire et à améliorer des infrastructures dans les zones déséquilibrées, et prévoient également des mesures destinées aux zones comptant d'importantes populations marginalisées (castes et tribus répertoriées, musulmans) ou un faible taux d'alphabétisation des femmes (Ayyar, 2008 ; Govinda, 2009) ; voir aussi le chapitre 3.

contribuait pour plus de 10 % au total mondial. Dans la région, les progrès ont été inégaux. Certains pays comptant une importante population non scolarisée en 1999 ont réalisé des avancées majeures, comme l'Éthiopie, le Kenya, le Mozambique, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie. L'Éthiopie et la République-Unie de Tanzanie ont toutes deux réduit le nombre d'enfants non scolarisés de plus de 3 millions entre 1999 et 2007. Parmi les pays ne réalisant que des progrès limités, on compte le Libéria, le Malawi et le Nigéria.

- *Les conflits constituent toujours un obstacle majeur.* Les enfants vivant dans des pays qui connaissent des conflits ou qui s'en relèvent ont moins de chances d'être scolarisés que les autres. Bon nombre de ces pays ne disposent pas de données accessibles au public et se voient donc accorder moins d'importance qu'ils n'en méritent dans les débats internationaux. Toutefois, l'absence de données fiables ne devrait pas détourner l'attention de l'ampleur du problème. Les meilleures estimations suggèrent que plus de 25 millions d'enfants non scolarisés vivent dans des pays à faible revenu touchés par des conflits – soit 35 % environ du total mondial⁷. Trouver des moyens d'atteindre les enfants des zones touchées par des conflits dans des pays tels que l'Afghanistan, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo et le Soudan est l'un des plus urgents de tous les défis de l'EPT. Il est également capital d'accorder plus d'importance à l'éducation dans le cadre du redressement postconflit. Bien que le Libéria connaisse aujourd'hui la paix et la stabilité, 447 000 de ses enfants n'étaient pas scolarisés en 2008 – ce qui représente une augmentation de près de 180 000 par rapport à 1999.
- *Les chiffres sont probablement sous-estimés.* L'évaluation du nombre des enfants du groupe d'âge pertinent non scolarisés n'est pas une science exacte. Les données administratives que les écoles fournissent aux ministères de l'Éducation sont une ressource importante, et les systèmes nationaux de rapports deviennent de plus en plus efficaces. Cependant, des incertitudes relatives aux profils démographiques (et donc au nombre d'enfants dans chaque groupe d'âge) peuvent

obscurcir la question. Les enquêtes sur les ménages sont une autre source d'information, souvent fondée sur les réponses fournies par les parents à la question de savoir si leurs enfants sont scolarisés. D'importantes incohérences entre ces deux sources de données apparaissent fréquemment. Pour 29 pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest examinés dans le présent *Rapport*, les enquêtes sur les ménages montrent que les enfants scolarisés sont environ moitié moins nombreux – 22 millions au total – que ne l'indiquent les données administratives. Cela correspond à une augmentation de 30 % de l'estimation du nombre d'enfants non scolarisés dans le monde. De telles observations illustrent à quel point des outils de mesure différents peuvent produire des résultats divers. Elles révèlent aussi combien il importe que les gouvernements nationaux, les institutions internationales et les chercheurs, travaillent ensemble pour dresser un tableau plus complet de la population non scolarisée (encadré 2.5).

Qui et où sont les enfants non scolarisés – et quelles sont leurs chances d'être scolarisés ?

Ne pas être scolarisé n'est pas un état figé. La catégorie comprend les enfants qui ont abandonné l'école temporairement ou définitivement, ceux qui, sans être jamais allés à l'école, pourraient commencer tardivement et ceux qui n'iront jamais à l'école. Les contraintes liées aux données rendent difficile de distinguer les caractéristiques précises de la population non scolarisée. Cependant, un modèle élaboré par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) permet de prédire, à partir des éléments passés, quelle proportion des enfants non scolarisés a des chances d'être scolarisée dans l'avenir (ISU, 2009a).

Ce modèle étudie l'importance du sexe, des revenus et du lieu de résidence pour déterminer si les enfants sont ou non scolarisés. Ces catégories de désavantages interagissent mutuellement et avec d'autres facteurs plus généraux – comme la langue, l'appartenance ethnique ou le handicap – pour créer de multiples obstacles à l'entrée et à la survie à l'école. Le chapitre 3 examine en détail les facteurs généraux et leurs interactions.

Les filles. Les disparités entre garçons et filles se réduisent, mais les filles représentaient encore 54 % de la population non scolarisée dans le monde en 2007. La parité entre les sexes réduirait de plus de 6 millions le nombre de filles non scolarisées. Le désavantage lié au sexe est le plus prononcé dans les États arabes, en Asie centrale et en Asie du Sud et de l'Ouest. Au Pakistan, les filles représentaient 60 % des enfants non scolarisés en 2006.

Les données des enquêtes sur les ménages suggèrent une augmentation de 30 % de l'estimation du nombre d'enfants non scolarisés dans le monde.

7. Les pays pris en compte sont ceux qui ont connu des conflits armés ayant provoqué au moins 25 décès liés aux combats par an pendant au moins 3 ans entre 1999 et 2007, ou plus de 1 000 décès liés aux combats en au moins 1 an durant la même période. Sur ces pays, seuls ceux qui étaient définis comme pays les moins avancés par les Nations Unies ou comme pays à faible revenu par la Banque mondiale en 2007 ont été pris en compte. La proportion d'enfants non scolarisés selon cette définition est inférieure de plus de la moitié au chiffre fréquemment cité. Le chiffre le plus élevé repose sur des calculs utilisant une méthodologie différente, qui prend en compte certains pays identifiés comme « fragiles » mais pas en situation de conflit, ainsi que certains pays à revenu moyen touchés par des conflits (Save the Children, 2009a).

Encadré 2.5 – Les enfants comptent mais, à l'école, il est difficile de les compter

Les données relatives à la scolarisation par âge sont souvent traitées sans recul critique, comme si elles indiquaient avec précision le nombre des enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui y sont réellement scolarisés. Ces informations sont transmises des écoles aux ministères de l'Éducation puis à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), qui compile les données internationales utilisées pour comparer les pays, suivre les progrès et fournir les informations nécessaires aux réunions internationales. Mais ces informations sont-elles précises ?

Les recherches menées par l'ISU comparent les chiffres de scolarisation élaborés par les gouvernements avec les données fournies par les enquêtes démographiques et sanitaires sur les ménages réalisées dans 29 pays (figure 2.9). L'analyse a révélé que, par rapport aux données des enquêtes sur les ménages, les listes des effectifs scolaires tendaient à dénombrer davantage d'enfants dans la tranche d'âge correspondant officiellement à l'enseignement primaire. Corriger ce déséquilibre aurait pour effet de réduire le taux net de scolarisation – avec une marge importante dans certains pays. En République-Unie de Tanzanie, les divergences étaient de 25 points de pourcentage. Elles étaient de plus de 10 points de pourcentage dans 10 des 29 pays couverts. Pour 9 autres pays, le déséquilibre était en sens inverse. L'étude a montré que le principal facteur sous-jacent aux différences n'était pas une exagération du nombre des élèves, mais une mauvaise indication de leur âge. En fait, les enquêtes sur les ménages font apparaître, au regard des données administratives, un plus grand nombre total d'élèves fréquentant l'école lorsque tous les enfants, quel que soit leur âge, sont comptés.

La principale source de discordance concerne les rapports par âge. Examinons le cas du Sénégal – pays qui illustre le schéma le plus général (figure 2.10). Pour le groupe d'âge des 5-11 ans, les données administratives font état d'un taux de scolarisation constamment supérieur au taux de fréquentation, pour le même groupe d'âge, tel qu'il ressort des données des enquêtes sur les ménages. La discordance est très large. À 8 ans, le taux net de scolarisation serait, d'après les rapports, de 77 %, contre 58 % pour le taux net de fréquentation. À 11 ans environ, les courbes correspondant aux 2 séries de données se croisent : pour les enfants plus âgés, les données des enquêtes sur les ménages

enregistrent des niveaux de fréquentation plus élevés que ne l'impliquerait la scolarisation nette.

On peut résumer brièvement la structure constante qui se dégage de l'étude de l'ISU. Si les informations fournies par les études sur les ménages sont précises, les taux nets de fréquentation correspondant aux élèves ayant l'âge officiel de fréquenter l'enseignement primaire sont inférieurs à ce qu'indiquent les taux nets de scolarisation calculés à partir des données administratives. Cela impliquerait qu'il y a plus d'enfants scolarisés au-delà de l'âge normal et plus d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire non scolarisés que ne l'indiquent les données officielles. Cependant, de simples comparaisons entre les données administratives et celle des enquêtes sur les ménages n'offrent pas un fondement assez solide pour tirer de telles conclusions. Les écarts peuvent s'expliquer par de nombreux facteurs. L'un de ces facteurs est la démographie. Si les données nationales relatives à la population majorent ou minorent le volume de la population en âge de fréquenter l'école primaire, les taux nets de scolarisation tirés des données administratives refléteront cette imprécision.

L'incertitude relative au dénominateur (le volume de la population) peut encore être aggravée par les systèmes d'établissement de rapports en vigueur pour l'éducation. Les listes d'effectifs peuvent ne pas donner une image assez précise de l'âge des élèves et faire, au contraire, de la classe dans laquelle se trouvent les enfants une mesure indirecte de leur âge. Dans certains cas, des mesures incitatives institutionnelles peuvent jouer un rôle. Si le nombre d'élèves qui se trouvent dans la classe correspondant à leur âge détermine l'attribution de subventions ou l'affectation d'enseignants, les écoles et les pouvoirs publics locaux pourraient avoir tendance à gonfler les listes des effectifs scolaires.

Les enquêtes sur les ménages posent elles aussi des problèmes. Outre les erreurs liées aux échantillons standard, le moment où ces enquêtes ont été réalisées peut avoir une incidence sur les résultats. Ainsi, les données peuvent être affectées par le calendrier agricole, une sécheresse ou des chocs externes majeurs. La période de référence et la formulation des questions peuvent également être cause de complications. Dans les enquêtes sur les ménages examinées dans l'analyse

Les enfants issus de foyers pauvres. Le niveau de richesse des parents a une forte incidence sur les perspectives de n'être pas scolarisé. La faiblesse du revenu moyen dans un bon nombre des pays possédant une importante population non scolarisée se traduit par le fait que la pauvreté est loin de se limiter aux 20 % les plus pauvres. Cependant, comme le montrent les éléments fournis par les enquêtes sur les ménages, les plus pauvres sont

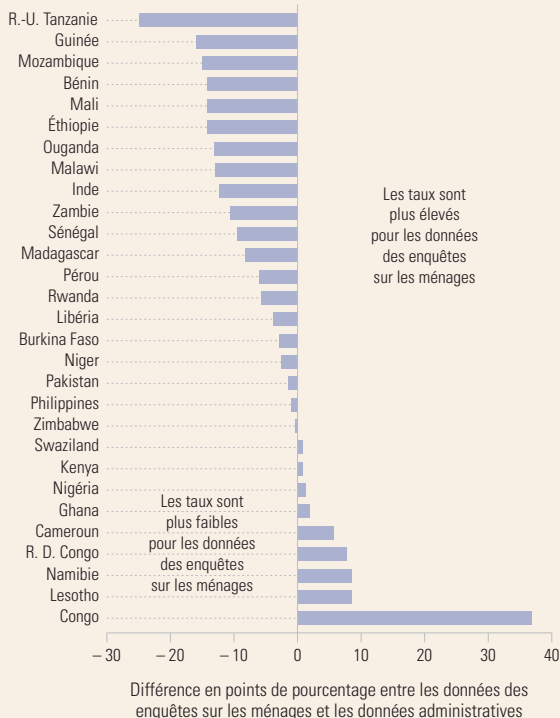
confrontés à des problèmes spécifiques. En Inde, les enfants des 20 % les plus pauvres avaient en 2005 plus de 3 fois plus de risques de ne pas être scolarisés que les enfants des 20 % les plus riches (Bruneforth, 2009b).

Les enfants ruraux. Le fait de vivre dans une zone rurale expose plus souvent les enfants à l'éventualité de ne pas être scolarisés. Au Burkina Faso, au

Il y a plus d'enfants scolarisés au-delà de l'âge normal et plus d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire non scolarisés que ne l'indiquent les données officielles.

Figure 2.9 : Des histoires différentes – la mesure du nombre d'enfants scolarisés peut être très variable selon que l'enquête est administrative ou porte sur les ménages

Différences entre le taux net de scolarisation (données administratives) et le taux net de fréquentation (enquêtes sur les ménages), sélection de pays, dernière année disponible



Source : Bruneforth (2009a).

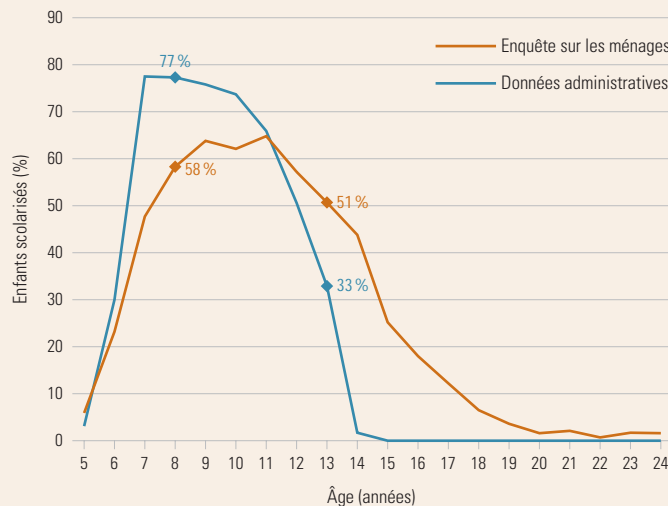
présentée ici, il est demandé si les enfants fréquentent l'école à un moment ou un autre de l'année scolaire, et non pas s'ils sont à l'école durant toute la durée de celle-ci. Les enquêtes peuvent également ignorer systématiquement des parties de la population difficiles à atteindre. Toutes les considérations qui précèdent mettent en garde contre des conclusions trop générales. L'ISU souligne que le travail technique qu'il accomplit en comparant les données des enquêtes sur les ménages et les données administratives n'offre pas une base suffisante pour réviser les estimations du nombre d'enfants non scolarisés. Ce qui est clair, c'est que des questions importantes sont en jeu – et qu'il faut travailler

Cameroun, en Éthiopie, au Malawi, au Niger, au Sénégal et en Zambie, les données fournies par les enquêtes sur les ménages suggèrent que ce risque est encore 2 fois plus élevé pour les enfants ruraux que pour les enfants des villes (Bruneforth, 2009b).

Bon nombre de ceux qui ne sont actuellement pas à l'école primaire ne seront probablement jamais scolarisés. L'expérience du passé et le modèle de

Figure 2.10 : Au Sénégal, les estimations du nombre d'enfants scolarisés par âge varient selon les sources des données

Taux de scolarisation et de fréquentation par âge, Sénégal, 2006



Source : Bruneforth (2009a).

d'avantage pour donner une image plus nette de la situation réelle au regard de la question centrale de l'enseignement primaire universel, qui est de savoir combien il y a réellement d'enfants non scolarisés. Il est solidement établi que les données administratives surestiment habituellement la scolarisation nette, et cela avec une marge considérable. Dans une analyse distincte des 29 pays couverts par l'étude de l'ISU, le présent Rapport estime que, si les données des enquêtes sur les ménages sont précises :

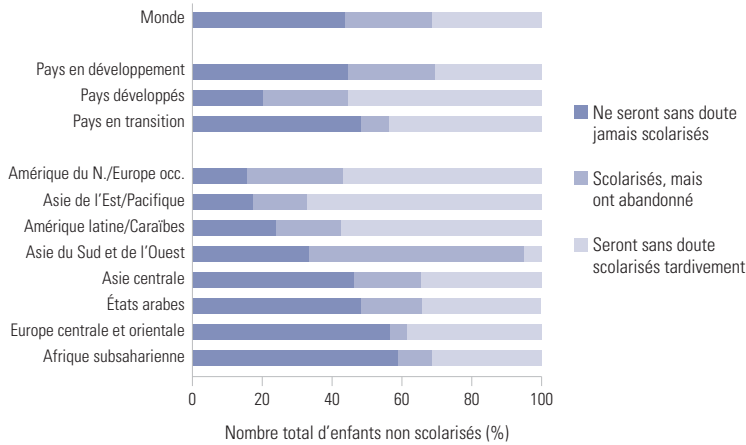
- la population non scolarisée de ces pays serait de 66 millions, et non pas de 44 millions comme l'indiquent les données administratives ;
- la population non scolarisée de l'Inde compterait 16 millions d'enfants de plus et représenterait plus du double du total indiqué par les données administratives ;
- en Afrique subsaharienne, l'Éthiopie et la République-Unie de Tanzanie compteraient chacune plus d'1,8 million d'enfants non scolarisés de plus, le Mozambique environ 600 000 et l'Ouganda plus de 800 000.

Source : Bruneforth (2009a).

l'ISU permettent d'estimer que 44 % des enfants non scolarisés ont peu de chances de parvenir à l'être (figure 2.11). Ces 31 millions d'enfants sont confrontés aux désavantages les plus graves en matière d'éducation. Le problème est le plus net en Afrique subsaharienne, où 59 % de la population non scolarisée ne le sera vraisemblablement jamais⁸. En Asie du Sud et de l'Ouest, en revanche, l'abandon est un problème plus grave.

8. Le Nigéria pourrait se trouver dans la même situation, mais les données désagrégées ne sont pas disponibles.

Figure 2.11 : Les enfants d'Afrique subsaharienne sont ceux qui ont le moins de chances d'entrer à l'école
Répartition des enfants non scolarisés selon leur contact avec le système scolaire, par région, 2007



Source : ISU (2009a).

Plus de 60 % de la population non scolarisée a abandonné l'école, tandis qu'un tiers a peu de chances d'y entrer un jour. Près de la moitié de la population non scolarisée, bien plus réduite, des États arabes a peu de chances d'entrer à l'école. En Asie de l'Est et dans le Pacifique, le problème tient essentiellement à la scolarisation tardive, bien que près de 1 enfant non scolarisé sur 5 risque même de ne jamais entrer à l'école.

Les profils de pays reflètent les différences régionales (figure 2.12). Dans 4 des 10 pays d'Afrique subsaharienne comptant d'importantes masses d'enfants non scolarisés – le Burkina Faso, le Mali, le Niger et le Sénégal –, plus de 70 % de ces enfants ne le seront sans doute jamais. Au Pakistan, près de la moitié de la population non scolarisée a peu de chances de l'être. Ce schéma ne se limite pas aux pays à faible revenu. L'un des résultats les plus frappants qui se dessinent est le profil des enfants non scolarisés en Turquie, où 7 enfants non scolarisés sur 10 ont peu de chances d'entrer à l'école.

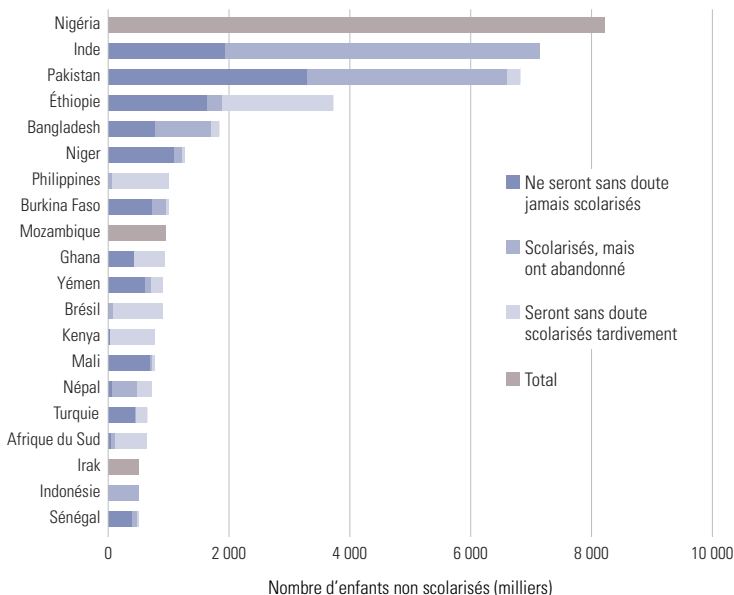
Pour des pays tels que le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie et le Népal, le grand défi consiste à garder les enfants à l'école une fois qu'ils y sont entrés. L'identification des mécanismes d'exclusion est importante en vue de la conception des politiques publiques – il est probable que les approches nécessaires, pour faire en sorte que les enfants qui ne seront vraisemblablement pas scolarisés aient une chance de l'être, diffèrent de celles qui répondent aux contraintes rencontrées par les enfants risquant d'abandonner l'école.

Comment les 3 marqueurs du désavantage – le sexe, la richesse et le lieu de résidence – déterminent-ils la perspective de voir un jour scolarisés les enfants qui ne le sont pas ?

Les filles sont confrontées à des obstacles qui sont parmi les plus difficiles à franchir. Non seulement elles ont moins de chances que les garçons d'être scolarisées, mais celles qui ne le sont pas risquent beaucoup plus que les garçons de ne l'être jamais (figure 2.13). En Afrique subsaharienne, près de 12 millions de filles ne seront sans doute jamais scolarisées, contre 7 millions de garçons. Les pays des autres régions sont confrontés à des problèmes semblables. Au Yémen, près de 80 % des filles non scolarisées risquent de ne jamais l'être, contre 36 % des garçons ; au Pakistan, les chiffres sont de 62 % pour les filles et de 27 % pour les garçons. Les désavantages liés au sexe peuvent agir dans le sens opposé : au Bangladesh, au Brésil et en Afrique du Sud, ce sont les garçons qui risquent de n'être jamais scolarisés. Il est toutefois clair que des progrès plus rapides dans la scolarisation des enfants exigeront des mesures visant les obstacles sociaux, économiques et culturels auxquels sont confrontées les filles.

Les perspectives de scolarisation sont en outre lourdement conditionnées par le lieu de résidence et la richesse du foyer. Les enfants des zones rurales sont particulièrement désavantagés (figure 2.14). Au Burkina Faso, les enfants ruraux risquent presque 4 fois plus que les enfants urbains de n'être pas scolarisés ; et ceux qui ne sont pas à

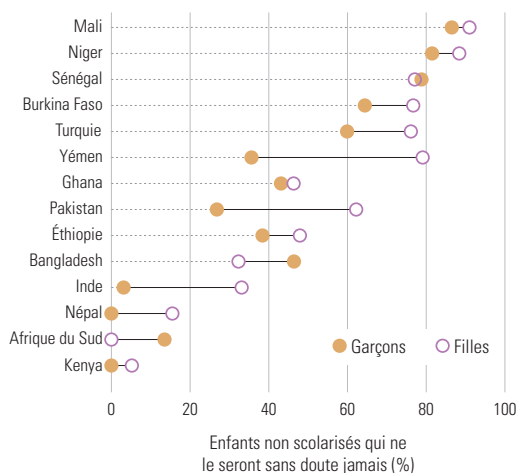
Figure 2.12 : La perspective qu'un enfant soit et reste scolarisé varie selon les pays
Répartition des enfants non scolarisés selon leur contact avec le système scolaire, pays sélectionnés, année la plus récente



Notes : les pays cités comptaient plus de 500 000 enfants non scolarisés en 2007 ou durant la dernière année disponible. Pour l'Irak, le Mozambique et le Nigéria, une telle ventilation n'est pas disponible.
Source : Bruneforth (2009b).

Figure 2.13 : Laissées-pour-compte : les filles non scolarisées risquent de jamais entrer à l'école

Pourcentage d'enfants non scolarisés qui ne le seront sans doute jamais, par sexe, pays sélectionnés, 2007



Note : les pays cités comptaient plus de 500 000 enfants non scolarisés en 2007.
Source : Bruneforth (2009b).

l'école ont un risque 4 fois plus grand de ne jamais y aller. Ces disparités reflètent certains des problèmes spécifiques que rencontrent les communautés rurales, comme l'éloignement de l'école, la pauvreté et les désavantages liés au sexe.

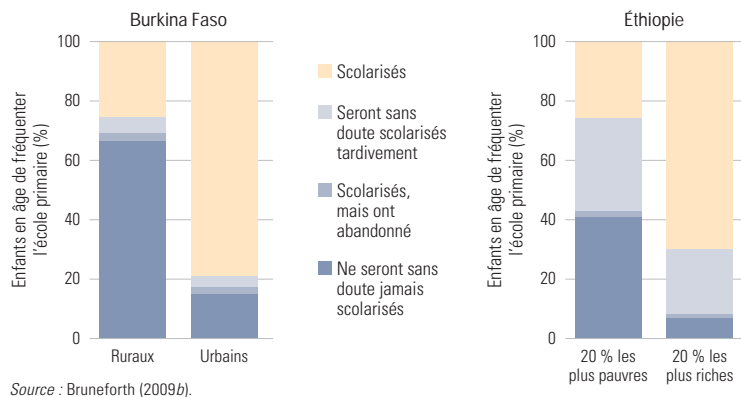
La pauvreté a une forte incidence sur les perspectives de scolarisation. Les enfants des 20 % de foyers les plus pauvres sont les plus présents dans les populations non scolarisées de nombreux pays ; ils ont beaucoup moins de chances d'être scolarisés que ceux des foyers aux revenus plus élevés. Pour prendre un exemple, les trois quarts environ des enfants des 20 % de foyers les plus pauvres d'Éthiopie ne sont pas scolarisés. Plus de la moitié de ces enfants n'entreront probablement jamais à l'école (figure 2.14). Un risque plus élevé de ne jamais être scolarisé, associé à un faible niveau de richesse du foyer, souligne l'importance des politiques publiques pour faire en sorte que la pauvreté ne se traduise pas automatiquement par un désavantage éducatif.

La scolarisation des enfants en âge scolaire progresse trop lentement

Scolariser les enfants n'est pas l'une des seules étapes en direction de l'enseignement primaire universel. Les enfants qui abandonneront avant d'avoir suivi jusqu'à son terme le cycle de l'enseignement primaire sont actuellement aussi nombreux que ceux qui ne sont pas scolarisés. Le défi majeur n'est pas seulement de scolariser les enfants mais aussi de faire en sorte que, lorsqu'ils sont à l'école, ils suivent jusqu'à son terme une éducation de bonne qualité.

Figure 2.14 : Les enfants pauvres et ruraux risquent beaucoup plus que les autres de ne pas aller à l'école au Burkina Faso et en Éthiopie

Contact avec le système scolaire des enfants non scolarisés par lieu de résidence et par niveau de richesse, Burkina Faso (2003) et Éthiopie (2005)



Source : Bruneforth (2009b).

L'enseignement primaire universel est facile à reconnaître *a posteriori* : c'est le cas lorsque la quasi-totalité des enfants en âge de fréquenter l'école primaire achèvent ce cycle avec succès à un âge qui est approximativement l'âge officiel. Il est bien plus difficile de mesurer les progrès en direction de cet objectif. Il n'existe pas d'indicateur unique qui fournirait un tableau complet, mais une combinaison de mesures susceptibles de contribuer à éclairer les différentes parties d'un ensemble complexe. D'une manière générale, il est clairement démontré que la scolarisation et l'achèvement de la scolarité progressent dans l'ensemble du monde, mais le fait de se concentrer étroitement sur certains indicateurs pourrait conduire à sous-estimer le chemin qu'il reste à parcourir pour atteindre l'enseignement primaire universel.

Les taux nets de scolarisation ont augmenté dans le monde en développement

Un indicateur couramment utilisé, le taux net de scolarisation, mesure la proportion d'élèves scolarisés dans le groupe de ceux qui ont l'âge officiel de fréquenter l'école primaire. Dans un système ayant atteint l'enseignement primaire universel, la grande majorité des enfants du groupe ayant l'âge voulu sera à l'école primaire.

La scolarisation universelle nette, utilisée pour mesurer les progrès en direction de l'objectif 2, est une condition nécessaire, mais non suffisante, de l'achèvement universel de l'enseignement primaire. Dans les pays au taux net de scolarisation proche de 100 %, la plupart des enfants en âge de fréquenter l'école primaire sont dans le système scolaire, mais la mesure n'indique pas à quel endroit du cycle ils se situent. Certains enfants peuvent avoir abandonné puis être revenus dans des classes inférieures, tandis que d'autres peuvent avoir redoublé des classes après avoir échoué aux examens.

La scolarisation et l'achèvement de la scolarité progressent dans l'ensemble du monde.

Depuis 1999, l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest ont vu augmenter leurs taux nets de scolarisation à un rythme respectivement 5 et 3 fois plus rapide que dans les années 1990.

En dépit de toutes ces limites, le taux net de scolarisation est utile pour offrir une image moyenne des progrès au fil du temps. Cette image est positive depuis le forum de Dakar. La plupart des pays en développement qui ont commencé la décennie actuelle très loin de l'enseignement primaire universel ont avancé à grands pas (tableau 2.2). Depuis 1999, l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest ont vu augmenter leurs taux nets de scolarisation à un rythme respectivement 5 et 3 fois plus rapide que dans les années 1990, pour atteindre 73 et 86 % en 2007. Toutefois, les agrégats régionaux masquent inévitablement d'importantes différences intrarégionales. L'Afrique subsaharienne présente un éventail particulièrement large de taux nets de scolarisation, de 31 % au Libéria à 98 % à Madagascar et en République-Unie de Tanzanie. Dans les États arabes, les chiffres s'étalent entre moins de 45 % à Djibouti et 75 % au Yémen, atteignant 95 % au Bahreïn et en Égypte (annexe, tableau statistique 5).

Les progrès de la scolarisation ont été inégaux

Les progrès réalisés à l'échelle mondiale en direction de la scolarisation universelle nette masquent une image plus complexe. Les pays avancent à des vitesses différentes, certains n'avancent pas – et d'autres reculent.

La figure 2.15 présente sous une forme synthétique les progrès accomplis. Certains pays ont réalisé

d'extraordinaires avancées. En République-Unie de Tanzanie, le taux net de scolarisation est passé de 50 % environ en 1999 à 98 % en 2006. Madagascar, le Nicaragua et la Zambie ont également franchi le seuil des 90 % et se dirigent vers la scolarisation primaire universelle. Le Bénin, qui a commencé en 1999 avec l'un des taux nets de scolarisation les plus faibles au monde, pourrait aujourd'hui être sur la voie de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015. À mesure pourtant que le système éducatif se développe, le défi consistant à étendre les chances aux catégories de la population difficiles à atteindre s'intensifiera (encadré 2.6). Certains des pays qui sont le plus loin de franchir la barre des 90 % pour atteindre la scolarisation universelle nette ont néanmoins accompli un long chemin ; c'est notamment le cas du Burkina Faso, de l'Éthiopie et du Niger.

Les tendances passées des taux nets de scolarisation ne fournissent qu'un indicateur limité de la capacité des pays à atteindre l'achèvement universel du cycle primaire. Comme le montre la figure 2.15, des progrès très rapides en matière de scolarisation nette sont possibles. Cependant, les pays dont les taux nets de scolarisation actuels sont inférieurs à 75 % sont confrontés à des défis très rudes. Faire en sorte que tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire progressent au sein du système éducatif est encore plus difficile, en particulier lorsque les écoles doivent faire face à d'importants contingents d'enfants qui ont dépassé l'âge normal.

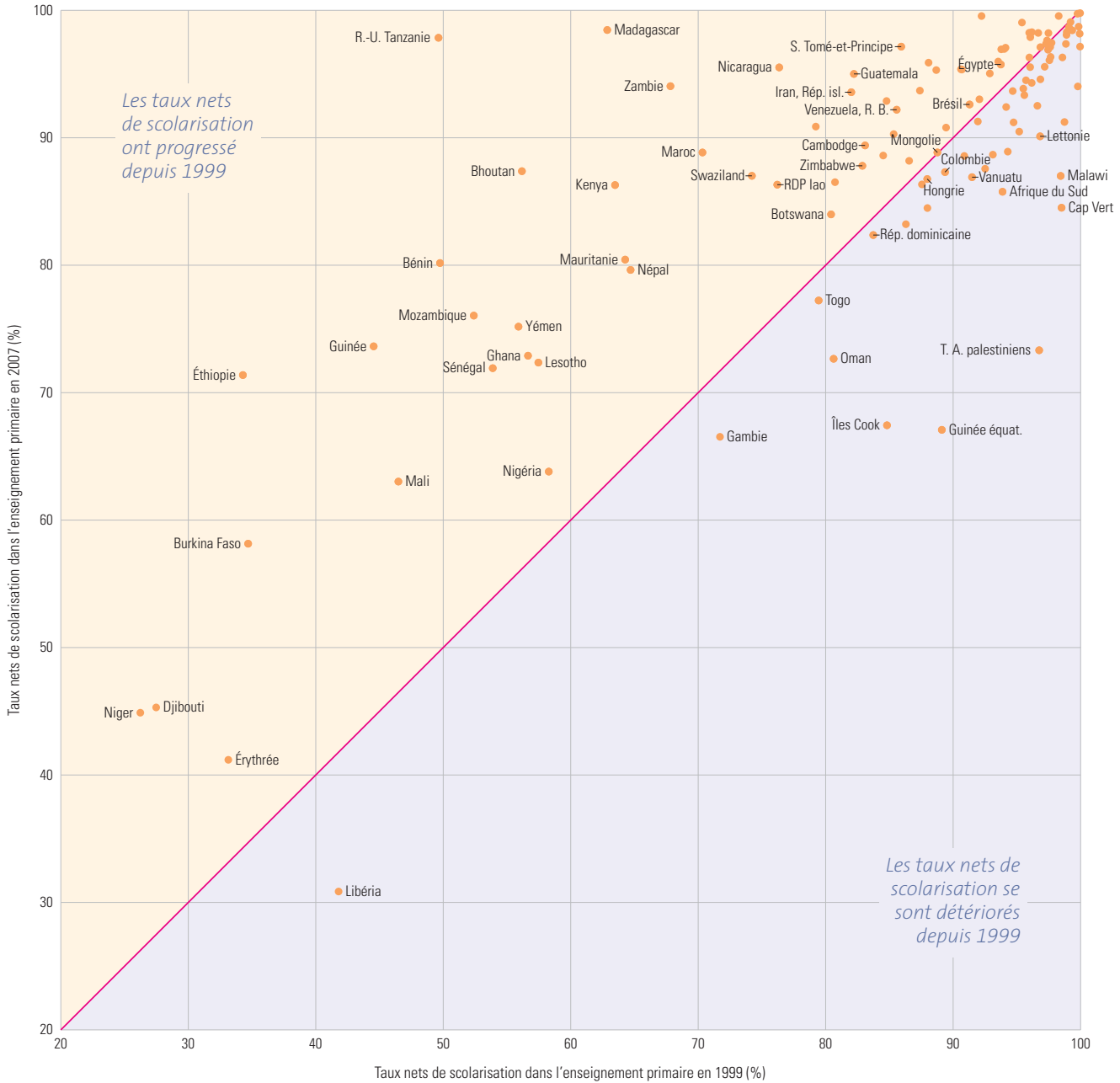
Tableau 2.2 : Scolarisation dans le primaire par région, 1999 et 2007

	Scolarisation totale		Taux net de scolarisation		Parité entre les sexes dans le primaire ¹	
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007
	(millions)		(%)		(F/M)	
Monde	646	694	82	87	0,92	0,96
Pays en développement	559	615	80	86	0,91	0,95
Pays développés	70	66	97	96	1,00	1,00
Pays en transition	16	13	88	91	0,99	0,99
Afrique subsaharienne	82	124	56	73	0,85	0,90
États arabes	35	41	78	84	0,87	0,90
Asie centrale	7	6	88	92	0,99	0,98
Asie de l'Est et Pacifique	218	191	96	94	0,99	0,99
Asie de l'Est	214	188	96	94	0,99	0,99
Pacifique	3	3	90	84	0,97	0,97
Asie du Sud et de l'Ouest	155	192	74	86	0,84	0,95
Amérique latine et Caraïbes	70	68	92	93	0,97	0,97
Caraïbes	3	2	75	72	0,98	0,99
Amérique latine	68	66	93	94	0,97	0,96
Amérique du N./Europe occ.	53	51	97	95	1,01	1,00
Europe centrale et orientale	26	21	91	92	0,96	0,98

1. La parité entre les sexes dans l'enseignement primaire est mesurée par l'indice de parité entre les sexes des taux bruts de scolarisation. Voir l'annexe pour plus de détails. Source : annexe, tableau statistique 5.

Figure 2.15 : La scolarisation dans l'enseignement primaire s'est améliorée dans la plupart des pays entre 1999 et 2007

Évolution des taux nets de scolarisation dans l'enseignement primaire, 1999-2007



Source : annexe, tableau statistique 5.

Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont adapté leurs ambitions à la situation présente. Au Burkina Faso, l'objectif initial de réaliser l'enseignement primaire universel (EPU) d'ici à 2015 a été ramené à 70 % dans les plans nationaux (Bennell, 2009). La stratégie actuelle d'éducation de l'Érythrée résume nettement le dilemme auquel sont confrontés les planificateurs : « La réalisation de l'enseignement primaire universel pour la date cible de 2015 serait très difficile. Même si les ressources financières étaient aisément disponibles,

il serait matériellement presque impossible d'assurer les infrastructures nécessaires et les apports correspondants (comme les enseignants ou les administrateurs) avant 11 ans pour prendre en charge tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire. [...] Compte tenu de ces éléments, il est prévu que le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire atteigne 82 % en 2015 et que l'EPU soit atteint d'ici à 2019 » (Érythrée, ministère du Développement national, 2005, p. 10).

Encadré 2.6 – Bénin : sur la bonne voie, mais la lutte contre la marginalisation est une priorité

Le Bénin est l'un des pays du monde qui ont progressé le plus rapidement sur le plan de la scolarisation dans le primaire, avec un taux net de scolarisation passé de 50 % en 1999 à 80 % en 2007. La disparité entre les sexes s'est, elle aussi, réduite avec 67 filles pour 100 garçons à l'école en 1999 et 83 filles pour 100 garçons en 2006. Sur la base des tendances actuelles, ce pays pourrait réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015.

Pourtant, il sera difficile de maintenir cette tendance. Comme dans d'autres pays, le développement rapide des effectifs s'est traduit par de nouveaux défis pour la politique d'éducation.

- **Accroître les taux d'achèvement.** Afin que le Bénin atteigne son objectif de 100 % d'achèvement de la scolarité primaire d'ici à 2015, des mesures d'une grande portée seront nécessaires pour faire en sorte que les enfants soient scolarisés en temps voulu et achèvent un cycle primaire complet. Les entrées après l'âge normal demeurent un problème important. Le taux brut d'admission en 1^{re} année est de 115 %, pour un taux net d'admission inférieur à 50 % en 2005. La disparité indique une concentration d'enfants de plus de 6 ans en 1^{re} année. Il importe de scolariser les enfants en temps voulu pour accroître le taux d'achèvement. Moins de 20 % de ceux qui commencent leur scolarité l'achèvent à l'âge voulu.
- **Répondre à la pression démographique.** Avec un taux de croissance démographique de 3,2 % et une population dont près de la moitié a moins de 15 ans, le seul maintien de la situation actuelle exigera que le Bénin développe son système éducatif.

- **Réduire les disparités régionales.** Il existe dans l'ensemble du Bénin des inégalités marquées. Le taux brut d'admission en dernière année du primaire n'est que de 36 % dans la province d'Alibori (l'une des régions les plus pauvres, qui présente des niveaux particulièrement élevés de malnutrition grave chez les enfants de moins de 5 ans), pour une moyenne nationale de 66 %. Atteindre les communautés vulnérables est vital pour que les progrès soient durables.

- **Lutter contre la pauvreté.** Plus de la moitié de la population rurale du Bénin vit dans une extrême pauvreté. Les enfants du quintile le plus riche ont au moins 2 fois plus de chances d'achever le cycle du primaire que ceux du quintile le plus pauvre. Cela a pour effet de dévier les financements destinés à l'éducation au profit des enfants des 20 % de foyers les plus riches, qui reçoivent 57 % des dépenses publiques d'éducation, contre 5 % seulement pour les plus pauvres.

Dans le cadre de son plan décennal d'éducation (2006-2015), le gouvernement a pris des mesures, pour redresser les déséquilibres, prévoyant notamment une discrimination positive en faveur des filles et des groupes et régions défavorisés – ainsi que des engagements forts sur le plan budgétaire. Les dépenses d'éducation représentaient 3,9 % du PNB et 18 % des dépenses budgétaires en 2006. Un peu plus de la moitié du budget de l'éducation est destinée à l'enseignement primaire. Pour que le Bénin puisse franchir la dernière étape conduisant à l'enseignement primaire universel, il faut que l'aide internationale épaulé l'engagement financier national.

Sources : Banque mondiale (2009g) ; Gouvernement du Bénin (2008).

Vingt-huit pays n'ont pas encore atteint l'objectif de parité entre les sexes à l'école primaire, qui avait été fixé pour 2005.

La réduction des ambitions marque-t-elle un retrait sans garantie au regard des engagements politiques pris à Dakar ? Chaque pays doit évaluer ce qui est réalisable en fonction de sa situation présente et des ressources humaines et financières dont il dispose. Plusieurs pays ont cependant prouvé avec force qu'un engagement politique conjugué à des partenariats d'aide solides pouvait se traduire par des progrès rapides.

Parité entre les sexes : quelques progrès, mais le chemin à parcourir reste long

L'expansion de l'enseignement primaire est allée de pair avec des progrès en direction d'une plus grande parité entre les sexes, mais des différences marquées existent d'une région à l'autre et au sein des régions, comme en témoigne l'indice de parité entre les sexes (IPS).

Vingt-huit pays présentaient en 2007 des IPS inférieurs à 0,90 ; 18 de ces pays sont situés en Afrique subsaharienne. Ces pays n'ont pas encore atteint l'objectif de parité entre les sexes à l'école primaire, qui avait été fixé pour 2005. Il existe

également des disparités marquées entre les sexes dans les États arabes, mais l'écart le plus important est observé dans un pays d'Asie du Sud : l'Afghanistan, où 63 filles seulement sont scolarisées pour 100 garçons. Les importantes disparités entre les sexes ne sont pas cohérentes avec les progrès rapides enregistrés en direction de la scolarisation universelle dans le primaire.

Dans des pays présentant de faibles niveaux de scolarisation, tels que le Burkina Faso, l'Éthiopie et le Yémen, les évolutions vers la parité entre les sexes à partir d'un point de départ peu élevé ont contribué à d'importantes augmentations de la scolarisation dans l'enseignement primaire. L'expérience du Yémen démontre qu'il est possible de réaliser des progrès rapides en direction de la parité entre les sexes en partant de loin et que des progrès continus exigent un engagement politique fort en faveur de l'équité (encadré 2.7). En temps normal, la parité entre les sexes est inversement corrélée à la scolarisation : plus celle-ci est faible, plus les disparités entre les sexes sont importantes (figure 2.16). Le Sénégal est une exception à cette

Figure 2.16 : La relation entre la scolarisation et la parité entre les sexes varie d'un pays à l'autre

Taux nets de scolarisation et parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, 2007



Note : la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire est mesurée par l'indice de parité entre les sexes des taux bruts de scolarisation. Voir annexe pour les détails.
Source : annexe, tableau statistique 5.

règle : avec un taux net de scolarisation encore faible (72 % en 2007), le pays est passé, en l'espace d'une génération d'écoliers du primaire, d'un indice de parité entre les sexes de 86 filles pour 100 garçons en 1999 à un nombre égal de filles et de garçons en 2007. Cependant, tous les progrès en direction de la parité entre les sexes ne s'expliquent pas par des causes positives. En Guinée équatoriale, au Libéria et au Togo, l'amélioration de la parité ne procède pas d'un développement du système éducatif, mais d'un déclin de la scolarisation des garçons (figure 2.17).

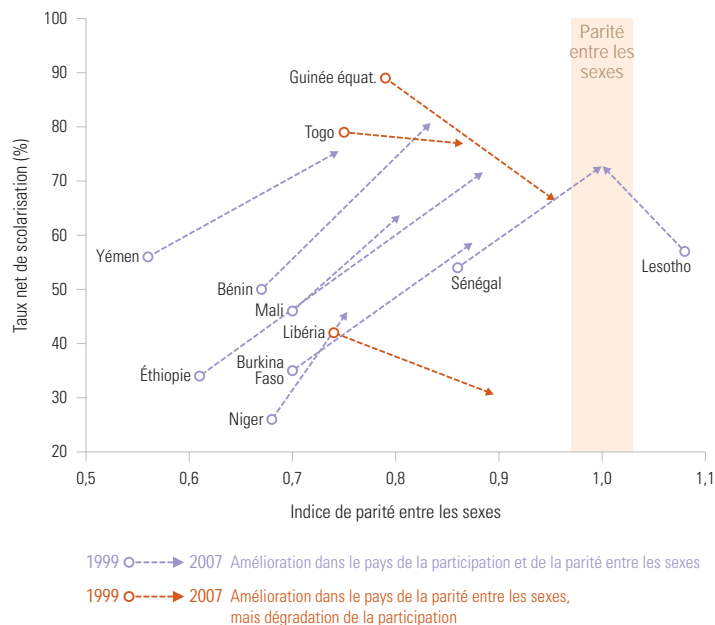
Plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest présentant des écarts entre les sexes, qui comptent parmi les plus importants au monde, ont adopté des politiques de renforcement de la parité dans le cadre de la stratégie

d'ensemble visant à réaliser l'enseignement primaire universel. Certaines de ces politiques sont centrées sur l'élimination de l'un des obstacles majeurs à l'équité entre les sexes : les attitudes quant à la place des filles et des femmes dans la société. Par l'intermédiaire des chefs de village et des responsables religieux, les gouvernements ont organisé des campagnes destinées à sensibiliser les parents à l'importance de l'éducation des filles. D'autres stratégies consistent notamment à offrir des incitations financières, à brancher l'eau et installer des sanitaires dans les écoles (y compris des toilettes séparées pour les garçons et les filles), à recruter des enseignantes en prévoyant des dispositions incitatives propres à favoriser leur affectation en zone rurale et à dispenser aux enseignants une formation qui les sensibilise à la question de l'égalité

Le Sénégal a atteint la parité entre les sexes en 2007, en l'espace d'une génération d'élèves de l'enseignement primaire.

Figure 2.17 : L'écart entre les sexes se resserre, mais parfois parce que la scolarisation décline

Évolution des taux nets de scolarisation et indice de parité entre les sexes des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement primaire, 1997-2007, pays sélectionnés



Note : la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire est mesurée par l'indice de parité entre les sexes des taux bruts de scolarisation. Voir l'annexe pour plus de détails.
Source : annexe, tableau statistique 5.

La scolarisation des filles exige une action concertée en vue de changer les attitudes et les pratiques en matière de travail domestique.

entre les sexes (UNESCO-IIPE, 2009). Dans les zones rurales isolées, la distance à parcourir pour se rendre à l'école est souvent, pour les parents des jeunes filles, une préoccupation majeure en termes de sécurité. Les gouvernements ont répondu à cette préoccupation en s'efforçant de rapprocher les classes des communautés, souvent par la construction d'écoles satellites (voir chapitre 3).

Les donateurs d'aide peuvent jouer un rôle important pour encourager les efforts visant à surmonter les disparités entre les sexes. Au Tchad, un programme fondé par l'USAID s'attaque aux obstacles financiers et culturels qui freinent la scolarisation des filles en fournissant des bourses et en soutenant des campagnes de sensibilisation des communautés. Reconnaisant qu'on ne peut changer les attitudes par des directives venues d'en haut, le programme apporte son soutien aux acteurs locaux du changement travaillant avec les associations de mères, aux personnalités religieuses, aux autorités locales, aux chefs de village et aux responsables scolaires, afin de promouvoir l'éducation des filles. Le rôle des imams pour affirmer la cohérence de l'égalité entre les sexes dans l'éducation avec les préceptes de l'islam a été particulièrement important (Zekas *et al.*, 2009). De telles initiatives ont contribué à faire mieux prendre conscience à la population du fait que les filles ont le droit de recevoir une éducation. Elles ont également

Encadré 2.7 – Yémen : progresser sur la voie de

Au Yémen, l'un des pays les plus pauvres au monde, les effectifs scolaires sont passés de 2,3 millions en 1999 à 3,2 millions en 2005 et les disparités entre les sexes se sont réduites. Ces succès sont particulièrement remarquables compte tenu de la pauvreté profonde, de la croissance démographique rapide et de la dispersion de la population rurale du Yémen.

Les filles ont bénéficié à la fois du développement général de l'éducation et d'actions ciblées. L'amélioration qu'a connue la scolarisation au cours des dernières années peut s'expliquer par les mesures instaurées dans le cadre des politiques de la fin des années 1990, notamment par le recours à la standardisation de la conception d'écoles à faible coût et par les consultations entretenues localement avec les communautés. L'éducation de base (de la 1^{re} à la 9^e année) est obligatoire et, en principe, gratuite depuis le début des années 1990, mais les apprenants continuent de payer leurs uniformes et leurs livres de classe. En 2006-2007, le ministère de l'Éducation a rendu les uniformes facultatifs et a supprimé la facturation des livres pour les filles des 6 premières années et pour les garçons des 3 premières. Il a également pris des mesures visant à nommer davantage d'enseignantes dans les écoles rurales.

Les progrès ultérieurs exigeront des mesures politiques réduisant l'interaction entre l'inégalité des sexes et la pauvreté. La fréquentation de l'école est la plus faible, et l'écart entre les sexes le plus large, chez les pauvres et dans les zones rurales (figure 2.18). En 2005, sur plus de 900 000 enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 70 % étaient des filles et

contribué aux progrès enregistrés par le Tchad entre 1999 et 2007 dans la réduction de l'écart entre les sexes, passé de 58 à 70 filles pour 100 garçons, une plus grande parité entre les sexes favorisant en outre un accroissement général de la scolarisation.

Pour de nombreux pays, des progrès continus en direction de la parité entre les sexes supposeront des avancées sur deux fronts. La scolarisation des filles exige une action concertée en vue de changer les attitudes et les pratiques en matière de travail domestique. Les garder à l'école une fois qu'elles atteignent la puberté pose une autre série de problèmes, en particulier dans des pays où le mariage précoce est courant et où le désavantage que subissent les filles se conjugue avec d'autres aspects de la marginalisation, comme la pauvreté ou l'appartenance ethnique. Des pays tels que le Bangladesh ou le Cambodge ont apporté la preuve que des incitations financières peuvent à la fois accroître la probabilité que les filles accèdent au premier cycle de l'enseignement secondaire et augmenter la demande en matière d'enseignement

l'enseignement universel et de la parité entre les sexes

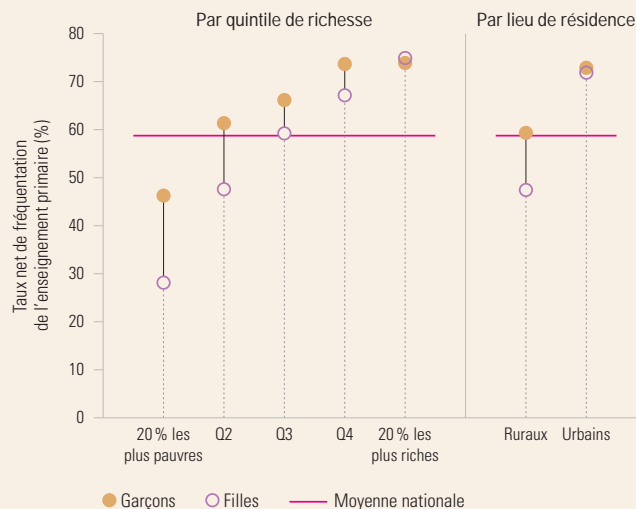
88 % vivaient dans des zones rurales. Les données fournies par les enquêtes sur les ménages montrent que 28 % seulement des filles et 46 % des garçons du quintile le plus pauvre fréquentaient l'école. Ces éléments dénotent des attitudes de la part des parents et des pratiques de travail à la maison qui accordent moins d'importance à l'éducation des filles qu'à celle des garçons.

Les modèles de travail des enfants sont également structurés par les disparités entre les sexes. La pauvreté pousse aussi bien les garçons que les filles vers l'emploi, que ce soit à cause des besoins financiers du foyer ou parce que les parents ne peuvent pas assumer les frais de l'éducation. Les enfants des deux sexes consacrent aussi du temps aux tâches ménagères. Près de 20 % des garçons et 25 % des filles sont concernés par le travail des enfants. Cependant, alors que 70 % des garçons qui travaillent fréquentent l'école, ce n'est le cas que pour 52 % des filles. La disparité reflète un plus grand nombre d'heures de travail pour les filles, dans une division du travail qui rend ces dernières plus responsables du travail domestique, et accorde une plus grande importance à l'éducation des garçons.

Au Yémen, l'ensemble complexe des facteurs qui empêchent les enfants d'être scolarisés exige une réponse double. Les politiques d'éducation peuvent étendre les infrastructures scolaires pour atteindre davantage d'enfants et répondre à l'inégalité entre les sexes en recourant à des incitations financières, au recrutement d'enseignantes et à d'autres actions. Dans le même temps, des stratégies plus larges sont

Figure 2.18 : Au Yémen, la scolarisation est la plus faible dans les zones les plus pauvres et rurales

Taux nets de fréquentation de l'enseignement primaire au Yémen, par sexe, niveau de richesse et lieu de résidence, 2005



Source : UNESCO-DME (2009).

nécessaires pour lutter contre la pauvreté rurale, limiter le travail des enfants et combattre les attitudes qui dévaluent l'éducation des filles.

Sources : Al-Mekhlafy (2008) ; Guarcello *et al.* (2006) ; Integrated Regional Information Networks (2006, 2007) ; Kefaya (2007) ; Ochse (2008).

primaire (Filmer et Schady, 2006 ; Fiszbein *et al.*, 2009). Cependant, des interventions relevant des politiques publiques sont nécessaires dans de nombreux autres domaines de l'éducation – et au-delà.

En Afrique de l'Ouest, certains des pays les plus pauvres au monde, qui présentent des taux de scolarisation faibles, ont démontré que les discriminations entre les sexes existant au sein et à l'extérieur des foyers pouvaient être surmontées grâce à un leadership politique et à des mesures concrètes. Ainsi, l'incapacité à réduire l'écart entre les sexes indique des échecs à ce niveau. Avec un revenu plus élevé et un taux net de scolarisation comparable, le Pakistan est bien moins avancé que le Sénégal en matière de parité entre les sexes, avec en 2006 un taux net de scolarisation dans le primaire de 73 % pour les garçons, mais de 57 % seulement pour les filles. Si le Pakistan devait atteindre les résultats du Sénégal, il compterait 1,1 million de filles de plus à l'école. Au Pakistan, les disparités persistantes entre les sexes, qui peuvent être exacerbées par des mouvements

politiques hostiles à l'éducation des filles, freinent les progrès d'ensemble de la scolarisation (encadré 2.8). La menace qui pèse sur l'équité entre les sexes est encore plus marquée dans le pays voisin, l'Afghanistan, où les écoles et les enseignants ont été pris pour cible dans le but de détourner les filles de l'école (voir chapitre 3).

La disparité entre les sexes n'est pas unidirectionnelle. Dans un petit nombre de pays en développement, la scolarisation des filles dépasse celle des garçons. Cela peut se produire lorsque la demande de main-d'œuvre est plus importante pour les garçons. Ainsi, les familles rurales pauvres du Lesotho, en particulier sur les hauts plateaux, dépendent souvent des garçons pour garder le bétail, ce qui se traduit par des taux d'abandon élevés après la 3^e année du primaire (Banque mondiale, 2005e). Il y a toutefois un élément positif : le rythme d'accroissement de la scolarisation s'est accéléré pour les garçons au cours des dernières années et la parité entre les sexes est désormais atteinte.

Au Yémen, les filles ont bénéficié à la fois du développement général de l'éducation et d'actions ciblées.

Encadré 2.8 – Pakistan : les disparités entre les sexes freinent les progrès

Le Pakistan n'est pas sur la voie de réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015. Le pays occupe une place importante dans le problème mondial des enfants non scolarisés. L'incapacité à combattre les désavantages liés au sexe qui se combinent avec la pauvreté et les différences régionales est au cœur du problème.

Au Pakistan, l'éducation se caractérise par de profondes disparités fondées sur le lieu de résidence et le niveau de richesse. Dans les foyers les plus riches, plus de 85 % des enfants vont à l'école primaire, avec peu de différence entre les garçons et filles. Les taux de fréquentation sont bien plus faibles pour les enfants des foyers pauvres, en particulier pour les filles, dont un tiers seulement environ sont scolarisées. De même, la fréquentation est plus élevée et l'écart entre les sexes plus réduit dans les zones urbaines que dans les zones rurales ; il en va de même pour la province relativement riche du Penjab par rapport à celles du Baloutchistan et du Sind (figure 2.19).

La province de la Frontière-du-Nord-Ouest se distingue par le fait que la fréquentation y est supérieure à la moyenne pour les garçons, mais bien inférieure à la moyenne pour les filles. La possibilité que cet écart entre les sexes puisse s'accroître encore est un sujet de préoccupation grandissante. Dans les parties de la province occupée par les talibans, 91 écoles de filles ont été détruites et 25 endommagées, certaines écoles de garçons ayant également été touchées.

Les facteurs qui sous-tendent les profondes disparités entre les sexes au Pakistan ont fait l'objet de recherches

approfondies. Le fait que la distance séparant la maison de l'école soit une préoccupation bien plus importante pour les filles que pour les garçons illustre le souci de la sécurité et les exigences du travail domestique.

La scolarisation des filles décroît fortement chaque fois que la distance séparant le domicile de l'école la plus proche acceptant les filles augmente de 500 mètres, et cette pénalisation liée à la distance joue pour 60 % dans l'écart de scolarisation entre les sexes. Les facteurs liés au coût peuvent également défavoriser les filles, car les ménages tendent à dépenser davantage pour les garçons.

La présence d'une école publique dans la communauté a des effets positifs conséquents sur la scolarisation des filles. Du fait de la tendance marquée qui s'est manifestée en faveur de la non-mixité dans l'enseignement primaire, l'absence d'écoles publiques de filles dans certaines zones a fortement limité la scolarisation des filles, tout comme, par ailleurs, le recrutement insuffisant d'enseignantes. Dans les zones rurales, les parents préfèrent nettement que leurs filles soient éduquées par des femmes, mais les faibles investissements réalisés dans le passé pour l'éducation des filles se traduisent aujourd'hui par le fait que peu de femmes ont, localement, les qualifications appropriées. Il est également difficile d'attirer des enseignantes qualifiées dans les zones rurales à partir d'autres régions du pays.

Les documents relatifs aux politiques éducatives reconnaissent de plus en plus largement qu'il faut accorder plus d'importance à l'égalité entre les sexes, mais il est loin

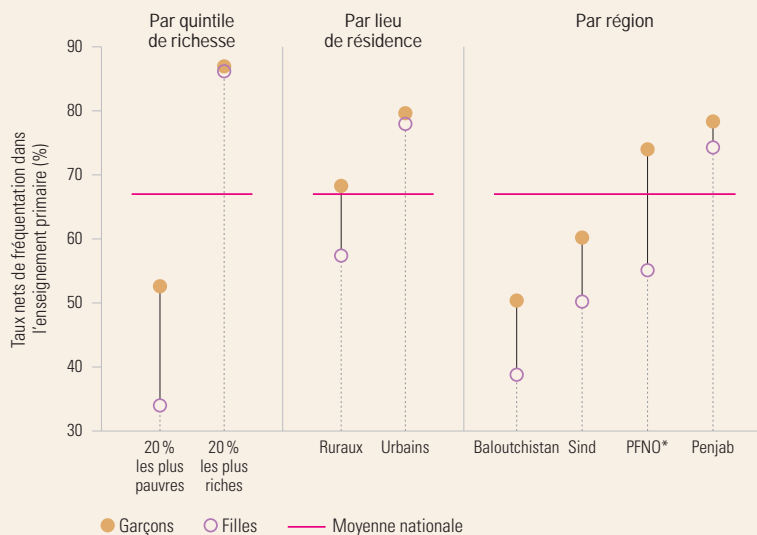
d'être clair que le cadre politique actuel propose des mesures concrètes pour traduire en actes ces déclarations. Les politiques indiquent, par exemple, que les besoins des communautés sont les critères qui doivent présider à l'implantation de nouvelles écoles primaires publiques, mais des études suggèrent que la situation économique de la communauté et l'ampleur de la disparité entre les sexes ont eu peu d'influence sur l'implantation de nouvelles écoles publiques.

Dans l'ensemble, le niveau du financement public reste faible, l'éducation est mal intégrée dans les stratégies nationales de réduction de la pauvreté et peu de tentatives ont été faites pour mettre en place des mesures incitatives destinées à favoriser l'éducation des filles comparables à celles qui ont été efficaces au Bangladesh – lequel a largement dépassé le Pakistan en termes de scolarisation et de parité entre les sexes.

Sources : Aly et National Education Policy Review Team (2007) ; Andrabi *et al.* (2008) ; Lloyd *et al.* (2007) ; O'Malley (2009) ; Pakistan, ministère de l'Éducation (2003).

Figure 2.19 : Au Pakistan, la fréquentation de l'école primaire est marquée par les inégalités entre les sexes, les régions et les niveaux de richesse

Taux nets de fréquentation dans le primaire au Pakistan par sexe, niveau de richesse, lieu de résidence et région, 2007



* Province de la frontière du Nord-Ouest.
Source : UNESCO-DME (2009).

Certains pays dérapent ou stagnent

Les tendances positives de la scolarisation primaire nette à l'échelle mondiale laissent inévitablement dans l'ombre des tendances nationales négatives. Plusieurs pays qui ont encore un long chemin à parcourir avant d'atteindre l'enseignement primaire universel ne progressent pas – certains enregistrant même des reculs.

La figure 2.15 montre que certains pays présentant des taux nets de scolarisation faibles et d'importantes catégories de la population non scolarisées – notamment le Nigéria – vont dans le bon sens, mais très lentement. Il est plus déconcertant de constater que près de 25 pays en développement pour lesquels les données sont disponibles pour 1999 et 2007 ont vu stagner ou décliner leurs taux nets de scolarisation⁹.

La prise en compte des pays pour lesquels les données sur la scolarisation ne sont pas disponibles pour 1999 et 2007 porterait à bien plus de 25 le nombre des pays en retard. Ainsi, pour la République centrafricaine et le Pakistan, qui présentaient des taux nets de scolarisation inférieurs à 70 % en 2007, et ne disposent pas de données pour 1999, il est fortement établi que les progrès ont été limités. D'autres pays ne disposent pas de données sur la scolarisation nette pour 1999 ou 2007, comme l'Afghanistan, Haïti, la République démocratique du Congo, la Sierra Leone, le Somalie et le Soudan. Là aussi, des éléments forts permettent de supposer que les progrès en direction de la scolarisation universelle nette, si tant est qu'il y en ait eu, ont souvent été très lents et partaient de très loin. Il est clair que la Côte d'Ivoire et le Soudan, dont les taux bruts de scolarisation se situaient respectivement à 72 et 66 % en 2007, ne sont pas sur la bonne voie¹⁰. Bien que le taux brut de scolarisation de l'Afghanistan ait augmenté dans une proportion importante (passant de 28 % en 1999 à 103 % en 2007), en partie grâce aux possibilités ouvertes en matière d'éducation des filles, il reste encore une longue route à parcourir avant que tous les enfants entrent à l'école et achèvent le cycle dans les délais¹¹.

De nombreux pays qui connaissent des progrès lents ou un recul sont en situation de conflit ou de reconstruction après un conflit. Les évolutions qu'a connues le Libéria ont été particulièrement déconcertantes. Après une guerre civile brutale, le

pays est désormais en paix depuis plusieurs années et la présidente qui a été élue, Ellen Sirleaf-Johnson, est très engagée en faveur de l'éducation. Cependant, le taux net de scolarisation est passé de 42 % en 1999 à 31 % en 2008. Le plan gouvernemental pour l'éducation reconnaît que, « pour être réaliste, le Libéria aura sans doute besoin de plusieurs années au-delà de 2015 pour parvenir aux objectifs de l'enseignement primaire universel » (Libéria, ministère de l'Éducation, 2007b). Le nombre de ces années dépendra en partie des efforts réalisés à l'échelle nationale et, en partie, des moyens novateurs que les donateurs d'aide sauront trouver pour soutenir ses efforts (encadré 2.9 ; voir également le chapitre 4).

Entre 1999 et 2007, près de 25 pays en développement ont connu une stagnation ou un déclin de leurs taux nets de scolarisation.

Encadré 2.9 – Libéria : des reculs dans un pays en situation de postconflit

Un pouvoir autocratique, des coups d'État et 14 années de guerre civile ont été dévastateurs pour le système éducatif du Libéria. Les écoles ont été détruites, les services publics se sont effondrés, l'investissement a chuté et les craintes des parents devant l'insécurité les ont conduits à retirer leurs enfants de l'école. L'élection de Mme Ellen Sirleaf-Johnson, en 2006, a suscité un renouveau d'espoir, mais la reprise est ardue.

Le Libéria est l'un des pays les plus pauvres au monde : les trois quarts de sa population survivent avec moins de 1,25 dollar EU par jour. Les infrastructures éducatives sont délabrées et la pénurie d'enseignants formés et de matériel didactique est chronique. En même temps qu'il doit prendre en charge les enfants qui ont été scolarisés depuis la fin du conflit, le système éducatif doit aussi faire face à la croissance de la population et au fait qu'un grand nombre de familles libériennes déplacées rentrent de l'étranger.

L'insuffisance des données disponibles rend difficile de tracer la courbe des évolutions, mais on pense que les fragiles progrès de la scolarisation que le pays a connus à la fin des années 1990 ont été inversés lors d'un regain de violence entre 2001 et 2003, la scolarisation chutant de moitié environ pour les filles et d'un tiers pour les garçons du fait de l'insécurité et de la pauvreté.

En 2007, le ministère de l'Éducation a défini une stratégie visant à substituer à la planification d'urgence à court terme une planification stratégique à long terme. Cette stratégie prévoit le renforcement de la qualité et de l'équité, qui passera en partie par la mise en place d'un cadre réglementaire s'appliquant à l'ensemble des divers prestataires d'éducation. En 2008, 30 % environ des effectifs de l'école primaire se trouvaient dans des établissements relevant de prestataires privés et de missions, et le reste dans des écoles financées par le gouvernement et les communautés. Le défi de l'égalité est particulièrement difficile à relever compte tenu des importantes inégalités reposant sur la richesse, la région et le sexe.

L'expérience du Libéria soulève des inquiétudes plus générales quant à l'échec des systèmes d'aide. Dans des pays qui se redressent après des conflits, les ressources dont disposent les gouvernements sont limitées et l'aide a donc un rôle vital à jouer. Les donateurs d'aide ont été lents à soutenir la reconstruction du Libéria, malgré l'approbation du plan économique du pays par l'Initiative de mise en œuvre accélérée. Le chapitre 4 examine l'incapacité des systèmes d'aide actuels à répondre aux besoins de pays tels que le Libéria.

Sources : Centre pour le développement mondial (2009) ; Libéria, ministère de l'Éducation (2007a) ; USAID (2007).

9. Cette tendance est encore plus apparente en 2006-2007, où 40 pays devant encore réaliser l'enseignement primaire universel n'ont pas bougé.

10. Du fait que le taux brut de scolarisation mesure la scolarisation de tous les enfants, quel que soit leur âge, par rapport au groupe en âge de fréquenter l'école primaire, le taux net de scolarisation serait bien inférieur.

11. En Afghanistan, le taux net d'admission dans le système primaire n'était que de 55 % en 2007.

Depuis la fin des années 1990, les dépenses d'éducation en Érythrée ont diminué de plus de moitié en part du PNB.

L'important déclin de la scolarisation enregistré dans les Territoires autonomes palestiniens pourrait également apparaître comme lié aux effets combinés des conflits civils, des incursions militaires et des restrictions imposées aux mouvements de marchandises et de personnes.

L'Érythrée est un autre sujet d'inquiétude. Après des progrès importants qui se sont traduits par un accroissement de la scolarisation entre 1999 et 2006, le pays a connu un renversement en 2007¹². Les tensions militaires semblent avoir contribué à cette situation. Depuis la fin des années 1990, les dépenses d'éducation ont diminué de plus de moitié en part du PNB, passant de 5,3 % en 1999 à 2,4 % en 2006. Dans l'intervalle, les dépenses militaires ont été très élevées¹³, au détriment de dépenses urgentes destinées aux infrastructures éducatives.

12. Le taux net de scolarisation est passé de 33 % en 1999 à 47 % en 2006, mais est retombé à 41 % en 2007.

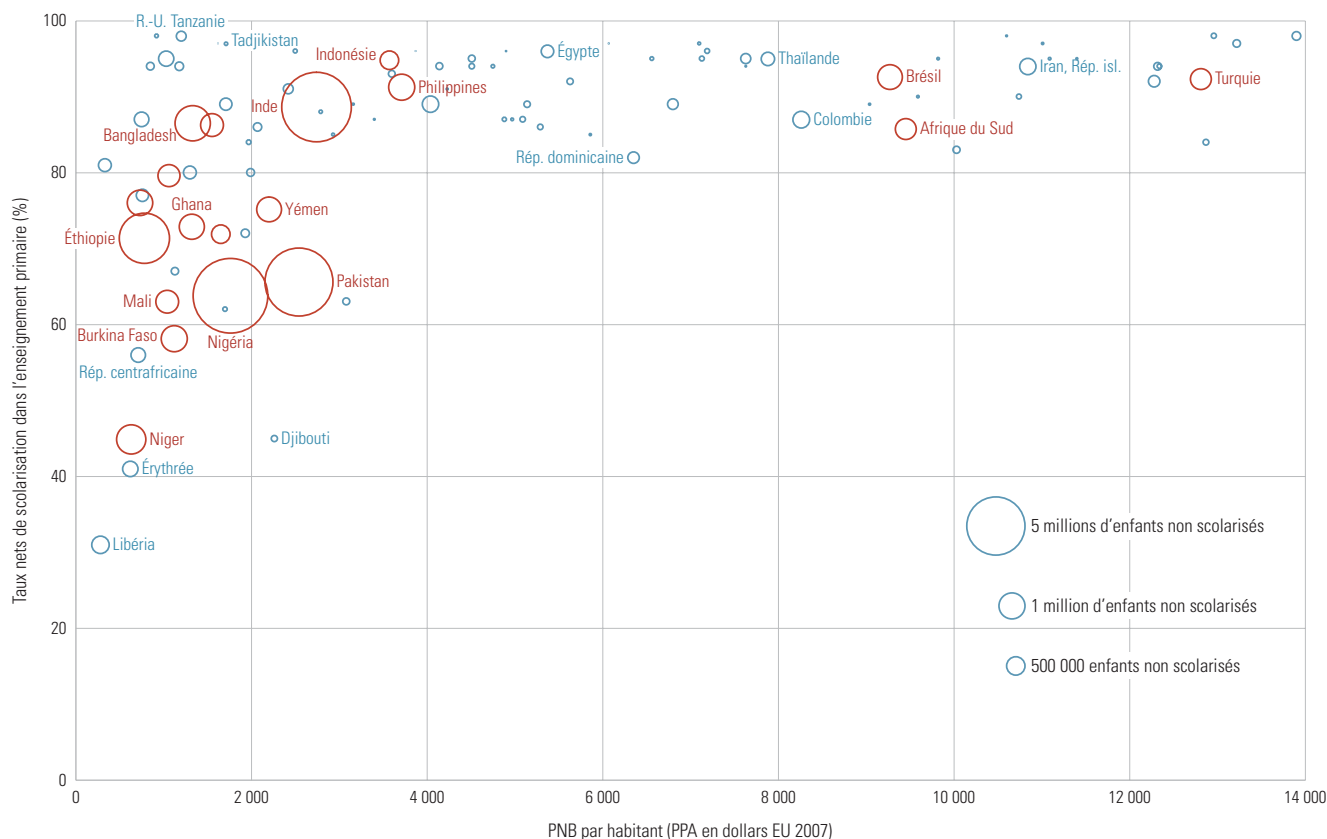
13. Les dépenses militaires représentent environ un quart du PIB, d'après le budget 2007-2008 (PNUD, 2007).

Franchir la dernière étape : certains pays aux taux de scolarisation élevés sont confrontés à des problèmes

La plupart des pays confrontés à des difficultés pour réaliser la scolarisation universelle nette d'ici à 2015 ont deux points communs. Ils ont commencé avec de faibles taux de scolarisation initiaux et sont très pauvres. Il y a des exceptions à cette règle. Alors que les taux de scolarisation ont tendance à croître avec la richesse, il existe d'importantes variations autour de la moyenne – et certains pays relativement riches ont de moins bons résultats qu'on n'aurait pu l'attendre. En outre, certains pays sont gravement menacés de ne pas parvenir à réaliser la scolarisation universelle nette d'ici à 2015, bien qu'ils aient commencé à des niveaux très élevés de participation scolaire.

La figure 2.20 montre que la richesse a une incidence sur la couverture éducative. Elle présente les relations entre le revenu moyen et les taux nets de scolarisation, tout en indiquant la taille des catégories de la population non scolarisées. De nombreuses raisons expliquent la relation sous-

Figure 2.20 : La plupart des enfants non scolarisés se trouvent dans les pays les plus pauvres, mais certains pays plus riches ont de mauvais résultats
Taux nets de scolarisation dans l'enseignement primaire, PNB par habitant et recensement des enfants non scolarisés dans les pays à revenu faible et moyen, 2007



Note : la taille des cercles correspond au nombre d'enfants non scolarisés. Les pays en rouge comptent plus de 500 000 enfants non scolarisés.
Source : annexe, tableaux statistiques 1 et 5.

jacente positive unissant la scolarisation et les revenus. À mesure que les pays s'enrichissent, ces pays et leurs citoyens peuvent dépenser davantage pour l'éducation – et à mesure que les économies croissent, elles tendent à générer une demande de main-d'œuvre qualifiée. Plus intéressante que la relation moyenne, bien établie, est la variation autour de la moyenne. À l'extrémité inférieure du spectre de la scolarisation, des pays tels que le Nigéria et le Pakistan sont dépassés par des pays plus pauvres tels que le Bangladesh et l'Éthiopie. À l'extrémité supérieure, des pays comme l'Afrique du Sud, les Philippines et la Turquie ont des résultats moins solides qu'on ne l'aurait attendu.

Les Philippines offrent un exemple particulièrement frappant de sous-performance¹⁴. Avec un revenu moyen 4 fois supérieur à celui de la République-Unie de Tanzanie ou à celui de la Zambie, son taux net de scolarisation est inférieur. Les comparaisons défavorables ne s'arrêtent pas là. Alors que la République-Unie de Tanzanie et la Zambie ont constamment accru leurs taux nets de scolarisation, celui des Philippines a stagné. Compte tenu du point de départ de ce pays en 1999, la réalisation de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 aurait dû être une formalité. Que le pays manque l'objectif faute d'un leadership politique décisif constitue un

réel danger aujourd'hui. En 2007, le nombre d'enfants de 6 à 11 ans non scolarisés dépassait la barre du million et on comptait plus de 100 000 enfants non scolarisés de plus qu'en 1999. Près d'un quart de ceux qui entrent à l'école l'abandonnent avant la 5^e année. Parmi les autres pays connaissant une stagnation ou un dérapage, alors qu'ils partaient d'un haut niveau de scolarisation nette, figure notamment la Turquie, dont le taux net de scolarisation est resté inchangé depuis le début de la décennie (base de données de l'ISU).

Pourquoi des pays qui étaient si proches de la scolarisation universelle nette à la fin de 1999 ne sont-ils pas parvenus à franchir la dernière ligne droite ? En raison, entre autres, de la difficulté d'étendre les possibilités de scolarisation à certaines régions et à certaines catégories de la société. Tant les Philippines que la Turquie sont confrontées aux problèmes d'une marginalisation profondément enracinée dans la société. Aux Philippines, celle-là est fortement associée à la pauvreté et au lieu de résidence, la région autonome en Mindanao musulmane et certaines îles isolées accusant un important retard. En Turquie, ce sont les jeunes filles des régions orientales, dont le turc n'est pas la langue maternelle, qui sont particulièrement désavantagées (encadré 2.10). Le chapitre 3

Les Philippines et la Turquie obtiennent des résultats moins solides que ne laisserait penser leur richesse nationale.

Encadré 2.10 – Turquie : la marginalisation laisse l'enseignement primaire universel hors de portée

Les progrès de la Turquie sur la voie de l'enseignement primaire universel ont stoppé net alors que le but était à portée de main. Au cours de la dernière décennie, bien des choses ont été accomplies. Il reste cependant encore bien plus à faire pour en finir avec les inégalités liées au sexe, à la région et à la richesse.

La législation du pays en matière d'éducation de base exige que tous les enfants suivent 8 années de scolarité, avec un programme unique pour tous entre 6 et 14 ans. La scolarisation dans l'enseignement primaire a augmenté rapidement au cours de la seconde moitié des années 1990, du fait d'une série de programmes qui ont multiplié la construction d'écoles, renforcé la formation des enseignants, accru la fourniture de manuels scolaires et assuré le transport des enfants des villages isolés.

Depuis 2000, toutefois, les progrès se sont ralentis. Les taux de scolarisation ont stagné aux alentours de 90 % depuis 2002 – bien en dessous du niveau que pouvait laisser prévoir le revenu moyen de la Turquie. En 2007, quelque 640 000 enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés. Près de 60 % d'entre eux étaient des filles, ce qui dénote de profondes inégalités entre les sexes. L'importance de l'exclusion qui prévaut au cours des premières années freine les progrès à des niveaux

plus élevés et est porteuse, pour l'avenir, de conséquences défavorables en matière de croissance économique, d'emploi et de développement social. La qualité de l'éducation est une autre cause de préoccupation : la Turquie figure parmi les pays qui obtiennent les moins bons résultats aux tests de mesure des acquis scolaires du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), mis en œuvre par l'OCDE.

L'expérience de la Turquie illustre puissamment les difficultés auxquelles sont confrontés les gouvernements lorsqu'ils s'efforcent d'atteindre les plus marginalisés. Une étude qui utilise l'enquête démographique et sanitaire la plus récente pour la Turquie met en lumière les inégalités profondes, qui se recouvrent et se renforcent mutuellement, en matière de possibilités d'éducation, les disparités entre les sexes amplifiant encore d'autres écarts :

- **sexe.** Entre 8 et 12 ans, 7 % des filles ne vont jamais à l'école, contre 2 % pour les garçons. À l'âge de 15 ans, la scolarisation des filles est inférieure de près de 20 points de pourcentage à celle des garçons ;
- **région.** La région orientale est très en retard par rapport au reste du pays, principalement du fait de la disparité entre les sexes. Dans l'est de la Turquie,

¹⁴ Voir le chapitre 3 pour une analyse plus complète des raisons expliquant les difficultés rencontrées par les Philippines.

Encadré 2.10 (suite)

les taux de scolarisation des filles, exprimés en proportion de ceux des garçons, culminent à 85 % à l'âge de 9 ans, mais tombent en dessous de 40 % à l'âge de 15 ans ;

- *résidence en zone rurale.* Dans tout le pays, le fait d'être née dans une zone rurale est un désavantage pour les filles. Hors de la région orientale, ce désavantage apparaît à partir de l'âge de 13 ans. Dans la région orientale, il commence tôt : à l'âge de 15 ans, moins de 20 % des filles vivant en zone rurale sont scolarisées ;
- *richesse du foyer et autres facteurs.* Les enfants issus de foyers pauvres, et dont les parents ont un niveau limité d'éducation formelle, ont moins de chances d'avancer dans le système scolaire. Les enfants des 20 % de ménages les plus riches ont 5 fois plus de chances d'atteindre l'enseignement supérieur que leurs camarades des 20 % les plus pauvres. En Turquie, la force de la corrélation négative entre la situation des ménages et l'éducation est amplifiée par les effets liés au sexe. Ainsi, à l'âge de 16 ans, les garçons dont la mère n'a aucune instruction ont 2 fois plus de chances d'être scolarisés que les filles.

Ces observations illustrent avec force la distance que la Turquie doit encore parcourir pour faire du droit à l'éducation une réalité pour tous ses citoyens. Comme l'expriment les auteurs de ce travail de

recherche, le profil de chances qui se dégage des enquêtes sur les ménages montre qu'« en Turquie, la scolarisation n'est de toute évidence pas indépendante de la situation à la naissance ».

Les différentes formes que revêt l'inégalité dans l'éducation soulèvent des inquiétudes pour la suite de l'évolution sociale et économique de la Turquie. Une inégalité importante dans l'éducation freine les efforts visant à renforcer la croissance économique, à développer l'emploi et à créer plus d'égalité dans la société. Les migrations des régions orientales vers les régions occidentales, ordinairement d'un habitat rural vers un habitat urbain, répandent dans tout le pays l'héritage du désavantage éducatif. Un grand nombre de migrants venus des zones rurales dans les villes turques s'installent dans des squats, les *gecekondu*, qui sont des centres de marginalisation sociale et de désavantage éducatif.

L'ampleur de l'inégalité illustre également l'importance de l'équité dans les dépenses publiques. Il est essentiel de renforcer les stratégies et les mesures tendant à atteindre les filles en milieu rural, en particulier – mais pas exclusivement – dans la région orientale. Remédier au désavantage qui affecte les enfants dont les parents ne parlent pas turc à la maison est une autre priorité.

Sources : Duman (2008) ; Ferreira et Gignoux (2008a) ; Otaran *et al.* (2003).

Dans la moitié des pays d'Asie du Sud de l'Ouest et d'Afrique subsaharienne, près de 1 enfant scolarisé sur 3 abandonne l'école.

examine plus en détail le problème consistant à atteindre les personnes marginalisées, mais il est évident que, dans le cas des Philippines et de la Turquie, les politiques actuelles ne mettent pas à mal ce désavantage atavique. L'un des facteurs qui contribuent à cette situation est la faible proportion du revenu national investie dans l'éducation. Cet investissement représentait 4 % environ du PNB de la Turquie en 2004, contre 6 à 7 % pour le Maroc et la Tunisie. Le chiffre n'était que de 2,3 % aux Philippines en 2005, pour une moyenne régionale de 3,6 % en Asie de l'Est¹⁵.

De la scolarisation à l'achèvement du primaire et au-delà : un parcours ardu, difficile à mesurer

L'enseignement primaire universel est un objectif apparemment simple, mais la façon de le mesurer soulève des questions d'une complexité déconcertante. Revenons aux principes de base : il s'agit de faire en sorte que tous les enfants entrent à l'école à l'âge approprié, qu'ils progressent sans encombre dans le système et qu'ils suivent jusqu'à son terme un cycle complet.

Pour des millions d'enfants qui entrent à l'école primaire, le parcours à travers le système est souvent retardé, risqué et de courte durée. Dans la moitié des pays d'Asie du Sud de l'Ouest et d'Afrique subsaharienne, près de 1 enfant scolarisé sur 3 abandonne l'école avant d'avoir achevé le cycle. Ce chiffre même, aussi brutal soit-il, sous-estime le problème : de nombreux enfants ne franchissent pas le premier obstacle. En 2006, 13 % des élèves d'Asie du Sud et de l'Ouest et 9 % de ceux d'Afrique subsaharienne ont abandonné l'école avant d'en avoir achevé la 1^{re} année¹⁶ [voir annexe, tableau statistique 7]. Le Malawi et l'Ouganda ont des taux nets de scolarisation relativement élevés, mais un quart à un tiers des élèves abandonnent l'école au cours de la 1^{re} année, parfois pour ne jamais revenir. Le redoublement est également courant. Au Burundi, près d'un tiers des élèves de l'école primaire ont redoublé en 2006.

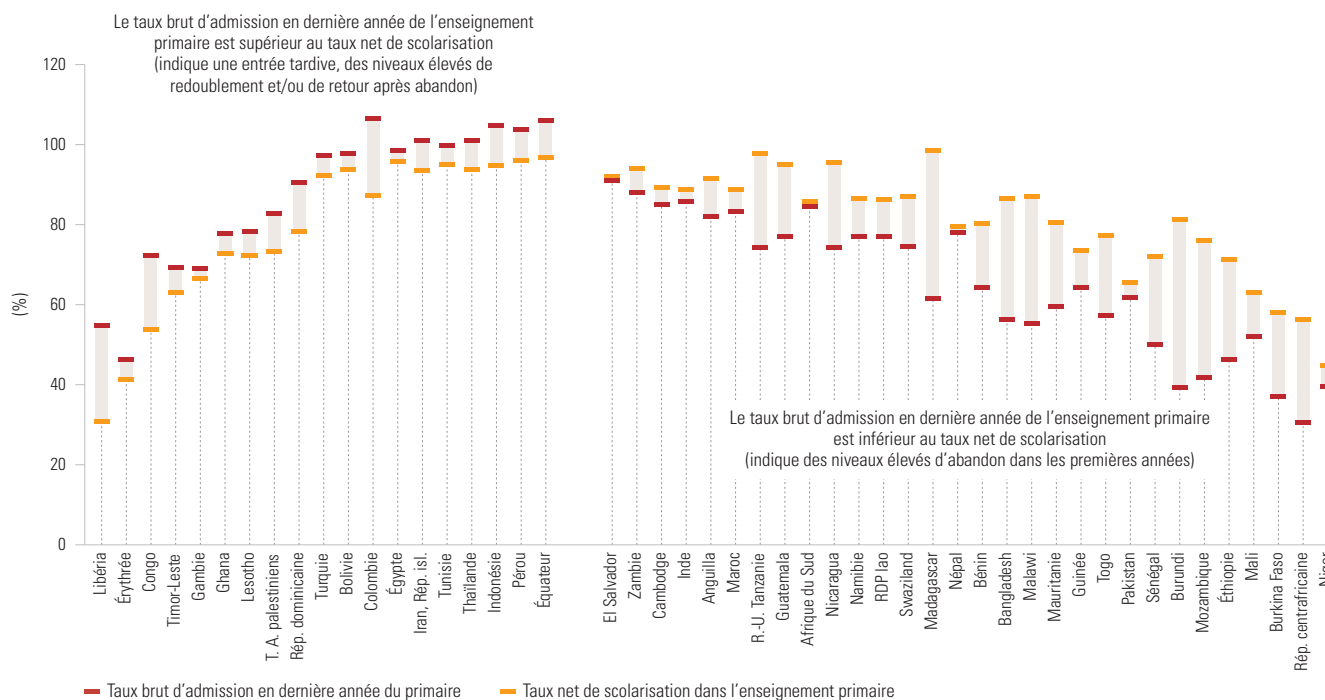
Apprécier les progrès réalisés en direction de l'enseignement primaire universel, dans des systèmes scolaires marqués par un taux élevé d'entrée tardive, d'abandon et de redoublement, est un exercice difficile. Les gouvernements et la communauté internationale disposent d'une série

15. Le chiffre régional est la médiane des pays pour lesquels les données sont disponibles.

16. Ces chiffres sont des médianes régionales pour les pays disposant des données pertinentes.

Figure 2.21 : Le chemin précaire des enfants, de l'entrée à l'école à l'achèvement de leur scolarité

Taux nets de scolarisation et taux bruts d'admission en dernière année, pays sélectionnés, 2007



Source : annexe, tableau statistique 5, et base de données de l'ISU.

d'instruments permettant de mesurer l'admission, le passage dans la classe supérieure et l'achèvement. Chaque instrument fournit des informations importantes. Néanmoins, ensemble, ils ne donnent qu'une idée partielle et, dans certains cas, incohérente du chemin accompli par les pays en direction de l'enseignement primaire universel.

La figure 2.21 illustre ce point. Elle examine deux des mesures les plus largement employées pour évaluer les progrès en direction de l'enseignement primaire universel. La première est le taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire, qui exprime la proportion d'enfants entrant en dernière année par rapport au groupe d'âge correspondant officiellement à cette classe. Ce taux intègre les enfants plus âgés qui ont commencé l'école tardivement ou redoublé des classes. La seconde mesure est le taux net de scolarisation, déjà évoqué, qui fournit des informations sur le nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire présents dans le système – sans indiquer cependant à quel stade ils sont parvenus au sein de ce système, ni le nombre d'enfants ayant débuté leur scolarité après l'âge officiel ou l'ampleur des redoublements. Les deux mesures fournissent des informations importantes, mais partielles, et le lien entre les deux est très variable. Les pays dans lesquels le taux brut d'admission est supérieur au taux net de scolarisation (représentés sur la gauche de la figure) se caractérisent par un nombre élevé

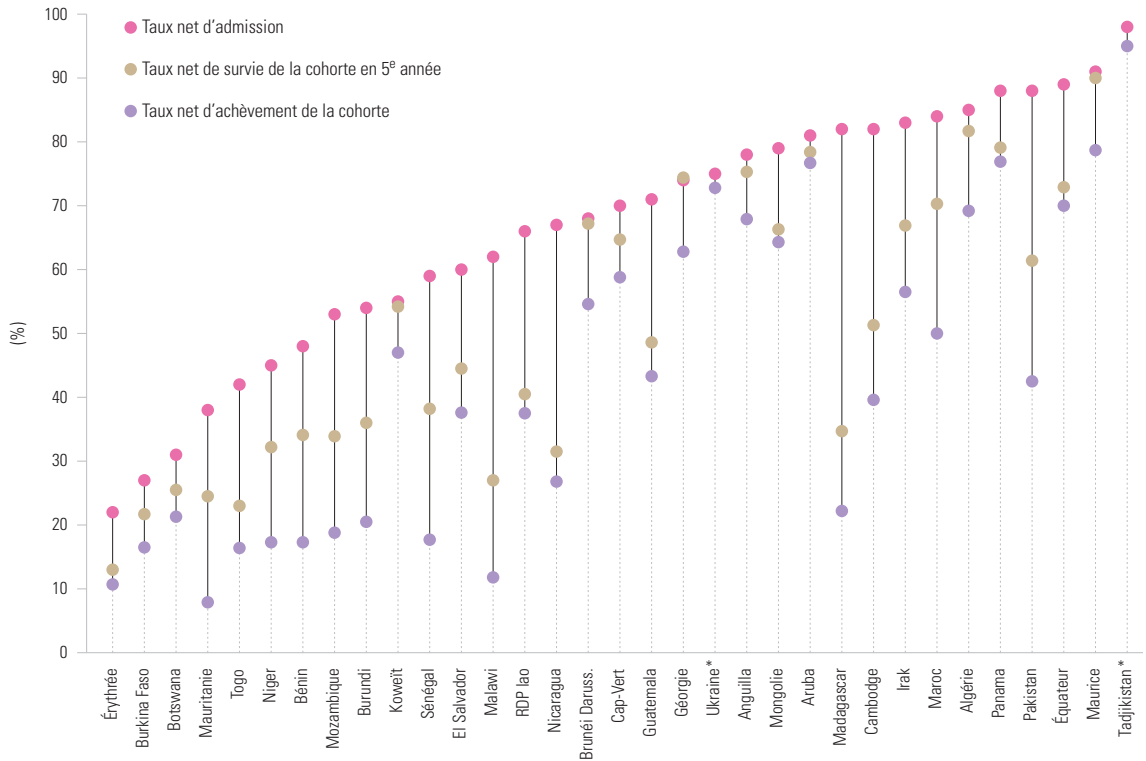
d'entrées en dernière année à un âge supérieur à la normale. Ceux qui se trouvent dans la situation inverse – comme le Burundi – se caractérisent par de faibles niveaux d'efficacité interne. Toutefois, ces deux mesures ne fournissent rien de plus qu'une idée partielle de la distance – proche ou lointaine – à laquelle se situe un pays sur la voie de la réalisation de l'enseignement primaire universel.

Le suivi par cohorte peut offrir une vision plus intégrée. La figure 2.22 illustre une approche possible. Partant de la proportion d'enfants entrant à l'école à l'âge officiel, elle consiste à suivre, à l'aide des données administratives, la progression de ces enfants jusqu'en 5^e année puis, à la différence du taux brut d'admission en dernière année, jusqu'à l'achèvement du cycle. Pour les pays cherchant à opérer une transition qui les ferait passer de systèmes scolaires caractérisés par la scolarisation tardive, les redoublements et la faiblesse du taux d'achèvement à un cycle plus régulier, cohérent avec des progrès en direction de l'enseignement primaire universel, le taux net d'achèvement de la cohorte est un outil de mesure qui peut se révéler utile.

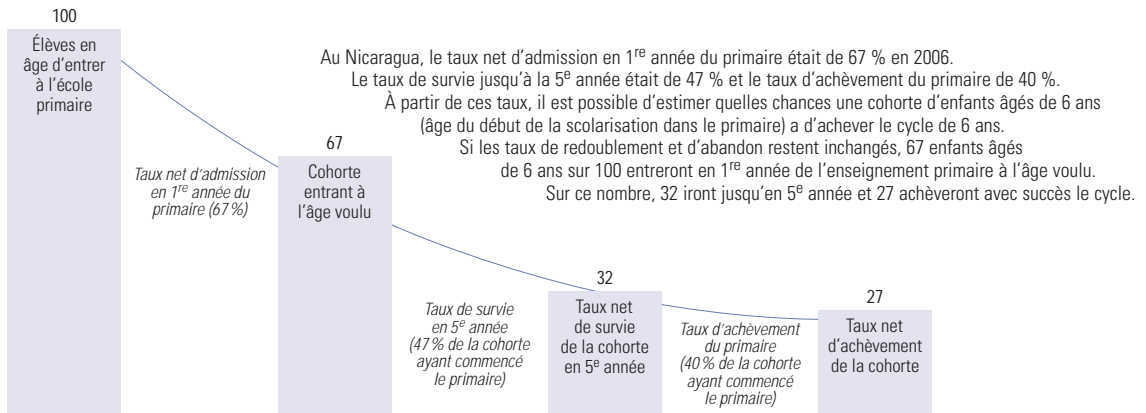
L'un des avantages du suivi par cohorte est qu'il offre une mesure crédible de la distance restant à parcourir jusqu'à l'enseignement primaire universel. Dans le cas de l'Afrique subsaharienne, il souligne l'ampleur décourageante du défi à relever. Si les

Le suivi par cohorte offre une vision intégrée des progrès en direction de l'enseignement primaire universel.

Figure 2.22 : Les enfants entrant à l'école primaire n'ont pas tous les mêmes chances d'achever la dernière année du cycle
Taux nets d'admission en 1^{re} année du primaire par rapport aux taux nets d'achèvement de la cohorte, pays sélectionnés, 2006



Taux nets d'achèvement par cohorte, l'exemple du Nicaragua



Notes : les lignes correspondant à chaque pays illustrent les perspectives, pour une cohorte de 100 enfants en âge d'entrer à l'école primaire, d'achever le cycle si le système éducatif reste en l'état (en tenant compte des taux actuels de redoublement et d'abandon). Dans l'idéal, tous les enfants devraient entrer à l'école à l'âge officiel de début de la scolarité. Le taux net d'admission est donc utilisé comme point d'entrée. Le taux net de survie en 5^e année et le taux net d'achèvement de la cohorte sont obtenus en multipliant le taux net d'admission respectivement par le taux de survie en 5^e année et le taux d'achèvement du primaire par la cohorte. Tous les pays pour lesquels les données sont disponibles figurent sur le graphique.

* Pays où le cycle de l'enseignement primaire est inférieur à 5 ans.

Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT à partir des tableaux statistiques 4 et 7 de l'annexe.

taux d'admission progressent, le retard à l'entrée est endémique. Dans la moitié des pays de la région, 50 % au moins des enfants entrent à l'école au-delà de l'âge de début officiel en 2007. Cela suppose, dans l'hypothèse d'un cycle scolaire de 5 ans, que les gouvernements de la région devraient doubler le taux net d'admission d'ici à 2010 pour rendre possible d'ici à 2015 la scolarisation universelle dans

la primaire. Pour certains pays, le défi consiste à élever le taux net d'admission tout en s'appuyant sur des résultats solides, mais limités, en matière d'achèvement. Au Burkina Faso, la plupart des enfants entrant à l'école à l'âge voulu progressent jusqu'à l'achèvement du cycle – mais le taux net d'admission n'était que de 27 % en 2006. À l'inverse, le Malawi et le Nicaragua présentaient des taux nets

d'admission supérieurs à 60 % en 2006, mais moins de la moitié de ceux qui entrent à l'âge officiel achèvent le cycle complet.

Adolescents non scolarisés

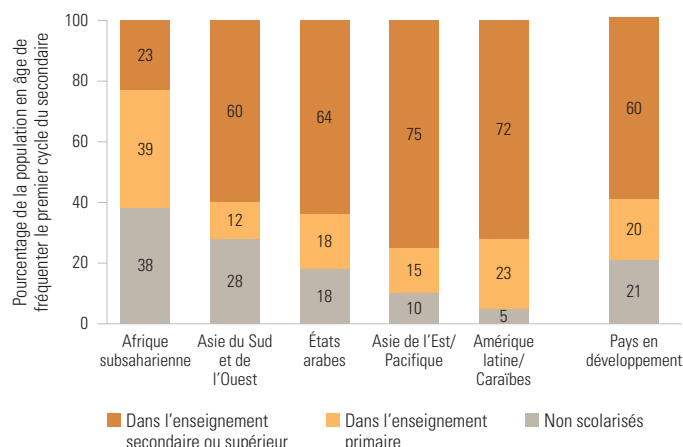
La priorité accordée aux enfants non scolarisés, en âge de fréquenter l'enseignement primaire, a détourné l'attention d'un problème bien plus étendu. Des millions d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire sont également non scolarisés, faute d'avoir achevé leur scolarité primaire ou d'avoir pu passer dans le premier cycle du secondaire.

L'analyse des données récentes laisse penser que près de 71 millions d'adolescents n'étaient pas scolarisés en 2007 – près d'un cinquième du total de ce groupe d'âge¹⁷ (tableau 2.3). À travers ce prisme plus vaste, le problème des enfants non scolarisés est deux fois plus important qu'on ne le présente ordinairement. Il touche davantage l'Afrique subsaharienne, avec 38 % d'adolescents non scolarisés, et l'Asie du Sud et de l'Ouest, avec 28 %. Comme c'est le cas pour les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, les filles adolescentes ont plus de risques que les garçons de n'être pas scolarisées. À l'échelle mondiale, 54 % des adolescents non scolarisés en 2007 étaient des filles. Dans les États arabes, ce chiffre était de 59 % (Bruneforth et Wallet, 2009).

Il est également déconcertant de constater que de nombreux adolescents scolarisés le sont encore dans le primaire (figure 2.23). C'est le cas, par

Figure 2.23 : De nombreux adolescents ne sont pas scolarisés ou sont encore à l'école primaire

Répartition des enfants en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire par niveau d'éducation et pourcentage d'enfants non scolarisés



Source : Bruneforth et Wallet (2009).

exemple, pour 39 % des adolescents en âge d'être scolarisés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne.

La transition de l'école primaire vers le premier cycle de l'enseignement secondaire est risquée pour de nombreux enfants. Certains problèmes qui peuvent se manifester dans le primaire sont souvent amplifiés dans le secondaire. Le coût, l'éloignement de l'école, la demande de main-d'œuvre du marché du travail et – en particulier pour les filles – les obstacles sociaux, culturels et économiques

Près de 71 millions d'adolescents n'étaient pas scolarisés en 2007, dont 54 % de filles.

Tableau 2.3 : Nombre et pourcentage d'enfants et d'adolescents, en âge de fréquenter l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire ou l'éducation de base, non scolarisés dans l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, 2007

	Enseignement primaire		Premier cycle de l'enseignement secondaire		Éducation de base (primaire et premier cycle du secondaire pris ensemble)	
	Total des enfants non scolarisés (milliers)	En % du groupe en âge de fréquenter le primaire	Total des enfants non scolarisés (milliers)	En % du groupe en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire	Total des enfants non scolarisés (milliers)	En % du groupe en âge de fréquenter l'éducation de base
Monde	71 791	11	70 921	18	142 712	14
Pays en développement	68 638	12	68 197	21	136 835	15
Pays développés	2 334	4	1 538	4	3 872	4
Pays en transition	819	6	1 187	6	2 006	6
Afrique subsaharienne	32 226	26	21 731	38	53 957	30
États arabes	5 752	14	4 009	18	9 761	15
Asie centrale	271	5	302	4	573	4
Asie de l'Est et Pacifique	9 039	5	10 319	10	19 358	7
Asie du Sud et de l'Ouest	18 031	10	29 905	28	47 937	17
Amérique latine et Caraïbes	2 989	5	1 885	5	4 873	5
Amérique du N./Europe occ.	1 931	4	1 319	4	3 250	4
Europe centrale et orientale	1 552	7	1 452	7	3 004	7

Source : Bruneforth et Wallet (2009).

17. Aux fins de la présente analyse, l'adolescence est définie comme la tranche d'âge officiellement susceptible de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire. Bien que cette tranche varie selon les pays, elle est généralement plus étroite que celle qui correspond à l'école primaire. Le premier cycle de l'enseignement secondaire dure ordinairement de 2 à 4 ans, contre 5 à 7 ans pour la scolarité primaire dans la plupart des pays.

La transition de l'école primaire vers le premier cycle de l'enseignement secondaire est risquée pour de nombreux enfants.

profondément enracinés dans les mentalités sont parmi les plus importants de ces problèmes (Otieno et K'Oliech, 2007). Les écoles secondaires étant souvent plus éloignées du domicile que les écoles primaires, la distance devient un obstacle encore plus important à la scolarisation. Cela est particulièrement vrai pour les ménages pauvres, confrontés au manque de main-d'œuvre, et pour les enfants vivant dans les zones rurales (Mingat et Ndem, 2008). En Mauritanie et au Sénégal, le temps moyen de trajet jusqu'à l'école secondaire la plus proche est de 80 minutes dans les zones rurales. Au Sénégal, la distance moyenne à parcourir jusqu'à l'école secondaire du premier cycle la plus proche est 25 fois plus longue que pour l'école primaire la plus proche (Glick et Sahn, 2009). La distance peut aggraver les effets de la pauvreté, les ménages pauvres étant souvent incapables d'assumer les frais de transport ou d'internat. Les filles sont confrontées à une série d'obstacles spécifiques : des distances plus longues peuvent aggraver les inquiétudes liées à la sécurité et, dans certains contextes, le mariage précoce les empêche de dépasser le stade de l'école primaire.

La transition vers le premier cycle de l'enseignement secondaire est désormais au centre de l'agenda de l'éducation pour tous dans de nombreux pays. En Afrique subsaharienne, l'enseignement de base universel est un objectif qui occupe une place croissante dans les politiques. Le Ghana, par exemple, a adopté pour l'éducation de base un cycle englobant 6 années d'enseignement primaire et 3 années d'enseignement secondaire de premier cycle. En Zambie, le cycle se compose de 7 années de primaire et de 2 années de premier cycle du secondaire.

Il y a de bonnes raisons pour mettre désormais l'accent sur l'allongement du cycle de l'éducation de base. À mesure que les enfants sont plus nombreux à entrer à l'école primaire et à y progresser, la demande de places dans l'enseignement secondaire

s'accroît. Il est également prouvé que la poursuite de l'éducation au-delà du niveau primaire se traduit par des retours élevés sur le plan social et sur le plan privé. Cependant, les gouvernements sont également confrontés à des choix difficiles. Dans les pays qui n'ont pas été en mesure d'assurer une éducation de base abordable et de bonne qualité à d'importantes catégories de la population, le fait d'insister davantage sur l'allongement du cycle pose des questions importantes en termes d'équité des financements publics. Les partenariats d'aide peuvent contribuer à soulager les contraintes financières. Il est néanmoins important que les gouvernements et les donateurs évitent de modifier prématurément les priorités de leurs politiques. Des millions d'enfants étant encore exclus de l'enseignement primaire et le monde n'étant pas sur la voie de la réalisation des objectifs fixés pour 2015, bien des chantiers inachevés exigent encore qu'on se penche sur eux de façon urgente.

Conclusion

Comme les années précédentes, le rapport sur les progrès en direction de l'enseignement primaire universel décrit un « verre à moitié vide et à moitié plein ». Beaucoup de choses ont été faites, mais la communauté internationale a une longue route devant elle pour tenir les promesses formulées à Dakar et au titre des objectifs du millénaire pour le développement. Le ralentissement de la scolarisation des enfants depuis 2004 est particulièrement préoccupant. Un autre motif d'inquiétude est le décalage évident entre les données administratives sur la scolarisation et les données des enquêtes sur les ménages relatives à la fréquentation scolaire. Le problème des enfants non scolarisés est peut-être beaucoup plus important qu'on ne l'a supposé jusqu'à présent, indiquant la nécessité de politiques susceptibles d'apporter d'urgence une réponse aux niveaux national et international. □

Compétences des jeunes et des adultes : davantage de possibilités dans la nouvelle économie mondiale

Objectif 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 des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante.

Le Cadre d'action de Dakar ne prévoit pas d'objectifs relatifs aux compétences des jeunes et des adultes. Au lieu de s'accorder sur des points de référence quantifiables, le troisième objectif de l'EPT auquel les gouvernements ont souscrit se résume à une aspiration vague. Il s'en est notamment suivi un long débat non résolu sur les implications de cette aspiration – si tant est qu'elle en ait – en termes d'engagements politiques (King et Palmer, 2008). À la différence d'autres parties du Cadre de Dakar, l'objectif 3 a été discrètement négligé. Il a brillé par son absence, tant à l'ordre du jour des sommets à haut niveau consacrés au développement que dans les campagnes menées par les organisations non gouvernementales.

Cette situation est malheureuse. Dans l'économie mondiale du XXI^e siècle qui se fait jour, fondée sur le savoir, l'apprentissage et les compétences jouent un rôle de plus en plus important pour définir les perspectives de la croissance économique, de la prospérité partagée et de la réduction de la pauvreté (Sapir, 2005). La ressource la plus importante d'un pays ne réside pas dans ses matières premières ou sa situation géographique, mais dans les compétences de sa population. Les pays qui ne parviennent pas à nourrir ces compétences par un apprentissage efficace font face à un avenir sombre, les déficits en capital humain empêchant la croissance économique, la création d'emplois et le progrès social (Commission sur la croissance et le développement, 2008 ; Kok, 2004 ; OCDE, 2004). Au sein des pays, l'inégalité de l'accès aux chances d'acquérir des compétences s'exprimera par des disparités sociales et économiques plus profondes. Le chômage des jeunes, qui est l'un des problèmes les plus graves et les plus persistants auxquels sont confrontés les gouvernements du monde entier, reflète en partie une mauvaise harmonisation du développement des compétences et de l'économie. Comme l'exprimait récemment un rapport : « Parvenir à des compétences de classe mondiale est la clé pour

parvenir au succès économique et à la justice sociale dans la nouvelle économie mondiale » (Leitch Review of Skills, 2006, p. 9).

Les pays riches comme les pays pauvres reconnaissent de plus en plus que l'incapacité à renforcer les compétences nationales leur coûterait cher (DFID, 2007, 2008a). La crise économique mondiale a fait monter les enchères et accentué l'importance de l'apprentissage et des compétences sur l'agenda politique. Si toutes les catégories de la société ont été touchées, l'empreinte la plus profonde du ralentissement économique a pesé sur les travailleurs vulnérables sans qualification, en particulier sur les jeunes (OIT, 2009a, OCDE, 2009d). Les gouvernements du monde entier sont aux prises avec le double défi consistant à apporter un soutien immédiat aux personnes vulnérables dans une période de turbulences tout en dotant les individus des compétences dont ils ont besoin pour réintégrer les marchés du travail avec une plus grande productivité.

La présente section examine certaines des leçons qu'il convient de tirer des approches actuelles du développement des compétences. En resserrant la focale très ouverte de l'objectif 3, l'analyse se concentre sur les possibilités d'acquisition de compétences et de connaissances offertes aux jeunes par l'intermédiaire des programmes d'enseignement technique et professionnel. Ces programmes peuvent jouer un rôle important pour renforcer la transition de l'école au monde du travail, offrir une seconde chance et combattre la marginalisation. Dans de nombreux pays, cependant, l'enseignement technique et professionnel est en si mauvais état qu'il mérite sa réputation d'être une forme de scolarisation de deuxième classe. Bien qu'il n'existe pas de remèdes miracles à cette situation, quatre messages généraux se dégagent de la présente section.

- *Donner aux jeunes la formation dont ils ont besoin.* Les gouvernements, les syndicats et les employeurs doivent coopérer pour concevoir un enseignement technique et professionnel efficace, qui dote les jeunes des compétences dont ils ont besoin pour réussir sur le marché de l'emploi. Trop souvent, l'enseignement professionnel dispense des compétences d'une pertinence limitée face aux besoins économiques et sociaux – et cela pour un coût élevé et en laissant souvent de côté les pauvres et le secteur informel. Cet enseignement est habituellement fondé sur des programmes et des qualifications inappropriés, et dispensé par des prestataires qui ne sont pas en contact avec les exigences réelles des employeurs.

La crise économique mondiale accentue l'importance de l'apprentissage et des compétences sur l'agenda politique.

Pour les individus, les compétences qu'ils apportent sur le marché du travail ont une incidence majeure sur la sécurité de l'emploi et les salaires.

- *Les compétences doivent avoir une base large.* Une transition réussie de l'école à l'emploi suppose l'acquisition de compétences générales qui privilégient la résolution de problèmes et la capacité d'« apprendre à apprendre » parallèlement aux capacités plus spécialisées. L'orientation précoce vers l'enseignement professionnel par le biais de la sélection scolaire doit être évitée. Les gouvernements doivent également combattre l'idée largement répandue selon laquelle l'enseignement technique et professionnel serait un filet de sécurité pour les élèves en situation d'échec ou issus de milieux pauvres. L'élévation de la qualité ainsi qu'une plus grande pertinence de l'enseignement technique et professionnel sont l'antidote le plus efficace à cette idée.
- *Renforcer l'éducation de base.* On ne saurait développer des compétences efficaces et équitables dans des pays où la majorité de la population n'atteint pas le niveau d'enseignement secondaire. Le renforcement de l'éducation de base est un élément clé pour un réel enseignement technique et professionnel.
- *Travailler à une plus grande équité.* Dans de nombreux pays, l'enseignement technique et professionnel ne parvient pas à atteindre de nombreux jeunes marginalisés, notamment les jeunes femmes. On pourrait faire bien plus pour élargir les possibilités d'éducation, en offrant des programmes de la « deuxième chance » et en intégrant mieux la formation professionnelle aux stratégies nationales de réduction de la pauvreté. Élaborer des programmes souples destinés aux jeunes qui n'ont pas achevé l'école secondaire ou qui ne sont pas allés au-delà de l'enseignement primaire pourrait contribuer à lutter contre le chômage des jeunes.

La présente section est divisée en cinq parties. La première évoque les diverses manières dont les pays abordent la tâche consistant à assurer un enseignement technique et professionnel, et propose une vue d'ensemble, à l'échelle mondiale, de la participation à l'enseignement professionnel au niveau du secondaire. La deuxième partie s'intéresse à l'un des baromètres les plus sensibles du décalage entre la formation et l'économie : le chômage des jeunes. Si, dans le monde entier, la crise économique mondiale laisse sa marque sur les populations, les jeunes marginalisés sont souvent ceux qui en portent le poids le plus lourd.

La troisième partie examine ce qu'il peut advenir des programmes techniques et professionnels lorsque les bonnes intentions sont battues en brèche par l'absence de financements, une

conception médiocre et des liens ténus avec les marchés du travail. Elle met en lumière les défis spécifiques auxquels sont confrontés les gouvernements dans les États arabes, en Inde et en Afrique subsaharienne. La quatrième partie analyse la manière dont l'enseignement professionnel peut aider les jeunes adultes à éviter la marginalisation en leur offrant une seconde chance d'acquérir les compétences dont ils ont besoin. Enfin, la cinquième partie s'interroge sur les types de politiques qui se traduisent par des programmes d'enseignement technique et professionnel efficaces, qui facilitent la transition de l'école à l'emploi.

Enseignement technique et professionnel

La finalité essentielle de l'enseignement technique et professionnel est de doter les individus de capacités susceptibles d'élargir les possibilités qui leur sont offertes dans la vie et de préparer les jeunes et les jeunes adultes à la transition entre l'école et le monde du travail. Le développement des compétences dans l'enseignement technique et professionnel est important à bien des niveaux. Pour les individus, les compétences qu'ils apportent sur le marché du travail ont une incidence majeure sur la sécurité de l'emploi et les salaires. Pour les employeurs, les compétences et les connaissances jouent un rôle essentiel pour accroître la productivité. Pour l'ensemble de la société, élever le niveau d'ensemble des compétences, faire en sorte que les jeunes ne soient pas laissés pour compte et aligner l'offre de main-d'œuvre compétente avec la demande de l'industrie sont des éléments essentiels à la cohésion sociale. La présente section est principalement consacrée au rôle que joue l'enseignement professionnel – plutôt qu'à celui de la formation assurée par les entreprises – pour créer des compétences et des capacités.

Les programmes professionnels varient d'un pays à l'autre

Les programmes d'enseignement technique et professionnel sont apparus dans les pays développés dans le courant du XIX^e siècle afin de favoriser le développement industriel. Leur évolution ultérieure et leur adoption dans les pays en développement reflètent les relations institutionnelles complexes unissant l'éducation et les systèmes économiques.

Il existe en la matière de nombreux modèles. Si, dans certains pays, l'enseignement général est dispensé dans les écoles, tandis que les options professionnelles sont assurées par les entreprises ou des établissements de formation spéciaux, dans d'autres, des options professionnelles spécifiques sont proposées dans le cadre de l'enseignement

secondaire. L'apprentissage entre pour une bonne part dans les programmes d'enseignement technique et professionnel même si, là encore, l'organisation est variable. On peut distinguer plusieurs grandes approches.

■ *Les systèmes duaux.* Certains pays conjuguent la formation dans le cadre scolaire et professionnel au sein de systèmes duaux, intégrant l'apprentissage dans la structure de l'enseignement formel. Les pays de l'OCDE proposant ordinairement cette option sont, entre autres, l'Allemagne, le Danemark, la Suisse et, depuis peu, la Norvège (OCDE, 2007a). Le fameux système dual allemand, qui a été largement copié dans les pays en développement, permet aux élèves de conjuguer des cours scolaires avec une formation en entreprise (Barabasch *et al.*, 2009). Quatre partenaires clés sont impliqués : le gouvernement fédéral, le gouvernement du *Land*, les représentants des organisations d'employeurs et les syndicats (Allemagne, ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche, 2006). Les bénéficiaires du système allemand sont notamment la formation en entreprise, qui dote les élèves de compétences adaptées au marché du travail, la création d'un vivier assuré de travailleurs qualifiés et les contributions apportées par le secteur privé au financement. La formation professionnelle a joué un rôle important dans la lutte contre le chômage des jeunes et la réduction des inégalités de salaires. Sur un ton moins positif, l'orientation précoce vers l'enseignement professionnel a contribué à de profondes inégalités dans les acquis éducatifs, le système scolaire renforçant activement les divisions sociales et économiques¹⁸. L'Allemagne présente, parmi les pays de l'OCDE, certaines des disparités éducatives les plus importantes entre écoles et entre groupes socio-économiques, les enfants d'immigrés ayant bien plus de risques que les autres d'être orientés vers l'enseignement professionnel¹⁹.

■ *Systèmes reposant sur les écoles.* Plusieurs pays ont traditionnellement maintenu une division des rôles entre l'enseignement scolaire général et la formation en entreprise. Au Japon, une scolarisation dans un établissement d'enseignement professionnel à plein temps est suivie par un emploi à plein temps dans des entreprises liées à l'établissement (OCDE, 2009c). Comme pour le

système dual allemand, la formation professionnelle au Japon a historiquement contribué à assurer rapidement aux individus, dès leur sortie de l'école, la sécurité de l'emploi. Néanmoins, à la différence du système allemand, centré sur une formation en entreprise, les élèves japonais inscrits dans les filières professionnelles quittent généralement un enseignement à plein temps pour entrer dans des entreprises assurant une formation en rapport avec l'enseignement reçu.

■ *Modèles mixtes.* De nombreux pays mettent en œuvre des programmes hybrides, assurant des filières d'enseignement professionnel au sein du système scolaire. C'est là une caractéristique du modèle français, même si la France recourt, parallèlement, à un « système dual » de moindres dimensions (Grubb, 2006). Le Royaume-Uni utilise plusieurs programmes « école et travail » associant apprentissage et enseignement général (Royaume-Uni, Learning and Skills Council National Office, 2007). Toutefois, les liens entre les employeurs et les éducateurs sont traditionnellement moins institutionnalisés que dans les systèmes allemand ou japonais.

Dans la plupart des pays, les gouvernements sont les principaux responsables de l'orientation générale des politiques d'enseignement professionnel ainsi que du contrôle et de la régulation des normes. Un large éventail de parties intéressées est cependant impliqué, surtout les employeurs, les syndicats, la société civile et des institutions privées. De nombreux pays ont créé des autorités nationales de formation, chargées de superviser et de coordonner les activités et dont les missions sont aussi bien la conception des programmes d'enseignement professionnel dans les écoles que le contrôle de la formation dans les établissements spécialisés et dans les entreprises. Des organismes professionnels et normatifs ainsi que des structures nationales de qualification s'attachent à définir des normes uniformes et prévisibles permettant aux employeurs d'évaluer les compétences de leurs employés potentiels.

Outre l'école, il existe une grande diversité de prestataires de formation. Dans certains cas, les organismes publics jouent un rôle moteur en assurant un financement et en dispensant une formation par l'intermédiaire d'institutions spécialisées. D'autres pays, comme le Chili et Maurice, ont séparé le financement de la prestation de formation, adoptant un modèle concurrentiel pour la fourniture d'actions de formation²⁰.

Dans la plupart des pays, les gouvernements, les employeurs, les syndicats, la société civile et des institutions privées sont impliqués dans l'orientation générale des politiques d'enseignement professionnel.

18. L'orientation désigne la pratique consistant à répartir les élèves dans différents types d'écoles, opposant habituellement une voie générale à une voie professionnelle, au niveau du secondaire.

19. Les décisions en matière d'orientation des élèves sont souvent prises dès l'âge de 10 ou 12 ans. Le niveau supérieur de l'enseignement scolaire – le *Gymnasium* – ouvre la voie de l'université. Seuls 18 % des enfants d'immigrés atteignent cette voie royale, contre 47 % des élèves allemands. Parallèlement, 40 % des enfants d'immigrés fréquentent le niveau inférieur – soit, en proportion, 2 fois plus que les élèves issus de familles allemandes.

20. C'est le cas, par exemple, de l'Industrial and Vocational Training Board à Maurice. Au Chili, le Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) n'est pas habilité à délivrer une formation, mais signe des conventions de formation avec diverses structures publiques et privées.

Les investissements consacrés à la formation des jeunes sur le lieu de travail sont rentables pour les entreprises, pour les individus et pour l'économie.

Dans certains pays, le secteur privé occupe une place importante dans le financement comme dans l'activité de formation. La diversité des modèles de gouvernance est évidente en Amérique latine (CINTERFOR-OIT, 2001 ; Gallart, 2008). En Colombie et au Costa Rica, qui possèdent des modèles de formation très efficaces, le secteur public joue le rôle principal en matière de financement et de prestation de formations. À l'inverse, au Brésil, le Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), l'un des systèmes d'enseignement professionnel les plus efficaces du monde en développement, est administré par la Confederação Nacional da Indústria (encadré 2.11).

L'enseignement professionnel coûte cher

Les faits observés dans les pays développés et en développement indiquent que l'enseignement technique et professionnel est relativement coûteux. Dans les 14 pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles, les dépenses par élève sont approximativement 15 fois plus élevées que dans l'enseignement général (OCDE, 2008b). En Afrique subsaharienne, l'enseignement professionnel serait 14 fois plus onéreux que l'enseignement secondaire général (Johanson et Adams, 2004).

Les fonds publics jouent un rôle central dans le financement de l'enseignement professionnel dans le cadre du système scolaire secondaire. Dans les systèmes duaux, les coûts de formation sont ordinairement partagés entre les pouvoirs publics

et les employeurs. En Allemagne, par exemple, les entreprises assument les coûts de l'apprentissage, tandis que les autorités régionales prennent en charge la composante scolaire (Ryan, 2001). De nombreux gouvernements mobilisent des financements privés au profit de programmes nationaux de formation, par l'intermédiaire de taxes sur les salaires imposées aux entreprises. En Égypte, le Fonds de financement de la formation est financé par un prélèvement de 1 % sur les taxes sur les salaires (DFID et Banque mondiale, 2005). Douze pays d'Afrique subsaharienne pratiquent un prélèvement du même ordre, mais sur une base fiscale bien plus étroite (Adams, 2007b).

Les entreprises jouent un rôle de plus en plus important

Il est formellement prouvé que les investissements consacrés à la formation des jeunes sur le lieu de travail sont rentables pour les entreprises concernées, pour les individus et pour l'économie nationale. Les gouvernements doivent cependant remédier au fait que la formation sur le lieu de travail n'est pas toujours justement partagée. Le niveau d'investissement dans la formation tend à augmenter avec la taille de l'entreprise et le niveau d'éducation de la main-d'œuvre. Si plus de 80 % des entreprises kenyanes et zambiennes de plus de 150 salariés sont des structures de formation actives, ce n'est le cas que pour moins de 5 % de celles qui emploient moins de 10 personnes (Adams, 2007b ; Tan, 2006). Plusieurs pays ont adopté des approches novatrices visant à multiplier les occasions de développement des compétences dans le cadre de l'entreprise. Le Fonds de développement des compétences, à Singapour, et le Fonds de développement des ressources humaines, en Malaisie, sont financés par un prélèvement de 1 % sur les salaires, ces recettes servant à subventionner la formation des employés des entreprises de petite taille²¹.

L'enseignement professionnel dans les écoles secondaires

L'offre d'enseignement technique et professionnel comprend une gamme impressionnante de modalités institutionnelles, de prestataires publics et privés et de systèmes financiers, qui doit inciter à aborder avec prudence les comparaisons entre pays. La faiblesse d'un grand nombre de systèmes d'enquête nationaux, conjuguée au manque de cohérence, complique encore plus la situation (UNEVOC et ISU, 2006).

Encadré 2.11 – La formation professionnelle privée au Brésil : une formule qui se généralise et qui réussit

Au Brésil, le diplômé le plus célèbre du Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) est le président Luiz Inácio Lula da Silva, qui y a reçu une formation de mécanicien.

Le SENAI gère l'un des plus grands systèmes de formation professionnelle intégrée au monde, administré par la Confederação Nacional da Indústria (Confédération nationale de l'industrie). Dispensant des cours par l'intermédiaire de 700 centres de formation dans 27 États, il forme chaque année 2,8 millions de professionnels. Travaillant avec des organismes gouvernementaux, le SENAI a établi des normes rigoureuses et de niveau mondial en matière de formation et de certification, permettant à ses diplômés de changer d'employeur et d'État.

Financé par une taxe sur les salaires de l'industrie, le système du SENAI est géré par des entrepreneurs. Les entreprises jouent un rôle important dans l'identification des domaines prioritaires de formation et dans la conception des enseignements. Les pouvoirs publics nationaux et régionaux, ainsi que les syndicats, participent également à l'administration du système.

Source : SENAI (2009).

21. À Singapour, le fonds concerne 65 % des entreprises employant entre 10 et 49 personnes. La Malaisie possède un mécanisme destiné à aider les petites entreprises à élaborer des plans de formation et propose des mesures incitant les grandes entreprises ayant des capacités de formation excédentaires à offrir des places aux employés d'entreprises de plus petite taille.

Cartographier un secteur très varié. Une cartographie détaillée de l'enseignement technique et professionnel révèle quelques caractéristiques générales. Le schéma le plus courant consiste à y accéder au niveau du premier ou du second cycle de l'enseignement secondaire, ou par l'intermédiaire de cours de niveau supérieur combinant un apprentissage général et professionnel. La plupart des cours de ce niveau orientent les élèves vers les marchés du travail, même si certains ouvrent une voie vers l'enseignement supérieur ou général. Certains pays développés, comme la France et l'Allemagne, mettent en place des enseignements « préprofessionnels » dans le premier cycle du secondaire, les destinant souvent aux élèves considérés comme les moins doués pour les études. Dans de nombreux pays en développement, l'orientation précoce est plutôt la règle que l'exception. En République-Unie de Tanzanie, 2 élèves de l'enseignement professionnel sur 3 sont orientés à l'issue de l'école primaire, le reste entrant dans des écoles techniques spéciales après avoir achevé l'enseignement général (Kahyarara et Teal, 2006).

La participation à l'enseignement technique et professionnel s'est accrue parallèlement au développement général de l'enseignement secondaire, mais le degré de « professionnalisation » de l'enseignement secondaire est très variable (Lauglo et Maclean, 2005). En 2007, 16 % des élèves de l'enseignement secondaire fréquentaient un établissement d'enseignement technique et professionnel dans les

pays développés, contre 9 % dans les pays en développement²². La part de l'enseignement technique et professionnel dans la scolarisation au niveau du secondaire était la plus faible en Afrique subsaharienne (6 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (2 %) (tableau 2.4).

Ces moyennes régionales masquent de très importantes différences entre les pays (annexe, tableau statistique 7). Dans 13 des 25 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels les données sont disponibles, la part de l'enseignement technique et professionnel dans l'enseignement secondaire était inférieure à 5 %. En Amérique latine, le taux de couverture s'étage entre moins de 5 % au Brésil, en République dominicaine et au Nicaragua et plus de 30 % en Argentine et au Honduras. Les pays développés affichent eux aussi d'importantes variations. D'après les chiffres officiels, la scolarisation dans l'enseignement technique et professionnel au niveau secondaire va de moins de 20 % dans 14 pays, dont la France, l'Espagne et le Royaume-Uni, à plus de 45 % aux Pays-Bas.

Les inscriptions au niveau de l'enseignement secondaire : une convergence inégale. Pour évaluer la participation à l'enseignement technique et professionnel, on peut mesurer la proportion d'élèves de l'enseignement secondaire inscrits à ces programmes. Il convient cependant, pour éviter d'obtenir une image déformée, de tenir compte du fait que la participation dans l'enseignement

En République-Unie de Tanzanie, 2 élèves de l'enseignement professionnel sur 3 sont orientés à l'issue de l'école primaire.

Tableau 2.4 : Scolarisation dans l'enseignement technique et professionnel (ETP) par région, 2007

	Scolarisation totale dans l'enseignement secondaire		Scolarisation totale dans l'ETP			
	Total	Filles	Total (milliers)	Filles (%)	% de la population d'âge scolaire	% de la scolarisation totale dans le secondaire
	(milliers)	(%)				
Monde	518 721	47	54 024	46	7	10
Pays en développement	409 125	47	37 044	47	6	9
Pays développés	83 335	49	13 553	43	16	16
Pays en transition	26 261	48	3 428	40	12	13
Afrique subsaharienne	35 580	44	2 221	39	2	6
États arabes	27 453	47	3 157	43	7	11
Asie centrale	10 891	48	1 271	46	11	12
Asie de l'Est et Pacifique	165 769	48	23 658	49	11	14
Asie de l'Est	162 324	48	22 550	49	11	14
Pacifique	3 445	48	1 109	44	34	32
Asie du Sud et de l'Ouest	125 705	44	2 412	27	1	2
Amérique latine et Caraïbes	58 547	51	6 275	54	9	11
Caraïbes	1 294	50	51	49	2	4
Amérique latine	57 253	51	6 225	54	10	11
Amérique du N./Europe occ.	62 401	49	8 645	43	14	14
Europe centrale et orientale	32 375	48	6 385	39	17	20

Source : annexe, tableau statistique 8

22. Ce calcul utilise les valeurs de référence conventionnelles de la CITE 2 et 3 pour les premier et second cycles de l'enseignement secondaire.

secondaire est très variable d'un pays à l'autre. Si les pays en développement ont vu la participation s'accroître à ce niveau et au-delà, ce processus a été très inégal.

Le tableau 2.5 montre les limites des progrès actuels. Les pays développés sont parvenus à un enseignement secondaire presque universel et la progression en direction de l'enseignement supérieur s'est accrue, le taux brut de scolarisation atteignant 67 % en 2007. Les régions en développement rattrapent l'écart à des vitesses diverses et en partant de points de départ différents. En 1997, les taux bruts de scolarisation s'étagaient entre 34 % en Afrique subsaharienne et 65 % dans les États arabes, et jusqu'à 90 % en Amérique latine. La scolarisation dans l'enseignement supérieur n'était que de 6 % en Afrique subsaharienne, contre 22 % dans les États arabes et 35 % en Amérique latine. Ces moyennes régionales cachent d'importantes disparités intrarégionales. Alors que le niveau moyen de participation dans le secondaire était de 90 % en Amérique latine et dans les Caraïbes, il était inférieur à 70 % dans certains pays de la région, dont El Salvador, le Guatemala, le Honduras et le Nicaragua.

Les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire ont des effets importants sur les possibilités d'enseignement technique et professionnel. Les deux régions connaissant les plus grandes de ces disparités sont l'Asie du Sud et de l'Ouest et

l'Afrique subsaharienne. Si la première a nettement amélioré la parité entre les sexes depuis 1999, la seconde a progressé dans la direction opposée : en Afrique subsaharienne, l'IPS pour le secondaire est passé de 0,82 à 0,79. On voit ainsi l'importance que revêt l'action publique pour mieux permettre aux jeunes filles de passer de l'école primaire à l'enseignement secondaire. En Amérique latine et dans les Caraïbes, où les filles sont plus nombreuses que les garçons à fréquenter l'enseignement secondaire, aucun progrès n'a été enregistré en matière de réduction de l'écart entre les sexes.

Les inégalités entre les sexes sont souvent plus marquées dans l'enseignement technique et professionnel que dans l'enseignement général. En Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, les filles représentaient, en 2007, 44 % des élèves de l'enseignement secondaire, mais pas plus de 27 et 39 % respectivement dans l'enseignement technique et professionnel. Dans 9 des 11 États arabes pour lesquels les données sont disponibles, les filles représentaient moins de 40 % des inscrits. Il en va de même pour 12 des 25 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels les données ont été communiquées. Ces disparités ne sont qu'une infime partie du tableau bien plus vaste de l'inégalité entre les sexes. Il est fréquent que les jeunes filles inscrites dans les filières techniques et professionnelles soient formées à des métiers traditionnellement féminins, souvent dans des domaines caractérisés par des bas salaires.

Les inégalités entre les sexes sont souvent plus marquées dans l'enseignement technique et professionnel que dans l'enseignement général.

Tableau 2.5 : Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement secondaire et supérieur, 1999 et 2007

	Taux bruts de scolarisation dans le secondaire (%)				Taux bruts de scolarisation dans le supérieur (%)			
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			
	1999		2007		1999		2007	
	Total	IPS (F/M)	Total	IPS (F/M)	Total	IPS (F/M)	Total	IPS (F/M)
Monde	60	0,92	66	0,95	18	0,96	26	1,08
Pays en développement	52	0,89	61	0,94	11	0,78	18	0,96
Pays développés	100	1,00	100	1,00	55	1,19	67	1,29
Pays en transition	91	1,01	90	0,98	39	1,21	58	1,29
Afrique subsaharienne	24	0,82	34	0,79	4	0,67	6	0,66
États arabes	60	0,89	65	0,92	19	0,74	22	1,05
Asie centrale	85	0,99	95	0,98	18	0,93	24	1,10
Asie de l'Est et Pacifique	65	0,96	78	1,01	14	0,75	26	1,00
Asie de l'Est	64	0,96	77	1,01	13	0,73	25	0,99
Pacifique	111	0,99	105	0,96	47	1,24	53	1,31
Asie du Sud et de l'Ouest	45	0,75	52	0,85	7	0,64	11	0,77
Amérique latine et Caraïbes	80	1,07	89	1,08	21	1,12	34	1,19
Caraïbes	53	1,03	58	1,03	6	1,30	7	1,36
Amérique latine	81	1,07	90	1,08	22	1,12	35	1,19
Amérique du N./Europe occ.	100	0,99	100	1,00	61	1,23	70	1,33
Europe centrale et orientale	87	0,98	88	0,96	38	1,18	62	1,25

Source : annexe, tableaux statistiques 8 et 9A.

En outre, la discrimination entre les sexes en matière d'emploi et de salaires freine le retour vers l'enseignement professionnel.

Les perspectives de succès de l'enseignement professionnel sont inévitablement déterminées par le contexte général de l'apprentissage. L'une des leçons que l'on peut tirer des pays qui, en Asie de l'Est et ailleurs, sont excellents dans ce domaine est que de solides bases en alphabétisme, calcul et connaissances générales, sont les véritables piliers sur lesquels s'appuie l'acquisition de compétences professionnelles souples et transmissibles. De nombreux pays ne possèdent pas ces soutiens.

Examinons les perspectives des jeunes de 15 ans dans différentes parties du monde (figure 2.24). Dans les pays de l'OCDE, 85 % des 15-19 ans suivent un enseignement à plein temps et, à l'âge de 15 ans, un élève peut espérer le poursuivre pendant 7 ans encore (Kuczera *et al.*, 2008 ; OCDE, 2008b). Ce délai est de moins de 1 an en Asie du Sud et de l'Ouest. En Afrique subsaharienne, l'adolescent moyen de 15 ans ne va pas à l'école. Dans des pays tels que le Burkina Faso, l'Éthiopie et le Mozambique, plus de 75 % des jeunes qui ne vont pas à l'école indiquent qu'ils n'ont reçu aucune instruction (Garcia et Fares, 2008).

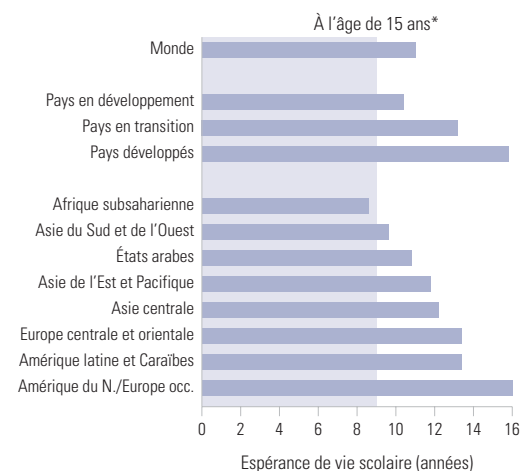
Les échecs de l'éducation de base ont des conséquences importantes pour l'enseignement technique et professionnel. En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, ce dernier concerne de 1 à 2 % de l'ensemble du groupe en âge de fréquenter l'enseignement secondaire (tableau 2.4). L'une des raisons de cette situation est que, dans de nombreux pays des deux régions, seule une part réduite de la population en âge de fréquenter l'enseignement secondaire en atteint les classes intermédiaires.

Une conclusion importante que l'on peut déduire, en termes de politiques, des données issues de ces régions est qu'aucune politique nationale de développement des compétences n'a de chances de réussir si les gouvernements n'accroissent pas considérablement le flux d'élèves entrant dans l'enseignement secondaire.

Les fondations de l'apprentissage se posent à l'école primaire et se consolident dans les premières années de l'enseignement secondaire. Ceux à qui ces fondations font défaut ne sont pas bien placés pour acquérir les capacités souples de résolution de problèmes nécessaires pour étayer un apprentissage plus spécialisé. Pour les pays où une grande partie de la population jeune n'atteint pas l'enseignement secondaire ou ne possède pas les bases de l'alphabétisme et du calcul, l'enseignement technique et professionnel dans le secondaire ne peut avoir qu'un succès limité en tant que stratégie nationale de

Figure 2.24 : À 15 ans, de nombreux élèves des pays en développement approchent de la fin de leur scolarité

Espérance de vie scolaire de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur, par région, 2007



* Seuil théorique supposant un âge d'admission de 6 ans dans toutes les régions. Source : annexe, tableau statistique 4.

développement des compétences. Il n'est peut-être pas très pertinent d'intensifier rapidement les investissements en faveur de l'enseignement technique et professionnel dans des pays qui ne scolarisent qu'une faible part du groupe en âge de fréquenter l'enseignement secondaire. Il serait probablement bien plus efficace et plus équitable de consacrer ces ressources à l'amélioration de l'accès à l'éducation et à la qualité de celle-ci dans les matières de base (Lauglo et Maclean, 2005).

Le chômage des jeunes révèle des écarts de compétences

L'objectif général de l'enseignement technique et professionnel est de doter les jeunes et les adultes des compétences et des connaissances dont ils ont besoin pour franchir le pont qui conduit de l'école au monde du travail. La crise économique a rendu ce passage plus risqué encore. Les jeunes qui ne parviennent pas à opérer cette transition sont souvent confrontés à la perspective du chômage à long terme et de la marginalisation sociale, et sont plus exposés que les autres au risque d'être entraînés dans des activités illicites (Adams, 2008 ; Brewer, 2004).

Si ce tableau est variable d'une région à l'autre, les résultats obtenus par les gouvernements dans la lutte contre le chômage des jeunes au cours de la dernière décennie ont été décevants. Avec une forte augmentation du chômage à l'échelle mondiale en 2009, les résultats pourraient se dégrader encore, car les jeunes seront les plus violemment touchés par la crise de l'emploi.

En Afrique subsaharienne, l'adolescent moyen de 15 ans ne va pas à l'école.

Les tendances antérieures à la crise n'étaient pas encourageantes

On aurait pu penser que les tendances de l'éducation et de la démographie, couplées à une croissance économique rapide avant le ralentissement économique de 2008, réduiraient le chômage des jeunes, compte tenu de l'augmentation du nombre moyen d'années passées à l'école et de la diminution de la proportion de jeunes dans la population en âge de travailler dans toutes les régions, à l'exception notable de l'Afrique subsaharienne.

Au lieu de cela, l'Organisation internationale du travail (OIT) a fait état d'une augmentation de 13 % du chômage des jeunes, passé de 63 millions en 1996 à 71 millions en 2007. La demande du marché du travail est l'un des facteurs qui expliquent cette tendance. La croissance économique n'a pas créé autant d'emplois qu'on aurait pu l'attendre. Dans le même temps, l'augmentation du chômage des jeunes dans une période d'expansion économique soutenue indique un décalage entre les compétences acquises dans le cadre de l'enseignement et la demande du marché du travail. Il s'ensuit que ce sont les jeunes qui portent la plus grande part du poids du chômage. Avant la crise, le taux de chômage des jeunes dans le monde était de 12 %, soit environ le triple du taux de chômage des adultes (OIT, 2008a). Dans toutes les régions, les taux de chômage sont plus élevés pour les jeunes que pour les travailleurs plus âgés. Les jeunes de 15 à 24 ans représentent un quart de la population, mais près de la moitié des chômeurs.

Les jeunes sont aujourd'hui en première ligne face au ralentissement économique mondial. Les estimations récentes suggèrent que le nombre de chômeurs dans le monde pourrait avoir augmenté de 39 millions par rapport à 2007 d'ici à la fin de 2009 et que le chômage des jeunes pourrait augmenter de 5 à 17,7 millions. Le taux de chômage des jeunes, qui était de l'ordre de 12 % en 2008, devrait atteindre 14 à 15 % en 2009 (CINTERFOR-OIT, 2009). Les employeurs sont plus enclins à renvoyer les jeunes employés – en particulier les jeunes femmes non qualifiées –, car les jeunes bénéficient généralement de conditions de travail moins protectrices que les plus âgés et ne sont souvent pas couverts par le droit du travail (CINTERFOR-OIT, 2009).

L'aspect du chômage des jeunes varie d'une région en développement à l'autre (figure 2.25). L'OIT indique que le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord présentent les taux de chômage les plus élevés, 20 % environ des 14-24 ans étant sans emploi. En Égypte, les jeunes représentent plus de 60 % des chômeurs. La discrimination entre les sexes, en

termes tant de répartition des emplois que de salaires, est profondément enracinée dans le marché du travail des États arabes (Saleh-Isfahani et Dhillon, 2008). En Égypte, moins d'un quart des femmes de 15 à 29 ans sont économiquement actives – 3 fois moins que les hommes. La transition de l'école au travail est également plus difficile pour les filles, moins de 25 % des jeunes femmes trouvant un emploi en 5 ans (Assad et Barsoum, 2007). La discrimination exercée par les employeurs, le mariage précoce et les exigences du travail domestique des femmes sont autant de facteurs qui renforcent le désavantage lié au sexe sur le marché du travail.

La démographie et la pauvreté se conjuguent pour laisser l'Afrique subsaharienne confrontée à des défis particulièrement rudes dans le domaine du chômage des jeunes. La part de la région dans la population mondiale, qui est actuellement de l'ordre de 17 %, sera d'environ 25 % en 2025. Près des deux tiers de cette population a moins de 25 ans. La transition de l'école au travail est très difficile pour cette population en expansion. Chaque année, de 7 à 10 millions de jeunes Africains entrent sur des marchés du travail caractérisés par un chômage important, une faible productivité, une précarité chronique et des revenus qui se situent au niveau du seuil de pauvreté (Garcia et Fares, 2008).

Le chômage n'est que l'un des problèmes que rencontrent les jeunes lorsqu'ils cherchent à intégrer la population active. Un grand nombre d'entre eux doivent attendre très longtemps avant de décrocher leur premier emploi. Dans une grande partie du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord, la durée moyenne du chômage pour ceux qui sont à la recherche de leur premier emploi se compte en années plutôt qu'en mois. Dans les pays d'Afrique subsaharienne, notamment en Éthiopie, au Malawi, au Mozambique et en Zambie, les jeunes seraient confrontés à près de 5 années d'inactivité avant de trouver du travail (Garcia et Fares, 2008).

L'éducation n'est pas une panacée automatique qui permettrait de trouver plus vite un emploi. Dans de nombreux États arabes, pour une même classe d'âge, les jeunes ayant suivi un enseignement secondaire et supérieur sont confrontés à des périodes de chômage plus longues que celles que connaissent ceux qui n'ont reçu qu'une éducation de base. De même, dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, notamment au Burundi, au Cameroun, au Kenya et au Nigéria, les jeunes qui ont suivi un enseignement secondaire et supérieur ont un taux de chômage plus élevé que ceux qui ont atteint un niveau moins élevé (Fares *et al.*, 2005 ; Garcia et Fares, 2008).

Les jeunes de 15 à 24 ans représentent un quart de la population, mais près de la moitié des chômeurs.

Les comparaisons entre régions en développement doivent être abordées avec prudence. La parité entre les sexes pour le chômage des jeunes dont font état les rapports relatifs à l'Asie du Sud et à l'Afrique subsaharienne n'implique pas l'équité entre les sexes sur le marché du travail. Dans les deux régions, de nombreuses jeunes femmes travaillent à la maison sans être payées et ne rentrent pas dans la catégorie des travailleurs rémunérés²³. De même, des niveaux inférieurs de chômage des jeunes ne correspondent pas forcément à des niveaux plus élevés d'emploi décent. La pauvreté contraint des millions d'individus à occuper des emplois sans aucune garantie et mal rémunérés dans le secteur informel. L'OIT estime que 300 millions de jeunes sont des « travailleurs pauvres » vivant avec moins de 2 dollars EU par jour (CINTERFOR-OIT, 2009).

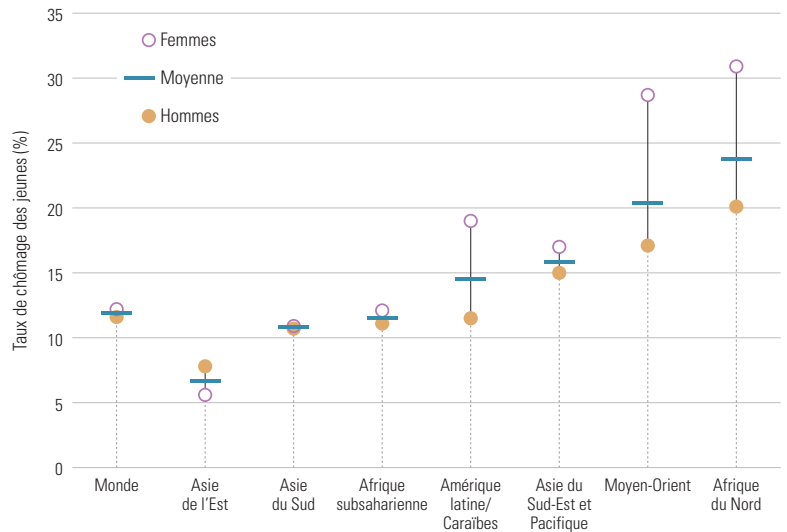
Les pays développés sont également confrontés à des problèmes aigus

Sous l'effet de la récession économique que connaissent les pays de l'OCDE, le chômage atteint des niveaux record. Dans les pays développés, pris dans leur ensemble, la projection du taux de chômage pour 2010 atteint un pic de 7,3 %, contre 5,5 % en 2007 (OCDE, 2009d). Le scénario pourrait empirer si la reprise économique tardait.

Comme dans les régions en développement, le ralentissement économique que connaissent les pays riches a pour toile de fond un recul décourageant de l'emploi des jeunes (figure 2.26). Malgré la forte croissance économique enregistrée entre 1997 et 2007, le taux de chômage des jeunes dans les pays de l'OCDE n'a que peu baissé, passant de 15 à 13 % (CINTERFOR-OIT, 2008). Bien que quelques pays, dont l'Australie, le Canada, l'Espagne et la France, aient obtenu des baisses prononcées, 6 autres pays, dont le Royaume-Uni, ont connu une augmentation du chômage des jeunes.

Les jeunes peu qualifiés sont particulièrement vulnérables, ce qui était évident même avant le début de la grave récession que le monde connaît. Au sein de l'OCDE, par exemple, la création d'emplois qualifiés a été 5 fois plus rapide que celle d'emplois non qualifiés depuis 2000 (OCDE, 2008b). L'écart de compétences contribue à expliquer le paradoxe apparent entre une croissance élevée et la stagnation du chômage des jeunes dans de nombreux pays. Dans les pays de l'OCDE pris collectivement, les individus peu qualifiés ont 2 fois plus de risques d'être au chômage que ceux qui ont des qualifications élevées, et 4 fois plus aux États-Unis. La valeur croissante accordée à la compétence pénalise plus lourdement encore ceux qui vivent dans les vastes poches de dénuement éducatif des pays de l'OCDE.

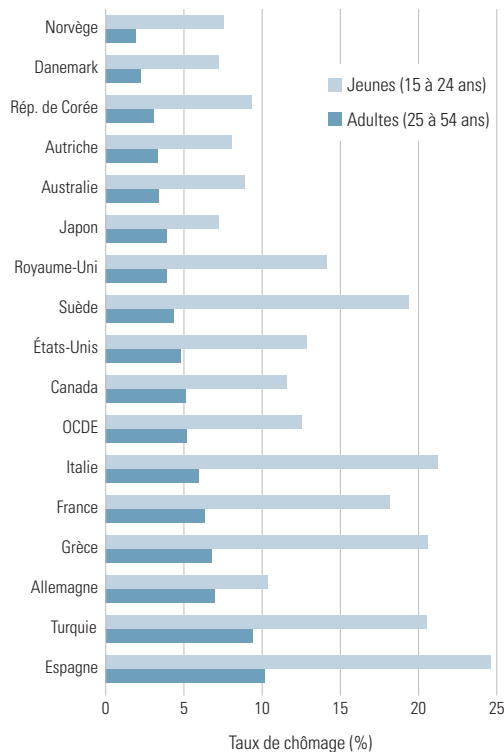
Figure 2.25 : Les inégalités entre les sexes amplifient encore le chômage des jeunes
Taux de chômage des jeunes par région* et par sexe, 2007



* Les régions présentées sont celles employées par l'OIT, qui diffèrent quelque peu des régions EPT.
Sources : OIT (2008b) ; OCDE (2009f).

Figure 2.26 : Dans la plupart des pays de l'OCDE, les jeunes sont confrontés à un plus grand risque de chômage que les adultes

Taux de chômage des jeunes et des adultes, pays de l'OCDE sélectionnés, 2008



Source : OCDE (2009f).

Au Burundi, au Cameroun, au Kenya et au Nigéria, les jeunes qui ont suivi un enseignement secondaire et supérieur ont un taux de chômage plus élevé que ceux qui ont un niveau moins élevé.

23. Selon l'OIT, 22 % seulement des jeunes femmes sont employées en Asie du Sud, contre 58 % des jeunes hommes.

La spirale du chômage des jeunes a ajouté un caractère d'urgence aux débats nationaux sur la formation technique et professionnelle.

La spirale du chômage des jeunes a ajouté un caractère d'urgence aux débats nationaux sur la formation technique et professionnelle. Alors que l'incidence du ralentissement économique se fait sentir dans la société tout entière, il pèse particulièrement sur les jeunes et les personnes peu qualifiées (OCDE, 2009d). Les jeunes ont généralement des difficultés à prendre pied sur le marché du travail, du fait de leur manque d'expérience, ce qui les rend particulièrement vulnérables en cas de ralentissement économique. Les jeunes en général, et ceux qui ont un faible niveau de qualification en particulier, sont à l'évidence les premières victimes du marasme.

Le ralentissement économique a eu pour effet secondaire de placer l'enseignement technique et professionnel au centre de l'agenda politique. En France, où 1 jeune sur 5 était déjà au chômage avant la crise, dont un quart pendant plus de 1 an, le gouvernement a lancé un plan d'urgence pour l'emploi des jeunes, centré sur l'apprentissage (CINTERFOR-OIT, 2009). Au Japon, bien que les taux de chômage des jeunes soient moins élevés qu'en France, près d'un tiers des travailleurs de 15 à 24 ans occupent des emplois temporaires assortis de contrats précaires (OCDE, 2009c). Là encore, des mesures ont été mises en place pour faciliter la transition entre l'école et le travail grâce à une formation en entreprise. Des dispositifs comparables, comportant des mesures destinées à inciter les jeunes à rester dans le cadre de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage, ont été mis en œuvre au sein de l'OCDE.

Au-delà des réponses immédiates, il importe que les gouvernements tirent parti de la crise pour mettre en place – dans l'éducation et plus loin encore – les investissements et les politiques à long terme nécessaires pour lutter contre la marginalisation des jeunes.

De bonnes intentions, des résultats médiocres : les problèmes dans le monde en développement

Un enseignement et une formation professionnels de bonne qualité peuvent produire bien des résultats. Cependant, dans de nombreux pays en développement, les programmes de formation professionnelle ont souffert de la conjonction d'un financement insuffisant, d'une conception médiocre et de liens ténus avec le marché du travail. Dans certaines régions – notamment en Afrique subsaharienne et en Amérique latine – des coupes claires opérées dans les dépenses au cours des années 1980 et 1990 ont encore compromis la qualité de l'enseignement professionnel (Johanson et Adams, 2004). L'investissement public a produit des résultats

décevants, mettant en cause la capacité de l'enseignement professionnel à alimenter la croissance économique et à réduire la pauvreté. La médiocrité des résultats s'exprime dans les préférences des enseignants et des élèves. Dans de nombreux pays, les options professionnelles sont considérées comme un dernier recours ou comme une éventuelle voie de retour vers l'enseignement général, plutôt que comme un tremplin vers l'emploi. Cela est surtout vrai en Afrique subsaharienne, où la réticence des parents à inscrire leurs enfants dans les filières professionnelles est confortée par les faits qui confirment que l'enseignement général donne en retour des avantages bien plus élevés que l'enseignement professionnel (Kahyarara et Teal, 2006). La Thaïlande a adopté en 2005 le système dual allemand ; les gouvernements successifs se sont efforcés d'étendre l'enseignement professionnel afin de lutter contre le travail des enfants et la marginalisation des jeunes qui abandonnent l'école. Toutefois, alors que la scolarisation a doublé dans l'enseignement secondaire, l'enseignement professionnel n'a pas réussi à décoller, ce qui reflète les inquiétudes des parents et des élèves quant à sa qualité et à la faiblesse de ses liens avec le marché du travail (Banque mondiale, 2008g).

Moyen-Orient : fragmentation et faibles liens avec l'emploi

Confrontés à des taux de chômage des jeunes qui sont parmi les plus élevés au monde, les gouvernements du Moyen-Orient ont fait de l'enseignement professionnel une priorité. Deux grands modèles se sont dessinés. À une extrémité du spectre, en Égypte, les élèves sont orientés précocement, mais les diplômés de l'enseignement professionnel souffrent autant du chômage que leurs homologues de l'enseignement secondaire (Kamel, 2006 ; Salehi-Isfahani et Dhillon, 2008). En République islamique d'Iran, où l'orientation vers l'enseignement professionnel commence plus tard, celle-ci est considérée comme un signe d'échec, ce qui incite de nombreux élèves à abandonner l'école (encadré 2.12).

L'importance du taux de chômage des jeunes au Moyen-Orient est loin de s'expliquer par le seul échec de l'enseignement professionnel. La lenteur de la croissance économique, la rigidité des marchés du travail et la discrimination entre les sexes sont autant de facteurs qui ont bloqué la création d'emplois. Dans de nombreux cas, les systèmes éducatifs entrent pour une part dans le problème de l'emploi. Les cours favorisent l'apprentissage par cœur en vue des examens d'entrée à l'université, considérés comme une voie d'accès aux emplois du secteur public. Il s'ensuit que des millions de jeunes quittent l'école sans qualification reconnue sur le marché du travail et que des

millions d'autres sortent de l'université sans être armés pour accéder aux emplois du secteur privé pour lesquels la concurrence est forte (Salehi-Isfahani et Dhillon, 2008).

Au Moyen-Orient, la plupart des parents et des élèves considèrent que l'enseignement professionnel n'est pas attrayant car il reçoit peu de ressources budgétaires, est souvent dispensé par des enseignants mal formés et peu motivés, a peu de rapport avec les compétences que recherchent les employeurs et délivre des diplômes qui ne répondent pas tous aux mêmes normes. Dans de nombreux pays, une partie du problème réside dans le fait que le secteur privé n'a guère son mot à dire dans la définition des priorités

et des normes (DFID et Banque mondiale, 2005). Dès lors, les compétences dispensées dans le cadre des programmes professionnels sont souvent peu utiles. En outre, la gouvernance échoit généralement à divers ministères et organismes publics, de telle sorte qu'elle est souvent fragmentée et mal coordonnée. Il existe cependant quelques exceptions notables. En Égypte, des partenariats novateurs réunissent les pouvoirs publics, les entreprises et les donateurs²⁴.

Au Moyen-Orient, des millions de jeunes quittent l'école sans qualification reconnue sur le marché du travail.

24. L'initiative Mubarak-Kohl, accord impliquant le ministère de l'Éducation, l'agence allemande de coopération technique GTZ et des organisations professionnelles en est une illustration frappante. Le gouvernement fournit les locaux, la GTZ les experts techniques et les organisations professionnelles contribuent aux possibilités de formation et aux bourses. À ce jour, 16 000 personnes environ ont été formées au sein de 1 600 entreprises par l'intermédiaire de 45 lycées techniques.

Encadré 2.12 – La formation, les compétences et l'exclusion des jeunes en République islamique d'Iran

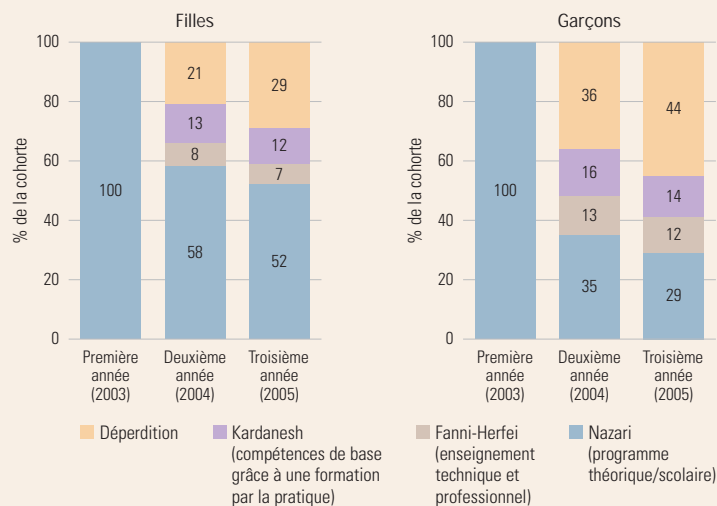
L'expérience de la République islamique d'Iran illustre les défis auxquels sont confrontés les décideurs politiques dans l'ensemble du Moyen-Orient. Au cours des 20 dernières années, le pays a fait de rapides progrès en matière d'éducation. La participation à l'enseignement secondaire a augmenté, le nombre moyen d'années passées dans l'enseignement a presque doublé et les inégalités entre les sexes se sont réduites, en particulier dans les zones urbaines. L'enseignement professionnel, cependant, renforce un décalage entre les compétences et les emplois qui perpétue un niveau élevé de chômage des jeunes.

Le système éducatif du pays est fortement axé sur l'examen d'entrée à l'université, le *concour*, que les parents et les élèves considèrent comme la voie de la sécurité de l'emploi, ordinairement dans le secteur public. L'enseignement obligatoire s'achève autour de 15 ans, âge auquel les élèves sont évalués et orientés vers 3 filières distinctes : le cursus scolaire (*nazari*), l'enseignement technique et professionnel (*fanni-herfei*) et l'acquisition de compétences élémentaires dans le cadre d'une formation au travail (*kardanesh*). Les 2 dernières voies ont explicitement vocation à se concentrer sur les compétences professionnelles, mais le système échoue sur plusieurs fronts.

L'orientation se traduit par un niveau élevé de déperdition. Sur les élèves de sexe féminin qui ont débuté leur scolarité dans l'enseignement secondaire en 2003-2004, près des deux tiers ont abandonné à l'issue de l'orientation (figure 2.27). La plupart des élèves suivent la filière nazari en vue de passer le *concour*, rejetant les filières professionnelles, perçues comme peu prestigieuses et de qualité médiocre. Or, sur près de 1,5 million d'élèves passant chaque année le *concour*, 1,2 million échouent et quittent l'école sans qualifications ni compétences professionnelles.

Figure 2.27 : En République islamique d'Iran, l'orientation vers la voie professionnelle s'accompagne des taux d'abandon les plus élevés

Orientation de la cohorte au niveau du premier cycle du secondaire, élèves entrés en 2003



Source : Salehi-Isfahani et Egel (2007).

Les décideurs politiques iraniens reconnaissent de plus en plus les problèmes que pose le système actuel. Particulièrement préoccupants sont, d'une part, le décalage entre l'éducation et les marchés du travail et, d'autre part, la qualité médiocre de l'enseignement professionnel, qui fonctionne au moyen d'un réseau de centres publics de formation hautement centralisés. Un grand nombre de ces centres manquent d'équipement et de formateurs bien formés et produisent des qualifications que les employeurs jugent peu adaptées.

Le système du *concour* crée d'autres problèmes. La plupart des épreuves sont des questionnaires à choix multiples et les méthodes didactiques mettent l'accent sur l'apprentissage par cœur. Les étudiants qui n'entrent

Encadré 2.12 (suite)

pas dans les prestigieuses écoles d'ingénierie et de médecine sont souvent mal préparés pour intégrer des entreprises productives.

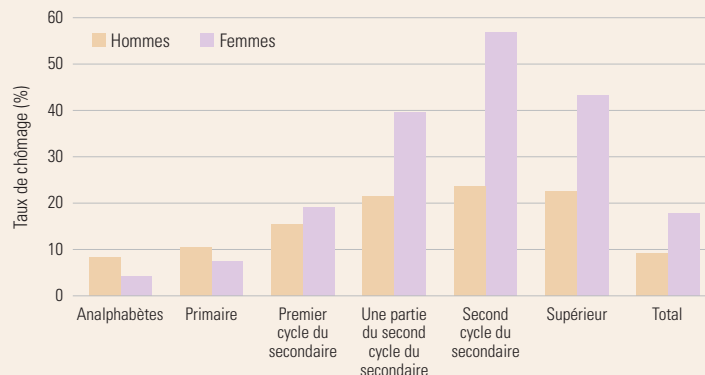
Le décalage entre l'éducation et l'emploi se creuse de plus en plus. Une croissance économique stable a réduit le chômage d'une manière générale, mais le chômage des jeunes dépasse encore 20 %. Les élèves qui ont achevé le second cycle de l'enseignement secondaire sont ceux qui présentent le niveau de chômage le plus élevé (figure 2.28). Mesurés en termes d'emplois, les bénéfices de l'éducation s'amenuisent, tout comme la base de compétences de l'économie iranienne.

L'éducation n'est qu'une partie du problème. La rigidité des marchés du travail et la discrimination jouent également un rôle. On voit se multiplier les obstacles à l'emploi liés au sexe, le taux de chômage des femmes âgées de 20 à 24 ans étant désormais 2 fois plus élevé que celui des hommes du même groupe d'âge.

Quelles que soient les causes sous-jacentes, l'inadaptation des compétences au marché du travail est une préoccupation politique urgente. La proportion croissante de jeunes dans la population a pour effet que la population active augmente

Figure 2.28 : Le chômage augmente avec le niveau d'éducation, mais les femmes iraniennes sont particulièrement pénalisées

Taux de chômage par niveau éducatif et par sexe, 2005



Source : Salehi-Isfahani et Egel (2007).

de près de 4 % par an, soit d'environ 1,2 million de personnes. Bon nombre d'entre elles seront en butte à l'exclusion sociale si la République islamique d'Iran ne parvient pas à créer assez d'emplois et à doter sa population des compétences dont elle a besoin.

Sources : Salehi-Isfahani et Egel (2007) ; Povey (2005).

Le Maroc, quant à lui, a adopté en matière de gouvernance des réformes de grande ampleur visant à améliorer la qualité, la pertinence et l'équité (encadré 2.13).

Encadré 2.13 – Maroc : renforcer la gouvernance de l'enseignement professionnel

Au Maroc, l'enseignement professionnel, qui a été réformé au cours de la dernière décennie, dispose d'un ministère propre et d'un Office national de la formation professionnelle et de la promotion du travail. Les programmes sont adaptés au niveau de formation générale des élèves, en mettant l'accent sur une association de compétences spécifiques et de capacités plus générales. Les écoles professionnelles ont obtenu de bons résultats, plus de la moitié de leurs diplômés trouvant un emploi dans les 9 mois. La proportion d'élèves du sexe féminin augmente, atteignant 44 % en 2006. Le système d'enseignement professionnel se développe car le gouvernement cherche à favoriser les compétences requises par de nouveaux secteurs tels que la construction automobile, l'aéronautique et le secteur agro-industriel.

Source : Banque africaine de développement/OCDE (2008d).

En Inde, une portée limitée et des doublons

Dans de nombreux pays, les systèmes techniques et professionnels souffrent d'un niveau inadapté et offrent des bénéfices limités à leurs participants. En Inde, 3 % des jeunes ruraux et 6 % des jeunes urbains seulement bénéficient, sous une forme ou une autre, d'une formation professionnelle (Inde, ministère de la Santé et du Bien-être familial, 2006 ; Inde, Commission de la planification, 2008). Les instituts de formation industrielle du pays et divers centres artisanaux ne sont pas accessibles à la grande majorité des pauvres. L'Inde présente également certaines des disparités entre les sexes les plus importantes au monde dans l'enseignement technique et professionnel, les filles ne représentant que 7 % des inscrits au niveau secondaire et les enseignements qu'elles suivent se concentrant fortement dans des domaines tels que les soins infirmiers et la couture. D'une manière générale, les bénéfices de la formation professionnelle ne sont pas immédiatement apparents. Quelque 60 % des diplômés des instituts de formation industrielle sont encore au chômage 3 ans après l'obtention de leur diplôme (Banque mondiale, 2006g). Les apprentis de l'industrie ont plus de chances de trouver du travail, mais généralement pas dans la profession pour laquelle ils ont été formés.

Les problèmes de gouvernance ont freiné les efforts engagés par l'Inde pour renforcer l'enseignement professionnel. Les responsabilités sont éclatées entre le ministère du Travail, le ministère du Développement des ressources humaines et d'autres organismes nationaux et autorités publiques. Les doubles emplois et la fragmentation sont très fréquents, le contrôle de la qualité est rare et les employeurs comprennent mal le système de certification. Les entreprises et les organisations d'employeurs ne sont que marginalement impliquées, malgré les efforts entrepris pour susciter de leur part un engagement plus fort.

Afrique subsaharienne : dans l'incapacité d'atteindre les marginalisés

Les gouvernements d'Afrique subsaharienne sont confrontés aux défis les plus rudes en matière de réforme de l'enseignement technique et professionnel. Le financement est une partie du problème – les institutions de l'ensemble de la région souffrent de la combinaison classique d'un investissement insuffisant dans les équipements, d'une faible rémunération des formateurs et des difficultés à recruter du personnel qualifié. Cependant, toutes les difficultés ne tiennent pas à des causes financières.

De nombreux pays orientent bien trop tôt les élèves vers l'enseignement professionnel – faisant souvent face à une résistance concertée de la part des parents. Les préoccupations de ces derniers sont en général bien fondées. Les évaluations font apparaître de faibles taux d'absorption des diplômés par le marché de l'emploi – moins de la moitié dans certains pays, dont Madagascar, le Mali et la République-Unie de Tanzanie (Johanson et Adams, 2004). Le chômage qui en résulte, même dans des pays où les employeurs sont confrontés à un manque de diplômés qualifiés de l'enseignement secondaire, indique un décalage entre l'apprentissage et les besoins du marché du travail.

Le coût élevé de l'enseignement professionnel est un autre facteur. Du fait notamment que les élèves sont beaucoup moins nombreux par classe que dans l'enseignement général et que l'équipement est plus onéreux, l'enseignement professionnel doit assumer des coûts plus importants par élève – de l'ordre de 12 fois le coût moyen dans l'enseignement primaire et de 4 fois dans l'enseignement secondaire (Atchoarena et Delluc, 2001).

Les problèmes de l'enseignement professionnel sont un héritage des échecs des politiques antérieures et d'un environnement difficile. La qualité de la prestation a énormément souffert des coupes claires opérées dans les dépenses au titre des programmes d'ajustement structurel des années

1980 et 1990. Des problèmes plus larges sont également visibles. Les systèmes professionnels ont été conçus pour répondre aux besoins des employeurs du secteur formel, notamment au sein des pouvoirs publics (Adams, 2008 ; Commission pour l'Afrique, 2008). Durant 3 décennies au moins, cependant, la création d'emplois dans le secteur formel a stagné, tandis que l'emploi dans le secteur informel prenait de l'importance. Dans la plupart des pays, l'emploi informel et l'emploi indépendant dominant, tant dans les zones rurales que dans les zones urbaines, représentant généralement plus de 80 % de l'emploi total²⁵. Assurer une formation aux personnes employées dans le secteur informel suppose d'atteindre les individus possédant un moindre niveau d'éducation. Une enquête couvrant le Kenya, la République-Unie de Tanzanie, le Sénégal, la Zambie et le Zimbabwe a indiqué que la moitié des employés du secteur informel n'avaient reçu qu'une éducation primaire, voire aucune éducation (Haan, 2006 ; Liimatainen, 2002).

Compte tenu de la nécessité de réduire la pauvreté, il est vital d'atteindre ces personnes, mais la plupart des systèmes d'enseignement professionnel n'y parviennent pas. L'apprentissage traditionnel et la formation par la pratique sont de loin les voies les plus importantes du développement des compétences pour la grande majorité de la jeunesse africaine (OIT, 2007 ; Wachira *et al.*, 2008). Selon une estimation, ils représentent jusqu'à 70 % de l'ensemble de la formation (Liimatainen, 2002). La force des apprentissages traditionnels réside en ce qu'ils assurent aux jeunes, ayant un faible niveau d'éducation, des compétences pratiques qui leur permettent d'être employés (Monk *et al.*, 2008). D'un point de vue plus négatif, les systèmes d'apprentissage tendent à être déséquilibrés au détriment des jeunes femmes et des très pauvres. Ils perpétuent également l'utilisation de méthodes traditionnelles et n'offrent que peu de savoirs théoriques (Adams, 2008).

L'enseignement professionnel pourrait contribuer à rétablir un équilibre équitable en ciblant ceux qui sont confrontés aux désavantages les plus aigus. Malheureusement, les éléments que fournissent les évaluations nationales indiquent l'inverse. Les recherches menées au Ghana ont mis en lumière un déséquilibre en faveur des régions et des groupes sociaux déjà plus aisés (encadré 2.14). L'incapacité plus large à intégrer l'enseignement technique et professionnel dans les stratégies visant à atteindre les groupes marginalisés apparaît clairement dans les résultats fournis par des évaluations récentes (d'après Garcia et Fares, 2008) :

L'enseignement professionnel n'a pas réussi à cibler ceux qui sont confrontés aux désavantages les plus aigus.

25. Les conventions adoptées pour l'élaboration des rapports rendent difficiles les comparaisons entre pays (Adams, 2008). D'après ces rapports, la part de l'emploi informel dans l'emploi total s'élevait entre 90 % au Mali (agriculture comprise) et 22 % en République-Unie de Tanzanie (agriculture non comprise).

En Afrique subsaharienne, les programmes de la deuxième chance sont virtuellement inexistants.

- au Burkina Faso, un tiers seulement des actions impliquant l'enseignement technique et professionnel étaient destinées aux groupes défavorisés, principalement par l'intermédiaire de programmes de microcrédit ;
- en République-Unie de Tanzanie, sur 28 programmes examinés, 3 seulement visaient les jeunes les plus pauvres, 1 les jeunes sans instruction et 3 les zones rurales (où vivent la grande majorité des pauvres) ;
- dans une région où 95 millions de jeunes hommes et femmes n'ont pas d'instruction et sont au chômage, occupent des emplois faiblement rémunérés ou se sont retirés de la population active, les programmes de la deuxième chance sont virtuellement inexistants. Un examen portant sur le Burkina Faso, l'Éthiopie, l'Ouganda et la République-Unie

de Tanzanie a conclu que « la plupart des actions relevant de la deuxième chance sont, à petite échelle, sous-évaluées et confrontées à de graves problèmes en termes de durabilité et de capacité à être reproduites à plus grande échelle » (Garcia et Fares, 2009, p. XXX).

Les problèmes qui apparaissent dans l'enseignement professionnel en Afrique subsaharienne sont largement reconnus par les gouvernements, les organisations régionales et les donateurs d'aide (Commission pour l'Afrique, 2008 ; COMEDAF II+, 2007). Dans toute la région, l'enseignement professionnel connaît des réformes majeures. Plusieurs pays ont créé ou renforcé des autorités nationales chargées de la formation, ont réformé les systèmes de qualification et ont conçu des structures permettant au secteur privé de mieux se faire entendre :

Encadré 2.14 – L'enseignement professionnel au Ghana : un accès limité et une qualité médiocre

Depuis l'indépendance, voilà un demi-siècle, les responsables politiques du Ghana ont vu dans l'enseignement technique et professionnel un moyen de créer des emplois. Cependant, les programmes professionnels ont souffert d'une administration fragmentée, d'une prolifération de normes de qualification et d'une qualité médiocre.

Au Ghana, l'enseignement professionnel public est organisé en 2 filières. La première, qui va du premier cycle du secondaire à l'enseignement supérieur, est administrée par le ministère de l'Éducation et des services sociaux et fonctionne par l'intermédiaire d'instituts de formation technique. La seconde est mise en œuvre par les instituts nationaux de formation professionnelle rattachés au ministère de la Main-d'œuvre, de la Jeunesse et de l'Emploi. Plusieurs autres ministères, agences et institutions privées sont impliqués, offrant chacun ses propres programmes.

La voie qui conduit à l'enseignement professionnel commence dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais les parents et les élèves tentent de fuir les filières professionnelles, 5 % seulement des élèves entrant dans les établissements publics d'enseignement professionnel. En 2005, la proportion d'adultes de 20 à 26 ans ayant reçu une formation professionnelle n'était que de 2 %.

Les examens dont a fait l'objet le système d'enseignement professionnel ghanéen ont constamment souligné des problèmes de cohérence et de coordination. Le contrôle politique a été minimal. Malgré ce qu'un rapport décrit comme une « gamme vertigineuse » d'examens, les programmes n'ont pas réussi à dispenser les compétences que les employeurs

recherchent. Cette situation tient notamment à la multiplicité des normes de certification et d'évaluation élaborées sans consultation avec les employeurs.

La qualité de l'instruction est loin d'être satisfaisante. Des formateurs mal formés, des salaires faibles et un équipement obsolète sont autant d'éléments qui y contribuent. Si quelques établissements publics assurent une formation de haute qualité, ils demeurent l'exception.

Il existe peu d'évaluations des bénéfices de l'enseignement professionnel pour la jeunesse ghanéenne. Les éléments disponibles suggèrent que les diplômés du système public, y compris des instituts universitaires de technologie, ont tendance à connaître un chômage élevé. Cela n'a rien de surprenant étant donné que l'enseignement est axé sur les exigences du secteur formel, peu développé, plutôt que sur celles d'un secteur informel qui, selon une estimation, dispense de 80 à 90 % de la formation pratique.

Les aspects relatifs aux coûts sont mieux connus. Les programmes d'enseignement professionnel représentent environ 1 % des budgets de l'éducation. Cependant, en 2006, les dépenses de fonctionnement par élève étaient 5 fois plus élevées que dans l'enseignement primaire et près de 3 fois plus que dans le second cycle du secondaire.

L'équité est une autre préoccupation majeure. Si les documents relatifs aux politiques insistent sur l'importance d'un lien entre l'enseignement professionnel et la stratégie nationale de réduction de la pauvreté, les groupes marginalisés sont, dans les faits, exclus. La participation s'accroît avec le niveau

- au Cameroun, les 4 ministères concernés par l'enseignement professionnel ont élaboré un plan sectoriel lié à la stratégie nationale de réduction de la pauvreté (Banque africaine de développement, 2008a) ;
- en Éthiopie, de nouveaux programmes ont été élaborés et les systèmes de qualification ont été restructurés pour favoriser le développement des compétences dont les marchés du travail ont besoin (Banque africaine de développement, 2008b) ;
- au Rwanda, une stratégie adoptée en 2007 fixe des objectifs ambitieux pour changer l'image de l'enseignement professionnel. Une Autorité rwandaise de développement de la main-d'œuvre a été créée pour superviser la coordination et faciliter la participation du secteur privé (Banque africaine de développement/OCDE, 2008f).

de revenu, le quintile le plus riche ayant 7 fois plus de chances que le plus pauvre d'avoir bénéficié de l'enseignement professionnel. Les inégalités régionales sont marquées : la région du Nord, qui est la plus pauvre du Ghana, présente l'un des niveaux les plus faibles de scolarisation dans l'enseignement professionnel. La répartition des effectifs entre les sexes est déséquilibrée au profit des garçons, en particulier dans les zones urbaines. En outre, les diplômés de l'enseignement professionnel ont 20 fois plus de chances de travailler dans le secteur formel que d'être agriculteurs indépendants, ce qui exprime un préjugé défavorable à l'agriculture.

Au lieu de contrebalancer les désavantages liés à un accès limité à l'éducation, les programmes d'apprentissage ont l'effet inverse : les jeunes n'ayant pas achevé leur scolarité primaire ont 2 fois moins de chances d'entrer en apprentissage que ceux qui ont fréquenté l'enseignement secondaire.

Le gouvernement a adopté des réformes visant à mettre en place un système plus efficient et plus équitable. Le Conseil de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, organe autonome de contrôle, a été créé en 2006, parallèlement au programme Skills Training and Employment Placement (STEP - formation pratique et d'orientation professionnelle), qui vise les jeunes chômeurs peu qualifiés cherchant à entrer en apprentissage. Il est encore trop tôt pour évaluer les réformes les plus récentes.

Sources : Adams *et al.* (2008) ; Banque africaine de développement/OCDE (2008c) ; Akyeampong (2007) ; Ghana, ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (2004a, 2004b) ; Palmer (2007).

Certains signes laissent également à penser que l'enseignement professionnel ressurgit en tant que priorité de l'aide au développement. Plusieurs pays, dont l'Allemagne et le Japon, ont privilégié le soutien à ce secteur.

Il est trop tôt pour évaluer les résultats de la dernière vague de réformes. Dans certains cas, les modèles anciens se sont révélés hautement résilients. Le gouvernement du Mozambique a mis en place une stratégie ambitieuse, le Programme intégré de réforme professionnelle, visant à rassembler l'enseignement professionnel dans un cadre unique, avec un programme unifié de qualification et d'accréditation (Banque africaine de développement/OCDE, 2008e). À 2 ans de la fin de sa première phase, cependant, la mise en œuvre de ce programme a peu progressé.

Comme c'est le cas dans d'autres régions, les gouvernements d'Afrique subsaharienne doivent trouver un équilibre délicat entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel. Dans la région, la priorité principale est d'accroître la scolarisation, la rétention et la progression de l'école primaire à l'école secondaire. L'enseignement professionnel pourrait néanmoins jouer un rôle beaucoup plus important, notamment en donnant une deuxième chance aux jeunes marginalisés. L'investissement public et l'aide internationale doivent être consacrés à créer des possibilités pour les pauvres, dans les zones rurales et dans l'emploi informel, les dépenses privées et les investissements des entreprises finançant la formation des groupes aux revenus plus élevés.

Offrir aux jeunes une deuxième chance

L'enseignement technique et professionnel peut certes élargir les possibilités offertes aux jeunes encore scolarisés, mais qu'en est-il des millions de jeunes adultes qui ne sont jamais allés à l'école ou ont quitté le système scolaire avec des qualifications à un niveau très en deçà de leurs besoins ? L'enseignement professionnel peut-il offrir une « deuxième chance » efficace pour éviter un avenir de marginalisé ? La crise économique a conféré à cette question une nouvelle pertinence, car les jeunes sont ceux qui souffrent le plus lorsque la demande de main-d'œuvre est réduite.

Il est par définition difficile de comparer l'efficacité des programmes de la « deuxième chance » et les actions ciblées plus larges visant à combattre la marginalisation par l'enseignement professionnel, car les caractéristiques qui sous-tendent la marginalisation sont variables. Dans les pays développés, le problème est concentré dans le deuxième cycle

Certains signes laissent à penser que l'enseignement professionnel ressurgit en tant que priorité de l'aide au développement.

Les programmes de la « deuxième chance » peuvent contribuer à lutter contre la marginalisation des jeunes.

de l'enseignement secondaire. Les données relatives aux États-Unis indiquent que près de 6,2 millions des 16-24 ans du pays – soit 16 % du groupe d'âge – ont quitté l'enseignement secondaire sans diplôme²⁶. En France, près de 18 % des jeunes ne possèdent pas les qualifications minimales correspondant à l'enseignement secondaire (OCDE, 2009b).

Dans les pays en développement, l'étalon de mesure de la marginalisation éducative est différent. Des millions de jeunes d'Amérique latine et des États arabes, particulièrement ceux qui sont issus des foyers les plus pauvres, ne sont allés que pendant 1 ou 2 ans dans un établissement d'enseignement secondaire, voire moins. Dans de nombreux pays à faible revenu, seule une minorité de jeunes a fréquenté l'enseignement secondaire – et une scolarité primaire incomplète est souvent la norme²⁷.

Les évaluations menées dans le monde entier montrent que les programmes de la « deuxième chance » peuvent changer les choses. Des approches globales assurant une formation dans le cadre d'un ensemble plus large de mesures ont plus de chances de réussir. Aux États-Unis, le programme Job Corps offre aux jeunes de 16 à 24 ans un enseignement et une formation, ainsi qu'une large gamme de services de soutien²⁸ (Schochet *et al.*, 2003). Conçus en partie d'après l'expérience de Job Corps, les programmes Jóvenes, mis en œuvre dans plusieurs pays d'Amérique latine dont l'Argentine, le Chili, le Pérou et l'Uruguay, ont particulièrement bien réussi à atteindre les marginalisés (encadré 2.15).

Des compétences pour le XXI^e siècle

Les programmes Jóvenes sont efficaces parce qu'ils offrent un cadre intégré permettant d'atteindre les marginalisés et de lier l'emploi à l'acquisition de compétences. Ce principe essentiel sous-tend également un autre programme en Amérique latine et dans les Caraïbes, Entra 21, lancé en 2001 par l'International Youth Foundation pour doter les jeunes chômeurs de compétences dans le domaine des technologies de l'information. Une évaluation menée dans 6 pays fait apparaître des résultats intéressants en termes d'emploi et de revenus (encadré 2.16).

Les cours de rattrapage, associés à des programmes scolaires flexibles visant les populations marginales, sont une autre manière d'offrir aux jeunes une deuxième chance. Au Bangladesh, un programme de grande ampleur géré par une organisation non gouvernementale vise les jeunes ayant abandonné l'enseignement formel. Des cours conçus pour faciliter un rattrapage rapide sont suivis de programmes professionnels élaborés avec les entreprises (Banque mondiale, 2006j). Au Chili, le programme Califica est destiné aux jeunes et

aux jeunes adultes n'ayant pas suivi d'enseignement secondaire formel. Il comporte une composante d'équivalence de l'enseignement secondaire qui permet aux personnes de plus de 18 ans d'étudier dans une institution homologuée et d'obtenir un certificat facilitant l'accès à une large gamme de cours à caractère professionnel (Gallart, 2008).

Pour être couronnés de succès, les programmes de la « deuxième chance » doivent être accessibles et abordables pour les personnes vivant dans la pauvreté, être assez souples pour trouver leur place dans la vie de leur public cible et être considérés comme efficaces (Jimenez *et al.*, 2007). L'un des modèles les plus réussis est apparu au Mexique. Le Système ouvert d'enseignement secondaire, destiné aux jeunes adultes ayant abandonné l'enseignement secondaire, offre une deuxième chance dans 33 matières, de la 10^e à la 12^e année de scolarité. L'admission n'est pas soumise à conditions, aucune limite de temps n'est imposée pour achever le programme et les élèves peuvent définir eux-mêmes leur emploi du temps. La durée moyenne d'achèvement du programme est de 3 à 5 ans, après quoi les élèves peuvent utiliser leur qualification pour réintégrer le système éducatif classique (Flores-Moreno, 2007).

Bien que de tels exemples démontrent ce qu'il est possible de faire, l'éducation de la « deuxième chance » reste un domaine très négligé. Il est rare que les pouvoirs publics puissent coordonner de façon efficace les acteurs très divers qui y sont impliqués – public, privé et autres intervenants non gouvernementaux –, notamment parce que la planification des programmes de la « deuxième chance » est rarement intégrée dans l'éducation ordinaire.

Les gouvernements disposent d'autres moyens pour renforcer le développement des compétences et combattre le chômage des jeunes. L'un des plus évidents consiste à faire en sorte qu'un plus grand nombre de jeunes achèvent leur éducation et obtiennent une qualification. Aux États-Unis, l'*American recovery and reinvestment act* prévoit des dispositions financières : les jeunes n'ayant pas achevé leur scolarité secondaire peuvent réintégrer le système éducatif par l'intermédiaire d'un collège communautaire, de la formation professionnelle ou de l'apprentissage. Plusieurs États ont mis en place des programmes dirigés par des chefs d'établissement et des enseignants expérimentés, destinés à faciliter l'achèvement de la scolarité secondaire et offrant un enseignement complet en cours du soir et pendant les vacances (CNN.com/US, 2009).

Les gouvernements peuvent également associer des mesures relevant de l'éducation et de l'emploi,

26. On estime que ceux qui ont interrompu leur scolarité dans le secondaire gagnent en moyenne 485 000 dollars EU de moins, durant leur vie, que les diplômés de l'enseignement secondaire (Center for Labor Market Studies, 2007).

27. Ces questions sont abordées dans le chapitre 3.

28. Les évaluations ont observé que les élèves achevant avec succès les programmes de Job Corps augmentaient en moyenne leurs revenus d'environ 12 % (Schochet *et al.*, 2003).

Encadré 2.15 – Lier les compétences et l'emploi : les programmes Jóvenes en Amérique latine

L'expérience tirée des programmes Jóvenes mis en œuvre en Amérique latine fournit des informations importantes sur les conditions nécessaires au succès de la formation des jeunes.

Lancés au Chili en 1990, les programmes Jóvenes sont aujourd'hui bien implantés dans l'ensemble de la région. Ils s'adressent aux jeunes, conjuguant une formation technique et des stages avec des compétences élémentaires nécessaires, dans la vie courante, et d'autres services de soutien. Plus de 60 % des participants sont issus de familles à faible revenu. Les programmes visent à augmenter les chances d'obtenir un emploi et un meilleur salaire. En Argentine, Proyecto Jóven a fait progresser l'emploi et les salaires de 10 % environ par rapport à un groupe contrôle. Bien que les structures de mise en œuvre et de gestion soient diverses, les évaluations montrent que les programmes qui ont été couronnés de succès en Argentine, au Chili, au Pérou et en Uruguay ont en commun certains éléments :

- *un véritable ciblage.* Les programmes sont destinés aux jeunes issus de familles à faible revenu et à ceux qui ont de faibles acquis éducatifs et une expérience limitée du travail. Dans certains cas, la préférence est donnée aux chefs de famille qui ont des enfants, afin de combattre la pauvreté infantile ;
- *la formation est liée au travail, ainsi qu'à des compétences plus générales.* La plupart des

programmes assurent une formation, une expérience professionnelle, des cours d'alphabétisation et de calcul ainsi que des ensembles très variés de services de soutien, notamment une aide à la recherche d'emploi. La composante relative à la formation est destinée à aider les participants à atteindre un niveau de semi-qualification dans des métiers pour lesquels il existe une demande. L'expérience professionnelle s'acquiert sous l'égide d'une entreprise qui exerce un rôle de tutrice mais n'est pas obligé de payer les élèves en formation ou de leur garantir un emploi. La formation et l'expérience du travail, généralement d'une durée de l'ordre de 6 mois, prévoient entre autres l'acquisition de compétences générales liées à la vie courante, comme la communication, le travail en équipe et l'estime de soi ;

- *la gestion et la coordination.* L'État assume le contrôle de la conception, la supervision et, pour tout ou partie, le financement des programmes, mais, dans la plupart des pays, la formation est décentralisée. Le secteur privé assure un lien avec le marché de l'emploi. Au Chili, le programme est appliqué par l'intermédiaire d'un millier de prestataires de formation, qui peuvent être aussi bien des entreprises que des organisations non gouvernementales.

Sources : Betcherman et al. (2004, 2007) ; Gallart (2008) ; Godfrey (2007).

Les programmes Jóvenes, mis en œuvre dans plusieurs pays d'Amérique latine ont particulièrement bien réussi à atteindre les marginalisés.

Encadré 2.16 – Entra 21 : lutter contre la marginalisation

Les jeunes chômeurs dont l'éducation a été interrompue doivent souvent lutter pour se frayer un chemin jusqu'à des emplois qualifiés. Le programme Entra 21 est destiné à supprimer les obstacles empêchant d'accéder à l'emploi grâce à des approches novatrices qui dotent les individus des compétences dont ils ont besoin pour surmonter la marginalisation.

Le programme a débuté en 2001 par une collaboration entre l'International Youth Foundation et la Banque interaméricaine de développement dans 6 pays d'Amérique latine : la Bolivie, El Salvador, le Panama, le Paraguay, le Pérou et la République dominicaine. Les cours associent une formation technique, des stages et une orientation professionnelle avec des compétences pratiques nécessaires à la vie courante et des compétences en matière de recherche d'emploi. Les employeurs aident à la conception du programme et à l'orientation professionnelle. Une évaluation de la première phase, qui concernait 20 000 personnes, a identifié plusieurs bénéfices majeurs :

- parmi ceux qui se sont inscrits à Entra 21, 69 % ne faisaient pas d'études et ne travaillaient pas ; après avoir achevé le programme, ils étaient 24 % ;
- la proportion des diplômés du programme se trouvant dans l'éducation formelle était de 42 % – soit le double de la proportion observée au début du programme. À ce chiffre s'ajoutaient encore 21 % de diplômés travaillant ou faisant des études ;
- si la plupart des emplois documentés relevaient du secteur formel (entre 75 et 90 % selon les pays), on comptait aussi plusieurs exemples de création de micro-entreprises dirigées par des jeunes dans le secteur informel, en particulier au Salvador et au Pérou.

La deuxième phase du programme comporte des mesures destinées à mettre plus fortement l'accent sur la jeunesse marginalisée. Elle vise 45 000 jeunes issus de foyers à faible revenu et 5 000 qui sont exposés à des risques accrus à cause d'une migration interne ou d'un handicap physique.

Source : Lasida et Rodriguez (2006).

Les programmes traditionnels d'apprentissage offre moins aux femmes en termes de métiers, de carrière et de rémunération.

par exemple inciter les entreprises à offrir un apprentissage et des programmes à caractère professionnel à des jeunes non qualifiés. Ainsi, l'OCDE a défendu l'idée que la France devrait orienter l'aide publique et les incitations destinées à l'apprentissage vers les jeunes non qualifiés et fixer un seuil portant de 40 à 50 % la proportion de jeunes non qualifiés commençant une formation (OCDE, 2009b). Au Royaume-Uni, qui est l'un des pays de l'OCDE présentant les plus profondes inégalités liées aux compétences, les actions d'après-crise ont généré emploi et formation pour les jeunes chômeurs de longue durée (encadré 2.17).

Des programmes qui donnent des résultats

À quel point les systèmes d'enseignement technique et professionnel parviennent-ils à doter les jeunes de compétences, à répondre aux exigences des

entreprises et à résoudre les problèmes du chômage des jeunes, des bas salaires et de la précarité ? Il n'existe pas de réponse simple à ces questions. Les programmes professionnels ne fonctionnent pas isolément. La situation macroéconomique, la réglementation en vigueur sur le marché du travail et la structure des investissements ont une incidence majeure sur leur efficacité. L'enseignement professionnel pourrait changer la vie des jeunes. Cependant, ce potentiel est moindre dans les pays qui ont adopté des modèles d'organisation axés sur l'offre, dans lesquels l'initiative vient d'en haut et où les priorités sont fixées par les gouvernements. Une évolution vers une approche centrée sur la demande et répondant aux besoins des individus, des entreprises et de l'économie, est la priorité absolue de la réforme.

Les évaluations les plus rigoureuses des programmes d'enseignement technique et professionnel viennent des pays développés. Les analyses qui tiennent compte du déséquilibre lié à la sélection suggèrent d'une manière générale que l'enseignement professionnel améliore les perspectives d'emploi, mais n'assure pas nécessairement une meilleure rémunération (Adams, 2007a ; Bishop et Mañe, 2005 ; Ryan, 2001). Les faits observés en Europe indiquent que les systèmes d'apprentissage réduisent le chômage des jeunes et accroissent l'accès à des professions mieux rémunérées (Gangl, 2003 ; Quintini *et al.*, 2007). Les programmes traditionnels d'apprentissage sont toutefois marqués par un fort déséquilibre entre les sexes. Ils obtiennent des résultats bien inférieurs pour les femmes en termes de métiers, de carrière et de rémunération (Adams, 2007).

Au moment où les décideurs politiques cherchent à relever les deux défis que représentent un chômage croissant et une économie de plus en plus largement fondée sur le savoir, on peut tirer quelques leçons importantes des programmes qui obtiennent de meilleurs résultats, ainsi que quelques mises en garde.

Renforcer les liens entre l'éducation et les marchés du travail. L'une des principales forces du système dual allemand est le lien direct qu'il établit entre l'école, une expérience du travail et un enseignement pratique dans le cadre des cours professionnels. Les entreprises forment les élèves pour qu'ils acquièrent des compétences adaptées aux besoins de l'entreprise et, du fait de l'implication d'organismes publics, à l'ensemble de l'économie. Avec une approche très différente, le système japonais a assuré aux élèves une voie vers la formation et l'emploi dans l'entreprise. Les contrastes avec des pays tels que la France et le

Encadré 2.17 – Compétences et emploi au Royaume-Uni

Avant le ralentissement économique mondial, les perspectives d'emploi des jeunes Britanniques se détérioraient et ceux qui quittaient l'école sans qualifications étaient exposés à de graves désavantages en matière d'emploi. De 2002 à 2007, le taux de chômage des jeunes est passé de 11 à 14 %. Avec la récession, il a bondi à 17 % – niveau le plus élevé depuis 1993. Les jeunes relativement peu formés qui quittent l'école avec un faible niveau de qualification sont les plus touchés par ce phénomène.

Au Royaume-Uni, bon nombre des faiblesses de la formation professionnelle ont des racines historiques profondes. Les systèmes d'apprentissage reposaient sur une offre volontaire de la part des employeurs, avec peu d'implication des pouvoirs publics. En outre, les systèmes de qualification professionnelle ont souffert d'une grande fragmentation et d'une spécialisation excessive.

Des réformes ont été introduites en 2007 en vue de combler les lacunes en matière de compétences. En vertu de la nouvelle législation, les jeunes devront suivre un enseignement et une formation jusqu'à ce qu'ils obtiennent une qualification ou atteignent l'âge de 18 ans. Le système de qualifications, réorganisé et consolidé autour de 17 nouveaux diplômes, devrait devenir opérationnel en 2015. Il s'agira de qualifications composites, combinant un enseignement théorique et pratique et intégrant un élément d'apprentissage. Parallèlement, les demandeurs d'emploi de longue durée âgés de 18 à 24 ans se voient offrir un ensemble d'options en matière de soutien et de formation.

Les réponses à la crise financière se sont appuyées sur ce cadre. Dans le budget 2009, tous les jeunes de 18 à 24 ans sans emploi depuis 1 an ou plus se voient offrir une proposition de formation ou un emploi, le financement étant fourni par les autorités locales ou des organisations volontaires. Des questions demeurent quant à savoir dans quelle mesure la formation offerte préparera les jeunes à l'emploi.

Sources : Children England (2009) ; OCDE (2008c) ; UK Learning and Skills Council (2008).

Royaume-Uni, où les liens entre l'éducation et les entreprises ont été bien plus faibles, sont frappants. Aux États-Unis, les Career Academies fonctionnent selon des dispositions contractuelles bien moins formelles, mais elles établissent des liens forts entre les élèves, les entreprises et les éducateurs, conjuguant des possibilités concrètes d'emploi avec un enseignement et des conseils d'orientation professionnelle. Une évaluation rigoureuse contrôlant les biais de sélection fait ressortir des bénéfices importants, notamment une augmentation des revenus de l'ordre de 11 % en moyenne (Kemple et Willner, 2008).

Reconnaître que les réalisations passées ne garantissent pas les succès futurs. Les rapides évolutions économiques modifient continuellement l'environnement de l'enseignement professionnel. Le système dual allemand est désormais sous pression, car la croissance se ralentit dans la métallurgie, l'ingénierie et le secteur automobile. Le nombre de nouvelles places d'apprentis diminue (Allemagne, ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche, 2006). Au Japon, la « décennie perdue » de la longue récession des années 1990 a conduit les entreprises à réduire leurs engagements en faveur de la formation et des contrats de travail à durée indéterminée. C'est ce que reflète la proportion importante et croissante de jeunes travailleurs en situation de travail précaire ou en intérim (OCDE, 2009c). L'expérience de l'Allemagne et du Japon permet de mettre en lumière le rôle important que jouent la croissance économique et la création d'emplois pour susciter chez les employeurs une demande d'enseignement et de formation techniques et professionnels. Elle souligne également la nécessité d'une action publique afin de renouveler les programmes professionnels à la lumière de l'évolution des situations, tâche rendue plus importante encore par le ralentissement économique actuel.

Repenser la séparation dépassée entre l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement général. Réussir à s'insérer sur des marchés de l'emploi fondés sur le savoir et caractérisés par le changement rapide exige une pensée axée sur la résolution de problèmes et créative, ainsi que des compétences techniques spécifiques. Le sentiment que « ce que l'on sait » est moins important que « ce que l'on est capable d'apprendre » est de plus en plus largement partagé. Une orientation rigide vers la formation professionnelle, en particulier lorsqu'elle est précoce, réduit la perspective d'acquérir des compétences souples et limite les choix de l'individu. Les élèves de l'enseignement professionnel doivent avoir une formation scolaire suffisante pour élargir leurs choix professionnels

et ceux de l'enseignement général doivent avoir l'occasion d'acquérir des compétences pratiques. Des réformateurs novateurs abattent les barrières séparant l'enseignement professionnel et l'enseignement général. En République de Corée, les élèves des filières générales et professionnelles de l'enseignement secondaire partagent jusqu'à 75 % d'un programme commun, ce qui leur donne la possibilité de passer de l'un à l'autre (Adams, 2007b). La proportion d'élèves inscrits dans l'enseignement professionnel au niveau secondaire a décru du fait de la priorité croissante accordée à l'enseignement général afin de préparer les élèves à une spécialisation postsecondaire²⁹. Plusieurs autres pays, dont l'Australie et la Suisse, ont activement révisé leurs systèmes de qualification afin de permettre une plus grande mobilité entre l'enseignement général et professionnel (Hoeckel *et al.*, 2008a ; Hoeckel *et al.*, 2008b).

Mettre en place des systèmes de qualification fondés sur les capacités, en associant le secteur privé. Sur des marchés du travail déterminés par des changements technologiques rapides, les jeunes ont besoin d'une expertise qu'ils puissent appliquer pour acquérir une large gamme de compétences. De nombreux pays mettent en place ou renforcent des cadres nationaux de qualification qui évaluent les élèves sur la base de capacités générales et leur permettent d'obtenir, au cours de leur formation, des unités de crédit valables dans l'enseignement technique comme dans l'enseignement général (Adams, 2007b ; Hoeckel *et al.*, 2008b ; Young, 2005). L'implication des entreprises dans la mise en place d'une formation fondée sur les capacités est importante, car elles sont bien placées pour saisir les signaux émis par le marché de l'emploi. En Australie, des programmes élaborés par des associations d'entreprises et par les autorités éducatives ont été introduits en dernière année de l'enseignement secondaire. Dans le même temps, des organismes nationaux chargés du développement des compétences réunissent les employeurs, les enseignants et les ministères de l'Éducation en vue de concevoir et de dispenser des programmes d'éducation adaptés aux besoins de l'industrie. L'un des principaux défis consiste à coordonner le large éventail des partenaires impliqués dans un cadre administratif permettant d'éviter la fragmentation et les redondances.

Intégrer les programmes d'enseignement professionnel dans les stratégies nationales d'acquisition de compétences. Certains des modèles qui réussissent le mieux démontrent qu'une planification à long terme du développement des compétences peut jouer un rôle essentiel pour accroître la productivité, générer de la croissance économique et créer des emplois. La République

Le sentiment que « ce que l'on sait » est moins important que « ce que l'on est capable d'apprendre » est de plus en plus largement partagé.

29. En République de Corée, la part de l'inscription des élèves du secondaire dans l'enseignement technique et professionnel a décru constamment, passant de 45 % environ au milieu des années 1990 à 29 % en 2005.

L'enseignement technique et professionnel a joué un rôle central dans la transformation de Singapour en un pays à haut revenu.

de Corée et Singapour ont tous deux aligné les programmes d'enseignement professionnel sur les besoins des secteurs à forte croissance, en identifiant les goulets d'étranglement en termes de compétences et, au fil de la croissance économique, en déplaçant progressivement les priorités de la formation, privilégiant désormais les instituts techniques spécialisés et l'enseignement supérieur plutôt que les établissements secondaires (Law, 2008 ; Lee, 2008). Plus récemment, le Viet Nam a massivement investi dans l'enseignement technique et professionnel en vue d'améliorer les compétences dans l'industrie légère. L'expérience de l'Asie de l'Est a de quoi inspirer d'autres régions en développement, mais les conditions du succès sont difficiles à reproduire (Frederiksen et Tan, 2008). Elles consistent notamment à intégrer

l'enseignement professionnel dans une politique active de développement industriel, de croissance économique rapide, de fortes capacités de l'État et – point essentiel – de progrès rapide dans le développement d'un enseignement primaire et secondaire de bonne qualité. Deux caractéristiques spécifiques de la réussite de l'enseignement professionnel en Asie de l'Est ont manqué au cadre politique de nombreux autres pays en développement. La première est la croissance économique rapide, qui a provoqué une demande de main-d'œuvre qualifiée et de ressources pour la formation. La deuxième est que la prestation d'enseignement technique et professionnel dans des pays tels que la République de Corée et Singapour a été intégrée dans des stratégies nationales de grande ampleur visant au développement industriel, à la création d'emplois et à l'élévation du niveau de vie grâce à un plus haut niveau de compétence et de productivité (Lall, 2001) (encadré 2.18).

Encadré 2.18 – À Singapour, le « joyau du système »

En contribuant à alimenter la croissance économique, à surmonter la pénurie de main-d'œuvre qualifiée et à réduire les inégalités sociales, l'enseignement technique et professionnel a joué un rôle central dans la transformation de Singapour en un pays à haut revenu possédant l'un des systèmes éducatifs les plus performants au monde. Le ministre de l'Éducation a décrit l'Institut d'enseignement technique comme « un brillant joyau de notre système ».

L'Institut d'enseignement technique a été créé au début des années 1990 face aux préoccupations croissantes qui s'intensifiaient quant à la capacité du système éducatif à répondre aux demandes d'une économie plus productive et aux besoins des jeunes. Il est conçu pour les élèves qui obtiennent des résultats faibles dans l'enseignement scolaire général. Les cours sont élaborés par les pouvoirs publics et l'industrie. Les entreprises apprécient hautement ses diplômés : plus de 90 % des élèves ont été employés dans les 6 mois qui ont suivi l'obtention de leur diplôme en 2007. L'Institut a répondu aux évolutions de l'économie par des programmes novateurs, consistant notamment à conclure des partenariats avec l'industrie mondiale en vue de créer des centres de technologie dans des secteurs de niche tels que l'automatisation industrielle, à proposer des certificats conjoints avec des entreprises telles que Microsoft et à établir des liens avec des établissements allemands pour la délivrance de diplômes en technologie des machines.

Peut-être le plus grand succès de l'Institut a-t-il été de combattre la stigmatisation qui accompagnait l'enseignement technique. Les gouvernements successifs ont investi lourdement dans la formation des enseignants, en y associant également le secteur privé, de telle sorte que les infrastructures de l'Institut sont comparables à celles des universités du pays. Les qualifications obtenues à l'Institut peuvent servir de passerelles pour se diriger vers l'enseignement technique supérieur par l'intermédiaire d'instituts polytechniques ou pour revenir à l'enseignement académique dans le cadre des universités. L'accent mis sur le fait qu'il faut donner confiance aux élèves et la lutte contre la perception, selon laquelle l'enseignement technique et professionnel serait un signe d'échec, contribue à expliquer pourquoi le modèle de Singapour a réussi là où d'autres ont échoué.

Sources : Goh et Gopinathan (2008).

Conclusion

Au cours des dernières décennies, l'émergence rapide d'économies fondées sur le savoir, parallèlement à un chômage persistant des jeunes et à la marginalisation des jeunes non qualifiés, a poussé le gouvernement à réexaminer et réévaluer l'enseignement technique et professionnel. La crise économique est un autre facteur de changement. Les modèles de réforme qui se dessinent mettent en cause l'image selon laquelle les programmes d'enseignement professionnel fourniraient une éducation de second ordre.

Les gouvernements sont confrontés à des formes de défis très variées. Les problèmes du système dual en Allemagne ne sont pas ceux de l'enseignement professionnel en Éthiopie. Comme tant d'autres domaines de la politique éducative, l'enseignement professionnel n'est pas sensible aux solutions miracle consistant à importer des modèles qui ont réussi dans d'autres pays. Les politiques doivent être élaborées sur mesure pour être adaptées à la capacité de gestion des pouvoirs publics, aux réalités des marchés du travail et des systèmes éducatifs et à l'histoire institutionnelle. Une chose est claire : aucun gouvernement ne peut se permettre d'ignorer l'importance que revêtent les compétences et l'apprentissage pour favoriser la croissance économique, lutter contre la pauvreté et surmonter la marginalisation sociale. L'objectif 3 du Cadre d'action de Dakar définit des perspectives pour l'agenda relatif aux savoirs et aux compétences. Il faut désormais que les gouvernements et la communauté internationale élaborent d'urgence des indicateurs de référence, permettant de mesurer les progrès, et des politiques crédibles visant à instaurer une plus grande équité. □

Alphabétisation des jeunes et des adultes

Objectif 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.

L'analphabétisme des jeunes et des adultes est le prix que paient les populations et les pays pour les échecs passés des systèmes éducatifs. Lorsque les individus émergent de leurs années de scolarité sans disposer des compétences élémentaires en lecture, écriture et calcul, ils souffrent d'un désavantage qui durera toute leur vie, car l'analphabétisme limite leurs perspectives sociales et économiques et dégrade leur estime de soi. Toutefois, les conséquences de l'analphabétisme dépassent l'échelle individuelle. Lorsque les individus ne sont pas alphabètes, c'est toute la société qui perd des occasions d'amélioration de la productivité, de prospérité partagée et de participation politique (Fasih, 2008 ; Kinsella et He, 2009 ; ISU, 2008a ; UNESCO, 2005). Au-delà des coûts individuels et sociaux, l'analphabétisme est une violation des droits de l'homme et une dégradation mondiale de la condition humaine (Maddox, 2008 ; Oxenham, 2008). Son éradication est l'un des défis les plus urgents du développement pour le XXI^e siècle.

La communauté internationale n'a pas réussi à relever le challenge. Au Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en 2000, les gouvernements ont promis d'améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015. La promesse était ambitieuse, mais l'objectif était accessible. Malheureusement, il ne sera pas atteint, et il s'en faut de beaucoup. Dans un monde qui compte 759 millions de jeunes et d'adultes analphabètes, il est patent que les responsables politiques n'ont pas fait de l'alphabétisation une urgence ni ne se sont assez engagés en sa faveur. Les nombreuses exceptions à cette règle démontrent qu'il aurait été possible d'obtenir plus de résultats – et que l'on peut faire bien davantage pour se rapprocher de l'objectif fixé pour 2015. Les messages clés de la présente section sont principalement les suivants :

- *de tous les objectifs de l'éducation, l'alphabétisation demeure l'un des plus négligés. Les progrès en direction de l'objectif consistant à diminuer de moitié l'analphabétisme d'ici à 2015³⁰ ont été beaucoup trop lents et inégaux. Alors que la moitié du temps imparti pour atteindre ce but*

s'est écoulé, les régions les plus en retard ont parcouru entre un tiers et la moitié de la distance requise. Compte tenu des tendances actuelles, on comptera dans le monde 710 millions d'adultes analphabètes en 2015. Les faits mis en lumière par le suivi sont clairs : si l'on ne fait pas davantage pour accélérer les progrès, les objectifs fixés pour 2015 ne seront pas atteints ;

- *des progrès plus rapides restent possibles. Plusieurs pays ont fait la preuve, avec des politiques efficaces, que des progrès plus rapides en direction de l'alphabétisme des adultes étaient possibles. La Commission nationale d'alphabétisation en Inde et le programme Brésil alphabète sont deux expressions d'un engagement plus fort des responsables politiques en faveur de l'alphabétisation. Plusieurs pays ont conçu des programmes très novateurs passant par des partenariats entre les communautés, les pouvoirs publics et des groupes non gouvernementaux. Un meilleur financement et un effort renouvelé pour atteindre les adultes plus âgés sont essentiels pour accélérer les progrès ;*
- *il faut faire beaucoup plus pour surmonter le désavantage hérité en matière d'alphabétisation. Si l'écart entre les sexes se réduit, il demeure très important – les femmes représentent encore près de deux tiers des analphabètes dans le monde. L'incapacité à combattre les disparités entre les sexes et, plus largement, les inégalités fondées sur la richesse, la région, l'appartenance ethnique et la langue freinent les progrès.*

La présente section est divisée en deux parties. La première offre un aperçu de l'alphabétisme dans le monde et un rapport d'étape de l'après-Dakar. Elle regarde également vers 2015 et propose une projection des tendances actuelles indiquant où nous serons parvenus, à l'échelle mondiale, sur la voie de l'objectif consistant à améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisme des adultes. La deuxième partie examine quelques-uns des pays qui progressent et identifie les approches qui produisent des résultats tangibles.

Progrès accomplis depuis le forum de Dakar

Le sens précis du terme « alphabétisme » continue de faire l'objet d'intenses débats entre les chercheurs (Benavot, 2008 ; Fransman, 2005). À la différence des dichotomies simples employées dans d'autres domaines – comme le fait d'être « scolarisé » ou « non scolarisé » –, aucune frontière ne permet de séparer clairement les alphabètes des analphabètes. Dans toutes les sociétés, il existe un continuum de l'alphabétisme – et les individus

De tous les objectifs de l'éducation, l'alphabétisation demeure l'un des plus négligés.

30. L'objectif d'une amélioration de 50 % des niveaux d'alphabétisation des adultes est mesuré à partir du taux d'alphabétisme, conformément à la formulation originelle de l'objectif telle qu'elle a été employée à Jomtien en 1990. Le taux d'alphabétisme des adultes est calculé en soustrayant de 100 le taux d'alphabétisme des adultes.

n'ayant acquis qu'une maîtrise fragile de l'alphabétisme dans leur jeunesse peuvent la perdre à l'âge adulte. Les débats universitaires sur la signification précise du mot ne doivent toutefois pas dissuader de décrire d'une manière accessible au sens commun ce que représente l'analphabétisme pour ceux qui en souffrent.

Voilà un demi-siècle, l'UNESCO définissait comme alphabète une « personne capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne » (UNESCO, 1958, p. 3). Plus récemment, la Campagne mondiale pour l'éducation a élargi cette idée de base : « Il s'agit avec l'alphabétisation d'acquérir et de mettre en pratique des compétences de lecture, d'écriture et de calcul, qui conduisent au développement d'une citoyenneté active, à une amélioration de la santé et des moyens d'existence, et à l'égalité entre les sexes » [Campagne mondiale pour l'éducation et ActionAid International, 2005, p. 13]. La combinaison de ces deux définitions générales permet de saisir la réalité de l'analphabétisme comme une situation qui prive les individus de perspectives.

Cette situation est celle d'une grande partie de la population jeune et adulte dans le monde, en particulier parmi les femmes des pays en

développement. Si toutes les régions sont touchées, un groupe relativement restreint de pays à forte population se distingue en tête du recensement mondial de l'analphabétisme.

Le fléau de l'analphabétisme perdure

On estime que 759 millions d'adultes – soit 16 % de la population mondiale de 15 ans et plus – ne disposent pas des compétences élémentaires en lecture, écriture et calcul nécessaires dans la vie courante (tableau 2.6). Plus de la moitié d'entre eux vivent en Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne en dénombre 20 %. L'héritage de la disparité entre les sexes dans l'éducation est illustré par le fait que près des deux tiers des adultes analphabètes sont de sexe féminin (voir annexe, tableau statistique 2).

En termes agrégés, les adultes analphabètes sont fortement concentrés dans un petit groupe de pays à forte population (figure 2.29). Vingt pays seulement comptent à eux seuls 80 % des analphabètes du monde entier, le Bangladesh, la Chine, l'Inde et le Pakistan représentant la moitié du total. Les données figurant dans la présente section illustrent la concentration de l'analphabétisme dans les pays en développement. Cela ne devrait pas détourner l'attention des problèmes graves qui se posent

Près de 759 millions d'adultes ne disposent pas des compétences élémentaires en lecture, écriture et calcul nécessaires dans la vie courante.

Tableau 2.6 : Taux d'analphabétisme des adultes (15 ans et plus) et nombre d'adultes analphabètes, par région, 2000-2007¹

	Taux d'analphabétisme ² (%)	Analphabètes (millions)
Monde	16	759
Pays en développement	20	752
Pays développés	0,7	5
Pays en transition	0,6	1
Afrique subsaharienne	38	153
États arabes	29	58
Asie centrale	1	0,7
Asie de l'Est et Pacifique	7	108
Asie de l'Est	7	106
Pacifique	7	2
Asie du Sud et de l'Ouest	36	391
Amérique latine et Caraïbes	9	36
Caraïbes	25	3
Amérique latine	9	33
Amérique du N./Europe occ.	0,6	4
Europe centrale et orientale	2	8

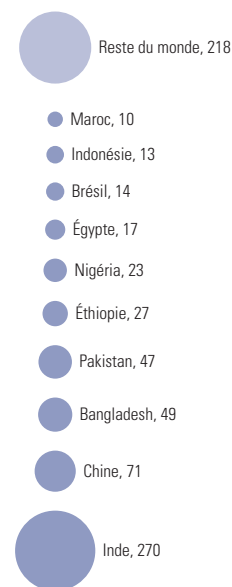
Notes : la population utilisée pour calculer le nombre d'analphabètes provient des estimations de la Division de la population des Nations Unies (révision de 2006). Pour les pays disposant de données nationales sur l'alphabétisme constaté, la population utilisée correspond à l'année du recensement ou de l'enquête.

1. Les données correspondent à l'année la plus récente disponible durant la période spécifiée. Voir la version Web de l'introduction aux tableaux statistiques pour une présentation d'ensemble des définitions nationales de l'alphabétisme, des méthodes d'évaluation et des sources et années des données.

2. Le taux d'analphabétisme est calculé en soustrayant de 100 le taux d'alphabétisme.

Source : annexe, tableau statistique 2.

Figure 2.29 : L'analphabétisme des adultes est fortement concentré dans un petit groupe de pays à forte population
Adultes (plus de 15 ans) analphabètes (millions), 10 premiers pays



dans les pays riches, où d'importantes poches d'analphabétisme contribuent à des mécanismes plus larges de marginalisation économique et sociale (encadré 2.19).

Les chiffres agrégés masquent des différences dans l'incidence de l'analphabétisme. Tant l'Asie du Sud et de l'Ouest que l'Afrique subsaharienne présentent des taux élevés d'analphabétisme, 1 adulte sur 3 étant touché dans l'une et l'autre région (tableau 2.6). Le taux d'analphabétisme dépasse 50 % dans 12 pays d'Afrique subsaharienne ; dans ce groupe, plus de 70 % de la population adulte est analphabète au Burkina Faso, en Guinée, au Mali et au Niger (figure 2.30). Dans les États arabes, cette proportion est de près d'un tiers. Les disparités entre les sexes contribuent fortement à des taux élevés d'analphabétisme des adultes dans l'ensemble des 3 régions (voir annexe, tableau statistique 2). Par exemple :

- en Afghanistan, 87 % des femmes adultes et 57 % des hommes étaient analphabètes en 2000 ;
- au Tchad, en Éthiopie et au Mali, les femmes risquent 1,5 fois plus que les hommes d'être analphabètes ;
- en Algérie et au Yémen, le taux d'analphabétisme des femmes représente plus du double de celui des hommes.

Contrairement à ce que l'on pense couramment, la relation entre le revenu moyen et l'alphabétisme est très variable. Ainsi, le revenu moyen de l'Égypte est comparable à celui de l'Équateur, mais son taux d'alphabétisme est de 66 %, alors qu'il est de 84 % en Équateur. De même, l'Algérie présente un revenu moyen bien supérieur à celui de la Bolivie, mais un taux d'alphabétisme des adultes inférieur. Dans les deux cas, les disparités entre les sexes expliquent une bonne part de la divergence (voir annexe, tableau statistique 2).

Les contrastes entre les profils nationaux d'alphabétisme indiquent des défis distincts en termes de politiques. Au même titre qu'ils doivent faire en sorte que les jeunes quittent le système éducatif avec des compétences en alphabétisme de base, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et de l'Ouest et de certaines parties du monde arabe doivent offrir davantage de possibilités d'alphabétisation à une grande part de leur population adulte. Au Brésil et en Indonésie, où l'analphabétisme touche tout au plus 10 % de la population adulte, les décideurs politiques doivent encore atteindre les groupes et les individus fortement marginalisés, dont beaucoup se trouvent dans des zones isolées.

La mesure de l'alphabétisme n'est pas une science exacte. Les estimations nationales sont généralement établies à partir des recensements et des enquêtes sur les ménages, à l'occasion desquelles on demande aux individus d'indiquer quel est leur statut d'alphabétisme (encadré 2.20). L'idée de l'alphabétisme étant spécifique selon les cultures et les contextes, le mot même peut avoir des significations diverses selon les personnes (Fransman, 2005 ; ISU, 2008a). Les enquêtes nationales sont souvent incapables de produire des données représentatives pour les catégories de la population difficiles à atteindre ou pour les personnes vivant dans un habitat informel (Aderinoye et Rogers, 2005). Le niveau d'alphabétisme de ces groupes étant vraisemblablement inférieur à celui des autres, le nombre des analphabètes pourrait être sous-estimé.

Le monde est loin d'être sur la bonne voie pour atteindre l'objectif d'une amélioration de 50 % des niveaux d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015.

Encadré 2.19 – Des pays riches, un alphabétisme pauvre

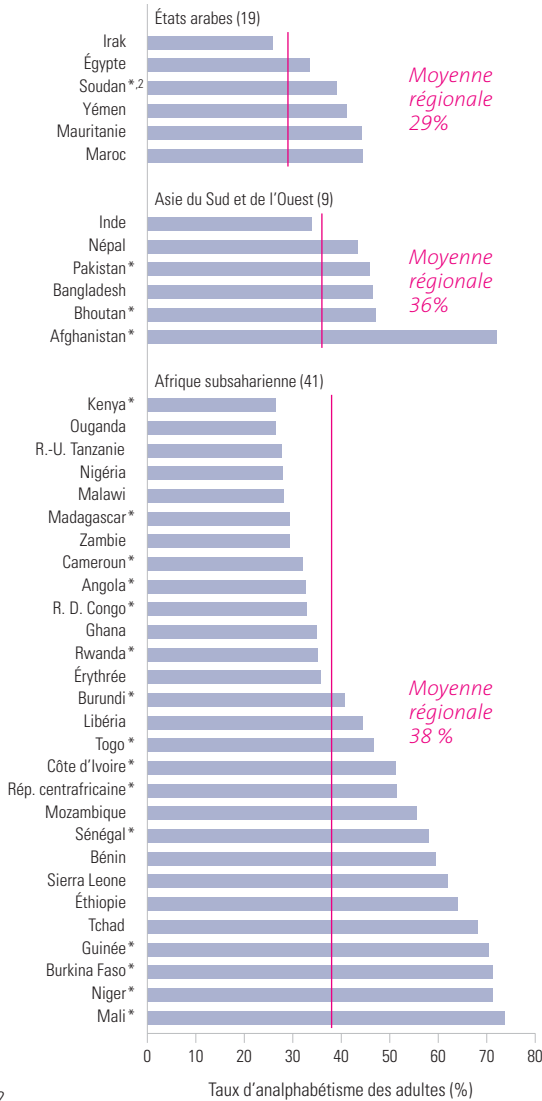
Bien que la présente section soit axée sur l'analphabétisme dans les pays pauvres, les pays riches possèdent eux aussi d'importantes poches de dénuement. De nombreux adultes ne possèdent pas les capacités d'alphabétisme fonctionnel dont ils ont besoin dans leur métier, pour lire le journal ou pour comprendre des documents – relatifs par exemple au logement, à la santé ou à l'éducation des enfants – qui ont une incidence sur leur vie :

- en France, on estime que 9 % des personnes âgées de 18 à 65 ans ne possèdent pas les compétences élémentaires en lecture, en écriture et en arithmétique, ou d'autres compétences fondamentales nécessaires dans les situations simples de la vie quotidienne ;
- aux Pays-Bas, 1,5 million d'adultes (dont 1 million de néerlandophones de naissance) sont recensés comme fonctionnellement analphabètes, ce qui signifie qu'ils ne disposent pas des moyens nécessaires pour traiter des informations de base ;
- aux États-Unis, 14 % de la population ne dispose pas des compétences en alphabétisme nécessaires pour s'acquitter de tâches simples dans la vie quotidienne, comme comprendre des articles de journaux ou des modes d'emploi. Près de 12 % environ sont dépourvus des compétences en alphabétisme nécessaires pour remplir un formulaire de candidature à un emploi ou comprendre les étiquettes des produits alimentaires et des médicaments. Plus de 1 sur 5 – 22 % de la population – possède des compétences quantitatives « inférieures au niveau élémentaire » et n'est pas en mesure de calculer son solde sur son chéquier ou de déduire d'une publicité le montant des intérêts d'un prêt ;
- en Angleterre (Royaume-Uni), 1,7 million de personnes (5 % de la population âgée de 16 à 65 ans) obtiennent au test national sur les programmes des résultats inférieurs à ceux qui seraient attendus d'enfants de 7 ans et 5,1 millions des résultats inférieurs à ceux qui seraient espérés d'enfants de 11 ans.

Dans les pays riches, les problèmes d'alphabétisation sont souvent concentrés dans des zones marquées par des désavantages sociaux aigus, au sein des groupes immigrés ou chez les pauvres. L'analphabétisme est un facteur qui intervient dans les bas salaires, la précarité de l'emploi et l'exclusion sociale.

Sources : Burd-Sharps *et al.* (2008) ; National Agency to Fight Illiteracy (2007) ; National Literacy Trust (2009) ; Reading and Writing Foundation (2009).

Figure 2.30 : Dans les pays en développement, l'analphabétisme peut toucher de 1 à 3 adultes sur 4
 Taux d'analphabétisme des adultes (15 ans et plus) dans les pays présentant des taux de 25 % ou plus, régions sélectionnées, 2000-2007¹



Encadré 2.20 – Une nouvelle génération de statistiques sur l’alphabétisation

De nouvelles approches de la mesure de l’alphabétisme s’efforcent de résoudre des problèmes qui se posent depuis longtemps à propos des données. Un exemple éminent en est le Programme d’évaluation et de suivi de l’alphabétisation (LAMP, Literary Assessment and Monitoring Programme).

Les approches conventionnelles de la mesure de l’alphabétisme sont souvent fondamentalement entachées d’erreurs. Demander aux gens d’indiquer s’ils sont alphabètes est d’une utilité limitée afin d’évaluer leur capacité réelle. De même, tester l’alphabétisme en se référant à des mots, des objets et des expériences qui n’ont aucun rapport avec la vie des personnes qui font l’objet de l’enquête peut conduire à sous-estimer le niveau de leurs acquis.

La démarche de LAMP consiste à tester l’alphabétisme dans trois domaines : les textes continus (en prose), les textes non continus (documents) et le calcul. Les résultats expriment un continuum des acquis et les tests sont élaborés pour être pertinents pour les personnes qui y sont soumises. Les données générées par les tests sont conçues pour permettre des comparaisons nationales et internationales. Élaborées par l’ISU et administrées par l’intermédiaire des ministères de l’Éducation, les enquêtes du LAMP en sont au stade pilote dans plusieurs pays.

Source : ISU (2009c, 2009d).

nombreux à être scolarisés et à quitter l’école avec des compétences de base en alphabétisme, les taux d’alphabétisme s’élèvent inévitablement. Les programmes d’alphabétisation ont également joué un rôle positif dans plusieurs pays. De 1985-1994 à 2000-2007, le nombre d’adultes analphabètes dans le monde a diminué de 13 %. La croissance démographique ayant fait progresser la population adulte de 30 % environ pendant la même période, l’effet net est clairement positif. Les niveaux d’alphabétisme des adultes se sont élevés plus vite que dans les années 1990 (Qiao, 2007), augmentant de 10 % pour atteindre 84 % en 2000-2007.

Ce tableau globalement positif cache quelques évolutions moins encourageantes (figure 2.31). La baisse du nombre des adultes analphabètes dans le monde en développement a eu lieu presque intégralement dans une seule région, l’Asie de l’Est et le Pacifique. En Asie du Sud et de l’Ouest, la croissance démographique a contrebalancé la baisse du nombre d’adultes analphabètes. En Afrique subsaharienne, le nombre d’analphabètes a augmenté de 19,5 millions. Les États arabes ont

Notes : pour les pays signalés par un astérisque, ont été utilisées les données nationales sur l’alphabétisme constaté et, pour tous les autres, les estimations de l’ISU en matière d’alphabétisme. Les estimations ont été calculées à l’aide du modèle mondial de projection de l’alphabétisme par âge de l’ISU. Les chiffres figurant entre parenthèses après le nom des régions indiquent le nombre de pays de ces régions disposant de données publiables.
 1. Les données correspondent à l’année la plus récente disponible pour la période spécifiée. Voir la version Web de l’introduction aux tableaux statistiques pour une présentation d’ensemble des définitions nationales de l’alphabétisation, des méthodes d’évaluation ainsi que des sources et années des données.
 2. Les données ne couvrent pas toutes les régions géographiques.
 Source : annexe, tableau statistique 2.

Les taux d’alphabétisation des adultes ont augmenté de 10 %, pour atteindre 84 % en 2000-2007.

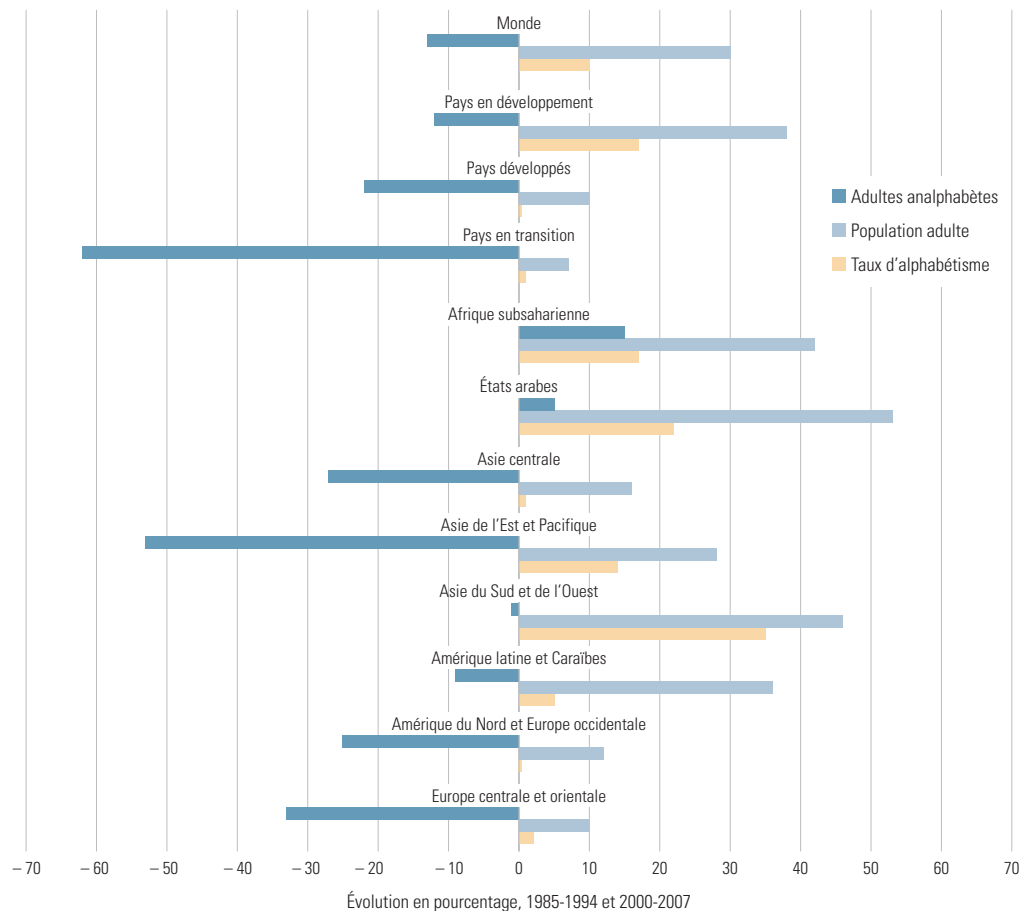
Rapport d’étape

Le monde est loin d’être sur la bonne voie pour atteindre l’objectif d’une amélioration de 50 % des niveaux d’alphabétisation des adultes d’ici à 2015. Sans une campagne internationale concertée pour faire de l’alphabétisation une priorité, il y a peu de chances que l’objectif soit à portée de la main. Cependant, l’expérience de certains pays et de certains de leurs programmes démontre qu’il est possible de faire beaucoup en relativement peu de temps.

Dans le monde en développement, les taux d’alphabétisation des adultes ont augmenté avec chaque génération d’écoliers. Lorsque les enfants sont plus

Figure 2.31 : Le nombre d'adultes analphabètes chute malgré la croissance démographique

Évolution du nombre d'adultes analphabètes (15 ans et plus), des taux d'analphabétisme et de la population, par région, 1985-1994 et 2000-2007¹



Notes : la population employée pour calculer le nombre d'analphabètes est extraite des estimations de la Division de la population des Nations Unies (révision de 2006). Pour les pays possédant des données nationales sur l'alphabétisme observé, le nombre d'habitants correspond à celui de l'année du recensement ou de l'enquête. Pour les pays disposant d'estimations de l'ISU, il s'agit des nombres correspondant à 1994 et 2007.

1. Données pour l'année la plus récente disponible durant chaque période spécifiée.

Source : annexe, tableau statistique 2.

également connu une augmentation. Certains pays ont vu augmenter fortement, en termes absolus, le nombre d'adultes analphabètes : plus de 1 million au Burkina Faso, aux Philippines, en République-Unie de Tanzanie, au Sénégal et au Viet Nam et 4 millions au Bangladesh et en Éthiopie (voir annexe, tableau statistique 2).

L'idée que les pays seraient impuissants face à l'analphabétisme des adultes est réfutée par l'expérience de ceux qui ont réalisé des progrès rapides. On trouvera ci-dessous des exemples d'évolutions positives entre 1985-1994 et 2000-2007 :

- une bonne part de la réduction de l'analphabétisme en Asie de l'Est peut être portée au crédit de la Chine. Le nombre d'adultes analphabètes a diminué de 114 millions, soit de 62 %, entre ces deux périodes, avec une augmentation moyenne du nombre d'adultes alphabètes de 4 millions entre 1990 et 2000 (NCEDR, 2008) ;

- avec la population analphabète la plus importante au monde, l'Inde a accompli des progrès. En 1985-1994, un peu moins de la moitié des adultes étaient alphabètes. Ce chiffre est désormais légèrement supérieur aux deux tiers. La population adulte ayant augmenté de 45 %, il s'agit là d'une réelle avancée. Cela laisse également à penser que la campagne d'alphabétisation totale lancée dans le pays sous les auspices de la Mission nationale d'alphabétisation peut avoir une incidence (Inde, ministère du Développement des ressources humaines et Université nationale de planification et d'administration de l'éducation, 2008) ;

- dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les taux d'alphabétisme des adultes ont connu une augmentation très marquée. Le Burkina Faso et le Tchad, dont les taux d'alphabétisme étaient parmi les plus faibles au monde, ont respectivement doublé et presque triplé ces taux ;

Le Burkina Faso et le Tchad ont respectivement doublé et presque triplé leurs taux d'alphabétisation.

En suivant la trajectoire actuelle, il faudrait aux femmes d'Asie du Sud et de l'Ouest 56 ans environ pour rattraper leur retard.

- plusieurs États arabes ont réalisé des avancées majeures. Le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 44 à 66 % en Égypte et, au Yémen, de 37 à 59 %.

La parité entre les sexes s'améliore

L'accroissement de l'alphabétisme s'est accompagné d'une réduction des disparités entre les sexes. De nombreux pays qui avaient commencé avec des écarts importants entre les taux d'alphabétisme masculin et féminin et partaient, d'une manière générale, d'assez bas, se sont engagés sur la voie de la parité.

La parité entre les sexes s'est améliorée dans l'ensemble des 79 pays pour lesquels les données sont disponibles, à l'exception de 8 d'entre eux³¹. Au Bangladesh, au Burkina Faso, au Burundi, au Malawi, au Népal et au Yémen, les taux d'alphabétisation des femmes ont doublé ou triplé et ont augmenté 2 fois plus vite que pour les hommes. Les écarts d'alphabétisme chez les adultes dénotant les évolutions de l'éducation de base, ce processus de rattrapage reflète un resserrement de l'écart entre les sexes pour celle-ci. Entre les deux périodes de référence, le nombre de femmes adultes alphabètes

a augmenté de 14 %, contre 7 % pour les hommes adultes (voir annexe, tableau statistique 2).

Cette tendance positive doit être située dans son contexte. Même si elles gagnent du terrain, les femmes, dans de nombreux pays, commencent avec beaucoup de retard. Les disparités entre les sexes demeurent très profondes – et la proportion des femmes dans le nombre total des analphabètes a légèrement augmenté. Ce processus de convergence s'engage donc à partir de niveaux très inégaux (figure 2.32). Dans les 3 régions présentant les taux d'alphabétisme les plus faibles et les plus grandes disparités entre les sexes – les États arabes, l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne –, les taux d'alphabétisme des femmes adultes pour 2000-2007 étaient encore inférieurs à la moyenne de l'alphabétisme masculin en 1985-1994. En suivant la trajectoire actuelle, il faudrait aux femmes d'Asie du Sud et de l'Ouest 56 ans environ pour rattraper leur retard.

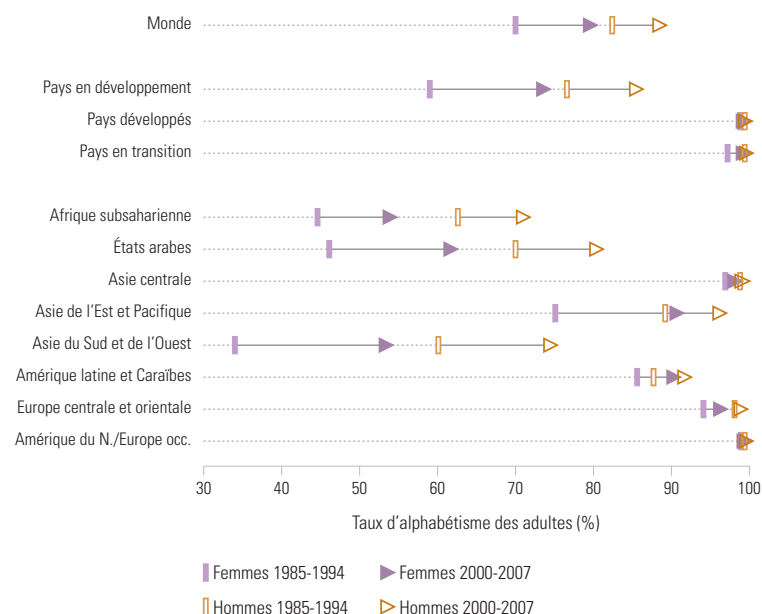
La convergence entre les sexes dans l'alphabétisme des adultes progresse à des vitesses différentes selon les pays. On peut à cet égard comparer les expériences contrastées du Bangladesh et de l'Inde. Au Bangladesh, le taux d'alphabétisme des femmes de 25 à 34 ans est de 32 % supérieur à celui des hommes du même groupe d'âge. L'écart reflète les disparités entre les sexes qui prévalaient dans le système éducatif lorsque cette génération était scolarisée. Aujourd'hui, au Bangladesh, l'écart entre les sexes a été éliminé pour les 15-24 ans. En Inde, si l'écart a été réduit, les femmes de 15 à 24 ans ont cependant encore 2 fois plus de risques d'être analphabètes que les hommes du même groupe d'âge. Parmi les États arabes, le Maroc a réalisé des progrès rapides pour améliorer l'alphabétisme avec chaque génération d'écoliers, mais il a moins bien réussi à combler l'écart entre les sexes, comme le souligne la comparaison avec la Chine (figure 2.33).

L'amélioration de l'accès à l'éducation d'une génération à l'autre est l'un des moteurs de l'accroissement des niveaux d'alphabétisme. Dans presque tous les pays, les taux d'alphabétisme chez les jeunes adultes (de 15 à 24 ans) sont plus élevés que la moyenne pour l'ensemble des adultes (15 ans et plus). En 2000-2007, dans les États arabes, l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne, les taux d'alphabétisme étaient supérieurs de 16 à 24 % à la moyenne pour tous les adultes (voir annexe, tableau statistique 2). Les disparités entre groupes d'âge sont particulièrement marquées dans certains pays, dont le Botswana, l'Érythrée, la République islamique d'Iran, le Nigéria et le Sri Lanka, où la proportion d'analphabètes parmi la globalité des adultes est au moins le double de ce qu'elle est pour les jeunes adultes.

31. L'indice de parité entre les sexes (IPS) s'est réduit en Équateur, en Éthiopie et en Zambie. Au Botswana, l'IPS s'est amélioré, passant de 1,09 à 1,00. La parité entre les sexes, déjà atteinte en 1985-1994 aux Maldives, au Panama, aux Seychelles et en Uruguay, a été maintenue en 2000-2007 (annexe, tableau statistique 2).

Figure 2.32 : Le retard des femmes est tel qu'elles auront un long chemin à parcourir pour égaler les taux d'alphabétisme des hommes

Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus), par région et par sexe, 1985-1994 et 2000-2007¹



1. Les données correspondent à l'année la plus récente disponible durant chaque période spécifiée. Source : annexe, tableau statistique 2.

L'analphabétisme reflète des désavantages plus généraux

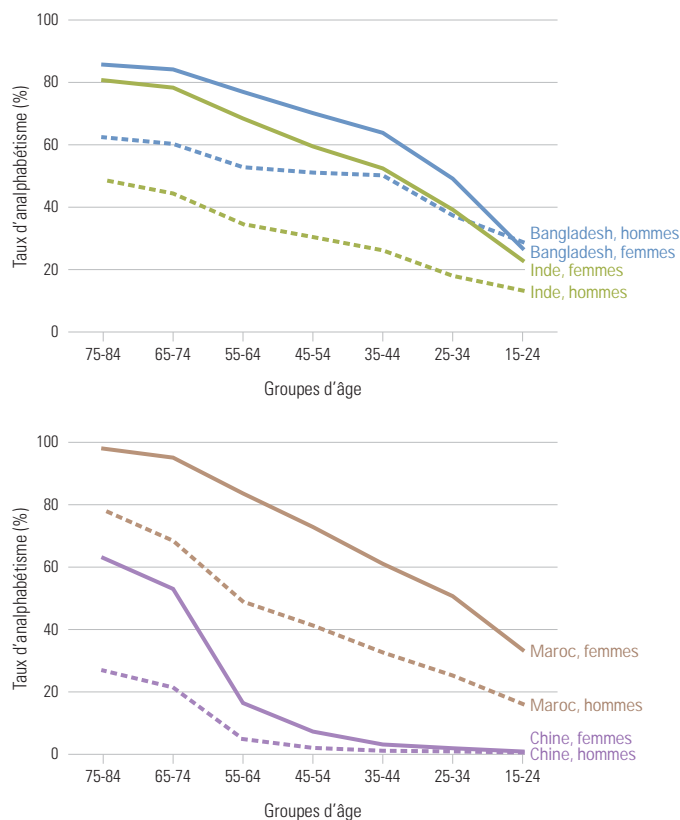
Les données nationales relatives à l'analphabétisme peuvent fournir une idée de la situation moyenne d'un pays, tout en laissant dans l'ombre des disparités existant au sein de ce pays, où l'analphabétisme des adultes peut se conjuguer avec le revenu, le niveau d'éducation des parents, l'appartenance ethnique, la langue et le handicap. Si les femmes sont systématiquement désavantagées, les disparités entre les sexes sont amplifiées par des structures plus vastes de désavantage et de marginalisation.

Faibles revenus. Les adultes des ménages les plus pauvres ont une probabilité bien supérieure à celle des autres d'être analphabètes. Au Guatemala, 60 % des adultes vivant dans l'extrême pauvreté et 42 % de ceux qui vivent dans une pauvreté non extrême sont analphabètes, contre 17 % pour les adultes plus riches (Porta Pallais et Laguna, 2007). De même, le taux d'alphabétisme est de 76 % pour les ménages les plus riches du Bangladesh, contre 28 % pour les plus pauvres (Bangladesh, ministère de la Planification et UNESCO Bangladesh, 2008).

Appartenance ethnique, langue et désavantages liés à un groupe. Les groupes linguistiques minoritaires et les peuples autochtones enregistrent souvent des niveaux d'alphabétisme bien plus faibles que les autres. Au Viet Nam, le taux d'alphabétisme est de 94 % pour la population kinh, majoritaire, mais de 72 % seulement pour les minorités ethniques (Daswani, 2005). Au Pérou, l'analphabétisme est bien plus présent chez les locuteurs de langues autochtones, avec 21 % des adultes contre 4 % pour les hispanophones (Cueto *et al.*, 2009). En Asie du Sud, les écarts d'alphabétisme entre les castes inférieures et supérieures sont prononcés. Au Népal, les disparités entre les castes sont même encore plus importantes qu'entre les niveaux de richesse et entre les sexes (Népal, ministère de l'Éducation et des Sports et UNESCO Katmandou, 2007).

Disparités liées au lieu de résidence. L'analphabétisme tend à être plus élevé qu'ailleurs dans les régions les plus pauvres, les zones rurales et les bidonvilles. Les disparités régionales reflètent souvent la carte de la pauvreté. Ainsi, au Brésil, certains des États les plus pauvres du Nordeste – Alagoas, Maranhão, Paraíba et Piauí – présentent des niveaux d'alphabétisme 2 fois plus élevés que ceux du sud-est du pays (The George Washington University, 2006). En Inde, le spectre régional s'étage entre un analphabétisme presque nul dans l'État du Mizoram et 50 % d'analphabétisme dans le Rajasthan (Inde, ministère du Développement des ressources humaines et Université nationale de planification

Figure 2.33 : Des expériences contrastées en matière de réduction de l'analphabétisme et de l'écart correspondant entre les sexes dans 4 pays
Profil par âge de l'analphabétisme dans une sélection de pays, par groupe d'âge et par sexe, 2007



Source : base de données de l'ISU.

et d'administration de l'éducation, 2008). Les zones rurales sont souvent très en retard par rapport aux zones urbaines (Kinsella et He, 2009).

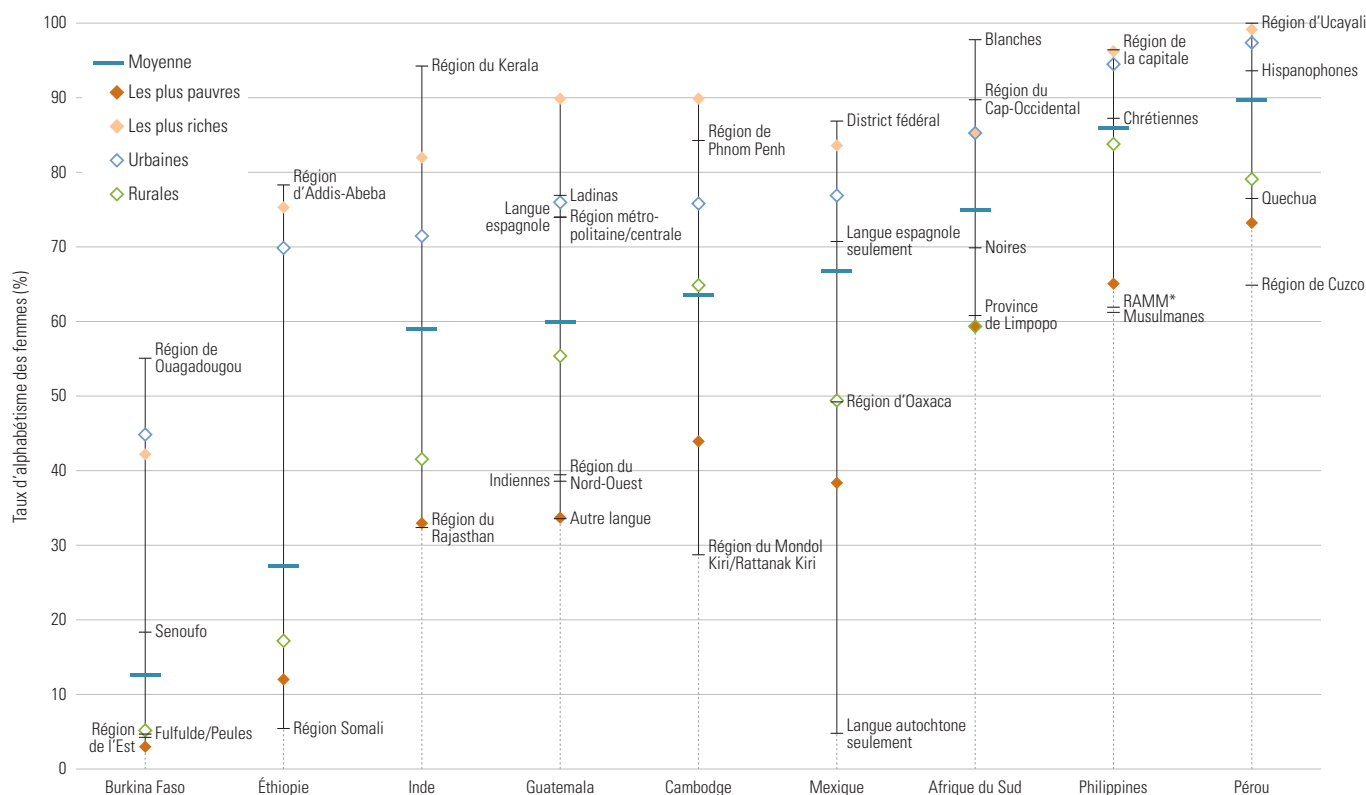
Au Pakistan, les taux d'alphabétisme urbain sont 2 fois plus élevés que la moyenne rurale. Dans les zones urbaines, l'analphabétisme semble se concentrer dans l'habitat informel, qui se caractérise par un niveau élevé de pauvreté (Pakistan, ministère de l'Éducation, 2008).

Aucun de ces désavantages n'existe isolément. Le fait d'être une femme est un indicateur presque universel de niveau d'alphabétisme dans la moyenne basse, dans de nombreux États arabes et dans la plus grande partie de l'Asie du Sud et de l'Ouest et de l'Afrique subsaharienne. Cependant, le désavantage lié au sexe se combine avec la pauvreté, le lieu de résidence et l'appartenance ethnique (figure 2.34). Aux Philippines, l'écart de richesse est particulièrement marqué : les femmes des foyers les plus pauvres présentent en moyenne des taux d'alphabétisme de 65 %, contre 96 % pour les femmes des foyers les plus riches. En Afrique du Sud, l'alphabétisme est quasi universel pour les

Les femmes sont systématiquement désavantagées et les disparités entre les sexes sont amplifiées par des structures plus vastes de marginalisation.

Figure 2.34 : Au sein des pays, les taux d’alphabétisme des femmes dépendent de facteurs socio-économiques et géographiques

Taux d’alphabétisme des femmes adultes (18 ans et plus) par zone, appartenance ethnique, revenu, langue, religion ou région, sélection de pays, dernière année disponible



Notes : les données relatives au Burkina Faso (2003), au Cambodge (2005), à l’Éthiopie (2005), au Guatemala (1999), à l’Inde (2005) et au Pérou (2004) sont tirées des enquêtes sur la démographie et la santé. Les données relatives au Mexique (2005), aux Philippines (2000) et à l’Afrique du Sud (2001) sont extraites des recensements de la population. Les pays sont classés par taux moyen d’alphabétisation des femmes.

* Région autonome en Mindanao musulmane.

Source : UNESCO-DME (2009).

Au rythme actuel, on estime que 710 millions d’adultes ne posséderont toujours pas de compétences élémentaires en alphabétisme en 2015.

femmes blanches jeunes et adultes, contre un taux de 70 % seulement pour les femmes noires. Au Mexique, les femmes qui ne parlent qu’une langue autochtone ont environ 15 fois moins de chances d’être alphabètes que celles qui ne parlent que l’espagnol et le taux d’alphabétisme des femmes qui ne savent pas l’espagnol n’est que de 5 %. Chez les femmes cambodgiennes vivant au Ratanakiri, province dominée par les tribus autochtones des collines, le taux d’alphabétisation dépasse tout juste le tiers de celui des femmes de la capitale, Phnom Penh.

Perspectives d’atteindre l’objectif fixé pour 2015

Les tendances actuelles de l’alphabétisme des adultes ne permettront pas au monde d’atteindre l’objectif fixé pour 2015³². Les progrès ont été si lents que l’objectif est hors de portée. Même dans le meilleur des cas, les enfants qui entreront alphabètes dans l’âge adulte dans les 5 prochaines années ne seront pas assez nombreux pour faire réduire de moitié le niveau de l’analphabétisme. Si la tendance actuelle se poursuit, l’écart restera très ouvert par rapport à la promesse faite à Dakar.

Les projections élaborées en vue du *Rapport mondial de suivi sur l’EPT 2010* donnent une estimation approximative de l’ampleur du déficit : d’ici à 2015, le taux d’analphabétisme des adultes aura chuté pour s’établir entre 29 et 34 % dans les 3 régions présentant les taux les plus élevés. En d’autres termes, nous aurons parcouru entre la moitié et les deux tiers du chemin qui nous sépare de l’objectif d’une réduction de 50 % de l’analphabétisme.

Cet écart s’accompagne d’un coût humain très réel. Au rythme d’aujourd’hui, on estime que 710 millions d’adultes – 13 % des adultes du monde entier – ne posséderont toujours pas de compétences élémentaires en alphabétisme en 2015. Les écarts régionaux entre l’objectif et les résultats anticipés par projection sont les plus importants pour l’Asie du Sud et de l’Ouest, l’Afrique subsaharienne et les États arabes (figure 2.35). L’incapacité à atteindre l’objectif de Dakar en matière d’alphabétisme des adultes se traduira par des déficits très importants pour beaucoup de pays. En Inde, d’après les tendances actuelles, il s’en faudra de 81 millions de personnes. Le Bangladesh comptera 16 millions

32. Voir, dans la note de la figure 2.35, la méthode employée pour mesurer l’objectif d’alphabétisme.

d'analphabètes de plus que si les objectifs fixés pour 2015 avaient été atteints³³. Parmi les pays d'Afrique subsaharienne, le Mozambique sera confronté à un déficit de 2,6 millions de personnes par rapport à un objectif fixé d'après les données de 1997 (ISU, 2009d).

Modifier la tendance : donner toute sa place à la décennie pour l'alphabétisation

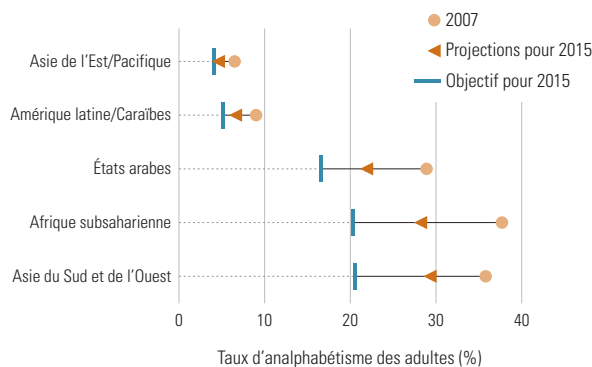
Les progrès décevants réalisés en direction de l'objectif d'alphabétisation fixé à Dakar reflètent un échec collectif de l'engagement politique. S'il y a certes de nombreuses exceptions, les gouvernements et les donateurs d'aide ont collectivement été incapables d'accorder assez d'importance à l'éradication de l'analphabétisme. Plusieurs signes encourageants laissent cependant à penser que cette situation pourrait commencer à changer.

Certains de ces signes se manifestent au niveau international. En 2003, les Nations Unies ont lancé la Décennie pour l'alphabétisation, à l'occasion de laquelle les gouvernements reconnaissent que « l'alphabétisation est d'une importance cruciale pour l'acquisition, par chaque enfant, jeune et adulte, des compétences de base leur permettant de faire face aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans la vie et qu'elle représente en cela une étape essentielle de l'éducation de base » (Nations Unies, 2002, p. 2). Certes, les décennies du développement vont et viennent, souvent sans incidence significative, mais, dans le cas présent, la Décennie pour l'alphabétisation a donné lieu à d'intenses discussions à l'échelle régionale et a conféré une plus grande visibilité au problème de l'analphabétisme (Robinson, 2009 ; UNESCO, 2008b). La Conférence internationale sur l'éducation des adultes prévue pour la fin 2009 (CONFINTEA VI) offre une occasion de passer du dialogue international à l'action internationale.

L'alphabétisation continue de se voir accorder une attention insuffisante à de nombreux niveaux. Elle n'est pas traitée comme une priorité politique et donne lieu à trop peu d'engagements financiers ; les efforts visant à intégrer les stratégies d'alphabétisation dans les plans d'ensemble de réduction de la pauvreté sont encore trop peu développés (Caillods et Hallak, 2004 ; Giffard-Lindsay, 2008 ; Lindt, 2008). Malgré cela, certains gouvernements ont démontré, par des actions concrètes, que les programmes nationaux produisent des résultats. D'autres ont accru les engagements financiers en faveur de l'alphabétisation. En outre, une large gamme de partenariats et d'approches promeut aujourd'hui l'alphabétisme au niveau des communautés (Oxenham, 2008).

Figure 2.35 : Au rythme actuel, les régions les plus en retard manqueront l'objectif de l'alphabétisation pour 2015

Taux d'analphabétisme des adultes (15 ans et plus), par région : 2007, projections pour 2015 et nécessaire pour atteindre l'objectif en 2015



Notes : l'objectif qui cherche à améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisme des adultes est mesuré à partir du taux d'analphabétisme de 1999 et en reflétant la formulation originale de l'objectif telle qu'exprimée à Jomtien en 1991. Le taux d'analphabétisme des adultes est calculé en soustrayant de 100 le taux d'alphabétisme des adultes. Les régions sont classées par objectif de taux d'analphabétisme pour 2015. Sources : annexe, tableau statistique 2 ; ISU (2009b).

Certains gouvernements ont ouvertement reconnu que le fait de négliger l'alphabétisation était un grave échec en termes de politiques (Lindt, 2008). L'une des actions ayant la plus grande portée pour remédier à cet échec est le programme Brésil alphabète (encadré 2.21). En République islamique d'Iran, les centres communautaires d'apprentissage créés à l'initiative de l'Organisation du mouvement pour l'alphabétisation, organisme gouvernemental, ont scolarisé 3,1 millions d'analphabètes dans des cours préliminaires d'éducation de base entre 2000 et 2006. Près des trois quarts des personnes inscrites achèvent ces cours avec succès (Richmond *et al.*, 2008). Au Burkina Faso, le gouvernement a adopté l'objectif ambitieux d'accroître de 28 à 48 % d'ici à 2010 les taux d'alphabétisme des adultes. Cet objectif a été soutenu par une augmentation de la part du budget de l'éducation affectée à l'alphabétisation, passée de 1 à 7 %, évolution qui a facilité le développement des centres permanents d'alphabétisation et des centres d'éducation de base non formels. Le nombre de diplômés de ces centres a augmenté de 24 % entre 2003 et 2007 (Richmond *et al.*, 2008).

Un autre exemple est celui de l'Inde, où la Mission nationale d'alphabétisation, lancée en 1988, a été redynamisée. Le 11^e plan quinquennal, qui s'achèvera en 2012, a quintuplé le budget de la Mission, le portant à l'équivalent de 21 milliards de dollars EU. Les programmes ont été révisés pour assurer une approche intégrée combinant une alphabétisation initiale et des cours permanents de postalphabétisation. La décentralisation transfère l'autorité aux États et aux districts et l'élaboration de matériel d'alphabétisation dans les langues locales a fait

Au Brésil, en Inde et en République islamique d'Iran, des programmes à grande échelle produisent des résultats positifs.

33. Les objectifs du Bangladesh et de l'Inde sont définis au moyen des données relatives à l'alphabétisme tirées de la base de données de l'ISU.

Encadré 2.21 – Brésil : « rendre les gens alphabètes »

Près de 14 millions de Brésiliens jeunes, adultes et âgés, sont dépourvus des compétences élémentaires en lecture et en écriture. Le Programme Brésil alphabète (Programa Brasil Alfabetizado), lancé par le président Luiz Inácio Lula da Silva en 2003, est le premier effort national concerté cherchant à renvoyer l'analphabétisme dans les livres d'histoire.

Le programme est coordonné par le ministère de l'Éducation, mais est mis en œuvre par l'intermédiaire d'une structure fortement décentralisée. Il fonctionne dans 3 699 municipalités, dont un peu plus de 1 000 se sont vu accorder un statut prioritaire du fait qu'elles présentent des taux d'analphabétisme supérieurs à 25 %. L'effort vise principalement les groupes désavantagés tels que les populations autochtones, les petits agriculteurs et les ouvriers agricoles, les enfants au travail (dans le cadre du Programme pour l'abolition du travail des enfants) et les personnes couvertes par le programme de protection sociale Bolsa Familia.

Brésil alphabète est ouvert à toute personne de plus de 15 ans ayant été scolarisée pendant moins de 1 an. À ce jour, le programme a assuré une formation d'alphabétisation à environ 8 millions d'apprenants. Les cours d'alphabétisation durent généralement de 6 à 8 mois et sont suivis par des groupes de 18 à 25 apprenants. Des versements fédéraux couvrent

les coûts de la formation dispensée et le montant des bourses attribuées aux alphabétiseurs, qui sont souvent des enseignants. Les manuels d'alphabétisation sont produits dans les langues locales et reflètent les situations et les besoins locaux. Des approches pédagogiques novatrices ont été conçues. L'enseignement est organisé autour de l'idée consistant à « rendre les gens alphabètes » par des processus d'apprentissage dynamique conduisant à l'acquisition de compétences en lecture, en écriture et en calcul. Les compétences des élèves sont évaluées et enregistrées par des organismes gouvernementaux et des qualifications pouvant être utilisées pour entrer dans l'enseignement formel sont décernées.

Brésil alphabète ne se limite pas à fournir des services. Les responsables politiques ont remis en cause la culture du silence et de l'indifférence qui entourait l'analphabétisme. Un programme du ministère de l'Éducation a placé la conception des manuels d'alphabétisation, question jusque-là négligée, sur le même pied que celle des manuels de l'enseignement primaire et secondaire. Des prix sont attribués pour l'élaboration de matériels d'alphabétisation et les meilleures propositions sont intégrées dans les programmes nationaux, avec des prix spécifiques pour les Brésiliens noirs, groupe désavantagé sur le plan éducatif.

Sources : Brésil, ministère de l'Éducation (2008) ; Henriques et Ireland (2007) ; Ireland (2007, 2008) ; UIL (2009) ; UNESCO Brasília (2009).

Le programme Brésil alphabète a alphabétisé quelque 8 millions d'apprenants.

l'objet d'un engagement bien plus ferme qu'auparavant. En 2009, le gouvernement de l'Inde a également signalé que l'accent porterait davantage sur les problèmes d'égalité des sexes et d'équité, tout d'abord en rebaptisant la Mission nationale d'alphabétisation, désormais dénommée Mission nationale d'alphabétisation des femmes, puis en annonçant une stratégie ciblée. Des engagements ont été pris pour faire en sorte que 85 % des bénéficiaires visés soient des femmes et que 50 % soient issus des castes, tribus et minorités répertoriées, avec une attention particulière pour les musulmanes (Inde, ministère du Développement des ressources humaines, 2009).

La lenteur des progrès de l'amélioration de l'alphabétisme est parfois invoquée comme preuve qu'il n'y a pas grand-chose à faire pour les générations plus âgées. Il est cependant abondamment démontré que les approches anciennes posaient des problèmes en ce qui concerne cette amélioration. Après 1960, de nombreux gouvernements ont tenté, durant 2 ou 3 décennies, de combattre l'analphabétisme au

moyen de cours magistraux mal adaptés à la vie de ceux qui devaient en être les bénéficiaires, mal conçus et sans suivi. Les taux d'abandon étaient élevés et l'acquisition de l'alphabétisme limitée. Les besoins des peuples autochtones et des groupes parlant des langues minoritaires étaient souvent ignorés. À l'instar des écoles, les programmes d'alphabétisation ont dénié aux populations la possibilité d'un apprentissage en langue locale, contribuant ainsi à ce que leurs cultures soient perçues comme étant de moindre valeur.

Les programmes nationaux présentent encore des insuffisances persistantes, notamment en matière de ciblage. Les actions d'alphabétisation sont souvent centrées sur les jeunes et les jeunes adultes, accordant trop peu d'attention aux personnes plus âgées – en particulier aux femmes –, qui représentent la plus grande part de la population analphabète. Les programmes de l'Inde et du Brésil visent principalement les moins de 30 ans (Inde, ministère du Développement des ressources humaines et Université nationale de planification et d'adminis-

tration de l'éducation, 2008). Il peut être difficile d'atteindre les analphabètes âgés, mais on peut faire beaucoup plus pour leur offrir davantage de possibilités par le biais de programmes d'alphabétisation axés sur les moyens de subsistance.

Le financement est un autre sujet de préoccupation. Il est encourageant de constater qu'un plus grand nombre de gouvernements adoptent des objectifs audacieux, mais ces derniers sont rarement appuyés par un soutien budgétaire adéquat. Il n'est pas rare que l'alphabétisation ne représente que de 1 à 2 % du total des dépenses d'éducation (Lindt, 2008). De nombreux programmes d'alphabétisation continuent également de souffrir de la faiblesse des taux d'admission et d'achèvement.

D'un autre côté, des programmes qui permettent un apprentissage actif grâce à un contenu pertinent et qui en assurent le suivi ont obtenu des résultats. Beaucoup d'entre eux reposent sur des partenariats réunissant aussi bien les communautés locales que des acteurs non gouvernementaux et des organismes publics. Le programme Reflect en est un exemple remarquable. Élaboré et coordonné par ActionAid, organisme caritatif international, il est axé sur les objectifs d'alphabétisme, la motivation et les compétences des apprenants eux-mêmes (Riddell, 2001). Outre qu'il promeut l'utilisation de textes réels issus de l'environnement des participants, il encourage également ceux-ci à produire leurs propres textes. Il ambitionne également à transformer l'ensemble de l'environnement d'alphabétisme, par exemple en faisant campagne pour que les journaux utilisent la langue locale ou des textes plus accessibles aux apprenants adultes en cours d'alphabétisation (Aderinoye et Rogers, 2005). Le programme est actuellement appliqué au Bangladesh, au Pakistan et dans de nombreux autres pays (Duffy *et al.*, 2008).

L'éducation bilingue est essentielle au succès des programmes d'alphabétisation destinés aux populations indigènes et aux minorités ethniques. Là encore, de nombreux gouvernements ont ouvertement reconnu les erreurs du passé. Plusieurs gouvernements d'Amérique latine – notamment ceux du Chili, du Guatemala, du Mexique, du Paraguay et du Pérou – et la Commission économique des Nations Unies pour l'Amérique latine et les Caraïbes ont élaboré une stratégie régionale de réduction de la pauvreté intégrant une alphabétisation bilingue à l'intention des groupes autochtones (Centre latino-américain de démographie 2009 ; Stockholm Challenge, 2008).

Conclusion

Bien des choses ont été réalisées grâce à l'intensification des actions d'alphabétisation depuis 2000. Cependant, les éléments que révèle le suivi sont sans ambiguïté : les objectifs fixés pour 2015 ne seront pas atteints au rythme actuel. Il faut faire beaucoup plus pour accélérer les progrès. Cela exigera un leadership politique plus solide. Les gouvernements du monde entier continuent d'accorder trop peu d'importance à l'alphabétisation dans la planification nationale. C'est là un calcul à courte vue. L'analphabétisme impose à la société et à l'économie des coûts énormes – et des investissements consacrés à l'alphabétisation peuvent générer d'importants retours dans les deux domaines. □

L'analphabétisme impose à la société et à l'économie des coûts énormes mais les investissements peuvent générer d'importants retours dans ces deux domaines.

Qualité de l'éducation

Objectif 6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

La fonction essentielle de tout système éducatif est de doter les jeunes des compétences dont ils ont besoin pour participer à la vie sociale, économique et politique. Scolariser les enfants dans l'enseignement primaire et les faire progresser dans les petites classes pour atteindre l'enseignement secondaire n'est pas un but en soi, mais un moyen de dispenser ces compétences. Savoir si l'on parviendra ou non à réaliser l'éducation pour tous ne tient pas uniquement au fait que les pays auront assuré un plus grand nombre d'années de scolarité : la mesure du succès ou de l'échec est, en dernière analyse, ce que les enfants apprennent et la qualité de ce qu'ils vivent dans l'éducation.

Au test de la qualité, de nombreux pays échouent. Les enfants non scolarisés sont confrontés à des désavantages évidents, mais le fait que des millions d'enfants quittent chaque année l'école primaire sans avoir acquis les compétences de base en matière d'alphabétisme et de calcul est passé plus inaperçu. Incapables de formuler ou de lire une phrase simple, ces enfants sont mal armés pour accéder à l'enseignement secondaire – sans parler des marchés de l'emploi. Les problèmes touchent aussi les écoles secondaires, où un grand nombre d'enfants – parfois une majorité – n'atteignent pas même un niveau minimal de compétences.

Les responsables de l'élaboration des politiques, les éducateurs et les parents doivent se concentrer beaucoup plus sur l'objectif central de l'éducation : faire en sorte que les enfants acquièrent les compétences qui détermineront leurs chances dans la vie. Cet objectif est difficile à réaliser – bien plus, pourrait-on dire, que celui qui consiste à scolariser les enfants. Les gouvernements doivent revoir leurs approches de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'élaboration des programmes scolaires. La crise financière mondiale pesant sur des contraintes budgétaires déjà lourdes, le coût est souvent un obstacle, mais les acquis d'apprentissage peuvent être grandement améliorés à peu de frais, parfois en faisant un meilleur usage des ressources déjà investies dans l'éducation.

Les inquiétudes du public quant à la qualité de l'éducation sont évidentes dans un grand nombre des pays les plus riches du monde, mais aussi des plus pauvres. La présente section est centrée sur la situation des pays en développement. On y trouvera 3 messages clés :

- *s'il se peut que les écarts en matière d'accès à l'école se resserrent à l'échelle mondiale, ils restent énormes pour ce qui est de la qualité de la scolarité.* L'observation des tests mesurant les acquis d'apprentissage indique que, dans de nombreux pays en développement, les élèves moyens obtiennent des résultats proches du niveau minimal de compétences ou inférieurs à ce niveau. Les disparités à l'échelle mondiale sont renforcées par des inégalités au sein des pays. Le problème n'est pas seulement celui des performances relatives : dans de nombreux pays, le niveau absolu des acquis d'apprentissage est exceptionnellement faible ;
- *il importe que les bases soient saines – et bon nombre de pays ne parviennent pas à ériger de solides fondations.* Les enfants des petites classes ne maîtrisent pas les compétences en lecture nécessaires à l'apprentissage ultérieur. Si ces fondations n'existent pas, les retours sur les énormes investissements réalisés par les gouvernements et les ménages dans l'éducation seront loin d'être optimaux. Il est relativement aisé d'améliorer les compétences en lecture. Les ministères de l'Éducation et les enseignants doivent renouveler leurs efforts en faveur de ces compétences élémentaires ;
- *les enfants ne commencent pas leur scolarité sur un pied d'égalité : il faut faire davantage pour égaliser les chances.* Certaines circonstances qui ne dépendent pas des enfants, comme le niveau de revenu et d'éducation de leurs parents, la langue qu'ils parlent et le lieu où ils vivent, influent sur leurs résultats scolaires. Si l'on veut atteindre l'objectif de la qualité, faire en sorte que tous les apprenants, quelles que soient leurs origines, atteignent un niveau élémentaire d'apprentissage doit devenir un objectif essentiel. Des programmes visant à améliorer les résultats des apprenants les plus défavorisés sont nécessaires.

La présente section est divisée en trois parties. La première met en lumière les importantes disparités observées dans les acquis d'apprentissage d'un pays à l'autre et au sein des pays. La deuxième se penche sur la question de la lecture dans les petites classes – qui est l'un des fondements de l'apprentissage. La troisième s'intéresse au défi plus large de l'amélioration de l'apprentissage dans les écoles et aux tendances mondiales du recrutement des enseignants.

L'objectif central de l'éducation est de faire en sorte que les enfants acquièrent les compétences qui détermineront leurs chances dans la vie.

Lacunes de l'apprentissage : de l'échelon mondial à l'échelon local

Dans un monde de plus en plus largement fondé sur le savoir, la prospérité, l'emploi et la réduction de la pauvreté – pour les pays comme pour les individus – dépendent de plus en plus des compétences et des capacités dispensées à l'école. Pour une grande partie de la population mondiale, cependant, les systèmes éducatifs ne parviennent pas à répondre aux attentes légitimes. La piètre qualité de l'éducation met en péril l'avenir de millions de jeunes, dont un grand nombre ont pour horizon l'analphabétisme à vie.

Inégalités entre les pays et lacunes dans les acquis

Bien que des écarts importants demeurent, des pays de plus en plus nombreux se prêtent aux exercices mondiaux et régionaux d'évaluation qui permettent de mesurer, d'un pays à l'autre, les disparités entre les compétences acquises par les élèves au terme d'un temps d'apprentissage donné.

Le quatrième cycle de l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS), mené en 2007 auprès d'élèves de 8^e année, a fait apparaître entre les pays des différences

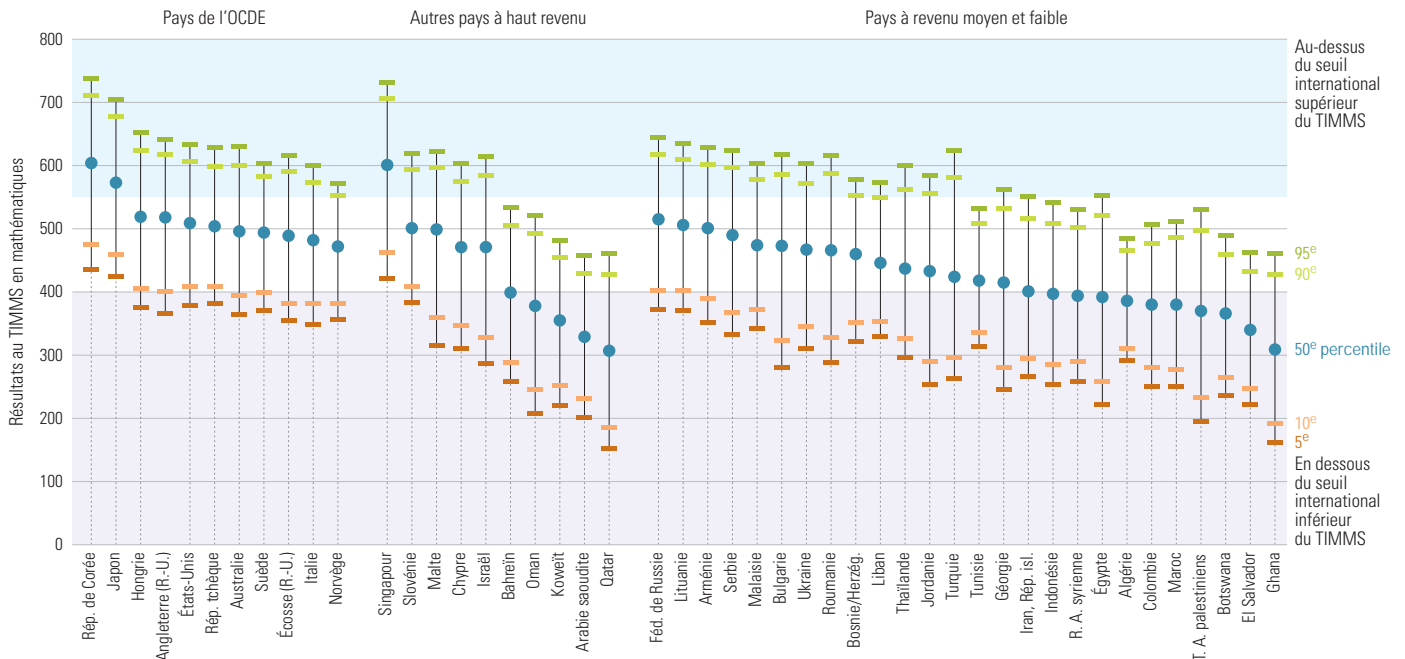
importantes en termes d'acquis d'apprentissage (figure 2.36). Une manière d'aborder ces écarts consiste à examiner le spectre des résultats. La moyenne des résultats des élèves aux tests était presque 2 fois plus élevée pour la République de Corée, le pays le plus performant, que pour le Ghana, en queue du classement. Sous un autre angle, l'élève moyen au Salvador, au Ghana, en Indonésie et au Maroc se situe au niveau ou en dessous des 10 % d'élèves les moins bons des pays obtenant les meilleurs scores.

Les pays en développement les plus pauvres ont été peu nombreux à participer au TIMSS 2007. Les chercheurs se sont efforcés de remédier à cette limite en reconfigurant les résultats issus de tests plus larges. Ces derniers confirment que les pays à faible revenu sont très en retrait par rapport à d'autres en matière de résultats d'apprentissage (Altinok, 2008 ; Hanushek et Woessmann, 2009). En Inde, une évaluation réalisée en 2005 dans les États de l'Orissa et du Rajasthan a utilisé les questions du TIMSS pour voir comment les élèves de ces États se situaient par rapport à ceux des pays participant à l'enquête TIMSS originale (Das et Zajonc, 2008). Les résultats ont fait apparaître que ceux de 9^e année se situaient au niveau des élèves issus des pays les moins performants au TIMSS.

D'un pays à l'autre, l'écart entre les acquis d'apprentissage est important.

Figure 2.36 : Les résultats d'apprentissage sont marqués par d'importants écarts d'un pays à l'autre

Répartition des résultats des élèves de huitième année au TIMSS en mathématiques, 2007



Notes : les marqueurs montrent les résultats du percentile indiqué. Le 50^e percentile est le résultat médian pour le pays. Celui-ci représente le milieu de la répartition, 50 % des élèves obtenant respectivement des résultats au-dessus et en dessous de la médiane. Seuil inférieur : les élèves ont une certaine connaissance des nombres entiers et décimaux, des opérations et des graphiques élémentaires. Seuil supérieur : les élèves peuvent organiser l'information et en tirer des conclusions, procéder à des généralisations et résoudre des problèmes inhabituels.

Source : Mullis et al. (2008).

Une mauvaise qualité de l'éducation dans l'enfance a une incidence majeure sur l'analphabétisme à l'âge adulte.

Les évaluations de l'apprentissage ne permettent pas seulement des mesures relatives. Le TIMSS définit une série d'indicateurs de performance destinés à mesurer les capacités des élèves. Au bas de l'échelle (scores de 400 et moins), les élèves ne possèdent qu'une connaissance élémentaire des nombres entiers, des décimaux et des graphiques de base. À l'extrémité supérieure (plus de 550), ils sont capables d'utiliser leurs capacités de compréhension et leurs connaissances dans diverses situations complexes. Dans 18 des pays couverts, dont le Botswana, l'Égypte et l'Arabie saoudite, les résultats de l'élève moyen se situent en dessous du seuil inférieur (figure 2.36). Cette situation indique des défaillances des systèmes éducatifs. Si les résultats moyens aux tests sont plus élevés dans les pays de l'OCDE, les systèmes éducatifs de ces derniers déçoivent toutefois les attentes d'une importante minorité. Ainsi, 10 % des élèves en Angleterre (Royaume-Uni) et aux États-Unis, et une proportion encore plus élevée en Italie, obtiennent des résultats se situant sous le seuil inférieur.

Les acquis d'apprentissage augmentent avec le revenu moyen, mais avec des variations importantes et quelques exceptions frappantes. Les ménages et les gouvernements des pays les plus riches peuvent investir davantage dans l'éducation, ce qui se traduit souvent par des résultats plus élevés. Ainsi, les dépenses publiques moyennes³⁴ par élève de l'enseignement secondaire s'élevaient en 2005 à 13 388 dollars EU en Norvège, contre 348 dollars EU au Ghana (voir annexe, tableau statistique 11). Or, le lien entre le revenu et l'apprentissage est loin d'être automatique. Parmi les pays à haut revenu, ceux qui obtiennent les meilleurs résultats – la République de Corée et Singapour – dépassent des pays plus riches, tels que les États-Unis. Les exceptions les plus étonnantes se rencontrent parmi les États arabes. Au Qatar et en Arabie saoudite, deux pays à revenu élevé, les trois quarts des élèves se situent en dessous du seuil de résultats le plus bas – performance comparable à celle du Ghana. En Algérie, en Égypte et au Maroc, pays à revenu moyen, plus de la moitié des élèves obtiennent des résultats inférieurs au seuil le plus bas.

Ces résultats mettent en évidence de sérieux problèmes de fond au niveau des politiques et contribuent à expliquer l'incapacité largement observée dans laquelle se trouvent les États arabes de transformer l'investissement dans l'éducation en amélioration des compétences, en création d'emplois et en croissance économique.

Les comparaisons internationales mettent en lumière l'ampleur des inégalités dans les résultats d'apprentissage à travers le monde, les élèves des

pays à faible revenu étant particulièrement mal placés, comme le montrent avec évidence les figures 2.37 et 2.38. À l'âge de 10 ou 11 ans, en 4^e année de l'école primaire, moins de 1 enfant sur 5 obtenait un résultat inférieur au seuil intermédiaire de l'échelle *ad hoc* du TIMSS au Japon ou aux Pays-Bas. Au Japon, presque tous les élèves parvenaient au moins à un niveau intermédiaire de compétence, tandis qu'au Qatar et au Yémen, presque aucun enfant ne dépassait ce niveau. Dans le même temps, au Salvador, au Maroc et en Tunisie, moins de 20 % des élèves se situaient au seuil inférieur (figure 2.37).

Les éléments fournis par les évaluations internationales des compétences en lecture sont encore plus dérangeants. Le PISA évalue les élèves ayant suivi au moins 8 années d'enseignement. Ceux dont l'alphabétisme se situe en dessous du niveau 1 sont considérés comme menacés lors du passage vers le monde du travail. Ils ont également peu de chances d'avoir atteint un degré de compétence suffisant pour être en mesure de bénéficier d'une éducation plus poussée et d'autres occasions d'apprentissage tout au long de leur vie (OCDE, 2007b). Au Kirghizistan, 70 % des élèves testés dans le cadre du PISA ont échoué au test de maîtrise de la lecture de niveau 1 (figure 2.38). Au Brésil, en Indonésie, au Mexique et en Thaïlande, plus de 40 % des élèves se situaient au niveau 1 ou plus bas. Après 8 années de scolarité, ces enfants n'étaient pas en mesure de faire preuve d'un niveau d'alphabétisme généralement atteint au milieu de la scolarité primaire dans les pays de l'OCDE.

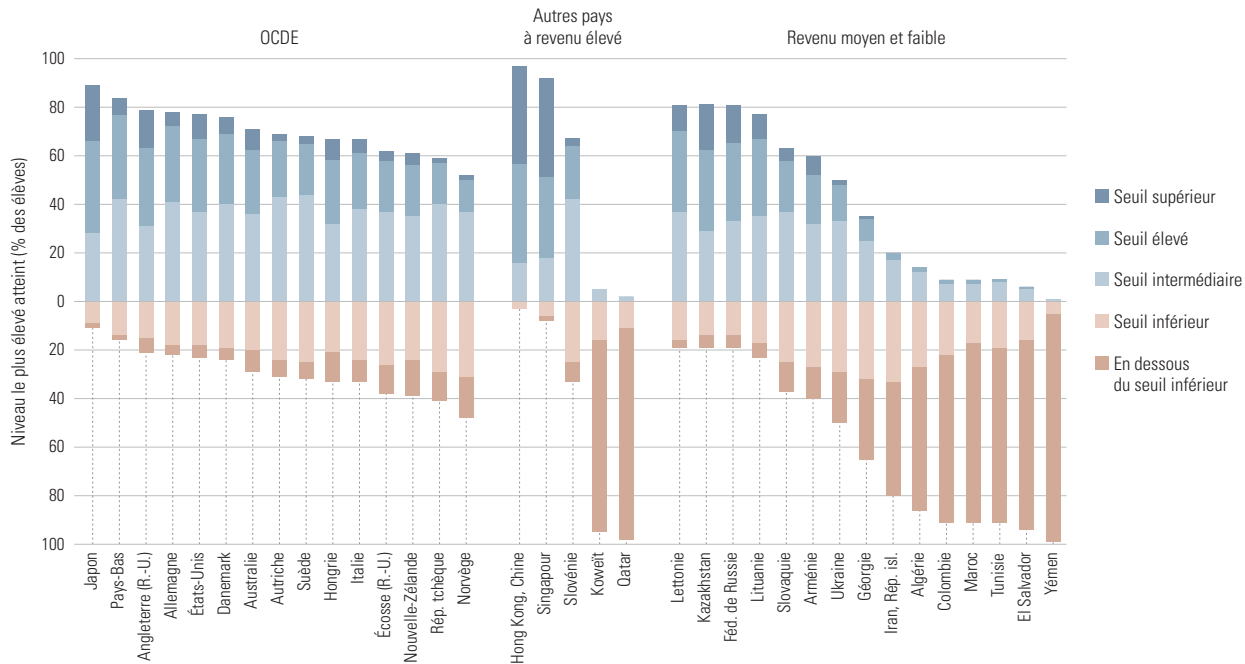
L'Afrique subsaharienne est mal couverte par les évaluations internationales de l'apprentissage, mais on ne manque pas d'éléments signalant des problèmes aigus. Les évaluations régionales menées de 2000 à 2002 par le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) au Malawi, en Namibie et en Zambie ont fait apparaître que plus de 70 % des élèves de 6^e année de chacun de ces pays n'avaient pas acquis les bases en calcul. Les élèves du Lesotho et d'Afrique du Sud n'ont guère fait mieux : moins de la moitié d'entre eux sont parvenus à atteindre un niveau élémentaire en calcul. Les éléments observés en Afrique du Sud démontrent également que le revenu n'est pas le seul facteur définissant les acquis d'apprentissage. Le Lesotho et l'Afrique du Sud, avec un revenu par habitant bien plus élevé et des ressources publiques bien plus abondantes que le Kenya, ont enregistré des niveaux de résultats plus faibles dans l'enseignement primaire.

Une mauvaise qualité de l'éducation dans l'enfance a une incidence majeure sur l'analphabétisme à l'âge adulte. Les jeunes adultes qui n'ont reçu

34. Exprimées en parité de pouvoir d'achat en dollars EU constants de 2006.

Figure 2.37 : Les disparités sont grandes entre les pays en matière de résultats en mathématiques à l'école primaire

Pourcentage des élèves de 4^e année dont les résultats atteignent les seuils internationaux du TIMSS en mathématiques, 2007



Notes : Seuil inférieur : les élèves ont des connaissances de base en mathématiques, savent faire des additions et des soustractions avec des nombres entiers et lire des informations figurant dans des graphiques et tableaux simples. Seuil élevé : les élèves savent utiliser leurs raisonnements et connaissances mathématiques dans des situations relativement complexes et les expliquer.

Source : Mullis *et al.* (2008).

aucune instruction, ou qui ont été scolarisés pendant très peu de temps seulement, figurent inévitablement parmi les adultes analphabètes. Cependant, c'est aussi le cas d'un certain nombre de ceux qui ont passé plusieurs années à l'école. Une analyse de l'alphabétisme des adultes dans 21 pays d'Afrique subsaharienne, à partir des données fournies par les enquêtes sur les ménages, a fait apparaître que les jeunes âgés de 22 à 24 ans ayant été scolarisés pendant 5 années avaient une probabilité de 40 % d'être analphabètes (UNESCO-BREDA, 2007). Cette prévision était de 20 % pour les personnes ayant été scolarisées pendant 7 années. Ces chiffres n'indiquent pas uniquement un énorme gâchis en termes de potentiel humain et une restriction des possibilités, mais aussi le fait que l'investissement dans l'éducation n'a pas réussi à produire des résultats.

Les capacités des élèves de l'école primaire en lecture sont également très variables en Amérique latine et dans les Caraïbes (figure 2.39). Selon l'évaluation menée par le Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), moins de la moitié de l'ensemble des élèves de 3^e année en République dominicaine, en Équateur et au Guatemala possédaient des compétences en lecture dépassant un niveau très élémentaire³⁵ (UNESCO-OREALC, 2008). À l'inverse, au Costa Rica et à Cuba, plus de 85 % des élèves ont dépassé le stade

élémentaire. À Cuba, les élèves de l'enseignement primaire ont obtenu d'excellents résultats : plus de 40 % des élèves de 3^e année ont atteint le niveau en lecture le plus élevé, faisant l'objet de l'évaluation, soit une proportion représentant plus du double de celle du Chili et du Mexique. À l'autre extrémité de l'échelle des résultats, Cuba présente la plus faible proportion d'élèves obtenant des résultats inférieurs à la catégorie la plus basse.

Les pays d'Asie du Sud et de l'Ouest souffrent également de déficits importants en termes de niveau d'apprentissage. Dans les zones rurales du Pakistan, une étude récente a observé que seuls les deux tiers des élèves de 3^e année pouvaient effectuer des soustractions à 1 chiffre exclusivement et que rien qu'une petite partie de ces élèves pouvaient lire l'heure ou effectuer des multiplications et divisions simples (Das *et al.*, 2006). Dans les zones rurales de l'Inde, les niveaux d'apprentissage sont aussi troublants. En 2008, 28 % seulement des élèves de 3^e année pouvaient effectuer des soustractions à 2 chiffres et juste un tiers savaient lire l'heure (Pratham Resource Centre, 2008).

Les évaluations internationales de l'apprentissage sous-évaluent un aspect important du problème. De fait, ces évaluations ne portent que sur les enfants scolarisés et non sur le groupe d'âge dans sa totalité. La prise en compte des enfants non

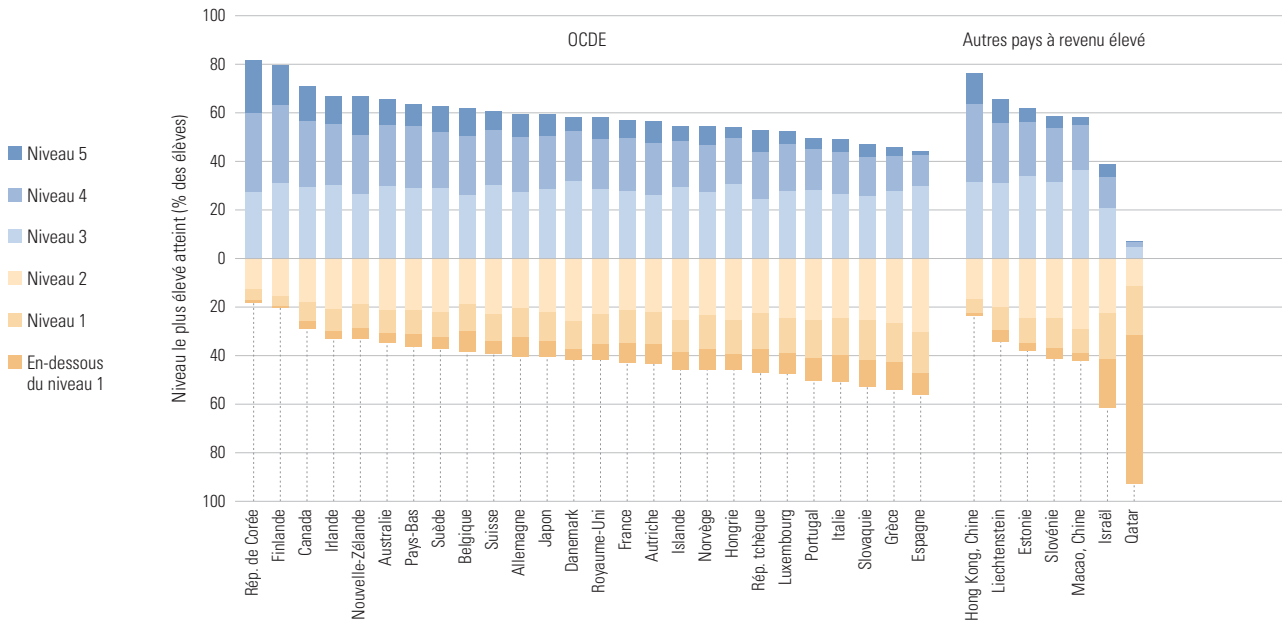
Les évaluations internationales de l'apprentissage sous-évaluent le problème, car elles ne portent que sur les enfants scolarisés.

35. D'après le nombre d'élèves de 3^e année dont les résultats étaient, selon l'évaluation, égaux ou inférieurs au niveau 1 de performance.

Figure 2.38 : Les capacités en lecture dans l'enseignement secondaire sont également très variables d'un pays à l'autre

Pourcentage des élèves de 15 ans atteignant les normes PISA en lecture, 2006

L'égalité des chances en matière d'apprentissage est un droit humain aussi important que l'égalité du droit à être scolarisé.

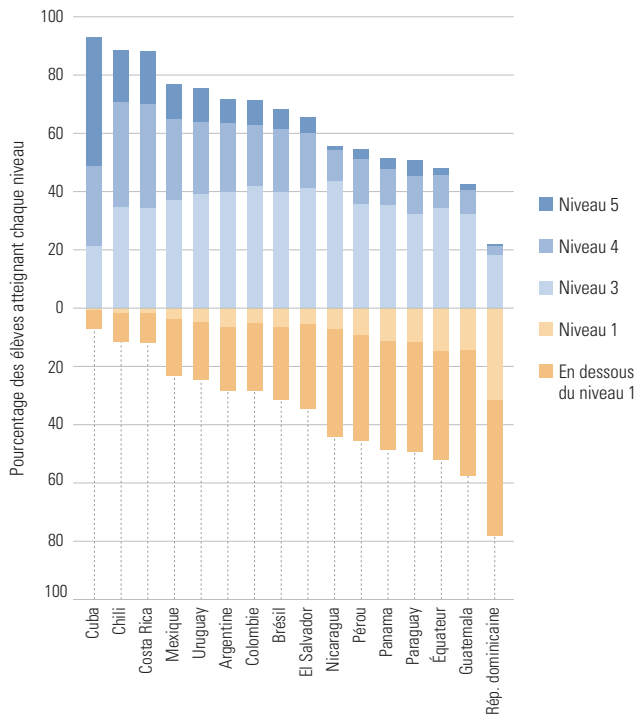


Notes : En dessous du niveau 1 : les élèves ont beaucoup de mal à utiliser la lecture comme un outil efficace pour progresser et élargir leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines. Niveau 5 : les élèves peuvent faire des exercices de lecture complexes, consistant par exemple à formuler une évaluation critique, à échafauder des hypothèses et à repérer et intégrer des concepts contraires à ceux qui étaient attendus.

Source : OCDE (2007b).

Figure 2.39 : Parmi les pays d'Amérique latine, les résultats en lecture accusent d'importants écarts

Niveau des résultats en lecture des élèves de 3^e année de l'enseignement primaire en Amérique latine, 2007



Note : niveau 1 : les élèves peuvent repérer une information simple et qui est mise en valeur ailleurs dans le texte. Niveau 4 : les élèves peuvent intégrer et généraliser les informations données dans un paragraphe, lire un texte et identifier les informations nouvelles.

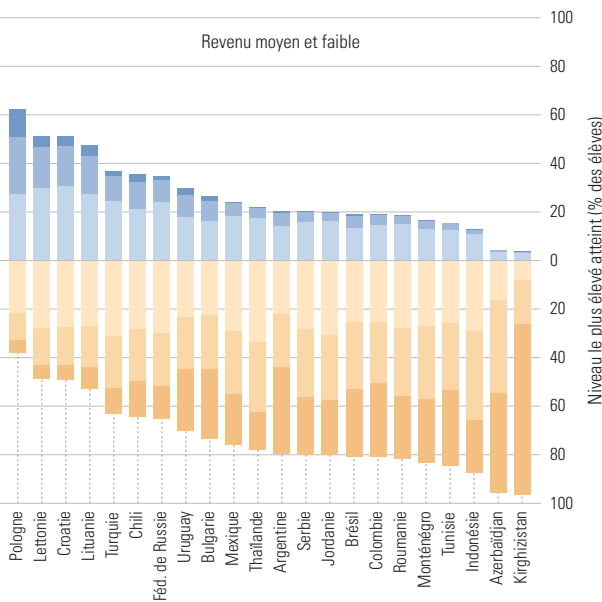
Source : UNESCO-OREALC (2008).

scolarisés abaisserait de façon significative les scores des pays éloignés de l'enseignement primaire universel quand au niveau faisant l'objet des tests. Au Ghana, le TIMSS 2007 a constaté que 17 % des jeunes de 16 ans obtenaient des scores supérieurs au seuil international le plus bas, mais que la moitié environ seulement des enfants de cet âge étaient à l'école. Cela implique que 9 % des jeunes Ghanéens de 16 ans maîtrisent les compétences les plus élémentaires en mathématiques. Dans des pays à haut revenu tels que la République tchèque et l'Angleterre (Royaume-Uni), la plupart des enfants du même âge sont encore à l'école et ont des compétences bien plus élevées en mathématiques³⁶ (Mullis *et al.*, 2008).

Disparités de l'apprentissage au sein des pays

L'égalité des chances en matière d'apprentissage est un droit humain aussi important que l'égalité du droit à être scolarisé, quels que soient les revenus, le sexe, la langue ou l'appartenance ethnique de ses parents. Les objectifs de Dakar visent parfois explicitement à une plus grande équité. Ainsi, la réalisation de la parité entre les sexes dans les acquis d'apprentissage est une partie importante de l'objectif 6 et une composante essentielle de la réalisation de l'égalité entre les

36. Pour la TIMSS, les enfants sont évalués lors de la 8^e année du cursus. En République tchèque et en Angleterre (Royaume-Uni), l'âge moyen des enfants en 8^e année était de 14 ans, contre 16 au Ghana.



sexes d'ici à 2015 (objectif 5) (encadré 2.22). Dans de nombreux pays, cependant, d'importantes disparités en termes d'acquis d'apprentissage indiquent des disparités profondes en termes de chances. Les acquis des élèves dépendent fortement du type d'école qu'ils fréquentent et des caractéristiques de leur milieu familial.

Les raisons qui militent pour la réduction des disparités dans les acquis d'apprentissage dépassent le cadre de l'éducation. Une éducation plus équitable, conjuguée à une amélioration soutenue de la qualité générale, a des chances d'être bonne pour la croissance économique et la cohésion sociale. Réaliser une plus grande équité exigera de se concentrer plus nettement sur les écoles qui prennent en charge les enfants désavantagés – et sur les facteurs qui, au-delà du cadre de l'éducation, réduisent les acquis de l'apprentissage. Beaucoup de pays ont montré qu'il était possible de conjuguer l'équité avec des résultats d'ensemble d'un niveau élevé.

Mesurer la rigueur des acquis d'apprentissage est par essence difficile. Une approche consiste à évaluer simplement l'écart entre les élèves qui réussissent le mieux et le moins bien. La figure 2.40 applique cette mesure aux résultats en mathématiques en 4^e année, à partir des données du TIMSS. La longueur des barres indique la différence de score aux tests entre ceux qui obtiennent les

Encadré 2.22 – Parité entre les sexes et acquis d'apprentissage

Dans de nombreux pays, les filles ont moins de chances que les garçons d'être scolarisées. Une fois à l'école, cependant, elles tendent à obtenir des résultats aussi bons, voire meilleurs, que ceux de leurs camarades de sexe masculin. S'il existe d'importantes différences fondées sur le sexe dans les acquis d'apprentissage par matière, ces acquis en général ne se caractérisent pas par de profondes inégalités.

- **Pays de l'OCDE.** Au PISA 2006, les notes moyennes des filles de 15 ans en lecture étaient supérieures de 8 % à celles des garçons dans l'ensemble des pays de l'OCDE. En mathématiques, les garçons avaient l'avantage sur les filles. L'écart le plus important a été observé en Autriche, où les résultats des garçons étaient en moyenne plus élevés de 5 %. En sciences, les différences entre les sexes tendaient à être statistiquement insignifiantes.
- **États arabes.** Le TIMSS 2007 couvrait 13 des 20 États arabes. Dans la plupart d'entre eux, les filles de 8^e année obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en mathématiques. Au Qatar, le score des filles était supérieur de 13 % à celui des garçons. Le même nombre de pays enregistrait un avantage pour les filles en sciences, avec souvent des écarts plus importants entre les sexes. Au Qatar, les filles obtenaient des scores supérieurs en moyenne de 25 % à ceux des garçons.
- **Europe centrale et orientale.** Le PISA 2006 couvrait 15 des 21 pays de cette région. Tous ont enregistré un net avantage pour les filles quant aux performances en lecture. Pour la plupart, les écarts entre les sexes en mathématiques étaient statistiquement insignifiants ; dans le reste des pays, les garçons tendaient à obtenir des résultats légèrement meilleurs que ceux des filles.
- **Amérique latine et Caraïbes.** Les informations relatives à 16 pays dans le cadre de l'évaluation menée par le SERCE en mathématiques montrent que les garçons de 6^e année obtenaient de meilleurs résultats que les filles. Lorsque l'évaluation portait sur la lecture, c'étaient les filles qui obtenaient de meilleurs résultats, mais dans les deux matières, les différences moyennes étaient très réduites.
- **Afrique subsaharienne.** Parmi les pays francophones participant à l'évaluation du PASEC, les résultats en français ou en mathématiques en 2^e et en 5^e année accusaient peu de différences entre les sexes. Pour les 13 pays participants aux évaluations du SACMEQ en 2000-2002, les différences entre les sexes étaient dans l'ensemble statistiquement insignifiantes ou réduites¹. En mathématiques, pour la moitié environ des pays participants, on n'observait pas de différences statistiques importantes entre les sexes. Pour le reste, les résultats moyens des garçons tendaient à être plus élevés, mais les différences n'étaient pas importantes².

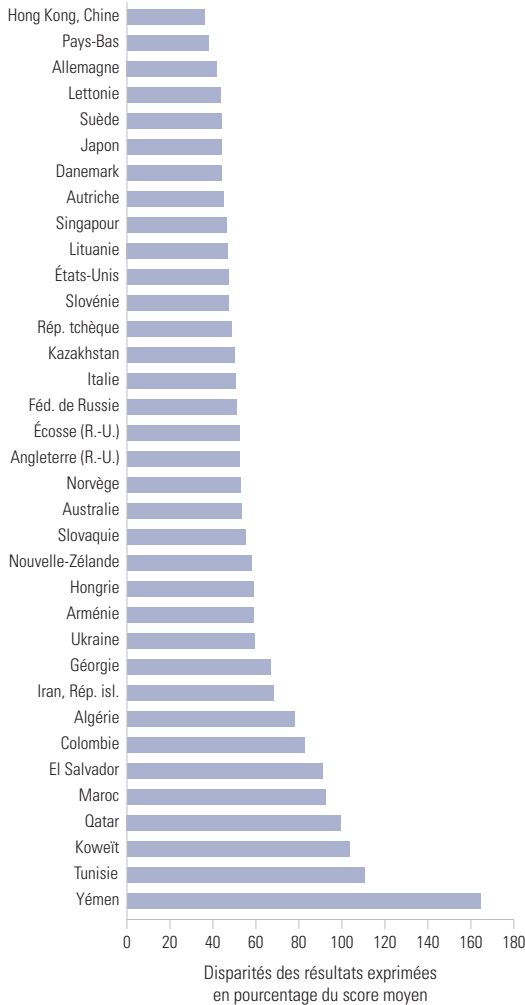
Ces observations confirment que, pour l'ensemble des acquis, les écarts entre les sexes sont relativement modestes. Lorsqu'il existe des différences, les données montrent qu'à l'exception de l'Arabie saoudite, les filles réussissent mieux en langues et les garçons en mathématiques et en sciences. Il sera nécessaire d'éliminer les écarts restants si l'on veut atteindre l'objectif de l'éducation pour tous. Il faut toutefois reconnaître que les données actuelles fournissent un tableau incomplet, notamment pour les pays qui ne participent pas aux évaluations internationales et régionales.

1. Les Seychelles étaient l'exception, avec pour les filles des résultats en anglais plus élevés de 0,65 écart type que ceux des garçons.

2. Les Seychelles étaient à nouveau l'exception, les résultats de filles en mathématiques étant plus élevés de 0,38 écart type que ceux des garçons.

Sources : Bonnet (2009) ; Ma (2007) ; Mullis et al. (2008) ; OCDE (2007b).

Figure 2.40 : Les écarts d'apprentissage sont les plus larges dans les pays pauvres
Écarts d'apprentissage dans les résultats en mathématiques au TIMSS pour les élèves de 4^e année, 2007



Note : les barres montrent la différence entre les résultats aux tests entre les élèves se situant aux 5^e et 95^e percentiles, exprimées en pourcentage du résultat moyen au test pour le pays.
 Source : Mullis *et al.* (2008).

Dans les pays de l'OCDE, les différences entre les écoles jouent un rôle essentiel pour expliquer le degré d'équité au sein des systèmes éducatifs.

meilleurs résultats (95^e percentile) et ceux qui obtiennent les moins bons (5^e percentile), exprimée en pourcentage du score moyen pour le pays. Dans les pays de l'OCDE, les disparités d'apprentissage sont généralement moindres que dans les autres pays couverts par le TIMSS. En Allemagne, la différence entre ceux qui réussissent le mieux et ceux qui réussissent le moins bien est de l'ordre de 42 % du score moyen, qui est de 525.

Les disparités d'apprentissage tendent à être bien plus marquées dans les pays à faible revenu, certaines des plus importantes étant observées dans les États arabes. Au Yémen, la différence entre ceux qui réussissent le mieux et ceux qui réussissent le moins bien est de 368 points, soit 165 % du score moyen de 224. Une étude des acquis

en mathématiques menée dans les États indiens de l'Orissa et du Rajasthan a observé que le spectre des résultats aux tests, entre ceux qui réussissent le mieux et ceux qui réussissent le moins bien, était plus large que dans tous les autres pays couverts par le TIMSS, à l'exception de l'Afrique du Sud³⁷ (Das et Zajonc, 2008).

Les différences entre les écoles jouent un rôle essentiel pour expliquer le degré d'équité au sein des systèmes éducatifs, comme le montrent les éléments observés dans les pays de l'OCDE. Sur une échelle de mesure mondiale, ces pays présentent des taux globaux relativement faibles d'inégalité dans les acquis d'apprentissage. Ils diffèrent en revanche quant à la part d'inégalité qui peut être imputée aux écoles. Dans les pays nordiques, comme la Finlande, l'Islande et la Norvège, moins de 10 % de la variation des résultats en sciences s'explique par les disparités entre les écoles. À l'autre bout de l'échelle, ces différences expliquent la moitié de la variation des résultats aux tests en Allemagne³⁸ (figure 2.41). Ces observations manifestent à quel point les facteurs liés aux écoles peuvent creuser – ou réduire – les écarts en matière d'acquis scolaires.

Une plus grande équité n'est-elle possible qu'au prix d'une moindre performance moyenne ? Pas dans ce cas : la Finlande est à la fois plus équitable et plus performante que l'Allemagne. La plus grande équité tient en partie à des systèmes éducatifs globaux qui assurent à tous des chances semblables. Au cours des dernières années, la Pologne a fortement réduit les inégalités entre les écoles en étendant la durée de l'enseignement général (encadré 2.23). Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'un des facteurs qui contribuent à l'inégalité à l'échelle des écoles est l'orientation et le regroupement des élèves selon leurs compétences dans des classes de niveau strictement séparées ou dans des filières ou écoles générales ou professionnelles (OCDE, 2007b ; Schutz *et al.*, 2008). En Allemagne, les filières professionnelles dans l'enseignement secondaire ont contribué à réduire le chômage des jeunes, mais l'orientation précoce a contribué à une inégalité importante entre les écoles.

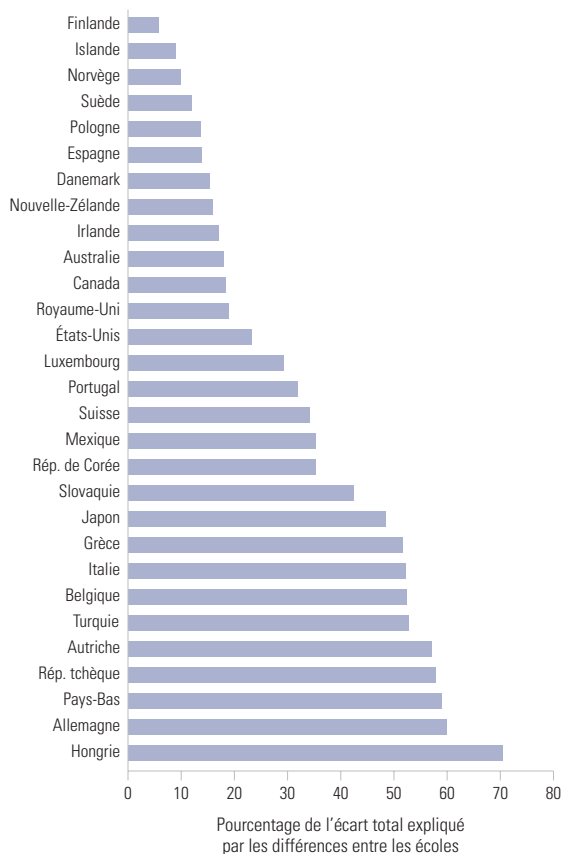
Dans de nombreux pays en développement, les différences de performances entre les écoles tiennent à l'environnement d'enseignement. Les systèmes scolaires sont souvent marqués par d'importantes variations quant à la taille des classes, à la disponibilité des livres et des matériels

37. L'étude compare les scores des élèves se situant dans le 5^e et le 95^e percentile de la répartition des scores.

38. La dispersion globale des résultats aux tests en Allemagne représente 110 % de la moyenne de l'OCDE, contre 81 % pour la Finlande (OCDE, 2007b).

Figure 2.41 : Quand les écoles font la différence – l'inégalité des résultats des élèves d'une école à l'autre varie fortement dans les pays riches

Variation des résultats du PISA en sciences dans les pays de l'OCDE expliquée par la différence entre les écoles, 2006



Note : la longueur des barres exprime le pourcentage de la variation totale des résultats des élèves qui s'explique par les différences de performance entre les écoles.

Source : OCDE (2007b).

didactiques, à la qualité des enseignants et aux normes applicables aux bâtiments scolaires³⁹. Dans l'évaluation menée par le SACMEQ en 2000-2002, les différences entre écoles expliquaient 37 % de la variation des performances des élèves en lecture (Dolata *et al.*, 2004). Des recherches réalisées en Inde et au Pakistan ont également observé que les différences entre les caractéristiques des écoles contribuaient à expliquer l'inégalité aux résultats des tests (Das *et al.*, 2006 ; Das et Zajonc, 2008). En Bolivie et au Chili, une étude a montré que plus de la moitié des disparités importantes d'apprentissage observées entre élèves autochtones et non autochtones se justifiaient par la mauvaise qualité des écoles accueillant les élèves autochtones (McEwan, 2004).

39. Les différences de résultats entre écoles peuvent également tenir à ce que des ménages du même milieu socio-économique font souvent les mêmes choix scolaires (par exemple entre l'enseignement public et privé) ou au fait que les politiques publiques, en définissant le mode de sélection des élèves pour des écoles spécifiques, ont le même effet.

Encadré 2.23 – Améliorer l'équité en Pologne

En 1999, la Pologne a commencé à proposer une année supplémentaire d'enseignement général, avant que les élèves ne soient séparés dans les filières du second cycle de l'enseignement secondaire. À partir de 3 cycles du programme PISA, on peut évaluer l'incidence de la réforme sur l'équité :

- de 2000 à 2003, la variation moyenne des résultats des élèves en sciences est tombée de 51 %, de la moyenne de l'OCDE, à 15 %. En 2006, la Pologne était parvenue à l'un des niveaux de variation les plus faibles pour les résultats en sciences parmi les pays participants (figure 2.41). L'amélioration de l'équité est venue en même temps que l'amélioration générale des résultats. Ainsi, la performance moyenne des enfants de 15 ans a augmenté de 29 points entre 2000 et 2006 ;
- la plupart des améliorations se sont produites chez les élèves ayant des résultats faibles. De 2000 à 2006, la proportion d'élèves ne parvenant pas à dépasser le niveau 1 en lecture a chuté de 23 à 16 % ;
- les élèves de la filière professionnelle sont visiblement ceux qui ont le plus profité d'une plus grande intégration du système.

Source : OCDE (2007b).

Ces observations montrent que l'amélioration de la qualité des écoles et la réduction des différences entre écoles réduiront l'inégalité des résultats des élèves. Au milieu des années 1990, le Brésil a créé le Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), fonds destiné à financer les dépenses sous-nationales consacrées à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire en vue d'assurer une répartition plus équitable des dépenses par élève dans l'ensemble du pays. Les premiers éléments laissent à penser que cette politique redistributive a réduit les inégalités d'apprentissage, même si ce n'est que dans une modeste mesure (Gordon et Vegas, 2005). Dans d'autres pays, des mécanismes de financement proportionnels au nombre d'élèves ont été mis en place pour faire en sorte que les ressources soient réparties plus équitablement entre les régions et les groupes de population.

Les disparités observées au niveau des écoles ne fonctionnent pas isolément. Elles interagissent souvent avec des désavantages plus larges, qu'elles renforcent. Le niveau de revenu et d'éducation des parents ainsi que la langue parlée à la maison, entre autres facteurs, sont fortement associés au niveau des acquis d'apprentissage, comme le montrent les cas suivants :

- au Pakistan, les résultats des enfants issus du tiers le plus riche de la population étaient en moyenne plus élevés de 0,25 à 0,5 écarts types que ceux des enfants des foyers les plus pauvres (Das *et al.*, 2006) ;

Le niveau de revenu et d'éducation des parents ainsi que la langue parlée à la maison sont fortement associés au niveau des acquis d'apprentissage.

Les disparités observées au niveau des écoles interagissent avec le milieu et le statut socioéconomique des élèves.

- au Pérou, lors d'évaluations nationales réalisées en 2004 pour les mathématiques, les résultats des élèves de 6^e année de langue maternelle espagnole étaient plus élevés de plus de 1 écart type que ceux des élèves dont la langue maternelle était une langue autochtone (Cueto *et al.*, 2009) ;
- au Cameroun, les résultats des élèves de 5^e année issus du groupe linguistique bamiléké au test d'alphabétisme PASEC étaient de 48 %, contre 56 % pour les élèves issus du groupe linguistique ewondo (Fehrlér et Michaelowa, 2009) ;
- lors des évaluations menées en 2006 par le SERCE en Amérique latine et dans les Caraïbes, les élèves qui devaient prendre en charge le travail domestique ou un emploi extérieur obtenaient en moyenne des résultats plus faibles en mathématiques que les autres. Ainsi, au Salvador, les élèves de 6^e année qui occupaient un emploi obtenaient en moyenne des scores 6 % plus faibles que ceux des élèves qui n'en occupaient pas (Bonnet, 2009) ;
- une étude longitudinale menée en Éthiopie a observé que 42 % des élèves de 12 ans, ayant perdu leur mère entre 8 et 12 ans, ne savaient pas lire, alors que, pour ceux dont les 2 parents étaient vivants, ce chiffre était de 23 % (Himaz, 2009). L'étude attribuait la différence à une moindre scolarisation des orphelins, ainsi qu'à de moins bons résultats scolaires.

Dans les pays où les systèmes sont plus équilibrés, le milieu dont sont issus les enfants a moins d'importance pour déterminer le niveau de leurs acquis. Dans les pays où la corrélation entre l'origine et le résultat des élèves est forte, ou dans ceux dans lesquels il existe de grandes différences de milieu entre les élèves, il est peu vraisemblable que la réduction des différences de qualité entre les écoles suffira pour améliorer significativement l'équité. Des programmes ciblés visant à améliorer l'apprentissage des enfants laissés pour compte seront également nécessaires (voir chapitre 3). Au Mexique, le Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) fournit un complément de financement, de matériel pédagogique – y compris des manuels en langues autochtones – et de personnel enseignant aux écoles des zones marquées par une sous-performance et des désavantages constants. Les évaluations indiquent que ces efforts ont réduit l'écart de notes en mathématiques à l'école primaire, mais qu'ils ont eu peu d'incidence sur les résultats en espagnol (Vegas et Petrow, 2008).

Enseigner la lecture dans les premières années du primaire est essentiel pour l'apprentissage

Les enfants qui manquent de compétences en matière de lecture et ont des difficultés de compréhension sont incapables d'utiliser les manuels et autres matériels écrits, et de profiter des possibilités d'apprentissage qui leur sont offertes à l'école et en dehors de l'école. La recherche fait apparaître que les enfants qui ont de la peine à acquérir ces compétences dans les premières années de leur vie en auront vraisemblablement tout au long de leur parcours scolaire (Jukes *et al.*, 2006). Dans de nombreux pays en développement, les écoles ne parviennent pas à doter les jeunes apprenants de ces compétences élémentaires. Si l'on veut atteindre l'objectif de l'EPT relatif à la qualité, il est essentiel que les difficultés en lecture soient dépistées tôt et traitées rapidement.

La compréhension est primordiale pour l'acquisition des compétences en lecture. Les enfants doivent pouvoir lire assez couramment pour saisir le sens de ce qu'ils lisent. Il a été montré que, souvent, la précision et la rapidité de la lecture étaient fortement corrélées à la compréhension (Abadzi, 2006 ; Fuchs *et al.*, 2001). Dans une enquête à petite échelle menée sur des élèves de 1^{re} et de 2^e année au Pérou, les enfants qui étaient capables de répondre correctement à une série de 3 questions de compréhension lisaient en moyenne à la vitesse de 77 mots par minute, contre 15 mots par minute pour les enfants qui n'avaient répondu correctement qu'à une seule des questions⁴⁰ (Abadzi *et al.*, 2005). Les évaluations de la lecture dans les petites classes visent à tester la compréhension en mesurant la rapidité de la lecture (encadré 2.24). Les estimations sont variables, mais un rythme dépassant 40 mots par minute est considéré comme nécessaire à la compréhension⁴¹ (Abadzi, 2006).

Des évaluations de la lecture menée à petite échelle dans plusieurs pays à faible revenu dessinent une image inquiétante⁴² (tableau 2.7). Bien que ces tests ne soient pas représentatifs à l'échelle nationale, ils indiquent souvent des niveaux très faibles en lecture courante. Les performances moyennes, à de nombreux tests, révèlent que les personnes testées sont loin de lire couramment, ce qui implique qu'un grand nombre d'enfants ne sont pas en mesure

40. La corrélation positive entre la compréhension et la lecture orale courante a fait l'objet de nombreux travaux de recherche. Pour d'autres exemples, voir Kudo et Bazan (2009) et RTI International (2008).

41. Aux États-Unis, on considère que les enfants risquent de rencontrer des difficultés d'apprentissage si leur vitesse de lecture est inférieure à 70 mots par minute en 2^e année et à 80 en 3^e année.

42. Il est impossible de procéder, dans ce tableau, à des comparaisons entre pays du fait des différentes langues utilisées et des différences d'âge des populations d'élèves.

Encadré 2.24 – Qu'est-ce que les évaluations de la lecture dans les petites classes et à quoi peuvent-elles servir ?

L'incapacité à acquérir des compétences en lecture dans les premières années scolaires peut affaiblir sérieusement l'apprentissage ultérieur, compromettant le passage d'une classe à l'autre et contribuant à un abandon précoce. Les évaluations de la lecture dans les petites classes aident les enseignants à identifier les problèmes et à les corriger. Les composantes évaluées sont notamment les suivantes :

- conscience des phonèmes – les enfants savent se concentrer sur les sons figurant dans les mots, les manipuler et les décomposer ;
- capacité à utiliser la phonétique – ils peuvent comprendre comment les lettres sont liées aux sons pour former des correspondances lettres-sons et des motifs orthographiques, et ils savent appliquer leurs connaissances en la matière ;
- lecture courante – ils peuvent lire à haute voix avec vitesse, précision et expressivité ;
- vocabulaire – ils connaissent un nombre croissant de mots, oralement et à l'écrit ;

- compréhension – ils peuvent aborder activement les textes et en extraire le sens.

La plupart de ces composantes sont évaluées en comptant le nombre de lettres et de mots que les enfants peuvent prononcer avec précision en 1 minute. Malgré les risques évidents d'application mécanique, les évaluations peuvent être utilisées pour appréhender à la fois la reconnaissance et la compréhension des mots. Des approches similaires sont utilisées dans le travail d'alphabétisation des adultes. Les évaluations de la lecture dans les petites classes ne sont pas conçues pour servir de tests de notation des élèves ou de classement des écoles. Elles sont le plus utiles lorsqu'elles sont intégrées dans un cadre plus large afin de renforcer la confiance des élèves et de donner aux écoles et aux enseignants les moyens de répondre à leurs besoins.

Sources : Abadzi (2006) ; Kudo et Bazan (2009) ; RTI International (2008).

Tableau 2.7 : Résultats des évaluations en lecture dans les petites classes du primaire (nombre de mots corrects à la minute)

	Année	Classe	Lecture d'un texte suivi	Taille de l'échantillon
Tests de lecture en anglais				
Gambie	2007	1-3	6	1 200
Malindi, Kenya	2007	2	10	40 écoles
Libéria	2008	2	18	429
Libéria	2008	3	28	407
Tests de lecture en espagnol				
Nicaragua	2006	3	18	2 206
Junin, Pérou	2008	3	57	475
Tests de lecture en français				
Sénégal	2007	1-3	19	502

Notes : sauf indication contraire, la taille de l'échantillon désigne le nombre d'élèves testés. Les études prises en compte dans le tableau mesurent également d'autres aspects de la lecture évoqués dans l'encadré 2.24 et, dans certains cas, testent aussi la lecture dans les langues locales.

Sources : Castro et Laguna (2008) ; Crouch et Korda (2008) ; Crouch *et al.* (2009) ; Jammeh (2008) ; Kudo et Bazan (2009) ; Samba et Sprenger-Charolles (2008).

d'acquérir les compétences élémentaires en lecture nécessaires pour faciliter l'apprentissage ultérieur :

- en Gambie, les élèves des 3 premières années pouvaient, en moyenne, lire correctement 6 mots par minute ;
- au Libéria, les élèves de 2^e année pouvaient lire 18 mots par minute. Bien que la lecture ait été mieux maîtrisée en 3^e année, elle était encore inférieure aux 40 mots par minute que l'on estime nécessaires à la compréhension.

Si l'on regarde au-delà des moyennes, on découvre les piètres résultats de certains enfants :

- en Éthiopie, une étude réalisée en 2008 sur des élèves de 3^e année du district de Wolisio a observé que 36 % d'entre eux étaient incapables de lire un seul mot en afan oromo, la langue locale (DeStefano et Elaheebocus, 2009) ;
- au Guatemala, les deux tiers des élèves pouvaient lire correctement plus de 40 mots par minute, mais il existait d'importantes disparités entre groupes linguistiques. Les élèves de langue maternelle mam avaient une vitesse moyenne de lecture inférieure à 40 mots par minute, tandis que ceux dont la langue maternelle était le quiché ou l'espagnol lisaient plus de 60 mots par minute (Dowd, 2009).

L'évaluation précoce des compétences en lecture à l'école primaire donne l'occasion d'identifier les élèves possédant de faibles acquis scolaires et de prendre des mesures correctives susceptibles de contribuer à prévenir l'abandon et le redoublement. Il est beaucoup moins coûteux en temps et en argent de prévenir l'échec durant les jeunes années que d'agir plus tardivement.

Les observations réalisées dans plusieurs pays démontrent que des interventions au niveau des politiques peuvent réellement améliorer les compétences en lecture. Une clé du succès consiste à faire participer les écoles et les communautés.

Il est essentiel que les difficultés en lecture soient dépistées tôt et traitées rapidement.

Un programme géré par une organisation non gouvernementale dans l'Uttar Pradesh, en Inde, a eu recours à des « cours de rattrapage en lecture », dirigés par des formateurs volontaires, pour améliorer de façon impressionnante la lecture précoce (encadré 2.25). Dans le district de Malindi, au Kenya, les enseignants ont reçu une formation de 5 jours portant sur l'utilisation d'une série de cours soigneusement conçus pour apprendre à lire de façon efficace aux élèves de 2^e année (Crouch *et al.*, 2009). Des améliorations significatives ont suivi : la comparaison des résultats en 2^e année avant et après la formation de ces enseignants a révélé une amélioration de 80 % en moyenne de la vitesse de lecture des élèves. S'il est difficile d'expliquer toute l'amélioration par la formation, l'étude a montré que cette intervention relativement modeste et les informations qu'elle a fournies sur le triste état des compétences en lecture y ont contribué dans une large mesure⁴³. Des études pilotes menées en 2007 au Mali et au Niger ont également mis en lumière des approches prometteuses de l'amélioration des compétences en lecture pour un coût relativement faible (Mitton, 2008).

La question de savoir si de tels programmes pilotes peuvent être appliqués à une plus grande échelle afin d'améliorer la lecture dans l'ensemble des systèmes éducatifs nationaux n'est pas tranchée. La réussite d'un grand nombre de ces programmes tient aux efforts intenses engagés pour mobiliser les communautés, les ressources et les professionnels

43. L'étude a été mise en place sous forme de test aléatoire, mais l'amélioration des compétences en lecture a été constatée aussi bien dans des écoles où les enseignants avaient reçu la formation que dans des écoles où ils ne l'avaient pas reçue. L'étude a montré que la communication d'informations relatives aux techniques d'enseignement et le transfert d'enseignants entre les écoles du groupe contrôle et celles du groupe test expliquaient la similitude des améliorations entre les 2 types d'écoles.

locaux. Reproduire ces actions est souvent difficile pour les autorités locales – pour ne rien dire des ministères nationaux. Le succès des programmes pilotes n'en montre pas moins que des améliorations substantielles sont possibles. Les gouvernements centraux et les autorités responsables de l'éducation peuvent améliorer la situation des premières années de l'apprentissage par une action menée à de nombreux niveaux, qui suppose de former plus efficacement les enseignants et de fournir le matériel didactique approprié.

Améliorer l'apprentissage à l'école

L'une des conditions les plus importantes d'un progrès continu en direction d'une amélioration de la qualité de l'éducation est un meilleur environnement d'apprentissage, englobant les infrastructures matérielles de l'école, le processus d'apprentissage et l'interaction entre les enfants et les enseignants.

Un faible niveau d'acquis est souvent associé à un environnement scolaire médiocre. Dans de nombreuses écoles, des classes mal aérées, des toits qui fuient, des sanitaires de mauvaise qualité et le manque de matériel représentent des obstacles importants à un apprentissage efficace. Au Pérou, aux Philippines et au Sri Lanka, plus de la moitié des élèves du primaire en zone rurale fréquentent des écoles qui, selon leurs directeurs, nécessitent une restauration majeure⁴⁴ (ISU, 2008b). Une enquête réalisée récemment sur les écoles primaires de 2 États du Nigéria a observé que 80 %

44. Ce pourcentage est celui des élèves de 4^e année fréquentant des écoles dont le directeur a déclaré que « l'école a besoin d'être complètement reconstruite » ou que « certaines classes ont besoin de réparations importantes ».

En Inde, les « cours de rattrapage en lecture » ont eut des effets impressionnants en matière de lecture précoce.

Encadré 2.25 – En Inde – cours de rattrapage en lecture dans l'Uttar Pradesh

Une enquête de référence menée en 2005 dans le district de Jaunpur a révélé une acquisition médiocre des compétences élémentaires. Parmi les enfants de 7 à 14 ans, 60 % n'étaient pas en mesure de lire ou de comprendre une histoire simple conçue pour les élèves de 1^{re} année. Dans ce contexte, une évaluation aléatoire a examiné l'incidence de 3 actions sur les compétences relevant de l'éducation de base :

- encouragement à la participation des communautés en fournissant des informations et en facilitant le débat sur la situation des écoles locales ainsi qu'en indiquant aux comités d'éducation des villages leur rôle et leurs responsabilités ;
- formation des membres de la communauté à l'évaluation de l'apprentissage des enfants et présentation de ces résultats lors de réunions de village ;

- formation de volontaires locaux à des techniques simples permettant d'apprendre aux enfants à lire et mise en place de cours de lecture après l'école.

Les évaluations ont fait apparaître que le partage de l'information n'améliorait pas les compétences en lecture, mais que les cours supplémentaires après la classe avaient des effets importants. Dans l'ensemble, l'évaluation a montré qu'il était possible de faire progresser des enfants qui ne lisaient pas couramment vers un niveau de lecture assez courant en combinant l'enseignement en classe avec des cours de lecture supplémentaires quotidiens de 2 heures pendant 3 mois.

Source : Banerjee *et al.* (2008).

des classes à Enugu et 50 % à Kaduna ne possédaient pas de tableau noir, ou en avaient un à peine utilisable (Banque mondiale, 2008c). De telles situations sont courantes dans de nombreux pays.

Le fait que la plupart des enfants marginalisés fréquentent souvent les écoles dont la qualité est la moins bonne ajoute encore aux désavantages dont ils souffrent face à l'apprentissage. L'écart entre les zones urbaines et rurales figure en bonne place parmi les disparités liées à la qualité des écoles. Aux Philippines, plus de 70 % des élèves de 4^e année des zones urbaines fréquentaient des écoles pourvues des commodités élémentaires, telles que des tableaux noirs et des toilettes, mais ce n'était le cas que pour une moitié environ des élèves des zones rurales (ISU, 2008b). L'amélioration de l'apprentissage dans de tels environnements exige une redistribution des ressources en direction des zones les plus pauvres.

De nombreuses études mettent en lumière le rôle positif que jouent des manuels scolaires adaptés (Boissiere, 2004 ; Scheerens, 2004). Une évaluation détaillée du système d'éducation de base du Ghana a observé que les améliorations survenues dans les résultats aux tests en mathématiques et en anglais entre 1988 et 2003 tenaient en partie au fait que les manuels scolaires étaient plus facilement accessibles qu'avant (White, 2004).

Plus les enfants passent de temps à l'école durant l'année, plus leurs chances de maîtriser le programme et d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage sont élevées (Boissiere, 2004). Le nombre officiel d'heures d'enseignement varie considérablement selon les pays (Benavot, 2004), mais ce qui importe en vue des résultats est le temps réellement consacré à l'apprentissage. Dans les classes efficaces, 80 % environ du temps scolaire est consacré à l'instruction – critère que, dans les pays en développement, de nombreuses écoles n'atteignent pas (Abadzi, 2006). L'absentéisme des élèves et des enseignants réduit encore le temps d'enseignement. Au Népal, une étude détaillée menée sur un petit nombre d'écoles primaires a montré que, si les écoles étaient officiellement ouvertes pendant 192 jours, l'élève moyen ne connaissait que 97 jours d'apprentissage effectif (Dowd, 2009). En Éthiopie et au Guatemala, le temps passé par les enfants en classe, et à apprendre, était égal au tiers de la durée officielle d'ouverture des écoles (DeStefano et Elaheebocus, 2009 ; Dowd, 2009). Un meilleur suivi, une amélioration des incitations offertes aux enseignants et un soutien ciblé destiné aux élèves, qui ont du mal à être assidus, sont autant d'éléments qui peuvent accroître le temps de formation et les résultats.

Allonger le temps que les élèves passent à apprendre peut être difficile. La surcharge chronique des classes a conduit de nombreux pays à mettre en place, dans les écoles, des systèmes d'horaires doubles. Ceux-ci permettent des gains d'efficacité pour ce qui est du nombre d'enfants accueillis, mais ces bénéfices ont parfois un prix. En Afrique francophone, l'enseignement en horaires doubles a parfois réduit les acquis scolaires, principalement du fait que les enfants passent moins de temps à l'école (Michaelowa, 2001). Sur le plus long terme, des classes supplémentaires peuvent être construites pour accueillir un système à horaire unique. Cependant, les responsables de l'élaboration des politiques doivent évaluer si la construction de classes est aussi efficace pour améliorer l'apprentissage que d'autres investissements tels que l'affectation d'enseignants plus nombreux ou la fourniture de matériel didactique plus abondant. Créer les conditions permettant aux enfants de rester à l'école, faire en sorte que les enseignants soient réellement présents et organiser la journée scolaire de manière à consacrer plus de temps à l'apprentissage sont autant d'options peu onéreuses susceptibles de produire des retours élevés.

Importance du rôle des enseignants

Dans tous les pays, les enseignants sont la ressource éducative la plus importante. Dès la petite enfance, et durant toute la durée de l'enseignement primaire et secondaire, la présence d'un enseignant qualifié et motivé est essentielle à une instruction efficace. Ce que les élèves acquièrent à l'école dépend fortement des pratiques adoptées dans les classes et des compétences des enseignants (Aslam et Kingdon, 2007). Dans bon nombre de pays, le manque d'enseignants formés demeure un obstacle majeur à la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, en particulier dans les groupes marginalisés.

Enseignement préprimaire. Les enseignants et les éducateurs de jeunes enfants jouent un rôle essentiel pour préparer les enfants à l'école et encourager leur développement social, affectif et cognitif. La qualité de la prise en charge et de l'enseignement dépend étroitement du taux d'encadrement, de la formation des enseignants et de la création d'un environnement d'apprentissage actif (Schumacher et Hoffmann, 2008 ; UNESCO, 2005). Or, de nombreux pays ne répondent pas aux normes minimales de qualité. En Bolivie, en Inde, au Libéria⁴⁵, au Népal, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie, par exemple, le taux

45. Au Libéria, le rapport élèves/enseignant est passé de 14 à 142 entre 2006 et 2008. Ce phénomène est dû à une diminution substantielle du nombre d'enseignants bénévoles, ou sans formation, recrutés auparavant pour répondre à la demande d'enseignants au lendemain de la guerre civile (base de données de l'ISU).

En Éthiopie et au Guatemala, le temps passé par les enfants en classe, et à apprendre, était égal au tiers de la durée officielle d'ouverture des écoles.

d'encadrement dans l'enseignement préprimaire était, en 2007, de 40 élèves ou plus par enseignant (voir annexe, tableau statistique 10A).

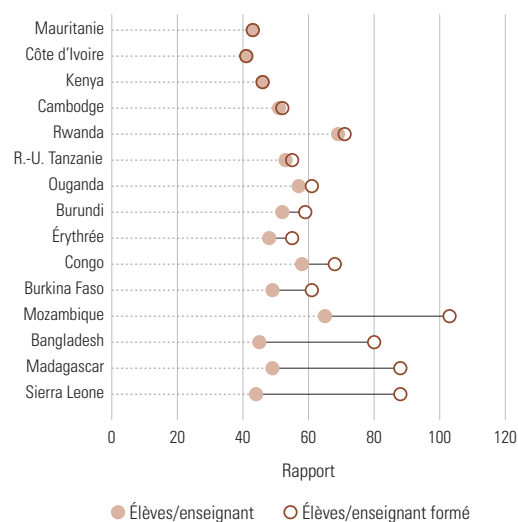
Les données relatives à la situation au sein des pays mettent en lumière les désavantages particuliers auxquels sont confrontés les marginalisés à cet égard. Au Kenya, le rapport élèves/enseignant formé du préprimaire est de 54/1 à l'échelle nationale. Dans le district aride et très pastoral de Turkana, qui est l'un des plus pauvres du Kenya, il est de 123/1 (Ruto *et al.*, 2009). En Indonésie, la proportion d'enseignants du préprimaire possédant au moins un diplôme varie entre 60 % à Banten, zone relativement prospère, et 1 % seulement à Maluku, région présentant les niveaux de pauvreté et les plus élevés (Indonésie, ministère de l'Éducation nationale, 2007).

Enseignement primaire. L'accroissement de la scolarisation depuis 1999 est allé de pair avec une augmentation du recrutement des enseignants du primaire. De nombreux pays d'Afrique subsaharienne – dont le Burkina Faso, le Burundi, le Niger et le Sénégal⁴⁶ – ont, dans la plupart des cas, plus que doublé les effectifs du corps professoral, améliorant le rapport élèves/enseignant (voir annexe, tableau statistique 10A). À mesure que les pays chercheront à accélérer les progrès en direction de l'enseignement primaire universel, ils devront renforcer un mouvement concerté pour recruter et former des enseignants.

Malgré les progrès réalisés au cours des dernières décennies, la pénurie d'enseignants demeure un grave sujet de préoccupation. Les pays fixent leurs propres objectifs en matière de rapport élèves/enseignant, rendant difficiles les comparaisons entre eux (Bennell, 2009). Toutefois, le plafond de ce rapport le plus fréquent au niveau international est de 40/1 (Takala, 2003 ; Groupe indépendant d'évaluation de la Banque mondiale, 2006). En 2007, 26 pays sur les 171 pour lesquels les données sont disponibles – tous en Afrique subsaharienne, à 4 exceptions près, – se situaient au-dessus de ce plafond, (voir annexe, tableau statistique 10A). Bien que les données disponibles soient clairsemées, un autre sujet de préoccupation tient au rapport d'enfants par enseignant *formé*. Dans certains pays, tels que Madagascar, le Mozambique, la Sierra Leone et le Togo, ces rapports dépassent 80/1 (figure 2.42). Dans 15 des 40 pays pour lesquels les données sont disponibles, la proportion d'enseignants formés dans le corps professoral a décliné depuis 1999, parfois spectaculairement

46. Au Sénégal, cette augmentation du nombre des enseignants est due à la création d'un plus grand nombre d'écoles, à la création de classes dans les écoles où le cycle d'enseignement primaire était incomplet et à la mise en place de doubles horaires d'enseignement (ISU, 2009b).

Figure 2.42 : Les enseignants formés sont parfois rares
Rapport élèves/enseignant et élèves/enseignant formé dans l'enseignement primaire, pays sélectionnés, 2007



Note : parmi les pays pour lesquels des données sont disponibles, seuls ceux pour lesquels le rapport élèves/enseignant est égal ou supérieur à 40 sont cités. Les pays sont classés selon l'écart entre les rapports élèves/enseignant et élèves/enseignant formé.

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

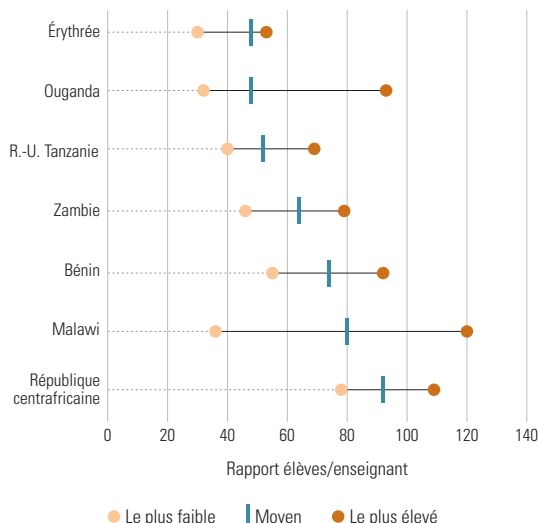
(voir annexe, tableau statistique 10A). Au Togo, elle est passée de 31 à 15 % lorsque le recrutement a privilégié l'embauche d'enseignants contractuels.

Les rapports élèves/enseignant nationaux peuvent masquer d'importantes disparités. Une récente étude menée sur la structure de l'affectation des enseignants a examiné les différences entre régions dans 10 pays d'Afrique subsaharienne (Pôle de Dakar, 2009). Dans certains pays, ces rapports varient du simple au triple. Si les faibles rapports se rencontrent souvent dans les zones rurales à population très dispersée, ceux qui sont élevés tendent à se concentrer dans des zones frappées par la pauvreté et les désavantages les plus marqués. En Ouganda, les régions du Nord touchées par les conflits se caractérisaient par des rapports élèves/enseignant dépassant 90/1 – soit près du double de la moyenne nationale (figure 2.43).

Les différences entre zones rurales et zones urbaines viennent grossir l'inégalité. La forme que revêtent les désavantages est très variable mais, dans l'ensemble, les rapports élèves/enseignant tendent à être plus élevés dans les secondes que dans les premières (Zhang *et al.*, 2008). Or, dans certains pays tels que le Malawi ce rapport moyen dans les zones urbaines est de 46/1, contre 81/1 dans les zones rurales (Mulkeen, 2009). Cependant, les enseignants formés sont souvent concentrés dans les zones urbaines. Alors qu'à Kampala, la capitale ougandaise, 60 % des enseignants sont formés, ils ne sont que 11 % dans le district rural

Dans le nord de l'Ouganda, on comptait 90 élèves par enseignant, soit près du double de la moyenne nationale.

Figure 2.43 : Les moyennes nationales peuvent cacher de grandes différences dans le rapport élèves/enseignant
Disparités provinciales du rapport élèves/enseignant dans l'enseignement primaire, pays sélectionnés d'Afrique subsaharienne, vers 2005/2006



Note : sauf indication contraire, les données ne distinguent pas entre les enseignants fonctionnaires et les enseignants communautaires, ni entre les enseignants du public et ceux du privé. Les données relatives au Bénin excluent les enseignants communautaires. Celles qui concernent la République centrafricaine intègrent les enseignants communautaires. Les pays sont classés par rapport élèves/enseignant moyen.

Source : Pôle de Dakar (2009), tableau 5.4.

de Yumbe. Au Lesotho, près du quart des enseignants de la zone des basses terres sont sans qualification, contre la moitié environ dans les zones montagneuses et moins accessibles (Mulkeen, 2009). Dans ces zones, les taux de redoublement ont tendance à être plus élevés qu'ailleurs et, comme dans d'autres zones rurales, les résultats aux tests y sont moins bons (Mulkeen et Chen, 2008).

Dans une certaine mesure, ces modes d'affectation des enseignants sont le reflet de processus de sélection et de désavantages intrinsèques qui s'auto-perpétuent. Les enseignants formés auront plutôt tendance à choisir un poste dans les zones urbaines, en particulier dans les systèmes où leur rémunération est liée à la contribution des parents. Les possibilités d'évolution professionnelle ont également plus de chances d'être concentrées dans les zones urbaines, ce qui permet aux enseignants de ces zones d'acquérir plus aisément des qualifications que leurs homologues ruraux (Bennell et Akyeampong, 2007). Les villes peuvent être considérées comme préférables aux zones rurales pour d'autres raisons, qu'il s'agisse aussi bien de la qualité du logement, des commerces et services, et des écoles que de la proximité des amis et de la famille. Les inquiétudes liées au fait de vivre dans des communautés rurales éloignées et inconnues peuvent également avoir une incidence. Ces facteurs jouent un rôle dans le fait que, dans de nombreux

pays, les femmes préfèrent enseigner dans les zones urbaines. En Ouganda et en Zambie, la part des enseignantes dans les écoles primaires urbaines et de l'ordre de 60 %, alors qu'elle varie de 15 à 35 % dans les zones rurales (Mulkeen, 2009).

Projection des besoins en enseignants pour les écoles primaires d'ici à 2015

Les besoins futurs en matière de recrutement d'enseignants varient énormément selon les régions. Ils sont déterminés en partie par les déficits actuels et en partie par un mélange complexe combinant la démographie, les tendances de la scolarisation et le nombre d'enfants encore non scolarisés. L'ISU a procédé à une nouvelle estimation du nombre total d'enseignants du primaire qui seront nécessaires pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015⁴⁷ (ISU, 2009e).

Les chiffres soulignent l'ampleur du défi auquel sont confrontés de nombreux pays :

- 1,9 million d'enseignants supplémentaires devront être recrutés pour atteindre l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 ;
- les deux tiers des enseignants supplémentaires – soit environ 1,2 million – seront nécessaires en Afrique subsaharienne ;
- les États arabes comptent pour 15 % environ du nombre d'enseignants supplémentaires requis.

L'effort nécessaire pour combler ces écarts varie selon les pays (figure 2.44). Bon nombre de gouvernements devront accroître annuellement le recrutement de 4 à 18 %. Pour certains pays, cela revient à maintenir le taux de croissance enregistré depuis 1999. D'autres, comme la Côte d'Ivoire, Djibouti, l'Érythrée, le Kenya, l'Ouganda et le Tchad, devront accélérer la cadence du recrutement et budgéter de nouveaux postes.

Outre l'accroissement du recrutement nécessaire pour réaliser l'enseignement primaire universel, les gouvernements ont à assurer le remplacement des enseignants qui doivent prendre leur retraite ou qui quitteront leur poste d'ici à 2015⁴⁸. La prise en compte de la nécessité de remplacer les enseignants accroît les chiffres du recrutement à l'échelle régionale et mondiale (ISU, 2009e) :

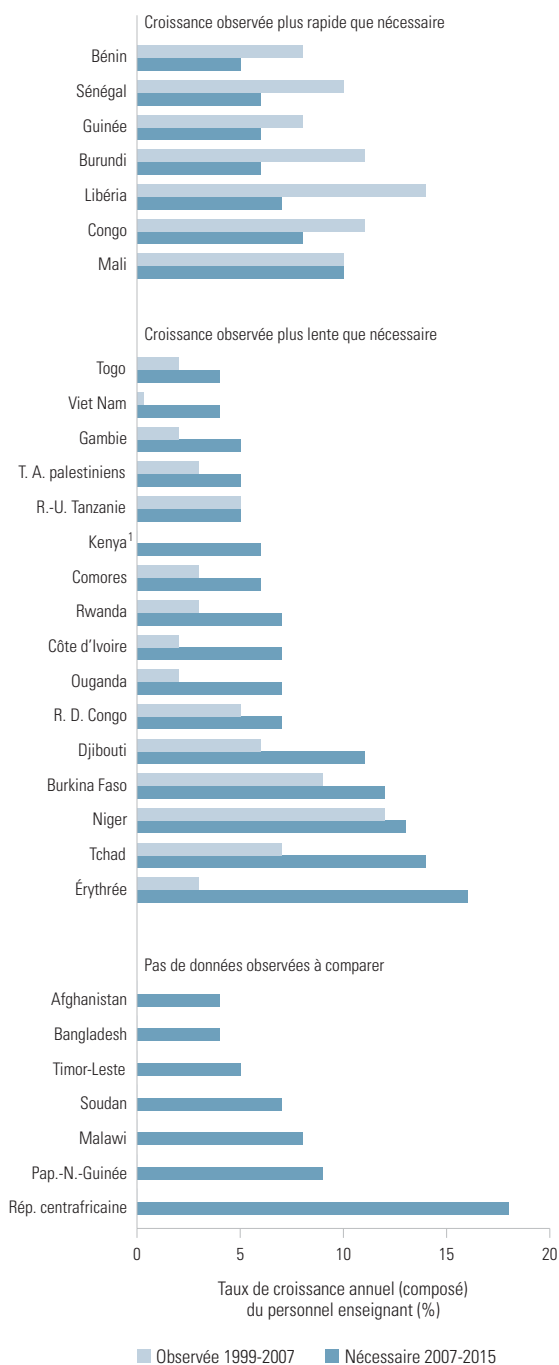
47. L'estimation des besoins en enseignants repose sur des hypothèses en matière de scolarisation, de redoublement et de taux d'encadrement. Pour les détails techniques, voir ISU (2009e).

48. Ces projections reposent sur un taux de déperdition d'enseignants de 5 % et intègrent les enseignants supplémentaires nécessaires pour compenser les vacances de postes liées à une plus grande déperdition provoquée par l'élargissement de l'enseignement primaire universel et la croissance démographique. Pour des résultats utilisant d'autres hypothèses de déperdition, voir ISU (2009e).

1,9 million d'enseignants supplémentaires devront être recrutés pour atteindre l'enseignement primaire universel d'ici à 2015.

Figure 2.44 : Le rythme de création de nouveaux postes devra s'accélérer si l'on veut parvenir à l'enseignement primaire universel d'ici à 2015

Croissance annuelle du nombre de postes d'enseignants nécessaires pour atteindre l'enseignement primaire universel d'ici à 2015, pays sélectionnés



Note : seuls les pays dans lesquels le nombre actuel d'enseignants doit augmenter d'au moins 30 % pour atteindre le nombre nécessaire (selon les projections) pour parvenir en temps voulu à l'enseignement primaire universel sont cités.

1. Pour des raisons de présentation, le taux de croissance observé au Kenya entre 1999 et 2007, qui était de - 0,1 %, n'est pas indiqué.

Source : ISU (2009e).

- 8,4 millions d'enseignants du primaire supplémentaires devront être recrutés et formés à travers le monde pour remplacer les enseignants actuels qui prendront leur retraite ou qui quitteront leur poste avant 2015 ;
- près du quart de ces enseignants – environ 2,1 millions – seront nécessaires en Asie de l'Est et dans le Pacifique ;
- l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale comptent pour 17 %, l'Asie du Sud et de l'Ouest pour 19 % et l'Afrique subsaharienne pour 15 % des recrutements supplémentaires requis pour remplacer les enseignants quittant leur poste d'ici à 2015.

Au total, il faudra dans le monde 10,3 millions d'enseignants supplémentaires d'ici à 2015 si l'on ajoute les nouveaux enseignants indispensables pour atteindre l'enseignement primaire universel – au nombre de 1,9 million – aux 8,4 millions qui seront essentiels pour remplacer les enseignants qui partiront. Le nombre de postes d'enseignant supplémentaires à créer peut sembler réduit par rapport aux besoins en enseignants causés par les départs. Cependant, la création de nouveaux postes exige une augmentation du budget d'ensemble réservé aux salaires des enseignants. Dans de nombreux pays, cela exige un effort plus important que celui qui est nécessaire pour pourvoir les postes vacants.

La capacité des pays à financer davantage de recrutements est variable mais, pour bon nombre d'entre eux, la perspective de combler l'écart dépendra en partie des donateurs d'aide. Une hausse soutenue du nombre d'enseignants augmentera les coûts récurrents futurs que les gouvernements doivent prévoir. Pour les pays à faible revenu possédant une assise de recettes limitée, des engagements d'aide pluriannuels portant sur 5 à 10 ans et assortis de versements prévisibles seront décisifs pour assurer durablement le financement du recrutement des enseignants. Cela exigera à la fois un accroissement de l'aide et un changement radical des pratiques de gestion en la matière – questions évoquées au chapitre 4.

Le recrutement n'est qu'une partie d'un ensemble bien plus vaste de questions que les gouvernements devront traiter. Dans un grand nombre des pays les plus pauvres au monde, le problème ne tient pas seulement au fait que les enseignants sont peu nombreux mais aussi à ce qu'ils sont peu motivés. Il est de plus en plus difficile d'attirer et de retenir des candidats suffisamment qualifiés, comme le montrent les taux de déperdition élevés affichés par

Dans un grand nombre des pays les plus pauvres au monde, le problème ne tient pas seulement au fait que les enseignants sont peu nombreux mais aussi à ce qu'ils sont peu motivés.

de nombreux pays. La faiblesse des rémunérations est endémique, problème qui, dans beaucoup de pays, n'empêche pas seulement le recrutement de candidats aptes à la fonction, mais force également de nombreux enseignants à compléter leur salaire, ce qui réduit le temps qu'ils consacrent à l'enseignement. Au Bangladesh, la rémunération des enseignants des écoles aidées par l'État est inférieure à 1 dollar EU par jour, et les deux tiers d'entre eux indiquent qu'ils ont des activités rémunérées complémentaires (Financial Management Reform Programme, 2006).

La rémunération des enseignants est une question controversée dans bien des pays. Les gouvernements sont confrontés à un dilemme évident : comment accroître le recrutement des enseignants sans créer des pressions budgétaires impossibles à assumer dans la durée. Certains pays se sont efforcés de résoudre ce dilemme en réduisant les coûts salariaux, notamment en recrutant moins d'enseignants rémunérés, selon les conditions statutaires de la fonction publique, et davantage d'enseignants contractuels bénéficiant d'une rémunération et d'une couverture sociale moins élevées. Les ministères des Finances et plusieurs donateurs d'aide ont activement encouragé le développement de l'emploi contractuel. Le risque est que cette démarche se traduise par le recrutement de candidats moins qualifiés et par une pression encore plus forte poussant les enseignants à compléter leur revenu par d'autres types d'emplois, avec les implications que cela suppose en termes de motivation. En Afrique de l'Ouest, on a observé qu'un recours accru à des enseignants contractuels avait compromis la qualité de l'éducation (UNESCO, 2008a). S'il faut certes trouver un équilibre entre un coût abordable et un bon enseignement, il faut aussi reconnaître que la réduction des coûts a des limites. Les gouvernements et les donateurs doivent faire en sorte que la rémunération et la condition des enseignants expriment un engagement à dispenser une éducation de bonne qualité par l'intermédiaire d'un personnel qualifié et motivé.

La formation initiale et le perfectionnement professionnel sont également essentiels à la motivation des enseignants et à un enseignement efficace. Les enseignants sont le produit des systèmes éducatifs au sein desquels ils enseignent. Lorsque ces systèmes sont de mauvaise qualité, il importe encore plus que les enseignants reçoivent une formation et un soutien efficaces tout au long de leur carrière. Les enseignants doivent comprendre le contenu des programmes et être en mesure de le communiquer à des élèves possédant des capacités diverses. Dans de nombreux pays, la formation initiale n'est pas assez bonne pour acquérir ces

compétences. Pis encore, bon nombre d'enseignants ne reçoivent même pas de formation initiale. Au Mozambique, une évaluation récente a révélé que 41 % des enseignants du primaire n'en avaient aucune (Mulkeen et Chen, 2008). La formation professionnelle continue, qu'il est vital de fonder sur des compétences initiales, est en outre peu développée dans de nombreux pays à faible revenu (Leu, 2004 ; Lewin et Stuart, 2003).

Conclusion

La finalité ultime des écoles est de doter les enfants des compétences et des savoirs dont ils ont besoin pour réaliser leur potentiel, s'assurer des moyens de subsistance et participer à la société. Les éléments exposés dans la présente section laissent à penser que de nombreuses écoles ne parviennent même pas à répondre aux normes minimales de qualité de l'éducation. Des millions d'enfants, en particulier ceux qui sont issus de groupes socialement marginalisés, achèvent le cycle de l'enseignement primaire sans avoir acquis les compétences élémentaires en lecture et en calcul. De plus au niveau secondaire, de nombreux systèmes éducatifs des pays en développement se caractérisent par de faibles niveaux d'apprentissage et de hauts niveaux d'inégalité. Donner aux écoles les moyens d'assurer une éducation de bonne qualité exigera des gouvernements qu'ils se concentrent plus fortement sur le recrutement et la formation des enseignants, la fourniture de manuels et la mise en œuvre, dans les classes, de pratiques promouvant un apprentissage actif. Le soutien apporté à l'alphabétisme et à la lecture dans les petites classes a un rôle particulièrement important à jouer, car ces compétences posent les fondations de l'apprentissage ultérieur. □

Les gouvernements doivent se concentrer plus fortement sur le recrutement et la formation des enseignants.

Estimer le coût de la réalisation de l'éducation pour tous

Dix ans après Dakar, le financement reste le principal obstacle à l'éducation pour tous.

Le Cadre d'action de Dakar inclut des engagements fermes en faveur du financement de l'éducation. Les pays en développement se sont engagés à « augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base » (paragraphe 8 [i]), tandis que les pays riches ont promis d'accroître l'aide, principalement sous la forme de dons et de financements concessionnels, pour garantir qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne [voit] ses efforts contrariés par le manque de ressources » (paragraphe 10).

Dix ans plus tard, le financement reste un obstacle majeur à l'éducation pour tous. Les pays en développement ont intensifié leurs efforts pour mobiliser leurs propres ressources, même s'ils ne le font pas de manière régulière. Nombre de pays pourraient faire bien plus pour augmenter leurs investissements dans le domaine de l'éducation en renforçant le recouvrement des recettes et l'équité des dépenses publiques. La communauté internationale a également amplifié l'aide à l'éducation de base mais, dans leur ensemble, les donateurs sont loin d'avoir tenu les promesses faites à Dakar.

Cette section évalue l'ampleur du déficit de financement de l'éducation pour tous. Elle présente les résultats d'un exercice de calcul des coûts couvrant 46 pays à faible revenu⁴⁹. L'exercice étudie les besoins de financement pour atteindre une série d'objectifs relevant entre autres de l'éducation de base. Voici quelques-unes des principales conclusions :

- *le déficit de financement est bien plus important que supposé précédemment.* Même en redoublant l'effort de mobilisation des ressources internes, les pays à faible revenu ont un déficit de financement d'environ 16 milliards de dollars EU pour l'éducation de base (alphabétisation, enseignement préprimaire et primaire), ce qui représente 1,5 % de l'ensemble de leur PIB⁵⁰. C'est un tiers de plus que les estimations précédentes. Si le premier cycle du secondaire entrait en ligne de compte, le déficit passerait à 24 milliards de dollars EU ;

- *les pays à faible revenu doivent renforcer l'efficacité et l'équité du financement de l'éducation.* Il est tout à fait possible de mobiliser davantage de ressources internes en améliorant la perception des recettes, en donnant à l'éducation un degré de priorité plus élevé et en se concentrant davantage sur l'éducation de base. Une augmentation de la perception des recettes et un renforcement de l'équité pourraient accroître le financement interne de l'éducation de base de près de 0,7 % du PIB, soit 7 milliards de dollars EU, ou les deux tiers des niveaux actuels de dépenses des pays inclus dans cette étude. Plusieurs pays peuvent doubler la part du PIB affectée à l'éducation de base. Exploiter cette possibilité devrait faire partie de l'accord, en faveur de l'éducation pour tous, entre les pays en développement et les donateurs ;

- *les donateurs doivent prendre un engagement en faveur de l'aide supérieur à celui pris à Gleneagles.* L'aide à l'éducation de base dans les 46 pays concernés devrait être sextuplée par rapport à son niveau actuel, pour passer de 2,7 à 16 milliards de dollars EU⁵¹. Même si les donateurs respectent les engagements pris au sommet du G8 en 2005 à Gleneagles (Écosse) et augmentent sensiblement l'aide aux pays les plus pauvres, il manquera encore 11 milliards de dollars EU. Une conférence d'annonces de contribution devrait être organisée d'urgence pour mobiliser les financements supplémentaires nécessaires ;

- *atteindre les marginalisés nécessite des financements supplémentaires.* L'incapacité à prendre en considération les coûts liés aux efforts pour atteindre les groupes marginalisés a contribué systématiquement à sous-estimer le déficit de financement. Il est plus coûteux d'élargir les chances éducatives des plus défavorisés que d'atteindre les ménages plus aisés. La nouvelle étude estime que les mesures supplémentaires destinées à accroître l'accès à l'école primaire des groupes sociaux en situation de pauvreté extrême et prolongée coûteront 3,7 milliards de dollars EU par an.

Le déficit de financement révisé de l'éducation pour tous fait apparaître des défis pour les bénéficiaires comme pour les donateurs de l'aide. Les pays en

49. Des informations complètes sur la méthodologie suivie dans cette étude et ses résultats sont disponibles dans EPDC et UNESCO (2009).

50. Ces chiffres se rapportent à la moyenne des déficits financiers et des niveaux de PIB des pays à faible revenu entre 2008 et 2015.

51. Le chapitre 4 indique que les engagements annuels en faveur de l'aide s'élevaient en moyenne à 4,9 milliards de dollars EU en 2006 et 2007 (voir la figure 4.7). Les pays à faible revenu inclus dans cet exercice de calcul des coûts ont reçu 55 % de ces engagements et 2,7 milliards de dollars EU de l'aide totale à l'éducation de base. Le chapitre 4 montre que les pays à faible revenu ont reçu 60 % de l'ensemble de l'aide à l'éducation de base, mais ce chiffre englobe quelques petits pays absents de l'exercice de chiffrage des coûts, ainsi que l'Inde, que le CAD de l'OCDE définissait comme pays à faible revenu au moment de la rédaction du *Rapport*.

Estimer le coût de la réalisation de l'éducation pour tous

Dix ans après Dakar, le financement reste le principal obstacle à l'éducation pour tous.

Le Cadre d'action de Dakar inclut des engagements fermes en faveur du financement de l'éducation. Les pays en développement se sont engagés à « augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base » (paragraphe 8 [i]), tandis que les pays riches ont promis d'accroître l'aide, principalement sous la forme de dons et de financements concessionnels, pour garantir qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne [voit] ses efforts contrariés par le manque de ressources » (paragraphe 10).

Dix ans plus tard, le financement reste un obstacle majeur à l'éducation pour tous. Les pays en développement ont intensifié leurs efforts pour mobiliser leurs propres ressources, même s'ils ne le font pas de manière régulière. Nombre de pays pourraient faire bien plus pour augmenter leurs investissements dans le domaine de l'éducation en renforçant le recouvrement des recettes et l'équité des dépenses publiques. La communauté internationale a également amplifié l'aide à l'éducation de base mais, dans leur ensemble, les donateurs sont loin d'avoir tenu les promesses faites à Dakar.

Cette section évalue l'ampleur du déficit de financement de l'éducation pour tous. Elle présente les résultats d'un exercice de calcul des coûts couvrant 46 pays à faible revenu⁴⁹. L'exercice étudie les besoins de financement pour atteindre une série d'objectifs relevant entre autres de l'éducation de base. Voici quelques-unes des principales conclusions :

- *le déficit de financement est bien plus important que supposé précédemment.* Même en redoublant l'effort de mobilisation des ressources internes, les pays à faible revenu ont un déficit de financement d'environ 16 milliards de dollars EU pour l'éducation de base (alphabétisation, enseignement préprimaire et primaire), ce qui représente 1,5 % de l'ensemble de leur PIB⁵⁰. C'est un tiers de plus que les estimations précédentes. Si le premier cycle du secondaire entrainait en ligne de compte, le déficit passerait à 25 milliards de dollars EU ;

- *les pays à faible revenu doivent renforcer l'efficacité et l'équité du financement de l'éducation.* Il est tout à fait possible de mobiliser davantage de ressources internes en améliorant la perception des recettes, en donnant à l'éducation un degré de priorité plus élevé et en se concentrant davantage sur l'éducation de base. Une augmentation de la perception des recettes et un renforcement de l'équité pourraient accroître le financement interne de l'éducation de base de près de 0,7 % du PIB, soit 7 milliards de dollars EU, ou les deux tiers des niveaux actuels de dépenses des pays inclus dans cette étude. Plusieurs pays peuvent doubler la part du PIB affectée à l'éducation de base. Exploiter cette possibilité devrait faire partie de l'accord, en faveur de l'éducation pour tous, entre les pays en développement et les donateurs ;

- *les donateurs doivent prendre un engagement en faveur de l'aide supérieure à celui pris à Gleneagles.* L'aide à l'éducation de base dans les 46 pays concernés devrait être sextuplée par rapport à son niveau actuel, pour passer de 2,7 à 16 milliards de dollars EU⁵¹. Même si les donateurs respectent les engagements pris au sommet du G8 en 2005 à Gleneagles (Écosse) et augmentent sensiblement l'aide aux pays les plus pauvres, il manquera encore 11 milliards de dollars EU. Une conférence d'annonces de contribution devrait être organisée d'urgence pour mobiliser les financements supplémentaires nécessaires ;

- *atteindre les marginalisés nécessite des financements supplémentaires.* L'incapacité à prendre en considération les coûts liés aux efforts pour atteindre les groupes marginalisés a contribué systématiquement à sous-estimer le déficit de financement. Il est plus coûteux d'élargir les chances éducatives des plus défavorisés que d'atteindre les ménages plus aisés. La nouvelle étude estime que les mesures supplémentaires destinées à accroître l'accès à l'école primaire des groupes sociaux en situation de pauvreté extrême et prolongée coûteront 3,7 milliards de dollars EU par an.

Le déficit de financement révisé de l'éducation pour tous fait apparaître des défis pour les bénéficiaires comme pour les donateurs de l'aide. Les pays en

49. Des informations complètes sur la méthodologie suivie dans cette étude et ses résultats sont disponibles dans EPDC et UNESCO (2009).

50. Ces chiffres se rapportent à la moyenne des déficits financiers et des niveaux de PIB des pays à faible revenu entre 2008 et 2015.

51. Le chapitre 4 indique que les engagements annuels en faveur de l'aide s'élevaient en moyenne à 4,9 milliards de dollars EU en 2006 et 2007 (voir la figure 4.7). Les pays à faible revenu inclus dans cet exercice de calcul des coûts ont reçu 55 % de ces engagements et 2,7 milliards de dollars EU de l'aide totale à l'éducation de base. Le chapitre 4 montre que les pays à faible revenu ont reçu 60 % de l'ensemble de l'aide à l'éducation de base, mais ce chiffre englobe quelques petits pays absents de l'exercice de chiffrage des coûts, ainsi que l'Inde, que le CAD de l'OCDE définissait comme pays à faible revenu au moment de la rédaction du Rapport.

développement doivent accroître le montant des dépenses publiques consacrées à l'éducation alors que le ralentissement de la croissance économique place les budgets sous pression. Les principaux donateurs sont, pour la plupart, frappés par la récession et des déficits financiers en hausse. Certains réduisent les budgets consacrés à l'aide. D'autres réexaminent leurs futurs engagements. À mesure que ces pressions montent, il est important que les gouvernements reconnaissent le rôle essentiel joué par les investissements éducatifs dans la mise en place de fondements pour la reprise et les futurs efforts de réduction de la pauvreté.

La première partie de cette section énonce les estimations de coût et les hypothèses qui les accompagnent. La seconde partie présente les résultats concernant le déficit de financement de l'éducation pour tous.

Évaluer le coût de l'engagement en faveur des objectifs de l'éducation pour tous

Les gouvernements et les donateurs d'aide ont trop souvent adopté des objectifs audacieux lors de sommets internationaux sur le développement sans réussir à mettre en place les mesures financières nécessaires pour les atteindre. Dans quelle mesure les objectifs de l'éducation pour tous suivent-ils de près le financement actuel ?

Plusieurs études ont traité cette question. En 2003, la Banque mondiale a effectué une analyse approfondie des financements nécessaires pour réaliser l'enseignement primaire universel dans les pays à faible revenu (Bruns *et al.*, 2003). Fondant ses estimations sur des prévisions concernant la croissance économique, le recouvrement des recettes, les dépenses publiques et les niveaux d'aide, l'étude a évalué le déficit de financement annuel à 3,6 milliards de dollars EU (prix constants de 2000). Le premier *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2002 a ajusté cette estimation en raison d'une croissance économique plus modérée, de l'impact du VIH et du sida et de l'inclusion des programmes de transferts d'argent s'adressant aux filles et aux ménages pauvres. Ces ajustements ont fait passer le déficit de financement estimé pour l'enseignement primaire universel à 5,6 milliards de dollars EU (prix constants de 2000). Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2007 a actualisé cette estimation pour refléter le fait que les niveaux d'aide avaient été plus bas que prévu. Des estimations approximatives ont par ailleurs été réalisées en ce qui concerne les financements supplémentaires pour l'éducation et la protection de la petite enfance ainsi que pour

l'alphabétisation⁵². Ces ajustements ont conduit à un déficit de financement annuel estimé dans les pays à faible revenu à 11 milliards de dollars EU (prix constants de 2003) – chiffre qui a été largement utilisé comme point de référence par la communauté internationale.

L'exercice de calcul des coûts entrepris pour le présent *Rapport* a permis la révision et la réévaluation détaillées du déficit de financement (EPDC et UNESCO, 2009). L'étude utilise les dernières données nationales disponibles pour actualiser l'estimation globale pour les pays à faible revenu⁵³. Elle couvre un plus grand nombre d'objectifs en matière d'éducation que dans l'étude de 2003, reconnaissant que l'éducation pour tous dépasse le cadre de l'enseignement primaire universel. L'estimation des coûts nécessaires pour atteindre les plus marginalisés constitue une autre nouveauté importante. Les études précédentes partaient du principe que le coût de l'élargissement de l'éducation aux enfants non scolarisés était le même que le coût moyen de l'éducation des enfants scolarisés, mais cette hypothèse était erronée. Beaucoup d'enfants des groupes les plus marginalisés vivent dans des régions reculées, souffrent d'une pauvreté chronique et les filles en sont particulièrement désavantagées. Atteindre ces enfants nécessite des niveaux de dépenses plus élevés, car il ne s'agit pas seulement de construire des écoles et de les doter d'enseignants mais aussi de répondre à la demande d'éducation.

Il y a de bonnes raisons de prendre en considération ces coûts supplémentaires. Les enfants marginalisés ont le même droit à l'éducation que les autres et ce droit s'accompagne de revendications sur les ressources financières. L'équité des dépenses publiques signifie que les gouvernements doivent évaluer ce qu'il faut pour offrir des chances équivalentes aux enfants se trouvant dans des contextes très différents. Le fait que des enfants marginalisés aient moins bénéficié que les autres des dépenses publiques par le passé renforce leur prétention à un traitement plus juste. En outre, à cause de l'incapacité à estimer le financement nécessaire pour atteindre ceux qui ont été oubliés, de nombreux pays ne pourront sans doute pas atteindre les objectifs de l'éducation pour tous.

Les pays doivent se pencher sur le financement nécessaire pour atteindre ceux qui ont été oubliés.

52. Le déficit de financement estimé pour l'objectif de l'alphabétisation représentait la moitié des 2 milliards de dollars EU annuels estimés pour le coût des programmes d'alphabétisation dans tous les pays en développement – groupe bien plus important que celui des pays à faible revenu utilisé dans les autres composantes de l'estimation (Van Ravens et Aggio, 2005). Il a par ailleurs été supposé que le déficit de financement pour l'éducation et la protection de la petite enfance était semblable à celui pour l'alphabétisation.

53. L'étude couvre 46 des 49 pays classés par la Banque mondiale comme ayant un faible revenu en avril 2009. Elle ne comprend pas les îles Salomon et Sao Tomé-et-Principe, car leur population était inférieure à 1 million d'habitants, et la République populaire démocratique de Corée, en raison du manque de données. Elle inclut le Soudan car le sud du pays possède un système éducatif distinct et peut être considéré comme ayant un faible revenu.

Les différences nationales au niveau de la rémunération des enseignants peuvent avoir une influence considérable sur les structures de coûts.

Les estimations de déficit de financement ne peuvent pas être examinées sans tenir compte du contexte. Le même niveau de financement dans 2 pays différents peut produire des résultats très divergents. Les pays varient non seulement au niveau de leurs structures de coûts mais aussi en ce qui concerne l'efficacité et l'équité des dépenses publiques consacrées à l'éducation. Certains pays font beaucoup avec peu parce qu'ils disposent de marchés publics, de programmes de construction d'écoles et de systèmes de distribution des manuels scolaires plus efficaces que d'autres. Les différences nationales au niveau de la rémunération des enseignants, principal poste de la plupart des budgets d'éducation, peuvent avoir une influence considérable sur les structures de coûts respectives. Le niveau d'équité est important car il influence le degré de traduction de dépenses publiques accrues en progrès pour les plus marginalisés. Pour toutes ces raisons, les coûts moyens varient beaucoup d'un pays à l'autre. Les coûts marginaux liés aux actions pour atteindre les groupes défavorisés risquent de dépendre de facteurs tels que le niveau de pauvreté et les structures d'inégalité.

Il faut reconnaître que les exercices mondiaux de calcul des coûts ont des limites. Ils peuvent aider à créer des ordres de grandeur généraux pour le financement nécessaire à la réalisation des objectifs mentionnés, mais ils ne peuvent remplacer les estimations détaillées établies au niveau national. Les estimations selon une approche ascendante

apportent des informations beaucoup plus claires en ce qui concerne les besoins de financement pour atteindre les objectifs politiques. Il est préoccupant de voir les gouvernements et les donateurs continuer d'aborder cette tâche de manière aussi fragmentée et peu méthodique 10 ans après le Forum mondial sur l'éducation de Dakar – ce point sera approfondi dans le chapitre 4. Les estimations des déficits de financement de l'éducation pour tous présentées dans le présent *Rapport* s'appuient sur les dernières données disponibles (encadré 2.26). Toutefois, leur nature indicative et provisoire est admise sans peine.

Estimer le financement nécessaire pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous pose plusieurs problèmes parce que les objectifs fixés à Dakar ne comprennent pas tous des cibles quantitatives. De plus, quantifier les déficits de financement implique de mesurer la différence entre les coûts estimés et la capacité de financement interne. Pour définir cette dernière, il faut déterminer dans quelle mesure les pays à faible revenu peuvent mobiliser des ressources internes, en tenant compte des perspectives de croissance économique et des niveaux de dépenses publiques. Les paragraphes suivants exposent les paramètres de ces domaines.

Définir les cibles

Dans le Cadre d'action de Dakar, les gouvernements se sont engagés à réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015. Il s'agit d'un objectif clair,

Encadré 2.26 – Informations utilisées pour les estimations mondiales des coûts

L'étude a utilisé les données transnationales les plus récentes pour préparer les estimations de financement au niveau mondial. Les variables prises en considération comprennent la taille de la population d'âge scolaire, la structure et la capacité des systèmes scolaires, les taux de progression des élèves (par exemple les taux de promotion, de redoublement et d'abandon) et les principaux coûts tels que ceux consacrés aux enseignants, aux classes et aux manuels. Les trois principales sources de données sont :

- la base de données des Perspectives démographiques mondiales de l'ONU, pour les informations sur les populations d'âge scolaire et les prévisions de croissance démographique ;
- l'Institut de statistique de l'UNESCO, pour les informations sur l'inscription, les taux de progression des élèves, les enseignants, les classes et le financement de l'éducation ;
- la Banque mondiale et le Fonds monétaire international, pour les informations sur les recettes publiques globales et les prévisions de croissance économique.

Ces données ont été complétées par une trentaine d'autres sources, notamment des plans et des rapports des secteurs nationaux de l'éducation et des études sur les dépenses publiques. Des informations ont, par ailleurs, été recueillies directement auprès des bureaux de l'UNESCO et d'autres études ont été commandées pour l'exercice de calcul des coûts (encadré 2.27). Dans les rares cas où aucune donnée nationale n'était disponible, des agrégats régionaux ont été utilisés. Pour un pays donné, les informations rapportées présentaient souvent de grandes différences, en particulier en ce qui concerne les coûts de l'éducation. Tout a été fait pour utiliser les meilleures données disponibles. Néanmoins, dans certains cas, il y a de grandes marges d'erreur. Dans l'ensemble, les estimations de coûts doivent être considérées comme des indicateurs de l'ampleur des déficits de financement dans les pays à faible revenu.

Une description détaillée de la méthodologie, des données et des résultats est disponible à l'EPDC et à l'UNESCO (2009).

quantifiable et mesurable, même si sa définition précise laisse place à l'interprétation. Il existe aussi des cibles quantifiables pour l'alphabétisation des adultes, mais d'autres objectifs de première importance ne disposent pas de cibles claires. C'est le cas des injonctions visant à améliorer la qualité de l'éducation et à garantir l'accès à des programmes d'apprentissage adaptés pour les jeunes et les adultes. Dans certains cas, les objectifs relatifs à la qualité et à l'équité définissent des principes importants mais n'établissent pas de critères précis. Les cibles choisies pour cet exercice de calcul des coûts portent sur 4 domaines (tableau 2.8).

- *Éducation et protection de la petite enfance.* Il est largement admis qu'une éducation de la petite enfance de qualité est indispensable en elle-même mais aussi en tant que moyen d'améliorer la participation et les résultats d'apprentissage dans l'enseignement primaire. S'inspirant de précédents travaux, cet exercice adopte comme cible la fourniture d'une éducation préprimaire gratuite à tous les enfants vivant sous le seuil de pauvreté (Van Ravens et Aggio, 2007, 2008). Cela se traduit par un taux brut de scolarisation moyen de 52 % d'ici à 2015 pour les pays concernés par l'exercice.
- *Enseignement primaire universel.* Aux fins de cet exercice, il est supposé que tous les enfants d'âge

primaire entrent à l'école à temps et progressent avec peu de redoublements et pas d'abandon, ce qui implique un taux net de scolarisation de 100 % d'ici à 2015⁵⁴.

- *Premier cycle du secondaire.* Le Cadre de Dakar ne comprend pas de cibles pour l'enseignement secondaire, mais accroître la participation à ce niveau est essentiel. En conséquence, le présent *Rapport* comprend un exercice de calcul des coûts qui part du principe que tous les enfants terminant l'école primaire d'ici à 2015 seront ensuite inscrits dans le premier cycle du secondaire, ce qui implique un taux brut de scolarisation moyen d'environ 88 % en 2015 pour les pays inclus dans l'exercice.
- *Alphabétisation des adultes.* L'objectif fixé à Dakar de réduire de moitié l'analphabétisme des adultes nécessitera des interventions à grande échelle. Une partie de l'objectif sera atteinte grâce à l'augmentation de la participation et à l'amélioration de la qualité de l'éducation au niveau du primaire, avec des élèves qui quitteront l'école en étant alphabètes, ce qui fera baisser les taux d'analphabétisme. Le reste de l'objectif, qui représente environ 42 % de la baisse nécessaire, devrait être atteint par le biais des programmes d'alphabétisation pour les adultes.

L'exercice de calcul des coûts fournit une révision et une réévaluation détaillées du déficit de financement de l'EPT.

Tableau 2.8 : Cibles pour l'exercice mondial de calcul des coûts

Objectif	Critères pour la réalisation d'ici à 2015	Moyenne pour 46 pays à faible revenu (vers 2007)	Cibles pour 2015
Éducation et protection de la petite enfance	Permettre à tous les enfants vivant sous le seuil de pauvreté d'accéder à l'enseignement préprimaire	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire = 16 %	52 %
Enseignement primaire universel	Créer des places dans des écoles de qualité pour tous les enfants en âge d'aller au primaire	Taux brut de scolarisation dans le primaire = 95 % Taux net de scolarisation dans le primaire = 72 %	108 % ¹ 100 %
Développement de la scolarisation dans le premier cycle du secondaire	Créer des places dans les établissements du premier cycle du secondaire pour tous les enfants ayant achevé le primaire	Taux de transition du primaire au secondaire = 69 % Taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire = 44 %	100 % 88 %
Alphabétisation des adultes	Créer un nombre suffisant de places dans les programmes d'alphabétisation pour les adultes analphabètes afin de réduire de moitié les taux d'analphabétisme par rapport à ceux de 1999	Taux d'alphabétisation des adultes = 59 %	80 %
Parité et égalité entre les sexes	Réaliser la parité entre les sexes dans les taux d'inscription dans le primaire et dans les taux de transition vers le premier cycle du secondaire, et parvenir à des taux d'alphabétisme chez les hommes et les femmes au niveau ou au-dessus des cibles	—	Parité
Qualité de l'éducation	Inclure une série d'interventions destinées à améliorer la qualité à chaque niveau de l'éducation	—	Voir tableau 2.9

Notes : les cibles en matière d'éducation de la petite enfance et d'alphabétisation des adultes sont propres à chaque pays. Les cibles données dans le tableau sont des moyennes non pondérées pour tous les pays couverts.

1. Les cibles des taux bruts de scolarisation sont propres à chaque pays mais impliquent la scolarisation de tous les enfants d'âge scolaire primaire avec 10 % de redoublement au maximum.

54. Cette hypothèse a pour effet de minimiser les coûts relatifs aux efforts pour atteindre les enfants qui ne sont pas scolarisés dans le primaire actuellement et qui en ont dépassé l'âge.

Les estimations présentées dans le présent *Rapport* reposent sur le principe que l'éducation est fournie à ces niveaux sans frais de scolarité, conformément au Cadre d'action de Dakar. Cependant, dans de nombreux pays, en particulier dans ceux récemment impliqués dans des conflits, la prise en charge des dépenses liées à l'éducation par l'État, et non plus par les ménages, représenterait un changement considérable (voir encadré 2.27).

Fixer les cibles pour les paramètres de dépenses

La deuxième étape de cet exercice consiste à mettre au point des cibles pour les principaux paramètres en utilisant les données relatives aux dépenses au niveau des pays. Les dépenses de fonctionnement par habitant et les frais d'investissement dans l'éducation varient d'une région à l'autre et au sein d'une même région, ce qui a des conséquences importantes pour les estimations des coûts à l'échelle mondiale. Deux facteurs sont responsables de la majeure partie de cette variation. D'abord, les différences au niveau de l'efficacité moyenne liées aux prix des intrants les plus importants – tels que les salaires des enseignants, les matériaux de construction et les manuels – influencent inévitablement les structures de coûts. Ensuite, les pays disposent de normes et de règles différentes en ce

qui concerne la rémunération des enseignants, les rapports élèves/enseignant, la construction d'écoles et d'autres intrants. Le tableau 2.9 récapitule les cibles pour les principaux paramètres de dépenses utilisés dans les estimations.

Plusieurs questions difficiles relatives au financement ont été traitées lors de la définition des paramètres. La rémunération des enseignants est l'un des domaines les plus importants et les plus controversés de tout exercice de calcul des coûts pour l'éducation. C'est généralement le seul poste réellement important des budgets de l'éducation dans les pays à faible revenu car il représente souvent les trois quarts des dépenses totales. Par conséquent, les gains d'efficacité technique peuvent réduire les coûts de manière considérable : ajuster les salaires en Afrique subsaharienne aux niveaux de ceux que l'on trouve en Asie du Sud et de l'Ouest permettrait de réduire les coûts moyens de 40 %. Cependant, les questions en jeu dépassent les considérations sur l'efficacité technique. Par exemple, baisser les salaires des enseignants pourrait réduire les coûts mais entraîner un manque de motivation, rendant plus difficile le recrutement d'effectifs suffisamment qualifiés et poussant les enseignants à compléter leur salaire grâce à d'autres emplois.

Encadré 2.27 – Le financement de l'éducation de base dans la République démocratique du Congo et au Soudan

Estimer les coûts de l'éducation pour les pays touchés par des conflits est problématique. Dans bon nombre d'entre eux, il n'y a souvent pas accès au type de données nécessaires pour une évaluation des besoins satisfaisante.

Grâce à un travail innovant effectué pour l'exercice mondial de calcul des coûts présenté dans ce chapitre, il a été possible d'inclure plusieurs pays touchés par des conflits. L'UNESCO a réalisé une analyse approfondie au niveau du pays pour la République démocratique du Congo et pour le Soudan, pays dans lesquels les conflits ont sérieusement compromis la planification de l'éducation et la collecte de données. L'analyse s'appuie sur des études récentes, notamment sur un recensement effectué dans le domaine de l'éducation en 2006/2007 pour la République démocratique du Congo (la première en 20 ans), ainsi que sur des informations détaillées sur les coûts venant de diverses sources comme des donateurs, des organismes internationaux et des ministères nationaux.

Cette recherche attire l'attention sur plusieurs sujets de préoccupation. Dans ces 2 pays, l'effondrement

des financements publics consacrés à l'éducation a reporté le poids du financement de l'éducation sur les ménages, qui doivent couvrir la moitié des dépenses totales dans la République démocratique du Congo et un tiers au Soudan. Réduire les coûts qui pèsent sur les ménages constitue une priorité pour améliorer l'accès.

Ces études de cas soulignent aussi des différences au sein de chaque pays. Dans la République démocratique du Congo, l'héritage d'une gouvernance faible et d'un conflit, qui remonte à de nombreuses années a engendré un système éducatif très fragmenté. Les conflits et l'insécurité continuent d'entraver les perspectives de reconstruction dans certaines régions, notamment dans l'Est. Au Soudan, le conflit a entraîné l'émergence de 2 administrations politiques distinctes et de systèmes éducatifs parallèles dans le Nord et le Sud. Les financements de ces systèmes sont différents. Selon les meilleures estimations, le Nord consacre 13 % des recettes publiques à l'éducation, contre 6 % pour le Sud, ce qui entraîne des différences de dépenses par enfant considérables. Le rapport élèves/enseignant dans le primaire est de 33/1 dans le Nord et de 51/1 dans le Sud.

Source : Chang et al. (2009).

Réduire les coûts qui pèsent sur les ménages constitue une priorité pour améliorer l'accès à l'école.

Les estimations des frais d'investissements soulèvent d'autres difficultés. Par définition, réaliser l'éducation pour tous nécessite une infrastructure scolaire accessible à tous les enfants et de qualité suffisante pour garantir la sécurité et fournir un environnement d'apprentissage adapté. Les coûts de la construction de salles de classe varient énormément. Les critères d'une utilisation normale indiquent un coût d'environ 13 500 dollars EU par classe, et jusqu'à 17 000 dollars EU pour le premier cycle du secondaire⁵⁵. Il faut de toute évidence construire des classes pour accueillir les enfants qui ne sont pas scolarisés à l'heure actuelle. Cependant, l'état de délabrement dans lequel se trouvent les infrastructures scolaires de nombreux pays signifie

qu'il faut aussi investir considérablement dans la rénovation. Une étude récente montre que 30 % des salles de classe dans les pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne ont besoin d'être remplacées (Theunynck, 2009). Les pays touchés par les conflits sont confrontés à des problèmes particulièrement pressants. Pour prendre un exemple, la moitié des salles de classe du Libéria ont été détruites ou ont subi d'importants dégâts au cours de la guerre civile (ministère libérien de l'Éducation, 2007b).

Les paramètres établis pour l'exercice de calcul des coûts du présent *Rapport* proviennent de données internationales sur les normes et les pratiques actuelles dans des domaines clés. Ils comprennent notamment :

- *les salaires des enseignants*. Chaque pays doit traiter les questions d'efficacité, de normes et de standards pour les enseignants à la lumière

La rémunération des enseignants constitue généralement le seul poste réellement important des budgets de l'éducation dans les pays à faible revenu.

55. Les coûts de construction de classes comprennent les infrastructures supplémentaires nécessaires pour un environnement d'apprentissage efficace, telles que du mobilier, des toilettes et l'adduction en eau. Les coûts unitaires sont fondés sur la moyenne des constructions les plus chères et les moins chères dans Theunynck (2009). On présume que les coûts unitaires pour le premier cycle du secondaire sont 25 % plus élevés.

Tableau 2.9 : Cibles de 2015 pour les principaux paramètres des dépenses

Paramètres	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire
Inducteurs de coûts			
Salaires des enseignants			
Afrique subsaharienne	4,5 fois le PIB par habitant	4,5 fois le PIB par habitant	6 fois le PIB par habitant
Autres pays	3 fois le PIB par habitant	3 fois le PIB par habitant	3,5 fois le PIB par habitant
Rapport élèves/enseignant	20	40	35
Pourcentage des dépenses non salariales dans les dépenses de fonctionnement	33 %	33 %	40 %
Construction et rénovation d'écoles ¹	13 500 dollars EU par classe	13 500 dollars EU par classe	17 000 dollars EU par classe
Taux de scolarisation dans le privé	Maintenir les niveaux actuels	10 %	10 %
Rénovation d'écoles (% de classes à remplacer)			
Pays à faible revenu	25 %	25 %	25 %
Pays touchés par des conflits	50 %	50 %	50 %
Programmes spécifiquement destinés aux marginalisés			
Interventions relatives à la demande (ex. : programmes de transfert d'argent conditionnels, programmes alimentaires scolaires)	—	5 % du PIB par habitant par élève marginalisé	7,5 % du PIB par habitant par élève marginalisé
Interventions relatives à l'offre (ex. : mesures d'incitation pour que les enseignants qualifiés aillent travailler dans les régions reculées, augmentation des ressources pour les écoles qui répondent aux besoins des groupes marginalisés)	—	33 % des frais de fonctionnement par élève en plus pour chaque élève marginalisé	33 % des frais de fonctionnement par élève en plus pour chaque élève marginalisé
Effet sur les frais de fonctionnement par élève (dollars EU constants de 2007)			
Dépenses actuelles estimées par élève	106	68	119
Dépenses par élève en 2015 avec des mesures politiques supplémentaires	102	125	162

Notes : les dépenses par élève pour 2015 ne comprennent pas les dépenses supplémentaires pour les interventions relatives à la demande et à l'offre pour atteindre les marginalisés.

1. Comprend l'entretien, estimé à 2 % du coût de construction. La construction et la rénovation de classes comprennent le coût de la construction de l'infrastructure scolaire (dont les toilettes, les bureaux, l'adduction d'eau, etc.) et des accès spéciaux pour les enfants handicapés.

Source : EPDC et UNESCO (2009).

Les programmes spécifiques ciblant les groupes particulièrement marginalisés sont susceptibles d'avoir des coûts moyens plus élevés que les autres.

du contexte national. L'exercice de calcul des coûts ne préjuge pas le niveau de salaire approprié pour les enseignants. Au lieu de cela, il prend la moyenne régionale actuelle des salaires du primaire et du premier cycle du secondaire en Afrique subsaharienne comme objectif à long terme vers lequel devront converger tous les pays de la région⁵⁶. Pour les pays en dehors de l'Afrique subsaharienne, le critère est plus bas⁵⁷ (tableau 2.9) ;

- *les règles et normes.* Bien que la question du meilleur rapport élèves/enseignant fasse débat, la barre est placée ici à 40/1 pour l'école primaire, à l'image de la cible utilisée dans les exercices de calcul des coûts précédents. Pour un enseignement efficace, il faut aussi avoir accès à des fournitures, des manuels et d'autres matériels d'apprentissage. Veiller à ce qu'un tiers du budget courant soit consacré aux dépenses non salariales (et 40 % pour le premier cycle du secondaire) devrait permettre aux pays ayant les revenus les plus faibles de répondre aux besoins fondamentaux à cet égard⁵⁸ ;
- *des frais d'investissement plus importants.* En plus de couvrir les coûts des futures inscriptions, les budgets doivent prendre en charge les frais de rénovation des infrastructures. Selon une estimation prudente, près d'un quart des salles de classe ont besoin d'être remplacées dans les pays à faible revenu, part qui s'élève à la moitié dans les pays touchés par des conflits. Comme pour les autres cibles, il est présumé que tous ces remplacements seront effectués d'ici à 2015 ;
- *les coûts des programmes d'alphabétisation des adultes.* Conformément aux études précédentes, le coût unitaire des programmes d'alphabétisation des adultes est estimé à 8,9 % du PIB par habitant pour les pays d'Afrique subsaharienne et à 5,3 % pour tous les autres pays (Van Ravens et Aggio, 2005, 2007).

Atteindre les marginalisés

Les estimations mondiales précédentes concernant les coûts de l'éducation ont considéré que la dépense moyenne pour atteindre les enfants non scolarisés était à peu près équivalente à un indicateur de référence national moyen. Cette

hypothèse n'est pas fondée. Les programmes spécifiques visant les groupes particulièrement marginalisés – comme les enfants qui travaillent, ceux qui vivent dans une extrême pauvreté, les minorités ethniques, les filles et les enfants handicapés – et des lieux tels que les régions rurales isolées et les bidonvilles doivent être financés. En outre, étendre les programmes éducatifs à ces groupes et à ces régions risque d'accroître les besoins de dépenses par habitant.

Les estimations selon une approche descendante constituent un outil particulièrement limité pour évaluer les financements nécessaires pour atteindre les marginalisés. Les responsables politiques doivent prendre en considération le lacis de contraintes qui interdit aux enfants marginalisés d'aller à l'école, ou qui les empêche d'y être assidus, et limite leurs acquis d'apprentissage (voir chapitre 3). Les évaluations de la pauvreté et les processus de planification détaillés qui s'appuient sur les données et les points de vue apportés par les marginalisés eux-mêmes sont essentiels pour élaborer des politiques.

En gardant cela à l'esprit, les données internationales fournissent des indications utiles. Les programmes de transferts d'argent qui participent de la protection sociale peuvent jouer un rôle important en préservant les ménages vulnérables des chocs extérieurs, ce qui leur permet de laisser leurs enfants à l'école. Dans certains contextes, ces programmes ont joué un rôle essentiel en permettant aux filles d'entrer à l'école et d'y rester. Dans certaines circonstances, les programmes d'alimentation scolaire peuvent fortement inciter les enfants à aller à l'école (tout en étant extrêmement bénéfiques pour leur santé). Les programmes efficaces de ce type coûtent environ 5 % du PIB par habitant⁵⁹ (Bundy *et al.*, 2009a ; Fiszbein *et al.*, 2009a).

Les données internationales sur les coûts supplémentaires pouvant découler de la création d'un environnement d'apprentissage de grande qualité sont plus fragmentées et inégales (Chanamoto, 2009). Nommer les enseignants dans les écoles des régions rurales isolées, des bidonvilles et autres milieux marginalisés exige de prendre des mesures incitatives, mais à quel niveau ? La scolarisation des enfants dont la vie a été marquée par la pauvreté, la faim, la stigmatisation et de faibles attentes, risque d'exiger des heures de cours supplémentaires ainsi que davantage de matériel d'enseignement, mais il n'existe pas de point de référence pour estimer les financements additionnels requis.

56. La moyenne régionale correspond également à la moyenne des objectifs salariaux dans les plans nationaux d'éducation pour l'Afrique subsaharienne (Bennell, 2009a).

57. Pour les pays à faible revenu inclus dans l'exercice de chiffrage des coûts et n'appartenant pas à l'Afrique subsaharienne, la moyenne des salaires des enseignants est égale à 2,5 fois le PIB par habitant dans le primaire et à 3 fois dans le secondaire.

58. Les coûts liés aux actions visant à atteindre les marginalisés ne sont pas pris en compte lorsque les dépenses non salariales sont calculées comme une part du coût total de fonctionnement.

59. La grande variété d'interventions politiques nécessaires pour régler le problème de l'exclusion est étudiée de manière approfondie dans le chapitre 3.

Aux fins de l'exercice de calcul des coûts, 3 critères sont utilisés pour établir un financement fondé sur l'équité.

L'évaluation de la taille de la population d'âge scolaire nécessitant un soutien supplémentaire. Grâce à une nouvelle source statistique – l'ensemble de données sur le dénuement et la marginalisation dans l'éducation (DME) présenté dans le chapitre 3 –, le *Rapport* établit, pour chaque pays, la proportion de la population âgée de 17 à 22 ans qui a fait moins de 4 années d'études. Celle-ci est utilisée comme indicateur indirect de la proportion de la population d'âge scolaire qui est marginalisée et a besoin de mesures incitatives et de ressources scolaires supplémentaires pour prendre part à l'éducation de base. Il existe des limites indéniables à cette mesure, notamment le fait qu'elle met en évidence les résultats passés plutôt que la situation actuelle. Toutefois, le critère des 4 années est une mesure utile de l'ampleur de la marginalisation. Le chapitre 3 examine plus en détail comment utiliser cette mesure de la marginalisation.

L'établissement de mesures incitatives pour les enfants marginalisés. L'exercice de calcul des coûts prévoit le financement de mesures incitatives destinées aux groupes marginalisés. Il se fonde sur un coût par enfant de 5 % du PIB par habitant pour les élèves du primaire et de 7,5 % pour les élèves du premier cycle de secondaire.

La création d'un coefficient de financement supplémentaire. Il n'existe pas de critères tout prêts pouvant être appliqués à l'échelle nationale. Aux fins de l'exercice de calcul des coûts, le paramètre des dépenses à réaliser pour atteindre les marginalisés

est établi à 33 % d'augmentation par rapport aux coûts moyens de fonctionnement. Cela correspond tout à fait aux données sommaires disponibles concernant le coût du financement des mesures incitatives pour les enseignants et des autres mesures destinées à fournir une éducation de qualité aux enfants marginalisés (Chen et Mulkeen, 2008 ; Mulkeen, 2009a).

Coût global

Les coûts globaux qui se dégagent de l'analyse sont ancrés dans les données nationales des 46 pays à faible revenu étudiés⁶⁰. Pour chacun des objectifs de l'éducation pour tous retenus, les normes pour les intrants éducatifs sont appliquées à la taille de la population qui doit être atteinte dans chaque pays. Cela permet de déterminer le nombre d'enseignants et de classes ainsi que la quantité de matériels d'apprentissage supplémentaires nécessaires. Les paramètres des dépenses pour ces intrants sont alors appliqués avec des ajustements pour atteindre les marginalisés. Le tableau 2.10 montre les projections de coût qui en résultent. Pour résumer :

- le cumul des coûts sur la période 2008-2015 pour les objectifs de l'éducation de base s'élève à 286 milliards de dollars EU, ou 36 milliards de dollars EU par an (en dollars EU constants de 2007). Les dépenses de fonctionnement consacrées à l'éducation de base représentent environ 12 milliards de dollars EU par an. En d'autres termes, le financement requis pour atteindre les objectifs de l'éducation de base est le triple du montant actuel ;

Le financement requis pour atteindre les objectifs de l'éducation de base est le triple du montant actuel.

60. L'année de référence est 2007 et les estimations sont fondées sur la période 2008-2015 sauf indication contraire.

Tableau 2.10 : Coûts de la réalisation de l'éducation pour tous dans les pays à faible revenu

	Préprimaire	Primaire	Alphabétisation des adultes*	Sous-total de l'éducation de base	Premier cycle du secondaire	Total
Milliards de dollars EU (en prix constants de 2007)						
Ressources internes actuelles (vers 2007)	0,8	11,1	–	11,9	4,7	16,6
Cumul des coûts (2008-2015)	60,4	220,4	5,1	285,9	127,8	413,7
Coût annuel moyen (2008-2015)	7,5	27,5	0,6	35,7	16,0	51,7
Ventilation des coûts entre 2008 et 2015 (%)						
Enseignants	39	40	–	40	36	39
Construction de classes	41	27	–	30	30	30
Programmes pour atteindre les personnes marginalisées	–	14	–	11	12	11
Autre	20	20	–	20	22	21

Notes : la ventilation des coûts pour le sous-total de l'éducation de base ne concerne que l'éducation préprimaire et l'enseignement primaire universel. Les sous-totaux sont calculés à partir de chiffres non arrondis.

* Les coûts estimés de l'alphabétisation des adultes pour les pays à faible revenu couverts représentent environ 3 fois les coûts estimés dans l'étude initiale (voir Van Ravens et Aggio, 2005).

Source : EPDC et UNESCO (2009).

- quelque 3,7 milliards de dollars EU, ou 14 % des dépenses consacrées chaque année à l'enseignement primaire, sont nécessaires pour financer les programmes et interventions destinés à atteindre les marginalisés au niveau primaire ;
- les dépenses supplémentaires liées aux enseignants représentent 40 % des dépenses requises pour l'éducation de base et la construction de salles de classe supplémentaires un peu moins d'un tiers ;
- prendre en considération le premier cycle du secondaire augmente de 16 milliards de dollars EU la moyenne des coûts annuels.

Les ressources humaines figurent au premier plan des estimations de coûts (tableau 2.10). Conjointement, les pays couverts par l'exercice doivent recruter 3,2 millions d'enseignants de l'enseignement primaire et préprimaire supplémentaires pour atteindre les objectifs de l'éducation de base. Au niveau du primaire, le coût global du financement du recrutement à cette échelle s'élève à quelque 9,1 milliards de dollars EU par an⁶¹. Sur le plan des budgets nationaux de fonctionnement, cela implique une augmentation importante des dépenses. Dix pays doivent plus que doubler leurs dépenses consacrées aux salaires des enseignants du primaire et 13 pays doivent plus que les tripler par rapport au niveau de 2007 (figure 2.45).

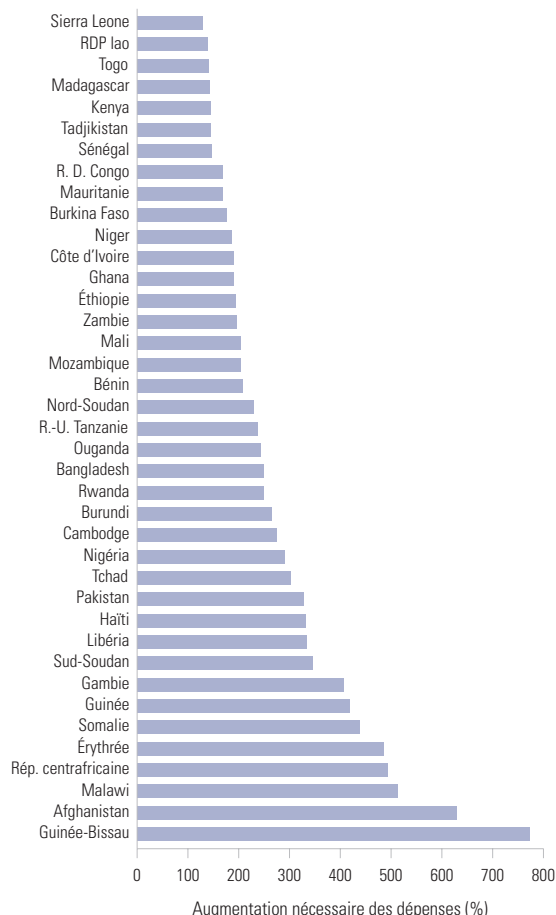
Résoudre le problème du manque d'infrastructures scolaires exigera d'augmenter largement les investissements. Il faudra environ 6,2 millions de classes supplémentaires dans l'enseignement primaire et préprimaire pour faire face à la hausse des inscriptions nécessaire pour atteindre les cibles établies⁶². Les taux actuels de construction sont nettement inférieurs au niveau requis dans la plupart des pays. Au Burundi, au Rwanda et en Ouganda, les récents taux de construction de salles de classe représentent moins de 15 % du taux exigé pour réaliser l'enseignement primaire universel (figure 2.46). Les coûts globaux estimés de cette expansion sont les plus élevés dans les pays comptant les plus fortes populations non scolarisées. Néanmoins, un grand nombre de pays devra augmenter le montant des dépenses consacrées à la construction et à la rénovation des classes bien au-delà des niveaux actuels pour que les objectifs de l'éducation pour tous soient à leur portée.

61. Ce chiffre est obtenu en multipliant le nombre d'enseignants supplémentaires requis entre 2008 et 2015 par les salaires cibles des enseignants indiqués dans le tableau 2.9.

62. Cela inclut les nouvelles salles de classe nécessaires pour atteindre les cibles en matière de rapport élèves/enseignant et le remplacement des anciennes classes.

Figure 2.45 : Les dépenses consacrées aux enseignants doivent augmenter

Pourcentage d'augmentation nécessaire en ce qui concerne les dépenses consacrées aux enseignants du primaire à partir de 2007 pour réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015



Note : ne comprend pas les pays qui n'ont pas besoin d'augmenter leurs dépenses consacrées aux enseignants du primaire pour réaliser l'enseignement primaire universel.

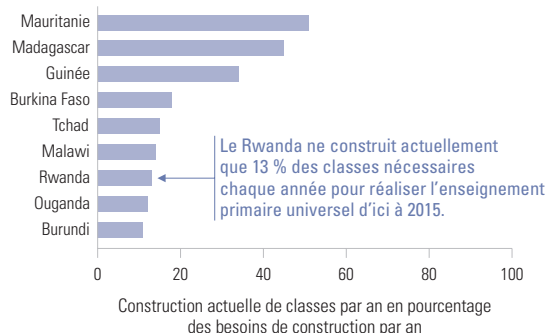
Source : EPDC et UNESCO (2009).

Évaluer le déficit de financement – et définir des mesures pour le combler

Le coût de la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, convenus au niveau international, doit être évalué par rapport au financement disponible. Les budgets nationaux constituent la première source de financement de l'éducation. Comme c'est reconnu dans le Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar, les pays en développement devront faire bien plus pour mettre des ressources à disposition en consacrant « une part plus grande du revenu national et des budgets à l'éducation et, à l'intérieur de ce poste, à l'éducation de base » (paragraphe 46). Au-delà de ces engagements généraux, il faut agir pour renforcer l'efficacité et l'équité des dépenses d'éducation, et pour limiter le détournement des ressources lié à la corruption.

Figure 2.46 : De nombreux pays ont besoin de plus de classes

Construction actuelle de classes en pourcentage du taux de construction nécessaire pour réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015



Note : les besoins estimés en nombre de salles de classe pour l'enseignement primaire universel comprennent le remplacement d'anciennes classes (en partant du principe qu'une salle de classe a une durée de vie de 40 ans) et la reconstruction des salles existantes. La période couverte par les données pour l'augmentation annuelle réelle du nombre de classes varie selon les pays. Voir tableau 1.1 dans Theunynck (2009) pour plus de détails.
Sources : EPDC et UNESCO (2009) ; Theunynck (2009).

La plupart des pays couverts par l'analyse des coûts sont capables d'accroître les dépenses internes consacrées à l'éducation de base. L'augmentation des recettes publiques, le renforcement des engagements budgétaires et la redistribution au sein du budget de l'éducation, tous ces éléments ont un rôle à jouer. Mais même avec un effort interne accru, de nombreux pays ne seront pas en mesure de financer tous les investissements nécessaires. L'analyse effectuée pour le présent *Rapport* évalue le déficit de financement de l'éducation pour tous en tant que différence entre le besoin d'investissement total indiqué par l'exercice de calcul des coûts et la capacité de financement interne des gouvernements qui produisent le « meilleur effort possible » pour affecter des ressources à l'éducation.

Les gouvernements nationaux peuvent lever une part importante des fonds supplémentaires nécessaires

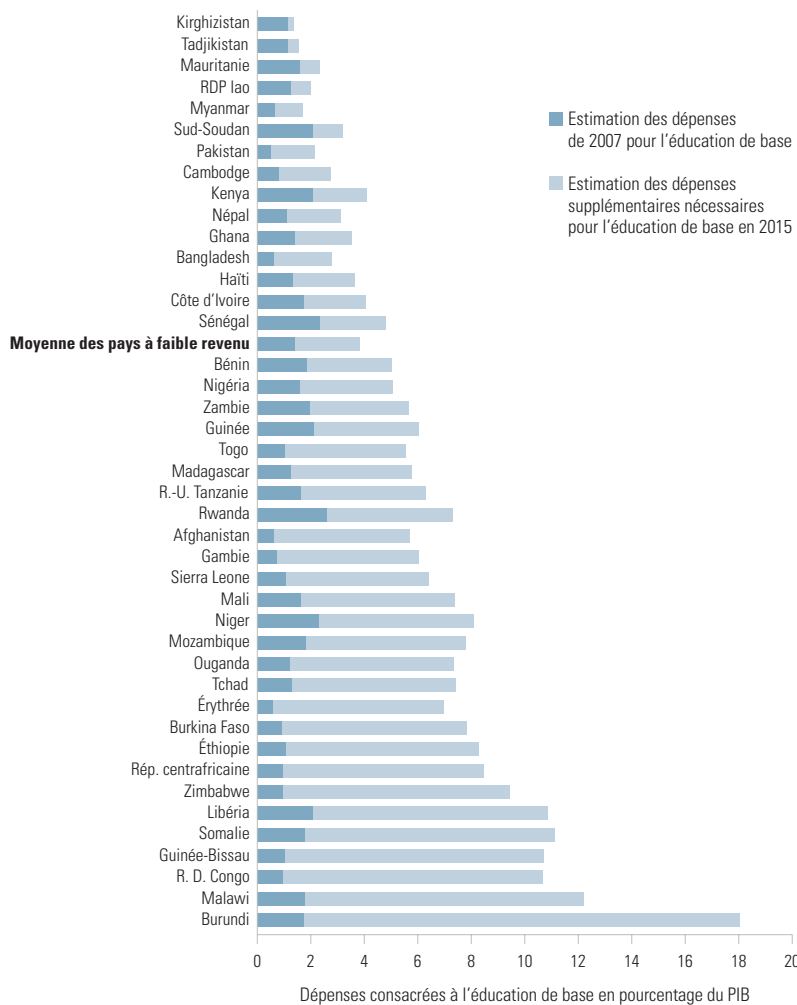
Outre le revenu national, l'enveloppe budgétaire interne disponible pour le financement public des objectifs de l'éducation pour tous est déterminée essentiellement par 3 facteurs. Le premier est la part du revenu national collectée en tant que recettes publiques. Cette part augmente en moyenne avec le niveau du revenu par habitant, quoique avec de grandes différences selon les pays qui reflètent les politiques fiscales, le niveau des exportations des ressources naturelles et d'autres caractéristiques nationales. Le deuxième facteur est la proportion des recettes affectée au budget global de l'éducation. Le troisième est la part du budget de l'éducation affectée à l'éducation de base. La part du revenu national consacrée à l'éducation de base donne un bref aperçu du niveau de financement public de l'éducation de base.

La figure 2.47 présente la situation par pays. Elle montre l'écart qui existe entre les niveaux actuels des dépenses consacrées à l'éducation de base et les niveaux requis pour atteindre les objectifs fixés dans l'exercice de calcul des coûts du présent *Rapport*. En moyenne, les 46 pays doivent réaliser une augmentation des dépenses publiques consacrées à l'éducation de base qui s'élève à 2,5 % du PIB pour réaliser les objectifs de l'éducation pour tous⁶³. Cependant, il existe de grandes variations autour de cette moyenne.

63. Il s'agit d'un chiffre moyen pondéré en fonction de la taille des pays à faible revenu en termes de PIB.

Figure 2.47 : Les dépenses nationales courantes restent inférieures aux niveaux nécessaires pour atteindre les objectifs de l'éducation de base

Dépenses courantes consacrées à l'éducation de base et dépenses requises en pourcentage du PIB



Notes : les dépenses de 2007 sont une estimation des dépenses internes consacrées à l'éducation et ne comprennent pas les aides. Le nord et le sud du Soudan sont traités séparément dans l'étude des coûts en raison de leurs systèmes éducatifs distincts (voir encadré 2.27). L'Ouzbékistan et le Viet Nam ne sont pas compris car ils ne devraient pas avoir besoin d'augmenter leurs dépenses pour l'éducation de base.
Source : EPDC et UNESCO (2009).

Pour des pays tels que l'Afghanistan, le Libéria et la Sierra Leone, il est urgent d'augmenter le financement de l'éducation.

Dans quelle mesure les pays à faible revenu peuvent-ils accroître les dépenses consacrées à l'éducation de base en puisant dans leurs propres ressources ? Toute tentative pour répondre à cette question tient le plus grand compte des hypothèses concernant la croissance économique, la perception des recettes et les régimes de dépenses publiques. Pour cette analyse, le critère du « meilleur effort possible » a été établi pour évaluer la capacité de financement nationale. Si l'on tient compte des prévisions de croissance économique⁶⁴, source importante de revenus supplémentaires, il est possible d'estimer les ressources additionnelles pouvant être obtenues d'ici à 2015 si les pays couverts :

- augmentent la part moyenne des recettes publiques dans le PIB pour qu'elles atteignent 17 % au moins ;
- portent la part des recettes consacrées à l'éducation à 20 % minimum ;
- veillent à ce qu'au moins 70 % du budget de l'éducation soit consacré à l'enseignement préprimaire, au primaire et au premier cycle du secondaire⁶⁵.

Dans le cas des pays qui dépassent déjà ces seuils, il est présumé que les valeurs actuelles seront maintenues jusqu'en 2015.

L'application de ces seuils laisse entrevoir la possibilité d'un niveau d'effort national bien plus élevé. Si tous les pays traités dans l'étude atteignaient chacun des seuils, l'enveloppe financière consacrée à l'éducation de base augmenterait en moyenne de 0,9 point de pourcentage de PIB d'ici à 2015. Autrement dit, cela apporterait un peu plus d'un tiers des ressources supplémentaires nécessaires pour atteindre les objectifs de l'éducation de base d'ici à 2015.

La présentation agrégée occulte inévitablement d'importantes différences entre les pays (figure 2.48). Certains, tels que le Bénin et le Mozambique, sont proches des seuils du « meilleur effort possible » dans tous les domaines cibles. En revanche, le Tchad allie des niveaux élevés d'accroissement des recettes et de faibles niveaux d'engagement financier en faveur de l'éducation. Le Nigéria collecte 34 % du revenu national sous forme de recettes publiques, mais il compte l'un des

niveaux d'engagement en faveur de l'enseignement primaire parmi les plus faibles des 46 pays étudiés. Le Pakistan obtient de mauvais résultats sur les 3 points : les recettes publiques représentent une petite partie du revenu national, la part du revenu consacrée à l'éducation de base est parmi les plus basses de ces pays à faible revenu et la part consacrée à l'enseignement primaire est la plus faible du groupe. Le pays est susceptible d'au moins tripler la part du PIB actuellement affectée à l'éducation de base, ce qui suggère que les gouvernements qui se sont succédé n'ont pas réussi à relever le défi du financement de l'éducation suffisamment rapidement. Dans le cas du Tchad et du Nigéria, il s'agit moins d'un problème de mobilisation des ressources que du faible degré de priorité accordé à l'éducation en général et à l'éducation de base en particulier.

Il faudrait insister sur le fait que les seuils du « meilleur effort possible » utilisés fournissent des indications imparfaites pour les politiques publiques. La capacité de recettes dépend en partie des structures d'exportation. Les pays dotés d'importantes ressources minérales sont peut-être mieux placés que d'autres pour accroître la perception des recettes. Pour les pays qui sortent d'un conflit, comme le Népal ou la Sierra Leone, augmenter la part du revenu national collecté en tant que recettes peut constituer un processus lent qui implique de rétablir la crédibilité des organismes publics et la confiance dans le gouvernement. Il faut donc considérer les estimations présentées ici comme une évaluation de ce qui est possible dans des conditions normales, et non comme un examen complet de ce que chaque pays peut réaliser dans la pratique. Compte tenu des données disponibles, il est difficile d'obtenir des estimations précises concernant le financement de l'éducation pour tous pour des pays tels que l'Afghanistan, le Libéria et la Sierra Leone, mais il existe de puissantes raisons d'admettre, comme l'ont fait la plupart des donateurs d'aide, qu'il est urgent d'augmenter dès à présent et de manière significative le financement de l'éducation, étant donné la capacité limitée des gouvernements de ces pays à lever les fonds nécessaires pour cela.

Les donateurs doivent augmenter l'aide pour combler le déficit restant

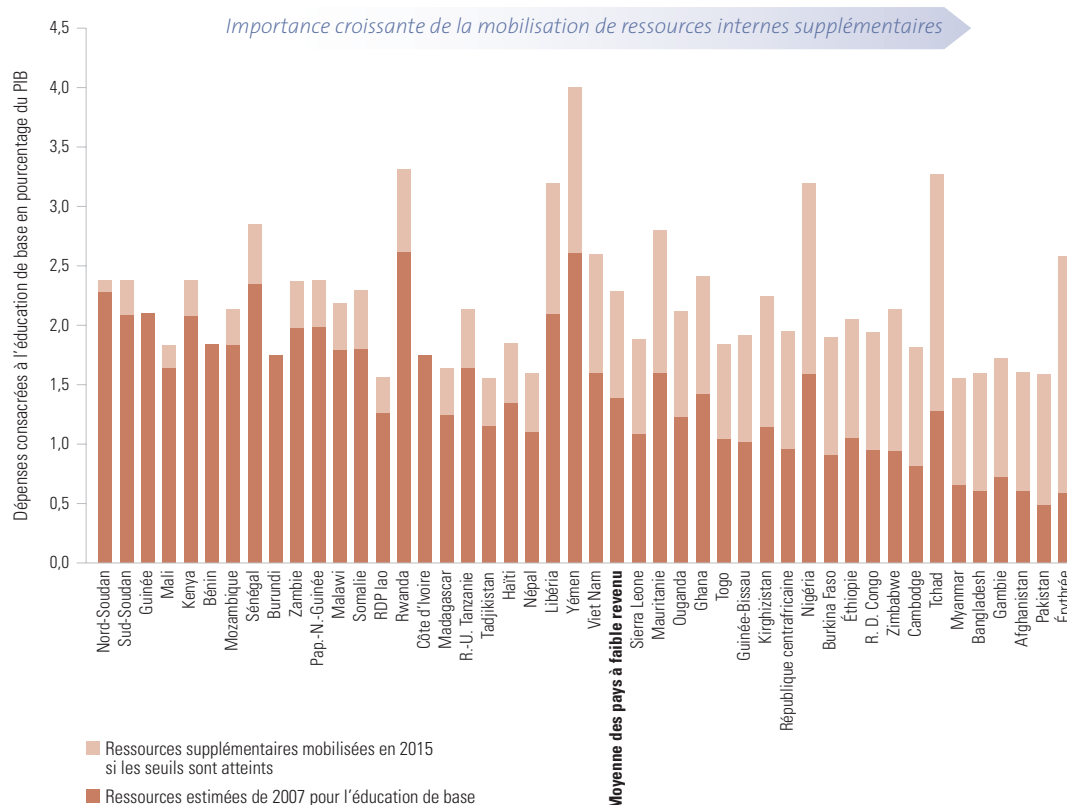
Les points successifs du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ont attiré l'attention de la communauté des donateurs sur l'écart entre les niveaux d'aide et le niveau de financement requis pour atteindre les objectifs de Dakar. La version révisée de l'estimation mondiale des coûts semble indiquer que cet écart est bien plus important que supposé précédemment. Toute perspective d'accélération des progrès vers les cibles de 2015 repose

65. Les cibles pour la part exacte du budget consacrée à l'éducation pour tous dépendent de la durée du primaire et du premier cycle du secondaire. Voir EPDC et UNESCO (2009) pour plus de détails. Les projections de croissance économique sont tirées des prévisions du FMI d'avril 2009 (FMI, 2009f).

64. Les projections des ressources utilisent les dernières prévisions de croissance économique du FMI (FMI, 2009f).

Figure 2.48 : De nombreux pays peuvent mobiliser des ressources internes supplémentaires pour l'éducation de base

Ressources actuelles et supplémentaires consacrées par les pays à l'éducation de base en pourcentage du PIB



Note : ne comprend pas les pays dans lesquels les seuils ont déjà été dépassés.

Source : EPDC et UNESCO (2009).

essentiellement sur une intensification des efforts des donateurs. Le message final qui ressort de l'exercice de calcul des coûts est que les deux tiers des ressources supplémentaires requises devront être fournis par le biais de l'aide.

La partie de l'aide restante pour le besoin de financement de l'éducation pour tous peut être extrapolée à partir de l'exercice de calcul des coûts. La figure 2.49 récapitule le déficit de financement qui reste une fois que les possibilités d'obtenir des ressources internes supplémentaires ont été épuisées. Le tableau 2.11 fournit une ventilation approximative de ce déficit de financement par secteur éducatif et par région. Le déficit qui devra être comblé par une aide au développement accrue devrait se creuser d'ici à 2015 avant de se réduire avec l'expansion de la base de ressources internes et la baisse du besoin de dépenses pour des équipements supplémentaires. Voici quelques-uns des résultats de l'analyse :

- les estimations concernant le déficit de financement de l'éducation de base sont environ 30 % plus élevées que les estimations mondiales précédentes ;

- en partant du principe que tous les pays à faible revenu atteindront les seuils du « meilleur effort possible » d'ici à 2015, la moyenne du déficit de financement annuel total de l'éducation de base pour les pays à faible revenu étudiés est équivalente à environ 1,5 % de l'ensemble de leur PIB⁶⁶. Le déficit cumulé de l'éducation de base, calculé pays par pays, s'élève à près de 16 milliards de dollars EU par an entre 2008 et 2015 ;
- les niveaux actuels de l'aide ne couvrent qu'une petite partie du déficit de financement de l'éducation pour tous. Pour les pays à faible revenu inclus dans cet exercice, l'aide au développement pour l'éducation de base s'élève à 2,7 milliards de dollars EU⁶⁷ (figure 2.49). L'aide à l'éducation de base devrait donc être sextuplée pour que les objectifs dans ce domaine soient atteints ;

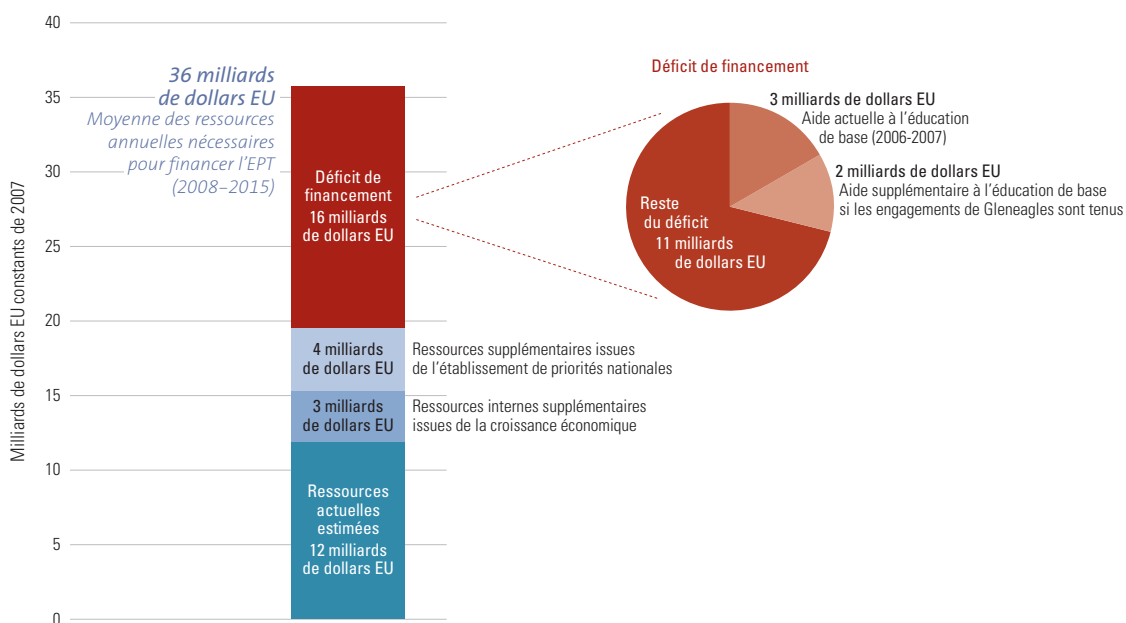
66. Ce chiffre est obtenu en divisant le déficit de financement moyen par la moyenne prévue du PIB de tous les pays inclus dans l'exercice de calcul des coûts entre 2008 et 2015.

67. Le chapitre 4 montre que les engagements d'aide en faveur de l'éducation de base en 2006 et 2007 s'élevaient à environ 4,9 milliards de dollars EU (voir figure 4.7). Les pays à faible revenu inclus dans l'exercice de calcul des coûts ont reçu 55 % de ces engagements.

Le déficit de financement de l'éducation de base s'élève à près de 16 milliards de dollars EU par an.

Figure 2.49 : Les déficits de financement sont importants et ont peu de chances d'être éliminés par les engagements actuels des donateurs

Ventilation des besoins en ressources par an pour atteindre les objectifs relatifs à l'éducation de base



Notes : la ventilation des besoins en ressources par an ne correspond pas tout à fait au total du fait des arrondis. L'augmentation du pourcentage de l'aide apportée entre 2005 et 2010 liée aux objectifs de Gleneagles (voir chapitre 4) sert généralement à établir des projections, à partir des engagements en faveur de l'éducation de base de 2005, pour 2010 et pour chaque pays couvert.

Sources : EPDC et UNESCO (2009) ; OCDE-CAD (2009d).

Les niveaux actuels de l'aide ne couvrent qu'une petite partie du déficit de financement de l'EPT et devrait être sextuplée pour atteindre les objectifs dans ce domaine.

Tableau 2.11 : Déficit de financement moyens annuels dans les pays à faible revenu, 2008-2015

Niveau d'éducation	Déficit de financement (milliards de dollars EU constants de 2007)	Afrique subsaharienne	Asie du Sud	Pays touchés par un conflit
		(%)	(%)	
Préprimaire	5,8	66	23	29
Éducation primaire universelle	9,8	68	28	48
Alphabétisation des adultes	0,6	42	37	51
Déficit de financement de l'éducation de base	16,2	66	27	41
Premier cycle du secondaire	8,8	60	35	42
Déficit de financement total	25,0	64	30	42

Note : le déficit de financement est la différence entre le besoin d'investissement total indiqué par l'exercice de calcul des coûts et le niveau de financement interne relatif à tous les pays qui atteignent les critères du « meilleur effort possible » d'ici à 2015.

Source : EPDC et UNESCO (2009).

- L'Afrique subsaharienne représente environ 66 % du déficit de financement, soit 10,6 milliards de dollars EU ;
- les pays à faible revenu touchés par des conflits représentent 41 % du déficit, soit 6,7 milliards de dollars EU ;
- si l'on ajoute les coûts du premier cycle du secondaire, le déficit passe à 25 milliards de dollars EU – un chiffre qui illustre l'accroissement considérable des ressources nécessaires pour que les pays généralisent l'accès à l'éducation. Cependant, si les déficits de financement au niveau de l'éducation de base ne sont pas pris en main et si de solides bases d'apprentissage ne sont pas établies, l'investissement accru dans l'éducation postprimaire a peu de chances d'être équitable ou de mener à l'amélioration des compétences exigée par les gouvernements et les parents.

L'exercice mondial de calcul des coûts soulève d'importantes questions pour la communauté internationale. À 5 ans de la date limite pour les objectifs de l'éducation pour tous et l'ensemble des objectifs du millénaire pour le développement, le Secrétaire général des Nations Unies a appelé les donateurs à tenir les engagements pris en 2005 à Gleneagles, à savoir accroître fortement l'aide d'ici à 2010. Cette action aiderait manifestement à réduire le déficit de financement de l'éducation, sans le combler entièrement. En maintenant à un niveau constant la répartition de l'aide entre les pays à faible revenu et ceux à revenu intermédiaire, et entre les différents niveaux d'éducation, le respect de tous les engagements de 2005 laisserait un déficit de 11 milliards de dollars EU (figure 2.49). Ce cas de figure met en avant les arguments en faveur d'une réévaluation urgente des engagements d'aide et des modes de distribution. Un sommet

international sur les objectifs du millénaire pour le développement étant prévu pour 2010, les donateurs devraient organiser d'urgence une conférence d'annonces de contributions pour combler le déficit de financement de l'éducation pour tous.

Conclusion

Il faut reconnaître les limites et les incertitudes liées aux modèles de calcul des coûts financiers mondiaux. Toutefois, les résultats de l'exercice présentés ici constituent un signe annonciateur clair. En l'absence d'une action urgente et concertée pour mettre des ressources nouvelles et supplémentaires au service de l'éducation, les pays les plus pauvres du monde ont peu de chances d'atteindre les cibles de 2015. Si l'objectif politique consiste à garantir l'intégration dans un système éducatif de tous les enfants du monde en âge de fréquenter l'école primaire d'ici à 2015, l'investissement ne peut être retardé. L'exercice mondial de calcul des coûts souligne l'importance, pour les pays en développement à faible revenu et les donateurs, de faire bien plus. Par ailleurs, le rôle des donateurs est essentiel car les gouvernements des pays les plus pauvres ne disposent pas des ressources nécessaires pour combler le déficit de financement de l'éducation pour tous. ■

L'Afrique subsaharienne représente environ 66 % du déficit de financement, soit 10,6 milliards de dollars EU.

Chapitre 3

Conjonction des désavantages :
les filles des castes inférieures
sont confrontées aux plus
grands obstacles, Inde



© Giacomo Pirazzi/PANOS

En mouvement :
les communautés pastorales
ont besoin de solutions flexibles

Atteindre les marginalisés



© Abbie Trayler-Smith/PANOS

Le soutien fait une différence :
au Yémen, les filles sont
aujourd'hui plus nombreuses
qu'avant à aller à l'école



Introduction	147
Mesurer la marginalisation en éducation	150
Être laissé pour compte	176
Offrir des chances égales à tous	200

Qui sont les marginalisés ? Quels sont les facteurs qui contribuent à leur exclusion et à l'absence de possibilités éducatives ? Ce chapitre examine comment se renforcent mutuellement les interactions entre pauvreté, sexe, origine ethnique, lieu de résidence, handicap, race, langue et autres facteurs susceptibles de créer une spirale de désavantages en matière d'éducation. Il montre aussi comment les stratégies intégrées de lutte contre les processus de marginalisation peuvent permettre à tous les enfants – quelles que soient les circonstances – de jouir de leur droit à l'éducation.

« L'éducation est le moteur principal du développement. C'est par l'éducation que la fille du paysan peut devenir médecin..., que l'enfant d'agriculteurs peut devenir le président d'une grande nation. C'est ce que nous faisons de ce que nous avons, et non ce qui nous a été donné, qui distingue une personne d'une autre. »

Un long chemin vers la liberté
(autobiographie de Nelson Mandela, 1996)

Introduction

L'éducation a le pouvoir de transformer les vies. Elle accroît la liberté de choix et d'action des individus ainsi que leur autonomisation pour favoriser leur participation à la vie sociale et politique de leur société, et elle leur fournit les compétences nécessaires pour leur épanouissement personnel. Pour les marginalisés, l'éducation peut être la voie menant à une mobilité sociale plus importante et une façon de sortir de la pauvreté. Forçés dans une société qui a restreint l'accès à l'éducation sur la base de la couleur de la peau et sur la discrimination, les mots de Nelson Mandela rendent compte avec force du rôle de l'éducation inclusive dans l'élargissement des chances et la construction de sociétés intégratrices.

Ce chapitre se focalise sur la marginalisation éducative. Le concept de marginalisation fait l'objet de nombreux débats. Il existe une littérature volumineuse sur les manières de la mesurer et de la différencier d'idées plus générales sur l'inégalité, la pauvreté et l'exclusion sociale¹. Le sujet soulève un grand nombre d'importantes questions. Cependant, les débats sur les définitions peuvent parfois obscurcir les impératifs politiques et éthiques de lutte contre la marginalisation. Lorsqu'il parle de l'idée de justice, Amartya Sen explique qu'il y a des limites au perfectionnement des définitions. « Ce qui nous émeut, écrit-il, ce n'est pas de constater que le monde ne parvient pas à être entièrement juste, [...] c'est qu'il existe autour de nous des injustices manifestement réparables, que nous voulons éliminer » (Sen, 2009, p. 11).

Le point de départ de ce *Rapport* est que la marginalisation éducative est une forme de désavantage aigu et persistant profondément enraciné dans les inégalités sociales. Elle constitue un exemple frappant des « injustices manifestement réparables ». Venir à bout de cette injustice doit être au centre de l'agenda national et international de l'éducation pour tous.

Ce chapitre se concentre sur les écoles et l'éducation de base. Parce que la marginalisation commence généralement bien avant l'entrée à l'école et se poursuit à l'âge adulte, l'école occupe une position pivot. Elle peut jouer un rôle crucial en contrecarrant les désavantages de la petite enfance et aider à rompre la transmission de l'analphabétisme d'une génération à l'autre. Mais elle peut tout autant contribuer à renforcer les désavantages et à perpétuer les processus de marginalisation.

Aujourd'hui, l'expérience de la marginalisation est rarement une conséquence de discriminations formelles. Les restrictions légales des chances, telles que celles qui ont caractérisé l'Afrique du Sud du temps de l'*apartheid*, sont rares. Mais les discriminations informelles sont répandues. Elles sont enracinées dans des processus sociaux, économiques et politiques qui compromettent les chances de certains groupes et individus dans la vie. La marginalisation n'est pas le fruit du hasard. Elle est le produit de désavantages institutionnalisés – ainsi que de politiques et de processus qui perpétuent ces désavantages.

Il y a un demi-siècle, les gouvernements du monde entier ont pris un engagement clair dans le domaine de l'éducation. Dans la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de 1960, ils ont imposé non seulement une interdiction globale de la discrimination ayant force contraignante, mais aussi des processus qui l'induisent. Comme l'article premier de la Convention le stipule : « le terme "discrimination" comprend toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou tout autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement et, notamment :

- a. d'écarter une personne ou un groupe de l'accès aux divers types ou degrés d'enseignement ;
- b. de limiter à un niveau inférieur l'éducation d'une personne ou d'un groupe [...] »
(UNESCO, 1960, article 1^{er}, paragraphe 1).

L'idée simple mais convaincante d'égalité des chances sous-tend ces dispositions. Cette idée est au cœur de nombreuses dispositions internationales en matière de droits de l'homme, à commencer par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. La Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 établit l'obligation incombant aux gouvernements d'assurer l'exercice de ce droit « progressivement et sur la base de l'égalité des

La marginalisation éducative est une forme de désavantage aigu et persistant profondément enraciné dans les inégalités sociales.

1. Voir, par exemple, Kabeer (2005), Sayed *et al.* (2007), Klasen (2001), Ferreira et Gignoux (2008), Banque mondiale (2005f).

Le dénuement éducatif extrême et persistant a un coût élevé aussi bien pour les sociétés que pour les individus.

chances » (Nations Unies, 1989, article 28). L'égalité des chances en matière d'éducation est également intégrée dans les lois et constitutions nationales de la plupart des pays. En réalité, peu de droits de l'homme sont plus largement reconnus – et plus largement violés.

Le droit à l'éducation de millions d'enfants est dénié pour la simple raison que leurs parents n'ont pas les moyens de les laisser à l'école. Les barrières sociales et culturelles constituent un autre obstacle redoutable. Dans de nombreux pays, l'éducation des filles est largement considérée comme ayant une moindre valeur que celle des garçons, les pratiques de mariage précoce accentuant encore le désavantage. Les membres des minorités ethniques font souvent face à des obstacles à l'égalité des chances profondément ancrés dans la société. Étant privés de la possibilité d'apprendre dans leur propre langue et en butte à la stigmatisation sociale, ils sont précocement orientés sur la voie du désavantage. Des millions d'enfants handicapés dans le monde voient également leurs chances d'éducation beaucoup plus réduites que celles des autres enfants, tout comme celles des enfants vivant dans des régions touchées par les conflits.

Aucun de ces désavantages n'agit isolément. L'interaction entre la pauvreté, le sexe, l'origine ethnique et autres caractéristiques crée des couches de désavantages se chevauchant et s'auto-alimentant qui limitent les possibilités et entravent la mobilité sociale.

L'interaction entre la marginalisation éducative et les processus plus larges de marginalisation opère dans deux directions. Être instruit est une capacité humaine essentielle qui permet aux individus de faire des choix dans les domaines qui leur importent. Le manque d'instruction restreint ces choix et limite leurs possibilités d'influencer les décisions qui affectent leurs vies. Ceux qui n'ont pas de compétences de base en matière d'alphabétisme et de calcul courent les plus grands risques d'être touchés par la pauvreté, l'insécurité de l'emploi et des problèmes de santé. À leur tour, la pauvreté et une mauvaise santé contribuent à la marginalisation éducative, tout comme le fait que les marginalisés ne peuvent faire entendre que faiblement leur voix pour influencer les décisions politiques affectant leur vie.

Atteindre les enfants marginalisés nécessite un engagement politique s'appuyant sur des politiques concrètes. En 1990, quand les gouvernements se sont réunis à Jomtien (Thaïlande) pour la Conférence mondiale sur l'éducation, ils ont reconnu la nécessité de mettre fin aux inégalités extrêmes qui entravent les progrès de l'éducation.

Ils ont déclaré qu'il fallait « prendre des mesures systématiques pour réduire les disparités » et ont appelé à un engagement actif pour atteindre les groupes mal lotis, tels que les pauvres, les populations des zones rurales reculées, les minorités ethniques, raciales et linguistiques, les réfugiés et les migrants ainsi que les personnes victimes de conflit (UNESCO, 1990, article 3). Le Cadre d'action de Dakar a réaffirmé l'engagement d'identifier, de « cibler expressément les plus pauvres et les plus marginalisés et d'apporter une réponse adaptée à leurs besoins et à leur situation » (UNESCO, 2000, IV, paragraphe 52).

Bien qu'un certain nombre de pays aient fait des efforts impressionnants pour appliquer ces propos en élargissant les possibilités éducatives des catégories de leur population les plus marginalisées, les actions mises en œuvre n'ont pas réussi, en général, à tenir les engagements de Jomtien et de Dakar. La marginalisation est restée une préoccupation périphérique. On a émis l'hypothèse selon laquelle les progrès de l'éducation réalisés au niveau national bénéficieraient certainement aux plus défavorisés. Après une décennie de progrès nationaux réguliers mais inégaux, il est temps d'abandonner cette hypothèse. Dans de nombreux pays, de larges pans de la société sont laissés pour compte du fait de désavantages hérités. En finir avec ces derniers va exiger de se concentrer plus fortement sur ceux qui sont difficiles à atteindre.

S'attaquer à la marginalisation est urgent pour différentes raisons. Les objectifs adoptés par le Cadre d'action de Dakar pour 2015 – qui comprend l'enseignement primaire universel – ne seront pas réalisés si les gouvernements n'accroissent pas leurs efforts pour atteindre les marginalisés. Encourager les progrès dans l'éducation primaire et créer les bases pour progresser dans le secondaire va demander un élan renouvelé pour élargir les possibilités offertes aux individus et aux groupes les plus profondément défavorisés. Les progrès dans la lutte contre la marginalisation éducative amélioreront de manière spectaculaire le scénario décourageant décrit dans le chapitre 2.

Les raisons pour agir contre la marginalisation vont au-delà des objectifs de 2015. Le dénuement éducatif extrême et persistant a un coût élevé aussi bien pour les sociétés que pour les individus. Dans une économie globale compétitive et de plus en plus fondée sur les connaissances, priver les personnes des possibilités de s'instruire est la recette pour gaspiller les compétences, le talent et les occasions d'innovation et de croissance économique. C'est aussi un moyen de division sociale. La marginalisation éducative est un facteur important d'appro-

fondissement des inégalités sociales et économiques. En revanche, travailler pour une éducation plus inclusive est une des conditions du développement de sociétés plus intégratrices.

L'éradication de la marginalisation doit être au cœur de l'agenda de l'éducation pour tous, tel est le message clé de ce chapitre. L'éducation doit être un moteur d'égalité des chances et de mobilité sociale, et non un mécanisme de transmission d'injustice sociale. Reconnaître le principe de l'égalité des chances, affirmer de façon répétée son engagement en faveur des droits de l'homme et signer des communiqués lors des sommets internationaux, tout ce train-train gouvernemental ne suffit pas. Éradiquer la marginalisation exige des politiques concrètes qui s'attaquent aux structures d'inégalité la perpétuant – et requiert des leaders politiques qu'ils reconnaissent que la marginalisation est un problème. Ce chapitre délivre quatre messages principaux.

- *Dans le monde entier, les gouvernements violent systématiquement l'esprit et la lettre des conventions des Nations Unies qui les obligent à œuvrer en faveur de l'égalité des chances dans l'éducation.* L'échec de nombreux gouvernements à agir avec détermination pour lutter contre la marginalisation éducative – entravant ainsi les progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous – remet en question leur engagement en faveur du droit de l'homme à l'éducation. Dans une large mesure, l'ampleur de la crise de la marginalisation éducative n'est pas reconnue, en partie parce que la voix des marginalisés eux-mêmes ne parvient pas à se faire entendre.
- *Les données ventilées peuvent jouer un rôle important dans l'identification des groupes sociaux et des régions caractérisés par la concentration de la marginalisation.* Bien trop souvent, les politiques éducatives sont élaborées à partir d'informations erronées concernant les laissés-pour-compte. Les données ont un rôle essentiel à jouer en fournissant la base d'interventions ciblées et de politiques plus larges. Ce chapitre propose un nouvel outil statistique, l'ensemble de données sur le dénuement et la marginalisation en éducation (DME), qui va au-delà des moyennes nationales pour donner une idée des différentes configurations de la marginalisation.
- *Des ensembles de désavantages se renforçant mutuellement créent un dénuement extrême et persistant qui limite les possibilités.* La pauvreté et les inégalités tenant au sexe amplifient profondément les désavantages liés à l'origine

ethnique, à la langue, au fait de vivre en zone rurale et au handicap, claquant ainsi la porte des possibilités éducatives au nez de millions d'enfants. En outre, la stigmatisation et la discrimination sociale sont de puissants moteurs de marginalisation en matière d'éducation.

- *De bonnes politiques s'appuyant sur un engagement en faveur de l'équité peuvent faire la différence.* Les systèmes éducatifs peuvent jouer un rôle central pour venir à bout de la marginalisation en permettant aux enfants défavorisés d'accéder à un environnement d'apprentissage de bonne qualité avec des écoles correctement financées, des enseignants motivés et bien formés et des cours donnés dans la langue qui leur convient. Mais les stratégies d'éducation doivent s'appuyer sur des interventions plus larges, telles que l'investissement dans la protection sociale, les dispositions légales contre les discriminations et des mesures d'autonomisation plus amples. L'enjeu est de garantir l'action dans un cadre cohérent des politiques d'éducation et des mesures plus larges de lutte contre la marginalisation.

Ce chapitre est divisé en trois parties. La première donne un aperçu de l'ampleur d'un dénuement éducatif extrême et persistant. Fondée sur l'ensemble des données DME, elle mesure la marginalisation en examinant le nombre d'années de scolarisation. Elle explore également les problèmes de qualité de l'éducation telle qu'elle est appréhendée dans les taux d'achèvement de la scolarité. La deuxième partie s'intéresse aux processus économiques et sociaux en œuvre au-delà des données. Elle explore les facteurs clés liés à la marginalisation tels que la pauvreté, le sexe, l'origine ethnique ou encore le lieu de résidence. Enfin, la troisième partie offre un panorama des politiques et approches susceptibles de venir à bout des structures qui perpétuent la marginalisation au sein de l'éducation et plus loin encore. Si chaque pays a ses spécificités, et s'il n'existe pas de recettes « anti-marginalisation » toutes prêtes, il existe en revanche des modèles de bonnes pratiques. Ces modèles peuvent contribuer à informer les choix politiques des gouvernements qui cherchent à mettre en œuvre l'obligation de garantir à tous leurs citoyens le droit à l'éducation. □

L'éradication de la marginalisation doit être au cœur de l'agenda de l'éducation pour tous.

Mesurer la marginalisation en éducation

Introduction

Dans tous les pays, quel que soit leur niveau de développement, certains individus et groupes font l'expérience d'un désavantage éducatif extrême et persistant qui les tient à l'écart du reste de la société. Ils ont moins de chances que les autres d'être scolarisés, d'entrer à l'école à l'âge officiel ou d'achever un cycle d'enseignement complet et ils risquent plus de quitter l'école avec de moins bons niveaux d'achèvement. En plus d'être en soi le signe du dénuement social, le désavantage éducatif est à la fois une des causes et un des effets de la marginalisation dans d'autres domaines de la vie ainsi qu'un facteur puissant de sa transmission intergénérationnelle.

Définir *qui* est marginalisé est problématique parce qu'on s'accorde rarement sur une définition du terme au sein d'un même pays, et encore moins entre pays. Comprendre *quel type* de marginalisation a des conséquences sur l'éducation pose un autre type de problèmes. La plupart du temps, on admet que la marginalisation intègre le dénuement quantitatif, tel qu'il est mesuré par le nombre d'années de scolarisation ou le niveau d'acquis atteint. Mais une dimension qualitative doit également lui être incorporée. Les marginalisés sont généralement ceux qui ont les niveaux d'éducation les plus faibles. La Convention relative aux droits de l'enfant demande aux gouvernements de fournir une éducation qui « favorise l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (Nations Unies, 1989, article 29). Mais pour de nombreux enfants, les expériences qu'ils font diminuent leur potentiel d'apprentissage, les privent des moyens de se prendre en charge et les stigmatisent (Klasen, 2001).

Cette section identifie quelques-unes des caractéristiques qui prédisposent les individus et les groupes à un désavantage éducatif extrême et persistant. Alors que tous les pays adhèrent aux principes de l'égalité des chances et de l'universalité des droits, les faits montrent – quand on en arrive aux chances dans l'éducation – que certains sont moins égaux que d'autres, les marginalisés l'étant le moins de tous. Les inégalités liées au revenu des parents, au sexe, à l'origine ethnique, à la race, entre autres facteurs, continuent de compromettre les chances dans la vie et aggravent la marginalisation.

Comprendre la marginalisation est une des conditions pour l'éradiquer. Trop souvent, les gouvernements expriment leur engagement envers l'égalité des chances dans l'éducation mais ne parviennent pas à suivre ce qui se passe pour les individus et les groupes laissés pour compte. Un des messages clés de cette section est que les pays doivent investir dans des analyses de données plus solides et fiables afin d'identifier les secteurs où la marginalisation se concentre. La nouvelle série de données internationales préparées pour ce *Rapport* offre un outil aux gouvernements, aux organisations non gouvernementales et aux chercheurs pouvant être utilisé pour rendre les marginalisés plus visibles.

Utilisant une analyse quantitative de la marginalisation dans les pays en développement à faible revenu, cette section se fonde sur l'ensemble des données DME pour identifier les individus et les groupes faisant face au risque le plus élevé de marginalisation, en fonction à la fois du dénuement absolu – défini comme le nombre d'années de scolarisation – et des désavantages par rapport au reste de la société. Elle envisage également les désavantages liés à l'individu et au groupe en fonction des acquis de l'apprentissage. Bien que les dimensions et les caractéristiques de la marginalisation diffèrent entre pays développés et en développement, les pays riches sont aussi caractérisés par des configurations de dénuement extrême et persistent.

Présentation des données sur le dénuement et la marginalisation en éducation

Mesurer la marginalisation en éducation n'est pas chose simple. Les enquêtes sur les ménages et d'autres éléments donnent des idées sur les relations entre, d'une part, des caractéristiques telles que la pauvreté, l'origine ethnique, la santé, le niveau d'alphabétisme des parents et, d'autre part, l'éducation. Si toutes ces caractéristiques sont associées à la marginalisation, elles n'opèrent pas indépendamment les unes des autres. En matière d'éducation, être marginalisé signifie souvent être pauvre, de sexe féminin et appartenir à une minorité ethnique vivant dans une zone rurale isolée. Comprendre comment ces différents types de désavantages interagissent constitue la première étape pour rompre la spirale des désavantages qui précipite les individus dans la marginalisation.

L'invisibilité ajoute un problème de mesure de plus. Concentrés dans les bidonvilles ou les régions rurales isolées, les marginalisés sont souvent dissimulés à la vue et les agences gouvernementales ont quelquefois un accès limité à des

Les pays doivent investir dans des analyses de données plus solides et fiables afin d'identifier les secteurs où la marginalisation se concentre.

données détaillées pour évaluer leurs conditions. Bien trop souvent, les mêmes agences manifestent un manque de considération marqué pour les conditions sociales des marginalisés, qui reflète l'indifférence des élites politiques.

Le nouvel ensemble de données DME recueilli pour ce *Rapport* est un outil statistique qui aide à rendre compte des différentes dimensions de la marginalisation et à identifier des configurations de désavantages touchant les individus et les groupes. Ces données sont issues des enquêtes démographiques et de santé et des enquêtes à grappes à indicateurs multiples menées dans 80 pays en développement, dont 38 pays à faible revenu². Elles ont été utilisées pour identifier les principaux aspects de la marginalisation en éducation. L'analyse présentée dans ce chapitre se focalise sur trois domaines essentiels :

- **le seuil de pauvreté éducative.** Les marginalisés se retrouvent généralement en dessous d'un seuil minimum social d'années d'études. Pour mesurer le dénuement absolu, cette analyse considère que 4 années d'études sont le minimum nécessaire pour acquérir les compétences les plus fondamentales en matière d'alphabétisme et de calcul. Les jeunes adultes âgés de 17 à 22 ans ayant été scolarisés pendant moins de 4 ans sont considérés en situation de « pauvreté éducative », ceux l'ayant été pendant moins de 2 ans étant dits en état de « pauvreté éducative extrême » ;
- **les 20 % les plus défavorisés.** La durée de scolarisation est un des indicateurs de la répartition des chances. En se fondant sur l'ensemble de données DME, la marginalisation relative est étudiée en classant d'abord les individus âgés de 17 à 22 ans selon le nombre d'années de scolarisation dont ils ont bénéficié. Puis les résultats sont analysés pour identifier les caractéristiques individuelles et de groupe des 20 % les plus défavorisés, ceux dont la scolarité a été la plus brève ;
- **la qualité de l'éducation.** Acquérir les compétences d'apprentissage nécessaires pour échapper à la marginalisation va au-delà de la durée de la scolarisation. Ce que les enfants apprennent véritablement dépend d'une grande variété de facteurs, telles la qualité de l'éducation et les conditions de vie à la maison. L'analyse examine la marginalisation dans les acquis d'apprentissage sur la base de données nationales et internationales.

Les processus de marginalisation reflètent des inégalités profondes en termes de chances. Un des avantages des données DME est qu'elles fournissent

des informations détaillées sur les caractéristiques des individus et des groupes marginalisés telles que le revenu, le sexe, le lieu de résidence, l'origine ethnique et la langue. Ces informations donnent un aperçu du poids des « situations héritées », lesquelles sont constituées de conditions que les individus maîtrisent peu et qui jouent un rôle important dans la détermination des possibilités d'éducation et, plus largement, d'épanouissement personnel (Banque mondiale, 2005f ; Bourguignon et al., 2007 ; Ferreira et Gignoux, 2008).

La mesure de la marginalisation n'est pas un problème qui doit être défini techniquement de manière étroite. Elle fait partie intégrante du développement de stratégies en faveur d'une éducation inclusive. Les données DME aident à rendre plus visibles les marginalisés et offrent des ressources qui peuvent aider à élaborer des plans politiques et à alimenter le débat public. Des tableaux synthétiques sont présentés à la fin de cette section et l'ensemble des données est disponible sous forme électronique.

Ampleur de la marginalisation

Descendre en dessous du seuil minimum de pauvreté éducative

La durée des études est un des déterminants les plus importants des chances de vie dans toutes les sociétés. Il n'existe pas de critère de dénuement en éducation internationalement reconnu analogue aux seuils internationaux de pauvreté de 2 ou 1,25 dollars US par jour. Cependant, les individus qui ont été scolarisés pendant moins de 4 ans n'ont probablement pas eu le temps de maîtriser les compétences de base en matière d'alphabétisme et de calcul, et encore moins de forger celles qui sont nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie. Ceux qui ont été scolarisés pendant moins de 2 ans risquent d'être confrontés à un extrême désavantage dans de nombreux autres domaines de leur vie. Bien sûr, les acquis d'apprentissage dépendent en fin de compte autant de la qualité de l'éducation que du temps passé à l'école. Mais les seuils de 4 et 2 ans de scolarité constituent des lignes de fond que cette analyse considère comme les indicateurs respectifs de la « pauvreté éducative » et de la « pauvreté éducative extrême ».

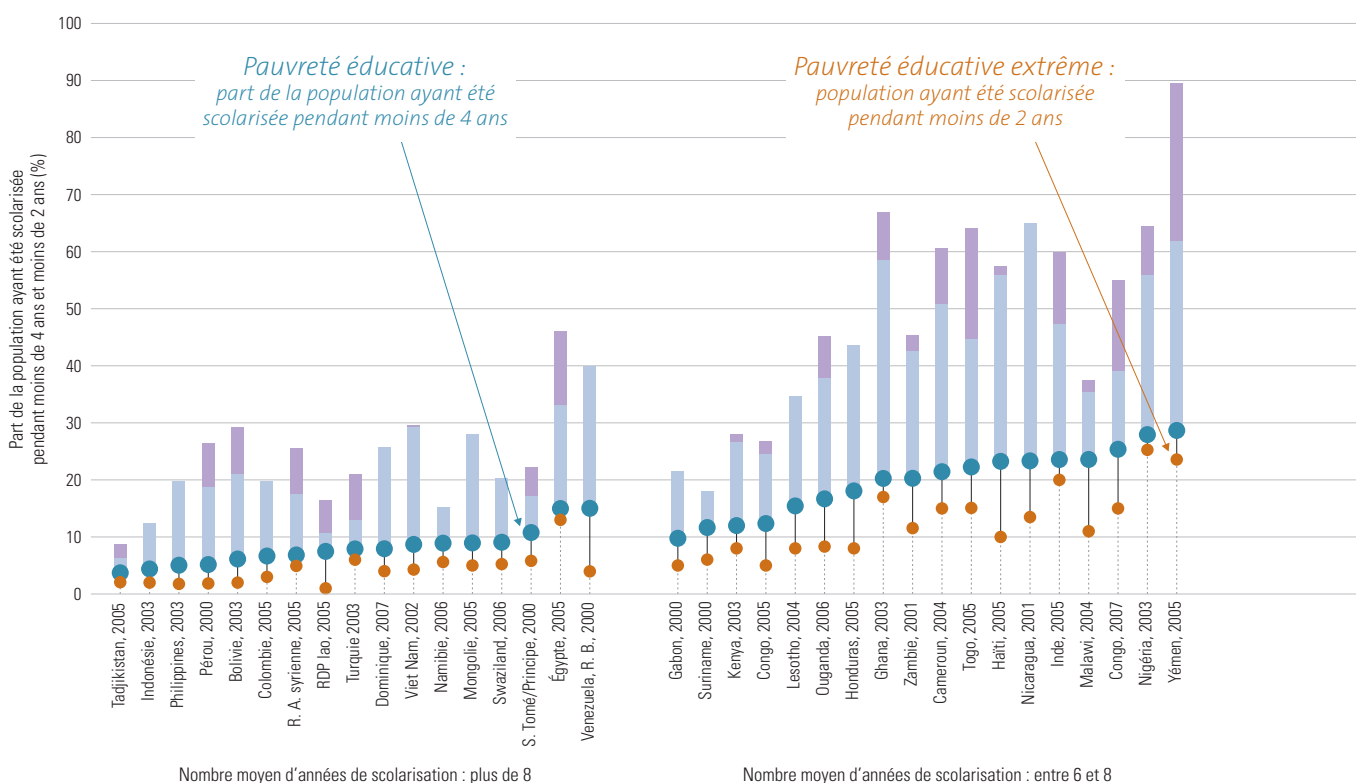
La figure 3.1 utilise ces seuils pour fournir un aperçu du dénuement éducatif dans 63 pays dont la plupart ont un faible revenu. Elle couvre un groupe de référence de jeunes âgés de 17 à 22 ans. Même si l'on prend en compte les admissions tardives, cette tranche d'âge dépasse trop largement l'âge d'achèvement de l'école primaire classique pour offrir une image crédible de ceux qui ont effectué une scolarité de 4 ans.

La mesure de la marginalisation fait partie intégrante du développement de stratégies en faveur d'une éducation inclusive.

2. Les données des enquêtes démographiques et de santé (DHS, *demographic and health survey*) sont recueillies dans le cadre d'une des parties du programme DHS Measure mis en place par ICF Macro. Voir <http://www.measuredhs.com/> Celles des enquêtes à grappes à indicateurs multiples sont recueillies par l'UNICEF. Voir <http://www.unicef.org>

Figure 3.1 : Mesure de la pauvreté éducative dans différents pays

Pourcentage de la population nationale, des ménages les plus pauvres et des jeunes filles des ménages les plus pauvres âgées de 17 à 22 ans ayant été scolarisés pendant moins de 4 ans et moins de 2 ans, pays sélectionnés, année la plus récente



Source : UNESCO-DME (2009).

Les inégalités liées à la richesse sont une source universelle de désavantage éducatif.

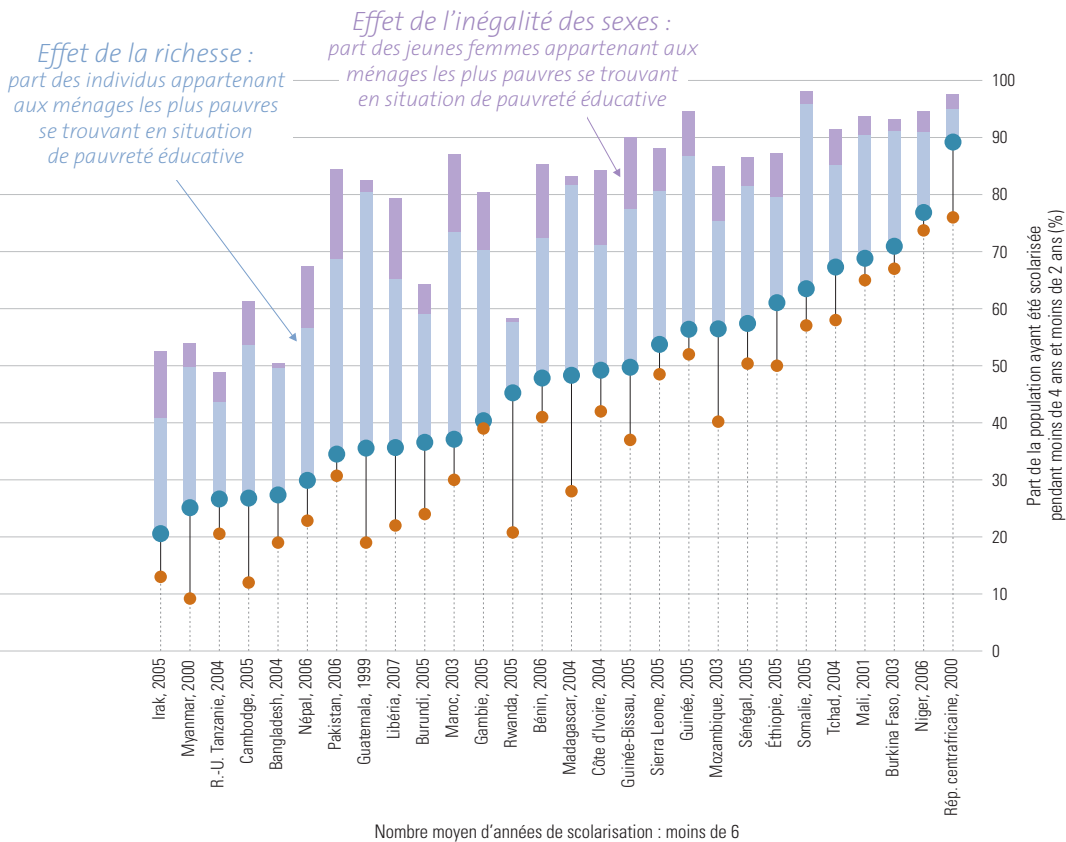
Trois grandes thématiques émergent. La première concerne l'ampleur du dénuement global et des inégalités. Dans les pays riches, la grande majorité des jeunes adultes de cet âge auront effectué une scolarité de 10 à 15 ans. Les données DME de 22 pays montrent que 30 % ou plus des jeunes âgés de 17 à 22 ans ont été scolarisés pendant moins de 4 ans, cette proportion atteignant 50 % ou plus dans 11 pays. Dix-neuf de ces 22 pays sont en Afrique subsaharienne, le Guatemala, le Pakistan et le Maroc formant le peloton de queue.

La deuxième thématique concerne les différences entre pays. En moyenne, comme on pouvait s'y attendre, la part de la population ayant été scolarisée pendant moins de 4 ou de 2 ans diminue avec l'augmentation de la moyenne nationale du nombre d'années de scolarisation. En général, les pays où la durée moyenne de la scolarité est de plus de 8 ans ont moins de 10 % de leur population sous le seuil des 4 ans. Cependant, cette relation générale est aussi dissimulatrice que révélatrice. Par exemple, la durée moyenne des études est plus longue en Égypte qu'au Kenya, mais la proportion de jeunes adultes âgés de 17 à 22 ans ayant été scolarisés pendant moins de 4 ans y est plus élevée. De telles comparaisons mettent

en lumière de profondes inégalités nationales, masquées par les chiffres moyens obtenus au niveau national.

Les comparaisons faites en termes d'ampleur de la pauvreté éducative vont dans la même direction. Dans les pays où la durée moyenne de la scolarité est très faible, la majorité des personnes qui se trouvent sous le seuil des 4 ans en ont, de fait, effectué moins de 2. Mais si le Pakistan affiche une proportion de sa population, ayant été scolarisée pendant moins de 4 ans, plus faible que celle du Rwanda, celle dont la scolarisation est de moins de 2 ans y est de 50 % plus élevée. Ces comparaisons illustrent la grande variabilité des progrès moyens effectués dans l'éducation entre les différentes couches de la société.

La troisième thématique, mise en évidence dans la figure 3.1, est l'ampleur des disparités nationales liées au revenu et au sexe. Les inégalités liées à la richesse sont une source universelle de désavantage éducatif. Le fait d'être né dans une famille appartenant aux 20 % les plus pauvres augmente significativement le risque de passer sous le seuil des 4 années de scolarisation. Dans presque la moitié des pays, dont le Cambodge, le Ghana,



Nombre moyen d'années de scolarisation : moins de 6

Le Guatemala, l'Inde, le Nicaragua, le Nigéria et le Yémen, l'incidence d'une non-scolarisation de 4 ans chez les pauvres est 2 fois plus élevée que celle de la moyenne nationale. Aux Philippines, être pauvre multiplie par 4 la probabilité, pour les jeunes âgés de 17 à 22 ans, d'être scolarisés pendant moins de 4 ans par rapport à la moyenne nationale.

Les effets liés au sexe amplifient ceux liés à la pauvreté, et vice-versa. Être pauvre et de sexe féminin pénalise doublement dans de nombreux pays. La figure 3.1 met en lumière la distance qui sépare les filles des ménages les plus pauvres non seulement de la moyenne nationale mais aussi des garçons des ménages pauvres. Les disparités entre les sexes jouent un rôle important dans l'explication du niveau relativement élevé de la pauvreté éducative en Égypte. Les jeunes femmes de ce pays risquent 2 fois plus que les jeunes gens d'être scolarisés pendant moins de 4 ans – et 4 fois plus si elles sont pauvres. Les conséquences du dénuement des jeunes femmes sont plus importantes en Égypte que dans d'autres pays, tels que le Honduras, l'Ouganda ou la Zambie, dont les revenus moyens sont pourtant bien inférieurs. La probabilité que les jeunes Marocaines des familles les plus pauvres aient effectué moins de 4 années

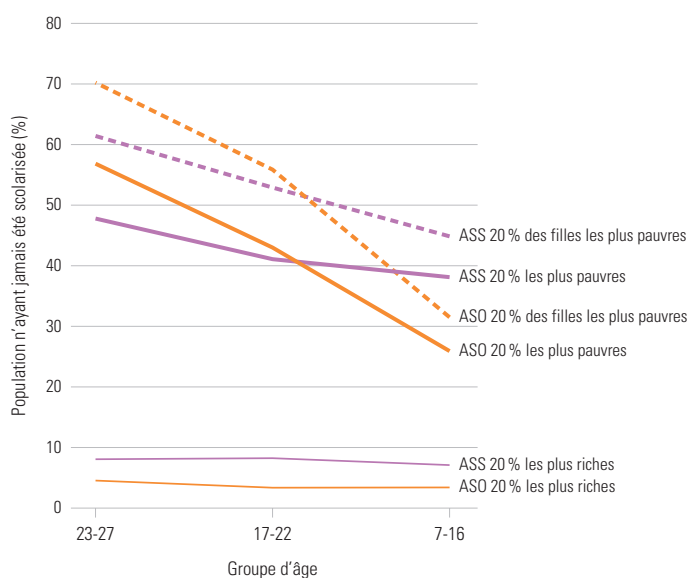
de scolarité est plus grande que celle de leurs homologues sénégalaises. Au Yémen, 90 % des jeunes femmes pauvres âgées de 17 à 22 ans ont été scolarisées pendant moins de 4 ans, contre 30 % de jeunes hommes pauvres.

Alors que les données concernant les jeunes âgés de 17 à 22 ans fournissent des indications sur le dénuement reçu en héritage, la structure de la fréquentation scolaire réelle reflète le degré de transmission intergénérationnelle des désavantages. La figure 3.2 montre que les disparités de revenu et de sexe diminuent avec le temps en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, mais demeurent très importantes. Les données tirées de l'enquête des ménages du DME indiquent que 38 % des enfants âgés de 7 à 16 ans des familles les plus pauvres d'Afrique subsaharienne et 20 % de ceux d'Asie du Sud et de l'Ouest n'ont jamais été scolarisés. Elles apportent également des informations préoccupantes sur les progrès limités réalisés en Afrique subsaharienne pour atteindre les 20 % des enfants les plus pauvres, particulièrement les filles. La proportion des jeunes âgés de 17 à 22 ans issus des familles les plus pauvres qui ne sont jamais allés à l'école est plus forte en Asie du Sud et de l'Ouest qu'en Afrique subsaharienne.

Être pauvre et de sexe féminin pénalise doublement dans de nombreux pays.

Figure 3.2 : De lents progrès pour les enfants les plus pauvres d'Afrique

Pourcentage de la population n'ayant jamais été scolarisée en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, par groupe d'âge, vers 2005



Notes : ASS est l'abréviation d'Afrique subsaharienne, ASO celle d'Asie du Sud et de l'Ouest. Les estimations sont des moyennes pondérées de population.
Source : UNESCO-DME (2009).

- alors que le Gabon et la Turquie ont un revenu 2 fois plus élevé que celui de la République dominicaine, la part de la population ayant été scolarisée pendant moins de 4 ans est comparable dans les 3 pays.

De telles comparaisons mettent en garde contre l'hypothèse selon laquelle la croissance économique fait automatiquement disparaître la pauvreté éducative extrême. Si la richesse accroît les ressources des ménages et des gouvernements qui peuvent être investies dans l'éducation, les niveaux élevés de variabilité montrent l'importance d'autres facteurs susceptibles d'améliorer les possibilités éducatives en faveur des déshérités comme, en particulier, l'efficacité des politiques publiques.

Les disparités de revenu et les disparités entre les sexes n'agissent pas isolément. Les inégalités dans ces deux facteurs interagissent avec les inégalités liées, entre autres, au lieu de résidence, à l'origine ethnique, à la langue ou encore au handicap, avec pour résultat de limiter encore les possibilités d'éducation et de renforcer la marginalisation.

Dans de nombreux pays, les familles rurales en général et les familles rurales pauvres en particulier sont très loin derrière leurs homologues urbaines. La vie en zone rurale accumule les désavantages liés aux revenus et au sexe, qui reflètent l'impact des attitudes culturelles et l'inégalité du poids du travail domestique. Elle interagit également avec les processus plus globaux de dénuement liés au groupe d'appartenance, mis en évidence dans la figure 3.4 :

- en Égypte, les différences de revenu se superposent aux écarts liés au lieu de résidence (rural/urbain) et au sexe. Les garçons et les filles des familles urbaines riches sont scolarisés en moyenne pendant un peu plus de 10 ans. Dans les zones rurales et dans les familles pauvres, les garçons sont scolarisés moins de 8 ans, chiffre qui tombe en dessous de 5 ans pour les filles de même condition. La partie rurale de la Haute-Égypte est une région de désavantage particulièrement profond. Plus de 40 % de la population est pauvre et les filles des familles rurales sont scolarisées pendant tout juste 4 ans – un niveau équivalent à la moyenne nationale de Côte d'Ivoire ;
- en Inde, les écarts de niveau éducatif liés au revenu sont parmi les plus importants au monde – et ils sont encore renforcés par les disparités régionales et de sexe. Alors que les 20 % de la population la plus riche sont scolarisés pendant plus de 11 ans, les plus pauvres ont une espérance d'éducation qui les place juste

En Égypte, les filles des familles urbaines riches sont scolarisées pendant un peu plus de 10 ans, contre 5 pour celles des familles rurales pauvres.

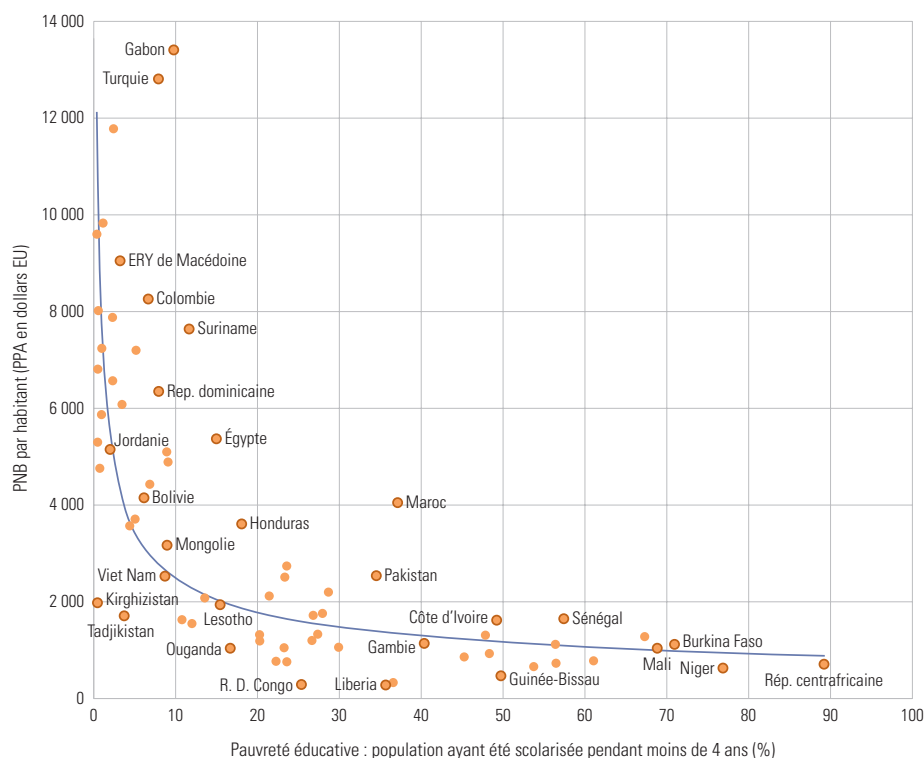
Ce tableau s'inverse de manière spectaculaire pour les enfants âgés de 7 à 16 ans, ce qui suggère que l'évolution sociale en matière de scolarisation est plus lente en Afrique subsaharienne qu'ailleurs.

Les inégalités qui ont pour cause le revenu et le sexe aident à expliquer les relations peu cohérentes entre richesse nationale et dénuement éducatif extrême. Quand les revenus s'accroissent, le nombre moyen d'années de scolarisation tend à augmenter et le dénuement à diminuer, mais les pays varient beaucoup dans leur capacité à convertir l'augmentation des revenus en réduction du dénuement éducatif (figure 3.3). Les comparaisons effectuées entre pays en fonction de leur niveau de revenu mettent en évidence des résultats frappants pour les jeunes âgés de 17 à 22 ans :

- à revenu par habitant comparable, la part de ce groupe d'âge ayant été scolarisée pendant moins de 4 ans est 3 fois plus importante au Pakistan qu'au Viet Nam ;
- avec un revenu moyen équivalent à 2 fois celui du Lesotho, la part de la population ayant été scolarisée pendant moins de 4 ans est 2 fois plus importante au Maroc ;
- avec le même niveau de revenu, le taux de pauvreté éducative est 7 fois moins important en Jordanie qu'en Égypte ;

Figure 3.3 : La pauvreté éducative diminue avec l'augmentation des revenus, mais cette relation n'est pas linéaire

PNB par habitant et pourcentage de la population de 17 à 22 ans ayant été scolarisée pendant moins de 4 ans



Sources : UNESCO-DME (2009) ; annexe, tableau statistique 1.

au-dessus du « seuil de pauvreté éducative » de 4 ans. Les filles pauvres des zones rurales sont bien en dessous de ce seuil. Avec une moyenne de 3 années de scolarisation, elles sont au même niveau que la moyenne de la population tchadienne. Au Bihar, les filles des familles rurales pauvre âgées de 17 à 22 ans sont scolarisées en moyenne pendant moins de 2 ans ;

- au Nigéria, la moyenne pour les filles des familles rurales pauvres se situe juste au-dessus du seuil de dénuement éducatif extrême de 2 ans, soit moins de 40 % de la moyenne nationale en termes d'années de scolarisation et environ un quart de la moyenne observée pour les jeunes gens riches et urbains. L'écart est de 3 ans entre filles pauvres rurales et garçons pauvres urbains. Sur la courbe de répartition nationale des possibilités éducatives, les femmes hawsa se situent à l'extrémité la plus défavorisée, avec une moyenne de quelques mois de scolarisation. À l'autre extrémité, les enfants des familles riches effectuent en général une dizaine d'années d'études. Le cas nigérian illustre ainsi puissamment les effets se renforçant mutuellement de la pauvreté, du fait de vivre en milieu rural et des facteurs culturels dans la formation d'un désavantage extrême.

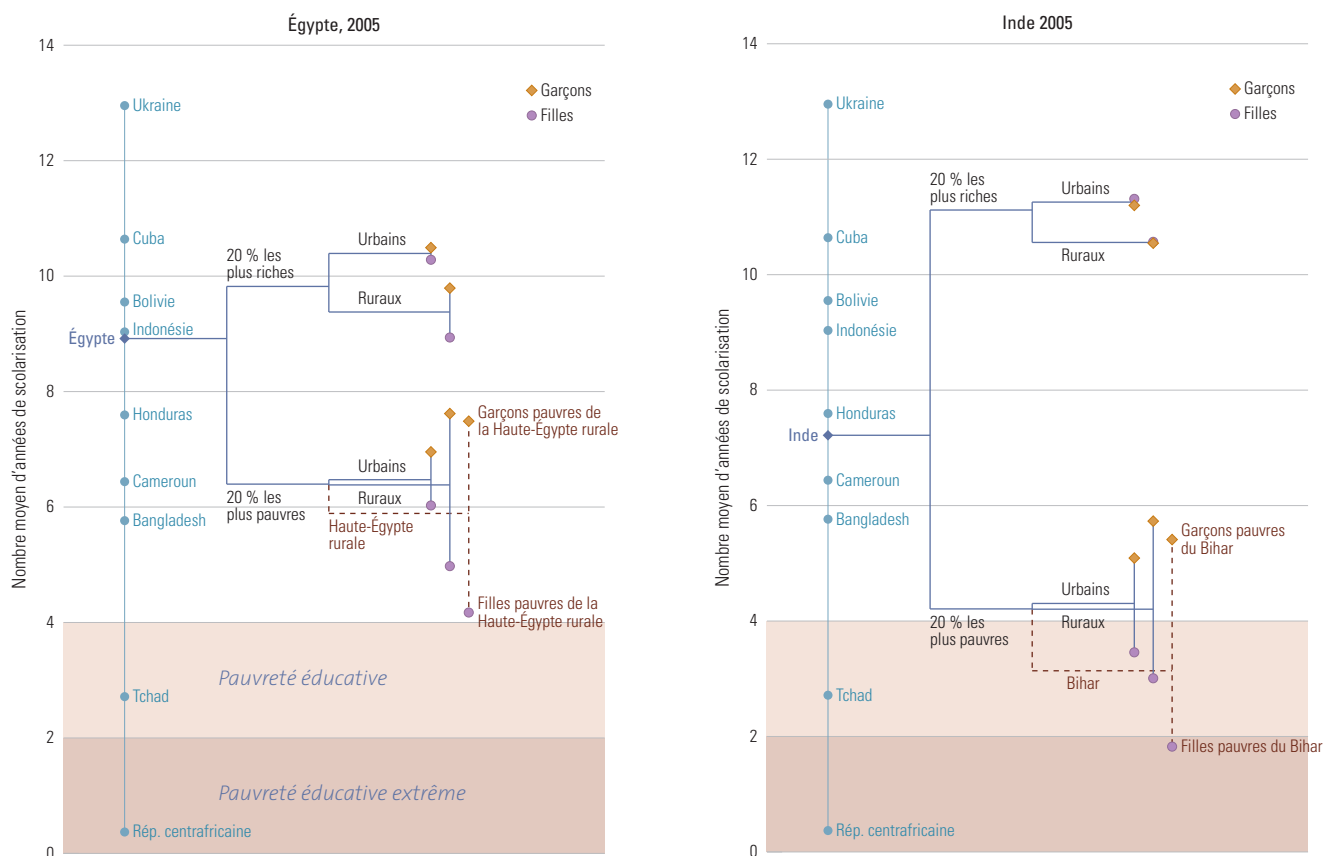
Les inégalités associées à des modes de vie particuliers contribuent souvent aux disparités nationales. L'exemple des éleveurs est particulièrement éclairant. Parce qu'ils vivent dans des zones reculées, que leurs enfants gardent les troupeaux et que leur mode de vie les oblige à se déplacer sur de longues distances, ils sont confrontés à des obstacles majeurs en matière de possibilités éducatives. Ces obstacles de temps et de distance sont souvent renforcés par les problèmes de politique éducative comme l'absence d'offre de programmes scolaires adaptés, de fourniture de manuels scolaires appropriés ou encore de réponse aux réalités du mode de vie des éleveurs. Ces facteurs interagissent en outre avec des pratiques agricoles, des traditions culturelles et des systèmes de croyance qui perpétuent de profondes disparités entre les sexes.

Les enquêtes nationales auprès des ménages et les recensements donnent une idée de l'importance de ces désavantages. En Éthiopie, au Kenya et en Ouganda par exemple, les groupes d'éleveurs se situent dans les valeurs les plus basses de la répartition des possibilités éducatives (figure 3.5). En Ouganda, les jeunes éleveurs karamojong âgés de 17 à 22 ans sont scolarisés pendant moins de 2 ans, alors que la durée moyenne de la scolarité

En Éthiopie, au Kenya et en Ouganda les groupes d'éleveurs se situent dans les valeurs les plus basses de la répartition des possibilités éducatives.

Figure 3.4 : L'arbre de l'inégalité de l'éducation

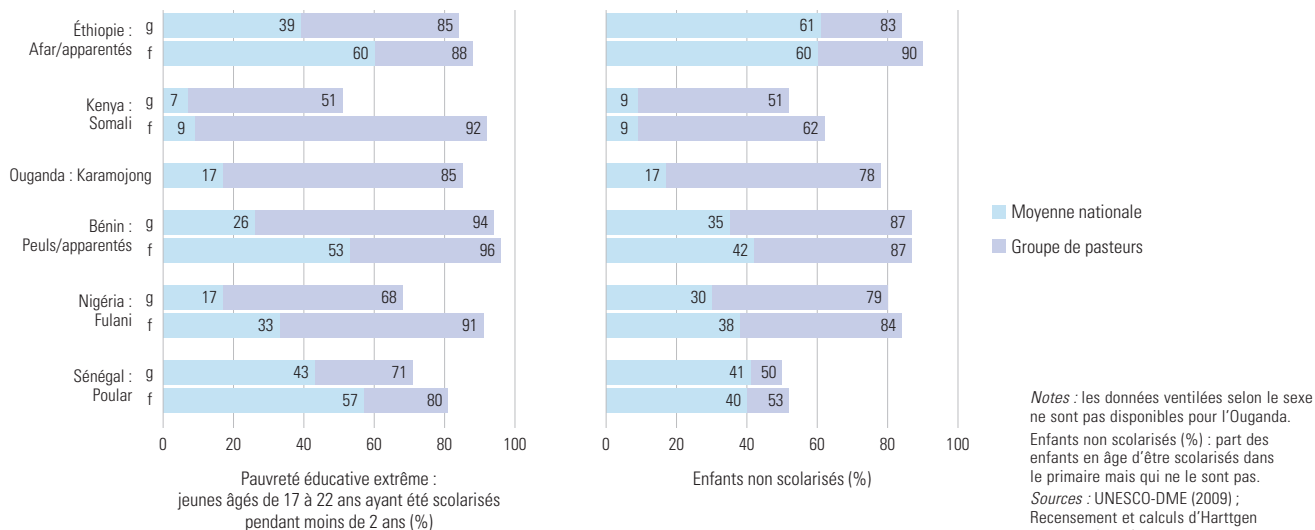
Nombre moyen d'années de scolarisation des jeunes de 17 à 22 ans en fonction de la richesse, du sexe, du lieu de résidence et d'une sélection d'autres marqueurs de marginalisation pour l'année la plus récente disponible

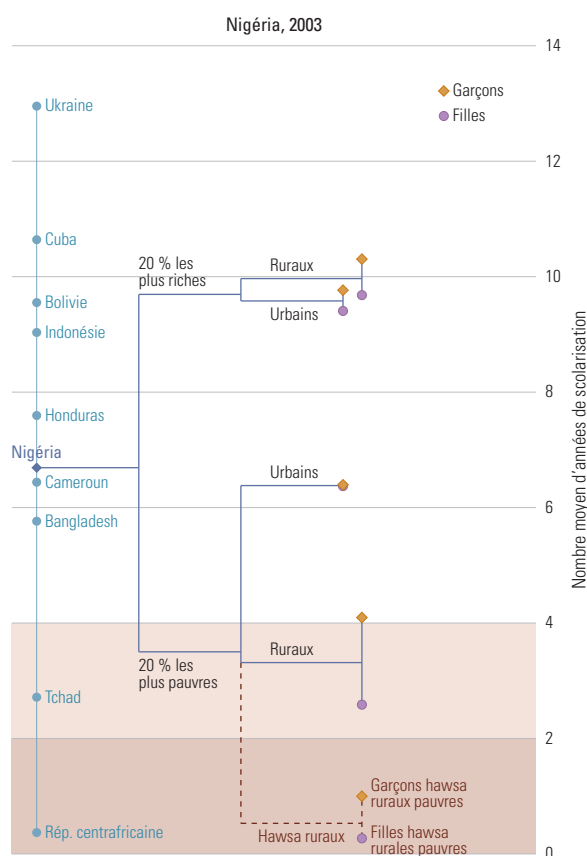


Source : UNESCO-DME (2009).

Figure 3.5 : Les pasteurs font face à un dénuement éducatif extrême

Pourcentages des jeunes âgés de 17 à 22 ans ayant été scolarisés pendant moins de 2 ans et des enfants en âge de fréquenter l'école primaire non scolarisés, en fonction du sexe et de l'appartenance à l'un des groupes de pasteurs sélectionnés, année la plus récente disponible





au niveau national est de 6 ans. En Afrique de l’Ouest, le groupe peul – également appelé fula, fulani ou encore pular – est l’un des plus défavorisés en matière d’éducation dans des pays tels que le Bénin, le Mali, le Sénégal ou le Tchad.

Les schémas actuels de la participation scolaire mettent en évidence la transmission de ce désavantage éducatif extrême d’une génération à l’autre. Les enfants d’élèves ont ainsi une probabilité extrêmement faible d’aller à l’école, comme le montre la figure 3.5. Au Bénin, près de 90 % des enfants peuls en âge de fréquenter l’école primaire n’y vont pas. Être un Somali au Kenya accroît par un facteur de 5 ou plus la probabilité de ne pas être scolarisé, selon le sexe. Plus de 60 % des filles somali ne fréquentent pas l’école primaire – un chiffre environ 7 fois plus important que la moyenne nationale.

Les disparités régionales sont prépondérantes dans le profil des désavantages éducatifs. Les inégalités entre régions d’un même pays sont souvent beaucoup plus importantes que les inégalités entre

pays. La figure 3.6 qui compare, pour quelques pays et pour différentes régions d’un même pays, la part de la population âgée de 17 à 22 ans ayant été scolarisée pendant moins de 4 ans montre que les différences régionales ont une forte influence sur les possibilités éducatives. Au Nicaragua, cette part va de moins de 7 % à Managua à presque 60 % à Jinotega.

Les régions marginalisées se caractérisent la plupart du temps par des niveaux élevés de pauvreté, une concentration de groupes ethniques minoritaires et des situations de conflit. Au Tchad, dans le département oriental de Barh Azoum, les combats entre le gouvernement et les forces rebelles ont provoqué des déplacements massifs à l’intérieur du pays. La zone accueille également un important groupe de réfugiés soudanais chassés par les milices Janjawids (Centre de contrôle des déplacements internes, 2009). Plus de 90 % de la population du département âgée de 17 à 22 ans a été scolarisée pendant moins de 4 ans et le taux de participation scolaire y est parmi les plus bas du pays. En Ouganda, l’ampleur des progrès en faveur de l’enseignement primaire universel dissimule l’existence de vastes poches de marginalisation régionale. Les données sur l’éducation montrent crûment l’impact dévastateur des conflits et de la pauvreté dans le nord du pays. Dans les districts de Kotido, Moroto et Nakapiripirit, au nord-est, où les préoccupations de sécurité et les violences associées au vol du bétail ont contribué à multiplier les facteurs s’opposant aux progrès éducatifs, environ 90 % des jeunes âgés de 17 à 22 ans ont une durée de scolarisation inférieure à 2 ans (encadré 3.1).

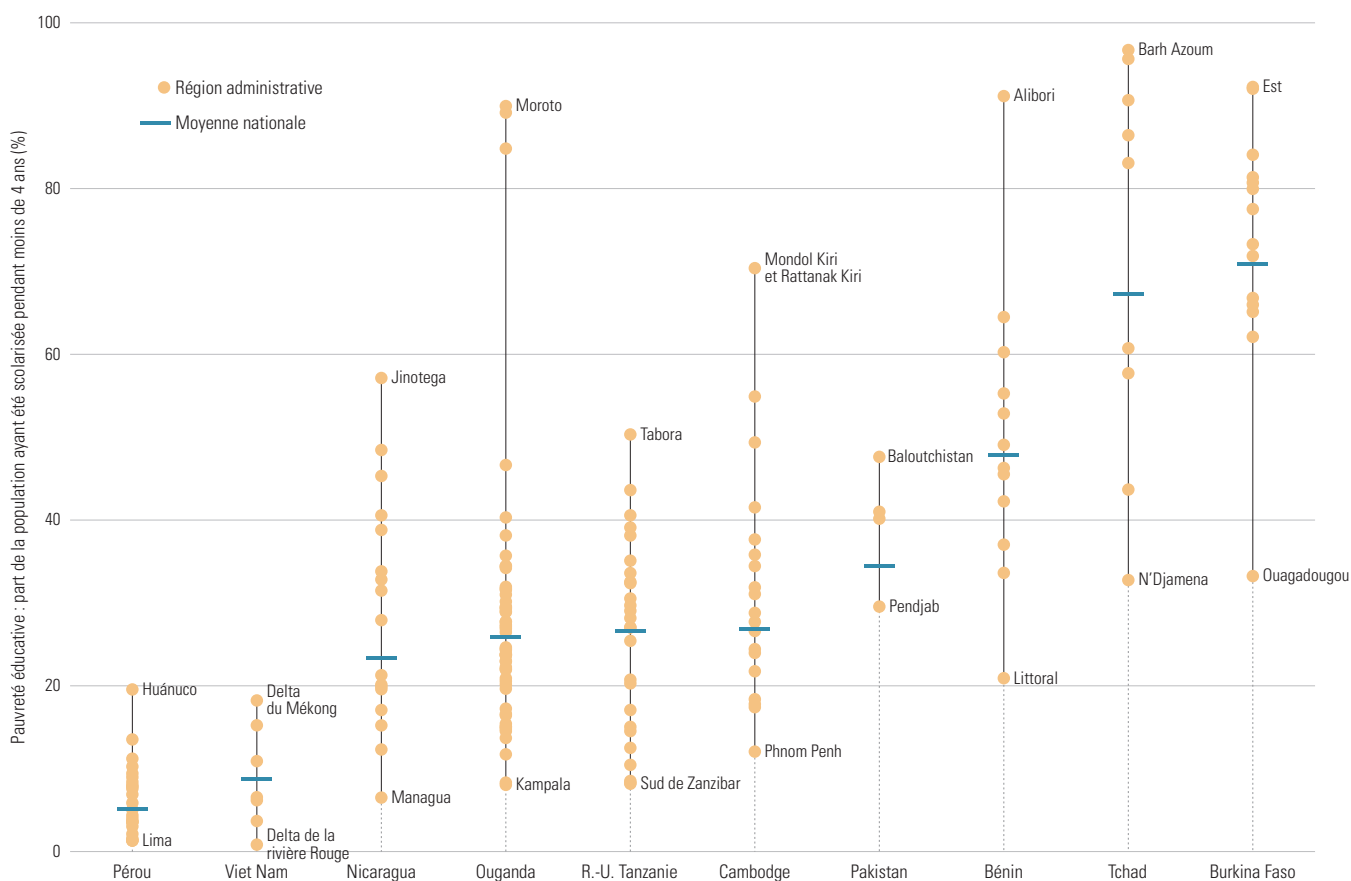
Le plus souvent, les inégalités géographiques sont étroitement liées aux inégalités sociales et économiques, aux clivages entre zones rurales et urbaines, à l’origine ethnique et à la langue. C’est ainsi que dans les zones les plus reculées du Mondol Kiri et du Rattanak Kiri, les provinces les plus déshéritées du Cambodge où vivent des concentrations importantes de tribus des collines dans des conditions de très grande pauvreté, moins de 1 jeune de 17 à 22 ans sur 3 a été scolarisé pendant plus de 4 ans (figure 3.6). En outre, les disparités entre les sexes y sont très marquées : les jeunes femmes suivent 1,8 année de scolarité en moyenne, contre 3,2 pour les jeunes gens. Ces résultats reflètent les effets combinés de la pauvreté, de l’isolement, de la discrimination et des pratiques culturelles, sans compter les échecs des politiques éducatives.

Aux Philippines, il y a une correspondance étroite au niveau régional entre pauvreté et proportion de jeunes âgés de 17 à 22 ans ayant été scolarisés

Dans les provinces les plus déshéritées du Cambodge, les jeunes femmes sont scolarisées pendant 1,8 an en moyenne, contre 3,2 pour les jeunes gens.

Figure 3.6 : De nombreux pays montrent d'importantes disparités régionales en matière de pauvreté éducative

Pourcentage de la population âgée de 17 à 22 ans ayant été scolarisée pendant moins de 4 ans, par région, dans un groupe de pays sélectionnés et pour l'année la plus récente disponible



Source : UNESCO-DME (2009).

Au Guatemala, le nombre d'années de scolarisation va de 6,7 pour les hispanophones à 1,8 pour les locuteurs q'eqchi'.

pendant moins de 4 ans. L'une des zones les plus désavantagées en matière d'éducation est la Région autonome du Mindanao musulmane, où les années de conflit ont exacerbé la pauvreté et entraîné le déplacement de 750 000 personnes (encadré 3.2).

Un autre exemple vient du Mexique, où la rapidité des progrès lors de la dernière décennie est liée aux programmes de protection sociale et aux transferts ciblés qui ont atténué les inégalités régionales et de revenu. Cependant, les disparités régionales, bien qu'en diminution, n'ont pas disparu (tableau 3.2) :

- au sud, les « États de la ceinture de la pauvreté » du Chiapas, de Guerrero, de Michoacán, d'Oaxaca et de Veracruz se situent tout en bas de l'échelle des possibilités en matière éducative. Le nombre d'années de scolarité des filles passe de 5,7 au Chiapas à plus de 10 dans le District fédéral ;
- alors qu'au niveau national la proportion des jeunes âgés de 17 à 22 ans scolarisés pendant moins de 4 ans est de 11 %, ce taux passe à 19 % au Guerrero et à 26 % au Chiapas.

Les populations autochtones et les minorités ethniques sont sévèrement désavantagées en matière d'éducation. Certains des désavantages auxquels sont confrontés les groupes autochtones et les minorités ethniques sont liés à la pauvreté. Le Viet Nam compte plus de 50 groupes ethniques minoritaires qui représentent 13 % de sa population mais 40 % de celle vivant sous le seuil de pauvreté (Truong Huyen, 2009). En Bolivie et au Guatemala, près des trois quarts des autochtones sont pauvres, contre la moitié pour les non-autochtones (Hall et Patrinos, 2006). Les niveaux de pauvreté les plus élevés sont associés à la discrimination et à la stigmatisation culturelle, ce qui crée des obstacles à l'éducation. En Bolivie, les locuteurs aymara et les locuteurs q'eqchi' âgés de 17 à 22 ans sont respectivement scolarisés pendant 2 et 4 ans de moins que leurs homologues hispanophones. Au Guatemala, le nombre d'années de scolarisation va de 6,7 pour les hispanophones à 1,8 pour les locuteurs q'eqchi'.

La pauvreté et la discrimination entre les sexes exacerbent le dénuement éducatif chez les minorités autochtones. Du Guatemala au Pérou,

Encadré 3.1 – En Ouganda, l’enseignement primaire universel est à portée de main, mais de larges poches de marginalisation demeurent

L’Ouganda a fait de rapides progrès dans le domaine de l’enseignement primaire durant la dernière décennie. Le nombre d’enfants non scolarisés a décliné rapidement, les taux d’achèvement sont en augmentation et les disparités entre les sexes se réduisent. Mais parvenir à la réalisation de l’enseignement primaire universel va nécessiter un effort renouvelé pour atteindre certaines des populations les plus marginalisées, que les résultats des recensements et des enquêtes de ménage aident à identifier.

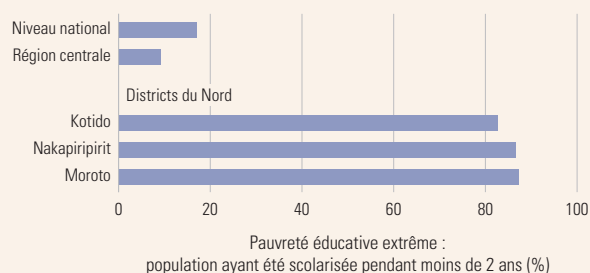
La pauvreté reste la barrière principale. Plus de 20 % des jeunes âgés de 17 à 22 ans du quintile le plus pauvre de la population ont été scolarisés pendant moins de 2 ans – 4 fois moins que ceux du quintile le plus riche. L’augmentation des investissements en faveur de l’enseignement et la suppression des frais de scolarité ont amélioré la scolarisation des pauvres. Mais même ainsi, 16 % des enfants de 7 à 16 ans issus des ménages les plus pauvres ne vont pas à l’école, ce qui signifie que de nouvelles mesures doivent être mises en place.

Des zones entières de l’Ouganda ont été laissées à l’abandon. La rébellion et les activités menées par l’Armée de résistance du Seigneur dans les districts du nord de l’Ouganda d’Acholi, d’Apac, de Gulu, de Kitgum et de Lira ont eu des conséquences désastreuses sur l’éducation. La fermeture des écoles, la crainte des parents que leurs enfants soient kidnappés et le manque chronique d’enseignants ont provoqué un retour en arrière. L’insécurité a miné les modes de vie et a renforcé la pauvreté, rendant encore plus difficile pour les parents de s’acquitter des frais indirects de scolarisation. Selon ce que déclarent près de 40 % des parents acholi, c’est en raison de ces frais qu’ils ont enlevé leurs enfants de l’école même si l’incapacité à faire face aux dépenses scolaires et l’insécurité sont des facteurs se renforçant mutuellement.

D’autres districts du Nord, où les populations de pasteurs sont importantes, comptent parmi les plus marginalisés du pays sur le plan de l’éducation. À Kotido, 83 % de jeunes adultes âgés de 17 à 22 ans ont été scolarisés pendant moins de 2 ans, et seulement un cinquième des enfants sont actuellement à l’école primaire (figure 3.7 et tableau 3.1).

Figure 3.7 : La pauvreté éducative est élevée dans les districts du nord de l’Ouganda

Pourcentage des jeunes adultes âgés de 17 à 22 ans ayant été scolarisés pendant moins de 2 ans



Source : Recensement, calculs par Harttgen et Klasen (2009).

Les disparités entre les sexes sont un autre obstacle aux progrès éducatifs dans le nord du pays. En raison des pratiques traditionnelles, les filles sont souvent obligées de se marier dès l’âge de 12 ans. Les grossesses précoces constituent un autre problème. Une enquête a ainsi montré que presque 10 % des abandons scolaires observés dans la sous-région acholi sont dus à une grossesse ou à un mariage précoces. S’y ajoute un problème supplémentaire : la peur provoquée par l’insécurité menaçant les filles allant à l’école dans les zones de conflit. Et quand la pauvreté force à choisir qui dans la famille va aller à l’école, les attitudes culturelles incitent largement à favoriser les garçons.

Du fait de la rébellion, il a été difficile d’attirer des enseignants dans le nord de l’Ouganda. C’est ainsi qu’à la fin 2006, 500 postes ont été ouverts dans le Kitgum mais seulement 180 candidatures valables ont été reçues. Les taux élevés d’absentéisme des enseignants sont l’expression de profondes difficultés. De nombreuses écoles n’ont pas de logement à leur offrir, si bien qu’ils doivent parcourir de longues distances pour se rendre au travail, en empruntant parfois des routes dangereuses. En outre, leur revenu tend à être bien moins élevé que dans des régions plus prospères, en partie parce que la pauvreté réduit les compléments de salaire des ménages.

La paix fragile qui règne actuellement dans le Nord donne la possibilité au gouvernement et aux donateurs de soutenir « un rattrapage de l’éducation ». Saisir cette occasion peut demander une analyse du financement public. Cartographier les désavantages éducatifs met en lumière les besoins particuliers du Nord, territoire qui, par habitant, reçoit approxi-

mativement autant de subventions publiques que le reste du pays. Cependant, des arguments forts militent en faveur d’un financement préférentiel de ce territoire désavantagé.

Sources : UNICEF (2007d) ; Higgins (2009) ; Women’s Commission for Refugee Women and Children (2005).

Tableau 3.1 : Taux net de scolarisation dans le primaire en fonction du sexe, dans plusieurs régions et districts d’Ouganda en 2002

	Taux net de scolarisation dans le primaire (%)	
	Garçons	Filles
Niveau national	83	83
Région centrale	89	90
<i>Région du Nord</i>		
Adjumani	79	76
Apac	79	77
Arua	83	79
Gulu	82	76
Kitgum	84	82
Kotido	22	19
Lira	78	75
Moyo	87	82
Moroto	21	18
Nakapiripirit	17	19
Nebbi	80	72
Pader	82	78
Yumbe	88	81

Encadré 3.2 – Philippines : quand les marginalisés sont laissés pour compte

Aux Philippines, les indicateurs d'éducation sont inférieurs à ce qu'ils devraient être au vu des recettes du pays. Le danger est grand que celui-ci échoue à réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015. Les données des enquêtes sur les ménages permettent d'identifier les grandes poches de dénuement extrême et persistant qui empêchent les progrès.

Le taux net de scolarisation était de 92 % en 2007, ce qui est comparable à celui des pays dont le revenu moyen est largement plus bas, tels que la Zambie, et sous les niveaux atteints par les autres pays de la région, tels que l'Indonésie. Environ 1 million d'enfants ne sont pas scolarisés, ce qui est un peu plus qu'en 1999.

L'extrême pauvreté et les disparités régionales sont au cœur de cette non-correspondance entre richesse nationale et résultats de l'éducation. Le fossé séparant les 20 % les plus défavorisés du reste de la société est bien plus important que dans la plupart des pays de la région (figure 3.8). Les jeunes âgés de 17 à 22 ans classés dans le quintile le plus pauvre ont été scolarisés en moyenne pendant 7 ans, soit 4 ans de moins que dans le quintile des 20 % les plus riches. Les données sur le taux de participation montrent que les politiques actuelles n'atteignent pas les plus pauvres. On observe ainsi qu'environ 6 % des enfants de 7 à 16 ans issus des familles les plus pauvres ne vont pas à l'école ou n'y sont jamais allés. Les inégalités économiques extrêmes alimentent les inégalités éducatives, notamment en expulsant les enfants de l'école pour les pousser vers le travail.

Les données régionales révèlent de profondes lignes de fracture (figure 3.9) en matière de possibilités d'éducation. Au niveau national, environ 6 % des jeunes âgés de 17 à 22 ans ont été scolarisés pendant moins de 4 ans. Dans les régions ayant les meilleurs résultats – celles d'Ilocos et de la Capitale nationale –, cette proportion chute à 1 ou 2 %. À l'autre extrême,

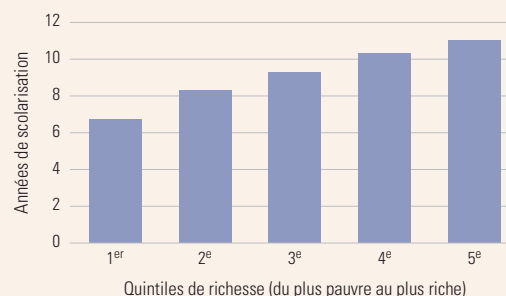
dans la Région autonome en Mindanao musulmane et dans la péninsule Zamboanga, ce sont plus de 10 % des jeunes qui sont en dessous de ce niveau.

Ces disparités sont provoquées par une constellation de facteurs. Dans la Mindanao, c'est le conflit qui exacerbe l'effet des niveaux élevés de pauvreté. Dans les Visayas orientales et la péninsule de Zamboanga, c'est l'éloignement et les désavantages profonds dont les peuples autochtones font l'expérience qui sont en cause.

Les autorités nationales auront à faire face à des choix politiques difficiles si elles veulent que les Philippines réalisent l'enseignement primaire universel d'ici à 2015. Elles doivent en faire beaucoup plus pour atteindre les populations marginalisées et leur donner une éducation de bonne qualité. Les programmes

Figure 3.8 : Aux Philippines, il existe un large écart éducatif entre ménages riches et pauvres

Nombre moyen d'années de scolarisation de la population âgée de 17 à 22 ans aux Philippines en 2003



Source : UNESCO-DME (2009).

Aux Philippines, les inégalités économiques extrêmes alimentent les inégalités éducatives.

Tableau 3.2 : Indicateurs d'éducation sélectionnés pour différentes régions du Mexique en 2005

	Taux net de fréquentation du secondaire (%)		Nombre d'années de scolarité*		Moins de 4 ans de scolarité (%)*
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	
<i>États désavantagés du Sud</i>					
Chiapas	65	54	6,6	5,7	26
Guerrero	68	64	7,1	7,0	19
Michoacán	59	57	7,1	7,4	14
Oaxaca	69	61	7,1	6,7	16
Veracruz	68	65	7,3	7,1	20
Moyenne nationale	69	66	8,2	8,2	11
<i>États du Nord et du centre (sélection)</i>					
Basse Californie	75	74	8,9	9,4	6
District fédéral	84	84	10,0	10,1	3
Mexico	74	72	9,0	9,0	6

* Données pour les jeunes âgés de 17 à 22 ans.

Source : recensement, calculs de Harttgen et Klasen (2009).

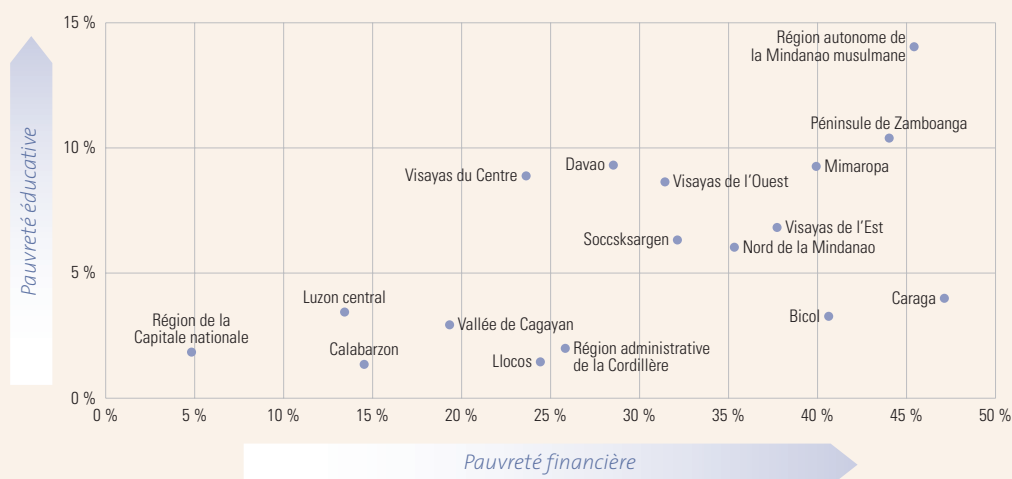
de protection sociale et de transfert monétaire conditionnel, tels que ceux mis en place au Brésil et au Mexique, pourraient jouer un rôle vital dans la lutte contre le travail des enfants et élargir les possibilités éducatives des pauvres. L'enseignement en langue locale dans les régions autochtones est une autre priorité qui revêt un caractère d'urgence.

La diversité des enjeux limite les actions que peut entreprendre le gouvernement central. Les autorités régionales et sous-régionales doivent élaborer et mettre en œuvre des politiques qui répondent aux besoins locaux. Mais le gouvernement central peut faire plus en créant un environnement propice. Le système éducatif souffre du manque chronique d'enseignants

et de classes, ce qui a pour conséquence l'augmentation de la taille des classes et l'abaissement de la réussite scolaire. Répondre à ces problèmes implique d'accroître de 2,1 % la part du budget national attribué à l'éducation en 2005, l'un des plus faibles au monde.

Figure 3.9 : Les enfants vivant dans les régions pauvres, reculées ou en proie aux conflits, souffrent de hauts niveaux de pauvreté éducative

Pourcentage de la population âgée de 17 à 22 ans ayant été scolarisée pendant moins de 4 ans et fréquence des familles pauvres selon les régions aux Philippines en 2003



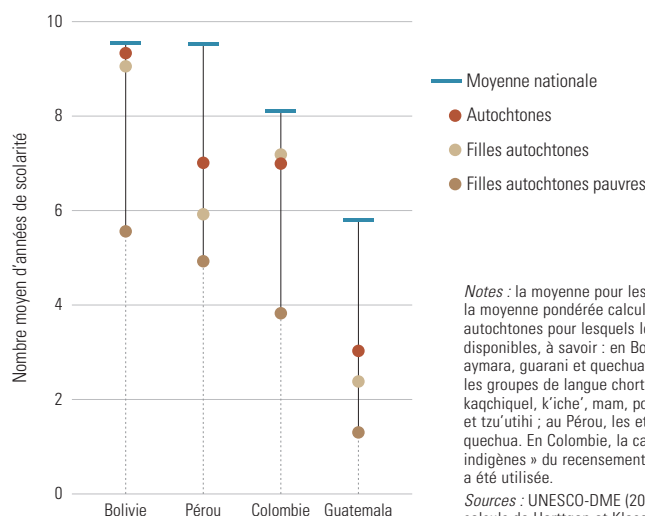
Notes : la pauvreté éducative correspond à la part des jeunes âgés de 17 à 22 ans ayant été scolarisés pendant moins de 4 ans. La pauvreté financière correspond à la part des familles qui, en raison de leurs revenus, sont sous le seuil de pauvreté dans chaque région. Sources : UNESCO-DME (2009) ; Philippines National Statistical Coordination Board (2006).

en passant par le Cambodge et le Laos, les jeunes autochtones ont une probabilité beaucoup plus élevée que les non-autochtones de connaître un dénuement extrême en éducation, surtout s'ils sont pauvres et de sexe féminin. C'est ainsi qu'au Pérou, le nombre d'années de scolarisation d'un jeune homme autochtone âgé de 17 à 22 ans est de 2 ans inférieur à la moyenne nationale, et de 4 ans pour une jeune fille autochtone (figure 3.10). Les schémas de la participation scolaire mis en évidence grâce aux enquêtes auprès des ménages suggèrent que ces disparités marquées se transmettent de génération en génération.

Les désavantages liés à la langue se retrouvent dans toutes les régions. Quand la langue d'instruction est celle parlée à la maison, le risque de compter moins de 4 ans de scolarisation à l'âge de 17 à 22 ans diminue significativement. En Turquie, parler kurde à la maison augmente de 30 % le risque d'être scolarisé pendant moins de 4 ans, alors que ce risque est inférieur à 5 % pour les turcophones. Bien que le facteur « langue »

Figure 3.10 : Les facteurs « niveau de richesse » et « sexe » augmentent les disparités en matière d'éducation dans les groupes autochtones d'Amérique latine

Nombre moyen d'années de scolarité des autochtones âgés de 17 à 22 ans, pays sélectionnés, année la plus récente



Notes : la moyenne pour les autochtones est la moyenne pondérée calculée pour les groupes autochtones pour lesquels les données sont disponibles, à savoir : en Bolivie, les ethnies aymara, guarani et quechua ; au Guatemala, les groupes de langue chorti, kanjobal, kaqchikel, k'iche', mam, poqomchi', q'eqchi' et tz'u'ut'it'i ; au Pérou, les ethnies aymara et quechua. En Colombie, la catégorie « groupes indigènes » du recensement de la population a été utilisée. Sources : UNESCO-DME (2009) ; recensement, calculs de Harttgen et Klasen (2009).

Au Nigéria, le niveau de pauvreté éducative va de moins 10 % pour les locuteurs yoruba à plus de 60 % pour les locuteurs hawsa.

soit fortement associé aux différences régionales de pauvreté, il a son importance en tant que tel (figure 3.11).

Dans les pays où la langue officielle n'est pas celle la plus couramment parlée chez soi, il existe une relation forte entre langue et marginalisation éducative. Près de 30 pays en Afrique subsaharienne sont dans ce cas (Alidou *et al.*, 2006). Ainsi, très souvent, les enfants reçoivent un enseignement primaire dans une langue autre que leur langue maternelle, ce qui contribue à des disparités extrêmes fondées sur la langue. Au Mozambique, les jeunes de 17 à 22 ans qui parlent jawa sont scolarisés en moyenne pendant 1 année, contre 5 années pour la population lusophone ; plus de 80 % suivent une scolarité pendant moins de 4 ans. Au Nigéria, le niveau de pauvreté éducative, défini par le seuil de 4 années de scolarisation, va de moins 10 % pour les locuteurs yoruba à plus de 60 % pour les locuteurs hawsa. Dans la région, la langue maternelle a un fort impact sur les perspectives d'une scolarisation supérieure à 4 ans.

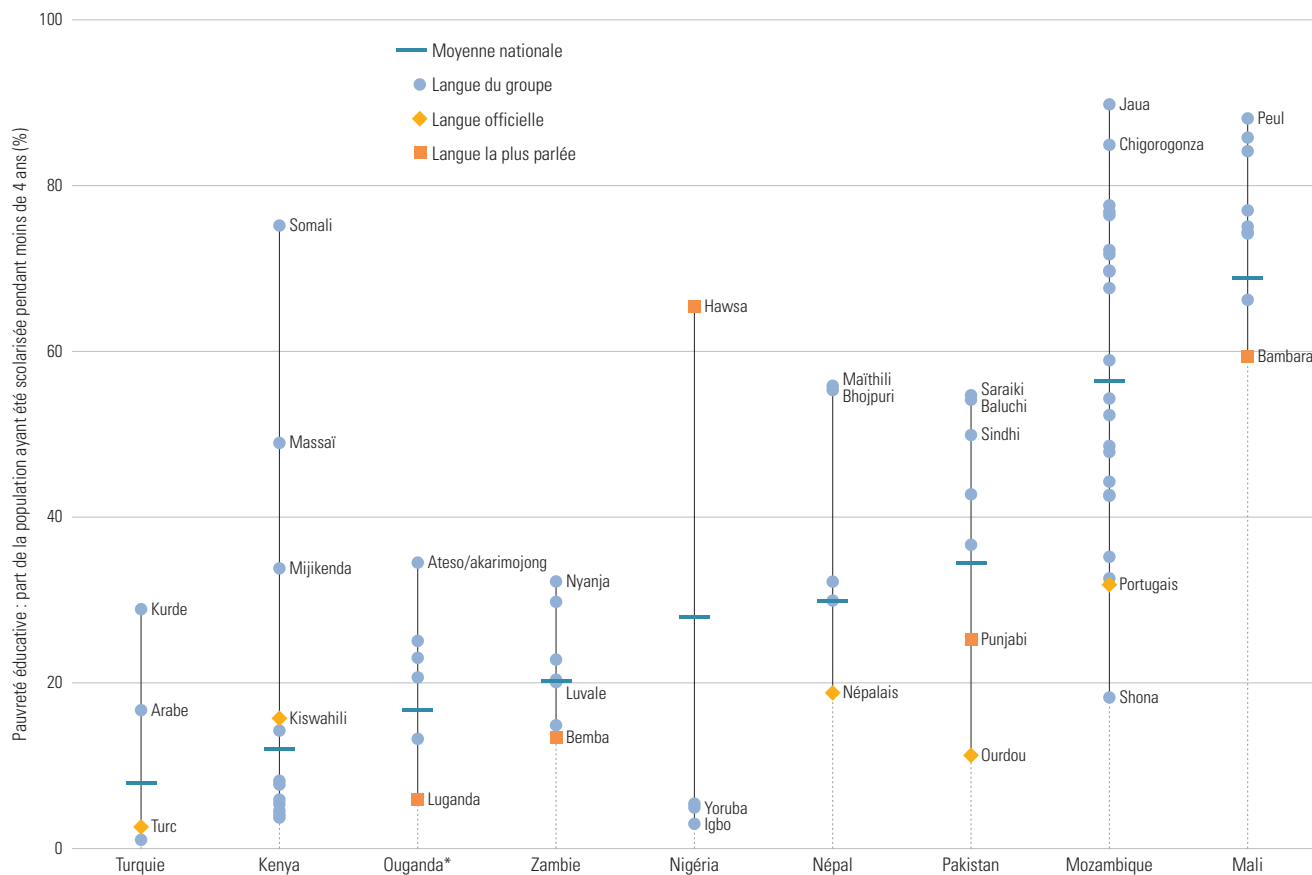
L'interaction entre langue, appartenance ethnique et lieu de résidence est une source puissante de marginalisation éducative. Les données issues des enquêtes auprès des ménages peuvent permettre d'identifier les régions et les individus les plus sévèrement affectés. Une illustration frappante en est donnée par la Turquie. Dans la plupart des régions de ce pays, de 2 à 7 % des jeunes âgés de 17 à 22 ans sont scolarisés pendant moins de 4 ans, ce chiffre atteignant 21 % à l'est du pays. Les jeunes femmes ne parlant pas turc, en majorité des Kurdes, sont parmi les plus marginalisées. Leur scolarisation dure à peine 3 ans, moins que la moyenne nationale sénégalaise (figure 3.12).

Les 20 % les plus défavorisés : un dénuement relatif

La marginalisation n'est pas qu'une question de dénuement en termes absolus. C'est aussi être à la traîne de la société. Les désavantages individuels ou ceux liés au groupe d'appartenance qui viennent d'être présentés expliquent massivement le profil des laissés-pour-compte du système éducatif.

Figure 3.11 : Le fossé linguistique et l'égalité des chances d'éducation

Pourcentage de la population âgée de 17 à 22 ans ayant été scolarisée pendant moins de 4 ans en fonction de la langue parlée, pays sélectionnés, année la plus récente disponible



Sources : UNESCO-DME (2009) ; *Recensement effectué en Ouganda, calculs par Harttgen et Klasen (2009).

Cette section examine les caractéristiques des 20 % les plus défavorisés en matière d'éducation.

Qui sont ces 20 % ? Les données issues des enquêtes sur les ménages permettent de regrouper les jeunes âgés de 17 à 22 ans sur la base des années d'études cumulées. L'analyse de ces données peut également être utilisée pour décomposer l'appartenance de groupe selon des caractéristiques telles que les revenus du ménage, le sexe, l'appartenance ethnique ou le lieu de résidence. Contrairement au seuil de dénuement utilisé dans la section précédente, la catégorie des « 20 % les plus défavorisés » se situe sur une échelle nationale relative. Les individus que l'on trouve à l'échelon le plus bas, aux Philippines ou en Turquie par exemple, ont une scolarité plus longue que leurs pairs au Tchad ou au Mali. Ce qu'ils partagent avec ces derniers, c'est l'expérience de possibilités restreintes durant leur enfance par rapport à d'autres membres de leurs pays.

Les enquêtes sur les ménages ont largement été utilisées pour dresser un panorama global des inégalités en matière d'éducation. Les nouvelles analyses effectuées dans ce Rapport permettent d'aller au-delà de ce panorama pour dresser les caractéristiques des « 20 % les plus défavorisés ». Les données peuvent servir pour évaluer à la fois le poids de variables discrètes telles que le revenu, la langue et le sexe et – dans certaines limites – leurs effets cumulatifs.

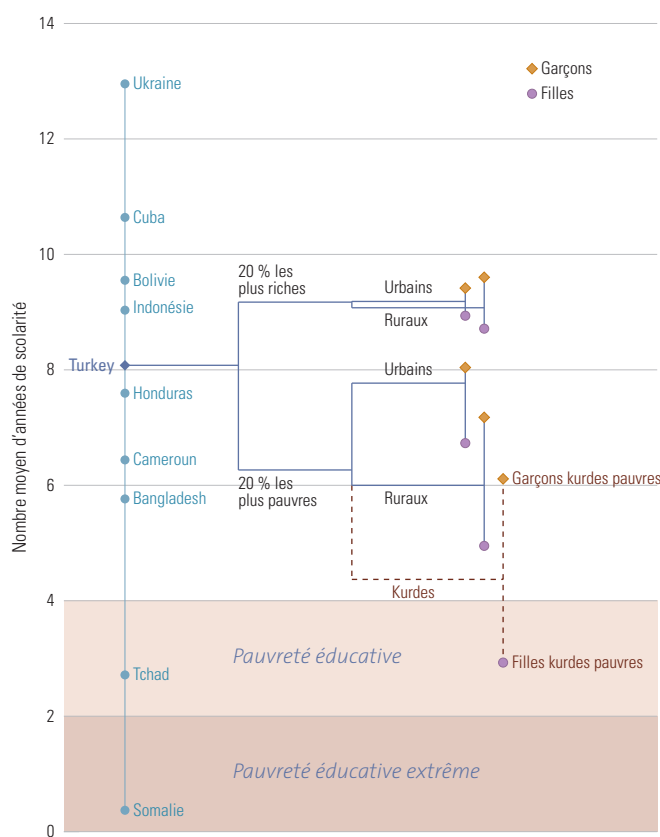
Le revenu des ménages. Naître dans le groupe des 20 % des familles les plus pauvres d'un pays est fortement associé à un risque accru de se situer en queue de peloton en matière de possibilités éducatives (figure 3.13). En Colombie, en Mongolie, au Nicaragua, aux Philippines et au Vietnam, les 20 % les plus pauvres représentent plus de la moitié des 20 % les plus défavorisés au niveau éducatif.

Appartenance ethnique et langue. Dans certains pays, les groupes appartenant à une minorité ethnique ou linguistique entrent pour une large part dans les 20 % les plus défavorisés (figure 3.14). Au Nigéria, plus de la moitié des personnes en situation de pauvreté éducative parlent hawsa, un groupe qui représente un cinquième de la population. Au Guatemala, l'appartenance au groupe des locuteurs q'eqchi', reflétant la transmission des désavantages en son sein, fait plus que doubler le risque de se retrouver parmi les 20 % les plus défavorisés en termes d'années de scolarisation.

Région et lieu de résidence. Les différences régionales en termes d'années de scolarisation sont souvent beaucoup plus importantes que les différences entre pays (figure 3.15). Des zones

Figure 3.12 : La pauvreté, l'origine ethnique et la langue favorisent la marginalisation en éducation en Turquie

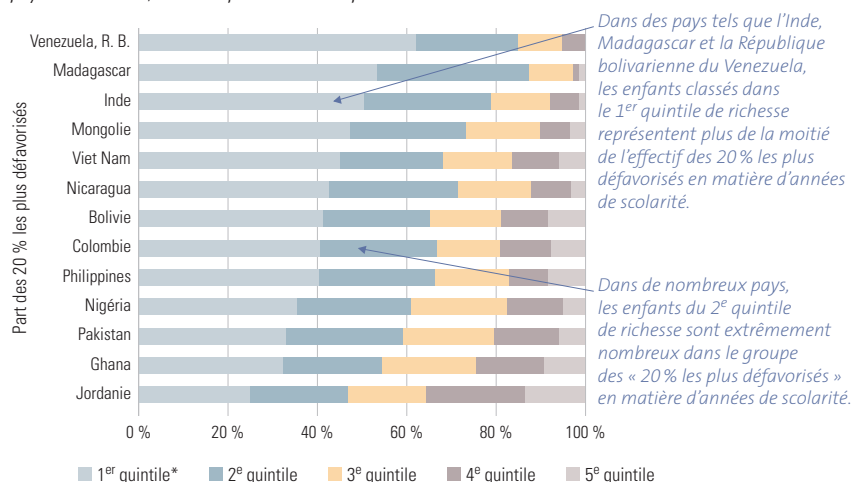
Nombre moyen d'années de scolarité de la population âgée de 17 à 22 ans en fonction du niveau de richesse, du lieu de résidence, du sexe et de l'utilisation de la langue kurde, 2005



Source : UNESCO-DME (2009).

Figure 3.13 : Les ménages les plus pauvres sont ceux qui risquent le plus d'être laissés pour compte

Part des 20 % les plus défavorisés dans la répartition de l'éducation par quintile de richesse, pays sélectionnés, année la plus récente disponible



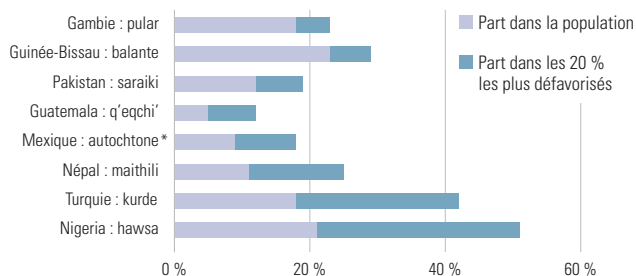
Note : les « 20 % les plus défavorisés » correspondent aux 20 % de jeunes âgés de 17 à 22 ans ayant effectué le plus petit nombre d'années de scolarité.

* 1^{er} quintile : les plus pauvres, 5^e quintile : les plus riches.

Source : UNESCO-DME (2009).

Figure 3.14 : La langue est souvent un facteur de risque en ce qui concerne l'appartenance aux « 20 % les plus défavorisés »

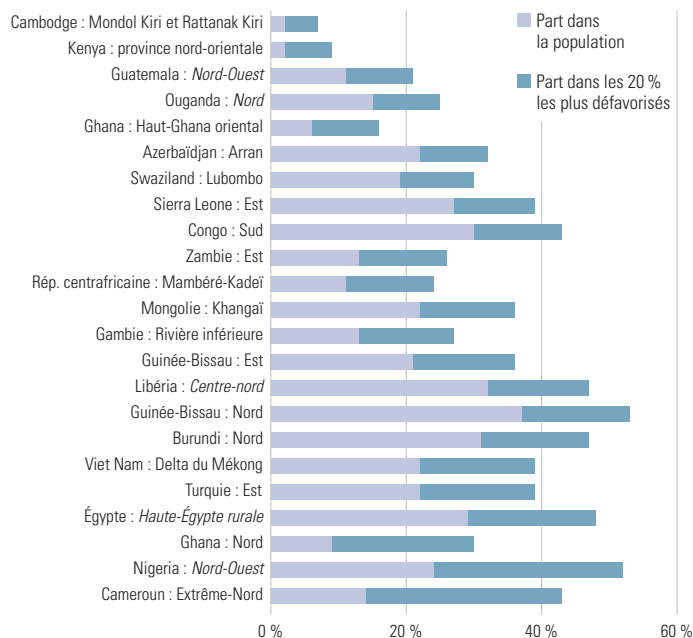
Pourcentage de différentes communautés linguistiques situées dans les 20 % les plus défavorisés en matière d'éducation, pays sélectionnés, l'année la plus récente disponible



Note : les « 20 % les plus défavorisés » correspondent aux 20 % de jeunes âgés de 17 à 22 ans ayant effectué le plus petit nombre d'années de scolarité.
 * Au Mexique, sont classés dans la catégorie « autochtone » ceux qui utilisent des langues autochtones sans savoir parler anglais.
 Sources : UNESCO-DME (2009) ; recensement mexicain, calculs de Harttgen et Klasen (2009).

Figure 3.15 : Certaines régions font face à un dénuement aigu en éducation

Pourcentage de différentes régions* situées dans les 20 % les plus défavorisés de la répartition en matière d'éducation des jeunes âgés de 17 à 22 ans, sélection de pays et année la plus récente disponible



* Les régions figurant dans le graphique représentent le premier niveau des divisions administratives, à l'exception de celles en italique qui correspondent à des zones géographiques.
 Sources : UNESCO-DME (2009) ; recensements, calculs de Harttgen et Klasen (2009).

telles que le nord du Kenya, l'est de la Turquie, la Haute-Égypte rurale ou encore l'extrême nord du Cameroun sont particulièrement surreprésentées dans la tranche des 20 % les plus défavorisées dans leurs pays respectifs. Les chiffres d'une seule région peuvent minimiser le niveau de désavantage. Au Cameroun, 3 régions qui ne comptent qu'un tiers de la population totale représentent les trois quarts de la population du quintile le moins instruit.

Au Nigéria, 2 régions comptant 43 % de la population du pays – le Nord-Ouest et le Nord-Est – représentent 86 % du quintile le plus bas.

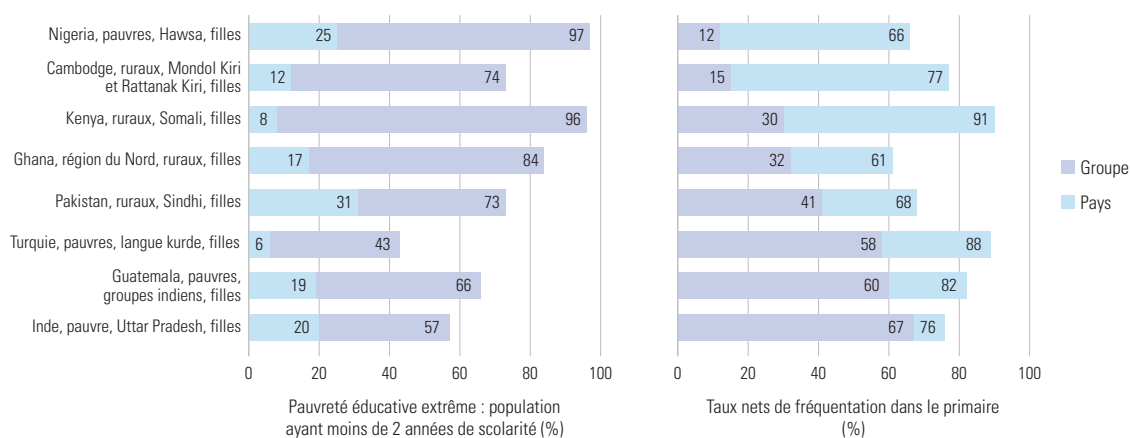
Les désavantages qui font que les individus se retrouvent au niveau des 20 % les plus défavorisés en matière d'éducation n'agissent pas isolément. Ils s'entrecroisent et amplifient les inégalités sociales plus larges qui restreignent les chances éducatives. C'est ce qu'illustre la figure 3.16 à partir des données DME sur l'impact de l'interaction entre 2 ou 3 dimensions du dénuement en éducation. Les conséquences de l'accumulation de désavantages se déduisent clairement des effets combinés de la pauvreté, du sexe et autres marqueurs. Elles sont bien mises en évidence par la référence au critère de « pauvreté éducative extrême » (moins de 2 années de scolarisation) et aux désavantages plus récents qui se reflètent dans les taux de fréquentation par les enfants en âge d'aller à l'école primaire :

- au Cambodge, le risque de ne pas être scolarisées pour les filles des familles rurales vivant dans les zones des collines des provinces du Mondol Kiri et du Rattanak Kiri est multiplié par 5. Les trois quarts des filles ont une scolarité qui dure moins de 2 ans, contre 12 % en moyenne au niveau national ;
- au Guatemala, le taux net de fréquentation du primaire par les filles issues de familles pauvres d'origine indienne est de 60 %, contre 82 % en moyenne au niveau national, et leur probabilité d'être scolarisées moins de 2 ans est 3 fois supérieure ;
- en Turquie, un des groupes les plus marginalisés est celui des filles parlant kurde issues des familles les plus pauvres. Environ 43 % de celles de la tranche d'âge 17-22 ans sont scolarisées pendant moins de 2 ans, contre 6 % en moyenne au niveau national ;
- au Nigéria, les filles hawsa pauvres font face à un dénuement éducatif parmi les plus graves au monde. Près de 97 % de celles de la tranche d'âge 17-22 ans sont scolarisées pendant moins de 2 ans et à peine 12 % de celles en âge d'aller au primaire vont à l'école.

Chacun de ces exemples implique des groupes ayant une taille relativement importante. Ils représentent des enjeux statistiquement significatifs pour les politiques nationales. Mais la lutte contre la marginalisation passe aussi par l'identification de groupes de taille modeste soumis à un dénuement éducatif intense. Construite sur la base des données DME, la figure 3.17 illustre le haut degré de

Figure 3.16 : La conjonction de désavantages diminue les chances éducatives

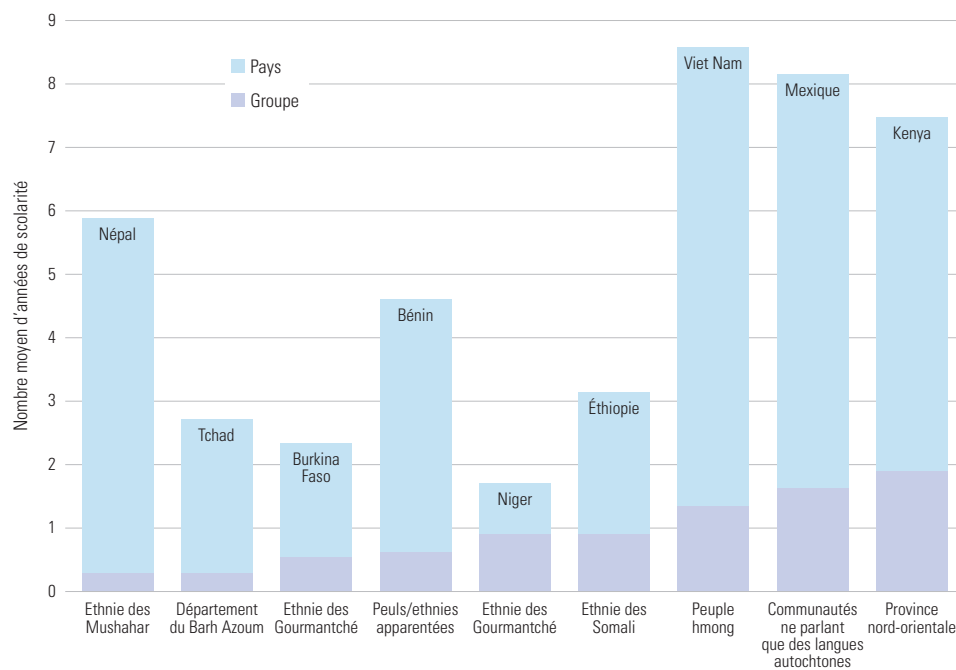
Taux net de fréquentation dans le primaire et pourcentage de la population âgée de 17 à 22 ans ayant été scolarisée pendant moins de 2 ans, sélection de pays et année la plus récente disponible



Sources : UNESCO-DME (2009).

Figure 3.17 : Ethnies réduites, désavantages importants

Nombre moyen d'années de scolarité de la population âgée de 17 à 22 ans



Part de la population (%)	1	5	7	4	1	3	1	2	3
Part située dans les « 20% les plus défavorisés » (%)	89	43	32	43	25	45	88	42	77

Sources : UNESCO-DME (2009) ; recensements, calculs de Harttgen et Klasen (2009).

Au Nigéria, près de 97 % des filles hawsa pauvres d'âge 17-22 ans sont scolarisées pendant moins de 2 ans.

marginalisation auquel sont exposées un certain nombre de petites communautés. Pour prendre le cas de l'une d'entre elles, on peut constater qu'au Népal, presque 90 % de la communauté des Mushahar, appartenant à une caste inférieure rarement propriétaire de ses terres, se situe dans

les 20 % les plus défavorisés. Le temps moyen passé à l'école par les jeunes âgés de 17-22 ans de ce groupe est inférieur à 3 mois et seulement 29 % des filles et 41 % des garçons vont à l'école primaire. De même au Viet Nam, 9/10 membres de la communauté hmong, un groupe ethnique

minoritaire vivant dans les régions montagneuses du Nord, se retrouvent dans les 20 % inférieurs de la répartition nationale en termes de nombre d'années d'études.

Déficit de la qualité

Les individus et les groupes marginalisés ne font pas qu'avoir une durée de scolarité réduite. Quand ils vont à l'école, ils reçoivent souvent une éducation de qualité médiocre, qui se traduit par des niveaux faibles d'acquis d'apprentissage.

De nombreux pays parmi les plus pauvres du monde ont mieux réussi à élargir l'accès à l'éducation qu'à en améliorer la qualité. Comme le montre le chapitre 2, le niveau moyen d'acquis d'apprentissage peut être scandaleusement bas, même quand un cycle complet d'enseignement primaire a été effectué. Les déficits en matière de réussite scolaire sont largement répandus dans l'ensemble de la population, mais ils se concentrent spécifiquement sur les individus et les groupes exposés aux désavantages les plus forts dans l'accès à l'éducation.

Des facteurs tels que le revenu des ménages, le niveau d'instruction des parents et la langue parlée chez soi exercent une influence générale sur les acquis d'apprentissage. Cette influence a été abondamment décrite dans les pays développés mais a été beaucoup moins bien étudiée pour les pays les plus pauvres du monde. Les recherches menées pour ce *Rapport* analysent les données sur les acquis d'apprentissage recueillies en Afrique subsaharienne grâce aux programmes d'évaluation régionale PASEC et SACMEQ, afin d'identifier les caractéristiques associées aux élèves selon que leurs scores aux tests sont élevés, moyens ou faibles. Les résultats sont frappants. Dès les 5^e et 6^e années d'études, il existe une association forte entre la richesse des ménages et les scores aux tests dans de nombreux pays. Au Kenya et en Zambie, les biens de consommation durables sont en moyenne 2 fois plus nombreux dans les ménages où les enfants obtiennent des scores qui les placent dans les 10 % les plus performants que dans ceux où les enfants sont dans les 10 % les plus faibles. Le taux d'alphabétisme des parents est également fortement associé aux résultats aux tests (Fehrlér et Michaelowa, 2009).

En Amérique latine également, les évaluations révèlent le faible taux de réussite scolaire des élèves issus des milieux marginalisés. Le programme d'évaluation PISA utilise un ensemble composite d'indicateurs pour construire un indice socio-économique caractérisant les parents des élèves de 15 ans testés. Les données mettent en évidence une relation forte entre statut socio-économique des parents et acquis d'apprentissage. Au Brésil,

au Mexique et en Uruguay, les enfants de parents situés dans le quartile le plus riche obtiennent un score en mathématiques supérieur de 25 à 30 % à ceux situés dans le quartile le plus pauvre (Vegas et Petrow, 2008). Lors d'une évaluation nationale en Uruguay, 36 % seulement des élèves en 6^e année d'études des milieux « très défavorables » ont réussi aux tests de mathématiques et 55 % aux tests de langue contre, respectivement, 72 et 87 % de ceux issus de « milieux favorables » (Vegas et Petrow, 2008).

Les résultats scolaires sont souvent substantiellement plus mauvais dans les groupes autochtones et les minorités ethniques. En Amérique latine, ces écarts entre enfants autochtones et enfants non autochtones au niveau des scores aux tests sont amplement mis en évidence. Au Guatemala, les performances des enfants autochtones des zones urbaines et rurales sont supérieures de 0,8 à 1 écart type à celles des enfants non autochtones aux tests d'espagnol passés en 3^e et 6^e année d'études – soit un décalage d'environ 17 % (McEwan et Trowbridge, 2007). Les différences dans les tests de mathématiques sont plus faibles mais cependant significatives. Les récentes recherches menées au Pérou ont enregistré des différences exceptionnellement importantes entre les acquis d'apprentissage des enfants autochtones et non autochtones (Cueto *et al.*, 2009). En fin d'école primaire, la différence entre les scores en mathématiques et en langue est supérieure à 1 écart type (1,22 et 1,07, respectivement).

La langue parlée chez soi a souvent une influence importante sur les résultats aux tests. Les recherches utilisant les données de l'évaluation TIMSS de 2007 mettent en évidence une étroite relation entre les performances des élèves inférieures au seuil de référence international le plus bas et la fréquence à laquelle la langue du test est utilisée à la maison. En Turquie, la probabilité d'obtenir en mathématiques des scores inférieurs au seuil de référence international est inférieure de 30 % pour les élèves de 8^e année d'études déclarant parler chez eux « toujours ou presque toujours » la langue du test par rapport à ceux déclarant la parler « de temps en temps ou jamais » (Altınok, 2009). Les données du PASEC et du SACMEQ mettent également en évidence une forte influence sur les scores aux tests de la relation entre langue parlée à la maison et langue d'instruction (Fehrlér et Michaelowa, 2009).

La langue, l'appartenance ethnique et les facteurs régionaux peuvent se combiner pour produire des configurations complexes de désavantages. Au Viet Nam, une vaste enquête menée auprès des élèves de 5^e année d'études en 2001 a montré de profondes disparités dans le taux de réussite

Le revenu des ménages, le niveau d'instruction des parents et la langue parlée chez soi exercent une influence générale sur les acquis d'apprentissage.

scolaire entre provinces, le lieu d'implantation de l'école et le milieu socio-économique des élèves jouant également un rôle important (Banque mondiale, 2004). La probabilité qu'ont les enfants de minorités ethniques ne parlant pas vietnamien chez eux de lire « de façon autonome » est plus faible que celle des enfants parlant le vietnamien.

Marginalisation dans les pays riches

L'éducation est un moteur de plus en plus important du succès économique et social dans les pays riches. Alors qu'elle peut mettre fin à la perpétuation du cycle des désavantages d'une génération à l'autre, elle peut aussi la renforcer. La plupart de ceux qui ont le niveau d'éducation le plus faible sont issus de familles caractérisées par des désavantages sociaux.

Recevoir une solide éducation peut créer un cercle vertueux de chances dans la vie. Il existe un corpus considérable de données montrant que l'éducation améliore les perspectives non seulement de revenu et d'emploi mais également de santé, d'engagement civique et de mobilité sociale (Lochner, 2004 ; Machin *et al.*, 2006). En revanche, les faibles niveaux d'instruction sont associés à de profonds désavantages en matière d'emploi, de mobilité sociale et autres problèmes sociaux. Quand les individus et les groupes quittent le système d'enseignement avec de faibles taux d'acquis d'apprentissage, eux et leurs enfants sont soumis à des risques élevés de marginalisation dans de nombreux aspects de leur vie. Les systèmes éducatifs fournissent des mécanismes de sortie de la spirale des désavantages sociaux, mais quand possibilités d'apprentissage et résultats sont altérés, ils peuvent accentuer les divisions sociales.

Il est évident que la marginalisation éducative diffère entre pays riches et pauvres. L'une des premières différences concerne le degré de dénuement absolu. Dans les pays riches, presque tous les adultes ont été scolarisés pendant au moins quatre ans, a fortiori deux. Le dénuement relatif est une autre question. Des processus de marginalisation liés à la pauvreté, au statut économique et social des parents, à l'origine ethnique, à la race et à d'autres facteurs restent enracinés dans de nombreux systèmes d'éducation des pays riches.

La marginalisation éducative en France, en Allemagne, au Royaume-Uni ou aux États-Unis n'est évidemment pas comparable à celle du Cambodge ou du Mali. Cependant, on peut mettre en parallèle les deux processus. D'une part, le contexte de départ est très inégal en matière de chances : certains individus et groupes entrent dans le système éducatif avec des risques élevés d'échec.

D'autre part, les systèmes d'éducation eux-mêmes peuvent renforcer ou perpétuer des désavantages sociaux profonds.

Abandon scolaire

L'abandon trop précoce de l'école est fortement lié au processus de marginalisation. Les jeunes gens qui n'ont effectué que le premier cycle du secondaire ont des possibilités limitées de réaliser leur potentiel et de développer leurs capacités d'apprentissage. Ils font face à des désavantages en matière d'emploi et courent un risque accru de pauvreté et d'exclusion sociale.

L'abandon scolaire mène à un « sous-prolétariat éducatif » significatif dans de nombreux pays. Dans l'Union européenne, 15 % des jeunes de 18 à 24 ans quittent l'école en n'ayant suivi que le premier cycle du secondaire et n'ont reçu aucun enseignement ni aucune formation complémentaires. Ce pourcentage va d'à peine plus de 10 % en France et au Royaume-Uni à 20 % en Italie ; il atteint 30 % en Espagne. Les comparaisons entre pays ont identifié le revenu des parents, la pauvreté infantile, l'origine ethnique et le sexe comme les facteurs majeurs influençant les taux d'abandon (Commission européenne, 2008).

Les informations recueillies pour les États-Unis montrent quelles sont les configurations de facteurs de risque associées à l'exclusion scolaire. En 2006, près de 8 % des jeunes âgés de 16 à 19 ans n'étaient pas en formation et ne travaillaient pas. La pauvreté familiale était fortement associée à la déscolarisation : quelque 17 % des jeunes issus de familles pauvres n'allaient pas à l'école contre 5 % pour les jeunes de familles aisées. L'influence de la race et de l'appartenance ethnique était également forte, avec 11 % des jeunes afro-américains et hispaniques en dehors du système scolaire, soit 2 fois le pourcentage observé chez les jeunes américains blancs et asiatiques (US Department of Education, 2007).

Ces données reflètent les profonds désavantages sociaux liés à l'abandon scolaire. Un rapport national de grande envergure montre que l'abandon scolaire dans l'enseignement secondaire aux États-Unis est endémique (Bridgeland *et al.*, 2006), 1 million d'élèves environ quittant l'école sans diplôme chaque année. Cette endémie est inégalement répartie. Les Afro-Américains et les Hispaniques sont très désavantagés. Alors que le taux de diplômés atteint 84 % chez les Blancs, il tombe à 74 % chez les Hispaniques et à 65 % chez les Afro-Américains (Heckman et LaFontaine, 2007). La pauvreté et le faible niveau d'instruction des parents sont aussi des facteurs majeurs de risque. Les mauvais scores aux tests et les grossesses sont d'autres facteurs encore

Aux États-Unis, le taux de diplômés atteint 84 % chez les élèves blancs mais il tombe à 65 % chez les Afro-Américains.

Les désavantages socio-économiques pèsent plus sur les résultats aux tests dans certains pays que dans d'autres.

qui grèvent considérablement les taux d'abandon. Si la sortie du système scolaire est provoquée par des facteurs variés et complexes, ses conséquences sont uniformément graves. Les élèves qui abandonnent leur scolarité ont des revenus de 30 à 35 % plus bas que ceux qui sont diplômés de l'enseignement secondaire (Tyler et Lofstrom, 2009).

Acquis d'apprentissage

Si, dans un pays, l'égalité des chances dans l'éducation était une réalité, il serait impossible de prédire les performances scolaires sur la base de caractéristiques des individus ou des groupes. Aucun pays n'a atteint ce stade, les différences entre États étant marquées en ce qui concerne la façon dont les conditions sociales façonnent l'offre éducative et dont les systèmes d'enseignement agissent contre la marginalisation.

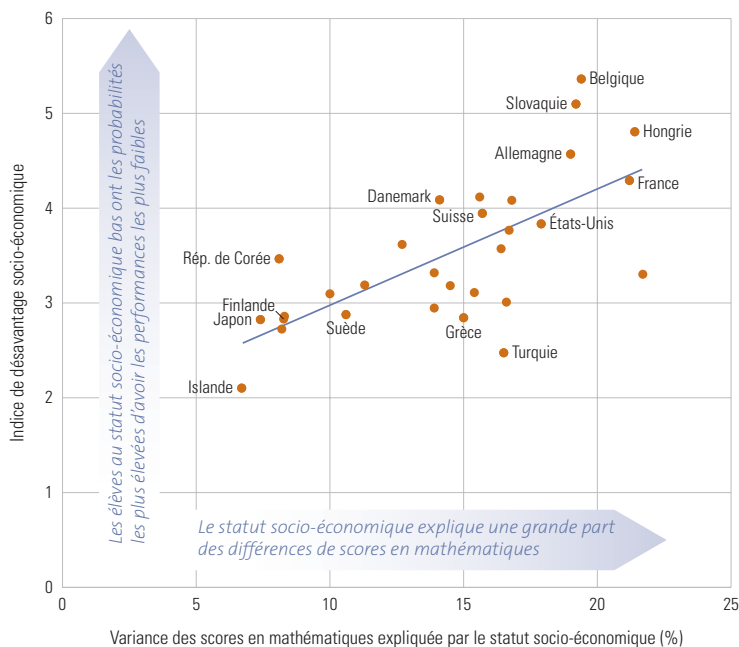
Les élèves des milieux socio-économiques les plus favorisés ont en général les meilleurs résultats aux tests d'apprentissage. L'analyse des données nationales issues des résultats des élèves de 15 ans aux tests en sciences du PISA 2006 montre que, en moyenne, le milieu socio-économique explique 14 % de la variation des performances. Les variations

autour de la moyenne sont fortes. Les caractéristiques socio-économiques pèsent beaucoup plus dans certains pays, tels que la France, l'Allemagne, le Royaume-Uni ou les États-Unis, que dans d'autres, comme la Finlande, le Japon ou la République de Corée, tous ces pays atteignant des scores moyens élevés (OCDE, 2007b).

La figure 3.18 illustre le poids de l'héritage des conditions socio-économiques dans la réussite scolaire. Elle montre que des hauts niveaux d'inégalité ont des conséquences particulièrement préjudiciables sur les enfants issus de familles ayant le statut socio-économique le plus bas. Examinons les comparaisons qui suivent. La part de la variation des résultats au test en mathématiques du PISA expliquée par le statut socio-économique est beaucoup plus importante en Allemagne qu'en Finlande, les enfants allemands issus d'une famille appartenant à la catégorie socio-économique la plus basse risquant 2 fois plus que les enfants finlandais d'obtenir les moins bons résultats. Le contraste entre la France (moins égalitaire) et la République de Corée (plus égalitaire) est également frappant. Le niveau plus élevé d'équité atteint par la Finlande et la République de Corée se ferait-il au prix de performances moyennes moins élevées ? La réponse est négative, ces pays obtenant au contraire, aux tests du PISA, des scores moyens aux tests plus élevés que ceux de la France ou de l'Allemagne.

Figure 3.18 : Les désavantages socio-économiques en matière d'éducation pèsent plus dans certains pays que dans d'autres

Rapport des chances d'obtenir les performances les plus faibles chez les élèves de 15 ans ayant le statut socio-économique le plus bas et pourcentage de la variance du score obtenu en mathématiques selon le statut socio-économique dans les pays de l'OCDE



Note : l'indice de désavantage socio-économique est la probabilité relative des élèves au statut socio-économique (SSE) inférieur d'obtenir des résultats inférieurs ou égaux au niveau 1 de compétences par rapport à des élèves au SSE le plus élevé.
Sources : OCDE (2006a, 2007a).

La pauvreté des ménages, une condition clé des désavantages socio-économiques, est fortement associée à de faibles niveaux de réussite scolaire. En Angleterre, la moyenne des résultats aux tests du groupe d'élèves recevant un repas gratuit à l'école – un signe de dénuement familial – est bien inférieure à celle des autres élèves, l'écart des résultats atteignant 16 % en anglais et 29 % en mathématiques. La part de ce groupe achevant l'école avec des scores élevés aux tests nationaux s'élève à un tiers de la moyenne nationale (Vignoles, 2009 ; UK Department for Children, Schools and Families, 2008).

Les différences de performances liées au revenu des ménages sont également marquées en France. Quasiment la moitié des enfants des familles pauvres se situent nettement derrière leurs pairs en 6^e année du primaire. À l'âge de 15 ans, environ 15 % des élèves les plus pauvres ont au moins 2 ans de retard – soit 3 fois la moyenne nationale. À l'âge de 17 ans, c'est presque 1 jeune de famille pauvre sur 5 qui a interrompu sa scolarité (Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale, 2008).

Les effets de la pauvreté se combinent à d'autres facteurs qui contribuent à la marginalisation. Dans les écoles des États-Unis présentant une forte concentration d'élèves pauvres (où plus de 75 % des

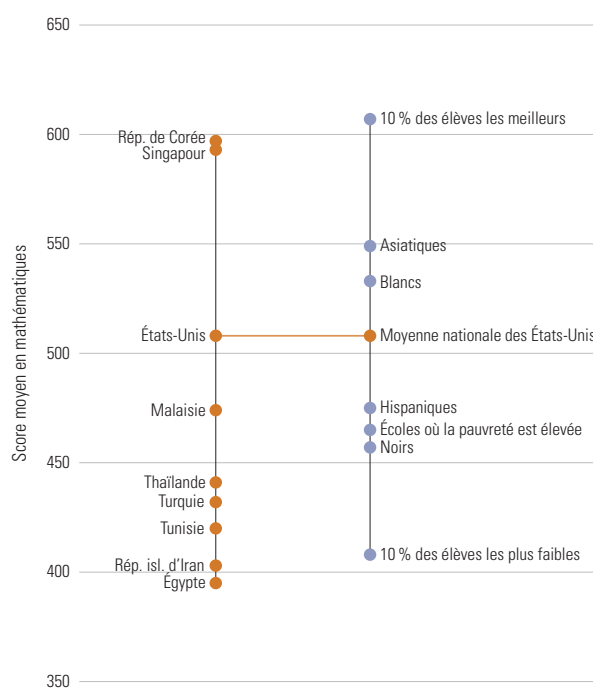
élèves répondent aux critères d'attribution de repas gratuits ou subventionnés), le taux d'élèves blancs est le plus faible, celui des élèves afro-américains et hispaniques étant le plus élevé, de même que celui des élèves déclarant toujours parler une autre langue que l'anglais chez eux. Le pourcentage des élèves de 4^e année d'études dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience y est également le plus élevé (US Department of Education, 2007). Les résultats aux tests reflètent des désavantages cumulatifs. Sur l'échelle TIMSS pour les mathématiques en 8^e année d'études, les États-Unis se classent à la 9^e place sur 48 pays. Cependant, les élèves hispaniques ont des résultats juste au-dessus du niveau de la Malaisie. Sur une échelle internationale, les performances des écoles présentant une forte concentration de pauvres et d'élèves afro-américains se situent entre les niveaux moyens observés en Malaisie et en Thaïlande (figure 3.19). Ces effets très importants sur les résultats aux tests mettent en évidence le succès limité du système éducatif pour contrecarrer les désavantages sociaux.

Dans de nombreux pays, les enfants d'immigrés sont davantage exposés aux risques de marginalisation éducative que les élèves autochtones. La probabilité qu'ils se retrouvent en rupture de scolarité par suite d'une sortie précoce du système éducatif est plus importante – le plus souvent avec un niveau des acquis insuffisant. Les études se fondant sur les données des enquêtes du PISA montrent que, dans la plupart des pays de l'OCDE, les immigrés de première génération ont généralement un retard moyen de 1,5 année par rapport aux enfants du même âge mais autochtones (OCDE, 2007b). Dans plusieurs pays, dont l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suisse, la proportion d'enfants d'immigrés n'ayant pas atteint le niveau 2 dans l'évaluation du PISA de 2006 est au moins 3 fois plus importante que celle des élèves autochtones (figure 3.20).

Les pays se différencient également par leur degré de réduction des écarts des acquis d'apprentissage. Alors que cet écart se réduit en Suède et en Suisse, il s'accroît en Allemagne et aux Pays-Bas (OCDE, 2007a). Les politiques éducatives n'expliquent qu'une partie de ces évolutions. Dans de nombreux pays, les configurations de désavantages vécus par les immigrés sont étroitement associées à la langue parlée à la maison, au pays d'origine, aux effets de voisinage et autres formes de dénuement social. Les systèmes d'éducation peuvent tout autant aider à réduire qu'à accroître les inégalités.

Plusieurs études portant sur les comparaisons entre pays montrent que l'orientation précoce dans certaines filières d'apprentissage et dans certains

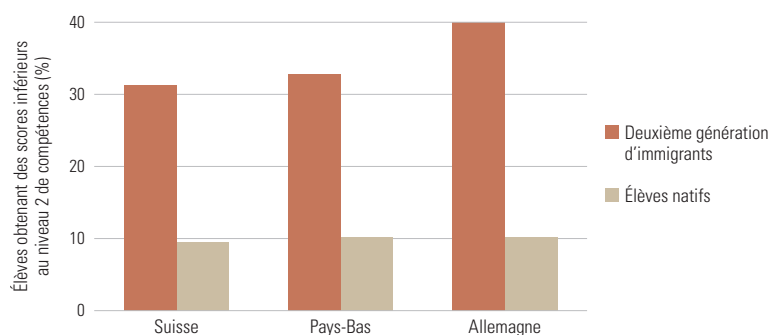
Figure 3.19 : Même pays, différents environnements de réussite scolaire
Score moyen en mathématiques aux États-Unis et dans des pays sélectionnés, enquête TIMSS 2007, élèves de 8^e année d'études



Source : Gonzales et al. (2008).

Figure 3.20 : Dans les pays riches, la deuxième génération d'immigrants obtient des performances en sciences très inférieures à celles des élèves natifs du pays

Pourcentage des élèves de 15 ans obtenant des scores inférieurs au niveau 2 de compétences en mathématiques sur l'échelle PISA*. Comparaison entre deuxième génération d'immigrants et élèves natifs en Allemagne, aux Pays-Bas et en Suisse, PISA 2006



Le niveau 2 de compétences sur l'échelle PISA représente le niveau de base à partir duquel les élèves commencent à posséder le type de compétences nécessaires pour utiliser activement les mathématiques : par exemple, ils deviennent capables de manipuler les algorithmes, les formules et les procédures de base, pour faire des interprétations littérales et pour appliquer des raisonnements directs (OCDE, 2007a, p. 107). Source : OCDE (2007a).

types d'écoles est associée à des inégalités accrues dans les acquis d'apprentissage, sans aucun bénéfice évident sur le niveau moyen des performances (Hanushek et Wößmann, 2006). Être étiqueté comme « de faible niveau » tôt dans la vie peut amener les élèves à intérioriser des attentes faibles et à perdre leur motivation. Les différences de politique d'orientation peuvent

Dans les pays d'Europe centrale et orientale, pas plus de 20 à 25 % des enfants roms sont scolarisés dans le secondaire.

aider à expliquer pourquoi les enfants turcs réussissent mieux en Suisse (où l'orientation est tardive) qu'en Allemagne (où l'orientation est précoce), alors même que dans ces 2 pays, de nombreux enfants d'immigrés sont dirigés vers les filières professionnelles (Nusche, 2009 ; OCDE, 2006b). Cela peut aussi donner des éléments d'information pour expliquer les très fortes différences de performances entre écoles en Allemagne, liées au statut socio-économique. En Finlande, moins de 5 % de la variation des performances globales sont imputables aux inégalités entre écoles, contre plus de 70 % en Allemagne – 2 fois plus que la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, 2006b).

Encadré 3.3 – Évaluer les disparités et les processus de marginalisation. Le cas des Roms en Europe

Avec une population allant de 8 à 12 millions d'individus selon les estimations, les Roms constituent une des minorités les plus importantes d'Europe et l'une des plus marginalisées. Partout sur le continent, ils font face à des discriminations institutionnalisées, à des possibilités limitées de participer à de nombreux domaines de la société et à un accès médiocre à une éducation de bonne qualité.

Le manque de données rend difficile la mesure du degré de marginalisation des Roms. Il limite également le débat public et la mise en place de réponses politiques efficaces. Les recensements sous-évaluent le plus souvent leur nombre car le stigmate social attaché à leur appartenance mène beaucoup d'entre eux à taire leur identité ou à en déclarer une fausse. En outre, les données administratives sont souvent lacunaires. Dans des pays tels que la Roumanie et la Slovaquie, cela est dû à la législation sur la vie privée qui restreint le recueil d'informations touchant à l'appartenance ethnique.

Alors que les données sur les Roms sont globalement rares, le manque de statistiques fiables sur l'éducation est particulièrement préoccupant. Les problèmes soulignés par le Centre européen des droits des Roms vont d'une sous-déclaration des naissances à des données, ni fiables ni cohérentes, sur le niveau de scolarisation, le taux d'abandons et autres indicateurs recueillis par les autorités scolaires. Une enquête qualitative menée en Bulgarie montre ainsi que les données administratives sont incapables de produire des chiffres sur les enfants roms non scolarisés du fait que les ménages ne sont pas enregistrés ou que les bases de données scolaires sont incomplètes.

Des pressions ont commencé à s'exercer pour améliorer le cadre et la fiabilité des données sur le suivi des Roms. La Décennie de l'inclusion des Roms (2005-2015) – une initiative soutenue par la Banque mondiale, la Commission européenne, le Conseil de l'Europe, l'Open Society Institute et le Programme des Nations Unies pour le développement – est à l'origine d'un ensemble d'initiatives destinées à remettre en question l'utilisation de la législation sur les droits de l'homme pour interdire le recueil de certaines informations, et ce afin d'améliorer la ventilation des données sur l'origine ethnique et de clarifier ce qu'est « l'identité rom ».

Sources : Open Society Institute (2007) ; Centre européen des droits des Roms (2007) ; Commission européenne (2009a).

Les minorités ethniques et raciales font l'expérience de quelques-uns des désavantages les plus graves, qui peuvent remonter à des formes de discrimination culturelle et de stigmatisation profondément enracinées dans la société, souvent depuis des siècles. Les faibles niveaux de réussite scolaire reflètent la permanence de ces préjugés qui agissent en interaction avec les inégalités socio-économiques pour perpétuer l'exclusion sociale.

Un exemple particulièrement frappant de marginalisation est donné par la communauté des Roms³. Évaluer complètement l'étendue du dénuement en éducation auquel sont confrontés les enfants roms est difficile car les données sont partielles et peu fiables (encadré 3.3). Celles qui sont disponibles en disent long. Dans les pays d'Europe centrale et orientale, pas plus de 20 à 25 % des enfants roms sont scolarisés dans le secondaire et, pour la très grande majorité d'entre eux, dans des filières professionnelles. Beaucoup abandonnent l'école au niveau du primaire. On estime que de 15 à 20 % des enfants roms vivant en Bulgarie et 30 % de ceux de Roumanie ne continuent pas au-delà de la 4^e année d'études. Ce problème n'est pas limité à l'Europe centrale et orientale. On estime ainsi qu'en Italie, la moitié des enfants roms vont à l'école primaire mais que moins de 2 % d'entre eux parviennent au deuxième cycle du secondaire. Même si les données sont rares, il est clair que le niveau des résultats scolaires des Roms est très inférieur à celui de la population générale (Open Society Institute, 2007).

L'expérience éducative des Roms souligne les dégâts que peuvent causer de mauvaises politiques. Dans de nombreux pays, les politiques et pratiques d'éducation ont pour effet de créer des phénomènes de ségrégation. La concentration géographique en est une. En Bulgarie, on estime que 70 % des enfants roms fréquentent des écoles où la part de la population majoritaire est inférieure à 50 %. Par ailleurs, la probabilité est plus élevée qu'ils soient diagnostiqués comme élèves aux « besoins spéciaux » et placés dans des écoles à part (Open Society Institute, 2007). De telles pratiques sont le reflet d'attitudes culturelles et de stéréotypes négatifs. Un rapport du Conseil européen sur la Slovaquie a montré que plus de la moitié des enfants roms placés dans des écoles élémentaires spéciales l'était à la suite d'une évaluation erronée (Commission européenne contre le racisme et l'intolérance, 2009).

3. Les Roms – souvent connus sous le nom de Tsiganes – vivent principalement en Europe centrale et orientale et constituent le sous-groupe le plus important du peuple rom.

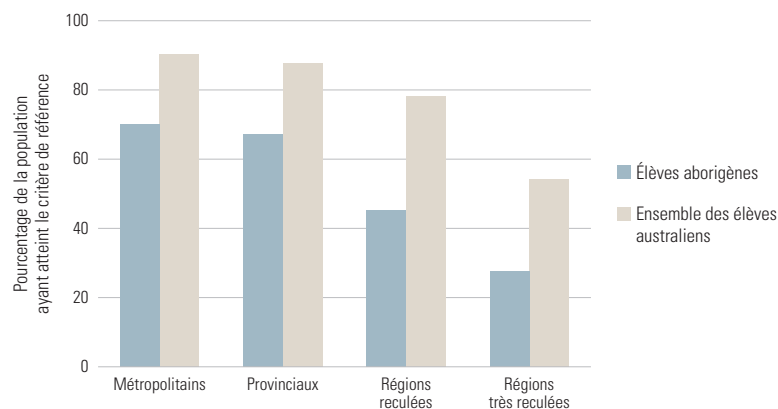
Dans les pays riches, l'héritage de la marginalisation des peuples autochtones n'a pas reçu une attention suffisante dans les débats internationaux sur l'éducation. Pour les Américains d'origine, les aborigènes d'Australie et les Maoris de Nouvelle-Zélande, les traces de la discrimination, de la stigmatisation et de la fracture sociale se voient clairement dans les données de l'éducation. Seulement 34 % des Australiens autochtones âgés de 15 à 24 ans étudient, contre 55 % pour leurs pairs non autochtones. En outre, les résultats aux tests d'alphabétisme et de calcul des autochtones sont plus faibles, particulièrement pour ceux qui vivent dans des zones reculées (figure 3.21). Dans les régions très isolées, la part des autochtones australiens située en dessous de la référence minimale nationale établie pour la lecture est plus que le double de celle de l'ensemble des élèves. En Nouvelle-Zélande, il y a des signes encourageants indiquant que les enfants maoris – particulièrement les filles – rattrapent le niveau des enfants non maoris. Mais même ainsi, l'écart reste important. Alors que 65 % de l'ensemble des élèves quitte l'école avec le niveau 2 du *national certificate of educational achievement* (NCEA), ce chiffre tombe à 44 % pour les enfants maoris. Ces derniers risquent 3 fois plus de quitter l'école sans qualification que les enfants non maoris (ministère de l'Éducation néo-zélandais, 2009).

Parler une langue minoritaire est également souvent associé à de faibles niveaux d'acquis scolaires. Dans de nombreux pays, un grand nombre d'enfants reçoivent un enseignement et passent des tests dans une langue qu'ils ne parlent pas à la maison, ce qui gêne leurs premières acquisitions en lecture et en écriture. Comme souvent leurs parents n'ont pas de compétences en matière d'alphabétisme, ou ne sont pas familiarisés avec la langue officielle utilisée à l'école, le milieu familial renforce l'écart entre les groupes en matière de chances d'apprentissage selon qu'ils utilisent une langue minoritaire ou la langue majoritaire.

Les évaluations nationales et internationales des apprentissages confirment l'importance du facteur « langue maternelle » dans la réussite aux tests. L'évaluation TIMSS de 2007 montre que les élèves des 4^e et 8^e années d'études déclarant parler chez eux la langue des tests ont des résultats significativement supérieurs aux autres. Les résultats en sciences des élèves de 4^e année qui disent ne parler qu'occasionnellement la langue du test chez eux sont inférieurs de 10 % à ceux des locuteurs de cette langue, et de 20 % pour les élèves déclarant ne jamais parler cette langue à la maison (Martin *et al.*, 2008).

Figure 3.21 : Les performances en lecture des aborigènes d'Australie se situent constamment en deçà de la moyenne nationale

Part de la population satisfaisant aux critères de référence en matière de lecture en 7^e année d'études. Comparaison entre le pourcentage obtenu chez les élèves aborigènes et celui de l'ensemble des élèves du pays, en fonction du lieu de résidence en 2006



Source : Australia Department of Education (2008), tableau A3.4, p. 190 ; Biddle et Mackay (2009).

Conclusion

Garantir que chacun a des chances de développer son potentiel par l'éducation est un enjeu important pour l'ensemble des pays. L'égalité des possibilités éducatives est un droit de l'homme. En outre, une éducation juste et inclusive est un des leviers les plus puissants pour rendre les sociétés plus équitables, innovantes et démocratiques. Dépasser les désavantages extrêmes et persistants dont les groupes marginalisés font l'expérience est un élément vital de l'agenda global d'une éducation inclusive. Élargir les possibilités à ces groupes demande plus qu'un accroissement général de l'accès à l'éducation et une amélioration du niveau moyen de réussite scolaire. Il implique des politiques qui visent les causes profondes des désavantages dans et au-delà de l'éducation.

Les données ont un rôle important à jouer dans la formulation de telles politiques. Les données désagrégées des enquêtes auprès des ménages, telles que les données DME disponibles (tableau 3.3), peuvent offrir aux décideurs les moyens d'identifier les groupes sociaux et les régions caractérisés par un niveau élevé de dénuement. Elles peuvent également donner une idée de l'interaction entre différentes configurations de désavantages, pour documenter les approches de ciblage et mettre en œuvre des stratégies destinées à égaliser les chances. C'est pourquoi l'investissement dans le recueil et l'analyse des données doit faire partie intégrante de toute stratégie nationale de réduction de la pauvreté. □

L'investissement dans le recueil de données désagrégées doit faire partie intégrante de toute stratégie nationale de réduction de la pauvreté.

Tableau 3.3 : Dénouement et marginalisation en éducation, données sélectionnées, dernière année disponible¹

Pays	Année de l'enquête	Nombre moyen d'années d'études						« Les 20 % les plus défavorisés » Part du quintile le plus pauvre parmi les 20 % les plus défavorisés de la distribution de l'éducation par année de scolarité	Pauvreté éducative (Pourcentage de la population ayant été scolarisée pendant moins de 4 ans)			
		Total	M	F	20 % les plus riches	20 % les plus pauvres	Écart absolu de richesse		Total	M	F	Filles du quintile le plus pauvre vivant en zone rurale
Albanie	2005	9,9	9,9	9,9	11,5	8,7	2,7	32,5	1,0	1,1	0,9	0,9
Arménie	2005	9,2	9,3	9,2	9,8	8,2	1,6	21,5	0,9	1,4	0,6	2,3
Azerbaïdjan	2006	10,6	10,8	10,5	11,4	9,7	1,7	34,9	2,3	1,3	3,1	6,4
Bangladesh	2004	5,8	5,9	5,7	8,0	3,6	4,4	40,4	27,4	26,4	28,1	50,1
Belize	2005	8,5	8,4	8,6	8,7	7,4	1,3	28,1	3,5	4,7	2,1	2,8
Bénin	2006	4,6	6,0	3,4	7,7	2,2	5,6	31,6	47,8	33,4	60,5	85,0
Bolivie	2003	9,6	9,8	9,3	11,2	6,4	4,8	56,6	6,1	4,1	8,1	30,1
Bosnie-Herzégovine	2005	11,2	11,1	11,2	11,7	10,4	1,4	29,4	0,6	0,7	0,4	2,0
Burkina Faso	2003	2,3	2,7	2,0	5,6	0,6	4,9	28,2	70,9	66,5	75,1	93,1
Burundi	2005	4,6	4,8	4,5	6,6	2,6	4,0	32,9	36,6	34,5	38,5	64,6
Cambodge	2005	6,0	6,5	5,5	8,2	3,4	4,8	36,3	26,8	22,5	30,9	62,8
Cameroun	2004	6,4	6,9	6,0	8,8	3,5	5,3	50,8	21,4	16,1	26,2	63,9
Colombie	2005	9,1	8,7	9,5	10,9	6,4	4,5	47,2	6,7	8,4	5,0	18,9
Congo	2005	7,2	7,3	7,1	8,9	5,4	3,5	37,8	12,4	11,1	13,4	27,2
Côte d'Ivoire	2004	4,3	5,5	3,3	6,3	2,1	4,2	23,8	49,2	36,5	59,5	84,8
Cuba	2005	11,3	11,1	11,6	11,7	10,6	1,1	25,1	1,1	1,4	0,8	0,7
Égypte	2005	8,9	9,4	8,5	9,8	6,4	3,4	39,5	15,0	9,7	20,2	47,9
ERY de Macédoine	2005	10,5	10,1	10,9	11,9	7,3	4,7	22,5	3,2	3,9	2,6	7,0
Éthiopie	2005	3,1	3,8	2,5	7,5	1,6	5,9	32,9	61,1	51,8	70,2	87,4
Gabon	2000	7,3	7,6	7,0	8,4	5,0	3,4	41,1	9,8	8,2	11,2	24,2
Gambie	2005	5,4	6,2	4,7	8,1	2,4	5,7	30,0	40,4	31,6	48,0	80,2
Géorgie	2005	11,6	11,5	11,8	12,6	10,3	2,2	38,0	0,7	1,0	0,5	0,7
Ghana	2003	7,1	7,5	6,8	9,2	3,3	5,8	52,5	20,3	15,9	23,9	67,2
Guatemala	1999	5,8	6,0	5,7	8,8	1,8	7,0	47,9	35,6	33,1	37,9	86,2
Guinée	2005	3,5	4,9	2,3	5,8	1,0	4,8	31,7	56,4	39,6	71,1	94,5
Guinée-Bissau	2005	3,8	4,7	3,0	6,2	1,7	4,5	36,0	49,7	37,7	59,9	90,3
Haïti	2005	6,4	6,4	6,3	8,5	3,3	5,2	45,4	23,2	23,4	23,1	59,0
Honduras	2005	7,6	7,1	8,1	10,5	4,0	6,5	42,4	18,1	21,4	14,9	42,8
Inde	2005	7,2	8,1	6,5	11,1	4,2	6,9	50,2	23,6	15,6	30,7	60,1
Indonésie	2003	9,0	9,0	9,1	11,1	6,6	4,5	41,1	4,4	4,3	4,5	12,6
Irak	2005	5,8	6,2	5,3	7,2	3,9	3,3	39,6	20,6	15,3	26,2	56,9
Jamaïque	2005	10,3	10,3	10,4	10,5	10,0	0,5	27,5	0,5	0,3	0,7	0,0
Jordanie	2007	11,5	11,3	11,8	12,1	11,4	0,6	21,6	2,0	1,9	2,1	2,5
Kazakhstan	2005	12,3	12,1	12,5	13,2	11,4	1,8	27,0	0,4	0,4	0,3	0,2
Kenya	2003	7,5	7,5	7,5	9,5	5,4	4,1	35,2	12,0	12,3	11,7	27,6
Kirghizistan	2005	10,6	10,5	10,7	10,9	10,4	0,5	17,4	0,5	0,7	0,3	1,6
Lesotho	2004	6,8	5,9	7,7	8,8	4,6	4,2	40,4	15,4	25,3	5,5	11,9
Libéria	2007	5,0	5,7	4,5	7,2	2,6	4,6	46,1	35,7	27,6	42,4	79,3
Madagascar	2004	4,5	4,5	4,5	9,8	1,7	8,1	53,5	48,3	46,9	49,8	83,1
Malawi	2004	6,2	6,5	5,9	8,6	4,8	3,8	29,1	23,6	20,6	26,2	37,4
Mali	2001	2,6	3,3	2,0	5,8	0,7	5,1	26,1	68,8	60,3	76,0	94,0
Maroc	2004	5,7	6,6	5,0	8,4	2,0	6,4	41,3	37,1	27,0	45,9	87,6

	Pauvreté éducative (Pourcentage de la population ayant été scolarisée pendant moins de 4 ans)			Pauvreté éducative extrême (pourcentage de la population ayant été scolarisée pendant moins de 2 ans)			Pourcentage de la population âgée de 7 à 16 ans sans éducation				Pays
	Régions les plus affectées par le dénuement en éducation ²	Pauvreté éducative (%)	Régions affectées par le dénuement par rapport à la moyenne nationale	Total	M	F	Total	M	F	Filles du quintile le plus pauvre vivant en zone rurale	
			Ratio								
Sud	2,0	2,1	0,9	1,1	0,7	0,6	0,7	0,5	0,9	Albanie	
Aragatsotn	3,2	3,4	0,7	1,0	0,4	3,7	4,0	3,4	5,6	Arménie	
Dakhlik Chirvan	5,8	2,5	1,1	0,7	1,4	2,2	1,8	2,7	4,7	Azerbaïdjan	
Sylhet	34,6	1,3	19,5	17,7	20,8	10,6	11,9	9,2	13,5	Bangladesh	
Stann Creek	5,5	1,6	2,3	3,5	1,1	0,7	0,7	0,8	0,6	Belize	
Alibori	91,2	1,9	40,7	26,1	53,4	28,3	23,3	33,8	54,1	Bénin	
Potosi	15,2	2,5	1,7	1,0	2,2	1,6	1,5	1,7	4,0	Bolivie	
...	...	...	0,3	0,4	0,3	0,8	0,9	0,7	0,5	Bosnie-Herzégovine
Est	92,3	1,3	66,9	61,9	71,6	63,2	59,5	67,0	83,5	Burkina Faso	
Nord	52,1	1,4	24,4	22,0	26,6	19,2	17,4	21,0	38,5	Burundi	
Mondol Kiri et Rattanak Kiri	70,4	2,6	12,4	8,7	15,9	9,1	9,6	8,7	17,3	Cambodge	
Extrême-Nord	65,4	3,1	15,0	9,4	20,1	13,0	10,8	15,2	33,2	Cameroun	
Atlantique	8,5	1,3	2,8	3,6	2,1	1,7	2,0	1,3	4,2	Colombie	
Nord	18,9	1,5	5,4	4,6	6,0	4,5	4,0	4,9	8,8	Congo	
Nord	77,0	1,6	41,9	29,7	51,8	33,0	30,0	35,9	52,5	Côte d'Ivoire	
Ouest	2,0	1,8	0,6	0,7	0,6	0,3	0,3	0,3	0,1	Cuba	
Haute-Égypte rurale	28,1	1,9	12,5	6,9	18,2	10,8	8,3	13,5	27,3	Égypte	
Vardar	7,5	2,3	2,3	2,5	2,1	2,2	1,9	2,5	1,5	ERY de Macédoine	
Somali	86,3	1,4	49,8	39,2	60,4	48,1	46,5	49,9	62,4	Éthiopie	
Ngouni et Nyanga	13,3	1,4	5,2	4,5	5,9	2,6	2,6	2,6	3,1	Gabon	
Basse	79,4	2,0	38,6	30,3	45,8	29,0	27,8	30,2	48,7	Gambie	
Mtskheta-Mtianeti	2,4	3,3	0,6	0,8	0,4	0,5	0,4	0,7	1,1	Géorgie	
Nord-Ghana	61,6	3,0	16,6	12,1	20,4	21,0	20,5	21,5	52,5	Ghana	
Nord-Ouest	61,3	1,7	19,1	15,5	22,5	13,0	10,9	15,2	34,2	Guatemala	
Kankan	73,7	1,3	52,0	35,4	66,6	44,9	40,8	49,2	68,1	Guinée	
Bafatá et Gabu	77,1	1,6	37,3	23,8	48,8	28,0	27,3	28,6	44,2	Guinée-Bissau	
Centre	50,8	2,2	10,3	9,4	11,2	11,6	12,5	10,7	26,7	Haïti	
Copán	41,5	2,3	7,8	9,4	6,3	5,1	6,1	4,1	9,4	Honduras	
Bihar	42,8	1,8	20,3	12,1	27,7	13,2	10,7	15,9	29,1	Inde	
West Kalimantan	12,9	2,9	1,5	1,4	1,7	2,0	2,2	1,9	5,4	Indonésie	
Nord	24,3	1,2	13,1	8,4	18,1	9,9	6,1	13,8	35,1	Irak	
...	...	...	0,4	0,2	0,7	0,3	0,2	0,4	1,3	Jamaïque
Centre	2,5	1,2	1,6	1,5	1,7	0,8	0,9	0,7	1,2	Jordanie	
Akmola oblys	1,3	3,3	0,3	0,4	0,3	0,6	0,5	0,6	0,3	Kazakhstan	
Nord-Est	74,7	6,2	7,9	7,0	8,8	6,7	6,3	7,0	17,1	Kenya	
Naryn	2,3	5,0	0,3	0,5	0,2	2,1	2,7	1,6	2,3	Kirghizistan	
Thaba-Tseka	30,6	2,0	8,2	14,7	1,7	5,9	8,5	3,1	5,3	Lesotho	
Nord-Ouest	54,0	1,5	21,9	14,4	28,2	43,9	42,3	45,5	69,2	Libéria	
Toliary	68,2	1,4	27,5	26,3	28,8	17,3	18,0	16,6	30,0	Madagascar	
Centre	26,5	1,1	11,0	8,3	13,4	9,7	10,5	8,9	12,3	Malawi	
Mopti	88,6	1,3	65,1	56,7	72,1	52,7	48,4	57,0	75,3	Mali	
Gharb-Chrarda-Beni Hssen	51,9	1,4	29,9	18,8	39,4	10,5	7,4	13,6	34,9	Maroc	

Tableau 3.3 (suite)

Pays	Année de l'enquête	Nombre moyen d'années d'études						« Les 20 % les plus défavorisés »	Pauvreté éducative (Pourcentage de la population ayant été scolarisée pendant moins de 4 ans)			
		Total	M	F	20 % les plus riches	20 % les plus pauvres	Écart absolu de richesse	Part du quintile le plus pauvre parmi les 20 % les plus défavorisés de la distribution de l'éducation par année de scolarité	Total	M	F	Filles du quintile le plus pauvre vivant en zone rurale
Mongolie	2005	8,8	8,5	9,1	10,7	6,0	4,7	52,5	9,0	10,6	7,5	22,4
Monténégro	2005	11,2	11,2	11,2	12,2	9,3	2,9	39,6	2,4	1,8	3,0	3,8
Mozambique	2003	3,2	3,7	2,8	5,0	1,9	3,2	27,8	56,5	49,8	62,7	87,1
Myanmar	2000	5,6	5,7	5,5	7,7	3,6	4,1	32,7	25,1	22,0	27,9	56,1
Namibie	2007	8,4	8,0	8,8	10,5	6,8	3,6	32,2	8,9	12,0	6,2	12,1
Népal	2006	5,9	7,1	5,0	8,7	3,3	5,4	40,9	29,9	16,8	39,0	67,4
Nicaragua	2001	6,6	6,2	7,0	9,5	2,5	6,9	51,8	23,3	27,5	19,2	60,7
Niger	2006	1,7	2,4	1,2	5,5	0,6	4,9	26,3	76,9	68,4	82,8	94,7
Nigéria	2003	6,7	7,4	6,0	9,7	3,5	6,2	48,5	27,9	19,6	35,4	66,7
Ouganda	2006	6,5	6,9	6,2	8,5	4,3	4,1	40,6	16,7	12,7	20,1	45,3
Pakistan	2007	5,7	6,5	5,0	9,0	2,4	6,5	34,0	34,5	25,9	42,5	84,9
Pérou	2004	10,1	10,2	10,0	11,5	7,4	4,1	53,3	3,5	2,3	5,0	16,9
Philippines	2003	9,4	8,9	10,0	11,0	6,3	4,7	55,4	5,0	6,7	3,2	16,3
R. D. Congo	2007	6,2	7,0	5,4	9,1	4,4	4,7	29,9	25,4	15,6	34,5	57,0
R.-U. Tanzanie	2004	5,5	5,6	5,4	7,9	3,9	4,0	37,6	26,7	23,9	29,0	48,8
RDP lao	2000	8,2	8,8	7,7	8,1	5,9	2,3	34,6	13,6	9,6	17,2	42,5
Rép. arabe syrienne	2005	8,1	8,1	8,0	9,8	6,2	3,6	37,4	6,8	5,1	8,9	27,0
Rép. centrafricaine	2000	0,9	1,2	0,7	1,7	0,5	1,2	22,0	89,2	86,0	92,3	99,7
Rép. dominicaine	2007	9,2	8,7	9,8	10,8	6,2	4,6	43,0	7,9	10,3	5,5	22,0
Rwanda	2005	3,8	3,8	3,8	5,5	2,9	2,6	28,5	45,3	45,1	45,4	59,1
Sao Tomé-et-Principe	2000	8,4	8,9	8,0	11,3	5,9	5,4	30,8	10,8	8,7	12,5	17,8
Sénégal	2005	3,2	3,9	2,7	5,1	1,2	4,0	28,6	57,4	50,3	63,3	87,6
Serbie	2005	11,1	10,9	11,3	11,9	8,3	3,6	17,1	1,1	1,3	1,0	3,8
Sierra Leone	2005	3,8	4,8	2,6	6,9	1,4	5,6	32,3	53,7	42,0	67,3	88,9
Somalie	2005	3,1	4,8	2,0	6,6	0,4	6,2	31,5	63,5	44,6	75,7	98,3
Suriname	2000	7,6	7,4	7,9	9,5	6,1	3,4	34,0	11,6	11,7	11,6	13,0
Swaziland	2006	8,0	7,8	8,2	9,4	6,4	3,0	34,7	9,1	10,6	7,7	18,8
Tadjikistan	2005	9,6	10,3	9,1	10,8	9,2	1,6	24,9	3,7	2,2	5,1	7,7
Tchad	2004	2,7	3,9	1,8	6,7	1,0	5,7	32,9	67,3	53,0	79,0	92,2
Togo	2005	6,5	7,2	5,5	8,2	4,1	4,1	34,9	22,3	15,7	30,5	64,4
Trinité-et-Tobago	2000	10,4	10,2	10,7	11,9	9,4	2,5	36,9	0,6	0,6	0,7	...
Turquie	2003	8,1	8,8	7,4	9,2	6,3	2,9	28,7	7,9	3,8	12,0	21,4
Ukraine	2007	13,0	12,8	13,1	13,3	12,4	0,9	21,5	0,3	0,5	0,2	0,0
Venezuela, R. B.	2000	9,1	8,5	9,6	11,8	5,5	6,2	52,6	15,0	20,5	11,0	19,4
Viet Nam	2002	8,3	8,4	8,3	10,4	5,3	5,2	51,0	8,7	8,7	8,7	29,7
Yémen	2005	6,7	8,6	4,9	...	3,2	...	51,6	28,7	10,4	46,2	89,9
Zambie	2001	6,4	6,7	6,1	8,9	4,0	4,9	39,8	20,3	16,0	24,2	46,5
Zimbabwe	2006	8,6	8,7	8,6	9,9	7,0	2,9	45,8	2,8	3,0	2,7	8,0

Notes :

1. Sauf indication contraire, les données concernent la population âgée de 17 à 22 ans.

2. Les régions correspondent au premier niveau officiel de division administrative, sauf celles en italique qui sont des zones géographiques plutôt que des divisions administratives officielles.

* Région aut. Mindanao musul. : Région autonome de Mindanao musulmane.

Source : UNESCO-DME (2009).

	Pauvreté éducative (Pourcentage de la population ayant été scolarisée pendant moins de 4 ans)			Pauvreté éducative extrême (pourcentage de la population ayant été scolarisée pendant moins de 2 ans)			Pourcentage de la population âgée de 7 à 16 ans sans éducation				Pays
	Régions les plus affectées par le dénuement en éducation ²	Pauvreté éducative (%)	Régions affectées par le dénuement par rapport à la moyenne nationale	Total	M	F	Total	M	F	Filles du quintile le plus pauvre vivant en zone rurale	
			Rapport									Pays
	Est	19,0	2,1	4,8	5,9	3,8	2,6	3,3	1,9	5,2	Mongolie
	Centre	4,0	1,7	2,2	1,6	2,7	1,4	1,5	1,2	0,7	Monténégro
	Cabo Delgado	75,1	1,3	40,2	33,4	46,5	26,7	23,3	30,2	44,0	Mozambique
	Est de l'État shan	74,5	3,0	9,2	7,4	10,8	9,0	9,0	9,0	20,5	Myanmar
	Kunene	28,0	3,1	5,6	7,3	4,1	4,4	4,8	4,0	6,5	Namibie
	Centre (Madhyamanchal)	35,0	1,2	22,8	10,0	31,8	9,3	4,9	13,6	26,2	Népal
	Jinotega	57,1	2,4	13,5	16,1	10,9	11,9	13,6	10,2	32,4	Nicaragua
	Tillabéri	86,6	1,1	73,7	64,4	80,3	60,4	53,5	67,5	79,1	Niger
	Nord-Ouest	58,0	2,1	25,3	17,0	32,7	25,4	20,9	30,0	54,7	Nigéria
	Région nord	29,0	1,7	8,3	5,7	10,5	6,3	6,1	6,5	17,1	Ouganda
	Balouchistan	47,6	1,4	30,7	21,6	39,2	23,6	17,1	30,2	63,0	Pakistan
	Cajamarca	16,8	4,8	1,2	0,6	2,0	0,7	0,7	0,7	1,8	Pérou
	Région aut. Mindanao musul.*	14,1	2,8	1,8	2,1	1,3	2,4	2,8	1,9	5,9	Philippines
	Nord-Kivu	44,5	1,8	15,4	7,5	22,8	18,9	16,2	21,8	35,7	R. D. Congo
	Tabora	50,3	1,9	20,5	16,8	23,8	19,3	20,0	18,5	28,5	R.-U. Tanzanie
	Sud	17,6	1,3	7,8	5,7	9,7	5,4	4,7	6,1	19,9	RDP lao
	Ar-Raqqa	22,4	3,3	4,9	3,4	6,7	2,4	2,1	2,8	7,8	Rép. arabe syrienne
	Vakaga	98,1	1,1	76,5	70,8	82,0	48,2	42,9	53,6	78,3	Rép. centrafricaine
	Elías piña	24,7	3,1	4,0	5,2	2,7	1,9	2,4	1,5	3,7	Rép. dominicaine
	Kibungo	55,4	1,2	20,8	20,1	21,4	10,9	11,6	10,3	13,7	Rwanda
	Sud	24,9	2,3	5,8	4,6	6,9	6,4	6,5	6,4	15,0	Sao Tomé-et-Principe
	Matam	78,7	1,4	50,4	42,8	56,6	39,0	37,9	40,0	59,1	Sénégal
	Sud-Est	2,1	1,8	1,0	1,2	0,8	0,6	0,4	0,8	2,7	Serbie
	Nord	66,7	1,2	48,5	37,1	61,8	24,8	22,9	26,7	46,5	Sierra Leone
	Centre-sud	72,7	1,1	57,1	39,3	68,6	57,6	48,7	65,2	94,6	Somalie
	Sipaliwini	62,1	5,3	6,0	5,2	6,8	3,8	3,8	3,7	2,5	Suriname
	Lubombo	16,2	1,8	5,2	5,4	5,1	4,3	4,9	3,6	6,8	Swaziland
	Khatlon	4,9	1,3	2,1	1,7	2,4	5,5	4,6	6,5	8,0	Tadjikistan
	Barh Azoum	96,7	1,4	57,6	43,6	69,1	54,2	47,6	60,8	80,3	Tchad
	Savanes	54,5	2,4	15,1	9,8	21,8	15,2	11,9	18,8	34,3	Togo
	Tobago	2,1	3,3	0,6	0,6	0,6	0,2	0,2	0,3	...	Trinité-et-Tobago
	Est	21,4	2,7	6,0	2,1	9,9	4,3	2,3	6,3	12,3	Turquie
	Nord	0,7	2,2	0,3	0,5	0,1	1,0	1,2	0,7	0,4	Ukraine
	...	...	...	4,0	5,7	2,7	4,6	5,5	3,6	12,0	Venezuela, R. B.
	Delta du Mékong	18,2	2,1	4,3	4,1	4,4	1,7	1,4	2,0	5,7	Viet Nam
	Hajjah	54,4	1,9	23,6	6,7	39,8	21,1	14,3	27,9	58,2	Yémen
	Est	39,5	1,9	11,5	8,9	14,0	23,1	22,9	23,4	39,9	Zambie
	...	...	...	1,3	1,3	1,3	1,9	2,1	1,7	2,9	Zimbabwe

Être laissé pour compte

Introduction

La marginalisation guette les enfants dans toutes les sociétés. Certes, les conditions de vie des enfants marginalisés peuvent sembler à première vue bien différentes les unes des autres. Tout sépare en effet, dans leur quotidien, les enfants des bidonvilles du Kenya, les jeunes des minorités ethniques du Viet Nam, une petite aveugle de condition modeste du Pakistan ou un jeune Rom de Hongrie. Mais ce que tous ces enfants ont en commun, ce sont des possibilités réduites de développer leur potentiel, de réaliser leurs rêves et de se construire un meilleur avenir grâce à l'éducation.

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons passé en revue quelques-uns des groupes sociaux les plus marginalisés, nous arrêtant sur les désavantages liés à la pauvreté, au sexe et à l'origine ethnique qui se renforcent mutuellement. Cette deuxième partie porte, par-delà les chiffres, sur les processus et les relations de pouvoir qui ont pour effet de réduire les possibilités. On y met avant tout l'accent sur les enfants en âge de fréquenter l'école primaire des pays en développement, tout en sachant bien que leurs premières expériences de la vie les désavantagent beaucoup avant même qu'ils n'entrent à l'école et que cette marginalisation éducative se prolonge à l'âge adulte (voir le chapitre 2).

Il est souvent difficile de démêler l'écheveau des causes de la marginalisation scolaire. De nombreux facteurs entrent en ligne de compte. La pauvreté rend généralement l'éducation financièrement inaccessible, ce qui a pour effet d'arracher les enfants à l'école pour les livrer au travail. Le sexe de l'enfant se conjugue à la pauvreté pour provoquer une marginalisation moins tangible et moins aisément mesurable que la misère, mais tout aussi néfaste. Parce que l'éducation des filles est dévalorisée, celles-ci sont en général les dernières à être envoyées à l'école mais les premières à en être retirées lorsque la pauvreté s'installe. Les attitudes et les traditions culturelles, la stigmatisation et la discrimination poussent aussi vers la marginalisation, enfermant les enfants dans un cercle vicieux de faibles attentes et d'échec scolaire. De plus, bien des processus qui mènent à la marginalisation éducative sont le produit de relations de pouvoir enracinées dans la société qui perpétuent les désavantages liés à la pauvreté et au sexe et les inégalités dont certains groupes sont victimes.

Cette interaction est à double sens. La marginalisation éducative est aussi la conséquence d'une marginalisation dans d'autres domaines. Mais elle est, elle-même, cause d'exclusion. Les systèmes éducatifs seraient tout à fait capables d'atténuer le désavantage social mais, souvent, ils n'y parviennent pas ou bien amplifient les problèmes sous-jacents. Comme l'illustre cette partie du chapitre, les actions et omissions des politiques éducatives peuvent placer hors de la portée des marginalisés l'accès à une éducation de qualité, élargissant ainsi encore plus les fractures sociales.

L'interaction entre la marginalisation éducative et de plus larges formes d'exclusion sociale n'obéit pas à des règles générales. Le contexte national et sous-national entre en ligne de compte, de même que les types de désavantages subis par les enfants marginalisés. Cela dit, des thèmes récurrents pointent au milieu de la diversité des environnements et des expériences. Cette partie du chapitre les passe en revue, décryptant les facteurs mondiaux à l'œuvre sous les formes locales de marginalisation examinées dans la partie précédente. La première section se penche sur la pauvreté en tant qu'obstacle qui perpétue les désavantages éducatifs, en poussant notamment les enfants vers le travail. La deuxième s'intéresse à la marginalisation des groupes, retraçant les processus par lesquels l'ethnicité, la langue, la stigmatisation et la pauvreté s'entremêlent pour forger un cercle vicieux de faibles attentes et de faible réussite. La troisième section évalue l'interaction des facteurs géographiques et des moyens d'existence, soulignant les difficultés auxquelles se heurtent les habitants des bidonvilles, les communautés rurales isolées et les régions touchées par un conflit. La quatrième se penche sur le handicap et la cinquième sur le VIH et le sida qui, l'un comme l'autre, ont un impact élevé sur l'éducation.

Pauvreté et travail des enfants

La pauvreté du ménage est un des facteurs les plus redoutables et durables de la marginalisation éducative. Les mécanismes de transmission en sont bien connus. Les ménages pauvres ont moins de ressources que les autres à consacrer à la scolarisation de leurs enfants, à leur santé et à d'autres domaines. La pauvreté est aussi source de vulnérabilité. Lorsque les pauvres sont frappés par une crise économique, une sécheresse ou des ennuis de santé, ils ne peuvent généralement y faire face financièrement qu'en réduisant d'autres postes budgétaires clés, notamment celui de la scolarisation de leurs enfants. L'éducation peut être une arme efficace pour briser les cycles de

La discrimination pousse vers la marginalisation, enfermant les enfants dans un cercle vicieux de faibles attentes et d'échec scolaire.

la pauvreté. Mais celle-ci, en bridant elle-même les possibilités d'éducation, favorise la transmission du désavantage à travers les générations.

Tendances mondiales de la pauvreté : des résultats mitigés

L'ampleur même de la pauvreté mondiale est un obstacle considérable à l'éducation pour tous. En 2005, près de 1,4 milliard d'individus survivaient avec moins de 1,25 dollar EU par jour. Plus de la moitié de la population de l'Afrique subsaharienne et 40 % des habitants de l'Asie du Sud se retrouvaient en dessous de ce seuil de pauvreté absolue. Et des millions d'autres le dépassaient à peine, survivant avec moins de 2 dollars EU par jour, ce qui les rendait extrêmement vulnérables à la grande pauvreté (figure 3.22).

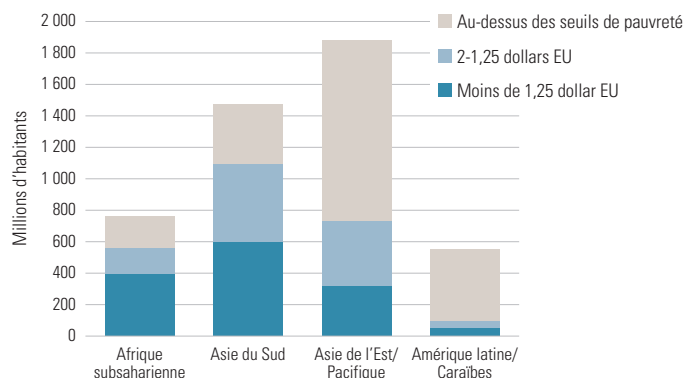
Les chiffres cumulés mondiaux ne traduisent pas toute la profondeur du problème. En Afrique subsaharienne, le niveau de consommation moyen d'une personne pauvre ne dépasse pas 0,73 dollar EU par jour – un chiffre inchangé depuis 25 ans (Chen et Ravallion, 2008). L'incidence et l'intensité de la pauvreté sont plus marquées en Afrique subsaharienne que dans toute autre région. L'intensité de la pauvreté a de l'importance dans la mesure où elle influence la capacité des individus à résister aux crises. Pour ceux qui ne vivent qu'avec 0,73 dollar EU par jour, des pertes financières mêmes infimes peuvent avoir des effets catastrophiques sur l'alimentation, la santé et la scolarité.

La bonne nouvelle, c'est que le nombre d'individus vivant dans l'extrême pauvreté à travers le monde a diminué. Cette réduction est due à la bonne performance de l'Asie de l'Est. Toutefois, les progrès ont été beaucoup moins encourageants dans la plupart des autres régions, notamment en Afrique subsaharienne. La mauvaise nouvelle, c'est que la hausse du prix des denrées alimentaires, combinée à la crise financière mondiale, a ralenti le rythme de la réduction de la pauvreté : en 2009, il y aura sans doute entre 55 et 100 millions de personnes vivant sous le seuil international de pauvreté de plus qu'on ne le prévoyait avant le début de la crise. Comme l'indiquent les récentes projections pour la croissance économique, le nombre de personnes touchées par l'extrême pauvreté pourrait augmenter en 2009 dans plus de la moitié des pays en développement (Banque mondiale, 2009k).

L'évolution de la pauvreté dans les pays développés est tout aussi préoccupante. Les données de l'OCDE laissent à penser que ce sont les enfants qui, de manière disproportionnée, sont désavantagés par la pauvreté de leur famille, avec une moyenne de 12 % d'enfants concernés⁴. Mais les tendances sous-

Figure 3.22 : Cartographie de la pauvreté mondiale

Sélection d'indicateurs de la pauvreté par région, 2005



Population vivant avec moins de 1,25 dollar EU par jour

	Afrique subsaharienne	Asie du Sud	Asie de l'Est/Pacifique	Amérique latine/Caraïbes
Incidence de la pauvreté (%)	51	40	17	8
Consommation moyenne (dollars EU de 2005)	0,73	0,93	0,95	0,77

Notes : l'« incidence de la pauvreté » est la proportion de la population dont les dépenses de consommation sont inférieures à 1,25 dollar EU par jour, aux taux de change de 2005. La « consommation moyenne » est la dépense moyenne quotidienne de consommation de ceux qui vivent en dessous de ce seuil de pauvreté.

Source : Chen et Ravallion (2008).

jaçentes ne sont pas moins inquiétantes. Pendant une décennie de croissance économique sans faille, jusqu'au milieu des années 2000, le taux de pauvreté infantile a augmenté en même temps que les inégalités de revenu. Avec la montée du chômage, sous l'effet de la crise financière actuelle, la pauvreté infantile risque de beaucoup progresser en 2009 et 2010 (voir le chapitre 1). Et l'on peut craindre que cette progression n'entraîne à son tour des inégalités en matière d'éducation.

Les effets de la pauvreté se font sentir dans l'éducation

L'éducation peut aider les individus à sortir de la pauvreté en stimulant leur productivité et en leur ouvrant les portes de l'emploi et de l'accès au crédit. Inversement, de moins bons résultats scolaires vont de pair avec de plus hauts niveaux de pauvreté. Les données montrent que les enfants sont pris dans un engrenage dans lequel la pauvreté mène au désavantage éducatif, lequel perpétue à son tour la pauvreté. Mais où commence cet engrenage ?

L'incapacité des ménages pauvres à faire face aux dépenses d'éducation est l'un des facteurs principaux. Dans de nombreux pays, les parents doivent consacrer une part importante de leur revenu au financement de la scolarité de leurs enfants. Ces dépenses couvrent les frais de scolarité officiels, les frais informels et officieux prélevés pour payer le salaire des enseignants et d'autres dépenses, et l'achat des uniformes et des manuels scolaires.

Pour les pauvres d'Afrique subsaharienne, des pertes financières mêmes infimes peuvent avoir des effets catastrophiques sur l'alimentation, la santé et la scolarité.

4. Selon la définition de l'OCDE, on considère comme pauvres les individus qui disposent d'un revenu inférieur à la moitié du revenu médian national (OCDE, 2009g).

« Quand mon fils va à l'école... je dois acheter ses uniformes, et l'argent s'épuise alors qu'il ne rentre pas. [...] L'école coûte très cher. »

Un père nigérian

Chez les ménages les plus pauvres, la nécessité de s'instruire entre en concurrence avec d'autres besoins élémentaires, comme les soins de santé et l'alimentation. Une étude portant sur 4 bidonvilles du Bangladesh donne une idée de cette charge financière. Chez un ménage moyen vivant dans ces quartiers déshérités, les dépenses d'éducation par enfant scolarisé représentaient jusqu'à 10 % du revenu total, voire 20 % dans le quintile des ménages les plus pauvres. Les dépenses mensuelles par enfant engagées par ces derniers étaient de l'ordre de 2 dollars EU en moyenne pour un revenu mensuel inférieur à 12 dollars EU. Globalement, la principale dépense individuelle était consacrée aux cours de soutien, que beaucoup de familles estiment nécessaires pour la réussite scolaire de leurs enfants (Cameron, 2008).

La suppression des frais de scolarité officiels contribue à abaisser la barrière du coût pour les ménages les plus pauvres. Entre 1999 et 2007, 14 pays, situés pour la plupart en Afrique subsaharienne, ont déclaré qu'ils l'avaient fait. Cela a provoqué une forte poussée de la scolarisation dans de nombreux pays comme le Kenya, l'Ouganda ou la République-Unie de Tanzanie (UNESCO, 2007). Selon une étude effectuée en 2006 au Burundi juste après l'élimination de ces frais, plus de 40 % des ménages les plus pauvres ont indiqué que certains enfants ne seraient pas allés à l'école s'ils avaient été maintenus. Cela est conforme aux résultats des recherches, qui signalent qu'avant la suppression des frais de scolarité, un tiers des enfants des ménages les plus pauvres n'étaient pas scolarisés parce que leurs parents ne pouvaient pas faire face à ces dépenses (Banque mondiale et Gouvernement du Burundi, 2008).

Les pauvres parlent souvent de leur incapacité à parer aux dépenses d'éducation de leurs enfants, y compris dans les pays où l'école primaire est en principe gratuite. Au Cambodge, le coût est une des raisons de la non-scolarisation les plus fréquemment mentionnées, bien qu'il n'y ait pas de frais officiels (Banque mondiale, 2006a). Au Malawi et en Ouganda, où les frais sont abolis depuis plus de 10 ans, le nombre d'enfants de ménages pauvres qui sont scolarisés a considérablement augmenté. Pourtant, dans ces 2 pays, la moitié des familles dont les enfants avaient abandonné l'école citent le manque d'argent comme la cause principale de cette interruption (Banque mondiale, 2006h, 2007c). Dans une enquête portant sur 50 bidonvilles de Delhi, les contraintes financières sont invoquées comme la principale raison de non-scolarisation ou d'abandon des études pour les enfants en âge de fréquenter l'école, alors qu'officiellement l'éducation y est gratuite (Tsujita, 2009).

Pourquoi la suppression des frais n'est-elle pas parvenue à lever l'obstacle financier ? Dans certains cas, c'est parce que la législation n'a été appliquée que partiellement. En République démocratique populaire lao, les frais de scolarité sont officiellement interdits, mais ils sont encore exigés par près de la moitié des établissements (Banque mondiale, 2006c). En Indonésie, la politique de gratuité de l'éducation de base, appliquée depuis 2005, prévoit des incitations pour encourager les écoles à supprimer les frais, mais elle leur offre aussi la possibilité de s'en dispenser (Banque mondiale, 2006b). Cela dit, les frais de scolarité officiels ne représentent qu'une fraction du coût de l'éducation. Bien souvent, les parents doivent aussi acheter uniformes et manuels. En Sierra Leone, le coût des uniformes est aussi élevé que les frais de scolarité, ce qui multiplie par deux la dépense (Banque mondiale, 2007b). Au Nigéria, les parents pauvres ne sont plus tenus de financer la scolarité, mais le coût des manuels et des uniformes est supérieur aux frais qu'ils devaient auparavant acquitter⁵ (Lincove, 2009).

La réduction des coûts ne constitue pas une stratégie isolée. Comme tous les parents, ceux qui sont pauvres s'inquiètent aussi de la qualité de l'éducation. Dans certains pays, la suppression des frais officiels s'est faite au détriment de la qualité, qui s'est dégradée avec l'afflux de nouveaux élèves, entraînant une hausse des effectifs scolaires et des contraintes pesant sur les infrastructures. Pour éviter ces problèmes, les gouvernements devraient veiller à préserver le niveau des ressources disponibles pour l'éducation en augmentant leurs dépenses publiques et en échelonnant les réformes afin de fournir davantage d'enseignants, de salles de classe et de matériels d'apprentissage (Banque mondiale et UNICEF, 2009).

Les effets de la pauvreté sont aussi conditionnés par les attitudes sociales. La valeur attribuée par les parents à l'éducation des enfants influe inévitablement sur leurs perspectives de participation scolaire. Pour les fillettes hawsa du nord du Nigéria, l'exclusion naît avant tout du manque d'intérêt des parents pour leur éducation (encadré 3.4).

Les crises économiques peuvent ruiner l'éducation

Alors que la pauvreté est reconnue par tous comme un obstacle à la possibilité de s'instruire, on s'est moins préoccupé de la question de la vulnérabilité. Une des caractéristiques de la pauvreté est la précarité des moyens d'existence, qui accroît le risque d'insécurité. Les ménages les plus pauvres se trouvent souvent dans l'impossibilité de protéger la scolarité de leurs enfants des chocs extérieurs tels que sécheresses, inondations ou récessions

5. Le prix des uniformes et des manuels monte en flèche lors du passage du primaire au secondaire. Une étude portant sur le coût des manuels scolaires en Afrique subsaharienne montre que, dans 11 pays, il était entièrement à la charge des parents, pour qui cela représentait le premier poste de dépenses après les frais de scolarité (Read *et al.*, 2008).

Encadré 3.4 – Chez les Hawsa du nord du Nigéria, les filles sont perdantes

Un classement international des possibilités de s'instruire, quel qu'il soit, verrait les filles hawsa du nord du Nigéria reléguées vers le bas de l'échelle. En 2003, en effet, la moitié des filles de l'État de Kano en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisées. Dans l'État de Jigawa, la situation était pire, avec 89 % de filles non scolarisées. La pauvreté et la ruralité aggravent encore ce désavantage : plus de 90 % des jeunes filles hawsa pauvres et rurales de 17 à 22 ans ont été scolarisées pendant moins de 2 ans.

Les États situés au nord du Nigéria, comme Jigawa, Kaduna ou Kano, sont parmi les plus pauvres du pays. Il semble que le dénuement des ménages se répercute tout particulièrement sur l'éducation des filles, la pauvreté se conjuguant aux pratiques, traditions et attitudes sociales et culturelles.

Certains parents n'accordent qu'une faible valeur à l'instruction des filles. Comme le note un chercheur, « dès la naissance, [une fille] peut être considérée comme une invitée coûteuse dans son propre foyer. Son éducation sera en général perçue comme une perte de temps et d'argent, et on s'emploie assidûment à la préparer à rester à la maison, à donner naissance à de nombreux enfants et à servir de main-d'œuvre gratuite » (Rufa'i, 2006, p. 86).

Celles des Hawsa qui accèdent à l'école entament généralement leur scolarité tardivement. Un quart environ des filles âgées de 6 à 14 ans scolarisées à Kaduna et à Kano étaient trop âgées pour la classe qu'elles fréquentaient. Pour aggraver la situation, les mariages à 14 ans, voire plus tôt, sont fréquents et signent généralement la fin des études.

Le nord du Nigéria est majoritairement musulman. De nombreux parents envoient leurs filles à l'école coranique parce qu'ils manquent de confiance dans l'enseignement public, doutent de la qualité des écoles publiques ou les trouvent trop éloignées de leur domicile, ou bien craignent le harcèlement sexuel à l'école ou sur le trajet qui y mène. Pourtant, la qualité des écoles coraniques est extrêmement variable et l'instruction qu'y reçoivent de nombreuses jeunes filles est à la fois sommaire et de courte durée.

L'exemple des filles hawsa illustre certaines des difficultés qui surgissent plus largement lorsqu'on cherche à atteindre les marginalisés de l'éducation. Certaines actions entreprises par les États peuvent faire la différence : construire des salles de classe plus près des communautés, supprimer les frais de scolarité informels, intégrer au système public les écoles coraniques répondant à des critères de bonne qualité et améliorer la qualité de l'enseignement en donnant une meilleure formation aux enseignants. Dans le nord du Nigéria, néanmoins, les obstacles les plus redoutables à l'éducation des filles sont souvent à chercher dans des attitudes et des comportements enracinés dans la mentalité des parents et des communautés en matière de répartition des tâches entre les sexes. Pour en venir à bout, il faudra des politiques éducatives plus équitables, accompagnées de puissantes incitations en faveur de l'éducation des filles, soutenues par un dialogue social et politique visant à faire évoluer les comportements.

Sources : Rufa'i (2006) ; Akyeampong *et al.* (2009) ; UNESCO-DME (2009).

économiques. Ils vivent habituellement dans des environnements hostiles, ne possèdent pas grand-chose en termes de terres, de bétail ou d'épargne et ont difficilement accès au crédit, éléments qui pourraient les aider à tenir bon quand ils traversent des périodes difficiles. En milieu urbain, les très pauvres sont souvent employés dans des secteurs informels qui ne procurent que de maigres salaires et offrent une sécurité réduite.

Les recherches internationales sur les crises économiques et les événements climatiques passés montrent que ces chocs ont des effets sur la scolarisation qui tendent à être plus marqués dans les pays à faible revenu que dans les pays à revenu intermédiaire (Ferreira et Schady, 2008). Les enfants des ménages les plus pauvres risquent davantage d'en subir les effets négatifs en matière d'éducation, de santé et d'alimentation. Et ce risque s'ajoute au spectre de la pauvreté se transmettant de génération en génération.

Les chocs extérieurs peuvent avoir des répercussions directes et durables sur l'éducation. Les sécheresses qui ont frappé l'Afrique subsaharienne ont eu une forte incidence sur les inscriptions et le nombre d'années de scolarité (Alderman *et al.*, 2006 ; Ferreira et Schady, 2008). En Zambie, plus du tiers des enfants âgés de 7 à 14 ans provenaient de familles ayant subi, sous une forme ou une autre, un choc économique en 2005. Ces chocs accompagnés de la perte et de la destruction des biens se sont révélés particulièrement néfastes pour l'éducation, en faisant passer à 14 %, dans les ménages à faible revenu, la probabilité que les enfants aient un emploi à plein temps (Understanding Children's Work, 2009). En Indonésie, la crise financière de 1997 a provoqué une chute de la scolarisation chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, en particulier au sein des ménages les plus pauvres (Thomas *et al.*, 2004).

Les crises économiques et les événements climatiques peuvent avoir des répercussions directes et durables sur l'éducation.

La flambée des prix alimentaires en 2007 et 2008 a contraint la moitié des familles pauvres interrogées au Bangladesh à retirer leurs enfants de l'école.

Mais ces accidents ont aussi des effets moins immédiats. Lorsque les jeunes enfants des familles pauvres souffrent de malnutrition, par exemple, cela peut non seulement limiter leur participation à l'école mais aussi freiner leur développement cognitif, leur capacité d'apprentissage et leurs futurs revenus. Lorsque les enfants naissent pendant une année de sécheresse ou qu'ils souffrent de malnutrition dans leur jeune âge, on en voit 10 ans plus tard les effets sur leur santé et leur état nutritionnel, ainsi que sur leur réussite scolaire (Alderman *et al.*, 2006, 2009). En Éthiopie, les enfants d'une zone géographique nés au cours d'une année frappée par la sécheresse ont 41 % de risques supplémentaires de souffrir d'un retard de croissance à 5 ans que les enfants nés lors d'une année sans sécheresse (PNUD, 2007). Les crises économiques plongent en général les familles dans une pauvreté durable. Selon une étude réalisée en Indonésie, près de la moitié de la pauvreté observée en 2002 trouvait son origine dans la récession de 1997, alors que la relance était déjà bien entamée (Ravallion, 2008). Les disparités sous-jacentes entre les sexes ont souvent pour effet de reporter sur les filles le poids des chocs économiques. Dans les campagnes pakistanaïses, notamment, des pertes économiques imprévues ont fait baisser les chances d'être scolarisées des filles, mais pas celles des garçons (Lewis et Lockheed, 2007). De la même façon, des pertes agricoles en Ouganda ont fait chuter la scolarisation des filles ainsi que leurs résultats aux examens, alors que leur impact a été bien plus faible sur les garçons (Björkman, 2005).

La récession actuelle, ajoutée à la hausse des prix des denrées alimentaires et des carburants, a accru les vulnérabilités associées à la pauvreté. Il est trop tôt pour évaluer avec précision son impact sur l'éducation. Au Bangladesh, la moitié des ménages pauvres interrogés lors d'une enquête ont déclaré avoir été obligés de retirer leurs enfants de l'école par mesure d'économie à cause de la flambée des prix alimentaires de 2007 et de 2008 (Raihan, 2009). Comme l'a souligné le chapitre 1, d'autres pays subissent eux aussi des reculs de la scolarisation et une augmentation de l'absentéisme. Au Kenya et en Zambie, par exemple, la pauvreté provoquée par la crise a affamé certains enfants, devenus trop faibles pour se rendre à pied à l'école. Les abandons sont plus nombreux, en raison de l'incapacité à couvrir les coûts de la scolarité et de la nécessité de faire travailler les enfants (Hossain *et al.*, 2009). Plus généralement, il est à craindre que les effets conjugués du ralentissement de la croissance, de l'augmentation du chômage, de la diminution des remises d'argent et d'une baisse de la réduction de la pauvreté ne renforcent les pressions sur les ménages les plus pauvres, avec des conséquences potentiellement néfastes sur l'éducation (voir le chapitre 1).

Le travail des enfants est toujours un obstacle à leur instruction

Un des obstacles les plus tenaces sur la voie de l'éducation pour tous est le travail des enfants. La pauvreté de leur famille oblige en effet des millions d'enfants à renoncer à l'école pour aller vers l'emploi rémunéré ou bien – s'agissant des jeunes filles, en particulier – pour assurer les tâches ménagères.

En 2004, l'Organisation internationale du travail estimait à 166 millions le nombre d'enfants de 5 à 14 ans astreints à un travail (Hagemann *et al.*, 2006). Tous ne sont pas tenus à distance de l'école. Ils cumulent pour la plupart scolarisation et emploi, même si cela se fait souvent au détriment de la scolarisation. Certains travaillent parce que leurs parents n'ont pas les moyens de les inscrire à l'école. D'autres le font pour aider leur famille à joindre les deux bouts ou parce que leurs bras sont nécessaires à la maison. Comprendre cette interaction du désavantage éducatif et du travail des enfants est essentiel non seulement pour l'éducation mais aussi pour le bien-être de l'enfant et pour les efforts plus généraux de réduction de la pauvreté.

L'éventail des tâches dévolues aux enfants va de la corvée d'eau et de bois, effectuée par les filles en compagnie de leur mère, à la surveillance du bétail et à l'emploi rémunéré – tâches réservées aux garçons –, ainsi qu'à d'autres formes de travail plus extrêmes et plus dangereuses. Les pires formes de travail des enfants sont une source directe de marginalisation dans l'éducation. Plus de la moitié des enfants qui travaillaient en 2004 effectuaient un travail risqué en raison des conditions dans lesquelles ils l'exerçaient, de la longueur des journées de travail ou de l'utilisation de machines dangereuses⁶ (Blanco Allais et Quinn, 2009). On voit chaque jour ces enfants fouiller parmi les tas d'ordures de Manille, trimmer sur des chantiers de construction à New Delhi ou vendre des journaux aux carrefours en Haïti. Ils sont également entraînés vers des formes de travail plus invisibles, comme le travail sexuel.

Le degré de partage entre travail et études est variable d'un pays à l'autre. On ne dispose pas de critère plafond, mais les enfants qui travaillent ont peu de chances d'être scolarisés (Edmonds, 2007) (voir l'encadré 3.5). On ne peut pas dire non plus que la capacité de concilier travail et école puisse être propice à l'apprentissage. Les données recueillies dans 11 pays d'Amérique latine montrent bien que le cumul se fait au détriment de la réussite éducative (Gunnarsson *et al.*, 2006). Dans tous ces pays, les enfants qui occupent un emploi obtenaient des scores très inférieurs à ceux des autres aux

6. Selon la définition de l'Organisation internationale du travail, un « travail dangereux » pour l'enfant correspond à toute forme de travail exécutée dans des conditions dangereuses ou malsaines, ou selon des normes de sécurité et de santé faibles, pouvant mener à la mort de l'enfant ou l'exposer à des blessures ou des maladies.

Encadré 3.5 – Mali et Zambie : entre travail et école

Au Mali et en Zambie, le travail des enfants est la règle plutôt que l'exception. Dans ces 2 pays, beaucoup d'enfants font des journées plus longues que la moyenne des adultes des pays riches, avec des conséquences néfastes pour leur éducation. Celles-ci sont cependant d'importance et de gravité variables.

En 2005, au Mali comme en Zambie, la moitié environ des enfants de 7 à 14 ans exerçaient un travail, principalement dans les zones rurales. On estimait à près de 80 % – une proportion alarmante – ceux qui étaient astreints à un travail dangereux dans ces deux pays.

Ces chiffres globaux et comparables dissimulaient des variations complexes dans la répartition entre école et travail. Si, en Zambie, la plupart des enfants au travail combinaient les deux activités, au Mali, près du tiers ne fréquentaient pas l'école, 20 % seulement environ cumulant école et travail (figure 3.23). La moyenne du temps passé à travailler permet de comprendre cette

différence : au Mali, les enfants exerçant un emploi affichaient une moyenne de 37 heures de travail hebdomadaires, contre 24 en Zambie.

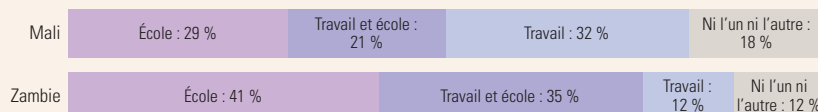
Chez ces enfants employés, la fréquentation scolaire est plus faible à tout âge, principalement au Mali. L'écart de fréquentation reste relativement faible jusqu'à 13 ou 14 ans en Zambie, ce qui indique, une fois de plus, que la corrélation négative entre école et emploi est plus marquée au Mali.

Pourquoi le travail des enfants semble-t-il plus compatible avec l'éducation en Zambie ? Certains enfants maliens – notamment ceux qui sont soumis à des emplois aux horaires non flexibles, par exemple les domestiques ou les ouvriers d'usine, ce qui limite les possibilités de cumuler les deux activités – sont visiblement confrontés à des désavantages particulièrement sévères. Au Mali, la pauvreté est plus profonde et plus massive qu'en Zambie, et les disparités entre les sexes y sont plus

marquées dans l'éducation. Les facteurs liés à l'établissement scolaire, comme l'éloignement, la durée de la journée d'instruction ou la flexibilité du calendrier scolaire, entrent peut-être aussi en ligne de compte.

Figure 3.23 : Un partage variable entre école et travail

Enfants de 7 à 14 ans participant à une activité économique et à la scolarisation au Mali et en Zambie, 2005



Note : le travail n'inclut pas les tâches ménagères.

Sources : Understanding Children's Work (2009), à partir de l'Enquête nationale sur le travail des enfants au Mali (2005) et de l'Enquête sur la main-d'œuvre en Zambie (2005).

Source : Understanding Children's Work (2009).

tests de langue et de mathématiques des 3^e et 4^e années, après contrôle des caractéristiques propres à l'école et au foyer. Des durées même réduites de travail dans l'enfance avaient des effets négatifs sur les capacités cognitives, un travail régulier étant le plus préjudiciable (Gunnarsson *et al.*, 2006 ; Sánchez *et al.*, 2009).

La pauvreté a des conséquences directes sur la structure du travail des enfants. Les enfants plus pauvres risquent davantage de travailler à l'extérieur que les enfants plus riches et ils ont moins de chances que ceux-ci de parvenir à cumuler travail et école (Blanco Allais et Quinn, 2009). En Zambie, les enfants des ménages du quintile du plus faible revenu risquent davantage non seulement d'occuper un emploi mais aussi d'en occuper un dangereux (Understanding Children's Work, 2009).

Dans les zones urbaines, beaucoup d'enfants travailleurs vivent dans la rue, soit auprès de parents indigents, soit en compagnie d'autres enfants. Ils sont soumis à des formes particu-

lièrement graves de marginalisation éducative. Selon une étude menée dans 7 villes du Pakistan, moins de 5 % des enfants des rues avaient achevé le cycle primaire (Tufail, 2005). Une autre étude effectuée au Bangladesh concluait que seuls 8 % des enfants des rues étaient scolarisés à l'époque de l'enquête et que 14 % seulement avaient terminé la 3^e année de l'enseignement primaire (Foundation for Research on Educational Planning and Development, 2003).

Dans les zones rurales, le travail des enfants est souvent moins visible, mais il n'en est pas moins commun et préjudiciable. Une étude qui s'est intéressée en 2007 aux enfants employés dans les cacaoyères de Côte d'Ivoire et du Ghana fournit des exemples éloquentes d'enfants travaillant dans des conditions de chaleur extrême, appliquant des pesticides toxiques et maniant des outils dangereux. Beaucoup d'enfants employés à la production de cacao en Côte d'Ivoire étaient des travailleurs forcés victimes d'un trafic avec le Burkina Faso et le Mali (Payson Center for International Development, 2008). La Côte d'Ivoire

Les données recueillies dans 11 pays d'Amérique latine montrent que le cumul école-travail se fait au détriment de la réussite éducative.

et le Ghana ont pris des mesures législatives pour enrayer ces pratiques (World Cocoa Foundation, 2009), mais l'efficacité de ces efforts nationaux et régionaux reste à prouver. De façon générale, les gouvernements se montrent souvent plus habiles à produire des effets d'annonce condamnant le travail des enfants qu'à s'attaquer aux racines du mal.

Le travail des enfants amplifie souvent le désavantage lié au sexe qui naît de la pauvreté. Le poids disproportionné des tâches ménagères qui incombent aux filles est un trait commun à de nombreux pays où les disparités éducatives sont grandes entre garçons et filles. En République démocratique populaire lao, dans les villes comme dans les campagnes, le temps moyen passé à l'école chute avec la pauvreté et les jeunes filles des ménages pauvres passent moins de temps en classe que les jeunes garçons. En moyenne, les filles pauvres des zones rurales consacraient chaque jour à peine plus de 2 heures à l'étude mais 5 heures au travail. Les garçons passaient un peu plus de temps que les filles à effectuer des activités rémunérées alors que les jeunes filles consacraient plus de 2 fois plus de temps que les garçons aux tâches domestiques (King et van de Walle, 2007). Par conséquent, les jeunes filles des familles les plus pauvres ont moins de chances que les garçons de concilier école et travail et risquent davantage de ne pas être scolarisées (Hallman *et al.*, 2007).

Les chocs économiques peuvent donner un élan au travail des enfants. En raison de pertes agricoles, de la brusque hausse des dépenses de santé du ménage ou du chômage des parents, les enfants peuvent être retirés de l'école et contraints d'occuper un emploi rémunéré. Dans la région de Kagera, en République-Unie de Tanzanie, la gêne financière passagère engendrée par de mauvaises récoltes est allée de pair avec une augmentation de 30 % des heures de travail effectuées par les enfants de 7 à 15 ans et avec une baisse de 20 % de la fréquentation scolaire (Beegle *et al.*, 2006). Cet exemple illustre bien l'interaction de la vulnérabilité et du désavantage éducatif. Les ménages qui disposent de moyens financiers limités pour faire face à une difficulté peuvent se trouver dans l'obligation de compromettre le bien-être à long terme de leurs enfants pour assurer leur survie à court terme.

Le travail des enfants confronte les responsables politiques à des défis de grande envergure. Pour prévenir la marginalisation éducative en protégeant les enfants de la nécessité de travailler, il faut non seulement une législation efficace mais aussi des incitations économiques visant à les maintenir à l'école.

Désavantages liés au groupe

Le principe de l'éducation pour tous prend appui sur les droits de l'homme et l'égalité des citoyens, sans distinction ethnique, raciale, linguistique ou culturelle. Les identités de groupe sont pourtant l'une des principales lignes de faille de l'éducation. Dans de nombreux pays, les enfants nés de parents appartenant à une minorité ethnique ou linguistique, un groupe racial ou une caste inférieure, entrent à l'école avec de faibles chances de réussite et en ressortent moins instruits et avec de moins bons résultats que les enfants qui ne souffrent pas de ces désavantages.

Les processus de marginalisation liée au groupe sont impossibles à généraliser, mais tous s'accompagnent d'une discrimination, d'une stigmatisation et d'une exclusion sociale formelles et informelles qui tiennent à des relations de pouvoir d'ordre social, économique et politique. Ces processus trouvent souvent leur origine dans un lointain passé d'esclavage, de spoliation ou d'asservissement. Les souffrances endurées par les Quichés au Guatemala, les aborigènes d'Australie, les membres des castes inférieures en Inde ou les Kurdes en Turquie sont le fruit d'histoires complexes et de processus disparates. Ils ont pourtant bien des points communs. Les groupes marginalisés sont confrontés à une forte discrimination sociale, ils ont moins de possibilités d'emploi que les autres, moins de droits et des perspectives limitées de mobilité sociale et économique. La plupart du temps, l'école ne fait que renforcer et perpétuer cette marginalisation.

Dénuement social et marginalisation éducative

La marginalisation liée au groupe a de multiples causes. Certaines, comme la race, l'ethnicité ou la langue, sont indissociables de l'identité culturelle du groupe et de l'expérience de la discrimination sociale. D'autres facteurs sont liés à la pauvreté, à l'état de santé et au contexte social dans son ensemble. Les frontières sont floues entre ces facteurs sous-jacents du désavantage. Ainsi, l'origine ethnique et la langue sont souvent deux facettes d'un même problème, les minorités ethniques ou linguistiques étant fréquemment soumises à des niveaux de pauvreté très élevés. Ce qu'indiquent clairement les données exposées dans la première partie de ce chapitre, c'est que l'identité de groupe est souvent un aspect d'une « exclusion à multiples facettes » qui a de graves répercussions sur la participation et les résultats scolaires (Lewis et Lockheed, 2007).

La situation des groupes autochtones d'Amérique latine offre un exemple éloquent des multiples dimensions du dénuement. Les populations

Pour protéger les enfants de la nécessité de travailler, il faut une législation efficace et des incitations économiques visant à les maintenir à l'école.

autochtones – et parmi elles les femmes et les enfants tout particulièrement – ont un moindre accès aux soins de santé primaires. Elles sont aussi plus exposées aux problèmes de nutrition. En Équateur et au Guatemala, 60 % environ des enfants autochtones de moins de 5 ans souffrent de malnutrition, soit environ plus du double de la moyenne nationale (Larrea et Montenegro Torres, 2006 ; Shapiro, 2006). En Équateur, les femmes non autochtones ont 3 fois plus de chances que celles qui ne le sont pas d'accéder aux soins de santé prénatale et d'accoucher avec le soutien d'une sage-femme qualifiée (Larrea et Montenegro Torres, 2006). L'appartenance à un groupe autochtone augmente la probabilité d'être pauvre de 11 à 30 % selon le pays (Hall et Patrinos, 2006).

La pauvreté amplifie les obstacles auxquels se heurtent les enfants autochtones, à commencer par les filles. Au Guatemala, les filles autochtones des familles vivant dans la grande pauvreté commencent l'école en moyenne 1,2 année plus tard que les filles autochtones des ménages non pauvres, et elles risquent bien plus qu'elles d'abandonner en cours de route. Dans la tranche des 7 à 12 ans, les enfants mayas, filles et garçons confondus, courent 2 fois plus de risque de cumuler travail et études que les enfants non autochtones. Lorsque les filles autochtones ne sont pas scolarisées, les principales raisons invoquées par leurs parents sont le manque d'argent et les tâches ménagères (Hallman *et al.*, 2007).

Le cas des peuples autochtones d'Amérique latine renvoie aussi à l'interaction de la marginalisation éducative et du travail des enfants. Au cours des 10 dernières années, certaines populations autochtones d'Amérique latine se sont rapprochées de la population majoritaire pour ce qui est des années de scolarité. Mais leurs progrès éducatifs ont bien moins augmenté leurs perspectives d'emploi et de meilleurs salaires que chez les non-autochtones, ce qui pointe du doigt une discrimination sur les marchés du travail (Hall et Patrinos, 2006). On saisit mieux, alors, pourquoi la réduction de la pauvreté a progressé lentement chez les peuples autochtones, bien qu'ils aient bénéficié d'un meilleur accès à l'éducation. La persistance de la grande pauvreté des ménages nous aide aussi à comprendre pourquoi le travail des enfants, cause majeure de décrochage scolaire, a eu tendance à reculer plus lentement chez les autochtones que chez les non-autochtones.

L'Australie offre un exemple saisissant de marginalisation extrême au milieu de niveaux élevés de développement général. Ce pays figure régulièrement parmi les 5 premiers au classement de l'indicateur du développement humain du

Programme des Nations Unies pour le développement. Pourtant, en 2001, 2 groupes de la population australienne, les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres, se seraient, selon les estimations, classés au 103^e rang – derrière les Philippines et à peu près au même niveau que le Viet Nam (Biddle et Mackay, 2009 ; Cooke *et al.*, 2007). Un tel désavantage social a inévitablement des répercussions sur les résultats scolaires des enfants aborigènes.

Les fortes divisions raciales existant au sein du système éducatif des États-Unis sont elles aussi indissociables des disparités sociales. L'écart entre les résultats scolaires se manifeste dès le plus jeune âge. En moyenne, les enfants afro-américains affichent des niveaux de développement cognitif plus faibles dès l'âge de 2 ans (Fryer et Levitt, 2006 ; tableau 3.4). Cette différence est en partie directement imputable à la pauvreté et au niveau d'instruction des parents. La quantité de livres disponibles à la maison et le temps consacré à la lecture jouent également un grand rôle (Ferguson, 2007). Ces disparités soulignent bien l'importance de stratégies préscolaires concertées pour vaincre les disparités liées au groupe, comme on l'a vu au chapitre 2.

De même, le fait que les enfants roms aient moins de possibilités à l'école est inséparable de la pauvreté, du chômage et des mauvaises conditions de logement et de santé dans lesquelles ils se trouvent. D'après une enquête, un quart des Roms d'Europe du Sud et de l'Est vivent dans des logements vétustes. Le taux de pauvreté des Roms de Roumanie est près du triple de la moyenne nationale (UNICEF, 2007a). L'invisibilité des Roms dans les programmes nationaux d'éducation renforce leur exclusion : en Hongrie, la majeure

La pauvreté amplifie les obstacles auxquels se heurtent les enfants autochtones, à commencer par les filles.

Tableau 3.4 : Pauvreté et développement cognitif du jeune enfant selon la race, États-Unis

	Blancs	Afro-Américains	Moyenne nationale
Taux de pauvreté (%)	11	25	13
<i>Développement cognitif</i>			
Enfants de 2 ans maîtrisant la compréhension à l'audition (%)	42	30	37
Enfants de 2 ans maîtrisant le vocabulaire expressif (%)	71	56	64
Enfants de 4 ans maîtrisant la reconnaissance des lettres (%)	37	28	33
Enfants de 4 ans, score moyen global en mathématiques	24	21	23

Sources :

Pour le taux de pauvreté : Supplément social et économique annuel (ASEC) à l'enquête démographique courante (CPS) de 2008, in DeNavas-Walt *et al.* (2008).

Pour le développement cognitif : National Center for Education Statistics (2009). Les données concernant les enfants de 2 ans ont été recueillies en 2003-04 ; celles qui concernent les enfants de 4 ans en 2005-06.

partie des politiques éducatives passent les Roms sous silence, alors qu'ils sont la communauté la plus désavantagée du pays en matière d'éducation [Open Society Institute, 2007].

Une forte croissance économique et une baisse rapide de la pauvreté n'annulent pas forcément les désavantages liés au groupe lorsque ceux-ci y sont profondément enracinés. Au Viet Nam, depuis le début des années 1990, la pauvreté a été réduite des deux tiers, bien au-delà de la cible fixée par l'objectif du millénaire pour le développement. Pourtant, malgré ces progrès, le taux moyen de pauvreté parmi les 10 millions de membres des minorités ethniques du pays stagne à 52 %, contre 10 % seulement pour la majorité kinh [Banque mondiale, 2009d]. Les minorités affichent aussi des indicateurs de santé, de nutrition et d'éducation plus mauvais que ceux de la majorité kinh, et elles ont moins accès qu'elle aux services de base. Ces inégalités expliquent en partie que les groupes ethniques minoritaires n'aient pas récolté aussi vite que les autres les bénéfices d'une croissance économique rapide. Le fossé de la pauvreté s'est même élargi avec le temps. À la fin des années 1990, le taux de pauvreté de la population non kinh était 2,5 fois plus élevé que la moyenne des Kinh. En 2006, il était 5 fois plus élevé [Baulch *et al.*, 2009].

Les inégalités sociales et économiques plus générales encourageant la marginalisation de groupe au Viet Nam ont de graves conséquences sur l'éducation. Bien que les chiffres de l'éducation s'améliorent au sein des groupes ethniques minoritaires, ils demeurent très en deçà de ceux de la majorité kinh. Un quart des enfants des minorités sont scolarisés tardivement, contre 5 % chez les Kinh ; 30 % environ des ménages minoritaires signalent qu'un de leurs enfants au moins a abandonné sa scolarité dans le primaire, soit le double du pourcentage observé chez les Kinh [Banque mondiale, 2009d]. Deux des 4 principales raisons de l'abandon – l'incapacité de faire face aux frais de scolarité et le besoin de main-d'œuvre enfantine à la maison – sont directement liées à la pauvreté.

Statut inférieur et identité sociale

Le statut inférieur est inhérent à la marginalisation. Dans certaines zones d'Asie du Sud, les pratiques sociales liées au statut du groupe prennent fréquemment appui sur de complexes consciences de caste. Bien que la discrimination de caste soit généralement interdite par la loi, il est souvent difficile de changer des pratiques et des attitudes enracinées dans la société.

En Inde, la Constitution de 1950 a banni la notion d'« intouchabilité » et adopté des mesures visant à compenser les désavantages sociaux, éducatifs

et économiques extrêmes causés par ce statut. Des progrès sont observés dans de nombreux domaines, y compris l'éducation, mais il subsiste encore de profondes disparités entre les castes (encadré 3.6). L'appartenance à une caste ou à une tribu répertoriée diminue les perspectives de fréquentation scolaire⁷. Le fait d'être une fille et de vivre en zone rurale accroît encore le désavantage. En 2004-2005, 57 % seulement des filles des zones rurales âgées de 12 à 14 ans étaient scolarisées lorsqu'elles étaient issues d'une tribu répertoriée et 66 % lorsqu'elles appartenaient à une caste répertoriée, alors que la moyenne nationale était de 80 % (figure 3.24).

Dans quelle mesure ces différences proviennent-elles de désavantages liés à la caste ou à la tribu, ou de facteurs plus généraux d'ordre social et économique ? C'est là une question décisive pour les responsables politiques soucieux de promouvoir l'égalité des chances. Les recherches effectuées pour les besoins du présent *Rapport* y répondent en partie [Bhalotra, 2009]. À partir des données de l'enquête sur les ménages, et après contrôle des caractéristiques familiales et individuelles, l'étude révèle que 60 % environ de la différence de fréquentation observée chez les enfants des castes répertoriées âgés de 6 à 14 ans sont imputables aux caractéristiques des ménages – à la pauvreté et au faible niveau d'instruction des parents, principalement. S'agissant des enfants issus d'une tribu répertoriée du même groupe d'âge, les caractéristiques familiales pèsent moins lourd, puisqu'elles ne jouent que pour 40 % de l'écart de fréquentation. Une conclusion qui peut être tirée pour les membres des 2 groupes répertoriés est que la pauvreté est pour beaucoup dans la perpétuation du désavantage éducatif. Cependant, la composante « non-pauvreté » est plus importante pour les tribus que pour les castes répertoriées, du fait, entre autres, du poids de la discrimination sociale et culturelle dont elles font l'objet.

Les attitudes publiques ont une incidence qui va au-delà de la fréquentation scolaire. La stigmatisation institutionnalisée peut ébranler la confiance en soi et le niveau des attentes, et donc ruiner le potentiel d'apprentissage. Une expérience mesurant l'impact des perceptions de caste sur les résultats aux tests en offre l'éclatante illustration (Hoff et Pandey, 2004). Des enfants de 11 et 12 ans issus d'une caste inférieure et de 3 castes supérieures ont été choisis au hasard puis soumis à une série de problèmes. Lorsqu'on n'annonçait pas aux enfants leurs castes respectives, l'appartenance à une caste n'avait aucune influence sur le résultat initial ou sur l'amélioration du score lors des séries de tests suivantes. Mais lorsque la caste était annoncée avant l'épreuve, les scores des enfants de la caste

La stigmatisation institutionnalisée peut ébranler la confiance en soi et le niveau des attentes, et donc ruiner le potentiel d'apprentissage.

7. Les castes dites « répertoriées » regroupent ceux qu'on appelait autrefois les « intouchables » et les « tribus répertoriées » réunissent les indigènes de l'Inde, en référence aux répertoires annexés à la Constitution où ils figurent en tant que groupes réclamant des mesures de discrimination positive.

Encadré 3.6 – Vivre avec la stigmatisation : les « attrapeurs de rats » de l’Uttar Pradesh et du Bihar

« Les élèves des castes supérieures nous disent que nous sentons mauvais », dit une fille. Une autre ajoute : « Le ridicule auquel nous sommes exposées nous empêche de venir à l’école et de nous asseoir avec les enfants des castes supérieures. » Ces filles du hameau de Khalipur, près de la ville de Bénarès, appartiennent à la communauté musahar, ou communauté des « attrapeurs de rats » – de l’est de l’Uttar Pradesh, en Inde.

Khalipur a une école primaire publique. Bien qu’elles aient droit à une bourse, aux repas de midi et à des uniformes, peu de filles musahar fréquentent l’école. Le témoignage de plusieurs d’entre elles est la parfaite illustration du désavantage créé par les attitudes sociales. Pour ces filles, l’école est un endroit où elles subissent l’exclusion sociale : stigmatisées, elles perdent la confiance en elles-mêmes indispensable pour bien apprendre. Une discrimination insidieuse renforce les rapports de caste dans la salle de classe. « Nous sommes obligées de nous asseoir

par terre », dit une fille. « Les pupitres et les bancs sont réservés aux enfants des castes supérieures. »

À cheval sur l’est de l’Uttar Pradesh et le Bihar, la communauté musahar est très pauvre et peu d’adultes sont alphabétisés. Outre la chasse aux rongeurs dans les rizières, les Musahar vivent de la taille et du transport des pierres, de l’alimentation des fours à brique, de la confection d’assiettes en feuilles de végétaux et d’emplois temporaires comme journaliers. Contrairement à d’autres groupes de caste inférieure, ils n’ont qu’un faible poids politique.

Selon les anciens de la communauté, les politiques gouvernementales se sont améliorées, mais ce n’est pas le cas des attitudes sociales : « Nos enfants sont effectivement admis à l’école et nous avons maintenant des droits légaux, mais le comportement des enfants des autres castes et des enseignants est un problème. Nos enfants n’osent pas aller à l’école. »

Propos reproduits avec l’aimable autorisation de Sudhanshu Joshi (Global March Against Child Labour).

« Nous préférons éviter l’école et la proximité des enfants des hautes castes, plutôt que de nous exposer au ridicule. »

Une fillette de la caste des Musahar (Inde)

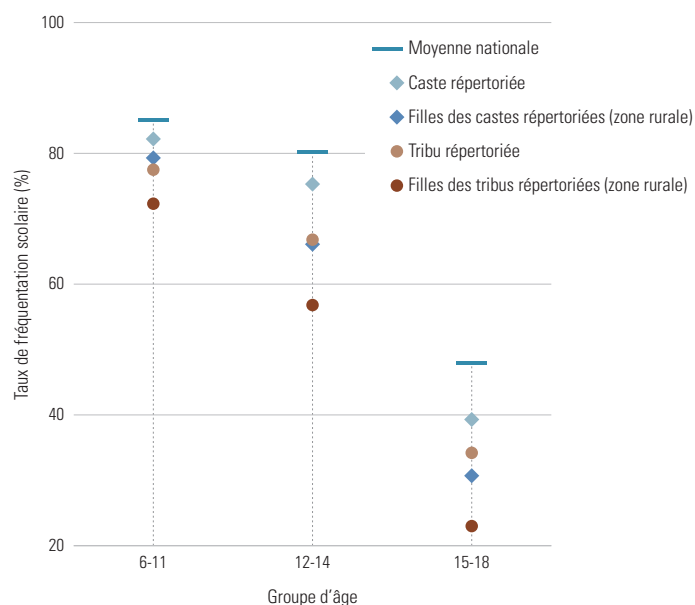
inférieure chutaient dans des proportions spectaculaires⁸ (figure 3.25). Ces résultats montrent combien des identités sociales, qui sont le produit de l’histoire, de la culture et de l’expérience des individus, peuvent provoquer de graves désavantages éducatifs du fait de leur impact sur les attentes individuelles.

Rôle décisif de la langue

Langue et ethnicité sont inextricablement mêlées. Le fait de parler une langue différente de la langue officielle du pays est souvent un élément clé de l’identité personnelle et de l’attachement au groupe. Mais alors que la langue locale est en général ce qui cimente les membres d’un groupe ethnique, elle est aussi parfois l’instrument de leur marginalisation. Des personnes incapables de parler la langue dominante d’un pays peuvent souffrir d’un moindre accès aux sources écrites et orales, ce qui réduit leurs chances d’accéder à l’emploi et à la mobilité sociale (Smits et Gündüz-Hosgör, 2003 ; Smits *et al.*, 2008). Des parents qui ne parlent pas la langue officielle dans laquelle leurs enfants sont éduqués ont certainement moins de possibilités de communiquer avec les enseignants et les autorités éducatives et de suivre les devoirs à la maison. Les enfants ne comprennent pas forcément ce qui leur est enseigné lorsque l’enseignant ne parle pas la langue qu’ils pratiquent à la maison. Les inégalités des chances qui en résultent sont un facteur majeur de marginalisation dans les pays où l’ethnicité et la langue sont étroitement liées au dénuement social.

Figure 3.24 : En Inde, les castes et les tribus répertoriées continuent d’être désavantagées à tous les niveaux de l’éducation

Taux de fréquentation selon le groupe d’âge en Inde, en fonction de la communauté, du lieu de résidence urbain ou rural et du sexe, 2004-2005



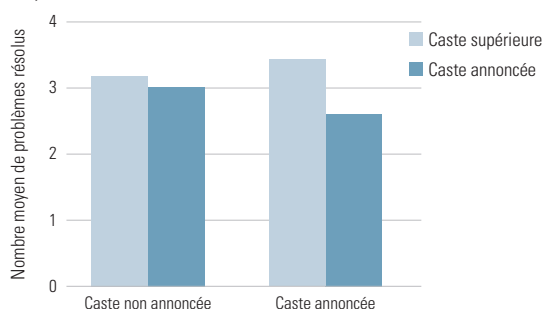
Notes : le taux de fréquentation d’un groupe d’âge donné est la proportion d’élèves de ce groupe d’âge qui ont indiqué qu’ils fréquentaient l’école au moment de l’enquête. Les groupes d’âge mentionnés ici correspondent, approximativement, à l’enseignement primaire, à l’enseignement primaire supérieur et à l’enseignement secondaire respectivement, dans le système scolaire indien.

Source : Bhalotra (2009), à partir des données de l’Enquête nationale par sondage (61^e édition).

8. Au cours des 3 séries de tests, les scores des enfants de caste inférieure ont chuté respectivement de 14, 25 et 39 %.

Figure 3.25 : La stigmatisation sociale peut compromettre la réussite aux tests

Incidence expérimentale de l'annonce de la caste sur la résolution des problèmes en Inde



Note : un groupe d'enfants de 11 et 12 ans a reçu une série de 15 jeux du labyrinthe, avec pour consigne d'en résoudre le plus grand nombre possible en 15 minutes.

Source : Hoff et Pandey (2004).

L'ampleur même de la diversité linguistique du monde actuel et les conséquences qui en découlent sur les résultats de l'apprentissage ne sont pas suffisamment reconnues. Il existe près de 7 000 langues parlées. Toutes les régions du monde sont multilingues. L'Afrique subsaharienne compte entre 1 200 et 2 000 langues distinctes (Alidou *et al.*, 2006). Le Cameroun à lui seul parle plus de 200 langues, dont 28 peuvent s'écrire. En Asie de l'Est, la Thaïlande en compte plus de 70 et l'Indonésie plus de 737. Et l'on estime à 551 le nombre de langues autochtones parlées en Amérique latine (Dutcher, 2004).

Cette diversité linguistique se reflète rarement dans les systèmes d'éducation. Certes, bien des pays insistent sur l'importance pour les élèves d'apprendre dans leur langue maternelle ou dans celle qui est parlée au sein du cercle familial. Pourtant 221 millions environ d'enfants d'âge scolaire parlent des langues qu'ils emploient à la maison mais qui ne sont pas reconnues à l'école ou dans le cadre officiel (Dutcher, 2004).

Le degré d'adéquation entre la langue de la maison et celle de l'école influe de manière décisive sur les possibilités d'apprentissage. Les enfants qui étudient dans leur langue maternelle apprennent généralement mieux et plus rapidement que les enfants qui étudient dans une autre langue (Bureau de l'UNESCO à Bangkok, 2008 ; Woldemikael, 2003). Les élèves qui entament leur apprentissage dans la langue parlée à la maison ont également de meilleurs résultats aux épreuves proposées dans la langue officielle d'instruction à un stade plus avancé de leur cursus scolaire (Bureau de l'UNESCO à Bangkok, 2008). Les bénéficiaires qui sont recueillis vont au-delà des compétences cognitives pour favoriser la confiance en soi, l'estime de soi et la participation en classe (Alidou *et al.*, 2006).

Des décennies de recherche sur la cognition ont mis en évidence les conditions linguistiques les plus propices à l'apprentissage (Alidou *et al.*, 2006 ; Bureau de l'UNESCO à Bangkok, 2008 ; Dutcher, 2004). La traduction de ces résultats en politiques susceptibles de créer un environnement favorable, pour les minorités ethniques et linguistiques ne va cependant pas de soi. La diversité linguistique, pose un certain nombre de défis au système éducatif, notamment dans des domaines comme le recrutement des enseignants, l'élaboration des programmes d'études et l'approvisionnement en matériels d'enseignement. Par ailleurs, la politique linguistique de l'éducation n'est pas seulement une question d'apprentissage, elle est aussi intimement liée aux relations de pouvoir et à l'histoire.

Dans beaucoup de pays, les langues dominantes en usage dans l'enseignement restent le symbole d'un asservissement social, politique et culturel. La colonisation a laissé une profonde empreinte. Pour la plupart des élèves qui entrent dans le primaire en Afrique francophone, le français demeure la première langue d'instruction (Alidou *et al.*, 2006). Dans les années 1880, les autorités néo-zélandaises ont interdit l'enseignement et la pratique du maori dans les écoles autochtones, sous le prétexte que cette langue était une entrave au « progrès national ». Un siècle plus tard, parlée par moins du quart des Maoris, elle était menacée d'extinction (Wurm, 1991). À travers une bonne part de l'Amérique latine, la langue a été un instrument d'exclusion et d'exploitation des peuples autochtones par les élites d'origine hispanique et métisse (Klein, 2003). Les associations d'autochtones de la région considèrent la « décolonisation de l'école » comme un élément essentiel de leur plus large émancipation politique.

Les gouvernements ont souvent vu dans la construction d'une identité linguistique commune une étape cruciale du développement de l'identité nationale (Daftary et Grin, 2003). En Turquie, la constitution de 1923 prévoit qu'« aucune autre langue que le turc ne peut être enseignée aux citoyens turcs au titre de la langue maternelle par les institutions d'enseignement ou d'éducation » (Kaya, 2009, p. 8). Si la législation adoptée en 2002 assure une plus grande flexibilité, l'accès à l'enseignement primaire dans les langues minoritaires reste faible.

La politique linguistique pose des problèmes complexes à l'école, où elle peut créer des tensions entre l'identité du groupe, d'une part, et les aspirations sociales et économiques, d'autre part. Dans de nombreux pays, les parents expriment leur nette préférence pour l'instruction des enfants dans la langue officielle, perçue avant tout comme un

221 millions environ d'enfants d'âge scolaire parlent des langues qu'ils emploient à la maison mais qui ne sont pas reconnues à l'école ou dans le cadre officiel.

moyen d'accroître leurs perspectives de mobilité sociale (Alidou *et al.*, 2006 ; Cueto *et al.*, 2009 ; Linehan, 2004). Les facteurs relatifs au marché de l'emploi figurent souvent au premier plan. Confrontées à la mouvance des débouchés professionnels et à la plus-value associée à la maîtrise de l'anglais, les filles et les jeunes femmes des castes inférieures de Mumbai délaissent les établissements primaires et secondaires où l'instruction se fait en marathi pour ceux qui enseignent en anglais (Munshi et Rosenzweig, 2003).

Les systèmes éducatifs ont donc un délicat équilibre à trouver. D'abord et avant tout, ils doivent créer les conditions propices à un apprentissage efficace. Idéalement, cela suppose qu'à l'école primaire, la langue officielle soit enseignée comme une discipline à part, tandis que l'instruction se fait dans la langue maternelle. Cela exige aussi que le programme scolaire apprenne à la population majoritaire le respect de la langue et de la culture minoritaires. Mais les systèmes éducatifs doivent aussi veiller à ce que les enfants issus d'un milieu ethnique minoritaire désavantagé acquièrent les compétences – en particulier linguistiques – qui leur permettront de participer pleinement à la vie sociale et économique.

Il n'est pas facile de s'affranchir de schémas institutionnels solidement établis. Cela est vrai y compris dans les pays où les gouvernements ont conscience des désavantages subis par les minorités ethniques, comme le prouve l'exemple vietnamien (encadré 3.7). En Amérique latine, la plupart des pays sont dotés de politiques éducatives interculturelles et bilingues, dont certaines remontent aux années 1920. Actuellement, ces programmes visent à incorporer les langues autochtones dans les systèmes nationaux d'éducation en permettant aux enfants d'apprendre d'abord dans leur langue d'origine avant de passer à l'espagnol. En dépit d'avancées significatives, ces programmes sont confrontés dans plusieurs pays à des défis majeurs :

- *une couverture insuffisante.* De nombreux enfants autochtones n'ont pas accès à l'éducation interculturelle bilingue. Au Guatemala et au Paraguay, la législation ne prévoit l'application de l'enseignement bilingue que pendant les 3 premières années du cycle primaire mais, en réalité, l'enseignement se fait souvent uniquement en espagnol. En 2006, au Guatemala, 74 % des enfants de 7 à 12 ans avaient, semble-t-il, reçu un enseignement exclusivement en espagnol (López, 2009). Au Pérou, environ 10 % seulement des enfants autochtones fréquentent des écoles interculturelles bilingues. La couverture est bien plus faible en ville que dans les zones rurales (Cueto *et al.*, 2009) ;

- *la mauvaise qualité de l'enseignement.* Lorsqu'il existe un enseignement dans la langue autochtone, celui-ci est souvent de qualité médiocre, la scolarisation aggravant alors les désavantages liés au dénuement social et économique. Sur environ 900 enseignants en fonction dans les communautés autochtones du Paraguay, un tiers ne possède qu'un niveau d'instruction de base, et moins des deux tiers indiquent qu'ils pratiquent la langue locale (López, 2009). Au Pérou, où le modèle interculturel et bilingue est appliqué depuis 1972, une étude réalisée dans le sud du pays révèle que la moitié des enseignants des écoles interculturelles et bilingues n'étaient même pas capables de parler la langue locale autochtone. De plus, on ne faisait nulle part usage des matériels bilingues fournis par le ministère de l'Éducation (Cueto *et al.*, 2009) ;

- *le manque d'ambition.* L'éducation interculturelle bilingue vise à mieux intégrer les enfants autochtones au système éducatif général. Or, pour de nombreux groupes autochtones, cet objectif ne suffit pas. Dans plusieurs pays, les mouvements politiques autochtones se mobilisent

Dans certaines régions du Pérou, les enseignants des écoles bilingues ne parlent pas la langue locale autochtone.

Encadré 3.7 – Viet Nam : des politiques pour réduire la fracture ethnique

Le gouvernement vietnamien est conscient que les difficultés auxquelles se heurtent les minorités ethniques sont un obstacle majeur sur la voie de l'enseignement primaire universel. Il a donc mis en place un vaste dispositif de transferts financiers visant les familles et les communes à forte composante ethnique minoritaire. Une loi de 1999 autorisant l'instruction dans les langues minoritaires reconnaît l'importance de la langue parlée par la famille.

L'application de cette loi s'est cependant révélée difficile. Cela tient, entre autres, à la pénurie d'enseignants issus des groupes ethniques minoritaires. Bien que les enfants des minorités comptent pour 18 % de la population d'âge scolaire primaire, 8 % seulement des enseignants sont d'origine minoritaire, et ils ont par ailleurs été rarement nommés dans les régions où vivent les ethnies minoritaires. Et tous n'ont pas non plus la formation ou l'expérience exigée par l'enseignement bilingue. Aussi le kinh reste-t-il la langue d'instruction dominante pour la plupart des enfants des minorités ethniques.

Les facteurs démographiques ont également une forte incidence sur la langue d'enseignement. Les analyses effectuées pour les besoins de ce *Rapport* ont comparé la place de la langue familiale dans l'enseignement à Lào Cai, province montagneuse du nord du pays à forte composante minoritaire, à celle qui prévaut à Phu Yên, province côtière au centre-sud où les minorités ethniques sont moins nombreuses : elles ne représentent que 5 % de la population. Les ethnies minoritaires de Phu Yên ont bien moins accès que celles de Lào Cai aux cours dispensés dans leur langue maternelle, notamment parce que leurs enfants fréquentent des établissements accueillant une majorité écrasante d'élèves kinh.

Sources : Banque mondiale (2009d) ; Truong Huyen (2009) ; UNESCO-DME (2009).

pour exiger des réformes éducatives et obtenir des programmes scolaires dont le contenu reflète leurs plus larges préoccupations politiques. En Bolivie, les conseils éducatifs autochtones ont milité en faveur d'une nouvelle loi sur l'éducation privilégiant le multiculturalisme, la diversité ethnique et les valeurs des cultures autochtones. Au Guatemala, où les droits des populations autochtones ont été brutalement abolis durant la guerre civile, la période qui a suivi les Accords de paix de 1995 a été marquée par la montée d'un puissant mouvement politique maya qui fait de la langue le fer de lance de sa campagne générale de lutte contre les discriminations. Dans ces deux pays, de nombreux responsables politiques autochtones soutiennent l'éducation interculturelle, y voyant un moyen de lutter contre des discriminations et des inégalités profondément ancrées dans la société, et de contribuer à faire évoluer les relations de pouvoir au sein de la société [López, 2009 ; Luykx et López, 2007].

Lieu de résidence et moyen d'existence

Les désavantages liés à la pauvreté, à l'ethnicité et à la langue se reflètent souvent dans la géographie humaine. Les enfants vivant dans les bidonvilles, les zones rurales reculées ou les zones touchées par des conflits, figurent généralement parmi les plus pauvres et les plus vulnérables. Ce sont eux qui profiteraient le plus de l'éducation, mais ils vivent dans les zones où les services de base, dont l'éducation, font le plus défaut. Le manque de possibilités en matière d'éducation et de moyens d'existence a pour effet de les enfermer un peu plus dans la pauvreté. Cette section examine les désavantages institutionnalisés liés au lieu de résidence et qui perpétuent la marginalisation éducative.

Les enfants des bidonvilles voient leur droit à l'éducation bafoué

Kibera est l'un des plus grands bidonvilles de l'Afrique subsaharienne. Situé aux abords du Club de golf royal de Nairobi, à faible distance des faubourgs verdoyants où vivent quelques-uns des habitants les plus fortunés du Kenya, il abrite une population estimée à 1 million. La plupart de ses habitants n'ont pas accès à l'eau potable, au système sanitaire et autres services publics. À peu de distance de Kibera se trouvent quelques-unes des écoles primaires les plus cotées du pays, mais l'immense majorité des enfants du bidonville n'ont pas la moindre possibilité de bénéficier des services d'éducation les plus élémentaires.

Kibera n'est que le microcosme d'un plus vaste problème. La moitié de la population du monde vit aujourd'hui en ville, et la croissance urbaine

progresses plus rapidement dans le monde en développement que développé (ONU-HABITAT, 2008). Au milieu de la prospérité et des possibilités offertes par la ville, la plupart des métropoles recèlent aussi des îlots de dénuement social. Selon une estimation, 1 citoyen sur 3 des pays en développement – 900 millions de personnes – habite un bidonville (ONU-HABITAT, 2006). Dans un monde à l'urbanisation galopante, la population des zones d'habitation informelles progresse chaque année de plus de 20 millions d'habitants, la pauvreté des campagnes et le mirage des possibilités urbaines stimulant l'afflux régulier de nouveaux migrants.

Tous les bidonvilles ne sont pas égaux sur l'échelle du dénuement. Selon une étude comparative de ceux de Nairobi et de Dakar (Sénégal), la pauvreté était plus grande à Dakar, mais on y avait 4 fois plus de chances d'avoir accès à l'eau et à l'électricité. Près du tiers de la population de Nairobi vit dans un bidonville. Les enfants de ces quartiers sont désavantagés à plus d'un titre. Moins de 6 % des ménages ont l'eau courante et moins encore ont accès à l'assainissement collectif. Ces mauvaises conditions d'hygiène et l'absence de services organisés de ramassage des ordures provoquent de graves problèmes de santé. Les enfants des bidonvilles de Nairobi ont des taux de mortalité plus élevés que ceux des zones rurales (Banque mondiale, 2009f).

De nombreux gouvernements n'ont qu'une faible idée du nombre d'enfants vivant dans ces zones d'habitation informelles et ne parviennent donc pas à répondre aux nouveaux défis que pose aux politiques éducatives la rapide expansion des bidonvilles. En général illégaux, ces quartiers restent ignorés des plans gouvernementaux, ne bénéficiant d'aucun service public d'eau, d'assainissement collectif, de santé et d'éducation (UNESCO-IIPE, 2009).

Souvent, le seul moyen d'être scolarisé est de fréquenter les structures que proposent les organisations non gouvernementales, les églises ou les entrepreneurs privés, avec peu de soutien ou de contrôle de la part du gouvernement. Comme l'indiquent les données recueillies dans les bidonvilles de Dacca, au Bangladesh, les pauvres n'ont généralement guère le choix du prestataire éducatif (encadré 3.8). Dans des bidonvilles comme ceux de Nairobi, le financement de l'éducation est essentiellement de source privée : les parents doivent payer pour que leurs enfants fréquentent une école privée de mauvaise qualité, alors que les enfants qui vivent dans des quartiers plus aisés ont accès à l'école publique gratuite (Oketch *et al.*, 2008). La pauvreté du ménage, les mauvaises conditions de santé et d'alimentation de l'enfant et la fréquence du travail des enfants s'unissent

Les désavantages liés à la pauvreté, à l'ethnicité et à la langue se reflètent souvent dans la géographie humaine.

Encadré 3.8 – Bidonvilles de Dacca : une marginalisation née d'une croissance urbaine rapide

Dacca, la capitale du Bangladesh, connaît une des croissances les plus rapides du monde. On estime entre 300 000 et 400 000 le nombre annuel de nouveaux arrivants, dont l'immense majorité rejoint les quartiers informels. Un tiers environ de la population de cette métropole de 4 millions d'habitants s'entasse dans les bidonvilles, dont beaucoup sont situés en zone inondable.

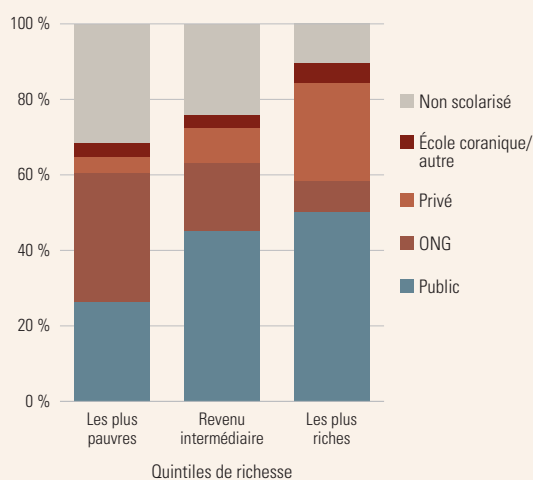
Les chiffres de l'éducation dans ces bidonvilles de Dacca sont parmi les plus mauvais du Bangladesh. Selon une étude effectuée dans 4 d'entre eux, 70 % seulement des enfants étaient scolarisés au niveau primaire, la plupart dans des écoles gérées par des organisations non gouvernementales.

L'étude révèle de fortes disparités d'un bidonville à l'autre. Les enfants des familles plus aisées, comme celles qui ont un petit commerce, ont bien plus de chances non seulement d'être scolarisés mais aussi de l'être dans un établissement public ou privé. Les enfants des ménages les plus pauvres sont moins susceptibles d'être scolarisés et près de la moitié des inscrits dépendaient des services des organisations non gouvernementales (figure 3.26). Dans leur grande majorité, leurs parents étaient employés comme journaliers ou conducteurs de *rickshaws*.

Les écoles des organisations non gouvernementales jouent un rôle important dans les bidonvilles de Dacca. Contrairement aux établissements privés, elles sont généralement gratuites et proposent des horaires et des cours flexibles. Leur qualité reste cependant variable et beaucoup d'entre elles n'offrent que 3 ou 4 heures d'enseignement de base, avec des perspectives réduites de passage vers le système formel. À certains égards, l'enseignement non gouvernemental est symptomatique du vide créé par une offre publique insuffisante : un quart seulement des bidonvilles de Dacca possèdent une école publique. La plupart de ces écoles se trouvent dans les quartiers les plus anciens, alors que les zones plus récentes, aux habitats plus précaires, sont livrées à elles-mêmes.

Figure 3.26 : Au Bangladesh, les habitants pauvres des bidonvilles sont tributaires de l'offre éducative non gouvernementale

Pourcentage d'enfants âgés de 6 à 11 ans scolarisés, selon le type d'établissement et la richesse, dans certains bidonvilles de Dacca, 2008



Note : ne concerne que les enfants de 6 à 11 ans et la scolarisation de la 1^{re} à la 5^e année.
Source : Cameron (2009).

Comme dans d'autres bidonvilles du monde, l'insécurité locative contribue à la marginalisation éducative. Privés de droits sur leur logement, les habitants des bidonvilles sont mal placés pour exiger des services éducatifs et un soutien financier de l'État. En outre, les habitats informels étant périodiquement démolis par les autorités, certains prestataires non gouvernementaux répuent à investir dans des bâtiments scolaires.

Sources : Banque mondiale (2007a) ; Cameron (2009) ; Centre for Urban Studies et al. (2006).

«Dois-je acheter à manger ou envoyer mon enfant à l'école ? »

Un parent bangladais

pour barrer les routes de l'éducation. Même lorsque les écoles sont géographiquement proches, les problèmes de sécurité constituent un frein supplémentaire : 60 % des filles interrogées à Kibera confiaient leur peur d'être violées. Il n'est pas rare que garçons et filles aient été les témoins de violences physiques. La réaction face à cette peur de la violence et du harcèlement dans les bidonvilles consiste souvent à renoncer purement et simplement à se rendre à l'école (Erulkar et Matheka, 2007 ; Mudege et al., 2008).

Les contraintes administratives figurent parmi les facteurs de marginalisation les plus puissants dans les bidonvilles. Les parents ne peuvent souvent pas

faire respecter le droit de leurs enfants à l'éducation parce qu'ils ne possèdent pas le statut de résident officiel. Pour des raisons de gestion des inscriptions, les autorités ne reconnaissent même pas l'existence de ces enfants. D'après une étude portant sur 400 familles des bidonvilles de Delhi, la moitié seulement des enfants en âge d'aller à l'école primaire étaient scolarisés, alors que le taux de scolarisation dans l'ensemble de la ville dépassait 90 % (Tsujita, 2009). Bien que les écoles aient été situées suffisamment près pour que les élèves puissent s'y rendre à pied, un tiers seulement des enfants de l'échantillon possédait un certificat de naissance, obligatoire pour être admis dans un établissement public. Les restrictions liées à la

Dans les bidonvilles de Delhi, un tiers seulement des enfants avaient un certificat de naissance, qui est obligatoire pour l'admission à l'école publique.

résidence étaient un autre obstacle de taille, car la population des bidonvilles se compose en majorité de migrants venus d'autres États. Les paysans qui migrent vers les villes chinoises rencontrent des difficultés semblables, voyant leur accès à l'éducation de base limité par un système d'enregistrement des ménages appelé *hukou* (encadré 3.9).

Bien des gouvernements ne sont pas dotés de politiques publiques crédibles pour offrir des services éducatifs et autres services de base dans des zones de peuplement informelles à la croissance rapide. Les autorités se retranchent fréquemment derrière la crainte qu'en permettant légalement à l'ensemble des bidonvilles d'accéder à l'éducation et aux autres services, ils risquent d'accélérer l'exode rural. Ils n'ont pas totalement tort, mais leur inaction, qui prive des enfants de leur droit à l'éducation, n'est certainement pas la bonne réponse.

Encadré 3.9 – En Chine, le système du *hukou* réduit les possibilités éducatives des enfants de migrants

En Chine, le droit des enfants à l'éducation se heurte parfois à des exigences de domiciliation qui limitent l'accès aux écoles.

On ne connaît pas la réelle ampleur de l'exode rural chinois. Une estimation avance le chiffre de 98 millions de migrants ruraux, dont 14 millions d'enfants. Attirée par les emplois, fuyant la pauvreté des campagnes, cette masse migratoire trouve refuge sous des abris de fortune, situés dans des zones aux services publics limités. Leurs enfants sont parmi les plus défavorisés sur le plan éducatif en Chine, ce qui est dû pour une large part à un système d'enregistrement de résidence nommé *hukou*.

En vertu du *hukou*, ne peuvent être accueillis dans les écoles urbaines que les élèves officiellement domiciliés dans le district scolaire. Les budgets des écoles sont établis en fonction du nombre d'élèves officiels enregistrés par les autorités. L'école a la possibilité d'accueillir les enfants non enregistrés, mais leurs parents doivent généralement s'acquitter de frais pour compenser l'absence de financement public. Ce dispositif place l'éducation hors de portée de nombreuses familles de migrants.

Les chiffres de l'éducation dans les principales villes reflètent les effets de ce système. Les deux tiers seulement des 370 000 enfants de migrants de Beijing étaient inscrits dans les écoles publiques. On rapporte qu'un quart d'entre eux fréquentaient des écoles illégales de migrants. Ces établissements, une réponse à l'exclusion du système éducatif public, sont de qualité discutable et certains ont été contraints de fermer.

Conscientes des problèmes rencontrés par les migrants, les autorités chinoises ont commencé de réformer le système. Les autorités urbaines ont maintenant le devoir d'accueillir les détenteurs d'un *hukou* rural assorti d'un permis temporaire de résidence et d'emploi, ce qui réduit la pression exercée par les écoles pour facturer des frais de scolarité. Mais cela n'empêche pas de nombreux enfants de migrants, comme ceux qui sont employés dans le secteur informel, de toujours voir restreintes leurs chances d'éducation.

Sources : Han (2009) ; Liang *et al.* (2008) ; Liu, He et Wu (2008).

Les zones rurales isolées sont mal loties

Les enfants vivant en zone rurale courent de plus grands risques de marginalisation éducative, surtout lorsqu'ils sont pauvres et de sexe féminin. La fracture entre ruraux et urbains dans l'éducation recoupe souvent d'autres inégalités, plus larges. Dans bien des pays, les zones rurales ont tendance à abriter de plus fortes concentrations de pauvreté et à offrir un moindre accès aux soins de santé que les zones urbaines. La marginalisation éducative reflète ces disparités tout en les amplifiant.

La faible densité de la population oblige la plupart du temps les enfants des zones rurales à effectuer un long trajet pour rejoindre l'école, parfois en terrain difficile. En outre, les parents des zones rurales tendent à être moins instruits que ceux des zones urbaines. Ces problèmes sont accentués par l'incapacité des gouvernements à construire des écoles ou à attirer de bons enseignants dans les campagnes. Enfin, les pratiques et les attitudes culturelles traditionnelles jouent également leur rôle.

L'éloignement physique est un des premiers facteurs de marginalisation. Dans de nombreuses régions rurales, les ménages les plus pauvres sont aussi les plus éloignés des voies de communication, des marchés, des dispensaires et des écoles. Au Nicaragua, l'incidence de l'extrême pauvreté est de 20 % plus élevée que la moyenne nationale dans la zone centrale rurale, où les habitants ont 2 fois plus de chemin à parcourir pour se rendre à l'école ou à l'hôpital que dans le reste du pays (Ahmed *et al.*, 2007).

La distance qui sépare l'école du domicile est souvent décisive pour la participation scolaire des minorités ethniques. En Inde, les enfants des tribus répertoriées, dont beaucoup habitent des villages dispersés dans des régions reculées, figurent parmi ceux, au sein du sous-continent, qui ont les plus longs trajets à effectuer jusqu'à l'école (Wu *et al.*, 2007). En République démocratique populaire lao, les écoles des zones rurales en majorité non lao tai sont moins susceptibles que les autres d'offrir l'intégralité du cycle primaire, et le nombre d'établissements du premier cycle du secondaire y est bien plus faible que dans les zones de peuplement lao tai. Quatre-vingts pour cent seulement des enfants ruraux non lao tai disposent d'une école primaire dans leur village et 4 % seulement d'un établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ces proportions sont bien plus élevées pour les enfants issus de la majorité lao tai : 88 et 17 % respectivement. De telles différences permettent de comprendre pourquoi seules 46 % des filles pauvres non lao tai âgées de 6 à 12 ans sont scolarisées dans les zones rurales, contre 70 % de filles rurales pauvres de la communauté lao tai (King et van de Walle, 2007).

Le manque d'équipements de proximité a des répercussions à la fois sur le temps et sur l'énergie nécessaires pour se rendre à l'école. Comme le montrent les enquêtes de terrain effectuées en Afrique occidentale dans les années 1990, la distance moyenne entre l'école et le domicile est importante dans plusieurs pays : 7,5 kilomètres au Tchad, 6,6 kilomètres au Mali, 5 kilomètres au Sénégal et 4 kilomètres en République centrafricaine, par exemple. Comme il s'agit de moyennes, cette distance risque d'être plus longue encore dans les régions reculées (Filmer, 2004).

Même lorsqu'il est relativement faible, l'éloignement de l'école peut fortement réduire la demande d'éducation. Une enquête menée en 2002-2003 auprès de 179 villages de la zone sahélienne occidentale du Tchad a montré que lorsque la distance domicile-école dépassait 1 kilomètre, les inscriptions diminuaient fortement, avec généralement moins de 10 % d'enfants scolarisés. Les obstacles physiques – cours d'eau, forêts, etc. – rencontrés sur le chemin de l'école pouvaient considérablement augmenter le temps requis pour y parvenir (Lehman *et al.*, 2007).

La participation des filles est particulièrement sensible à la durée du trajet. Les enquêtes auprès des ménages réalisées dans de nombreux pays montrent que l'éloignement de l'école est un facteur

essentiel dans le choix que font les parents de garder les filles à la maison (Kane, 2004, et Banque mondiale, 2005d, cité dans Theunynck, 2009 ; Glick, 2008 ; Huisman et Smits, 2009). Les explications varient mais accordent toujours une place prépondérante aux préoccupations concernant leur sécurité et au besoin de main-d'œuvre domestique.

Les modes de vie pastoraux exigent de meilleures réponses éducatives

Les pasteurs de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud sont extrêmement désavantagés dans l'éducation (voir la figure 3.5 ci-dessus ; Dyer, 2006). Selon une estimation approximative, il y a au moins 8,5 millions d'enfants de familles nomades dans le monde qui ne sont pas scolarisés (Carr-Hill, 2009).

Pourquoi les enfants de pasteurs voient-ils leurs chances de s'instruire réduites à ce point ? La pression exercée par le mode de vie joue certainement un grand rôle. Parmi les ruraux, les pasteurs ne sont pas toujours les plus pauvres, surtout si l'on tient compte de leurs avoirs en cheptel. Mais ils attendent souvent des garçons qu'ils s'occupent du bétail et des filles qu'elles se chargent des tâches ménagères, si bien que leurs enfants ont moins de temps à consacrer à la scolarité formelle (Ruto *et al.*, 2009) (encadré 3.10). Si l'éducation est désavantagée, c'est que les besoins de main-d'œuvre sont prioritaires.

Encadré 3.10 – Pasteurs kenyans : « Nous avons besoin d'écoles qui suivent nos troupeaux »

Nasra Hassan, 7 ans, a eu un avant-goût des études : elle a entamé une première année à l'école primaire de Basaa, dans la division Merti d'Isiolo, un district reculé du nord du Kenya. Puis est venue la sécheresse. À cause de celle qui sévit actuellement, 4 millions de Kenyans seraient dépendants d'une aide alimentaire d'urgence. Les zones pastorales sont parmi les plus touchées. La malnutrition progresse chez les plus jeunes et les ménages ont vu leurs troupeaux décimés.

Le préjudice causé à l'éducation est moins visible, mais non moins destructeur pour les efforts de réduction de la pauvreté menés à long terme. Les parents de Nasra n'ont plus les moyens de financer ses études. Comme les pasteurs en quête d'eau doivent conduire leurs troupeaux de plus en plus loin, on manque de bras à la maison pour aider aux tâches ménagères, si bien que Nasra devra passer plus de temps à effectuer la corvée d'eau et à s'occuper de la basse-cour. Au lieu d'étudier, elle est maintenant occupée à faire la lessive, préparer les repas et chercher l'eau et le bois de chauffe. La sécheresse l'a obligée à abandonner l'école.

Mais le manque d'eau n'est pas le seul obstacle auxquels se heurtent les enfants de pasteurs sur le chemin de l'école. Bien des parents et anciens des villages ont une attitude ambivalente vis-à-vis de la scolarisation, ayant, plus que les autres, une conscience aiguë des dilemmes auxquels ils sont confrontés. Comme le dit un parent : « Nous devons choisir entre l'enrichissement et le savoir. Entre la possession d'un troupeau prospère et l'instruction de nos enfants. Nous avons besoin d'eux pour s'occuper du bétail, même si nous savons qu'ils ont besoin de s'instruire. »

Cette tension entre sécurité économique et progrès éducatif est un thème récurrent dans les zones pastorales. L'enseignement formel est dispensé dans un environnement fixe : la salle de classe. Or la survie des pasteurs dépend souvent de la disponibilité des enfants pour accompagner les troupeaux sur de longues distances.

Pour résoudre ce problème, il faut des formules éducatives plus flexibles et plus mobiles. Comme le note un ancien d'Isiolo, « le système d'éducation idéal serait celui qui nous suivrait, qui suivrait nos animaux ».

« Le système d'éducation idéal serait celui qui nous suivrait, qui suivrait nos animaux. »

Un ancien d'un village au nord du Kenya

Au Pakistan, un recensement datant de 2005 estimait à 1 million le nombre d'enfants afghans réfugiés non scolarisés.

D'un autre côté, les pasteurs considèrent souvent l'éducation comme un moyen d'accéder à des conditions d'existence plus variées et moins aléatoires. C'est ce que montre une recherche menée dans la région somalienne de l'Éthiopie ainsi qu'auprès des Turkana du Kenya et des Karamojong de l'Ouganda (Devereux, 2006 ; Krätli, 2006 ; Ruto *et al.*, 2009). Paradoxalement, la dégradation de l'environnement, les sécheresses successives et les vols de bétail peuvent provoquer un regain d'intérêt pour les avantages que peut présenter l'éducation en donnant aux enfants des compétences qui leur permettront de relever les défis du monde actuel (Dyer, 2006).

Bien souvent, ce sont les systèmes d'éducation eux-mêmes qui n'apportent pas de réponses satisfaisantes aux attentes des pasteurs. Leur mode de vie étant intrinsèquement nomade, il est conditionné par le calendrier saisonnier de la disponibilité des pâturages et des ressources en eau. En face, la planification de l'enseignement formel est généralement organisée autour d'une infrastructure scolaire fixe et d'un calendrier national découpant immuablement l'année et la journée scolaires. Ce type de planification est totalement sourd aux réalités et aux exigences de la vie pastorale. Le décalage entre le mode de prestation de l'éducation et les réalités de la vie pastorale fait que les demandes de scolarisation des pasteurs sont rarement satisfaites.

Les infrastructures scolaires ne forment qu'une partie du problème. Les pasteurs estiment habituellement que les programmes ne sont pas adaptés à

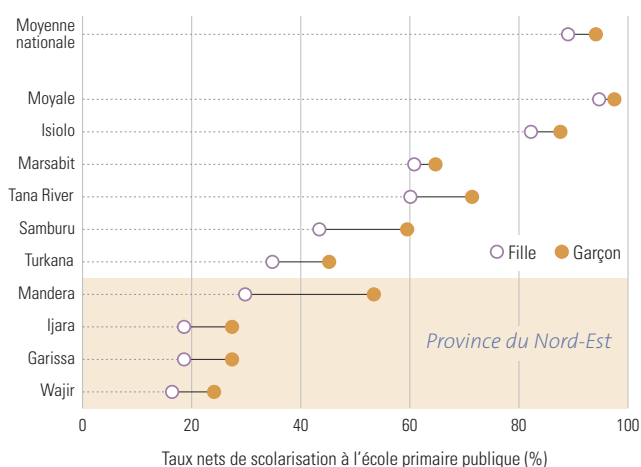
leur mode de vie. Eux-mêmes sont couramment absents des images et récits illustrant les manuels du cycle primaire, ce qui creuse un fossé culturel entre l'école et le milieu familial. Lorsqu'on y parle du pastoralisme, c'est le plus souvent en se plaçant du point de vue de la majorité des non-pasteurs, pour qui le pastoralisme fait figure de pratique primitive et inculte (Krätli, 2006), non de mode de vie spécialisé et durable.

Dans certaines communautés pastorales, le mariage précoce des filles est un obstacle supplémentaire aux études. Il en est de même de la profonde croyance que l'éducation des filles et des femmes a moins de valeur que celle des garçons et des hommes. Comme le souligne un proverbe de la communauté gabra, au nord du Kenya : « Dieu d'abord, puis l'homme, puis le chameau, et en dernier la fille. » D'où la répugnance des pasteurs à vendre leurs chameaux pour financer l'éducation des filles, alors qu'ils n'hésitent pas à s'en défaire pour payer celle des garçons (Ruto *et al.*, 2009, p. 11). Les attitudes sociales qui sous-tendent de tels modes de pensée sont profondément préjudiciables à l'instruction des filles.

La diversité des expériences pastorales nous empêche de généraliser. Il n'en reste pas moins que, même dans les pays qui accomplissent les plus grands progrès en matière d'enseignement primaire, les enfants de pasteurs sont fréquemment laissés très loin derrière. Le Kenya porte maintenant ses regards au-delà de la scolarisation primaire, vers l'enseignement secondaire universel, mais cette optique est à mille lieux de la réalité qui prévaut dans les 10 districts les plus arides du pays. Ces zones où les communautés pastorales dominent affichent des taux de scolarisation parmi les plus bas du Kenya et des disparités entre les sexes parmi les plus criantes, avec un taux net de scolarisation inférieur à 30 % chez les garçons et à 20 % chez les filles dans les 3 districts les plus mal notés de la province du Nord-Est (figure 3.27).

Figure 3.27 : Beaucoup de districts arides du Kenya sont laissés pour compte

Taux nets de scolarisation dans les écoles primaires publiques des districts arides du nord du Kenya, 2007



Source : Ruto *et al.* (2009), à partir des données de 2007 de l'Unité des statistiques du ministère de l'Éducation (2009).

Les conflits armés accentuent la marginalisation éducative

Les conflits armés contribuent à la marginalisation éducative de bien des manières. Ils exposent évidemment les enfants au péril de la violence et du traumatisme. Outre qu'ils chassent les individus de leurs lieux d'habitation et créent des populations entières de réfugiés, ils sont une menace pour l'intégrité des écoles, des élèves et des enseignants. Ils laissent aussi derrière eux un héritage de méfiance, d'instabilité et de mauvaise gouvernance, observé dans de nombreux pays particulièrement fragiles, où les gouvernements n'ont généralement pas les moyens ou la volonté d'apporter les services de base.

Si l'on ne dispose que de rares preuves fiables de l'impact des conflits armés, les données internationales soulignent clairement l'étroite corrélation existant entre conflit et marginalisation. Plus du tiers des enfants d'âge scolaire primaire non scolarisés – soit un total de 25 millions – vivent dans des pays pauvres touchés par un conflit (voir le chapitre 2). Bon nombre de ces pays ont les plus mauvais scores en matière de santé et d'éducation des enfants. En Somalie, 1 enfant sur 7 ne survit pas au-delà de l'âge de 5 ans et 22 % seulement de ceux qui parviennent à celui de l'entrée dans le primaire sont effectivement scolarisés : il s'agit d'un des niveaux de scolarisation les plus bas du monde (PNUD, 2009).

Les déplacements de population massifs causés par les conflits condamnent des millions d'enfants à un avenir éducatif particulièrement sombre. Contraints de fuir leurs maisons, les parents doivent bien souvent se réinstaller dans des zones qui ne disposent pas de moyens suffisants pour apporter une éducation de base de bonne qualité. À la fin de 2008, on estimait le nombre des déplacés de force dans le monde à 42 millions de personnes : 26 millions environ l'étaient dans leur propre pays et 16 millions avaient dû fuir au-delà des frontières (Internal Displacement Monitoring Centre, 2009 ; UNHCR, 2009). Un tiers environ de la population des déplacés de force dans le monde est formé par des enfants âgés de 5 à 17 ans (Women's Commission for Refugee Women and Children, 2004). Les peuples autochtones et les minorités ethniques y sont représentés de façon disproportionnée.

La plupart du temps, les débats internationaux consacrés aux réfugiés se préoccupent surtout des problèmes que ces derniers créent pour les pays riches. Ce sont pourtant les pays en développement qui sont le plus touchés par ces déplacements transfrontaliers. Des pays comme le Kenya, l'Ouganda, la République-Unie de Tanzanie ou le Tchad ont absorbé des millions de personnes déplacées par les conflits qui font rage en République démocratique du Congo, en Somalie et au Soudan. C'est le Pakistan qui accueille la plus forte population mondiale de réfugiés, ayant ouvert ses portes à plus de 2 millions de déracinés qui ont fui les combats en Afghanistan (UNHCR, 2009 ; Winthrop, 2009a). Ces pays, qui ont déjà bien du mal à réaliser l'enseignement primaire universel pour leurs propres enfants, n'ont pas les moyens d'apporter des services éducatifs aux vastes groupes de réfugiés, vulnérables et en grande pauvreté, et parlant souvent d'autres langues que celles du pays. Le système d'aide international n'offre de son côté qu'un soutien limité. Si bien que ces enfants se retrouvent face à un programme scolaire qui leur est étranger ou même sans scolarisation aucune.

Au Pakistan, un recensement des réfugiés datant de 2005 estimait à 1 million le nombre d'enfants afghans réfugiés non scolarisés (Winthrop, 2009a).

Les déplacements internes peuvent aussi provoquer des complications de grande envergure, en surchargeant le système éducatif dans les zones de réinstallation. Là encore, le cas récent du Pakistan illustre bien l'étendue du problème. Avec 2,5 millions de déplacés en provenance de la province de la Frontière-du-Nord-Ouest, d'où ils ont été chassés par les combats de 2008 entre le gouvernement et les militants talibans, les écoles des autres régions du pays ont subi de fortes pressions (Winthrop, 2009b). Aux Philippines, les hostilités de 2008 et 2009 entre les troupes gouvernementales et des groupes rebelles ont causé le déplacement de 750 000 personnes, bouleversant la scolarité des enfants (Amnesty International, 2009) (encadré 3.11).

« Les élèves sont souvent absents parce qu'ils font la queue pendant des heures pour obtenir de l'eau et des rations. »

Bernie Abdul (Philippines)

Encadré 3.11 – Le coût humain du conflit des Philippines

Muhammed loge désormais sous la tente dans une cour d'école, mais il n'a guère le temps de se rendre en classe. Comme beaucoup d'autres enfants de ce camp d'évacuation, sa priorité est maintenant d'aider ses parents à compléter les maigres rations qui leur sont distribuées chaque jour. « Je vais à l'école uniquement le matin, car je dois trouver des légumes et du bois à l'extérieur du camp avant la nuit », précise-t-il.

Muhammed, 13 ans, est l'aîné de 5 enfants, réfugiés avec leurs parents et grands-parents dans un camp aménagé sur le terrain de l'école élémentaire Datu Gumbay Piang, dans la province de Maguindanao.

Les violents affrontements qui ont opposé l'armée et les rebelles séparatistes dans cette région de la province de la Mindanao (Philippines) ont précipité des centaines de milliers de civils dans des camps de réfugiés, souvent installés dans des écoles comme celle-ci. Le centre de Datu Gumbay Piang accueillerait le plus grand nombre de personnes déplacées au sein du pays depuis le début des combats.

Pour l'instant, Muhammed et sa famille trouvent qu'ils ont de la chance d'être hébergés sous une tente. « Certains doivent camper dans les classes ou s'abriter de la pluie sous les pilotis de l'école », raconte Bernie Abdul, un évacué employé par l'établissement.

La plupart des enfants viennent en classe pour se distraire d'un quotidien bien maussade. Mais il leur est impossible d'échapper au souvenir de la violence et des destructions dont ils ont été témoins : « En classe, ils sont léthargiques ou, au contraire, pris de panique quand des obus sont tirés à proximité. »

Muhammed n'est pas le seul enfant du camp à ne pouvoir être assidu à l'école. Comme le confie Bernie Abdul : « Les élèves sont souvent absents parce qu'ils passent des heures à faire la queue à la pompe ou pour obtenir des rations, ou parce qu'ils sont malades. La vie dans cet environnement sans eau courante et sans sanitaires les agresse physiquement et moralement. »

Propos recueillis par Ross Harper Alonso pour ce Rapport.

Les conflits violents peuvent affecter l'existence des enfants de bien des manières, y compris en leur imposant de s'enrôler comme soldats.

Les conflits violents peuvent affecter l'existence des enfants de bien des manières, y compris en leur imposant de s'enrôler comme soldats. À la fin de 2007, des enfants soldats participaient directement à des confrontations armées dans 17 pays, dont l'Afghanistan, la Somalie, le Soudan et le Tchad (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2008). En Somalie, le gouvernement fédéral de transition aurait enrôlé plus de 1 000 enfants dans l'armée régulière, les recrutant pour la plupart directement dans les écoles (Conseil de sécurité de l'Assemblée générale des Nations Unies, 2009).

Outre qu'ils sont écartés de l'éducation, les enfants soldats souffrent de traumatismes psychologiques qui bloquent leurs perspectives de réintégration éducative. Pendant la guerre civile au Sierra Leone après 1991, plus de 15 000 enfants auraient été enrôlés de force dans les milices. À l'issue du conflit, en 2002, ces anciens soldats pensaient retrouver, grâce à la scolarité, une part de leur enfance perdue. Mais les écoles étaient mal préparées à apporter le soutien psychologique nécessaire pour leur permettre de se réadapter à la vie normale (Bétancourt *et al.*, 2008).

Encadré 3.12 – L'éducation à Gaza : entre destruction et reconstruction

À Gaza, le système éducatif a été frappé de plein fouet par le conflit de 2008 et 2009. Les circonstances entourant ces violences font l'objet de polémiques. Dans le rapport qu'il a présenté à l'Assemblée générale des Nations Unies, Justice Richard Goldstone a donné des preuves que la population civile a été visée dans un camp comme dans l'autre. Ce qui ne fait en revanche aucun doute, c'est l'étendue des dégâts physiques et humains infligés par l'intervention militaire israélienne.

Une partie des dommages se compte en pertes humaines et en blessés. Selon les estimations, 164 élèves et 12 enseignants auraient été tués. Mais ce n'est rien comparé au nombre des blessés graves. Les infrastructures ont également beaucoup souffert. Les estimations varient, mais Justice Goldstone rapporte qu'environ 280 écoles et jardins d'enfants ont été détruits ou gravement endommagés. Les restrictions à l'importation de matériaux de construction ont également retardé la reconstruction.

Il est plus difficile de chiffrer les effets des traumatismes subis par les enfants. La violence des opérations laisse des cicatrices profondes sur les habitants de Gaza. Les enquêtes menées sur le terrain insistent sur le problème majeur posé par le stress post-traumatique chez les jeunes, qui touche 69 % d'entre eux, 40 % souffrant de dépression modérée à sévère. C'est une source de grand désavantage éducatif pour ces adolescents.

La gravité des violences infligées à la population civile en 2008 et 2009 accentue encore ce désavantage. De nombreux enfants sont retournés à l'école en souffrant d'anxiété et du choc émotionnel causé par la perte de leurs parents ou de leurs frères et sœurs, et marqués par le souvenir d'actes d'une extrême violence. Cela laissera certainement des séquelles graves et durables sur l'éducation.

Sources : O'Malley (2009) ; Nations Unies (2009a) ; Elbedour *et al.* (2007).

D'autres enfants sont victimes de traumatismes parce qu'ils se retrouvent au milieu d'une population civile elle-même sous le feu d'un conflit violent. Pour reconstruire l'éducation à Gaza, il faudra certes remettre en état les infrastructures, mais aussi apporter un soutien aux enfants traumatisés (encadré 3.12).

L'éducation est parfois visée parce qu'elle est le symbole de l'autorité gouvernementale : les écoles sont prises pour cible par les milices armées, les élèves et les enseignants sont menacés d'être tués, blessés, enlevés ou violés. En Afghanistan, 670 écoles ont été fermées au début de 2009 à cause de menaces pesant sur leur sécurité, privant ainsi 170 000 enfants de services d'éducation. Dans les 3 provinces situées à l'extrême sud de la Thaïlande, des groupes séparatistes hostiles aux valeurs du bouddhisme et à l'enseignement en langue thaï ont attaqué des écoles. Quatre-vingt-dix-neuf enseignants auraient été assassinés et 296 écoles bombardées et incendiées au cours des 5 dernières années (O'Malley, 2009).

En Afghanistan et au Pakistan, des groupes inféodés aux talibans s'en sont pris aux écoles de filles, tant par désir de défier l'État que pour défendre des valeurs hostiles à l'égalité des chances dans l'éducation. Dans le district de Swat, au Pakistan, les talibans ont détruit, entre 2007 et mai 2009, 108 écoles de filles et en ont endommagé 64 autres. En 2008, les chefs talibans locaux ont interdit la présence des filles et des enseignantes à l'école. Par réaction, 900 établissements ont fermé ou ont cessé d'accueillir des filles et la peur suscitée par le décret a abouti au retrait de l'école de 120 000 d'entre elles (O'Malley, 2009).

Handicap

Un des facteurs les moins visibles, et pourtant les plus puissants, de marginalisation éducative est le handicap. Par-delà ses effets immédiats sur la santé, le handicap physique et mental s'accompagne d'une stigmatisation qui est souvent source d'exclusion dans la société et à l'école. Son impact est souvent particulièrement désastreux pour les ménages plus pauvres.

Certes, les attitudes à l'égard des personnes handicapées se sont améliorées avec le temps. Jusqu'à une date encore récente, c'est le « modèle médical » qui dominait et on pensait que la condition des handicapés les plaçait à l'écart de la société – une attitude qui a été source de discrimination, d'isolement et de stigmatisation. Aujourd'hui, on reconnaît de plus en plus qu'il existe des degrés et des formes variables de handicap, mais ce sont surtout les barrières d'ordre social et institutionnel,

ainsi que les attitudes discriminatoires, qui freinent la pleine intégration des personnes handicapées. Comprendre le handicap sous cet angle montre combien il est nécessaire de détecter et d'abattre ces obstacles. L'éducation a un rôle décisif à jouer dans la modification des comportements.

La pauvreté est à la fois une cause potentielle de handicap et l'une de ses conséquences. Dans plusieurs pays, la probabilité de vivre dans la pauvreté augmente lorsque le chef de la famille est handicapé (McClain-Nhlapo, 2007). Les enquêtes menées en Ouganda dans les années 1990 montrent qu'elle peut même atteindre 60 % (Hoogeveen, 2005). Les personnes handicapées ont beaucoup moins de chances de trouver un emploi que celles sans handicap. Les autres membres de la famille n'ont bien souvent pas la possibilité de travailler (ou d'étudier) parce qu'ils doivent s'occuper d'elles. Une prise en charge inadaptée ainsi que l'incapacité, pour les familles pauvres, de faire suffisamment face aux dépenses de santé et d'alimentation renforcent les problèmes auxquels les handicapés sont confrontés (Bird et Pratt, 2004). Ces liens avec la pauvreté, associés à la stigmatisation et à la discrimination, sont un facteur notable de marginalisation éducative.

Bien que des données fiables et internationalement comparables soient, on le sait, difficiles à obtenir, une source abondamment citée parle de 150 millions d'enfants souffrant de handicap dans le monde⁹ (OMS et UNICEF, 2008). Environ 4 enfants handicapés sur 5 vivent dans les pays en développement. Mais il y a aussi des millions d'enfants qui vivent dans des familles comptant des handicapés parmi leurs membres plus ou moins proches. Tous âges confondus, les niveaux de handicap aussi bien modéré que grave sont plus importants dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire que dans les pays riches. C'est en Afrique subsaharienne qu'ils sont le plus élevés (OMS et UNICEF, 2008). L'étendue du handicap et la concentration des handicapés dans les pays les plus pauvres contribuent fortement à leur marginalisation dans l'éducation.

Le manque systématique d'informations demeure préoccupant. Pour ne prendre qu'un seul exemple, en Sierra Leone, le recensement de 2004 ne signale que 3 000 cas de handicap mental alors que – selon les estimations d'une enquête nationale détaillée effectuée l'année précédente – on en comptait 10 fois plus en chiffres réels (Banque mondiale, 2009c). Une des raisons de cette sous-évaluation s'explique par le fait que les parents et les enfants taisent le handicap.

Bien des formes de handicap trouvent leur origine dans la pauvreté, la malnutrition et le manque

d'accès aux services de base (Yeo et Moore, 2003). La mort apparente du nouveau-né, généralement due à l'absence de personnel qualifié, aurait causé, sur 1 million d'enfants, des handicaps allant de l'infirmité motrice cérébrale aux troubles de l'apprentissage (UNICEF, 2008b). Dix-huit millions de nouveau-nés naissent avec un handicap mental du fait de la carence en iode de leur mère et 350 000 enfants des pays en développement sont aveugles à cause d'une carence en vitamine A (Micronutrients Initiative *et al.*, 2009).

Les conflits contribuent au développement du handicap directement par la menace physique qu'ils font peser et indirectement par leur effet sur la pauvreté, les ressources alimentaires et les soins de santé. Pour chaque enfant tué dans un conflit armé, on estime que 3 sont victimes de handicap (Projet Enable des Nations Unies, 2009, cité dans Peters, 2009). Les accidents de la circulation, cause de handicap pendant l'enfance dont l'incidence est moins largement reconnue, sont endémiques dans bon nombre de pays les plus pauvres. Une estimation prudente fixe à 10 millions d'enfants le nombre de ceux qui sont chaque année blessés sur les routes du monde. Beaucoup restent handicapés à vie. Plus de 80 % des blessés et des tués dans les accidents de la circulation le sont dans les pays en développement (OMS et UNICEF, 2008). Les conséquences de ces décès et blessures pour l'éducation sont négligées, notamment par les agences nationales et les donateurs impliqués dans la construction des voies de communication.

La relation entre handicap et marginalisation éducative est patente dans les pays situés aux deux extrémités du spectre des inscriptions dans le primaire et de l'achèvement de ce cycle. Au Malawi et en République-Unie de Tanzanie, le handicap multiplie par 2 la probabilité que l'enfant n'ait jamais été inscrit à l'école et par 2,5, au Burkina Faso, le risque de ne pas être scolarisé (Kobiané et Bougma, 2009 ; Loeb et Eide, 2004 ; Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie, 2009). Dans ces pays, le désintérêt des politiques pour le handicap constitue clairement un frein aux progrès nationaux en direction de l'enseignement primaire universel. Dans certains pays qui sont plus proches de cet objectif, les personnes handicapées représentent la majorité des laissés-pour-compte. En Bulgarie et en Roumanie, les taux de scolarisation nette des enfants âgés de 7 à 15 ans dépassaient les 90 % en 2002 ; ils n'exédaient pas 58 % pour les enfants handicapés (Mete, 2008).

« Handicap » est un terme générique recouvrant une multitude de situations. Un enfant souffrant d'autisme grave rencontrera par exemple des difficultés d'apprentissage bien différentes de

Le handicap est un des facteurs les moins visibles, et pourtant les plus puissants, de marginalisation éducative.

⁹. Dans les années 1970, l'Organisation mondiale de la santé estimait à 10 % de la population mondiale le nombre des personnes handicapées. Cette estimation approximative, qui porte le nombre des handicapés à quelque 650 millions de personnes, a toujours cours aujourd'hui. Elle sert de base à l'estimation selon laquelle il y aurait 150 millions d'enfants handicapés.

Il faut souvent augmenter les moyens financiers pour pouvoir proposer à l'enfant handicapé, un niveau de prestation équivalent à celui dont bénéficient les autres enfants.

celles d'un enfant aveugle ou unijambiste. Les handicaps empêchant de communiquer et d'interagir normalement avec les autres au sein des établissements du système général peuvent poser des obstacles d'ordre pratique et social particulièrement insurmontables pour la participation éducative.

Un examen plus attentif des données nationales montre que les conséquences varient considérablement selon le handicap. Au Burkina Faso, les enfants recensés comme sourds ou muets, atteints d'un handicap mental ou aveugles risquaient bien plus de ne pas être scolarisés que ceux souffrant d'un handicap moteur. En 2006, 10 % seulement des sourds et muets de 7 à 12 ans étaient à l'école (Kobiané et Bougma, 2009) (figure 3.28). Le taux de fréquentation des enfants handicapés moteurs était de 40 %, à peine moins que celui des non handicapés. En Ouganda, des données récentes suggèrent que les taux d'abandon sont inférieurs chez les enfants atteints de handicaps visuels et moteurs que chez les handicapés mentaux (Lang et Murangira, 2009).

Les enfants handicapés se heurtent à de nombreuses difficultés dans l'éducation. Trois des plus redoutables ont trait à la discrimination, à la stigmatisation et à la négligence institutionnalisées qui se manifestent aussi bien dans la salle de classe que dans la communauté locale et la famille. Ces enfants sont fréquemment isolés au sein de la société et de la communauté à laquelle ils appartiennent à cause d'un mélange de honte, de peur et d'ignorance des causes et des implications de leur handicap.

Une étude qualitative des attitudes à l'égard des enfants autistes réalisée au Ghana révèle qu'ils sont généralement décrits comme « inutiles et incapables d'apprendre, [...] têtus, paresseux ou volontairement désobéissants » (Anthony, 2009, p. 12-13). Dans une déclaration de portée plus générale, le ministre ghanéen de l'Éducation, des Sciences et des Sports a décrit avec une grande justesse les préjugés sociaux qui sont la cause de désavantages éducatifs pour les handicapés : « L'éducation des enfants handicapés est dévalorisée par les familles ; le potentiel de ces enfants n'est pas reconnu ; dans les écoles du système général, les enfants handicapés reçoivent moins d'attention de la part des enseignants et l'accent est mis de façon démesurée sur la réussite scolaire et les examens, non sur l'épanouissement des enfants » (ministère ghanéen de l'Éducation, des Sciences et des Sports, 2008, p. 60-61).

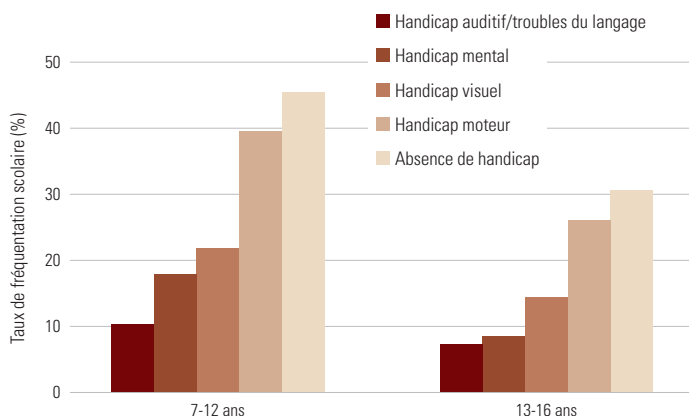
Les systèmes éducatifs et l'expérience de la salle de classe peuvent aider à combattre la marginalisation qui frappe les enfants handicapés. Pourtant, il leur arrive à maintes reprises d'avoir l'effet inverse. Les handicapés voient leurs chances amoindries par la difficulté d'accéder physiquement à l'école, la pénurie d'enseignants qualifiés et le manque d'auxiliaires d'enseignement. Nombreux sont les établissements, notamment dans les zones rurales reculées ou les quartiers déshérités, qui sont physiquement inaccessibles pour certains enfants handicapés. Les écoles peuvent sembler bruyantes, perturbantes et menaçantes aux enfants souffrant de handicaps sensoriels ou mentaux. L'accueil inadapté, qui est habituellement réservé aux enfants handicapés dans le système général, pousse la plupart du temps les parents et les associations de handicapés à exiger pour eux des établissements qui leur soient réservés (Lang et Murangira, 2009).

Cette demande est compréhensible, mais elle est aussi symptomatique de problèmes plus généraux. En isolant les enfants handicapés dans des établissements ou des instituts spécialisés, on court en effet le risque de renforcer la stigmatisation. Et on leur refuse éventuellement aussi l'occasion de participer au système général d'éducation, de nouer des relations et de se développer dans un environnement inclusif. En outre, les écoles spécialisées souffrent souvent d'un sous-financement chronique et manquent de personnel enseignant qualifié ou des équipements nécessaires pour offrir un enseignement de bonne qualité aux handicapés.

Les planificateurs de l'éducation devraient comprendre qu'il faut souvent augmenter les moyens financiers pour être en mesure de proposer à l'enfant handicapé, en termes d'accès et de qualité de l'éducation, un niveau de prestation équivalent

Figure 3.28 : Au Burkina Faso, les enfants handicapés sont confrontés à des désavantages importants mais variables

Pourcentage d'enfants âgés de 7 à 12 ans et de 13 à 16 ans scolarisés, selon la nature de leur handicap, au Burkina Faso, 2006



Source : Kobiané et Bougma (2009), à partir des données du Recensement général de la population et de l'habitat du Burkina Faso de 2006.

à celui dont bénéficient les autres enfants. Il faut des ressources supplémentaires pour apporter aux enseignants une formation spécialisée et aux élèves des matériels d'apprentissage conçus pour eux, qui leur permettent de réaliser leur potentiel. Les familles peuvent également avoir besoin d'un soutien financier particulier. Comme le montre une étude réalisée au Bangladesh, les parents d'enfants handicapés doivent faire face à des dépenses pour les appareillages, aides techniques et soins de santé, 3 fois plus élevées que le budget moyen consacré par les familles à leurs enfants (Chowdhury, 2005, dans Marriott et Gooding, 2007). Mais il est souvent difficile de venir à bout d'une tradition de désavantage institutionnalisé, même dans les pays qui se sont fortement engagés en faveur d'une éducation plus inclusive, comme en Inde (encadré 3.13).

Il n'y a pas que le fait d'être handicapé qui limite les possibilités éducatives des enfants. Ceux dont les parents sont handicapés sont généralement tiraillés entre leur participation à l'école et les soins à prodiguer à la maison. Ces conséquences

indirectes de la présence auprès d'eux d'adultes handicapés – le fameux « effet en cascade » – sont parfois extrêmement lourdes.

Les renseignements recueillis à l'occasion d'un recensement national donnent une idée de l'ampleur du problème. Le fait d'avoir un père, ou une mère, handicapé et pauvre augmente la probabilité, pour un enfant âgé de 7 à 16 ans, de ne jamais avoir été scolarisé de 13 points de pourcentage en Ouganda et de 25 points aux Philippines, signe, une fois encore, de l'étroite interaction de la pauvreté, du handicap et de l'éducation (tableau 3.5).

VIH et sida

La pandémie de VIH et de sida est d'abord une crise sanitaire à l'échelle mondiale, mais elle a sur l'éducation des conséquences profondes et de grande portée. Tout en mettant des vies en péril, en tenant les enfants à l'écart de l'école et en compromettant l'apprentissage, le VIH et le sida

Au Bangladesh, les parents d'enfants handicapés doivent faire face à des dépenses pour les appareillages, aides techniques et soins de santé, 3 fois plus élevées que le budget moyen consacré par les familles à leurs enfants.

Encadré 3.13 – En Inde, les préjugés à l'encontre des enfants handicapés limitent leurs chances d'éducation

En Inde, les documents de planification de l'éducation contiennent de vigoureux engagements en faveur de l'éducation inclusive. L'objectif est d'apporter à tous les enfants atteints d'un handicap, quel que soit sa nature ou son degré, une éducation au sein d'un « environnement adapté » : établissement général ou spécialisé, école alternative ou apprentissage à la maison. Pour tenir ces engagements, il faut un effort politique concerté, appuyé par des réformes dans la prestation des services.

Le handicap reste pourtant un grand frein pour les progrès vers l'enseignement primaire universel en Inde. Bien que les données nationales présentent certaines incohérences, les estimations suggèrent que la participation scolaire des enfants handicapés ne dépasse jamais 70 %, bien loin derrière la moyenne nationale de 90 %. D'après l'analyse de l'enquête nationale indienne par sondage de 2002 effectuée par la Banque mondiale, les enfants handicapés courent 5 fois et demi plus de risques de ne pas être scolarisés que les autres.

La ventilation des données révèle de fortes variations. Près des trois quarts des enfants gravement handicapés n'étaient pas scolarisés, contre environ 35 à 40 % des enfants souffrant de handicaps moyens à modérés. Les plus susceptibles d'être exclus étaient les malades mentaux (dont les deux tiers ne sont jamais scolarisés) ou les mal voyants (plus de la moitié ne sont jamais scolarisés).

En Inde, les attitudes publiques sont parmi les obstacles les plus redoutables à l'égalité éducative des personnes handicapées. Les préjugés les plus tenaces concernent les enfants handicapés mentaux. Dans une enquête

consacrée aux attitudes publiques dans les États de l'Uttar Pradesh et du Tamil Nadu, près de la moitié des réponses indiquaient que ces enfants n'avaient été accueillis ni dans une école générale ni dans un établissement spécialisé. L'autre idée reçue la plus courante était qu'un malade mental était incapable d'occuper un emploi décent. Les membres des familles comptant un handicapé partageaient ce point de vue, ce qui prouve que la stigmatisation existe aussi à la maison.

Les contraintes institutionnelles renforcent les attitudes publiques. En 2005, 18 % seulement des écoles indiennes étaient accessibles aux enfants handicapés et convenablement équipées de rampes, de salles de classes et de sanitaires aménagés et disposaient de moyens de transport adaptés.

Les politiques nationales trahissent toutefois une prise de conscience grandissante des problèmes associés au handicap. Les mesures déjà prises vont de la fourniture aux écoles d'aides techniques et d'appareils à l'attribution de bourses d'études aux enfants handicapés. Leur mise en œuvre se heurte cependant au manque d'information de la population. Dans une enquête réalisée au Tamil Nadu et dans l'Uttar Pradesh, près des trois quarts des ménages dont un membre était handicapé ne savaient pas qu'ils pouvaient bénéficier d'appareils et d'aides techniques, et 2 % seulement en avaient directement bénéficié en 2005. Moins de la moitié de ces ménages connaissaient l'existence des bourses et seuls 4 % en avaient bénéficié.

Sources : National Sample Survey Organization (2003) ; Singal (2009) ; O'Keefe (2007) ; District Information System for Education (2009).

Tableau 3.5 : Indicateurs de l'éducation selon la situation de handicap du chef de famille et le niveau de revenu, Ouganda et Philippines

	Année	Enfants de 7 à 16 ans qui n'ont jamais été scolarisés (%)			Jeunes de 17 à 22 ans qui ont moins de 4 années de scolarité (%)		
		Moyenne	Handicapé*	Handicapé* des 20 % les plus pauvres	Moyenne	Handicapé*	Handicapé* des 20 % les plus pauvres
Ouganda	2002	10	19	23	26	39	49
Philippines	2000	3	21	28	6	30	44

* « Handicapé » fait référence à ce qui a été déclaré directement par le chef de famille.
Source : UNESCO-DME (2009).

L'enfant devenu orphelin du fait du sida voit souvent s'assombrir ses perspectives éducatives.

renforcent aussi les problèmes plus généraux qui naissent de la pauvreté et de la discrimination sociale, tels que les pressions économiques, les enfants orphelins et la stigmatisation.

Il y avait, selon les estimations, 33 millions de séropositifs dans le monde en 2007, les deux tiers se trouvant en Afrique subsaharienne. C'est là que vivent aussi 90 % des 2 millions d'enfants de moins de 15 ans porteurs du virus. La plupart l'ont contracté avant ou à la naissance, ou encore lors de l'allaitement – des formes de transmission du VIH pourtant évitables (ONUSIDA *et al.*, 2008). Sans accès aux traitements antirétroviraux, 90 % environ de ces enfants meurent avant d'avoir l'âge d'entrer à l'école (Pridmore, 2008). Ceux qui survivent sont souvent confrontés aux problèmes associés – infections respiratoires, malnutrition, maladies diarrhéiques, etc. – avec plus de fréquence et de sévérité que les enfants bien portants, ce qui affecte leur capacité de se rendre à l'école et d'apprendre¹⁰.

Certains des effets les plus dévastateurs du VIH et du sida sur l'éducation n'apparaissent pas dans les données scolaires, et pour cause : de nombreuses victimes ne parviennent pas à l'âge de la scolarité obligatoire. En 2007, environ 270 000 enfants de moins de 14 ans sont morts de maladies liées au sida (ONUSIDA *et al.*, 2008). Dans bien des pays, le VIH et le sida creusent encore les profondes inégalités liées au sexe dans l'éducation. Dans les pays d'Afrique méridionale à forte prévalence de VIH et de sida, comme l'Afrique du Sud, le Malawi ou le Swaziland, les taux d'infection par le VIH sont de 1,8 à 5,5 fois plus élevés chez les jeunes filles et jeunes femmes âgées de 15 à 24 ans que chez les hommes (Stirling *et al.*, 2008). Ces disparités peuvent nuire à leurs chances d'achever leur scolarité dans le primaire et de la poursuivre dans le secondaire.

Sans épargne ni biens suffisants, obligés d'exercer des travaux physiques pour gagner leur vie, les ménages les plus pauvres sont aussi les moins armés pour faire face aux dépenses de santé qu'entraînent le VIH et le sida (ONUSIDA *et al.*, 2008). Beaucoup d'entre eux doivent sacrifier les dépenses réservées à d'autres postes prioritaires,

et compris l'éducation. Les recherches effectuées au Cambodge révèlent que, pour s'acquitter des frais de santé, les deux tiers des familles touchées par le VIH et le sida avaient, selon leurs propres déclarations, diminué leurs dépenses consacrées à leurs enfants, y compris les dépenses alimentaires, compromettant ainsi la capacité d'apprendre de ces derniers (Alkenbrack *et al.*, 2004). La mauvaise santé des membres du ménage peut aussi menacer la scolarisation des enfants en alourdissant leur charge de travail non scolaire (Pridmore, 2008).

L'enfant devenu orphelin du fait du sida voit souvent s'assombrir ses perspectives éducatives. Environ 15 millions d'enfants de moins de 18 ans ont perdu leur père, leur mère ou les deux à cause du sida. Les informations recueillies dans 56 pays disposant de données récentes d'enquête auprès des ménages indiquaient que les orphelins de père et mère avaient, en moyenne, 12 % moins de chances d'être scolarisés que les enfants qui n'étaient pas orphelins (ONUSIDA *et al.*, 2008). Mais ce chiffre dissimule de grandes variations, dont certaines sont étroitement liées au sexe du parent décédé. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, comme l'Éthiopie, le Kenya, le Malawi ou la République-Unie de Tanzanie, il était plus probable que les enfants ayant perdu leur mère soient recueillis par un autre ménage et moins probables qu'ils soient maintenus à l'école (Beegle *et al.*, 2009 ; Evans et Miguel, 2007 ; Himaz, 2009 ; Banque mondiale, 2007c). Alors que le décès du père en Éthiopie n'avait pas d'influence significative sur le niveau de scolarisation, celui de la mère réduisait d'environ 20 % la scolarisation, aussi bien des garçons que des filles, et elle provoquait un manque d'assiduité scolaire (Himaz, 2009).

La stigmatisation et la discrimination institutionnalisées renforcent souvent les désavantages éducatifs associés au VIH et au sida. Une étude qualitative effectuée en Thaïlande révèle que les enfants séropositifs se voient refuser l'accès à l'école, en violation des lois nationales. Les éducateurs craignent que les autres parents ne réagissent négativement à la scolarisation d'élèves séropositifs (Save the Children UK, 2006). Les pratiques scolaires discriminatoires sont, dans

10. Ces dernières années, l'accès au traitement antirétroviral s'est élargi avec une extrême rapidité, permettant à un plus grand nombre d'enfants séropositifs d'être scolarisés et améliorant les taux de survie de ceux qui les élèvent. Mais dans la plupart des pays, ces progrès sont encore trop lents pour que les objectifs d'accès universel soient atteints d'ici à 2010 (ONUSIDA, 2009).

une certaine mesure, le miroir de la société tout entière. Une enquête de grande envergure réalisée auprès des ménages en Inde fait ressortir que, dans les familles qui ne sont pas directement touchées par le VIH et le sida, 58 % des femmes et 43 % des hommes n'auraient pas envoyé leurs enfants à l'école s'il s'y trouvait un enfant séropositif (Loudon *et al.*, 2007). Selon la même enquête, la stigmatisation est l'une des principales causes de décrochage scolaire. De jeunes enfants ont expliqué qu'ils avaient perdu le goût pour les études, qu'ils étaient gagnés par la dépression et avaient quitté l'école à cause des sarcasmes de leurs camarades. Quant aux parents, ils estimaient que le principal obstacle à l'éducation de leurs enfants était la stigmatisation et la discrimination dont ces derniers étaient l'objet de la part des enseignants.

La stigmatisation a pour effet, entre autres, de taire sa maladie quand on est touché par le VIH et le sida. Dans une étude sur les besoins éducatifs des élèves porteurs du virus en Namibie et en République-Unie de Tanzanie, tous les enfants séropositifs interrogés ont déclaré que l'annonce de leur séropositivité à leurs camarades était lourde de conséquences et que le silence leur permettait de sentir en sécurité (UNESCO et EduSector AIDS Response Trust, 2008). Ces craintes sont sans doute fondées. Au Brésil et en Haïti, les adolescents porteurs du VIH se disent victimes des brutalités et des bagarres à l'école en raison de leur séropositivité (Abada-Barrerío et Castro, 2006 ; Loudon, 2006).

À cela s'ajoute l'incapacité des gouvernements à répondre suffisamment vite aux problèmes posés par le VIH et le sida dans l'éducation. Bien que le nombre d'enfants orphelins qui ont pu accéder à l'école grâce aux politiques publiques soit en augmentation, il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine. L'examen de 18 plans nationaux d'éducation élaborés en Afrique subsaharienne depuis 2005 indique que seulement 10 d'entre eux comportent des stratégies destinées aux enfants affectés par le VIH et le sida, et que seuls l'Éthiopie, le Kenya, la Namibie et le Rwanda donnent le détail de leurs stratégies d'intégration (UNESCO-IIPE, 2009). À cette absence de planification s'ajoute, plus largement, l'incapacité des dirigeants politiques à entreprendre des campagnes de sensibilisation pour corriger les idées reçues et surmonter la stigmatisation. Une des réponses apportées au niveau politique a consisté à protéger les élèves infectés en ne précisant pas leur statut, ce qui peut avoir des conséquences malheureuses. En Namibie, cela s'est traduit par un manque d'informations sur le nombre d'élèves séropositifs au VIH et, par voie de conséquence, une absence de dispositifs ou d'allocations qui leur soient spécifiquement destinés (UNESCO et EduSector AIDS Response Trust, 2008).

Conclusion

La recherche des causes sous-jacentes de la marginalisation dans l'éducation est une étape vers l'élaboration de politiques destinées à promouvoir l'égalité des chances. Les enfants ne choisissent pas les circonstances dans lesquelles ils naissent. Le niveau de revenu de leurs parents, leur sexe, leur origine ethnique ou la langue qu'ils parlent peuvent pourtant avoir une grande influence sur leur réussite dans l'éducation et dans la vie en général.

Ce chapitre a mis en lumière l'interaction de la pauvreté et des attitudes sociales dans la création des désavantages qui limitent les possibilités d'accéder à l'éducation, restreignent la mobilité et perpétuent la marginalisation. Ce qui se passe au sein des systèmes éducatifs est capital puisque la scolarisation peut jouer un rôle considérable en résorbant ou en favorisant le désavantage. Néanmoins, pour venir à bout de la marginalisation dans l'éducation, il faut que les politiques s'attaquent aux plus larges problèmes qui prennent leur source dans la pauvreté, la stigmatisation et les relations de pouvoir inégales.

Il n'existe pas de recettes politiques toutes faites. Les personnes marginalisées à travers le monde ont beaucoup d'expériences en commun. Mais les causes de la marginalisation restent extrêmement variées, et ce y compris au sein d'un seul et même pays. Les facteurs qui concourent à la marginalisation éducative des pasteurs du nord du Kenya, par exemple, diffèrent du tout au tout de ceux qui y contribuent dans les bidonvilles de Nairobi. La pauvreté est une source quasi universelle de désavantages extrêmes dans l'éducation, mais elle n'opère pas isolément. Les désavantages liés à la pauvreté que connaissent les jeunes filles ou les minorités ethniques sont renforcés par des attitudes sociales qui minent la confiance en soi et donnent une image dévalorisée de l'éducation. Ces différences ne sont pas négligeables et, pour lutter efficacement contre la marginalisation, il convient de s'attaquer à certaines causes spécifiques qui peuvent échapper aux interventions d'ensemble.

L'objectif ultime des politiques éducatives est de créer un environnement dans lequel ce sont l'effort et le talent, et non des circonstances préétablies, qui décident des résultats des élèves et de leurs chances dans la vie. La prochaine partie de ce chapitre explore les moyens de réaliser cet objectif. □

Au Brésil et en Haïti, les adolescents porteurs du VIH se disent victimes des brutalités et des bagarres à l'école en raison de leur séropositivité.

Offrir des chances égales à tous

Pour atteindre les marginalisés, il faut un effort concerté visant à s'attaquer aux structures du désavantage imbriquées les unes dans les autres qui limitent leurs possibilités.

Dans les débats nationaux sur la réforme éducative, les personnes marginalisées brillent généralement par leur absence. Trop souvent, les responsables politiques partent du principe que puisque les systèmes d'éducation nationaux sont de plus en plus efficaces, cela finira bien par profiter aux secteurs les plus défavorisés de la société. Ils se trompent. L'augmentation des dépenses publiques d'éducation, l'amélioration du niveau moyen de l'apprentissage et le renforcement de la responsabilisation globale sont, il est vrai, des conditions nécessaires pour surmonter la marginalisation. Mais elles ne suffiront pas pour briser l'engrenage de l'exclusion détaillé dans ce *Rapport*. Pour atteindre les marginalisés, il faut un effort concerté visant à s'attaquer aux structures du désavantage imbriquées les unes dans les autres qui limitent leurs possibilités. La diversité des processus perpétuant la marginalisation fait qu'il n'y a pas de simple panacée ni de recette miracle pour en venir à bout. La conclusion générale, si tant est qu'elle puisse être tirée, est que tous les gouvernements peuvent, et doivent, faire un effort supplémentaire pour placer la marginalisation au centre des débats sur la réforme éducative.

Que doivent faire les gouvernements pour briser le cercle vicieux du désavantage éducatif dans lesquels sont enfermés un si grand nombre d'enfants, réduisant leurs chances dans la vie et accentuant encore leur marginalisation dans d'autres domaines ? Cette partie du chapitre identifie plusieurs grands ensembles de politiques.

- *Garantir l'accessibilité financière de l'éducation.* Dans de nombreux pays, les gouvernements ont supprimé les frais de scolarité officiels, mais ce n'est pas suffisant. Les coûts indirects et les frais informels continuent de maintenir des millions d'enfants à l'écart de l'école. L'élimination totale des frais de scolarité est une première étape vers l'amélioration de l'accessibilité financière. Des incitations couvrant les autres coûts induits par la fréquentation scolaire peuvent aussi jouer un rôle fondamental en permettant aux enfants marginalisés de participer à l'école.
- *Faire en sorte qu'il soit facile d'aller à l'école.* La distance séparant les enfants des salles de classe reste un obstacle majeur sur la voie de l'éducation pour tous. C'est particulièrement vrai pour les filles, du fait des dangers que l'éloignement de la maison leur fait courir. La construction de salles de classe réduit cette

distance et améliore l'accessibilité physique, rapprochant les écoles des personnes marginalisées – à condition que les gouvernements répartissent leurs investissements dans un souci d'équité. C'est pourquoi les programmes de construction d'écoles devraient viser en priorité les zones rurales reculées et les bidonvilles. Certains groupes marginalisés – les pasteurs nomades en particulier – ont été laissés de côté en raison de la rigidité du système scolaire. Des modèles plus souples, comme l'enseignement multiniveaux ou les écoles itinérantes, leur ouvriront les portes de l'éducation.

- *Créer un environnement d'apprentissage inclusif.* Tous les enfants ont droit à un enseignement de qualité, mais ceux qui entrent à l'école avec un désavantage reçoivent généralement le plus médiocre. L'enseignement leur est dispensé par des enseignants mal formés, dans une langue que parfois ils ne comprennent pas. Les manuels sont en nombre insuffisant, ou bien il leur arrive de véhiculer des stéréotypes négatifs. Les gouvernements peuvent remédier à ces défauts en créant un environnement non discriminatoire, offrant des chances égales à tous les élèves. Inciter les enseignants qualifiés à aller travailler dans les zones ou les quartiers caractérisés par des niveaux élevés de marginalisation constitue un premier pas dans ce sens. Le soutien apporté à l'éducation interculturelle et bilingue encourage la réussite scolaire des minorités ethniques désavantagées. Il faut aussi favoriser l'éducation inclusive, en veillant à ce que les enseignants et les établissements soient équipés pour accueillir les enfants handicapés. Doter de ressources supplémentaires et d'un soutien pédagogique les écoles « en difficulté » permettra d'améliorer la situation dans les zones qui en ont le plus besoin.
- *Droits et questions de redistribution.* Pour que le droit à l'éducation soit appliqué dans la réalité, il faut intervenir à plusieurs niveaux. On peut faire appel à la loi pour interdire officiellement la discrimination formelle et créer un environnement promoteur d'équité. Mais les lois s'avèrent plus efficaces lorsqu'elles vont de pair avec la mobilisation politique et la formation de larges alliances œuvrant à la promotion de l'éducation pour tous. Par ailleurs, gouvernements et donateurs doivent renforcer les mesures de protection sociale grâce à des transferts en espèces et à des interventions en gestion des risques, comme les programmes d'accès à l'emploi, afin de favoriser la résilience des ménages vulnérables. Les budgets nationaux peuvent jouer un rôle vital en égalisant les possibilités d'éducation offertes à la population et aux régions, riches et pauvres. Les disparités

peuvent être comblées grâce à des dépenses publiques redistributives. À l'inverse, l'incapacité à accorder la priorité à l'équité dans les budgets nationaux risque de renforcer les disparités existantes.

- *Des stratégies concertées au niveau national.* La marginalisation éducative est le produit d'un dénuement aux causes imbriquées les unes dans les autres. Pour supprimer le désavantage, il faut agir simultanément sur un large front, en intégrant les interventions visant l'éducation dans des politiques plus générales d'inclusion sociale, lesquelles comprennent des stratégies de lutte contre la discrimination sociale et culturelle et la malnutrition. Dans de nombreux pays, les progrès de l'éducation inclusive sont retardés par une planification désordonnée, fragmentaire et insuffisamment financée.

Dans cette partie du chapitre, nous poserons d'abord le cadre permettant de mieux comprendre les niveaux d'intervention nécessaires pour combattre la marginalisation. Trois grands niveaux d'analyse seront définis puis abordés en détail dans les sections suivantes : les politiques visant à améliorer l'accès et l'accessibilité financière, la question du milieu d'apprentissage et des facteurs influençant la qualité de l'éducation, et l'environnement plus général permettant de s'attaquer à la marginalisation éducative à travers, notamment, des mesures de réduction de la pauvreté et l'attribution de droits. Pour conclure, nous insisterons sur l'importance, pour contrer la marginalisation, de réunir dans un cadre intégré l'ensemble de ces approches politiques.

Cadre d'analyse

Prenons l'exemple de 5 enfants qui sont en âge de fréquenter l'école primaire mais qui ne sont pas scolarisés. Le premier est une petite fille de l'ethnie hmong, vivant dans une région montagneuse reculée de la République démocratique populaire lao. L'école la plus proche se trouve à 2 heures de marche et les cours sont donnés en lao, une langue qu'elle ne connaît pas. Le deuxième enfant vit à Manille, sous un abri fait de toile de sacs, à quelques mètres d'une école publique. Il passe ses journées à collecter et à vendre des déchets pour pouvoir acheter de la nourriture pour ses frères et sœurs et pour lui-même. Le troisième est une jeune fille du nord du Nigéria. Son frère est scolarisé mais elle a quitté l'école parce qu'elle va bientôt se marier. Le quatrième, un jeune Massaï de Wajir, dans le nord du Kenya, accompagne le bétail pour une longue transhumance vers les pâturages. Dans une petite ville brésilienne, le cinquième enfant, qui souffre d'un lourd handicap auditif, n'est pas

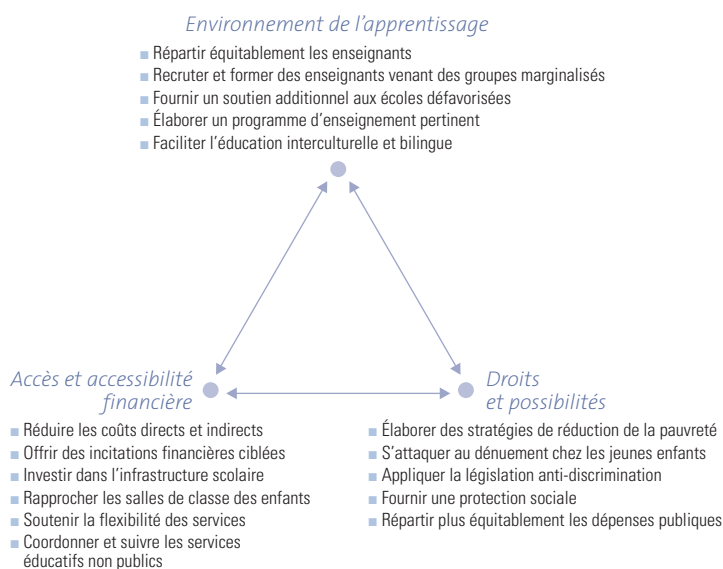
scolarisé bien qu'il y ait plusieurs écoles près de chez lui. Les enseignants n'ont en effet pas été formés pour enseigner à un enfant malentendant et ses parents n'ont pas les moyens financiers de l'appareiller.

Chacun de ces enfants est un marginalisé de l'éducation. Mais les causes de cette marginalisation sont chaque fois différentes. L'éloignement de l'école, la langue d'instruction, le travail des enfants et l'inaccessibilité financière des études, la discrimination et les faibles attentes, les pratiques et les traditions culturelles, tout cela joue un rôle. Démêler les forces qui sous-tendent la marginalisation est capital, pour des raisons évidentes. Si l'on améliore la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles de Manille, on n'aidera pas les enfants qui sont exclus de ces écoles par la pauvreté et le travail des enfants. Une augmentation du budget global de l'éducation dans l'État de Kano, au nord du Nigéria, ne produira pas forcément les résultats espérés si la moitié des enfants de la province – de sexe féminin, comme le reste de la population – ne disposent pas de chances égales du fait de la moindre valeur accordée par les parents à leur scolarisation ou de pratiques comme le mariage précoce. La construction d'une nouvelle école à Wajir ne contribuera pas nécessairement à éduquer les enfants de communautés Massaï dont la survie dépend de leur mobilité.

Une des façons d'aborder la marginalisation consiste à identifier les principaux moyens qui permettront de la surmonter. La figure 3.29 en présente les grandes lignes.

- *Accès et accessibilité financière.* La proximité des écoles est une condition évidente de la participation des communautés à l'éducation, en particulier pour les jeunes filles, car dans bien des pays, les disparités liées au sexe se creusent avec la distance. Les écoles doivent aussi être accessibles financièrement. De même que la pauvreté crée des affamés là où la nourriture abonde, elle est susceptible d'écarter les enfants pauvres de l'éducation même lorsqu'ils disposent d'écoles géographiquement à leur portée. Les politiques publiques peuvent veiller à ce que les enfants ne soient pas désavantagés par l'éloignement ou l'inaccessibilité physique des salles de classe, ou par les obstacles financiers à leur éducation.
- *Environnement de l'apprentissage.* Les enseignants tentent pour la plupart de s'acquitter consciencieusement de leur tâche, même lorsque les circonstances ne s'y prêtent guère. Des millions d'enfants voient pourtant se réduire leurs chances d'apprendre dans une langue adéquate

Le triangle de l'éducation inclusive identifie trois grandes stratégies de lutte contre la marginalisation.

Figure 3.29 : Le triangle de l'éducation inclusive

et des millions d'autres sont encadrés par des enseignants sans formation, débordés et sous-motivés, dans des classes surpeuplées manquant du matériel le plus élémentaire. Ces problèmes touchent souvent l'ensemble du système éducatif, mais ils frappent plus cruellement les enfants marginalisés. Les stratégies anti-marginalisation doivent veiller à ce que les écoles accueillant les élèves pauvres attirent des enseignants qualifiés, capables d'enseigner dans la langue adéquate en étant sensibles aux différences culturelles, et qu'ils disposent de matériel d'enseignement pertinent et en quantité suffisante.

- *Droits et possibilités.* Les écoles peuvent jouer un rôle majeur en combattant la marginalisation dans l'éducation et ailleurs, mais il y a des limites à ce qu'elles peuvent faire. Pour atténuer les effets de la pauvreté sur l'éducation, il faut des mesures qui augmentent et stabilisent les revenus et la sécurité alimentaire des ménages pauvres. Au niveau législatif, il est possible de fixer des normes et de garantir des droits qui ouvrent des possibilités éducatives, pourvu qu'ils soient applicables. Les dépenses publiques peuvent également aider à contrer les désavantages associés à la pauvreté. Dans chacun de ces domaines, les actions des gouvernements peuvent créer un environnement propice à une plus grande équité. Simultanément, la mobilisation politique des marginalisés, ou de la société civile dans son ensemble, est souvent un puissant catalyseur de changement.

Chaque sommet du triangle doit être appréhendé par rapport aux deux autres. Rendre accessible et financièrement abordable l'enseignement primaire

sans s'attaquer aux problèmes posés par les politiques éducatives n'est certainement pas un bon moyen de combattre la marginalisation. À l'inverse, relever le niveau moyen de l'apprentissage pour la majorité tout en laissant à la traîne une minorité substantielle est la porte ouverte à une plus grande marginalisation. Le cadre plus large des droits et des conditions favorables joue un rôle crucial dans la mesure où il détermine l'environnement dans lequel le « droit des hommes à l'éducation » – un principe abstrait – se traduit en droits effectifs et réels. L'important, en fin de compte, est d'élaborer une réponse politique intégrée capable de s'attaquer aux structures des entraves multiples et imbriquées les unes dans les autres, qui limitent les chances des apprenants marginalisés. On en trouvera un excellent exemple au niveau communautaire dans le quartier new-yorkais de Harlem (encadré 3.14).

La leçon tirée ici est que les écoles peuvent apporter des changements majeurs dans la vie des marginalisés. Mais les processus qui concourent à la marginalisation commencent tôt dans la vie, bien longtemps avant la scolarité. Comme le souligne le chapitre 2, les données recueillies dans les pays en développement montrent que la malnutrition qui intervient avant l'âge de 2 ans entrave le développement cognitif et freine le processus d'apprentissage. Les données en provenance des pays riches révèlent qu'une bonne part de l'écart de performance observé à la fin de l'enseignement secondaire pouvait être prévue avant l'âge de 5 ans et que la réussite à l'école est fonction de la richesse du ménage et du niveau d'instruction des parents (Blanden et Machin, 2008 ; Feinstein, 2003). Les écoles peuvent au mieux atténuer les désavantages accumulés durant la petite enfance. L'alimentation, la santé maternelle et infantile, ainsi que l'éducation et la protection de la petite enfance, occupent donc une place centrale dans toute approche intégrée de la lutte contre la marginalisation.

Élargir l'accès et améliorer l'accessibilité financière pour les groupes exclus

Il y a environ 72 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés parce qu'ils ne sont jamais entrés dans le système éducatif ou qu'ils l'ont abandonné. Des millions d'adolescents pénètrent dans l'âge adulte privés des compétences de base dont ils auraient besoin pour se réaliser. Modifier ce tableau et accélérer les progrès vers la réalisation de l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 exigent que l'on agisse à plusieurs niveaux. Dans la plupart des pays qui risquent de ne pas atteindre cet objectif, l'amélioration des chances d'éducation

Les données en provenance des pays riches révèlent qu'une bonne part de l'écart de performance observé à la fin de l'enseignement secondaire pouvait être prévue avant l'âge de 5 ans.

Encadré 3.14 – Des « seuils critiques » à Harlem

De nombreuses initiatives ont été prises aux États-Unis pour tenter de réduire la fracture raciale et sociale dont pâtit le système éducatif, mais rares sont celles qui ont réussi à progresser en matière d'égalité des chances. Le projet Harlem Children's Zone (HCZ) fait figure d'exception. Lancé en 1997, il trouve son origine dans l'activisme communautaire des années 1970. L'incapacité des programmes sociaux à améliorer l'éducation, remédier au chômage et réagir à la dislocation de la vie familiale et communautaire provoquée par l'usage et la vente de crack en pleine rue, a poussé les dirigeants communautaires à explorer de nouvelles voies.

Contrairement aux modèles de « réforme scolaire » à visée étroite, le projet HCZ part du principe que la pauvreté, les attaques à main armée et la toxicomanie font partie d'une culture plus vaste de faibles perspectives et d'échec scolaire. Le but du projet est de créer un « seuil critique » en couvrant au moins 65 % des enfants et de leurs parents vivant dans les quartiers où le projet est mis en œuvre : plus précisément, « un seuil au-delà duquel on sort des structures destructrices pour viser des objectifs constructifs » (Harlem Children's Zone, s. d., p. 3).

Cette architecture de type « pipeline », ambitieuse et intégrée, commence avant la naissance par un soutien à la santé maternelle et aux compétences parentales, se poursuit de l'éducation préscolaire à l'enseignement secondaire et universitaire, englobant le logement, les services sociaux et l'alimentation. L'accent est mis sur la qualité : les jardins d'enfants comptent 1 enseignant pour 4 élèves. Le projet se développe aussi rapidement : de 24 pâtés de maisons en 1997, le projet HCZ s'était dès 2007 étendu à 97 pâtés de maisons, touchant 7 400 enfants.

L'éducation est un élément clé. En 2004, 3 écoles baptisées *Promise Academies* [académies prometteuses] ont été créées avec le soutien du gouvernement, de philanthropes et de fondations caritatives. Beaucoup d'enfants viennent de milieux extrêmement marginalisés : 10 % d'entre eux vivent dans des foyers pour sans-abri ou sont des enfants placés. La gestion des écoles est axée sur le soutien intensif apporté à l'élève. L'environnement

d'apprentissage associe journée scolaire prolongée, cours du soir et classes de remise à niveau en fin de semaine. Des efforts ont été faits pour recruter et retenir des enseignants de haut niveau. Les écoles offrent repas et soins médicaux (beaucoup de ménages n'ont pas d'assurance de santé).

Les premiers résultats ont été très prometteurs. Des chercheurs de l'université de Harvard ont conclu que les élèves scolarisés en 6^e année avaient gagné plus de 1 écart type en mathématiques et entre un tiers et une moitié d'écart type en anglais dès la 8^e année : « En valeur absolue, ces effets suffisent à inverser l'écart de réussite entre élèves blancs et élèves noirs en mathématiques (les élèves de HCZ s'en tirent mieux que l'élève blanc moyen à New York et la différence est statistiquement significative) et à le réduire en anglais. Les élèves de l'école élémentaire du projet HCZ ont gagné, approximativement, 1 écart type en mathématiques et trois quarts d'écart type en anglais, ce qui comble l'écart de réussite entre les races dans ces 2 disciplines » (Dobbie et Fryer, 2009, p. 3).

Ces résultats peuvent-ils être reproduits à l'échelle du pays tout entier ? Le gouvernement Obama projette de tenter l'expérience dans 20 autres villes américaines, dans le cadre d'un programme « Quartiers prometteurs ». Une telle initiative exigera davantage que la simple reprise d'une recette toute faite. Le haut niveau de mobilisation communautaire et l'innovation dont ont fait preuve les dirigeants communautaires pendant de longues années ne peuvent être dupliqués de façon automatique. En outre, l'étendre aux quartiers pauvres à travers l'Amérique exigera des investissements publics de grande envergure dans une période de terribles contraintes budgétaires. Mais le bénéfice qui peut être tiré d'un tel exemple est potentiellement gigantesque. Les dépenses nécessaires pour réduire cette profonde fracture de l'éducation américaine ne sont rien en face des coûts sociaux, politiques et économiques considérables qu'il faudrait assumer si on laissait la marginalisation détruire le potentiel de tous ces jeunes Américains.

Sources : Dobbie et Fryer (2009) ; Harlem Children's Zone (2007 et sans date) ; Shulman (2009).

se passe par l'abolition de la barrière des coûts et l'installation des écoles plus près des enfants marginalisés.

Réduire les frais de scolarité

De nombreux pays sont dotés de lois ou d'une constitution proclamant le droit à une éducation primaire gratuite. Pourtant, les enfants sont souvent exclus de l'éducation parce que leurs parents n'ont pas les moyens d'acquitter les frais de scolarité informels. Une enquête réalisée par la Banque mondiale dans 93 pays en 2005 a conclu que 16 pays seulement ne prélevaient aucun frais, bien que l'éducation soit en principe gratuite dans la grande

majorité d'entre eux (Banque mondiale et UNICEF, 2009). En réalité, la scolarité primaire gratuite demeure l'exception plus que la règle.

L'expérience récente démontre avec vigueur les effets néfastes des frais de scolarité dans le primaire sur l'équité. Les pays qui les ont supprimés ont tous connu une forte progression des inscriptions, en particulier chez les groupes désavantagés (Plank, 2007). Mais, même dans les pays qui ont choisi d'éliminer ces frais formels, le coût reste parfois un obstacle et de nombreux parents pauvres continuent de citer le manque de moyens financiers comme la raison de la

non-scolarisation de leurs enfants. Pourquoi les efforts en faveur d'une éducation « gratuite » ne sont-ils pas parvenus à abattre la barrière des coûts à laquelle se heurtent les parents de tant d'enfants marginalisés ?

Les pratiques locales de financement scolaire ont eu parfois pour effet de neutraliser les politiques nationales. Lorsque le Ghana a adopté sa politique d'élimination des frais en 1996, la scolarisation n'a d'abord progressé que faiblement, et ce pour la raison que, confrontées à cette perte de revenus, les écoles ont introduit leurs propres frais informels. Devant cette situation, le gouvernement a lancé un programme de subventions compensatoires et les taux de scolarisation se sont mis à grimper (Maikish et Gershberg, 2008). Plusieurs pays, tels l'Éthiopie, le Kenya, le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie, ont remplacé les frais de scolarité à la charge des ménages par des subventions. Outre qu'elles réduisent la pression exercée sur les budgets familiaux, les subventions scolaires permettent aux gouvernements de cibler les groupes et les régions désavantagés, par exemple en accordant plus aux régions rurales comptant de fortes concentrations d'enfants non scolarisés (Banque mondiale, 2009j).

Comme tous les parents, ceux des enfants marginalisés se préoccupent de la qualité de l'éducation. Lorsque la suppression des frais de scolarité conduit directement à l'engorgement des salles de classe, à la pénurie des matériels d'enseignement et à la perte de motivation des enseignants, les parents sont en droit de douter de la valeur réelle de cette éducation « à bas coût ». Comme le montrent les données communiquées pour différents pays ayant supprimé les frais de scolarité, il faut absolument échelonner les réformes (Banque mondiale et UNICEF, 2009). L'augmentation des investissements dans le recrutement des enseignants et la fourniture de manuels en prévision de l'afflux d'élèves supplémentaires ont de fortes chances de se révéler plus efficaces qu'une intervention *a posteriori*. De même, l'arrivée sur les bancs de l'école d'un plus grand nombre d'enfants désavantagés accroît la nécessité d'interventions complémentaires dans d'autres domaines, sous forme, notamment, de programmes d'alimentation scolaire (Banque mondiale, 2009j).

La suppression des frais n'offre qu'une réponse partielle aux contraintes plus larges nées de la pauvreté qui pèsent sur la demande d'éducation. Pour rendre les écoles financièrement accessibles aux parents des enfants les plus marginalisés, il faut, vraisemblablement, assurer la gratuité ou, du moins, réduire le coût des uniformes, des manuels

et autres matériels scolaires. Selon une étude réalisée dans l'ouest du Kenya à partir d'une expérience randomisée, la probabilité de fréquenter l'école augmentait de 13 points de pourcentage chez les élèves qui avaient reçu gratuitement un uniforme alors qu'ils n'en possédaient pas auparavant. Pour ceux qui en avaient déjà un, l'impact estimé était faible et insignifiant (Holla et Kremer, 2009). Cela montre bien qu'il convient d'examiner l'ensemble des barrières financières auxquelles se heurtent les ménages pauvres, plutôt que les seuls frais de scolarité. Les leçons tirées d'un large groupe de pays mettent en évidence les effets positifs des mesures adoptées en complément de la suppression des frais :

- au Népal, la stratégie éducative de 2004-2009 prévoyait l'extension d'un programme de bourses ciblant les enfants de la caste (inférieure) Dalit. En 2003, environ 384 000 sur les 527 000 enfants dalit remplissant les conditions requises ont bénéficié d'une bourse (Banque mondiale, 2006d). Des bourses et autres incitations ont également été prévues pour les filles. Un autre soutien ciblé consiste en une allocation financière aux enfants des ménages dont aucun membre n'a achevé le cycle de l'éducation primaire. Malgré quelques problèmes de ciblage, il semble que ce programme ait aidé les filles et les enfants de milieux défavorisés à entrer à l'école (Acharya et Luitel, 2006 ; Research Centre for Educational Innovation and Development, 2003) ;
- le Viet Nam s'est doté d'une série de mécanismes d'aide financière destinés aux élèves des minorités ethniques. Néanmoins, les coûts induits par la scolarité continuent d'être cités comme une des raisons contraignant les enfants à abandonner l'école. Dans le cadre du Programme 135, une stratégie de réduction de la pauvreté visant 2 100 communes dont le score au titre du développement humain est très faible, le gouvernement accorde une bourse mensuelle aux enfants fréquentant un demi-pensionnat. Ceux qui ne vivent pas dans les communes couvertes par le Programme 135 mais qui sont pauvres ou habitent « une commune en grande difficulté » reçoivent des bourses moins élevées. Dans l'ensemble du pays, manuels et cahiers sont fournis gratuitement aux élèves issus des minorités ethniques (Truong Huyen, 2009) ;
- plusieurs pays ciblent les orphelins et les autres enfants vulnérables. Au Mozambique, un programme fournit à quelque 3 400 orphelins et autres enfants vulnérables des bons d'achat de chaussures, de vêtements et de papeterie. Une étude en souligne les retombées positives sur la scolarisation (Ellis *et al.*, 2009).

« J'ai préféré me passer de déjeuner pendant plusieurs jours plutôt que de voir Faruk renoncer à l'école. »

La mère de Faruk (Bangladesh)

Les bourses octroyées au niveau de l'enseignement secondaire peuvent lutter efficacement contre la marginalisation observée au niveau primaire. Dans certains pays, on sait que des parents dans l'incapacité de faire face aux coûts de l'enseignement secondaire retireront leurs enfants de l'école avant que ceux-ci aient même achevé le cycle primaire. Un programme innovant mis en œuvre au Cambodge s'efforce de prévenir cette décision. Dans le cadre d'un programme pilote d'octroi de bourses soutenu par le Fonds japonais pour la lutte contre la pauvreté, les filles qui ont atteint la dernière année de l'enseignement primaire ont droit à une bourse de l'ordre de 45 dollars EU. Cette allocation est versée uniquement aux familles dont les enfants suivent l'enseignement secondaire. D'après les estimations, ce programme a provoqué une hausse de fréquentation d'environ 30 % chez les bénéficiaires. Une évaluation a conclu que les effets sur la scolarisation augmentaient avec la pauvreté du ménage : chez les filles des 20 % des ménages les plus pauvres, la scolarisation avait progressé de 50 %, contre 15 % d'augmentation chez les filles des deux quintiles les plus riches¹¹ (Filmer et Schady, 2008 ; Fiszbein *et al.*, 2009). Au Bangladesh, le Programme de bourses de l'enseignement secondaire pour les filles a également élargi les conditions d'attribution. Il couvre les frais de scolarité, et autres dépenses, des filles qui poursuivent leurs études, restent célibataires jusqu'à l'âge de 18 ans et se présentent aux examens. Ces bourses auraient non seulement fait progresser la scolarisation dans le secondaire d'environ 12 points de pourcentage, mais aussi incité les ménages à maintenir leurs filles à l'école jusqu'à la fin du cycle primaire (Khandker *et al.*, 2003). Dans le primaire, on compte aujourd'hui plus de filles que de garçons¹².

Rapprocher les salles de classe des enfants marginalisés

L'accessibilité physique des salles de classe reste un obstacle majeur à l'éducation pour tous. Il n'existe pas de critère universel de distance adéquate entre le domicile et l'école. Selon une estimation, il ne faudrait pas que l'école soit éloignée de plus de 2 km – soit un trajet de 30 minutes à pied (Theunynck, 2009). Mais cela dépend beaucoup du contexte et des circonstances. Lorsqu'il faut traverser des montagnes, des forêts ou des cours d'eau pour se rendre à l'école, même les distances les plus courtes peuvent être longues à parcourir et comporter de grands risques.

Un moyen d'élargir l'accès consiste à augmenter le niveau et l'efficacité des dépenses publiques affectées à la construction des salles de classe. La pénurie de salles de classe accroît inévitablement la distance entre le domicile et l'école,

et bien des pays souffrent dans ce domaine de manques criants. Dans les pays à faible revenu de l'Afrique subsaharienne, il manque peu ou prou 1,7 million de salles de classe. Pour combler ce déficit d'ici à 2015, il faudra doubler leur nombre actuel (EPDC et UNESCO, 2009). Les estimations récentes concernant 10 pays d'Afrique subsaharienne aujourd'hui mal placés pour atteindre les objectifs de 2015 suggèrent que le nombre des salles de classe progresse à moins de la moitié du rythme nécessaire (Theunynck, 2009).

Pour les groupes mal lotis, le choix de l'emplacement des nouvelles écoles et salles de classe est décisif. Trop souvent, les programmes de construction n'accordent pas la priorité nécessaire aux zones et aux groupes qui en ont le plus besoin. Et cela, au mépris des bénéfices avérés d'une plus grande équité. En Éthiopie, la construction de salles de classe est un élément central de la stratégie nationale d'accélération des progrès vers l'enseignement primaire universel. Sur les 6 000 écoles construites depuis 1997, plus de 85 % se trouvent en zone rurale, ce qui réduit considérablement les distances moyennes jusqu'à l'école. Le nombre des enfants non scolarisés a baissé de 3 millions et les disparités entre les sexes se sont réduites, attestant de l'importance de la distance pour l'éducation des filles (UNESCO, 2008a).

Conjuguer moyens techniques et participation des communautés peut aider les planificateurs de l'éducation à repérer les groupes et les zones mal lotis. Certains pays, comme l'Éthiopie, ont eu recours aux systèmes d'information géographique pour rassembler des données sur la répartition spatiale des écoles, leur éloignement du domicile des élèves et les caractéristiques géographiques de leur localisation telles que voies de communication, cours d'eau et accidents du terrain (Attfield *et al.*, 2002). Les communautés ont la possibilité de compléter ces informations en mobilisant leurs connaissances concernant la « distance culturelle » qui peut exister entre l'école et les personnes marginalisées, du fait de leur sexe ou d'autres facteurs sociaux et ethniques. Cette cartographie sociale est souvent essentielle. D'après les évaluations effectuées dans les années 1990 dans l'État du Rajasthan, en Inde, plus de 90 % des enfants n'étaient pas éloignés de l'école primaire de plus de 1,5 kilomètre, mais les taux de scolarisation restaient inférieurs à 50 % parce que de nombreux parents refusaient d'envoyer leurs enfants à l'école à cause des divisions sociales, liées notamment à la caste (Govinda, 1999). C'est la preuve que la distance sociale est susceptible de renforcer la distance spatiale dans la marginalisation des groupes désavantagés.

Au Cambodge, l'octroi d'une bourse de l'enseignement secondaire a fait progresser de 50 % la scolarisation des filles.

11. Mis en œuvre entre 2002 et 2005, ce projet pilote visait uniquement les filles. Un programme de suivi, intitulé « Projet de soutien du secteur de l'éducation cambodgien – Des bourses pour les pauvres », s'adresse aussi bien aux garçons qu'aux filles, avec différents niveaux de soutien. Il a eu également des effets sensibles sur la scolarisation et la fréquentation (voir l'annexe, p. 317).

12. Au Bangladesh, un autre programme destiné aux élèves de l'école primaire issus de ménages ruraux pauvres a remporté moins de succès, en partie parce que les conditions d'obtention excluaient certains des enfants les plus marginalisés, comme ceux des bidonvilles et des habitats informels, ainsi que les élèves des écoles coraniques et des établissements gérés par des ONG (Al Samarraï, 2008).

En Afrique subsaharienne, il faudra doubler le nombre des salles de classe d'ici à 2015.

Les enfants handicapés – notamment ceux qui sont atteints d'un handicap visuel ou moteur ou de troubles mentaux graves – se trouvent clairement désavantagés pour affronter le trajet qui les sépare de l'école, ainsi que, dans bien des cas, l'accès à la salle de classe et aux autres équipements, comme les sanitaires. Ces désavantages transparaissent dans l'impact limité de la suppression des frais de scolarité sur leur scolarisation. D'après une estimation, seul 1 enfant kenyan sur 6 atteints de handicap était scolarisé après la suppression des frais (Mulama, 2004). Les problèmes d'accessibilité sont difficilement séparables d'autres facteurs plus généraux qui excluent les enfants handicapés de l'école. À l'inquiétude des parents concernant le trajet jusqu'à l'école et l'accessibilité des équipements s'ajoutent souvent leurs doutes quant aux expériences de leurs enfants au sein de la salle de classe.

Pour améliorer l'accès des enfants handicapés, il faut des interventions politiques à plusieurs niveaux. Imposer des normes de construction pour les bâtiments scolaires peut jouer un grand rôle dans la scolarisation des enfants handicapés. Bon nombre d'entre eux sont clairement exclus de l'école par manque de rampes d'accès – un équipement pourtant peu coûteux – et de sanitaires adaptés. Le trajet entre le domicile et l'école pose de plus vastes problèmes. Dans bien des pays, les réseaux de transport public sont inaccessibles aux handicapés. Les zones rurales peu densément peuplées, qui sont les plus éloignées des établissements scolaires, manquent fréquemment totalement de moyens de transport. Dans les zones urbaines, où le déplacement des personnes handicapées est rarement facilité par l'état des rues, beaucoup d'enfants handicapés ne peuvent se rendre à l'école du fait de l'absence de moyens de transport. Ces derniers sont pourtant cruciaux, comme le soulignent les réponses des parents aux enquêtes. Comme l'indique l'une de ces enquêtes menée au Bangladesh, l'absence de système de transport spécialisé, entre le domicile et l'école dans les zones rurales, et de subvention pour le transport en *rickshaw* est perçue comme une contrainte majeure par les parents d'enfants handicapés (Ackerman *et al.*, 2005). Les autorités en charge de l'éducation peuvent contribuer à améliorer l'accès en édictant des normes de construction pour les bâtiments, en proposant des moyens de transports subventionnés et en rapprochant les écoles du domicile.

La pénurie de salles de classe se fait particulièrement sentir dans les zones où les infrastructures scolaires ont été détruites par un conflit. Lorsque la paix revient, la reconstruction rapide et les efforts concertés pour que les enfants puissent retourner à l'école sont d'importance vitale. Le gouvernement

de Rwanda a soutenu un programme de réhabilitation scolaire grâce à une vigoureuse campagne de rescolarisation visant à rassurer les parents sur la sécurité de leurs enfants et à rétablir la confiance. S'il a fallu 4 ans pour revenir aux niveaux de scolarisation antérieurs au génocide de 1994, dès 2005, l'accès avait atteint un niveau supérieur à ce que la simple extrapolation de la tendance entre 1985 et 1992 aurait laissé prévoir (Obura et Bird, 2009).

Adapter les écoles aux contextes locaux

La compréhension du contexte local est capitale pour l'élaboration des politiques d'éducation inclusive. De nombreux enfants marginalisés vivent dans des communautés dispersées au milieu de régions reculées où la faible densité démographique peut accroître considérablement le coût moyen de l'offre scolaire et de la dotation en enseignants. Mais la pauvreté des ménages et les moyens d'existence peuvent également tenir les enfants à l'écart de l'école lorsque les familles dépendent des enfants pour s'occuper du bétail ou pour les aider dans les travaux agricoles et les tâches domestiques. D'autres enfants marginalisés vivent dans des bidonvilles sans existence légale et sont souvent confrontés aux problèmes causés par la vulnérabilité du ménage. Pour rendre les écoles accessibles, il faut des réponses politiques innovantes, adaptées à ces situations particulières.

Dans de nombreux pays, les zones rurales à faible densité de population se distinguent par des formes de marginalisation éducative très concentrées. Des villages isolés, ou groupes de villages, dans des régions comme les hauts plateaux andins du Pérou et de la Bolivie comptent habituellement beaucoup moins d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire que d'autres zones, enfants qui sont par ailleurs éparpillés sur un vaste territoire. Ils ont donc généralement un très long trajet à parcourir, sur un terrain difficile qui aggrave encore le problème de l'éloignement. Pour se rendre à l'école d'un village considéré comme « voisin », il leur faut peut-être franchir des torrents et escalader des pentes escarpées. Au Bangladesh, au plus fort de la saison des pluies, les enfants qui vivent sur les *chars* – ces bancs de sable au milieu des rivières – doivent souvent aller à l'école à la nage ou en empruntant un radeau de feuilles de bananier.

Pour résoudre ces problèmes, plusieurs pays ont élaboré des modèles d'« écoles satellites » : les écoles sont organisées en groupes comprenant en général une école centrale relativement bien dotée en ressources et plusieurs écoles satellites de plus petites dimensions. Ces dernières se composent la plupart du temps d'une seule salle de classe, avec un seul enseignant pour plusieurs niveaux.

En Bolivie, le système des *núcleos*, ou des écoles groupées, a été créé pour élargir l'accès au système éducatif dans la région des hauts plateaux et les zones de forêt dense. Chaque groupe se compose d'une école centrale, offrant le cycle complet jusqu'au niveau secondaire, et de plusieurs écoles satellites proposant les 3 premières années d'enseignement primaire sous forme de classes multiniveaux. Élèves et enseignants peuvent être réaffectés dans des écoles différentes au sein d'un même groupe afin de rendre la couverture plus homogène. Ce système a joué un rôle capital dans la scolarisation des enfants autochtones des hauts plateaux. En assurant l'instruction dans les 3 principales langues autochtones de Bolivie, ainsi qu'en espagnol, les *núcleos* favorisent aussi l'éducation bilingue et multiculturelle (Giordano, 2008). Cette réforme a contribué à élargir la couverture du système éducatif public. En 1992, par exemple, 82 % des élèves urbains – mais seulement 41 % des élèves ruraux – achevaient la 6^e année de primaire ; dès 2001, ils étaient 85 % dans les zones urbaines et 74 % dans les zones rurales (Contreras et Talavera Simoni, 2003).

Les systèmes satellitaires se trouvent confrontés à la difficulté de gérer le passage d'un niveau à un autre. L'objectif du système bolivien des *núcleos* est de faire en sorte que les enfants achèvent leur éducation de base au *consolidador* – l'établissement central. Une autre approche consiste à créer des écoles satellites couvrant l'intégralité du cycle primaire, comme dans les communautés rurales isolées du Burkina Faso (Theunynck, 2009). L'avantage d'un tel système est qu'il permet la continuité. Mais le choix d'appliquer l'enseignement multiniveaux à toutes les années du primaire ne risque-t-il pas d'affaiblir la qualité de l'éducation dispensée ?

Il s'agit là d'une question importante. Un tiers environ de l'ensemble des enfants en âge de fréquenter l'école primaire des pays en développement étudient aujourd'hui dans des structures multiniveaux (Little, 2006b). Les données obtenues pour certains pays suggèrent que l'enseignement multiniveaux peut améliorer l'accès sans compromettre la qualité. Les différentes évaluations du système Escuela Nueva, un modèle bien rodé de classes multiples né en Colombie, montrent que les élèves ont de meilleurs résultats en espagnol et en mathématiques que dans d'autres écoles primaires, après contrôle des autres caractéristiques (Forero-Pineda *et al.*, 2006). De même, les éléments recueillis au Burkina Faso, au Pakistan et au Togo, suggèrent que les classes multiniveaux peuvent fonctionner au moins aussi bien que les écoles où il n'y a qu'un niveau par classe (Little, 2006b). Rappelons toutefois que les écoles multiniveaux

ne sont pas toutes bonnes et que leur qualité dépend beaucoup de l'efficacité des mécanismes de soutien institutionnels (Little, 2006a).

La méthode Escuela Nueva et, dans une moindre mesure, d'autres programmes similaires appliqués au Chili et au Guatemala ont réussi entre autres parce qu'ils s'inscrivaient dans de plus larges réformes. La recherche a souligné combien il était important d'investir dans la formation des maîtres à l'enseignement multiniveaux, d'élaborer des programmes d'études et des matériels d'enseignement répondant aux besoins des élèves et aux attentes des parents, et de mettre au point des approches pédagogiques encourageant les élèves à participer activement au processus d'apprentissage et à travailler de manière indépendante et créative (McEwan, 2008). Les stratégies de lutte contre la marginalisation doivent associer un enseignement multiniveaux innovant et un soutien dans ces domaines clés.

Dans les zones pastorales, les problèmes posés par la faible densité de la population sont accentués par le mode de vie nomade. Pour améliorer l'accès à l'éducation des enfants de pasteurs, il faut rompre avec le mode de pensée habituel et évaluer les formules réussies en s'appuyant sur des données factuelles. Une des solutions prônées a été la création d'« écoles itinérantes » qui suivent les communautés et accueillent les enfants lorsqu'ils cessent de garder le bétail. Des initiatives menées en Éthiopie comme au Kenya ont expérimenté des programmes d'écoles itinérantes complétées par des séjours en internat.

Ces formules ont ouvert le champ des possibilités éducatives mais elles manquent souvent d'un cadre politique cohérent ou d'investissements suffisants (Rose, 2003 ; Ruto *et al.*, 2009). Certains pays se dirigent maintenant vers une approche plus intégrée. Dans le nord du Kenya, l'amélioration de la représentation politique des zones arides est allée de pair avec l'élaboration de plus larges stratégies de lutte contre la marginalisation éducative. Leur réussite dépendra en grande partie du degré de soutien, tant financier que politique, qui leur sera apporté par le gouvernement central et du succès des stratégies plus générales de réduction de la pauvreté (encadré 3.15).

La mobilité forcée s'accompagne souvent de vulnérabilités qui conduisent à la marginalisation éducative. Les réfugiés, les déplacés internes et les enfants qui migrent en quête d'un travail vers les zones urbaines en sont des exemples. La plupart des enfants vivant dans des bidonvilles mènent un combat quotidien pour leur survie, avec de longues heures de travail pour un maigre revenu. Il est

Les données obtenues pour certains pays suggèrent que l'enseignement multiniveaux peut améliorer l'accès sans compromettre la qualité.

Pour améliorer l'accès à l'éducation des enfants de pasteurs, il faut rompre avec le mode de pensée habituel.

Encadré 3.15 – Atteindre les communautés de pasteurs dans le nord du Kenya

Imprévisibilité des précipitations, absence de sécurité alimentaire, vols de bétail et banditisme... Les pasteurs qui vivent sur les terres arides du nord du Kenya ont une existence précaire. Le sous-développement de la région renforce les défis quotidiens : un seul chef-lieu de district est rattaché au réseau national d'électricité. À ce rude contexte se sont ajoutées une sécheresse et une famine sans précédent qui ont ravagé le pays en 2009, décimant des troupeaux entiers et faisant monter la malnutrition en flèche. Chez les Turkana, les enfants devaient parcourir plus de 30 km pour trouver de l'eau et certains hommes ont abandonné leur famille, incapables d'affronter la honte de ne pouvoir nourrir leur progéniture. Les conflits ethniques se sont exacerbés autour des derniers pâturages encore verts.

Les réformes éducatives n'ont guère apporté d'amélioration dans la vie des pasteurs. Dans le reste du Kenya, la suppression des frais de scolarité a généralement provoqué un sursaut dans les inscriptions, sans grand changement dans les zones pastorales. En 2007, 4 ans après la suppression des frais de scolarité, moins de 40 % des enfants étaient scolarisés dans la province du Nord-Est. Le mode de vie nomade des pasteurs et leur extrême vulnérabilité signifient qu'il ne suffit pas de réduire le coût de la scolarité pour permettre à leurs enfants d'accéder à l'éducation.

Pour que la situation s'améliore, il faut une approche intégrée du développement régional ainsi que des stratégies éducatives adaptées aux conditions de vie des nomades. Jusqu'à une date récente, rien n'avait été fait dans ce sens. À la fin des années 1990, le nord du pays en général et les pasteurs en particulier étaient encore largement ignorés. Les politiques éducatives visaient surtout

à les persuader d'abandonner leur mode de vie traditionnel pour se sédentariser là où on pourrait leur apporter plus commodément des services. Ce tableau a changé avec l'émergence d'organisations de la société civile regroupant les pasteurs et d'un groupe de pasteurs non négligeable au Parlement, nouveauté qui a accru la visibilité d'un des groupes les plus marginalisés du pays. La création, en avril 2008, du ministère d'État pour le Développement du nord du Kenya et des autres terres arides est une des indications les plus notables de l'intention du gouvernement de relever de façon plus proactive les défis du Nord.

Dans le cadre de sa stratégie de réponse aux besoins de développement de la région, le nouveau ministère a joué de son influence pour élaborer, en 2008, une politique d'éducation des nomades. Les innovations proposées comprennent l'incorporation des savoirs traditionnels dans le programme scolaire, le versement de subventions aux écoles itinérantes, la création d'écoles « sources » dans les communautés locales, la modification du système formel en fonction du calendrier des nomades, le recrutement d'enseignants (de femmes, en particulier) des zones nomades grâce à des mesures de discrimination positive et l'utilisation de la radio et des téléphones portables pour joindre les intéressés.

Le réel problème reste que le nouveau ministère dispose, certes, d'un large mandat, mais que les moyens qui lui sont attribués ne sont pas à la hauteur : 0,5 % seulement du budget gouvernemental pour 2009-2010. Sans un financement plus sérieux, un échec est fort à craindre.

Sources : Gettleman (2009) ; Ruto et al. (2009) ; Banque mondiale (2009f).

souvent difficile, mais non impossible, d'améliorer l'accès de ces enfants à l'éducation. L'essentiel consiste à les détecter et à leur proposer un enseignement selon un emploi du temps flexible, dans un local proche de chez eux.

Pour atteindre les régions et les groupes exclus, la présence physique d'un établissement d'enseignement ne suffit pas toujours. Certains gouvernements et organisations non gouvernementales ont eu recours aux nouvelles technologies pour réduire les distances qui séparent les exclus de l'éducation. Ces moyens techniques peuvent venir compléter le contact enseignant-élève en étant accessibles aux moments où les enfants ne peuvent se rendre à l'école – que ce soit en soirée ou pendant les saisons où on leur demande de travailler (Cambridge Distance Education Consultancy, 2009).

En Chine, les autorités éducatives ont élaboré une série de modèles d'apprentissage à distance, utilisant des DVD et des émissions transmises par satellite pour atteindre les écoles des zones rurales reculées. Bien qu'à l'école primaire, les bénéficiaires de l'apprentissage à distance puissent quand même pâtir de l'absence d'enseignant, la stratégie appliquée dans ce cas s'est accompagnée d'investissements dans la formation d'enseignants locaux. Les évaluations à grande échelle réalisées dans le Gansu et le Hubei – deux des provinces les plus défavorisées de la Chine occidentale, aux taux d'alphabétisation particulièrement faibles – montrent que l'apprentissage à distance fait faire des progrès aux élèves et les stimule, selon ce que la plupart des enseignants rapportent (McQuaide, 2009).

Donner une « deuxième chance » aux enfants et aux adolescents qui n'ont pas été scolarisés

Bien des enfants et des jeunes marginalisés n'ont pas les moyens de réintégrer le système éducatif. Les adolescents qui n'ont jamais été scolarisés ou ont rapidement abandonné l'école n'ont que de faibles compétences en matière d'alphabétisme et de calcul. Une bonne part des plus de 71 millions d'adolescents qui, selon les estimations, ne seraient pas scolarisés aujourd'hui se voient refuser une « deuxième chance », ce qui est souvent dû au manque de souplesse des systèmes éducatifs nationaux. Faciliter le retour à l'école est une stratégie clé pour donner aux adolescents et aux jeunes adultes des moyens d'échapper à la pauvreté.

Les organisations non gouvernementales proposent fréquemment des cours qui viennent compléter l'enseignement dispensé dans le système officiel et peuvent remettre les enfants et les adolescents sur les rails de l'éducation formelle. On connaît cependant mal l'étendue de leur offre. Une enquête effectuée en Afrique subsaharienne a recensé 154 programmes dans 39 pays, touchant 3,5 millions d'enfants (DeStefano *et al.*, 2006). La qualité de l'éducation dispensée dans ce cadre est extrêmement variable, mais l'ampleur de la demande prouve que ces programmes d'éducation complémentaire comblent une grave lacune. Les initiatives les plus réussies associent la flexibilité des horaires, un soutien appuyé aux apprenants ainsi que des cours et des programmes axés sur des compétences utiles.

La réouverture des portes de l'éducation est un défi majeur pour les politiques éducatives. Certains programmes visent à créer des passerelles entre la formation professionnelle et l'emploi à l'intention des jeunes et des adultes marginalisés, tel Jóvenes, mis en œuvre en Amérique latine qui en est un bon exemple (voir le chapitre 2). Les enfants et les adolescents qui n'ont pas bénéficié d'un enseignement primaire et ont passé l'âge de l'intégrer présentent des besoins différents. Des programmes d'apprentissage accéléré ont été créés dans plusieurs pays pour leur permettre de rattraper les matières enseignées dans le primaire relativement rapidement. Une condition clé dans un cas comme dans l'autre est que l'enseignement débouche sur des qualifications reconnues, permettant aux diplômés de réintégrer le système scolaire ou de trouver un emploi intéressant. Cela suppose que les programmes pilotés par les ONG soient reconnus par les États et intégrés dans leurs plans nationaux.

Ces programmes sont parvenus à atteindre des groupes marginalisés aussi divers que les nomades et les enfants des rues du Bangladesh (encadré 3.16) ou les habitants de la région du Ghana la plus désavantagée sur le plan éducatif (encadré 3.17). Ils jouent aussi un rôle essentiel dans les situations d'après-conflit, où il arrive qu'une génération d'enfants n'ait pas accédé à l'éducation. En Sierra Leone, la stratégie de reconstruction du pays après la guerre comprenait un programme intitulé « Enseignement complémentaire accéléré pour les écoles primaires », destiné aux enfants de 10 à 16 ans. Bien que manquant de ressources, les écoles du programme ont accueilli des milliers d'enfants. Ces derniers ont obtenu d'aussi bons résultats aux tests nationaux que les enfants des autres écoles primaires, et ils ont été nombreux, par la suite, à poursuivre leurs études dans les écoles primaires et secondaires du système général, où ils ont continué d'avoir de bons résultats (Baxter et Bethke, 2008 ; Johannesen, 2005).

Répondre aux initiatives non gouvernementales

Lorsque les gouvernements ne parviennent pas à apporter aux enfants marginalisés les services éducatifs adaptés, il arrive fréquemment que les communautés locales créent elles-mêmes leurs propres écoles. La manière dont les gouvernements répondent à ces initiatives locales peut peser considérablement sur les chances éducatives des groupes marginalisés.

En Zambie, après l'effondrement du système éducatif national dans les années 1990, certaines communautés particulièrement démunies ont décidé de fonder leurs propres écoles. Près de 1 élève de l'enseignement primaire sur 6 fréquentait l'un de ces 8 000 établissements communautaires en 2006. Ceux-ci jouent un rôle capital en permettant aux enfants des bidonvilles et des zones rurales défavorisées d'accéder à l'éducation. Le soutien gouvernemental est sporadique : beaucoup d'écoles communautaires emploient des enseignants bénévoles et manquent de matériels pédagogiques. Si l'État acceptait de réévaluer ses efforts, cela s'avérerait sans doute une stratégie rentable pour combattre la marginalisation dans l'éducation (De Kemp *et al.*, 2008 ; DeStefano *et al.*, 2006). Pour être efficaces, les partenariats entre gouvernements et prestataires non gouvernementaux au service des groupes marginalisés doivent être bien définis, les gouvernements prenant la responsabilité des financements à long terme, de l'approvisionnement en matériels d'enseignement et du suivi qualitatif (Akyeampong, 2009).

Les programmes novateurs des organisations non gouvernementales doivent être intégrés dans les plans nationaux.

Depuis 2006, une ONG, le Gram Bangla Unnayan Committee, offre aux Bede, appelés aussi « gitans des fleuves », des services éducatifs grâce à 21 « écoles flottantes » qui suivent la communauté.

Encadré 3.16 – Atteindre les laissés-pour-compte du Bangladesh grâce aux « écoles flottantes » et aux programmes pour enfants travailleurs

Le Bangladesh a progressé rapidement mais de façon inégale vers l'enseignement primaire universel (EPU). Les profondes inégalités qui séparaient les sexes ont été éliminées et les régions rurales rattrapent les zones urbaines. Les progrès de la scolarisation chez les enfants vivant dans la grande pauvreté ont cependant été moins spectaculaires et leur marginalisation reste un obstacle sur la voie de l'EPU. Les initiatives lancées par les organisations non gouvernementales, touchant plus de 1 million d'enfants laissés pour compte, sont pourtant la preuve éclatante que cette barrière peut être abattue.

Un exemple nous vient du vaste réseau fluvial du Bangladesh. Les Bede, appelés aussi « gitans des fleuves », dont la population s'élève à 800 000 personnes, vivent sur des bateaux par groupes de 10 à 15 familles. Comptant parmi les plus pauvres du pays, les Bede tirent leurs revenus de la vente de colifichets, de la pêche des poissons et des perles, de la capture des serpents et de la médecine traditionnelle. Ces activités les amènent à voyager sur de longues distances. N'étant pas sédentarisés, les Bede n'ont jamais bénéficié des droits de résidence

exigés pour solliciter une place à l'école. Et même lorsque ces droits leur sont reconnus, leur mobilité interdit à leurs enfants de fréquenter régulièrement l'école, si bien que les enseignants rechignent à les accueillir ou à leur fournir des manuels.

Depuis 2006, une ONG, le Gram Bangla Unnayan Committee, leur offre des services éducatifs grâce à 21 « écoles flottantes » qui suivent la communauté. Les enseignants sont recrutés parmi les Bede et bénéficient d'une formation de base. Les écoles flottantes dispensent une éducation de 2 à 3 ans, après quoi les enfants habitant chez des parents sédentaires peuvent postuler pour être admis dans un établissement primaire public.

Les enfants des rues sont eux aussi particulièrement marginalisés. Devant le succès limité des efforts gouvernementaux pour atteindre ces enfants dans le cadre de la scolarisation formelle, les ONG ont créé des centres d'apprentissage dans le cadre du programme « Éducation de base pour les enfants travailleurs urbains difficiles à atteindre ». Au cours de la première phase, 346 000 enfants travailleurs

Encadré 3.17 – Lutter contre le dénuement éducatif dans le nord du Ghana grâce aux services complémentaires

Le nord du Ghana souffre de carences éducatives particulièrement graves. Les taux de fréquentation scolaire y sont parmi les plus bas du pays et beaucoup d'enfants parviennent à l'âge adulte avec seulement quelques années de scolarité. Les parents citent l'éloignement de l'école, les coûts, la demande de main-d'œuvre saisonnière et, chez les filles, le mariage précoce comme les principaux obstacles.

Un programme innovant piloté par des organisations non gouvernementales tente de donner une deuxième chance aux enfants non scolarisés du nord du Ghana. Le projet « L'école pour la vie » propose des cours d'alphabétisation intensifs d'une durée de 9 mois aux enfants âgés de 8 à 14 ans, afin de les préparer à réintégrer le cycle primaire. Le calendrier scolaire est aménagé en fonction des besoins saisonniers de main-d'œuvre enfantine. Les manuels sont gratuits et le port d'un uniforme n'est pas obligatoire, ce qui réduit le coût de la scolarité.

Le programme d'études de « L'école pour la vie » a été pensé pour que l'éducation ait un sens pour les familles rurales, qui reprochent aux écoles du système formel de ne pas respecter la dignité des enfants et de les dévaloriser. L'enseignement est assuré dans les langues locales par des facilitateurs recrutés sur place, bien souvent bénévoles, et qui sont formés en cours d'emploi.

« L'école pour la vie » est parvenue à des résultats impressionnants. Entre 1996 et 2007, elle a accueilli quelque 85 000 élèves dans 8 districts, sans disparité apparente entre garçons et filles. Une évaluation réalisée en 2007 a conclu que plus de 90 % élèves avaient achevé le cursus, 81 % avaient atteint le niveau de la 3^e année en lecture, écriture et calcul, et 65 % avaient intégré le système formel. Selon les données gouvernementales, les diplômés de « L'école pour la vie » entrés dans le système formel ont eu des résultats supérieurs à la moyenne en mathématiques et en anglais.

Sources : Casely-Hayford *et al.* (2007) ; Hartwell (2006) ; Mfum-Mensah (2009).

urbains âgés de 8 à 14 ans ont suivi une formation de base en alphabétisme, en calcul et en compétences nécessaires dans la vie courante. Ils ont bénéficié d'un cursus de 2 ans correspondant à 3 ans d'enseignement primaire public. Ces enfants étaient tous issus de milieux très défavorisés. Une enquête a révélé que les trois quarts n'étaient jamais allés à l'école et que 83 % de leurs familles gagnaient moins de 2 dollars EU par jour.

Les problèmes d'accès ont été résolus en ouvrant les centres d'apprentissage à proximité des lieux de travail des enfants et en réduisant la journée scolaire à 2 heures et demie. Rares sont ceux qui ont abandonné en cours de route. Mais il reste à trouver les moyens d'assurer leur transition vers le système formel.

Sources : Gouvernement du Bangladesh (2008) ; Khan et Chakraborty (2008) ; Maksud et Rasul (2006) ; Nath (2009) ; UNICEF (2008a) ; Banque mondiale (2008d).

Dans certains pays, ce sont les écoles confessionnelles qui viennent combler les lacunes du système gouvernemental. Certaines atteignent des groupes et des régions particulièrement marginalisés. Au Nigéria, dans l'État de Kano, qui affiche certains indicateurs de l'éducation parmi les plus mauvais de l'Afrique subsaharienne, environ 2,9 millions d'enfants et de jeunes âgés de 6 à 21 ans sont inscrits dans une forme d'école coranique – fréquentation quasiment 2 fois plus élevée que celle, globale, des écoles publiques et privées. Près de la moitié sont des écoles communautaires, dont certaines appliquent le programme d'enseignement national et reçoivent un soutien de l'État. Les donateurs d'aide expriment parfois la crainte que ces écoles coraniques ne véhiculent des valeurs « anti-occidentales ». Malgré tout elles parviennent à scolariser certains des enfants les plus démunis du Nigéria et leur existence traduit souvent, en partie, une réaction face à la mauvaise qualité du système public (Bano, 2008). Là aussi, le gouvernement pourrait très bien collaborer avec les acteurs extérieurs pour élargir les possibilités d'éducation dans les zones marginalisées. L'intégration de ces écoles dans le système public, avec un soutien consistant à former les enseignants et à fournir les manuels scolaires, contribuerait à permettre à ces élèves d'acquérir des compétences de base en lecture, écriture et calcul.

Les écoles privées peuvent également combler les lacunes éducatives. Mais cela se fait parfois aux dépens de l'équité (UNESCO, 2008a). Dans certains cas, il arrive que les ménages des bidonvilles les plus déshérités aient à payer pour les services éducatifs, alors qu'une scolarisation gouvernementale gratuite est à la disposition de ceux qui vivent dans des zones urbaines moins défavorisées. Au Kenya, le gouvernement a réagi en versant des subventions par élève, prises sur la part de budget affectée à la gratuité de l'enseignement primaire, aux écoles privées qui acceptaient de se plier aux directives du ministère, ce que beaucoup d'écoles ne font pas. Le gouvernement pourrait s'employer à exercer un meilleur contrôle sur ces écoles, mais c'est une tâche difficile, car elles opèrent généralement loin des radars gouvernementaux. Une solution à plus long terme consisterait pour le gouvernement à respecter ses engagements envers l'enseignement primaire gratuit pour tous en l'étendant aux habitants des bidonvilles (Oketch *et al.*, 2008).

Environnement de l'apprentissage

Les gouvernements à travers le monde ont souscrit massivement au principe de l'éducation inclusive. À l'origine de ce concept se trouve la vision, clairement posée dans la Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action sur l'éducation et les besoins spéciaux, qu'il est nécessaire « de travailler à la création d'"écoles pour tous" – c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun » (UNESCO et Espagne, ministère de l'Éducation et de la Science, 1994, p. III). Pour concrétiser cette vision, il faut créer des environnements d'apprentissage ouverts à tous les enfants, mais donnant la priorité à ceux qui sont marginalisés et exclus.

L'environnement de l'apprentissage auquel participent les enfants est conditionné par une multitude de facteurs. L'influence des parents, le milieu familial, les caractéristiques de l'élève, l'école et le système éducatif dans son ensemble – tout cela entre en ligne de compte. L'interaction de ces différents paramètres et des facteurs de marginalisation de l'enfant est bien plus complexe. La pauvreté, le sexe, l'ethnicité, la pratique d'une langue minoritaire et le handicap ne condamnent pas automatiquement l'enfant à un avenir de marginalisation, dans l'éducation comme ailleurs.

L'expérience de la salle de classe, dont traite la présente section, est susceptible de contrecarrer le désavantage, mais elle peut aussi le renforcer. Des écoles où les enfants marginalisés ont accès

Pour concrétiser cette vision, il faut créer des environnements d'apprentissage qui donnent la priorité à ceux qui sont marginalisés.

Certains pays, comme le Cambodge, accordent aux minorités ethniques un accès préférentiel à la formation des maîtres.

à des enseignants convenablement formés et motivés, à un enseignement dans une langue familière, à un programme d'études pertinent et à des matériels d'enseignement adaptés sont de puissants moyens pour combattre le désavantage social. Mais, dans bien des écoles, ces éléments sont tous ou en partie absents. Il arrive trop souvent que les enfants les plus marginalisés aient droit aux enseignants les moins qualifiés dans les écoles les plus dépourvues de moyens. Pour combler ces lacunes, les systèmes éducatifs et les responsables politiques doivent prendre la mesure des besoins et des difficultés de ces enfants à qui est refusée la possibilité de s'instruire, et s'employer à y répondre.

Nommer les enseignants dans les zones et les écoles marginalisées

Des enseignants bien formés peuvent contribuer à atténuer les désavantages subis par les enfants marginalisés. Ces derniers ont en effet le plus à gagner d'un enseignement d'excellente qualité, alors qu'ils ont le moins de chances d'en bénéficier. Ce problème n'est pas réservé aux pays en développement. En France, les enseignants des établissements du premier cycle du secondaire situés dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) sont généralement moins expérimentés que ceux des autres écoles et leur taux de rotation est bien plus élevé que la moyenne nationale (Duru-Bellat, 2009). Mais la situation est bien pire dans les pays pauvres où les régions démunies sont confrontées à un manque important d'enseignants qualifiés.

Au cœur du problème se trouve la question du recrutement et de l'affectation des enseignants. Beaucoup d'entre eux, en particulier les jeunes femmes, ne voient pas d'un très bon œil – et on les comprend – leur nomination dans des zones reculées, surtout lorsque celles-ci se caractérisent par de hauts niveaux de pauvreté et l'absence de moyens de transport, de services de santé et autres. Pour des raisons de carrière, ils se montrent aussi réticents à enseigner dans des écoles notoirement « mauvaises ». Les enseignants chevronnés peuvent s'appuyer sur leur ancienneté pour obtenir une affectation dans des classes moins nombreuses (et souvent à un niveau plus élevé), laissant aux enseignants les moins expérimentés ou les moins qualifiés celles qui comptent le plus grand nombre d'élèves et où les marginalisés risquent particulièrement de décrocher.

Changer ces modes de recrutement et de nomination peut aider à surmonter les problèmes auxquels se heurtent les enfants marginalisés. Comme le démontrent les exemples qui suivent, il est important d'encourager les membres des communautés marginalisées à embrasser la profession enseignante et de veiller à ce que

les enseignants les plus chevronnés soient affectés dans les zones et les écoles qui réussissent le moins bien.

- *Recruter les enseignants au sein des groupes marginalisés.* Le recrutement d'enseignants des groupes marginalisés peut promouvoir les identités positives, combattre la discrimination et garantir que les enfants apprennent dans leur propre langue. Mais il n'est pas facile à mettre en œuvre. Certains pays accordent aux minorités ethniques un accès préférentiel à la formation des maîtres. Le Cambodge a appliqué cette formule avec un certain succès : la condition d'admission – avoir achevé 12 années de scolarité – habituellement nécessaire pour postuler n'est pas exigée des candidats venant de zones où le second cycle du secondaire n'existe pas. L'accroissement du contingent d'enseignants issus des minorités ethniques s'est révélé avantageux, dans la mesure où ils comprennent la culture locale et sont motivés pour rester dans les zones reculées. Cela garantit également qu'ils seront capables d'enseigner efficacement dans la langue vernaculaire (Benveniste *et al.*, 2007).

- *S'assurer que les enseignants sont nommés dans les écoles qui en ont le plus besoin.* La répartition géographique inégale des enseignants peut provoquer des carences, notamment d'enseignants qualifiés, dans les régions et les écoles les plus désavantagées. Même dans les pays qui répartissent les enseignants au prorata du nombre d'élèves, certains enseignants parviennent parfois à éviter les affectations difficiles. En Indonésie, pays qui gère les affectations à l'échelon national, il y a de fortes disparités entre les écoles et les districts. Soixante-huit pour cent des écoles primaires urbaines ont ainsi trop d'enseignants, alors que 66 % de celles des zones reculées en manquent (Banque mondiale, 2008f). Certains gouvernements ont adopté des stratégies et des règles visant à obtenir une répartition plus équitable :

- aux Philippines, un meilleur accès et un recours plus judicieux aux données sur les rapports élèves/enseignant ont aidé à réduire les disparités de répartition des enseignants. Sous forme d'un « spectre de l'arc-en-ciel » mettant les inégalités en évidence, les districts sont codés par couleur selon leur rapport élèves/enseignant. En communiquant rapidement l'information sous une forme aisément compréhensible, on est parvenu à mieux attribuer les créations de postes aux zones souffrant de pénurie et à transférer systématiquement les enseignants sans poste des zones trop bien pourvues vers celles où ils manquent.

Si bien que l'ensemble des 7 237 nouveaux postes créés en 2006 ont été dans les écoles des zones colorées en rouge ou en noir, c'est-à-dire à celles qui en avaient le plus besoin (Banque mondiale, 2006e ; UNESCO, 2007) ;

- en Érythrée, de nombreux enseignants entament leur carrière dans le cadre du service national, ce qui facilite l'application des règles de nomination. Les enseignants sont affectés, au niveau national, à l'une des 6 régions du pays, puis aux écoles au sein de chacune des régions. Ils n'ont pas le choix de cette affectation. Cela crée une répartition territoriale plus équilibrée. Les rapports élèves/enseignant oscillent entre 30/1 et 53/1, la plupart des zones rurales ayant les rapports les plus faibles. Il reste que les enseignants les moins expérimentés sont envoyés vers les écoles les plus difficiles (Mulkeen, 2009).

■ *Proposer des incitations financières.* L'adoption de règles de répartition géographique des enseignants plus équitables peut s'avérer insuffisante. Des incitations d'ordre financier ou autre – indemnité compensatoire ou de déplacement, logement subventionné, congé pour études ou possibilités de formation, etc. – sont souvent nécessaires pour encourager les enseignants à se rendre dans les écoles qui ont besoin d'eux ou dans les zones aux conditions de vie difficiles. Ces incitations doivent être suffisamment importantes pour attirer les bons enseignants. Les données en provenance de plusieurs pays indiquent que les incitations offertes pour enseigner dans les zones marginalisées sont souvent trop faibles pour avoir un réel effet (Kelleher, 2008 ; Mulkeen, 2009 ; Mulkeen et Chen, 2008 ; UNESCO, 2008a). En Bolivie, les enseignants reçoivent un complément de salaire lorsqu'ils enseignent aux élèves bilingues et dans les zones rurales mais, en moyenne, la prime pour bilinguisme ne correspond qu'à 0,3 % du salaire annuel et la prime de ruralité à seulement 1,1 % (Vegas et Umansky, 2005). Trop faibles, ces encouragements ont peu de chances de produire des résultats. Car finalement, les exhortations à la délocalisation doivent être perçus par les enseignants formés et expérimentés comme une juste compensation de ce transfert. Voici quelques exemples parmi les plus réussis :

- en Gambie, une allocation spéciale a été créée en 2006 afin d'attirer et de retenir les enseignants dans les écoles situées à plus de 3 kilomètres d'une route principale. Elle oscille entre 30 et 40 % du salaire moyen. Dès 2007, 24 % des enseignants dans plusieurs régions avaient demandé leur mutation vers ces postes

difficiles, avec une quantité négligeable de demandes de transfert en sens inverse (Mulkeen, 2009) ;

- au Mozambique, des primes sont proposées pour attirer les enseignants les plus chevronnés vers les zones reculées. Les écoles sont classées en 4 catégories, d'urbaine à très isolée, les enseignants touchant leur prime en fonction de la localisation de l'école et de leurs qualifications. Pour les plus qualifiés, le salaire est ainsi multiplié par 2. Les enseignants les moins qualifiés ne reçoivent aucune prime (Mulkeen et Chen, 2008) ;
- en Ouganda, une étude récente sur la diminution des effectifs enseignants a révélé que le logement était un facteur clé pour les retenir, surtout dans les zones rurales. Le gouvernement a réagi en 2005 en allouant une subvention à la construction de logements de fonction pour les enseignants (Mulkeen et Chen, 2008) ;
- plusieurs pays d'Amérique latine ont introduit des ensembles d'incitations, incluant des perspectives d'avancement, afin d'encourager les enseignants à travailler dans les régions reculées. Ainsi, ceux qui vivent dans des zones isolées de l'Équateur non seulement reçoivent une prime mais aussi sont prioritaires dans l'attribution d'un poste. Ces incitations ont aidé à réduire les disparités dans rapports élèves/enseignants, mais elles ont malheureusement tendance à attirer les enseignants les moins expérimentés vers les zones reculées (Mpokosa et Ndaruhutse, 2008).

■ *Former les enseignants à lutter contre la marginalisation.* Outre cette question du recrutement et de la répartition géographique, les enseignants ont besoin de compétences pour s'attaquer à la marginalisation au sein de la salle de classe. Au Brésil, le programme FUNDEF a consacré 60 % de ses ressources à recruter et former davantage d'enseignants dans les États les plus pauvres. La présence d'enseignants qualifiés a aidé les élèves à ne pas redoubler ni abandonner leur scolarité et, sans doute aussi, à entrer à l'âge voulu en 1^{re} année (Vegas, 2007). Les enseignants même les plus expérimentés ont également besoin d'une formation qui mette en question leur attitude à l'égard des marginalisés et leur donne les moyens d'enseigner efficacement dans des classes où les enfants sont d'origines diverses. Ils n'en bénéficient toutefois que rarement. Lorsque c'est le cas, l'initiative en revient généralement aux groupes extérieurs à l'État, signe de l'incapacité ou du manque d'intérêt des gouvernements. Dans certains cas, des partenariats entre acteurs étatiques et non étatiques ont vu le jour. Dans la partie

Les enseignants ont besoin d'une formation qui mette en question leur attitude à l'égard des marginalisés et leur donne les moyens d'enseigner efficacement dans des classes où les enfants sont d'origines diverses.

amazonienne du Pérou, le Programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana, programme de formation cogéré par le ministère de l'Éducation et une association autochtone, a permis à des experts non autochtones et autochtones de collaborer pour former des enseignants bilingues et les familiariser avec la culture autochtone (López, 2009).

Le regroupement par niveaux est rarement favorable aux marginalisés

Les pratiques en classe renforcent souvent la marginalisation. La ségrégation précoce des enfants par « groupes de niveau » en est un exemple. Ceux des milieux désavantagés courent sans doute plus de risques de se retrouver dans les groupes les plus faibles, parfois pour des raisons linguistiques. Une fois dans ce type de groupe, les élèves désavantagés s'enfoncent souvent davantage. Les données émanant des pays riches suggèrent clairement que le regroupement par niveaux au début du cycle éducatif affaiblit l'équité et peut aboutir globalement à de plus mauvais résultats (Duru-Bellat, 2009 ; Lleras et Rangel, 2009). Une recherche appuyée sur les données issues de l'Étude longitudinale sur la petite enfance, aux États-Unis, montre que, parmi les élèves afro-américains et hispaniques, les progrès en lecture réalisés en 1^{re} année sont moins grands, chez les élèves qui ont été placés dans les groupes les plus faibles, que chez ceux qui ont les mêmes capacités mais qui sont dans des classes sans regroupement (Lleras et Rangel, 2009). De même, la recherche en France révèle que les moins bons élèves sont stimulés s'ils sont placés dans une classe hétérogène et que la suppression du regroupement par niveaux exerce un fort pouvoir égalisateur sur les résultats scolaires (Duru-Bellat, 2009).

Le regroupement, ou la ségrégation, des enfants dans différents types d'établissements au niveau secondaire – filière professionnelle d'un côté, enseignement général de l'autre, par exemple – en fonction de leurs aptitudes a en outre des conséquences néfastes. Une étude, fondée sur les résultats des évaluations TIMSS, PIRLS et PISA et couvrant 45 pays essentiellement de l'OCDE, a conclu que l'effet du regroupement précoce compte pour un quart de la « fracture égalitaire » observée entre le pays le moins équitable et le pays le plus équitable, et qu'il est également associé à un plus faible niveau de performance moyenne (Hanushek et Wößmann, 2006). En Allemagne, le regroupement précoce serait un des facteurs des larges inégalités éducatives du pays et, en particulier, de la marginalisation de la jeunesse turque (Crul, 2007). Conscients des dangers du regroupement par niveaux pour l'équité, maints pays européens ont adopté, dans les années 1960 et 1970, des systèmes

unifiés d'enseignement secondaire. Il semble bien que cette initiative ait affaibli la relation entre origine familiale et performance scolaire, avec les bénéfices qui en découlent pour ceux qui auraient été orientés dans les filières les moins nobles (Brunello et Checchi, 2007).

L'impact de la ségrégation et du regroupement scolaire fait largement débat. Les informations recueillies dans les pays en développement sont à la fois rares et lacunaires. Il y a cependant de bonnes raisons pour que, dans les pays riches comme dans les pays pauvres, les planificateurs soucieux d'équité évitent le regroupement précoce et traitent avec prudence la sélection au sein des écoles. L'un et l'autre peuvent en effet renforcer l'exclusion.

Destiner le soutien financier et pédagogique aux écoles désavantagées

Un des moyens d'atteindre les enfants marginalisés consiste à viser les écoles où ils sont scolarisés. Les critères retenus pour ce faire peuvent être la localisation, la composition ethno-linguistique ou la proportion d'élèves en grande difficulté, les gouvernements ayant à leur disposition divers instruments de régulation et mécanismes financiers pour relever les niveaux. Parmi les options figurent un soutien plus intensif aux enseignants et aux chefs d'établissement, un appui pédagogique plus spécialisé aux élèves et l'augmentation du financement par enfant. En Uruguay, un programme de ciblage aurait permis une amélioration des résultats scolaires dans certaines années du secondaire en associant soutien financier et appui pédagogique¹³ (Cerdan-Infantes et Vermeersch, 2007 ; Crouch et Winkler, 2008). Au Chili, le Programme des 900 écoles a apporté un soutien intensif aux 10 % d'écoles élémentaires dont les résultats étaient les plus mauvais, en formant les enseignants, en adaptant les cours aux besoins des élèves à la traîne ou ayant des problèmes de comportement, et en distribuant des manuels. Les évaluations ont montré que les élèves de 4^e année participant au programme avaient obtenu de bien meilleures notes grâce, entre autres, à l'adoption de pratiques pédagogiques mieux adaptées et à l'instauration d'un environnement coopératif au sein des écoles (García-Huidobro, 2006).

Mais on n'obtient pas toujours d'aussi bons résultats en ciblant les écoles. Cela fait bientôt 30 ans que les gouvernements français successifs apportent un soutien particulier aux zones d'éducation prioritaire accueillant des élèves défavorisés. En 2008, près de 16 % des élèves du secondaire se trouvaient dans des établissements classés en ZEP. Ces derniers ont davantage

Les programmes visant les écoles désavantagées, peuvent aider si le financement supplémentaire apporté est suffisant ou assorti d'incitations permettant d'attirer et de retenir les enseignants qualifiés.

13. Les évaluations scolaires ont été utilisées pour repérer les écoles en difficulté. Les enseignants des écoles sélectionnées ont reçu une formation intensive, ainsi qu'un soutien pédagogique tout au long de l'année scolaire, et une prime leur a été versée. La journée scolaire a été rallongée, passant d'une demi-journée à une journée entière.

d'enseignants, les classes sont donc moins surchargées et les élèves reçoivent un soutien supplémentaire. En outre, les enseignants des ZEP touchent un meilleur salaire. Pourtant, plusieurs études montrent que ce système n'a eu qu'un impact limité sur la réussite des élèves (Duru-Bellat, 2009). Pourquoi les établissements classés en ZEP ne produisent-ils pas de meilleurs résultats ? L'une des raisons réside dans le fait que les ressources supplémentaires sont partagées entre un trop grand nombre d'écoles, si bien que les classes dans les ZEP ne comptent que 2 élèves de moins que celles de la moyenne nationale. Les établissements ont également eu du mal à attirer des enseignants chevronnés (Moisan, 2001). Le taux élevé de rotation des enseignants ne facilite pas l'organisation des stratégies susceptibles d'améliorer les résultats scolaires (Duru-Bellat, 2009). Un programme comparable mis en œuvre en Angleterre (Royaume-Uni), Excellence in Cities, a produit des résultats plus positifs mais est resté, lui aussi, bien en deçà des attentes (encadré 3.18).

La leçon à tirer des programmes visant les écoles désavantagées, c'est qu'ils peuvent améliorer les choses à condition que le financement supplémentaire qui leur est apporté soit suffisant et qu'il soit assorti d'incitations permettant d'attirer et de retenir les enseignants qualifiés.

Une langue d'instruction adaptée, un programme scolaire pertinent

Pour accueillir dignement les minorités ethniques et linguistiques, les écoles doivent leur offrir un programme pertinent, dans une langue adaptée. Il n'y a pas de plus court chemin vers la marginalisation que d'être assis dans une salle de classe de l'école primaire face à un professeur qui enseigne dans une langue qu'on ne comprend pas.

L'enseignement primaire bilingue permet aux élèves d'accéder à l'apprentissage dans une langue qui leur est familière, et il les dote aussi de compétences dans la langue nationale dont ils ont besoin pour passer dans le secondaire, puis pour trouver un emploi et participer pleinement à la vie sociale et politique (Alidou *et al.*, 2006 ; Dutcher, 2004 ; Bureau de l'UNESCO à Bangkok, 2008).

Les données recueillies dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne démontrent que l'enseignement bilingue peut améliorer le résultat de l'apprentissage. Un exemple en est offert par les écoles bilingues créées au Burkina Faso au milieu des années 1990. Après 5 années d'instruction dans la langue locale et en français, 85 % des élèves de ces écoles ont passé avec succès en 2002 l'examen de fin du cycle primaire – alors que la moyenne nationale était de 62 % (Alidou *et al.*, 2006). En Zambie, l'enseignement dans les langues locales

Les données recueillies dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne démontrent que l'enseignement bilingue peut améliorer le résultat de l'apprentissage.

Encadré 3.18 – Atteindre « L'excellence dans les villes » ? Un soutien ciblé aux écoles urbaines défavorisées de l'Angleterre (Royaume-Uni)

Un programme intitulé « Excellence in Cities » [L'excellence dans les villes] a été lancé à titre expérimental en Angleterre en 1999, et mis en œuvre dans l'ensemble du pays jusqu'en 2006, afin de remonter le niveau scolaire des écoles urbaines défavorisées. Il s'adressait avant tout aux enfants d'origine non blanche, à ceux pour qui l'anglais était une seconde langue, à ceux qui bénéficiaient de repas gratuits et aux enfants identifiés comme présentant des besoins éducatifs spéciaux.

Les écoles pouvant en bénéficier recevaient un soutien par élève supérieur à la moyenne. En 2005, son montant était de 120 livres sterling par élève et par an, 4,4 % seulement de plus que l'allocation moyenne. Le soutien institutionnel comptait 4 volets, avec des interventions spécifiques en fonction du contexte. Des partenariats locaux encourageaient les écoles à mutualiser les exercices d'évaluation des besoins et les stratégies de réponse. Des unités de soutien scolaire aidaient les élèves en difficulté ayant aussi des problèmes de comportement. Les retardataires bénéficiaient d'un tuteur. Un soutien spécial était apporté aux élèves considérés comme « doués et talentueux ».

D'après les évaluations, le projet a eu certains effets positifs. Sa plus grande réussite porte sur les résultats des élèves de 14 ans en mathématiques. Dans les établissements les plus défavorisés, le programme a surtout été bénéfique pour les élèves déjà moyens ou bons. Il semble en revanche qu'il n'ait eu aucun impact sur les élèves en soutien scolaire, et les élèves de 14 ans sous tutorat ont progressé moins bien que ceux qui ne l'étaient pas. Quant aux élèves classés comme « doués et talentueux », ils ont réussi mieux que les autres, mais rien ne prouve que le programme y ait été pour quelque chose.

La raison de ces résultats relativement mitigés est sans doute à chercher dans la faiblesse des moyens financiers. S'y ajoute aussi que les écoles des zones urbaines défavorisées, comme celles couvertes par le programme, ont eu de plus en plus de mal à recruter des enseignants expérimentés. Mais à la base, il semble surtout que cette initiative ne soit pas venue à bout des plus larges causes de désavantage qui, au domicile comme ailleurs, poussent les enfants vers la marginalisation éducative.

Sources : Vignoles (2009) ; Kendall *et al.* (2005).

Les écoles ont un rôle essentiel à jouer pour combattre les attitudes sociales qui déprécient certaines cultures.

a d'abord été introduit à la fin des années 1990, suivi en 2002 de réformes introduisant 7 langues locales dans l'enseignement primaire (Alidou *et al.*, 2006 ; Linehan, 2004). L'Éthiopie est allée plus loin que bien d'autres pays, en s'employant à combiner l'instruction dans la langue maternelle avec l'amharique et l'anglais de la 1^{re} à la 8^e année. Une étude récente des données de l'évaluation scolaire conclut que « dans les régions où l'enseignement dans la langue maternelle a été renforcé, les élèves ont de meilleurs résultats en 8^e année dans toutes les disciplines, y compris en anglais » (Heugh *et al.*, 2006, p. 6). Au Mali, les écoles bilingues vont de pair avec une forte réduction des abandons et des redoublements (Banque mondiale, 2005c).

Pour s'attaquer aux causes sous-jacentes de marginalisation liées à la langue, l'offre bilingue ne suffit cependant pas. La langue étant indissociable de l'identité culturelle, les écoles ont un rôle essentiel à jouer pour combattre les attitudes sociales qui déprécient certaines cultures. La réforme éducative entreprise dans certains pays d'Amérique latine vise donc à combiner éducation interculturelle et enseignement bilingue. En Bolivie, les réformes entamées au milieu des années 1990 ont introduit l'éducation interculturelle et bilingue à l'échelle nationale pour les 3 principales langues autochtones. L'enseignement bilingue s'est rapidement développé, atteignant 75 896 élèves en 1997 et 192 238 en 2002, soit 11 % de ceux de toutes les écoles primaires (Sichra Regalsky, s. d.). Par ailleurs, la réforme des programmes scolaires a été suivie d'une modification des cours et des manuels afin d'accorder une plus grande place à l'histoire multiculturelle du pays et au rôle des peuples autochtones. Dans d'autres pays, l'éducation interculturelle et bilingue a souffert à la fois d'une mauvaise conception et d'une faible application, le volet interculturel ayant été négligé. Au Pérou, pays pionnier de cette approche dans la région, elle reste pour l'essentiel cantonnée dans les communautés autochtones des zones rurales reculées, et beaucoup d'écoles se présentant comme interculturelles et bilingues n'offrent en réalité aucun enseignement dans les langues autochtones (Cueto *et al.*, 2009).

Les systèmes éducatifs sont également bien placés pour surmonter la marginalisation induite par les difficultés linguistiques. Ils doivent commencer par mettre les règles gouvernant l'éducation au diapason des principes plus généraux de l'inclusion. Beaucoup de pays sont en retard dans ce domaine. En République démocratique populaire lao, la Constitution interdit la discrimination entre les groupes ethniques et met l'accent sur la nécessité de développer l'éducation dans les zones

ethniques. Mais elle fait aussi du lao la langue officielle, ainsi que la langue de l'instruction scolaire – dispositif qui, clairement, constitue une discrimination vis-à-vis des enfants des 27 % de la population dont le lao n'est pas la langue maternelle (Benveniste *et al.*, 2007). La reconnaissance légale du droit de recevoir un enseignement dans une langue familière est un principe important qui fait encore défaut dans de nombreux pays.

Pour offrir un enseignement bilingue de qualité, il faut développer les capacités institutionnelles de formation d'enseignants bilingues. C'est un domaine dans lequel les liens entre les objectifs nationaux et l'affectation des dépenses publiques ainsi que la stratégie de changement à plus long terme sont souvent absents. Si l'Équateur est parvenu à mettre en place un véritable enseignement bilingue, c'est qu'il a, entre autres, créé 5 instituts de formation d'enseignants spécialisés. La Bolivie a de son côté fondé 3 universités consacrées aux langues autochtones afin de favoriser la formation bilingue (López, 2009).

Les enfants pénètrent souvent dans la salle de classe en manquant de confiance en eux-mêmes et découragés par des enseignants qui n'attendent pas grand-chose d'eux. Les écoles peuvent utilement remédier à cette situation. Le fait d'avoir des enseignants issus d'une communauté marginalisée peut contribuer à élargir les horizons des enfants et à leur donner plus d'ambition. Quant aux enseignants, on peut les former à comprendre les problèmes auxquels se heurtent les minorités ethniques. Le gouvernement australien s'est fixé des objectifs ambitieux pour lutter contre les disparités entre les enfants aborigènes et le reste de la population. L'un vise à réduire de moitié en 10 ans l'écart en lecture, écriture et calcul. Des initiatives locales apportent un soutien en termes de pédagogie et de programmes afin de combattre la marginalisation dans la salle de classe. Un projet pilote, intitulé « Des façons mortelles d'apprendre », vise à instaurer le respect des langues aborigènes (encadré 3.19).

La réforme des programmes scolaires et l'éducation interculturelle n'ont pas pour seul but d'atteindre les marginalisés. Elles combattent aussi la marginalisation en traquant les stéréotypes et l'invisibilité qui l'encouragent. Les manuels scolaires peuvent renforcer les stéréotypes sexuels, raciaux et ethniques qui limitent les perspectives de nombreux enfants. L'éducation interculturelle a un rôle clé à jouer dans la construction du respect envers la culture des autres, la lutte contre les préjugés, la sensibilisation aux inégalités sociales et la promotion du débat (Luciak, 2006).

Encadré 3.19 – Australie : promouvoir le respect des langues aborigènes

En Australie, les enfants aborigènes se heurtent à des problèmes linguistiques qui, jusqu'à une date récente, étaient ignorés des autorités. Au recensement de 2006, près de 11 % des aborigènes âgés de 5 à 19 ans parlaient en famille une langue autochtone – pourcentage qui passait à 17 % dans les régions reculées du pays, et 58 % dans les plus reculées. La proportion serait plus élevée pour ce qui est de l'anglais aborigène, considéré par beaucoup comme un dialecte distinct (sur les plans grammatical et lexical) de l'anglais australien standard enseigné dans les écoles primaires. Bien qu'une majorité d'enfants aborigènes entrant à l'école parlent anglais, ils ne sont généralement pas conscients de la spécificité de leur langue jusqu'à ce qu'un enseignant leur fasse remarquer qu'ils s'expriment mal ou que cette langue ne convient pas.

Ces difficultés linguistiques ne s'arrêtent pas à la salle de classe. Sous l'effet de préjugés liés à la culture, aux modes de vie et à la capacité d'apprendre, les langues aborigènes ont fréquemment été perçues comme inférieures et prêtant au ridicule. Par la suite, les enfants aborigènes peinent souvent à comprendre la leçon, à assimiler les informations et à réussir aux tests. Ils tombent alors dans l'engrenage de l'échec scolaire, les enseignants prenant pour des difficultés d'apprentissage un problème purement linguistique.

Le programme *Deadly ways to learn* (Des façons « mortelles » d'apprendre) a pour but d'aider les enseignants à changer leur perception des langues aborigènes. Il a été lancé à titre expérimental dans 14 écoles publiques, privées et catholiques des zones urbaines et rurales de l'Australie occidentale. Son contenu consiste en un jeu de mot autour de l'adjectif *deadly* (mortel), employé par les aborigènes dans le sens de *great* (super). Des manuels ont été préparés dans ce cadre, sous des titres tels que « Des façons mortelles d'enseigner » et « Parler mortellement », afin d'initier les enseignants à la culture, à l'identité et à l'histoire indissociables de la langue aborigène. Des chargés d'enseignement aborigènes apportent soutien et conseils aux enseignants des écoles du programme, qui prévoit également une réforme des programmes d'études et des manuels scolaires.

Ce programme souligne l'importance pour tous les élèves australiens de bénéficier d'une éducation qui prenne en compte l'histoire, la culture et les langues des Australiens autochtones et qui s'ouvre aussi au passé des autres groupes minoritaires. Les écoles doivent faire de plus grands progrès dans la promotion du respect, de la tolérance et du multiculturalisme, et dans la lutte contre les préjugés que les enfants emportent avec eux à l'école.

Source : Biddle et Mackay (2009).

Atteindre les enfants handicapés

Les règles, les attitudes et les systèmes qui ne tiennent pas compte des besoins des enfants handicapés les privent généralement de toute possibilité d'éducation. L'exclusion des enfants handicapés restreint leurs choix – si bien que, très probablement, ils vivront leur vie d'adulte dans la pauvreté – et coûte très cher à la société. Aucun pays n'a les moyens d'entretenir un système éducatif qui étouffe le potentiel de millions d'enfants qui pourraient contribuer à la vie sociale, culturelle et économique.

Les gouvernements à travers le monde ont reconnu que l'éducation inclusive des personnes handicapées était un impératif pour les droits de l'homme. La Convention relative aux droits des personnes handicapées, entrée en vigueur en 2008, réaffirme les droits et libertés des personnes atteintes de handicap. Elle exige des gouvernements qu'ils veillent à ce que les personnes handicapées puissent, « sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire » (Nations Unies, 2008, article 24, paragraphe 2b). En septembre 2009, 70 pays l'avaient déjà ratifiée.

Pour mettre en pratique les principes de l'éducation inclusive, il faut intervenir à de nombreux niveaux, à commencer par celui de l'information. La plupart des pays en développement manquent de données sur le nombre d'enfants handicapés ou sur l'incidence des différents types de handicaps. Les estimations gouvernementales sont souvent incohérentes, signe non seulement de problèmes de suivi et d'enregistrement des données mais aussi, dans bien des cas, de l'invisibilité des handicapés et de l'indifférence des responsables politiques (USAID, 2005). Certains pays s'emploient à renforcer le suivi statistique du handicap. C'est le cas, par exemple, de la République-Unie de Tanzanie où une enquête menée en 2008 a produit un profil détaillé de la prévalence, de la répartition et des formes de handicap à travers le pays. Cette enquête a révélé de grandes disparités régionales et une plus forte incidence du handicap dans les zones rurales qu'urbaines (Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie, 2009).

On peut atteindre les handicapés de diverses façons. Les gouvernements, les parents et les associations de handicapés, dans leur grande majorité, restent persuadés que les établissements spécialisés représentent l'option la plus viable (Lang et Murangira, 2009). Comme le révèle une enquête

« Aujourd'hui nous accueillons les enfants handicapés parce que nous savons qu'ils ont le même droit à l'éducation que les autres. »

Un enseignant (Nicaragua)

réalisée en Ouganda, les associations de handicapés et les parents sont de cet avis parce qu'ils redoutent l'engorgement et le manque de moyens des écoles du système général (Lang et Murangira, 2009). Il arrive que les enfants souffrant de handicaps sévères aient réellement besoin d'une éducation en institution spécialisée. Mais les écoles spécialisées peuvent renforcer l'exclusion sociale, privant les enfants handicapés de la possibilité d'interagir avec ceux qui ne le sont pas ce qui, du même coup, encourage les stéréotypes et la ségrégation.

L'intégration des enfants handicapés dans le système éducatif général est une option politique préférable dans la mesure où elle peut abolir la ségrégation qui renforce les clichés. Mais ce n'est pas la panacée. Lorsque le handicap est sévère, on peut avoir besoin d'un soutien hautement spécialisé. En outre, l'intégration d'enfants handicapés dans des écoles surchargées et manquant de moyens ainsi que d'accès adapté aux sanitaires et aux autres équipements n'est pas ce que préconise l'éducation inclusive, surtout lorsque les enseignants ne sont pas armés pour faire face aux besoins de ces enfants. Envoyez un enfant sourd dans une école où aucun des enseignants ne sait communiquer en langage des signes et vous n'aurez pas fait grand-chose pour réduire les désavantages dont il est l'objet. Rares sont d'ailleurs les écoles des pays les plus pauvres, ou même des pays à revenu intermédiaire, qui ont accès aux manuels en braille ou à des enseignants capables d'enseigner le braille. Il est donc crucial que les efforts d'intégration s'inscrivent dans une stratégie globale incluant formation des enseignants, financement des écoles et autres dispositions.

Plusieurs pays élaborent des systèmes éducatifs plus à l'écoute des besoins des enfants handicapés. La République démocratique populaire lao possède un réseau de 539 écoles – 3 par district dans toutes les municipalités et provinces – où les enfants handicapés étudient avec leurs camarades non handicapés tout en recevant un soutien spécialisé. Ces écoles donnent aux enfants, aux besoins éducatifs particuliers, la possibilité d'apprendre dans un environnement inclusif, en partie grâce à des investissements dans la formation spécialisée des enseignants. L'expérience accumulée dans le cadre de ce programme sert plus largement d'information à la réforme scolaire (Grimes, 2009). En Afrique du Sud, l'accent est mis aujourd'hui non plus sur les écoles spéciales mais sur l'inclusion dans les écoles du système général. Aux autorités d'apprécier le niveau de soutien nécessaire à chaque apprenant handicapé (ministère de l'Éducation de l'Afrique du Sud, 2005 ; Stofile, 2008). D'après les résultats des analyses effectuées au

Cap-oriental, une des provinces les plus pauvres du pays, l'éducation inclusive a été à l'origine d'importantes améliorations aussi bien en matière d'accès physique aux locaux scolaires que de soutien apporté aux pratiques pédagogiques spécialisées et d'admission d'un plus grand nombre d'apprenants handicapés (Stofile, 2008).

Les organisations non gouvernementales ont joué un rôle important et, dans de nombreux pays pauvres, elles sont la principale ressource éducative des enfants handicapés. Grâce à leur engagement actif auprès de ces derniers, de leurs parents et des autorités éducatives, elles ont des résultats prometteurs. En 2003, une ONG bangladaise, le BRAC, a lancé un programme d'éducation préscolaire et primaire visant à accroître la participation des enfants faiblement handicapés. Ce programme, qui formait les enseignants, fournissait des équipements, adaptait le programme scolaire et améliorait l'accessibilité physique des locaux, touchait dès 2006 près de 25 000 enfants (Ryan *et al.*, 2007).

Des organisations non gouvernementales et des gouvernements, comme ceux de l'Ouganda et de la République-Unie de Tanzanie, ont encouragé les formules d'« enseignement itinérant », qui permettent aux enseignants spécialisés des écoles primaires centrales d'atteindre un plus grand nombre d'élèves par le biais d'écoles « satellites », et apportent soutien et formation aux enseignants (Lynch et McCall, 2007).

Plusieurs pays tentent également de rapprocher les institutions spécialisées des écoles du système général : les premières fournissent matériels et auxiliaires d'apprentissage, formation continue et personnel d'encadrement. En Éthiopie, avec le soutien de l'ONG Handicap International, une école pour les sourds fonctionne à la fois comme un institut spécialisé et un centre de ressources, apportant aide et assistance à l'éducation des élèves sourds dans d'autres établissements et au développement de la langue des signes (Lewis, 2009).

Ces quelques exemples montrent qu'il est possible de multiplier les initiatives locales mais, pour étendre l'éducation inclusive aux enfants handicapés, les gouvernements doivent élaborer des plans nationaux pourvus de cibles détaillées, de stratégies visant à améliorer l'accès et les acquis de l'apprentissage, et de plans globaux aussi bien de financement que de formation du corps enseignant. Avant de se lancer dans cette entreprise, ils devront s'appuyer sur une évaluation crédible des besoins, à partir d'une enquête nationale de prévalence du handicap.

Les efforts d'intégration doivent s'inscrire dans une stratégie globale incluant formation des enseignants, financement des écoles et autres dispositions.

Droits et possibilités

Les systèmes d'éducation peuvent jouer un rôle majeur dans la résorption des inégalités qui limitent les possibilités des enfants des groupes désavantagés en rendant les écoles physiquement et financièrement plus accessibles, en créant les conditions d'un apprentissage efficace et en servant de vecteur à un changement des attitudes et des croyances qui stigmatisent les enfants et érodent leur confiance en eux-mêmes. Cependant, les perspectives d'amélioration de l'équité de l'éducation dépendent aussi, en fin de compte, de ce qu'il advient des enfants après l'école, dans les structures sociales et économiques qui perpétuent la marginalisation.

Cette section examine les interactions entre les systèmes éducatifs et les politiques appliquées dans d'autres domaines. La première a trait au rôle que peuvent avoir les lois, normes et règlements dans l'autonomisation des personnes marginalisées. Les instruments juridiques, au niveau international comme à l'échelon national, peuvent promouvoir l'équité non seulement en fixant des normes que devront respecter les politiques publiques mais aussi en permettant aux personnes marginalisées de faire valoir leurs droits. La mobilisation politique des personnes marginalisées et d'autres groupes de la société civile est un moyen supplémentaire d'élargir les demandes d'éducation présentées au nom des droits.

Le second domaine est celui du financement redistributif. Nombre d'enfants sont marginalisés dans l'éducation parce que leur famille est pauvre et donc plus vulnérable que les autres aux chocs extérieurs tels que les sécheresses ou les crises économiques. Les facteurs géographiques et historiques à l'origine des disparités régionales réduisent aussi les possibilités. Dans bien des cas, la pauvreté et les disparités économiques qui conduisent à la marginalisation dans l'éducation sont liées à des relations de pouvoir bancales et à des inégalités de financement. Le financement redistributif peut contribuer à corriger les désavantages associés à la pauvreté et aux inégalités régionales. La protection sociale, en particulier, peut permettre à l'éducation d'être financièrement plus accessible et aussi moins sensible aux chocs économiques qui ont pour effet de chasser de l'école de nombreux enfants pauvres.

Faire respecter les droits et les législations

Les questions d'équité et de justice imprègnent le débat éthique partout dans le monde, au-delà des divergences politiques, religieuses ou morales. La Charte des Nations Unies les a résumées dans son engagement en faveur des droits humains

universels. Les institutions et les codes juridiques ont inscrit l'équité dans les traditions du droit commun (Kritzer, 2002). Les mouvements politiques en faveur de la justice sociale invitent quant à eux à se mobiliser autour de programmes insistant sur l'égalité des chances, la fin des discriminations et la juste répartition des ressources. Le poids et des accords internationaux relatifs aux droits de l'homme et des législations et de la mobilisation politique peut servir de puissant catalyseur pour surmonter la marginalisation dans l'éducation.

La Déclaration universelle des droits de l'homme reste la référence de base en matière de défense internationale des droits de l'homme. Le régime actuellement placé sous les auspices des Nations Unies offre un vaste arsenal d'instruments, dont beaucoup définissent des normes relatives au respect des droits dans l'éducation. Ensemble, ces instruments forment un cadre global permettant de donner plus de possibilités aux enfants victimes d'exclusion ou de discrimination dans l'éducation à cause de leur sexe, de leur race, de leur origine ethnique, de leur langue ou de leur pauvreté (voir l'annexe, p. 317).

Les conventions internationales et les instruments des droits de l'homme en général énoncent des normes, édictent des principes communs et fixent le cadre institutionnel de promotion des droits civils, politiques, sociaux et économiques. Les principes retenus par la législation internationale sont souvent réitérés dans les codes et les constitutions des nations. On pourrait cependant faire plus souvent appel aux accords internationaux pour faire respecter les droits des personnes marginalisées. La ratification des conventions des Nations Unies n'est pas toujours, loin de là, suivie d'effets pour ce qui est de l'aide apportée aux marginalisés. Cela tient, en partie, à ce que les comités chargés de surveiller la mise en œuvre des conventions ne sont généralement pas parvenus à obtenir des gouvernements qu'ils rendent des comptes ou qu'ils présentent des évaluations publiques et transparentes de leurs politiques nationales. Le Comité des droits des personnes handicapées, qui se compose d'experts indépendants chargés de veiller au respect de la nouvelle convention, devrait assurer la défense des droits de façon plus vigoureuse.

Les systèmes juridiques nationaux ont joué un rôle clé dans la promotion de l'équité et dans la lutte contre la marginalisation éducative. L'arrêt rendu en 1954 dans l'affaire Brown contre Board of Education a été un moment décisif pour la promotion des droits civiques aux États-Unis. La Cour suprême a jugé que les lois qui prescrivaient des écoles différentes pour des enfants de races différentes violaient la clause d'égalité de protection de la

La mobilisation politique des personnes marginalisées et d'autres groupes de la société civile est un moyen supplémentaire d'élargir les demandes d'éducation présentées au nom des droits.

La législation indienne impose désormais aux États de fournir une éducation gratuite.

Constitution américaine. Les principes appliqués dans cette affaire ont ensuite été invoqués pour contester la ségrégation dans d'autres domaines, marquant un tournant dans le combat des Afro-Américains pour conquérir l'égalité des droits civiques et politiques.

Le recours à la loi offre aux groupes marginalisés un moyen de contester des pratiques discriminatoires et inéquitables. Comme dans l'affaire Brown, les décisions de justice peuvent avoir une plus large portée par les principes généraux qu'elles instaurent. Par exemple, la Cour européenne des droits de l'homme a jugé illégal le traitement réservé par la République tchèque aux enfants roms, estimant qu'il équivalait à une ségrégation *de facto* (encadré 3.20). Aux États-Unis, les campagnes en faveur de l'éducation ont fait appel

à la loi pour parvenir à assurer une répartition plus équitable des financements publics et de plus larges réformes institutionnelles (encadré 3.21).

Ces deux exemples illustrent l'importance des droits inscrits dans la loi que l'on peut faire valoir pour réclamer des comptes aux gouvernements. Le droit à une éducation gratuite et égale pour tous est reconnu par de nombreuses constitutions nationales, mais les principes constitutionnels ne sont pas toujours applicables. L'article 45 de la Constitution de l'Inde stipule que « l'éducation [est] gratuite et obligatoire pour tous les enfants » jusqu'à l'âge de 14 ans, mais ce « principe directeur » n'a pu être appliqué devant les tribunaux. Toutefois, la loi sur le droit des enfants à une éducation gratuite et obligatoire adoptée en 2009 impose désormais aux États indiens de faire bénéficier de la gratuité de l'école les enfants âgés de 6 à 14 ans ; elle réserve aussi 25 % des places aux enfants désavantagés dans les écoles primaires privées (Economic and Political Weekly, 2009 ; ministère indien du Droit et de la Justice, 2009).

Encadré 3.20 – Le droit à l'éducation des enfants roms : le recours à la justice contre l'État

La Cour européenne des droits de l'homme a jugé plusieurs affaires dans lesquelles les gouvernements étaient accusés de violation des droits des enfants roms à l'éducation. S'inspirant de la problématique mise en œuvre dans l'affaire Brown v. Board of Education, la Cour a appliqué le principe de non-discrimination aux cas de ségrégation.

Dans différents pays d'Europe, les enfants roms se voient régulièrement placés dans des « écoles spéciales » sans que soient pris en compte leurs réels besoins éducatifs. Ils sont en butte à la partialité culturelle et à des discriminations de la part des enseignants et des autorités éducatives. Dans l'affaire D. H. et autres c. République tchèque, la Cour a eu à se prononcer au sujet d'une plainte déposée par 18 ressortissants tchèques d'origine rom résidant dans la région d'Ostrava, en République tchèque. Ils avaient été placés dans des établissements pour enfants en difficulté. Les requérants, représentés par le Centre européen pour les droits des Roms, ont estimé que ce placement était discriminatoire et contraire à la Convention européenne des droits de l'homme. Ils ont présenté pour preuve le fait que 56 % des élèves des écoles spéciales d'Ostrava étaient des Roms et que la moitié des enfants roms étaient scolarisés dans ces établissements, contre 2 % seulement des enfants non roms. La Cour a conclu en 2007 que ces statistiques, bien qu'insuffisantes, établissaient une présomption de discrimination indirecte. Elle a demandé au prévenu de fournir des preuves contradictoires, mais ce dernier n'a pas réussi à démontrer que la différence de traitement avait une justification objective et raisonnable, sans rapport avec l'origine ethnique des élèves. La Cour a jugé que les tests utilisés pour placer les enfants roms dans les écoles spéciales n'étaient pas valables, notamment parce qu'ils ne tenaient pas compte des particularités linguistiques et socio-économiques.

Quel effet a eu ce procès sur la marginalisation des Roms ? Il leur a certainement servi de point d'appui, ainsi qu'aux autres défenseurs des droits de l'homme, et le jugement établit un principe important, mais selon le Centre européen pour les droits des Roms, les autorités tchèques n'ont pas fait grand-chose depuis pour mettre fin à la ségrégation dont ces derniers sont victimes.

Sources : de Beco et Right to Education Project (2009) ; European Roma Rights Centre (2008).

Le droit à une identité officielle est un atout majeur pour parvenir à une plus grande équité éducative. La Convention relative aux droits de l'enfant exige de tous les signataires qu'ils garantissent l'identité officielle de l'enfant en le déclarant à la naissance. Pourtant, l'UNICEF estime à 51 millions le nombre annuel de naissances non déclarées (UNICEF, 2007c). En l'absence de déclaration, les parents et les enfants risquent de ne pas avoir les documents officiels nécessaires pour obtenir une place à l'école ou une carte d'électeur, prétendre à une bourse ou faire légalement valoir leurs droits. La non-déclaration des naissances implique aussi que les enfants les plus marginalisés seront ignorés dans les statistiques nationales, ce qui les rend inexistantes aux yeux des décideurs politiques.

Plusieurs gouvernements ont montré qu'il était possible de remédier à ce défaut d'enregistrement. En 2009, le Burkina Faso a lancé un programme de 1 an visant à inscrire 5 millions de personnes, des femmes et des enfants pour la plupart, sur les registres d'état civil en fournissant des certificats de naissance gratuits (Integrated Regional Information Networks, 2009). La fourniture de documents officiels ne doit pas être onéreuse. La décision du Sénégal de délivrer des cartes d'identité modernes à tous ses ressortissants de plus de 15 ans n'aurait, selon les estimations, coûté que 0,61 dollar EU par bénéficiaire (Levine *et al.*, 2008).

Les instruments juridiques peuvent aussi changer la vie de millions de jeunes filles qui, chaque année, voient leurs études interrompues de façon provisoire ou définitive par un mariage précoce. Selon une

estimation de 2005, près de la moitié des jeunes femmes de 15 à 24 ans de l'Asie du Sud ont été mariées avant 18 ans. La pauvreté, la tradition et des relations de pouvoir inégales entre les hommes et les femmes jouent toutes un rôle dans le mariage précoce (Levine *et al.*, 2008). Ces questions doivent être abordées sous plusieurs angles, mais l'interdiction légale du mariage précoce, couplée à des incitations au maintien des filles à l'école et à des campagnes de sensibilisation, peut instaurer des normes et constituer une base de recours en justice.

Une plus large mobilisation politique est indispensable

Les dispositions législatives ne peuvent être considérées isolément. Le procès Brown contre Board of Education a été le point culminant d'une lutte de 10 ans des Afro-Américains et de leurs sympathisants blancs contre la ségrégation et les lois discriminatoires. Les principes juridiques invoqués par la Cour suprême ont fait jurisprudence. Mais c'est le mouvement en faveur des droits civiques qui a conféré à l'arrêt de la Cour ce formidable pouvoir de changement. La mobilisation politique des marginalisés et les plus larges mouvements sociaux ont joué un rôle décisif dans la réforme des lois et des règles régissant l'éducation.

La mobilisation politique contre la marginalisation peut s'inscrire dans un plus large mouvement. La Bolivie nous en donne un surprenant exemple. Dans ce pays, le système éducatif renforçait systématiquement la subordination des communautés autochtones. La loi sur la réforme éducative de 1994 a contribué à faire reconnaître le droit des autochtones à apprendre dans leur propre langue et à introduire le multiculturalisme dans les programmes scolaires. Cette réforme a elle-même joué un rôle dans les processus politiques qui ont porté un représentant autochtone au pouvoir en 2005. Encouragés par les réformes, les conseils éducatifs des peuples indigènes ont tenu leur premier congrès en 2004, où ils ont présenté des propositions visant à élargir et renforcer le multiculturalisme dans les écoles primaires boliviennes (Gamboa Rocabado, 2009 ; Howard, 2009 ; López, 2009 ; Luykx et López, 2007).

L'exemple de la Bolivie attire notre attention sur une plus large caractéristique de l'interaction des politiques et des lois dans la lutte contre la marginalisation éducative. La mobilisation politique est importante parce qu'elle permet aux groupes sociaux victimes de discrimination et de stigmatisation de se faire entendre. En Nouvelle-Zélande, le mouvement linguistique *Kōanga reo* a servi de point focal social, politique et culturel en faveur de l'autonomisation du peuple maori. La mobilisation politique a contribué à promouvoir

Encadré 3.21 – La justice peut servir de rempart contre la marginalisation éducative : des exemples récents aux États-Unis

Aux États-Unis, les défenseurs de l'éducation ont porté devant les tribunaux un large éventail de problèmes. Les résultats sont mitigés.

- Dans l'affaire Campaign for Fiscal Equity, Inc. c. State of New York, les requérants se sont plaints de ce que le système de financement des établissements scolaires de l'État n'accordait pas de ressources suffisantes aux écoles publiques de l'État de New York, bafouant ainsi le droit constitutionnel des élèves à bénéficier d'une bonne éducation de base. Ils ont produit les preuves des difficultés rencontrées par les quartiers en situation de grande pauvreté, les apprenants handicapés et de nombreux élèves non anglophones. Après 10 ans de procédure, la cour a finalement tranché en faveur des plaignants. En 2007, l'Assemblée de l'État de New York a adopté une loi sur le budget et la réforme de l'éducation, qui prévoit une augmentation sans précédent du financement de l'éducation et instaure des mesures de transparence et de reddition de comptes en matière de distribution des fonds et de réforme du financement scolaire.
- L'affaire Antoine *et al.* c. Winner School District a été portée devant les tribunaux par l'Union américaine des libertés civiles au nom des élèves amérindiens du Dakota du Sud. Il était notamment reproché au district scolaire de viser de manière disproportionnée les élèves amérindiens dans les mesures disciplinaires et de les maintenir dans un environnement éducatif hostile aux familles amérindiennes. En 2007, un tribunal fédéral a pris un arrêté exigeant du district qu'il introduise des réformes institutionnelles, dont le recrutement d'un médiateur à plein temps nommé par la communauté amérindienne, chargé d'assurer la liaison entre la communauté et les autorités scolaires, notamment sur les questions disciplinaires. Les autorités ont également accepté de fournir aux enseignants une formation relative aux « préjugés raciaux inconscients et à l'équité éducative », et d'intégrer des thèmes amérindiens dans le programme scolaire.
- D'autres procès ont eu moins de succès, comme Horne c. Flores, dans lequel la Cour suprême, en juin 2009, est revenue sur une décision de la cour fédérale qui avait statué en faveur de normes minimales et de ressources suffisantes pour l'éducation des élèves devant apprendre l'anglais dans les écoles primaires de l'Arizona, qui accueillent de fortes proportions d'élèves hispaniques.

Sources : Campaign for Fiscal Equity (2009) ; Child Rights Information Network (2009) ; Orfield et Gándara (2009).

un système éducatif plus multiculturel qu'avant et offrant plus de possibilités aux enfants maoris (encadré 3.22).

Au Bangladesh, une organisation non gouvernementale appelée *Nijera Kori* [Nous le faisons nous-mêmes] a aidé des paysans sans terre – des femmes en majorité – à être mieux à même de faire valoir leurs droits (Chronic Poverty Research Centre, 2008).

Mais la mobilisation politique comporte parfois des risques. Les marginalisés ne forment pas un groupe homogène et les partis politiques, les mouvements sociaux et les ONG se saisissent inégalement de leurs problèmes. En Inde, la montée en puissance de partis politiques représentant les castes inférieures dans les États du Nord a été qualifiée de

Les instruments juridiques peuvent changer la vie de millions de jeunes filles qui, chaque année, voient leurs études interrompues par un mariage précoce.

Encadré 3.22 – Renaissance du maori en Nouvelle-Zélande

En Nouvelle-Zélande, le mouvement *Kōhanga reo* apporte la preuve du formidable pouvoir de la revitalisation d'une langue autochtone, non seulement pour l'éducation, mais aussi pour la cohésion sociale.

Dans les années 1970, le maori était en voie d'extinction. Un mouvement est parti de la base pour sauver cette langue en éduquant une nouvelle génération grâce à l'immersion totale dans des « nids de langue », qui donnent leur nom à ce mouvement. C'est aujourd'hui une institution nationale largement applaudie pour avoir déclenché cette renaissance linguistique et avoir encouragé une vigoureuse affirmation de l'identité maorie dans presque tous les aspects de la vie nationale.

Son concept est simple. Avant l'âge de 6 ans, les jeunes Maoris reçoivent leur éducation préscolaire dans un environnement communautaire et familial où on ne parle que le maori. Ils passent leurs premières années immergés dans la culture et les valeurs de leur peuple. Les *kōhanga reo* sont généralement organisés dans les salles paroissiales, les écoles et les marae, les salles communautaires traditionnelles maories. Comme beaucoup de mouvements sociaux, le *Kōhanga reo* est parti de presque rien. Lancé en 1981 par le département des Affaires maories du gouvernement, il s'est répandu comme une traînée de poudre parmi la population, essentiellement sur une base bénévole. Treize ans plus tard, on comptait 800 *kōhanga reo* s'occupant de 14 000 enfants.

Avec leur éthique de la débrouillardise et leur engagement en faveur de la transmission entre les générations, les *kōhanga reo* sont devenus une source d'inspiration pour les jeunes parents maoris, dont beaucoup ne savaient plus parler la langue ancestrale. Le mouvement a nourri une génération de locuteurs maoris bilingues, estimée aujourd'hui à 60 000 élèves. En 2008, un quart des enfants maoris fréquentant des programmes d'accueil de la petite enfance se trouvaient en *kōhanga reo*.

Lorsque, forts de leur premier diplôme, les jeunes locuteurs maoris ont atteint l'âge de 5 ans et sont entrés à l'école, ils ont créé une demande d'écoles primaires d'immersion maorie (*kura kaupapa*). Aujourd'hui, on compte 68 *kura kaupapa*, qui accueillent 6 000 élèves. Après 11 ans d'apprentissage, les élèves maoris des établissements d'immersion ont obtenu des résultats scolaires bien supérieurs à ceux de leurs camarades maoris des écoles enseignant en anglais.

Les *kōhanga reo* n'ont pas mis un terme à la marginalisation dans l'éducation à laquelle beaucoup d'enfants maoris sont confrontés. Les jeunes Maoris ont encore 2 fois plus de risques de sortir de l'école sans qualification que leurs camarades non maoris. Mais ce mouvement a joué un rôle crucial en s'attaquant à la discrimination et en forgeant une identité nationale davantage multiculturelle.

Sources : Te Kōhanga Reo National Trust (2009) ; ministère de l'Éducation néo-zélandais (2008a, 2008b).

« révolution silencieuse » (Jaffrelot, 2003, p. 10). Mais elle n'a pas fait grand-chose pour remédier aux mauvaises conditions scolaires des enfants des basses castes, sans doute parce que les priorités politiques se trouvaient ailleurs (Mehrotra, 2006). Certains groupes fortement marginalisés ne parviennent pas à se faire entendre même au sein de larges coalitions de la société civile bataillant en faveur d'un meilleur accès à l'éducation. Les pauvres des zones rurales, les femmes des minorités ethniques, les enfants handicapés, les habitants des bidonvilles et les enfants des zones de conflit sont autant de groupes dont la cause n'a pas été défendue dans des proportions ou avec une efficacité suffisantes.

Protection sociale : transferts en espèces sous condition et autres modalités

La pauvreté du ménage est un des plus puissants facteurs de marginalisation éducative. Une famille pauvre frappée par une catastrophe – sécheresse climatique, inondation, chômage ou maladie grave – n'aura peut-être d'autre choix que de retirer les enfants de l'école. En aidant les pauvres à gérer les risques sans compromettre leur bien-être à long terme, les programmes de protection sociale peuvent aussi accroître les chances d'éducation.

Ces programmes prennent de multiples formes, qu'ils vont des transferts en espèces à des filets de sécurité fondés sur les emplois et à des interventions de soutien alimentaire. Outre le fait qu'ils combattent le dénuement, ces programmes peuvent créer des incitations favorables à l'éducation, à la santé et à l'alimentation des enfants. Ils peuvent être destinés non seulement aux plus pauvres mais aussi aux groupes ou aux régions les plus marginalisés.

Les programmes de transferts en espèces se sont énormément développés ces 10 dernières années. Les transferts sont la plupart du temps effectués à condition que les bénéficiaires se plient à certaines règles comme de maintenir leurs enfants à l'école ou de se rendre dans des centres de soins. Dans certains pays, tels que le Brésil ou le Mexique, les programmes nationaux d'aide sociale transfèrent de 1 à 2 % du revenu national aux familles qui y ont droit. Dans d'autres pays, les programmes de transferts en espèces sous condition sont plus localisés et souvent rattachés à un projet. La place de l'éducation dans la conditionnalité du transfert et dans le soutien apporté est variable. Certains programmes fournissent une aide directe à l'éducation sous forme de bourses, d'allocations,

En aidant les pauvres à gérer les risques, les programmes de protection sociale peuvent accroître les chances d'éducation.

d'exemptions de frais ou de financement des moyens de transport et des manuels (Grosch *et al.*, 2008) (voir la précédente section). Dans d'autres cas, la protection sociale a une incidence indirecte sur la participation éducative à travers des programmes de création d'emplois, d'alimentation et autres mesures visant à aider les ménages qui traversent des moments difficiles.

Les comparaisons doivent être effectuées avec une certaine prudence du fait de contraintes liées aux données et de différences dans les méthodes d'évaluation et les programmes eux-mêmes. Mais les estimations des différents programmes de protection sociale n'en soulignent pas moins l'ampleur des bénéfices recueillis (voir l'annexe, p. 317).

Ces évaluations montrent que les programmes de protection sociale ont eu une série d'effets positifs malgré des variations notables d'un pays et d'un groupe à l'autre. Au Mexique, Oportunidades a eu un large impact sur le passage des enfants de l'école primaire vers l'enseignement secondaire, notamment dans les zones rurales (Fiszbein *et al.*, 2009). Le programme Red de Protección Social du Nicaragua visait les enfants de 7 à 13 ans qui n'avaient pas encore achevé la 4^e année du cycle primaire. Les évaluations ont noté une augmentation de la scolarisation de 13 points de pourcentage, les extrêmement pauvres enregistrant les gains les plus nets (Villanger, 2008). Les programmes de garantie de l'emploi ont aussi fait leurs preuves, dans des contextes généralement marqués par une grande pauvreté et une vulnérabilité aiguë. Le Programme de filet de sécurité productif de l'Éthiopie en est un exemple. Comme le suggèrent les évaluations, environ 15 % des paiements en espèces ont bénéficié à l'éducation, la moitié des familles bénéficiaires indiquant avoir pu maintenir leurs enfants plus longtemps à l'école grâce à ces transferts (Slater *et al.*, 2006) (encadré 3.23).

La protection sociale n'est pas un simple antidote à la marginalisation. Les niveaux de pauvreté, la capacité de financement et les facteurs institutionnels ont une incidence sur le type d'intervention susceptible de produire des résultats dans différents contextes. Le coût et l'efficacité des programmes dépendent de facteurs tels que :

- l'échelle du transfert ;
- les conditions du transfert ;
- la détermination des bénéficiaires.

L'échelle du transfert. Les niveaux de transfert varient considérablement. D'après une étude, ils oscillaient entre 8 et 23 % environ du seuil national de pauvreté en Amérique latine et entre 5 et 30 % en Afrique subsaharienne (Yablonski et O'Donnell, 2009). Les programmes de transferts en espèces

Encadré 3.23 – Éthiopie : le Programme de filet de sécurité productif stimule l'éducation des enfants

Le Programme de filet de sécurité productif de l'Éthiopie est le dispositif de protection sociale le plus important d'Afrique subsaharienne, hors Afrique du Sud. Commencé en janvier 2005, il offre aujourd'hui des transferts réguliers en espèces ou en nourriture à plus de 7 millions de personnes dont la sécurité alimentaire n'est pas garantie. Les retombées positives sur l'éducation sont importantes.

Le programme vise à préserver des chocs économiques les personnes les plus vulnérables et à les aider à se constituer un capital. Pendant les périodes de tension économique, un adulte par famille se voit garantir la possibilité de travailler dans un programme d'emploi qui le rémunère en espèces ou en denrées alimentaires. Le programme agit en fait comme un mécanisme de sécurité sociale. Il offre aux individus la possibilité de gérer les risques sans avoir à se séparer de biens productifs, à réduire leurs dépenses alimentaires ou à retirer leurs enfants de l'école. Les bénéfices pour l'éducation s'observent à plusieurs niveaux.

- *Participation des enfants à l'éducation.* Les données de 2006 indiquent qu'environ 15 % des espèces versées ont été utilisées à des fins éducatives. Dès 2008, les dépenses d'éducation constituaient le type le plus courant d'investissement des ressources du programme. Ce soutien financier a permis à de nombreuses familles de résister aux chocs sans avoir à retirer leurs enfants de l'école. La moitié des ménages interrogés en 2006 ont indiqué qu'ils avaient maintenu leurs enfants plus longtemps à l'école au lieu de les en retirer lorsque l'argent ou les vivres venaient à manquer. Un tiers d'entre eux avaient même scolarisé un plus grand nombre d'enfants. Les bénéficiaires ont été les plus nets dans les districts où les transferts se faisaient en espèces et non en nourriture.
- *Construction de salles de classe.* La composante de travaux publics du programme prévoyait la construction de salles de classe et la rénovation d'écoles. Dans certains villages, la construction de classes a permis aux établissements d'ajouter 1 année de scolarité, et donc aux élèves de rester dans la même école 1 an de plus, ce qui a réduit les abandons provoqués par l'affectation à des établissements éloignés.
- *Santé et alimentation.* Près du tiers des bénéficiaires ont utilisé les espèces reçues dans les services de santé, tandis que la composante de travaux publics a contribué à la construction de dispensaires de proximité. Le programme favorise la santé et l'alimentation : le versement d'un transfert relativement élevé réduit de plus de 10 points de pourcentage les risques de malnutrition.

Ces résultats positifs se doublent de quelques soucis de mise en œuvre. Le soutien apporté *via* l'emploi peut encourager le travail des enfants. Selon une étude, 8 % environ des personnes employées dans ce cadre n'avaient pas 18 ans. Dans les familles où la main-d'œuvre disponible était rare, les transferts d'un faible montant n'allégeaient que partiellement les difficultés monétaires, poussant parfois les parents à exiger davantage des jeunes filles pour compenser leur propre inclusion dans ce programme. Une évaluation indépendante a conclu que le dispositif « pouvait améliorer la scolarisation des enfants et réduire le travail des enfants, à condition que les transferts soient suffisamment élevés » (Hoddinott *et al.*, 2009, p. 21).

Sources : Devereux *et al.* (2006) ; Hoddinott (2008) ; Hoddinott *et al.* (2009) ; Sharp *et al.* (2006) ; Slater *et al.* (2006) ; Woldehanna (2009).

Des programmes de repas scolaires bien conçus peuvent avoir d'importants bénéfices nutritionnels et éducatifs.

sous condition mis en œuvre à grande échelle au Brésil et au Mexique ont eu un fort impact sur la pauvreté, entre autres parce que le montant distribué représentait une augmentation significative des revenus des très pauvres. Le Programme de filet de sécurité productif de l'Éthiopie a eu pour effet de stimuler l'éducation et de réduire le travail des enfants lorsque les transferts aux familles étaient suffisamment élevés.

S'agissant de venir en aide à des enfants pauvres et vulnérables, il est certain que plus on donne et mieux c'est. Mais les responsables politiques doivent tenir compte du bénéfice marginal de l'augmentation des transferts et du fait que des versements plus importants ne permettent pas nécessairement d'atteindre davantage de déshérités. Dans le programme de bourses du Projet de soutien du Secteur de l'éducation cambodgien, le groupe des 25 % d'élèves considérés comme risquant le plus d'abandonner l'école recevait 60 dollars EU et le groupe se classant immédiatement après 45 dollars EU. Après comparaison des 2 groupes d'enfants, une évaluation a conclu que si le transfert de 45 dollars EU avait considérablement accru la probabilité pour une fille d'être scolarisée, les 15 dollars EU de plus avaient eu un modeste effet supplémentaire (Filmer et Schady, 2009). Autrement dit, il y a eu en l'occurrence baisse du rendement marginal de l'investissement.

Les conditions du transfert. De nombreux programmes de protection sociale utilisent les transferts en espèces pour provoquer des changements de comportement. Pour dire les choses plus crûment, les parents sont payés pour maintenir leurs enfants à l'école, les conduire dans des dispensaires ou faire surveiller leur poids dans des centres de surveillance nutritionnelle. Le pouvoir incitatif créé par cette conditionnalité est fonction du montant du transfert. Lorsqu'il est versé aux femmes, cela peut les inciter à en réserver une part plus importante aux enfants – notamment aux filles – que lorsqu'il est versé aux hommes (Kabeer, 2005).

Les transferts sans condition peuvent aussi se révéler très profitables. En Zambie, un programme pilote de transferts en espèces non conditionnels, soutenu par l'aide au développement allemande, a bénéficié à 2 districts, Kalomo et Kazungula, caractérisés par un nombre important d'enfants non scolarisés et des niveaux de pauvreté élevés. Il a été suivi d'une forte baisse de l'absentéisme chez les enfants des ménages pauvres de Kalomo, et d'une augmentation des dépenses d'éducation dans les 2 districts (Understanding Children's Work, 2009). La protection sociale peut donc produire ses effets même dans les pays qui n'ont pas les moyens de mener et de piloter des transferts sous condition.

Les programmes de repas scolaires offrent une autre forme de protection sociale. Le Programme alimentaire mondial (PAM) estime que 59 millions d'élèves de l'école primaire – dont 23 millions pour la seule Afrique subsaharienne – se rendent à l'école en état de malnutrition (Programme alimentaire mondial, 2009). Des programmes de repas scolaires bien conçus, associant apport de micronutriments et vermifugation, produisent d'importants bénéfices nutritionnels. Ils sont également susceptibles d'améliorer la fréquentation et les résultats scolaires (Bundy *et al.*, 2009b ; Kristjansson *et al.*, 2007 ; Miguel et Kremer, 2004). Souvent, ces programmes permettent aussi de promouvoir l'égalité entre les sexes grâce à des dispositions spéciales en faveur de la nutrition des filles. Une enquête réalisée dans 4 000 écoles primaires prises en charge par le PAM dans 32 pays d'Afrique subsaharienne souligne les effets notables de ces programmes alimentaires sur la participation scolaire (Programme alimentaire mondial, 2007).

On en sait moins, en revanche, sur l'étendue des bénéfices et sur les mécanismes d'application les plus efficaces des programmes de repas scolaires. Ceux-ci soulèvent, chez les responsables politiques, beaucoup d'interrogations identiques à celles que suscitent les dispositifs de protection sociale dans d'autres domaines. La clé du succès consiste à fournir, de façon équitable et rentable, une incitation adéquate en termes de quantité de rations distribuées. Certaines données suggèrent que les programmes associant les rations à emporter et les repas sur place ont la plus forte incidence sur la scolarisation, bien qu'il y ait de grandes lacunes dans les informations disponibles (Bundy *et al.*, 2009a).

La comparaison des programmes mis en œuvre au Burkina Faso souligne l'importance de la conception de ces politiques. En 2005-2006, le PAM a été chargé de diriger l'ensemble des programmes d'alimentation scolaire de la zone sahélienne du pays. Dans certaines écoles, il a distribué des repas à tous les élèves tous les jours de la semaine scolaire ; dans d'autres, les filles faisant état d'une assiduité de 90 % ont reçu des rations mensuelles de 10 kg de farine. Les 2 modèles ont produit des résultats différents. Si la scolarisation a progressé dans les 2 cas, les rations à emporter à la maison avaient l'avantage de bénéficier aussi aux autres enfants de la famille. Une évaluation effectuée après 1 année d'action a conclu que les 2 approches avaient fait progresser les nouvelles inscriptions chez les filles de 5 à 6 points de pourcentage mais que les repas scolaires ne semblaient pas avoir d'incidence significative sur la scolarisation des garçons. On a également observé une diminution générale de l'absentéisme, bien qu'il ait augmenté

chez les filles des ménages ayant le plus besoin du travail de tous. La raison : les frères et sœurs non scolarisés ont été employés à l'extérieur de l'exploitation familiale en lieu et place des filles bénéficiaires du programme de repas scolaires, celles-ci devant alors s'acquitter de plus lourdes tâches ménagères. Il s'en est suivi un accroissement de la scolarisation, doublé d'absentéisme périodique pour les filles occasionnellement obligées de manquer l'école pour travailler à la maison (Kazianga *et al.*, 2009).

L'intégration de l'alimentation scolaire dans les programmes généraux de lutte contre la pauvreté est également importante. Au Brésil, un programme de repas scolaires touchant 37 millions d'enfants constituait un des éléments clés du projet « Faim zéro ». Il a apparemment produit d'excellents résultats, en partie parce que les agences gouvernementales agissent à travers des structures de distribution décentralisées bien dotées en ressources et bien régulées (Bundy *et al.*, 2009a). Le Programme de déjeuners scolaires de l'Inde, où les repas sont préparés de façon centralisée puis distribués par l'intermédiaire d'un réseau d'entrepôts, couvre aujourd'hui une large partie du pays. Mais si certaines données en soulignent les bénéfices nutritionnels en cas de sécheresse, ainsi qu'en termes d'amélioration des compétences cognitives, l'impact sur la scolarisation apparaît moins nettement. En outre, sa mise en œuvre laisse à désirer et il y a de fortes variations dans la qualité des repas fournis (Bundy *et al.*, 2009a ; Singh, 2008).

Les programmes de repas scolaires pourraient jouer un plus grand rôle dans la lutte contre la marginalisation, mais il convient d'en reconnaître les défauts et les limites. Par définition, ces programmes ne sont pas faits pour les enfants non scolarisés. En visant les écoles, non les individus, ils risquent d'accorder des transferts importants aux enfants des ménages fortunés. Dans les pays qui manquent de systèmes de distribution rentables, cela peut détourner des ressources non négligeables de ceux qui en ont le plus grand besoin. Plus fondamentalement, certaines critiques suggèrent que les programmes alimentaires manquent leur cible dans la mesure où c'est pendant la grossesse de la mère et jusqu'aux 3 ans de l'enfant qu'il faut s'attaquer à la malnutrition (Banque mondiale, 2006f).

La détermination des bénéficiaires. La protection sociale confronte les responsables à des choix politiques difficiles. Faut-il diriger les transferts sociaux vers les ménages ou vers les districts ou régions les plus démunis ? Faut-il viser des objectifs étroits, comme la scolarisation des enfants, ou des groupes particuliers, comme les enfants touchés

par le VIH et le sida, ou bien s'efforcer d'atteindre des objectifs ou des groupes plus larges ?

Il n'existe pas de réponses simples. Elles dépendent beaucoup des capacités des gouvernements et de l'étendue et de la profondeur du dénuement. Au Mexique, Oportunidades a ciblé les districts et les villages aux mauvais indices du développement humain, mais aussi des ménages particuliers, ce qui a eu pour effet à la fois des bénéfices éducatifs importants et une diminution du travail des enfants parmi les jeunes autochtones du sud du Mexique (Lunde *et al.*, 2009). Dans les pays qui ne disposent pas des informations ou des capacités nécessaires pour mettre en œuvre des stratégies aux cibles précisément définies, l'autosélection peut être une solution. Le Programme de filet de sécurité productif de l'Éthiopie vise les régions vulnérables en s'appuyant sur les indicateurs de pauvreté rurale et de sécheresse, mais ce sont les participants eux-mêmes qui décident d'échanger leur travail contre le revenu proposé par les programmes d'emploi (Sharp *et al.*, 2006). Le problème qui se pose avec un objectif étroit, selon certains commentateurs, c'est qu'il risque de conduire à une stigmatisation. Ce serait à craindre, par exemple, lorsque les transferts s'adressent à des personnes contaminées par le VIH ou le sida. Le programme kenyan de transferts sociaux aux orphelins et aux enfants vulnérables s'est efforcé de surmonter cette difficulté en élargissant les critères de sélection pour en bénéficier, englobant la pauvreté, la condition d'orphelin et d'autres facteurs (Lunde *et al.*, 2009).

Le travail des enfants est souvent négligé dans les stratégies de réduction de la pauvreté (Banque mondiale, 2005a). Dans une étude portant sur 44 plans nationaux d'éducation récents, 8 seulement classaient les enfants travailleurs dans les groupes marginalisés et, sur ces 8 plans, 4 seulement faisaient état de stratégies les concernant (UNESCO-IIPE, 2009). Le plan d'action du Mali tendant à accélérer les progrès en faveur de l'enseignement primaire universel précise que les enfants travailleurs forment un groupe vulnérable, mais il ne contient pas de politiques spécifiques à leur égard (Understanding Children's Work, 2009).

La protection sociale offre un mécanisme permettant d'intégrer le travail des enfants dans les efforts nationaux de réduction de la pauvreté plus généraux. En témoignent différents exemples provenant d'Amérique latine et d'ailleurs. Au Brésil, au Cambodge, en Équateur, au Mexique et au Nicaragua, on note une réduction du travail des enfants chez les bénéficiaires de transferts en espèces sous condition. Au Cambodge, la probabilité pour un enfant d'occuper un emploi rémunéré baissait de 10 points de pourcentage s'il bénéficiait

Oportunidades affiche des bénéfices éducatifs importants, ainsi qu'une diminution du travail des enfants parmi les jeunes autochtones du sud du Mexique.

En l'absence de transferts redistributifs, des régions entières et des groupes désavantagés par l'histoire risquent d'être laissés pour compte.

d'un transfert. La réduction du travail des enfants dans le cadre de ces programmes découle souvent de l'obligation d'assiduité scolaire ou, comme au Cambodge, résulte des transferts directement affectés à l'éducation (Fiszbein *et al.*, 2009).

Ces programmes pourraient aller plus loin en visant les familles forcées par la pauvreté à s'appuyer sur le travail des enfants – mais le montant des transferts doit être suffisamment élevé pour compenser le revenu perdu. « Cibler les ultrapauvres », un programme lancé en 2002 par l'ONG bangladaise BRAC, a fait du travail des enfants un de ses critères de sélection. Dans ce programme, des ménages « ultrapauvres » soigneusement sélectionnés du Bangladesh rural reçoivent des transferts non conditionnels en espèces et en capital, des crédits, des formations et des équipements. Les revenus faibles ont diminué, l'état nutritionnel et la santé se sont améliorés et les bénéficiaires ont un meilleur accès aux biens productifs. Les effets sur le travail et la scolarisation des enfants sont cependant moins marqués. Pour y remédier, le BRAC fait désormais figurer la scolarisation parmi les critères utilisés pour qualifier l'ultrapauvreté (Sulaiman, 2009). Des conditions doivent parfois être posées afin que les enfants ne soient pas retirés de l'école pour s'occuper du bétail qui a été donné aux familles. En même temps, les bénéfices retirés du programme doivent permettre de compenser la perte de revenu provenant du travail des enfants.

Utiliser les budgets contre la marginalisation

Les budgets gouvernementaux sont un instrument politique majeur dans la lutte contre la marginalisation éducative. Pour atteindre les plus marginalisés, il faut souvent dépenser plus que pour les individus des zones plus riches, la redistribution des financements publics aidant à juguler les désavantages transmis d'une génération à l'autre. Mais les marginalisés sont souvent concentrés dans des zones à faible capacité de mobilisation financière. En l'absence de transferts redistributifs, des régions entières et des groupes désavantagés par l'histoire risquent d'être laissés pour compte.

La décentralisation financière a souvent accru les inégalités de chances. Déléguer la responsabilité de lever des recettes peut impliquer les communautés concernées dans le processus de prise de décisions financières, mais peut aussi creuser l'abîme entre les régions plus riches et les régions plus pauvres, ainsi qu'entre les différentes écoles d'une même région (UNESCO, 2008a). Dans le système financier très décentralisé de la Chine, les dépenses par élève dans les écoles élémentaires sont 18 fois plus élevées à Beijing et à Shanghai que dans les provinces les plus pauvres (Dollar et Hofman, 2006).

Divers mécanismes peuvent permettre aux gouvernements de réorienter les dépenses publiques vers les zones et les groupes marginalisés.

Mobiliser de nouvelles ressources. On peut combattre la marginalisation en garantissant que les groupes exclus reçoivent leur part de richesse nationale. Dans la pratique, cependant, c'est un exercice souvent périlleux, la redistribution entre les organes sous-nationaux exigeant des négociations complexes de la part du gouvernement central. Le gouvernement bolivien a récemment mis en place plusieurs mécanismes de transferts financiers appuyés par une taxe sur les hydrocarbures. Deux d'entre eux sont directement redistributifs. La taxe finance un transfert en espèces d'environ 50 millions de dollars EU destiné au programme Juancito Pinto. Couvrant près de 2 millions d'enfants, ce dernier cible les municipalités caractérisées par des taux d'abandon élevés et une assiduité faible. Un second programme de transfert social apporte un soutien sous forme de revenu minimum. À eux deux, ces programmes représentent près de 2 % du PIB. Mais, de loin, la plus grande part des recettes de cette taxe directe sur les hydrocarbures est versée à titre de dotation forfaitaire aux autorités sous-nationales. Estimé en 2009 à 902 millions de dollars EU, soit 9 % du PIB, ce dernier transfert ne vise pas à soutenir les plus démunis mais tend à favoriser les départements producteurs de gaz, moins touchés par la pauvreté que les autres. Si elle a accru le financement global de l'éducation des enfants marginalisés, la taxe n'a donc guère comblé les inégalités financières. L'expansion du programme Juancito Pinto pourrait renforcer l'équité en améliorant la progressivité de ce dispositif fiscal (Gray Molina et Yañez, 2009). D'autres pays particulièrement riches en minéraux, comme l'Angola, le Nigéria ou le Pérou, pourraient également diriger leurs transferts vers les régions qui ont les grandes lacunes éducatives.

Donner la priorité à l'équité. De nombreux pays ont adopté des règles de transfert du financement public qui tiennent compte de facteurs liés à la pauvreté, comme les déficits d'éducation (UNESCO, 2008a). Un exemple récent vient de l'Inde. Avant 2007, l'équité n'avait qu'une importance limitée dans la fixation de l'attribution des ressources. Le principal critère appliqué pour estimer les besoins était le nombre d'habitants par district. Une nouvelle formule donne plus de poids aux indicateurs sociaux, parmi lesquels un indice du développement de l'éducation calculé au niveau du district. En 2005-2006, les différences d'allocations par enfant entre les districts affichant un indice élevé et ceux qui affichaient un indice faible étaient négligeables, alors qu'en 2008-2009, les districts appartenant au plus faible quartile de l'indice recevaient 2 fois plus

par enfant que ceux du quartile le plus élevé (Jhingran et Sankar, 2009) (figure 3.30). Le Brésil, où le budget de l'éducation a été pondéré de façon à apporter un soutien supplémentaire aux États et aux districts les plus pauvres, offre un autre exemple de financement équitable (encadré 3.24).

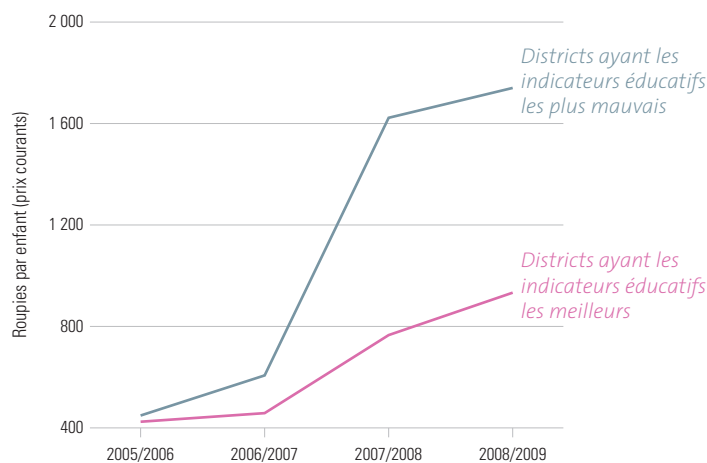
Cibler le développement régional. Le financement de l'éducation peut être intégré dans les stratégies de soutien financier aux régions désavantagées par des niveaux de pauvreté élevés, la présence d'importantes minorités ethniques et la situation géographique. L'effet de ces programmes sur la résorption des disparités régionales dépend du niveau de redistribution et de leur incidence globale sur les dépenses publiques.

Presque tous les gouvernements disposent de mécanismes de financement redistributif mais leur efficacité reste variable. La République-Unie de Tanzanie a opté pour une formule de financement fondée sur les besoins éducatifs, mais elle n'est pas parvenue à réduire les écarts de financement entre les collectivités locales. Les données récentes suggèrent même que l'écart pourrait se creuser, avec des conséquences négatives pour l'équité dans l'éducation. Pour chaque enfant de 7 à 13 ans, les 30 collectivités locales les plus riches ont alloué 2 fois plus d'argent que les 30 collectivités les plus pauvres. Les rapports élèves/enseignant frôlent 70/1 dans les 20 % de collectivités les plus pauvres, contre seulement 44/1 dans les plus riches. Ces résultats suggèrent que les inégalités sous-jacentes sont plus fortes que la redistribution. On note une étroite corrélation entre les dépenses par élève dans chaque collectivité et le niveau de réussite en 7^e année (Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie, 2008 ; Banque mondiale, 2006*i*).

Les systèmes budgétaires se distinguent par leur degré d'engagement envers la réduction de la pauvreté et le ciblage des zones marginalisées. Un large éventail de mécanismes est mis à contribution au sein du système unitaire kenyan pour encourager la décentralisation des dépenses. Le Fonds pour le développement des collectivités réserve 3,5 % des recettes publiques aux efforts nationaux de réduction de la pauvreté mais, curieusement, il n'accorde que peu de poids – aux alentours de 25 % dans la formule actuelle – aux niveaux de pauvreté, en tant que données distinctes du nombre d'habitants par district. Le budget national mentionne aussi plusieurs « grands programmes antipauvreté » comptant pour 7 % environ des dépenses totales planifiées. Ces derniers ont joué un rôle clé dans le financement de la gratuité de l'enseignement primaire, mais ont souffert de la faiblesse des décaissements, d'un manque de transparence et de l'inclusion de programmes sans

Figure 3.30 : En Inde, la redistribution des budgets publics favorise les districts les moins performants

Allocations par enfant aux quartiles de la plus mauvaise et de la meilleure performance selon l'indice du développement de l'éducation, Inde



Notes : il s'agit des financements attribués dans le cadre du programme Sarva Shiksha Abhiyan. L'indice du développement de l'éducation au niveau du district tient compte des facteurs suivants : accès (couverture de l'enseignement primaire, pourcentage d'écoles primaires supérieures par rapport aux établissements primaires), infrastructure (disponibilité des salles de classe, des sanitaires et de l'eau potable), taux d'encadrement, scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans, taux d'achèvement de l'enseignement primaire et primaire supérieur, égalité des sexes (scolarisation des filles, alphabétisation des femmes).

Source : Jhingran et Sankar (2009).

grand rapport avec la réduction de la pauvreté (Banque mondiale, 2009*f*). Il en résulte que les zones et les groupes identifiés dans le présent *Rapport* comme des centres de marginalisation éducative – notamment les zones arides et semi-arides du Nord-Est, habitées essentiellement par des pasteurs – ont reçu un soutien insuffisant (Banque mondiale, 2009*f*). Le cadre budgétaire kenyan pêche donc par la faiblesse de ses efforts de redistribution, ajoutée à celle des ressources attribuées.

Les pays caractérisés par une forte décentralisation financière et de profondes inégalités géographiques sont confrontés à d'autres types de problèmes. Les États et les régions pauvres sont les moins aptes à lever les recettes dont ils ont besoin pour offrir une éducation de bonne qualité, alors qu'ils comptent souvent de nombreux enfants aux possibilités d'éducation limitées. Pour surmonter la marginalisation, il faut sans doute accroître la part des dépenses par habitant attribuée aux plus désavantagés, tandis que le système de financement public tire dans un autre sens. On entre alors dans un cercle vicieux, la pauvreté et la faiblesse du revenu moyen limitant l'accès à l'éducation, et le manque d'éducation renforçant à son tour la pauvreté et les inégalités régionales.

Pour en sortir, il faut un engagement fort en faveur d'une redistribution des finances publiques. On en a souvent manqué, comme en témoignent les inégalités régionales criantes et persistantes

Au Kenya, plusieurs « grands programmes antipauvreté » ont joué un rôle clé dans le financement de la gratuité de l'enseignement primaire, mais ont souffert de la faiblesse des décaissements, et d'un manque de transparence.

Encadré 3.24 – Le financement public redistributif au Brésil

Au Brésil, les efforts pour améliorer l'équité des budgets nationaux sont au cœur des stratégies du pays visant à dissocier pauvreté, inégalités et marginalisation éducative.

Bolsa Família, un des plus importants programmes de protection sociale du monde en développement, transfère de 1 à 2 % du produit intérieur brut du Brésil vers 11 millions de ses ménages les plus pauvres. Le montant moyen du transfert mensuel tourne autour de 35 dollars EU. Cette somme sert surtout à financer les soins de santé, l'éducation et l'habillement. Bolsa Família a donné un formidable coup de pouce à l'éducation de base.

Les réformes du budget de l'éducation visaient à résorber les disparités liées aux grands écarts de richesse entre les différents États. Dans le système financier décentralisé du Brésil, les recettes affectées au financement de l'éducation proviennent pour l'essentiel de 8 taxes. Le gouvernement fédéral applique une formule nationale pour fixer la part de chacune d'elles attribuée à l'éducation. La recette fiscale dépendant étroitement de la richesse, elle reflète les inégalités économiques entre États. On complète donc les recettes des États et des municipalités par des transferts financiers fédéraux.

Le gouvernement fédéral dispose de 2 leviers pour infléchir les effets des dépenses publiques. Le premier passe par des mesures réglementaires établissant des normes nationales de financement par habitant. Ces normes fixent un seuil minimum de dépenses pour chacun des 21 niveaux d'éducation, du préscolaire

à l'enseignement élémentaire, secondaire et à l'alphabétisation des adultes. Les normes sont pondérées par souci d'équité. La pondération favorise les écoles rurales par rapport aux écoles urbaines. Elles accordent aussi aux populations autochtones et aux quilombolas, un groupe très marginalisé de Brésiliens noirs, un degré de soutien situé 20 % au-dessus du point de référence.

Le deuxième levier redistributif est constitué par les transferts du gouvernement central. Les États que leurs recettes fiscales placent en dessous du seuil prévu peuvent prétendre à un financement fédéral complémentaire. En 2008, 9 États remplissaient cette condition. Situés dans les zones défavorisées du Nord et du Nordeste, ces États se caractérisent par un faible revenu moyen, une pauvreté élevée et des indicateurs de l'éducation parmi les plus mauvais du pays.

Ce soutien régional ciblé a augmenté les dépenses d'éducation dans des proportions significatives dans certains États les plus pauvres. Les transferts fédéraux ont accru les dépenses par habitant dans le Ceará de 21 %, et jusqu'à 55 % dans le Maranhão. Il subsiste toutefois d'énormes disparités financières. Les dépenses par habitant dans les États plus fortunés, comme Espírito Santo, Acre ou le Rio Grande do Sul, et dans la ville de São Paulo, étaient bien supérieures en 2008 à celles des 8 États ayant bénéficié du complément de ressources (tableau 3.6 et figure 3.31). Il s'ensuit que les États qui sont le plus en retard sur le plan éducatif sont aussi ceux qui ont le moins de ressources pour rattraper ceux qui ont mieux réussi. Les problèmes ne s'arrêtent pas à ces disparités entre

évoquées au début de ce chapitre. Mais il y a des exceptions : ces dernières années, par exemple, le Brésil a fait appel à des transferts du budget national pour redresser les inégalités de financement de l'éducation. Depuis, l'écart s'est réduit, même si de larges disparités subsistent (encadré 3.24).

Conclusion

La plupart des gouvernements disent disposer du cadre politique nécessaire pour combattre la marginalisation dans l'éducation. C'est évidemment une des cartes maîtresses de toute campagne électorale, où que ce soit dans le monde, que de promettre que tout le monde bénéficiera de plus de chances de s'instruire, d'une éducation de meilleure qualité et de meilleurs niveaux d'apprentissage. Mais hélas, les politiques appliquées ensuite sont souvent fragmentaires et désordonnées, et ne parviennent pas à s'attaquer frontalement aux causes les plus profondes de la marginalisation. On peut pourtant progresser plus rapidement vers plus d'équité.

Les ingrédients d'une lutte concertée contre la marginalisation sont bien connus. Depuis 2000 et le Forum mondial sur l'éducation de Dakar, de nombreux pays ont supprimé les frais de scolarité. Cela a souvent provoqué une montée en flèche de la scolarisation primaire. Les bénéficiaires qu'en ont retirés les populations marginalisées ont été les plus prononcés là où la suppression des frais s'est doublée d'incitations en faveur de l'assiduité scolaire des groupes désavantagés – les jeunes filles et les enfants des rues, notamment – et de mesures de protection sociale réduisant leur vulnérabilité. Certains pays se sont aussi penchés sur les problèmes que rencontrent les élèves marginalisés dans les salles de classe, en affectant des enseignants qualifiés aux zones défavorisées, en offrant des ressources supplémentaires aux écoles « en difficulté » et en créant des programmes d'éducation interculturelle et bilingue. De nombreux gouvernements ont aussi compris la nécessité d'accorder la priorité aux zones désavantagées pour la construction d'écoles. Même si, dans une majorité de pays, le financement public continue d'accorder

Pour surmonter la marginalisation, il faut sans doute accroître la part des dépenses par habitant attribuée aux plus désavantagés.

Tableau 3.6 : États du Brésil selon leur bon ou mauvais niveau de performance au regard des indicateurs de l'éducation et de la pauvreté, 2007

	Revenu familial par habitant (R\$)	Scolarisation tardive ¹ (%)	Scolarisation nette dans le secondaire (%)
<i>Sélection d'États bénéficiaires du FUNDEB²</i>			
Pará	398	27	33
Bahia	377	21	33
Maranhão	314	26	36
Ceará	348	21	42
Moyenne nationale	618	13	48
<i>États les plus performants</i>			
Rio Grande do Sul	744	8	52
São Paulo	826	4	67

1. Pourcentage d'enfants âgés de 10 à 14 ans qui ont plus de 2 ans de retard par rapport au niveau dans lequel ils devraient être scolarisés.

2. Le FUNDEB est un complément fédéral versé aux budgets des États.

Source : Henriques (2009), à partir de l'enquête nationale brésilienne par sondage auprès des ménages.

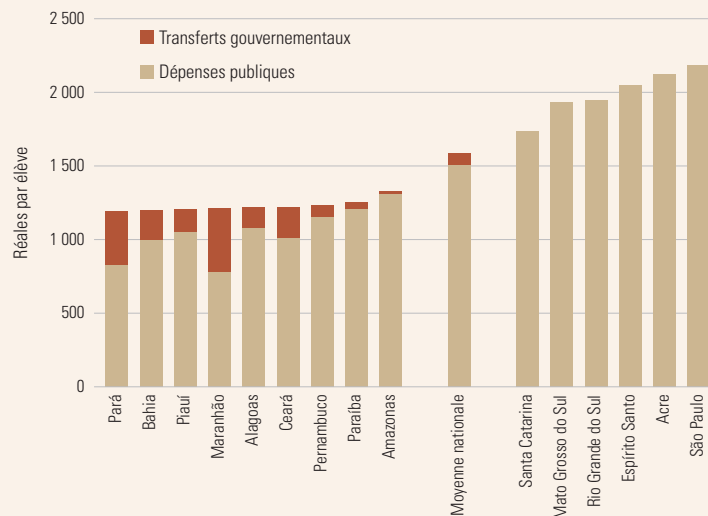
États. Certains, comme le Rio Grande do Sul ou le Mato Grosso do Sul, ont sans doute de bons niveaux de revenu moyen et de dépenses par habitant, mais ils n'en contiennent pas moins de larges poches de marginalisation éducative chez les enfants des paysans sans terre et des petits fermiers. De même, les enfants vivant dans les favelas de São Paulo et de Rio de Janeiro figurent parmi les plus mal lotis en matière d'éducation au Brésil. Les formules actuelles de financement public ne s'attaquent pas systématiquement à ces problèmes.

la part belle aux groupes et aux régions les plus aisées, certains reconnaissent que pour offrir dans l'éducation des chances égales à tous, il faut aller vers une redistribution des budgets en faveur des marginalisés.

Les ONG ont aussi montré qu'il était possible d'aller de l'avant. Ce sont elles qui élaborent et mettent en œuvre des stratégies innovantes permettant d'atteindre certains des groupes particulièrement marginalisés, comme les enfants des rues ou les communautés de pasteurs. Ces stratégies sont de plus en plus intégrées dans les systèmes gouvernementaux. On en voit un exemple dans le développement des programmes de la « deuxième chance » qui permettent aux enfants et aux jeunes, qui n'ont pas eu la chance d'acquérir des compétences en matière d'alphabétisme et de calcul à l'âge de l'école primaire, d'en développer d'autres pour pouvoir accéder à l'emploi, obtenir une qualification et réintégrer le système éducatif formel.

Figure 3.31 : Au Brésil, la redistribution des ressources financières fédérales est loin d'avoir gommé les disparités

Dépenses des États par élève, incluant les transferts du gouvernement central par l'intermédiaire du FUNDEB, Brésil, 2008



Source : Henriques (2009), à partir des données fournies par le FUNDEB. Voir <http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=funde.html>

L'exemple brésilien vaut aussi pour le reste du monde. La recherche de l'équité bute sur l'ampleur même des inégalités, mettant en évidence les limites de la portée de la redistribution budgétaire et la nécessité de réformes structurelles dans d'autres domaines.

Source : Henriques (2009).

Promettre d'« atteindre les marginalisés » n'est pas seulement une phrase creuse.

Comme le montrent les divers éléments présentés dans ce chapitre, promettre d'« atteindre les marginalisés » n'est pas seulement une phrase creuse. Il existe des stratégies efficaces – mais il faut aller les chercher hors du cercle habituel des prises de décisions. Elles devront surtout être intégrées dans un cadre politique cohérent, s'attaquant simultanément aux multiples causes de la marginalisation. Fixer des cibles fondées sur l'équité peut aider à orienter les politiques et permettre aux marginalisés de figurer en meilleure place dans les cadres de planification nationaux et les stratégies de réduction de la pauvreté. ■



© Crispin Hughes/PANOS

Une école en plein air en Ouganda : adapter l'éducation aux besoins communautaires

Chapitre 4



© Handicap International

Une école inclusive au Nicaragua fait de la place à tous les enfants



Les conflits et les déplacements de population posent des problèmes particuliers à l'éducation, Afghanistan

© REUTERS/Ahmad Masood

Le pacte de l'aide : les engagements ne sont pas tenus



Fenêtre d'opportunité : des enfants des taudis à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, Bangladesh

© UNESCO/Samer Al-Samarrai



Introduction	233
Aide à l'éducation	234
Réformer l'Initiative de mise en œuvre accélérée	266

Dans les pays en développement, les budgets de l'éducation sont soumis à une pression croissante, que l'aide concessionnelle pourrait contribuer à alléger. Ce chapitre présente un examen des résultats des donateurs en matière de prestation d'aide et constate un échec collectif à tenir les engagements pris à Dakar. Il propose également une évaluation des efforts engagés pour renforcer l'efficacité de l'aide. Il offre enfin une analyse critique de l'architecture multilatérale de l'aide à l'éducation, concluant que l'on pourrait faire bien plus pour accroître les financements, permettre aux pays en développement d'avoir un plus grand poids dans la gouvernance et collaborer avec le secteur privé. Définissant ensuite la réforme de l'Initiative de mise en œuvre accélérée comme une priorité, il tire aussi quelques leçons des actions mises en œuvre à l'échelle mondiale dans le domaine de la santé.

Introduction

L'aide internationale est un élément vital du pacte de l'éducation pour tous. En signant à Dakar, en 2000, le Cadre d'action, les pays riches ont promis de ne laisser aucun pays, qui se serait engagé à réaliser les objectifs de l'éducation pour tous échouer, par manque de financement. Le ralentissement économique mondial a renforcé l'importance de cet engagement. Une croissance économique réduite et la pression grandissante qui s'exerce sur les budgets publics menacent non seulement de ralentir les progrès de l'éducation mais également d'annuler les gains obtenus avec tant de peine au cours de la dernière décennie. Pour conjurer cette menace, il ne suffira pas d'accroître les flux de l'aide, mais il faudra également améliorer sa qualité.

Les débats sur l'aide internationale se concentrent souvent sur les questions techniques liées à sa mise en œuvre. Les enjeux humains sont parfois négligés. L'aide au développement peut contribuer à offrir des possibilités d'apprentissage aux enfants et aux jeunes marginalisés dont il a été question dans les chapitres précédents. Il faut reconnaître les limites de l'aide à l'éducation, mais il faut se rappeler aussi qu'elle peut contribuer à éliminer les obstacles à la scolarisation dressés par la pauvreté, l'inégalité entre les sexes et d'autres causes de marginalisation.

Le présent chapitre examine certaines des préoccupations les plus pressantes liées à l'aide. La première partie compare les tendances générales de l'aide au développement et les engagements collectifs pris par les donateurs en 2005. Si, d'une manière générale, l'aide augmente, plusieurs donateurs majeurs ne tiennent pas leurs promesses. Dans les faits, ceux qui n'en font pas assez « profitent » des efforts des autres. Les résultats de l'aide destinée à l'éducation sont décevants et ne correspondent pas à la promesse faite à Dakar. Des déficits de financement conséquents demeurent et les engagements en faveur de l'éducation de base stagnent. Le fait que la base de donateurs susceptibles de soutenir l'aide à l'éducation soit étroite et que l'aide soit déviée au profit de l'enseignement supérieur contribue au problème. Les pays pauvres touchés par des conflits, qui comptent une part importante des enfants non scolarisés du monde, ne se voient pas accorder assez d'attention, et l'on perd ainsi des occasions de reconstruire les systèmes éducatifs et les sociétés.

Il est aussi capital d'améliorer la qualité de l'aide que d'en accroître la quantité. L'aide au développement est une ressource rare, et il est vital que les donateurs et les destinataires de l'aide travaillent ensemble pour maximiser les bénéfices qu'elle génère. Le ralentissement économique mondial ayant accru la pression qui pèse sur les budgets des donateurs, il est devenu d'autant plus important de rendre l'aide plus efficace. Les arguments militent pour une intensification de l'aide au développement consistent essentiellement, en dernière analyse, à démontrer qu'une aide plus abondante peut améliorer l'accès à l'école, ainsi que l'équité et la qualité de l'éducation. Les donateurs et les pays partenaires sont convenus d'un agenda très large pour renforcer l'efficacité de l'aide. Le 3^e Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide, tenu à Accra (Ghana) en 2008, a donné un nouvel élan à cet agenda. Les résultats de sa mise en œuvre ont cependant été mitigés et de nombreux donateurs doivent accentuer leurs efforts.

L'une des principales initiatives issues du Forum de Dakar en matière de financement est l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT (IMOA). La seconde partie du présent chapitre examine le bilan de cette initiative. L'IMOA a pour objet de mobiliser un soutien politique et financier en vue d'accélérer les progrès sur la voie de l'enseignement primaire universel et d'autres objectifs plus larges. Les principes fondamentaux de l'IMOA sont aussi valides aujourd'hui qu'ils l'étaient en 2002, lors de sa création. Malheureusement, très peu de résultats ont été obtenus. L'Initiative n'a pas facilité la mobilisation de nouveaux financements et sa propre contribution financière, limitée, s'est traduite par d'importants coûts de transaction. La longueur des délais entre les décisions d'affectation de l'aide et les décaissements a nui à la planification de l'éducation dans de nombreux pays en développement. Les pays touchés par des conflits ont également rencontré des difficultés à recevoir le soutien de l'IMOA. Le monde n'en a pas moins besoin d'un mécanisme multilatéral d'aide à l'éducation. L'IMOA n'étant actuellement pas en mesure de remplir ce rôle, des réformes de fond sont nécessaires pour résoudre les problèmes de financement et de gouvernance qui compromettent sa capacité à fournir une aide. □

Le ralentissement économique mondial ayant accru la pression qui pèse sur les budgets des donateurs, il est vital que ceux-ci et les destinataires de l'aide travaillent ensemble pour maximiser les bénéfices qu'elle génère.

Aide à l'éducation

Depuis le Forum mondial sur l'éducation, tenu à Dakar en 2000, le contexte mondial de l'aide a connu une profonde évolution. Après un net déclin dans les années 1990, les budgets de l'aide au développement ont augmenté. Un important catalyseur de ce changement a été l'adoption des objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Les donateurs et les gouvernements des pays en développement voient dans l'accroissement de l'aide un soutien vital apporté aux politiques visant à réduire la pauvreté, à scolariser les enfants et à réaliser les objectifs d'ensemble définis dans le cadre des OMD.

Les engagements des donateurs – et les efforts entrepris par les militants pour rappeler aux donateurs leurs promesses – reflètent une vision positive de l'aide internationale. Certains commentateurs font néanmoins valoir que l'aide compromet la croissance économique, introduit des distorsions dans les priorités nationales, alimente la corruption et n'apporte pas grand-chose aux pauvres (Easterly, 2003). Comme l'exprimait un critique éminent, « l'aide a été, et continue d'être, une catastrophe politique, économique et humanitaire absolue pour la plus grande partie du monde en développement » (Moyo, 2009, p. XIX). Les controverses sur l'efficacité de l'aide, qui remontent à plusieurs décennies, ont pris récemment un nouvel essor avec l'appel lancé par certains commentateurs à une réduction, voire à la suppression pure et simple, de l'aide au développement. Cependant, les faits ne corroborent pas ce pessimisme qui s'exprime fortement quant à l'efficacité de l'aide.

Le premier argument est qu'une hausse de l'aide se traduirait par une moindre croissance. Si cela était vrai, ce ne serait de toute évidence bon ni pour la réduction de la pauvreté, ni pour le financement de services de base tels que la santé et l'éducation. Il n'existe toutefois aucune preuve solide à l'appui de l'affirmation selon laquelle l'aide fragiliserait les perspectives de croissance. Entre 2000 et 2008, alors que l'aide à l'Afrique subsaharienne doublait presque, la croissance économique était en moyenne de 5 à 6 % par an – soit le double de la moyenne des années 1990. Dans le même temps, l'incidence de la pauvreté tombait de 58 à 51 %, le nombre de personnes vivant sous le seuil de la pauvreté diminuant, en valeur absolue, pour la première fois en une génération (Chen et Ravallion, 2008).

Une analyse transnationale plus rétrospective laisse penser que l'aide a un impact globalement positif sur la croissance même si une forte

dépendance vis-à-vis d'elle peut, sur la durée, avoir des conséquences préjudiciables (Clemens *et al.*, 2004). Une partie du problème que pose l'argument des pessimistes est qu'il ne distingue pas les différents types d'aides. On ne saurait attendre de l'aide à l'éducation de base ou à la santé infantile qu'elle produise rapidement des résultats en termes de productivité économique. En revanche, l'aide aux infrastructures productives a soutenu la croissance. Selon une étude, chaque dollar des États-Unis d'aide produit 1,64 dollar EU de revenu supplémentaire dans le pays destinataire (Radelet *et al.*, 2005).

Le lien entre l'aide et la gouvernance est encore plus complexe. Pour les pessimistes en la matière, une aide au développement assurée et abondante peut priver les gouvernements d'une stimulation qui les pousserait à accroître le revenu national ; elle peut aussi créer un cycle de dépendance et atténuer l'obligation redditionnelle envers les citoyens. Par ailleurs, l'entrée de flux d'aide importants pourrait contribuer à entretenir la corruption, en particulier dans des pays où les systèmes publics de gestion financière sont faibles (Brautigam, 2000). Cependant, bien que, pour de nombreux gouvernements recevant de l'aide, la corruption soit bien présente, les études transnationales ne sont généralement pas parvenues à établir des liens de causalité significatifs, clairs et constants entre la dépendance vis-à-vis de l'aide et les normes de gouvernance (Coviello et Islam, 2006 ; Moss *et al.*, 2006). Qui plus est, l'aide a joué un rôle important pour favoriser la mise en place d'institutions plus à même de rendre des comptes dans des pays tels que le Mozambique, le Népal et la République-Unie de Tanzanie.

Les pessimistes n'en soulèvent pas moins quelques questions importantes. Dans de nombreux pays dépendants de l'aide, la croissance a été décevante. Si cela ne signifie pas que l'aide soit la cause de cette situation, il y a néanmoins de bonnes raisons de penser qu'elle aurait pu faire beaucoup plus. De la même façon, les optimistes tendent à fermer les yeux sur la corruption. Trop d'aide qui aurait pu être utilisée pour construire des classes, former des enseignants ou équiper des cliniques a été gaspillée ou volée – parfois avec la collusion des principaux donateurs – ou mal utilisée à cause d'une mauvaise gouvernance (Wrong, 2008). Il ne fait pas de doute que l'aide a des chances d'être plus efficace dans des pays qui s'emploient sérieusement à lutter contre la corruption et à renforcer la gouvernance.

Les évolutions qu'a connues l'éducation illustrent à quel point l'aide est capable de changer les choses. On peut citer à cet égard quelques résultats obtenus dans des pays où le financement de l'aide est important :

Les faits ne corroborent pas ce pessimisme qui s'exprime fortement quant à l'efficacité de l'aide.

- depuis le renversement des talibans en 2001, l'Afghanistan a reçu des montants d'aide importants pour restaurer son système éducatif. Avec le soutien d'un grand nombre d'organisations non gouvernementales, de donateurs et d'institutions des Nations Unies, le gouvernement a répondu à la forte demande d'éducation exprimée par le peuple afghan. Moins de 1 million d'enfants, dont la plupart étaient des garçons, étaient scolarisés dans l'enseignement primaire au début de la décennie. En 2007, plus de 4,7 millions d'enfants allaient à l'école, dont un tiers de filles ;
- au Cambodge, le projet de soutien au secteur éducatif, financé par plusieurs donateurs, fournit des bourses aidant les enfants issus de familles pauvres à passer de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Les bourses ont un effet marqué : les écoles bénéficiant du programme présentent des taux de scolarisation dans le secondaire plus élevés de 21 % que celles qui n'en bénéficient pas (Fiszbein *et al.*, 2009) ;
- au cours de la dernière décennie, le Mali s'est lancé dans un programme ambitieux visant à accélérer les progrès en direction de l'enseignement primaire universel. Vingt-deux donateurs assurent une assistance financière et technique. L'aide extérieure représentait près des trois quarts des coûts de programme en 2007 – sans compter les salaires des enseignants. Le taux net de scolarisation dans le primaire est passé de 46 % à la fin des années 1990 à 63 % en 2007. Si des différences prononcées entre les sexes demeurent, la proportion de filles par rapport aux garçons dans l'enseignement primaire est néanmoins passée de 70 à 80 %. Alors que, il y a 10 ans, les enfants entraient à l'école primaire avec très peu de livres, chaque élève de 1^{re} année en possédait 2 en 2008 (Ky, 2009) ;
- au Mozambique, les donateurs ont fédéré leur soutien à la stratégie nationale d'éducation. L'aide a joué un rôle clé dans le financement de la construction d'écoles dans les zones rurales, dans le recrutement et la formation des enseignants et dans la fourniture de manuels scolaires. De 1999 à 2007, le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire est passé de 52 à 76 %. Le nombre d'élèves non scolarisés a diminué d'un demi-million ;
- lors du Forum de Dakar, en 2000, la République-Unie de Tanzanie comptait près de 3 millions d'enfants non scolarisés. Ce chiffre est désormais inférieur à 150 000. La stratégie d'éducation du pays a conjugué des mesures destinées à améliorer l'accès, comme la suppression des frais de

scolarité, avec un investissement augmenté dans la construction de classes, la formation des enseignants et les manuels scolaires.

Il ne s'agit pas là de simples illustrations des réussites à mettre au crédit de l'aide. Ces exemples sont le fruit de politiques nationales et d'un leadership politique national soutenus par l'aide au développement. Aucune aide, quel qu'en soit le montant, ne saurait contrebalancer les mauvaises politiques et l'indifférence politique. En revanche, lorsqu'une aide accrue est mise au service de politiques fortes, il est possible d'élargir rapidement les possibilités d'accès à l'éducation de base. Comme le montre le cas de l'Afghanistan, l'aide au développement peut également contribuer à reconstruire les systèmes éducatifs dans des pays touchés par des conflits.

La présente section est divisée en quatre parties. Le niveau de l'aide à l'éducation est fonction de deux choses : l'ensemble des flux de l'aide publique au développement (APD) et la part de ces flux qui est destinée à l'éducation. La première partie s'intéresse à la première composante de cette équation, en évaluant les résultats des donateurs au regard de leurs promesses d'accroître l'aide d'ici à 2010. La deuxième partie examine le volume de l'aide à l'éducation, en s'attachant particulièrement à l'éducation de base. La troisième partie observe les progrès réalisés vers une aide plus efficace, en se concentrant sur la prévisibilité de l'aide et sur l'usage que font les donateurs des systèmes de rapports en usage dans les pays. La quatrième partie évoque la situation des pays touchés par des conflits. Les messages clés sont notamment les suivants :

- *l'aide au développement est efficace.* Selon les pessimistes, l'aide au développement décevrait les attentes des pauvres du monde entier. Pour ce qui concerne l'éducation, les faits ne corroborent pas cette affirmation. Si l'on peut faire beaucoup pour renforcer l'efficacité de l'aide, celle-ci n'en produit pas moins des résultats ;
- *dans l'ensemble, le niveau de l'aide augmente – mais il existe un réel danger que les donateurs ne tiennent pas leurs promesses.* Compte tenu du niveau actuel des dépenses et des plans de dépenses à venir, l'aide projetée en 2010 pourrait être inférieure de 20 milliards de dollars EU aux objectifs. Dans les pays donateurs, la pression budgétaire et les décisions politiques peuvent aggraver le déficit. Pour tenir les promesses faites aux pays en développement en 2005, il faudra une réponse urgente de la part de la communauté des donateurs,

Aucune aide, quel qu'en soit le montant, ne saurait contrebalancer les mauvaises politiques et l'indifférence politique.

Les donateurs doivent encore mobiliser 29 milliards de dollars EU supplémentaires. En d'autres termes, ils ont à peine tenu la moitié de leurs promesses.

- *le fait que certains donateurs ne paient pas leur part commence à être un problème sérieux.* Les donateurs ont adopté des objectifs collectifs ambitieux, mais les cibles nationales révèlent des niveaux d'ambition très variables et certains pays – dont des membres du G8 – compromettent les engagements collectifs en n'assumant pas leur juste part du fardeau ;
- *le financement accuse d'importants déficits pour l'éducation de base et les engagements d'aide stagnent.* À l'approche de la date de 2015 fixée pour réaliser les objectifs de Dakar, et alors que de nombreux pays ne sont pas en voie d'y parvenir, il est urgent que les donateurs combler le déficit de financement en matière d'éducation de base. La stagnation des engagements en faveur de l'éducation de base reste un sujet de préoccupation, certains donateurs majeurs orientant leur aide vers les niveaux plus élevés de l'enseignement ;
- *les problèmes de gouvernance continuent de compromettre l'efficacité de l'aide.* L'aide est la plus efficace lorsqu'elle est prévisible et lorsqu'elle est mise en œuvre par l'intermédiaire de systèmes nationaux viables de rapports et de gestion financière publique. Dans le cadre de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide, les donateurs et les destinataires ont adopté des objectifs ambitieux dans ces domaines. Les progrès ont toutefois été limités. L'imprévisibilité de l'aide et l'incapacité à utiliser les systèmes nationaux affaiblissent la capacité des gouvernements des pays en développement à entreprendre une planification financière à long terme et ajoutent des coûts de transaction ;
- *les pays pauvres touchés par des conflits reçoivent un soutien insuffisant.* Dans les pays qui subissent des conflits ou qui en sortent tout juste, les enfants non scolarisés sont souvent très nombreux, les infrastructures éducatives gravement endommagées, la gouvernance faible et les capacités financières, techniques et humaines limitées. Bien que l'établissement de partenariats d'aide dans ces pays pose des problèmes, il serait possible de faire beaucoup plus. Des occasions de consolider la paix par la reconstruction des systèmes éducatifs sont perdues. Plus d'un tiers des enfants non scolarisés vivent dans des pays pauvres touchés par des conflits. Cependant, les donateurs destinent à ces pays moins d'un cinquième de l'aide à l'éducation.

Promesses globales : bilan de l'aide fournie

Le soutien international à l'éducation dépend du volume de l'enveloppe mondiale de l'aide et de l'affectation des ressources dans le cadre de cette enveloppe. Nous examinerons ici le volume de l'ensemble de l'aide et les progrès réalisés par les donateurs pour atteindre les seuils de référence fixés par leurs propres promesses.

Les flux d'aide ont fortement augmenté en 2008, après 2 années de déclin, mais il existe un réel danger que les engagements pris en 2005 d'accroître l'ensemble de l'aide de 50 milliards de dollars EU d'ici à 2010 – et de doubler l'aide destinée à l'Afrique – ne soient pas honorés. Avant le ralentissement économique mondial, les plans de dépenses indiquaient que ces objectifs seraient loin d'être atteints. Les budgets étant soumis à une pression croissante, le déficit pourrait s'étendre, ce qui aurait de graves conséquences pour les objectifs internationaux du développement dans le domaine de l'éducation et au-delà.

Les volumes d'aide augmentent – mais trop lentement

« Malgré le grave impact de la crise sur nos économies, nous réaffirmons qu'il importe de tenir nos engagements d'accroître l'aide », ont déclaré les responsables du Groupe des 8 grandes puissances économiques lors du sommet tenu en juillet 2009 à L'Aquila (Italie) (Groupe des Huit, 2009c, p. 35). Leur communiqué conjoint était la quatrième réaffirmation d'une promesse faite lors du sommet de Gleneagles et d'autres réunions de haut niveau en 2005. Les engagements pris au titre de cette promesse consistaient notamment à faire passer l'aide totale de 80 milliards de dollars EU, somme dépensée en 2004, à 130 milliards de dollars EU d'ici à 2010, la moitié environ de l'augmentation, soit 25 milliards de dollars, étant destinée à l'Afrique¹.

La mesure des progrès en direction de ces seuils est compliquée par plusieurs facteurs. En 2005, un important allègement de la dette s'est traduit par une forte hausse de l'aide signalée dans les rapports, suivie, par comparaison, d'un déclin en 2006 et 2007. Une autre difficulté est liée à la manière de mesurer l'aide. Le Comité d'aide au développement de l'OCDE (CAD de l'OCDE) a converti les promesses initiales des donateurs en objectifs exprimant l'aide en proportion du revenu national brut (RNB) des pays donateurs. Les projections de croissance économique ayant chuté, les mêmes rapports aide/RNB se traduisent par une diminution de l'aide réelle. La question est de savoir si les promesses de Gleneagles doivent être ajustées pour refléter les nouvelles projections de croissance.

1. L'objectif d'accroître l'aide de 50 milliards de dollars EU d'ici à 2010 étant exprimé en prix constants de 2004, c'est aussi le cas des autres chiffres de cette partie.

Laisser inchangés les objectifs en termes de rapport aide/RNB serait contradictoire avec l'esprit des engagements des donateurs. Pour les destinataires de l'aide, ce qui compte est le financement réel destiné aux écoles, aux enseignants, aux cliniques et aux routes, et non les mécanismes comptables du CAD de l'OCDE. Le présent *Rapport* se réfère donc à la promesse originelle d'accroître l'aide de 50 milliards de dollars EU d'ici à 2010 pour en faire la valeur de référence de la mesure des progrès.

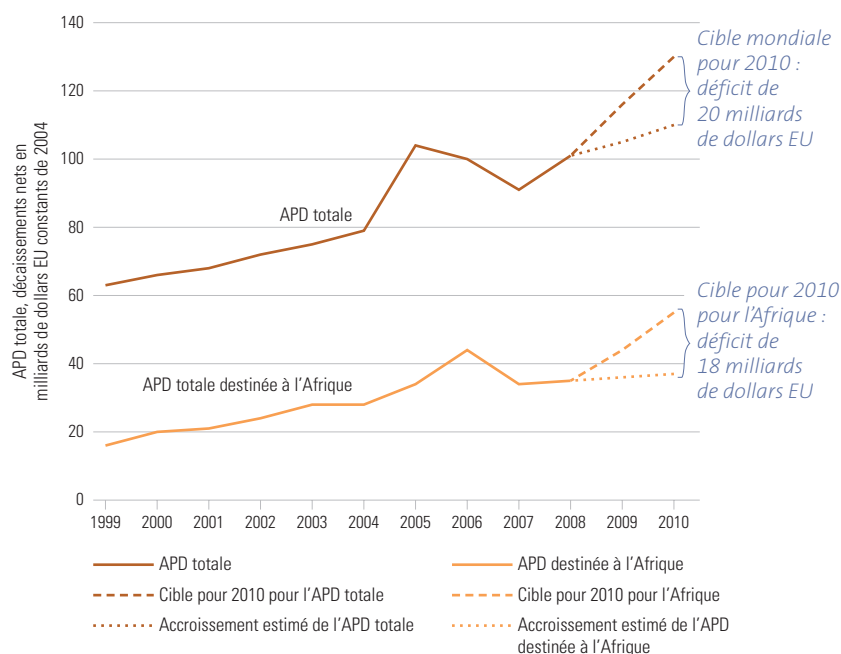
L'aide totale au développement a fortement augmenté en 2008, alors que l'allègement de la dette revenait à des niveaux plus normaux. Les dépenses d'aide se sont majorées d'environ 10 milliards de dollars EU, pour atteindre 101 milliards de dollars EU en 2008 – soit une hausse de plus de 10 % par rapport à l'année précédente (figure 4.1). La part de l'aide dans le RNB des pays riches a également augmenté, atteignant 0,30 %².

La bonne nouvelle qu'est le redressement des flux d'aide est contrebalancée par la perspective d'un niveau largement insuffisant par rapport aux objectifs fixés. Deux ans avant l'échéance de 2010, les donateurs doivent encore mobiliser 29 milliards de dollars EU supplémentaires. En d'autres termes, ils ont à peine tenu la moitié de leurs promesses. Les hausses qu'ils prévoient actuellement sont en deçà du niveau requis pour combler le déficit imminent pour 2010. Comme l'indique la figure 4.1, les augmentations estimées laissent, à l'échelle mondiale, un écart de l'ordre de 20 milliards de dollars EU entre l'objectif de dépenses et les dépenses réelles.

L'Afrique représente la plus grande part du déficit de financement pour 2010. Les donateurs sont encore loin des objectifs de dépenses d'aide qu'ils ont fixés pour la région à Gleneagles. Celle-ci a représenté moins d'un tiers des dépenses mondiales d'aide entre 2004 et 2008, alors que l'objectif fixé pour 2010 était de 50 %. La dernière étude menée par le CAD de l'OCDE sur les plans de dépenses donne un aperçu de la répartition régionale des flux d'aide à venir. Les résultats préliminaires font apparaître une augmentation de 2 milliards de dollars EU seulement de l'aide programmée à l'Afrique entre 2008 et 2010. Cela représente un tiers de l'augmentation prévue à l'échelle mondiale, pour l'aide programmée par pays, et un ralentissement marqué du taux d'accroissement des dépenses d'aide prévues pour l'Afrique³. Pour atteindre l'objectif de 2010, les donateurs doivent accroître de 18 millions de dollars leurs dépenses d'aide en direction de l'Afrique (OCDE-CAD, 2009a et 2009d).

Figure 4.1 : L'Afrique est confrontée au plus important déficit prévu en termes d'aide totale

APD totale, décaissements nets pour 1999-2008 et simulations pour 2009 et 2010



Notes : les simulations reposent sur les objectifs visant à porter l'aide totale à 130 milliards de dollars EU et l'aide à l'Afrique à 55 milliards de dollars EU d'ici à 2010 (en prix constants de 2004). Les augmentations estimées de l'aide totale et de l'aide pour l'Afrique reposent sur l'enquête menée en 2009 par le Secrétariat du CAD de l'OCDE sur les plans de dépenses des donateurs. On a supposé que l'aide non classée comme programmable par pays augmenterait au même rythme que l'aide programmable par pays.

Source : OCDE-CAD (2009a, 2009d).

Ne pas savoir si les donateurs rempliront leurs engagements pour 2010 freine la planification de l'éducation dans certains des pays les plus pauvres au monde. Ce ne sont pas les promesses faites lors des sommets qui construisent les écoles, paient les enseignants, achètent les manuels scolaires ou financent des mesures incitatives destinées aux groupes marginalisés. Ces activités exigent des fonds bien réels. Les planificateurs des budgets doivent avoir confiance dans le fait que les donateurs tiendront leurs engagements – et, à ce jour, les résultats collectifs des donateurs n'incitent pas à la confiance. Comme l'indique l'OCDE, « seul un effort spécial en rapport avec la crise peut garantir que les objectifs énoncés pour 2010 en matière d'aide seront atteints » (OCDE-CAD, 2009b, p. 2). L'incapacité à faire cet effort compromettra le financement de l'éducation dans les pays destinataires et les perspectives d'accélérer le progrès en direction des objectifs de Dakar.

Les performances des donateurs sont variables

Le suivi à l'échelle mondiale offre une image agrégée de la manière dont les pays riches remplissent leurs engagements collectifs envers les pays en développement. Il dissimule néanmoins des différences importantes entre les donateurs, dont certains sont bien plus efficaces que d'autres.

Ne pas savoir si les donateurs rempliront leurs engagements pour 2010 freine la planification de l'éducation dans certains des pays les plus pauvres au monde.

2. Les données relatives à l'aide pour 2008 étaient encore au stade initial lors de la rédaction du présent *Rapport*.

3. L'aide programmable par pays destinée à l'Afrique a augmenté de 7 % par an de 2004 à 2007. L'augmentation annuelle prévue pour 2008-2010 est de 3 %.

Certains pays, comme l'Allemagne et l'Espagne, ont accru dans une proportion significative leur rapport aide/RNB.

Si presque tous les donateurs ont adhéré aux engagements collectifs, la manière dont ils les traduisent en objectifs nationaux n'est guère uniforme. Les membres de l'Union européenne ont pris en commun l'engagement d'atteindre un objectif collectif consistant en un rapport aide/RNB de 0,56 % d'ici à 2010 et de 0,70 % d'ici à 2015. Certains membres ont déjà atteint le premier objectif et d'autres ont fixé la barre encore plus haut. L'engagement national du Japon suppose une augmentation de 10 milliards de dollars EU entre 2005 et 2009 – près du double de ce qui aurait été nécessaire pour accroître l'aide conformément à l'objectif de Gleneagles⁴. Pour le Canada, l'engagement vise à doubler l'aide d'ici à 2010, mais seulement à partir du niveau nominal de l'aide fournie en 2001. Les États-Unis se sont engagés à doubler l'aide à l'Afrique subsaharienne entre 2004 et 2010, mais n'ont aucun objectif d'aide à l'échelle mondiale. Pour compliquer encore le tableau, les niveaux d'aide dont partent les membres du CAD de l'OCDE en 2004 constituent des points de référence très différents.

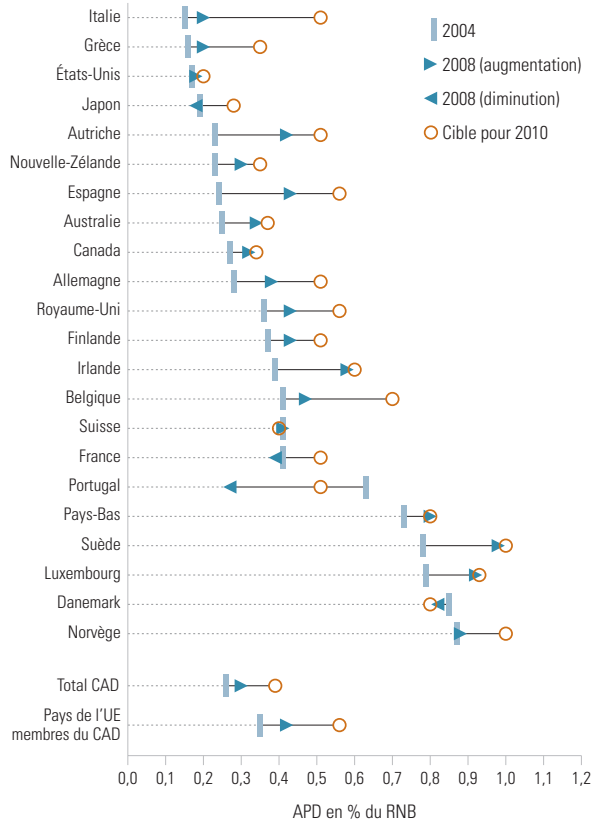
Il n'existe pas de mécanismes simples pour comparer les objectifs nationaux de l'aide, mais il est essentiel de soumettre les performances respectives des différents donateurs à un examen critique. Une manière de placer les engagements et les performances sur une échelle commune consiste à examiner le rapport aide/RNB. Comment les différents donateurs se situent-ils les uns par rapport aux autres ?

La figure 4.2 apporte une réponse partielle à cette question. Elle fait apparaître l'importante variation que masque l'augmentation, en termes agrégés, du rapport aide/RNB pour le CAD de l'OCDE, ainsi que les divergences entre les valeurs de départ. En convertissant les objectifs fixés pour 2010 par chaque donateur en une unité commune, elle offre aussi un instantané de leurs différents niveaux d'ambition.

Cinq pays dépassent l'objectif de 0,7 % fixé par les Nations Unies, la Suède consacrant près de 1 % de son RNB à l'aide. Trois des 4 donateurs les moins généreux – l'Italie, le Japon et les États-Unis – sont membres du G8.

Figure 4.2 : Presque tous les donateurs sont en deçà de leurs promesses d'aide pour 2010

Aide totale des donateurs du CAD de l'OCDE en pourcentage du RNB (décaissements nets) et objectifs pour 2010



Source : OCDE-CAD (2009d).

Si certains pays, comme l'Allemagne et l'Espagne, ont accru dans une proportion significative leur rapport aide/RNB en partant du milieu de la fourchette, d'autres ont enregistré une augmentation marginale (Italie), n'en ont enregistré aucune (États-Unis) ou ont même reculé (Japon), en partant d'un niveau déjà bas.

Certains donateurs ont placé la barre bien plus haut que d'autres. C'est l'une des raisons pour lesquelles il est problématique de comparer les donateurs en fonction des progrès accomplis vers les objectifs nationaux. Partant d'un niveau élevé, la Norvège et la Suède visent à atteindre un rapport aide/RNB de 1 %, alors que les membres de l'Union européenne (UE) se sont fixé un objectif collectif de 0,56 %⁵. L'objectif financier de l'aide canadienne se traduirait par un rapport aide/RNB de 0,34 % et celui du Japon par un rapport de 0,28 %.

Une autre manière de mesurer les performances relatives des donateurs repose sur leur « juste part » de l'aide, chaque donateur étant responsable d'une part de l'engagement global calculée en fonction de son RNB. La figure 4.3 illustre cette approche à propos de l'objectif fixé par le G8 d'augmenter l'aide de 50 milliards de dollars EU d'ici à 2010. Les pays du G8 représentant les deux tiers de l'aide mondiale au développement, il est clair que les performances collectives et individuelles du Groupe ont une grande importance pour la réalisation des objectifs de l'aide.

4. Pour atteindre l'objectif de Gleneagles, l'aide totale devrait croître de 62,5 % de 2004 à 2010. Les engagements du Japon se traduisent par une augmentation de 112 % pour la même période.

5. Les objectifs de chaque pays de l'UE sont différents, mais représentent ensemble 0,56 % du RNB de l'UE.

Les chiffres montrent que les performances du G8 ont été variables. Les données préliminaires pour 2008 indiquent que la France, le Japon et les États-Unis ont peu progressé vers la juste part qui leur était assignée, alors que l'Allemagne et le Royaume-Uni avancent à un rythme qui devrait leur faire dépasser l'objectif. La figure 4.4 présente, pour le reste du groupe des donateurs du CAD de l'OCDE, un classement des résultats en fonction de la juste contribution de ces pays. Elle met en lumière les fortes performances de certains d'entre eux, comme l'Espagne, les Pays-Bas et la Suède, qui ont dépassé leur part de l'engagement général.

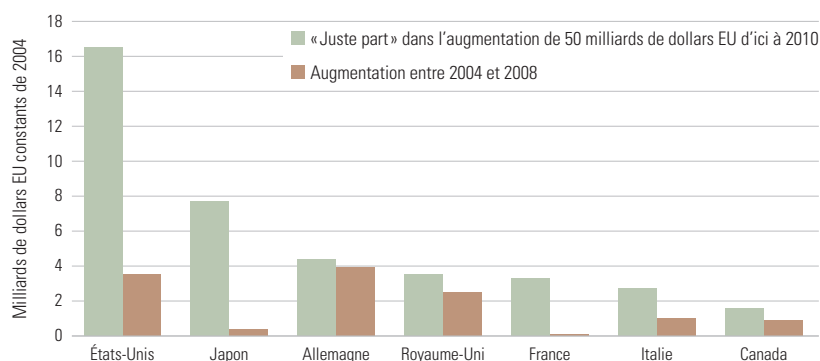
L'important déficit auquel l'Afrique subsaharienne sera sans aucun doute confrontée en 2010 est un sujet de préoccupation croissante. L'aide représente une part conséquente du revenu de la région et elle est une source vitale de financement pour l'éducation. L'engagement pris en 2005 à Gleneagles tient en partie à ce que les donateurs ont reconnu que la région s'éloignait des nombreux objectifs du millénaire pour le développement et qu'un effort d'aide plus vigoureux pouvait contribuer à changer cette situation. Dans les faits, cependant, de nombreux donateurs n'ont pas accordé une plus haute priorité à l'aide destinée à l'Afrique subsaharienne (ONE, 2009).

Quatre ans après la formulation des promesses de 2005, la confusion qui règne quant aux objectifs et aux critères de suivi continue d'entraver l'examen efficace des performances des donateurs. Lors du sommet du G8 tenu en 2009 à L'Aquila, les responsables sont convenus d'étudier une approche du développement axée sur « tout le pays », tenant compte d'« une large gamme de facteurs tels que les politiques publiques liées ou non à l'aide, ainsi que des efforts du secteur privé et de la société civile » (Groupe des Huit, 2009c, p. 37). Ce que cela signifie en pratique n'est pas clair. Que l'échec patent de certains donateurs à tenir des promesses d'aide mesurables soit dissimulé par un système de rapports mal défini, conçu pour rendre compte d'indicateurs non comparables – et, dans certains cas, difficiles à estimer – est un risque évident.

La crise financière menace les flux d'aide à venir

Les perspectives d'atteindre les objectifs d'aide fixés pour 2010 ont diminué avec le ralentissement économique mondial. Les gouvernements des pays donateurs se débattent avec le gonflement des déficits fiscaux, cherchant à équilibrer une base de recettes qui se rétracte avec des dépenses croissantes liées à la restauration de l'économie et à la protection sociale. L'impact de la crise financière dépendra inévitablement de la gravité et de la durée du ralentissement économique. Cependant, et c'est

Figure 4.3 : La plupart des pays du G8 sont en deçà de leur « juste part » de l'aide
Contributions des donateurs du G8 nécessaires pour atteindre les objectifs d'aide pour 2010 conformément au principe de la « juste part » et augmentation de l'aide entre 2004 et 2008

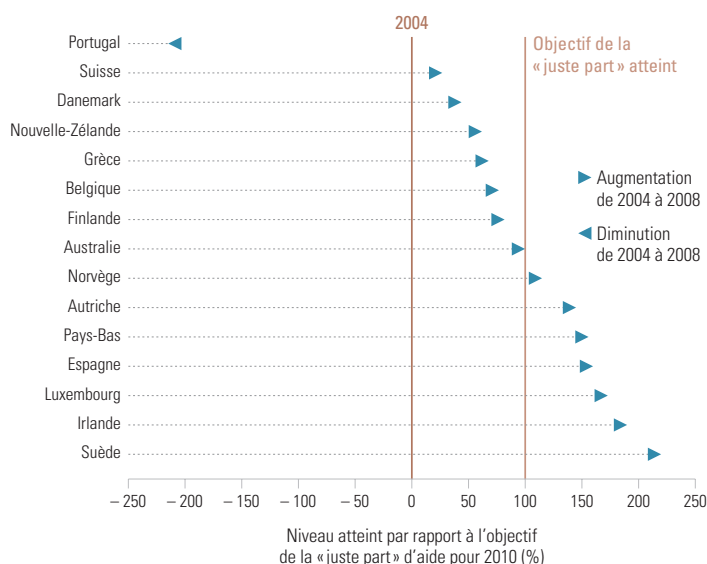


Note : la « juste part » est calculée en fonction de la part de chaque pays donateur du CAD dans le RNB total du CAD. La « juste part » d'un donateur dans l'objectif d'accroissement de 50 milliards de dollars EU de l'APD totale entre 2004 et 2010 est mesurée en multipliant sa part dans le RNB total du CAD par le montant visé. Par convention, la part des États-Unis dans le RNB total du CAD est plafonnée à 33 %.

Source : OCDE-CAD (2009d).

Figure 4.4 : La plupart des donateurs non-membres du G8 sont également loin du compte

Pourcentage de l'objectif pour 2010 atteint par les donateurs du CAD conformément au principe de la « juste part »



Note : la « juste part » est calculée en fonction de la part de chaque pays donateur du CAD dans le RNB total du CAD.

La « juste part » d'un donateur dans l'objectif d'accroissement de 50 milliards de dollars EU de l'APD totale entre 2004 et 2010 est mesurée en multipliant sa part du RNB total du CAD par le montant visé. Par convention, la part des États-Unis dans le RNB total du CAD est plafonnée à 33 %.

Source : OCDE-CAD (2009d).

un sujet d'inquiétude grandissante, compte tenu de la pression qui pèse sur les budgets d'aide, les promesses faites en 2005 aux pays les plus pauvres risquent encore plus de ne pas être honorées.

L'expérience laisse entrevoir une évolution inquiétante. Après la crise financière des années 1990, l'aide s'est contractée rapidement et s'est

redressée lentement. Durant le quart de siècle qui a précédé 2004, l'aide a eu tendance à décliner lorsque la dette publique s'accroissait et que les indicateurs fiscaux des pays riches se dégradaient (Roodman, 2008 ; Banque mondiale et FMI, 2009).

Il est encourageant que les responsables politiques aient publiquement réaffirmé les objectifs d'aide, notamment lors de la Conférence de Doha sur le financement du développement, à la fin de 2008, ainsi que lors du sommet du G20 à Londres et de celui du G8 à L'Aquila en 2009. Il faudra cependant, pour donner suite au renouvellement de ces affirmations dans les négociations budgétaires nationales, un leadership politique fort, les gouvernements et les promoteurs du développement devant présenter des arguments indiscutables pour défendre l'aide.

Jusqu'à présent, les résultats ont été mitigés (encadré 4.1). Le Royaume-Uni s'est engagé à maintenir la valeur financière réelle de son budget d'aide, ce qui implique une part croissante de l'aide au développement dans le RNB. À la suite des examens des dépenses publiques réalisés en Irlande et en Suède, il a été annoncé que l'aide serait réduite en 2009 et 2010 respectivement, mais dans le contexte de plans de financement à moyen terme qui, s'ils sont mis en œuvre, en rétabliront ensuite le niveau. Il est très vraisemblable que le budget d'aide de l'Italie subira lui aussi des coupes, sans qu'un cadre ait jusqu'à présent été clairement défini pour sa restauration et sa croissance future.

De nombreux pays donateurs doivent encore définir clairement des plans de dépenses d'aide pour l'après-crise. C'est là un élément qui s'ajoute

L'aide internationale a un rôle essentiel à jouer pour empêcher que le ralentissement mondial à court terme ne détériore à long terme le développement humain.

Encadré 4.1 – L'aide et la crise financière

Les habitants des pays les plus pauvres du monde n'ont aucune responsabilité dans l'implosion des marchés financiers qui a causé le ralentissement économique mondial, mais ils peuvent être considérés comme faisant partie de ceux qui y ont le plus perdu. L'aide internationale a un rôle essentiel à jouer pour empêcher que le ralentissement mondial à court terme ne détériore à long terme le développement humain.

L'impact de la crise économique sur les pays pauvres rend urgent que les donateurs ne se contentent pas d'honorer leurs engagements passés en matière d'aide, mais répondent aussi aux besoins supplémentaires issus de la crise. À ce jour, les résultats sont mitigés.

- **Royaume-Uni : maintenir la valeur réelle des engagements.** Compte tenu de la récession et d'une prévision revue à la baisse du RNB en 2010, le Royaume-Uni aurait pu réduire son budget d'aide tout en restant sur la bonne voie pour atteindre un rapport aide/RNB de 0,56 %. Cependant, une enquête sur les dépenses publiques en 2009 a annoncé des plans visant à respecter les engagements prévus pour 2009 et 2010. De la sorte, le pays devrait atteindre un rapport aide/RNB supérieur à l'objectif européen de 0,56 % en 2010-2011.
- **Irlande : des coupes pour commencer, mais un engagement à revenir à la normale.** Le ralentissement a affecté l'Irlande plus que la quasi-totalité des autres pays de l'OCDE. Le budget national absorbant les coûts d'un programme de sauvetage financier à grande échelle, des coupes sévères ont été programmées. Les plans annoncés en 2009 verront la réduction de 22 % du budget d'aide, renversant ainsi une expansion rapide. Or, les plans budgétaires à moyen terme reflètent un engagement constant à atteindre un rapport aide/RNB de 0,70 % d'ici à 2012.
- **États-Unis : annonce de réelles augmentations.** La nouvelle administration a annoncé un plan ambitieux tendant à doubler l'aide nationale au développement d'ici à 2015, pour passer de 25 à 50 milliards de dollars EU, bien que le rapport aide/RNB soit initialement très faible. La proposition de budget pour 2010 manifeste un léger déclin des volumes d'aide par rapport à 2009, mais elle met encore les États-Unis sur la voie de la réalisation de cet objectif, bien que la date prévue puisse varier en fonction de la rapidité du relèvement économique.
- **Suède : des coupes, mais le niveau d'engagement reste élevé.** Le gouvernement suédois a signalé une réduction majeure de son budget d'aide en 2010. La décision est liée à la récession économique qu'a connue le pays en 2009 et au fait que le niveau de son aide au développement est déterminé selon une formule liant l'aide au RNB. Les coupes seront de l'ordre de 12 %, mais le gouvernement s'est engagé à continuer à consacrer 1 % du RNB à l'aide extérieure.
- **Espagne : poursuite de la trajectoire ascendante.** Malgré le ralentissement économique qui a débuté en 2008, le gouvernement espagnol a adopté, au début de 2009, un nouveau cadre politique très ambitieux, définissant des engagements pluriannuels. Les objectifs des dépenses publiques sont, bien entendu, de parvenir au rapport aide/RNB de 0,70 % d'ici à 2012, 3 ans avant le calendrier collectif de l'Union européenne.
- **Italie : des coupes claires à partir d'une base peu élevée, avec peu de prévisibilité et sans plan de relèvement.** Il est difficile d'accorder à la lettre, et à l'esprit, les actions du gouvernement italien avec les communiqués internationaux qu'il a lui-même signés en 2005. La Commission européenne désigne l'Italie comme « le seul État membre qui semble abandonner ses engagements » (Commission

à l'incertitude entourant les perspectives d'atteindre les objectifs de 2010. La Commission européenne a élaboré l'une des projections les plus détaillées à ce jour, à partir d'informations fournies par les membres de l'Union européenne. Selon cette projection, l'ensemble des dépenses d'aide de l'UE en 2010 représentera 0,50 % du RNB, pour un objectif fixé à 0,56 % (Commission européenne, 2009b).

Les réponses diverses des donateurs à la crise économique sont conditionnées par de nombreux facteurs, dont la pression fiscale, la profondeur de la récession et les perspectives de relance. Il serait naïf de supposer que les budgets d'aide peuvent être entièrement isolés des évolutions économiques d'ensemble, mais le leadership politique peut changer fortement le cours des choses.

européenne, 2009b, p. 27). Ce jugement se fonde notamment sur les plans qui prévoient des coupes sévères sur la période 2009-2011, qui ramèneront le rapport aide/RNB de 0,20 % en 2008 à 0,09 % en 2011. En outre, les plans actuels de dépenses publiques sont incertains, les autorités nationales ayant signalé à l'OCDE que les contraintes pesant sur les finances publiques italiennes auront une incidence sur les tendances de l'aide (OCDE-CAD, 2009c).

- **Canada : un engagement modeste en faveur d'une poursuite de la croissance.** Le Canada a promis de doubler l'aide au développement d'ici à 2010, mais en valeur nominale, et non en termes réels, et en prenant pour année de référence 2001 plutôt que 2004. Les estimations de l'OCDE indiquent que, s'il était tenu, cet engagement se traduirait par une augmentation de 3 % de l'aide entre 2008 et 2010, soit moins que pour tous les autres pays du G8.
- **France et Allemagne : l'incertitude demeure.** Les deux pays ont amélioré leur aide depuis 2004, mais la Commission européenne ne les considère pas comme étant en passe d'atteindre les objectifs fixés pour 2010. À la mi-2009, aucun d'eux n'avait préparé de calendrier pluriannuel établissant des plans pour la réalisation des objectifs à la lumière de prévisions économiques revues à la baisse.
- **Japon : des augmentations prévues à partir d'une base peu élevée.** En 2008, le volume de l'aide japonaise s'est accru pour la première fois depuis 2005, bien que le pays présente l'un des rapports RNB/aide les plus faibles au monde. Malgré ce détail peu connu, le Japon a augmenté son budget d'aide au développement de 13 % en 2009.

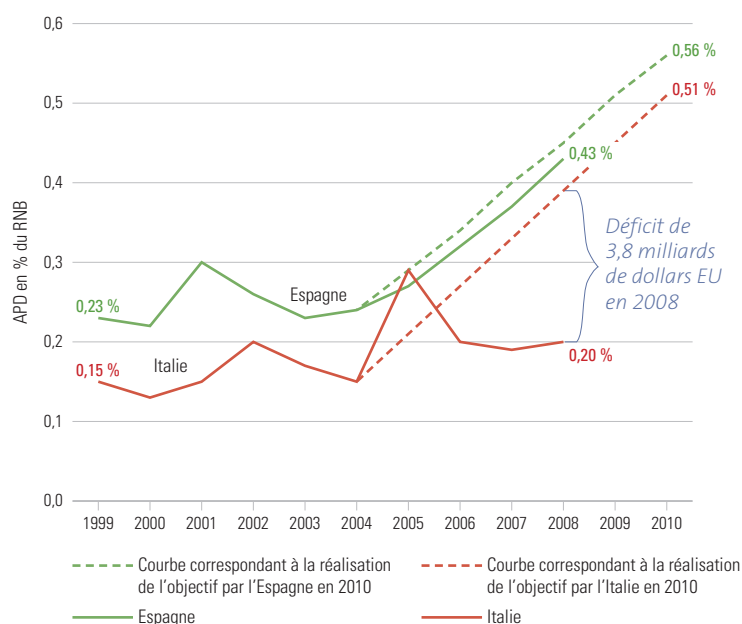
Sources : Commission européenne (2009b) ; ministère suédois des Finances (2009) ; ministère britannique du Développement international (2009a) ; Ingram (2009) ; Irish Aid (2009) ; OCDE-CAD (2009b) ; Yoshida (2009) ; Banque mondiale et FMI (2009).

Au sein de l'Union européenne, l'Espagne et l'Italie présentent des situations très différentes. Non seulement l'Italie est l'un des donateurs les moins généreux de l'UE, mais elle a également progressé moins vite que la quasi-totalité des autres États membres vers les objectifs d'aide communs. Dans le même temps, l'aide espagnole a presque doublé en part du RNB depuis 2004 et l'Espagne a rattrapé l'Italie, en termes absolus, sur le plan financier. Comme le montre la figure 4.5, l'Espagne est globalement en passe d'atteindre son objectif national d'un rapport aide/RNB de 0,56 % en 2010, tandis que l'Italie est désespérément hors course au regard des objectifs qu'elle a adoptés lors des sommets successifs du G8, ainsi que de l'objectif fixé en 2005 par l'UE. Du point de vue du financement du développement, cette défaillance n'est pas sans importance. Si le niveau de l'aide apportée par l'Italie avait progressé vers l'objectif à la même vitesse que celui de l'Espagne, son budget d'aide aurait été plus important de 3,8 milliards de dollars EU en 2008 (en prix constants de 2007). En réalité, l'Italie a tiré profit des fortes performances de l'Espagne et d'autres pays qui ont rapproché l'Union européenne de ses objectifs d'aide.

L'impact du ralentissement économique sur les volumes d'aide dépendra en partie de la façon dont les donateurs interpréteront leurs engagements. Lorsque les projections de croissance diminuent, définir les engagements en termes de rapport aide/RNB pourrait avoir des implications préjudiciables

La parité du dollar EU face aux monnaies d'autres donateurs majeurs a réduit la valeur de l'aide.

Figure 4.5 : L'Espagne est en passe d'atteindre son objectif national d'aide, mais pas l'Italie
Aide totale en % du RNB, Espagne et Italie, 1999-2008 (décaissements nets), et objectifs pour 2010



Source : OCDE-CAD (2009d).

Réduire l'aide au moment où le niveau de la pauvreté augmente, où les budgets sont sous pression et où les déficits de financement se creusent dans l'éducation et la santé, porterait un coup fatal aux espoirs de voir s'accélérer les progrès.

pour l'ensemble de l'aide : une proportion fixe d'un revenu national en baisse se traduit par une baisse de l'aide. La question n'est pas purement technique : ajuster le rapport aide/RNB de 0,56 %, auquel les donateurs se sont engagés, pour tenir compte de projections plus basses pourrait se solder par une perte de près de 9 milliards de dollars EU par rapport aux prévisions de croissance formulées avant la crise pour 2010. Si la part de l'éducation dans l'aide totale reste à son niveau de 2007, l'ajustement pourrait se traduire par une perte de 890 millions de dollars EU d'aide à l'éducation fournie par les donateurs européens en 2010⁶.

Les mouvements monétaires liés à la crise financière pourraient également avoir une incidence sur les flux d'aide au développement. La parité du dollar EU face aux monnaies d'autres donateurs majeurs a réduit la valeur de l'aide. Une analyse préliminaire menée par la Banque mondiale suggère que les pertes pourraient être chaque année de l'ordre de 3 à 5 milliards de dollars EU (Banque mondiale et FMI, 2009).

Conclusion

Nous sommes parvenus à un moment décisif pour les responsables de la communauté des donateurs. Quelles que soient les pressions immédiates qui s'exercent sur les budgets, il existe de très bonnes raisons pour que les donateurs évitent ou minimisent les coupes qui affecteraient l'aide. À la différence des pays riches, bon nombre des pays les plus pauvres au monde sont mal armés pour protéger leur population du ralentissement économique grâce au développement de la fiscalité. Réduire l'aide au moment où le niveau de la pauvreté augmente, où les budgets sont sous pression et où les déficits de financement se creusent dans l'éducation et la santé, porterait un coup fatal aux espoirs de voir s'accélérer les progrès sur la voie des objectifs internationaux du développement. Plus encore, cela éroderait les bénéfices des investissements passés.

Les financements supplémentaires nécessaires pour atteindre les objectifs prévus pour 2010 doivent être remis en perspective. Exprimé en termes financiers absolus, un déficit de financement de 20 milliards de dollars EU semble très important. Il équivaut cependant à une faible part du coût estimé du renflouement des systèmes financiers

des économies avancées – et à 0,05 % du RNB collectif des donateurs du CAD. Sans sous-estimer les pressions très réelles qui pèsent sur les budgets des gouvernements donateurs, sauver l'aide promise est possible à un prix abordable. Cela semble même être peu cher payé, au vu des gains que l'on est en droit d'escompter en matière d'éducation, de santé et de réduction de la pauvreté.

De plus, la crédibilité des engagements internationaux en faveur des objectifs du millénaire pour le développement en serait renforcée. Les donateurs doivent faire plus que réaffirmer leurs engagements et adopter des démarches crédibles afin d'assurer le suivi de leurs efforts en matière d'aide. Le rapport préliminaire du G8 sur la reddition de comptes adopté à L'Aquila, qui était très attendu, a foncièrement échoué au test de la crédibilité dans des domaines importants (encadré 4.2). Pour l'avenir, les trois principaux domaines d'action prioritaire sont les suivants :

- *clarifier les engagements sur des objectifs financiers réels.* Les pays en développement ont largement interprété les objectifs d'aide des donateurs pour 2010 comme constituant un réel engagement financier prévoyant une augmentation de l'aide totale de 50 milliards de dollars EU, dont 25 milliards pour l'Afrique. Tous les donateurs devraient expliquer leurs engagements vis-à-vis de ces objectifs, au besoin en ajustant ces derniers en termes de rapport aide/RNB pour 2010. La décision du Royaume-Uni de maintenir ses engagements d'aide en termes réels pour 2010 pourrait servir de modèle en la matière ;
- *traduire les engagements en plans de dépenses publiques.* Le développement à long terme exige des flux d'aide prévisibles. Définir en matière d'aide des plans budgétaires clairs est donc une priorité. Les donateurs contraints de procéder à de profonds ajustements budgétaires du fait de la crise devraient adopter l'approche qui a été celle de l'Irlande et de la Suède, consistant à se fixer un cap pour la relance ;
- *assurer un suivi plus étroit de la fourniture de l'aide par les donateurs.* La promesse d'aide est un engagement collectif. Certaines variations dans les performances des donateurs sont donc inévitables. Cependant, dans le cas des promesses d'aide de 2005, il est difficile de ne pas constater que le fait que certains ne paient pas est devenu problématique, car quelques donateurs doivent alors compenser le faible engagement des autres. Une plus grande rigueur est donc nécessaire dans le suivi et dans les rapports publics.

6. Ces projections reposent sur les simulations des décaissements nets d'APD des membres de l'UE en 2010 réalisées par le Secrétariat du CAD de l'OCDE. Ces simulations montrent les volumes d'APD qui seraient atteints si tous les donateurs parvenaient à leur objectif de rapport aide/RNB pour 2010. Le calcul exige des projections de croissance pour chaque pays donateur. Pour le calcul correspondant à la période précédant la crise, les mêmes projections de croissance (de juin 2008) ont été utilisées que pour les simulations du Secrétariat du CAD de l'OCDE (OCDE-CAD, 2008b). Pour les montants ajustés en fonction de la crise, on a utilisé les projections de croissance tirées des Perspectives économiques de l'OCDE (24 juin 2009).

Encadré 4.2 – Le décevant rapport du G8 sur la reddition de comptes

Les sommets annuels du G8 ont produit un flux constant de communiqués formulant des engagements impressionnants en faveur de l'éducation. La reconnaissance accordée au cours des dernières années à l'importance d'un suivi de la mise en œuvre de ces engagements a culminé avec le rapport préliminaire du G8 sur la reddition de comptes, adopté lors du sommet tenu en 2009 à L'Aquila (Italie). Le contenu de ce rapport était très en deçà des normes requises en la matière.

Le rapport affirme rendre compte des « progrès réalisés en direction des objectifs de l'éducation pour tous et de l'Initiative de mise en œuvre accélérée » (p. 16). En réalité, il traite les engagements du G8 en faveur de l'IMOA comme s'ils étaient la seule mesure de performance. À la différence de la santé, pour laquelle le G8 a adopté un objectif mondial de financement visant à atteindre les objectifs internationaux de développement, il n'existe pas d'objectif mondial dans le domaine de l'éducation. L'estimation à 1,2 milliard de dollars EU du montant destiné à réalimenter l'IMOA représente une petite partie du financement qui reste nécessaire à l'échelle mondiale pour l'éducation de base.

La situation s'aggrave encore du fait que le système de comptabilité appliqué aux financements de l'IMOA laisse beaucoup à désirer. Le Royaume-Uni est le seul membre

du G8 à avoir financé cet instrument dans des proportions importantes. Les engagements pris par les sommets successifs de combler le manque n'ont pas été suivis d'effets en termes de réalisations. Le rapport sur la reddition de comptes occulte cet échec en intégrant l'aide à l'éducation perçue par les pays, recevant le soutien de l'IMOA, comme si elle était une aide à l'Initiative même.

À l'avenir, les rapports devraient adopter une nouvelle approche de l'analyse comparative dans trois domaines :

- le G8 doit adopter un chiffre crédible pour évaluer le déficit de financement pour l'éducation pour tous. Le présent *Rapport* estime ce déficit à 16 milliards de dollars EU ;
- le sommet devrait convenir d'un cadre fixant une « juste part », qui déterminerait les engagements de chaque membre du G8 en termes d'investissements dans l'éducation de base, en fonction du déficit de financement à l'échelle mondiale ;
- le rapport sur la reddition de comptes devrait mesurer les engagements réels en faveur de l'IMOA et les responsables du G8 devraient assurer un leadership dans la réforme et la revitalisation de cette initiative.

Source : Groupe des Huit (2009a).

Tendances récentes de l'aide à l'éducation

Au moment où les gouvernements ont les yeux tournés vers 2015, échéance fixée pour la réalisation de l'enseignement primaire universel et d'autres objectifs plus larges, les perspectives d'accélération des progrès dépendent en partie des flux d'aide à venir. Une augmentation durable et prévisible de ces flux peut contribuer à favoriser des stratégies d'éducation plus ambitieuses, complétant les ressources disponibles pour former des enseignants, construire des classes et atteindre les marginalisés. L'aide fournie à l'éducation continue de croître, mais on ne voit guère se dessiner de mouvement concerté pour mobiliser les ressources supplémentaires nécessaires à la réalisation de l'enseignement primaire universel et des autres objectifs de l'éducation. En termes prospectifs, il existe un réel danger que la réduction des engagements en faveur de l'éducation de base se traduise par des décaissements moins importants au cours des quelques années à venir.

La part de l'éducation dans l'aide totale n'a pas changé

Les priorités de l'aide ont beaucoup évolué au cours des dernières années, la part de l'aide totale consacrée aux divers secteurs ayant pu augmenter,

diminuer ou rester à l'identique. L'éducation se situe dans cette troisième catégorie. L'augmentation du soutien à l'éducation enregistrée depuis le forum de Dakar, en 2000, a tenu principalement à l'accroissement général de l'aide plutôt qu'à une redistribution opérée à partir d'autres secteurs. En 2006-2007, l'éducation a représenté environ 12 % de l'ensemble des engagements d'aide destinés à des secteurs, soit autant qu'en 1999-2000⁷. À l'inverse, la santé a été nettement gagnante en termes d'attribution d'aide, sa part dans l'aide sectorielle étant passée de 11 % en 1999-2000 à 17 % en 2006-2007. Cette situation reflète une forte augmentation de l'aide bilatérale, multilatérale et philanthropique qui transite par des fonds mondiaux et des programmes nationaux⁸. Les institutions des Nations Unies, les militants, les gouvernements et le secteur privé ont réussi à mettre la santé au centre de l'agenda international du développement.

Le financement de l'éducation n'a pas souffert directement de l'accroissement de la part de la santé dans les dépenses d'aide. Lorsque l'ensemble

Une augmentation durable et prévisible des flux d'aide peut contribuer à favoriser des stratégies d'éducation plus ambitieuses.

7. Lorsqu'une période de 2 ans est indiquée, les chiffres sont calculés à partir de moyennes biennales, afin de lisser la volatilité des engagements d'aide.

8. Si l'éducation avait progressé au même rythme que la santé, les engagements d'aide directe à l'éducation auraient été de 15,9 milliards de dollars EU en 2006-2007. Le chiffre réel était de 10,7 milliards de dollars EU.

Le niveau d'ensemble des engagements stagne et la tendance est très erratique.

des flux d'aide augmentent, une part fixe se traduit toujours par un accroissement des ressources réelles. En outre, l'investissement dans la santé génère d'importants bénéfices pour l'éducation. Ce qui importe, au bout du compte, est de savoir si les flux totaux et les objectifs de l'aide sont proportionnés aux engagements pris par les donateurs en 2000 lors du forum de Dakar. Malheureusement, ce n'est pas le cas. Si les donateurs intensifiaient leur aide conformément à l'engagement qu'ils ont pris à Gleneagles, et que la part consacrée à l'éducation de base demeurerait constante, il resterait encore un déficit de financement de l'ordre de 11 milliards de dollars EU par rapport aux besoins identifiés dans le présent *Rapport*. Les donateurs doivent revoir d'urgence tant le volume total de l'aide programmée que sa répartition sectorielle.

Les décaissements augmentent encore – mais les engagements déclinent-ils ?

Une planification nationale efficace exige également que soit clairement indiqué le volume d'aide qui peut être attendu dans les années à venir. Le recrutement d'enseignants en 2010 a des implications budgétaires pour les salaires en 2012. De même, scolariser davantage d'enfants et faire en sorte qu'ils achèvent le cycle de l'éducation de base exige de planifier la construction de classes, l'achat de livres et d'autres matériels pédagogiques. C'est la raison pour laquelle les engagements d'aide, qui jouent un rôle de signal annonçant des décaissements à venir, sont importants.

Les décaissements et les engagements ne sont pas directement comparables : l'aide promise par les donateurs cette année peut être affectée à des programmes nationaux sur 1, 2, 3 années ou plus. Un autre facteur de complication est que plusieurs donateurs, notamment certaines institutions multila-

térales, n'informent pas le CAD de l'OCDE de leurs décaissements et ne sont donc pas pris en compte dans l'analyse des décaissements figurant dans le présent *Rapport*⁹.

L'aide décaissée a constamment accusé une tendance à la hausse, tant pour l'éducation en général que pour l'éducation de base (figure 4.6). Les flux totaux d'aide à l'éducation ont atteint 10,8 milliards de dollars EU en 2007, soit plus du double du volume de 2002¹⁰. Les décaissements d'aide destinée à l'éducation de base ont augmenté plus lentement – passant de 2,1 milliards de dollars EU en 2002 à 4,1 milliards de dollars EU en 2007 – ce qui indique une légère évolution de la répartition en faveur de l'enseignement secondaire et supérieur : la part de l'éducation de base dans les décaissements totaux destinés à l'éducation est passée, pour cette période, de 41 à 38 %.

Le tableau des engagements d'aide présente un fort contraste avec celui des décaissements. Le niveau d'ensemble des engagements stagne et la tendance est très erratique (figure 4.7). En 2007, les engagements indiqués s'élèvent à 12,1 milliards de dollars EU, soit à peu près le même volume qu'en 2004.

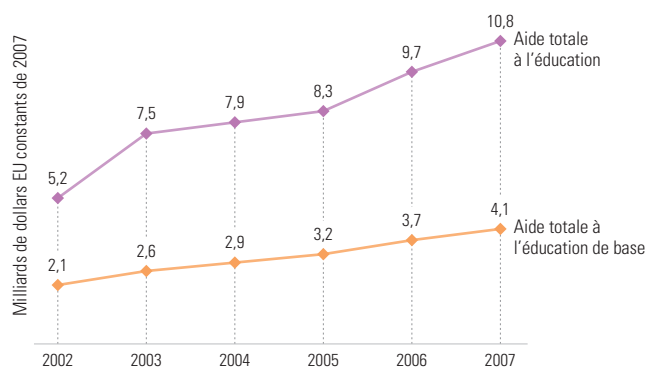
L'éducation de base demeure un domaine particulièrement préoccupant. Si les engagements d'aide se sont accentués dans les années qui ont suivi

9. Le Fonds africain de développement, le Fonds asiatique de développement et l'Association internationale de développement (IDA) n'indiquent pas leurs décaissements au CAD de l'OCDE. Les informations figurant dans le présent *Rapport* sur les décaissements de l'IDA destinés à l'éducation ont été obtenues directement de la Banque mondiale et intégrées à l'analyse des décaissements.

10. Tous les chiffres de cette sous-section sont exprimés en prix constants de 2007. Les données relatives aux décaissements avant 2002 ne sont pas disponibles.

Figure 4.6 : Les décaissements d'aide à l'éducation ont connu une tendance constante à l'augmentation

Décaissements totaux d'aide à l'éducation et à l'éducation de base, 2002-2007



Note : l'encadré 4.3 explique comment est calculée l'aide totale à l'éducation.
Source : OCDE-CAD (2009d).

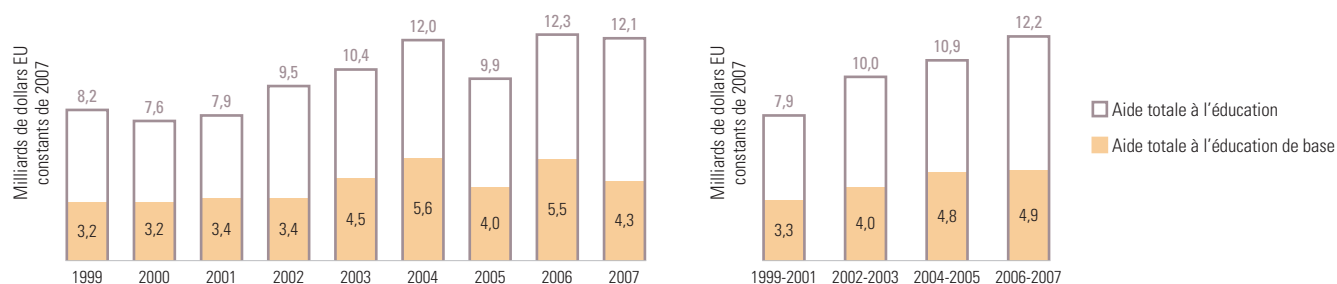
Encadré 4.3 – Évaluer la contribution totale de l'aide au secteur de l'éducation

L'aide à l'éducation ne prend pas seulement la forme d'allocations directes au secteur de l'éducation, mais aussi celle d'un soutien au budget général. Comme les précédents, le présent *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* prend en compte une partie de l'aide au budget général en tant qu'aide à l'éducation. Il suppose également que la moitié de l'aide à l'éducation désignée comme de « niveau non spécifié » est destinée à l'éducation de base. Ainsi :

- aide totale à l'éducation = aide directe à l'éducation + 20 % du soutien au budget général ;
- aide totale à l'éducation de base = aide directe à l'éducation de base + 10 % du soutien au budget général + 50 % de l'aide à l'éducation de « niveau non spécifié ».

Figure 4.7 : Après une augmentation dans la première partie de la décennie, les engagements d'aide en faveur de l'éducation de base stagnent

Total des engagements d'aide à l'éducation et à l'éducation de base, 1999-2007



Note : la figure de droite représente des moyennes de 2 ou 3 années, afin de lisser la volatilité et de rendre plus claire la tendance générale.

Source : OCDE-CAD (2009d).

Dakar, avec une progression de 58 % entre 1999-2000 et 2003-2004, la période qui a suivi a été marquée par une stagnation ponctuée d'épisodes de forte diminution. En termes réels, les 4,3 milliards de dollars EU indiqués pour 2007 représentaient une réduction de 22 % par rapport à 2006 – soit de l'ordre de 1,2 milliard de dollars EU en financement réel –, de telle sorte que les engagements se situaient en dessous de leur niveau de 2003. La diminution des engagements en faveur de l'éducation de base a été bien plus grande que pour l'éducation dans son ensemble¹¹.

Plusieurs facteurs ont contribué à la forte diminution des engagements d'aide en faveur de l'éducation de base. En 2006, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont fait des promesses majeures en faveur du Fonds catalytique de l'Initiative de mise en œuvre accélérée. Les Pays-Bas ont également promis des ressources à l'UNICEF pour l'éducation dans les pays touchés par des conflits et des urgences humanitaires¹². Il s'en est suivi que les engagements des Pays-Bas et du Royaume-Uni ont grimpé en 2006 et décliné l'année suivante. La diminution n'a été qu'en partie compensée par un accroissement des engagements formulés par d'autres donateurs bilatéraux, principalement les États-Unis, et quelques institutions multilatérales. L'effet net a été, de 2006 à 2007, une diminution de 31 % des engagements d'aide bilatérale en faveur de l'éducation de base, qui sont passés en dessous de 3 milliards de dollars EU. Le calendrier des engagements vis-à-vis des principaux destinataires de l'aide a été un autre facteur majeur expliquant cette diminution. Les engagements pris envers les 20 destinataires les plus importants de l'aide à l'éducation de base, dont l'Éthiopie, le Mali et la République-Unie de Tanzanie, sont passés de 2,8 milliards de dollars EU en 2006 à 2,0 milliards de dollars EU en 2007.

Si les fluctuations des engagements font inévitablement partie de la programmation de l'aide, les tendances récentes mettent en lumière de sérieux

problèmes systémiques. L'un d'eux réside dans le fait qu'un petit groupe de donateurs domine l'aide à l'éducation. En 2006 et 2007, les 5 donateurs de l'éducation les plus importants – l'Allemagne, la France, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et l'IDA de la Banque mondiale – représentaient 59 % du total des engagements en faveur du secteur. Avec un engagement conjoint de 3,5 milliards de dollars, l'Allemagne et la France fournissent plus du quart de l'aide totale à l'éducation. De même, les 5 principaux donateurs de l'éducation de base – la Commission européenne, les États-Unis, l'IDA, les Pays-Bas et le Royaume-Uni – comptaient pour 61 % des engagements (figure 4.8).

L'effet de cette concentration est loin d'être négligeable : des mouvements relativement faibles de 1 ou 2 donateurs clés peuvent avoir d'importantes conséquences au niveau mondial, comme l'a montré l'impact combiné des programmes d'aide des Pays-Bas et du Royaume-Uni en 2006-2007.

Les résultats en matière d'engagements d'aide à l'éducation de base sont de plus en plus préoccupants. Les fluctuations enregistrées depuis 2003 posent des questions quant à la prévisibilité des décaissements futurs. Alors que les données figurant dans la présente section sont mondiales, la variation des niveaux d'engagement a des conséquences pour les budgets nationaux et pour la planification de l'éducation dans de nombreux pays dépendants de l'aide. Élargir la base du soutien des donateurs à l'éducation est l'une des clés pour parvenir à une moindre volatilité des engagements.

La répartition de l'aide aux pays à revenu faible et moyen a peu changé depuis Dakar (figure 4.9). En 2006 et 2007, les pays à faible revenu n'ont reçu, en moyenne, que moins de la moitié de l'ensemble de l'aide à l'éducation et 60 % de l'aide à l'éducation de base. Les pays à revenu moyen comptaient pour près des deux cinquièmes du total de l'aide à

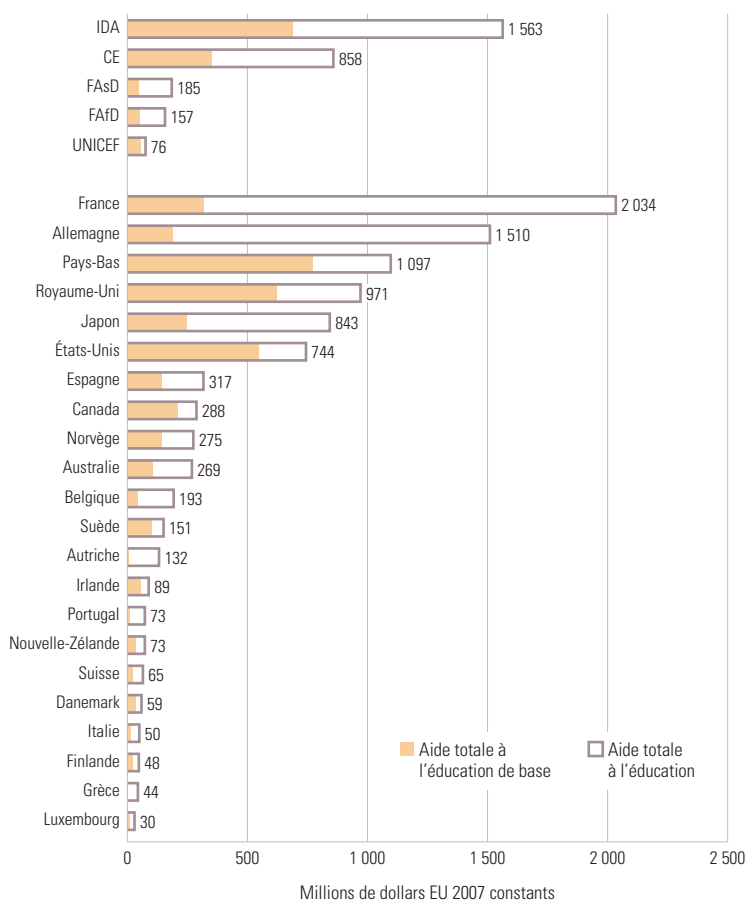
Un petit groupe de donateurs domine l'aide à l'éducation.

11. Les engagements en faveur de l'éducation dans son ensemble ont diminué de 2 % entre 2006 et 2007.

12. Ces engagements s'élevaient à 553 millions de dollars EU pour le Fonds catalytique et à 231 millions de dollars EU pour l'UNICEF.

Figure 4.8 : La plus grande part des engagements d'aide est le fait d'un petit groupe de donateurs

Total des engagements d'aide à l'éducation et à l'éducation de base, par donateur, moyenne 2006-2007



Notes : FAfD : Fonds africain de développement ; FAsD : Fonds asiatique de développement ; CE : Commission européenne ; IDA : Association internationale de développement.
Source : OCDE-CAD (2009d).

l'éducation. Une grande partie de cette aide est consacrée au niveau supérieur, bien que ces pays représentent un quart de l'aide à l'éducation de base.

L'enseignement primaire doit bénéficier d'un degré de priorité plus élevé

Ce n'est pas seulement par l'enseignement primaire que les pays élargissent les choix offerts à leur population. Les progrès sur la voie de l'enseignement primaire universel induisent une demande accrue en matière d'enseignement secondaire – et les écoles secondaires ont un rôle essentiel à jouer dans la formation des enseignants. L'investissement dans l'enseignement postprimaire est également important pour développer des compétences qui renforcent les perspectives de croissance économique.

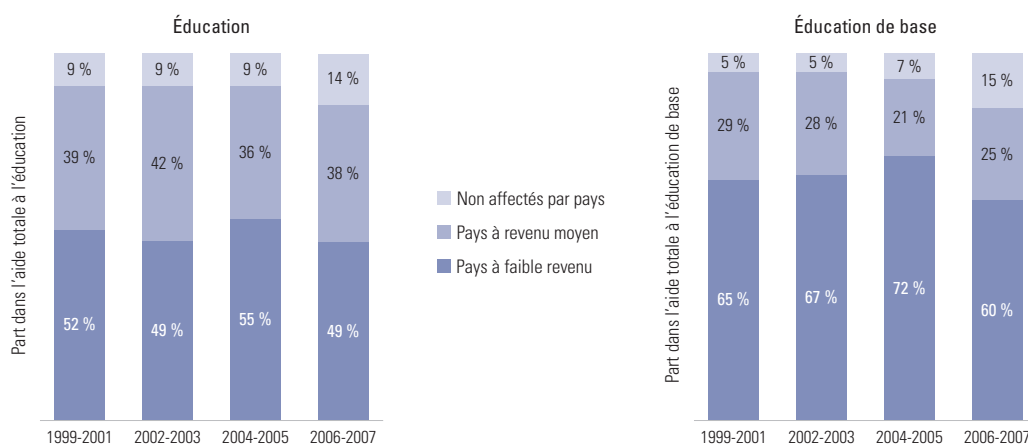
Pour toutes ces raisons, l'aide à l'enseignement postprimaire est justifiée au regard des engagements de Dakar. Le défi consiste pour les donateurs – et pour les destinataires de l'aide – à trouver un bon équilibre dans le soutien apporté aux différents niveaux de l'éducation. Quels sont leurs résultats en la matière ?

En signant le Cadre d'action de Dakar, les donateurs ont promis d'accroître la part qu'ils consacraient à l'enseignement primaire et à d'autres formes d'éducation de base¹³.

13. L'aide à l'éducation de base couvre l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire, l'alphabétisation et les compétences élémentaires nécessaires à la vie courante. Il n'est pas facile de disposer de données complètes sur l'aide destinée aux autres formes d'éducation de base que l'enseignement primaire, mais les précédentes éditions du Rapport mondial de suivi sur l'EPT ont montré que les montants d'aide qui leur étaient affectés étaient très limités.

Figure 4.9 : La priorité accordée aux pays à faible revenu n'a pas évolué depuis Dakar

Total des engagements d'aide à l'éducation et à l'éducation de base, par groupe de revenu national, 1999-2007



Note : les engagements en faveur de l'IMOA sont intégrés dans la catégorie « non affectés par pays ». Les engagements en faveur du Fonds catalytique de l'IMOA ont augmenté au cours des dernières années, ce qui explique en partie l'accroissement de la part des engagements « non affectés par pays » en 2006-2007. Les pays destinataires à faible revenu comptent pour une grande majorité des engagements destinés l'IMOA.

Source : OCDE-CAD (2009d).

Implicitement, cette promesse reconnaissait que l'aide consacrée au niveau primaire était insuffisante, en particulier dans les pays qui étaient loin d'avoir réalisé l'enseignement primaire universel. Depuis 2000, cependant, les caractéristiques de l'aide n'indiquent pas que la moindre correction majeure ait été effectuée. Près d'un quart de l'aide est directement promis à l'éducation de base, ce qui est légèrement inférieur à la proportion indiquée à l'époque du forum de Dakar¹⁴. Avec les coupes importantes intervenues en 2007, la part de l'éducation de base dans le total des engagements d'aide directe à l'éducation a fortement diminué. Au-delà de l'éducation de base, le niveau supérieur l'emporte, avec 38 % des engagements totaux de 1999 à 2007. L'enseignement secondaire se trouve pris en sandwich et ne fait l'objet que de 12 % environ de l'aide à l'éducation pour cette période, même si, dans

l'ensemble, le soutien qu'il reçoit augmente – aux dépens, semble-t-il, de l'éducation de base plutôt que de l'enseignement supérieur.

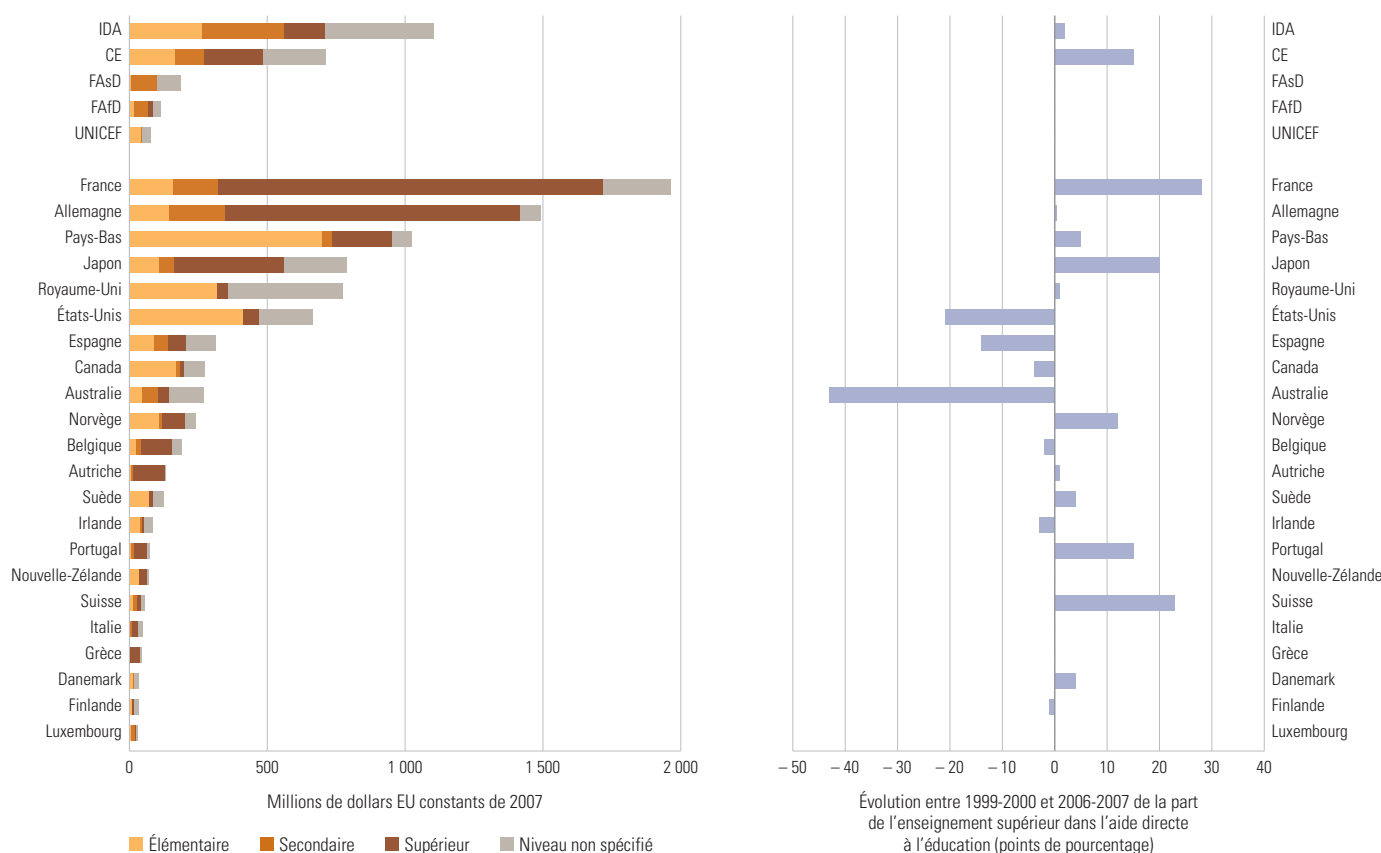
Ce tableau mondial procède d'une grande disparité des profils nationaux en matière d'aide. Comme le montre la figure 4.10, les différents donateurs prennent des engagements très variables en faveur des différents niveaux de l'éducation. Deux des 6 principaux donateurs bilatéraux – les États-Unis et les Pays-Bas – destinent plus de 60 % de leur aide à l'éducation de base. Trois autres – l'Allemagne, la France et le Japon – consacrent plus de 55 % de la leur aux niveaux qui suivent l'éducation de base, confirmant une répartition mondiale de l'aide qui dépasse le niveau élémentaire. À y regarder de plus près, les données révèlent un fort déséquilibre en faveur de l'enseignement supérieur, 70 % de l'aide allemande et française étant dirigée vers ces niveaux. La figure 4.10 montre également que la France et le Japon ont largement élargi la part de leurs engagements d'aide visant l'enseignement

La promotion de l'enseignement supérieur suppose souvent d'importants volumes de dépenses d'aide dans le pays donateur.

14. Il ne s'agit là que des engagements d'aide directe en faveur de l'éducation de base, ce qui exclut le soutien au budget général et l'aide de « niveau non spécifié » (voir encadré 4.3).

Figure 4.10 : Seuls quelques donateurs privilégient l'éducation de base

Engagements directs d'aide à l'éducation par niveau, moyenne 2006-2007, et évolution de la part de l'enseignement supérieur entre 1999-2000 et 2006-2007



Notes : l'aide directe à l'éducation se répartit en 4 sous-catégories : élémentaire, secondaire, supérieur et « niveau non spécifié ».

L'aide à l'éducation non affectée à un niveau particulier de l'enseignement est enregistrée comme de « niveau non spécifié ». FAfD : Fonds africain de développement ; FAsD : Fonds asiatique de développement ; CE : Commission européenne ; IDA : Association internationale de développement.

Source : OCDE-CAD (2009d).

Le leadership exercé par le gouvernement espagnol pourrait jouer un rôle important pour renouveler et revitaliser l'agenda de l'aide à l'éducation.

supérieur. Dans le même temps, certains autres donateurs ont pris la direction inverse. L'Espagne en est un exemple (encadré 4.4).

La promotion de l'enseignement supérieur suppose souvent d'importants volumes de dépenses d'aide dans le pays donateur. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009* procède à un examen critique des pratiques comptables liées à l'établissement de rapports sur les volumes d'aide à l'enseignement supérieur. Dans le cas de l'Allemagne et de la France, plus de 80 % de l'aide signalée au CAD de l'OCDE prend la forme de « coûts imputés par élève ». Cela signifie, en substance, que le coût estimé de l'enseignement dispensé à des étudiants issus de pays en développement dans des établissements d'enseignement supérieur français et allemands est comptabilisé comme une aide aux

pays d'origine de ces étudiants. En Allemagne, 701 des 714 millions d'euros affectés à l'enseignement supérieur dans le programme d'aide sont dépensés ainsi, représentant environ 68 % de l'aide allemande à l'éducation (Allemagne, ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement, 2009). Bien que la pratique consistant à comptabiliser des dépenses nationales d'enseignement supérieur au titre de l'aide soit compatible avec les règles de l'OCDE en matière de rapports, certains groupes de la société civile des 2 pays et certains sénateurs français en ont régulièrement contesté la légitimité.

Cette critique n'implique pas que le soutien apporté aux niveaux supérieurs de l'enseignement soit sans importance. Comme l'a illustré le chapitre 2, de nombreux donateurs ont négligé l'enseignement et la formation techniques et professionnels. L'Allemagne fait exception : se fondant sur sa forte expérience nationale, elle a consacré 77 millions d'euros en 2007 à soutenir l'enseignement professionnel et est l'un des principaux donateurs dans le monde pour ce sous-secteur. Elle finance la réforme et le développement de l'enseignement professionnel dans des pays tels que l'Égypte, l'Éthiopie, le Mozambique et l'Ouganda. Dans le cadre d'une stratégie plus large visant à réaliser les objectifs du millénaire pour le développement, elle a répondu aux demandes formulées par les gouvernements nationaux d'intensifier le soutien au développement des compétences en tant que moyen d'augmenter les salaires et de lutter contre le chômage des jeunes (Allemagne, ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement, 2009). L'aide allemande joue un rôle important pour appuyer la réforme de l'enseignement technique et professionnel, ouvrant la voie à d'autres donateurs. Plus largement, le défi consiste pour ces derniers à trouver le juste équilibre. Dans les pays où la pauvreté demeure un immense obstacle à la réalisation de l'enseignement primaire universel, les arguments justifiant que l'on investisse la majeure partie d'une aide peu abondante dans un enseignement supérieur qui profite massivement aux étudiants ayant des revenus élevés ne sont pas crédibles.

Donateurs émergents, dons privés et financements innovants

Les membres du CAD de l'OCDE dominent encore l'aide internationale au développement. Cependant, des sources d'aide nouvelles et importantes font leur apparition, dont certaines pourraient donner un élan significatif à l'éducation.

Le total de l'aide fournie par des pays qui ne sont pas membres du CAD présente une forte tendance à la hausse. Bien que souvent désignés comme « donateurs émergents », de nombreux membres

Encadré 4.4 – Espagne : la volonté politique sous-tend l'accroissement de l'aide à l'éducation de base

La rapide émergence de l'Espagne parmi les donateurs de premier plan a donné un élan d'importance à l'ensemble des efforts d'aide internationale. L'accroissement des flux d'aide s'est appuyé sur un engagement plus fort en faveur de l'équité, en particulier dans l'éducation.

L'aide espagnole a connu une transformation remarquable depuis 2000. Le rapport aide/RNB a doublé, pour atteindre 0,43 %. Du fait de la croissance économique rapide de l'Espagne, ce chiffre se traduit par une forte augmentation en termes de transferts financiers réels. En outre, le champ de l'aide, qui était à l'origine étroitement concentré (sur l'Amérique latine), s'est élargi et le pays a réduit les liens entre l'aide et les exportations et intérêts commerciaux espagnols. Depuis l'adoption du deuxième plan directeur (2005-2008), l'accent a été mis beaucoup plus fortement sur la réduction de la pauvreté. Le plan, qui a pris pour principal point de référence les objectifs du millénaire pour le développement, a défini une stratégie détaillée pour aligner un large éventail de politiques et de ministères sur les objectifs de la coopération espagnole au développement.

Le plan a placé l'éducation pour tous au centre même des priorités de l'aide. Lors du Forum mondial sur l'éducation, l'Espagne consacrait à l'enseignement supérieur la plus grande part de son aide à l'éducation. Depuis Dakar, elle n'a pas seulement accru le volume de l'aide, mais elle a aussi réorienté cette dernière en faveur de l'éducation de base. Le total des engagements d'aide en faveur de l'éducation est passé en moyenne annuelle de 268 millions de dollars EU en 1999-2000 à 316 millions de dollars EU en 2006-2007, ce qui représente une augmentation de 18 %. Sur la même période, l'aide totale à l'éducation de base a augmenté de 79 % pour atteindre 144 millions de dollars EU, soit près de la moitié de l'aide totale de l'Espagne à l'éducation.

Le leadership exercé par le gouvernement espagnol pourrait jouer un rôle important pour renouveler et revitaliser l'agenda de l'aide à l'éducation. Assurant la présidence de l'Union européenne dans la première moitié de 2010, l'Espagne est bien placée pour appeler les autres membres de l'UE à faire preuve d'un engagement plus fort en faveur de l'aide à l'éducation, notamment en faveur d'une plus grande équité entre les secteurs.

Sources : Manzanedo et Vélaz de Medrano (2009) ; OCDE-CAD (2009d).

de ce groupe diversifié apportent depuis longtemps un soutien aux pays en développement. En 2007, l'aide en provenance de donateurs non membres du CAD qui faisaient rapport à ce dernier¹⁵ s'élevait à 5,6 milliards de dollars EU – soit 4 fois le niveau de 1999. Le plus important des donateurs émergents est l'Arabie saoudite, qui a dépensé 2,1 milliards de dollars EU d'aide en 2007. L'aide du Brésil a été estimée à 437 millions de dollars EU et celle de l'Inde à 1 milliard de dollars EU. Les données officielles ne sont pas disponibles pour la Chine, mais les estimations indiquent pour ce pays un budget d'aide total de 1 à 1,5 milliard de dollars EU en 2006 (OCDE-CAD, 2009c).

Une forte croissance économique, le volume des excédents du commerce extérieur d'économies majeures telles que le Brésil, la Chine et l'Inde, ainsi qu'une coopération grandissante dans des domaines comme le commerce et l'énergie pourraient susciter une expansion durable de l'aide fournie par les pays n'appartenant pas à l'OCDE. C'est pour cela qu'il est primordial d'améliorer le flux d'informations et la communication entre tous les donateurs (Manning, 2006). Pour atteindre ce résultat, il faudra élargir les structures de gouvernance de l'aide, qui doivent être réformées pour s'assurer que les idées des donateurs émergents sont prises en compte lors de la conception des politiques et de l'identification des priorités.

La composition du portefeuille d'aide des donateurs non membres du CAD est trop mal connue pour que l'on puisse évaluer l'aide de ces derniers à l'éducation. La Chine a soutenu des programmes de construction d'écoles en Afrique subsaharienne. Elle a également accru son soutien à la formation dans le cadre de son aide extérieure. En 2007, plus de 80 000 personnes avaient participé, dans les pays en développement, à des cours de formation de courte ou de moyenne durée dans des domaines tels que l'agriculture, la santé, la gestion et l'éducation, financés par l'aide chinoise (Brautigam, 2008). La République de Corée, qui a l'intention de devenir membre du CAD en 2010, s'attache en particulier aux infrastructures de services sociaux. L'éducation est l'un des 7 secteurs prioritaires de la stratégie à moyen terme du pays en matière d'APD et a représenté 14 % (soit 70 millions de dollars EU) de son aide bilatérale en 2007 (OCDE-CAD, 2008c). En septembre 2008, l'Arabie saoudite s'est associée au lancement d'une nouvelle action mondiale, intitulée Éducation pour tous : promotion 2015. Elle a promis 500 millions de dollars EU de prêts concessionnels pour le financement de l'éducation de base – cette initiative, une première pour l'Arabie saoudite, manifeste que l'éducation de base représente une part grandissante dans le total des prêts accordés par ce pays (Éducation pour tous : promotion 2015, 2008).

Les données relatives à l'aide privée ne sont pas complètes, mais les éléments disponibles indiquent une forte croissance au cours des dernières années. En 2007, l'aide privée destinée à des actions internationales et déclarée à l'OCDE s'élevait à 18,6 milliards de dollars EU, chiffre qui sous-estime certainement le flux réel (Banque mondiale et FMI, 2002). Des fondations internationales – telles que la Fondation Bill et Melinda Gates – et des entreprises dominent ces flux, en grande partie dirigés vers la santé publique. Une étude récente a montré que 43 % des contributions fournies par des fondations établies aux États-Unis étaient destinées à la santé dans les pays en développement, 6 % seulement étant consacrés à l'éducation (Banque mondiale et FMI, 2009).

Ce tableau pourrait commencer à changer. Plusieurs nouvelles initiatives dans le domaine de l'éducation ont fait leur apparition récemment, comprenant souvent des partenariats public-privé innovants. En 2008, l'Open Society Institute a fait une contribution de 5 millions de dollars EU au programme de réhabilitation de l'enseignement primaire du Libéria. Il s'agit là de l'un des premiers cas où une fondation privée et des donateurs multilatéraux et bilatéraux ont mis des ressources en commun pour soutenir un programme national d'éducation – démarche déjà bien établie dans le secteur de la santé grâce au Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme et GAVI Alliance (voir la dernière section). En 2007, l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) a lancé sa campagne intitulée « ninemillion », en coopération avec Nike et Microsoft, dans l'intention de mobiliser 220 millions de dollars EU d'ici à 2010 pour donner à 9 millions d'enfants réfugiés et vulnérables accès à l'éducation, aux sports et aux technologies (UNHCR, 2007). Des projets ont également été engagés en liaison avec le Forum économique mondial, parfois centrés sur l'emploi des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation. La Jordan Education Initiative, soutenue par le gouvernement jordanien, des entreprises privées et des organisations non gouvernementales, travaille avec des enseignants et des élèves à promouvoir un enseignement interactif dans des « écoles de la découverte » (Light *et al.*, 2008).

Il ne manque pas de modèles de financement innovants sur lesquels fonder des approches dans le domaine de l'éducation. On peut tirer de nombreux enseignements de l'expérience acquise dans le secteur de la santé. La Facilité internationale de financement pour la vaccination (IFFIm) a mobilisé près de 1,6 milliard de dollars par l'émission d'obligations gouvernementales. La première garantie de marché, mécanisme d'incitation à la

En 2007, l'aide privée destinée à des actions internationales et déclarée à l'OCDE s'élevait à 18,6 milliards de dollars EU, chiffre qui sous-estime certainement le flux réel.

15. Notamment l'Arabie saoudite, les Émirats arabes unis, la Hongrie, l'Islande, Israël, le Koweït, la Pologne, la République de Corée, la République slovaque, la République tchèque et la Turquie.

conception de nouveaux médicaments en vue de traiter les maladies liées à la pauvreté, a généré 1,5 milliard de dollars (GAVI Alliance, 2009a). Le changement climatique est un autre domaine qui se caractérise de plus en plus par la pensée créative. Les institutions d'aide à l'éducation et les militants ont cependant été lents à répondre aux modèles de financement innovants. Il est essentiel de faire en sorte que les intérêts des 72 millions d'enfants non scolarisés à travers le monde ne soient pas exclus du financement innovant par la concurrence de demandes formulées dans d'autres domaines.

Pour parer à cette éventualité, des campagnes et un plaidoyer plus efficaces, appuyés sur un leadership politique plus incisif au sein du système des Nations Unies, seront nécessaires. Les possibilités d'action doivent être exploitées. Par exemple, la Coupe du Monde de football de 2010 devient un point de cristallisation important pour l'action et les campagnes internationales relatives à l'éducation pour tous. En 2009, la France et le Royaume-Uni ont réaffirmé leur engagement commun de scolariser 8 millions d'enfants supplémentaires d'ici au début de la Coupe du Monde, même si les détails – en particulier pour ce qui concerne le budget de l'aide française – restent peu précis. La Campagne mondiale pour l'éducation travaille avec la Fédération internationale de football association (FIFA), et plusieurs des principales ligues européennes de football, dans le cadre de la préparation à la Coupe du Monde, à sensibiliser aux problèmes éducatifs auxquels est confrontée l'Afrique subsaharienne, ainsi qu'à mobiliser des financements supplémentaires (1 But, 2009). Cependant, la sensibilisation et des contributions volontaires limitées ne suffisent pas.

Les financements innovants pourraient continuer de profiter à l'éducation bien après la fin des manifestations liées à la Coupe du Monde 2010. Un accord que pourraient conclure les principales ligues européennes pour opérer un modeste prélèvement (0,4 %) en faveur de l'EPT sur les recettes futures du parrainage et du marketing dans les médias pourrait générer chaque année quelque 48 millions de dollars EU. Acheminées par le canal d'une IMOA réformée ou par un autre mécanisme multilatéral, ces ressources permettraient à l'un des sports les plus populaires au monde de changer réellement la vie de certains des enfants les plus pauvres de la planète (encadré 4.5).

Conclusion

Les augmentations qu'a connues l'aide à l'éducation depuis 2000 ont été le résultat d'améliorations des volumes totaux de l'aide plutôt que celui d'une évolution des priorités des donateurs. L'aide à l'éducation de base a également augmenté,

Encadré 4.5 – L'éducation pour tous et la Coupe

En 2010, l'Afrique accueillera pour la première fois la Coupe du Monde de football. Cette manifestation établira une référence en matière de compétitions sportives mondiales. Outre que l'événement sera le premier de ce genre à se dérouler en Afrique, il aura plus de spectateurs et générera plus de recettes de la part des médias et des sponsors que n'importe laquelle des Coupes du Monde qui l'ont précédé. Sous la direction de la FIFA et avec ses membres nationaux, les clubs, les footballeurs et les supporters du monde entier, la Coupe du Monde pourrait également devenir une référence en matière de lutte contre la privation d'éducation.

Le fait de consacrer à l'éducation ne serait-ce qu'une petite partie des recettes que draine l'industrie pourrait changer profondément la vie des enfants non scolarisés. On imagine ce que pourrait produire un modeste prélèvement sur les revenus des médias et du marketing (tableau 4.1).

La Coupe du Monde 2010 établit de nouveaux records. En mai 2009, elle avait généré 3,4 milliards de dollars EU de recettes commerciales – soit une augmentation de 48 % par rapport à la Coupe du Monde 2006. La vente des droits médiatiques constitue la contribution

L'écart est grand entre l'aide actuellement fournie et le montant nécessaire pour atteindre les objectifs de l'EPT, estimé à 16 milliards de dollars EU.

Tableau 4.1 : Les recettes du football et le prélèvement pour l'école

	Recettes commerciales annuelles (millions de dollars EU)	Recettes du prélèvement de 0,4 % pour l'école (millions de dollars EU)	Estimation du nombre de places créées dans l'enseignement primaire
Principales ligues de football			
Angleterre	3 511	14	140 430
Allemagne	2 068	8	82 727
Espagne	2 068	8	82 727
Italie	2 044	8	81 749
France	1 422	6	56 897
Coupe du Monde	850	3	34 000
Total	11 963	48	478 530

Notes : sur la base d'un coût unitaire récurrent de 100 dollars EU par enfant dans l'enseignement primaire.
Les coûts d'investissement (par exemple pour les classes) nécessaires pour assurer l'enseignement primaire n'ont pas été pris en compte. Les recettes commerciales de la Coupe du Monde sont une moyenne établie sur 4 ans pour fournir un montant annuel de recettes.
Sources : Sportcal (2009) ; Deloitte LLP (2009).

mais l'écart est grand entre l'aide actuellement fournie et le montant nécessaire pour atteindre les objectifs de l'EPT, estimé à 16 milliards de dollars EU. Cet écart se creusera si les récentes réductions des engagements en faveur de l'éducation de base se traduisent dans l'avenir par des décaissements moins importants. À Dakar, les donateurs ont promis d'accroître la part de

du Monde de football

la plus importante. Les recettes drainées par les membres nationaux de la FIFA dans le monde fortuné illustrent la croissance du marché mondial du football. Les recettes commerciales annuelles des 5 principales ligues des pays riches – Allemagne, Angleterre, Espagne, France et Italie – s'élèvent à 11,1 milliards de dollars EU. Leurs recettes liées à la diffusion et au parrainage s'élèvent à 7,8 milliards de dollars EU. Pour situer ce chiffre dans le contexte : il représente plus du double de l'ensemble de l'aide internationale à l'éducation de base dans les pays à faible revenu.

Appliquer aux recettes du football un modeste prélèvement pour un « avenir meilleur » pourrait générer des montants importants. Ainsi, un prélèvement de 0,4 % mobiliserait environ 48 millions de dollars EU chaque année – soit une somme inférieure à ce que certains clubs européens dépensent pour un seul joueur, mais suffisante pour financer une éducation de base de qualité décente pour près d'un demi-million d'enfants non scolarisés dans le monde chaque année jusqu'en 2015.

On pourrait en cela s'inspirer du modèle du Futbol Club Barcelona : ce dernier a créé une fondation qui reçoit 0,7 % des recettes ordinaires du club et les consacre aux efforts de réduction de la pauvreté dans le monde. En suivant ce bon exemple, la proposition formulée dans le présent encadré permettrait à tous les principaux clubs de football de s'unir dans un effort philanthropique mondial. Diriger les recettes vers une IMOA réformée (voir ci-dessous : « Réformer l'Initiative de mise en œuvre accélérée ») contribuerait à maximiser les bénéfices, à minimiser les coûts de transaction et à revitaliser l'aide multilatérale destinée à l'éducation. Le football pourrait faire pour l'éducation de base ce que la Fondation Gates et d'autres initiatives philanthropiques ont fait pour le Fonds mondial dans le domaine de la santé.

La Coupe du Monde est un événement dont on se souviendra pour la force de ses buts importants. Mais son héritage le plus durable pourrait être d'aider à faire entrer l'éducation de base dans la vie de certains des enfants les plus pauvres du monde et de montrer aux gouvernements que, bien dirigé, l'objectif de l'enseignement primaire universel est encore accessible.

Sources : Sportcal (2009) ; Deloitte LLP (2009).

l'aide à l'éducation consacrée à l'éducation de base, mais cette évolution n'a pas eu lieu. Si l'on veut accélérer les progrès sur la voie de l'éducation pour tous, les donateurs doivent engager un effort concerté pour mobiliser les ressources supplémentaires nécessaires.

Rendre l'aide plus efficace

La qualité de l'aide est, par nature, plus difficile à mesurer que sa quantité – mais elle n'est pas moins importante. En 2005, la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide a représenté, de la part des donateurs et des destinataires de l'aide, une tentative pour identifier des dispositions institutionnelles susceptibles de renforcer les effets de l'aide au développement. Reconnaisant les problèmes de planification nationale dus à l'incertitude du calendrier des flux d'aide, les donateurs ont pris acte du besoin d'une plus grande prévisibilité de la mise en œuvre. Ils ont également reconnu qu'il importe de soutenir les systèmes nationaux de gestion financière publique et de travailler avec eux. Un plus grand contrôle de la part des pays destinataires et une meilleure coordination des donateurs pour soutenir les plans nationaux ont été considérés comme des antidotes à des programmes d'aide dirigés par les donateurs, qui court-circuitaient les structures nationales et qui renforçaient la dépendance vis-à-vis de l'aide, souvent sans produire de résultats durables (Deutscher et Fyson, 2008). Des objectifs spécifiques ont été adoptés en vue de modifier cette situation d'ici à 2010.

L'agenda de Paris a une incidence très directe sur l'aide à l'éducation. Plus peut-être que dans tout autre secteur, la planification de l'éducation exige des financements prévisibles à moyen terme. La rémunération des enseignants, les coûts par élève et la fourniture des manuels scolaires représentent des dépenses qui s'étalent sur de nombreuses années. Pour les gouvernements qui ne disposent pas d'une base de recettes durable et prévisible, un investissement public ambitieux dans l'éducation est une entreprise à haut risque. L'emploi que font les donateurs des systèmes publics de gestion financière dans l'éducation est également crucial. Produire des rapports par l'intermédiaire des systèmes nationaux plutôt que par des systèmes parallèles relevant des donateurs peut réduire considérablement les coûts de transaction. De même, compte tenu de la présence importante de nombreux donateurs dans l'aide à l'éducation, la coordination des institutions d'aide en vue de soutenir les plans nationaux peut réduire la charge qui pèse sur des planificateurs de l'éducation déjà surchargés.

Les progrès concernant les objectifs fixés par l'agenda de Paris ont été mitigés. An vu des valeurs de référence de 2005, toute évaluation d'ensemble serait prématurée. Des progrès ont été enregistrés dans la plupart des domaines, bien que le point de départ soit bas. Cependant, le rythme de ces progrès devra s'accélérer au

Produire des rapports par l'intermédiaire des systèmes nationaux plutôt que par des systèmes parallèles relevant des donateurs peut réduire considérablement les coûts de transaction.

La prévisibilité est une caractéristique d'une aide efficace.

cours des 3 prochaines années si l'on veut atteindre les objectifs (tableau 4.2). Ainsi, moins de la moitié de l'aide au développement est actuellement indiquée dans les budgets des destinataires de l'aide, alors que l'objectif est fixé à 85 % pour 2010.

Le Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide organisé en 2008 à Accra a donné un nouvel élan au dialogue, entre les donateurs et les pays en développement, sur la gouvernance de l'aide. Les donateurs ont reconnu la nécessité de mettre en pratique les principes qui constituent l'agenda de Paris, mais cela exigera une évolution de fond de la manière dont ils gèrent leur aide – ce qui exigera à son tour une avancée encore plus fondamentale de leur conception de leurs partenariats d'aide. La présente section examine, dans le vaste agenda de Paris, 4 domaines qui ont d'importantes implications pour l'éducation :

- la prévisibilité de l'aide ;
- le recours aux systèmes nationaux de gestion financière publique ;
- la coordination des donateurs ;
- l'aide fondée sur les performances.

Prévisibilité de l'aide

La prévisibilité est une caractéristique d'une aide efficace. Si les destinataires ne peuvent pas compter sur les engagements des donateurs, ils ne peuvent concevoir, ni mettre en œuvre, des plans de financement à moyen terme en vue de la réalisation des objectifs de l'éducation.

En matière de prévisibilité, la marge d'amélioration est importante. En 2007, moins de la moitié de l'aide est arrivée dans les délais prévus. Pour certains pays, le chiffre était encore bien inférieur. Au Yémen, un tiers seulement de l'aide prévue a été décaissé. Le Bénin, qui devait recevoir 477 millions

Tableau 4.2 : Progrès en direction des objectifs de la Déclaration de Paris

Principe de la Déclaration de Paris	Indicateur	Référence 2005	Résultats 2007	Pourcentage d'objectif atteint	Objectifs 2010
Appropriation et alignement	Stratégies de développement opérationnelles	17 %	24 %	12 %	75 % des pays destinataires possèdent de telles stratégies
	Systèmes nationaux de gestion fiables	–	36 %	–	50 % des pays améliorent la qualité
	Aide enregistrée dans les budgets des pays	42 %	48 %	14 %	85 % de l'ensemble de l'aide figure au budget
	Coordination de l'assistance technique	48 %	60 %	Atteint	Coordonnée à 50 % avec les programmes du pays
	Les donateurs utilisent les systèmes publics de gestion financière	40 %	45 %	13 %	80 % de l'aide au gouvernement utilise les systèmes nationaux
	Les donateurs utilisent les systèmes de passation de marchés des pays	39 %	43 %	10 %	80 % de l'aide au gouvernement utilise les systèmes nationaux
Aide prévisible et non liée	Les donateurs évitent les unités parallèles de mise en œuvre de projets	1 817	1 601	18 %	611 unités parallèles de mise en œuvre
	L'aide est décaissée selon le calendrier	41 %	46 %	17 %	71 % des fonds décaissés durant l'année prévue
	L'aide est non liée	75 %	88 %	–	Progrès, avec le temps, du pourcentage d'aide non liée
Harmonisation avec les partenaires	Les donateurs utilisent des approches fondées sur les programmes	43 %	47 %	17 %	66 % de l'aide utilise ces approches
	Les donateurs coordonnent leurs missions	18 %	21 %	14 %	40 % des missions des donateurs coordonnées
	Les donateurs coordonnent leurs études de pays	42 %	44 %	9 %	66 % des études de pays conduites conjointement
Gestion des résultats et reddition de comptes	Cadres de performance transparents et permettant un suivi	7 %	9 %	7 %	35 % des pays destinataires possèdent de tels cadres
	Mécanismes de reddition mutuelle de comptes	22 %	26 %	5 %	100 % des pays procèdent à des examens de la reddition mutuelle de comptes

Notes : le pourcentage de l'objectif atteint est calculé en divisant l'évolution entre 2005 et 2007 par la différence entre les objectifs et le chiffre de référence. L'évaluation porte sur les 33 pays destinataires figurant dans la première enquête de suivi. Les objectifs d'utilisation des systèmes publics de gestion financière et de passation de marchés représentent des maxima, les objectifs variant d'un pays à l'autre en fonction de la qualité des systèmes en 2005.

Source : OCDE-CAD (2008a).

de dollars EU, n'en a vu arriver que 151 millions (OCDE, 2008a). De telles défaillances peuvent avoir des effets très dommageables pour l'éducation, interrompant les programmes de construction des écoles et limitant les ressources disponibles pour recruter des enseignants et fournir des manuels scolaires aux enfants.

Tous les problèmes liés à la prévisibilité de l'aide ne peuvent être imputés aux donateurs. Si les gouvernements destinataires ne peuvent rendre compte de l'emploi des fonds décaissés antérieurement ou satisfaire aux conditions élémentaires en matière de présentation de rapports, il peut y avoir de sérieuses raisons de différer l'aide. Cependant, les systèmes de gestion de l'aide des donateurs font souvent partie du problème, en ce qu'ils imposent des conditions irréalistes ou des exigences coûteuses en matière de rapports. Dans la plupart des cas, les problèmes se posent des deux côtés des partenariats d'aide. En République-Unie de Tanzanie, les décaissements destinés au Programme de développement de l'enseignement primaire (2001-2006) ont toujours été inférieurs aux engagements, en raison tant des retards dans l'approbation des plans de travail que de la médiocre qualité des rapports d'audit et des conditions exigeantes des donateurs en matière de rapports. Le recours aux systèmes nationaux pourrait renforcer la prévisibilité en supprimant un niveau de transactions dans l'établissement des rapports. La prévisibilité de l'aide est faible dans les pays touchés par des conflits. En 2007, moins de la moitié de l'aide dont le décaissement était prévu a été versée au Népal, à la République démocratique du Congo et à la Sierra Leone. Au Tchad et au Libéria, aucune aide prévue n'a été décaissée cette même année (OCDE, 2008a).

La faible prévisibilité tient notamment à une médiocre planification du côté des donateurs. Les pays destinataires sont encouragés à élaborer des cadres de dépenses de 3 à 5 ans dans des domaines comme la santé ou l'éducation, mais les donateurs ont fait peu de progrès pour fournir des estimations pluriannuelles fiables sur l'aide. Si certains d'entre eux ont inscrit dans leur législation des engagements d'aide pluriannuelle, la plupart n'ont pas d'engagements contraignants – et cette information n'est pas toujours communiquée aux destinataires (OCDE-CAD, 2009c). En 2008, lors du forum d'Accra sur l'efficacité de l'aide, les donateurs ont réaffirmé leur engagement d'améliorer la prévisibilité de l'aide à moyen terme et de fournir régulièrement et en temps utile des informations, portant sur une période de 3 à 5 ans, quant au niveau d'aide que les pays en développement peuvent s'attendre à recevoir. Il est essentiel qu'ils tiennent leurs promesses.

L'utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques

L'efficacité, l'intégrité et la transparence dont font preuve les gouvernements dans la mobilisation, la gestion et la dépense des ressources publiques, ainsi que dans la manière dont ils en informent les citoyens, sont au cœur d'une bonne gouvernance. Les destinataires de l'aide ont fait des progrès pour tenir les engagements, qu'ils ont formulés dans l'agenda de Paris, de renforcer les systèmes publics de gestion financière, mais les donateurs ne tiennent pas la promesse qu'ils ont faite d'utiliser ces systèmes dans toute la mesure du possible, ce qui fragilise les motivations à réformer.

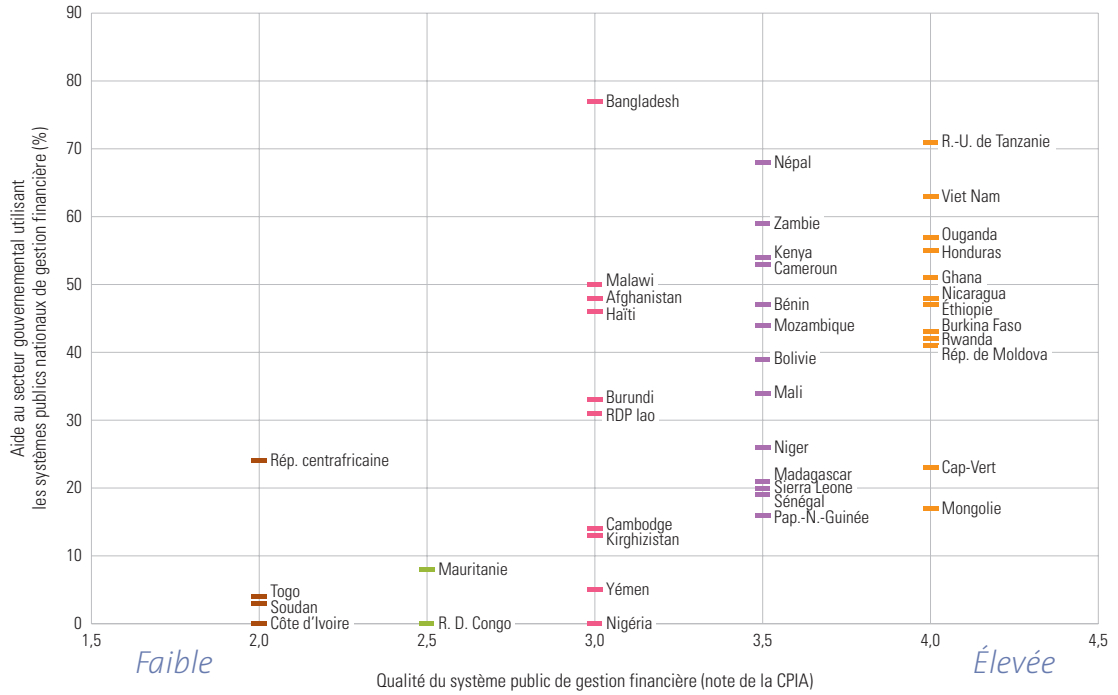
Dans de nombreux pays en développement, les progrès visant à renforcer les systèmes publics de gestion financière ont été lents, en particulier du fait de la complexité des dispositions institutionnelles (de Renzio, 2009 ; de Renzio et Dorotinsky, 2007). Cependant, la dernière enquête de l'OCDE, menée en 2008, a observé qu'un tiers des 42 pays à faible revenu couverts avaient amélioré leurs systèmes de gestion financière d'au moins 1 degré sur l'échelle de l'Évaluation de la politique et des institutions nationales (EPIN), outil de diagnostic de la Banque mondiale qui permet de classer les résultats sur une échelle ascendante de 1 à 6 (OCDE, 2008a).

Les donateurs se sont fixé l'objectif ambitieux d'acheminer 80 % de l'aide par le canal des systèmes nationaux d'ici à 2010 mais, entre 2005 et 2007, le volume réel est passé de 40 à 45 % seulement. De plus, la qualité du système public de gestion financière d'un pays n'indique guère si les donateurs l'utilisent, comme l'illustre la figure 4.11. Sur l'échelle de l'EPIN, le Bangladesh obtient des résultats inférieurs à ceux du Mozambique, du Rwanda ou de la Zambie, mais il reçoit une part d'aide bien plus importante si l'on utilise les systèmes nationaux de rapports.

Dans n'importe quel pays, la perception qu'ont les donateurs de la corruption, les dispositions incitatives des différentes organisations, la législation régissant l'aide, l'orientation des réformes et les politiques des différents sièges peuvent jouer un rôle bien plus important que les résultats à l'EPIN pour déterminer les politiques. L'utilisation que font les différents donateurs des systèmes nationaux de gestion financière est très variable (figure 4.12). Plus de 60 % de l'aide fournie par l'Espagne, la France, le Japon, les Pays-Bas et le Royaume-Uni est acheminée par les systèmes nationaux de gestion financière et de passation de marchés, contre 35 % pour l'aide provenant de la Commission européenne et 5 % seulement pour celle des États-Unis. Certains pays, comme

La qualité du système public de gestion financière d'un pays n'indique guère si les donateurs l'utilisent.

Figure 4.11 : Le degré d'utilisation, par les donateurs, des systèmes financiers des destinataires n'est pas lié à leur qualité
Utilisation par les donateurs et qualité des systèmes publics de gestion financière, 2007

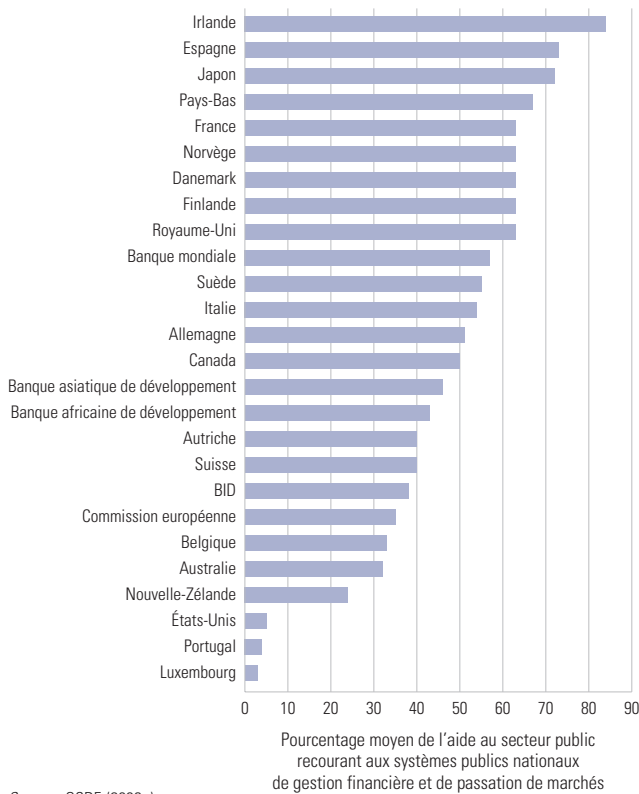


Source : OCDE (2009a).

Les donateurs doivent entretenir une collaboration créative pour soutenir et utiliser les systèmes nationaux efficaces.

Figure 4.12 : Le recours aux systèmes de gestion financière des bénéficiaires varie selon les donateurs

Utilisation des systèmes publics nationaux de gestion financière par un choix de donateurs, 2007



Source : OCDE (2009a).

l'Espagne et la France, ont souhaité que l'aide transite par des systèmes nationaux fragiles tout en soutenant les efforts visant à les consolider.

Acheminer l'aide par l'intermédiaire des systèmes nationaux donne aux pays dépendants de cette dernière une bien plus grande maîtrise de la planification budgétaire et des dépenses publiques, et réduit la coûteuse nécessité de créer des systèmes de gestion parallèles. Il n'y a pas beaucoup de sens à ce que la Commission européenne exige de la Zambie qu'elle réponde à des exigences spécifiques en matière de rapports, alors que les différents membres de l'Union européenne sont disposés à recourir au système national de ce pays. Il est bien plus pertinent que les donateurs entretiennent une collaboration créative pour soutenir et utiliser les systèmes nationaux efficaces.

En outre, une montée en puissance de l'aide qui viserait à atteindre le niveau requis en utilisant les dispositions financières actuelles n'est pas une option viable. Elle se traduirait par une prolifération de structures de gestion distinctes et parallèles qui surchargerait les capacités des pays en développement, détournerait des ressources humaines trop peu nombreuses de la planification nationale, affaiblirait les systèmes budgétaires et, au bout du compte, réduirait l'efficacité de l'aide.

Aligner l'aide et coordonner l'activité

Dans leurs déclarations politiques, tous les donateurs se sont engagés à aligner leurs activités avec les plans des gouvernements destinataires. Un meilleur alignement suppose également une meilleure coordination, les donateurs s'employant collectivement à soutenir la réalisation des objectifs définis dans les plans nationaux.

À cet égard, la part de l'aide fondée sur des programmes est un indicateur de progrès. En 2005-2006, celle-ci représentait 54 % de l'ensemble de l'aide à l'éducation de base, contre 31 % en 1999-2000. Au Bangladesh, les donateurs ont constitué un consortium qui travaille avec le gouvernement à un programme unifié de soutien à l'enseignement primaire. Le Mozambique et la Zambie ont également connu une forte évolution vers des financements conjoints pour l'éducation, les donateurs travaillant ensemble par l'intermédiaire des systèmes nationaux et de structures communes d'élaboration des rapports. Dans certains cas, les donateurs ont coopéré pour soutenir des réformes de la planification, des rapports et du contrôle financier en vue de faciliter la mise en place de mécanismes de financement conjoint et l'intensification de l'aide au profit de la stratégie nationale d'éducation (encadré 4.6).

Si elle produit des résultats, une meilleure coordination des donateurs peut aussi donner lieu à de nouvelles tensions. Les négociations entre les pays dépendants de l'aide et des groupes de donateurs adoptant une même démarche peuvent renforcer l'inégalité des rapports de pouvoir (Abou Serie *et al.*, 2009). En République-Unie de Tanzanie, les responsables du ministère de l'Éducation ont vu dans le dialogue avec les donateurs une forme d'intrusion, tandis que les donateurs faisaient état de leur inquiétude de se sentir exclus des discussions relatives à la mise en œuvre des programmes (encadré 4.7). De telles tensions mettent en lumière la complexité des partenariats d'aide et l'importance qu'il y a à définir des paramètres clairs de l'influence des donateurs.

Une gestion axée sur les résultats

Au titre de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide, les gouvernements des pays en développement se sont engagés à renforcer le suivi des progrès, que l'aide est destinée à faciliter, et les donateurs ont promis de soutenir ces efforts et de recourir aux données nationales. L'expression « gestion axée sur les résultats » est la désignation condensée de cette démarche.

Certains éléments tendent à démontrer que le fait de mettre plus fortement l'accent sur les résultats a une incidence sur les programmes soutenus par l'aide. Au Bangladesh, par exemple, le programme

Encadré 4.6 – Nicaragua : renforcer les systèmes de gestion par l'alignement de l'aide

L'expérience récente du Nicaragua illustre l'importance de la confiance et d'une bonne communication entre les responsables gouvernementaux et les donateurs pour le renforcement des systèmes de gestion afin d'accroître l'alignement de l'aide.

Avec l'adoption du Plan national d'éducation en 2001, le Nicaragua a entrepris d'harmoniser l'aide extérieure à l'éducation. Plusieurs instruments ont été introduits en vue de gérer l'aide, en insistant sur le recours aux procédures nationales pour la planification financière, les rapports, le contrôle et les marchés. Un fonds conjoint financé par le Canada, le Danemark et les Pays-Bas a joué un rôle particulièrement important. Il assure un financement prévisible, qui peut être utilisé avec souplesse pour financer les activités non salariées adoptées dans le plan annuel du ministère de l'Éducation.

La création de ce fonds conjoint a exigé un renforcement des capacités nationales en matière de gestion et de planification. Un dialogue étroit et des discussions franches entre les responsables de haut niveau et les donateurs sur les principales questions de gestion ont été essentiels au succès de la gestion des fonds conjoints. Les donateurs sont également déterminés à accepter un contrôle financier unique pour toute l'année budgétaire, au lieu des multiples contrôles réalisés par les donateurs.

Source : Jané (2008).

national d'enseignement primaire a fait depuis 2004 une priorité de la gestion axée sur les résultats, au moyen d'un meilleur partage de l'information. Dans le passé, les organes gouvernementaux partageaient rarement l'information en vue de la planification sectorielle. Les nouveaux systèmes éliminent graduellement cette fragmentation, un rapport annuel offrant un aperçu des performances mesurées par rapport aux objectifs principaux du secteur éducatif (Gouvernement du Bangladesh, 2009).

Dans l'idéal, la gestion axée sur les résultats consiste à renforcer la capacité des gouvernements des pays en développement à déterminer quelles sont les formules efficaces, en fonction des meilleurs éléments disponibles. Le recours plus large aux indicateurs de résultats pour mesurer l'efficacité des politiques est une évolution tout à fait positive. La recherche des résultats dans la gestion de l'aide ne se déroule cependant pas sans poser de problèmes.

Certains donateurs considèrent qu'un financement fondé sur les performances est un corollaire évident de l'engagement en faveur d'une gestion axée sur les résultats. Si un tel financement revêt de nombreuses formes, l'approche générale consiste à mettre en place des mécanismes incitant les gouvernements à renforcer les politiques qui n'atteignent pas les objectifs et à récompenser ceux qui obtiennent de bonnes performances. Le United States Millennium Challenge Account, créé en 2004,

Le recours plus large aux indicateurs de résultats pour mesurer l'efficacité des politiques est une évolution tout à fait positive.

Encadré 4.7 – Harmonisation et alignement dans le programme d'éducation de la République-Unie de Tanzanie

De 2001 à 2006, 9 donateurs ont mis en commun des fonds pour soutenir le Programme de développement de l'enseignement primaire de la République-Unie de Tanzanie, la Banque mondiale assurant un soutien complémentaire. Les mesures de ce programme consistaient notamment en la suppression des droits de scolarité en 2001, la mise en place d'une subvention proportionnelle au nombre d'élèves dans les écoles primaires et un important programme de construction de salles de classe. Les dépenses publiques d'éducation ont augmenté, soutenues par une progression des engagements d'aide. Les donateurs ont été étroitement associés au ministère de l'Éducation pour la conception et la mise en œuvre des politiques, ainsi que pour le financement. Si le programme a permis de remarquables améliorations en matière d'éducation de base, les partenariats d'aide ont connu des tensions :

- les décaissements de fonds conjoints ont souvent été retardés du fait que les donateurs considéraient que les plans trimestriels de mise en œuvre étaient peu clairs et les rapports intérimaires du gouvernement tardifs et inadaptés ;
- la différence entre les exigences des rapports destinés à la Banque mondiale et aux donateurs travaillant dans le

cadre du fonds conjoint a demandé des efforts excessifs aux employés du gouvernement chargés de ces rapports ;

- les donateurs ont exprimé leur préoccupation face à leur exclusion des discussions lors de certaines phases clés de la mise en œuvre du programme ;
- les responsables du ministère de l'Éducation ont eu le sentiment que le dialogue avec les donateurs sur les politiques était souvent intrusif, se traduisant parfois par des conditions supplémentaires imposées à l'aide, et que les donateurs ne respectaient pas les principes de l'appropriation par le pays ;
- les représentants de la société civile ont indiqué qu'ils étaient régulièrement dépassés par le grand nombre des donateurs et que l'accès à l'information était insuffisant.

En 2007, tous les donateurs qui contribuaient précédemment au fonds conjoint sont passés à un soutien au budget général. Cette évolution tenait en partie aux difficultés rencontrées dans la gestion du fonds conjoint et, en partie, au fait que le gouvernement de la République-Unie de Tanzanie avait déclaré qu'il préférerait le soutien budgétaire.

Sources : Williamson *et al.* (2008) ; Banque mondiale (2005b).

Fournir une aide au développement qui renforce les capacités nationales permet de sortir de la dépendance vis-à-vis de l'aide.

accorde des financements en fonction des réformes des politiques et des résultats du développement. Le modèle du Fonds mondial utilise aussi des mesures incitatives pour améliorer les programmes aux performances médiocres. Au Sénégal, par exemple, le versement d'une subvention destinée à combattre le paludisme a été suspendu du fait de ses mauvais résultats et a été rétabli lorsque le programme national a été renforcé. Les conclusions négatives des examens des programmes effectués au Lesotho, au Nigéria et en République démocratique populaire lao ont également donné lieu à des réformes des politiques (Fonds mondial, 2009d).

Des financements fondés sur les performances sont-ils incompatibles avec le principe d'« appropriation » par le pays ? Toute aide est dans une certaine mesure conditionnée par le fait que les gouvernements destinataires sont considérés comme des partenaires fiables – et par les résultats. Il est vraisemblable que les destinataires jugeront légitime le financement fondé sur les performances s'ils ont un rôle dans la définition des objectifs et dans la décision relative aux meilleurs moyens de les atteindre (Abou Serie *et al.*, 2009). Dans le cas du Fonds mondial, le rôle central que jouent les gouvernements et la société civile des pays en développement dans la définition des objectifs nationaux, la soumission des plans de financement et de mise en œuvre, et l'examen conjoint des progrès, offre une base pour l'appro-

priation nationale. Si de graves tensions ont parfois pu s'exprimer à propos du versement des fonds, il apparaît que les gouvernements déjà engagés en faveur de la réforme ont accepté les incitations liées au financement.

Dans d'autres situations, il n'y a qu'un pas entre le soutien fondé sur les performances et la conditionnalité à l'ancienne, voire pire. Des propositions récentes formulées en faveur d'une aide à l'éducation du type « paiement à la livraison » illustrent ce problème (encadré 4.8).

Conclusion

Traduire les principes de la Déclaration de Paris en stratégies concrètes exige que les donateurs et les destinataires reconsidèrent la répartition du pouvoir politique dans les partenariats d'aide. Une aide efficace suppose, dans les pays destinataires, un cadre de politiques nationales favorable à la planification. Elle admet de plus que les donateurs concrétisent leurs engagements de fournir une aide plus prévisible. Ils doivent également résister à la tentation de recourir à une microgestion de l'aide, que ce soit de façon formelle (par le biais de la conditionnalité) ou non formelle (par le contrôle exercé sur les financements). Fournir une aide au développement d'une manière propre à renforcer les capacités nationales n'est pas seulement plus efficace, c'est en outre une voie qui permet de sortir de la dépendance vis-à-vis de l'aide.

Encadré 4.8 – L'aide fondée sur le paiement à la livraison pose autant de problèmes qu'elle en résout

Il est intuitivement séduisant de lier l'aide aux résultats. Si l'objectif est une éducation d'une qualité décente, pourquoi ne pas récompenser les gouvernements en leur versant de l'argent pour chaque enfant de plus qui achève sa scolarité primaire ou obtient des résultats supérieurs à un certain niveau lors d'un test standardisé ? Telle est l'idée essentielle qui sous-tend l'aide fondée sur le paiement à la livraison, conçue pour inciter les destinataires à régler les problèmes institutionnels et de gouvernance qui peuvent empêcher l'aide de produire des résultats.

L'attrait de cette forme d'aide tient à ce qu'elle est centrée sur les résultats. Les paiements aux destinataires de l'aide seraient effectués en fonction d'une amélioration vérifiée des résultats (par exemple, le fait que les jeunes enfants achèvent leur scolarité primaire et atteignent un niveau d'apprentissage donné) à partir d'une référence déterminée. Les gouvernements bénéficiaires garderaient la liberté de déterminer leurs politiques et la manière dont ils dépensent l'aide perçue. S'il semble, à première vue, offrir une voie vers une plus grande appropriation, ce modèle n'en pose pas moins plusieurs problèmes.

- *Il pénalise les gouvernements pour des résultats dont ils n'ont pas la maîtrise.* Les chiffres de la fréquentation scolaire et les taux d'achèvement peuvent être fortement affectés par des facteurs tels que la sécheresse, les inondations, le chômage et la croissance économique. En théorie, un commissaire aux comptes pourrait ajuster les résultats obtenus (et les paiements de l'aide) en contrôlant les facteurs exogènes et les donateurs pourraient renégocier leurs contrats avec les destinataires de l'aide. Dans la pratique, il faudrait, pour distinguer les effets des diverses influences, posséder des données qui ne sont pas disponibles ou ont peu de chances de le devenir avant longtemps.
- *Il déplace le risque.* Le développement est une activité risquée. Ni les gouvernements nationaux ni les donateurs d'aide ne savent à l'avance avec certitude quelles mesures politiques (investissements publics, incitations ciblées ou réformes de la gouvernance, par exemple) seront efficaces. En conditionnant l'aide à des mesures politiques largement réparties, les donateurs partagent le risque d'échec avec le destinataire. En faisant reposer l'aide sur les résultats, ils transfèrent le danger sur le destinataire. Si une mesure particulière, conçue et mise en œuvre avec l'intention réelle de produire un résultat positif, est infructueuse, le destinataire potentiel de l'aide est perdant, tandis que le donateur n'est pas affecté. Les gouvernements pourraient adopter des politiques visant à supprimer une série d'obstacles à l'éducation des marginalisés et s'apercevoir ensuite que, ces politiques produisant des résultats moindres que prévu, ils sont pénalisés par l'aide

fondée sur un paiement à la livraison. En effet, il s'agit là d'une conditionnalité à l'ancienne, sans risque pour les donateurs. Loin d'encourager l'innovation dans les pays destinataires de l'aide, le fait de fonder celle-ci sur la livraison pourrait avoir un effet inverse, incitant à éviter la prise de risques.

- *Il détourne l'attention du renforcement des systèmes.* L'aide fondée sur le paiement à la livraison favorise la réalisation d'objectifs à court terme, comme celui consistant à faire passer un plus grand nombre d'enfants par l'enseignement primaire, plutôt qu'à long terme, tels que le renforcement du système éducatif, l'amélioration de la nutrition des enfants et la formation d'un plus grand nombre d'enseignants. Pour les gouvernements qui choisissent l'aide fondée sur le paiement à la livraison pour des objectifs quantitatifs, des tensions sont également possibles avec les objectifs qualitatifs, comme cela a été largement documenté dans le secteur de la santé.
- *Il incite à faire des rapports inexacts.* En liant les paiements à des résultats vérifiés, l'aide fondée sur le paiement à la livraison est susceptible de créer des incitations perverses, les gouvernements étant récompensés pour des rapports aux chiffres gonflés – autre phénomène documenté dans le secteur de la santé. Les programmes mis en œuvre sous l'égide de l'Alliance GAVI prévoient un paiement pour chaque enfant vacciné au-dessus d'un seuil de référence. Les recherches font apparaître que, dans certains pays, comme le Bangladesh, l'Indonésie et le Mali, les données officielles sous-estiment systématiquement le seuil de référence et surestiment la couverture réalisée.
- *Il court-circuite les « mauvais élèves ».* En réalité, l'aide fondée sur le paiement à la livraison pénalise les pays qui n'atteignent pas leurs objectifs. Cela pose la question immédiate de savoir comment traiter ces pays, dont certains ont vraisemblablement le plus grand besoin d'un soutien. Faut-il les négliger ? Faut-il supposer au contraire que la perspective d'une aide accrue les incitera à changer de politique ?

L'accélération des progrès en direction de l'éducation pour tous exige des changements de grande ampleur dans les incitations financières et non financières, appuyés sur une évolution des règles régissant la comptabilité et les rapports, en vue de modifier le comportement institutionnel. Dans certaines situations limitées, les approches fondées sur le paiement à la livraison peuvent compléter des incitations plus larges fondées sur les performances, mais elles doivent être mises en place dans le contexte des politiques nationales et non de négociations inégales entre les donateurs et les destinataires.

Sources : Birdsall et al. (2008) ; de Renzio et Woods (2007) ; Lockheed (2008) ; Lim et al. (2008).

En liant les paiements à des résultats vérifiés, l'aide fondée sur le paiement à la livraison est susceptible de créer des incitations perverses.

La reconstruction des systèmes éducatifs dans les pays qui sortent d'un conflit peut jouer un rôle vital pour soutenir la paix, reconstruire des vies et poser les fondements de la stabilité.

L'aide aux pays touchés par des conflits

Les pays à faible revenu touchés par des conflits posent certains des problèmes les plus difficiles pour les partenariats d'aide. Les personnes qui vivent dans ces pays ont besoin d'aide pour reconstruire leurs moyens de subsistance et leurs systèmes de santé et d'éducation. Pour les donateurs, cependant, travailler avec de tels pays est délicat et souvent dangereux.

L'analyse du rôle de l'éducation dans les États touchés par des conflits n'est pas simple. Aucune définition ou liste de ces pays ne fait l'unanimité. Lors même que l'on s'accorderait sur une liste, le statut des pays qui y figureraient serait extrêmement variable. La situation de la région du Darfour, au Soudan, n'est pas celle de la province du Helmand, en Afghanistan. Certains préfèrent employer l'expression plus large d'« États fragiles » pour englober les pays touchés par des conflits et ceux qui sont confrontés à des problèmes plus généraux de gouvernance, mais cela n'apporte guère de clarté supplémentaire : presque tous les pays à faible revenu sont fragiles d'une manière ou d'une autre.

Il est amplement admis, en revanche, que les conflits ont eu des effets dévastateurs sur l'éducation dans de nombreux pays pauvres, touchant des millions d'enfants. Qu'ils soient blessés ou traumatisés par les bombardements à Gaza, qu'ils vivent dans des camps de personnes déplacées à Sri Lanka ou qu'ils soient recrutés comme enfants soldats dans le nord de l'Ouganda, les enfants ne sont jamais protégés contre l'impact des conflits. Il en va de même pour les systèmes éducatifs. Souvent, les factions en guerre détruisent les écoles et visent les enseignants, et l'éducation est mise à mal lorsque le conflit provoque l'effondrement de la gouvernance.

Il est difficile de recoller les morceaux d'une enfance brisée par un conflit. L'éducation peut toutefois assurer aux enfants et aux jeunes une protection, un espace de sécurité et un espoir pour l'avenir. De même, la reconstruction des systèmes éducatifs dans les pays qui sortent d'un conflit peut jouer un rôle vital pour soutenir la paix, reconstruire des vies et poser les fondements de la stabilité (Aguilar et Retamal, 2009). L'expérience de la Sierra Leone montre ce qu'il est possible de faire, tandis que l'incapacité à reconstruire l'éducation en République démocratique du Congo illustre les effets corrosifs de la lenteur de la reconstruction sociale sur les processus de paix.

La plupart des donateurs reconnaissent qu'il importe de soutenir l'éducation dans les pays touchés par des conflits. Ils sont néanmoins

confrontés, pour ce qui concerne les politiques, à des dilemmes difficiles. Ils veulent que l'aide soit efficace et se concentrent donc sur des conditions telles que l'appropriation par le pays, la stabilité macroéconomique et la bonne gouvernance. Peu de pays sortant d'une situation de conflit sont en mesure de remplir ces conditions. En outre, il est extrêmement difficile de maintenir l'accès à l'éducation dans des situations d'urgence humanitaire. De telles considérations aident à comprendre le caractère hautement inégal, volatil et mal coordonné de la fourniture de l'aide aux pays touchés par des conflits. Cependant, une prestation adéquate d'éducation dans ces pays sera impossible sans une intensification de l'aide.

Assurer le suivi de l'aide aux pays touchés par des conflits

Comment les pays touchés par des conflits font-ils pour attirer l'aide par rapport à d'autres pays ? Pour répondre à cette question, le présent *Rapport* se concentre sur 20 pays pauvres répondant à des critères définis permettant de les classer comme touchés par des conflits¹⁶ (Harbom et Wallensteen, 2009 ; Uppsala Conflict Data Program, 2009).

La diversité de ce groupe souligne les problèmes qui se posent pour définir les pays touchés par des conflits. On trouve donc dans cette catégorie des pays tels que le Libéria et le Rwanda, qui se sont engagés avec succès dans des stratégies de reconstruction d'après-conflit, des pays qui ont été confrontés à des conflits localisés (Ouganda et Sénégal) ou beaucoup plus larges (Côte d'Ivoire) et ceux, comme l'Afghanistan, où la reconstruction se déroule alors que l'instabilité demeure.

L'impact des conflits sur l'accès à l'éducation est clair. Collectivement, ces 20 pays représentent environ un tiers des enfants non scolarisés¹⁷. Dans de nombreux cas, les données nationales rendent difficile la définition de l'ensemble des conséquences du conflit. Ainsi, on ne possède pas d'estimations fiables de la population non scolarisée au Darfour. Dans d'autres cas, les données nationales peuvent laisser dans l'ombre l'étendue des dégâts liés au conflit qui touchent l'éducation. Alors que l'Ouganda a fait, à l'échelle nationale, d'importants progrès sur la voie de l'enseignement primaire universel, plusieurs districts du nord du pays, touchés par des conflits, ont été laissés pour compte.

16. Les pays pris en compte sont ceux qui ont connu des conflits armés ayant provoqué au moins 25 décès liés aux combats par an pendant une période de 3 ans au moins entre 1999 et 2007, ou plus de 1 000 décès liés aux combats en 1 an au moins au cours de la même période. Sur ces pays, seuls ceux qui étaient définis comme pays les moins avancés par les Nations Unies ou comme pays à faible revenu par la Banque mondiale en 2007 ont été pris en compte.

17. Soit 56 % des enfants non scolarisés dans les pays à faible revenu.

S'il est vrai que l'aide aux pays pauvres touchés par des conflits ne part pas de très haut, il n'en reste pas moins qu'elle n'est pas encore à la hauteur des besoins. Pour la période 2006-2007, près du cinquième de l'aide totale à l'éducation et du quart de l'aide à l'éducation de base ont été destinés aux pays pauvres touchés par des conflits (figure 4.13). En raison du manque de données, il est difficile de fournir une évaluation précise du niveau de l'aide nécessaire pour l'éducation dans ces pays. Des estimations indicatives réalisées en vue du présent *Rapport* situent le déficit de financement pour l'éducation de base dans les pays pauvres touchés par des conflits aux alentours de 7 milliards de dollars EU, soit 41 % du déficit total pour les pays à faible revenu (EPDC et UNESCO, 2009). Ce chiffre est substantiellement supérieur au montant de 1,2 milliard de dollars EU d'aide à l'éducation de base promis à ces pays en 2006-2007.

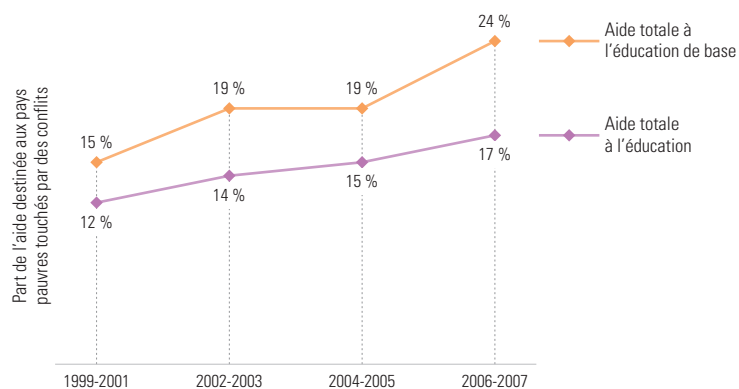
Au sein du groupe des pays touchés par des conflits, l'aide est fortement concentrée en Afghanistan, en Éthiopie et au Pakistan. Ces pays ont reçu plus de la moitié de l'aide à l'éducation de base dans les pays touchés par des conflits en 2006-2007¹⁸ (figure 4.14). Les comparaisons au sein du groupe révèlent des disparités frappantes quant au volume du soutien accordé. L'Afghanistan a reçu 19 dollars EU par enfant en âge de fréquenter l'école primaire – 8 fois plus que la République démocratique du Congo, où ce chiffre était de 2 dollars EU (figure 4.15). Le Rwanda a reçu 20 dollars EU par enfant et le Burundi 13 dollars EU (encadré 4.9). Avec 4 dollars EU par enfant, le Libéria a reçu moins de la moitié de la moyenne du groupe en 2006-2007.

La structure de l'affectation de l'aide ne correspond pas à ce que l'on pourrait attendre d'après une évaluation mondiale des besoins. L'une des raisons de ce phénomène peut résider dans le fait que les priorités de l'aide sont apparues comme un élément essentiel d'un agenda mondial de la sécurité. Un cas patent à cet égard est celui de l'Afghanistan, qui reçoit un montant important d'aide en général, et d'aide à l'éducation en particulier. C'est en partie parce que la reconstruction des systèmes éducatifs est reconnue à la fois comme une exigence du développement humain et d'une plus grande équité entre les sexes, et comme un élément primordial de la construction de l'État. Cela tient cependant aussi au fait que le pays est considéré comme une menace à la sécurité mondiale.

18. Les 20 pays ont reçu 16 % du total de l'APD en 2007, part comparable à celle qui est la leur dans l'aide totale à l'éducation. Dans ce groupe, l'Afghanistan, l'Éthiopie et le Pakistan sont également les destinataires les plus importants d'APD d'une manière générale (voir OCDE-CAD, 2009e), ce qui suggère que l'aide destinée à l'éducation correspond à la structure générale des priorités des donateurs.

Figure 4.13 : Les pays pauvres touchés par des conflits reçoivent une faible part de l'aide à l'éducation

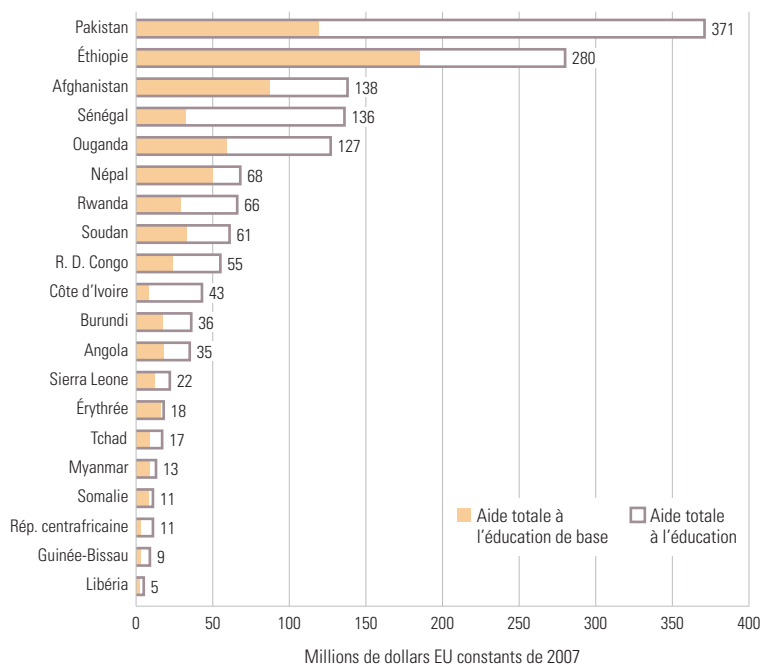
Part de l'aide totale à l'éducation et à l'éducation de base (engagements) allouée aux pays pauvres touchés par des conflits, 1999-2007



Source : OCDE-CAD (2009d).

Figure 4.14 : La répartition de l'aide à l'éducation entre les pays pauvres touchés par des conflits est inégale

Total des décaissements d'aide à l'éducation et à l'éducation de base dans les pays pauvres touchés par des conflits, moyenne 2006-2007

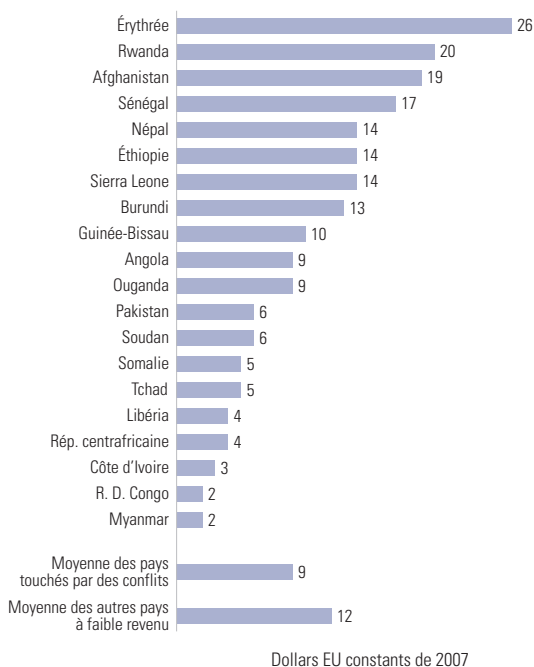


Source : OCDE-CAD (2009d).

La comparaison entre l'Afghanistan et la République démocratique du Congo illustre l'importance des priorités des donateurs. En République démocratique du Congo, les guerres civiles de longue durée, entretenues dans certaines régions par des États voisins, ont eu des effets dévastateurs sur l'éducation. Les données fournies par les enquêtes sur les ménages indiquent que plus de

Figure 4.15 : Les dépenses par enfant scolarisé dans l'enseignement primaire sont faibles dans les pays pauvres touchés par les conflits

Total des décaissements destinés à l'éducation de base par enfant en âge de fréquenter l'enseignement primaire, moyenne 2006-2007



Note : ne sont pris en compte que les pays à faible revenu comptant une population en âge de fréquenter l'école primaire de plus de 150 000 enfants.
Source : OCDE-CAD (2009d).

4 millions d'enfants ne sont pas scolarisés¹⁹ (République démocratique du Congo, ministère de la Planification *et al.*, 2008). Bien que le pays puisse être facteur d'instabilité régionale, les donateurs ne le perçoivent pas, à la différence de l'Afghanistan, comme une menace pour la sécurité mondiale. C'est ce qui peut expliquer pourquoi il ne figure, parmi les 10 premiers destinataires de l'aide, que pour un seul donateur – la Belgique, ancienne puissance coloniale. À l'inverse, l'Afghanistan figurait en 2007 parmi les 10 premiers destinataires de l'aide à l'éducation de base pour 8 donateurs²⁰.

En Afghanistan, l'aide a joué un rôle crucial pour élargir les possibilités d'éducation. Dans l'ensemble, cependant, les structures de l'affectation de l'aide posent des questions quant aux priorités des donateurs vis-à-vis des différents pays destinataires. Dans certains cas, il existe des différences marquées dans les volumes d'aide entre des pays touchés par des conflits appartenant à la même région, voire entre des pays voisins – comme le Burundi et le Rwanda (encadré 4.9).

19. Selon les calculs effectués pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* à partir du taux net de fréquentation tiré de l'enquête 2007 sur la démographie et la santé en République démocratique du Congo et des données démographiques figurant dans la base de données de l'ISU.

20. L'Allemagne, l'Australie, le Canada, la Commission européenne, les États-Unis, l'IDA, le Japon et la Suède.

De l'aide humanitaire à l'aide au développement : le chaînon manquant

« Soutenir le rétablissement et la continuité de l'éducation doit être une stratégie prioritaire pour les donateurs et les ONG dans les situations de conflit et d'après-conflit », a écrit Graça Machel en 1996 (Machel, 1996, p. 47). Plus de 10 ans après, la plus grande partie de l'aide destinée aux pays touchés par des conflits continue d'être acheminée dans le cadre de projets à court terme et non coordonnés, qui ne parviennent pas à poser des fondations sur lesquelles on pourrait reconstruire les systèmes éducatifs. Alors que les déclarations politiques des donateurs reconnaissent de plus en plus largement l'importance de l'intégration de l'aide humanitaire à court terme avec la reconstruction sociale et économique à long terme, les progrès sur la voie d'un cadre politique reliant ces deux aspects ont été limités.

L'aide humanitaire couvre un large spectre d'activités, mais les pays touchés par des conflits violents en sont les destinataires principaux. Cette aide a augmenté depuis 1999-2000, bien que sa part dans le total des engagements d'aide soit passée de 9 % en 1999-2000 à 7 % en 2006-2007 (OCDE-CAD, 2009d). Selon les estimations, l'éducation ne représentait que 2 % du total de l'aide humanitaire – soit le maigre chiffre de 237 millions de dollars EU en 2008 (Bureau de la coordination des affaires humanitaires, 2009).

Dans de nombreux pays touchés par des conflits, les dépenses liées aux opérations de sécurité et à l'aide d'urgence dominent massivement dans le soutien apporté par les donateurs, le développement à long terme en général – et l'éducation en particulier – n'occupant qu'une place secondaire. Au Libéria, par exemple, le coût des opérations de maintien de la paix des Nations Unies a été constamment de plus du double des flux d'aide totaux depuis 2004. Seuls 2 % de l'aide totale a été affectée à l'éducation en 2004-2007. Au cours de cette phase d'après-conflit, l'aide humanitaire a continué de jouer un rôle important (OCDE-CAD, 2009d). Toutefois, elle n'a pas compensé l'insuffisance des montants attribués à l'éducation : celle-ci, pour l'aide humanitaire comme pour l'aide au développement, n'en représentait que 2 %. Il semble donc que des approches à plus long terme et plus durables, visant à soutenir la prestation de services de base ne soient pas encore envisagées (figure 4.16).

La République démocratique du Congo offre un autre exemple. Durant les 5 années qui ont suivi la signature de l'accord de paix de 2003, le montant de l'aide au développement était théoriquement plus élevé que celui des dépenses de maintien de la paix des Nations Unies. Cependant, cela tenait dans une

Aujourd'hui, l'aide humanitaire est dominée par les programmes d'aide alimentaire d'urgence, l'aide à long terme à l'agriculture, à l'éducation et à la santé n'y figurant que marginalement.

large mesure au fait qu'en vertu d'une convention signée juste après l'accord de paix, les créanciers avaient effacé une part importante de la dette du pays, cette mesure étant comptabilisée comme de l'aide même si elle ne se traduisait pas par des flux financiers réels. L'aide humanitaire a représenté une proportion significative de l'aide réelle des donateurs, ce qui reflète l'environnement difficile dans lequel travaillent ces derniers. Les accords de paix de 2003 ont rapidement été rompus, tout comme ceux qui ont suivi. Aujourd'hui, l'aide humanitaire est dominée par les programmes d'aide alimentaire d'urgence, l'aide à long terme à l'agriculture, à l'éducation et à la santé n'y figurant que marginalement. En 2007, les actions d'éducation en République démocratique du Congo ont reçu 5 millions de dollars EU, soit 1 % seulement de l'aide humanitaire, bien loin des 27 millions de dollars EU identifiés comme une exigence minimale pour l'éducation dans le plan d'action humanitaire de 2007 (Nations Unies, 2007a).

L'expérience de la République démocratique du Congo illustre à la fois la relative négligence qui entoure la reconstruction sociale dans l'aide humanitaire et la complexité des problèmes auxquels sont confrontés les donateurs. La fourniture de vivres et l'alimentation sont des priorités évidentes du soutien d'urgence. Cependant, la capacité à mettre en place une stratégie viable et des financements adéquats en vue de la reconstruction de l'éducation peut fort bien avoir contribué à des facteurs plus généraux qui ont déstabilisé les accords de paix successifs.

D'un certain point de vue, les profils des financements d'aide destinés à la République démocratique du Congo et au Libéria reflètent une série d'impératifs indiscutables liés à la reconstruction. Le problème n'est pas que la communauté internationale investisse trop pour assurer la sécurité et lutter contre la faim, mais que l'investissement est insuffisant dans d'autres domaines qui ne sont pas moins importants pour la reconstruction d'après-conflit.

La paix, la stabilité politique, l'accès aux services de base et le rétablissement économique ne peuvent être considérés isolément. Dans un environnement d'après-conflit, un échec dans n'importe lequel de ces domaines peut se traduire par un effondrement dans les autres. Lorsque les accords de paix mettent fin à la violence sans parvenir à restaurer les systèmes éducatifs, les espoirs et les ambitions déçus des parents peuvent alimenter les tensions sociales et la défiance envers le gouvernement. Distribuer de la nourriture pour combattre la faim sans restaurer les infrastructures économiques et les systèmes productifs dont la population a besoin pour disposer de moyens de subsistance plus sûrs

Encadré 4.9 – Des réponses différentes des donateurs aux systèmes éducatifs du Burundi et du Rwanda

En français, le Burundi et le Rwanda sont désignés comme de « faux jumeaux ». Les deux pays ont connu des épisodes dévastateurs de conflits violents, qui ont laissé une profonde empreinte sur leurs systèmes éducatifs. Ils diffèrent en particulier par l'ampleur du soutien reçu des donateurs d'aide pour la reconstruction de ces systèmes.

Les 3 mois du génocide rwandais, en 1994, ont fait 800 000 morts et 3 millions de personnes déplacées, dont un grand nombre dans les pays voisins. Près de 80 % des enfants du pays ont connu la mort dans leur famille immédiate et 90 % ont vu des cadavres. Au Burundi, le conflit s'est davantage étiré dans le temps. De 1993 à 2005, sur une population d'environ 6 millions d'habitants, 300 000 personnes ont été tuées et 1,6 million ont fui de chez elles.

Les deux pays sont sortis du conflit avec des systèmes éducatifs en miettes. Lorsqu'un nouveau gouvernement a pris ses fonctions au Rwanda en juillet 1994, le ministère de l'Éducation n'avait pas de ressources financières, pas d'équipements ni de fournitures, et une main-d'œuvre limitée. Au Burundi, la quasi-décennie de conflit a gravement affaibli la planification et le financement de l'éducation. En 2000, selon les données de l'enquête sur les ménages, 40 % seulement de la population d'âge scolaire fréquentait l'école primaire. Avec un grand nombre d'enfants traumatisés, un héritage amer de défiance, de pénurie d'enseignants et de grands déficits financiers, les deux pays avaient d'urgence besoin d'un soutien fort de la part des donateurs et d'une aide accrue.

La réponse des donateurs a été inégale. En 2006-2007, le Rwanda a reçu 20 dollars EU par élève en âge de fréquenter l'école primaire. Le Burundi n'a reçu que 13 dollars EU, bien qu'il soit moins avancé que le Rwanda dans la voie de l'enseignement primaire universel, avec 3 fois plus d'enfants non scolarisés.

Des disparités financières de cette ampleur sont difficiles à faire coïncider avec une évaluation indépendante des besoins, de la gouvernance ou des capacités. D'autres facteurs ont orienté les attributions d'aide. L'importance du génocide rwandais, et l'échec de la communauté internationale à l'empêcher ont joué un rôle pour susciter une réponse forte en termes d'aide – et cela à juste titre. La pression de l'opinion pour que les donateurs agissent a été renforcée par la couverture du génocide par les médias visuels. Au-delà de l'élan humanitaire, de nombreux donateurs considèrent le Rwanda comme un acteur stratégique plus important que le Burundi dans la région des Grands Lacs. La comparaison n'a pas pour objet de mettre en cause le volume de l'aide au Rwanda, qui a accompli des progrès extraordinaires, mais de se demander pourquoi les donateurs n'ont pas soutenu plus fortement la reconstruction au Burundi.

Source : Obura et Bird (2009).

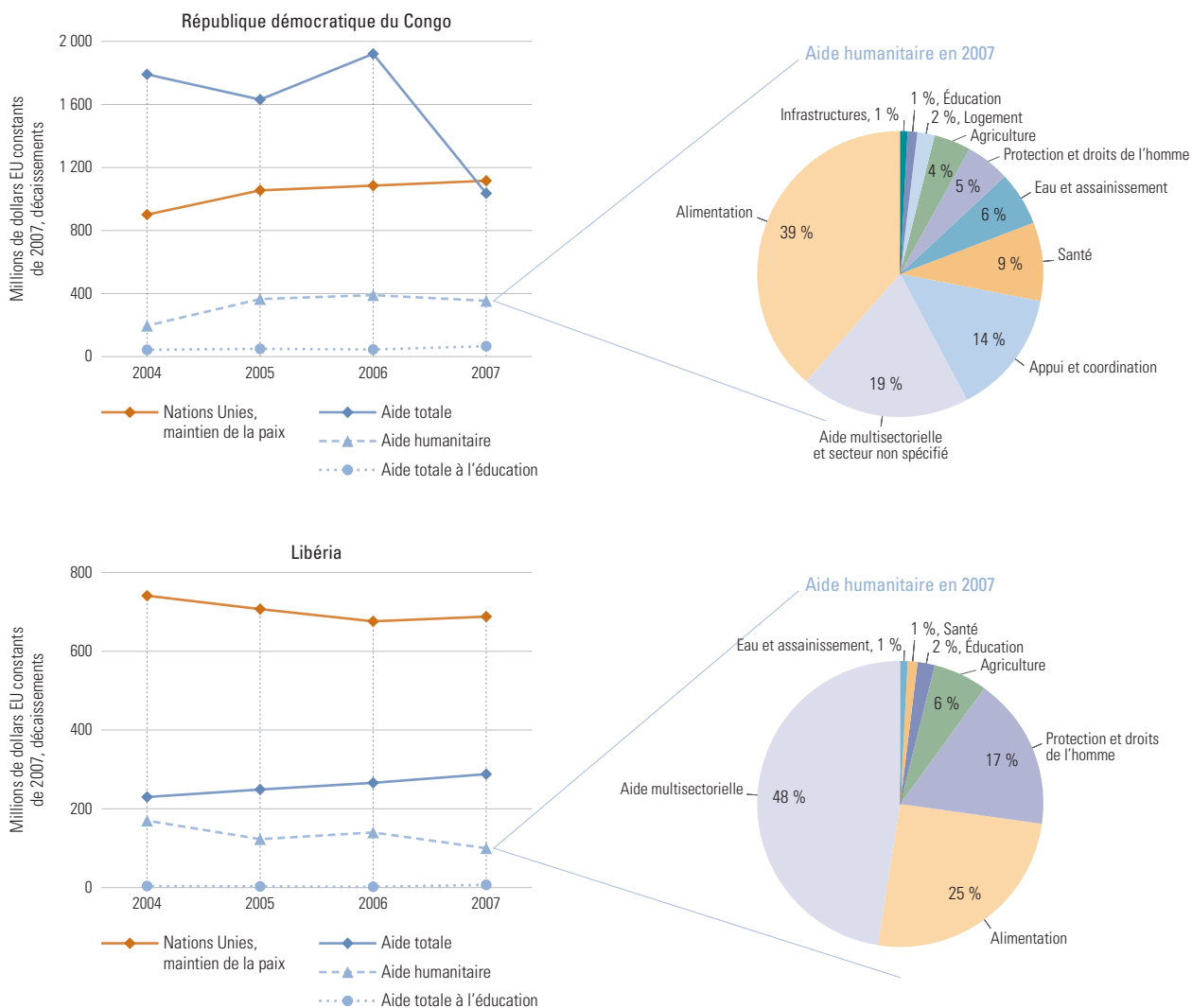
peut éroder les perspectives de rétablissement durable. Au bout du compte, la sécurité au sens large du terme suppose plus que l'absence de violence et de faim. Elle consiste à élargir les choix réellement offerts aux individus et à bâtir une confiance en l'avenir.

Travailler efficacement dans les États touchés par des conflits

Il n'existe pas de modèle tout prêt pour travailler dans les États touchés par des conflits. Dans certains cas, les processus de paix créent une occasion de travailler avec des gouvernements

Figure 4.16 : Maintien de la paix et reconstruction en République démocratique du Congo et au Libéria*

Dépenses des Nations Unies pour le maintien de la paix, décaissements d'aide humanitaire et d'aide au développement, République démocratique du Congo et Libéria, 2004-2007



Notes : les données du Département des opérations de maintien de la paix des Nations Unies (DOMP) sont utilisées comme valeur indirecte des dépenses liées à la paix et à la sécurité. Les données indiquent les missions de maintien de la paix effectuées sous le commandement du DOMP et le volume du soutien financier qui leur est fourni par les États membres des Nations Unies (voir OCDE-CAD, 2009e).

* La ventilation sectorielle de l'aide humanitaire est tirée de Financial Tracking Service, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies. À la différence de la pratique en vigueur pour le CAD de l'OCDE, les rapports adressés au Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies le sont à titre volontaire et sont ainsi vraisemblablement sous-estimés. Pour certains pays (notamment le Libéria pour la figure 4.16), l'aide multisectorielle peut représenter une part importante de l'aide humanitaire. Au Libéria, elle était principalement destinée à favoriser le retour et la réintégration des réfugiés à la suite de l'amélioration de la situation politique et des conditions de sécurité (Nations Unies, 2007b).

Sources : OCDE-CAD (2009d) ; Bureau de la coordination des affaires humanitaires (2009).

engagés en faveur de la reconstruction. Dans d'autres, les donateurs travaillent en plein milieu d'un conflit, au risque d'être considérés comme soutenant l'une des parties en présence – risque qui s'est traduit par un nombre croissant d'attaques visant les travailleurs de l'aide. Dans d'autres cas encore, le fait que le gouvernement ne veuille pas participer au processus de paix ou à la reconstruction peut faire que des groupes non gouvernementaux se trouvent être les seuls partenaires potentiels des institutions d'aide. Bien que les problèmes soient souvent d'une ampleur décourageante, il est toujours possible d'engager quelque chose.

Le potentiel d'engagement dépend en partie des pratiques de gouvernance adoptées par les donateurs. Des règles strictes en matière d'élaboration des rapports peuvent excéder les capacités d'un grand nombre d'États touchés par des conflits. De même, il est possible que la marge de manœuvre disponible pour favoriser l'appropriation par les pays et l'utilisation des systèmes publics de gestion financière – qui sont des éléments clés de l'agenda de Paris pour l'efficacité de l'aide adopté en 2005 – soit réduite. Les donateurs ont adhéré aux principes destinés à guider leur travail dans les États fragiles et touchés par des conflits²¹,

21. Il s'agit notamment des « Principes et bonnes pratiques pour l'aide humanitaire » (2003) et des « Principes pour l'engagement international dans les États fragiles et les situations précaires » (2007). Ce dernier document comprend un principe soulignant l'importance de l'alignement avec les priorités nationales dans différents contextes.

mais on ne voit pas bien comment ces principes sont alignés sur ceux de l'agenda de Paris, ni comment les traduire en actes (Oxford Policy Management et IDL Group, 2008).

L'un des principes de l'engagement international dans les États fragiles souligne qu'il importe d'agir vite, mais également de rester impliqué assez longtemps pour avoir une chance de réussir (OCDE-CAD, 2007). Généralement, ce n'est pas le cas. Une raison à cela est que l'on considère que les pays qui se relèvent d'un conflit ne disposent pas des systèmes de gouvernance nécessaires pour absorber d'importants volumes d'aide. Cela peut être vrai immédiatement après un conflit, lorsque la sécurité et la restauration de la gouvernance élémentaire sont une priorité immédiate. Cependant, une fois la paix enracinée, il existe souvent une possibilité d'accroître l'aide (Collier et Hoeffler, 2002).

Trop souvent dans le passé, les donateurs ont eu tendance à réduire l'aide pour les pays qui sortaient d'une situation de conflit, mais qui restaient politiquement instables durant 2 ou 3 ans après un accord de paix. Il s'ensuivait un déclin de l'aide au moment où les préoccupations publiques se déplaçaient, privilégiant, après la sécurité, les services de base – et où les gouvernements de l'après-conflit renforçaient leur capacité à utiliser l'aide plus efficacement (Weinstein *et al.*, 2004). Il existe d'autres solutions. Reconnaisant que l'incertitude quant aux flux d'aide à venir pourrait compromettre les efforts visant à tirer parti de l'accord de paix en Sierra Leone, le ministère britannique du Développement international a pris, en 2002, l'engagement de soutenir le gouvernement pendant 10 ans. Des dispositions semblables ont ultérieurement été mises en place pour l'Afghanistan, l'Éthiopie et le Rwanda (DFID, 2005).

Des politiques souples et une forte détermination à travailler dans les pays touchés par les conflits sont nécessaires pour saisir les occasions de reconstruction. Certains donateurs intègrent dans leurs politiques des approches visant à assurer l'éducation dans les situations de conflit et d'urgence (Brannelly *et al.*, 2009). Cependant, 10 seulement des 23 membres du CAD de l'OCDE ont pris des engagements politiques visant à assurer l'éducation dans les pays touchés par des conflits et fragiles²², et 5 seulement ont inscrit l'éducation parmi leurs politiques d'urgence²³ (Save the Children, 2009b).

Les risques liés au fait de travailler dans des environnements de conflit et d'après-conflit peuvent se traduire par des coûts de transaction élevés pour des mesures telles que l'évaluation de la sécurité, les échanges avec les acteurs gouvernementaux et

non gouvernementaux et la conception de systèmes pratiques d'élaboration de rapports et d'évaluation. De nombreux donateurs ont mis en place des stratégies novatrices de réduction des risques et des coûts de transaction, adaptées à chaque contexte²⁴. L'une des approches possibles consiste à investir dans des fonds conjoints gérés par un autre donateur déjà bien implanté dans le pays destinataire (encadré 4.10). Les Pays-Bas se sont engagés à financer jusqu'à 2010, à hauteur de 231 millions de dollars EU²⁵, soit 15 % environ de leur aide directe à l'éducation en 2006, un programme conjoint avec l'UNICEF destiné à soutenir l'éducation dans les pays en situation de conflit et d'urgence. La Norvège a réduit son aide bilatérale à l'éducation en Afghanistan et a accru le soutien qu'elle fournit par l'intermédiaire du Fonds d'affectation spéciale pour la reconstruction en Afghanistan, fonds d'affectation multidonateurs géré par la Banque mondiale (Brannelly *et al.*, 2009 ; Save the Children, 2009b). Il existe d'autres approches innovantes de la fourniture d'aide dans les pays touchés par des conflits, notamment celles qui suivent :

- au Guatemala, les accords de paix de 1996 comportaient un engagement à soutenir le développement de l'éducation des autochtones. À l'aide de financements fournis par la Norvège et acheminés dans le cadre de la campagne « Rewrite the Future » de Save the Children, 60 000 enfants ont bénéficié d'une meilleure qualité d'éducation, dans laquelle le recrutement et la formation d'enseignants bilingues et l'amélioration des programmes scolaires jouaient un rôle important (Save the Children, 2009b) ;
- la mise en place au Népal, en 2004, d'un programme d'éducation de base (axé sur l'éducation préprimaire, l'enseignement primaire et l'éducation des adultes) montre qu'il est possible que les donateurs et le gouvernement travaillent ensemble, même au milieu d'un grave conflit armé. En l'espèce, la Banque mondiale, le Danemark, la Finlande, la Norvège et le Royaume-Uni ont contribué à un fonds conjoint. Il semble que, malgré le conflit, ce programme ait permis quelques progrès dans les acquis scolaires (Berry, 2007) ;

Dix seulement des 23 membres du CAD de l'OCDE ont pris des engagements politiques visant à assurer l'éducation dans les pays touchés par des conflits et fragiles.

22. L'Australie, le Canada, la Commission européenne, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, l'Irlande, la Norvège, les Pays-Bas et le Royaume-Uni. La Banque mondiale, qui participe au CAD de l'OCDE en qualité d'observateur, possède également une politique en matière de prestation d'éducation dans les pays touchés par des conflits.

23. Le Canada, le Danemark, le Japon, la Norvège et la Suède.

24. Le premier principe pour l'engagement international dans les États fragiles consiste à partir du contexte, en reconnaissant que les capacités, la volonté politique et la légitimité diffèrent selon, par exemple, qu'un pays connaît un conflit prolongé ou est récemment sorti d'un conflit.

25. En prix de 2007.

Encadré 4.10 – Les fonds fiduciaires multidonateurs : une approche prometteuse aux résultats mitigés

Les fonds fiduciaires multidonateurs, qui rassemblent les fonds de plusieurs donateurs, sont ordinairement gérés par la Banque mondiale ou une institution des Nations Unies. Une évaluation récente de ces fonds les définit comme le mécanisme de financement d'après-crise représentant les meilleures pratiques. Ils sont parmi les mécanismes de coordination, d'harmonisation et d'alignement les plus importants dont disposent les donateurs.

Dans des environnements difficiles d'après-conflit, les fonds fiduciaires multidonateurs présentent pour les donateurs plusieurs avantages. Ils répartissent les risques fiduciaires et réduisent les coûts du lancement des programmes et du soutien. Pour les destinataires de l'aide, ils peuvent réduire les coûts de transaction et fournir rapidement le soutien nécessaire en cas d'urgence. L'expérience acquise au Libéria a montré que les fonds peuvent être décaissés rapidement pour soutenir des activités de reconstruction de l'éducation (voir encadré 4.15). De même, le Fonds fiduciaire pour la reconstruction de l'Afghanistan a contribué à payer le traitement du personnel enseignant dont le nombre a augmenté pour faire face aux effectifs plus importants d'enfants scolarisés depuis 2002.

Tous les fonds fiduciaires multidonateurs n'ont pas été aussi efficaces. Un fonds géré par la Banque mondiale dans le sud du Soudan couvre environ 12 % du financement attribué par les donateurs à l'éducation. Les décaissements ont été lents. La cause en est, en partie, la faiblesse des capacités du nouveau ministère de l'Éducation, mais il a également été signalé qu'une application stricte des règles de passation de marchés de la Banque mondiale a rendu difficile un décaissement rapide.

Les fonds fiduciaires multidonateurs offrent un potentiel considérable pour intensifier le soutien aux pays touchés par des conflits. Les sommes actuellement allouées à de tels fonds représentent habituellement une petite part de l'aide totale aux pays touchés par des conflits, certains donateurs continuant de fournir une aide par l'intermédiaire de projets séparés ou de l'affecter directement à des groupes non gouvernementaux, diluant ainsi les bénéfices potentiels de la mise en commun des ressources et faisant peser sur les gouvernements destinataires des coûts de transaction supplémentaires.

Sources : Scanteam (2007) ; Brannelly *et al.* (2009) ; Greeley (2007) ; Echessa (2009).

pour les anciens combattants de l'Armée de résistance du Seigneur dans le Nord, ainsi que d'autres programmes aidant les enfants et les jeunes à rattraper les cours qu'ils avaient manqués (Save the Children, 2009b).

On peut aussi citer l'exemple du Canada, qui a spectaculairement accru son budget total d'aide à l'éducation et son soutien aux pays touchés par des conflits. Cherchant à aligner le financement de l'aide avec un engagement politique national en faveur de la reconstruction des systèmes éducatifs, l'Agence canadienne de développement international (ACDI) a fait preuve d'un haut degré de souplesse. En Afghanistan et au Soudan, elle a attribué des ressources à des fonds d'affectation spéciale multidonateurs et à des organisations non gouvernementales.

Dans les Territoires autonomes palestiniens, l'action de l'ACDI est nettement axée sur la fourniture de lieux d'apprentissage sûrs et sur le soutien institutionnel à l'UNRWA, l'institution des Nations Unies chargée des réfugiés palestiniens, plutôt que sur le versement direct de financements aux autorités palestiniennes. En Sierra Leone, pays dans lequel le Canada ne compte pas de programme d'aide important, le soutien aux enfants soldats réintégrés a été acheminé par l'intermédiaire d'organisations non gouvernementales (Mundy, 2009).

L'aide aux pays affectés par des conflits n'est pas seulement une question de développement au sens étroit du terme. Dans bon nombre de ces pays, les gouvernements donateurs sont engagés dans des actions militaires et de sécurité de grande ampleur, dans l'action diplomatique et dans la reconstruction des systèmes élémentaires de gouvernance. Les doubles emplois en la matière suscitent, en termes d'efficacité de l'aide, des menaces et des chances. Les dangers tiennent au risque que l'aide soit utilisée, ou perçue par la population des pays destinataires, comme un élément d'une stratégie militaire plus large. Pourtant, l'intégration de l'aide dans un cadre de politiques d'ensemble peut créer des occasions d'assurer une prestation plus efficace.

Certains donateurs s'efforcent d'organiser leurs programmes d'aide dans les pays affectés par des conflits au moyen d'un cadre de « gouvernement intégré » liant développement, défense et diplomatie²⁶ [OCDE, 2006c]. Ainsi, en République démocratique du Congo, le Royaume-Uni a soutenu des programmes de médiation visant à restaurer les infrastructures économiques dans le cadre

26. L'approche du « gouvernement intégré » est liée à l'un des principes de l'engagement international dans les États fragiles, qui reconnaît le lien entre la sécurité politique et les objectifs du développement.

Il manque un cadre multilatéral unique et unifié pour l'éducation, par lequel les donateurs pourraient acheminer des ressources vers les pays touchés par des conflits.

- en Somalie, depuis le début des années 1990, la Commission européenne a soutenu l'éducation par le biais d'organisations internationales non gouvernementales, en se concentrant sur l'éducation de base, la formation des enseignants et la formation professionnelle, ou l'acquisition des compétences liées à la vie courante pour la jeunesse défavorisée (Brannelly *et al.*, 2009). Le soutien s'est poursuivi alors que le conflit faisait rage et que le gouvernement ne fonctionnait pas ;
- dans le nord de l'Ouganda, l'éducation a été gravement entravée par un violent conflit, au cours duquel les écoles et les enseignants ont été pris pour cible par l'Armée de résistance du Seigneur. L'aide fournie par les Pays-Bas a contribué à financer un programme de bourses

d'un mécanisme conjoint de financement faisant intervenir le fonds de prévention des conflits du ministère de la Défense (DFID, 2009b). Un autre exemple qui illustre les relations difficiles entre développement et sécurité est celui de l'Afghanistan, où le Canada élabore un programme d'éducation dans une province marquée par une grave insécurité (encadré 4.11).

Des approches multilatérales efficaces de l'aide peuvent jouer un rôle vital pour soutenir les pays touchés par des conflits. De tels mécanismes permettent aux donateurs bilatéraux de mettre en commun les ressources et les risques et d'éviter d'avoir à créer leurs propres systèmes de prestation. Un problème que pose l'architecture mondiale de l'aide est qu'il lui manque un cadre multilatéral unique et unifié pour l'éducation, par lequel les donateurs pourraient acheminer des ressources vers les pays touchés par des conflits. Les espoirs de voir l'Initiative de mise en œuvre

accélérée combler ce manque n'ont pas été réalisés – cette question sera examinée dans la dernière partie de ce chapitre.

Conclusion

Pour ce qui concerne l'éducation, les objectifs internationaux du développement ne seront pas atteints si l'on n'intensifie par les efforts en matière d'aide aux États touchés par des conflits. Ces États abritent une importante proportion de la population non scolarisée. Le rétablissement de leur système éducatif est freiné par des financements inadéquats, des capacités techniques faibles et une pénurie chronique d'enseignants. Les difficultés du soutien aux habitants de ces pays sont bien connues. Cependant, des pratiques trop rigides en matière de gestion de l'aide et l'incapacité à concevoir un instrument multilatéral efficace pour soutenir les pays touchés par des conflits font perdre des occasions de reconstruire les systèmes éducatifs. □

Les objectifs internationaux du développement ne seront pas atteints si l'on n'intensifie par les efforts en matière d'aide aux États touchés par des conflits.

Encadré 4.11 – L'approche canadienne du « gouvernement intégré » en Afghanistan

Le modèle de « gouvernement intégré » que le Canada a adopté en Afghanistan vise à unifier la diplomatie, la défense et le développement dans un cadre politique unique. Qu'en est-il dans la pratique ?

De nombreux ministères canadiens se sont réunis pour créer des fonds conjoints, tels que le Fonds mondial pour la paix et la sécurité, qui soutient des programmes de « gouvernement intégré » non seulement en Afghanistan mais également en Haïti, en Irak, dans les Territoires autonomes palestiniens et au Soudan. Les fonds sont une source de financement intégrée couvrant tous les aspects, de la formation de la police à l'aide alimentaire d'urgence et à l'éducation. L'un des objectifs visés consiste à combler l'écart entre l'aide humanitaire à court terme et l'aide au développement à long terme.

L'expérience acquise en Afghanistan a joué un rôle important pour définir le développement de cette approche. L'éducation a été un point central. En 2006 et 2007, le Canada a fourni en moyenne 168 millions de dollars EU d'aide bilatérale à l'Afghanistan. Près de 13 % de cette aide a été affectée à l'éducation de base, faisant du Canada l'un des principaux donateurs du pays dans ce secteur.

Les approches de l'éducation procèdent d'une interaction complexe entre responsables de la sécurité et experts en développement canadiens. En 2007, les forces canadiennes ont été redéployées vers la province de Kandahar. Les responsables

de ces forces ont identifié l'éducation comme une préoccupation prioritaire et ont appelé à concentrer les actions sur les écoles, les enseignants et les manuels scolaires. À mesure que l'Agence canadienne de développement international (ACDI) s'impliquait davantage, des directives plus claires en matière d'interaction entre civils et militaires dans le secteur éducatif ont été négociées afin que l'on puisse bien percevoir que c'était le ministère afghan de l'Éducation, et non le Canada, qui assurait la prestation de services éducatifs. Les forces canadiennes soutiennent les activités de l'ACDI en assurant des escortes de sécurité, en évaluant les besoins en matière d'infrastructures, telles que des murs d'enceinte pour les écoles, en planifiant leur construction, et en fournissant des renseignements sur la sécurité locale.

Les critiques objectent que le fait de lier sécurité militaire et sécurité humaine est incompatible avec les priorités de la réduction de la pauvreté. Ils s'interrogent également sur le fait que le Canada concentre ses ressources à Kandahar au lieu d'offrir un soutien plus large à l'échelle nationale, et sur le flou qui entoure les responsabilités des civils et des militaires. L'expérience du Canada n'en est pas moins riche d'enseignements pour les activités de soutien à l'éducation dans des contextes touchés par des conflits, où les donateurs pourraient être tentés d'éviter de travailler par crainte des risques élevés auxquels ils sont exposés.

Sources : CCCI (2009a, 2009b) ; Simpson et Tomlinson (2006) ; Mundy (2009).

Réformer l'Initiative de mise en œuvre accélérée

Lorsque l'IMOA a été inaugurée en 2002, James Wolfensohn, alors président de la Banque mondiale, salua cette initiative comme « une étape historique ouvrant à tous les pays en développement une voie rapide vers l'éducation susceptible de transformer leurs perspectives sociales et économiques » (Banque mondiale, 2002a). L'IMOA est généralement considérée comme un catalyseur pouvant accélérer le rythme de la progression vers l'éducation pour tous. Or, en dépit de quelques résultats indiscutables, l'Initiative n'a manifestement pas réussi à engager les pays en développement les plus pauvres sur « une voie rapide vers l'éducation ». Le bilan d'ensemble se résume à une contre-performance persistante – la réforme est une urgence et une priorité.

En dépit de quelques résultats indiscutables, l'Initiative n'a manifestement pas réussi à engager les pays en développement les plus pauvres sur « une voie rapide vers l'éducation ».

La déception suscitée par l'IMOA est d'autant plus vive que les résultats sont très éloignés des ambitions. Au moment où elle a été créée, l'Initiative était vue comme donnant corps à un nouveau type d'accord mondial entre les pays en développement et les donateurs afin d'atteindre les objectifs de développement convenus au niveau international. Les pays en développement étaient invités à élaborer des plans crédibles pour accélérer les progrès dans le domaine de l'éducation ; en contrepartie, les donateurs devaient apporter leur concours à l'intensification des efforts nationaux en fournissant une aide accrue, plus efficace et plus prévisible. Sept ans ont passé : en raison de son bilan déplorable sur le plan de l'acheminement de l'aide, l'Initiative n'a jamais été aussi peu crédible.

Il est grand temps que les pays en développement, les donateurs et les organisations non gouvernementales procèdent à une nouvelle évaluation de l'IMOA. L'évaluation indépendante en cours devrait rendre compte de son efficacité et formuler des propositions de réforme²⁷. Certains donateurs demandent avec insistance que soit adopté un mécanisme de reconstitution des ressources plus prévisible, qui comprenne en particulier un engagement initial d'un montant de 1,2 milliard de dollars EU. Entre-temps, le nouveau gouvernement américain a annoncé son intention de créer un nouveau fonds mondial pour l'éducation, mais les détails en sont encore flous. Dans un tel contexte, l'occasion est venue de procéder à une réforme de grande envergure de l'IMOA.

Saisir cette occasion revêt une importance capitale pour la réalisation de l'éducation pour tous. L'IMOA ne fonctionne pas, mais une initiative d'aide

multilatérale dynamique pourrait imprimer un élan puissant à la mise en œuvre des objectifs fixés à Dakar en 2000, apporter un soutien déterminant aux pays éloignés des objectifs de l'EPT et mobiliser des ressources en faveur des groupes marginalisés. Libérer un tel potentiel exigera un leadership politique fort et une plus grande clarté, notamment en ce qui concerne le rôle de l'IMOA dans la mobilisation et l'acheminement des aides supplémentaires nécessaires à la réalisation des objectifs poursuivis.

Cette section propose une évaluation critique de l'Initiative de mise en œuvre accélérée. Elle expose les problèmes qui se posent en matière de gouvernance, de financement et de couverture géographique. Devant l'ampleur des difficultés, il est exclu de continuer à faire comme si de rien n'était. Pour parler franc, sous sa forme actuelle, l'IMOA est indéfendable. Toutefois, la solution ne consiste pas à supprimer le cadre actuel pour créer un nouveau modèle multilatéral en repartant de zéro. Le monde a besoin d'un cadre multilatéral ambitieux pour accélérer le rythme de la réalisation des objectifs fixés pour 2015. À cet égard, la réforme de l'IMOA constitue l'option la plus viable. Les points suivants reprennent quelques-uns des messages clés de la présente section.

- *L'IMOA n'est parvenue ni à mobiliser ni à acheminer les financements à l'échelle voulue.* L'Initiative a distribué un volume d'aide insuffisant pour des coûts de transaction trop élevés. On a d'abord cru que l'IMOA stimulerait indirectement la mobilisation des ressources grâce à un « effet validation », le cachet de l'approbation déverrouillant une aide accrue. Le Fonds catalytique a plus tard été établi afin de fournir une assistance directe. Rien ne permet toutefois de prouver que l'aide bilatérale aux pays de l'IMOA ait augmenté. Entre-temps, le Fonds catalytique a pâti des contributions insuffisantes et irrégulières des donateurs et du décalage important entre engagements et décaissements.
- *L'IMOA a laissé inchangée une approche défectueuse de l'évaluation des déficits financiers.* La réalisation des objectifs de l'EPT exigera une forte augmentation du financement de l'aide. Selon les estimations du présent *Rapport*, il serait nécessaire de mobiliser chaque année 16 milliards de dollars EU supplémentaires d'ici à 2015. L'IMOA n'a pas mis en place d'instrument qui permette de relever un tel défi. Au lieu de préciser les besoins des pays, les plans nationaux continuent d'indiquer ce que les donateurs estiment avoir les moyens de donner. Ils ne tiennent pas non plus compte des coûts supplémentaires liés aux interventions ciblées sur les

27. L'évaluation couvre la période 2002-2008. Le rapport devrait paraître fin 2009. Les documents de travail et le projet de rapport préliminaire, accessibles au moment où cette section a été rédigée, ont pu être consultés.

groupes marginalisés. Le financement de l'aide à l'éducation continue d'être caractérisé par une vision à court terme (les durées d'engagement étant généralement comprises entre 1 et 3 ans), par une prévisibilité insuffisante et par un soutien restreint aux salaires des enseignants.

- *Dans certains cas, l'IMOA a contrecarré des tentatives destinées à améliorer l'efficacité de l'aide et à mettre en œuvre la Déclaration de Paris.* Pour pouvoir bénéficier de l'aide du Fonds catalytique, les pays doivent satisfaire aux règles de l'Association internationale de développement (IDA) de la Banque mondiale relatives au déblocage des fonds. Les systèmes nationaux de notification et de passation de marchés sont souvent considérés comme ne répondant pas aux critères, et ce alors même que les donateurs bilatéraux les utilisent dans le cadre de programmes harmonisés. D'où une tension persistante entre les pratiques de l'IMOA et les principes fondamentaux de la Déclaration de Paris.
- *Dans les discours, l'IMOA se présente comme un partenariat de l'aide mais ses procédures de gouvernance sont celles d'un « club des donateurs ».* Les pays sous-développés sont sous-représentés à tous les échelons du partenariat de l'IMOA. Le système de gouvernance est particulièrement déséquilibré aux niveaux les plus élevés, où sont prises les décisions d'allocation. En outre, les procédures décisionnelles de l'IMOA sont souvent arbitraires et opaques. Il est nécessaire d'adopter de nouvelles règles de gouvernance afin de donner plus de poids aux pays en développement et de rendre les procédures décisionnelles plus transparentes. Il conviendrait de faire de l'IMOA une nouvelle entité fonctionnant indépendamment de la Banque mondiale et dotée d'un secrétariat plus important et plus indépendant.
- *L'IMOA ne s'est guère intéressée aux pays touchés par des conflits.* L'Initiative pourrait représenter une solution d'aide viable pour les pays en situation de conflit, dans la mesure où le cadre multilatéral qu'elle fournit peut contribuer à réduire à la fois les risques et les coûts de transaction. Cependant, elle n'a pas répondu aux besoins des pays touchés par un conflit. Ce cadre tend à récompenser en priorité les gouvernements capables d'atteindre un excellent niveau de planification, ce qui exclut de fait bon nombre de pays en conflit. L'incapacité de la communauté des donateurs à mettre en place un modèle plus souple – et mieux adapté – a gravement compromis les chances d'éducation d'une partie des enfants parmi les plus

vulnérables du monde. L'application de l'IMOA aux pays touchés par des conflits est l'une des priorités absolues de la réforme.

- *La réforme de l'IMOA devrait tirer des enseignements des initiatives multilatérales de santé publique.* Les initiatives mondiales pour la santé ont joué un rôle déterminant dans la mobilisation du financement du développement. En net contraste avec l'IMOA, certains programmes comme le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme et l'Alliance GAVI ont également mis en place des cadres multilatéraux afin de drainer des ressources privées supplémentaires au profit d'objectifs internationaux de développement et ont conçu un système de gouvernance démocratique, transparent et responsable, qui relie les processus nationaux de planification au décaissement de l'aide. Bien que les initiatives multilatérales pour la santé n'aient pas sans difficultés et que le secteur de l'éducation diffère de celui de la santé sur des points fondamentaux, la réforme de l'IMOA devrait s'inspirer des enseignements tirés des initiatives mondiales pour la santé.

Le débat constructif sur l'IMOA a été entravé par le petit jeu perpétuel des reproches réciproques. Les donateurs se tiennent mutuellement pour responsables des échecs apparents du financement et de l'acheminement, tout en reprochant à la Banque mondiale des problèmes de gouvernance d'ordre plus général. Malheureusement, les échanges qui ont suivi ont détourné l'attention de problèmes structurels plus profonds. L'IMOA ne peut être tenue pour responsable ni de l'incapacité des donateurs à tenir les engagements de Dakar ni de celle des pays en développement à hiérarchiser leurs priorités afin de vaincre la marginalisation. La faiblesse de l'engagement politique en faveur de l'aide internationale à l'éducation et de l'équité nationale a des racines beaucoup plus profondes. De même, le Secrétariat de l'IMOA, installé au sein de la Banque mondiale, et qui se caractérise par son grand professionnalisme, ne saurait être tenu pour responsable des règles de gouvernance définies par les actionnaires de l'institution. Bien que la structure de gouvernance soit problématique et qu'elle ait limité l'impact de l'IMOA, la mauvaise gouvernance est elle-même symptomatique d'un leadership politique faible.

Cette section est divisée en cinq parties. La première décrit le contexte dans lequel l'IMOA a été créée, son mode de fonctionnement et les résultats obtenus à ce jour. La deuxième concerne principalement le financement et la lenteur des décaissements. La troisième se penche sur

L'application de l'IMOA aux pays touchés par des conflits est l'une des priorités absolues de la réforme.

L'incapacité de l'IMOA à répondre aux besoins spécifiques des pays touchés par un conflit. La quatrième examine quelques-unes des grandes initiatives mondiales lancées dans le domaine de la santé, en dégagant les enseignements susceptibles de guider une réforme de l'IMOA. Enfin, la conclusion définit les principales conditions qu'il importe de réunir pour qu'une initiative mondiale pour l'éducation donne des résultats.

Cadre de l'Initiative de mise en œuvre accélérée

Lancée en 2002, l'Initiative de mise en œuvre accélérée a été présentée comme participant d'un vaste accord mondial visant à atteindre les objectifs internationaux de développement. Lors de la Conférence internationale sur le financement du développement (Monterrey, 2002), les pays en développement se sont engagés à renforcer leur système de planification dans l'optique de la réduction de la pauvreté tandis que, de leur côté, les pays riches s'engageaient à mobiliser une aide accrue afin de soutenir les plans conçus et exécutés par les pays, selon le principe de l'appropriation nationale.

L'IMOA est devenue le prototype du nouveau modèle, considéré comme un instrument susceptible de renforcer le processus de planification nationale au moyen de l'élaboration de stratégies d'éducation appuyées sur une large base qui serviraient de point focal à la coordination des donateurs et à la mobilisation des ressources. L'Initiative avait pris pour cible la réalisation de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 et non l'ensemble beaucoup plus vaste des objectifs de l'EPT définis dans le Cadre de Dakar (Colclough et Fennel, 2004 ; Rose, 2005 ; Banque mondiale, 2002*b*). En réalité, l'IMOA n'a eu aucun impact tangible, même sur cet objectif restreint.

Remédier aux carences de la planification et au déficit de financement

Dans le plan cadre de l'IMOA, conçu en 2002, il s'agit notamment de remédier aux *carences de la planification* dans trois domaines clés – élaboration des politiques, données et capacité – et de mobiliser une aide accrue afin de combler les *déficits de financement* (Banque mondiale, 2002*b*). Quatre objectifs clés ont été fixés (Secrétariat de l'IMOA, 2004) :

- augmenter l'aide en faveur de l'éducation de base en apportant un soutien financier durable, prévisible et flexible, aux pays qui ont donné la preuve de leur engagement et de leur capacité à accélérer le progrès ;

- améliorer l'efficacité de l'aide et réduire les coûts de transaction grâce à une coordination et à une harmonisation de l'aide à l'appui des stratégies sectorielles de l'éducation ;
- respecter l'appropriation nationale en alignant l'aide sur les priorités et les politiques nationales ;
- fixer des indicateurs clairs pour l'élaboration de plans d'éducation crédibles et durables.

La mise en place, à travers l'IMOA, d'un processus uniformisé permettant aux donateurs d'harmoniser leurs activités au sein de plans conçus et exécutés au niveau des pays plaçait l'Initiative dans l'optique des objectifs généraux définis dans la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide, adoptée en 2005. Dans la pratique cependant, la mise en œuvre des processus de planification et de financement de l'IMOA a nui à la coordination entre les donateurs, a augmenté les coûts de transaction et a affaibli l'efficacité de l'aide dans certains pays.

Une conception restreinte du financement

L'IMOA a donné aux bailleurs de fonds l'occasion de définir une approche nouvelle et ambitieuse du financement de l'aide. Les déficits de financement ayant été identifiés comme étant les obstacles majeurs à la réalisation de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015, les processus de planification nationaux auraient pu être utilisés pour procéder à l'évaluation crédible et cohérente des coûts afférents à l'élimination de ces obstacles. Malheureusement, l'approche des déficits financiers adoptée par l'Initiative de mise en œuvre accélérée se caractérise par son incohérence et son ambiguïté.

L'un des problèmes vient du Cadre indicatif, un ensemble d'indicateurs utilisés pour évaluer le coût des plans nationaux et les déficits de financement qui y sont liés. Les indicateurs retenus accordent une place prépondérante aux dépenses totales se rapportant à l'enseignement primaire, au nombre moyen d'élèves par classe, aux salaires moyens des enseignants, aux dépenses récurrentes autres que la rémunération des enseignants et au taux de redoublement.

Pour chacun de ces indicateurs, des repères ont été établis à partir des recherches menées par la Banque mondiale qui identifiaient les pays ayant accompli des progrès appréciables vers la réalisation de l'enseignement primaire universel. Ces repères étaient en principe adaptés aux circonstances propres aux différents pays (Bruns *et al.*, 2003). Selon certains observateurs, le Cadre indicatif a mis en place un ensemble cohérent

d'indicateurs pertinents et appropriés qui ont été appliqués conformément au principe d'appropriation nationale (Birmingham, 2009a). D'autres, en revanche, ont mis en cause la faible participation des pays en développement et des donateurs à l'élaboration du Cadre et émis des doutes quant à la pertinence des indicateurs et des repères, en particulier dans les domaines tels que la rémunération des enseignants²⁸ (Carr-Hill, 2009 ; Rose, 2005).

D'autres encore affirment que le Cadre indicatif peut être interprété comme une nouvelle forme de conditionnalité (King et Rose, 2005). Les plans nationaux d'éducation soumis à l'approbation de l'IMOA témoignent de l'existence d'une multiplicité d'approches relatives aux procédés d'établissement des coûts en vue de la réalisation concrète des objectifs de l'EPT. L'approche manque de cohérence – et les liens avec les objectifs internationaux sont souvent flous. Dans certains cas, les plans nationaux ne sont pas axés sur la réalisation de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015²⁹. De plus, dans leur grande majorité, les plans ne fournissent pas suffisamment d'évaluations crédibles – et souvent ils n'en fournissent pas du tout – du coût lié aux interventions destinées spécifiquement aux groupes marginalisés (Bennell, 2009).

Des facteurs qui n'ont pourtant aucun rapport avec la réalisation des objectifs de 2015 semblent avoir lourdement pesé sur les méthodes d'évaluation des déficits de financement. Ces méthodes semblent être en partie influencées par les attentes des gouvernements bénéficiaires quant au volume d'aide qu'ils peuvent espérer recevoir. Les considérations des bailleurs de fonds sur ce qu'ils estiment être en mesure de donner en fonction de leur propre budget d'aide semblent également avoir plus de poids qu'une évaluation structurée des montants d'aide requis pour atteindre des objectifs précis. Cela a contribué à créer ce qu'un observateur appelle le « parti pris systématique à la baisse » dans les estimations des déficits de financement nationaux réalisées par les groupes de donateurs locaux (Sperling, 2008, p. 4).

L'évaluation de la capacité des pays à absorber une aide accrue tient également une large place dans les calculs des donateurs (Dom, 2009 ; Rawle, 2009). La capacité des bénéficiaires de l'aide à utiliser efficacement l'aide au développement est un point important. Cependant, les limitations dans ce domaine doivent être examinées à la lumière des conditions techniques et financières nécessaires pour renforcer ces capacités sur la durée. Si l'incapacité à absorber l'aide est problématique, la solution doit consister, en partie, à orienter l'aide vers le renforcement des capacités d'absorption.

Le problème que posent les approches actuelles de l'IMOA tient à ce que les critères utilisés par les donateurs, pour évaluer la capacité d'absorption, manquent de transparence et de cohérence. Ainsi, au Cambodge, l'évaluation des coûts relative à la stratégie nationale d'éducation montre que le pays a besoin de 138 millions de dollars EU supplémentaires par an afin de réaliser les objectifs de l'EPT convenus avec les donateurs. Pour des raisons qui n'ont jamais été rendues publiques, le groupe local de donateurs a décidé qu'environ un tiers seulement de ce montant pouvait être utilisé efficacement. La demande de financement soumise au Fonds catalytique a donc été revue à la baisse afin de tenir compte de cette analyse (Secrétariat de l'IMOA, 2007a). Au Cameroun, une proposition de financement destinée à combler la totalité du déficit de financement, estimé à 47 millions de dollars EU, a été soumise au Fonds catalytique ; une première tranche a été approuvée en 2007 (Secrétariat de l'IMOA, 2007a). Au-delà des caractéristiques propres à chacun de ces deux cas, la comparaison illustre bien le caractère *ad hoc* de l'action de l'IMOA et l'absence d'une vision de planification stratégique en vue de la réalisation des objectifs de l'EPT.

Les divergences de vues concernant le rôle de l'IMOA dans le domaine du financement ont d'entrée de jeu été une source de controverse. Pour beaucoup de pays en développement et d'organisations militantes, une initiative multilatérale devrait jouer un rôle direct dans le financement des plans d'éducation axés sur les objectifs de développement internationaux (Rose, 2005 ; Watkins, 2000). Le cadre qui a été mis en place témoigne d'une approche moins ambitieuse. Selon ce cadre, l'approbation donnée par l'IMOA aux plans nationaux permettrait de débloquer des financements supplémentaires provenant de donateurs intervenant dans les pays en développement (Secrétariat de l'IMOA, 2004 ; Cambridge Education *et al.*, 2009). Les orientations ont changé avec la création d'un Fonds catalytique multidonateurs en tant que source de financement direct. Il s'agissait initialement d'un mécanisme de financement transitoire pour les pays ayant une base de donateurs insuffisante. En 2007, il a ouvert ses portes aux pays dont les plans d'éducation avaient été approuvés et dont les possibilités de financement étaient insuffisantes (Secrétariat de l'IMOA, 2007c).

La création du Fonds catalytique n'a fait qu'ajouter à la confusion qui entoure le rôle de l'IMOA en matière de financement. Les bénéficiaires potentiels de l'aide considèrent souvent le nouveau fonds comme le noyau dur de l'Initiative. Comme le révèle cette récente évaluation d'une demande du Kenya auprès de l'IMOA : « L'une des caractéristiques les plus frappantes, dans le cas du Kenya, c'est que l'IMOA

Là où l'incapacité à absorber l'aide est problématique, il faut orienter l'aide vers le renforcement des capacités d'absorption.

28. Le fondement de ces repères a également fait l'objet de critiques. Ces repères sont assis sur des moyennes obtenues pour chaque indicateur dans un groupe de 10 pays considérés comme ayant de bonnes performances en matière de réalisation de l'enseignement primaire universel. En réalité cependant, au sein de ce groupe, le niveau de ces indicateurs était très variable d'un pays à l'autre.

29. Par exemple, alors que le Mozambique se fixe pour objectif d'atteindre l'enseignement primaire universel d'ici à 2015, le Burkina Faso, de son côté, vise un taux net de scolarisation de 70 %, ce qui, compte tenu de la situation du pays, constitue un objectif plus réaliste.

Le Secrétariat de l'IMOA estime qu'il faudrait mobiliser 1,2 milliard de dollars EU au cours des 18 prochains mois, d'ici à 2010, afin de répondre aux attentes prévues.

est avant tout perçue par les partenaires locaux comme une source de financement directe » (par l'intermédiaire du Fonds catalytique de l'IMOA) (Thomson *et al.*, 2009, p. 83). Ce point de vue est largement partagé dans les pays en développement. Le rôle du Fonds catalytique demeure vague ; cependant, pour certains donateurs, il s'agit d'un mécanisme potentiellement important conçu pour mobiliser et acheminer les ressources nécessaires à la réalisation des objectifs de l'EPT, tandis que d'autres continuent à considérer le Fonds comme un instrument de financement résiduel.

Cette ambiguïté est patente dans le débat sur le réapprovisionnement du Fonds catalytique. Le Secrétariat de l'IMOA estime qu'il faudrait mobiliser 1,2 milliard de dollars EU au cours des 18 prochains mois, d'ici à 2010, afin de répondre aux attentes prévues (Équipe spéciale de l'IMOA sur le financement de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT, 2009). Or, on ne sait pas exactement si cette estimation reflète l'évaluation des déficits de financement nationaux relatifs à la réalisation de l'enseignement primaire universel et d'autres objectifs, ou celle des contributions que les donateurs seraient prêts à verser. Les discussions qui ont eu lieu récemment entre les bailleurs de fonds sur les propositions de créer un « cadre des besoins et de la performance » pour l'attribution des ressources du Fonds catalytique n'ont fait qu'ajouter à la confusion. Un tel cadre a pour objet de définir un processus et des critères de répartition des ressources entre les pays approuvés par l'IMOA (Secrétariat de l'IMOA, 2009b). En réalité, le cadre tente de poser les bases de la répartition avant d'avoir défini l'objectif précis du Fonds catalytique ou déterminé son rôle dans le financement de l'EPT au niveau mondial.

Le Fonds catalytique est en grande partie devenu un programme d'aide parallèle qui soutient de nombreuses activités principalement axées sur des projets liés essentiellement à la construction d'écoles, à l'achat et à la distribution de manuels scolaires et à la formation des enseignants. Ainsi, de 2005 à 2008, le Fonds a fourni à Madagascar 12 millions de dollars EU afin de contribuer au recrutement et à la formation d'enseignants communautaires. Au Rwanda, l'aide prend la forme de subventions par élève accordées aux écoles primaires afin de contribuer à couvrir le manque à gagner dû à la suppression progressive des frais de scolarité (Banque mondiale, 2009h). Certes, ces programmes ont leur importance ; toutefois, dans sa quasi-totalité, le soutien financier de l'IMOA recoupe des activités déjà financées par les donateurs présents dans le pays, y compris par ceux qui financent le Fonds catalytique. L'absence de provisions garantissant un financement continu

pour couvrir, par exemple, l'augmentation du coût récurrent des salaires due au recrutement d'un nombre grandissant d'enseignants constitue un autre sujet de préoccupation.

Mais surtout, l'IMOA n'a pas su transformer le contexte du financement de l'aide à l'enseignement de base. L'accélération du rythme de la réalisation de l'éducation pour tous réclame de toute évidence un renforcement de la planification nationale. Mais elle exige également de la part des donateurs qu'ils s'engagent à fournir un soutien prévisible et durable – sur une durée de 5 à 10 ans – y compris pour financer la rémunération des enseignants. Pour les bénéficiaires de l'aide, ce qui compte, c'est de recevoir en temps voulu le soutien des donateurs pendant les cycles de la planification et du budget. Or, à l'heure actuelle, l'IMOA ne garantit pas la mobilisation de moyens supplémentaires par les donateurs bilatéraux implantés dans les pays concernés et ne constitue pas non plus une source fiable de financement direct *via* le Fonds catalytique. Pour parler concrètement, elle est sans effet sur l'engagement pris à Dakar par les donateurs pour garantir qu'aucun pays ne verra ses efforts, pour réaliser l'enseignement primaire universel, contrariés par le manque de ressources supplémentaires.

Soutenir la planification nationale de l'éducation et renforcer les capacités

On prétend parfois que c'est dans le domaine de la planification nationale, et non dans celui du financement, que l'Initiative de mise en œuvre accélérée a été une vraie réussite. De telles assertions sont difficiles à évaluer. Dans certains cas, les processus de l'IMOA ont pu avoir un effet bénéfique sur la qualité du dialogue entre bailleurs de fonds et gouvernements, ainsi que sur la coordination entre les donateurs. Mais il n'est pas certain, compte tenu des éléments dont nous disposons, que l'IMOA ait, de façon générale, renforcé les processus de la planification nationale, qu'il s'agisse d'évaluer les coûts des plans d'éducation ou d'accorder une plus grande attention aux stratégies d'intégration des groupes marginalisés, même si cela a pu se produire dans quelques cas précis³⁰ (Woods, 2009a).

Le Fonds de développement des programmes d'éducation (FDPE), deuxième fonds d'affectation spéciale multidonateurs de l'IMOA, a été mis en place en 2004 pour fournir une assistance technique aux pays et renforcer leurs capacités afin de les aider à satisfaire aux critères de validation de l'IMOA (Secrétariat de l'IMOA, 2004). Établi sur le modèle norvégien d'un fonds d'affectation spéciale, il présente un bilan mitigé. Dans certains pays, il a soutenu avec succès la préparation des données techniques et des analyses générales (par exemple

30. Il s'agit là de l'un des domaines retenus pour l'évaluation de l'IMOA. Les études de pays disponibles au moment où le présent Rapport a été rédigé n'ont pas permis de déterminer si l'IMOA avait eu un effet direct et significatif sur la planification nationale. À ce jour, il n'existe qu'une seule autre évaluation systématique, réalisée par la Banque mondiale, sur 28 plans sectoriels de l'éducation validés par l'IMOA. Bien que ces plans aient été jugés « supérieurs à la moyenne », l'évaluation conclut que l'utilisation des indicateurs et des directives relatives à l'évaluation du Cadre indicatif manquait de cohérence (Woods, 2009a).

en Sierra Leone, comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre). Toutefois, les critiques s'interrogent sur son aptitude à répondre aux besoins potentiels des bénéficiaires (encadré 4.12).

De l'échelon local au niveau mondial : la gouvernance du partenariat de l'IMOA

La gouvernance de l'Initiative de mise en œuvre accélérée implique de nombreux acteurs ainsi que des processus complexes. La planification nationale, qui constitue la base de l'adhésion au « partenariat de l'IMOA », réunit gouvernements et bailleurs de fonds. Au niveau mondial, l'IMOA est ancrée dans des processus de planification de l'EPT plus larges par l'intermédiaire d'un conseil d'administration où siègent des pays en développement et l'ensemble des grands bailleurs de l'éducation, en particulier les institutions bilatérales, multilatérales et régionales, ainsi que des groupes représentant la société civile (Secrétariat de l'IMOA, 2004, 2009d ; Buse, 2005).

La réforme du système de gouvernance figure systématiquement à l'ordre du jour de l'IMOA. Le débat à ce sujet a trait essentiellement à la représentation des pays en développement et des organisations non gouvernementales, au rôle du Secrétariat et aux procédures de validation et de financement des plans nationaux (Visser-Valfrey, 2009). Certes, il y a bien eu quelques modifications, mais elles ont laissé les structures institutionnelles de base et les relations de pouvoirs essentiellement inchangées.

Le groupe local d'éducation. Le processus de l'IMOA est ouvert à tout pays en développement, dont la stratégie pour la réduction de la pauvreté a été approuvée, et disposant d'un plan d'éducation « pertinent » validé par les bailleurs nationaux. Conformément au principe d'appropriation nationale, la communauté nationale des donateurs joue un rôle clé et collabore étroitement avec le

Le FDPE a contribué à l'analyse technique, aux scénarios de planification et aux réunions régionales pour promouvoir l'apprentissage mutuel entre pays.

Encadré 4.12 – Le Fonds de développement des programmes éducatifs

LE FDPE a été conçu pour remédier aux difficultés rencontrées par de nombreux pays en développement dans le domaine de la planification, afin d'accroître leurs chances d'obtenir la validation de l'IMOA et de recevoir une aide supplémentaire. Les engagements d'aide s'élèvent à 114 millions de dollars EU pour 2005-2010. La Norvège fournit près de 40 % des ressources, les Pays-Bas et le Royaume-Uni y contribuant à eux deux à hauteur de 20 %.

On s'accorde généralement à reconnaître que le FDPE a contribué à l'analyse technique, aux scénarios de planification et aux réunions régionales pour promouvoir l'apprentissage mutuel entre pays. Des critiques ont malgré tout été formulées sur plusieurs points, en particulier sur le décalage entre les allocations et les décaissements : fin 2008, moins de la moitié des sommes attribuées depuis 2004 avaient été décaissées. Étant donné que le FDPE a été créé pour soutenir le renforcement des capacités, le fait d'avoir invoqué un manque de capacités pour expliquer la lenteur des décaissements laisse perplexe.

Les financements du FDPE n'ont pas ciblé les pays dont les capacités sont les plus faibles. Il ressort d'une évaluation de 2007 qu'environ 40 % seulement des pays bénéficiaires du FDPE étaient classés parmi les États fragiles (selon la définition du CAD de l'OCDE) et qu'ils recevaient à peine 28 % de l'aide par pays. Dans certains pays, les financements du FDPE ont été attribués à des sous-secteurs sans rapport évident avec les objectifs de l'IMOA, comme l'enseignement supérieur. Le Fonds apporte un large soutien à des ateliers, à des séminaires et aux formes classiques de l'assistance technique extérieure.

La critique la plus grave qui ait été formulée concerne sans doute le fait que le FDPE n'a pas soutenu les institutions telles que les ministères de l'Éducation en matière de planification et de suivi des progrès de l'éducation.

Selon certains observateurs, le FDPE a pâti de sa dépendance à l'égard de la Banque mondiale. Une étude de 2008 montre ainsi que cet organisme exécutait 90 % des activités du FDPE. Cela s'explique en partie par sa structure de gestion, qui délègue le pouvoir d'élaborer des propositions à ses directeurs du secteur régional. En outre, la Banque mondiale préside le comité du FDPE, ce qui accentue les conflits d'intérêts potentiels.

Plusieurs pays en développement membres de l'IMOA ont indiqué que le processus d'obtention des financements du FDPE était pour eux incompréhensible, ce qui pourrait expliquer en partie la lenteur relative des décaissements. La période actuelle d'engagements en faveur du FDPE se termine en 2010 ; or, les deux tiers seulement des financements ont été attribués et moins de la moitié des sommes allouées a été décaissée.

Le FDPE est une source de financement encore sous-utilisée. Étant donné qu'il constitue la seule source importante d'aide non liée pouvant être affectée au renforcement des capacités dans le domaine de l'éducation, il pourrait contribuer au financement des grandes priorités, par exemple une meilleure intégration des politiques d'intervention auprès des groupes marginalisés dans les processus de planification.

Sources : Bermingham (2009a) ; Secrétariat de l'IMOA (2008b, 2009a) ; Bellew et Mook (2008) ; Riddell (2009).

La critique la plus grave concerne sans doute le fait que le FDPE n'a pas soutenu les institutions telles que les ministères de l'Éducation en matière de planification et de suivi des progrès de l'éducation.

gouvernement pour élaborer les plans nationaux qui seront soumis à approbation. Par ailleurs, ce groupe assume la responsabilité institutionnelle en matière de validation des plans et de mobilisation des ressources supplémentaires. Fin 2008, les plans d'éducation de 36 pays avaient été validés (figure 4.17). Le Secrétariat de l'IMOA prévoit que 23 autres pays pourraient venir grossir ce nombre au cours de la période 2009-2011 (Secrétariat de l'IMOA, 2009b).

La Banque mondiale et le Secrétariat de l'IMOA. La Banque mondiale héberge le Secrétariat de l'IMOA et exerce les fonctions d'administrateur et d'instance de supervision du Fonds catalytique et du FDPE, assumant à la fois les responsabilités fiduciaires et décisionnelles en ce qui concerne le déblocage des crédits attribués par les fonds. Le Secrétariat de l'IMOA, qui se compose d'employés de la Banque mondiale et de personnes détachées d'autres partenaires de l'IMOA, apporte son concours aux activités et aux comités de l'IMOA (Banque mondiale, 2009a).

*Le conseil d'administration*³¹. Instance dirigeante de l'IMOA, il définit les politiques et les stratégies, surveille l'utilisation des fonds d'affectation spéciale et est chargé de mobiliser des ressources et de répondre aux inquiétudes des pays. À partir de 2009, le conseil d'administration et les partenaires de l'IMOA dans leur ensemble devraient être représentés par un président indépendant – ce changement a pour but de renforcer un leadership politique et intellectuel de haut niveau, notamment en ce qui concerne la mobilisation des ressources. Le président n'est pas impliqué dans la procédure décisionnelle de quelque réunion de l'IMOA que ce soit. La composition du Conseil avantage nettement

les donateurs. Celui-ci se compose en effet de 4 représentants de pays en développement, dont 2 pays africains, exerçant un mandat de 2 ans chacun ; de 6 donateurs bilatéraux, qui exercent eux aussi un mandat de 2 ans chacun ; de 4 institutions multilatérales (la Banque mondiale, l'UNESCO, l'UNICEF et la Commission européenne), ayant 1 représentant permanent chacune ; et de 3 organisations de la société civile (Secrétariat de l'IMOA, 2009d). Outre que les pays en développement sont sous-représentés, le renouvellement de la composition du Conseil nuit à la continuité et à la poursuite d'un dialogue soutenu.

Au niveau mondial. La réunion des partenaires de l'IMOA, qui a lieu tous les 2 ans, est conçue comme un forum de haut niveau « pour la responsabilité mutuelle des comptes, permettant l'examen des progrès, des défis et des goulets d'étranglement » (Secrétariat de l'IMOA, 2009d, p. 7). Le conseil d'administration coordonne la réunion avec l'aide du Secrétariat. Hormis ses fonctions générales de supervision, la réunion des partenaires offre une tribune permettant de « plaider en faveur de la mobilisation permanente des ressources, de l'amélioration de l'efficacité de l'aide et de l'intégration de nouveaux partenaires » (Secrétariat de l'IMOA, 2009d, p. 7). En sa qualité d'agence chef de file des Nations Unies dans le domaine de l'éducation, l'UNESCO contribue à relier ces initiatives à l'ensemble des activités de suivi de l'EPT, en particulier par l'intermédiaire du Groupe de haut niveau mis en place pour suivre les progrès de la réalisation du Cadre d'action de Dakar.

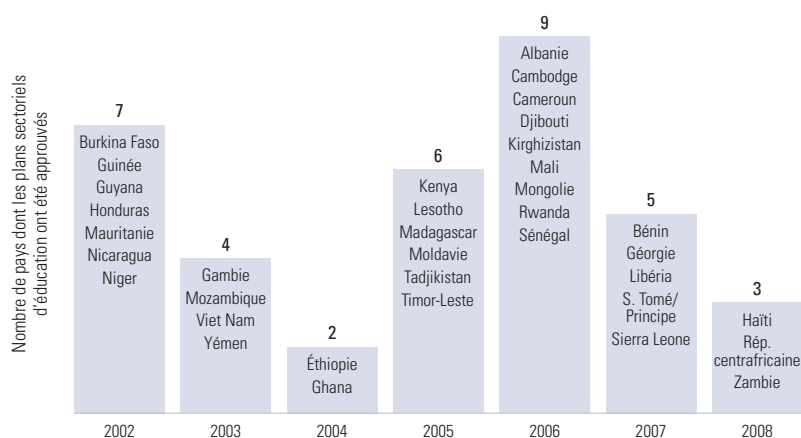
La structure de gouvernance de toute organisation, quelle qu'elle soit, doit être évaluée du point de vue de la transparence, de la responsabilité, de l'efficacité et de la légitimité qu'elle inspire. Dans chacun de ces domaines, la gouvernance de l'IMOA obtiendrait des scores déplorables. Trois types de problèmes contribuent à des déficiences d'ordre plus général.

- *La prépondérance des donateurs.* La communauté des donateurs en général, et la Banque mondiale en particulier, ont la haute main sur les processus de l'IMOA, de la validation des plans nationaux à l'attribution des financements. De fait, les donateurs exercent à la fois les fonctions de juges, de jury et d'instance d'exécution. Il n'existe aucune procédure indépendante d'examen technique, ni de secrétariat qui soit indépendant des bailleurs de fonds.
- *Une procédure décisionnelle « mal ficelée ».* Les processus de l'Initiative de mise en œuvre accélérée ont lieu principalement à l'échelon national. Les groupes de donateurs locaux,

31. Le conseil d'administration a été établi en juillet 2009 en remplacement du Comité directeur de l'IMOA.

Figure 4.17 : Entre 2002 et 2008, l'IMOA a approuvé les plans nationaux de 36 pays

Pays dont les plans sectoriels d'éducation ont été approuvés par l'IMOA, 2002-2008



Source : Secrétariat de l'IMOA (2009b).

qui entretiennent un dialogue avec les gouvernements pendant de nombreuses années, définissent les priorités de l'IMOA dans l'optique du soutien aux plans sectoriels. En de nombreuses occasions, les groupes de donateurs élaborent des stratégies flexibles et novatrices pour renforcer les capacités nationales et travailler avec les systèmes nationaux. Ensuite, les demandes de financement à l'IMOA passent par d'autres processus au niveau mondial, les procédures de la Banque mondiale relatives aux décaissements pesant lourdement sur les décisions de financement. Dans de nombreux cas, les conflits entre les pratiques des donateurs au niveau national et les règles de l'IMOA au niveau mondial retardent l'acheminement de l'aide.

- *La faiblesse du leadership mondial.* L'IMOA n'a pas réussi à susciter un soutien financier et politique de haut niveau, comme en témoignent sa base de donateurs étroite et son bilan mitigé en termes de mobilisation des ressources financières. Le comité directeur, qui n'a pas fixé d'orientation stratégique, n'a pas su prendre de mesures décisives pour résoudre les problèmes de décaissement. Une nouvelle structure de gouvernance a été récemment adoptée, mais rien n'indique qu'elle permettra de remédier à ces difficultés. Au-delà de l'IMOA proprement dite, le Groupe de haut niveau n'a pas su impulser le changement. Bien que mandaté pour « renforcer la volonté politique et la mobilisation des moyens techniques et financiers », ses réunions annuelles sont désormais des « salons où l'on cause », de haut niveau, caractérisés par de longs cycles de planification, des programmes dépourvus d'objectifs stratégiques et un débat qui passe à côté de l'essentiel et part dans toutes les directions. Chacune de ces réunions a abouti à l'adoption de communiqués formulés en termes vagues qui contiennent principalement des injonctions à caractère général à l'adresse des gouvernements et sont, pour la plupart, dépourvus d'engagements concrets. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/2004* avait publié un jugement sévère sur les deux premières réunions : « Ni les communiqués, ni les rapports [...] n'ont eu d'impact visible sur le plan international, que ce soit pour susciter un engagement politique ou pour mobiliser les ressources nécessaires à la réalisation de l'EPT (UNESCO, 2003, p. 270). Ce jugement pourrait être appliqué à chacune des 8 réunions du Groupe de haut niveau.

Fourniture de l'aide : insuffisance et irrégularité

Le débat sur le rôle de l'Initiative de mise en œuvre accélérée dans la mobilisation de moyens financiers supplémentaires se caractérise par une grande confusion. Certains observateurs, dont de nombreux bailleurs de fonds, soutiennent que l'approbation donnée par l'IMOA est un facteur important et indirect de mobilisation d'une aide supplémentaire par l'intermédiaire des donateurs bilatéraux. D'autres mettent l'accent sur les subventions directes octroyées via le Fonds catalytique. Outre qu'il est difficile de mesurer les financements indirects, peu d'éléments témoignent en faveur d'un « effet IMOA » fort. Quant au Fonds catalytique, il a fourni un faible volume d'aide moyennant des coûts de transaction élevés.

Validation de l'IMOA, catalyseur de la mobilisation financière ?

Dans ses rapports annuels, le partenariat de l'IMOA affirme que la validation des plans contribue à mobiliser une aide accrue (Birmingham, 2009a ; Secrétariat de l'IMOA, 2008a). À l'appui d'une telle affirmation, on cite habituellement les études qui examinent les niveaux d'aide avant et après l'approbation des plans nationaux par l'IMOA. Or, ces études se prêtent elles-mêmes à une interprétation sélective. Prenons tout d'abord la conclusion, abondamment reprise, selon laquelle « les premiers pays de l'IMOA semblent avoir bénéficié d'une augmentation plus importante des engagements en faveur de l'éducation de base » (Secrétariat de l'IMOA, 2008a, p. 26). Cette conclusion s'appuie sur la constatation selon laquelle les pays dont les plans ont été approuvés en 2002-2004 ont vu leurs engagements d'aide multipliés par 2 en 2000-2006, ce qui représente une progression plus importante que dans le cas des pays dont les plans n'ont pas été approuvés. On ne comprend pas bien pourquoi la période de comparaison commence en 2000 (2 ans avant la création de l'IMOA). De plus, si l'on étend la période à 2007, l'effet positif de la conclusion disparaît (Rawle, 2009).

La possibilité de sélectivité peut être illustrée à l'aide d'une autre comparaison. Dans les 11 pays aux plans approuvés en 2002 et 2003, le taux de croissance annuel des engagements d'aide en faveur de l'éducation de base jusqu'en 2005 était de 4 %. Il était inférieur de plus de moitié à la progression des engagements affichée dans les pays à faible revenu n'ayant pas adhéré à l'IMOA. Au sein du groupe des pays de l'IMOA, l'augmentation des engagements était inégalement répartie, allant d'une croissance annuelle de plus de 80 % en Mauritanie et au Yémen à 10 % au Burkina Faso. En outre, dans 5 des pays approuvés par l'IMOA,

Dans de nombreux cas, les conflits entre les pratiques des donateurs au niveau national et les règles de l'IMOA au niveau mondial retardent l'acheminement de l'aide.

L'élargissement des attributions du Fonds catalytique a permis à davantage de pays de recevoir des financements multilatéraux.

les engagements ont en réalité diminué lorsqu'ils sont exprimés en dollars EU constants de 2007. Ces éléments ne sont pas révélateurs d'un effet négatif de l'IMOA, mais ils ne militent guère en faveur d'un effet positif.

Selon les conclusions préliminaires de l'évaluation de l'IMOA à mi-parcours, les données relatives à l'aide « ne montrent pas de façon probante que la validation par l'IMOA entraîne une hausse de l'aide en faveur de l'éducation de base » [Cambridge Education *et al.*, 2009, p. 34]. De fait, c'est parce que les donateurs bilatéraux n'ont pas su augmenter de manière suffisante le soutien à l'éducation dans les pays dont le plan d'éducation avait été approuvé que le mandat du Fonds catalytique a été élargi en 2007, alors qu'il était initialement axé sur les pays dont la base de donateurs n'avait pas atteint une taille critique.

Fonds catalytique : la lenteur des décaissements nuit à l'efficacité

L'élargissement des attributions du Fonds catalytique a permis à davantage de pays de recevoir des financements multilatéraux pendant de plus longues périodes (Secrétariat de l'IMOA, 2007c, 2009b). Ce changement a également permis de mettre en lumière les problèmes liés à la mobilisation des ressources, aux décaissements et aux engagements des bailleurs de fonds.

L'aide canalisée par le biais du Fonds catalytique a progressé régulièrement. Les encaissements cumulatifs en provenance des bailleurs de fonds avaient atteint 1,2 milliard de dollars EU au mois de mars 2009. Cependant, le total des décaissements ne s'élevait qu'à 491 millions de dollars EU³². Pour 2004-2007, les recettes du Fonds catalytique représentaient en moyenne 4 % environ de la totalité des engagements d'aide consacrés à l'éducation de base (CAD-OCDE, 2009d). Au premier trimestre 2009, 23 pays en développement avaient reçu des subventions du Fonds catalytique³³, mais la répartition était très inégale, le Kenya, Madagascar et le Rwanda ayant obtenu la moitié de la totalité des décaissements (Secrétariat de l'IMOA, 2008e, 2009b).

La base financière du Fonds catalytique reste très étroite. L'Initiative de mise en œuvre accélérée a été conçue pour encourager et coordonner le soutien financier octroyé par les donateurs bilatéraux, les institutions multilatérales et les mécènes privés, mais les recettes du Fonds catalytique proviennent essentiellement des donateurs bilatéraux (figure 4.18). Quatorze donateurs bilatéraux ont versé des contributions, près de 75 % du total provenant de 3 d'entre eux seulement pour 2004-2008 : les Pays-Bas, l'Espagne et le Royaume-Uni. En net contraste avec les initiatives mondiales de financement de la santé, l'IMOA n'a pas créé de possibilités pour le mécénat privé.

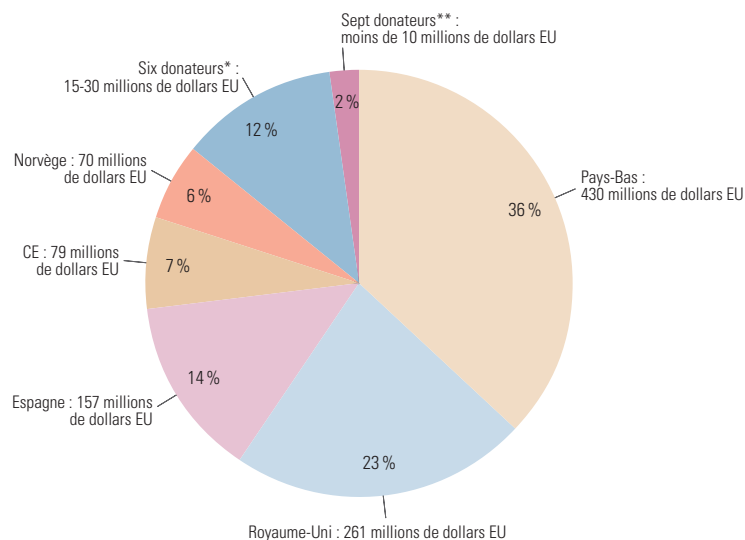
Les contributions au Fonds catalytique représentent une part importante du total des engagements d'aide à l'éducation de certains donateurs, soit environ 15 % pour les Pays-Bas et 9 % pour le Royaume-Uni, entre 2004 et 2007. Ces chiffres indiquent que la performance du Fonds catalytique influence les programmes de ces donateurs.

La faiblesse des taux de décaissement dans le cadre du Fonds catalytique a considérablement compromis l'IMOA ainsi que, de façon générale, les efforts déployés en faveur de l'aide. Dans n'importe quel programme d'aide, il se produit inévitablement un décalage entre l'attribution et le décaissement mais, dans ce cas précis, le décalage est très important. Depuis 2007, certains pays ont dû attendre jusqu'à 2 ans après la décision d'attribution de l'aide avant de recevoir leur premier versement (figure 4.19). La situation est donc en recul par rapport à un décalage moyen de 9 mois entre l'allocation et le décaissement avant 2007. Bien que certains éléments indiquent une légère augmentation du taux de décaissement, au mois d'avril 2009, 8 % seulement des subventions attribuées en 2007 avaient été versées (Birmingham, 2009a).

32. En août 2009, les décaissements totaux avaient atteint 580 millions de dollars EU (Secrétariat de l'IMOA, 2009c).

33. Selon les projections, une trentaine de pays devraient être concernés à la fin de 2009.

Figure 4.18 : Le soutien à l'IMOA provient principalement d'un petit groupe de pays
Total des contributions des donateurs au Fonds catalytique de l'IMOA 2004-2008



* Canada, Danemark, France, Irlande, Italie et Suède, dont la contribution respective est comprise entre 15 et 30 millions de dollars EU.

** Allemagne, Australie, Belgique, Fédération de Russie, Japon, Roumanie et Suisse, dont la contribution respective est inférieure à 10 millions de dollars EU.

Source : Secrétariat de l'IMOA (2009b).

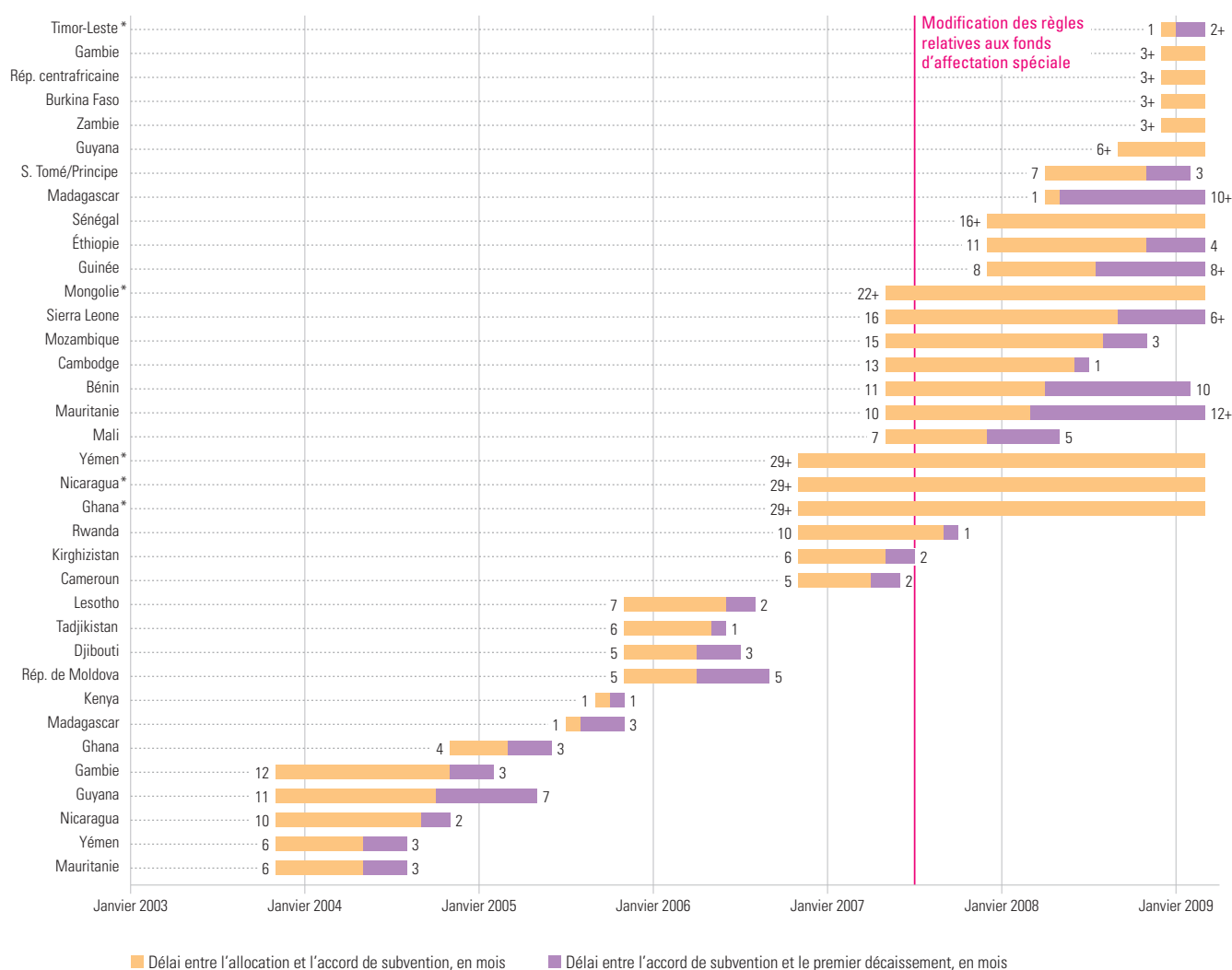
Les retards de décaissement ont perturbé la planification dans de nombreux pays. Un financement alloué au Sénégal en 2007 n'avait toujours pas été décaissé en mars 2009. Plusieurs pays comme le Cambodge, le Mozambique et la Sierra Leone ont dû attendre plus de 1 an entre l'allocation et l'accord de versement de la subvention. Divers pays dont les plans IMOA ont été approuvés en 2002-2004 n'ont toujours pas reçu l'intégralité des fonds attribués. Au bout de 4 ans, le Nicaragua et le Yémen avaient reçu moins de 60 % des crédits qui leur avaient été alloués par le Fonds catalytique (figure 4.20).

La nette détérioration de la performance en matière de décaissements est directement imputable à un changement de gouvernance. Avant 2007, les fonds de l'IMOA étaient considérés comme complémentaires des projets de l'IDA. Dans plusieurs pays, comme le Cameroun, le Kenya et le Rwanda, le personnel de la Banque mondiale a fait preuve d'une flexibilité considérable en adaptant les règles relatives aux projets afin de permettre un décaissement plus rapide. L'expérience du Kenya montre ce qu'un mécanisme de financement multilatéral flexible permet d'obtenir bien que, même dans ce cas précis, l'aide ait été uniquement axée sur le court terme (encadré 4.13).

Dans plusieurs pays, la Banque mondiale a fait preuve d'une flexibilité considérable en adaptant les règles afin de permettre un décaissement plus rapide.

Figure 4.19 : Longueur des délais entre l'allocation et le décaissement par le Fonds catalytique

Nombre de mois écoulés entre l'allocation, l'accord de subvention et le décaissement par le Fonds catalytique de l'IMOA, 2003-2009



Notes :

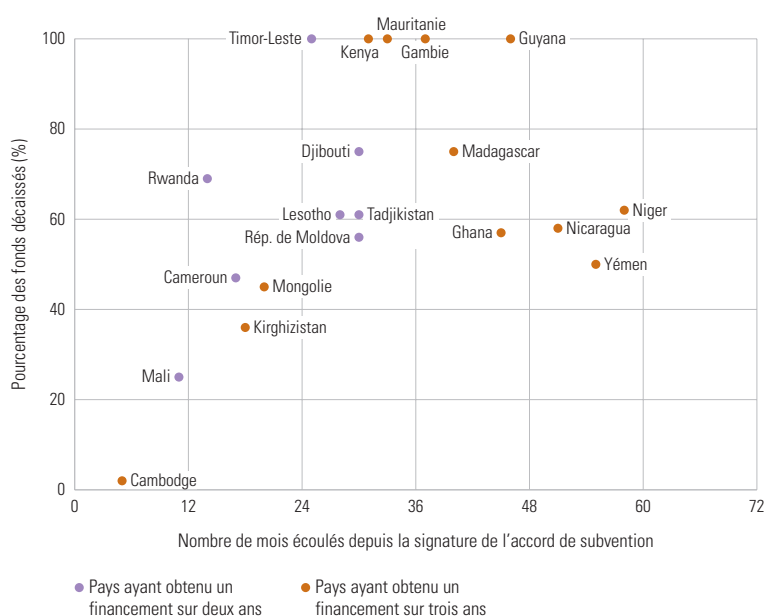
* Troisième subvention annuelle.

Le signe « plus » placé à la suite du nombre de mois signifie que la procédure n'est pas terminée, c'est-à-dire que l'accord de subvention n'a pas encore été signé ou que le premier décaissement n'a pas encore été effectué. Plusieurs pays apparaissent à plusieurs reprises parce qu'ils ont obtenu plusieurs financements depuis l'approbation de leur plan.

Source : Secrétariat de l'IMOA (2008e, 2009b).

Figure 4.20 : Le décaissement total des subventions du Fonds catalytique peut prendre des années

Pourcentage des financements alloués aux pays par le Fonds catalytique décaissés à fin 2008



Source : Secrétariat de l'IMOA (2008e).

Les taux de décaissement ont commencé à fléchir considérablement à la suite d'une modification des règles survenue en 2007. Devant la prolifération des fonds d'affectation spéciale, les administrateurs de la Banque mondiale ont jugé que l'institution s'exposait à un risque financier grave et qu'elle manquait à ses responsabilités fiduciaires. Une

directive a alors imposé que tous les fonds d'affectation spéciale – dont le Fonds catalytique de l'IMOA – soient soumis aux mêmes garanties et régis par les mêmes procédures que les programmes d'investissement de l'IDA. Ce changement a été appliqué rétroactivement à l'aide attribuée mais pas encore décaissée (Bermingham, 2009a).

On ne semble pas avoir beaucoup réfléchi à l'impact que produirait ce changement sur l'IMOA. Les directives de la Banque mondiale sur l'application des nouvelles règles au Fonds catalytique ont été disponibles en octobre 2008, soit plus de 1 an après la décision. Un certain nombre de donateurs bilatéraux ont par la suite reproché à la Banque mondiale les retards pris par les décaissements de l'IMOA, imputés aux nouvelles règles, or un point capital a été négligé : les directeurs exécutifs qui ont proposé et avalisé les changements comptaient parmi eux des représentants de pays contribuant à l'IMOA.

Essentiellement préoccupés par la responsabilité fiduciaire et le risque financier, et responsables devant les ministères des Finances, ils ne semblent pas avoir tenu compte de l'impact de cette décision sur l'aide à l'éducation – ce qui représente un cas extrême d'incapacité à mener une réflexion globale et cohérente sur la politique du développement.

Cette négligence s'est révélée très coûteuse. L'application intégrale des règles financières de l'IDA implique 34 procédures distinctes et s'étend en moyenne sur près de 18 mois (Bermingham, 2009a). Le changement a été particulièrement probléma-

Encadré 4.13 – Kenya : soutien de l'IMOA à l'élimination des frais de scolarité

L'expérience du Kenya illustre les possibilités qu'offre l'IMOA pour soutenir la réforme dans les pays.

Au cours de l'année scolaire qui a suivi l'élimination des frais de scolarité au début 2003, près de 1 million de nouveaux élèves ont été inscrits à l'école primaire. Les subventions par élève versées aux écoles étaient destinées à remplacer la perte des revenus procurés par les frais de scolarité. Malgré tout, les sureffectifs dans les classes et la pénurie de manuels scolaires menaçaient la qualité de l'éducation. Les donateurs ont compris qu'il était urgent de fournir des ressources supplémentaires, tout en exprimant leur inquiétude devant la corruption qui régnait dans le système de passation des marchés.

Dans le cadre d'un nouveau programme financé par les bailleurs de fonds, les règles de passation des marchés ont été révisées pour que les fonds soient acheminés aux conseils d'écoles via le système bancaire privé. Ces conseils, composés de parents et d'enseignants, étaient chargés de l'achat des manuels à partir d'une liste

d'ouvrages sélectionnés. Il leur incombait aussi de vérifier que les écoles avaient bien reçu les subventions et de publier cette information. En dépit de la corruption généralisée des systèmes d'achats du pays dénoncée à l'époque, les audits ont jugé que le programme était efficace.

Pendant cette période cruciale, le soutien de l'IMOA au Kenya a été caractérisé par la rapidité des prises de décision et des décaissements. Les subventions du Fonds catalytique au Kenya se sont élevées à 121 millions de dollars EU entre 2005 et 2008. Administrées par la Banque mondiale, ces subventions ont été complétées par un financement de l'IDA et par une subvention octroyée par le ministère du Développement international du Royaume-Uni afin d'augmenter l'appui aux conseils d'écoles dans les 18 000 écoles primaires du pays. Le défi consiste aujourd'hui à poursuivre cette aide durablement au moyen d'un financement de suivi du Fonds catalytique ou d'une aide bilatérale accrue.

Sources : Bermingham (2009a) ; Thomson *et al.* (2009).

tique pour les pays qui ne disposaient pas d'une présence importante de la Banque mondiale car ils ont dû procéder à de nouvelles évaluations avant de pouvoir recevoir des subventions du Fonds catalytique, ce qui a entraîné des délais importants et augmenté les coûts de transaction. Dans certains cas, le respect imposé des procédures de l'IDA a ruiné les efforts entrepris par les donateurs pour travailler avec les systèmes nationaux – objectif central de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide (Buse, 2007). Les délais prolongés de l'acheminement de l'aide au Mozambique sont révélateurs de ce problème (encadré 4.14).

Les retards de décaissement dissuadent les bénéficiaires de l'aide d'adopter des programmes de réforme plus ambitieux. Ils affaiblissent en outre le soutien octroyé à l'IMOA par les bailleurs de fonds.

En 2008, les Pays-Bas ont dû réaffecter un engagement de 135 millions de dollars EU à l'IMOA en raison de règles internes liant les transferts aux décaissements. Cette somme a ainsi été perdue pour le financement de l'éducation.

Des efforts ont été entrepris pour améliorer les décaissements du Fonds catalytique. En décembre 2008, le comité du Fonds catalytique a accepté pour la première fois de verser une subvention sous forme de soutien budgétaire, en utilisant un mécanisme de la Banque mondiale pour fournir au Burkina Faso 102 millions de dollars EU au titre de l'IMOA (Secrétariat de l'IMOA, 2008*d*). Une telle mesure devrait augmenter la vitesse du décaissement et permettre au gouvernement d'utiliser ses propres systèmes de gestion financière, réduisant ainsi les coûts de transaction.

Les retards de décaissement dissuadent les bénéficiaires de l'aide d'adopter des programmes de réforme plus ambitieux.

Encadré 4.14 – Mozambique : les lenteurs de l'Initiative de mise en œuvre accélérée

L'expérience du Mozambique illustre de manière très claire les conséquences néfastes de la modification des procédures du Fonds catalytique adoptées en 2007. Malgré un bilan impressionnant en termes de réforme, le pays a vu ses recherches de financements – ainsi que les efforts déployés par les donateurs pour aligner l'aide sur la planification nationale – contrariés par l'application inflexible des règles de la Banque mondiale.

L'un des premiers pays à avoir sollicité le Fonds catalytique élargi, le Mozambique, s'est vu attribuer la somme de 79 millions de dollars EU pour 2008-2009. Le gouvernement a programmé ce montant dans son cadre budgétaire 2008. Avec le soutien du groupe de bailleurs de fonds local, le gouvernement a demandé que l'aide soit acheminée *via* un fonds commun destiné à soutenir le Plan stratégique du secteur de l'éducation. Ce fonds sectoriel bien établi a acheminé les apports financiers de 6 grands donateurs bilatéraux (Allemagne, Canada, Finlande, Irlande, Pays-Bas et Royaume-Uni). Les donateurs avaient une confiance telle dans les systèmes de gestion financière améliorés qu'ils s'étaient engagés, aux termes d'un accord, à utiliser les systèmes nationaux de planification et de gestion financière, y compris pour la passation des marchés.

D'emblée, l'application des nouvelles procédures du Fonds catalytique a été problématique. La Banque mondiale n'a pas accepté le fonds commun, pourtant conforme aux règles de l'IDA. Selon l'idée qu'elle se fait de ses responsabilités fiduciaires, elle a exigé une évaluation complète des systèmes financiers et administratifs utilisés par le ministère de l'Éducation et de la Culture. Bien que la Banque mondiale ait conclu que les pratiques de gestion financière au Mozambique étaient raisonnables, et meilleures que la moyenne dans le secteur éducatif, elle a estimé que la loi prescrivant la « préférence nationale » en matière de passation de marchés était contraire aux règles de l'IDA relatives aux projets.

Suivant les propositions de la Banque mondiale, les fonds seraient débloqués à condition que l'aide du Fonds catalytique soit acheminée par l'intermédiaire d'un projet distinct fonctionnant indépendamment du mécanisme de fonds commun ou que les règles régissant le fonds commun soient modifiées. Le gouvernement et les bailleurs de fonds ont opposé un refus catégorique à ces deux propositions. Le retour à l'aide axée sur les projets était considéré comme une régression par rapport aux principes de l'aide sectorielle que la création de l'IMOA était supposée favoriser. Personne n'était favorable non plus à la modification des règles du fonds commun, qui avait été si méticuleusement négociées. Il s'en est suivi plusieurs mois de discussions acerbes.

Les bailleurs de fonds ont prié le comité du Fonds catalytique de transférer à un membre du groupe local de donateurs les fonctions d'instance de supervision pour la subvention octroyée au Mozambique. Après avoir donné son accord de principe, le comité a déclaré que la décision devait être prise au niveau local, où les négociations étaient bloquées. Sous la pression de la Banque mondiale, le gouvernement du Mozambique a fini par accepter de modifier, au moyen d'une annexe technique, la section de l'accord sur le fonds commun relative aux passations de marchés. Il a toutefois exprimé une vive protestation, en faisant observer que le pays avait été contraint à opérer un retour en arrière du point de vue de l'harmonisation et de la coordination entre les donateurs.

Au mois de mars 2009, soit 2 ans après l'attribution initiale du Fonds catalytique, le Mozambique avait reçu 28 millions de dollars EU sur une subvention d'un montant de 79 millions de dollars EU.

Sources : Secrétariat de l'IMOA (2007*b*) ; Bermingham (2009*a*) ; Bartholomew *et al.* (2009).

La seconde innovation concerne la délégation de l'autorité de la Banque mondiale à un donateur présent dans le pays. En Zambie, le groupe local des bailleurs de fonds a décidé que les Pays-Bas étaient les mieux placés pour faire office d'instance de supervision de l'aide octroyée au titre du Fonds catalytique. Le recours à une autre instance de supervision témoigne d'une certaine flexibilité mais ne règle pas le problème systémique. Dans les pays où la Banque mondiale est l'instance de supervision de l'IMOA, les gouvernements peuvent, en théorie, choisir entre l'aide au titre de l'Initiative de mise en œuvre accélérée axée sur un projet ou une aide budgétaire directe. Depuis la modification des règles, le flou qui entoure les critères d'octroi du soutien budgétaire a incité la plupart des pays à opter pour l'aide axée sur les projets.

Cela constitue, semble-t-il, une entorse aux principes de la Déclaration de Paris.

Comme le montrent les récentes innovations, la réforme est possible, mais les problèmes systémiques, qui sont à l'origine du bilan déplorable en matière de décaissements, ne peuvent être résolus au cas par cas. Les pays à qui des subventions ont été attribuées en 2007 doivent toujours se conformer à l'extrême rigidité des règles de la Banque mondiale. Début 2009, quelques-uns de ces pays, dont la Mauritanie et la Sierra Leone, n'avaient toujours pas reçu leur premier versement. Les pays dont les plans ont été approuvés après 2007 font face, eux aussi, à des perspectives incertaines.

Toujours pas de financements prévisibles à long terme

La planification de l'éducation s'inscrit dans un horizon à long terme : elle nécessite des perspectives de financement de l'aide à long terme et exige que les donateurs s'engagent pour des périodes de 10 ans. L'Initiative de mise en œuvre accélérée et le Fonds catalytique n'ont pas su relever ce défi.

L'élargissement du mandat du Fonds catalytique a suscité l'espoir qu'un plus grand nombre de pays obtiendraient une aide sur une durée plus longue grâce des subventions de 3 ans renouvelables. Bien qu'encore trop court, ce calendrier marquait un pas dans la bonne direction. En l'occurrence, la fragilité de la base financière du Fonds catalytique a compromis même cette modeste avancée.

L'octroi d'une aide plus prévisible exige des engagements plus prévisibles de la part des bailleurs de fonds (Secrétariat de l'IMOA, 2008c). Le bilan du Fonds catalytique est révélateur à cet égard. Les promesses signées par les donateurs s'élevaient à 389 millions de dollars EU en 2008 mais n'atteignent plus que 26 millions de dollars EU

pour 2011³⁴ (Secrétariat de l'IMOA, 2009b). Cela ne constitue certes pas une base sûre pour des engagements liés à un cycle de dépenses à moyen terme, généralement compris entre 3 et 5 ans. Alors que les pays dont les plans IMOA ont été approuvés sont de plus en plus nombreux, le Fonds catalytique s'expose à un déficit de financement colossal. Selon les estimations du Secrétariat de l'IMOA, le déficit prévu devrait atteindre 324 millions de dollars EU à la fin 2009³⁵ (Secrétariat de l'IMOA, 2009b). Si l'on tient compte des 16 pays dont les plans d'éducation devraient être approuvés en 2010 ou en 2011, ce déficit va vraisemblablement se creuser. Pour que l'IMOA constitue un mécanisme multilatéral viable, un nouveau modèle de financement est indispensable.

Il est impératif d'améliorer la prévisibilité et d'obtenir de la part des donateurs un engagement plus ferme sur des cycles de planification plus longs, compris entre 5 et 10 ans. Conscients de ces problèmes, plusieurs donateurs ont soutenu des appels en faveur d'un mécanisme de réapprovisionnement qui mobilise entre 3 et 5 milliards de dollars EU environ entre 2009 et 2012, en partant d'un financement initial de 1,2 milliard de dollars EU pour 18 mois à compter de 2009 (Équipe spéciale de l'IMOA sur le financement de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT, 2009). Ces mécanismes à plus long terme sont typiques des initiatives multilatérales dans le domaine de la santé, comme nous le verrons plus en détail dans la section finale. Les engagements pour 2009 s'élevant à 228 millions de dollars EU, il faudrait par conséquent que le financement de l'aide augmente rapidement (Secrétariat de l'IMOA, 2009b). Malheureusement, le piètre bilan de l'IMOA en termes de décaissements dissuade les donateurs de procéder rapidement aux augmentations que nécessiterait un tel mécanisme.

Pays touchés par un conflit

L'attribution d'une aide à l'éducation de base dans les pays touchés par un conflit est à la fois une priorité et un défi. Ces pays représentent une large part de la population non scolarisée du monde, ils souffrent d'une grave pénurie d'enseignants et leurs infrastructures scolaires sont souvent très dégradées. Leur capacité de gestion de l'aide est habituellement limitée, leurs systèmes financiers, de même que leurs systèmes d'administration publique, n'étant généralement pas en mesure de respecter les exigences posées par les donateurs en termes de notification (Berry, 2009). Les pays touchés par un conflit devraient être au centre des initiatives multilatérales de financement de l'éducation, ce qui permettrait aux donateurs de mutualiser les risques et de réduire les coûts de transaction (Dom, 2009). Au lieu de cela, ils restent à la périphérie.

34. En mars 2009, le bilan de l'IMOA affichait 14,4 millions de dollars EU correspondant à des engagements non signés.

35. Si l'on tient compte des engagements non signés, cette somme n'atteint plus que 197 millions de dollars EU.

L'un des défauts de conception les plus graves de l'Initiative de mise en œuvre accélérée réside dans le fait que ses règles écartent beaucoup de pays et d'enfants qui ont le plus besoin de l'aide des donateurs. Les conditions minimales d'adhésion à l'IMOA – un document de stratégie pour la réduction de la pauvreté, un plan d'éducation crédible – excluent de fait de nombreux pays en situation de conflit, en phase de reconstruction postconflit ou dont les capacités sont extrêmement limitées pour d'autres raisons.

Les tentatives de réforme, fragmentaires, se sont globalement soldées par des échecs. Elles ont d'abord porté sur l'élaboration d'un « cadre progressif » pour la validation des plans. L'idée générale consistait initialement à attribuer un « statut transitoire » aux pays engagés sur la bonne voie mais se trouvant dans l'incapacité de respecter toute la rigueur exigée par une approbation pleine et entière de l'IMOA. Les donateurs s'étant montrés incapables de s'accorder sur la façon de poursuivre dans le cadre de l'IMOA, il a ensuite été question de créer un fonds de transition distinct pour l'éducation afin de fournir un soutien à grande échelle dans les contextes de crise et de postconflit. Cependant, les négociations n'ayant pas abouti (voir les explications détaillées ci-dessous), les pays en situation de conflit n'ont toujours pas accès à un mécanisme multilatéral de financement de l'éducation.

Processus de l'Initiative de mise en œuvre accélérée : un parcours semé d'embûches

Plusieurs pays en situation de conflit ont parcouru les différentes étapes que compte le processus de validation de l'IMOA. En 2007, le Libéria et la Sierra Leone ont reçu leur approbation, suivis, 1 an plus tard, par la République centrafricaine et par Haïti. Le Sud-Soudan est candidat potentiel à l'approbation en 2009. Malheureusement, l'approbation d'un plan n'aboutit pas toujours à la fourniture d'une aide.

En Sierra Leone, à la suite de l'accord de paix de 2002, le gouvernement a fait de la reconstruction du système éducatif un objectif prioritaire. La suppression des frais de scolarité dans l'enseignement primaire a permis de multiplier par 2 le nombre d'enfants inscrits, qui est ainsi passé à 1,3 million entre 2001 et 2004. Bon nombre de nouveaux élèves n'avaient pour toute perspective que des écoles délabrées dépourvues à la fois de manuels et d'enseignants formés (UNICEF, 2009a ; Banque mondiale, 2007b). Le Fonds de développement des programmes éducatifs de l'IMOA a facilité la préparation d'un projet de plan d'éducation, élaboré avec le concours de l'UNICEF et de la Banque mondiale. Trois mois après l'approbation du plan par l'IMOA, la Sierra Leone s'est vu attribuer 13,9 millions de dollars EU au titre

de l'aide du Fonds catalytique (Secrétariat de l'IMOA, 2009b). L'application rétroactive des règles de l'IDA a toutefois considérablement retardé le décaissement. Au mois de mars 2009, soit 2 ans après la décision d'allocation, la Sierra Leone attendait toujours son premier versement.

Ce processus a de fait ramené la Sierra Leone dans la position d'un nouveau candidat et a fait ressortir l'insuffisance des capacités de son secteur éducatif. L'espoir que la Sierra Leone respecte les normes d'excellence de l'IMOA était perdu d'avance. Il fut établi que le gouvernement n'avait pas respecté les objectifs relatifs aux dépenses et aux ressources nationales consacrées à la pauvreté et qu'il n'avait pas non plus su répondre aux interrogations des donateurs en matière de transparence et de responsabilité (UNICEF, 2009a). La question était de savoir si l'IMOA pouvait devenir plus flexible et admettre dans le « club » des pays comme la Sierra Leone. La réponse fut non.

D'autres pays touchés par un conflit et rencontrant des difficultés similaires ont eux aussi subi un traitement arbitraire en parcourant les diverses étapes du processus de l'IMOA. Au Libéria, comme en Sierra Leone, le groupe de donateurs local a donné son aval à un plan de reconstruction post-conflit en 2007. Le pays, qui pouvait compter sur le soutien de quelques grands donateurs, et sur un gouvernement profondément attaché à l'éducation, était bien placé pour accélérer les progrès. Or, le comité du Fonds catalytique a rejeté la demande soumise par le Libéria pour financer son plan national d'éducation, de sorte qu'un fonds commun a dû être établi sous les auspices de l'UNICEF (encadré 4.15).

L'expérience du fonds commun administré par l'UNICEF au Libéria a conduit au développement d'une filière parallèle pour la fourniture d'une aide à grande échelle dans les situations de crise et de post-conflit. Il a notamment été proposé de créer un Fonds de transition pour l'éducation qui fonctionnerait sous l'égide de l'UNICEF. Le Secrétariat de l'IMOA et l'UNICEF furent chargés de définir des règles et des procédures d'allocation. Plusieurs bailleurs de fonds, en particulier les Pays-Bas et le Royaume-Uni, indiquèrent qu'ils s'engageraient à verser des contributions. Mais les longues négociations sur le fonds proposé en 2008 et 2009 finirent par achopper sur des craintes en matière de risque et de responsabilité.

Certains pays ont également reçu des informations contradictoires sur les procédures de demandes de financement. En décembre 2008, le comité du Fonds catalytique a accepté d'attribuer un financement à la République centrafricaine, tout en qualifiant sa

Selon les estimations du Secrétariat de l'IMOA, le déficit prévu devrait atteindre 324 millions de dollars EU à la fin 2009.

Encadré 4.15 – Libéria : un plan approuvé mais aucune aide du Fonds catalytique

Après avoir récemment mis un terme à un conflit violent, le Libéria doit relever un formidable défi dans le domaine de l'éducation. Un tiers à peine des enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire sont inscrits à l'école et les inégalités sont profondes et généralisées. L'IMOA aurait pu jouer un rôle important en remédiant au problème du sous-financement chronique du secteur de l'éducation. Elle ne l'a pas fait.

L'exemple du Libéria met en évidence les limites de l'IMOA dans le cas des pays touchés par un conflit. Plusieurs donateurs ont travaillé en étroite collaboration avec le gouvernement pour préparer une stratégie du secteur de l'éducation, bien conscients de la nécessité de reconstruire une structure de gouvernance efficace. Or, le comité du Fonds catalytique a rejeté la demande du Libéria, obligeant le gouvernement et les bailleurs de fonds à élaborer des mécanismes de substitution.

Sous les auspices de l'UNICEF, et grâce à l'aide initiale des Pays-Bas, un fonds commun pour l'éducation a été rapidement mis en place afin de financer les investissements prioritaires. Très vite, ce fonds s'est révélé beaucoup plus efficace que le Fonds catalytique sur le plan des décaissements. Une première subvention de 7 millions de dollars EU a permis de créer des instituts de formation des enseignants en milieu rural et d'acheter des manuels scolaires à grande échelle, pour la première fois depuis la fin du conflit. À l'heure actuelle, les engagements souscrits en faveur du fonds commun s'élèvent à 17 millions de dollars EU : 12 millions proviennent des Pays-Bas et 5 millions d'un mécène privé, l'Open Society Initiative. Mais, il manque encore beaucoup d'argent. Les besoins financiers pour 3 ans sont en effet estimés à 70 millions de dollars EU. Si aucun autre donateur ne souscrit d'engagements en faveur du fonds commun, le Libéria pourrait voir sa volonté d'accélérer sa progression vers l'éducation pour tous être contrariée.

Sources : UNICEF (2009b) ; Brannelly *et al.* (2009).

Près de la moitié de l'aide internationale provenant de sources privées est désormais investie dans la santé.

décision « d'exceptionnelle », au motif que « normalement, le financement d'un pays dans une telle situation devait passer par le Fonds de transition pour l'éducation ». Sans expliquer ce qu'il entendait par « dans une telle situation », il n'a pas non plus précisé les motifs de l'exception (Secrétariat de l'IMOA, 2008d, p. 2). Le comité s'est en outre abstenu de définir les conditions aux termes desquelles l'allocation doit être décaissée. Force est de s'interroger, enfin, sur les conséquences qu'aura pour la République centrafricaine l'arrêt des négociations sur le Fonds de transition pour l'éducation.

Dans d'autres pays, le manque de clarté de l'IMOA a entraîné des coûts de transaction élevés et suscité bien des incertitudes. À Haïti, le groupe d'éducation local a approuvé le plan d'éducation du pays à la mi-2008. Le gouvernement a été incité à soumettre une demande de financement au Fonds catalytique. À la fin de l'année, il a été conseillé au gouvernement haïtien de solliciter une aide financière auprès du

Fonds de transition – qui n'existait pas. Au bout de 1 an, bien que son plan ait été approuvé et que sa demande de financement fut prête, Haïti se trouvait toujours dans l'impossibilité de présenter sa requête. Le ministre de l'Éducation, qui avait sans doute de bonnes raisons, exprima sa « déception et son amertume » d'être ainsi enfermé dans un processus aussi interminable (UNESCO, 2009a, p. 4). Quand il devint enfin évident que le Fonds de transition ne verrait jamais le jour, Haïti obtint des financements par l'intermédiaire du Fonds catalytique en septembre 2009.

Les efforts engagés pour établir un cadre multilatéral efficace afin de traiter les difficultés des pays en situation de conflit n'ont pas abouti. Les problèmes en jeu vont beaucoup plus loin que l'échec de l'IMOA. En 2006, Haïti affichait un taux net de scolarisation de 71 %. Près de la moitié des enfants issus des 20 % de ménages les plus pauvres ne sont pas scolarisés. Les sous-investissements chroniques du gouvernement font peser une lourde charge financière sur les parents. Les frais de scolarité s'élèvent en moyenne à 80 dollars EU par enfant, soit un sixième environ du revenu moyen en 2007. Le système de formation des enseignants produit quelque 500 diplômés par an, quand il en faudrait 2 500 (Banque mondiale, 2008b). Dans chacun de ces domaines, une aide du Fonds catalytique aurait permis d'améliorer la situation.

Tirer les enseignements des fonds mondiaux pour la santé

Les 10 dernières années ont été marquées par la multiplication rapide d'initiatives mondiales de financement de la santé³⁶. Contrairement à l'IMOA, ces initiatives ont dynamisé la progression vers les objectifs internationaux de développement, en recourant essentiellement à l'aide au développement officielle, mais aussi à des mécanismes multilatéraux adaptés à l'aide philanthropique. Dans une large mesure, la part croissante de la santé dans le total de l'aide est à mettre au crédit du dynamisme de ces initiatives. Près de la moitié de l'aide internationale provenant de sources privées est désormais investie dans la santé (Marten et Witte, 2008).

Une grande partie de l'aide internationale supplémentaire attribuée à la santé est consacrée à des maladies ou à des interventions spécifiques. Il existe plus de 90 partenariats mondiaux pour la santé qui, pour la plupart, entrent dans cette catégorie (Sridhar et Tamashiro, 2009). Parmi les exemples les plus remarquables figurent le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme (communément appelé le Fonds mondial) et l'Alliance GAVI³⁷ (Sridhar et Tamashiro, 2009).

36. Cette section doit beaucoup à Sridhar et Tamashiro (2009).

37. L'ancienne Alliance mondiale pour la vaccination et l'immunisation.

Beaucoup plus que ne l'a fait l'IMOA, ces programmes ont renforcé le soutien politique, en maintenant la santé au cœur du programme mondial pour le développement. Les partenariats mondiaux pour la santé offrent-ils des enseignements qui pourraient contribuer à réformer et à redynamiser l'IMOA ? Les comparaisons directes exigent une certaine prudence. L'éducation se prête moins que la santé à des interventions « verticales », comme les vaccinations. En outre, les interventions menées dans le domaine de la santé ont sans doute plus de poids sur les débats sur l'aide, en particulier lorsqu'il s'agit de la survie d'enfants et du maintien en vie de personnes touchées par le VIH et le sida.

Pour autant, il ne s'agit pas de surestimer les différences entre santé et éducation. Dans leur grande majorité, les partenariats mondiaux pour la santé ont renoncé aux stratégies de financement verticales et étroitement définies, conscients que le renforcement des systèmes de santé était essentiel pour l'efficacité des interventions axées spécifiquement sur les maladies. Ainsi, près d'un tiers du total de l'aide octroyée par le Fonds mondial est désormais destiné au renforcement des systèmes de santé³⁸ (Fonds mondial, 2009d).

Beaucoup de principes et de pratiques élaborés dans les modèles de gouvernance des partenariats mondiaux pour la santé sont applicables à l'IMOA. Ces partenariats sont parvenus à bref délai à accroître les ressources de l'aide tout en maintenant des niveaux de décaissement élevés. Ils ont nettement mieux réussi que l'IMOA à mobiliser de nouvelles sources de financement venant compléter les sources d'aide classiques, en particulier en sollicitant les fondations philanthropiques.

La structure de la gouvernance a largement contribué au succès des fonds mondiaux pour la santé. Elle a permis d'éviter les dangers liés à la diversité des systèmes de notification ; quant aux règles relatives à la validation des plans et à la distribution de l'aide, elles sont plus transparentes que celles de l'IMOA, plus efficaces et davantage ancrées dans les processus nationaux. Les partenariats mondiaux pour la santé permettent également aux pays en développement et à la société civile d'exercer une plus grande influence. Celle des donateurs y est plus restreinte et, bien qu'étant un acteur important, la Banque mondiale n'a pas la haute main sur les décisions relatives aux financements. Par rapport à celles du Fonds mondial et de l'Alliance GAVI, les structures de gouvernance de l'IMOA, placées sous l'autorité des bailleurs de fonds, paraissent anachroniques, inefficaces et coupées des réalités politiques.

Fonds mondial

Le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme a été créé pour combattre des maladies qui tuent 6 millions de personnes par an. Il a d'abord fait l'objet de discussions lors du G8 en 2000 ; 1 an plus tard, au terme d'une session spéciale, l'Assemblée générale des Nations Unies prenait l'engagement de créer un nouveau fonds, à la suite de quoi le Sommet du G8 de 2001 convenait de mobiliser des ressources (Grubb, 2007).

Un secrétariat permanent a été établi en janvier 2002 et, 3 mois plus tard, une première série de subventions accordées à 36 pays était approuvée. Le Fonds a fourni des traitements antirétroviraux à près de 2 millions de personnes, procuré des traitements contre la tuberculose à 4,6 millions de personnes, distribué 70 millions de moustiquaires imprégnées d'insecticide et sauvé près de 3,5 millions de vies (Fonds mondial, 2008a).

À la fin 2008, il avait décaissé 7 milliards de dollars EU (Fonds mondial, 2009d). L'objectif actuel consiste à réduire à 8 mois l'intervalle entre engagements et décaissements, actuellement compris entre 9 et 11 mois – soit moitié moins que les délais de décaissement post-2007 de l'IMOA (Sridhar et Tamashiro, 2009). En 2008, 96 % des financements prévus sous forme de subventions ont été décaissés et seuls 16 % des subventions en cours avaient un taux de décaissement inférieur à 75 % (Fonds mondial, 2009d). Cette rapidité de décaissement s'explique notamment par l'élaboration de règles destinées à utiliser et à renforcer les systèmes nationaux d'achat et de notification. L'autre raison tient à l'assistance technique fournie aux pays qui peinent à respecter les conditions de décaissement.

Le caractère efficace et responsable de la gouvernance a également joué un rôle central dans la constance de l'acheminement. On trouvera ailleurs une description détaillée du système de gestion et d'administration (Fonds mondial, 2008d). Pour les besoins de la comparaison avec l'IMOA, plusieurs traits distinctifs ont été mis en relief.

- *Indépendance institutionnalisée.* Le statut juridique du Fonds mondial est celui d'une fondation de droit suisse, il ne constitue pas un fonds d'affectation spéciale multidonateurs. Il bénéficie du soutien administratif de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et du soutien fiduciaire de la Banque mondiale. La Banque mondiale se borne à décaisser des fonds sur instruction du Secrétariat du Fonds mondial. Le Secrétariat est plus important que celui de l'IMOA. Employant environ 470 personnes, il est responsable devant le conseil d'administration

Beaucoup de principes et de pratiques élaborés dans les modèles de gouvernance des partenariats mondiaux pour la santé sont applicables à l'IMOA.

38. L'Alliance GAVI apporte elle aussi un soutien accru au renforcement des systèmes de santé. L'attribution supplémentaire de 300 millions de dollars EU à cet objectif en 2008 porte le total à 800 millions de dollars EU. Les plans actuels visent à garantir que la moitié des pays ayant droit à l'aide de l'Alliance obtiennent un financement destiné au renforcement de leur système de santé d'ici à 2010 (Alliance GAVI 2009a).

Beaucoup de donateurs qui n'ont versé qu'une contribution modeste à l'IMOA soutiennent activement le Fonds mondial.

dans son ensemble. Les incitations institutionnelles qui en résultent sont très différentes de celles du Secrétariat de l'IMOA.

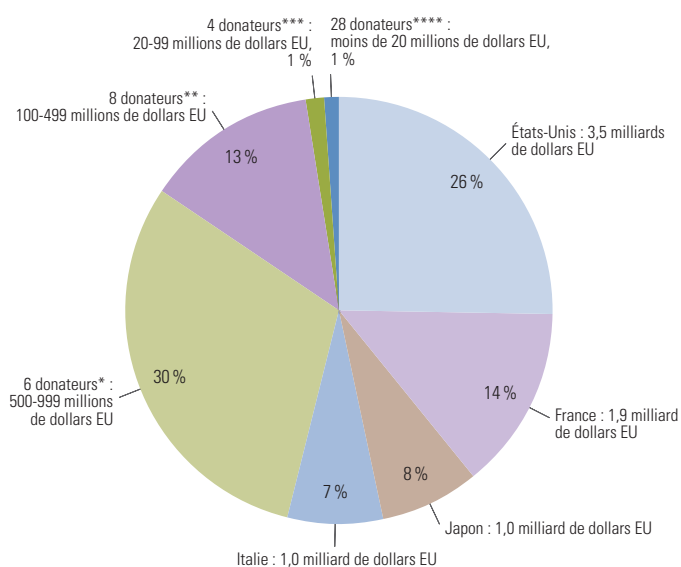
- *Une large base de donateurs.* Afin de fournir une aide durable et prévisible, le Fonds mondial utilise un système fondé sur des réapprovisionnements sur des cycles de 2 ans. À compter de 2010, les dispositifs relatifs aux réapprovisionnements s'étendront sur un cycle de 3 ans. Pour 2008-2010, les subventions totales devraient atteindre 9,5 milliards de dollars EU (Fonds mondial, 2009a). Beaucoup de donateurs qui n'ont versé qu'une contribution modeste à l'IMOA, parmi eux l'Allemagne, la France, le Japon et les États-Unis, soutiennent activement le Fonds mondial. Les contributions des États-Unis, en particulier, représentent le quart du total (figure 4.21).
- *Un financement novateur.* De 2001 à 2009, les contributions provenant d'organisations philanthropiques privées et de dispositifs de financement novateurs ont atteint 642 millions de dollars EU (encadré 4.16). Outre la Fondation Bill et Melinda Gates, 13 grandes sociétés ont apporté une contribution directe ou indirecte.

- *Engagement durable.* Le Fonds mondial fonctionne selon un cycle de subvention de 5 ans (contre 3 ans pour l'IMOA). Conformément à la stratégie 2007-2010, un mécanisme a été créé afin de soutenir les programmes performants pendant 6 années supplémentaires. Ce nouveau mécanisme reflète un engagement grandissant en faveur d'une aide prévisible à long terme afin de viabiliser les financements une fois réalisés les investissements destinés au renforcement des systèmes de santé, notamment pour ce qui concerne les dépenses courantes comme les salaires.

- *Large représentation mondiale.* Le conseil de supervision du Fonds mondial fixe les axes prioritaires et approuve les subventions. Il se compose de 24 membres, dont 20 disposent du droit de vote : 7 représentants des pays en développement, 8 représentants des pays donateurs, 3 représentants de la société civile, 1 représentant du secteur privé et 1 représentant de la Fondation Gates (Global Health Watch, 2008). Grâce à cette structure, les pays en développement exercent une influence beaucoup plus forte qu'au sein de l'IMOA.

Figure 4.21 : Le Fonds mondial s'appuie sur une large base de donateurs

Total des contributions des donateurs au Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme 2001-2009



* Allemagne, Canada, Commission européenne, Fondation Bill et Melinda Gates, Pays-Bas et Royaume-Uni, dont la contribution respective est comprise entre 500 et 999 millions de dollars EU.

** Australie, Danemark, Espagne, Fédération de Russie, Irlande, Norvège, (RED) et Suède, dont la contribution respective est comprise entre 100 et 499 millions de dollars EU.

*** Belgique, Luxembourg, Suisse, et UNITAID, dont la contribution respective est comprise entre 20 et 99 millions de dollars EU.

**** Afrique du Sud, Arabie saoudite, Brésil, Chevron Corporation, Chine, Fondation Communitas, Debt2Health, Finlande, Grèce, campagne Hottokenai, Hongrie, Islande, Idol Gives Back, Inde, Koweït, Lettonie, Liechtenstein, Mexique, Nouvelle-Zélande, Nigéria, Pologne, Portugal, République de Corée, Roumanie, Singapour, Slovénie, Thaïlande et Ouganda, dont la contribution respective est inférieure à 20 millions de dollars EU.

Les financements sont notifiés jusqu'à avril 2009.

Source : Global Fund (2009c).

- *Solidité de l'appropriation nationale.* Les pays élaborent des plans et soumettent des propositions au Fonds mondial à travers l'Instance de coordination nationale, partenariat au niveau local composé habituellement des gouvernements et des donateurs, ainsi que de représentants d'organisations non gouvernementales, de groupes confessionnels, du secteur privé, des universités et de personnes touchées par les maladies (Fonds mondial, 2008b). L'Instance de coordination nationale désigne 1 ou 2 organismes comme récipiendaires principaux, ou gestionnaires et administrateurs, des subventions du Fonds mondial. Dans les deux tiers des cas, les récipiendaires principaux sont des organismes publics mais il arrive que les responsabilités soient partagées. Par rapport aux processus de l'IMOA, ce mécanisme suscite un engagement plus fort chez un nombre d'acteurs plus élevé.

- *Transparence du processus décisionnel.* L'approbation et le décaissement sont régis par des règles et des mécanismes clairement définis. Un comité technique d'examen des propositions évalue ces dernières et formule des recommandations à l'adresse du conseil d'administration, en motivant son approbation ou son refus (Fonds mondial, 2007). Les propositions refusées peuvent être modifiées et soumises une nouvelle fois. Si elle fait de nouveau l'objet d'un refus, le pays candidat peut former un recours auprès d'un comité d'appel indépendant. L'Équipe mondiale

d'appui à la mise en œuvre, autre mécanisme institutionnel, accorde des subventions destinées à renforcer les capacités techniques des instances de coordination nationale³⁹. Ces processus tranchent avec ceux de l'IMOA sur deux aspects clés. En premier lieu, au niveau national, le groupe local de donateurs n'est qu'un intervenant parmi tous ceux qui décident si les plans nationaux doivent faire l'objet d'une demande de financement. En second lieu, une fois les plans soumis, les donateurs n'ont qu'une influence restreinte sur la procédure d'approbation. À l'inverse, le comité du Fonds catalytique peut rejeter une demande sans donner d'explication et les candidats ne disposent d'aucune possibilité de recours.

- *Interventions dans les États fragiles et les pays touchés par un conflit.* Le conseil d'administration du Fonds mondial a d'emblée reconnu la nécessité de trouver des moyens de travailler dans les pays en situation de conflit et dans les États fragiles, qui reçoivent près d'un tiers du total des subventions (Sridhar et Tamashiro, 2009).

Alors que le comité du Fonds catalytique a rejeté la demande de financement du Libéria et n'a pas décaissé les fonds attribués à la Sierra Leone, le Fonds mondial a versé près de 54 millions de dollars EU au Libéria et 43 millions de dollars EU à la Sierra Leone depuis 2004 (Fonds mondial, 2009b, 2009e). Les inquiétudes suscitées par les capacités nationales et les systèmes de notification en Sierra Leone ont abouti à la mise en place d'un mode d'intervention innovant : le ministère de la Santé ayant été désigné comme bénéficiaire principal, des contrats ont été passés avec près de 39 « sous-bénéficiaires ». Dans les pays où le gouvernement ne dispose pas d'une capacité de mise en œuvre suffisante et qu'il n'est pas en mesure de respecter les normes de notification des bailleurs de fonds, la rapidité des décaissements s'en ressent inévitablement. Or, les analyses montrent que le niveau de décaissement des subventions est comparable à celui d'autres pays (Fonds mondial, 2005 ; Radelet et Siddiqui, 2007). Bien qu'en raison du montant considérable des financements verticaux, les systèmes de santé des pays en conflit risquent, plus qu'ailleurs, de subir des déséquilibres (Sridhar, 2009), on peut difficilement s'empêcher de conclure que, dans ces pays, l'IMOA présente un bien piètre bilan par rapport à celui du Fonds mondial.

Alliance GAVI

Inaugurée en 2000 lors du Forum économique mondial grâce à une subvention de départ versée par la Fondation Gates, l'Alliance GAVI est un partenariat mondial pour la santé ayant pour objet d'élaborer, de distribuer et d'évaluer

Encadré 4.16 – Les initiatives du secteur privé

Le Fonds mondial se caractérise notamment par l'importance des contributions provenant d'organisations philanthropiques, ainsi que par la diversité de stratégies de financement novatrices. Parmi les plus importantes, on trouve :

- *les fondations privées.* Depuis sa création en 1994, les engagements de la Fondation Bill et Melinda Gates en faveur des programmes mondiaux de santé excèdent 11 milliards de dollars EU. Depuis 2001, la Fondation a versé 550 millions de dollars EU au Fonds mondial ;
- *Debt2Health.* Selon ce programme lancé en 2007, la dette contractée par un pays envers des créanciers étrangers est convertie en un fonds de soutien aux programmes nationaux de santé. L'Allemagne et l'Indonésie ont été les précurseurs de ce mécanisme en convertissant une dette d'un montant de 72 millions de dollars EU. L'Allemagne s'est accordée avec le Fonds mondial pour débloquer un montant supplémentaire de 290 millions de dollars EU d'ici à 2010 ;
- *(Product) RED.* Lancée en 2006, (RED) est une marque concédée à des entreprises pour promouvoir leurs ventes en contrepartie du versement d'une petite partie des bénéfices au Fonds mondial. Les partenaires comprennent notamment American Express, Apple, Dell et Motorola. L'initiative a permis de réunir plus de 134 millions de dollars EU en faveur du Fonds mondial.
- *UNITAID.* Fruit d'une initiative conjointe du Brésil, du Chili, de la France, de la Norvège et du Royaume-Uni lancée en 2006, ce mécanisme international d'achat de médicaments est essentiellement financé par des taxes sur les billets d'avion. Il a mobilisé plus de 600 millions de dollars EU, dont près de 39 millions ont été acheminés par l'intermédiaire du Fonds mondial.

Sources : Fonds mondial (2008a, 2008c, 2009c) ; UNITAID (2008).

des vaccins améliorés pour les enfants vivant dans les pays à faible revenu.

À l'instar du Fonds mondial, il n'a fallu que peu de temps à l'Alliance GAVI pour accroître son financement. Les engagements des donateurs depuis 2000 s'élèvent au total à 3,8 milliards de dollars EU et, selon les estimations, les décaissements annuels devraient dépasser 1 milliard de dollars EU en 2009 (Alliance GAVI, 2009a). Entre une demande de financement et le décaissement, il s'écoule généralement 6 mois (Sridhar et Tamashiro, 2009).

L'OMS estime que le soutien de l'Alliance GAVI aux programmes de vaccination a permis d'éviter 3,4 millions de décès (Alliance GAVI, 2009a). La moitié des 72 pays à faible revenu répondant aux critères de l'Alliance GAVI sont situés en Afrique subsaharienne (Jamison *et al.*, 2006). Le renforcement des systèmes de santé dans les États fragiles et dans les pays touchés par un conflit jouit d'une attention particulière. Les pays bénéficiaires comprennent l'Afghanistan, la République démocratique du Congo et le Libéria.

Bien que l'Alliance GAVI se distingue du Fonds mondial par sa taille et par sa mission, il est

Les engagements de la Fondation Bill et Melinda Gates en faveur des programmes mondiaux de santé excèdent 11 milliards de dollars EU.

39. Sept organismes – OMS, FNUAP, UNICEF, PNUD, ONUSIDA, Fonds mondial et Banque mondiale – ont créé l'Équipe mondiale d'appui à la mise en œuvre (GIST) en 2005 pour remédier à l'insuffisance des capacités. Hébergée par l'ONUSIDA, la GIST comprend désormais l'Allemagne et les États-Unis, ainsi que d'autres organisations. Les outils techniques et la base de données qu'elle a élaborés ont pour but de fournir un appui au renforcement des capacités.

Il est indispensable de donner aux pays en développement une plus grande influence à tous les niveaux.

possible d'établir des parallèles entre les systèmes de gouvernance de ces deux organisations. L'Alliance GAVI a mis en place une large base de soutien financier comprenant à la fois des donateurs bilatéraux et des donateurs privés⁴⁰. Les donateurs et les gouvernements des pays développés sont également représentés au sein d'un conseil d'administration composé de 28 membres, étayé par un secrétariat où travaillent quelque 120 personnes (Sridhar et Tamashiro, 2009). Les subventions sont accordées sur la base d'une procédure de demande de financement transparente. Un comité d'examen indépendant, composé d'experts venant principalement de pays en développement, examine les propositions des pays et formule des recommandations au conseil d'administration. Près de 90 % des propositions sont approuvées dès la première ou la deuxième demande (Sridhar et Tamashiro, 2009). Tout cela forme un net contraste avec l'IMOA.

Comme dans le cas du Fonds mondial, l'innovation représente un autre trait distinctif. L'Alliance GAVI a mis au point deux mécanismes soutenus par des partenariats public-privé. L'opération de garantie de marché (*advance market commitment*) permet aux donateurs de souscrire des engagements pour acheter des vaccins qui ne sont pas encore disponibles, créant ainsi une incitation pour la recherche sur les vaccins contre des maladies telles que la pneumonie et les infections à rotavirus⁴¹ (Centers for Disease Control and Prevention, 2008 ; Alliance GAVI, 2009b). La Facilité internationale de financement pour la vaccination (IFFIm) émet des obligations sur les marchés financiers internationaux, ce qui garantit à l'Alliance GAVI une source de revenus prévisible, et rembourse les détenteurs d'obligations au moyen des fonds mobilisés par les donateurs (Lob-Levy, 2009). L'IFFIm a mobilisé 1,2 milliard de dollars EU depuis 2000, une importante injection de fonds ayant été réalisée en 2007 et 2008⁴² (Sridhar et Tamashiro, 2009). Ainsi, en 2008, La Caixa, l'une des plus grandes caisses d'épargne espagnoles, a lancé auprès de ses employés et des entreprises clientes chez elle une campagne de collecte de fonds qui a permis de rassembler 5 millions de dollars EU (Alliance GAVI, 2009a).

Quelques enseignements pour l'Initiative de mise en œuvre accélérée.

Le Fonds mondial et l'Alliance GAVI ne sont pas des panacées pour la réforme de l'IMOA mais la conception de la gouvernance et de la mobilisation des ressources qu'elles proposent pourraient permettre de tracer les contours d'une initiative mondiale pour l'éducation performante. Il y a quatre grands enseignements à tirer pour l'IMOA. En premier lieu, il est indispensable de donner aux pays en développement une plus grande influence à tous

les niveaux, de la conception des plans nationaux à la préparation des propositions de financement et aux processus décisionnels au niveau mondial. Le deuxième enseignement concerne l'approbation des plans et le versement des subventions. Les mécanismes de l'IMOA pâtissent de l'opacité des règles et de l'arbitraire des prises de décisions. Un comité d'examen indépendant ayant autorité pour formuler des recommandations en matière de financement à un conseil exécutif plus équilibré permettrait de surmonter une bonne partie des difficultés rencontrées. Parallèlement à cela, c'est en partie parce qu'ils ne sont pas régis par les règles de la Banque mondiale que les fonds mondiaux pour la santé ont pu éviter de longs délais entre l'engagement et le décaissement.

Le troisième enseignement se rapporte aux partenariats public-privé. De nombreuses fondations et entreprises privées financent l'éducation mais ne disposent pas d'un cadre multilatéral pour canaliser leur soutien dans l'optique de la réalisation des objectifs internationaux de développement, ce qui augmente les coûts de transaction et affaiblit l'efficacité de l'aide. Contrairement au Fonds mondial et à l'Alliance GAVI, l'IMOA n'a pas facilité l'engagement du secteur privé dans les initiatives mondiales.

Enfin, le dernier enseignement concerne l'action de sensibilisation à l'échelle internationale. Le partenariat de l'IMOA est loin d'avoir réalisé l'un de ses objectifs fondamentaux : susciter un soutien politique à la mobilisation des ressources. Bien que l'IMOA figure désormais systématiquement à l'ordre du jour du G8 et des réunions annuelles du Fonds mondial et de la Banque mondiale, bien peu de résultats ont été obtenus. Là encore, l'IMOA présente un contraste marqué avec le Fonds mondial et, dans une moindre mesure, avec l'Alliance GAVI. C'est, en quelque sorte, le paradoxe de la poule et de l'œuf : comment plaider avec succès en faveur d'une initiative qui ne donne pas de résultats ?

Bien que les initiatives en faveur de la santé puissent être source d'enseignements pour l'éducation, elles sont elles aussi aux prises avec de réelles difficultés (Sidibe *et al.*, 2006). Le respect des engagements souscrits par les donateurs lors des conférences sur le réapprovisionnement du Fonds mondial s'est révélé imprévisible, ce qui fait craindre un possible déficit financier de 4 milliards de dollars EU pour la période 2008-2010 (Sridhar et Tamashiro, 2009). Par ailleurs, les évaluations ont fait ressortir des inquiétudes liées à l'insuffisance des capacités, à la faible participation de la société civile et à la sous-représentation des groupes de défense des personnes malades (Fonds mondial, 2008d ; Lawson, 2004).

40. Entre 2000 et 2008, les gouvernements donateurs ont mobilisé 1,5 milliard de dollars EU, contre 1,1 milliard de dollars EU pour les fondations et les personnes privées. En 2008, sur les 81,5 millions de dollars EU provenant de personnes et de fondations privées, 75 millions ont été fournis par la Fondation Gates.

41. Les maladies pneumococquiques et les infections à rotavirus (cause la plus commune de diarrhée aiguë) sont les deux premières causes de décès chez les enfants de moins de 5 ans.

42. Une obligation émise par l'IFFIm et garantie par des gouvernements souverains a réuni 223 millions de dollars EU en 2008 (Facilité internationale de financement pour la vaccination, 2008).

Dans certains pays, les initiatives verticales dans le domaine de la santé, comme le Fonds mondial en particulier, ont privilégié l'aide en faveur des maladies visées par les donateurs, provoquant ainsi des déséquilibres dans des systèmes de santé affaiblis et en manque de financement (Garrett, 2007 ; Sridhar et Batniji, 2008 ; Victora *et al.*, 2004).

La Cour des comptes européenne a fait part de son inquiétude devant les déséquilibres similaires constatés dans les priorités de l'aide, mettant en garde contre la préférence accordée à certaines maladies qui nuit à l'efficacité de l'aide et au renforcement des systèmes de santé (Kinst, 2009). L'Alliance GAVI a été critiquée pour avoir orienté prioritairement l'aide à la santé vers la vaccination au lieu de favoriser l'élargissement des soins de santé primaires (Ryman *et al.*, 2008). Ses programmes ont également été accusés d'avoir des effets pervers. Des évaluations récentes ont ainsi établi que certains organismes publics augmentent artificiellement le nombre d'enfants vaccinés dans leurs rapports afin d'être assurés d'obtenir de la part de l'Alliance GAVI une aide supplémentaire fondée sur la performance (Lim *et al.*, 2008 ; Sternberg, 2008). Toute initiative mondiale de grande envergure dans le domaine de l'éducation devra se prémunir contre de tels effets, essentiellement en améliorant les systèmes nationaux d'acheminement et de notification.

Vers une nouvelle initiative mondiale pour l'éducation

L'Initiative de mise en œuvre accélérée n'est parvenue ni à produire des résultats sur le terrain ni à faire office de point focal des efforts internationaux engagés pour mobiliser des ressources supplémentaires en faveur de l'éducation. Pour bon nombre d'observateurs, il est illusoire de croire qu'il suffirait d'accroître le soutien financier à l'IMOA pour relever le défi d'une progression plus rapide vers les objectifs de 2015.

Dans un tel contexte, on comprend facilement pourquoi le remplacement de l'IMOA suscite un intérêt croissant. Les événements récents qui se sont produits aux États-Unis attirent particulièrement l'attention (Birmingham, 2009b). Au cours de sa campagne électorale, le président Barack Obama a indiqué qu'il avait la ferme intention de soutenir un fonds mondial pour l'éducation doté de 2 milliards de dollars EU (Obama, 2008). La secrétaire d'État Hillary Clinton a réitéré cet engagement lors de l'audition préalable à sa nomination. D'autres personnalités du gouvernement Obama ont décrit dans les grandes lignes ce nouveau fonds mondial qui s'appuierait sur les points forts de l'IMOA tout en remédiant à ses faiblesses (Sperling, 2008).

L'idée que le gouvernement Obama joue un rôle moteur dans le monde en matière d'éducation a de quoi susciter un certain optimisme. Mais en proposant la création d'un nouveau fonds mondial, on risque de détourner l'attention et l'énergie politique nécessaires à un défi plus immédiat, celui de la réforme de l'IMOA (encadré 4.17).

L'IMOA est à la croisée des chemins. Il n'est plus possible de continuer à faire comme si de rien n'était. Or, une réforme de l'Initiative pourrait donner un nouvel élan à la réalisation des objectifs de Dakar. Elle pourrait également faciliter la création d'un fonds mondial à l'initiative des États-Unis et en renforcer l'efficacité, de même que le Fonds mondial et l'Alliance GAVI ont contribué à l'engagement des États-Unis en faveur des fonds mondiaux pour la santé. Le succès d'une telle réforme dépendra de 7 éléments clés.

- *Revenir aux principes premiers : identifier les déficits de financement et les combler.* L'IMOA repose surtout sur le principe selon lequel une procédure unifiée devrait permettre, d'une part, aux pays à faible revenu d'élaborer des plans pour réaliser les objectifs ambitieux de l'EPT et, d'autre part, aux donateurs de soutenir ces plans au moyen d'une aide accrue et d'un soutien coordonné. L'échec ne diminue en rien la pertinence de ces objectifs. Les pays en développement doivent établir des estimations de coûts viables en ce qui concerne la réalisation de l'enseignement primaire universel et des autres objectifs de l'éducation, en intégrant les coûts supplémentaires afférents aux interventions ciblées sur les groupes marginalisés. Quant aux donateurs, à charge pour eux de mobiliser les ressources supplémentaires nécessaires, soit près de 16 milliards de dollars EU par an selon les estimations du présent *Rapport*, sur un horizon de planification compris entre 5 et 10 ans. Telle est la signification de l'engagement inscrit dans le Cadre de Dakar : « Aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources. »
- *Faire de l'IMOA une fondation indépendante dotée d'un secrétariat indépendant et solide et réformer le système de gouvernance pour donner plus de poids aux pays en développement.* En s'appuyant sur les enseignements tirés des modèles élaborés par les fonds mondiaux pour la santé, l'IMOA devrait prendre la forme juridique d'une fondation indépendante, se doter d'un secrétariat consolidé et indépendant et bénéficier du concours d'un comité d'examen technique et d'un comité de renforcement des capacités. Réformer l'IMOA et en faire une structure cloisonnée au

Une réforme de l'Initiative pourrait donner un nouvel élan à la réalisation des objectifs de Dakar.

Le nouveau gouvernement a indiqué qu'il souhaitait renforcer la coordination avec les autres donateurs dans le cadre d'un engagement fort en faveur de l'appropriation nationale.

Encadré 4.17 – Un nouveau fonds mondial pour l'éducation ?

Les élections de 2008 aux États-Unis ont hissé au pouvoir un gouvernement qui a pris fermement position en faveur du développement et a défini l'éducation comme une priorité dans un programme d'aide accrue. Avant d'être nommée au poste de Secrétaire d'État, Hillary Clinton avait présenté au Sénat une proposition de loi qui prévoyait de faire passer l'aide des États-Unis à l'éducation de base de 700 millions de dollars EU en 2007 à 3 milliards de dollars EU.

Une partie de l'aide supplémentaire mobilisée pourrait être canalisée *via* un nouveau fonds mondial qui, si toutes les conditions sont réunies, pourrait renforcer l'architecture de l'aide multilatérale en faveur de l'éducation et améliorer l'efficacité d'une Initiative de mise en œuvre accélérée renouvelée. Les détails du fonds envisagé restent vagues. Au cours de la campagne électorale pour les présidentielles, le candidat Obama a déclaré qu'il soutiendrait une proposition visant à créer un fonds mondial de l'éducation doté de 2 milliards de dollars EU.

Pour certains observateurs, un fonds mondial pour l'éducation devrait se substituer à l'IMOA comme point focal de l'action internationale. Bien qu'il faille en conserver les aspects positifs, affirment-ils, l'IMOA est par trop discréditée pour mériter qu'on lui accorde un soutien politique fort. À l'appui d'une telle conclusion, les détracteurs de l'IMOA évoquent les difficultés qu'elle rencontre pour garantir son financement. Un tel jugement est hâtif et au moins en partie déplacé.

Il est prématuré parce que les détails de la proposition américaine restent sommaires. La crise économique

fait peser des incertitudes sur une éventuelle augmentation de l'aide américaine en faveur de l'éducation de base. D'autre part, on ne sait pas exactement si le fonds sera un programme bilatéral (comme le Millennium Challenge Account), un programme multilatéral dirigé par les États-Unis ou un programme bilatéral pouvant servir à alimenter un fonds mondial (à l'instar du Plan d'urgence du Président des États-Unis pour la lutte contre le sida, PEPFAR). La publication en 2009 d'une nouvelle stratégie de l'USAID dans le domaine de l'éducation permettra peut-être de clarifier certains détails.

Le modèle de gouvernance sera capital. Un modèle comparable à celui du Millennium Challenge Account pourrait se révéler problématique ; en effet, seuls les pays qui respectent les critères fixés en matière de bonne gouvernance et d'économie de marché peuvent bénéficier de l'aide. D'autres solutions pourraient offrir une plus grande souplesse. La loi portant création du PEPFAR en 2003 permet de canaliser l'aide par l'intermédiaire de fonds mondiaux, à condition de ne pas représenter plus d'un tiers du financement total de ces fonds. En 2007, 27 % des engagements au Fonds mondial provenaient du PEPFAR. Toutefois, l'aide bilatérale octroyée par le PEPFAR prévoit des conditions de notification différentes de celles du Fonds mondial et une bonne part de l'aide est relayée par les universités, les organisations confessionnelles et les entreprises commerciales américaines.

Le nouveau gouvernement a indiqué qu'il souhaitait renforcer la coordination avec les autres donateurs dans le cadre d'un engagement fort en faveur de l'appropriation nationale. Cependant, la nature des

sein de la Banque mondiale n'est certainement pas la meilleure option, car cela ne permettrait pas de remédier à de nombreux problèmes de gouvernance, en particulier la prépondérance des donateurs. Les pays en développement et les donateurs devraient être également représentés à tous les niveaux et dans tous les domaines, qu'il s'agisse de définir les priorités stratégiques ou de prendre des décisions en matière de financement.

- *Restructurer les procédures de planification et de financement.* Les plans nationaux devraient faire l'objet d'un examen indépendant, à l'instar des plans soumis au Fonds mondial, les recommandations étant le facteur déclenchant permettant au conseil d'administration d'autoriser le financement ou l'assistance technique.
- *Mettre en place une base de financement fiable et prévisible et faciliter les partenariats avec le secteur privé afin de mobiliser des fonds supplémentaires.* Les donateurs devraient débloquer la

somme de 1,2 milliard de dollars EU nécessaire pour couvrir les 18 mois qui nous séparent de la fin 2010, à condition que soit élaborée une stratégie de réforme axée sur la transformation de l'IMOA. Les réapprovisionnements futurs devraient tenir compte des estimations du déficit de financement réalisées à partir des plans nationaux. L'IMOA renouvelée devrait soutenir les initiatives public-privé et inviter les fondations caritatives à appuyer les objectifs de l'EPT.

- *Répondre aux besoins des pays touchés par un conflit.* La réforme de l'IMOA est l'occasion de répondre aux besoins particuliers des pays en situation de conflit et des autres États fragiles. Le principe d'une procédure uniformisée devrait s'appliquer à tous, l'assistance étant adaptée à la situation réelle de chaque pays. La création d'un Fonds de reconstruction pour l'éducation de 1 milliard de dollars EU au sein du cadre multilatéral de l'IMOA renouvelée pourrait faciliter le redressement à court terme, laissant ainsi le

critères fixés par les États-Unis en matière de notification pourrait y faire obstacle. L'utilisation des systèmes de passation de marchés et de notification des pays bénéficiaires pourrait se révéler tout aussi difficile. À l'heure actuelle, seule une petite partie de l'aide américaine transite par les budgets nationaux, ce qui indique qu'une grande partie des dépenses potentielles pourrait être relayée par des organisations non gouvernementales américaines et des projets spécifiques.

Un fonds mondial pour l'éducation efficace ne saurait être constitué sur la base de telles pratiques. Cette position n'exclut toutefois pas l'engagement et le leadership américain dans la restructuration de l'aide multilatérale en faveur de l'éducation. En relayant une partie de l'aide supplémentaire accordée à l'éducation de base par une IMOA renouvelée, les États-Unis pourraient élargir la portée géographique de leur aide sans entraîner de coûts de transaction importants. Un engagement plus actif des États-Unis dans la gouvernance de l'IMOA contribuerait de plus à renforcer la coordination entre les donateurs.

L'expérience acquise par le secteur de la santé montre ce qu'il est possible de réaliser. Les États-Unis, par l'intermédiaire du PEPFAR, comptent parmi les grands donateurs du Fonds mondial sans pour autant avoir été contraints d'établir des systèmes de notification distincts. Une réforme de l'IMOA selon les orientations préconisées dans le présent chapitre ouvrirait la voie à un processus similaire d'engagement en faveur de l'éducation.

Sources : PEPFAR (2009) ; Ingram (2009).

temps aux bailleurs de fonds et aux gouvernements de travailler aux objectifs de planification à long terme.

- *Renforcer les capacités nationales.* L'IMOA se doit de mieux répondre aux besoins des pays en développement en matière de renforcement des capacités. Il conviendrait de compléter l'uniformisation des procédures du Fonds catalytique et du FDPE par un engagement institutionnel et financier plus fort en faveur du renforcement des capacités.
- *Un leadership politique de haut niveau.* Les modèles de réforme peuvent contribuer à tracer les orientations qui permettront de créer une Initiative de mise en œuvre accélérée conforme à l'objectif visant à dynamiser le programme ambitieux de l'éducation pour tous. Au bout du compte, les résultats dépendent du leadership politique, élément qui manque à ce jour. Le Groupe de haut niveau, créé pour suivre les progrès de la mise en œuvre du Cadre d'action

de Dakar, n'a pas réussi à assumer le rôle de chef de file et ses pratiques actuelles, ainsi que sa pertinence eu égard aux défis à relever, suscitent bien des interrogations. L'un après l'autre, les sommets du G8 ont rendu compte de l'IMOA de manière convenue, sans examiner les causes profondes des carences de l'IMOA et du faible soutien que lui accordent les donateurs. Un leadership exercé conjointement par les États-Unis et l'Union européenne dans la perspective du sommet sur les objectifs du millénaire pour le développement de 2010 et du sommet du G20 pourrait être décisif pour la définition d'une nouvelle orientation.

Conclusion

Il est largement admis que l'Initiative de mise en œuvre accélérée n'a pas tenu ses promesses et qu'elle a laissé un trou béant dans l'architecture de l'aide multilatérale pour l'éducation. Le danger aujourd'hui serait que les donateurs et les agences multilatérales aient de nouveau recours à des réformes fragmentaires pour rafistoler un mécanisme qui n'atteint pas les objectifs pour lesquels il a été créé.

La solution existe. L'IMOA pourrait être revue afin de réaliser son but initial, qui consiste à relier le renforcement de la planification nationale à une aide accrue et plus prévisible, en accordant une attention prioritaire à l'accélération des progrès de la mise en œuvre d'objectifs de l'EPT clairement définis. À l'heure actuelle, l'Initiative est prise dans un cercle vicieux. Les mauvais résultats ont affaibli l'engagement des donateurs, ce qui permet difficilement d'améliorer les résultats.

Les réformes exposées dans la présente section pourraient changer la donne. Les initiatives mondiales pour la santé montrent que les systèmes multilatéraux efficaces peuvent créer un cercle vertueux, en mobilisant des ressources et en renforçant les engagements politiques, au niveau national comme au niveau international.

La réforme de l'IMOA exige des mesures progressives et concrètes, étayées par un leadership politique de haut niveau et par une vision nouvelle. Il est nécessaire de procéder à des réformes immédiates, afin de fournir la preuve que l'IMOA peut donner des résultats, et de restaurer la confiance dans les stratégies multilatérales en faveur de l'éducation. Le plus grand défi consiste à amener les défenseurs de l'éducation des gouvernements des pays en développement, les donateurs et la société civile, à travailler ensemble plus efficacement afin de définir un programme de changement crédible et convaincant. ■

Un leadership exercé conjointement par les États-Unis et l'Union européenne pourrait être décisif pour la définition d'une nouvelle orientation.

Par n'importe quel moyen :
aller à l'école en bateau, Mali



© François Perri

Chapitre 5



Se montrer à la hauteur du défi de l'EPT



© UNESCO/Ernesto Benavides

Éducation pour tous :
une école bilingue et multiculturelle
pour les enfants autochtones, Pérou



Vaincre la marginalisation dans l'éducation 291

1. Fixer des cibles axées sur l'équité pour l'ensemble des objectifs de l'éducation pour tous 292
2. Élaborer des systèmes de collecte de données privilégiant les statistiques ventilées pour identifier les groupes marginalisés et en suivre les progrès 292
3. Déterminer les facteurs de marginalisation de groupes spécifiques 292
4. Adopter une approche intégrée qui s'attaque aux causes interdépendantes du désavantage, que ce soit dans l'éducation ou dans d'autres domaines 293
5. Accroître la mobilisation des ressources et renforcer l'équité dans les dépenses publiques 293
6. Veiller à ce que les donateurs d'aide respectent leurs engagements et convoquer une conférence d'annonce de contributions en faveur de l'éducation pour tous 294
7. Améliorer l'efficacité de l'aide en accordant un regain d'attention à l'équité et aux pays touchés par un conflit 295
8. Consolider l'architecture multilatérale de l'aide à l'éducation 295
9. Intégrer les interventions menées par les organisations non gouvernementales dans les systèmes éducatifs nationaux 296
10. Élargir les droits des personnes marginalisées par la mobilisation politique et sociale 297

Pour parvenir à une plus grande équité dans l'éducation, la solution unique n'existe pas. Dans le combat contre la marginalisation, chaque pays fait face à des défis spécifiques qu'il doit relever en fonction des ressources dont il dispose. Parce que justement la marginalisation est pérennisée par des relations de pouvoir inégales, les politiques destinées à la combattre doivent prendre appui sur des processus et des alliances politiques qui contestent ces relations.

Ce chapitre revient sur quelques-uns des enseignements en matière de bonnes pratiques tirés de l'analyse proposée dans le présent *Rapport*. Il synthétise ensuite ces enseignements sous forme d'un cadre en 10 points pour relever le défi que constitue la marginalisation et accélérer la réalisation des objectifs de l'EPT.

Vaincre la marginalisation dans l'éducation

Cinq ans seulement nous séparent de 2015, l'échéance fixée pour bon nombre d'objectifs clés définis dans le Cadre d'action de Dakar. La réalisation des objectifs de l'éducation pour tous se trouve donc à la croisée des chemins. Bien des résultats ont été obtenus au cours des 10 dernières années. Pourtant, beaucoup de pays parmi les plus pauvres du monde ne sont pas sur la bonne voie pour atteindre les objectifs de Dakar. Or, divers facteurs peuvent les faire dévier encore plus de leur trajectoire. Compte tenu des incertitudes qui pèsent toujours sur les perspectives de redressement après la crise économique mondiale, le risque d'enrayement des progrès de l'éducation est réel et, dans certains pays, les résultats si durement obtenus depuis 2000 sont susceptibles d'être réduits à néant.

Il est certainement possible d'éviter une issue aussi tragique. Dans de nombreux pays, la réalisation des objectifs ambitieux définis à Dakar reste bien incertaine. Ce qui n'est pas remis en cause, c'est le potentiel des politiques efficaces, tant nationales qu'internationales, pour favoriser et même accélérer les progrès au cours des années à venir. Les menaces que font peser les retombées de la crise financière sont réelles, il est urgent et indispensable d'y apporter une réponse efficace. Cependant, la menace la plus grande pourrait bien venir de l'attitude consistant à « continuer à faire comme si de rien n'était » observée dans beaucoup de gouvernements, d'institutions financières internationales et d'organismes du système des Nations Unies. Si le monde entend progresser rapidement vers les objectifs de Dakar, il faut que tous ces acteurs manifestent un niveau de leadership politique plus élevé. Le Sommet sur les objectifs du millénaire pour le développement de 2010 est l'occasion de fixer un nouveau cap.

Ce *Rapport* a souligné à quel point il était vital de placer la marginalisation au centre de l'agenda de l'éducation pour tous. L'intégration de certains secteurs de la société et de certaines régions constitue une bonne action du point de vue éthique, c'est également ce que les gouvernements, qui se sont engagés à respecter les objectifs de Dakar, doivent mieux appréhender. L'intégration constitue une bonne action parce que les objectifs de l'éducation pour tous s'adressent à tous et qu'ils sont fondés sur l'engagement en faveur de la justice sociale et des droits de l'homme. C'est aussi ce que les gouvernements ont de mieux à faire car un engagement renouvelé en faveur de l'équité et

de l'intégration constitue le moyen le plus efficace d'accélérer la progression vers les objectifs de 2015. Pour parler concrètement, nombreux sont les pays où les objectifs ne seront pas atteints à moins que les gouvernements n'accordent toute l'attention et toutes les ressources voulues aux secteurs les plus défavorisés de la société. Accéder à tous ceux qui ont été laissés pour compte à cause des disparités fondées sur la pauvreté, le sexe, l'origine ethnique, la langue et autres facteurs de désavantage, telle devrait être la priorité absolue.

Le chapitre 2 a mis en relief les domaines revêtant une importance essentielle pour le développement d'une éducation ouverte à tous, en particulier :

- donner une plus grande priorité à l'alimentation des tout-petits, à la santé maternelle et à un accès plus équitable à des programmes préscolaires de qualité ;
- établir plus clairement le nombre d'enfants non scolarisés et élaborer des outils de suivi afin de mesurer de manière plus cohérente les éléments clés de l'enseignement primaire universel : scolarisation à l'âge voulu, progression scolaire et achèvement du cycle ;
- prendre, en ce qui concerne les résultats d'apprentissage, un engagement ferme en faveur de la qualité et de l'équité ;
- mettre en place une « éducation de la deuxième chance » pour les millions d'adolescents et de jeunes adultes qui sont passés à côté des possibilités d'éducation lorsqu'ils étaient plus jeunes ;
- renforcer l'enseignement technique et professionnel pour lutter contre le chômage des jeunes et jeter des ponts entre l'école et le travail ;
- réaffirmer l'engagement de lutter contre l'analphabétisme des adultes en dotant les programmes nationaux des ressources appropriées ;
- réaffirmer l'engagement en faveur de la parité et de l'égalité entre les sexes dans chacun des domaines ci-dessus.

Il est inutile d'essayer d'élaborer des modèles passe-partout pour accélérer la progression vers les objectifs de l'éducation pour tous. Chaque pays, en effet, a ses défis particuliers à relever, ses atouts et ses contraintes spécifiques ; c'est à lui de tracer ses propres orientations au moyen du processus politique national. Les pays peuvent toutefois apprendre les uns des autres. Pour les

Un engagement renouvelé en faveur de l'équité et de l'intégration constitue le moyen le plus efficace d'accélérer la progression vers les objectifs de 2015.

gouvernements, c'est la dernière ligne droite avant l'échéance de 2015. Dans cette optique, le présent *Rapport* recense les problèmes à résoudre et s'appuie sur les résultats du suivi et de l'analyse des expériences nationales afin de dégager des enseignements généraux dont pourront s'inspirer les pouvoirs publics.

Ces enseignements permettent d'élaborer un plan en 10 points destiné à vaincre la marginalisation.

1 Fixer des cibles axées sur l'équité pour l'ensemble des objectifs de l'éducation pour tous

Les objectifs internationaux du développement, tels les objectifs de Dakar ou les objectifs du millénaire pour le développement, fixent des cibles nationales, tout comme la plupart des stratégies nationales de l'éducation. Les cibles moyennes nationales sont importantes en ce sens qu'elles fournissent des repères précieux pour mesurer les progrès, mais cela ne suffit pas. Les gouvernements devraient en outre fixer des cibles axées sur l'équité qui accordent une attention privilégiée aux groupes marginalisés. Ces cibles pourraient être définies du point de vue de la réduction des disparités fondées sur la richesse, le sexe, la langue et le lieu de résidence. Des rapports nationaux et internationaux sur la progression vers ces cibles contribueraient à donner une plus grande visibilité aux groupes marginalisés, à repérer les domaines dans lesquels des avancées ont été réalisées et ceux où subsistent des difficultés, et à éclairer les choix politiques.

2 Élaborer des systèmes de collecte de données privilégiant les statistiques ventilées pour identifier les groupes marginalisés et suivre leurs progrès

Dans la lutte contre la marginalisation, le suivi et l'évaluation revêtent une importance capitale et devraient être considérés comme faisant partie intégrante des stratégies visant à identifier les groupes sociaux et les régions mises en marge, à leur donner une meilleure visibilité et à déterminer des modes d'intervention politique efficaces. Un suivi actif et la ventilation des données sont également indispensables pour mesurer les progrès accomplis vers les cibles axées sur l'équité.

Trop souvent, les enquêtes statistiques nationales ne parviennent pas à rendre compte adéquatement des spécificités des laissés-pour-compte, ce qui accentue la marginalisation de ces groupes. Il est encore plus difficile d'obtenir des données actualisées qui permettraient de mesurer les inégalités dans l'éducation. L'ensemble de données

sur le dénuement et la marginalisation en éducation élaboré pour les besoins du présent *Rapport* pourrait être intégré à un outil d'application plus large afin d'accorder à l'équité une attention accrue. Afin d'éclairer les politiques, les gouvernements devraient investir davantage dans l'élaboration de systèmes de données nationaux qui aideraient à mieux comprendre la marginalisation et ses causes.

Les gouvernements pourraient de plus s'appuyer sur ces données pour lutter contre les inégalités en attribuant en priorité les ressources aux écoles et aux régions affichant de mauvais résultats. Il est également important que les données ne soient pas considérées comme un instrument d'action isolé. Les évaluations qualitatives qui permettent aux groupes défavorisés d'exercer une plus grande influence sont indispensables à l'élaboration de politiques destinées à rendre l'éducation plus intégratrice. Pour comprendre la marginalisation, les personnes marginalisées sont les mieux placées.

3 Déterminer les facteurs de marginalisation de groupes spécifiques

La marginalisation dans l'éducation est le résultat de désavantages reçus en héritage, de dynamiques sociales profondément ancrées, de relations de pouvoirs inégales, d'accords économiques injustes, et de mauvaises politiques. La marginalisation a essentiellement pour effet de limiter les chances en raison de circonstances sur lesquelles les enfants n'ont aucune prise, comme le revenu des parents, le sexe, l'origine ethnique et la langue. Toutefois, cet effet a des causes sous-jacentes extrêmement variées. La pauvreté, la stigmatisation, la discrimination sociale, la restriction des droits légaux et une faible représentation politique ont tous une incidence et, selon les contextes, ils s'associent de façons variées. Les problèmes des habitants des bidonvilles sont très éloignés de ceux que rencontre la population pauvre des zones rurales. Si la pauvreté est une cause universelle de marginalisation dans l'éducation, les désavantages liés à la pauvreté que subissent les jeunes filles, les minorités ethniques ou les enfants handicapés sont exacerbés par des comportements sociaux qui ébranlent la confiance en soi et diminuent la valeur que l'on accorde à l'éducation. Il est essentiel de bien comprendre ces différences car, pour être efficaces, les actions contre la marginalisation doivent s'attaquer aux causes spécifiques fondamentales à côté desquelles des interventions à caractère trop général risqueraient de passer.

Les gouvernements doivent s'appuyer sur les données pour attribuer en priorité les ressources aux écoles et aux régions affichant de mauvais résultats.

4 Adopter une approche intégrée qui s'attaque aux causes interdépendantes du désavantage, que ce soit dans l'éducation ou dans d'autres domaines

Dans la lutte contre la marginalisation dans l'éducation, rien ne saurait se substituer au leadership politique. Les gouvernements doivent faire de la réalisation d'une plus grande équité une priorité de l'action nationale, tout en expliquant les avantages que représente une éducation plus inclusive d'un point de vue social et économique.

Le triangle de l'éducation inclusive élaboré pour les besoins du *Rapport* a permis d'identifier 3 grands domaines de réforme :

- les gouvernements doivent rendre l'école plus abordable et plus accessible en éliminant les frais de scolarité officiels et officieux, et en fournissant une aide ciblée aux groupes marginalisés. Il est aussi essentiel d'ouvrir des écoles situées plus près des communautés marginalisées, en particulier pour favoriser la parité entre les sexes. Grâce à une conception plus souple des services éducatifs – écoles itinérantes dans les communautés pastorales et classes multiniveaux dans les régions isolées, par exemple –, l'éducation pourrait être à portée de main des enfants les plus marginalisés du monde ;
- il est nécessaire d'adopter des mesures de grande envergure afin de renforcer l'environnement éducatif. Les mesures incitatives pour permettre une répartition géographique plus équitable des enseignants, et le développement de l'enseignement interculturel et bilingue, doivent être au premier rang des priorités si l'on veut améliorer la pertinence de l'éducation pour les groupes marginalisés et faire reculer la stigmatisation sociale. Une aide financière et pédagogique, destinée spécifiquement aux écoles situées dans les régions les plus défavorisées ou comptant une proportion élevée d'enfants marginalisés, pourra également entraîner des effets positifs ;
- étendre les droits à l'éducation et multiplier les chances d'éducation impliquent aussi de mettre en œuvre des lois contre la discrimination, de fournir une protection sociale et de redistribuer les ressources publiques. Les gouvernements ont l'obligation de veiller à l'alignement des lois nationales sur les principes relatifs aux droits de l'homme. Toutefois, la mobilisation politique des groupes marginalisés et d'autres secteurs de la société est, elle aussi, capitale. L'expérience du mouvement pour les droits civils aux États-Unis,

qui s'est servi de la mobilisation politique pour faire avancer la réforme législative, garde toute sa pertinence.

Ces éléments ne sauraient être pris isolément. De même que la marginalisation est la résultante de désavantages interdépendants, les stratégies axées sur une éducation inclusive doivent intégrer des mesures d'autonomisation interdépendantes. Les politiques d'éducation les plus efficaces et les plus équitables sont elles-mêmes vouées à l'échec si on ne les intègre pas à une stratégie globale de lutte contre la pauvreté et contre les formes extrêmes de l'inégalité. C'est la raison pour laquelle ce *Rapport* souligne l'importance des politiques nationales intégrées pour l'inclusion sociale.

5 Accroître la mobilisation des ressources et renforcer l'équité dans les dépenses publiques

Depuis 2000, de nombreux gouvernements ont augmenté leur budget de l'éducation et accordent une priorité accrue à l'éducation de base. On ne peut que se réjouir de cette tendance mais il reste encore beaucoup à faire. Selon les estimations du présent *Rapport*, les pays à faible revenu ont la capacité d'augmenter de près de 0,7 % du PIB la part du budget consacrée à l'éducation de base, ce qui représente une somme de 7 milliards de dollars EU environ. Cependant, les contraintes budgétaires résultant du ralentissement économique mondial imposent un plus grand souci d'équité dans les dépenses publiques. Trop souvent, les allocations budgétaires accentuent les inégalités dans l'éducation, et dans d'autres domaines, entravant ainsi les efforts de lutte contre la marginalisation.

La redistribution des ressources publiques est l'une des solutions qui permettront d'étendre les droits et d'augmenter les chances. La plupart des pays disposent de mécanismes de redistribution des ressources publiques mais, en général, ils ne sont pas tout à fait au point. Il s'ensuit que les régions les plus riches tendent à bénéficier d'un niveau de financement plus élevé que les autres. Il importe que les gouvernements élaborent des mécanismes de financement qui hiérarchisent les besoins, en veillant à ce que l'aide vise en priorité les régions et les groupes les plus pauvres. Le principe d'équité dans les dépenses publiques ne doit pas être synonyme d'égalisation des dépenses par tête d'habitant. Établir l'égalité des chances pour les enfants vivant dans les régions isolées, ou dans les familles aux prises avec l'extrême pauvreté et la discrimination sociale, exigera certainement des ressources beaucoup plus importantes que pour ceux des régions riches, où le niveau de dénuement social est moins élevé. Tout investissement dans

Il importe que les gouvernements élaborent des mécanismes pour que l'aide vise en priorité les régions et les groupes les plus pauvres.

les programmes sociaux axés sur les régions et les groupes défavorisés est également important en termes de redistribution des ressources, en raison des effets bénéfiques qu'il peut entraîner en faveur de l'équité dans l'éducation. Preuve à l'appui, les transferts de fonds, les « filets de sécurité » sociale et les interventions de grande envergure peuvent atténuer la vulnérabilité susceptible de conduire les parents à retirer leurs enfants de l'école au moment où surviennent des chocs économiques, des sécheresses ou autres types de crises. Les politiques de protection sociale, déjà très développées dans nombre de pays à revenu intermédiaire, pourraient contribuer bien davantage à la lutte contre la marginalisation dans l'éducation parmi les pays les plus pauvres.

6 Veiller à ce que les donateurs d'aide respectent leurs engagements et convoquer une conférence d'annonce de contributions en faveur de l'éducation pour tous

Bien que la performance varie selon les pays, la communauté des donateurs s'est montrée collectivement incapable d'honorer ses engagements. Le volume d'aide actuel est très inférieur aux besoins. Les engagements souscrits en faveur de l'éducation de base, déjà insuffisants pour combler le déficit de financement de l'éducation pour tous, ont diminué de près de 20 % en 2007. Il est indispensable que les engagements 2008 combler ce déficit et dessinent une tendance à la hausse.

L'accélération de la progression vers les objectifs de l'éducation pour tous exige des donateurs qu'ils respectent intégralement les promesses d'aide qu'ils ont faites lors des sommets de 2005 et qu'ils renvoient à la hausse leurs engagements en faveur de l'éducation. Dans l'immédiat, la priorité consisterait à fournir d'ici à 2010 une aide supplémentaire de 20 milliards de dollars EU à l'échelle mondiale afin de respecter les promesses de 2005. Les contraintes budgétaires engendrées par la crise financière ont suscité de nouvelles incertitudes quant aux perspectives du financement de l'aide dans de nombreux pays. Les donateurs seraient bien inspirés de suivre l'exemple du Royaume-Uni qui s'attache à maintenir un accroissement réel de l'aide au même niveau que celui établi dans les budgets antérieurs à la crise.

Le déficit de financement de l'éducation pour tous est plus important qu'on ne l'avait cru jusqu'alors. À l'échelle mondiale, il manque près de 16 milliards de dollars EU par an, les deux tiers de cette somme environ représentant un manque à gagner pour l'Afrique subsaharienne. Pour les 46 pays analysés dans le présent *Rapport*, l'aide annuelle à l'éducation de base devra passer de quelque 2,7 milliards à près de 16 milliards de dollars EU.

La crise financière mondiale accroît le caractère urgent de l'action internationale dans le domaine de l'aide. Dans beaucoup de pays à faible revenu, le ralentissement économique a provoqué des pressions fiscales très fortes. Ces dernières pourraient entraîner une baisse des dépenses publiques d'éducation, qui deviendraient ainsi inférieures aux niveaux prévus dans les stratégies nationales, voire des coupes budgétaires. En raison des effets possibles de ces mesures – réduction des investissements dans le recrutement des enseignants et dans la construction de classes, entraves au développement d'environnements d'apprentissage de qualité –, les progrès dans l'éducation pourraient s'en trouver ralentis, ou même réduits à néant.

L'échéance de 2015 pour la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous approche, il est donc important que les donateurs fassent le nécessaire pour combler le déficit de financement. Si l'on veut que les progrès s'accélèrent, il faudrait réaliser l'essentiel des investissements indispensables dans un délai de 2 ans. Dans un tel contexte, une conférence d'annonce de contributions devrait être convoquée par le Secrétaire général des Nations Unies en 2010, dans le cadre de la stratégie globale internationale pour la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement.

Une conférence d'annonce de contributions devrait être convoquée par le Secrétaire général des Nations Unies en 2010.

7 Améliorer l'efficacité de l'aide en accordant un regain d'attention à l'équité et aux pays touchés par un conflit

Il est indispensable que les donateurs intensifient leurs efforts afin de mettre en œuvre la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide. En dépit de quelques avancées, l'aide s'accompagne encore souvent de coûts de transaction inutilement élevés en raison d'une mauvaise coordination, de l'incapacité d'utiliser les systèmes nationaux et de la préférence accordée à la réalisation de projets définis. Non seulement ces pratiques entraînent une augmentation des coûts de transaction, mais elles affaiblissent aussi les capacités nationales et compromettent l'efficacité de l'aide.

L'augmentation de l'aide doit être suivie d'un engagement plus ferme en faveur de l'éducation de base dans les pays à faible revenu. Bien que l'on constate une réorientation en ce sens depuis Dakar, certains donateurs devraient réorganiser la répartition de leur budget d'aide en fonction des niveaux d'enseignement. Devant les déficits de financement qui subsistent dans l'éducation de base, on ne peut que s'interroger devant la part considérable de l'aide consacrée à l'enseignement supérieur par un certain nombre de donateurs – en particulier l'Allemagne, la France et le Japon – et devant la pratique consistant à intégrer dans le budget de l'aide les financements attribués aux institutions d'enseignement supérieur du pays donateur.

Les pays pauvres touchés par un conflit continuent de souffrir de la négligence des donateurs. L'aide qui leur est accordée est inégale et irrégulière ; de nombreux pays sont écartés parce qu'ils sont dans l'impossibilité de se conformer aux critères inflexibles fixés par les bailleurs de fonds en matière de notification. On passe ainsi à côté de chances de reconstruction à grande échelle, ce qui augmente les risques d'un retour au conflit. Les interventions dans les États touchés par un conflit obligent les gouvernements à relever de formidables défis en termes de gouvernance. Les faits montrent que ces difficultés peuvent être surmontées par une flexibilité accrue, davantage d'innovations et une moindre aversion pour le risque. Ainsi, les fonds d'affectation spéciale multidonateurs ont montré que l'aide pouvait être augmentée, et ce même dans les circonstances les plus difficiles.

8 Consolider l'architecture multilatérale de l'aide à l'éducation

L'aide internationale à l'éducation continue de pâtir de la faiblesse du cadre multilatéral de coopération. Il est manifeste que, sous sa forme actuelle, son architecture ne permettra pas d'accélérer la progression vers les objectifs de 2015, qui est pourtant l'objectif poursuivi. De toute évidence, elle n'a été capable ni d'augmenter la mobilisation des ressources financières à l'échelle voulue ni de maintenir l'éducation au centre de l'agenda international du développement. En net contraste avec le secteur de la santé, où les initiatives mondiales ont réussi à faire progresser l'aide en mettant en place une large base de donateurs, et en ouvrant aux sources de financement privées des canaux multilatéraux, dans l'éducation, le financement multilatéral demeure insuffisamment développé. Le leadership politique est au cœur du problème.

Sous sa forme actuelle, l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) ne constitue pas une base crédible pour l'élaboration d'un cadre multilatéral ambitieux. Bien que quelques avancées importantes soient à mettre à son crédit, l'IMOA n'a pas été le moteur du changement espéré lors de sa création. Rien ou presque n'indique qu'elle ait entraîné une augmentation significative de l'aide bilatérale. L'aide directe fournie par l'intermédiaire de ses 2 fonds d'affectation spéciale – le Fonds catalytique et le Fonds de développement des programmes éducatifs – a été limitée. En outre, le Fonds catalytique se caractérise par la lenteur des décaissements et, dans plusieurs cas, il a compromis le soutien coordonné des donateurs aux politiques nationales. Les pays touchés par un conflit n'ont bénéficié que d'un soutien restreint.

Si l'IMOA doit survivre, il est indispensable de procéder à une réforme en profondeur. Les donateurs devraient mobiliser la somme de 1,2 milliard de dollars EU nécessaire pour répondre aux besoins attendus du Fonds catalytique en matière de financement, sous réserve de la mise en œuvre anticipée de mesures de réforme et d'engagements visant à améliorer les taux de décaissement. Les donateurs doivent avoir, bien plus qu'à l'heure actuelle, l'assurance que les ressources seront dépensées efficacement et que les taux de décaissement s'amélioreront. Pour commencer, l'IMOA devrait changer de statut et devenir une organisation indépendante de la Banque mondiale. Les pays en développement devraient exercer une plus forte influence à tous les niveaux de la structure de gouvernance. La réforme de l'IMOA devrait s'inspirer des expériences et des enseignements du Fonds mondial de lutte contre

Si l'IMOA doit survivre, il est indispensable de procéder à une réforme en profondeur.

Les organisations non gouvernementales ont toutefois été le fer de lance des initiatives visant à donner des chances d'éducation aux groupes marginalisés.

le sida, la tuberculose et le paludisme et d'autres initiatives mondiales similaires. Il importe de reconnaître les limites de ces fonds dans le domaine de la santé, en particulier les déséquilibres engendrés par les financements verticaux ; néanmoins, ces initiatives ont mobilisé de nouvelles sources de financement, établi une large base de donateurs, impliqué le secteur privé, créé des possibilités pour les mécanismes de financement novateurs et stimulé le soutien politique. Le secteur de l'éducation devrait être aussi ambitieux et s'appuyer sur une IMOA rénovée, agissant conformément à un mandat clairement défini dans le but de combler le déficit de financement de l'éducation pour tous.

Le multilatéralisme dans l'éducation nécessitera une réforme institutionnelle en profondeur. Le Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous, créé pour suivre les progrès, fixer l'agenda mondial et galvaniser le soutien international, n'a pas fonctionné efficacement. Les cycles annuels de planification et de réunions, dépourvus de priorités stratégiques, aboutissent habituellement à l'adoption de communiqués vagues, sans aucun suivi ou presque. Tout milite pour que le dispositif actuel soit remplacé par une structure plus légère, davantage axée sur les résultats. Dans l'immédiat, le Groupe de haut niveau devrait avoir pour priorité de jouer un rôle pilote dans l'élaboration d'une architecture multilatérale de l'éducation plus ambitieuse et plus efficace.

9 Intégrer les interventions menées par les organisations non gouvernementales dans les systèmes éducatifs nationaux

Au bout du compte, ce sont les gouvernements qui portent la responsabilité de réaliser les objectifs de l'éducation pour tous, et ce sont eux qui doivent rendre compte des résultats obtenus. Les organisations non gouvernementales ont toutefois été le fer de lance des initiatives visant à donner des chances d'éducation aux groupes marginalisés. Bon nombre de ces organisations dispensent des services d'éducation dans les bidonvilles et dans les zones rurales éloignées. Elles s'occupent aussi directement des enfants qui travaillent, des enfants vivant dans des communautés pastorales et des enfants handicapés, dans des contextes extrêmement divers. Ces organisations sont également à l'avant-garde des efforts destinés à offrir une deuxième chance aux enfants, aux jeunes et aux adultes qui n'ont pas eu la possibilité d'être scolarisés à l'âge où ils auraient dû aller à l'école primaire ou au collège. Ces interventions sont pleinement efficaces lorsqu'elles tracent pour les personnes marginalisées une voie vers un emploi digne de ce nom ou qu'elles les reconduisent vers l'éducation formelle – et lorsqu'elles sont mises en œuvre en consultation avec les personnes marginalisées elles-mêmes. L'intégration des interventions réussies menées par les organisations non gouvernementales dans les systèmes éducatifs nationaux peut contribuer à atteindre ce niveau d'efficacité.

10 Élargir les droits des personnes marginalisées par la mobilisation politique et sociale

Le combat contre la marginalisation n'est pas qu'une simple affaire de réforme politique. Il exige également que soient modifiées les relations de pouvoir. L'action législative peut être capitale pour étendre les droits des groupes défavorisés aux subventions et aux services, et les lois nationales peuvent établir les principes de non-discrimination et d'égalité des chances. Toutefois, c'est lorsqu'elle est complétée par une mobilisation sociale et politique que l'action législative est le plus efficace. Qu'il s'agisse du mouvement pour les droits civils aux États-Unis, des mouvements des peuples autochtones en Amérique latine ou du mouvement pour la langue maori en Nouvelle-Zélande, les groupes de la société civile ont largement contribué à forger des alliances et à formuler les demandes qui ont suscité le changement. L'histoire nous enseigne que la marginalisation ne peut être surmontée qu'au moyen de processus qui rendent les personnes marginalisées plus autonomes et qui leur donne une plus grande influence sur la prise de décisions politiques.

Les organisations de la société civile ont un rôle important à jouer au niveau international dans la mesure où elles permettent aux groupes marginalisés de faire entendre leur voix dans les forums intergouvernementaux. C'est également à elles qu'il échoit de rendre les donateurs de l'aide et les gouvernements cautions des engagements de Dakar. La Campagne mondiale pour l'éducation, vaste coalition d'organisations non gouvernementales, de syndicats d'enseignants et d'autres groupes de la société civile, joue un rôle fondamental dans ce domaine. Elle a donné à l'éducation une place plus visible dans le programme international du développement, elle a noué des relations novatrices avec de très nombreux partenaires et a élaboré des stratégies de communication afin de toucher un public plus large – par exemple, la campagne « 1 Goal » menée conjointement avec la FIFA pour marquer les esprits lors de la Coupe du monde de football 2010 en Afrique du Sud. À l'avenir, il importe que la Campagne mondiale pour l'éducation redouble d'efforts pour rappeler aux organismes des Nations Unies et à la Banque mondiale qu'ils sont garants de leurs engagements en faveur de l'éducation pour tous – et qu'ils ont la responsabilité d'élever leurs niveaux de performance et de leadership. ■

La marginalisation ne peut être surmontée qu'au moyen de processus qui rendent les personnes marginalisées plus autonomes et qui leur donne une plus grande influence sur la prise de décisions politiques.

© G.M.B. Akesh/PANOS



Surmontant les intempéries : un jeune étudiant poursuit son chemin, Bangladesh

Annexe

L'indice du développement de l'éducation pour tous	300
Tableau A.1 : Répartition des pays selon les valeurs de l'IDE, par région, 2007	301
Tableau A.2 : L'indice du développement de l'EPT (IDE) et ses composantes, 2007	307
Tableau A.3 : Classement des pays selon la valeur de l'IDE et de ses composantes, 2007	309
Tableau A.4 : Évolution de l'IDE et de ses composantes entre 1999 et 2007	311
Tableau A.5 : Évolution de l'IDE et de ses composantes entre 2006 et 2007	312
 Quelques traités internationaux relatifs aux droits de l'homme pertinents pour les objectifs de l'EPT	314
 Effets sur l'éducation de programmes de protection sociale sélectionnés	314
 Tableaux statistiques	
Introduction	320
Tableau 1 : Statistiques de base	324
Tableau 2 : Alphabétisme des adultes et des jeunes	332
Tableau 3A : Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : protection	340
Tableau 3B : Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : éducation	348
Tableau 4 : Accès à l'enseignement primaire	356
Tableau 5 : Participation dans l'enseignement primaire	364
Tableau 6 : Efficacité interne : redoublements dans l'enseignement primaire	372
Tableau 7 : Efficacité interne : abandon et achèvement dans l'enseignement primaire	380
Tableau 8 : Participation dans l'enseignement secondaire	388
Tableau 9A : Participation dans l'enseignement supérieur	396
Tableau 9B : Enseignement supérieur : répartition des étudiants par domaine d'études et part des femmes dans chaque domaine d'études, année scolaire s'achevant en 2007	404
Tableau 10A : Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire et primaire	412
Tableau 10B : Personnel enseignant dans l'enseignement secondaire et supérieur	420
Tableau 11 : Engagement pour l'éducation : dépenses publiques	428
Tableau 12 : Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 1, 2, 3, 4 et 5 de l'EPT	436
Tableau 13 : Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer l'objectif 6 de l'EPT	444
 Tableaux relatifs à l'aide	
Introduction	453
Tableau 1 : APD bilatérale et multilatérale	455
Tableau 2 : Aide à l'éducation bilatérale et multilatérale	456
Tableau 3 : Pays receveurs de l'APD	458
Tableau 4 : Pays receveurs d'aide à l'éducation	462
 Glossaire	470
Références bibliographiques	475
Sigles et acronymes	508
Index	511

L'indice du développement de l'éducation pour tous

Bien que chacun des 6 objectifs de l'éducation pour tous adoptés en 2000 soit important en soi, lors du Forum mondial sur l'éducation à Dakar, les gouvernements se sont engagés à progresser sur tous les fronts. L'indice du développement de l'EPT (IDE) fournit une mesure composite des progrès en termes d'accès, d'équité et de qualité. En raison des contraintes imposées par la disponibilité des données¹, l'IDE ne comprend que les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables, en attribuant à chacun un poids égal :

- enseignement primaire universel (objectif 2), mesuré par le taux net ajusté de scolarisation (TNS) dans le primaire² ;
- alphabétisation des adultes (première partie de l'objectif 4), mesurée par le taux d'alphabétisme des personnes âgées de 15 ans et plus³ ;
- parité entre les sexes et égalité des sexes (objectif 5), mesurée par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG) qui est la moyenne des indices de parité entre les sexes des taux bruts de scolarisation, dans le primaire et dans le secondaire, et du taux d'alphabétisme des adultes ;
- qualité de l'éducation (objectif 6), mesurée par le taux de survie en 5^e année du primaire⁴.

La valeur de l'IDE pour un pays donné est la moyenne arithmétique des 4 indicateurs et se situe entre 0 et 1, 1 représentant la pleine réalisation de l'EPT⁵.

Cette section donne la situation et les classements en fonction de l'IDE pour 2007 et fournit une explication technique détaillée des méthodes employées.

1. On ne dispose pas, pour la plupart des pays, de données fiables et comparables concernant l'objectif 1 (éducation et protection de la petite enfance) tandis que l'objectif 3 (besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes) pose des problèmes de mesure et de suivi.

2. Le taux net ajusté de scolarisation (TNS) dans le primaire établit le pourcentage d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui sont scolarisés soit dans le primaire, soit dans le secondaire.

3. Les données relatives à l'alphabétisation utilisées ici sont fondées sur les méthodes d'évaluation « classiques » – à savoir soit l'auto-évaluation et la déclaration par un tiers, soit des mesures de substitution des niveaux d'instruction – et doivent donc être interprétées avec prudence puisqu'elles ne s'appuient sur aucun test et peuvent surestimer le niveau d'alphabétisme réel.

4. Dans les pays où la durée de l'enseignement primaire est inférieure à 5 années, on utilise le taux de survie jusqu'en dernière année du primaire.

5. Pour une explication plus approfondie de la raison d'être de l'IDE et de la méthodologie employée, voir la section sur le choix des indicateurs, qui répertorie en détail les valeurs et les classements pour 2007.

L'IDE en 2007

Pour l'année scolaire s'achevant en 2007, on a pu calculer les valeurs de l'EDI pour 128 pays⁶. En raison du caractère incomplet des données, on ne dispose toujours pas d'une évaluation plus générale. Les pays qui ne sont pas couverts sont pour la plupart des pays touchés par un conflit⁷, ou des pays ayant un système statistique insuffisant.

Le classement des pays en fonction de l'EDI change d'année en année, en fonction de l'évolution des données et du nombre de pays couverts. En 2007, la Norvège arrive en tête du classement et le Niger occupe le dernier rang, à la place du Tchad, qui n'a pas été retenu cette année, faute de données récentes sur le TNS ajusté dans le primaire.

Le tableau A.1 montre les résultats des calculs de l'IDE pour 2007, par région. Sur les 128 pays couverts :

- 62 – 6 de plus qu'en 2006 – atteignent les 4 objectifs de l'EPT les plus facilement quantifiables (44 pays) ou sont sur le point d'y parvenir (18 pays), avec des valeurs de l'IDE égales ou supérieures à 0,95. Outre les pays très performants d'Amérique du Nord et d'Europe, la liste comprend des pays de toutes les autres régions de l'EPT à l'exception de l'Afrique subsaharienne⁸. À quelques exceptions près⁹, tous ces pays ont progressé de façon équilibrée, en accordant une attention égale à chacun des 4 objectifs de l'EPT compris dans l'indice. Le droit à l'éducation dans ces pays se passe de discours : l'éducation y est obligatoire et généralement gratuite depuis plusieurs décennies ;
- 36 pays, dont la plupart sont situés en Amérique latine et dans les Caraïbes (16), en Afrique subsaharienne (8) et dans les États arabes (6), sont à mi-chemin de la réalisation de l'EPT, avec des valeurs de l'IDE allant de 0,80 à 0,94. La plupart de ces pays présentent un bilan mitigé : si la participation scolaire y est souvent élevée (le TNS ajusté dans le primaire s'établit en moyenne à 93 %),

6. Soit un pays de moins qu'en 2006.

7. Les pays touchés par un conflit sont : l'Afghanistan, l'Angola, le Burundi, la Côte d'Ivoire, le Congo, l'Érythrée, l'Éthiopie, la Guinée-Bissau, le Libéria, le Myanmar, le Népal, l'Ouganda, le Pakistan, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, le Rwanda, le Sénégal, la Sierra Leone, la Somalie, le Soudan et le Tchad.

8. Dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*, un pays de cette région, les Seychelles, figurait parmi les pays ayant réalisé l'EPT ; les Seychelles n'ont pas été retenues cette année faute de données récentes sur le TNS ajusté dans le primaire et sur le taux de survie en 5^e année.

9. Le TNS ajusté dans le primaire reste inférieur ou égal à 90 % en République de Moldova et en Ukraine, de même que le taux moyen d'alphabétisme des adultes à Bahreïn et dans les Émirats arabes unis.

Tableau A.1 : Répartition des pays selon les valeurs de l'IDE, par région, 2007

	Éloignés de l'EPT : IDE inférieur à 0,80	Position intermédiaire : IDE compris entre 0,80 et 0,94	Proches de l'EPT : IDE compris entre 0,95 et 0,96	EPT réalisée : IDE compris entre 0,97 et 1	Sous-total de l'échantillon	Nombre total de pays
Afrique subsaharienne	17	8			25	45
États arabes	5	6	3		14	20
Asie centrale		1	2	5	8	9
Asie de l'Est et Pacifique	2	4	2	4	12	33
Asie du Sud et de l'Ouest	5		1		6	9
Amérique latine et Caraïbes	1	16	5	4	26	41
Amérique du Nord et Europe occidentale			1	20	21	26
Europe centrale et orientale		1	4	11	16	21
Total	30	36	18	44	128	204

Source : tableau A.2.

les indicateurs relatifs à l'alphabétisation des adultes et à la qualité de l'éducation sont moins impressionnants. L'alphabétisme des adultes est inférieur à 80 % dans certains pays de ce groupe (Algérie, Belize, Guatemala, Kenya et Zambie), tandis que d'autres pays affichent un taux de rétention scolaire particulièrement faible (Brésil, El Salvador, Équateur, Guatemala, Philippines, République dominicaine, Sao Tomé-et-Principe et Suriname) ;

- 30 pays, dont la majorité (17) sont situés en Afrique subsaharienne, présentent des valeurs de l'IDE faibles, soit inférieures à 0,80. L'Éthiopie, le Mali et le Niger obtiennent des valeurs de l'IDE très faibles (inférieures à 0,60). Dans les autres régions, les pays appartenant à cette catégorie comprennent des pays très peuplés comme le Bangladesh, l'Inde et le Pakistan. À l'exception de Madagascar et du Nicaragua, qui ont presque réalisé l'enseignement primaire universel, la plupart des pays ayant un IDE de faible niveau font face à de multiples problèmes : la participation scolaire y est réduite, la qualité de l'éducation médiocre, l'analphabétisme des adultes élevé et les disparités entre les sexes marquées.

Évolution de l'IDE

Il a été possible d'analyser l'évolution de l'IDE entre 1999 et 2007 pour 43 pays dont les données sont disponibles pour ces 2 années. Comme le révèle la figure A.1, l'IDE a progressé dans la grande majorité des pays (30/43), dont certains affichent même des avancées particulièrement importantes, comme l'Éthiopie, le Mozambique, le Népal et la Zambie (dans chacun de ces pays, l'IDE a progressé de plus de 12 %). À l'exception des Émirats arabes unis et du Venezuela, les pays qui progressent rapidement vers l'EPT appartiennent à la catégorie des pays à faible IDE¹⁰.

L'expansion de la scolarisation dans le primaire est le principal facteur de progression de l'IDE depuis 1999 : la croissance moyenne du taux net ajusté de scolarisation dans le primaire s'élève à 8,7 %. Elle est supérieure à la progression du taux d'alphabétisme des adultes (3,7 %) et à celle de la qualité de l'éducation, mesurée par le taux de survie en 5^e année du primaire (3,4 %).

10. Au cours de cette période, les Émirats arabes unis sont passés de la catégorie intermédiaire de l'IDE à la catégorie la plus élevée.

Les éléments relatifs à la parité et à l'égalité entre les sexes ont moins contribué à l'augmentation de l'IDE (progression de 3,0 %), excepté dans certains pays comme le Népal et le Yémen où c'est la réduction des disparités entre les sexes qui a eu l'impact le plus fort.

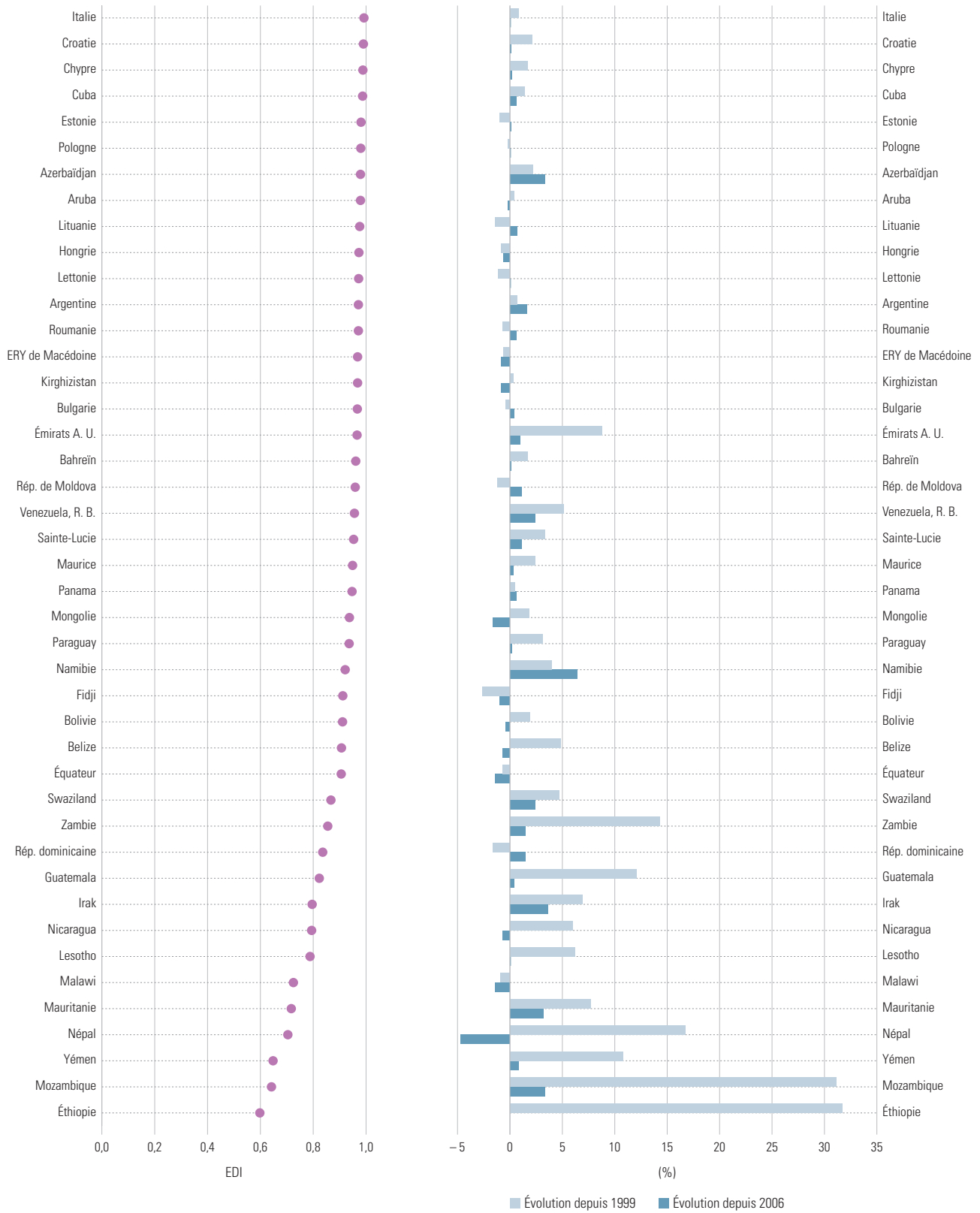
Tous les pays n'ont pas avancé dans la bonne direction. L'IDE régresse dans 13 pays et recule d'au moins 2 % entre 1999 et 2007 aux Fidji et dans la République dominicaine, essentiellement à cause de la baisse du taux de survie en 5^e année.

Le bilan pour les années 2006-2007 est lui aussi mitigé. Dans près des deux tiers des 120 pays pour lesquels nous disposons de données, la valeur de l'IDE s'est améliorée ou maintenue (voir tableau A.5). L'IDE a progressé de 5 % ou plus au Burkina Faso, en Namibie, au Niger et à Sao Tomé-et-Principe. En revanche, la situation s'est aggravée dans le tiers restant, en particulier au Bangladesh, au Burundi et au Népal. Au Togo, l'IDE est en recul de 8,4 %. L'analyse de l'évolution de l'IDE peut contribuer à identifier les principaux domaines de priorité et les domaines qui ont souffert d'une relative négligence.

Inégalités et progrès d'ensemble de l'EPT

Les progrès d'ensemble de l'IDE peuvent masquer des disparités fondées sur divers facteurs comme la richesse, la langue et les différences entre zones rurales et urbaines. Ces disparités sont souvent comparables aux écarts que l'on constate entre les pays (UNESCO, 2008). L'indice d'inégalité de l'EPT par groupe de revenu (IIEGR), qui a été créé pour le *Rapport de suivi sur l'EPT 2009*, montre que les ménages les plus riches obtiennent des scores beaucoup plus élevés que les ménages les plus pauvres. De même, les résultats sont bien meilleurs dans les zones urbaines que dans les zones rurales. C'est dans les pays où les progrès d'ensemble de l'EPT sont les plus faibles que les écarts sont le plus important, comme au Burkina Faso, en Éthiopie, au Mali, au Mozambique et au Niger. Ces pays doivent en effet relever un double défi, celui précisément que traite le présent *Rapport* : développer leur système éducatif tout en le rendant plus inclusif, afin d'atteindre les groupes les plus marginalisés et de leur donner des possibilités d'éducation.

Figure A.1 : IDE en 2007 et évolution depuis 1999 et 2006



Note : seuls sont inclus les pays pour lesquels les valeurs de l'IDE pour 1999 et 2007 sont disponibles.
Sources : tableaux A.4 et A.5.

Choix des indicateurs devant servir de mesures d'approximation des composantes de l'IDE

Pour élaborer l'IDE et sélectionner les outils d'évaluation, il est nécessaire de juger l'ensemble des mesures d'approximation dont nous disposons selon leurs mérites et leur pertinence pour rendre compte des progrès d'ensemble. La présente section revient sur le choix des indicateurs et explique la méthode suivie.

Enseignement primaire universel

L'objectif de l'enseignement primaire universel (objectif 2) suppose à la fois l'accès universel à l'enseignement primaire et son achèvement universel. Néanmoins, s'il est relativement aisé de mesurer l'accès et la participation à ce niveau, la définition de l'achèvement de l'enseignement primaire n'est pas consensuelle. Par conséquent, seule la composante de l'objectif relatif à la scolarisation universelle est prise en considération dans l'IDE. Pour mesurer la scolarisation primaire universelle, l'indicateur retenu est le taux net ajusté de scolarisation dans le primaire, qui indique le pourcentage d'enfants d'âge primaire scolarisés dans un établissement primaire ou secondaire. Sa valeur est comprise entre 0 et 100 %. Un TNS ajusté de 100 % signifie que tous les enfants concernés sont scolarisés dans un établissement au cours d'une année scolaire donnée, même si certains d'entre eux ne mènent pas cette année à son terme. Cependant, si le TNS ajusté s'établit à 100 % plusieurs années de suite, cela peut vouloir dire que tous les enfants scolarisés achèvent au moins le cycle primaire.

Alphabétisme des adultes

Le taux d'alphabétisme des adultes sert de mesure d'approximation des progrès accomplis en direction de l'objectif 4¹¹. Cette méthode a ses limites. En premier lieu, le taux d'alphabétisme des adultes représente un stock de capital humain ; il évolue donc lentement et ne constitue pas un indicateur précis des progrès réalisés chaque année. En second lieu, les données existantes sur l'alphabétisme ne sont pas entièrement satisfaisantes. La plupart d'entre elles sont obtenues au moyen de méthodes classiques qui ne reposent pas sur des tests et surestiment habituellement le niveau d'alphabétisme des individus¹². De nouvelles méthodes, fondées sur des tests et sur une définition de l'alphabétisme conçu comme un continuum de compétences, sont en cours d'élaboration et sont

11. La première partie de l'objectif 4 consiste à « améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015 ». Afin de suivre les progrès en direction de cet objectif pour tous les pays, quel que soit leur niveau actuel d'alphabétisation des adultes, il a été décidé de l'interpréter, à compter du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, en termes de réduction de l'analphabétisme des adultes.

12. Dans la plupart des pays, en particulier dans les pays en développement, les données actuelles relatives à l'alphabétisme sont obtenues par les méthodes d'auto-évaluation ou de déclaration par un tiers (par exemple, un chef de famille répondant pour d'autres membres du foyer) utilisées pour les recensements ou les enquêtes sur les ménages. Dans d'autres cas, notamment en ce qui concerne les pays développés, elles reposent sur une approximation fournie par le niveau d'éducation mesuré dans le cadre des enquêtes sur la main-d'œuvre. Aucune de ces deux méthodes ne repose sur des tests et toutes deux sont sujettes à des déséquilibres (surestimation de l'alphabétisme), ce qui affecte la qualité et la précision des données relatives à l'alphabétisme.

appliquées dans certains pays, y compris des pays développés, afin d'améliorer la qualité des données sur l'alphabétisme. Il faudra toutefois de nombreuses années pour être en mesure de fournir une nouvelle série de données de qualité, ne fût-ce que pour une majorité de pays. Les taux d'alphabétisme utilisés aujourd'hui sont les meilleures données actuellement disponibles à l'échelle internationale.

Qualité de l'éducation

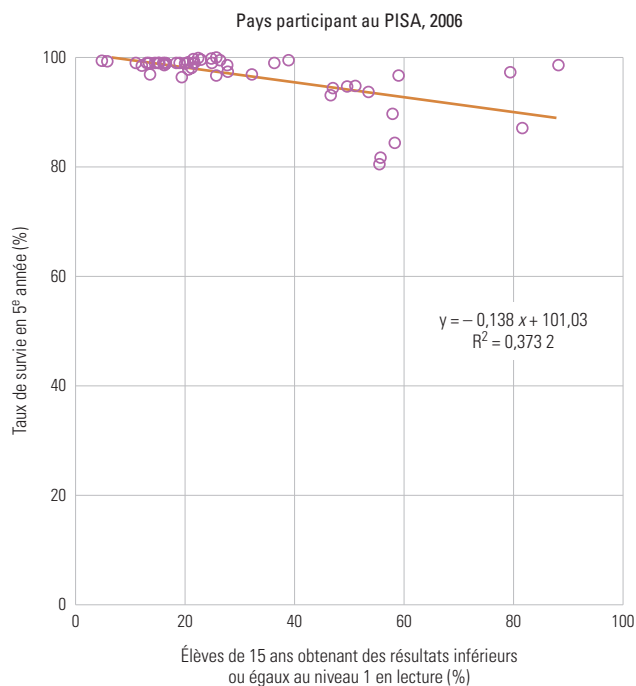
Le concept de qualité et la façon de la mesurer font l'objet de vastes débats. On utilise généralement plusieurs mesures d'approximation de la qualité de l'éducation, en particulier les mesures des résultats d'apprentissage des élèves, largement employés à cette fin, notamment dans les pays ayant des niveaux de développement similaires. Cependant, les mesures des acquis d'apprentissage sont incomplètes car elles se limitent souvent à des compétences élémentaires (lecture, calcul, sciences) et ne portent pas sur les valeurs, les aptitudes et autres compétences non cognitives qui représentent également des buts importants de l'éducation (UNESCO, 2004, p. 43-44). Elles ne disent rien non plus de la valeur cognitive ajoutée par l'école (par rapport au milieu familial) ou de la répartition des aptitudes parmi les enfants scolarisés¹³. Malgré ces limitations, les résultats d'apprentissage n'en seraient pas moins la mesure d'approximation la plus appropriée de la qualité moyenne de l'éducation. Pourtant, faute de données comparables pour un grand nombre de pays, il est encore impossible de les utiliser dans le calcul de l'IDE.

Parmi les mesures d'approximation disponibles pour un grand nombre de pays, le taux de survie en 5^e année du primaire est considéré comme le plus adapté pour représenter la qualité de l'éducation dans l'élaboration de l'IDE¹⁴. Les figures A.2, A.3 et A.4 montrent clairement l'existence d'une relation positive entre ces taux de survie et les acquis scolaires dans diverses évaluations régionales et internationales. Le coefficient de corrélation (R^2) entre les taux de survie et les résultats d'apprentissage en lecture est de 37 % (figure A.2). Les systèmes éducatifs capables de conserver une plus grande proportion de leurs élèves jusqu'en 5^e année du primaire obtiennent, en moyenne, de meilleurs scores que les autres aux tests d'évaluation. Le taux de survie en 5^e année est encore plus étroitement associé aux résultats en mathématiques (avec un coefficient de 52 % ; figure A.3) et en sciences (57 % ; figure A.4), ainsi qu'il ressort des résultats de l'enquête TIMSS 2007 réalisée auprès d'élèves de 4^e année.

13. À strictement parler, il serait nécessaire de comparer les niveaux moyens des acquis cognitifs des élèves qui achèvent une année d'études donnée dans différents pays présentant un niveau similaire de revenu, de répartition des revenus et de TNS, de manière à rendre compte des effets du milieu familial et des aptitudes sur les cohortes.

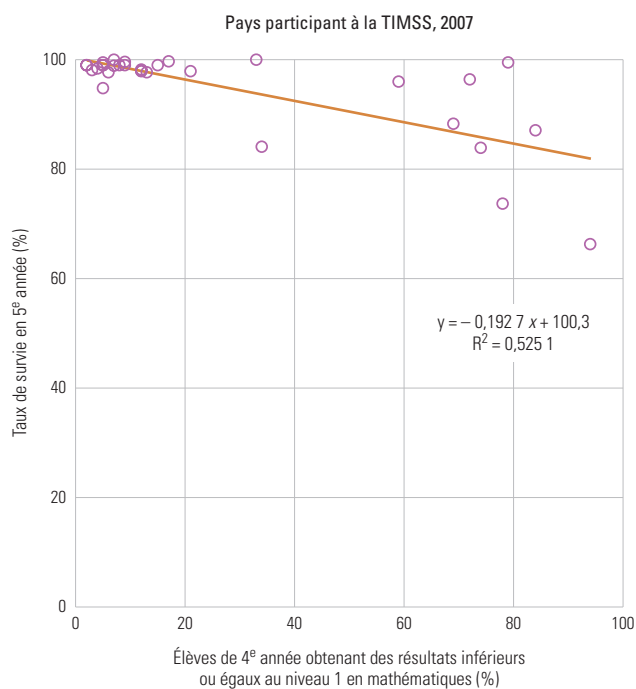
14. Voir, pour plus d'informations, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, annexe 2.

Figure A.2 : Taux de survie en 5^e année du primaire et résultats d'apprentissage en lecture dans le premier cycle du secondaire, 2006



Sources : annexe, tableau statistique 7 ; OCDE (2007).

Figure A.3 : Taux de survie en 5^e année du primaire et résultats d'apprentissage en mathématiques dans l'enseignement primaire, 2007

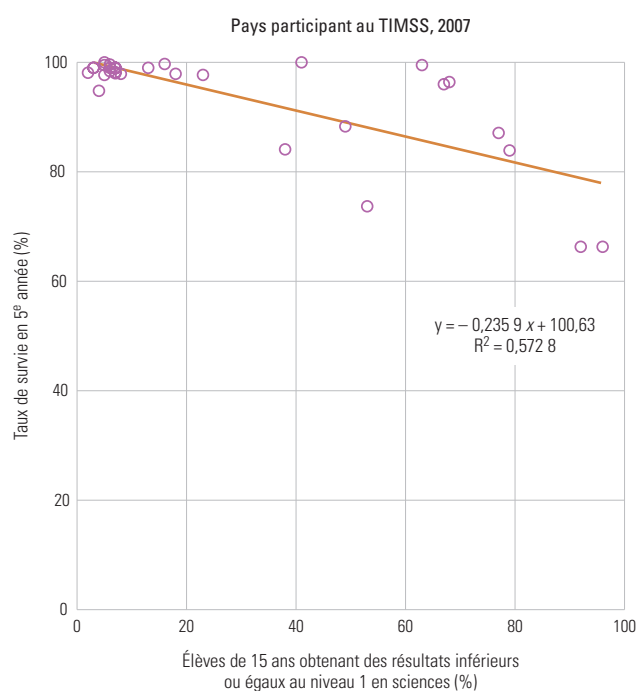


Sources : annexe, tableau statistique 7 ; Martin *et al.* (2008).

Le rapport élèves/enseignant (REE) peut fournir une autre mesure d'approximation de la qualité. Parmi les pays participant à l'évaluation TIMSS 2007, l'association entre cet indicateur et les résultats d'apprentissage est également forte, mais bien moins que pour le taux de survie en 5^e année, le coefficient n'étant que de 19 % pour les mathématiques et les sciences. De nombreuses autres études font cependant apparaître des éléments bien plus ambigus quant à la relation entre le REE et les résultats d'apprentissage (UNESCO, 2004). Dans un contexte de variables multiples, les REE sont associés à de meilleurs résultats d'apprentissage dans quelques études mais, dans beaucoup d'autres, ils ne le sont pas. En outre, la relation semble varier selon le niveau des résultats moyens aux tests. Là où ces résultats sont médiocres, une réduction du nombre d'élèves par enseignant a une incidence positive sur les résultats d'apprentissage, mais là où ils sont plus élevés, une augmentation du nombre d'enseignants, qui se traduit par des REE inférieurs, n'a qu'un impact limité. Telles sont les raisons pour lesquelles on a retenu le taux de survie, qui offre une mesure d'approximation plus sûre des résultats d'apprentissage et, donc, de la qualité de l'éducation en tant qu'élément constitutif de l'IDE¹⁵.

15. L'autre raison est que, comme les autres éléments constitutifs de l'IDE, mais à la différence des REE, les taux de survie varient de 0 à 100 %. En utilisant le taux de survie en 5^e année dans l'IDE, on évite donc d'avoir à changer l'échelle des données.

Figure A.4 : Taux de survie en 5^e année du primaire et résultats d'apprentissage en sciences dans l'enseignement primaire, 2007



Sources : annexe, tableau statistique 7 ; Martin *et al.* (2008).

Égalité entre les sexes

La quatrième composante de l'IDE est mesurée par un indice composite : l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG). Dans l'idéal, l'IEG devrait refléter intégralement l'objectif de l'EPT relatif à l'égalité des sexes, qui appelle à « éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005, et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015, en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ». On distingue donc 2 sous-objectifs : celui de la parité entre les sexes (réaliser l'égale participation des garçons et des filles dans l'enseignement primaire et secondaire) et celui de l'égalité entre les sexes (assurer l'égalité entre garçons et filles dans l'éducation).

Le premier sous-objectif est mesuré par l'indice de parité entre les sexes (IPS) pour les taux bruts de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire et secondaire. Il est difficile de définir, de mesurer et d'assurer le suivi de l'égalité entre les sexes dans l'éducation, car celle-ci comporte à la fois des aspects quantitatifs et qualitatifs (voir chapitre 2 et UNESCO, 2003). En substance, il est nécessaire de disposer, pour plusieurs niveaux d'enseignement, de mesures de résultats relevant également de l'égalité entre les sexes et ventilées par sexe. Or, on ne dispose pas de telles mesures qui soient internationalement comparables. À titre de premier pas dans cette direction, toutefois, l'IEG comprend la mesure de la parité entre les sexes pour l'alphabetisme des adultes. Il se calcule donc comme la simple moyenne des 3 IPS correspondant au TBS dans l'enseignement primaire, au TBS dans l'enseignement secondaire et au

taux d'alphabetisme des adultes. Ainsi, il ne reflète pas pleinement la composante liée à l'égalité dans l'objectif de l'EPT relatif au genre.

Lorsqu'il est exprimé comme le rapport filles (femmes)/garçons (hommes) des taux de scolarisation ou d'alphabetisme, l'IPS peut être supérieur à 1 si les filles (femmes) sont plus nombreuses à être scolarisées ou alphabétisées que les garçons (hommes). Aux fins du calcul de l'indice, dans les cas où l'IPS est supérieur à 1, la formule F/M (féminin/masculin) est inversée pour donner M/F, ce qui résout mathématiquement le problème de l'inclusion de l'IEG dans l'IDE (dont toutes les composantes ont une limite théorique de 1, soit 100 %), tout en conservant la capacité de cet indicateur à faire ressortir la disparité entre les sexes. La figure A.5 montre comment parvenir à des IPS « transformés » pour mettre en évidence les disparités entre les sexes au détriment des garçons (hommes). Une fois les 3 valeurs de l'IPS calculées et converties, si nécessaire, en IPS « transformés » (de 0 à 1), on obtient l'IEG composite en calculant la moyenne simple des 3 IPS et en leur attribuant une pondération égale.

La figure A.6 illustre ce calcul pour l'Espagne, à partir des données de l'année scolaire finissant en 2007. Les IPS pour l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'alphabetisme des adultes équivalent à 0,987, 1,063 et 0,986 respectivement, ce qui donne un IEG de 0,971 :

$$\begin{aligned} \text{IEG} &= 1/3 (\text{IPS du primaire}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS transformé du secondaire}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS de l'alphabetisme des adultes}). \\ \text{IEG} &= 1/3 (0,987) + 1/3 (0,941) + 1/3 (0,986) = 0,971. \end{aligned}$$

Figure A.5 : Calcul de l'IPS « transformé »

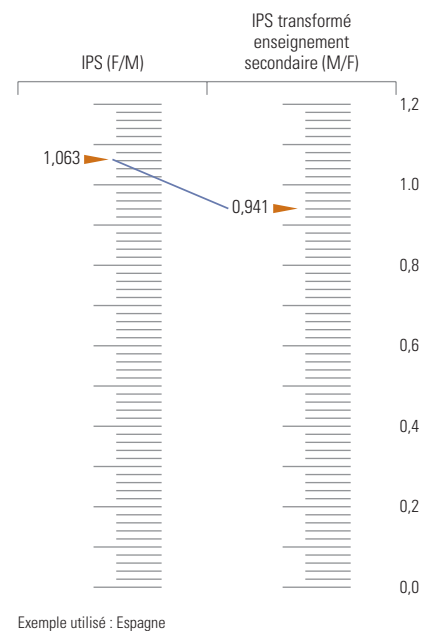
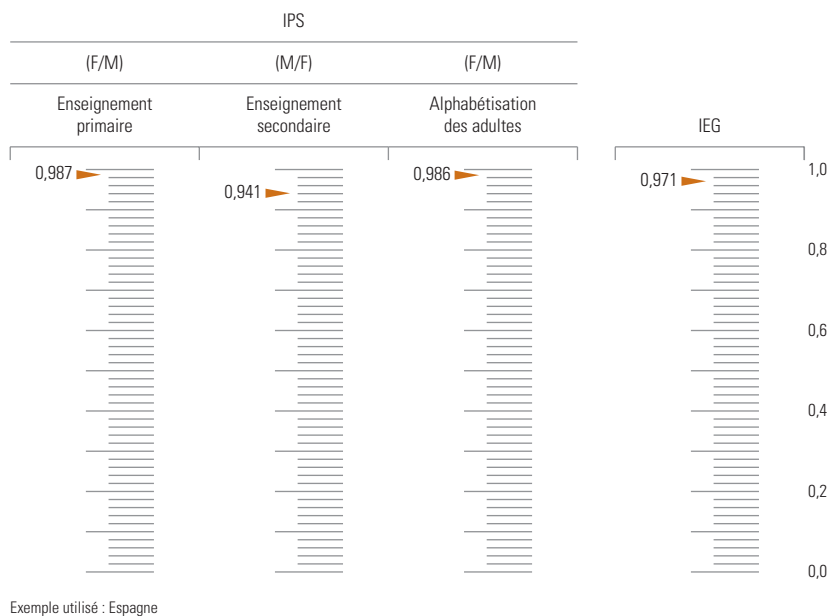


Figure A.6 : Calcul de l'IEG



Calcul de l'IDE

L'IDE est la moyenne arithmétique de ses 4 éléments constitutifs : le TNS ajusté dans l'enseignement primaire, le taux d'alphabétisme des adultes, l'IEG et le taux de survie en 5^e année du primaire. Étant donné qu'il est une simple moyenne, il peut masquer d'importantes disparités entre ses éléments constitutifs. Ainsi, les résultats correspondant aux objectifs vers lesquels un pays a le moins progressé risquent d'éclipser ses progrès en direction des autres objectifs. Tous les objectifs revêtant une égale importance au regard de la réalisation d'ensemble de l'EPT, un indicateur synthétique tel que l'IDE est ainsi très utile pour alimenter le débat politique sur l'intérêt de tous les objectifs de l'EPT et pour mettre en lumière leur synergie.

Dans la figure A.7, l'exemple de l'Espagne illustre de nouveau le calcul de l'IDE. Les valeurs du TNS ajusté dans l'enseignement primaire, du taux d'alphabétisme des adultes et de l'IEG sont celles de 2007, tandis que le taux de survie en 5^e année du primaire est celui de 2005. Ces valeurs sont de 0,998, 0,979, 0,971 et 0,998 respectivement, ce qui donne un IDE de 0,987 :

$$\begin{aligned} \text{IDE} &= 1/4 (\text{TNS ajusté du primaire}) \\ &\quad + 1/4 (\text{taux d'alphabétisme des adultes}) \\ &\quad + 1/4 (\text{IEG}) \\ &\quad + 1/4 (\text{taux de survie en 5^e année du primaire}). \\ \text{IDE} &= 1/4 (0,998) + 1/4 (0,979) + 1/4 (0,971) + 1/4 (0,998) \\ &= 0,987. \end{aligned}$$

Sources de données et pays concernés

Toutes les données utilisées pour calculer l'IDE, pour l'année scolaire finissant en 2007, proviennent des tableaux statistiques de la présente annexe et de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Seuls les 128 pays pour lesquels on dispose de l'ensemble complet des indicateurs requis pour calculer l'IDE ont été retenus pour la présente analyse. Ainsi, de nombreux pays ne sont pas pris en compte dans l'IDE, dont un certain nombre en situation de conflit ou de postconflit ou disposant de systèmes statistiques relatifs à l'éducation insuffisants. De ce fait, et compte tenu également de l'exclusion des objectifs 1 et 3, l'IDE ne permet pas encore de fournir un aperçu complet, à l'échelle mondiale, des progrès accomplis en direction de l'EPT.

Figure A.7 : Calcul de l'IDE



Tableau A.2 : L'indice du développement de l'EPT (IDE) et ses composantes, 2007

Classement selon le niveau de l'IDE	Pays/Territoires	IDE	TNS ajusté dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé						
1	Norvège ²	0,995	0,987	1,000	0,995	0,997
2	Japon ²	0,994	0,998	0,992	0,997	0,990
3	Allemagne ²	0,994	0,998	1,000	0,993	0,984
4	Kazakhstan	0,993	0,990	0,996	0,992	0,995
5	Italie	0,992	0,994	0,989	0,991	0,996
6	Nouvelle-Zélande ²	0,992	0,993	0,998	0,987	0,990
7	France ²	0,991	0,992	0,988	0,995	0,990
8	Pays-Bas	0,990	0,986	0,999	0,986	0,990
9	Royaume-Uni ²	0,990	0,984	0,997	0,990	0,990
10	Croatie	0,990	0,989	0,987	0,984	0,998
11	Luxembourg ²	0,989	0,988	0,990	0,987	0,992
12	Slovénie	0,988	0,972	0,997	0,995	0,990
13	Chypre	0,988	0,993	0,977	0,983	0,999
14	Cuba	0,987	0,989	0,998	0,992	0,970
15	Finlande ²	0,987	0,965	1,000	0,984	0,999
16	Islande ²	0,987	0,975	1,000	0,981	0,991
17	Espagne	0,987	0,998	0,979	0,971	0,998
18	Danemark ²	0,985	0,961	1,000	0,990	0,990
19	Autriche ²	0,985	0,974	1,000	0,985	0,981
20	Suède ²	0,984	0,940	1,000	0,996	1,000
21	Rép. de Corée ²	0,984	0,985	0,999	0,972	0,980
22	Géorgie ²	0,983	0,945	0,998	0,989	1,000
23	Belgique ²	0,983	0,983	0,999	0,988	0,963
24	Grèce	0,982	0,998	0,971	0,974	0,985
25	Estonie	0,981	0,968	0,998	0,989	0,969
26	Israël ³	0,980	0,972	0,971	0,986	0,992
27	Pologne ²	0,980	0,957	0,993	0,993	0,977
28	Irlande ³	0,980	0,960	0,994	0,976	0,990
29	Aruba	0,979	0,954	0,995	0,981	0,967
30	Azerbaïdjan	0,979	0,996	0,981	0,971	0,987
31	Suisse ²	0,977	0,935	1,000	0,982	0,990
32	Lituanie	0,976	0,936	0,997	0,995	0,977
33	Rép. tchèque ²	0,975	0,925	0,999	0,994	0,982
34	Tadjikistan	0,975	0,975	0,996	0,934	0,994
35	Hongrie ²	0,973	0,930	0,989	0,991	0,980
36	Slovaquie ³	0,972	0,921	0,996	0,993	0,979
37	Lettonie	0,972	0,922	0,998	0,986	0,981
38	Argentine	0,971	0,990	0,976	0,958	0,960
39	Uruguay	0,971	0,976	0,979	0,984	0,944
40	Arménie	0,971	0,939	0,995	0,972	0,977
41	Bélarus	0,971	0,902	0,997	0,988	0,995
42	Roumanie	0,971	0,966	0,976	0,991	0,950
43	Portugal	0,970	0,990	0,949	0,950	0,990
44	Brunéi Darussalam	0,970	0,965	0,949	0,972	0,993
45	Ouzbékistan	0,969	0,936	0,969	0,978	0,992
46	ERY de Macédoine	0,968	0,942	0,970	0,980	0,982
47	Kirghizistan	0,968	0,924	0,993	0,991	0,965
48	Ukraine	0,968	0,899	0,997	0,998	0,979
49	Tonga	0,967	0,985	0,992	0,970	0,921
50	Bulgarie	0,967	0,963	0,983	0,979	0,941
51	Chili	0,966	0,945	0,965	0,975	0,979
52	Émirats arabes unis	0,966	0,983	0,900	0,979	1,000
53	Koweït	0,965	0,941	0,945	0,980	0,995
54	Bahreïn	0,961	0,994	0,888	0,972	0,989
55	Mexique	0,959	0,992	0,928	0,971	0,946
56	République de Moldova	0,959	0,900	0,992	0,982	0,962
57	Trinité-et-Tobago	0,958	0,971	0,987	0,966	0,910
58	Maldives	0,957	0,970	0,970	0,966	0,921
59	Venezuela, R. B.	0,956	0,941	0,952	0,955	0,978
60	Sainte-Lucie ²	0,953	0,990	0,913	0,949	0,959
61	Malte	0,953	0,913	0,924	0,984	0,990
62	Macao, Chine	0,952	0,930	0,935	0,954	0,990

Tableau A.2 (suite)

Classement selon le niveau de l'IDE	Pays/Territoires	IDE	TNS ajusté dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE intermédiaire						
63	Maurice	0,949	0,954	0,874	0,976	0,990
64	Barbade ²	0,948	0,970	0,884	0,991	0,946
65	Indonésie	0,947	0,980	0,920	0,962	0,928
66	Panama	0,947	0,990	0,934	0,963	0,900
67	Jordanie	0,946	0,929	0,911	0,957	0,988
68	Pérou	0,942	0,990	0,896	0,949	0,932
69	Malaisie	0,941	0,975	0,919	0,953	0,917
70	Qatar	0,941	0,983	0,931	0,979	0,871
71	Mongolie	0,937	0,976	0,973	0,958	0,841
72	Paraguay	0,936	0,949	0,946	0,974	0,877
73	Bahamas ²	0,934	0,912	0,988	0,986	0,850
74	Namibie	0,921	0,881	0,880	0,944	0,978
75	Colombie	0,920	0,909	0,927	0,963	0,883
76	T. A. palestiniens	0,914	0,774	0,938	0,956	0,987
77	Turquie	0,913	0,923	0,887	0,872	0,969
78	Fidji ²	0,912	0,942	0,929	0,945	0,831
79	Bolivie	0,911	0,950	0,907	0,955	0,833
80	Belize ²	0,907	0,989	0,796	0,971	0,873
81	Équateur	0,906	0,993	0,842	0,974	0,817
82	St Vincent/Grenad. ³	0,904	0,939	0,881	0,917	0,880
83	Sao Tomé-et-Principe	0,899	0,997	0,879	0,933	0,787
84	Liban	0,898	0,841	0,896	0,932	0,923
85	Philippines	0,895	0,917	0,934	0,962	0,768
86	Algérie	0,890	0,960	0,754	0,885	0,960
87	Honduras	0,885	0,939	0,836	0,931	0,834
88	Brésil	0,883	0,935	0,900	0,942	0,756
89	Suriname	0,882	0,942	0,904	0,884	0,797
90	Oman	0,879	0,750	0,844	0,938	0,985
91	Cap-Vert	0,875	0,852	0,838	0,889	0,922
92	Botswana	0,869	0,841	0,829	0,980	0,825
93	Swaziland	0,867	0,872	0,838	0,938	0,821
94	El Salvador	0,865	0,936	0,820	0,967	0,737
95	Zambie	0,855	0,954	0,706	0,871	0,890
96	Kenya	0,839	0,870	0,736	0,922	0,829
97	Rép. dominicaine	0,836	0,847	0,891	0,920	0,684
98	Guatemala	0,823	0,968	0,732	0,907	0,683
IDE faible						
99	Irak	0,796	0,886	0,741	0,750	0,806
100	Bhoutan	0,795	0,884	0,528	0,836	0,932
101	Nicaragua	0,794	0,971	0,780	0,954	0,470
102	Ghana	0,791	0,733	0,650	0,896	0,886
103	Lesotho	0,788	0,727	0,822	0,866	0,737
104	Cambodge	0,781	0,894	0,763	0,844	0,622
105	Inde	0,775	0,943	0,660	0,841	0,658
106	Maroc	0,770	0,893	0,556	0,794	0,839
107	Madagascar	0,762	0,993	0,707	0,924	0,423
108	Ouganda	0,761	0,947	0,736	0,873	0,487
109	RDP lao	0,755	0,863	0,727	0,817	0,615
110	Malawi	0,725	0,876	0,718	0,872	0,434
111	Burundi	0,719	0,813	0,593	0,808	0,662
112	Bangladesh	0,718	0,896	0,535	0,895	0,548
113	Mauritanie	0,717	0,810	0,558	0,864	0,637
114	Djibouti ²	0,709	0,453	0,703	0,783	0,899
115	Népal	0,704	0,800	0,565	0,835	0,616
116	Gambie ²	0,678	0,693	0,425	0,865	0,730
117	Pakistan	0,651	0,656	0,542	0,708	0,697
118	Sénégal	0,650	0,731	0,419	0,798	0,650
119	Yémen	0,648	0,754	0,589	0,587	0,663
120	Bénin	0,647	0,828	0,405	0,640	0,715
121	Mozambique	0,642	0,760	0,444	0,725	0,640
122	Togo	0,629	0,789	0,532	0,650	0,543
123	Guinée	0,622	0,751	0,295	0,615	0,828
124	Érythrée	0,602	0,423	0,642	0,744	0,599
125	Burkina Faso	0,602	0,592	0,287	0,732	0,796
126	Éthiopie	0,598	0,723	0,359	0,667	0,644
127	Mali	0,590	0,630	0,262	0,654	0,812
128	Niger	0,508	0,455	0,287	0,571	0,720

Notes : les chiffres en bleu indiquent que les disparités entre les sexes sont au détriment des garçons ou des hommes, notamment dans le secondaire.

1. Le TNS ajusté dans le primaire inclut les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

2. Les taux d'alphabétisme des adultes sont des estimations non officielles de l'ISU.

3. Le taux d'alphabétisme des adultes est une mesure d'approximation reposant sur un niveau d'éducation, à savoir la part de la population adulte ayant au moins achevé l'enseignement primaire.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2, 5, 7 et 8 ; base de données de l'ISU.

Tableau A.3 : Classement des pays selon la valeur de l'IDE et de ses composantes, 2007

Pays/Territoires	IDE	TNS ajusté dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé					
Norvège ²	1	25	1	4	8
Japon ²	2	2	33	2	20
Allemagne ²	3	1	1	10	38
Kazakhstan	4	17	25	12	12
Italie	5	8	36	16	9
Nouvelle-Zélande ²	6	11	16	25	20
France ²	7	13	37	5	20
Pays-Bas ²	8	26	9	30	20
Royaume-Uni ²	9	29	18	20	20
Croatie	10	23	39	32	7
Luxembourg ²	11	24	34	26	16
Slovénie	12	40	22	7	20
Chypre	13	9	45	36	4
Cuba	14	22	13	13	53
Finlande ²	15	50	1	35	5
Islande ²	16	37	1	39	18
Espagne	17	3	43	59	6
Danemark ²	18	52	1	19	20
Autriche ²	19	39	1	31	42
Suède ²	20	70	1	3	3
République de Corée ²	21	28	10	57	43
Géorgie ²	22	62	17	21	1
Belgique ²	23	31	11	23	58
Grèce	24	4	50	53	37
Estonie	25	46	14	22	55
Israël ³	26	41	49	28	17
Pologne ²	27	55	29	9	51
Irlande ³	28	54	27	48	20
Aruba	29	6	42	60	56
Azerbaïdjan	30	56	28	40	34
Suisse ²	31	77	1	37	20
Lituanie	32	76	21	6	50
République tchèque ²	33	82	12	8	39
Tadjikistan	34	36	24	87	13
Hongrie ²	35	80	35	14	44
Slovaquie ³	36	86	23	11	46
Lettonie	37	85	15	27	41
Argentine	38	16	46	71	60
Uruguay	39	34	44	33	66
Arménie	40	73	26	54	52
Bélarus	41	91	19	24	11
Roumanie	42	48	47	17	63
Portugal	43	15	56	79	31
Brunéi Darussalam	44	49	57	56	14
Ouzbékistan	45	75	53	47	15
ERY de Macédoine	46	66	52	43	40
Kirghizistan	47	83	30	15	57
Ukraine	48	93	20	1	47
Tonga	49	27	32	62	74
Bulgarie	50	51	41	44	67
Chili	51	63	54	50	45
Émirats arabes unis	52	32	75	45	1
Koweït	53	69	59	41	10
Bahreïn	54	7	80	55	32
Mexique	55	14	66	58	65
République de Moldova	56	92	31	38	59
Trinité-et-Tobago	57	43	40	64	76
Maldives	58	44	51	65	73
Venezuela	59	68	55	74	49
Sainte-Lucie ²	60	18	71	80	62
Malte	61	88	68	34	20
Macao, Chine	62	79	61	77	20

Tableau A.3 (suite)

Pays/Territoires	IDE	TNS ajusté dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE intermédiaire					
Maurice	63	58	86	49	19
Barbade ²	64	45	82	18	64
Indonésie	65	33	69	69	70
Panama	66	19	63	67	77
Jordanie	67	81	72	72	33
Pérou	68	20	78	81	69
Malaisie	69	38	70	78	75
Qatar	70	30	64	46	85
Mongolie	71	35	48	70	87
Paraguay	72	60	58	51	83
Bahamas ²	73	89	38	29	86
Namibie	74	99	84	83	48
Colombie	75	90	67	66	81
T. A. palestiniens	76	113	60	73	35
Turquie	77	84	81	102	54
Fidji ²	78	65	65	82	91
Bolivie	79	59	73	75	90
Belize ²	80	21	95	61	84
Équateur	81	10	88	52	96
St Vincent/Grenad. ³	82	72	83	94	82
Sao Tomé-et-Principe	83	5	85	88	101
Liban	84	106	77	89	71
Philippines	85	87	62	68	102
Algérie	86	53	98	99	61
Honduras	87	71	91	90	89
Brésil	88	78	76	84	103
Suriname	89	67	74	100	99
Oman	90	117	87	85	36
Cap-Vert	91	104	90	98	72
Botswana	92	107	92	42	94
Swaziland	93	101	89	86	95
El Salvador	94	74	94	63	105
Zambie	95	57	106	104	79
Kenya	96	102	100	92	92
Rép. dominicaine	97	105	79	93	110
Guatemala	98	47	102	95	111
IDE faible					
Irak	99	97	99	117	98
Bhoutan	100	98	119	110	68
Nicaragua	101	42	96	76	126
Ghana	102	118	109	96	80
Lesotho	103	120	93	105	104
Cambodge	104	95	97	108	119
Inde	105	64	108	109	114
Maroc	106	96	115	115	88
Madagascar	107	12	105	91	128
Ouganda	108	61	101	101	125
RDP lao	109	103	103	112	121
Malawi	110	100	104	103	127
Burundi	111	109	111	113	113
Bangladesh	112	94	117	97	123
Mauritanie	113	110	114	107	118
Djibouti ²	114	127	107	116	78
Népal	115	111	113	111	120
Gambie ²	116	122	121	106	106
Pakistan	117	123	116	121	109
Sénégal	118	119	122	114	115
Yémen	119	115	112	127	112
Bénin	120	108	123	125	108
Mozambique	121	114	120	120	117
Togo	122	112	118	124	124
Guinée	123	116	125	126	93
Érythrée	124	128	110	118	122
Burkina Faso	125	125	126	119	100
Éthiopie	126	121	124	122	116
Mali	127	124	128	123	97
Niger	128	126	127	128	107

Notes :

1. Le TNS ajusté dans le primaire inclut les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

2. Les taux d'alphabétisme des adultes sont des estimations non officielles de l'ISU.

3. Le taux d'alphabétisme des adultes est une mesure d'approximation reposant sur un niveau d'éducation, à savoir la part de la population adulte ayant au moins achevé l'enseignement primaire.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2, 5, 7 et 8 ; base de données de l'ISU.

Tableau A.4 : Évolution de l'IDE et de ses composantes entre 1999 et 2007

Pays/Territoires	Indice de développement de l'EPT		Variation 1999-2007 (en termes relatifs)	Évolution des composantes de l'IDE entre 1999 et 2007 (% en termes relatifs)			
	1999	2007		TNS ajusté dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
Italie	0,984	0,992	0,8	- 0,4	0,5	0,1	3,1
Croatie	0,970	0,990	2,1	7,6	0,6	0,3	0,1
Chypre	0,971	0,988	1,7	1,4	0,9	0,7	4,0
Cuba	0,974	0,987	1,4	- 0,3	0,0	2,5	3,5
Estonie	0,991	0,981	- 1,0	- 3,1	0,0	1,4	- 2,2
Pologne ²	0,982	0,980	- 0,2	- 0,5	0,1	0,6	- 0,9
Aruba	0,975	0,979	0,4	1,2	0,9	- 0,2	- 0,1
Azerbaïdjan	0,959	0,979	2,1	7,6	0,6	- 1,4	2,2
Lituanie	0,991	0,976	- 1,4	- 4,6	0,0	0,3	- 1,6
Hongrie ²	0,982	0,973	- 0,8	- 4,2	- 1,1	0,3	1,2
Lettonie	0,983	0,972	- 1,1	- 6,4	0,0	0,6	1,2
Argentine	0,964	0,971	0,7	- 0,3	0,5	- 3,1	6,4
Roumanie	0,978	0,971	- 0,7	- 3,3	0,3	0,9	- 0,7
ERY de Macédoine	0,974	0,968	- 0,6	- 4,8	0,9	0,9	0,8
Kirghizistan	0,965	0,968	0,3	- 1,9	0,6	0,6	2,1
Bulgarie	0,971	0,967	- 0,4	- 2,6	0,1	- 0,3	1,3
Émirats arabes unis	0,887	0,966	8,8	20,4	7,1	1,1	8,3
Bahreïn	0,944	0,961	1,7	0,8	2,6	2,1	1,5
République de Moldova	0,971	0,959	- 1,2	- 6,1	0,8	- 0,5	0,9
Venezuela, R. B.	0,910	0,956	5,1	8,2	2,3	2,6	7,7
Sainte-Lucie ²	0,922	0,953	3,3	1,8	1,3	3,8	6,5
Maurice	0,927	0,949	2,4	5,3	3,7	1,4	- 0,4
Panama	0,942	0,947	0,5	2,2	1,6	0,1	- 2,1
Mongolie	0,920	0,937	1,9	6,8	- 0,4	4,6	- 3,6
Paraguay	0,909	0,936	3,1	- 1,7	2,6	0,7	12,3
Namibie	0,885	0,921	4,0	7,8	3,4	- 0,7	6,0
Fidji	0,936	0,912	- 2,6	- 4,6	0,0	- 0,9	- 4,9
Bolivie	0,894	0,911	1,9	- 1,0	4,6	2,9	1,3
Belize	0,866	0,907	4,8	3,6	3,5	0,9	12,3
Équateur	0,913	0,906	- 0,7	0,3	- 7,5	- 0,8	6,1
Swaziland	0,829	0,867	4,7	16,6	5,4	- 3,5	2,8
Zambie	0,748	0,855	14,3	39,9	3,9	5,4	10,4
Rép. dominicaine	0,850	0,836	- 1,6	- 0,5	2,5	- 0,7	- 8,8
Guatemala	0,734	0,823	12,1	16,0	5,9	6,8	22,0
Irak	0,744	0,796	6,9	4,8	0,0	2,0	22,9
Nicaragua	0,749	0,794	6,0	21,4	1,7	1,0	- 2,9
Lesotho	0,742	0,788	6,2	26,0	0,0	4,6	- 0,4
Malawi	0,731	0,725	- 0,9	- 11,5	10,4	9,6	- 11,4
Mauritanie	0,666	0,717	7,7	25,9	9,0	4,2	- 6,1
Népal	0,603	0,704	16,7	19,4	16,3	23,5	6,1
Yémen	0,585	0,648	10,8	34,0	27,6	33,3	- 24,2
Mozambique	0,490	0,642	31,1	45,1	11,8	18,5	50,1
Éthiopie	0,454	0,598	31,7	107,9	35,1	4,4	14,0

Notes :

1. Le TNS ajusté dans le primaire inclut les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

2. Les taux d'alphabétisme des adultes sont des estimations non officielles de l'ISU.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2, 5, 7 et 8 ; base de données de l'ISU.

Tableau A.5 : Évolution de l'IDE et de ses composantes entre 2006 et 2007

Pays/Territoires	Indice de développement de l'EPT		Variation 1999-2007 (en termes relatifs)	Évolution des composantes de l'IDE entre 2006 et 2007 (% en termes relatifs)			
	2006	2007		TNS ajusté dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé							
Norvège ²	0,994	0,995	0,1	0,7	0,0	-0,1	-0,2
Japon ²	0,994	0,994	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Allemagne ²	0,994	0,994	-0,1	0,2	0,0	0,1	-0,5
Kazakhstan	0,995	0,993	-0,1	0,0	0,0	-0,1	-0,5
Italie	0,992	0,992	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
Nouvelle-Zélande ²	0,989	0,992	0,3	-0,2	1,0	0,5	0,0
France ²	0,991	0,991	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Pays-Bas ²	0,986	0,990	0,4	0,4	1,2	0,1	0,0
Royaume-Uni ²	0,993	0,990	-0,3	-1,2	0,0	0,1	0,0
Croatie	0,989	0,990	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1
Luxembourg ²	0,989	0,989	0,0	0,1	0,0	0,4	-0,4
Slovénie	0,988	0,988	0,1	0,4	0,0	-0,2	0,1
Chypre	0,987	0,988	0,2	-0,2	0,2	-0,1	0,8
Cuba	0,981	0,987	0,6	2,0	0,0	0,6	-0,2
Finlande ²	0,987	0,987	-0,1	-0,5	0,0	-0,2	0,5
Islande ²	0,988	0,987	-0,2	-0,2	0,0	-0,5	0,0
Espagne	0,985	0,987	0,2	0,1	0,6	0,3	-0,1
Danemark ²	0,992	0,985	-0,7	-2,6	0,0	-0,1	0,0
Autriche ²	0,987	0,985	-0,2	0,0	0,0	0,0	-0,9
Suède ²	0,984	0,984	0,0	-1,0	0,0	-0,1	1,0
République de Corée ²	0,984	0,984	0,0	0,0	0,8	0,5	-1,2
Géorgie ²	0,970	0,983	1,4	4,7	0,0	1,2	0,0
Belgique ²	0,979	0,983	0,4	0,7	0,9	0,0	-0,2
Grèce	0,984	0,982	-0,2	0,1	0,1	-0,8	-0,2
États-Unis	0,972	0,981	1,0	0,5	0,7	0,4	2,2
Estonie	0,980	0,981	0,1	-0,1	0,0	0,4	0,0
Israël ³	0,980	0,980	0,0	0,2	0,0	0,2	-0,4
Pologne ²	0,981	0,980	0,0	-0,6	1,0	0,3	-0,9
Irlande ³	0,976	0,980	0,4	1,2	0,0	0,2	0,5
Aruba	0,981	0,979	-0,2	0,1	0,1	-0,9	-0,1
Azerbaïdjan	0,948	0,979	3,2	11,7	0,0	0,9	1,5
Suisse ²	0,976	0,977	0,1	0,0	0,0	0,2	0,0
Lituanie	0,970	0,976	0,7	1,7	0,0	-0,1	1,1
République tchèque ²	0,979	0,975	-0,4	0,0	0,0	0,1	-1,6
Tadjikistan	0,971	0,975	0,4	0,3	0,0	0,7	0,7
Hongrie ²	0,979	0,973	-0,6	-1,7	-1,1	-0,1	0,1
Slovaquie ³	0,971	0,972	0,2	0,0	0,0	0,2	0,5
Lettonie	0,972	0,972	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Argentine	0,956	0,971	1,6	-0,1	0,1	-0,3	7,0
Uruguay	0,963	0,971	0,8	-2,3	0,1	4,4	1,4
Arménie	0,967	0,971	0,3	3,5	0,0	-0,1	-1,7
Bélarus	0,969	0,971	0,2	0,4	0,0	0,1	0,3
Roumanie	0,965	0,971	0,6	1,1	0,0	0,0	1,4
Portugal	0,969	0,970	0,1	-0,2	0,3	0,4	0,0
Brunéi Darussalam	0,972	0,970	-0,2	-0,9	0,3	0,2	-0,4
ERY de Macédoine	0,976	0,968	-0,8	-3,1	0,1	-0,1	0,0
Kirghizistan	0,976	0,968	-0,8	-1,1	0,0	0,1	-2,1
Tonga	0,967	0,967	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0
Bulgarie	0,963	0,967	0,4	2,6	0,0	-0,1	-0,8
Émirats arabes unis	0,956	0,966	1,0	3,3	0,2	-0,5	0,9
Koweït	0,935	0,965	3,2	6,3	1,3	1,5	3,9
Bahreïn	0,959	0,961	0,1	0,0	0,5	0,1	0,0
Mexique	0,956	0,959	0,3	-0,3	1,2	0,3	0,3
République de Moldova	0,948	0,959	1,1	5,6	0,1	0,3	-0,8
Trinité-et-Tobago	0,941	0,958	1,9	8,6	0,1	-0,8	0,0
Maldives	0,959	0,957	-0,2	-1,0	0,1	0,0	0,0
Venezuela, R. B.	0,934	0,956	2,4	1,0	2,3	0,1	6,3
Sainte-Lucie ²	0,942	0,953	1,1	0,2	1,3	3,0	0,0
Malte	0,955	0,953	-0,2	-2,4	1,1	0,3	0,0
IDE intermédiaire							
Macao, Chine	0,947	0,952	0,6	1,9	0,6	-0,2	0,0
Maurice	0,946	0,949	0,3	0,4	0,5	0,1	0,2
Barbade ²	0,943	0,948	0,5	0,8	0,0	1,1	0,0
Indonésie	0,925	0,947	2,4	-0,4	1,0	-0,1	9,9

Tableau A.5 (suite)

Pays/Territoires	Indice de développement de l'EPT		Variation 1999-2007 (en termes relatifs)	Évolution des composantes de l'IDE entre 2006 et 2007 (% en termes relatifs)			
	2006	2007		TNS ajusté dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
Panama	0,941	0,947	0,6	-0,1	0,2	0,3	2,3
Jordanie	0,943	0,946	0,4	-0,8	-1,7	-0,3	4,3
Pérou	0,931	0,942	1,2	-0,1	1,0	-0,2	4,1
Malaisie	0,965	0,941	-2,5	-2,4	0,4	0,1	-7,6
Qatar	0,935	0,941	0,7	0,1	3,6	-0,9	0,0
Mongolie	0,952	0,937	-1,6	0,3	0,0	0,5	-7,5
Paraguay	0,935	0,936	0,2	0,0	1,1	-0,3	0,0
Bahamas ²	0,921	0,934	1,4	3,1	3,1	-0,4	0,0
Namibie	0,865	0,921	6,4	15,3	0,4	-0,7	12,6
Colombie	0,905	0,920	1,7	-1,1	0,4	0,2	8,0
T. A. palestiniens	0,913	0,914	0,1	-3,0	1,6	0,8	0,6
Turquie	0,909	0,913	0,4	1,1	0,6	-0,1	0,0
Fidji ²	0,921	0,912	-1,0	0,0	0,0	-0,8	-3,3
Bolivie	0,915	0,911	-0,4	-1,3	1,1	0,5	-1,7
Belize ²	0,913	0,907	-0,7	-0,2	3,5	0,1	-5,3
Équateur	0,919	0,906	-1,4	-0,1	-8,9	-1,2	5,7
St Vincent/Grenad. ³	0,901	0,904	0,4	1,5	0,0	0,0	0,0
Sao Tomé-et-Principe	0,857	0,899	4,9	2,1	0,5	-0,2	22,8
Liban	0,887	0,898	1,3	1,3	1,5	0,8	1,6
Philippines	0,888	0,895	0,8	-0,3	0,1	0,3	3,9
Algérie	0,888	0,890	0,1	-1,7	1,1	0,6	0,8
Honduras	0,887	0,885	-0,2	-3,2	1,2	1,7	0,0
Brésil	0,901	0,883	-2,0	-2,2	0,0	-0,6	-6,0
Oman	0,885	0,879	-0,6	-1,9	0,8	0,0	-1,5
Cap-Vert	0,883	0,875	-0,9	-3,7	1,0	-0,9	0,3
Botswana	0,867	0,869	0,2	0,0	0,9	0,0	0,0
Swaziland	0,847	0,867	2,4	11,0	5,4	-2,9	-2,3
El Salvador	0,867	0,865	-0,2	-2,2	-1,8	1,3	2,2
Zambie	0,842	0,855	1,5	2,0	3,9	1,1	-0,4
Kenya	0,816	0,839	2,8	14,2	0,0	-1,7	0,0
Rép. dominicaine	0,824	0,836	1,5	6,2	0,4	-0,5	0,0
Guatemala	0,819	0,823	0,4	0,7	1,0	0,7	-0,9
IDE faible							
Irak	0,768	0,796	3,6	14,4	0,0	0,0	0,0
Bhoutan	0,777	0,795	2,4	10,7	-2,8	0,4	0,0
Nicaragua	0,799	0,794	-0,7	6,3	-2,6	0,8	-12,4
Lesotho	0,788	0,788	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Cambodge	0,778	0,781	0,4	-0,6	0,9	1,4	0,0
Inde	0,794	0,775	-2,4	-1,9	1,2	0,8	-9,9
Madagascar	0,737	0,762	3,4	3,4	0,0	0,3	18,1
RDP lao	0,753	0,755	0,3	3,1	0,3	-1,6	-0,9
Malawi	0,735	0,725	-1,4	-4,6	1,3	0,2	-2,0
Burundi	0,757	0,719	-5,0	8,7	0,0	0,0	-24,6
Bangladesh	0,753	0,718	-4,5	-2,8	1,9	-2,1	-15,7
Mauritanie	0,695	0,717	3,2	1,4	1,1	0,9	11,0
Djibouti ²	0,684	0,709	3,8	18,3	0,0	4,3	0,0
Népal	0,738	0,704	-4,7	-0,2	2,3	2,4	-21,6
Pakistan	0,652	0,651	-0,2	0,0	0,0	-0,8	0,0
Sénégal	0,643	0,650	1,0	1,2	-0,2	2,4	0,0
Yémen	0,643	0,648	0,8	0,0	2,7	1,0	0,0
Bénin	0,643	0,647	0,7	0,7	2,1	0,5	0,0
Mozambique	0,622	0,642	3,3	0,0	1,4	1,7	11,1
Togo	0,686	0,629	-8,4	-4,6	0,0	1,4	-27,1
Guinée	0,608	0,622	2,4	3,2	0,0	2,6	2,3
Érythrée	0,621	0,602	-3,0	-11,0	11,3	7,1	-18,6
Burkina Faso	0,538	0,602	11,9	23,8	10,6	6,4	9,8
Éthiopie	0,598	0,598	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Mali	0,570	0,590	3,5	4,2	14,3	3,5	0,0
Niger	0,470	0,508	8,1	3,2	-3,9	-0,8	27,4

Notes :

1. Le TNS ajusté dans le primaire inclut les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

2. Les taux d'alphabétisme des adultes sont des estimations non officielles de l'ISU.

3. Le taux d'alphabétisme des adultes est une mesure d'approximation reposant sur un niveau d'éducation, à savoir la part de la population adulte ayant au moins achevé l'enseignement primaire.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2, 5, 7 et 8 ; base de données de l'ISU.

Quelques traités internationaux relatifs aux droits de l'homme pertinents pour les objectifs de l'EPT

Les droits de l'homme sont l'expression vivante du débat et des négociations entre les organisations internationales, les États et les citoyens. Il faut souvent des années pour que soient élaborés et adoptés les instruments juridiques internationaux et régionaux et, pourtant, il ne s'agit là que de la première étape d'un processus qui comprend la ratification par les États, l'intégration dans le droit interne et, ce qui est le plus important, le recours aux dispositions concernées par les individus et les groupes pour confronter les États sur des points

de violation des droits de l'homme, dont le droit à l'éducation. Le tableau ci-dessous examine l'état des principaux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme ayant un rapport avec l'éducation. Il convient de noter non seulement que de nouveaux instruments internationaux d'une grande importance ont été adoptés au cours des toutes dernières années, mais aussi que les États parties continuent de signer et de ratifier les conventions qui existent depuis plusieurs décennies, ce qui est révélateur d'une possible évolution positive dans les cadres juridiques nationaux.

Instrument	Année	Composantes pertinentes pour l'éducation pour tous	Nombre de signatures ¹	Nombre d'États parties ²	Signatures (s), ratifications (r) et adhésions (a) récentes (2008-2009) ³
Charte internationale des droits de l'homme :					
• Déclaration universelle des droits de l'homme	1948	• Tous les peuples assurent librement leur développement économique, social et culturel.			
• Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP)	1966	• Les États sont tenus de vérifier que ces droits sont respectés et exercés sans discrimination aucune fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation.	173	166	Bahamas (s, r), Comores (s), Cuba (s), République démocratique populaire lao (r), Pakistan (s), Papouasie-Nouvelle-Guinée (a), Samoa (a), Vanuatu (r)
– Protocole facultatif se rapportant au PIDCP ⁴	1966	• Toute personne a droit à l'éducation.	119	115	Brésil (a), Kazakhstan (r), République de Moldova (r)
• Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC)	1966	• Enseignement primaire gratuit et obligatoire.	167	161	Bahamas (s, r), Comores (s), Cuba (s), Pakistan (r), Papouasie-Nouvelle-Guinée (a)
– Protocole facultatif se rapportant au PIDESC ⁴	2008	• L'enseignement secondaire et supérieur doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés ; introduction progressive de la gratuité de l'enseignement.	29	0	La cérémonie de signature a eu lieu le 24 septembre 2009 ; signature de 29 États parties en 1 semaine.
Convention concernant la discrimination en matière d'emploi et de profession [n° 111, adoptée par l'OIT]	1958	• Protection de toute personne, en matière d'enseignement professionnel et d'emploi, contre la discrimination (toute distinction, exclusion ou préférence) fondée sur la race, la couleur, le sexe, la religion, les opinions politiques, les origines nationales ou sociales.	—	169	Kiribati (r), République démocratique populaire lao (r), Samoa (r)
Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement [adoptée par l'UNESCO]	1960	• Enseignement gratuit et obligatoire.	—	96	Lettonie (a)
		• Les gouvernements formuleront, mettront en place et appliqueront une politique nationale tendant à promouvoir l'égalité des chances et de traitement.			
		• Pas de discrimination en matière d'accès ou de qualité de l'éducation.			

Instrument	Année	Composantes pertinentes pour l'éducation pour tous	Nombre de signatures ¹	Nombre d'États parties ²	Signatures (s), ratifications (r) et adhésions (a) récentes (2008-2009) ³
Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (ICERD)	1965	<ul style="list-style-type: none"> • Droit à l'éducation et à la formation sans distinction de race, de couleur ou d'origine nationale ou ethnique. • Adoption de mesures, notamment dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et de l'information, en vue de combattre les préjugés conduisant à la discrimination raciale. 	179	173	
– ICERD, article 14 ⁴			–	53	Kazakhstan (accepté ⁵), Saint-Marin (accepté ⁵)
Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW)	1979	<ul style="list-style-type: none"> • Éliminer la discrimination à l'égard des femmes dans le domaine de l'éducation. • Assurer l'égalité d'accès aux mêmes programmes, à un personnel enseignant possédant les qualifications du même ordre et à des locaux scolaires et à un équipement de même qualité. • Élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme par l'encouragement de l'éducation mixte. • Réduction des taux d'abandon féminin et organisation de programmes pour les filles et les femmes qui ont quitté l'école prématurément. 	187	179	Qatar (a)
– Protocole facultatif à la CEDAW ⁴	1999		114	98	Australie (a), Congo (s), Guinée-Bissau (r), Maurice (r), Mozambique (a), Rwanda (a), Suisse (r), Tunisie (a), Turkménistan (r), Zambie (s)
Convention concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants [n° 169, adoptée par l'OIT]	1989	<ul style="list-style-type: none"> • Égalité des chances d'acquérir une éducation. • Éducation répondant à la culture et aux besoins des peuples indigènes. • Mesures éducatives visant à l'élimination des préjugés. 	–	20	Chili (r)
Convention relative aux droits de l'enfant (CRC)	1989	<ul style="list-style-type: none"> • Droit à une scolarité gratuite et obligatoire sans discrimination d'aucune sorte. • Accès aux niveaux supérieurs de l'enseignement. • Insistance sur le bien-être et le développement de l'enfant, encouragement des mesures destinées à soutenir la protection des enfants. 	195	193	Ratification ou adhésion par tous les États parties sauf la Somalie et les États-Unis, qui ont uniquement signé la Convention.
– Protocole facultatif à la CRC concernant l'implication des enfants dans les conflits armés	2000	<ul style="list-style-type: none"> • Impose une limite à l'engagement volontaire des enfants dans les forces armées nationales, interdit l'enrôlement des enfants dans des groupes armés indépendants. • Condamne le fait que les enfants et les écoles soient pris pour cibles au cours des conflits armés. 	157	130	Afrique du Sud (r), Albanie (a), Algérie (a), Burundi (r), Chine (r), Chypre (s), îles Salomon, Irak (a), Maurice (r), Ouzbékistan (a), Pays-Bas (r), Féd. de Russie (r), Singapour (r), Zambie (s)
– Protocole facultatif à la CRC concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants	2000	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaît le droit de l'enfant de ne pas être astreint à un travail susceptible de compromettre son éducation. 	163	132	Albanie (a), Allemagne (r), Grèce (r), Irak (a), Israël (r), Monaco (r), îles Salomon (s), Ouzbékistan (a), Royaume-Uni (r), Zambie (s)
Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille	1990	<ul style="list-style-type: none"> • Égalité de traitement avec les nationaux de l'État concerné en matière d'accès à l'éducation. • L'accès aux établissements préscolaires ou scolaires publics ne doit pas être refusé ou limité en raison de la situation irrégulière quant au séjour ou à l'emploi de l'un ou l'autre des parents ou quant au séjour de l'enfant. • Faciliter l'enseignement, aux enfants des travailleurs migrants, de leur langue maternelle et de leur culture. 	162	116	Albanie (a), Congo (s), Irak (a), Jamaïque (s, r), Niger (a), Nigéria (a), Ouzbékistan (a), Paraguay (r), Rwanda (a), Zambie (s)

Instrument	Année	Composantes pertinentes pour l'éducation pour tous	Nombre de signatures ¹	Nombre d'États parties ²	Signatures (s), ratifications (r) et adhésions (a) récentes (2008-2009) ³
Convention concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination [n° 182, adoptée par l'OIT]	1999	<ul style="list-style-type: none"> ● Accès à l'éducation de base gratuite et, lorsque cela est possible et approprié, à la formation professionnelle pour tous les enfants qui auront été soustraits aux pires formes de travail. 	—	171	Brunéi Darussalam (r), Guinée-Bissau (r), Kiribati (r), Ouzbékistan (r), Samoa (r), Timor-Leste (r)
Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRPD)	2006	<ul style="list-style-type: none"> ● Pas d'exclusion de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire du fait du handicap. ● Assurance d'un système d'éducation inclusif à tous les niveaux de l'apprentissage tout au long de la vie. 	150	70	En 2008, adhésion ou ratification de 32 États parties ; 17 nouvelles signatures. En 2009, 24 adhésions ou ratifications (les dernières en date étant celles des États suivants : Malawi, Portugal, République démocratique populaire lao, République dominicaine, République tchèque, Turquie) et 5 signatures (Bosnie-Herzégovine, États-Unis, Géorgie, Monaco, Ouzbékistan).
— Protocole facultatif à la CRPD ⁴	2006		96	45	En 2008, adhésion ou ratification de 19 États parties ; 14 nouvelles signatures. En 2009, 18 adhésions ou ratifications (les dernières en date étant celles des États suivants : Australie, Portugal, République dominicaine, Royaume-Uni) et 5 signatures (Bosnie-Herzégovine, ex-République yougoslave de Macédoine, Géorgie, îles Salomon, Royaume-Uni).

Note : information à jour en date du 30 septembre 2009.

1. Nombre d'États parties qui, ayant approuvé la convention à titre préliminaire, comptent l'examiner au niveau interne et envisagent de la ratifier.
2. Nombre d'États parties ayant accepté d'être liés par la convention, ou par le protocole, par une ratification (entrée en vigueur de la convention à la suite de la signature), une adhésion (signature et ratification simultanées) ou une succession (reconduction de la ratification effectuée par un État partie existant ou prédécesseur et dont faisait partie l'État partie).
3. Signatures, ratifications ou adhésions entre janvier 2008 et avril 2009.
4. Protocoles facultatifs/articles qui permettent aux individus de recourir à la justice au niveau international en cas de violation des droits énoncés dans la convention principale, au moyen de communications, de plaintes et de procédures d'enquête.
5. « Accepté » indique que l'État partie reconnaît la compétence du Comité pour l'élimination de la discrimination raciale en vertu de l'article 14.

Sources : ILOLEX (2009) ; Nations Unies (2009) ; UNESCO (2009).

Effets sur l'éducation de programmes de protection sociale sélectionnés

Afin d'atténuer les effets négatifs de la pauvreté sur l'éducation, le présent *Rapport* soutient, au chapitre 3, qu'il est nécessaire que les gouvernements et les donateurs adaptent les mesures de protection sociale au niveau de pauvreté afin d'aider les ménages pauvres à gérer le risque sans compromettre à long terme le bien-être de leurs enfants. Le tableau ci-dessous examine les évaluations relatives à divers programmes de protection

sociale dans plusieurs pays en développement et, en particulier, l'aide financière et alimentaire, qu'elle soit ou non conditionnelle. Compte tenu des différences entre les programmes et les diverses méthodes d'évaluation, les comparaisons exigent une certaine prudence. Dans l'ensemble, toutefois, les données révèlent l'effet positif de ces mesures sur la scolarisation et l'assiduité ainsi que, dans certains cas, sur le développement cognitif et les résultats d'apprentissage.

Pays	Programme (années)	Bénéficiaires visés par la composante éducation	Instrument clé de la composante éducation/échelle des prestations	Impact sur l'éducation ^{1,2}
Soutien direct à l'éducation				
Indonésie	Jaring Pengamanan Sosial (Filet de sécurité sociale) programme de bourses et de subventions (1998-2005)	Élèves du primaire et du secondaire les plus pauvres, 50 % de filles	Bourses d'env. 10-30 \$ EU (taux de change 1998) en fonction du niveau d'enseignement, assez pour couvrir intégralement les frais de scolarité	↓ de 3 p.p. (taux d'abandon en cours d'année, 1 ^{er} cycle du secondaire, villages les plus pauvres)
Aides conditionnées au comportement à l'école ou ciblant des objectifs éducatifs spécifiques				
Bangladesh	Programme d'assistance aux filles de l'enseignement secondaire , dans le cadre du Programme national d'allocation de bourses aux filles (1994-)	Filles âgées de 11 à 18 ans dans l'enseignement secondaire (de la 6 ^e à la 10 ^e année)	<ul style="list-style-type: none"> • Versement semestriel de bourses, frais de scolarité, subventions destinées à l'achat de livres et aux frais d'examen, d'un montant total d'env. 6 \$ EU et de 24 \$ EU (2003)/ 0,6 % des dépenses par tête, selon le niveau d'enseignement • Conditionné à l'assiduité et aux résultats scolaires 	↑ de 12 p.p. de la scolarisation
Burkina Faso	Cantine scolaire et rations alimentaires à emporter chez soi du Programme alimentaire mondial (regroupe d'anciens programmes de 2005-2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Cantine scolaire : tous les élèves des écoles rurales ciblées • Rations alimentaires : filles des 2 dernières années 	<ul style="list-style-type: none"> • Déjeuner pour tous les enfants présents • Ration mensuelle de 10 kg de céréales pour les filles des 2 dernières années • Conditionné à l'assiduité 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ de 5-6 p.p. de la scolarisation des filles les plus jeunes • ↓ absentéisme des filles
Cambodge	Projet pilote mené par le Fonds japonais pour la réduction de la pauvreté (2002-2005)	Filles de la 7 ^e à la 9 ^e année (1 ^{er} cycle du secondaire)	<ul style="list-style-type: none"> • 45 \$ EU en 3 versements/2-3 % des dépenses par tête • Conditionné à la scolarisation, à l'assiduité et au niveau satisfaisant des résultats obtenus 	↑ de 31,3 p.p. de la scolarisation ; progression plus forte chez les plus pauvres
	Projet de soutien au secteur éducatif-Programme de bourses pour les pauvres (2005-)	Enfants ayant achevé la 6 ^e année et susceptibles d'abandonner l'école à cause de la pauvreté, des discriminations entre les sexes, de l'appartenance à une minorité ethnique, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • 45 ou 60 \$ EU en 3 versements/2-3 % du revenu médian des ménages, en fonction de la « probabilité d'abandon » estimée • Conditionné à la scolarisation, à l'assiduité et à la promotion en temps voulu 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ de 21,4 p.p. de la scolarisation • ↑ de 25 p.p. de l'assiduité
Chili	Chile solidario (2002-)	Ménages très pauvres	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des allocations mensuelles pour les premiers 24 mois, de 21 à 8 \$ EU (2006)/7% des dépenses par tête • Conditionné à l'assiduité 	↑ de 7,5 p.p. de la scolarisation chez les enfants de 6 à 15 ans
Colombie	Familias en acción (2001/2-)	Familles très pauvres dont les enfants sont scolarisés	<ul style="list-style-type: none"> • Env. 8 à 33 \$ EU par enfant et par mois/ 17 % des dépenses par tête, en fonction du niveau d'enseignement • Conditionné à l'assiduité 	<ul style="list-style-type: none"> • De 8 à 13 ans : ↑ de 2,1 p.p. de la scolarisation • De 14 à 17 ans : ↑ de 5,6 p.p. de la scolarisation

Pays	Programme (années)	Bénéficiaires visés par la composante éducation	Instrument clé de la composante éducation/échelle des prestations	Impact sur l'éducation ^{1,2}
<i>Aides conditionnées au comportement à l'école ou ciblant des objectifs éducatifs spécifiques (suite)</i>				
Équateur	Bono de desarrollo humano ³ (1998- ; relancé sous le nom BDH en 2004)	Familles des 2 quintiles les plus pauvres ayant des enfants de 16 ans ou moins	<ul style="list-style-type: none"> • Subvention de 15 \$ EU par mois/ < 10 % du revenu mensuel par tête • Conditionné à la scolarisation et à l'assiduité 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ de 10,3 p.p. de la scolarisation, en particulier pour le quintile le plus pauvre, dans les classes de transition • ↑ du développement cognitif (en particulier de la mémoire à long terme) pour le décile le plus pauvre • Aucun effet sur les résultats aux tests
Honduras	Programa de asignación familiar (1990- ; relancé sous le nom de PRAFIL en 2000)	Familles pauvres ayant des enfants âgés de 6 à 12 ans n'ayant pas achevé la 4 ^e année	<ul style="list-style-type: none"> • 60 \$ EU par ménage et par an/9 % des dépenses par tête • Conditionné à la scolarisation et à l'assiduité 	↑ de 2,1 p.p. de la scolarisation
Jamaïque	Programme de progrès par la santé et l'éducation (2002-)	Enfants âgés de 19 ans ou moins (ou jusqu'à ce qu'ils soient diplômés de l'école secondaire)	<ul style="list-style-type: none"> • Env. 7 à 13 \$ EU par élève et par mois/ 10 % des dépenses par tête ; pour 2008, les subventions sont fonction du sexe (les garçons perçoivent davantage) et du niveau d'enseignement • Conditionné à l'assiduité 	↑ de 2,5 p.p. de l'assiduité (0,5 jour)
Kenya	Subventions-Orphelins et enfants vulnérables (2005-)	Ménages extrêmement pauvres accueillant un orphelin ou un enfant vulnérable âgé de 17 ans ou moins et ne bénéficiant d'aucune aide ; enfant pris en charge par un adulte atteint d'une maladie chronique	<ul style="list-style-type: none"> • Subventions, versées tous les 2 mois, en fonction de l'insuffisance alimentaire à combler, env. 20 \$ EU/mois, pendant 4 ans • Conditionné à l'assiduité 	Évaluation définitive non disponible mais on a constaté une amélioration de l'assiduité et de la rétention. Quatre projets pilotes actuellement financés pour une mise à l'échelle en tant que programme ordinaire
Mexique	Oportunidades (1997-)	Ménages extrêmement pauvres ayant des enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Transferts destinés aux subventions et aux fournitures, variables en fonction du niveau d'enseignement et, à partir du secondaire, du sexe, env. 35 à 103 \$ EU par enfant et par mois/20 % des dépenses par tête • Plus 336 \$ EU versés sur un compte d'épargne à l'achèvement des études secondaires • Conditionné à la scolarisation, à l'assiduité et à l'achèvement 	<ul style="list-style-type: none"> • 1^{re}-5^e année : impact négligeable • 6^e année : ↑ de 8,7 p.p. de la scolarisation • 7^e-9^e année : impact négligeable
Nicaragua	Atención a crisis (2005-2006)	Ménages pauvres vivant dans les régions touchées par la sécheresse	<ul style="list-style-type: none"> • 90 \$ EU par ménage et par an + 25 \$ EU par enfant et par an (pour les fournitures) + 13 \$ EU par enfant et par année de scolarité/18 % des dépenses par tête • Conditionné à la scolarisation et à l'assiduité 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ de 6,6 p.p. de la scolarisation • ↑ du développement cognitif (en particulier langue et comportement)
	Red de protección social (2000-2005/6)	Ménages extrêmement pauvres ayant des enfants âgés de 7 à 13 ans scolarisés dans le primaire de la 1 ^{re} à la 4 ^e année	<ul style="list-style-type: none"> • 17 \$ EU par ménage tous les 2 mois + 20 \$ EU par enfant et par an (pour les fournitures)/27 % des dépenses par tête • Conditionné à la scolarisation, à l'assiduité et à la promotion 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ de 12,8 p.p. de la scolarisation (25 p.p. chez les plus pauvres) • ↑ de 7 p.p. du pourcentage d'élèves progressant de 2 classes en 2 ans
Pakistan	Programme de réforme du secteur éducatif du Penjab (2003-)	Filles âgées de 10 à 14 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Env. 3 \$ EU par élève et par mois/ 3 % des dépenses par tête • Conditionné à la scolarisation et à l'assiduité 	↑ de 11,1 p.p. de la scolarisation
Paraguay	Tekoporā (2005-)	Ménages des quartiers les plus pauvres ayant un faible indicateur de qualité de vie et des enfants âgés de 15 ans ou moins	<ul style="list-style-type: none"> • Subventions d'env. 18 à 36 \$ EU par mois • Conditionné à l'assiduité et à l'admission à l'école 	↑ de 5-8 p.p. de l'assiduité, en particulier chez les garçons et les enfants plus âgés
Turquie	Projet de réduction du risque social (2002-)	Élèves du primaire et du secondaire	6 % des dépenses par tête	<ul style="list-style-type: none"> • Élèves du primaire : ↓ de 3 p.p. de la scolarisation • Élèves du secondaire : pas d'augmentation significative de la scolarisation

Pays	Programme (années)	Bénéficiaires visés par la composante éducation	Instrument clé de la composante éducation/échelle des prestations	Impact sur l'éducation ^{1,2}
Autres types de prestations, sans conditions ni objectifs spécifiquement liés à l'éducation				
Bangladesh	Repousser les frontières de la réduction de la pauvreté-Cibler les extrêmement pauvres (BRAC) (2002-)	Ménages extrêmement pauvres, c'est-à-dire vivant dans une région pauvre, aux capacités de travail rémunéré limitées et souffrant d'un manque de ressources	<ul style="list-style-type: none"> Le modèle le plus généreux fournit des moyens de production (bétail, bâtiments d'une valeur moyenne d'env. 90 \$ EU) et des aides ; des subventions hebdomadaires (env. 1 \$ EU) ; une formation à des activités génératrices de revenus ; d'autres formes d'assistance technique, sanitaire et sociale Sans conditions 	<ul style="list-style-type: none"> ↑ de 6,5 p.p. de la scolarisation chez les jeunes garçons ↑ Pas d'effet global sur les taux de scolarisation ↑ du niveau maximum d'études chez les 6-20 ans dans les familles
Éthiopie	Programme Filet de sécurité productif (2005)	Ménages touchés par l'insécurité alimentaire et le manque de ressources dans des quartiers sélectionnés	<ul style="list-style-type: none"> Aide financière ou alimentaire (env. 0,61 \$ EU/j, en prix de 2005)/d'un montant maximal d'env. 18 \$ EU par membre et par an Conditionné à la participation à des projets à forte densité en main-d'œuvre destinés à la construction de biens communautaires ; les ménages aux capacités de travail rémunéré limitées perçoivent une aide sans condition 	<ul style="list-style-type: none"> ↑ de 19-23 p.p. de l'assiduité chez les garçons ↑ de la scolarisation dans env. 33 % des ménages ↑ de mois de scolarité dans env. 50 % des ménages ↑ du temps d'étude à la maison
Programmes intégrés				
Burkina Faso	BRIGHT (Burkinabe Response to Improve Girls'chances To succeed/Réponse burkinabé pour améliorer les chances de réussite des filles) (2005-)	Enfants, en particulier les filles, dans les quartiers affichant les taux de scolarisation des filles les plus bas	<ul style="list-style-type: none"> Repas quotidiens pour tous ; rations alimentaires à emporter à la maison (8 kg de céréales/mois) pour les filles ; fournitures et manuels scolaires pour tous les élèves Conditionné à une assiduité régulière Autres : construction d'écoles rurales, de toilettes et de logements pour enseignants ; campagnes de mobilisation pour l'éducation des filles ; alphabétisation des adultes et cours d'alphabétisation pour les filles ; renforcement des capacités des partenaires locaux 	<ul style="list-style-type: none"> ↑ de 20 p.p. de la scolarisation ↑ de 16 p.p. de l'assiduité ↑ de 0,4 e.t. des résultats aux tests de mathématiques et de français (ce qui équivaut à une progression du 50^e au 80^e percentile)

Notes :

1. « p.p. » : points de pourcentage ; « e.t. » : écart type.

2. Étant donné que l'impact éducatif des différents programmes a été déterminé à l'aide de méthodes diverses et que les groupes cibles et la durée des interventions varient considérablement, ces résultats ne sont pas strictement comparables mais donnent une idée de la portée et de l'ampleur des effets de ces programmes.

 3. Il convient de noter que, bien que Bono de desarrollo humano soit initialement un programme d'aides conditionnées au comportement en matière de santé et d'éducation, les conditions relatives à l'éducation n'ont jamais fait l'objet de suivi. Néanmoins, en raison de la première campagne d'information, près de 25 % des ménages croyaient que la scolarisation des enfants était l'une des conditions du programme (Fiszbein *et al.*, 2009).

 Sources : tableaux adaptés de Fiszbein *et al.* (2009). Données supplémentaires tirées de : Acharaya et Luitel (2006) ; Ahmed *et al.* (2009) ; Alviar *et al.* (2009) ; Barr *et al.* (2007) ; Barrientos *et al.* (2008) ; Cameron (2009) ; Devereux *et al.* (2006) ; Edmonds et Schady (2008) ; Filmer et Schady (2009) ; Grosh *et al.* (2008) ; Hoddinott (2008) ; Hoddinott *et al.* (2009) ; Kazianga *et al.* (2009) ; Levy *et al.* (2009) ; Moore (2008) ; Sharp *et al.* (2006) ; Slater *et al.* (2006) ; Soares *et al.* (2008) ; Sulaiman (2009) ; Villanger (2008) ; WFP (2005) ; Woldehanna (2009).

Tableaux statistiques¹

Introduction

Les données les plus récentes sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les dépenses présentées dans les tableaux statistiques qui suivent correspondent à l'année scolaire qui s'est achevée en 2007². Elles reposent sur des résultats d'enquêtes communiqués à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et traités par celui-ci avant la fin du mois de mai 2009. Les données reçues et traitées après cette date seront utilisées dans la prochaine édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Un petit nombre de pays³ ont soumis des données portant sur l'année scolaire se terminant en 2008, qui figurent en gras dans les tableaux statistiques.

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 des Nations Unies pour le développement (PNUD), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), la Division de la population des Nations Unies et la Banque mondiale.

Au total, 204 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 celui-ci. Pour certains pays, cependant, les données relatives à l'éducation ont été collectées sur la base des enquêtes réalisées dans le cadre du programme Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) ou ont été communiquées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'Office statistique des Communautés européennes (EUROSTAT). Ces pays sont signalés au moyen de symboles clairs à la fin de l'introduction.

Population

Les indicateurs relatifs à l'accès et à la participation à l'école figurant dans les tableaux statistiques ont été calculés à partir de la révision de 2006 des estimations démographiques produites par le Département de la population des Nations Unies. Ils peuvent différer de ceux qui ont été publiés par les pays ou par d'autres organisations, du fait d'éventuels écarts entre les estimations nationales de la population et celles

des Nations Unies⁴. Le Département 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 80 000 habitants. En l'absence d'estimations de ce Département, les taux de scolarisation ont été calculés à partir des chiffres nationaux de population lorsqu'ils 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 sont conformes à la version révisée en 1997 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Dans certains cas, les données ont été ajustées pour s'y conformer. En revanche, les données relatives à l'année scolaire s'achevant en 1991 peuvent correspondre à la version précédente de la CITE (1976) et, de ce fait, ne pas être comparables, pour certains pays, aux données postérieures à 1997⁵. La CITE vise à harmoniser les données et à permettre une comparaison plus aisée, à l'échelle internationale, entre les systèmes éducatifs nationaux. Les pays peuvent définir d'une manière qui leur est propre des niveaux d'enseignement ne correspondant pas à ceux de la CITE. Les taux de scolarisation peuvent alors différer selon qu'ils sont communiqués à l'échelle nationale ou internationale, du fait de l'utilisation de ces définitions nationales des niveaux d'éducation au lieu de celles de la CITE – cet écart s'ajoutant à celui qui peut affecter, comme on l'a évoqué ci-dessus, les données relatives à la population.

Participation des adultes à l'éducation de base

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 ordinaire 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

1. Pour des informations plus détaillées sur les statistiques et les indicateurs, merci de consulter le site : www.efareport.unesco.org

2. Il s'agit de l'année 2006/2007 pour les pays dont l'année scolaire s'étend sur 2 années civiles et de 2007 pour celles dont l'année scolaire correspond à l'année civile.

3. Bhoutan, Burkina Faso, Djibouti, Gambie, Ghana, Kazakhstan, Liban, Libéria, Monaco, Népal, République centrafricaine, Saint-Marin, Sao Tomé-et-Principe, Thaïlande et République-Unie de Tanzanie.

4. En cas d'incohérence manifeste entre la scolarisation indiquée par les pays et les données relatives à la population fournies par les Nations Unies, l'ISU peut décider de ne pas calculer ou publier les taux de scolarisation. C'est le cas, par exemple, de la Chine pour laquelle la publication des TNS est suspendue dans l'attente d'un examen plus approfondi des données relatives à la population, ainsi que du Myanmar, de Singapour et du Viet Nam.

5. Afin d'améliorer les comparaisons sur la durée, l'ISU a entrepris d'harmoniser les séries chronologiques, en ajustant les données antérieures à 1998 pour les rendre conformes à la CITE 1997. À ce jour, il a été procédé ainsi dans le cas des taux bruts et nets de scolarisation dans l'enseignement primaire et des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement secondaire.

de l'enquête UNESCO (ISU)/OCDE/EUROSTAT (UOE) et du programme 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, toutefois, 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 des pays dans le cadre de son enquête annuelle peuvent également porter sur des élèves 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, un énoncé simple et bref relatif à la vie quotidienne. En parallèle, toutefois, une nouvelle définition a vu le jour lorsqu'est apparue, en 1978, la notion d'alphabétisme fonctionnel, qui donne une grande importance à 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 actuelles de l'ISU en matière d'alphabétisme reposent sur la première définition et sont, dans une large mesure, tirées de données obtenues par la méthode de l'« auto-évaluation » : on demande aux personnes interrogées de déclarer si elles-mêmes et les membres de leur famille sont alphabètes, au lieu de leur poser des questions plus approfondies ou de les inviter à faire la démonstration de cette compétence. 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

6. Pour des raisons de fiabilité et de cohérence, l'ISU a décidé de ne plus publier 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 » et de la « déclaration du foyer ». Cependant, en l'absence de telles données, on a parfois recouru à des approximations du niveau pour calculer les moyennes pondérées régionales ainsi que la valeur de l'indice de développement de l'EPT dans certains pays, et plus précisément dans les pays développés.

les jeunes de 15 à 24 ans. Elles se rapportent à 2 périodes, 1985-1994 et 2000-2007. Les données relatives à la première de ces périodes proviennent essentiellement d'informations obtenues lors des enquêtes auprès des ménages et des recensements effectués au cours de cette période. Pour la seconde période, la plupart des données relatives à l'alphabétisme qui figurent dans le tableau sont des estimations de l'ISU. Elles se rapportent à 2007 et reposent sur les données nationales observées les plus récentes. Dans le cas des pays indiqués par un astérisque (*), pour lesquels il n'a pas été possible de procéder à des estimations ou qui ont fourni des données récentes, ces estimations sont complétées par des données nationales. L'année de référence et la définition de l'alphabétisme sont présentées dans une version plus développée de la présente introduction, que l'on trouvera sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Les estimations de l'ISU et les projections pour 2015, présentées dans le tableau statistique relatif à l'alphabétisme, ont été obtenues au moyen du modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge. La méthodologie de cette projection est décrite dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, p. 261, ainsi que dans *Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP) : rationale, methodology and software*, qui peut être consulté sur le site www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Literacy/GALP.pdf (en anglais).

De nombreux pays manifestent un intérêt croissant pour l'évaluation de l'alphabétisme de la population. Pour répondre à ce besoin, l'ISU a entrepris de définir une méthodologie et un instrument de collecte des données, le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (Literacy assessment and monitoring programme, LAMP). Suivant l'exemple de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), le LAMP s'appuie sur une évaluation effective et fonctionnelle de l'alphabétisme et vise à fournir dans ce domaine des données de meilleure qualité et exprimant le concept d'un continuum entre les niveaux d'alphabétisme plutôt que l'opposition traditionnelle entre alphabètes et analphabètes.

Estimations et lacunes

Les tableaux statistiques présentent aussi bien des données réelles que des estimations. 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. Lorsque ce n'est pas le cas, l'ISU réalise ses propres estimations, s'il dispose du complément d'information nécessaire. Les tableaux peuvent également présenter des lacunes lorsque les données communiquées par un pays ne sont pas jugées cohérentes. L'ISU s'attache, autant que faire se peut, à 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 de cette annexe, des données relatives à des années scolaires antérieures ont été intégrées lorsque les informations pour l'année scolaire s'achevant en 2007 n'étaient pas disponibles. Ces cas sont signalés par une note de bas de page.

Moyennes régionales

Les chiffres régionaux exprimant les taux d'alphabétisme, les taux bruts d'admission, les taux bruts et nets 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 de chaque région. Les moyennes sont calculées à partir de données publiées et, pour les pays pour lesquels on ne dispose pas de données publiables fiables, d'estimations générales.

Les chiffres correspondant aux pays les plus peuplés ont donc proportionnellement une plus grande incidence sur les agrégats régionaux. Lorsque les données fiables sont insuffisantes pour établir une moyenne générale pondérée, un chiffre médian est calculé concernant les seuls pays pour lesquels des données sont disponibles.

Valeurs plafonnées

Il arrive parfois que, bien que la valeur d'un indicateur ne doive théoriquement pas excéder 100 (le taux net de scolarisation par exemple), les incohérences des données se traduisent par un dépassement de cette limite théorique. Dans ces cas, l'indicateur est « plafonné » à 100, mais l'équilibre entre les sexes est maintenu : la valeur du plus grand des deux chiffres correspondant aux hommes et aux femmes est fixée à 100 et les deux autres indicateurs – le plus faible de ces deux chiffres et celui qui correspond aux deux sexes – sont alors recalculés, de sorte que l'indice de parité entre les sexes pour les valeurs plafonnées est le même que pour les valeurs non plafonnées.

Calendrier du traitement des données

Les données utilisées dans le présent *Rapport* ont été collectées et publiées selon le calendrier suivant :

- juin 2007 (ou décembre 2007 pour certains pays dont l'année scolaire correspond à l'année civile) : fin de la dernière année scolaire couverte par la collecte des données ;
- novembre 2007 et juin 2008 : envoi des questionnaires aux pays dont les données sont collectées directement par l'ISU ou par les questionnaires des IEM ou de l'UOE, en leur demandant de remettre les données au plus tard le 31 mars 2008, le 1^{er} août 2008 et le 30 septembre 2008 respectivement ;
- juin 2008 : après l'envoi de rappels par courrier électronique, télécopie, téléphone et/ou courrier postal, début du traitement des données et du calcul des indicateurs par l'ISU ;
- septembre 2008 : estimations destinées à pallier l'absence de données ;
- octobre-décembre 2008 : établissement des tableaux statistiques provisoires et envoi des avant-projets d'indicateurs aux États membres pour examen ;
- fin février 2009 : production des premiers avant-projets de tableaux statistiques pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ;
- fin avril 2009 : envoi des tableaux statistiques définitifs à l'Équipe du *Rapport*.

Symboles utilisés dans les tableaux statistiques (versions imprimée et en ligne)

- * Estimation nationale.
- ** Estimation de l'ISU.
- ... Données manquantes.
- Valeur nulle ou négligeable.
- . Catégorie non pertinente.
- ./ Données prises en compte dans une autre catégorie.

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

Classification des pays du monde⁷

- Pays en transition (12)
Pays membres de la Communauté d'États indépendants, comprenant 4 pays d'Europe centrale et orientale (Biélorus, Fédération de Russie^w, République de Moldova, Ukraine) et les pays d'Asie centrale (sauf Mongolie).
- Pays développés (44)
Amérique du Nord et Europe occidentale (sauf Chypre^o et Israël^o) ; Europe centrale et orientale (sauf Biélorus, Fédération de Russie^w, République de Moldova, Turquie^o et Ukraine) ; Australie^o, Bermudes, Japon^o et Nouvelle-Zélande^o.
- Pays en développement (148)
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.

7. Cette classification des pays en 3 grands groupes a été établie par la Division de la population des Nations Unies et révisée en 2004.

Régions EPT⁸

- Afrique subsaharienne (45 pays)
Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie et Zimbabwe^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, États-Unis^o, Finlande^o, France^o, Grèce^o, Irlande^o, Islande^o, Israël^o, Italie^o, Luxembourg^o, Malte^o, Monaco, Norvège^o, Pays-Bas^o, Portugal^o, Royaume-Uni^o, Saint-Marin, Suède^o et Suisse^o.
- Amérique latine et Caraïbes (41 pays ou territoires)
Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Argentine^w, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Brésil^w, Chili^w, Colombie, Costa Rica, Cuba, Dominique, El Salvador, Équateur, État plurinational de Bolivie, Grenade, Guatemala, Guyana, Haïti, Honduras, îles Caïmanes, îles Turques et Caïques, îles Vierges britanniques, Jamaïque^w, Mexique^o, Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay^w, Pérou^w, République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine, Sainte-Lucie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago et Uruguay^w.
- Caraïbes (22 pays ou territoires)
Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Dominique, Grenade, Guyana, Haïti, îles Caïmanes, îles Turques et Caïques, îles Vierges britanniques, Jamaïque^w, Montserrat, Sainte-Lucie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname et Trinité-et-Tobago.
- Amérique latine (19 pays ou territoires)
Argentine^w, Brésil^w, Chili^w, Colombie, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Équateur, État plurinational de Bolivie, Guatemala, Honduras, Mexique^o, Nicaragua, Panama, Paraguay^w, Pérou^w, République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine et Uruguay^w.
- États arabes (20 pays ou territoires)
Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Djibouti, Égypte^w, Émirats arabes unis, Irak, Jamahiriya arabe libyenne, Jordanie^w, Koweït, Liban, Maroc, Mauritanie, Oman, Qatar, République arabe syrienne, Soudan, Territoires autonomes palestiniens, Tunisie^w et Yémen.
- Europe centrale et orientale (21 pays)
Albanie^o, Bélarus, Bosnie-Herzégovine^o, Bulgarie^o, Croatie, Estonie^o, ex-République yougoslave de Macédoine^o, Fédération de Russie^w, Hongrie^o, Lettonie^o, Lituanie^o, Monténégro, Pologne^o, République de Moldova, République tchèque^o, Roumanie^o, Serbie, Slovaquie, 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, Nioué, Nouvelle-Zélande^o, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines^w, République de Corée^o, République démocratique populaire lao, République populaire démocratique 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 populaire démocratique de Corée, Singapour, Thaïlande^w, Timor-Leste et Viet Nam.
- Pacifique (17 pays ou territoires)
Australie^o, Fidji, îles Cook, îles Marshall, îles Salomon, Kiribati, États fédérés de Micronésie, Nauru, Nioué, Nouvelle-Zélande^o, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Samoa, Tokélaou, Tonga, Tuvalu et Vanuatu.
- 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.
- Pays les moins avancés (PMA) (50 pays)⁹
Afghanistan, Angola, Bangladesh, Bénin, Bhoutan, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Cap-Vert, Comores, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Haïti, îles Salomon, Kiribati, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Maldives, Mali, Mauritanie, Mozambique, Myanmar, Népal, Niger, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République démocratique populaire lao, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Sierra Leone, Somalie, Soudan, Tchad, Timor-Leste, Togo, Tuvalu, Vanuatu, Yémen et Zambie.

o : pays pour lesquels les données relatives à l'éducation sont collectées au moyen des questionnaires UOE.

w : pays participant au programme IEM (WEI en anglais).

8. Ces classifications régionales ont été définies pour le bilan de l'EPT en 2000.

9. Cinquante pays sont actuellement désignés par les Nations Unies comme « pays les moins avancés » (PMA). La liste des PMA est revue tous les 3 ans par le Conseil économique et social des Nations Unies, à la lumière des recommandations formulées par le Comité des politiques de développement. Le groupe des PMA ne figure pas dans les tableaux statistiques.

Tableau 1
Statistiques de base

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹						VIH/SIDA ²			
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH	Orphelins dus au sida (milliers)
				Total	2005-2010	F					2007 Total	2007	2007
Afrique subsaharienne										
Afrique du Sud	48 577	0,6	-0,5	49	49	50	2,6	18,1	59	1 400
Angola	17 024	2,8	2,5	43	41	44	6,4	2,1	61	50
Bénin	9 033	3,0	2,4	57	56	58	5,4	1,2	63	29
Botswana	1 882	1,2	0,7	51	50	51	2,9	23,9	61	95
Burkina Faso	14 784	2,9	2,4	52	51	54	6,0	1,6	51	100
Burundi	8 508	3,9	5,3	50	48	51	6,8	2,0	59	120
Cameroun	18 549	2,0	0,4	50	50	51	4,3	5,1	60	300
Cap-Vert	530	2,2	1,1	72	68	74	3,4	...	...	...
Comores	839	2,5	1,0	65	63	67	4,3	< 0,1	< 50	< 0,1
Congo	3 768	2,1	1,2	55	54	57	4,5	3,5	59	69
Côte d'Ivoire	19 262	1,8	0,8	48	48	49	4,5	3,9	60	420
Érythrée	4 851	3,2	3,1	58	56	60	5,0	1,3	60	18
Éthiopie	83 099	2,5	1,6	53	52	54	5,3	2,1	60	650
Gabon	1 331	1,5	0,4	57	56	57	3,1	5,9	59	18
Gambie	1 709	2,6	1,3	59	59	60	4,7	0,9	60	3
Ghana	23 478	2,0	0,6	60	60	60	3,8	1,9	60	160
Guinée	9 370	2,2	1,5	56	54	58	5,4	1,6	59	25
Guinée-Bissau	1 695	3,0	3,1	46	45	48	7,1	1,8	58	6
Guinée équatoriale	507	2,4	2,0	52	50	53	5,4	3,4	60	5
Kenya	37 538	2,7	2,9	54	53	55	5,0	...	...	...
Lesotho	2 008	0,6	-0,4	43	43	42	3,4	23,2	58	110
Libéria	3 750	4,5	4,7	46	45	47	6,8	1,7	59	15
Madagascar	19 683	2,7	1,5	59	58	61	4,8	0,1	26	3
Malawi	13 925	2,6	1,5	48	48	48	5,6	11,9	58	560
Mali	12 337	3,0	3,2	54	52	57	6,5	1,5	60	44
Maurice	1 262	0,8	-0,5	73	70	76	1,9	1,7	29	< 0,5
Mozambique	21 397	1,9	0,6	42	42	42	5,1	12,5	58	400
Namibie	2 074	1,3	0,4	53	52	53	3,2	15,3	61	66
Niger	14 226	3,5	3,1	57	58	56	7,2	0,8	30	25
Nigéria	148 093	2,3	1,2	47	46	47	5,3	3,1	58	1 200
Ouganda	30 884	3,2	3,1	52	51	52	6,5	5,4	59	1 200
République centrafricaine	4 343	1,8	1,0	45	43	46	4,6	6,3	65	72
R. D. Congo	62 636	3,2	3,5	46	45	48	6,7	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	40 454	2,5	1,2	53	51	54	5,2	6,2	58	970
Rwanda	9 725	2,8	4,0	46	45	48	5,9	2,8	60	220
Sao Tomé-et-Principe	158	1,6	0,3	66	64	67	3,9	...	...	...
Sénégal	12 379	2,5	1,3	63	61	65	4,7	1,0	59	8
Seychelles	87	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	5 866	2,0	1,9	43	41	44	6,5	1,7	59	16
Somalie	8 699	2,9	2,0	48	47	49	6,0	0,5	28	9
Swaziland	1 141	0,6	0,2	40	40	39	3,4	26,1	59	56
Tchad	10 781	2,9	2,3	51	49	52	6,2	3,5	61	85
Togo	6 585	2,6	1,4	58	57	60	4,8	3,3	58	68
Zambie	11 922	1,9	0,9	42	42	42	5,2	15,2	57	600
Zimbabwe	13 349	1,0	0,3	43	44	43	3,2	15,3	57	1 000
Amérique du Nord et Europe occidentale										
Allemagne	82 599	-0,1	-1,2	79	77	82	1,4	0,1	29	...
Andorre	75	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	8 361	0,4	-0,3	80	77	83	1,4	0,2	30	...
Belgique	10 457	0,2	-0,5	79	76	82	1,6	0,2	27	...
Canada	32 876	0,9	0,3	81	78	83	1,5	0,4	27	...
Chypre	855	1,1	1,5	79	76	82	1,6	...	...	...
Danemark	5 442	0,2	-1,1	78	76	81	1,8	0,2	23	...
Espagne	44 279	0,8	1,8	81	78	84	1,4	0,5	20	...
États-Unis	305 826	1,0	0,8	78	76	81	2,1	0,6	21	...
Finlande	5 277	0,3	0,6	79	76	82	1,8	0,1	< 42	...
France	61 647	0,5	-0,3	81	77	84	1,9	0,4	27	...
Grèce	11 147	0,2	0,2	79	77	82	1,3	0,2	27	...

Tableau 1

	PNB, AIDE ET PAUVRETÉ							INÉGALITÉ DES REVENUS OU DES DÉPENSES ⁴				Pays ou territoire
	PNB par habitant ³				Aide nette par habitant, (dollars EU) ⁴	Population vivant avec moins de 1 dollar EU par jour (%) ⁴	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour (%) ⁴	Part des revenus ou des dépenses (en %)		Mesure de l'inégalité		
	Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA					20 % les plus pauvres	20 % les plus riches	20 % les plus riches/20 % les plus pauvres ⁶	Indice de Gini ⁷	
	1998	2007	1998	2007	2005	1990-2005 ⁵	1990-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	
Afrique subsaharienne												
	3 290	5 720	6 140	9 450	16	11	34	4	62	18	58	Afrique du Sud
	460	2 540	1 800	4 270	28	...	...	...	...	...	...	Angola
	340	570	960	1 310	41	31	74	7	45	6	37	Bénin
	3 350	6 120	7 620	12 880	40	28	56	3	65	20	61	Botswana
	240	430	740	1 120	50	27	72	7	47	7	40	Burkina Faso
	140	110	300	330	48	55	88	5	48	10	42	Burundi
	630	1 050	1 430	2 120	25	17	51	6	51	9	45	Cameroun
	1 240	2 430	1 790	2 940	317	...	...	...	...	...	...	Cap-Vert
	420	680	940	1 150	42	...	...	...	...	...	...	Comores
	...	...	...	...	362	...	...	...	...	...	...	Congo
	730	920	1 510	1 620	7	15	49	5	51	10	45	Côte d'Ivoire
	210	270	720	620	81	...	...	...	...	...	...	Érythrée
	130	220	420	780	27	23	78	9	39	4	30	Éthiopie
	4 070	7 020	12 210	13 410	39	...	...	...	...	...	...	Gabon
	300	320	790	1 140	38	59	83	5	53	11	50	Gambie
	370	590	820	1 320	51	45	79	6	47	8	41	Ghana
	470	400	810	1 120	19	...	...	7	46	7	39	Guinée
	140	200	400	470	50	...	...	5	53	10	47	Guinée-Bissau
	1 120	12 860	5 090	21 220	78	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
	440	640	1 110	1 550	22	23	58	6	49	8	43	Kenya
	680	1 030	1 340	1 940	38	36	56	2	67	44	63	Lesotho
	130	140	250	280	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
	250	320	690	930	50	61	85	5	54	11	48	Madagascar
	200	250	600	760	45	21	63	7	47	7	39	Malawi
	280	500	690	1 040	51	36	72	6	47	8	40	Mali
	3 760	5 580	6 720	11 410	26	...	...	...	...	...	...	Maurice
	220	330	390	730	65	36	74	5	54	10	47	Mozambique
	2 030	3 450	3 350	5 100	61	35	56	1	79	56	74	Namibie
	200	280	530	630	37	61	86	3	53	21	51	Niger
	270	920	1 120	1 760	49	71	92	5	49	10	44	Nigéria
	280	370	610	1 040	42	...	...	6	53	9	46	Ouganda
	280	370	600	710	24	67	84	2	65	33	61	République centrafricaine
	110	140	240	290	32	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo
	230	410	700	1 200	39	58	90	7	42	6	35	République-Unie de Tanzanie
	260	320	550	860	64	60	88	5	53	10	47	Rwanda
	...	870	...	1 630	204	...	...	...	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
	510	830	1 140	1 650	59	17	56	7	48	7	41	Sénégal
	7 320	8 960	12 650	15 440	223	...	...	...	...	...	...	Seychelles
	160	260	340	660	62	57	75	1	63	58	63	Sierra Leone
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
	1 720	2 560	3 410	4 890	41	48	78	4	56	13	50	Swaziland
	220	540	820	1 280	39	...	...	...	...	...	...	Tchad
	300	360	680	770	14	...	...	...	...	...	...	Togo
	310	770	810	1 190	81	64	87	4	55	15	51	Zambie
	570	...	...	...	28	56	83	5	56	12	50	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale												
	27 170	38 990	24 000	34 740	...	...	...	9	37	4	28	Allemagne
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre
	27 250	41 960	25 860	36 750	...	...	...	9	38	4	29	Autriche
	25 950	41 110	24 780	35 320	...	...	...	9	41	5	33	Belgique
	20 310	39 650	24 630	35 500	...	...	...	7	40	6	33	Canada
	14 770	24 940	16 200	24 040	...	...	...	...	...	...	...	Chypre
	32 960	55 440	25 860	36 800	...	...	...	8	36	4	25	Danemark
	15 220	29 290	18 710	30 750	...	...	...	7	42	6	35	Espagne
	30 620	46 040	31 650	45 840	...	...	...	5	46	8	41	États-Unis
	24 940	44 300	22 140	34 760	...	...	...	10	37	4	27	Finlande
	25 200	38 810	23 620	33 850	...	...	...	7	40	6	33	France
	13 110	25 740	16 860	27 830	...	...	...	7	42	6	34	Grèce

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹							VIH/SIDA ²		
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH	Orphelins dus au sida (milliers)
				Total	2005-2010	F				
Irlande	4 301	1,8	2,2	79	76	81	2,0	0,2	27	...
Islande	301	0,8	0,6	82	80	83	2,1	0,2	< 40	...
Israël	6 928	1,7	0,4	81	79	83	2,8	0,1	59	...
Italie	58 877	0,1	- 0,1	81	78	83	1,4	0,4	27	...
Luxembourg	467	1,1	0,3	79	76	82	1,7	0,2	...	...
Malte	407	0,4	0,0	79	77	81	1,4	0,1	...	...
Monaco	33	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	4 698	0,6	- 0,1	80	78	83	1,8	0,1	< 33	...
Pays-Bas	16 419	0,2	- 2,0	80	78	82	1,7	0,2	27	...
Portugal	10 623	0,4	0,0	78	75	81	1,5	0,5	28	...
Royaume-Uni	60 769	0,4	1,0	79	77	82	1,8	0,2	29	...
Saint-Marin	31	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	9 119	0,4	1,2	81	79	83	1,8	0,1	47	...
Suisse	7 484	0,4	- 0,8	82	79	84	1,4	0,6	37	...
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla	13	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	85	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	192	1,3	- 1,3	75	71	79	1,9	...	...	...
Argentine	39 531	1,0	0,6	75	72	79	2,3	0,5	27	...
Aruba	104	0,0	- 1,7	74	71	77	2,0	...	...	...
Bahamas	331	1,2	- 0,1	73	71	76	2,0	3,0	26	...
Barbade	294	0,3	- 1,2	77	74	80	1,5	1,2	< 45	...
Belize	288	2,1	- 0,1	76	73	79	2,9	2,1	59	...
Bermudes	65	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	9 525	1,8	0,1	66	63	68	3,5	0,2	28	...
Brésil	191 791	1,3	0,0	72	69	76	2,2	0,6	34	...
Chili	16 635	1,0	0,2	79	75	82	1,9	0,3	28	...
Colombie	46 156	1,3	- 1,0	73	69	77	2,2	0,6	29	...
Costa Rica	4 468	1,5	0,2	79	76	81	2,1	0,4	28	...
Cuba	11 268	0,0	- 2,9	78	76	80	1,5	0,1	29	...
Dominique	67	- 0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	6 857	1,4	- 0,3	72	69	75	2,7	0,8	29	...
Équateur	13 341	1,1	- 0,8	75	72	78	2,6	0,3	28	...
Grenade	106	0,0	- 3,4	69	67	70	2,3	...	...	...
Guatemala	13 354	2,5	1,2	70	67	74	4,2	0,8	98	...
Guyana	738	- 0,2	- 4,2	67	64	70	2,3	2,5	59	...
Haïti	9 598	1,6	0,5	61	59	63	3,5	2,2	53	...
Honduras	7 106	1,9	0,5	70	67	74	3,3	0,7	28	...
Îles Caïmanes	47	1,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	26	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	23	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	2 714	0,5	- 1,2	73	70	75	2,4	1,6	29	...
Mexique	106 535	1,1	- 1,0	76	74	79	2,2	0,3	29	...
Montserrat	6	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5 603	1,3	0,3	73	70	76	2,8	0,2	28	...
Panama	3 343	1,6	0,1	76	73	78	2,6	1,0	29	...
Paraguay	6 127	1,8	0,3	72	70	74	3,1	0,6	29	...
Pérou	27 903	1,2	0,2	71	69	74	2,5	0,5	28	...
République dominicaine	9 760	1,5	0,2	72	69	75	2,8	1,1	51	...
Sainte-Lucie	165	1,1	1,1	74	72	76	2,2	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	50	1,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	120	0,5	- 0,1	72	69	74	2,2	...	...	...
Suriname	458	0,6	- 1,0	70	67	74	2,4	2,4	28	...
Trinité-et-Tobago	1 333	0,4	0,9	70	68	72	1,6	1,5	59	...
Uruguay	3 340	0,3	- 0,8	76	73	80	2,1	0,6	28	...
Venezuela, R. B.	27 657	1,7	0,5	74	71	77	2,5	...	...	...
Asie centrale										
Arménie	3 002	- 0,2	2,1	72	68	75	1,4	0,1	< 42	...
Azerbaïdjan	8 467	0,8	3,3	67	64	71	1,8	0,2	17	...
Géorgie	4 395	- 0,8	- 1,5	71	67	75	1,4	0,1	< 37	...

Tableau 1

PNB, AIDE ET PAUVRETÉ							INÉGALITÉ DES REVENUS OU DES DÉPENSES ⁴				Pays ou territoire
PNB par habitant ³				Aide nette par habitant, (dollars EU) ⁴	Population vivant avec moins de 1 dollar EU par jour (%) ⁴	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour (%) ⁴	Part des revenus ou des dépenses (en %)		Mesure de l'inégalité		
Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA					20 % les plus pauvres	20 % les plus riches	20 % les plus riches/20 % les plus pauvres ⁶	Indice de Gini ⁷	
1998	2007	1998	2007	2005	1990-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵		
20 690	47 610	21 310	37 700	...	...	...	7	42	6	34	Irlande
28 400	57 750	27 210	34 070	...	...	...	...	...	...	...	Islande
16 840	22 170	16 920	26 310	...	...	...	6	45	8	39	Israël
21 230	33 490	23 570	30 190	...	...	...	7	42	7	36	Italie
43 620	...	39 620	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxembourg
8 790	16 680	14 410	22 460	...	...	...	...	...	...	...	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
35 400	77 370	27 110	53 650	...	...	...	10	37	4	26	Norvège
25 820	45 650	25 230	39 470	...	...	...	8	39	5	31	Pays-Bas
11 570	18 950	14 960	21 790	...	...	...	6	46	8	39	Portugal
23 030	...	23 190	...	...	...	...	6	44	7	36	Royaume-Uni
...	46 770	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
29 330	47 870	23 920	37 490	...	...	...	9	37	4	25	Suède
41 620	60 820	31 210	44 410	...	...	...	8	41	6	34	Suisse
Amérique latine et Caraïbes											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
7 810	...	11 410	...	89	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
8 020	6 040	9 140	12 970	3	7	17	3	55	18	51	Argentine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
13 220	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
7 680	...	...	...	-8	...	...	...	...	...	...	Barbade
2 710	3 760	3 950	6 080	44	...	...	...	...	...	...	Belize
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
1 000	1 260	3 020	4 150	64	23	42	2	63	42	60	Bolivie
4 880	5 860	6 520	9 270	1	8	21	3	61	22	57	Brésil
5 270	8 190	8 630	12 330	9	...	6	4	60	16	55	Chili
2 550	4 100	5 650	8 260	11	7	18	3	63	25	59	Colombie
3 500	5 520	6 370	10 510	7	3	10	4	54	16	50	Costa Rica
...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	Cuba
3 300	...	5 580	...	211	...	...	...	...	...	...	Dominique
1 870	2 850	4 110	5 640	29	19	41	3	56	21	52	El Salvador
1 810	3 110	4 750	7 110	16	18	41	3	58	17	54	Équateur
3 040	3 920	4 650	5 480	421	...	...	...	...	...	...	Grenade
1 670	2 450	3 270	4 520	20	14	32	3	60	20	55	Guatemala
880	1 250	1 820	2 580	182	...	...	...	...	...	...	Guyana
400	520	1 020	1 050	60	54	78	2	63	27	59	Haïti
750	1 590	2 380	3 610	95	15	36	3	58	17	54	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
2 660	3 330	4 740	5 300	14	...	14	5	52	10	46	Jamaïque
4 020	9 400	7 880	13 910	2	3	12	4	55	13	46	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
670	990	1 590	2 510	135	45	80	6	49	9	43	Nicaragua
3 550	5 500	6 450	10 610	6	7	18	3	60	24	56	Panama
1 650	1 710	3 550	4 520	8	14	30	2	62	26	58	Paraguay
2 240	3 410	4 620	7 200	14	11	31	4	57	15	52	Pérou
1 770	3 560	3 530	6 350	9	3	16	4	57	14	52	République dominicaine
3 880	5 520	6 560	9 240	67	...	...	...	...	...	...	Sainte-Lucie
6 150	9 990	9 320	13 680	73	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
2 620	4 210	4 360	7 170	41	...	...	...	...	...	...	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
2 500	4 730	5 370	7 640	98	...	...	...	...	...	...	Suriname
4 440	14 480	9 570	22 420	-2	12	39	6	45	8	39	Trinité-et-Tobago
6 610	6 390	7 860	11 020	4	...	6	5	51	10	45	Uruguay
3 360	7 550	8 450	12 290	2	19	40	3	52	16	48	Venezuela, R. B.
Asie centrale											
590	2 630	1 820	5 870	64	...	31	9	43	5	34	Arménie
510	2 640	1 810	6 570	27	4	33	7	45	6	37	Azerbaïdjan
770	2 120	1 960	4 760	69	7	25	6	46	8	40	Géorgie

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹							VIH/SIDA ²		
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH	Orphelins dus au sida (milliers)
				Total	2005-2010	M					F	2005-2010	2007 Total	2007	2007
Kazakhstan	15 422	0,7	4,2	67	62	72	2,3	0,1	28	...
Kirghizistan	5 317	1,1	1,9	66	62	70	2,5	0,1	26	...
Mongolie	2 629	1,0	-0,2	67	64	70	1,9	0,1	< 20	...
Ouzbékistan	27 372	1,4	0,6	67	64	70	2,5	0,1	29	...
Tadjikistan	6 736	1,5	0,1	67	64	69	3,3	0,3	21	...
Turkménistan	4 965	1,3	0,5	63	59	68	2,5	< 0,1	...	...
Asie de l'Est et Pacifique										
Australie	20 743	1,0	0,5	81	79	84	1,8	0,2	7	...
Brunéi Darussalam	390	2,1	0,3	77	75	80	2,3	...	...	...
Cambodge	14 444	1,7	1,2	60	57	62	3,2	0,8	29	...
Chine	1 328 630	0,6	-0,1	73	71	75	1,7	0,1	29	...
États fédérés de Micronésie	111	0,5	-1,4	69	68	69	3,7	...	...	...
Fidji	839	0,6	-1,1	69	67	71	2,8	0,1	...	...
Îles Cook	13	-2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	59	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	496	2,3	0,7	64	63	64	3,9	...	...	...
Indonésie	231 627	1,2	-0,6	71	69	73	2,2	0,2	20	...
Japon	127 967	0,0	-1,4	83	79	86	1,3	...	24	...
Kiribati	95	1,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	481	0,7	1,1	81	79	83	0,9	...	...	...
Malaisie	26 572	1,7	-0,1	74	72	77	2,6	0,5	27	...
Myanmar	48 798	0,9	-0,3	62	59	65	2,1	0,7	42	...
Nauru	10	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	2	-1,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	4 179	0,9	0,3	80	78	82	2,0	0,1	< 36	...
Palaos	20	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	6 331	2,0	-0,5	57	55	60	3,8	1,5	40	...
Philippines	87 960	1,9	0,4	72	70	74	3,2	...	27	...
République de Corée	48 224	0,3	-1,8	79	75	82	1,2	< 0,1	28	...
RDP lao	5 859	1,7	0,8	64	63	66	3,2	0,2	24	...
RPD Corée	23 790	0,3	-2,1	67	65	69	1,9	...	...	...
Samoa	187	0,9	-2,5	71	69	75	3,9	...	...	...
Singapour	4 436	1,2	-3,0	80	78	82	1,3	0,2	29	...
Thaïlande	63 884	0,7	0,0	71	66	75	1,9	1,4	42	...
Timor-Leste	1 155	3,5	4,6	61	60	62	6,5	...	...	...
Tokélaou	1	0,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	100	0,5	0,9	73	72	74	3,8	...	...	...
Tuvalu	11	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	226	2,4	1,1	70	68	72	3,7	...	...	...
Viet Nam	87 375	1,3	0,0	74	72	76	2,1	0,5	27	...
Asie du Sud et de l'Ouest										
Afghanistan	27 145	3,9	3,6	44	44	44	7,1	...	...	...
Bangladesh	158 665	1,7	-0,3	64	63	65	2,8	...	17	...
Bhoutan	658	1,4	-1,6	66	64	67	2,2	0,1	< 20	...
Inde	1 169 016	1,5	-0,1	65	63	66	2,8	0,3	38	...
Maldives	306	1,8	3,1	68	68	69	2,6	...	...	...
Népal	28 196	2,0	0,8	64	63	64	3,3	0,5	25	...
Pakistan	163 902	1,8	1,9	65	65	66	3,5	0,1	29	...
République islamique d'Iran	71 208	1,4	3,0	71	69	73	2,0	0,2	28	...
Sri Lanka	19 299	0,5	-1,1	72	69	76	1,9	...	38	...
États arabes										
Algérie	33 858	1,5	1,7	72	71	74	2,4	0,1	29	...
Arabie saoudite	24 735	2,2	1,4	73	71	75	3,4	...	...	...
Bahreïn	753	1,8	-0,4	76	74	77	2,3	...	...	...
Djibouti	833	1,7	0,3	55	54	56	3,9	3,1	58	5
Égypte	75 498	1,8	0,9	71	69	74	2,9	...	29	...
Émirats arabes unis	4 380	2,8	3,4	79	77	81	2,3	...	...	...
Irak	28 993	1,8	0,0	60	58	61	4,3	...	...	...

Tableau 1

PNB, AIDE ET PAUVRETÉ							INÉGALITÉ DES REVENUS OU DES DÉPENSES ⁴				Pays ou territoire
PNB par habitant ³				Aide nette par habitant, (dollars EU) ⁴	Population vivant avec moins de 1 dollar EU par jour (%) ⁴	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour (%) ⁴	Part des revenus ou des dépenses (en %)		Mesure de l'inégalité		
Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA					20 % les plus pauvres	20 % les plus riches	20 % les plus riches/20 % les plus pauvres ⁶	Indice de Gini ⁷	
1998	2007	1998	2007	2005	1990-2005 ⁵	1990-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	
1 390	5 020	3 990	9 600	15	...	16	7	42	6	34	Kazakhstan
350	610	1 140	1 980	52	...	21	9	39	4	30	Kirghizistan
460	1 290	1 700	3 170	83	11	45	8	41	5	33	Mongolie
620	730	1 310	2 430	7	...	...	7	45	6	37	Ouzbékistan
180	460	760	1 710	37	7	43	8	41	5	33	Tadjikistan
560	...	...	...	6	...	...	6	48	8	41	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique											
21 340	35 760	22 820	33 400	...	...	...	6	41	7	35	Australie
14 480	...	40 160	50 200	...	...	...	...	...	...	...	Brunéi Darussalam
290	550	720	1 720	38	34	78	7	50	7	42	Cambodge
790	2 370	1 950	5 420	1	10	35	4	52	12	47	Chine
2 030	2 280	2 680	3 010	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
2 330	3 750	3 040	4 240	76	...	...	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
2 070	3 240	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
900	750	1 590	1 710	415	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
670	1 650	2 120	3 570	11	8	52	8	43	5	34	Indonésie
32 970	37 790	24 310	34 750	...	...	...	11	36	3	25	Japon
...	1 120	...	2 040	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
15 260	...	20 830	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao, Chine
3 630	6 420	7 520	13 230	1	...	9	4	54	12	49	Malaisie
...	...	420	...	3	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
15 200	27 080	17 790	25 380	...	...	...	6	44	7	36	Nouvelle-Zélande
6 120	8 270	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
780	850	1 650	1 870	45	...	...	5	57	13	51	Papouasie-Nouvelle-Guinée
1 080	1 620	2 250	3 710	7	15	43	5	51	9	45	Philippines
9 200	19 730	13 420	24 840	...	...	...	8	38	5	32	République de Corée
310	630	1 100	2 080	50	27	74	8	43	5	35	RDP Iao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
1 350	2 700	2 610	4 350	238	...	...	...	...	...	...	Samoa
23 490	32 340	28 480	47 950	...	...	...	5	49	10	43	Singapour
2 120	3 400	4 400	7 880	-3	...	25	6	49	8	42	Thaïlande
...	1 510	...	3 090	189	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
1 760	2 480	2 720	3 880	310	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
1 360	1 840	3 000	3 410	187	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
350	770	1 210	2 530	23	...	...	9	44	5	34	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
340	470	740	1 330	9	41	84	9	43	5	33	Bangladesh
600	1 770	1 910	4 980	98	...	...	...	...	...	...	Bhoutan
420	950	1 350	2 740	2	34	80	8	45	6	37	Inde
1 930	3 190	2 580	4 910	203	...	...	...	...	...	...	Maldives
210	350	730	1 060	16	24	69	6	55	9	47	Népal
470	860	1 590	2 540	11	17	74	9	40	4	31	Pakistan
1 730	3 540	6 320	10 840	2	...	7	5	50	10	43	République islamique d'Iran
820	1 540	2 360	4 200	61	6	42	7	48	7	40	Sri Lanka
États arabes											
1 570	3 620	4 860	7 640	11	...	15	7	43	6	35	Algérie
8 030	15 470	17 100	22 950	1	...	...	...	...	...	...	Arabie saoudite
9 940	...	18 440	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahreïn
730	1 090	1 590	2 260	99	...	...	...	...	...	...	Djibouti
1 240	1 580	3 370	5 370	13	3	44	9	44	5	34	Égypte
19 560	...	43 690	...	...	...	...	...	...	...	...	Émirats arabes unis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irak

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹							VIH/SIDA ²		
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH	Orphelins dus au sida (milliers)
				Total	2005-2010	M					F	2005-2010
	2007	2005-2010	2005-2010					2007	2007	2007
Jamahiyya arabe libyenne	6 160	2,0	1,5	74	72	77	2,7	...	...	...
Jordanie	5 924	3,0	1,6	73	71	74	3,1	...	...	...
Koweït	2 851	2,4	2,3	78	76	80	2,2	...	...	...
Liban	4 099	1,1	0,0	72	70	74	2,2	0,1	< 33	...
Maroc	31 224	1,2	1,0	71	69	73	2,4	0,1	28	...
Mauritanie	3 124	2,5	1,2	64	62	66	4,4	0,8	28	3
Oman	2 595	2,0	1,2	76	74	77	3,0	...	...	...
Qatar	841	2,1	1,6	76	75	76	2,7	...	...	...
République arabe syrienne	19 929	2,5	1,6	74	72	76	3,1	...	...	...
Soudan	38 560	2,2	0,8	59	57	60	4,2	1,4	59	...
T. A. palestiniens	4 017	3,2	1,7	73	72	75	5,1	...	...	...
Tunisie	10 327	1,1	0,8	74	72	76	1,9	0,1	28	...
Yémen	22 389	3,0	2,7	63	61	64	5,5	...	...	...
Europe centrale et orientale										
Albanie	3 190	0,6	0,0	76	73	80	2,1	...	...	...
Bélarus	9 689	-0,6	-0,3	69	63	75	1,2	0,2	30	...
Bosnie-Herzégovine	3 935	0,1	-3,1	75	72	77	1,2	< 0,1	...	...
Bulgarie	7 639	-0,7	-0,4	73	69	77	1,3	...	...	...
Croatie	4 555	-0,1	-0,2	76	72	79	1,3	< 0,1	...	...
Estonie	1 335	-0,3	1,7	71	66	77	1,5	1,3	24	...
ERY de Macédoine	2 038	0,1	-1,7	74	72	77	1,4	< 0,1	...	...
Fédération de Russie	142 499	-0,5	1,1	65	59	73	1,3	1,1	26	...
Hongrie	10 030	-0,3	-0,7	73	69	77	1,3	0,1	< 30	...
Lettonie	2 277	-0,5	0,8	73	67	78	1,3	0,8	27	...
Lituanie	3 390	-0,5	-0,2	73	67	78	1,3	0,1	< 45	...
Monténégro	598	-0,3	0,5	75	72	77	1,8	...	...	...
Pologne	38 082	-0,2	0,2	76	71	80	1,2	0,1	29	...
République de Moldova	3 794	-0,9	-0,8	69	65	72	1,4	0,4	30	...
République tchèque	10 186	0,0	0,4	76	73	80	1,2	...	< 33	...
Roumanie	21 438	-0,4	-0,8	72	69	76	1,3	0,1	50	...
Serbie	9 858	0,1	0,8	74	72	76	1,8	0,1	28	...
Slovaquie	5 390	0,0	0,6	75	71	79	1,3	< 0,1	...	...
Slovénie	2 002	0,0	0,2	78	74	82	1,3	< 0,1	...	...
Turquie	74 877	1,3	0,3	72	69	74	2,1	...	...	...
Ukraine	46 205	-0,8	1,0	68	62	74	1,2	1,6	44	...

	Somme	Moyenne pondérée						Somme	Moyenne pondérée	
Monde	6 656 326	1,2	0,5	68,6	66,5	70,8	2,6	0,8	50	15 000
Pays développés	1 020 411	0,4	0,2	79,2	76,2	82,0	1,7	...	...	...
Pays en développement	5 358 052	1,4	0,5	66,7	65,1	68,5	2,8	...	...	...
Pays en transition	277 863	-0,1	1,2	66,5	61,0	72,5	1,6	...	...	...
Afrique subsaharienne	764 095	2,4	1,8	50,3	49,4	51,2	5,2	5,0	59	11 592
Amérique du N./Europe occ.	749 297	0,6	0,4	79,3	76,6	82,0	1,8	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	567 120	1,2	-0,2	73,4	70,2	76,6	2,2	...	...	...
Amérique latine	550 299	1,3	-0,2	73,6	70,5	76,8	2,2	0,5	32	...
Caraïbes	16 821	1,1	0,0	65,4	63,2	67,6	3,0	1,1	50	...
Asie centrale	78 306	1,0	1,5	67,2	64,0	71,0	2,3	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	2 135 015	0,7	-0,2	73,0	71,0	75,1	1,9	...	...	...
Asie de l'Est	2 100 437	0,7	-0,2	72,9	70,9	75,1	1,9	0,1	27	...
Pacifique	34 578	1,2	0,1	75,7	73,3	78,2	2,3	0,4	30	...
Asie du Sud et de l'Ouest	1 638 396	1,6	0,3	64,7	63,4	66,2	2,9	...	...	...
États arabes	321 092	2,0	1,2	68,8	67,0	70,7	3,2	...	...	...
Europe centrale et orientale	403 007	-0,1	0,5	69,9	65,3	74,8	1,5	...	...	...

1. Les indicateurs démographiques inclus dans ce tableau proviennent des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2006 (DPNU, 2007). Ils sont basés sur la variante moyenne.

2. ONUSIDA (2008).

3. Banque mondiale (2009).

4. PNUD (2007).

5. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir PNUD (2007).

6. Les données présentent le rapport entre la part des revenus ou des dépenses de la catégorie la plus riche et celle de la catégorie la plus pauvre.

7. La valeur 0 représente l'égalité parfaite et la valeur 100 une situation d'inégalité absolue.

Tableau 1

PNB, AIDE ET PAUVRETÉ							INÉGALITÉ DES REVENUS OU DES DÉPENSES ⁴				Pays ou territoire
PNB par habitant ³				Aide nette par habitant, (dollars EU) ⁴	Population vivant avec moins de 1 dollar EU par jour (%) ⁴	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour (%) ⁴	Part des revenus ou des dépenses (en %)		Mesure de l'inégalité		
Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA					20 % les plus pauvres	20 % les plus riches	20 % les plus riches/20 % les plus pauvres ⁶	Indice de Gini ⁷	
1998	2007	1998	2007	2005	1990-2005 ⁵	1990-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	
...	9 010	...	14 710	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
1 590	2 840	2 950	5 150	115	...	7	7	46	7	39	Jordanie
17 770	...	36 960	...	...	...	...	...	...	...	...	Koweït
4 250	5 800	7 350	10 040	68	...	...	...	...	...	...	Liban
1 310	2 290	2 500	4 050	22	...	14	7	47	7	40	Maroc
560	840	1 350	2 000	62	26	63	6	46	7	39	Mauritanie
6 270	...	13 570	...	12	...	...	...	...	...	...	Oman
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar
920	1 780	3 260	4 430	4	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
330	950	1 070	1 880	51	...	...	...	...	...	...	Soudan
...	...	...	...	304	...	...	...	...	...	...	T. A. palestiniens
2 050	3 210	4 110	7 140	38	...	7	6	47	8	40	Tunisie
380	870	1 690	2 200	16	16	45	7	41	6	33	Yémen
Europe centrale et orientale											
890	3 300	3 530	7 240	102	...	10	8	40	5	31	Albanie
1 550	4 220	4 480	10 750	...	...	...	9	38	5	30	Bélarus
1 400	3 790	4 610	8 020	140	...	...	10	36	4	26	Bosnie-Herzégovine
1 270	4 580	5 210	11 100	...	...	6	9	38	4	29	Bulgarie
4 600	10 460	8 620	15 540	28	...	...	8	40	5	29	Croatie
3 800	12 830	8 310	18 830	...	...	8	7	43	6	36	Estonie
1 930	3 470	5 220	9 050	113	...	...	6	46	8	39	ERY de Macédoine
2 140	7 530	5 990	14 330	...	...	12	6	47	8	40	Fédération de Russie
4 320	11 680	9 800	17 470	...	...	...	10	37	4	27	Hongrie
2 650	9 920	6 990	15 790	...	...	5	7	45	7	38	Lettonie
2 760	9 770	7 710	16 830	...	...	8	7	43	6	36	Lituanie
...	5 270	...	11 780	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
4 310	9 850	9 310	15 500	...	...	...	8	42	6	35	Pologne
460	1 210	1 250	2 800	46	...	21	8	41	5	33	République de Moldova
5 580	14 580	13 710	22 690	...	...	...	10	36	4	25	République tchèque
1 520	6 390	5 290	12 350	...	...	13	8	39	5	31	Roumanie
...	4 540	6 720	9 830	...	...	...	...	...	...	...	Serbie
4 090	11 720	10 250	19 220	...	...	29	9	35	4	26	Slovaquie
10 790	21 510	15 620	26 230	...	...	...	9	36	4	28	Slovénie
4 050	8 030	8 130	12 810	6	3	19	5	50	9	44	Turquie
850	2 560	2 870	6 810	...	...	5	9	38	4	28	Ukraine
Moyenne pondérée											
5 099	7 995	6 280	9 947	16	...	...	...	...	...	...	Monde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays développés
...	...	...	...	17	...	...	...	...	...	...	Pays en développement
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
518	951	1 248	1 869	42	...	...	...	...	...	...	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique du N./Europe occ.
3 978	5 801	6 393	9 678	11	...	...	...	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique latine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
826	2 182	2 034	4 969	5	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
...	...	...	...	94	...	...	...	...	...	...	États arabes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europe centrale et orientale

Tableau 2
Alphabétisme des adultes et des jeunes

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) [%]									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Afrique subsaharienne															
Afrique du Sud	...	...	...	88	89	87	91	92	91	...	...	3 977	55	3 107	55
Angola	...	...	...	67*	83*	54*	...	...	...	...	...	2 423	74*	...	...
Bénin	27*	40*	17*	41	53	28	47	59	35	2 131	59*	3 022	61	3 476	61
Botswana	69*	65*	71*	83	83	83	87	87	88	247	47*	211	50	176	49
Burkina Faso	14*	20*	8*	29*	37*	22*	36	43	30	4 136	55*	5 684	56*	6 567	56
Burundi	37*	48*	28*	59*	67*	52*	...	...	...	1 945	61*	1 412	62*	...	...
Cameroun	...	...	...	68*	77*	60*	...	...	...	...	...	2 950	64*	...	...
Cap-Vert	63*	75*	53*	84	89	79	89	93	86	70	70*	53	69	45	68
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	34*	44*	23*	49*	61*	39*	...	...	...	4 180	55*	4 831	59*	...	...
Érythrée	...	...	...	64	76	53	74	83	65	...	...	993	68	934	68
Éthiopie	27*	36*	19*	36*	50*	23*	...	...	...	23 045	57*	27 144	61*	...	...
Gabon	72*	79*	65*	86	90	82	91	94	88	165	64*	120	65	92	66
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	65	72	58	71	76	66	...	...	5 077	59	5 152	58
Guinée	...	...	...	29*	43*	18*	...	...	...	...	...	3 404	59*	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	87*	93*	80*	...	...	...	...	...	33	76*	...	...
Kenya	...	...	...	74*	78*	70*	...	...	...	...	...	4 579	58*	...	...
Lesotho	...	...	...	82*	74*	90*	...	...	...	...	...	190	32*	...	...
Libéria	41	52	30	56	60	51	64	65	64	652	60	881	55	946	51
Madagascar	...	...	...	71*	77*	65*	...	...	...	...	...	2 613	60*	...	...
Malawi	49*	65*	34*	72	79	65	79	83	74	2 197	68*	2 085	64	2 009	61
Mali	...	...	...	26*	35*	18*	38	46	30	...	...	4 633	58*	5 221	59
Maurice	80*	85*	75*	87	90	85	90	92	89	150	63*	121	62	103	60
Mozambique	...	...	...	44	57	33	49	58	41	...	...	6 621	64	7 112	60
Namibie	76*	78*	74*	88	89	87	90	90	91	198	56*	156	54	150	49
Niger	...	...	...	29*	43*	15*	36	48	23	...	...	4 897	60*	6 334	60
Nigéria	55*	68*	44*	72	80	64	79	85	74	23 296	64*	23 283	65	21 577	63
Ouganda	56*	68*	45*	74	82	66	81	86	75	4 185	64*	4 148	66	4 045	64
République centrafricaine	34*	48*	20*	49*	65*	33*	...	...	...	1 085	63*	1 139	67*	...	...
R. D. Congo	...	...	...	67*	81*	54*	...	...	...	...	...	9 057	72*	...	...
République-Unie de Tanzanie	59*	71*	48*	72	79	66	74	79	70	5 217	65*	6 237	63	7 185	59
Rwanda	58*	...	...	65*	71*	60*	...	...	...	1 468	...	1 491	62*	...	...
Sao Tomé-et-Principe	73*	85*	62*	88	93	83	91	94	88	17	73*	11	73	10	68
Sénégal	27*	37*	18*	42*	52*	33*	47	56	40	2 964	56*	4 032	59*	4 769	59
Seychelles	88*	87*	89*	92*	91*	92*	...	...	...	...	...	5	50*	...	...
Sierra Leone	...	...	...	38	50	27	47	58	37	...	...	2 073	61	2 080	61
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	67*	70*	65*	84	84	84	89	88	89	126	59*	113	53	86	51
Tchad	12*	...	...	32	43	21	39	48	31	3 177	...	3 959	59	4 481	58
Togo	...	...	...	53*	69*	38*	...	...	...	...	...	1 404	67*	...	...
Zambie	65*	73*	57*	71	81	61	72	82	63	1 541	62*	1 907	68	2 161	67
Zimbabwe	84*	89*	79*	91	94	88	94	96	93	990	66*	725	67	532	65
Amérique du Nord et Europe occidentale															
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	94*	98*	91*	98	99	97	99	99	98	29	81*	16	78	9	75
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	96*	98*	95*	98*	99*	97*	99	99	98	1 103	73*	782	68*	576	67
États-Unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
France	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	93*	96*	89*	97	98	96	98	99	97	615	74*	279	70	200	67
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) [%]										NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Projections 2015			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
Afrique subsaharienne																
...	...	...	95	95	96	98	97	98	...	...	442	40	218	35	Afrique du Sud
...	...	...	72*	84*	63*	...	...	...	...	...	750	70*	...	...	Angola
40*	55*	27*	52	63	41	60	69	51	612	62*	875	61	895	61	Bénin	
89*	86*	92*	94	93	95	95	95	96	31	35*	26	40	20	43	Botswana	
20*	27*	14*	39*	47*	33*	45	47	43	1 495	54*	1 793	55*	2 068	51	Burkina Faso	
54*	59*	48*	73*	77*	70*	...	...	...	495	56*	348	57*	...	...	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cameroun
88*	90*	86*	97	97	98	99	98	100	8	58*	3	38	...	...	Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
49*	60*	38*	61*	71*	52*	...	...	...	1 054	60*	1 355	62*	...	...	Côte d'Ivoire
...	...	...	86	90	83	93	94	92	...	...	138	64	82	60	Érythrée
34*	39*	28*	50*	62*	39*	...	...	...	7 404	54*	7 556	62*	...	...	Éthiopie
93*	94*	92*	97	98	96	98	99	97	13	59*	8	66	5	72	Gabon	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambie
...	...	...	78	80	76	84	84	84	...	...	1 096	53	867	48	Ghana
...	...	...	47*	59*	34*	...	...	...	...	...	904	61*	...	...	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	95*	95*	95*	...	...	...	...	...	4	49*	...	...	Guinée équatoriale
...	...	...	80*	80*	81*	...	...	...	...	...	1 352	49*	...	...	Kenya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Lesotho
51	56	47	72	68	76	80	72	87	196	54	211	43	200	31	Libéria	
...	...	...	70*	73*	68*	...	...	...	...	...	923	54*	...	...	Madagascar
59*	70*	49*	83	84	82	90	89	91	616	64*	473	52	380	45	Malawi	
...	...	...	39*	47*	31*	55	60	50	...	...	1 486	57*	1 460	55	Mali
91*	91*	92*	96	95	97	97	96	98	18	46*	7	37	6	31	Maurice	
...	...	...	53	58	47	57	59	56	...	...	2 000	56	2 225	52	Mozambique
88*	86*	90*	93	91	94	94	91	96	35	40*	35	38	34	32	Namibie	
...	...	...	37*	52*	23*	46	56	36	...	...	1 460	64*	1 884	60	Niger
71*	81*	62*	87	89	85	92	92	91	5 091	67*	4 043	57	3 078	51	Nigéria	
70*	77*	63*	86	88	84	91	92	91	1 061	62*	866	57	711	52	Ouganda	
48*	63*	35*	59*	70*	47*	...	...	...	270	64*	316	65*	...	...	République centrafricaine
...	...	...	70*	78*	63*	...	...	...	...	...	3 029	63*	...	...	R. D. Congo
82*	86*	78*	78	79	76	77	76	77	831	62*	1 848	53	2 306	49	République-Unie de Tanzanie	
75*	...	...	78*	79*	77*	...	...	...	305	...	387	54*	...	...	Rwanda
94*	96*	92*	95	95	95	95	93	96	1	65*	2	47	2	35	Sao Tomé-et-Principe	
38*	49*	28*	51*	58*	45*	56	60	53	849	58*	1 211	57*	1 311	54	Sénégal	
99*	98*	99*	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	0,1	35*	...	...	Seychelles
...	...	...	54	64	44	67	76	59	...	...	512	61	430	63	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
84*	83*	84*	94	92	96	96	94	98	24	51*	17	32	10	23	Swaziland	
17*	...	...	44	53	35	52	55	50	1 042	...	1 170	58	1 280	52	Tchad
...	...	...	74*	84*	64*	...	...	...	...	...	289	69*	...	...	Togo
66*	67*	66*	75	82	68	74	82	66	543	51*	632	65	790	65	Zambie	
95*	97*	94*	91	94	88	99	99	100	102	62*	294	66	25	16	Zimbabwe	
Amérique du Nord et Europe occidentale																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Autriche
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,4	44*	0,2	37	0,1	36	Chypre	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Danemark
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	29	47*	21	50*	14	47	Espagne	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États-Unis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	France
99*	99*	99*	99	99	99	99	100	99	16	49*	9	51	6	56	Grèce	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islande

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	572	63	386	62
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte	88*	88*	88*	92*	91*	94*	95	93	96	31	50*	25	43*	19	37
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	88*	92*	85*	95	97	93	97	98	96	965	67*	459	68	268	68
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes															
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	99*	98*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	95*	95*	95*	96	96	96	97	97	97	7	54*	5	54	5	54
Argentine	96*	96*	96*	98	98	98	98	98	98	889	53*	691	51	602	50
Aruba	...	...	...	98	98	98	98	99	98	...	...	2	54	1	54
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	70*	70*	70*	...	...	...	...	...	...	32	49*	...	...	...	...
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	80*	88*	72*	91*	96*	86*	93	97	89	825	71*	542	79*	526	79
Brésil	...	...	...	90*	90*	90*	93	92	93	...	...	13 919	50*	11 146	49
Chili	94*	95*	94*	97	97	96	97	97	97	547	53*	439	52	367	51
Colombie	81*	81*	81*	93*	92*	93*	95	95	95	4 458	52*	2 401	50*	1 864	49
Costa Rica	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	132	47	124	46
Cuba	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	19	53	17	54
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	74*	77*	71*	82*	85*	80*	87	89	85	830	58*	816	59*	698	59
Équateur	88*	90*	86*	84*	87*	82*	91	92	90	731	59*	1 413	59*	970	57
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	64*	72*	57*	73	79	68	79	83	74	1 915	61*	2 055	63	2 106	63
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	84*	84*	83*	89	89	89	...	...	713	52*	607	50
Îles Caïmanes	...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	86	81	91	89	85	94	...	...	263	33	218	30
Mexique	88*	90*	85*	93*	94*	91*	95	96	94	6 397	62*	5 368	63*	4 350	62
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	78*	78*	78*	83	83	84	...	...	746	51*	721	49
Panama	89*	89*	88*	93	94	93	95	95	94	175	52*	155	55	150	55
Paraguay	90*	92*	89*	95*	96*	93*	97	97	96	255	59*	216	60*	167	59
Pérou	87*	93*	82*	90*	95*	85*	93	97	90	1 848	72*	1 992	75*	1 541	75
République dominicaine	...	...	...	89	89	90	92	91	92	...	...	710	49	641	48
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	90	93	88	92	94	91	...	...	31	63	27	62
Trinité-et-Tobago	97*	98*	96*	99	99	98	99	99	99	26	70*	14	66	10	62
Uruguay	95*	95*	96*	98*	97*	98*	98	98	99	102	46*	55	43*	45	42
Venezuela, R. B.	90*	91*	89*	95*	95*	95*	97	97	97	1 242	54*	931	52*	765	50
Asie centrale															
Arménie	99*	99*	98*	99	100	99	100	100	100	31	77*	12	72	8	63
Azerbaïdjan	...	...	...	100*	100*	99*	100	100	100	...	...	33	81*	24	76
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	98*	99*	96*	100	100	99	100	100	100	278	82*	44	73	34	65
Kirghizistan	...	...	...	99	100	99	99	100	99	...	...	26	66	21	55
Mongolie	...	...	...	97	97	98	96	95	98	...	...	52	42	85	32

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Israël
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	7	46	4	46	Italie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxembourg
98*	97*	99*	98*	97*	99*	99	99	99	1	26*	1	25*	0,5	26	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Norvège
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	13	46*	4	44	2	42	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suède
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suisse
Amérique latine et Caraïbes															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
97*	97*	97*	98	98	98	99	99	99	0,9	44*	0,4	50	0,3	49	Antilles néerlandaises
98*	98*	99*	99	99	99	99	99	99	92	43*	59	39	48	37	Argentine
...	...	...	99	99	99	100	99	100	...	...	0,1	43	0,07	40	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbade
76*	76*	77*	...	...	...	...	...	...	9	49*	...	...	...	...	Belize
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
94*	96*	92*	99*	100*	99*	100	100	100	83	70*	10	77*	10	50	Bolivie
...	...	...	98*	97*	99*	99	98	99	...	...	766	32*	402	31	Brésil
98*	98*	99*	99	99	99	99	99	100	38	41*	27	41	17	39	Chili
91*	89*	92*	98*	97*	98*	99	98	99	693	43*	176	38*	126	35	Colombie
...	...	...	98	98	98	98	98	99	...	...	17	38	13	35	Costa Rica
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,3	53	0,2	64	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominique
85*	85*	85*	94*	93*	94*	96	95	97	173	51*	82	47*	58	42	El Salvador
96*	97*	96*	95*	95*	96*	98	98	99	79	54*	116	47*	42	36	Équateur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grenade
76*	82*	71*	85	88	83	89	90	88	462	62*	390	60	362	56	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	94*	93*	95*	96	95	97	...	...	93	40*	65	35	Honduras
...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
...	...	...	94	91	98	96	94	99	...	...	29	19	20	17	Jamaïque
95*	96*	95*	98*	98*	98*	99	99	99	828	56*	354	53*	225	46	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	...	87*	85*	89*	92	90	94	...	...	154	43*	109	38	Nicaragua
95*	95*	95*	96	97	96	97	97	97	25	52*	22	52	21	50	Panama
96*	96*	95*	99*	99*	99*	99	99	99	37	52*	15	50*	13	49	Paraguay
95*	97*	94*	97*	98*	97*	98	98	98	215	67*	143	62*	109	54	Pérou
...	...	...	96	95	97	97	97	98	...	...	72	37	52	34	République dominicaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sainte-Lucie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	St Vincent/Grenad.
...	...	...	95	96	95	96	96	96	...	...	4	55	3	53	Suriname
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	2	50*	1	49	0,8	48	Trinité-et-Tobago
99*	98*	99*	99*	98*	99*	99	99	99	6	37*	6	39*	6	41	Uruguay
95*	95*	96*	98*	98*	99*	99	99	99	176	39*	85	36*	65	41	Venezuela, R. B.
Asie centrale															
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,5	49*	1	37	1,3	33	Arménie
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	—	—*	0,6	18	Azerbaïdjan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Géorgie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	8	44*	5	38	5	36	Kazakhstan
...	...	...	100	100	100	99	99	100	...	...	5	37	6	31	Kirghizistan
...	...	...	95	94	97	91	86	96	...	...	27	30	46	24	Mongolie

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)						
	1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Projections 2015		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
Ouzbékistan	...	...	...	97*	98*	96*	...	...	...	...	...	481	68*	...	...
Tadjikistan	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	68	74*	15	69	11	62	
Turkménistan	...	...	...	100	100	99	100	100	100	...	...	17	70	12	61
Asie de l'Est et Pacifique																
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	88*	92*	82*	95	96	93	97	98	96	21	67*	14	65	11	65	
Cambodge	...	...	...	76	86	68	81	88	75	...	...	2 195	72	2 146	69
Chine	78*	87*	68*	93	96	90	96	98	93	184 214	70*	70 583	73	49 848	74	
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	82*	88*	75*	92*	95*	89*	94	96	91	21 577	68*	13 267	70*	12 237	69	
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	...	...	...	93*	96*	91*	95	97	93	...	...	27	75*	22	73
Malaisie	83*	89*	77*	92	94	90	94	96	93	1 989	66*	1 496	64	1 244	63	
Myanmar	...	...	...	90*	94*	86*	...	...	...	...	...	3 182	70*	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	58	62	53	61	63	60	...	...	1 604	55	1 831	52
Philippines	94*	94*	93*	93	93	94	94	94	95	2 325	53*	3 746	48	4 073	46	
République de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RDP lao	...	...	...	73*	82*	63*	80	87	73	...	...	932	68*	898	68
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	98*	98*	97*	99	99	98	99	99	99	2	60*	1	58	1	54	
Singapour	89*	95*	83*	94	97	92	96	98	94	259	78*	203	76	157	74	
Thaïlande	...	...	...	94	96	93	96	97	94	...	...	2 946	66	2 387	65
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	0,5	46	0,4	45
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	88*	93*	83*	90*	94*	87*	...	...	...	4 789	72*	6 033	69*	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest																
Afghanistan	...	...	...	28*	43*	13*	...	...	...	...	...	7 822	59*	...	...
Bangladesh	35*	44*	26*	53	59	48	61	64	58	44 458	56*	48 541	55	48 189	53	
Bhoutan	...	...	...	53*	65*	39*	64	73	54	...	...	201	60*	198	60
Inde ²	48*	62*	34*	66	77	54	72	81	62	283 848	61*	269 816	65	261 687	65	
Maldives	96*	96*	96*	97	97	97	98	97	98	5	47*	6	48	6	46	
Népal	33*	49*	17*	57	70	44	66	77	56	7 619	63*	7 612	67	7 346	67	
Pakistan	...	...	...	54*	68*	40*	62	73	49	...	...	47 060	64*	49 588	64
République islamique d'Iran	66*	74*	56*	82*	87*	77*	88	92	84	11 124	62*	8 983	64*	7 215	67	
Sri Lanka ²	...	...	...	91*	93*	89*	93	94	92	...	...	1 339	61*	1 061	59
États arabes																
Algérie	50*	63*	36*	75	84	66	81	88	74	6 572	64*	5 974	68	5 392	68	
Arabie saoudite	71*	80*	57*	85	89	79	89	92	85	2 907	59*	2 473	58	2 176	60	
Bahreïn	84*	89*	77*	89	90	86	92	93	90	56	56*	63	49	55	49	
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	44*	57*	31*	66*	75*	58*	73	80	66	16 428	62*	16 824	63*	16 243	64	
Émirats arabes unis	71*	72*	69*	90*	89*	91*	93	93	94	473	31*	328	24*	293	24	
Irak	...	...	...	74*	84*	64*	...	...	...	...	...	3 703	69*	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	76	88	63	87	94	78	91	97	84	685	73	569	78	472	81	
Jordanie	...	...	...	91*	95*	87*	95	98	93	...	...	305	72*	215	73
Koweït	74*	78*	69*	94*	95*	93*	96	96	95	276	48*	122	46*	114	48	
Liban	...	...	...	90*	93*	86*	94	96	92	...	...	309	69*	201	70
Maroc	42*	55*	29*	56	69	43	62	74	51	9 602	62*	9 816	66	9 458	67	

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	33	53*	...	...	Ouzbékistan
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	56*	2	47	2	44	Tadjikistan
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	2	40	2	33	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
98*	98*	98*	100	100	100	100	100	100	0,9	49*	0,3	54	0,12	57	Brunéi Darussalam
...	...	...	86	90	83	91	93	89	...	...	475	62	313	59	Cambodge
94*	97*	91*	99	99	99	100	100	100	14 352	73*	1 639	58	907	51	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
96*	97*	95*	97*	97*	96*	97	97	98	1 421	65*	1 431	55*	1 099	45	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,3	43*	0,05	22	Macao, Chine
96*	96*	95*	98	98	98	99	99	99	155	53*	86	47	51	43	Malaisie
...	...	...	95*	96*	93*	...	...	...	...	...	495	60*	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	64	63	65	68	63	74	...	...	444	47	490	40	Papouasie-Nouvelle-Guinée
97*	96*	97*	94	94	95	95	94	96	428	45*	975	41	997	38	Philippines
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République de Corée
...	...	...	84*	89*	79*	90	93	87	...	...	195	66*	148	64	RDP Iao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
99*	99*	99*	99	99	99	100	99	100	0,3	49*	0,2	41	0,2	37	Samoa
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	6	44*	2	37	1	31	Singapour
...	...	...	98	98	98	99	99	99	...	...	181	52	132	49	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,1	41	0,1	45	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94*	94*	93*	94*	94*	94*	...	...	...	831	53*	1 105	52*	...	...	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	...	...	34*	51*	18*	...	...	...	...	...	2 576	60*	...	...	Afghanistan
45*	52*	38*	72	71	73	83	80	85	12 833	55*	8 965	47	5 908	41	Bangladesh
...	...	...	74*	80*	68*	88	90	87	...	...	38	58*	17	55	Bhoutan
62*	74*	49*	82	87	77	88	90	86	63 893	64*	40 412	61	29 320	58	Inde ²
98*	98*	98*	98	98	98	98	98	99	1	45*	1	41	1	37	Maldives
50*	68*	33*	79	85	73	88	91	85	1 847	67*	1 189	64	819	60	Népal
...	...	...	69*	79*	58*	78	83	72	...	...	11 151	65*	8 771	60	Pakistan
87*	92*	81*	97*	97*	96*	98	98	98	1 399	70*	589	56*	277	49	République islamique d'Iran
...	...	...	97*	97*	98*	99	98	99	...	...	90	40*	43	35	Sri Lanka ²
États arabes															
74*	86*	62*	92	94	91	95	95	95	1 215	73*	561	61	320	48	Algérie
88*	94*	81*	97	98	96	99	99	98	369	74*	138	68	75	76	Arabie saoudite
97*	97*	97*	100	100	100	100	100	100	3	53*	0,3	42	0,1	45	Bahreïn
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibouti
63*	71*	54*	85*	88*	82*	93	94	92	3 473	60*	2 317	59*	1 098	56	Égypte
82*	81*	85*	95*	94*	97*	99	99	99	36	38*	34	24*	5	49	Émirats arabes unis
...	...	...	85*	89*	80*	...	...	...	...	...	764	63*	...	...	Irak
95	99	91	99	100	98	100	100	100	55	89	14	87	0,7	67	Jamahiriya arabe libyenne
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	100	...	...	12	47*	7	30	Jordanie
87*	91*	84*	98*	98*	99*	100	100	100	37	62*	7	44*	0,05	37	Koweït
...	...	...	99*	98*	99*	99	99	99	...	...	9	36*	7	37	Liban
58*	71*	46*	75	84	67	83	89	78	2 239	65*	1 605	68	1 017	67	Maroc

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Mauritanie	...	...	...	56	63	48	61	66	55	...	...	832	58	934	57
Oman	...	...	...	84	89	77	89	93	84	...	...	274	61	242	62
Qatar	76*	77*	72*	93*	94*	90*	94	95	93	68	30*	47	38*	43	39
République arabe syrienne	...	...	...	83	90	76	87	92	82	...	...	2 168	69	2 037	70
Soudan ²	...	...	...	61*	71*	52*	...	...	...	...	...	7 449	63*	...	...
T. A. palestiniens	...	...	...	94*	97*	90*	95	98	93	...	...	136	77*	135	76
Tunisie	...	...	...	78	86	69	83	90	76	...	...	1 733	69	1 464	71
Yémen	37*	57*	17*	59	77	40	70	85	55	4 686	66*	5 081	72	4 961	75
Europe centrale et orientale															
Albanie	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	23	65	19	59
Bélarus	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	166	87*	24	67	16	50
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	97*	99*	94*	...	...	...	...	...	105	86*	...	...
Bulgarie	...	...	...	98	99	98	98	98	98	...	...	114	62	118	58
Croatie	97*	99*	95*	99	99	98	99	100	99	120	82*	50	80	31	74
Estonie	100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	79*	2	50	2	47
ERY de Macédoine	94*	97*	91*	97	99	95	98	99	97	87	77*	50	77	36	73
Fédération de Russie	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	2 290	88*	582	72	398	61
Hongrie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lettonie	99*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	11	80*	4	53	4	51
Lituanie	98*	99*	98*	100	100	100	100	100	100	44	76*	9	51	8	52
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Moldova	96*	99*	94*	99	100	99	100	100	100	114	82*	23	77	12	63
République tchèque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Roumanie	97*	99*	95*	98	98	97	98	98	97	589	78*	436	66	394	58
Serbie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovénie	100*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	7	60*	6	57	5	57
Turquie	79*	90*	69*	89*	96*	81*	92	97	86	7 640	75*	6 111	83*	5 234	84
Ukraine	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	123	69	83	58
Moyenne pondérée															
Monde	76	82	70	84	89	80	87	90	83	869 391	63	758 643	64	709 533	63
Pays développés	99	99	99	99	99	99	99	100	99	6 963	67	5 466	63	4 738	60
Pays en développement	68	77	59	80	85	74	84	88	79	858 650	63	751 744	64	704 043	63
Pays en transition	98	99	97	99	100	99	100	100	100	3 778	84	1 433	70	752	59
Afrique subsaharienne	53	63	45	62	71	54	72	77	66	133 144	61	152 665	62	150 824	60
Amérique du N./Europe occ.	99	99	99	99	100	99	100	100	99	4 695	66	3 540	63	2 821	60
Amérique latine et Caraïbes	87	88	86	91	92	90	93	94	93	39 602	55	36 084	55	30 126	54
Amérique latine	87	88	86	91	92	91	94	94	93	36 705	55	33 314	56	27 408	55
Caraïbes	66	65	67	75	73	77	78	76	81	2 897	50	2 770	47	2 718	45
Asie centrale	98	99	97	99	99	98	99	99	100	1 008	74	734	68	328	50
Asie de l'Est et Pacifique	82	89	75	93	96	91	95	97	94	228 906	69	107 875	70	81 923	70
Asie de l'Est	82	89	75	93	96	91	95	97	94	227 624	69	106 098	71	80 006	71
Pacifique	94	94	93	93	94	92	93	93	93	1 282	56	1 777	55	1 917	52
Asie du Sud et de l'Ouest	48	60	34	64	75	53	71	79	62	394 719	61	391 379	63	380 978	63
États arabes	58	70	46	71	80	62	78	86	70	55 364	63	58 360	65	55 780	67
Europe centrale et orientale	96	98	94	98	99	96	98	99	97	11 954	78	8 007	80	6 752	79

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).

Note : 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 2007 et sont basées sur les données observées les plus récentes disponibles pour chaque pays.

La population utilisée pour calculer le nombre d'analphabètes provient des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2006 (DPNU, 2007). 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 1994 et 2007.

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)										NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Projections 2015			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
...		
...	...	...	66	70	62	71	73	70	...	...	207	54	211	52	Mauritanie
...	...	...	98	99	98	99	100	99	...	...	9	63	3	63	Oman
90*	89*	91*	99*	99*	99*	100	100	100	6	31*	1	43*	0,4	11	Qatar	
...	...	...	94	95	92	96	97	95	...	...	282	63	163	60	République arabe syrienne
...	...	...	77*	85*	71*	...	...	...	...	...	1 454	64*	...	...	Soudan ²
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	8	55*	8	54	T. A. palestiniens
...	...	...	96	97	94	98	98	97	...	...	91	64	39	57	Tunisie
60*	83*	35*	80	93	67	90	97	83	1 122	78*	959	83	587	87	Yémen	
Europe centrale et orientale																
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	4	44	4	41	Albanie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	43*	3	37	3	33	Bélarus	
...	...	...	100*	100*	100*	...	...	...	...	...	1	37*	...	...	Bosnie-Herzégovine
...	...	...	97	98	97	96	96	96	...	...	25	49	28	46	Bulgarie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	53*	2	47	2	44	Croatie	
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,3	35*	0,4	37	0,3	36	Estonie	
99*	99*	99*	99	99	99	99	99	98	4	62*	4	56	4	52	ERY de Macédoine	
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	56	44*	71	40	53	36	Fédération de Russie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Hongrie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,8	40*	1,0	41	0,8	42	Lettonie	
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	44*	1	47	0,8	50	Lituanie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pologne
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	48*	2	48	2	49	République de Moldova	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République tchèque
99*	99*	99*	97	97	98	96	96	97	35	53*	81	46	86	42	Roumanie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Slovaquie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,7	44*	0,4	36	0,3	30	Slovénie	
93*	97*	88*	96*	99*	94*	97	99	96	867	76*	480	80*	356	77	Turquie	
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	15	41	12	39	Ukraine
Moyenne pondérée										Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F	
84	88	79	89	91	87	92	93	91	166 321	62	125 401	59	93 365	54	Monde	
100	100	100	100	100	100	99	99	99	463	50	451	50	791	52	Pays développés	
80	85	75	87	90	85	91	92	90	165 735	62	124 807	59	92 442	54	Pays en développement	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	123	46	143	43	133	33	Pays en transition	
64	70	58	72	77	68	82	83	80	36 413	59	40 649	59	34 590	53	Afrique subsaharienne	
100	100	100	100	100	100	99	100	99	189	46	163	48	499	52	Amérique du N./Europe occ.	
94	93	94	97	97	97	98	98	98	5 640	46	3 029	43	2 049	40	Amérique latine et Caraïbes	
94	94	95	97	97	98	98	98	99	5 060	46	2 588	44	1 743	42	Amérique latine	
78	75	81	87	83	91	91	87	95	580	44	440	35	306	27	Caraïbes	
100	100	100	99	99	100	99	99	100	59	47	78	42	108	27	Asie centrale	
95	97	93	98	98	98	99	99	99	19 892	68	7 226	54	4 706	47	Asie de l'Est et Pacifique	
95	97	93	98	98	98	99	99	99	19 544	69	6 746	54	4 192	47	Asie de l'Est	
92	93	92	91	90	91	91	89	92	349	54	480	47	514	40	Pacifique	
61	72	49	80	85	75	87	89	85	92 147	62	65 013	60	46 117	56	Asie du Sud et de l'Ouest	
76	84	67	87	91	82	93	95	91	10 921	66	8 494	65	4 681	64	États arabes	
98	99	97	99	99	98	99	99	98	1 060	71	749	68	614	64	Europe centrale et orientale	

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.

2. Les taux d'alphabétisme pour l'année la plus récente n'incluent pas certaines zones géographiques.

Tableau 3A
Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : protection

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	Insuffisance pondérale à la naissance	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant de :			Pourcentage d'enfants		
	(‰)	(‰)		Insuffisance pondérale modérée et grave	Émaciation modérée et grave	Retard de croissance modéré et grave	Allaités exclusivement (< 6 mois)	Allaités avec complément alimentaire (6-9 mois)	Encore allaités (20-23 mois)
2005-2010	2005-2010	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³
Afrique subsaharienne									
Afrique du Sud	45	66	15	12	3	25	7	46	...
Angola	132	231	12	31	6	45	11	77	37
Bénin	98	146	15	23	7	38	43	72	57
Botswana	46	68	10	13	5	23	34	57	11
Burkina Faso	104	181	16	37	23	35	7	50	85
Burundi	99	169	11	39	7	53	45	88	...
Cameroun	88	144	11	19	6	30	21	64	21
Cap-Vert	25	29	13	...	...	...	57	64	13
Comores	48	63	25	25	8	44	21	34	45
Congo	70	102	13	14	7	26	19	78	21
Côte d'Ivoire	117	183	17	20	7	34	4	54	37
Érythrée	55	77	14	40	13	38	52	43	62
Éthiopie	87	145	20	38	11	47	49	54	...
Gabon	54	86	14	12	3	21	6	62	9
Gambie	74	128	20	20	6	22	41	44	53
Ghana	57	90	9	18	5	22	54	58	56
Guinée	103	156	12	26	9	35	27	41	71
Guinée-Bissau	113	195	24	19	7	41	16	35	61
Guinée équatoriale	92	155	13	19	7	39	24	...	...
Kenya	64	104	10	20	6	30	13	84	57
Lesotho ⁶	65	98	13	20	4	38	36	79	60
Libéria	133	205	...	26	6	39	35	70	45
Madagascar	66	106	17	42	13	48	67	78	64
Malawi	89	132	14	21	4	46	57	89	72
Mali	129	200	19	32	13	34	38	30	56
Maurice	14	17	14	15	14	10	21	...	...
Mozambique	96	164	15	24	4	41	30	80	65
Namibie	42	66	14	24	9	24	24	72	28
Niger	111	188	27	44	10	50	9	73	...
Nigéria	109	187	14	29	9	38	17	64	34
Ouganda	77	127	14	20	5	32	60	80	54
République centrafricaine	97	163	13	29	10	38	23	55	47
R. D. Congo	114	196	12	31	13	38	36	82	64
République-Unie de Tanzanie	73	118	10	22	3	38	41	91	55
Rwanda	112	188	6	23	4	45	88	69	77
Sao Tomé-et-Principe	72	95	8	9	8	23	60	60	18
Sénégal	66	115	19	17	8	16	34	61	42
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	160	278	24	30	9	40	8	52	57
Somalie	116	193	...	36	11	38	9	15	35
Swaziland ⁶	71	114	9	7	2	24	32	77	31
Tchad	119	189	22	37	14	41	2	77	65
Togo	89	126	12	26	14	24	28	35	44
Zambie	93	157	12	19	5	39	61	93	42
Zimbabwe	58	94	11	17	6	29	22	79	...
Amérique du Nord et Europe occidentale									
Allemagne	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Belgique	4	5	8	...	...	...	...	...	...
Canada	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Chypre	6	7	...	...	...	...	...	...	...
Danemark	4	6	5	...	...	...	...	...	...
Espagne	4	5	6	...	...	...	...	...	...
États-Unis ⁶	6	8	8	2	0	1	...	...	...
Finlande	4	5	4	...	...	...	...	...	...
France	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Grèce	7	8	8	...	...	...	...	...	...

Tableau 3A

BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²					PROGRAMMES POUR LES MOINS DE 3 ANS		EMPLOI DES FEMMES ET CONGÉ DE MATERNITÉ		Pays ou territoire
Enfants de 1 an immunisés contre (%)					Programmes officiels destinés aux enfants de moins de 3 ans	Groupe d'âge le plus jeune visé par les programmes (années)	Taux d'activité des femmes âgées de 15 ans et plus ⁴ (%)	Durée du congé rémunéré de maternité ⁵ (semaines)	
Tuberculose	Diptérie, Coqueluche, Tétanos	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B					
Vaccinations correspondantes :									
BCG	DPT3	Polio3	Rougeole	HepB3	2005	C. 2005	2006	2007-2009 ³	
2007	2007	2007	2007	2007					
Afrique subsaharienne									
99	97	97	83	97	Oui	0-5	47	17	Afrique du Sud
88	83	83	88	83	...	...	74	13	Angola
88	67	64	61	67	Oui	2-5	58	14	Bénin
99	97	97	90	85	Oui	0-4	48	12	Botswana
99	99	99	94	99	...	...	77	14	Burkina Faso
84	74	64	75	74	...	...	90	12	Burundi
81	82	81	74	82	Oui	1-6	53	14	Cameroun
86	81	81	74	79	...	...	45	6	Cap-Vert
77	75	75	65	75	...	...	63	14	Comores
86	80	80	67	80	...	...	56	15	Congo
94	76	75	67	76	...	...	39	14	Côte d'Ivoire
99	97	96	95	97	Oui	0-6	56	9	Érythrie
72	73	71	65	73	Non	.	79	13	Éthiopie
89	38	31	55	38	...	...	62	14	Gabon
95	90	85	85	90	...	...	70	12	Gambie
99	94	94	95	94	Oui	0-2	72	12	Ghana
91	75	62	71	83	Oui	0-3	79	14	Guinée
89	63	64	76	...	...	...	54	9	Guinée-Bissau
73	33	39	51	...	...	...	45	12	Guinée équatoriale
92	81	76	80	81	...	...	74	9	Kenya
96	83	80	85	85	Non	.	68	0	Lesotho ⁶
86	88	84	95	...	Oui	2-6	55	...	Libéria
94	82	81	81	82	Oui	0-3	84	14	Madagascar
95	87	88	83	87	...	...	76	8	Malawi
77	68	62	68	68	Oui	0-3	36	14	Mali
98	97	96	98	97	Oui	0-2	42	12	Maurice
87	72	70	77	72	...	...	88	9	Mozambique
95	86	81	69	...	Oui	0-1	49	12	Namibie
64	39	55	47	...	Oui	2-6	39	14	Niger
69	54	61	62	41	Oui	0-3	38	12	Nigéria
90	64	59	68	68	...	...	81	12	Ouganda
74	54	47	62	...	Oui	2-5	67	14	République centrafricaine
94	87	87	79	87	...	...	55	14	R. D. Congo
89	83	88	90	83	...	...	87	12	République-Unie de Tanzanie
89	97	98	99	97	...	...	81	8	Rwanda
98	97	98	86	99	...	...	41	9	Sao Tomé-et-Principe
99	94	93	84	94	Oui	0-5	61	14	Sénégal
99	99	99	99	99	Oui	0-3	...	12	Seychelles
82	64	64	67	64	Non	.	65	...	Sierra Leone
52	39	39	34	...	...	...	54	14	Somalie
99	95	95	91	95	Oui	0-6	62	0	Swaziland ⁶
40	20	36	23	...	...	...	71	14	Tchad
91	88	78	80	...	...	...	52	14	Togo
92	80	77	85	80	Oui	0-6	60	12	Zambie
76	62	66	66	62	...	...	61	13	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale									
...	97	97	94	87	Oui	0-2	51	14	Allemagne
...	96	96	94	91	Oui	0-3	...	16	Andorre
...	85	85	79	85	Oui	1-3	52	16	Autriche
...	99	99	92	94	Oui	1-3	45	15	Belgique
...	94	90	94	14	Oui	0-6	61	15	Canada
...	97	97	87	93	Oui	0-5	53	18	Chypre
...	75	75	89	...	Oui	0-2	61	18	Danemark
...	96	96	97	96	Oui	0-3	47	16	Espagne
...	96	92	93	92	Oui	0-4	59	0	États-Unis ⁶
97	99	97	98	...	Oui	0-6	58	18	Finlande
84	98	98	87	29	Oui	0-3	50	16	France
88	88	87	88	88	Oui	0-3	43	17	Grèce

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 (%)	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant de :				Pourcentage d'enfants		
				Insuffisance pondérale modérée et grave	Émaciation modérée et grave	Retard de croissance modéré et grave	Allaités exclusivement (< 6 mois)	Allaités avec complément alimentaire (6-9 mois)	Encore allaités (20-23 mois)	
	2005-2010	2005-2010								2000-2007 ³
Irlande	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Islande	3	4	4	...	...	...	...	...	...
Israël	5	6	8	...	...	...	...	...	...
Italie	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Luxembourg	5	7	8	...	...	...	...	...	...
Malte	6	8	6	...	...	...	...	...	...
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège ⁷	3	4	5	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	5	6	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	5	7	8	...	...	...	...	...	...
Royaume-Uni	5	6	8	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède ⁷	3	4	4	...	...	...	...	...	...
Suisse	4	5	6	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	5	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	15	17	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	13	16	7	4	1	4	...	...	28
Aruba	17	20	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	14	17	7	...	...	...	...	...	...
Barbade	10	11	14	...	...	...	...	...	...
Belize	16	20	8	6	1	18	10	...	27	
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	46	61	7	8	1	27	54	74	46	
Brésil	24	29	8	5	...	...	...	30	17
Chili	7	9	6	1	0	1	85	...	...
Colombie	19	26	9	7	1	12	47	65	32	
Costa Rica	10	11	7	5	2	6	35	47	12	
Cuba	5	7	5	4	2	5	26	47	16	
Dominique	...	...	9	...	...	...	...	...	...
El Salvador	22	29	7	10	1	19	24	76	43	
Équateur	21	26	16	9	2	23	40	77	23	
Grenade	34	41	9	...	...	...	39	...	...
Guatemala	30	39	12	23	2	49	51	67	47	
Guyana	43	57	13	12	8	14	11	42	31	
Haïti	49	72	25	22	9	24	41	87	35	
Honduras	28	42	10	11	1	25	30	69	48	
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	14	17	12	4	4	3	15	36	24	
Mexique	17	20	8	5	2	13	38	36	21	
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	21	26	12	7	1	17	31	83	43	
Panama	18	24	10	8	1	18	25	38	21	
Paraguay	32	38	9	4	1	14	22	60	...	
Pérou	21	29	10	5	1	30	63	82	47	
République dominicaine	30	33	11	5	1	7	4	36	15	
Sainte-Lucie	13	16	11	...	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	9	...	...	...	56	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	23	28	8	...	...	...	...	...	...
Suriname	28	35	13	10	5	8	9	25	11	
Trinité-et-Tobago	12	18	19	6	4	4	13	43	22	
Uruguay	13	16	8	5	2	11	54	32	31	
Venezuela, R. B.	17	22	9	5	4	12	7	50	31	
Asie centrale										
Arménie	29	34	8	4	5	13	33	57	15	
Azerbaïdjan	72	86	12	10	5	21	12	44	16	
Géorgie	39	41	5	2	2	10	11	35	20	

Tableau 3A

BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²					PROGRAMMES POUR LES MOINS DE 3 ANS		EMPLOI DES FEMMES ET CONGÉ DE MATERNITÉ		Pays ou territoire
Enfants de 1 an immunisés contre (%)					Programmes officiels destinés aux enfants de moins de 3 ans	Groupe d'âge le plus jeune visé par les programmes (années)	Taux d'activité des femmes âgées de 15 ans et plus ⁴ (%)	Durée du congé rémunéré de maternité ⁵ (semaines)	
Tuberculose	Diphtérie, Coqueluche, Tétanos	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B					
Vaccinations correspondantes :									
BCG	DPT3	Polio3	Rougeole	HepB3	2005	C. 2005	2006	2007-2009 ³	
93	92	92	87	...	Oui	0-5	52	26	Irlande
...	97	97	95	...	Oui	0-6	72	13	Islande
...	96	95	97	99	Oui	0-4	50	12	Israël
...	96	96	87	96	Oui	0-2	38	21	Italie
...	99	99	96	87	Non	...	46	16	Luxembourg
...	74	76	79	82	...	...	32	13	Malte
90	99	99	99	99	...	...	...	16	Monaco
...	93	93	92	...	Oui	0-5	62	48	Norvège ⁷
...	96	96	96	...	Oui	0-3	56	16	Pays-Bas
98	97	96	95	97	Oui	0-3	56	21	Portugal
...	92	92	86	...	Oui	1-3	56	39	Royaume-Uni
...	92	92	92	92	...	...	...	22	Saint-Marin
18	99	99	96	4	Oui	1-6	61	84	Suède ⁷
...	93	94	86	...	Oui	0-5	60	14	Suisse
Amérique latine et Caraïbes									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
...	99	98	99	97	...	...	...	13	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	56	...	Antilles néerlandaises
99	96	94	99	92	Oui	0-5	50	13	Argentine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
...	95	95	96	93	...	...	67	13	Bahamas
...	93	93	75	93	Oui	0-2	67	12	Barbade
99	96	97	96	96	...	...	46	14	Belize
...	...	...	...	...	...	...	...	8	Bermudes
93	81	79	81	81	Oui	0-4	67	9	Bolivie
99	98	99	99	95	Oui	0-3	58	17	Brésil
98	94	94	91	94	Oui	0-2	40	18	Chili
93	93	93	95	93	Oui	0-5	63	12	Colombie
91	89	89	90	89	Oui	0-3	43	17	Costa Rica
99	93	99	99	93	Oui	1-6	45	18	Cuba
90	96	93	96	93	...	...	...	12	Dominique
93	96	96	98	96	Oui	0-3	46	12	El Salvador
99	99	99	99	99	Oui	0-4	52	12	Équateur
...	99	99	98	99	Oui	0-2	...	13	Grenade
97	82	82	93	82	Oui	0-6	44	12	Guatemala
97	94	94	96	94	Non	.	49	13	Guyana
75	53	52	58	...	Oui	0-3	39	6	Haïti
91	86	86	89	86	Oui	0-3	37	12	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	Oui	2	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	Oui	0-3	...	13	Îles Vierges britanniques
87	85	85	76	85	Non	.	57	8	Jamaïque
99	98	98	96	98	Oui	0-3	42	12	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
99	87	88	99	87	Oui	0-3	37	12	Nicaragua
99	88	88	89	88	Oui	2-4	47	14	Panama
68	66	65	80	66	Oui	0-4	70	9	Paraguay
97	80	95	99	80	Oui	0-5	64	13	Pérou
92	79	83	96	70	...	...	56	12	République dominicaine
99	99	99	94	99	Oui	0-2	53	13	Sainte-Lucie
97	99	99	99	99	...	...	...	13	Saint-Kitts-et-Nevis
99	99	99	99	99	...	...	54	13	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	84	84	85	84	...	...	39	...	Suriname
...	88	90	91	89	Oui	0-5	57	13	Trinité-et-Tobago
99	94	94	96	94	Oui	0-3	52	12	Uruguay
83	71	73	55	71	Oui	0-2	51	18	Venezuela, R. B.
Asie centrale									
94	88	90	92	85	Oui	2	55	20	Arménie
98	95	97	97	97	Oui	0-2	59	18	Azerbaïdjan
96	98	88	97	94	Oui	0-2	56	18	Géorgie

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 (%)	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant de :				Pourcentage d'enfants		
				Insuffisance pondérale modérée et grave	Émaciation modérée et grave	Retard de croissance modéré et grave	Allaités exclusivement (< 6 mois)	Allaités avec complément alimentaire (6-9 mois)	Encore allaités (20-23 mois)	
	2005-2010	2005-2010								2000-2007 ³
Kazakhstan	24	29	6	4	4	13	17	39	16	
Kirghizistan	53	64	5	3	4	14	32	49	26	
Mongolie	40	54	6	6	2	21	57	57	65	
Ouzbékistan	55	66	5	5	3	15	26	45	38	
Tadjikistan	60	78	10	17	7	27	25	15	34	
Turkménistan	75	95	4	11	6	15	11	54	37	
Asie de l'Est et Pacifique										
Australie ^b	4	6	7	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	6	7	10	...	...	...	...	...	...
Cambodge	63	89	14	36	7	37	60	82	54	
Chine	23	29	2	7	...	11	51	32	15	
États fédérés de Micronésie	34	42	18	15	...	...	60	...	...
Fidji	20	24	10	...	...	...	47	...	...
Îles Cook	...	...	3	10	...	...	19	...	...
Îles Marshall	...	...	12	...	...	...	63	...	...
Îles Salomon	55	72	13	21	...	...	65	...	...
Indonésie	27	32	9	28	...	...	40	75	59
Japon	3	4	8	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	5	13	...	...	80	...	...
Macao, Chine	7	8	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	9	11	9	8	...	...	29	...	12
Myanmar	66	97	15	32	9	32	15	66	67	
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	0	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Palaos	...	...	9	...	...	...	59	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée ^b	61	84	11	...	...	...	59	74	66
Philippines	23	27	20	28	6	30	34	58	32	
République de Corée	4	5	4	...	...	...	...	...	...
RDP lao	51	67	14	37	7	40	23	10	47	
RPD Corée	48	62	7	23	7	37	65	31	37	
Samoa	22	27	4	...	...	...	...	...	...
Singapour	3	4	8	3	2	2	...	...	...
Thaïlande	11	15	9	9	4	12	5	43	19	
Timor-Leste	67	92	12	49	25	54	31	82	35	
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	19	22	3	...	...	...	62	...	...
Tuvalu	...	...	5	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	28	34	6	...	...	...	50	...	...
Viet Nam	20	23	7	20	8	36	17	70	23	
Asie du Sud et de l'Ouest										
Afghanistan	157	235	...	39	7	54	...	29	54	
Bangladesh	52	69	22	46	16	36	37	52	89	
Bhoutan	45	65	15	19	3	40	...	...	...
Inde	55	79	28	46	19	38	46	57	77	
Maldives	34	42	22	30	13	25	10	85	...	
Népal	54	72	21	45	12	43	53	75	95	
Pakistan	67	95	19	38	13	37	37	36	55	
République islamique d'Iran	31	35	7	11	5	15	23	68	58	
Sri Lanka	11	13	22	29	14	14	53	...	73	
États arabes										
Algérie	31	33	6	4	3	11	7	39	22	
Arabie saoudite	19	22	11	14	11	20	31	60	30	
Bahreïn	11	14	8	9	5	10	34	65	41	
Djibouti	85	126	10	29	21	33	1	23	18	
Égypte	29	34	14	6	4	18	38	67	37	
Émirats arabes unis	8	9	15	14	15	17	34	52	29	
Irak	82	105	15	8	5	21	25	51	36	
Jamahiriya arabe libyenne	18	20	7	5	3	15	...	...	23

Tableau 3A

BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²					PROGRAMMES POUR LES MOINS DE 3 ANS		EMPLOI DES FEMMES ET CONGÉ DE MATERNITÉ		Pays ou territoire
Enfants de 1 an immunisés contre (%)					Programmes officiels destinés aux enfants de moins de 3 ans	Groupe d'âge le plus jeune visé par les programmes (années)	Taux d'activité des femmes âgées de 15 ans et plus ⁴ (%)	Durée du congé rémunéré de maternité ⁵ (semaines)	
Tuberculose	Diphtérie, Coqueluche, Tétanos	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B					
Vaccinations correspondantes :									
BCG	DPT3	Polio3	Rougeole	HepB3	2005	C. 2005	2006	2007-2009 ³	
99	93	94	99	94	Oui	1-6	63	18	Kazakhstan
98	94	94	99	94	Oui	1-3	54	18	Kirghizistan
99	95	99	98	98	Oui	2-3	58	17	Mongolie
99	96	98	99	98	Oui	2-3	58	18	Ouzbékistan
83	86	85	85	84	Non	.	53	20	Tadjikistan
99	98	98	99	98	Oui	0-2	59	16	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique									
...	92	92	94	94	Oui	1-4	57	6	Australie ⁸
96	99	99	97	99	...	...	58	...	Brunéi Darussalam
90	82	82	79	82	Oui	0-6	75	13	Cambodge
94	93	94	94	92	Oui	0-3	71	13	Chine
82	79	79	92	90	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
90	83	84	81	84	Non	.	39	12	Fidji
99	99	99	98	99	...	...	...	...	Îles Cook
92	93	91	94	93	...	...	...	...	Îles Marshall
84	79	77	78	79	Non	.	54	12	Îles Salomon
91	75	83	80	74	Oui	0-6	49	13	Indonésie
...	98	95	98	...	Oui	0-6	49	14	Japon
90	94	93	93	96	Non	.	...	12	Kiribati
...	...	...	...	...	Non	.	60	...	Macao, Chine
99	96	96	90	87	Oui	0-3	44	9	Malaisie
89	86	84	81	85	...	...	69	12	Myanmar
99	99	99	99	99	...	...	...	...	Nauru
99	99	99	99	99	...	...	...	...	Nioué
...	88	88	79	88	Oui	0-5	61	14	Nouvelle-Zélande
...	94	94	91	91	...	...	...	...	Palaos
67	60	61	58	59	Non	.	71	0	Papouasie-Nouvelle-Guinée ⁶
90	87	87	92	88	Non	.	49	9	Philippines
96	91	91	92	91	Oui	0-5	50	13	République de Corée
56	50	46	40	50	Oui	0-2	79	13	RDP Iao
96	92	99	99	92	Oui	0-3	58	...	RPD Corée
91	71	71	63	69	...	...	41	0	Samoa
98	96	96	95	95	Oui	2-6	54	8	Singapour
99	98	98	96	96	Oui	0-5	66	13	Thaïlande
74	70	70	63	...	...	...	56	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
99	99	99	99	99	...	...	52	...	Tonga
99	97	97	95	97	...	...	...	...	Tuvalu
82	76	76	65	76	...	...	79	12	Vanuatu
94	92	92	83	67	Oui	0-2	70	17	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest									
77	83	83	70	83	...	...	29	13	Afghanistan
97	90	96	88	90	Non	.	57	12	Bangladesh
94	95	93	95	95	Non	.	40	...	Bhoutan
85	62	62	67	6	Oui	0-6	35	12	Inde
99	98	98	97	98	Oui	0-3	53	...	Maldives
89	82	82	81	82	Non	.	59	7	Népal
89	83	83	80	83	Oui	0-6	21	12	Pakistan
99	99	98	97	97	Oui	0-6	31	17	République islamique d'Iran
99	98	98	98	98	...	...	43	12	Sri Lanka
États arabes									
99	95	95	92	90	...	...	36	14	Algérie
96	96	96	96	96	...	...	19	10	Arabie saoudite
...	97	97	99	97	Oui	0-2	33	6	Bahreïn
90	88	88	74	25	...	...	58	14	Djibouti
98	98	98	97	98	Oui	2-3	23	13	Égypte
98	92	94	92	92	Non	.	39	13	Émirats arabes unis
92	62	66	69	58	...	...	14	9	Irak
99	98	98	98	98	...	...	25	7	Jamahiriya arabe libyenne

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 5 ans (%)	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant de :				Pourcentage d'enfants		
				Insuffisance pondérée modérée et grave	Émaciation modérée et grave	Retard de croissance modéré et grave	Allaités exclusivement (< 6 mois)	Allaités avec complément alimentaire (6-9 mois)	Encore allaités (20-23 mois)	
	2005-2010	2005-2010								2000-2007 ³
Jordanie	19	22	12	4	2	9	22	66	11	
Koweït	8	10	7	10	11	24	12	26	9	
Liban	22	26	6	4	5	11	27	35	11	
Maroc	31	36	15	10	9	18	31	66	15	
Mauritanie	63	92	...	32	13	35	20	78	57	
Oman	12	14	9	18	7	10	...	91	73	
Qatar	8	10	10	6	2	8	12	48	21	
République arabe syrienne	16	18	9	10	9	22	29	37	16	
Soudan	65	105	31	41	16	43	16	47	40	
T. A. palestiniens	18	20	7	3	1	10	27	...	...
Tunisie	20	22	7	4	2	12	47	...	22	
Yémen	59	79	32	46	12	53	...	...	...
Europe centrale et orientale										
Albanie	19	22	7	8	7	22	40	69	22	
Bélarus	9	12	4	1	1	3	9	38	4	
Bosnie-Herzégovine	12	14	5	2	3	7	18	29	10	
Bulgarie	12	14	10	...	...	...	...	...	...
Croatie	6	8	5	1	1	1	23	...	...
Estonie	7	10	4	...	...	...	...	...	...
ERY de Macédoine	15	17	6	2	2	9	37	8	10	
Fédération de Russie	17	21	6	3	4	13	...	...	...
Hongrie	7	8	9	...	...	...	...	...	...
Lettonie	10	14	5	...	...	...	...	...	...
Lituanie	9	11	4	...	...	...	...	...	...
Monténégro	22	24	4	3	3	5	19	35	13	
Pologne	7	8	6	...	...	...	...	...	...
République de Moldova	16	19	6	4	4	8	46	18	2	
République tchèque	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Roumanie	15	18	8	3	2	10	16	41	...	
Serbie	12	14	5	2	3	6	15	39	8	
Slovaquie	7	8	7	...	...	...	...	...	...
Slovénie	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Turquie	28	32	16	4	1	12	21	38	24	
Ukraine	13	16	4	1	0	3	6	49	11	

	Moyenne pondérée		Moyenne pondérée						
Monde	49	74	14	25	11	28	38	55	50
Pays développés	6	7	...	...	...	...	...	...	...
Pays en développement	54	81	15	26	11	30	39	55	51
Pays en transition	31	38	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	95	158	15	28	9	38	31	68	51
Amérique du N./Europe occ.	5	7	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	22	27	9	6	2	16	...	...	...
Amérique latine	21	26	...	...	...	...	...	...	...
Caraïbes	39	56	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale	51	62	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	24	31	6	14	...	16	43	45	27
Asie de l'Est	24	31	...	...	...	...	...	...	...
Pacifique	26	36	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	58	83	...	...	...	...	...	...	...
États arabes	41	54	12	17	8	26	26	57	36
Europe centrale et orientale	17	21	...	...	...	...	...	...	...

1. Les indicateurs de la survie des enfants inclus dans ce tableau proviennent des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2006 (DPNU, 2007). Ils sont basés sur la variante moyenne.

2. UNICEF (2009).

3. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

4. Part des femmes en activité plus celles au chômage dans la population active du groupe d'âge concerné, y compris les femmes ayant un emploi mais ayant interrompu momentanément leur activité (par exemple en congé de maternité), le travail à domicile pour la production de biens et services pour la consommation personnelle et les services domestiques et personnels produits par les employés de maison. Les données excluent les femmes occupées uniquement aux tâches ménagères dans leur propre ménage (OIT, 2009).

Tableau 3A

BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²					PROGRAMMES POUR LES MOINS DE 3 ANS		EMPLOI DES FEMMES ET CONGÉ DE MATERNITÉ		Pays ou territoire
Enfants de 1 an immunisés contre (%)					Programmes officiels destinés aux enfants de moins de 3 ans	Groupe d'âge le plus jeune visé par les programmes (années)	Taux d'activité des femmes âgées de 15 ans et plus ⁴ (%)	Durée du congé rémunéré de maternité ⁵ (semaines)	
Tuberculose	Diphthérie, Coqueluche, Tétanos	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B					
Vaccinations correspondantes :									
BCG	DPT3	Polio3	Rougeole	HepB3	2005	C. 2005	2006	2007-2009 ³	
90	98	98	95	98	Oui	0-3	16	10	Jordanie
...	99	99	99	99	Non	.	43	10	Koweït
...	74	74	53	74	Oui	0-2	25	7	Liban
96	95	95	95	95	Non	.	26	14	Maroc
92	75	75	67	74	...	...	61	14	Mauritanie
99	99	97	97	99	Non	.	25	...	Oman
96	94	97	92	94	...	...	40	7	Qatar
99	99	99	98	98	Oui	0-2	20	17	République arabe syrienne
83	84	84	79	78	Oui	0-6	31	8	Soudan
99	99	99	99	99	Oui	0-4	14	...	T. A. palestiniens
99	98	98	98	98	Non	.	26	4	Tunisie
64	87	87	74	87	Non	.	22	9	Yémen
Europe centrale et orientale									
98	98	99	97	98	Non	.	50	52	Albanie
98	95	90	99	91	...	...	54	18	Bélarus
98	95	95	96	94	Oui	0-3	53	52	Bosnie-Herzégovine
98	95	95	96	95	Non	.	47	45	Bulgarie
99	96	96	96	95	...	...	44	58	Croatie
98	95	95	96	95	Oui	1-6	54	20	Estonie
95	95	96	96	96	Non	.	42	39	ERY de Macédoine
96	98	99	99	98	...	...	56	20	Fédération de Russie
99	99	99	99	...	Oui	0-2	44	24	Hongrie
99	98	98	97	97	Non	.	54	16	Lettonie
99	95	95	97	96	Non	.	51	18	Lituanie
98	92	92	90	90	...	...	...	52	Monténégro
93	99	99	98	98	...	...	47	16	Pologne
98	92	94	96	95	...	...	47	18	République de Moldova
99	99	99	97	99	Non	.	51	28	République tchèque
99	97	96	97	99	Non	.	48	18	Roumanie
98	94	93	95	99	...	...	...	52	Serbie
98	99	99	99	99	...	...	51	28	Slovaquie
...	97	98	96	...	Oui	1-3	54	15	Slovénie
94	96	96	96	96	Oui	0-2	25	16	Turquie
97	98	99	98	96	Oui	0-3	52	18	Ukraine
Moyenne pondérée									
89	81	82	82	65	...	...	53	13	Monde
...	...	...	...	...	...	...	52	17	Pays développés
89	80	81	81	65	...	...	53	12	Pays en développement
...	...	...	...	...	...	...	55	18	Pays en transition
83	73	74	73	67	...	...	61	12	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	...	...	...	53	16	Amérique du N./Europe occ.
96	92	93	93	89	...	...	52	13	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	50	12	Amérique latine
...	...	...	...	...	...	...	54	13	Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	58	18	Asie centrale
93	89	91	90	87	...	...	58	12	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	58	13	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	40	12	Asie du Sud et de l'Ouest
92	91	92	89	89	...	...	25	10	États arabes
...	...	...	...	...	...	...	51	20	Europe centrale et orientale

5. Fait référence au congé de maternité avec garantie de retour à l'emploi pour les femmes travaillant jusqu'au moment de l'accouchement. Le montant de l'allocation correspond habituellement à un pourcentage des gains ou salaires moyens de la catégorie.

6. Un congé de maternité statutaire existe mais demeure non rémunéré. Dans certains cas, les employeurs peuvent accorder une allocation.

7. La durée du congé de maternité fait référence à la durée maximale du congé parental attribué à la femme.

8. La durée du congé de maternité fait référence au congé requis non rémunéré pour les mères après la naissance ; une allocation naissance existe à la place de l'allocation maternité.

Sources : pour la durée du congé de maternité des femmes, voir administration de la Sécurité sociale des États-Unis (2008), Division des statistiques des Nations Unies (2009), OCDE (2009), OIT (à venir).

Tableau 3B
Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : éducation

Pays ou territoire	Groupe d'âge 2007	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		2007		1999		2007		1999			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)		
Afrique subsaharienne													
1 Afrique du Sud	6-6	207	50	522	50	26	6	21	20	21	1,01		
2 Angola	3-5	389	40	...	...	...	...	28	33	22	0,66
3 Bénin	4-5	18	48	31 ²	50 ²	20	37 ^Y	4	4	4	0,97		
4 Botswana	3-5	...	...	20 ^Y	50 ^Y	...	96 ^Y	...	...	...	...
5 Burkina Faso	4-6	20	50	41	49	34	...	2	2	2	1,04		
6 Burundi	4-6	5	50	16	55	49	46	0,8	0,8	0,8	1,01		
7 Cameroun	4-5	104	48	217	50	57	62	11	11	11	0,95		
8 Cap-Vert	3-5	...	...	22	50	...	...	...	...	...	...
9 Comores	3-5	1	51	2 ^Y	48 ^Y	100	62 ^Y	2	2	2	1,07		
10 Congo	3-5	6	61	32	51	85	80	2	2	3	1,59		
11 Côte d'Ivoire	3-5	36	49	52	50	46	46	2	2	2	0,96		
12 Érythrie	5-6	12	47	37	49	97	45	5	6	5	0,89		
13 Éthiopie	4-6	90	49	219	49	100	95	1	1	1	0,97		
14 Gabon	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambie	3-6	29	47	43	50	...	100	18	19	17	0,91		
16 Ghana	3-5	667	49	1 258	50	33	19	39	39	39	1,02		
17 Guinée	4-6	...	...	86	49	...	86	...	...	...	...
18 Guinée-Bissau	4-6	4	51	...	...	62	...	3	3	3	1,05
19 Guinée équatoriale	3-6	17	51	40	57	37	49 ^Y	34	33	34	1,04		
20 Kenya	3-5	1 188	50	1 691	48	10	35	44	44	43	1,00		
21 Lesotho	3-5	33	52	30 ²	64 ²	100	100 ²	21	20	22	1,08		
22 Libéria	3-5	112	42	491	49	39	24	41	47	35	0,74		
23 Madagascar	3-5	50	51	153	51	93	94	3	3	3	1,02		
24 Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25 Mali	3-6	21	51	55	...	...	...	2	2	2	1,06
26 Maurice	3-4	42	50	36	50	85	82	96	95	97	1,02		
27 Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28 Namibie	5-6	35	53	33 ²	50 ²	100	...	31	29	33	1,14		
29 Niger	4-6	12	50	28	50	33	29	1	1	1	1,04		
30 Nigéria	3-5	...	...	2 041 ²	49 ²	...	...	...	...	...	...
31 Ouganda	4-5	66	50	77	51	100	100	4	4	4	1,00		
32 République centrafricaine	3-5	...	...	12	52	...	35 ^Y	...	...	...	...
33 R. D. Congo	3-5	...	...	172	51	...	69	...	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	5-6	...	...	896	50	...	10	...	...	...	...
35 Rwanda	4-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36 Sao Tomé-et-Principe	3-6	4	52	6	51	...	0,5	25	24	26	1,12		
37 Sénégal	4-6	24	50	99	52	68	51	3	3	3	1,00		
38 Seychelles ¹	4-5	3	49	3	48	5	6	109	107	111	1,04		
39 Sierra Leone	3-5	...	...	25	52	...	50	...	...	...	...
40 Somalie	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	3-5	...	...	15 ^Y	49 ^Y	...	...	...	...	...	...
42 Tchad	3-5	...	...	8 ^Y	33 ^Y	...	...	...	...	...	...
43 Togo	3-5	11	50	23	50	53	55	2	2	2	0,99		
44 Zambie	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45 Zimbabwe	3-5	439	51	...	...	...	...	41	40	41	1,03
Amérique du Nord et Europe occidentale													
46 Allemagne	3-5	2 333	48	2 420	48	54	63	94	94	93	0,98		
47 Andorre ¹	3-5	...	...	3	49	...	2	...	...	...	...
48 Autriche	3-5	225	49	219	49	25	27	82	82	82	0,99		
49 Belgique	3-5	399	49	412	49	56	53	111	112	110	0,99		
50 Canada	4-5	512	49	486 ²	49 ²	8	6 ²	64	64	64	0,99		
51 Chypre ¹	3-5	19	49	20	48	54	50	60	59	60	1,02		
52 Danemark	3-6	251	49	252	49	...	...	90	90	90	1,00
53 Espagne	3-5	1 131	49	1 560	49	32	36	100	100	100	1,00		
54 États-Unis	3-5	7 183	48	7 513	48	34	35	58	59	57	0,97		
55 Finlande	3-6	125	49	143	49	10	9	48	49	48	0,99		
56 France ²	3-5	2 393	49	2 594	49	13	13	112	112	112	1,00		
57 Grèce	4-5	143	49	143	49	3	3	68	67	68	1,01		
58 Irlande	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 3B

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE [%]				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE [%]				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE [%]				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE [%]			
Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
Afrique subsaharienne															
51	50	51	1,01	11Y	11Y	11Y	1,01Y	...	...	...	...	...	...	...	1
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
6 ²	6 ²	6 ²	1,05 ²	3Y	3Y	3Y	1,03Y	...	...	...	...	...	...	...	3
15Y	15Y	15Y	1,00Y	11Y	11Y	11Y	1,01Y	15Y	15Y	15Y	1,00Y	...	...	...	4
3	3	3	1,01	...	...	...	...	3	3	3	1,01	5	5	5	5
2	2	2	1,21	...	...	...	...	2	2	2	1,21	1 ²	1 ²	1 ²	6
21	21	21	1,01	14	14	15	1,01	21	21	21	1,01	...	...	...	7
53	53	53	1,00	49	49	49	1,01	53	53	53	1,00	85	84	87	8
3Y	3Y	3Y	0,96Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
10	9	10	1,06	10	9	10	1,06	10	9	10	1,06	12Y	11Y	13Y	10
3	3	3	1,00	...	...	...	...	3	3	3	1,00	...	...	...	11
14	14	13	0,96	9	9	9	0,96	14	14	13	0,96	...	...	...	12
3	3	3	0,96	2	2	2	0,96	3	3	3	0,96	...	...	...	13
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
22	22	22	1,02	19	19	20	1,05	...	...	...	...	...	...	...	15
68	67	69	1,04	47	46	49	1,05	78	76	79	1,03	...	...	...	16
10	10	10	1,01	7	7	7	1,00	10	10	10	1,01	20	20	21	17
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
66	57	76	1,33	...	...	...	...	...	...	...	...	70Y	67Y	72Y	19
48	49	47	0,94	26	27	26	0,98	48	49	47	0,94	...	...	...	20
18 ²	13 ²	23 ²	1,79 ²	12 ²	7 ²	16 ²	2,19 ²	...	...	...	...	...	...	...	21
125	127	123	0,97	44	44	43	0,97	125	127	123	0,97	...	...	...	22
8	8	9	1,03	8	8	8	1,03	8	8	9	1,03	...	...	...	23
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
3	...	...	...	...	...	...	...	3	...	...	...	12	12	12	25
99	98	100	1,02	90	89	91	1,02	99	98	100	1,02	100	100	100	26
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
32 ²	32 ²	32 ²	1,00 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28
2	2	2	1,05	2	2	2	1,04	2	2	2	1,05	20	19	21	29
15 ²	15 ²	15 ²	1,00 ²	...	...	...	...	15 ²	15 ²	15 ²	1,00 ²	...	...	...	30
4	3	4	1,05	2	2	2	1,04	4	3	4	1,05	...	...	...	31
3	3	3	1,07	...	...	...	...	3	3	3	1,07	...	...	...	32
3	3	3	1,05	...	...	...	...	3	3	3	1,05	...	...	...	33
35	34	35	1,02	35	34	35	1,02	35	34	35	1,02	...	...	...	34
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35
36	35	37	1,06	36	35	37	1,06	...	...	...	...	42	42	43	36
9	9	10	1,12	6	6	7	1,11	...	...	...	...	...	...	...	37
109	110	107	0,97	95	97	92	0,95	109	110	107	0,97	...	...	...	38
5	4	5	1,07	4	4	4	1,07	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
17Y	17Y	17Y	0,99Y	11Y	11Y	11Y	0,99Y	17Y	17Y	17Y	0,99Y	...	...	...	41
1Y	1Y	1Y	0,49Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	42
4	4	4	1,01	4	4	4	1,01	4	4	4	1,01	...	...	...	43
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	16	17	44
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	45
Amérique du Nord et Europe occidentale															
107	108	106	0,99	...	...	...	...	107	108	106	0,99	...	...	...	46
101	99	103	1,04	86	84	87	1,04	101	99	103	1,04	100	100	100	47
92	92	91	0,99	87 ²	87 ²	86 ²	0,99 ²	92	92	91	0,99	...	...	...	48
122	122	122	0,99	100	100	100	1,00	122	122	122	0,99	...	...	...	49
70 ²	71 ²	70 ²	0,99 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
80	80	79	0,99	70	70	70	0,99	80	80	79	0,99	...	...	...	51
96	96	96	1,00	92	91	94	1,03	...	...	...	...	...	...	...	52
122	122	123	1,01	99	99	100	1,01	122	122	123	1,01	...	...	...	53
62	63	62	0,98	57	57	57	1,00	62	63	62	0,98	...	...	...	54
64	64	64	0,99	63	63	63	1,00	64	64	64	0,99	...	...	...	55
113	113	113	1,00	100	100	100	1,00	113	113	113	1,00	...	...	...	56
69	69	69	1,01	68	68	69	1,02	69	69	69	1,01	...	...	...	57
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	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		2007		1999		2007		1999			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)		
59	Islande	3-5	12	48	12	49	5	9	88	88	87	0,99	
60	Israël	3-5	355	48	394	48	7	5	105	106	105	0,98	
61	Italie	3-5	1 578	48	1 653	48	30	32	95	96	95	0,98	
62	Luxembourg	3-5	12	49	15	48	5	7	73	73	73	1,00	
63	Malte	3-4	10	48	9 ^Y	50 ^Y	37	39 ^Y	103	103	102	0,99	
64	Monaco ³	3-5	0,9	52	0,9	51	26	20	...	...	...	...
65	Norvège	3-5	139	50	161	...	40	44	75	73	77	1,06	
66	Pays-Bas	4-5	390	49	401	49	69	...	97	98	97	0,99	
67	Portugal	3-5	220	49	264	49	52	48	69	69	69	0,99	
68	Royaume-Uni ⁴	3-4	1 155	49	999	50	6	29	77	77	77	1,00	
69	Saint-Marin ³	3-5	...	...	1	46	...	.	...	...	...	...
70	Suède	3-6	360	49	333 ^Z	50 ^Z	10	12 ^Z	76	76	76	1,01	
71	Suisse	5-6	158	48	153	48	6	9	89	89	88	0,99	
Amérique latine et Caraïbes													
72	Anguilla ³	3-4	0,5	52	0,4	47	100	100	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda ¹	3-4	...	...	2	49	...	95	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	4-5	7	50	...	...	75	...	111	110	112	1,02
75	Argentine	3-5	1 191	50	1 341 ^Z	49 ^Z	28	31 ^Z	57	56	57	1,02	
76	Aruba	4-5	3	49	3	50	83	74	99	99	99	1,00	
77	Bahamas	3-4	1	51	...	...	...	...	12	11	12	1,09
78	Barbade	3-4	6	49	6	49	...	15	74	75	73	0,98	
79	Belize	3-4	4	50	5	51	...	76	27	27	27	1,03	
80	Bermudes	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivie	4-5	208	49	238	49	...	10	45	44	45	1,01	
82	Brésil ⁵	4-6	5 733	49	6 574	49	28	24	58	58	58	1,00	
83	Chili	3-5	450	49	407	50	45	56	77	77	76	0,99	
84	Colombie	3-5	1 034	50	1 081	48	45	41	37	37	38	1,02	
85	Costa Rica	4-5	70	49	96	49	10	13	84	84	85	1,01	
86	Cuba	3-5	484	50	454	48	.	.	109	107	111	1,04	
87	Dominique ^{1,3}	3-4	3	52	2	50	100	100	80	76	85	1,11	
88	El Salvador	4-6	194	49	230	50	22	19	43	42	43	1,01	
89	Équateur	5-5	181	50	290	49	39	39	64	63	66	1,04	
90	Grenade ¹	3-4	4	50	3	50	...	56	93	93	93	1,01	
91	Guatemala	3-6	308	49	457	50	22	20	46	46	45	0,97	
92	Guyana	4-5	37	49	28	49	1	2	124	125	124	0,99	
93	Haiti	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	3-5	...	...	214	50	...	14 ^Z	...	...	...	...
95	Îles Caïmanes ³	4-4	0,5	48	0,7 ^Z	52 ^Z	88	92 ^Z	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	4-5	0,8	54	1 ^Y	47 ^Y	47	65 ^Y	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques ¹	3-4	0,5	53	0,7 ^Z	52 ^Z	100	100 ^Z	62	57	66	1,16	
98	Jamaïque	3-5	138	51	142	50	88	91	78	75	81	1,08	
99	Mexique	4-5	3 361	50	4 750	49	9	15	74	73	75	1,02	
100	Montserrat ¹	3-4	0,1	52	0,1	47	.	-	...	...	...	...
101	Nicaragua	3-5	161	50	215	49	17	16	27	27	28	1,04	
102	Panama	4-5	49	49	97	49	23	16	39	39	40	1,01	
103	Paraguay	3-5	123	50	148 ^Y	49 ^Y	29	28 ^Y	29	29	30	1,03	
104	Pérou	3-5	1 017	50	1 204	49	15	24	55	54	56	1,02	
105	République dominicaine	3-5	195	49	210	49	45	52	32	31	32	1,01	
106	Sainte-Lucie	3-4	4	50	4	50	...	100	70	69	71	1,03	
107	Saint-Kitts-et-Nevis	3-4	...	...	2	50	...	74	...	...	...	...
108	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	3-4	...	...	4 ^Y	49 ^Y	...	100 ^Y	...	...	...	...
109	Suriname	4-5	...	...	16	49	...	44	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	3-4	23	50	30*	49*	100	100* ^Y	58	57	58	1,01	
111	Uruguay	3-5	100	49	122	49	...	33	60	59	60	1,02	
112	Venezuela, R. B.	3-5	738	50	1 048	49	20	20	45	44	45	1,03	
Asie centrale													
113	Arménie	3-6	57	...	48	51	-	1	26	...	...	...
114	Azerbaïdjan ^{1,6}	3-5	88	46	94	47	-	0,2	18	19	17	0,89	
115	Géorgie	3-5	74	48	78	51	0,1	-	36	36	36	1,00	
116	Kazakhstan	3-6	165	48	355	48	10	5	14	15	14	0,96	
117	Kirghizistan	3-6	48	43	62	50	1	1	10	11	9	0,80	

Tableau 3B

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE [%]				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE [%]				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE [%]				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE [%]			
Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
97	97	97	1,00	97	97	97	1,00	97	97	97	1,00	...	...	...	59
98	98	97	0,99	93	92	93	1,01	98	98	97	0,99	...	...	...	60
103	104	103	0,99	98	99	98	0,99	103	104	103	0,99	...	...	...	61
87	87	87	1,00	85	85	85	1,00	87	87	87	1,00	...	...	...	62
97 ^Y	95 ^Y	100 ^Y	1,05 ^Y	83 ^Y	82 ^Y	85 ^Y	1,04 ^Y	97 ^Y	95 ^Y	100 ^Y	1,05 ^Y	...	...	...	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
92	...	...	...	92	...	...	...	92	...	...	...	...	...	...	65
102	102	102	1,00	100	100	100	1,00	102	102	102	1,00	...	...	...	66
79	79	80	1,01	79	78	79	1,02	79	79	80	1,01	...	...	...	67
73	72	74	1,03	68	67	69	1,03	73	72	74	1,03	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
95 ^Z	93 ^Z	98 ^Z	1,05 ^Z	95 ^Z	92 ^Z	98 ^Z	1,06 ^Z	95 ^Z	93 ^Z	98 ^Z	1,05 ^Z	...	...	...	70
99	99	99	1,00	73	74	73	0,98	99	99	99	1,00	...	...	...	71
Amérique latine et Caraïbes															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	72
72	72	72	1,00	66	66	66	1,00	112	113	111	0,98	...	...	...	73
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74
67 ^Z	66 ^Z	67 ^Z	1,01 ^Z	66 ^Z	66 ^Z	67 ^Z	1,01 ^Z	67 ^Z	66 ^Z	67 ^Z	1,01 ^Z	94 ^Y	94 ^Y	94 ^Y	75
96	95	98	1,03	95	93	96	1,04	96	95	98	1,03	90 ^Y	90 ^Y	90 ^Y	76
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	52	52	52	77
91	92	90	0,98	82	82	82	1,00	91	92	90	0,98	100	100	100	78
35	33	36	1,07	33	32	34	1,06	35	33	36	1,07	.	.	.	79
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
49	49	49	1,00	40	40	40	1,01	49	49	49	1,00	66 ^Z	66 ^Z	66 ^Z	81
61	61	61	0,99	47	47	47	1,00	...	...	...	...	...	...	...	82
56	55	57	1,04	53	52	54,1	1,05	56	55	57	1,04	...	...	...	83
41	41	40	0,97	33	33	33	1,01	41	41	40	0,97	...	...	...	84
61	61	61	1,00	...	...	...	...	65	65	64	1,00	76	77	76	85
111	111	112	1,00	100	99	100	1,01	...	...	...	...	100	100	99	86
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77	74	81	87
49	49	50	1,03	42	41	43	1,04	49	49	50	1,03	72	70	74	88
100	99	101	1,01	83	83	84	1,01	216	208	223	1,07	64	63	65	89
80	80	81	1,01	74	75	74	0,98	80	80	81	1,01	100	100	100	90
29	28	29	1,01	27	27	27	1,01	29	28	29	1,01	...	...	...	91
87	86	87	1,01	75	74	75	1,01	87	86	87	1,01	100	100	100	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
38	38	39	1,03	32	31	32	1,04	46	45	47	1,04	...	...	...	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90 ^{*,Z}	90 ^{*,Z}	90 ^{*,Z}	95
118 ^Y	132 ^Y	106 ^Y	0,80 ^Y	73 ^Y	80 ^Y	68 ^Y	0,85 ^Y	118 ^Y	132 ^Y	106 ^Y	0,80 ^Y	100 ^Y	...	...	96
93 ^Z	88 ^Z	97 ^Z	1,11 ^Z	84 ^Z	80 ^Z	88 ^Z	1,10 ^Z	166 ^Z	158 ^Z	175 ^Z	1,11 ^Z	99 ^Z	...	...	97
87	85	88	1,03	82	80	84	1,05	87	85	88	1,03	...	...	...	98
114	114	114	1,01	97	97	98	1,00	114	114	114	1,01	...	...	...	99
91	102	81	0,80	73	83	63	0,76	91	102	81	0,80	100	100	100	100
54	53	54	1,02	54	53	54	1,02	...	...	...	...	42	41	42	101
70	71	70	0,99	61	62	61	0,99	70	71	70	0,99	74	73	75	102
34 ^Y	34 ^Y	34 ^Y	1,01 ^Y	30 ^Y	30 ^Y	31 ^Y	1,03 ^Y	34 ^Y	34 ^Y	34 ^Y	1,01 ^Y	...	...	...	103
72	72	73	1,03	69	68	69	1,02	72	72	73	1,03	56	57	56	104
32	32	32	1,01	28	27	28	1,02	32	32	32	1,01	54	54	55	105
68	67	69	1,02	50	50	51	1,01	...	...	...	...	49	49	50	106
120	114	126	1,10	...	...	...	...	161	154	168	1,09	99	99	99	107
88 ^Y	89 ^Y	86 ^Y	0,97 ^Y	...	...	...	...	88 ^Y	89 ^Y	86 ^Y	0,97 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	108
85	83	87	1,04	83 ^Y	82 ^Y	84 ^Y	1,02 ^Y	85	83	87	1,04	100	100	100	109
81*	81*	81*	1,00*	65*	65*	65*	1,00*	81*	81*	81*	1,00*	78	78	79	110
80	80	81	1,01	72	72	72,3	1,01	80	80	81	1,01	96 ^Z	96 ^Z	96 ^Z	111
62	62	62	1,00	55	55	55	1,01	84	84	84	1,00	74	74	75	112
Asie centrale															
37	34	42	1,24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	113
30	29	30	1,03	24	24	25	1,05	30	29	30	1,03	7	7	7	114
57	53	62	1,18	41	39	44	1,13	...	...	...	...	...	...	...	115
39	40	39	0,97	39	39	38	0,98	...	...	...	...	...	...	...	116
16	15	16	1,04	13	13	13	1,04	16	15	16	1,04	27	28	27	117

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	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		2007		1999		2007		1999			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)		
118	Mongolie	3-6	74	54	95	51	4	3	25	23	27	1,21	
119	Ouzbékistan	3-6	616	47	562	48	...	0,5	24	24	23	0,94	
120	Tadjikistan	3-6	56	42	61	46	.	.	8	9	7	0,76	
121	Turkménistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
122	Australie	4-4	...	...	263 ^z	48 ^z	...	67 ^z	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	3-5	11	49	12	49	66	66	50	49	51	1,04	
124	Cambodge	3-5	58	50	111	50	22	30	5	5	5	1,03	
125	Chine	4-6	24 030	46	22 639	45	...	34	38	38	37	0,97	
126	États fédérés de Micronésie	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...
127	Fidji ¹	3-5	9	49	9 ^z	49 ^z	...	100 ^z	16	16	16	1,02	
128	Îles Cook ¹	4-4	0,4	47	0,5	46	25	29	86	87	85	0,98	
129	Îles Marshall ¹	4-5	2	50	1	48	19	...	59	57	60	1,04	
130	Îles Salomon	3-5	13	48	...	...	...	...	35	35	35	1,02
131	Indonésie	5-6	1 981	49	3 724	50	99	99	23	23	23	1,01	
132	Japon	3-5	2 962	49	3 056	...	65	67	83	82	84	1,02	
133	Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	3-5	17	47	9	49	94	96	87	89	85	0,95	
135	Malaisie	4-5	572	50	612 ^z	51 ^z	49	45 ^z	54	53	55	1,04	
136	Myanmar ⁷	3-4	41	...	99	50	90	56	...	...	...	...
137	Nauru	3-5	...	...	0,7	59	...	.	...	...	...	...
138	Nioué ¹	4-4	0,06	44	0,03 ^y	58 ^y	.	...	154	159	147	0,93
139	Nouvelle-Zélande	3-4	101	49	104	49	...	98	85	85	85	1,00	
140	Palaos ¹	3-5	0,7	54	0,7 ^y	53 ^y	24	20 ^y	63	56	69	1,23	
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	5-5	593	50	961	50	47	42	30	30	31	1,05	
143	République de Corée	5-5	536	47	543	48	75	78	78	82	74	0,89	
144	RDP lao	3-5	37	52	55	50	18	28	8	7	8	1,11	
145	RPD Corée	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	3-4	5	53	5	50	100	100	53	48	58	1,21	
147	Singapour	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	3-5	2 745	49	2 540	49	19	21	97	96	97	1,01	
149	Timor-Leste	4-5	...	...	7 ^y	51 ^y	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou ¹	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	3-4	2	53	1 ^y	56 ^y	...	...	30	27	33	1,24
152	Tuvalu ¹	3-5	...	...	0,7 ^z	52 ^z	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	3-5	...	...	1 ^z	47 ^z	...	94 ^z	...	...	...	...
154	Viet Nam ⁷	3-5	2 179	48	3 113	44	49	57	39	41	38	0,94	
Asie du Sud et de l'Ouest													
155	Afghanistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	3-5	1 825	50	...	...	...	...	17	17	17	1,04
157	Bhoutan	4-5	0,3	48	0,3	51	100	100	0,9	1,0	0,9	0,93	
158	Inde	3-5	13 869	48	29 757 ^z	49 ^z	...	...	18	18	19	1,02
159	Maldives	3-5	12	48	15	50	...	90	54	54	54	1,00	
160	Népal	3-4	...	...	823	46	...	63	...	...	...	...
161	Pakistan	3-4	...	...	4 075 ^y	46 ^y	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran ⁸	5-5	220	50	561	51	...	8	13	13	14	1,05	
163	Sri Lanka	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes													
164	Algérie	5-5	36	49	171	50	.	34	3	3	3	1,01	
165	Arabie saoudite	3-5	...	...	179	48*	...	49	...	...	...	...
166	Bahreïn	3-5	14	48	19 ^z	48 ^z	100	100 ^z	36	37	36	0,96	
167	Djibouti	4-5	0,2	60	1	47	100	89	0,4	0,3	0,5	1,50	
168	Égypte	4-5	328	48	580	47	54	30	11	11	10	0,95	
169	Émirats arabes unis	4-5	64	48	100	48	68	78	64	65	63	0,97	
170	Irak	4-5	68	48	93 ^y	49 ^y	.	. ^y	5	5	5	0,98	
171	Jamahiriya arabe libyenne	4-5	10	48	22 ^z	48 ^z	.	17 ^z	5	5	5	0,97	
172	Jordanie	4-5	74	46	93	47	100	92	29	30	27	0,91	
173	Koweït	4-5	57	49	70	49	24	40 ^z	78	78	79	1,02	
174	Liban	3-5	143	48	150	49	78	80	61	62	60	0,97	

Tableau 3B

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE [%]				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE [%]				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE [%]				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE [%]			
Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
54	52	55	1,06	46	45	48	1,06	70	68	72	1,07	49	48	49	118
27	27	26	0,94	21 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	119
9	10	9	0,90	7	7	6	0,91	...	...	...	...	1	1	1	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asie de l'Est et Pacifique															
104 ²	106 ²	103 ²	0,97 ²	62 ^Y	62 ^Y	62 ^Y	1,00 ^Y	104 ²	106 ²	103 ²	0,97 ²	...	...	...	122
50	49	51	1,03	44	43	45	1,04	55	54	56	1,04	99 ²	99 ²	99 ²	123
11	11	12	1,06	11	11	12	1,06	11	11	12	1,06	17	16	18	124
42	43	40	0,94	...	...	...	...	42	43	40	0,94	85	...	...	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
16 ²	16 ²	16 ²	1,01 ²	15 ²	15 ²	15 ²	1,01 ²	16 ²	16 ²	16 ²	1,01 ²	...	...	...	127
94	97	91	0,94	92	94	90	0,96	94	97	91	0,94	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	128
45	45	45	1,00	...	...	...	...	45	45	45	1,00	...	...	...	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
44	43	45	1,04	31	31	32	1,04	44	43	45	1,04	87	87	88	131
86	...	...	...	86	...	...	...	102	...	...	...	...	...	...	132
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	133
85	85	85	1,00	80	79	81	1,01	85	85	85	1,00	96	96	96	134
57 ²	54 ²	60 ²	1,10 ²	57 ²	54 ²	60 ²	1,10 ²	57 ²	54 ²	60 ²	1,10 ²	76 ^Y	74 ^Y	79 ^Y	135
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	...	...	136
89	71	107	1,51	57	58	57	0,99	89	71	107	1,51	...	...	...	137
119 ^Y	108 ^Y	129 ^Y	1,19 ^Y	...	...	...	...	119 ^Y	108 ^Y	129 ^Y	1,19 ^Y	...	...	...	138
93	93	94	1,02	92	91	92,9	1,02	93	93	94	1,02	...	...	...	139
64 ^Y	59 ^Y	68 ^Y	1,16 ^Y	...	...	...	...	64 ^Y	59 ^Y	68 ^Y	1,16 ^Y	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
46	46	47	1,03	37	37	36	0,96	46	46	47	1,03	58 ²	57 ²	60 ²	142
106	104	108	1,04	53	52	54	1,04	106	104	108	1,04	...	...	...	143
13	13	13	1,04	12	...	...	...	13	13	13	1,04	11	10	11	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
48	46	50	1,09	30	29	30	1,05	48	46	50	1,09	...	...	...	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
95	94	96	1,02	86	85	87	1,02	95	94	96	1,02	...	...	...	148
10 ^Y	10 ^Y	11 ^Y	1,09 ^Y	...	...	...	...	10 ^Y	10 ^Y	11 ^Y	1,09 ^Y	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
23 ^Y	19 ^Y	26 ^Y	1,37 ^Y	...	...	...	...	23 ^Y	19 ^Y	26 ^Y	1,37 ^Y	...	...	...	151
107 ²	98 ²	116 ²	1,18 ²	92 ²	84 ²	100 ²	1,19 ²	...	...	...	...	...	...	...	152
7 ²	7 ²	7 ²	0,95 ²	5 ²	5 ²	5 ²	0,98 ²	7 ²	7 ²	7 ²	0,95 ²	...	...	...	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	45 ^Y	44 ^Y	46 ^Y	156
1	1	1	1,09	...	...	...	...	1	1	1	1,09	...	...	...	157
40 ²	39 ²	40 ²	1,04 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
85	84	86	1,03	67	67	68	1,01	85	84	86	1,03	88	88	87	159
57	60	54	0,90	35	38	32	0,84	57	60	54	0,90	35	36	34	160
52 ^Y	55 ^Y	50 ^Y	0,90 ^Y	43 ^Y	45 ^Y	40 ^Y	0,89 ^Y	...	...	...	...	57 ^Y	52 ^Y	63 ^Y	161
54	51	57	1,11	...	...	...	...	54	51	57	1,11	31 ^Y	34 ^Y	29 ^Y	162
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
États arabes															
30	29	30	1,03	26	25	26	1,04	...	...	...	...	30	19	43	164
11	11*	10*	0,94*	10*	10*	10*	0,93*	...	...	...	...	...	...	...	165
52 ²	52 ²	51 ²	0,98 ²	51 ²	51 ²	50 ²	0,98 ²	55 ²	56 ²	54 ²	0,97 ²	82 ²	83 ²	81 ²	166
3	3	3	0,91	2	2	2	0,87	3	3	3	0,91	8	8	8	167
17	18	17	0,94	16	17	16	0,93	17	18	17	0,94	...	...	...	168
85	85	84	0,98	60	61	59	0,98	85	85	84	0,98	82	82	81	169
6 ^Y	6 ^Y	6 ^Y	1,00 ^Y	6 ^Y	6 ^Y	6 ^Y	1,00 ^Y	6 ^Y	6 ^Y	6 ^Y	1,00 ^Y	...	...	...	170
9 ²	9 ²	9 ²	0,97 ²	8 ²	8 ²	7 ²	0,96 ²	9 ²	9 ²	9 ²	0,97 ²	...	...	...	171
32	33	31	0,94	30 ²	31 ²	29 ²	0,95 ²	32	33	31	0,94	70	73	68	172
77	78	75	0,97	61	62	60	0,97	77	78	75	0,97	82	81	83	173
67	68	67	0,98	65	66	65	0,99	67	68	67	0,98	100	100	100	174

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	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		2007		1999		2007		1999			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)		
175	Maroc	4-5	805	34	706	41	100	96	62	82	43	0,52	
176	Mauritanie	3-5	...	...	5 ^Y	...	...	78 ^Y	...	...	...	...
177	Oman	4-5	7	45	35	51	100	31	6	6	6	0,88	
178	Qatar	3-5	8	48	17	49	100	88	25	25	25	0,98	
179	République arabe syrienne	3-5	108	46	146	48	67	72	8	9	8	0,90	
180	Soudan	4-5	366	...	491	50	90	38	19	...	...	...
181	T. A. palestiniens	4-5	77	48	78	48	100	100	39	40	39	0,96	
182	Tunisie	3-5	78	47	...	...	88	...	14	14	13	0,95
183	Yémen	3-5	12	45	18 ^Y	45 ^Y	37	49 ^Y	0,7	0,7	0,6	0,86	
Europe centrale et orientale													
184	Albanie	3-5	82	50	...	...	.	...	40	39	41	1,06
185	Bélarus	3-5	263	47*	271	48	-	4	75	77*	73*	0,95*	
186	Bosnie-Herzégovine	3-5	...	...	13	47	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	3-6	219	48	207	48	0,1	0,5	67	67	66	0,99	
188	Croatie	3-6	81	48	91	48	5	11	40	40	39	0,98	
189	Estonie	3-6	55	48	47	49	0,7	3	87	88	87	0,99	
190	ERY de Macédoine	3-6	33	49	37	49	.	.	27	27	28	1,01	
191	Fédération de Russie	3-6	4 379	...	4 713	53	...	2	68	...	...	...
192	Hongrie	3-6	376	48	328	48	3	5	78	79	77	0,98	
193	Lettonie	3-6	58	48	65 ^Z	48 ^Z	1	3 ^Z	53	54	51	0,95	
194	Lituanie	3-6	94	48	87	48	0,3	0,3	50	50	49	0,97	
195	Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Pologne	3-6	958	49	863	49	3	9	50	50	50	1,01	
197	République de Moldova ^{1,9}	3-6	103	48	104	48	...	0,1	48	49	48	0,96	
198	République tchèque	3-5	312	50	287	48	2	1	90	87	93	1,07	
199	Roumanie	3-6	625	49	649	49	0,6	2	62	61	63	1,02	
200	Serbie	3-6	175	46	173	49	...	0,1	54	57	51	0,90	
201	Slovaquie	3-5	169	...	144	48	0,4	3	82	...	...	...
202	Slovénie	3-5	59	46	43	48	1	2	75	78	71	0,91	
203	Turquie	3-5	261	47	641	48	6	9	6	6	6	0,94	
204	Ukraine	3-5	1 103	48	1 081	48	0,0	2	50	50	49	0,98	

		Somme	% F	Somme	% F	Médiane		Moyenne pondérée				
I	Monde	...	112 562	48	139 345	48	32	34	33	33	32	0,96
II	Pays développés	...	25 376	49	26 308	48	6	9	73	73	73	0,99
III	Pays en développement	...	80 139	47	105 529	48	47	49	27	28	27	0,96
IV	Pays en transition	...	7 047	47	7 508	51	0,02	0,8	45	47	44	0,95
V	Afrique subsaharienne	...	5 416	48	9 873	50	53	49	10	10	10	0,94
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	19 133	48	20 236	48	25	20	75	76	74	0,98
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	16 392	49	19 952	49	29	39	56	55	56	1,02
VIII	Amérique latine	...	15 720	49	19 173	49	23	20	55	55	56	1,01
IX	Caraïbes	...	672	50	779	51	88	83	65	64	67	1,05
X	Asie centrale	...	1 273	48	1 433	48	0,1	0,8	19	20	19	0,95
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	37 027	47	38 623	46	49	57	40	40	39	0,98
XII	Asie de l'Est	...	36 615	47	38 163	46	57	56	40	40	39	0,98
XIII	Pacifique	...	412	49	460	48	...	...	61	61	61	1,00
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	21 425	46	36 225	48	...	...	21	22	20	0,94
XV	États arabes	...	2 441	43	3 079	47	83	72	15	17	13	0,77
XVI	Europe centrale et orientale	...	9 455	48	9 924	50	0,7	2	50	50	49	0,97

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.
2. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).
3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.
4. La baisse de la scolarisation est principalement due à une reclassification des programmes. À compter de 2004, il a été décidé d'inclure les enfants âgés de « 4 ans révolus » dans les chiffres de l'enseignement primaire plutôt que dans ceux du préprimaire, même s'ils ont commencé l'année scolaire à ce niveau d'enseignement. Il s'agit des enfants qui commencent généralement (mais pas toujours) leur 1^{re} année de scolarité primaire au cours du 2^e ou 3^e trimestre de l'année scolaire.

5. La baisse de la scolarisation de 2005 à 2007 est principalement due à la date de référence de la collecte des données qui a été déplacée du dernier mercredi de mars au dernier mercredi de mai pour tenir compte des doubles comptes (effectifs scolarisés) et des transferts des élèves et des enseignants (d'une école à l'autre), chose courante en début d'année scolaire. À ce moment de l'année scolaire, le système scolaire étant devenu stable, les données collectées devraient donc refléter l'année scolaire en cours.

6. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.
7. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

Tableau 3B

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE [%]				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE [%]				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE [%]				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE [%]			
Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
60	69	50	0,72	54	63	45	0,72	60	69	50	0,72	48	48	49	175
2 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	176
31	30	32	1,08	24	23	24	1,08	31	30	32	1,08	...	...	...	177
47	47	47	1,01	43	43	44	1,03	...	...	...	...	...	...	...	178
10	10	10	0,94	10	10	9	0,94	10	10	10	0,94	12 ^y	12 ^y	12 ^y	179
23	23	24	1,05	...	...	...	...	23	23	24	1,05	62	62	62	180
30	30	30	0,98	19	19	19	1,00	30	30	30	0,98	...	...	...	181
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	182
1 ^y	1 ^y	1 ^y	0,85 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
Europe centrale et orientale															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	184
103	104	102	0,98	90	91	90	0,99	121	122	120	0,98	...	...	...	185
10	10	9	0,94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
81	82	81	0,99	78	78	77	0,99	81	82	81	0,99	...	...	...	187
52	53	51	0,97	52	52	51	0,97	52	53	51	0,97	...	...	...	188
95	95	95	1,00	90	89	90	1,01	...	...	...	...	...	...	...	189
40	39	40	1,02	38	38	39	1,03	40	39	40	1,02	...	...	...	190
88	82	95	1,16	...	...	...	...	88	82	95	1,16	...	...	...	191
88	88	87	0,99	87	87	87	1,00	88	88	87	0,99	...	...	...	192
89 ^z	90 ^z	88 ^z	0,98 ^z	87 ^z	87 ^z	86 ^z	0,99 ^z	89 ^z	90 ^z	88 ^z	0,98 ^z	...	...	...	193
69	70	69	0,98	69	69	68	0,99	69	70	69	0,98	...	...	...	194
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	195
60	60	61	1,01	59	58	59	1,01	60	60	61	1,01	...	...	...	196
70	71	69	0,98	68	69	68	0,98	70	71	69	0,98	...	...	...	197
115	117	113	0,97	...	...	...	...	115	117	113	0,97	...	...	...	198
72	72	73	1,01	71	70	72	1,02	72	72	73	1,01	...	...	...	199
59	59	59	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	200
94	96	92	0,97	86 ^y	88 ^y	85 ^y	0,96 ^y	94	96	92	0,97	...	...	...	201
81	82	79	0,97	79	80	78	0,97	81	82	79	0,97	...	...	...	202
16	16	15	0,95	16	16	15	0,95	...	...	...	...	...	...	...	203
94	96	93	0,97	...	...	...	...	94	96	93	0,97	62	...	...	204
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Médiane			
41	41	41	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
80	81	80	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	II
36	36	35	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
63	60	66	1,09	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
15	15	15	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
82	82	81	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VI
65	65	66	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VII
65	65	65	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
74	72	76	1,06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
28	28	27	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
47	48	46	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
47	48	46	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
67	68	67	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
36	36	37	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
19	20	18	0,91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XV
64	62	66	1,06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XVI

8. La hausse apparente de l'indice de parité entre les sexes (IPS) est due à l'inclusion dans les statistiques de scolarisation des années récentes de programmes d'alphabetisation dans lesquels 80 % des participants sont des femmes.

9. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(*) Estimation nationale.

Tableau 4
Accès à l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE [%]							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
			1999	2007	1999				2007			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	7-15	Non	1 157	1 092	115	117	114	0,97	106	110	102	0,93
Angola	6-14	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	6-11	Non	...	291 ²	...	...	...	...	115 ²	122 ²	108 ²	0,89 ²
Botswana	6-15	Non	50	53 ^Y	114	115	113	0,99	122 ^Y	124 ^Y	120 ^Y	0,97 ^Y
Burkina Faso	6-16	Non	154	389	45	52	37	0,72	88	92	85	0,92
Burundi	...	Non	146	320	71	78	64	0,83	140	144	137	0,95
Cameroun	6-11	Non	335	550	74	82	67	0,81	111	118	103	0,88
Cap-Vert ²	6-16	Non	13	11	101	102	100	0,98	83	84	82	0,97
Comores ²	6-14	Non	13	16 ^Y	70	76	64	0,84	70 ^Y	74 ^Y	66 ^Y	0,89 ^Y
Congo ³	6-16	Oui	32	91	37	36	37	1,02	88	89	86	0,97
Côte d'Ivoire	6-15	Non	309	362	64	71	57	0,80	70	76	64	0,84
Érythrée	7-14	Non	57	53	54	60	49	0,81	41	44	38	0,87
Éthiopie	...	Non	1 537	3 221	78	92	63	0,69	136	144	128	0,89
Gabon	6-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie ³	7-12	Oui	30	42	83	86	79	0,92	90	85	94	1,10
Ghana ^{2,3}	6-15	Oui	469	659	85	87	83	0,96	110	109	111	1,02
Guinée ²	7-16	Non	119	244	52	58	46	0,80	94	97	90	0,93
Guinée-Bissau ³	7-12	Oui	35	...	92	106	79	0,74	...	...	...	...
Guinée équatoriale	7-11	Oui	...	15	...	...	...	...	111	114	109	0,96
Kenya	6-13	Non	892	1 113 ^Y	102	104	101	0,97	110 ^Y	112 ^Y	108 ^Y	0,96 ^Y
Lesotho	...	Non	51	56 ²	99	99	100	1,01	102 ²	105 ²	99 ²	0,94 ²
Libéria ²	6-16	Non	50	119	60	73	46	0,63	100	100	100	1,00
Madagascar ³	6-10	Oui	495	970	107	108	106	0,98	169	171	168	0,98
Malawi	6-13	Non	616	639	175	174	177	1,02	142	137	147	1,07
Mali ³	7-15	Oui	171	317	58	67	50	0,75	85	92	79	0,86
Maurice ³	5-16	Oui	22	19	98	96	99	1,04	101	100	102	1,02
Mozambique	6-12	Non	536	1 049	104	112	95	0,84	161	166	156	0,94
Namibie ³	7-16	Oui	54	56	98	97	99	1,02	109	108	111	1,03
Niger ³	...	Oui	133	279	43	50	35	0,71	65	72	58	0,81
Nigéria ³	6-14	Oui	3 606	4 127 ²	99	110	87	0,79	98 ²	106 ²	90 ²	0,85 ²
Ouganda	6-12	Non	...	1 523	...	...	...	...	149	149	149	1,01
République centrafricaine	6-15	Non	...	97	...	...	...	...	79	90	68	0,76
R. D. Congo ³	6-15	Oui	767	2 034	50	49	52	1,07	106	114	99	0,87
République-Unie de Tanzanie ³	7-13	Non	714	1 414	75	75	74	0,99	115	116	114	0,98
Rwanda ³	7-12	Oui	295	537	127	129	126	0,97	207	209	205	0,98
Sao Tomé-et-Principe ²	7-13	Oui	4	5	106	108	105	0,97	116	115	117	1,03
Sénégal ³	7-12	Oui	190	332	66	68	65	0,96	100	98	103	1,05
Seychelles ⁴	6-15	Oui	2	1	117	116	118	1,02	127	131	124	0,94
Sierra Leone	6-11	Non	...	296	...	...	...	...	180	188	172	0,92
Somalie	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	Oui	31	31	99	101	97	0,96	110	112	108	0,96
Tchad ^{2,3}	6-14	Oui	175	316	72	84	60	0,71	97	111	83	0,75
Togo	6-15	Non	139	175	91	97	86	0,88	94	97	90	0,94
Zambie	7-13	Non	252	462	84	84	84	1,01	128	126	129	1,02
Zimbabwe	6-12	Non	398	...	111	113	109	0,97	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	6-18	Oui	869	794	100	101	100	1,00	102	102	101	0,99
Andorre ^{2,4}	6-16	...	...	0,8	...	...	...	...	88	90	85	0,94
Autriche ^{2,5}	6-15	Oui	100	85	106	107	105	0,98	103	105	101	0,97
Belgique ⁵	6-18	Oui	...	115	...	...	...	...	100	100	101	1,02
Canada	6-16	Oui	...	351 ²	...	...	...	...	98 ²	98 ²	98 ²	0,99 ²
Chypre ^{2,4}	6-15	Oui	...	9	...	...	...	...	107	109	106	0,98
Danemark	7-16	Oui	66	67	100	100	100	1,00	99	98	99	1,01
Espagne	6-16	Oui	403	433	104	104	104	1,00	106	106	106	1,00
États-Unis	6-17	Non	4 322	4 205	104	107	101	0,95	105	102	108	1,05
Finlande	7-16	Oui	65	57	100	100	100	1,00	99	99	99	1,00
France ⁶	6-16	Oui	736	...	102	103	101	0,98	...	...	...	...
Grèce ²	6-15	Oui	113	107	106	107	105	0,98	103	103	102	1,00
Irlande	6-15	Oui	51	60	100	101	99	0,98	100	99	101	1,01

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				2007				1999			2007			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne														
44	45	43	0,95	52 ^Y	53 ^Y	50 ^Y	0,95 ^Y	13,5	13,3	13,6	13,1 ^Z	13,0 ^Z	13,2 ^Z	Afrique du Sud
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	48 ^Y	51 ^Y	45 ^Y	0,89 ^Y	6,4	7,9	4,8	8,4 ^Y	...	...	Bénin
23	21	25	1,20	31 ^Y	28 ^Y	34 ^Y	1,22 ^Y	11,5	11,4	11,5	11,9 ^Y	11,8 ^Y	12,0 ^Y	Botswana
19	22	16	0,71	43	45	40	0,91	3,4	4,0	2,7	5,7	6,2	5,1	Burkina Faso
...	...	...	...	52	53	51	0,97	...	...	...	8,2	8,7	7,7	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	7,2	...	...	9,0	9,8	8,2	Cameroun
65	64	66	1,03	71	70	71	1,01	...	...	...	11,4	11,1	11,7	Cap-Vert ²
16	18	13	0,70	...	...	...	...	6,5	7,1	5,9	...	...	...	Comores ²
...	...	...	...	53 ^Z	54 ^Z	52 ^Z	0,96 ^Z	...	...	...	...	...	...	Congo ³
26	29	23	0,79	...	...	...	...	6,1	7,4	4,8	...	...	...	Côte d'Ivoire
17	18	16	0,89	18	19	17	0,92	4,1	4,6	3,5	...	...	...	Érythrée
20	23	18	0,80	59	61	57	0,94	3,8	4,8	2,9	7,6	8,5	6,8	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	13,1	13,5	12,7	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	51	49	53	1,08	7,2	8,1	6,4	...	...	...	Gambie ³
29	29	29	1,00	35 ^Z	34 ^Z	36 ^Z	1,06 ^Z	...	...	...	9,3	9,6	9,0	Ghana ^{2,3}
20	21	18	0,87	42	43	41	0,95	...	...	...	8,2 ^Z	9,6 ^Z	6,8 ^Z	Guinée ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau ³
...	...	...	...	37	37	36	0,95	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
30	29	31	1,05	...	...	...	...	...	...	...	10,5	10,8	10,1	Kenya
26	25	27	1,06	49 ^Z	48 ^Z	49 ^Z	1,01 ^Z	9,2	8,7	9,6	10,3 ^Z	10,1 ^Z	10,5 ^Z	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	8,1	9,6	6,5	...	...	...	Libéria ²
...	...	...	...	85	84	85	1,01	...	...	...	9,4	9,6	9,2	Madagascar ³
...	...	...	...	70	67	74	1,10	10,9	11,5	10,3	9,1	9,2	9,0	Malawi
...	...	...	...	27	29	25	0,84	4,7	5,7	3,7	7,2	...	...	Mali ³
72	71	73	1,03	89	88	90	1,02	12,1	12,2	12,0	13,5 ^Y	13,7 ^Y	13,4 ^Y	Maurice ³
18	19	17	0,93	58	58	57	0,99	5,4	...	...	8,3 ^Y	9,1 ^Y	7,4 ^Y	Mozambique
56	54	57	1,06	62	60	64	1,07	...	...	...	10,8 ^Z	10,6 ^Z	10,9 ^Z	Namibie ³
27	32	22	0,68	43	48	38	0,79	...	...	...	4,0	4,7	3,3	Niger ³
...	...	...	...	...	...	...	...	7,3	8,1	6,5	...	...	...	Nigéria ³
...	...	...	...	69	67	71	1,05	10,1	10,7	9,4	...	...	...	Ouganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
23	22	24	1,09	42	46	39	0,86	4,3	...	...	7,8	9,1	6,4	R. D. Congo ³
14	13	15	1,16	88	87	89	1,02	5,3	5,4	5,3	...	...	...	République-Unie de Tanzanie ³
...	...	...	...	96 ^Z	97 ^Z	95 ^Z	0,99 ^Z	6,4	...	...	8,6 ^Y	8,5 ^Y	8,6 ^Y	Rwanda ³
...	...	...	...	46	47	45	0,97	...	...	...	10,2	10,2	10,2	Sao Tomé-et-Principe ²
37	38	36	0,96	56	55	57	1,05	5,2	...	...	7,2	7,5	6,8	Sénégal ³
75	74	77	1,03	96	97	94	0,97	14,0	13,9	14,2	14,7	14,2	15,4	Seychelles ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
42	40	43	1,06	52	50	54	1,08	9,8	10,1	9,5	10,5 ^Z	10,9 ^Z	10,2 ^Z	Swaziland
22	25	18	0,72	...	...	...	...	...	...	...	5,9 ^Y	7,4 ^Y	4,3 ^Y	Tchad ^{2,3}
37	40	35	0,87	43	45	42	0,93	...	...	...	9,0	...	...	Togo
37	36	38	1,07	48	46	49	1,06	6,9	7,3	6,5	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	9,8	...	...	...	...	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne
...	...	...	...	41	44	38	0,87	...	...	...	11,1 ^Z	10,9 ^{*,Z}	11,4 ^{*,Z}	Andorre ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2	15,3	15,2	15,2	15,0	15,4	Autriche ^{2,5}
...	...	...	...	...	...	...	...	18,0	17,6	18,5	16,0	15,8	16,3	Belgique ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
...	...	...	...	...	...	...	...	12,5	12,4	12,7	13,8	13,7	13,9	Chypre ^{2,4}
...	...	...	...	73 ^Y	69 ^Y	77 ^Y	1,11 ^Y	16,1	15,6	16,6	16,9	16,2	17,5	Danemark
...	...	...	...	...	...	...	...	15,8	15,5	16,2	16,2	15,8	16,7	Espagne
...	...	...	...	75	72	78	1,07	15,7	...	...	15,8	15,1	16,6	États-Unis
...	...	...	...	93 ^Y	91 ^Y	95 ^Y	1,04 ^Y	17,2	16,6	18,0	17,1	16,5	17,7	Finlande
...	...	...	...	...	...	...	...	15,7	15,5	16,0	16,2	15,9	16,6	France ⁶
97	97	96	0,99	94 ^Y	93 ^Y	94 ^Y	1,00 ^Y	13,8	13,5	14,1	16,5	16,4	16,6	Grèce ²
...	...	...	...	...	...	...	...	16,5	16,1	16,9	17,8	17,6	18,1	Irlande

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
			1999	2007	1999				2007				
			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)			
Islande	6-16	Oui	4	4	99	101	97	0,96	103	102	103	1,01	
Israël ³	5-15	Oui	...	132	...	...	...	...	101	100	103	1,03
Italie ²	6-18	Oui	558	567	100	101	99	0,99	107	107	106	0,99	
Luxembourg	6-15	Oui	5	6	97	...	...	...	101	103	99	0,96
Malte ²	5-16	Oui	5	4 ^Y	102	103	102	0,99	94 ^Y	93 ^Y	95 ^Y	1,02 ^Y	
Monaco ²	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	6-16	Oui	61	60	100	100	99	0,99	101	101	101	0,99	
Pays-Bas ^{2,5}	5-17	Oui	199	204	99	100	99	0,99	103	103	102	0,99	
Portugal ²	6-15	Oui	...	122	...	...	...	...	111	112	110	0,98
Royaume-Uni	5-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin ^{2,7}	6-16	Non	...	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	7-16	Oui	127	92	104	105	103	0,98	100	101	100	1,00	
Suisse	7-15	Oui	82	74	93	91	95	1,04	91	89	93	1,05	
Amérique latine et Caraïbes													
Anguilla ^{3,7}	5-17	Oui	0,2	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda ⁴	5-16	Oui	...	2	...	...	...	...	100	103	96	0,93
Antilles néerlandaises	6-15	...	4	...	112	109	115	1,06	...	...	...	...
Argentine ^{2,3}	5-15	Oui	781	751 ^Z	112	112	111	0,99	111 ^Z	111 ^Z	111 ^Z	1,00 ^Z	
Aruba	6-16	...	1	1	109	112	106	0,94	98	99	98	0,99	
Bahamas	5-16	Non	7	6	116	122	111	0,91	112	114	110	0,97	
Barbade	5-16	Oui	4	4	99	99	98	0,99	118	119	117	0,98	
Belize	5-14	Oui	8	9	128	129	126	0,98	122	120	124	1,04	
Bermudes ⁴	5-16	...	...	0,8 ^Z	...	...	...	...	103 ^Z	...	...	...
Bolivie ³	6-13	Oui	282	287	124	124	125	1,01	121	121	120	1,00	
Brésil ³	7-14	Oui	...	4 323 ^Y	...	...	...	...	125 ^Y	...	...	...
Chili ^{2,3}	6-21	Oui	284	256	95	95	94	0,99	103	103	102	0,98	
Colombie ²	5-15	Non	1 267	1 099	137	140	134	0,96	122	123	121	0,98	
Costa Rica ³	6-15	Oui	87	81	104	104	105	1,01	102	101	102	1,01	
Cuba	6-14	Oui	164	138	106	109	104	0,95	98	98	98	1,00	
Dominique ^{4,7}	5-16	Non	2	1	111	118	104	0,88	...	...	...	...
El Salvador ³	7-15	Oui	196	168	134	138	129	0,94	109	111	107	0,97	
Équateur ³	5-14	Oui	374	405	134	134	134	1,00	140	141	139	0,99	
Grenade ⁴	5-16	Non	...	2	...	...	...	...	84	87	81	0,93
Guatemala ³	6-15	Oui	425	468	131	135	127	0,94	123	124	122	0,98	
Guyana ³	6-15	Oui	18	16	126	123	128	1,05	97	98	97	0,99	
Haïti	6-11	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras ^{2,3}	6-13	Oui	...	252 ^Z	...	...	...	...	137 ^Z	139 ^Z	134 ^Z	0,96 ^Z
Îles Caïmanes ⁷	5-16	...	0,6	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	4-16	...	0,3	0,4 ^Y	...	...	...	...	83 ^Y	83 ^Y	84 ^Y	1,01 ^Y
Îles Vierges britanniques ⁴	5-16	...	0,4	0,5	106	109	103	0,95	105	105	105	1,00	
Jamaïque	6-12	Non	...	48	...	...	...	...	88	88	88	0,99
Mexique ³	6-15	Oui	2 509	2 501	111	111	111	1,00	119	120	119	0,99	
Montserrat ⁴	5-16	...	0,1	0,1	...	...	...	...	99	77	125	1,63
Nicaragua ³	6-11	Oui	203	223	141	144	137	0,95	166	172	161	0,93	
Panama ³	6-14	Oui	69	77	112	113	111	0,99	114	115	113	0,99	
Paraguay ³	6-14	Oui	179	158 ^Y	131	134	128	0,96	111 ^Y	113 ^Y	110 ^Y	0,97 ^Y	
Pérou ^{2,3}	6-18	Oui	676	644	110	110	110	1,00	116	114	118	1,04	
République dominicaine ³	5-14	Oui	267	259	132	137	128	0,94	120	123	116	0,95	
Sainte-Lucie	5-15	Non	4	3	107	109	106	0,97	105	106	103	0,97	
Saint-Kitts-et-Nevis	5-16	Non	...	0,9	...	...	...	...	86	81	91	1,13
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	5-15	Non	...	2	...	...	...	...	93	94	92	0,98
Suriname ³	7-12	Oui	...	10	...	...	...	...	107	108	104	0,96
Trinité-et-Tobago ^{2,3}	6-12	Oui	20	19	94	94	93	0,98	103	106	100	0,95	
Uruguay ³	6-15	Oui	60	53	107	107	107	1,00	104	104	103	0,99	
Venezuela, R. B. ^{2,3}	5-14	Oui	537	589	98	99	97	0,98	105	106	104	0,98	
Asie centrale													
Arménie ³	7-15	Oui	...	47	...	...	...	...	131	130	133	1,02
Azerbaïdjan ^{3,4,8}	6-16	Oui	175	117	100	99	101	1,02	107	106	107	1,00	
Géorgie ³	6-12	Oui	74	51	99	99	100	1,02	106	109	103	0,95	
Kazakhstan	7-17	Oui	...	250	...	...	...	...	117	117	117	1,00
Kirghizistan ³	7-15	Oui	120*	100	100*	99*	100*	1,02*	97	97	97	1,00	

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				2007				1999			2007			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
98	100	96	0,97	96 ^Y	98 ^Y	95 ^Y	0,97 ^Y	16,7	16,1	17,3	18,3	17,0	19,7	Islande
...	...	...	...	...	...	...	...	15,0	14,6	15,4	15,6	15,1	16,0	Israël ³
...	...	...	...	...	...	...	...	14,7	14,5	15,0	16,5	16,0	16,9	Italie ²
...	...	...	...	...	...	...	...	13,6	13,5	13,7	13,5 ^Z	13,4 ^Z	13,6 ^Z	Luxembourg
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,8 ^Y	14,8 ^Y	14,9 ^Y	Malte ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco ²
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2	16,7	17,7	17,5	16,9	18,2	Norvège
...	...	...	...	...	...	...	...	16,4	16,7	16,2	16,6	16,7	16,6	Pays-Bas ^{2,5}
...	...	...	...	...	...	...	...	15,7	15,3	16,0	15,4	15,1	15,7	Portugal ²
...	...	...	...	...	...	...	...	15,9	15,7	16,1	15,9	15,4	16,5	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin ^{2,7}
...	...	...	...	97	98	97	0,99	18,8	17,2	20,5	15,6	14,9	16,4	Suède
...	...	...	...	...	...	...	...	14,7	15,1	14,3	14,9	15,1	14,7	Suisse
Amérique latine et Caraïbes														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,2 ^Z	11,0 ^Z	11,4 ^Z	Anguilla ^{3,7}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda ⁴
77	72	82	1,14	...	...	...	...	14,6	14,3	14,9	...	...	...	Antilles néerlandaises
...	...	...	...	99 ^Z	100 ^Z	97 ^Z	0,97 ^Z	14,3	13,6	14,9	15,4 ^Z	14,4 ^Z	16,3 ^Z	Argentine ^{2,3}
90	91	89	0,98	81 ^Y	80 ^Y	82 ^Y	1,02 ^Y	13,3	13,1	13,6	13,8	13,5	14,1	Aruba
84	85	82	0,96	71	71	71	1,01	...	...	...	...	...	...	Bahamas
77	77	76	0,99	97	98	96	0,98	13,3	12,7	13,9	15,0	13,9	16,0	Barbade
78	80	76	0,95	68	67	68	1,02	...	...	...	...	...	...	Belize
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,1 ^Y	12,5 ^Y	13,7 ^Y	Bermudes ⁴
69	68	69	1,03	71 ^Z	71 ^Z	72 ^Z	1,01 ^Z	13,5	...	...	...	...	...	Bolivie ³
...	...	...	...	...	...	...	...	14,1	13,9	14,4	13,8	13,5	14,1	Brésil ³
...	...	...	...	...	...	...	...	12,8	12,9	12,7	14,5	14,6	14,4	Chili ^{2,3}
60	61	59	0,96	60	60	59	0,99	11,1	10,8	11,4	12,6	12,3	12,9	Colombie ²
...	...	...	...	64	63	66	1,04	10,3	10,2	10,4	11,7 ^Y	11,5 ^Y	12,0 ^Y	Costa Rica ³
98	...	...	...	98	98	98	1,00	12,4	12,2	12,6	17,1	15,6	18,8	Cuba
80	83	78	0,94	...	...	...	...	12,3	11,7	13,0	...	...	...	Dominique ^{4,7}
...	...	...	...	60	59	60	1,02	10,8	11,0	10,7	12,2	12,1	12,4	El Salvador ³
84	83	84	1,01	90	90	90	1,01	...	...	...	13,3	13,1	13,5	Équateur ³
...	...	...	...	67	70	64	0,92	...	...	...	12,1 ^Y	12,0 ^Y	12,2 ^Y	Grenade ⁴
56	58	54	0,92	73	74	72	0,98	...	...	...	10,6	11,0	10,3	Guatemala ³
91	90	93	1,03	63	63	63	1,00	...	...	...	12,7	12,7	12,6	Guyana ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haiti
...	...	...	...	70 ^Z	69 ^Z	72 ^Z	1,05 ^Z	...	...	...	...	...	...	Honduras ^{2,3}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes ⁷
...	...	...	...	54 ^Y	57 ^Y	51 ^Y	0,90 ^Y	...	...	...	11,4 ^Y	10,9 ^Y	11,8 ^Y	Îles Turques et Caïques
73	70	76	1,09	70 ^Y	66 ^Y	74 ^Y	1,12 ^Y	15,9	15,0	16,8	17,3 ^Y	15,5 ^Y	19,1 ^Y	Îles Vierges britanniques ⁴
...	...	...	...	75 ^Y	74 ^Y	76 ^Y	1,03 ^Y	...	...	...	...	...	...	Jamaïque
89	89	89	1,01	...	...	...	...	11,8	11,9	11,7	13,6	13,7	13,5	Mexique ³
...	...	...	...	48	41	56	1,37	...	...	...	15,1	13,8	16,9	Montserrat ⁴
39	40	38	0,95	71	70	72	1,02	...	...	...	...	...	...	Nicaragua ³
84	84	84	1,00	...	...	...	...	12,6	12,1	13,1	13,4 ^Z	12,7 ^Z	14,1 ^Z	Panama ³
...	...	...	...	69 ^Y	68 ^Y	70 ^Y	1,04 ^Y	11,5	11,5	11,5	12,0 ^Y	12,0 ^Y	12,0 ^Y	Paraguay ³
79	79	79	1,00	81	81	82	1,01	...	...	...	14,0 ^Z	13,7 ^Z	14,3 ^Z	Pérou ^{2,3}
58	58	58	1,00	72	73	72	0,98	...	...	...	...	...	...	République dominicaine ³
76	76	75	0,99	75 ^Z	73 ^Z	77 ^Z	1,05 ^Z	...	...	...	13,4	12,9	14,0	Sainte-Lucie
...	...	...	...	60	54	65	1,20	...	...	...	12,3 ^Y	12,1 ^Y	12,5 ^Y	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	62 ^Y	66 ^Y	58 ^Y	0,88 ^Y	...	...	...	12,0 ^Y	11,8 ^Y	12,2 ^Y	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	...	88	88	88	1,00	...	...	...	...	...	...	Suriname ³
67	66	67	1,02	72	73	72	0,99	11,3	11,1	11,5	11,2 ^Y	11,1 ^Y	11,4 ^Y	Trinité-et-Tobago ^{2,3}
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,0	14,7	15,7	14,9	16,4	Uruguay ³
60	60	60	1,01	69	69	69	1,01	...	...	...	12,7 ^Z	...	...	Venezuela, R. B. ^{2,3}
Asie centrale														
...	...	...	...	56	55	57	1,04	11,2	...	...	12,0	11,5	12,5	Arménie ³
...	...	...	...	79	80	77	0,97	11,0	11,2	10,8	12,8	12,9	12,7	Azerbaïdjan ^{3,4,8}
69	68	69	1,02	86	88	85	0,97	11,6	11,6	11,6	12,7	12,6	12,8	Géorgie ³
...	...	...	...	55	57	53	0,93	12,1	11,9	12,3	15,1	14,6	15,6	Kazakhstan
58*	59*	58*	0,99*	59	60	58	0,97	11,5	11,3	11,6	12,5	12,1	12,9	Kirghizistan ³

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE [%]							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
			1999	2007	1999				2007			
			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)		
Mongolie ³	7-15	Oui	70	56	109	109	109	1,00	125	124	126	1,02
Ouzbékistan ³	7-17	Oui	677	505	102	...	...	...	93	95	92	0,97
Tadjikistan ³	7-15	Oui	177	176	99	102	96	0,95	104	106	102	0,96
Turkménistan ³	7-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	5-15	Oui	...	269 ^Y	...	...	...	...	106 ^Y	106 ^Y	105 ^Y	1,00 ^Y
Brunéi Darussalam	...	Oui	8	7	107	107	106	0,99	98	98	98	1,00
Cambodge ³	.	Oui	404	447	109	112	106	0,95	137	141	132	0,94
Chine ^{3,9}	6-14	Oui	...	17 339	...	...	...	...	93	93	92	0,99
États fédérés de Micronésie	6-14	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	6-15	Non	...	17	...	...	...	...	92	92	92	1,00
Îles Cook ⁴	5-15	...	0,6	0,3	131	...	...	...	69	68	70	1,04
Îles Marshall ^{2,4}	6-14	Non	1	2	123	122	123	1,01	100	105	96	0,91
Îles Salomon	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie ³	7-15	Oui	...	5 279	...	...	...	...	124	127	121	0,96
Japon ⁵	6-15	Oui	1 222	1 187	101	102	101	1,00	98	98	99	1,00
Kiribati ⁴	6-15	Non	3	3 ^Y	109	106	113	1,06	120 ^Y	119 ^Y	121 ^Y	1,02 ^Y
Macao, Chine	5-14	...	6	4	88	88	89	1,02	96	98	94	0,96
Malaisie	6-11	Non	...	513 ^Z	...	...	...	...	96 ^Z	96 ^Z	96 ^Z	0,99 ^Z
Myanmar ^{3,10}	5-9	Oui	1 226	1 204	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	6-16	Non	...	0,2 [*]	71	65	77	1,19
Nioué ⁴	5-16	...	0,05	0,02 ^Y	105	79	137	1,73	81 ^Y	69 ^Y	93 ^Y	1,34 ^Y
Nouvelle-Zélande ⁵	5-16	Oui	...	58 ^Y	...	...	...	...	104 ^Y	105 ^Y	104 ^Y	1,00 ^Y
Palaos ^{2,4}	6-17	Oui	0,4	...	118	120	115	0,96	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	Non	...	53 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines ³	6-12	Oui	2 551	2 657	133	136	129	0,95	130	134	125	0,94
République de Corée ^{2,5}	6-15	Oui	720	609	105	110	100	0,91	114	113	115	1,02
RDP lao ³	6-14	Oui	180	192	114	121	108	0,89	131	135	126	0,94
RPD Corée	6-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	5-12	Non	5	5	105	106	104	0,98	96	96	95	0,99
Singapour	6-14	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	6-16	Oui	1 037	684	110	111	107	0,96	77	71	83	1,16
Timor-Leste ³	6-11	Oui	...	39	...	...	...	...	112	113	111	0,98
Tokélaou	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6-14	Non	3	3 ^Z	104	107	100	0,94	116 ^Z	118 ^Z	114 ^Z	0,97 ^Z
Tuvalu ⁴	7-14	Non	0,2	0,3 ^Z	89	94	83	0,89	112 ^Z	120 ^Z	104 ^Z	0,86 ^Z
Vanuatu	.	Non	6	...	109	109	109	1,00	...	...	...	...
Viet Nam ^{3,10}	6-14	Oui	2 035	1 355 ^Z	106	110	103	0,93	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan ³	7-15	Oui	...	811	...	...	...	...	98	116	80	0,69
Bangladesh ³	6-10	Oui	...	3 986 ^Z	...	...	...	...	112 ^Z	110 ^Z	115 ^Z	1,04 ^Z
Bhoutan ³	...	Oui	12	15	79	83	75	0,90	122	120	123	1,03
Inde ³	6-14	Oui	29 639	32 366 ^Z	120	129	111	0,86	130 ^Z	133 ^Z	126 ^Z	0,95 ^Z
Maldives	6-12	Non	8	6	102	101	102	1,01	102	102	103	1,00
Népal ³	5-10	Oui	879	904	132	150	113	0,76	126	125	127	1,01
Pakistan	5-9	Non	...	4 551	...	...	...	...	118	127	109	0,86
République islamique d'Iran ^{3,11}	6-10	Oui	1 563	1 400 ^Z	91	91	91	0,99	130 ^Z	112 ^Z	150 ^Z	1,35 ^Z
Sri Lanka ²	5-14	Non	...	329 ^Z	...	...	...	...	112 ^Z	112 ^Z	112 ^Z	1,00 ^Z
États arabes												
Algérie ²	6-16	Oui	745	580	101	102	100	0,98	101	102	100	0,98
Arabie saoudite	6-11	Oui	...	538 [*]	99 [*]	98 [*]	99 [*]	1,00 [*]
Bahreïn	6-14	Oui	13	15 ^Z	105	103	107	1,04	125 ^Z	124 ^Z	126 ^Z	1,02 ^Z
Djibouti	6-15	Non	6	13	29	33	25	0,74	63	65	60	0,92
Égypte ³	6-14	Oui	1 451	1 702	92	94	91	0,96	103	105	102	0,97
Émirats arabes unis ^{2,3}	6-11	Oui	47	61	93	95	92	0,97	107	108	106	0,99
Irak	6-11	Oui	709	844 ^Y	102	109	95	0,88	108 ^Y	111 ^Y	105 ^Y	0,94 ^Y
Jamahiriya arabe libyenne ²	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie ²	6-16	Oui	126	135	101	100	101	1,00	92	92	93	1,02
Koweït ²	6-14	Oui	35	43	97	97	98	1,01	95	97	94	0,98
Liban ³	6-15	Oui	71	67	93	97	90	0,92	89	90	87	0,97

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				2007				1999			2007			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
81	81	81	0,99	79	80	78	0,97	8,7	7,8	9,6	13,0	12,2	13,9	Mongolie ³
...	...	...	...	77 ²	...	...	...	10,6	10,7	10,5	11,6	11,8	11,4	Ouzbékistan ³
93	95	90	0,95	98 ²	100 ²	95 ²	0,95 ²	9,7	10,6	8,9	11,0	12,0	10,0	Tadjikistan ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan ³
Asie de l'Est et Pacifique														
...	...	...	...	72 ^Y	69 ^Y	75 ^Y	1,08 ^Y	20,2	20,0	20,4	20,7	20,4	20,9	Australie
...	...	...	...	63	64	63	0,99	13,5	13,2	13,9	13,9	13,6	14,2	Brunéi Darussalam
64	65	63	0,97	85	86	84	0,98	...	...	...	9,8	10,4	9,2	Cambodge ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,4	11,4	11,4	Chine ^{3,9}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	70 ^Y	70 ^Y	70 ^Y	1,00 ^Y	...	...	...	13,0 ^Y	12,8 ^Y	13,2 ^Y	Fidji
...	...	...	...	51 ^Y	49 ^Y	53 ^Y	1,08 ^Y	10,6	10,5	10,6	9,4	9,3	9,5	Îles Cook ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	7,3	7,7	6,8	8,5 ^Y	8,8 ^Y	8,2 ^Y	Îles Salomon
...	...	...	...	40	38	41	1,09	...	...	...	12,3	12,5	12,2	Indonésie ³
...	...	...	...	...	...	...	...	14,4	14,6	14,3	15,0	15,1	14,8	Japon ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	11,7	11,2	12,2	12,3 ^Y	11,9 ^Y	12,7 ^Y	Kiribati ⁴
63	61	65	1,07	81	82	79	0,97	12,1	12,4	11,9	15,0	15,6	14,6	Macao, Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	11,8	11,7	11,9	12,7 ^Y	12,4 ^Y	13,1 ^Y	Malaisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar ^{3,10}
...	...	...	...	51	50	52	1,05	...	...	...	8,5 ²	8,2 ²	8,8 ²	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,5	12,4	12,3 ^Y	12,3 ^Y	12,3 ^Y	Nioué ⁴
...	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	1,00 ^Y	17,3	16,7	17,9	19,9	19,1	20,6	Nouvelle-Zélande ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
46	47	45	0,95	45 ²	42 ²	47 ²	1,12 ²	11,6	11,4	11,9	11,8 ²	11,5 ²	12,1 ²	Philippines ³
96	100	91	0,91	98	...	...	...	15,3	16,3	14,2	16,9	18,0	15,7	République de Corée ^{2,5}
52	53	51	0,96	74	73	74	1,00	8,2	9,2	7,2	9,4	10,2	8,5	RDP Iao ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
77	77	77	1,00	...	...	...	...	12,3	12,1	12,5	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,7	13,2	14,2	Thaïlande
...	...	...	...	39	39	40	1,02	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
48	50	47	0,94	...	...	...	...	13,2	13,0	13,5	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	9,2	...	...	...	...	...	Vanuatu
79	...	...	...	...	...	...	...	10,2	10,7	9,7	...	...	...	Viet Nam ^{3,10}
Asie du Sud et de l'Ouest														
...	...	...	...	55	65	45	0,69	...	...	...	...	...	...	Afghanistan ³
...	...	...	...	86 ²	86 ²	86 ²	1,00 ²	...	...	...	8,0	7,8	8,1	Bangladesh ³
20	21	19	0,91	43 ²	44 ²	42 ²	0,95 ²	7,4	8,1	6,6	10,3 ²	10,6 ²	10,0 ²	Bhoutan ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,0 ²	10,6 ²	9,4 ²	Inde ³
87	86	87	1,01	76	...	...	...	12,0	11,9	12,0	12,3 ²	12,2 ²	12,3 ²	Maldives
...	...	...	...	74	74	74	1,00	...	...	...	9,8	...	...	Népal ³
...	...	...	...	92	99	85	0,86	...	...	...	7,1	7,9	6,3	Pakistan
44	45	43	0,97	94 ^Y	...	...	...	11,6	12,2	10,9	12,8 ^Y	12,8 ^Y	12,9 ^Y	République islamique d'Iran ^{3,11}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ²
États arabes														
77	79	76	0,97	87	88	85	0,97	...	...	...	12,8 ^Y	12,7 ^Y	12,9 ^Y	Algérie ²
...	...	...	...	60*	58*	62*	1,06*	...	...	...	13,2 ^Y	13,3 ^Y	13,0 ^Y	Arabie saoudite
89	86	91	1,06	99 ²	99 ²	100 ²	1,01 ²	13,3	12,7	13,9	15,1 ²	14,5 ²	16,0 ²	Bahreïn
21	24	18	0,75	41	44	39	0,91	3,1	3,6	2,6	4,7	5,3	4,1	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	12,7	...	...	...	...	...	Égypte ³
49	49	49	1,00	42	43	41	0,97	10,8	10,4	11,5	...	...	...	Émirats arabes unis ^{2,3}
79	83	74	0,90	83 ^Y	86 ^Y	79 ^Y	0,92 ^Y	8,2	9,4	7,0	9,7 ^Y	11,1 ^Y	8,3 ^Y	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne ²
67	67	68	1,02	...	...	...	...	...	...	...	13,1	12,9	13,3	Jordanie ²
62	63	61	0,97	56	57	55	0,95	13,6	13,0	14,3	12,5 ²	11,9 ²	13,2 ²	Koweït ²
69	70	67	0,95	62	64	60	0,95	12,1	12,0	12,2	13,3	12,8	13,7	Liban ³

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
			1999	2007	1999				2007			
			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)		
Maroc	6-15	Oui	731	680	112	115	108	0,94	114	116	112	0,97
Mauritanie ³	6-16	Oui	...	97	...	...	...	...	117	115	120	1,05
Oman	...	Oui	52	45	87	87	87	1,00	78	77	78	1,01
Qatar ³	6-17	Oui	11	14	108	109	107	0,98	115	115	116	1,01
République arabe syrienne	6-14	Oui	466	565	106	109	103	0,94	121	123	119	0,97
Soudan ³	6-13	Oui	...	835	...	...	...	...	80	86	74	0,86
T. A. palestiniens	6-15	...	95	100	103	103	104	1,01	79	80	79	0,99
Tunisie	6-16	Oui	204	160	100	100	100	1,00	101	100	101	1,01
Yémen ³	6-14	Oui	440	720 ^Y	76	88	63	0,71	112 ^Y	122 ^Y	102 ^Y	0,83 ^Y
Europe centrale et orientale												
Albanie ³	6-13	Oui	67	...	96	97	95	0,98	...	...	...	...
Bélarus ³	6-14	Oui	173	91	131	132	131	0,99	102	103	101	0,99
Bosnie-Herzégovine ³	...	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie ^{2,3}	7-16	Oui	93	69	101	102	100	0,98	109	109	110	1,01
Croatie	7-15	Oui	50	44	94	95	93	0,98	95	95	95	0,99
Estonie	7-15	Oui	18	12	100	101	100	0,99	99	99	98	0,99
ERY de Macédoine ^{2,3}	6-15	Oui	32	24	102	102	102	1,00	96	95	96	1,01
Fédération de Russie ³	6-15	Oui	1 866	1 244	96	...	...	...	97	...	...	...
Hongrie	7-16	Oui	127	95	102	104	101	0,97	97	97	96	0,99
Lettonie ³	7-15	Oui	32	18 ²	98	99	98	1,00	95 ^Z	95 ^Z	95 ^Z	1,00 ^Z
Lituanie ²	7-16	Oui	54	34	104	105	104	0,99	99	99	98	0,99
Monténégro	7-14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne ^{2,5}	7-15	Oui	535	373	101	101	100	0,99	97	...	...	...
République de Moldova ^{3,4,12}	7-15	Oui	62	38	105	105	104	1,00	96	96	96	0,99
République tchèque	6-15	Oui	124	92	100	101	99	0,98	109	110	108	0,98
Roumanie ³	7-14	Oui	269	219	94	95	94	0,99	98	98	98	1,00
Serbie	7-14	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie ²	6-16	Oui	75	54	102	102	101	0,99	102	103	102	1,00
Slovénie ²	6-15	Oui	21	18	98	98	97	0,99	100	100	100	1,00
Turquie ³	6-14	Oui	...	1 335	...	...	...	...	97	98	95	0,96
Ukraine ³	6-17	Oui	623	390	97	98*	97*	0,99*	100	101*	100*	0,99*

			Somme		Moyenne pondérée							
Monde	...	...	130 242	137 069	104	109	100	0,92	113	115	110	0,96
Pays développés	...	...	12 380	11 581	102	103	101	0,98	102	101	103	1,02
Pays en développement	...	...	113 422	122 401	105	110	100	0,91	114	117	111	0,95
Pays en transition	...	...	4 440	3 086	99	100	99	0,99	99	100	98	0,98
Afrique subsaharienne	...	...	16 488	25 042	90	96	84	0,87	115	120	110	0,92
Amérique du N./Europe occ.	...	...	9 328	9 010	103	104	101	0,97	103	102	105	1,02
Amérique latine et Caraïbes	...	...	13 176	13 384	119	122	116	0,95	124	126	121	0,96
Amérique latine	...	...	12 612	12 800	118	121	115	0,95	122	125	120	0,96
Caraïbes	...	...	565	584	156	153	159	1,04	157	158	156	0,99
Asie centrale	...	...	1 785	1 379	101	100	101	1,01	102	103	100	0,98
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	37 055	32 356	103	103	102	0,99	101	102	101	0,99
Asie de l'Est	...	...	36 522	31 949	103	103	102	0,99	102	102	101	0,99
Pacifique	...	...	533	408	102	104	101	0,97	76	77	75	0,97
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	40 478	44 207	114	122	104	0,85	125	129	121	0,94
États arabes	...	...	6 297	7 366	90	93	87	0,93	102	104	99	0,94
Europe centrale et orientale	...	...	5 635	4 325	97	99	96	0,97	98	99	97	0,98

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).

1. Tomasevski (2006).

2. Les informations sur l'enseignement obligatoire proviennent des rapports établis dans le cadre des traités des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme.

3. Des droits d'inscription continuent d'être perçus bien que la gratuité de l'enseignement soit légalement garantie (Banque mondiale, 2002, 2006 ; Bentaouet-Kattan, 2005 ; Tomasevsky, 2006).

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Aucun droit d'inscription n'est perçu, mais l'existence de certains coûts directs a été signalée (Banque mondiale, 2002 ; Bentaouet-Kattan, 2005 ; Tomasevsky, 2006).

6. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

7. Les taux de scolarisation 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 peuvent entrer à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans.

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				2007				1999			2007			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
51	53	48	0,92	85	87	84	0,96	8,0	8,9	7,0	10,5	11,1	9,8	Maroc
...	...	...	...	38	38	38	1,02	7,0	...	...	8,2	...	...	Mauritanie ³
70	70	71	1,01	53	53	54	1,02	...	...	...	11,5	11,5	11,5	Oman
...	...	...	...	66	65	67	1,03	12,5	11,7	13,6	13,6	13,3	14,3	Qatar ³
60	60	59	0,98	58	58	58	1,00	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	4,6	...	...	...	...	...	Soudan ³
...	...	...	...	57	58	57	0,98	12,0	12,0	12,1	13,2	12,7	13,7	T. A. palestiniens
...	...	...	...	90	90	90	1,00	12,8	12,9	12,7	14,0	...	...	Tunisie
25	30	20	0,68	...	...	...	...	7,6	10,2	4,8	8,7 ^y	10,6 ^y	6,6 ^y	Yémen ³
Europe centrale et orientale														
...	...	...	...	...	...	...	...	10,5	10,5	10,6	...	...	...	Albanie ³
76	77	76	0,99	85	85	84	0,99	13,7	13,4	13,9	14,6	14,2	15,1	Bélarus ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,5	...	...	Bosnie-Herzégovine ³
...	...	...	...	...	...	...	...	13,0	12,6	13,4	13,7	13,6	13,8	Bulgarie ^{2,3}
68	69	66	0,97	...	...	...	...	12,0	11,9	12,2	13,7	13,3	14,0	Croatie
...	...	...	...	81	83	78	0,95	14,4	13,9	14,9	15,8	14,8	16,8	Estonie
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,9	11,9	12,4	12,3	12,5	ERY de Macédoine ^{2,3}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,7	13,2	14,3	Fédération de Russie ³
...	...	...	...	65 ^y	67 ^y	63 ^y	0,94 ^y	13,9	13,7	14,2	15,1	14,6	15,7	Hongrie
...	...	...	...	...	...	...	...	13,7	13,0	14,4	15,5 ^z	14,5 ^z	16,6 ^z	Lettonie ³
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,5	14,4	15,7	14,9	16,6	Lituanie ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
...	...	...	...	...	...	...	...	14,6	14,2	14,9	15,2	14,7	15,8	Pologne ^{2,5}
...	...	...	...	76	77	75	0,98	11,4	11,2	11,6	12,1	11,7	12,6	République de Moldova ^{3,4,12}
...	...	...	...	...	...	...	...	13,3	13,2	13,4	15,2	14,8	15,5	République tchèque
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,7	12,0	14,3	13,9	14,8	Roumanie ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie
...	...	...	...	...	...	...	...	13,2	13,0	13,3	14,9	14,3	15,4	Slovaquie ²
...	...	...	...	...	...	...	...	14,7	14,2	15,1	16,8	16,1	17,6	Slovénie ²
...	...	...	...	74 ^y	75 ^y	73 ^y	0,97 ^y	...	...	...	11,6	12,4	10,8	Turquie ³
69	...	...	...	78	78*	78*	0,99*	12,8	12,6	13,0	14,6	14,2*	14,9*	Ukraine ³
Médiane								Moyenne pondérée						
...	...	...	...	69	68	70	1,04	9,7	10,1	9,2	11,0	11,2	10,7	Monde
...	...	...	...	...	...	...	...	15,5	15,1	15,8	15,8	15,4	16,3	Pays développés
...	...	...	...	64	63	64	1,02	9,0	9,5	8,4	10,4	10,8	10,1	Pays en développement
...	...	...	...	77	...	...	...	11,7	11,6	11,8	13,2	12,9	13,4	Pays en transition
27	29	26	0,89	51	51	52	1,01	6,6	7,2	5,9	8,6	9,3	7,9	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	...	...	...	...	15,8	15,4	16,2	16,0	15,5	16,5	Amérique du N./Europe occ.
77	72	82	1,14	71	70	72	1,02	12,5	12,4	12,6	13,4	13,2	13,6	Amérique latine et Caraïbes
69	68	69	1,03	71	71	72	1,02	12,5	12,4	12,6	13,5	13,3	13,7	Amérique latine
...	...	...	...	70	70	71	1,02	10,7	10,8	10,7	10,9	10,8	10,9	Caraïbes
...	...	...	...	78	...	...	...	10,8	10,9	10,7	12,2	12,2	12,1	Asie centrale
...	...	...	...	...	...	...	...	10,5	10,7	10,3	11,8	11,8	11,8	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	68	69	68	1,00	10,4	10,6	10,2	11,8	11,8	11,8	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	14,8	14,8	14,9	14,4	14,3	14,4	Pacifique
...	...	...	...	76	...	...	...	7,9	8,8	6,9	9,6	10,0	9,0	Asie du Sud et de l'Ouest
65	65	64	0,99	60	58	60	1,04	9,8	10,5	9,0	10,8	11,3	10,3	États arabes
...	...	...	...	...	...	...	...	12,0	12,1	12,0	13,4	13,3	13,4	Europe centrale et orientale

10. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

11. La hausse apparente de l'indice de parité entre les sexes (IPS) est due à l'inclusion dans les statistiques de scolarisation des années récentes de programmes d'alphabétisation dans lesquels 80 % des participants sont des femmes.

12. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(*) Estimation nationale.

Tableau 5
Participation dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ¹ (milliers)	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 1999		Année scolaire s'achevant en 2007		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en 1999			
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	1999	2007	Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne												
1 Afrique du Sud	7-13	7 134	7 935	49	7 312	49	2	2	116	117	114	0,97
2 Angola	6-9	1 968	...	...	...	...	...	9	...	...	...	...
3 Bénin	6-11	1 452	872	39	1 357 ²	44 ²	7	13 ²	74	89	59	0,67
4 Botswana	6-12	303	322	50	327 ^Y	49 ^Y	5	...	104	104	104	1,00
5 Burkina Faso	7-12	2 391	816	40	1 742	46	11	13	43	51	36	0,70
6 Burundi	7-12	1 303	702	44	1 491	48	0,8	1	60	67	54	0,80
7 Cameroun	6-11	2 846	2 134	45	3 120	46	28	22	84	92	75	0,82
8 Cap-Vert	6-11	78	92	49	79	48	-	0,4	119	122	116	0,96
9 Comores	6-11	132	83	45	107 ^Y	46 ^Y	12	10 ^Y	76	82	69	0,85
10 Congo	6-11	587	276	49	622	48	10	35	56	58	55	0,95
11 Côte d'Ivoire	6-11	3 022	1 911	43	2 180	44	12	12	69	79	59	0,74
12 Érythrée	7-11	604	262	45	332	45	11	9	52	57	47	0,82
13 Éthiopie	7-12	13 415	5 168	38	12 175	47	...	...	48	59	36	0,61
14 Gabon	6-11	183	265	50	...	...	17	...	148	148	148	1,00
15 Gambie	7-12	253	170	46	217	51	14	18	87	94	81	0,86
16 Ghana	6-11	3 446	2 377	47	3 616	49	13	17	75	78	72	0,92
17 Guinée	7-12	1 451	727	38	1 318	45	15	27	57	70	45	0,64
18 Guinée-Bissau	7-12	274	145	40	...	...	19	...	70	84	56	0,67
19 Guinée équatoriale	7-11	65	75	44	81	49	33	30 ^Y	142	159	125	0,79
20 Kenya	6-11	5 937	4 782	49	6 688	49	...	10	93	94	91	0,97
21 Lesotho	6-12	373	365	52	425 ²	50 ²	...	0,4 ²	102	98	106	1,08
22 Libéria	6-11	614	396	42	539	47	38	30	85	98	73	0,74
23 Madagascar	6-10	2 714	2 012	49	3 837	49	22	19	93	95	92	0,97
24 Malawi	6-11	2 526	2 582	49	2 943	50	...	1 ²	137	140	134	0,96
25 Mali	7-12	2 065	959	41	1 717	44	22	38	59	70	49	0,70
26 Maurice	5-10	118	133	49	119	49	24	26	105	105	106	1,00
27 Mozambique	6-12	4 111	2 302	43	4 564	46	...	2	70	80	59	0,74
28 Namibie	7-13	375	383	50	410	50	4	4	107	107	108	1,01
29 Niger	7-12	2 316	530	39	1 235	41	4	4	31	37	25	0,68
30 Nigéria ³	6-11	24 111	17 907	44	22 862 ²	45 ²	4	5 ²	88	98	78	0,79
31 Ouganda	6-12	6 489	6 288	47	7 538	50	...	10	125	130	119	0,92
32 République centrafricaine	6-11	700	...	...	522	42	...	13	...	...	...	...
33 R. D. Congo	6-11	10 383	4 022	47	8 840	45	19	11	48	51	46	0,90
34 République-Unie de Tanzanie	7-13	7 436	4 190	50	8 624	50	0,2	1	67	67	67	1,00
35 Rwanda	7-12	1 459	1 289	50	2 150	51	...	2	92	93	91	0,98
36 Sao Tomé-et-Principe	7-12	25	24	49	33	49	-	-	108	109	106	0,97
37 Sénégal	7-12	1 882	1 034	46	1 572	50	12	12	64	69	59	0,86
38 Seychelles ⁴	6-11	7*	10	49	9	49	5	6	116*	117*	116*	0,99*
39 Sierra Leone	6-11	899	...	...	1 322	48	...	3	...	...	...	...
40 Somalie	6-12	1 581	148	35	...	...	...	...	12	16	9	0,54
41 Swaziland	6-12	205	213	49	233	48	-	. ^Y	100	102	97	0,95
42 Tchad	6-11	1 790	840	37	1 324	41	25	34 ²	63	79	46	0,58
43 Togo	6-11	1 052	954	43	1 022	46	36	42	112	127	96	0,75
44 Zambie	7-13	2 346	1 556	48	2 790	49	...	3	80	84	77	0,92
45 Zimbabwe	6-12	2 396	2 460	49	2 446 ²	50 ²	88	...	100	101	98	0,97
Amérique du Nord et Europe occidentale												
46 Allemagne	6-9	3 177	3 767	49	3 311	49	2	3	106	106	105	0,99
47 Andorre ⁴	6-11	5*	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
48 Autriche	6-9	344	389	48	347	48	4	5	103	103	102	0,99
49 Belgique	6-11	713	763	49	732	49	55	54	105	105	105	0,99
50 Canada	6-11	2 295	2 429	49	2 305 ²	49 ²	6	6 ²	99	99	99	1,00
51 Chypre ⁴	6-11	56*	64	48	58	49	4	6	97	98	97	1,00
52 Danemark	7-12	420	372	49	416	49	11	12	101	102	101	1,00
53 Espagne	6-11	2 418	2 580	48	2 556	48	33	33	106	106	105	0,99
54 États-Unis	6-11	24 730	24 938	49	24 492	49	12	10	101	100	102	1,03
55 Finlande	7-12	374	383	49	365	49	1	1	99	99	99	1,00
56 France ⁵	6-10	3 723	3 944	49	4 106	48	15	15	107	107	106	0,99
57 Grèce	6-11	631	646	48	639	49	7	7	94	94	95	1,00
58 Irlande	4-11	456	457	49	476	49	0,9	0,9	104	104	103	0,99

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS ²				
Année scolaire s'achevant en 2007					Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
Total	M	F	IPS (F/M)		1999				2007				1999		2007		
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
Afrique subsaharienne																	
103	104	101	0,97	94	93	94	1,01	86	86	86	1,00	97	2	642	44	1	
...	2
96 ²	105 ²	87 ²	0,83 ²	50*	59*	40*	0,68*	80 ²	87 ²	73 ²	0,84 ²	586*	59*	244 ²	71 ²	3	
107 ^Y	107 ^Y	106 ^Y	0,99 ^Y	80	79	82	1,04	84 ^Y	83 ^Y	85 ^Y	1,03 ^Y	55	44	49 ^Y	45 ^Y	4	
71	76	66	0,87	35	41	28	0,70	58	62	54	0,86	1 231	54	1 002	54	5	
114	119	110	0,93	...	...	...	...	81	82	80	0,98	...	...	244	53	6
110	118	101	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
101	105	98	0,94	99	99	98	0,98	85	85	84	0,98	0,8	90	12	52	8	
85 ^Y	91 ^Y	80 ^Y	0,88 ^Y	49	54	45	0,85	...	...	...	...	53	54	...	...	9
106	110	102	0,93	...	...	...	...	54	56	52	0,92	...	...	244	52	10
72	81	64	0,79	52	60	45	0,75	...	...	...	...	1 290	58	...	...	11
55	60	50	0,83	33	36	31	0,86	41	44	38	0,88	335	52	349	52	12	
91	97	85	0,88	34	41	28	0,69	71	74	68	0,92	7 069	55	3 721	55	13	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
83	80	86	1,07	72	76	67	0,89	67	64	69	1,09	53	58	80	45	15	
104	104	103	0,99	57	58	55	0,96	73	73	73	1,01	1 349	50	930	48	16	
91	98	84	0,85	45	52	36	0,69	74	79	69	0,87	698	56	362	60	17	
...	...	...	...	45	53	37	0,71	...	...	...	...	114	57	...	...	18
124	128	121	0,95	89	...	...	...	67	68	66	0,97	...	...	20	52	19
113	113	112	0,99	63	63	64	1,01	86	86	86	1,00	1 859	49	769	50	20	
114 ²	115 ²	114 ²	1,00 ²	57	54	61	1,12	72 ²	71 ²	74 ²	1,04 ²	152	46	101 ²	47 ²	21	
83	88	79	0,89	42	47	36	0,77	31	32	30	0,93	268	55	447	51	22	
141	144	139	0,97	63	63	63	1,01	98	98	99	1,01	796	50	20	16	23	
116	114	119	1,04	98	99	97	0,98	87	84	90	1,07	20	...	314	37	24	
83	92	74	0,80	46	55	38	0,70	63	70	56	0,80	862	58	763	59	25	
101	101	101	1,00	91	90	91	1,01	95	95	96	1,01	12	47	5	42	26	
111	119	103	0,87	52	58	46	0,79	76 ²	79 ²	73 ²	0,93 ²	1 574	56	954 ²	56 ²	27	
109	110	109	0,99	81	78	83	1,07	87	84	89	1,06	65	42	45	38	28	
53	61	46	0,75	26	31	21	0,68	45	51	38	0,75	1 255	52	1 262	55	29	
97 ²	104 ²	89 ²	0,85 ²	58	64	52	0,82	64 ²	68 ²	60 ²	0,88 ²	8 218	57	8 221 ²	55 ²	30	
116	116	117	1,01	...	...	...	...	95	93	96	1,03	...	...	341	36	31
74	86	61	0,71	...	...	...	...	56	65	48	0,74	...	...	310	60	32
85	94	76	0,81	33	34	32	0,95	...	...	...	...	5 570	51	...	...	33
112	112	113	1,00	50	49	50	1,04	98 ²	98 ²	97 ²	0,99 ²	3 148	49	143 ²	65 ²	34	
147	146	149	1,02	...	...	...	...	94	92	95	1,03	...	...	88	40	35
130	131	129	0,98	86	86	85	0,99	97	98	97	0,99	2,7	50	0,1	...	36	
84	84	84	1,00	54	57	50	0,88	72	72	72	1,00	740	54	506	50	37	
125*	126*	125*	0,99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
147	155	139	0,90	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
113	118	109	0,93	74	73	75	1,02	87	86	88	1,02	54	48	26	47	41	
74	87	61	0,70	51	63	39	0,62	...	...	...	...	654	62	...	...	42
97	104	90	0,86	79	89	70	0,79	77	82	72	0,88	148	81	222	63	43	
119	121	117	0,97	68	69	67	0,96	94	94	94	1,01	616	52	108	44	44	
101 ²	102 ²	101 ²	0,99 ²	83	83	83	1,01	88 ²	87 ²	88 ²	1,01 ²	406	49	281 ²	47 ²	45	
Amérique du Nord et Europe occidentale																	
104	104	104	1,00	100	...	...	...	98	98	98	1,00	3	...	7	...	46
88	89	87	0,98	...	...	...	...	81	81	80	0,99	...	...	0,9	49	47
101	101	100	0,99	97	97	98	1,01	97 ²	97 ²	98 ²	1,01 ²	10	38	9 ²	38 ²	48	
103	103	103	1,00	99	99	99	1,00	98	98	98	1,01	6	43	12	42	49	
99 ²	99 ²	99 ²	0,99 ²	99	99	99	1,00	...	...	...	...	30	42	...	...	50
102	103	102	0,99	95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	1,3	49	0,4	56	51	
99	99	99	1,00	97	97	97	1,00	96	95	96	1,01	8	42	17	39	52	
106	106	105	0,99	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	6	69	5,5	80	53	
99	99	99	1,00	94	94	94	1,00	92	92	93	1,01	1 215	49	1 564	43	54	
98	98	97	1,00	99	99	98	1,00	96	96	96	1,00	5	57	13	46	55	
110	111	110	0,99	99	99	99	1,00	99	98	99	1,00	9	34	29	32	56	
101	101	101	1,00	92	92	93	1,01	100	100	100	1,00	31	44	1,4	49	57	
104	105	104	1,00	94	93	94	1,01	96	96	96	1,01	28	45	18	43	58	

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ¹ (milliers)	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		2007		1999		2007		1999		
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)		
59	Islande	6-12	31	30	48	30	49	1	2	99	100	98	0,98
60	Israël	6-11	746	722	49	826	49	...	.	112	112	111	0,99
61	Italie	6-10	2 695	2 876	48	2 820	48	7	7	103	103	102	0,99
62	Luxembourg	6-11	35	31	49	36	49	7	8	101	100	102	1,02
63	Malte	5-10	28	35	49	30 ^Y	48 ^Y	36	38 ^Y	107	106	107	1,01
64	Monaco ⁶	6-10	...	2	50	2	47	31	25	...	...	...	...
65	Norvège	6-12	436	412	49	431	49	1	2	101	101	101	1,00
66	Pays-Bas	6-11	1 200	1 268	48	1 281	48	68	...	108	109	107	0,98
67	Portugal	6-11	655	815	48	754	47	9	11	123	126	121	0,96
68	Royaume-Uni	5-10	4 243	4 661	49	4 409	49	5	5	101	101	101	1,00
69	Saint-Marin ⁶	6-10	...	...	...	2	48	...	.	...	...	...	...
70	Suède	7-12	636	763	49	601	49	3	8	110	108	111	1,03
71	Suisse	7-12	525	530	49	511	49	3	4	102	102	102	1,00
Amérique latine et Caraïbes													
72	Anguilla ⁶	5-11	...	2	50	2	49	5	8	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda ⁴	5-11	11*	...	...	12	49	...	50	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	6-11	17	25	48	...	...	74	...	131	135	127	0,95
75	Argentine	6-11	4 092	4 664	49	4 686 ^Z	49 ^Z	20	22 ^Z	113	113	112	0,99
76	Aruba	6-11	9	9	49	10	49	83	78	114	114	114	0,99
77	Bahamas	5-10	36	34	49	37	49	...	29	95	96	94	0,98
78	Barbade	5-10	21	25	49	23	49	...	10	98	99	98	0,98
79	Belize	5-10	42	44	48	52	49	...	95	118	120	116	0,97
80	Bermudes ⁴	5-10	...	...	...	5 ^Z	46 ^Z	...	35 ^Z	...	...	...	...
81	Bolivie	6-11	1 397	1 445	49	1 512	49	...	8	113	114	112	0,98
82	Bésil ⁷	7-10	13 885	20 939	48	17 996	47	8	11	154	159	150	0,94
83	Chili	6-11	1 589	1 805	48	1 679	48	45	55	101	102	99	0,97
84	Colombie	6-10	4 554	5 162	49	5 299	49	20	19	114	114	114	1,00
85	Costa Rica	6-11	487	552	48	536	48	7	8	108	109	107	0,98
86	Cuba	6-11	870	1 074	48	883	48	.	.	111	113	109	0,97
87	Dominique ^{4,6}	5-11	...	12	48	9	48	24	32	104	107	102	0,95
88	El Salvador	7-12	912	940	48	1 075	49	11	10	112	114	109	0,96
89	Équateur	6-11	1 721	1 899	49	2 039	49	21	28	114	114	114	1,00
90	Grenade ⁴	5-11	17	...	...	14	49	...	77	...	...	...	...
91	Guatemala	7-12	2 159	1 824	46	2 449	48	15	11	101	108	94	0,87
92	Guyana	6-11	97	107	49	109	49	1	2	121	122	120	0,98
93	Haïti	6-11	1 397	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6-11	1 096	...	...	1 308	49	...	7 ^Z	...	...	...	...
95	Îles Caïmanes ⁶	5-10	...	3	47	4	48	36	35	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	6-11	...	2	49	2 ^Y	51 ^Y	18	30 ^Y	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques ⁴	5-11	3	3	49	3	49	13	28	112	113	110	0,97
98	Jamaïque	6-11	339	316	49	310	49	4	8	92	93	92	1,00
99	Mexique	6-11	12 847	14 698	49	14 631	49	7	8	111	112	109	0,98
100	Montserrat ⁴	5-11	0,5*	0,4	44	0,5	49	38	31	...	...	...	...
101	Nicaragua	6-11	823	830	49	953	48	16	15	100	100	101	1,01
102	Panama	6-11	396	393	48	446	48	10	11	108	110	106	0,97
103	Paraguay	6-11	848	951	48	934 ^Y	48 ^Y	15	17 ^Y	119	121	116	0,96
104	Pérou	6-11	3 411	4 350	49	3 994	49	13	19	122	123	121	0,99
105	République dominicaine	6-11	1 268	1 315	49	1 355	48	14	19	113	114	111	0,98
106	Sainte-Lucie	5-11	20	26	49	22	49	2	3	109	110	108	0,98
107	Saint-Kitts-et-Nevis	5-11	7	...	...	6	49	...	22	...	...	...	...
108	St-Vincent/Grenad.	5-11	16	...	...	16	48	...	4	...	...	...	...
109	Suriname	6-11	55	...	...	65	48	...	46	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	5-11	130	172	49	130	49	72	73	96	96	95	1,00
111	Uruguay	6-11	315	366	49	359	48	...	14	111	112	111	0,99
112	Venezuela, R. B.	6-11	3 320	3 261	49	3 521	48	15	15	100	101	99	0,98
Asie centrale													
113	Arménie	7-9	116	255	...	128	47	...	2	100	...	...	...
114	Azerbaïdjan ^{4,8}	6-9	443*	707	49	513	47	-	0,3	98*	98*	98*	1,00*
115	Géorgie	6-11	325	302	49	322	47	0,5	6	98	98	98	1,00
116	Kazakhstan	7-10	900	1 249	49	956	49	0,5	0,8	97	97	98	1,01
117	Kirghizistan	7-10	428	470	49	408	49	0,2	1	98	98	97	0,99

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS ²				
Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
Total	M	F	IPS (F/M)	1999				2007				1999		2007		
				Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
97	97	98	1,00	99	100	98	0,98	97	97	97	1,00	0,3	...	0,8	46	59
111	110	112	1,01	98	98	98	1,00	97	97	98	1,01	15	51	21	39	60
105	105	104	0,99	99	99	99	0,99	99	99	98	0,99	7	...	17	73	61
102	102	103	1,00	97	96	98	1,03	97	97	98	1,01	0,6	16	0,4	19	62
100 ^Y	101 ^Y	99 ^Y	0,98 ^Y	95	94	96	1,02	91 ^Y	92 ^Y	91 ^Y	0,99 ^Y	2	41	2,6 ^Y	51 ^Y	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
99	99	99	1,00	100	100	100	1,00	99	99	99	1,00	0,6	60	6	49	65
107	108	106	0,98	99	100	99	0,99	98	99	98	0,99	6,4	99	17	70	66
115	118	112	0,95	...	...	...	...	99	99	98	0,99	...	...	6	70	67
104	104	104	1,01	100	100	100	1,00	97	97	98	1,01	2	25	68	37	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
94	95	94	1,00	100	...	...	...	94	94	94	1,00	2	...	38	50	70
97	98	97	0,99	94	94	94	1,00	89	89	89	0,99	10	37	34	48	71
Amérique latine et Caraïbes																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
102	106	99	0,94	...	...	...	...	74	75	73	0,98	...	...	3	52	73
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74
114 ^Z	115 ^Z	113 ^Z	0,98 ^Z	99	99	99	0,99	98 ^Z	...	...	...	26	82	39 ^Z	...	75
114	115	112	0,97	98	97	100	1,03	100	100	100	1,00	0,1	...	0,04	46	76
103	103	103	1,00	89	90	89	0,99	91	89	92	1,03	4	50	3	41	77
105	105	105	1,00	94	94	94	0,99	97	96	97	1,01	2	51	0,7	41	78
123	124	122	0,99	94	94	94	0,99	97	96	98	1,01	2	49	0,5	...	79
100 ^Z	108 ^Z	92 ^Z	0,85 ^Z	...	...	...	...	92 ^Z	...	...	...	...	...	0,3 ^Z	...	80
108	108	108	1,00	95	95	95	1,00	94	93	94	1,01	52	51	70	45	81
130	134	125	0,93	91	...	...	...	93	93	93	1,00	1 033	...	901	49	82
106	108	103	0,95	...	...	...	...	94	95	94	0,99	...	...	87	53	83
116	117	116	0,99	89	89	90	1,01	87	87	87	1,00	369	46	413	47	84
110	111	110	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85
102	103	100	0,98	97	97	98	1,01	98	98	98	1,00	9	...	10	58	86
...	...	...	...	94	95	93	0,98	...	...	...	...	0,4	61	...	...	87
118	118	118	1,00	...	...	...	...	92	92	92	1,01	...	...	58	46	88
118	119	118	1,00	97	97	98	1,01	97	96	97	1,01	17	16	12	...	89
81	83	79	0,96	...	...	...	...	76	77	75	0,97	...	...	4	51	90
113	117	110	0,94	82	86	78	0,91	95	97	93	0,96	299	61	69	76	91
112	113	111	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
119	120	119	1,00	...	...	...	...	93	93	94	1,01	...	...	66	43	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95
90 ^Y	88 ^Y	92 ^Y	1,04 ^Y	...	...	...	...	78 ^Y	75 ^Y	81 ^Y	1,07 ^Y	...	...	0,5 ^Y	42 ^Y	96
108	110	105	0,96	96	95	97	1,02	93	93	94	1,01	0,04	42	0,1	27	97
91	91	92	1,01	88	87	88	1,00	86	86	87	1,02	38	49	45	45	98
114	115	112	0,97	97	97	97	1,00	98	...	...	...	55	17	109	...	99
107	101	113	1,12	...	...	...	...	92	89	96	1,08	...	...	0,02	...	100
116	117	115	0,98	76	76	77	1,01	96	95	96	1,01	165	47	24	39	101
113	114	111	0,97	96	96	96	0,99	98	99	98	0,99	11	53	4	62	102
111 ^Y	113 ^Y	110 ^Y	0,97 ^Y	96	96	96	1,00	94 ^Y	94 ^Y	95 ^Y	1,01 ^Y	28	46	43 ^Y	46 ^Y	103
117	117	118	1,01	98	98	97	1,00	96	95	97	1,02	6	...	35	...	104
107	110	103	0,94	84	83	84	1,01	82	82	83	1,01	174	47	194	47	105
109	111	108	0,97	96	97	96	0,99	98	98	97	0,99	0,7	52	0,2	62	106
94	93	94	1,01	...	...	...	...	87	86	88	1,02	...	...	0,6	42	107
102	105	100	0,94	...	...	...	...	91	94	88	0,94	...	...	1,0	65	108
119	120	118	0,98	...	...	...	...	94	93	95	1,02	...	...	3	41	109
100	101	99	0,97	87	87	88	1,01	94	94	93	0,99	16	46	4	58	110
114	116	113	0,97	...	...	...	...	97	97	97	1,00	...	...	7,4	47	111
106	107	105	0,97	86	85	86	1,01	92	92	92	1,00	424	47	195	46	112
Asie centrale																
110	108	111	1,03	...	...	...	...	85	84	87	1,04	...	...	7	34	113
116*	116*	115*	0,99*	89*	88*	89*	1,01*	95*	96*	95*	0,99*	82*	46*	20*	55*	114
99	100	98	0,97	...	...	...	...	94	95	92	0,97	...	...	18	60	115
109	108	109	1,00	...	...	...	...	90	90	90	1,00	...	...	9	25	116
95	96	95	0,99	88*	89*	87*	0,99*	84	85	84	0,99	28*	50*	32	50	117

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ¹ (milliers)	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		2007		1999		2007		1999		
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)		
118	Mongolie	7-11	240	251	50	239	49	0,5	5	97	96	99	1,04
119	Ouzbékistan	7-10	2 267	2 570	49	2 165	49	...	.	98	99	98	1,00
120	Tadjikistan	7-10	682	690	48	680	48	.	.	98	101	96	0,95
121	Turkménistan	7-9	288	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
122	Australie	5-11	1 840	1 885	49	1 973	49	27	30	100	100	100	1,00
123	Brunéi Darussalam	6-11	44	46	47	46	48	36	37	114	115	112	0,97
124	Cambodge	6-11	2 080	2 127	46	2 480	47	2	0,7	97	104	90	0,87
125	Chine ⁹	7-11	95 607	...	...	107 395	47	...	4	...	...	...	...
126	États fédérés de Micronésie	6-11	17	...	...	19	49	...	8	...	...	...	...
127	Fidji	6-11	110	116	48	104	48	...	99 ^Y	109	109	108	0,99
128	Îles Cook ⁴	5-10	3	3	46	2	47	15	21	96	99	94	0,95
129	Îles Marshall ⁴	6-11	9*	8	48	8	48	25	...	101	102	100	0,98
130	Îles Salomon	6-11	77	58	46	75 ^Y	47 ^Y	...	...	88	91	86	0,94
131	Indonésie	7-12	25 412	...	...	29 797	48	...	18	...	...	...	...
132	Japon	6-11	7 209	7 692	49	7 220	49	0,9	1	101	101	101	1,00
133	Kiribati ⁴	6-11	...	14	49	16 ^Y	49 ^Y	...	...	104	104	105	1,01
134	Macao, Chine	6-11	31	47	47	33	47	95	96	100	102	97	0,96
135	Malaisie	6-11	3 217	3 040	48	3 133 ^Z	49 ^Z	...	0,8 ^Y	98	99	97	0,98
136	Myanmar ¹⁰	5-9	...	4 733	49	5 014	...	.	.	...	...	...	...
137	Nauru	6-11	2	...	...	1	49	...	.	...	...	...	...
138	Nioué ⁴	5-10	...	0,3	46	0,2 ^Y	51 ^Y	.	...	99	99	98	1,00
139	Nouvelle-Zélande	5-10	344	361	49	349	49	...	12	100	100	100	1,00
140	Palaos ⁴	6-10	2*	2	47	2	48	18	23	114	118	109	0,93
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	7-12	988	...	...	532 ^Z	44 ^Z	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	6-11	12 017	12 503	49	13 145	48	8	8	113	113	113	1,00
143	République de Corée	6-11	3 602	3 946	47	3 838	48	1	1	98	100	96	0,95
144	RDP lao	6-10	758	828	45	892	46	2	3	111	120	102	0,85
145	RPD Corée	6-9	1 559	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	5-10	32	27	48	30	48	16	17 ^Y	99	99	98	0,98
147	Singapour ¹⁰	6-11	...	...	...	301	48	...	5	...	...	...	...
148	Thaïlande	6-11	5 381	6 120	48	5 565	48	13	18	106	107	105	0,99
149	Timor-Leste	6-11	191	...	...	174	47	...	10	...	...	...	...
150	Tokélaou	5-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	5-10	15	17	46	17 ^Z	47 ^Z	7	...	108	110	106	0,96
152	Tuvalu ⁴	6-11	...	1	48	1 ^Z	48 ^Z	...	...	98	97	99	1,02
153	Vanuatu	6-11	35	34	48	38	48	...	27	111	112	110	0,98
154	Viet Nam ¹⁰	6-10	...	10 250	47	7 041	48	0,3	0,5	108	112	104	0,93
Asie du Sud et de l'Ouest													
155	Afghanistan	7-12	4 600	957	7	4 718	37	...	...	28	51	4	0,08
156	Bangladesh	6-10	17 842	...	...	16 313	51	...	42	...	...	...	...
157	Bhoutan	6-12	98	81	46	106	50	2	3	75	81	69	0,85
158	Inde	6-10	124 425	110 986	43	139 170 ^Z	47 ^Z	...	...	93	100	85	0,84
159	Maldives	6-12	45	74	49	50	48	3	1	134	134	135	1,01
160	Népal	5-9	3 574	3 588	42	4 419	49	...	10	114	128	98	0,77
161	Pakistan	5-9	19 534	...	...	17 979	44	...	34 ^Z	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran ¹¹	6-10	5 917	8 667	47	7 152	55	...	5	96	99	94	0,95
163	Sri Lanka	5-9	1 484	...	...	1 612 ^Z	49 ^Z	...	- ^Z	...	...	...	...
États arabes													
164	Algérie	6-11	3 720	4 779	47	4 079	47	.	-	105	110	100	0,91
165	Arabie saoudite	6-11	3 234	...	...	3 174	49*	...	8	...	...	...	...
166	Bahreïn	6-11	75	76	49	90 ^Z	49 ^Z	19	25 ^Z	107	106	108	1,01
167	Djibouti	6-11	122	38	41	56	47	9	14	33	39	28	0,71
168	Égypte	6-11	9 544	8 086	47	9 988	48	...	8	102	106	97	0,91
169	Émirats arabes unis	6-10	267	270	48	284	49	44	67	90	92	89	0,97
170	Irak	6-11	4 612	3 604	44	4 430 ^Y	44 ^Y	.	- ^Y	92	101	83	0,82
171	Jamahiyya arabe libyenne	6-11	699	822	48	755 ^Z	48 ^Z	.	5 ^Z	120	121	118	0,98
172	Jordanie	6-11	844	706	49	808	49	29	33	98	98	98	1,00
173	Koweït	6-10	215	140	49	212	49	32	34 ^Z	100	99	101	1,01
174	Liban	6-11	472	395	48	445	48	66	70	105	108	103	0,95

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS ²				
Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
Total	M	F	IPS (F/M)	1999				2007				1999		2007		
				Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
100	99	101	1,02	89	87	90	1,04	89	88	89	1,01	22	38	6	21	118
95	97	94	0,97	...	...	...	...	91	92	90	0,97	...	...	145	59	119
100	102	98	0,96	...	...	...	...	97	99	95	0,96	...	...	17	86	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asie de l'Est et Pacifique																
107	107	107	1,00	94	94	94	1,01	97	97	97	1,01	108	46	51	43	122
106	106	105	0,99	...	...	...	...	93	93	93	1,00	...	...	2	43	123
119	124	115	0,93	83	87	79	0,91	89	91	87	0,96	366	61	220	58	124
112	113	112	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	125
110	109	110	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
94	96	93	0,97	99	98	99	1,01	91 ^z	91 ^z	91 ^z	1,00 ^z	1,4	30	6 ^z	47 ^z	127
73	74	71	0,97	85	87	83	0,96	67	69	66	0,96	0,4	54	0,9	50	128
93	94	92	0,97	...	...	...	...	66	67	66	0,99	...	...	3	49	129
101 ^y	102 ^y	98 ^y	0,96 ^y	...	...	...	...	62 ^y	62 ^y	61 ^y	0,99 ^y	...	...	29 ^y	48 ^y	130
117	120	115	0,96	...	...	...	...	95	97	93	0,96	...	...	507	...	131
100	100	100	1,00	100	...	...	...	100	...	...	...	3	...	16	...	132
113 ^y	112 ^y	114 ^y	1,01 ^y	97	96	98	1,01	...	...	...	...	0,1	...	...	...	133
108	112	103	0,92	85	84	85	1,01	93	94	91	0,97	7	47	2	59	134
98 ^z	98 ^z	98 ^z	0,99 ^z	98	99	97	0,98	97 ^z	98 ^z	97 ^z	1,00 ^z	70	70	82 ^z	52 ^z	135
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	136
79	78	80	1,03	...	...	...	...	72	72	73	1,01	...	...	0,4	47,0	137
105 ^y	107 ^y	102 ^y	0,95 ^y	99	99	98	1,00	...	...	...	...	0,0	50	...	...	138
102	101	102	1,01	99	99	99	1,00	99	99	99	1,01	2,0	45	2,5	24	139
99	98	100	1,02	97	99	94	0,94	...	...	...	...	0,1	91	...	...	140
55 ^z	60 ^z	50 ^z	0,84 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
109	110	109	0,98	92	92	92	1,00	91	90	92	1,02	895	48	1 003	43	142
107	107	106	0,98	97	99	94	0,95	98 ^z	...	...	...	129	84	57 ^z	...	143
118	124	111	0,90	76	79	73	0,92	86	88	84	0,95	178	56	104	57	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
95	96	95	1,00	92	92	91	0,99	...	...	...	...	1,6	50	...	...	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
104	104	104	1,00	...	...	...	...	95	95	96	1,01	...	...	264	43	148
91	93	88	0,94	...	...	...	...	63	64	62	0,96	...	...	71	50	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
113 ^z	116 ^z	110 ^z	0,95 ^z	88	90	86	0,96	96 ^y	97 ^y	94 ^y	0,97 ^y	2	56	0,2 ^y	...	151
106 ^z	106 ^z	105 ^z	0,99 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
108	110	106	0,97	91	92	91	0,99	87	88	86	0,99	2,5	51	4	51	153
...	...	...	...	95	...	...	...	...	...	...	...	447	...	...	...	154
Asie du Sud et de l'Ouest																
103	125	78	0,63	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
91	88	95	1,08	...	...	...	...	87 ^z	83 ^z	90 ^z	1,08 ^z	...	...	1 837 ^z	33 ^z	156
111	111	111	1,00	56	60	53	0,89	87	86	88	1,02	47	53	11	45	157
112 ^z	114 ^z	109 ^z	0,96 ^z	...	...	...	...	89 ^z	90 ^z	87 ^z	0,96 ^z	...	...	7 142 ^z	65 ^z	158
111	112	109	0,97	98	97	98	1,01	96	96	97	1,01	1,1	41	1,4	39,1	159
124	123	125	1,01	65*	72*	57*	0,79*	80	81	78	0,96	1 043*	61*	714	53	160
92	101	83	0,82	...	...	...	...	66 ^z	73 ^z	57 ^z	0,78 ^z	...	...	6 821 ^z	60 ^z	161
121	106	137	1,29	82	83	81	0,97	94 ^z	...	...	...	1 616	52	391 ^z	...	162
108 ^z	108 ^z	108 ^z	1,00 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
États arabes																
110	113	106	0,94	91	93	89	0,96	95	96	95	0,98	357	61	149	59	164
98	100*	96*	0,96*	...	...	...	...	85*	85*	84*	0,99*	...	...	497*	51*	165
120 ^z	120 ^z	119 ^z	1,00 ^z	96	95	97	1,03	98 ^y	98 ^y	98 ^y	1,00 ^y	1,0	6	0,4 ^y	33 ^y	166
56	59	52	0,88	27	32	23	0,73	45	48	43	0,89	83	53	56	52	167
105	107	102	0,95	94	97	90	0,93	96	98	94	0,96	285	97	232	96	168
107	107	106	0,99	79	80	79	0,99	91	91	90	0,99	55	50	5	59	169
99 ^y	109 ^y	90 ^y	0,83 ^y	85	91	78	0,85	89 ^y	95 ^y	82 ^y	0,86 ^y	605	71	508 ^y	78 ^y	170
110 ^z	113 ^z	108 ^z	0,95 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
96	95	97	1,02	91	91	91	1,01	89	88	89	1,02	40	46	60	43	172
98	100	97	0,98	87	86	87	1,01	88	89	87	0,97	10	46	13	58	173
95	97	94	0,97	86	88	85	0,96	83	84	83	0,99	44	55	74	50	174

Tableau 5 (suite)

	Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ¹ (milliers)	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		2007		1999		2007		1999	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)						
175	Maroc	6-11	3 673	3 462	44	3 939	46	4	8	86	95	77	0,81
176	Mauritanie	6-11	469	346	48	484	50	2	9	89	89	88	0,99
177	Oman	6-11	347	316	48	278	49	5	6	91	93	89	0,97
178	Qatar	6-11	69	61	48	75	49	37	49	102	104	100	0,96
179	République arabe syrienne	6-9	1 830	2 738	47	2 310	48	4	4	102	107	98	0,92
180	Soudan	6-11	5 966	2 513	45	3 959	45	2	4	49	53	45	0,85
181	T. A. palestiniens	6-9	477	368	49	384	49	9	10	105	105	106	1,01
182	Tunisie	6-11	1 021	1 443	47	1 069	48	0,7	1	113	116	111	0,95
183	Yémen	6-11	3 803	2 303	35	3 220 ^Y	42 ^Y	1	2 ^Y	71	91	51	0,56
Europe centrale et orientale													
184	Albanie	6-9	211	292	48	...	...	·	...	103	104	102	0,98
185	Bélarus	6-9	372	632	48	361	48	0,1	0,05	111	111	110	0,99
186	Bosnie-Herzégovine	6-9	196	...	...	192	47	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	7-10	265	412	48	268	48	0,3	0,5	106	108	105	0,98
188	Croatie	7-10	193	203	49	191	49	0,1	0,2	92	93	92	0,98
189	Estonie	7-12	77	127	48	76	48	1	3	102	103	100	0,97
190	ERY de Macédoine	7-10	106	130	48	101	48	·	·	101	102	100	0,98
191	Fédération de Russie ¹²	7-10	5 232	6 743	49	5 010	49	...	0,6	108	109	107	0,98
192	Hongrie	7-10	417	503	48	399	48	5	7	102	103	101	0,98
193	Lettonie	7-10	79	141	48	79 ^Z	48 ^Z	1	1 ^Z	100	101	99	0,98
194	Lituanie	7-10	151	220	48	144	48	0,4	0,6	102	103	101	0,98
195	Monténégro	7-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Pologne	7-12	2 560	3 434	48	2 485	49	...	2	98	99	97	0,98
197	République de Moldova ^{4,13}	7-10	170*	262	49	161	49	...	0,8	100*	100*	100*	1,00*
198	République tchèque	6-10	460	655	49	463	48	0,8	1	103	104	103	0,99
199	Roumanie	7-10	877	1 285	49	918	48	·	0,3	105	106	104	0,98
200	Serbie ⁴	7-10	307*	387	49	297	49	...	...	112	112	111	0,99
201	Slovaquie	6-9	226	317	49	231	49	4	5	103	103	102	0,99
202	Slovénie	6-10	92	92	48	95	48	0,1	0,2	100	100	99	0,99
203	Turquie	6-11	8 399	...	...	8 065	48	...	2 ^Z	...	...	...	...
204	Ukraine	6-9	1 651	2 200	49	1 648	49*	0,3	0,5	109	110	109	0,99

		Somme	Somme	% F	Somme	% F	Médiane		Moyenne pondérée				
I	Monde	...	653 493	646 227	47	693 877	47	7	8	99	103	95	0,92
II	Pays développés	...	65 378	70 414	49	66 334	49	4	5	102	102	102	1,00
III	Pays en développement	...	575 240	559 370	46	614 914	47	11	10	98	103	93	0,91
IV	Pays en transition	...	12 875	16 443	49	12 628	49	0,2	0,7	104	105	104	0,99
V	Afrique subsaharienne	...	124 815	82 226	46	124 146	47	12	10	78	85	72	0,85
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	50 571	52 882	49	51 500	49	7	6	103	102	103	1,01
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	58 223	70 049	48	68 037	48	15	19	121	123	119	0,97
VIII	Amérique latine	...	55 991	67 549	48	65 637	48	15	14	121	123	119	0,97
IX	Caraïbes	...	2 232	2 500	49	2 400	49	21	30	112	113	111	0,98
X	Asie centrale	...	5 690	6 857	49	5 687	48	0,3	1,0	98	99	98	0,99
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	173 175	217 665	48	190 901	47	8	9	112	113	112	0,99
XII	Asie de l'Est	...	169 703	214 493	48	187 736	47	2	4	113	113	112	0,99
XIII	Pacifique	...	3 471	3 172	48	3 165	48	...	21	95	97	94	0,97
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	177 522	155 083	44	191 678	47	...	5	89	96	81	0,84
XV	États arabes	...	41 457	35 402	46	40 506	47	4	8	90	96	84	0,87
XVI	Europe centrale et orientale	...	22 041	26 063	48	21 421	48	0,3	0,6	102	104	100	0,96

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).

1. Les données sont de 2006, sauf pour les pays où l'année scolaire correspond à l'année civile, auquel cas les données sont de 2007.

2. Les données reflètent le nombre réel d'enfants qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux de scolarisation par âge spécifique des enfants d'âge du primaire. Ce taux mesure la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui sont scolarisés dans des écoles primaires ou secondaires (TSAS).

3. Du fait d'incohérences persistantes dans les effectifs scolarisés par âge, le taux net de scolarisation du primaire est estimé en utilisant la distribution par âge issue des données de l'EDS 2004.

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

6. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

7. La baisse de la scolarisation de 2005 à 2007 est principalement due à la date de référence de la collecte des données qui a été déplacée du dernier mercredi de mars au dernier mercredi de mai pour tenir compte des doubles comptes (effectifs scolarisés) et des transferts des élèves et des enseignants (d'une école à l'autre), chose courante en début d'année scolaire. À ce moment de l'année scolaire, le système scolaire étant devenu stable, les données collectées devraient donc refléter l'année scolaire en cours.

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.

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS ²				
Année scolaire s'achevant en 2007					Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
Total	M	F	IPS (F/M)		1999				2007				1999		2007		
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
107	113	101	0,90		70	76	65	0,85	89	91	86	0,95	1 183	59	395	60	175
103	100	106	1,06		64	65	64	0,99	80	78	83	1,06	139	49	89	42	176
80	80	81	1,01		81	81	81	1,00	73	72	74	1,02	61	48	87	47	177
109	110	109	0,99		92	92	92	1,01	93	93	93	1,00	2	50	1,2	39	178
126	129	123	0,96		92	95	88	0,93	...	...	...	...	139	84	...	...	179
66	71	61	0,86		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
80	80	80	1,00		97	97	97	1,00	73	73	73	1,00	4	31	108	48	181
105	106	103	0,97		93	94	92	0,98	95	95	95	1,01	82	55	35	40	182
87 ^y	100 ^y	74 ^y	0,74 ^y		56	70	41	0,59	75 ^y	85 ^y	65 ^y	0,76 ^y	1 410	65	906 ^y	70 ^y	183
Europe centrale et orientale																	
...	...	...	...		94	95	94	0,98	...	...	...	...	16	55	...	...	184
97	98	96	0,99		...	...	...	...	90	...	...	...	...	...	36	...	185
98	101	94	0,93		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
101	102	100	0,99		97	98	96	0,98	95	95	94	0,99	4	77	10	52	187
99	99	99	1,00		85	86	85	0,98	90	91	90	0,99	18	52	2,2	5	188
99	100	98	0,99		96	96	95	0,98	95	95	94	1,00	0,1	66	2	44	189
95	95	95	1,00		93	94	92	0,98	89	89	89	1,00	1,4	95	6	45	190
96	96	96	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	191
96	96	95	0,98		88	88	88	0,99	87	87	86	0,98	15	46	29	48	192
95 ^z	96 ^z	93 ^z	0,96 ^z		97	98	96	0,98	90 ^y	89 ^y	92 ^y	1,03 ^y	2	56	7 ^y	37 ^y	193
95	96	95	0,99		95	96	95	0,99	90	91	90	0,99	4	44	10	48	194
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	195
97	97	97	1,00		96	96	96	1,00	96	95	96	1,01	133	48	110	45	196
94*	95*	94*	0,98*		93	...	...	...	88*	88*	87*	0,99*	11	...	17*	51*	197
101	101	100	0,99		97	96	97	1,00	93 ^y	91 ^y	94 ^y	1,03 ^y	21	46	37 ^y	41 ^y	198
105	105	104	0,99		96	96	95	0,99	94	94	94	1,00	2	...	30	46	199
97*	97*	97*	1,00*		...	...	...	...	95*	95*	95*	1,00*	...	...	9*	47*	200
102	103	101	0,99		...	...	...	...	92 ^y	92 ^y	92 ^y	1,01 ^y	...	...	19 ^y	47 ^y	201
104	104	103	0,99		96	97	95	0,99	96	96	96	1,00	2	58	3	50	202
96	99	93	0,95		...	...	...	...	92	94	91	0,97	...	...	643	59	203
100	100*	100*	1,00*		...	...	...	...	89	89*	89*	1,00*	...	...	167	49*	204
Moyenne pondérée																	
Moyenne pondérée					Moyenne pondérée								Somme	% F	Somme	% F	
106	109	104	0,96		82	85	79	0,93	87	88	86	0,97	105 035	58	71 791	54	I
101	102	101	1,00		97	97	97	1,00	96	95	96	1,01	1 791	50	2 334	44	II
107	110	104	0,95		80	83	77	0,92	86	87	84	0,97	101 773	58	68 638	55	III
98	99	98	0,99		88	89	88	0,99	91	91	90	0,99	1 471	51	819	50	IV
99	104	94	0,90		56	60	53	0,89	73	76	71	0,93	45 012	54	32 226	54	V
102	102	102	1,00		97	97	97	1,00	95	95	95	1,01	1 420	50	1 931	44	VI
117	119	115	0,97		92	93	91	0,98	93	94	93	1,00	3 538	54	2 989	50	VII
117	119	115	0,96		93	94	92	0,98	94	94	94	1,00	3 045	55	2 367	49	VIII
107	108	107	0,99		75	76	74	0,97	72	73	70	0,97	493	50	621	51	IX
100	101	99	0,98		88	88	88	0,99	92	93	91	0,98	464	50	271	58	X
110	111	109	0,99		96	96	96	1,00	94	94	93	1,00	5 992	52	9 039	48	XI
111	111	110	0,99		96	96	96	1,00	94	94	94	1,00	5 674	52	8 484	48	XII
91	93	90	0,97		90	91	89	0,98	84	85	83	0,97	318	54	555	52	XIII
108	110	105	0,95		74	80	67	0,84	86	87	84	0,96	38 594	63	18 031	58	XIV
98	103	93	0,90		78	82	74	0,90	84	88	81	0,92	7 980	59	5 752	61	XV
97	98	96	0,98		91	93	90	0,97	92	92	91	0,99	2 036	59	1 552	52	XVI

10. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

11. La hausse apparente de l'indice de parité entre les sexes (IPS) est due à l'inclusion dans les statistiques de scolarisation des années récentes de programmes d'alphabétisation dans lesquels 80 % des participants sont des femmes.

12. 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 d'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.

13. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(*) Estimation nationale.

Tableau 6
Efficacité interne : redoublements dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)											
		Année scolaire s'achevant en 2006											
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études		
	2007	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Afrique subsaharienne													
1 Afrique du Sud	7	6,7	6,7	6,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2 Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Bénin	6	1,4 ^Y	1,6 ^Y	1,1 ^Y	9,3 ^Y	9,4 ^Y	9,2 ^Y	11,2 ^Y	11,1 ^Y	11,3 ^Y	11,5 ^Y	11,0 ^Y	12,2 ^Y
4 Botswana	7	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x
5 Burkina Faso	6	5,0	5,1	4,7	8,9	9,2	8,6	10,4	10,7	10,1	13,4	13,5	13,3
6 Burundi	6	34,4	33,6	35,1	34,2	34,2	34,2	32,3	31,7	32,9	30,9	29,9	32,0
7 Cameroun	6	26,4	26,9	25,8	17,9	18,2	17,7	23,2	...	...	15,8	...	...
8 Cap-Vert	6	1,5	...	...	22,5	...	...	13,2	...	...	14,2	...	...
9 Comores	6	33,3 ^X	35,0 ^X	31,2 ^X	28,9 ^X	27,5 ^X	30,4 ^X	28,5 ^X	30,4 ^X	26,2 ^X	24,1 ^X	26,0 ^X	21,9 ^X
10 Congo	6	27,7 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	6	20,3	21,3	19,2	18,0	19,3	16,6	21,6	22,1	21,0	20,7	20,7	20,8
12 Érythrée	5	13,0	13,0	12,9	15,6	16,0	15,3	13,6	13,8	13,3	13,8	13,8	13,8
13 Éthiopie	6	7,1	7,4	6,8	5,2	5,6	4,8	5,8	6,4	5,1	7,6	8,2	6,8
14 Gabon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambie	6	9,2	9,0	9,3	5,7	5,8	5,7	4,5	4,6	4,4	4,1	4,4	3,8
16 Ghana	6	8,1	8,2	8,0	7,5	8,5	6,5	7,9	...	...	5,4	...	...
17 Guinée	6	3,9	3,8	4,1	12,1	11,7	12,6	5,0	4,6	5,5	12,6	12,0	13,4
18 Guinée-Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	6	6,2 ^X	6,4 ^X	5,9 ^X	5,8 ^X	6,0 ^X	5,6 ^X	6,1 ^X	6,4 ^X	5,8 ^X	6,2 ^X	6,5 ^X	5,9 ^X
21 Lesotho	7	28,1 ^Y	31,5 ^Y	24,1 ^Y	24,5 ^Y	28,2 ^Y	20,1 ^Y	21,0 ^Y	25,0 ^Y	16,6 ^Y	21,1 ^Y	24,9 ^Y	17,1 ^Y
22 Libéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	5	13,0	13,4	12,6	27,1	28,2	26,0	26,7	27,6	25,8	9,2	9,3	9,0
24 Malawi	6	23,4	23,7	23,2	21,9	22,4	21,4	22,9	23,6	22,3	17,7	18,4	17,1
25 Mali	6	9,9	9,8	10,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
26 Maurice	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
27 Mozambique	7	3,6	3,7	3,4	9,0	9,1	8,8	4,3	4,4	4,1	4,5	4,7	4,3
28 Namibie	7	20,0	22,1	17,7	13,6	16,6	10,6	13,0	15,4	10,5	13,9	16,6	11,2
29 Niger	6	0,1	0,1	0,1	2,9	2,8	2,9	3,5	3,3	3,8	4,9	4,5	5,5
30 Nigéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 Ouganda	7	12,3 ^X	11,1 ^X	13,6 ^X	12,2 ^X	12,5 ^X	11,9 ^X	14,3 ^X	15,2 ^X	13,4 ^X	13,2 ^X	13,2 ^X	13,2 ^X
32 République centrafricaine	6	28,5	27,3	30,2	23,2	22,7	23,8	31,1	30,8	31,6	27,1	26,4	28,1
33 R. D. Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	7	8,5	8,6	8,4	4,9	5,1	4,7	4,2	4,2	4,2	8,7	8,7	8,8
35 Rwanda	6	19,9	20,8	19,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36 Sao Tomé-et-Principe	6	25,4	27,5	23,2	24,0	26,4	21,6	21,5	23,3	19,6	18,2	19,6	16,8
37 Sénégal	6	4,9	5,0	4,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38 Seychelles	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
39 Sierra Leone	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	7	21,7	24,4	18,6	18,7	21,9	15,1	21,2	24,7	17,2	17,9	20,6	14,9
42 Tchad	6	22,8	22,1	23,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
43 Togo	6	23,8	24,0	23,7	22,2	22,0	22,4	24,5	24,2	24,9	22,0	21,3	22,9
44 Zambie	7	5,6	5,6	5,7	5,5	5,6	5,4	5,8	6,0	5,5	6,4	6,7	6,0
45 Zimbabwe	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale													
46 Allemagne	4	1,2	1,2	1,1	1,4	1,4	1,4	1,3	1,4	1,2	0,7	0,8	0,6
47 Andorre	6	2,0	1,6	2,3	6,3	6,3	6,2	1,3	1,7	0,9	3,1	3,9	2,2
48 Autriche	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Belgique	6	6,5	6,8	6,2	4,4	4,4	4,5	2,8	2,9	2,8	2,5	2,7	2,3
50 Canada	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Chypre	6	1,2	1,5	0,8	0,1	0,0	0,1	0,0	...	0,1	0,0	0,0	0,0
52 Danemark	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
53 Espagne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54 États-Unis	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55 Finlande	6	0,9	1,2	0,7	0,9	1,2	0,7	0,3	0,4	0,2	0,2	0,3	0,1
56 France	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57 Grèce	6	1,4	1,6	1,2	0,7	0,8	0,6	0,6	0,6	0,5	0,4	0,5	0,4
58 Irlande	8	1,9	2,1	1,7	1,2	1,4	1,0	0,7	0,8	0,6	...	...	...
59 Islande	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60 Israël	6	1,7	...	...	0,9	...	...	1,0	...	...	1,2	...	...

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)										REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						
5 ^e année d'études			Année scolaire s'achevant en 2006 6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			Année scolaire s'achevant en							
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	1999			2007				
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
Afrique subsaharienne																
...	...	...	...	...	...	5,2	5,2	5,3	10,4	11,6	9,2	8,0	8,4	7,5	1
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	2
12,2 ^Y	11,5 ^Y	13,2 ^Y	4,4 ^Y	4,6 ^Y	4,1 ^Y	.	.	.	...	...	...	7,8 ^Z	7,9 ^Z	7,8 ^Z	3
.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	3,3	3,9	2,7	.y	.y	.y	4	
13,6	12,9	14,5	28,8	26,8	31,4	.	.	.	17,7	17,5	18,0	10,5	10,6	10,5	5	
42,2	40,4	44,2	49,1	46,4	52,3	.	.	.	20,3	20,3	20,4	32,0	31,5	32,4	6	
18,3	...	...	20,3	...	...	.	.	.	26,7	26,8	26,5	20,1	20,0	20,1	7
9,2	...	...	10,2	...	...	.	.	.	11,6	12,8	10,3	12,9	15,3	10,3	8
22,7 ^X	23,6 ^X	21,7 ^X	26,2 ^X	27,9 ^X	24,3 ^X	.	.	.	26,0	26,4	25,5	27,1 ^Y	28,2 ^Y	25,9 ^Y	9	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	39,1	40,0	38,2	21,2	21,5	20,9	10
23,0	22,7	23,3	31,7	32,4	30,7	.	.	.	23,7	22,8	24,9	21,6	22,3	20,7	11	
9,5	9,7	9,1	...	...	...	.	.	.	19,4	18,2	20,8	14,6	14,9	14,2	12
9,0	9,6	8,3	7,1	8,1	5,7	.	.	.	10,6	9,8	11,9	6,0	6,6	5,4	13	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	14
3,2	3,2	3,1	2,4	2,4	2,4	.	.	.	8,5	8,6	8,5	5,2	5,3	5,1	15	
5,7	...	...	6,7	...	...	.	.	.	4,2	4,3	4,1	6,5	7,0	6,0	16
5,1	4,7	5,6	19,5	18,1	21,5	.	.	.	26,2	25,5	27,4	9,1	8,7	9,5	17	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	24,0	23,6	24,5	...	...	...	18
...	...	...	.	.	.	.	.	.	11,8	9,3	14,9	24,3	25,1	23,4	19
5,9 ^X	...	...	5,5 ^X	...	...	.	.	.	...	...	...	5,8 ^Y	6,0 ^Y	5,6 ^Y	20
17,6 ^Y	20,4 ^Y	14,9 ^Y	13,4 ^Y	15,1 ^Y	12,1 ^Y	16,0 ^Y	14,5 ^Y	17,1 ^Y	20,3	22,9	17,9	20,9 ^Z	24,3 ^Z	17,6 ^Z	21	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	6,7	7,4	5,9	22
19,3	19,2	19,4	.	.	.	.	.	.	28,3	27,7	28,9	19,1	19,8	18,4	23
16,8	17,2	16,3	13,4	13,7	13,1	.	.	.	14,4	14,4	14,4	20,7	21,1	20,3	24	
...	...	...	25,4	24,4	26,9	.	.	.	17,4	17,2	17,7	17,0	16,7	17,3	25
.	.	.	17,8	20,5	14,9	.	.	.	3,8	4,1	3,5	3,7	4,4	3,0	26	
13,2	13,4	12,9	2,0	2,2	1,8	10,6	10,7	10,4	23,8	23,2	24,7	5,9	6,1	5,7	27	
23,0	26,4	19,5	15,4	17,3	13,6	16,9	17,5	16,3	12,3	13,9	10,7	16,4	18,7	14,2	28	
6,2	5,7	6,9	23,4	22,5	24,9	.	.	.	12,2	12,4	11,8	4,9	4,8	5,1	29	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	3,1	3,0	3,1	2,9 ^Z	2,8 ^Z	3,0 ^Z	30
13,8 ^X	13,7 ^X	13,9 ^X	13,2 ^X	11,9 ^X	14,5 ^X	10,2 ^X	10,8 ^X	9,5 ^X	...	...	...	13,1 ^Y	13,0 ^Y	13,3 ^Y	31
26,2	25,4	27,3	30,8	31,2	30,2	.	.	.	...	...	...	26,3	26,0	26,8	32
...	...	...	...	...	...	.	.	.	15,5	18,8	11,9	15,9	15,6	16,4	33
0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	3,1	3,2	4,2	4,3	4,2	34	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	29,1	29,2	29,0	14,6	14,6	14,6	35
27,6	29,0	26,2	36,3	36,7	35,9	.	.	.	30,7	32,6	28,7	24,2	25,6	22,8	36	
...	...	...	24,0	23,8	24,1	.	.	.	14,4	14,5	14,2	10,6	10,8	10,5	37
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	38
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	9,9	9,7	10,2	39
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	40
18,6	20,5	16,5	18,0	19,5	16,4	6,8	7,3	6,4	17,1	19,5	14,5	18,0	20,5	15,3	41	
...	...	...	23,0	22,5	23,9	.	.	.	25,9	25,7	26,3	21,8	21,1	22,8	42
23,3	22,9	23,9	21,8	21,4	22,2	.	.	.	31,2	30,9	31,6	23,7	23,5	24,0	43	
6,4	6,7	6,2	7,2	7,5	6,9	12,4	13,9	10,7	6,1	6,4	5,8	6,5	6,8	6,2	44	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	45
Amérique du Nord et Europe occidentale																
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,7	1,9	1,5	1,2	1,2	1,1	46
1,1	1,3	0,9	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,9	3,3	2,5	47
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,5	1,8	1,3	...	...	...	48
2,5	2,8	2,2	1,0	1,1	0,9	.	.	.	...	...	...	3,2	3,3	3,1	49
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	-z	-z	-z	50
0,0	0,0	-	0,0	0,1	0,0	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2	51	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	-	-	-	-	-	-	52
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,8 ^Z	3,2 ^Z	2,4 ^Z	53
-	-	-	-	-	-	.	.	.	-	-	-	-	-	-	54	
0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	.	.	.	0,4	0,6	0,3	0,4	0,6	0,3	55	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	4,2	4,2	4,2	...	...	...	56
0,4	0,5	0,4	0,5	0,6	0,4	.	.	.	-	-	-	0,7	0,8	0,6	57	
...	...	...	...	...	...	-	...	...	1,8	2,1	1,6	0,7	0,8	0,6	58
-	-	-	-	-	-	-	...	...	-	-	-	-	-	-	59
1,2	...	...	1,0	...	...	.	.	.	...	...	...	1,4	1,9	0,9	60

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)												
		Année scolaire s'achevant en 2006												
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			
2007	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
61	Italie	5	0,5	0,6	0,3	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
62	Luxembourg	6	4,8	5,3	4,2	5,3	5,9	4,6	5,6	6,9	4,3	3,1	3,5	2,7
63	Malte	6	0,8 ^x	0,8 ^x	0,8 ^x	0,8 ^x	0,9 ^x	0,7 ^x	...	...	...	...	...	...
64	Monaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
66	Pays-Bas	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
67	Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Royaume-Uni	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
70	Suède	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
71	Suisse	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes														
72	Anguilla	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
73	Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	Argentine	6	10,1 ^y	11,5 ^y	8,5 ^y	7,0 ^y	8,2 ^y	5,8 ^y	6,2 ^y	7,3 ^y	5,0 ^y	6,1 ^y	7,3 ^y	4,9 ^y
76	Aruba	6	13,4	15,3	11,6	10,6	11,6	9,6	9,1	10,5	7,5	8,9	9,4	8,3
77	Bahamas	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
78	Barbade	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
79	Belize	6	13,8	14,9	12,6	9,6	11,0	8,2	8,5	10,2	6,6	9,3	11,3	7,3
80	Bermudes	6	.y	...	...	.y	...	...	.y	...	...	.y	...	...
81	Bolivie	6	2,6	2,7	2,4	2,3	2,5	2,1	2,7	2,9	2,5	2,1	2,3	1,9
82	Brésil	4	24,4 ^x	...	...	19,2 ^x	...	...	14,2 ^x	...	...	14,3 ^x	...	...
83	Chili	6	2,7	3,2	2,2	2,5	2,9	2,0	2,2	2,8	1,7	1,8	2,2	1,3
84	Colombie	5	5,7	6,3	5,1	4,1	4,5	3,7	3,3	3,7	2,9	2,8	3,2	2,4
85	Costa Rica	6	13,9	15,6	12,0	8,1	9,3	6,7	7,2	8,4	5,9	9,3	10,9	7,5
86	Cuba	6	-	-	-	1,7	2,4	0,9	-	-	-	0,8	1,1	0,4
87	Dominique	7	9,9	13,8	5,5	4,5	6,1	3,1	5,7	8,0	3,2	3,1	3,8	2,3
88	El Salvador	6	13,3	14,7	11,8	6,6	7,5	5,6	5,2	6,2	4,2	5,4	6,5	4,2
89	Équateur	6	2,9	3,2	2,6	2,0	2,2	1,7	1,2	1,4	1,0	0,9	1,1	0,8
90	Grenade	7	1,7 ^y	2,6 ^y	0,8 ^y	3,0 ^y	3,3 ^y	2,6 ^y	2,9 ^y	3,7 ^y	2,0 ^y	...	...	...
91	Guatemala	6	24,3	25,8	22,8	14,1	15,2	12,9	10,5	11,5	9,4	7,0	7,9	5,9
92	Guyana	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93	Haïti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6	16,4 ^y	17,6 ^y	15,1 ^y	9,5 ^y	10,8 ^y	8,2 ^y	6,4 ^y	7,2 ^y	5,5 ^y	4,1 ^y	4,6 ^y	3,5 ^y
95	Îles Caïmanes	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
96	Îles Turques et Caïques	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques	7	7,1	11,6	2,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Jamaïque	6	3,9 ^x	5,1 ^x	2,6 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	Mexique	6	6,1	7,2	5,0	6,1	7,2	4,8	4,2	5,1	3,2	3,4	4,2	2,5
100	Montserrat	7	11,8	11,1	12,5	-	-	-	3,0	2,3	4,3	1,3	2,4	-
101	Nicaragua	6	13,8	15,0	12,4	11,1	12,8	9,3	7,0	8,0	6,0	7,3	8,6	6,0
102	Panama	6	9,0	10,1	7,7	8,4	9,8	6,9	6,2	7,4	4,9	4,2	5,2	3,1
103	Paraguay	6	10,2 ^x	11,5 ^x	8,7 ^x	6,9 ^x	8,3 ^x	5,5 ^x	5,1 ^x	6,1 ^x	4,0 ^x	3,4 ^x	4,2 ^x	2,5 ^x
104	Pérou	6	3,8	4,0	3,6	12,9	13,4	12,5	10,9	11,2	10,6	7,7	8,0	7,4
105	République dominicaine	6	6,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
106	Sainte-Lucie	7	6,3	7,9	4,7	2,2	3,0	1,4	1,5	2,2	0,8	1,2	1,5	0,9
107	Saint-Kitts-et-Nevis	7	.x	.x	.x	.x	.x	.x	...	...	...	...	...	...
108	St Vincent/Grenad.	7	5,3 ^x	6,5 ^x	3,9 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	Suriname	6	18,4	21,1	15,2	14,3	17,3	10,9	15,1	17,4	12,5	13,8	16,2	11,2
110	Trinité-et-Tobago	7	10,8 ^{*.x}	12,8 ^{*.x}	8,6 ^{*.x}	3,5 ^{*.x}	2,7 ^{*.x}	4,3 ^{*.x}	4,1 ^{*.x}	5,1 ^{*.x}	3,0 ^{*.x}	4,1 ^{*.x}	4,9 ^{*.x}	3,2 ^{*.x}
111	Uruguay	6	14,2	16,7	11,5	9,1	10,3	7,8	6,9	8,1	5,5	5,3	6,4	4,2
112	Venezuela, R. B.	6	8,1	9,6	6,5	6,4	7,8	4,9	6,2	7,8	4,6	4,5	5,7	3,2
Asie centrale														
113	Arménie	3	-	-	-	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	...	...	...
114	Azerbaïdjan	4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2
115	Géorgie	6	0,5	0,7	0,3	0,3	...	...	0,3	...	...	0,3	...	...
116	Kazakhstan	4	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0
117	Kirghizistan	4	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1
118	Mongolie	5	1,2	1,3	1,1	1,2	1,3	1,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
119	Ouzbékistan	4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
120	Tadjikistan	4	0,1	0,1	-	0,3	...	...	0,2	...	...	0,2	...	...
121	Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)									REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						
Année scolaire s'achevant en 2006									Année scolaire s'achevant en						
5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			1999			2007			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
0,3	0,3	0,2	...	...	...	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2	61
3,8	4,5	3,1	1,1	1,4	0,7	.	.	.	...	...	...	4,0	4,6	3,3	62
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,1	2,4	1,8	2,6 ^y	2,9 ^y	2,2 ^y	63
...	...	...	...	...	...	.	.	.	—	—	—	...	...	...	64
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	65
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	66
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	10,2 ^y	...	...	67
...	...	...	...	...	...	.	.	.	—	—	—	—	—	—	68
—	—	—	...	...	...	.	.	.	...	...	...	—	—	—	69
—	—	—	—	—	—	.	.	.	—	—	—	—	—	—	70
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,8	1,9	1,6	1,5	1,6	1,3	71
Amérique latine et Caraïbes															
—	—	—	...	...	...	...	...	...	0,3	0,4	0,3	—	—	—	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,1	2,4	1,7	73
...	...	...	...	...	...	.	.	.	12,0	14,5	9,3	...	...	...	74
5,6 ^y	6,9 ^y	4,4 ^y	4,7 ^y	5,7 ^y	3,7 ^y	.	.	.	5,9	6,9	4,9	6,6 ^z	7,7 ^z	5,3 ^z	75
7,2	8,4	6,0	3,5	3,9	3,1	.	.	.	7,7	9,5	5,9	8,4	9,3	7,5	76
—	—	—	...	...	...	.	.	.	.	.	.	—	—	—	77
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	78
7,3	8,7	5,9	7,1	8,1	6,1	.	.	.	9,7	10,8	8,4	9,4	10,9	7,9	79
. ^y	...	...	.^y	...	...	.	.	.	...	...	...	.^z	. ^z	. ^z	80
2,2	2,5	2,0	3,0	3,5	2,5	.	.	.	2,4	2,6	2,3	2,5	2,7	2,2	81
...	...	...	...	...	...	.	.	.	24,0	24,0	24,0	18,7 ^y	...	...	82
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,4	2,9	1,9	2,4	2,9	1,8	83
2,4	2,8	2,0	.	.	.	.	.	.	5,2	5,8	4,6	3,7	4,2	3,2	84
5,9	6,9	4,8	0,8	0,9	0,6	.	.	.	9,2	10,4	7,9	7,6	8,8	6,3	85
0,3	0,5	0,2	0,2	0,2	0,1	.	.	.	1,9	2,6	1,1	0,5	0,7	0,3	86
2,3	3,2	1,4	2,7	3,7	1,5	2,6	3,5	1,6	3,6	3,8	3,5	4,5	6,2	2,7	87
4,5	5,5	3,4	4,3	5,3	3,3	.	.	.	7,1	7,7	6,4	6,6	7,9	5,4	88
0,6	0,8	0,5	0,3	0,4	0,3	.	.	.	2,7	3,0	2,4	1,4	1,6	1,2	89
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,4	3,0	1,7	90
4,7	5,4	3,9	1,4	1,7	1,2	.	.	.	14,9	15,8	13,8	12,2	13,2	11,2	91
...	...	...	...	...	...	.	.	.	3,1	3,6	2,5	1,4	1,7	1,2	92
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	93
2,6 ^y	3,1 ^y	2,1 ^y	0,7 ^y	0,9 ^y	0,6 ^y	.	.	.	...	...	...	6,8	6,8	6,8	94
—	—	—	...	...	...	.	.	.	0,2	0,2	0,1	—	—	—	95
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,9 ^y	3,2 ^y	2,6 ^y	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,8	4,1	3,6	4,5	6,2	2,7	97
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	3,0	3,5	2,5	98
2,4	3,2	1,7	0,5	0,6	0,4	.	.	.	6,6	7,6	5,5	3,8	4,7	2,9	99
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8	1,4	—	3,2	3,6	2,9	100
4,0	4,8	3,2	2,2	2,6	1,8	.	.	.	4,7	5,3	4,1	9,0	10,2	7,6	101
2,9	3,7	2,1	1,2	1,6	0,8	.	.	.	6,4	7,4	5,2	5,5	6,5	4,4	102
2,0 ^x	2,5 ^x	1,4 ^x	1,0 ^x	1,3 ^x	0,7 ^x	.	.	.	7,8	8,8	6,7	5,1 ^y	6,1 ^y	4,1 ^y	103
6,5	6,9	6,1	3,5	3,7	3,4	.	.	.	10,2	10,5	9,9	7,8	8,1	7,5	104
...	...	...	...	...	...	.	.	.	4,1	4,5	3,7	5,6	6,9	4,1	105
0,9	1,2	0,7	...	...	...	...	...	...	2,4	2,8	2,0	2,7	3,3	2,0	106
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,8	2,6	1,0	107
...	...	...	...	...	...	16,0 ^x	21,9 ^x	11,2 ^x	...	...	...	4,1 ^y	5,0 ^y	3,0 ^y	108
13,9	15,9	11,9	16,8	16,8	16,7	...	...	...	...	...	...	15,7	17,8	13,5	109
4,2 ^{*.x}	5,0 ^{*.x}	3,3 ^{*.x}	5,2 ^{*.x}	6,5 ^{*.x}	4,0 ^{*.x}	3,2 ^{*.x}	2,9 ^{*.x}	3,4 ^{*.x}	4,7	4,9	4,4	2,9	3,5	2,3	110
4,1	5,2	2,9	1,9	2,4	1,5	.	.	.	7,9	9,3	6,5	7,0	8,2	5,6	111
2,9	3,8	2,1	1,1	1,5	0,8	.	.	.	7,0	8,5	5,5	4,9	6,1	3,7	112
Asie centrale															
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,2	0,2	0,2	113
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,2	114
0,4	...	...	0,4	0,6	0,3	.	.	.	0,3	0,5	0,2	0,4	...	...	115
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	...	...	0,1	0,1	0,1	116
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1	117
0,1	0,1	0,1	.	.	.	.	.	.	0,9	1,0	0,8	0,5	0,5	0,5	118
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,1	...	...	0,0	0,0	0,0	119
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,6	0,2	...	...	120
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	121

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)												
		Année scolaire s'achevant en 2006												
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			
2007	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
Asie de l'Est et Pacifique														
122	Australie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	6	0,7	0,9	0,5	0,9	1,4	0,4	0,8	1,0	0,5	1,8	2,5	0,9
124	Cambodge	6	20,6	21,7	19,4	13,5	14,7	12,2	11,2	12,5	9,6	7,8	9,0	6,5
125	Chine	5	1,2	1,3	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	États fédérés de Micronésie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6	4,0	4,8	3,2	2,0	...	...	1,3	...	...	1,2	...	...
128	Îles Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	6	6,8	7,8	5,7	4,1	4,9	3,2	3,7	4,5	2,8	2,7	3,3	2,1
132	Japon	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Kiribati	6	.x	.x	.x	.x	.x	.x	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	6	2,1	...	...	2,8	...	...	...	...	...	...	...	...
135	Malaisie	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
136	Myanmar	5	0,9	1,1	0,7	0,6	...	...	0,5	...	...	0,5	...	...
137	Nauru	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Nioué	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Palaos	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	—y	—y	—y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	6	5,3	6,2	4,2	2,6	3,5	1,8	1,8	2,5	1,2	1,4	1,8	0,8
143	République de Corée	6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
144	RDP lao	5	30,6	31,3	29,8	17,1	18,3	15,7	11,4	12,8	9,8	7,2	8,5	5,7
145	RPD Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Singapour	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
152	Tuvalu	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
153	Vanuatu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	Viet Nam	5	2,9y	...	...	0,9y	...	...	0,7y	...	...	0,6y	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest														
155	Afghanistan	6	8,8 ^x	8,1 ^x	10,5 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	5	11,5y	11,9y	11,2y	10,6y	10,8y	10,3y	13,6y	13,6y	13,5y	12,7y	12,6y	12,8y
157	Bhoutan	7	8,1y	8,6y	7,5y	7,8y	8,9y	6,6y	7,9y	8,7y	7,1y	5,9y	6,5y	5,4y
158	Inde	5	3,7y	3,7y	3,7y	2,7y	2,7y	2,7y	3,8y	3,8y	3,9y	4,1y	4,2y	4,0y
159	Maldives	7	0,5y	...	...	0,4y	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Népal	5	30,0	30,1	29,8	12,9	12,6	13,3	9,8	9,6	10,0	9,5	9,5	9,4
161	Pakistan	5	6,5	6,6	6,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	5	4,0y	4,9y	3,2y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Sri Lanka	5	0,5y	0,6y	0,5y	0,9y	1,0y	0,8y	0,9y	1,0y	0,8y	1,1y	1,2y	0,9y
États arabes														
164	Algérie	6	12,0	13,8	9,9	10,6	12,8	8,2	9,5	12,1	6,8	8,3	10,6	5,7
165	Arabie saoudite	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166	Bahreïn	6	3,0 ^x	2,4 ^x	3,5 ^x	3,2 ^x	3,7 ^x	2,6 ^x	3,4 ^x	4,0 ^x	2,8 ^x	2,5 ^x	3,2 ^x	1,8 ^x
167	Djibouti	6	3,6	3,4	3,7	8,0	7,8	8,1	6,5	5,9	7,3	...	...	...
168	Égypte	6	—	—	—	1,8	...	...	2,5	...	...	4,1	...	...
169	Émirats arabes unis	5	2,7	2,8	2,6	1,6	1,6	1,6	1,7	1,8	1,6	2,2	2,4	2,0
170	Irak	6	9,2 ^x	10,3 ^x	7,9 ^x	7,7 ^x	8,7 ^x	6,5 ^x	6,4 ^x	7,4 ^x	5,2 ^x	7,2 ^x	8,5 ^x	5,5 ^x
171	Jamahiriya arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie	6	0,6	...	...	0,5	...	...	0,6	...	...	1,3	...	...
173	Koweït	5	0,7	0,8	0,5	0,3	0,3	0,2	1,5	1,7	1,3	1,3	1,6	1,1
174	Liban	6	5,2	6,2	4,1	5,9	7,1	4,5	5,7	6,9	4,4	15,4	17,6	12,9
175	Maroc	6	15,6	16,8	14,3	13,3	14,8	11,6	13,3	15,4	10,8	11,1	13,3	8,4
176	Mauritanie	6	0,4	0,4	0,3	0,8	0,8	0,7	1,0	1,0	1,0	5,8	5,9	5,6
177	Oman	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
178	Qatar	6	1,0	1,2	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	République arabe syrienne	4	11,8	12,8	10,6	7,9	9,1	6,6	4,7	5,6	3,7	2,9	3,6	2,2
180	Soudan	6	2,7	2,8	2,6	2,6	2,7	2,4	3,2	3,3	3,0	2,8	2,9	2,7

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)									REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						
5 ^e année d'études			Année scolaire s'achevant en 2006 6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			Année scolaire s'achevant en						
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	1999			2007			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Asie de l'Est et Pacifique															
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	122
1,2	1,8	0,7	6,9	9,0	4,5	.	.	.	.	.	.	2,1	2,8	1,3	123
5,2	6,0	4,2	2,8	3,3	2,2	.	.	.	24,6	25,4	23,5	11,6	12,8	10,4	124
...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,2	0,3	0,2	125
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	126
1,0	...	...	3,1	...	...	.	.	.	...	...	...	2,2	2,7	1,7	127
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,6	...	...	1,7	...	...	128
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	129
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	130
1,9	...	...	0,3	...	...	.	.	.	...	...	...	3,3	4,0	2,7	131
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	132
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.y	.y	.y	133
...	...	...	...	...	...	.	.	.	6,3	7,3	5,1	5,8	7,4	4,0	134
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	135
0,3	...	...	.	.	.	.	.	.	1,7	1,7	1,7	0,6	...	...	136
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	137
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.y	.y	.y	138
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	139
...	...	...	.	.	.	.	.	.	—	—	—	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	141
1,1	1,6	0,7	0,6	0,8	0,3	.	.	.	1,9	2,4	1,4	2,3	3,0	1,6	142
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	.	.	.	—	—	—	0,0	0,0	0,0	143
4,0	4,8	3,0	.	.	.	.	.	.	20,9	22,4	19,1	16,9	18,0	15,7	144
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	145
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,0	1,1	0,9	1,2	1,5	0,9	146
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	0,3*	0,4*	0,3*	147
...	...	...	...	...	...	.	.	.	3,5	3,4	3,5	9,2	11,8	6,5	148
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	14,5	15,3	13,5	149
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	150
.y	.y	.y	20,2y	22,7y	17,3y	.	.	.	8,8	8,5	9,2	5,2z	5,9z	4,4z	151
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	152
...	...	...	...	...	...	.	.	.	10,6	11,1	9,9	...	...	...	153
0,1y	...	...	...	...	...	.	.	.	3,8	4,2	3,2	1,0z	...	...	154
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	—	—	—	155
5,2y	5,5y	5,0y	...	...	...	.	.	.	...	...	...	10,9z	11,2z	10,7z	156
9,1y	10,4y	7,7y	5,8y	6,1y	5,5y	3,5y	3,7y	3,4y	12,1	12,5	11,7	6,4	7,2	5,5	157
4,0y	4,1y	3,8y	.	.	.	.	.	.	4,0	4,0	4,1	3,4z	3,4z	3,4z	158
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	4,7z	5,5z	3,7z	159
7,5	7,4	7,5	.	.	.	.	.	.	22,9	22,2	23,8	16,8	16,8	16,7	160
4,0	4,5	3,3	.	.	.	.	.	.	...	...	...	5,3	5,5	4,9	161
...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	2,0	2,8	1,4	162
1,3y	1,5y	1,1y	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,9z	1,1z	0,8z	163
États arabes															
11,0	14,1	7,5	13,1	15,4	10,4	.	.	.	11,9	14,6	8,7	11,1	13,6	8,2	164
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	3,2*	3,4*	2,9*	165
2,8x	3,5x	2,1x	1,9x	3,1x	0,8x	.	.	.	3,8	4,6	3,1	2,7z	3,0z	2,3z	166
...	...	...	.	.	.	.	.	.	16,6	16,9	16,1	10,6	10,6	10,5	167
3,9	...	...	6,8	...	...	.	.	.	6,0	7,1	4,6	3,1	3,9	2,2	168
1,5	2,0	1,0	...	...	...	.	.	.	3,5	4,4	2,5	1,9	2,0	1,7	169
13,1x	15,2x	10,2x	4,2x	4,4x	3,8x	.	.	.	10,0	10,7	9,2	8,0y	9,1y	6,5y	170
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	171
1,6	...	...	1,8	...	...	.	.	.	0,7	0,7	0,7	1,1	1,1	1,1	172
1,0	1,3	0,6	...	...	...	.	.	.	3,3	3,4	3,1	0,9	1,1	0,7	173
9,8	11,1	8,4	9,0	10,3	7,7	.	.	.	9,1	10,5	7,7	8,7	10,2	7,2	174
8,7	10,9	6,2	8,1	10,1	5,7	.	.	.	12,4	14,1	10,2	11,9	13,7	9,7	175
8,4	8,4	8,4	13,7	13,4	14,0	.	.	.	...	...	...	3,4	3,4	3,4	176
4,0	3,0	5,0	2,6	2,4	2,9	.	.	.	8,0	9,5	6,4	1,3	1,0	1,5	177
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,7	3,5	1,9	0,9	0,9	0,8	178
...	...	...	...	...	...	.	.	.	6,5	7,2	5,6	7,0	8,0	5,9	179
2,8	2,9	2,6	3,4	3,6	3,1	.	.	.	11,3	10,9	11,8	2,8	2,9	2,7	180

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)											
		Année scolaire s'achevant en 2006											
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études		
2007	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
181 T. A. palestiniens	4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1	2,2	1,9
182 Tunisie	6	1,3	1,5	1,1	9,6	10,9	8,1	2,2	2,7	1,8	12,5	15,0	9,6
183 Yémen	6	4,4 ^x	4,3 ^x	4,6 ^x	4,4 ^x	4,4 ^x	4,3 ^x	5,1 ^x	5,4 ^x	4,7 ^x	6,2 ^x	6,9 ^x	5,3 ^x
Europe centrale et orientale													
184 Albanie	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185 Bélarus	4	0,2	0,1	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
186 Bosnie-Herzégovine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgarie	4	0,5	0,7	0,3	2,6	3,0	2,1	2,1	2,5	1,6	3,1	3,5	2,7
188 Croatie	4	0,6	0,6	0,5	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
189 Estonie	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
190 ERY de Macédoine	4	0,3 ^x	0,3 ^x	0,2 ^x	0,2 ^x	0,2 ^x	0,2 ^x	0,1 ^x	0,1 ^x	0,1 ^x	0,2 ^x	0,2 ^x	0,1 ^x
191 Fédération de Russie	4	0,8	...	...	0,5	...	...	0,3	...	...	...	...	...
192 Hongrie	4	3,8	4,4	3,2	1,4	1,6	1,1	1,1	1,3	0,9	1,2	1,4	0,9
193 Lettonie	4	4,8 ^y	6,4 ^y	3,0 ^y	2,0 ^y	2,7 ^y	1,3 ^y	1,8 ^y	2,4 ^y	1,1 ^y	2,2 ^y	3,0 ^y	1,4 ^y
194 Lituanie	4	1,3	1,5	1,1	0,5	0,6	0,3	0,4	0,4	0,4	0,3	0,4	0,3
195 Monténégro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196 Pologne	6	0,8	...	...	0,4	...	...	0,4	...	...	0,9	...	...
197 République de Moldova	4	0,4	0,5	0,3	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0
198 République tchèque	5	1,0	1,2	0,9	0,5	0,6	0,4	0,5	0,6	0,4	0,5	0,6	0,5
199 Roumanie	4	0,9	0,9	0,8	1,7	2,0	1,3	1,2	1,5	0,8	1,3	1,6	1,0
200 Serbie	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201 Slovaquie	4	5,3	5,6	4,9	2,1	2,3	1,9	1,5	1,8	1,3	1,8	1,9	1,6
202 Slovénie	5	0,5	0,5	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203 Turquie	6	3,9	4,2	3,5	1,8	1,8	1,8	1,8	1,6	2,0	2,2	1,8	2,6
204 Ukraine	4	0,3	0,3 [*]	0,3 [*]	0,1	0,1 [*]	0,1 [*]	0,0	0,0 [*]	0,0 [*]	0,0	0,0 [*]	0,0 [*]

I Monde ²	...	2,9	...	...	2,5	2,8	2,2	2,5	...	...	2,8	3,2	2,4
II Pays développés	...	0,5	0,6	0,4	0,5	0,6	0,4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,2
III Pays en développement	...	5,5	5,9	5,0	5,6	5,7	5,6	5,0	5,4	4,7	4,7	4,6	4,9
IV Pays en transition	...	0,2	0,2	0,2	0,2	...	...	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
V Afrique subsaharienne	...	9,9	9,8	10,1	12,2	12,5	11,9	13,0	15,4	10,5	13,2	13,2	13,2
VI Amérique du N./Europe occ.	...	0,5	0,6	0,3	0,5	0,5	0,4	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
VII Amérique latine et Caraïbes	...	6,7	...	...	5,3	6,6	4,0	5,1	6,1	4,0	3,7	4,4	3,0
VIII Amérique latine	...	9,0	10,1	7,7	7,0	8,2	5,6	6,2	7,3	5,0	4,3	5,4	3,2
IX Caraïbes	...	5,3	6,5	3,9	1,1	1,5	0,7	2,9	3,7	2,0	1,3	2,0	0,5
X Asie centrale	...	0,1	0,1	0,1	0,3	...	...	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
XI Asie de l'Est et Pacifique	...	0,8	1,0	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XII Asie de l'Est	...	1,7	...	...	1,8	2,4	1,1	0,8	1,0	0,5	1,4	1,8	0,8
XIII Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIV Asie du Sud et de l'Ouest	...	6,5	6,6	6,3	5,2	5,8	4,6	7,9	8,7	7,1	5,9	6,5	5,4
XV États arabes	...	2,7	2,8	2,6	3,2	3,7	2,6	3,2	3,3	3,0	3,5	...	...
XVI Europe centrale et orientale	...	0,8	...	...	0,5	0,6	0,4	0,4	...	...	0,7	...	...

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).

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.

2. Toutes les valeurs indiquées sont des médianes.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2007 pour les taux de redoublement par année d'études, et de l'année scolaire s'achevant en 2008 pour le pourcentage de redoublants (toutes années d'études confondues).

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(*) Estimation nationale.

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)									REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						
5 ^e année d'études			Année scolaire s'achevant en 2006 6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			Année scolaire s'achevant en						
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	1999			2007			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,1	2,2	2,0	0,5	0,6	0,5	181
2,6	3,3	1,9	11,2	13,7	8,3	.	.	.	18,3	20,0	16,4	7,4	9,0	5,7	182
5,8 ^x	6,5 ^x	4,7 ^x	5,0 ^x	5,6 ^x	3,9 ^x	.	.	.	10,6	11,7*	8,7*	4,9 ^y	5,3 ^y	4,3 ^y	183
Europe centrale et orientale															
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,9	4,6	3,2	...	...	...	184
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	185
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,5	0,8	0,2	186
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,2	3,7	2,7	2,1	2,5	1,8	187
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2	188
...	...	...	—	—	—	.	.	.	2,5	3,5	1,4	—	—	—	189
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	190
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,4	...	...	0,5	...	...	191
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,2	2,1	2,2	1,9	2,3	1,6	192
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,1	2,7	1,3	2,8 ^z	3,8 ^z	1,8 ^z	193
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	1,3	0,5	0,6	0,8	0,5	194
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	195
1,0	...	...	0,6	...	...	.	.	.	1,2	...	...	0,7	1,1	0,3	196
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	0,9	0,9	0,1	0,2	0,1	197
0,5	0,6	0,3	.	.	.	.	.	.	1,2	1,5	1,0	0,6	0,7	0,5	198
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,4	4,1	2,6	1,3	1,5	1,0	199
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	200
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,3	2,6	2,0	2,7	2,9	2,5	201
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,0	1,3	0,7	0,5	0,6	0,4	202
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,7	2,5	2,8	203
...	...	...	.	.	.	.	.	.	0,8	0,8*	0,8*	0,1	0,1*	0,1*	204
2,1	2,5	1,7	0,9	1,1	0,6	.	.	.	3,6	4,1	3,0	2,9	3,4	2,5	I
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,0	1,3	0,6	0,6	0,8	0,4	II
4,0	4,5	3,3	3,3	...	...	.	.	.	6,8	8,1	5,5	5,0	6,1	3,9	III
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,2	0,2	0,1	IV
13,2	13,4	12,9	14,4	15,5	13,3	.	.	.	16,3	19,1	13,2	13,0	14,1	11,8	V
0,1	0,2	0,1	...	...	...	.	.	.	0,2	0,2	0,1	0,4	0,6	0,3	VI
2,6	3,1	2,1	1,7	2,0	1,3	.	.	.	4,7	5,3	4,4	3,8	4,4	2,8	VII
2,9	3,7	2,1	1,2	1,5	0,8	.	.	.	6,5	7,5	5,3	5,6	6,9	4,1	VIII
0,9	1,2	0,7	...	...	...	.	.	.	3,1	3,6	2,5	2,8	3,3	2,1	IX
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	0,5	0,2	0,2	...	...	X
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,7	1,7	1,7	1,5	...	...	XI
1,1	1,6	0,7	0,0	0,0	0,0	.	.	.	2,7	2,9	2,5	2,2	2,9	1,5	XII
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	XIII
4,6	5,0	4,4	.	.	.	.	.	.	...	...	...	4,7	5,5	3,7	XIV
3,9	...	...	5,0	5,6	3,9	.	.	.	8,0	9,5	6,4	3,2	3,4	2,9	XV
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,2	1,5	1,0	0,6	0,8	0,4	XVI

Tableau 7
Efficacité interne : abandon et achèvement dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Durée ¹ de l'enseignement primaire	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2006														
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			5 ^e année d'études		
2007	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne																
Afrique du Sud	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	6	10,0 ^Y	10,3 ^Y	9,7 ^Y	6,6 ^Y	6,9 ^Y	6,4 ^Y	5,0 ^Y	4,7 ^Y	5,5 ^Y	7,9 ^Y	7,3 ^Y	8,7 ^Y	7,6 ^Y	5,9 ^Y	10,1 ^Y
Botswana	7	8,8 ^X	9,2 ^X	8,3 ^X	2,6 ^X	2,9 ^X	2,4 ^X	- ^X	- ^X	- ^X	8,5 ^X	10,4 ^X	6,4 ^X	3,5 ^X	3,8 ^X	3,1 ^X
Burkina Faso	6	6,7	6,7	6,8	2,2	1,9	2,6	7,2	8,1	6,1	3,9	4,9	2,7	11,5	11,7	11,3
Burundi	6	14,6	14,4	14,9	1,7	2,0	1,3	3,6	4,2	3,0	2,5	3,6	1,2	3,7	5,3	1,9
Cameroun	6	0,9	2,6	-	3,0	-	6,7	-	...	...	10,7	...	...	24,4	...	...
Cap-Vert	6	-	...	...	2,7	...	...	1,7	...	...	3,6	...	...	3,6	...	...
Comores	6	1,4 ^X	1,7 ^X	1,2 ^X	2,2 ^X	2,3 ^X	2,2 ^X	3,2 ^X	4,1 ^X	2,3 ^X	7,0 ^X	6,1 ^X	8,2 ^X	7,4 ^X	8,8 ^X	5,9 ^X
Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	6	3,0	2,9	3,1	4,3	3,1	5,8	4,6	2,9	6,7	6,7	5,2	8,5	2,5	-	6,5
Érythrée	5	9,9	10,8	8,8	9,0	9,3	8,7	9,2	9,1	9,3	13,1	13,1	13,2	...	...	...
Éthiopie	6	15,7	15,8	15,6	12,9	13,2	12,5	8,5	8,7	8,3	1,4	1,8	0,9	9,2	9,7	8,7
Gabon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	6	12,6	11,7	13,5	4,6	6,4	2,8	3,9	5,6	2,3	6,8	7,2	6,4	12,0	11,7	12,2
Ghana	6	9,2	9,6	8,7	0,6	0,2	1,0	-	...	...	2,7	...	...	5,5	...	...
Guinée	6	0,4	-	2,1	2,9	1,4	4,7	7,2	6,7	7,7	6,1	5,7	6,5	6,4	5,5	7,7
Guinée-Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	6	9,1 ^X	9,9 ^X	8,3 ^X	5,9 ^X	6,6 ^X	5,1 ^X	- ^X	- ^X	- ^X	4,0 ^X	4,2 ^X	3,8 ^X	- ^X	...	...
Lesotho	7	9,3 ^Y	9,8 ^Y	8,8 ^Y	2,0 ^Y	2,9 ^Y	0,9 ^Y	3,7 ^Y	4,8 ^Y	2,5 ^Y	6,3 ^Y	7,8 ^Y	4,7 ^Y	7,1 ^Y	9,7 ^Y	4,6 ^Y
Libéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	5	21,8	22,0	21,5	13,0	13,3	12,7	12,0	12,1	11,9	15,9	15,9	16,0	...	...	...
Malawi	6	24,7	24,2	25,1	6,5	5,9	7,0	14,7	14,4	15,0	11,0	10,6	11,4	14,6	14,0	15,2
Mali	6	2,9 ^Y	2,9 ^Y	3,0 ^Y	3,5 ^Y	2,9 ^Y	4,1 ^Y	5,1 ^Y	4,7 ^Y	5,6 ^Y	5,3 ^Y	5,0 ^Y	5,6 ^Y	7,1 ^Y	6,3 ^Y	8,2 ^Y
Maurice	6	-	-	-	0,4	0,2	0,6	0,4	0,3	0,6	0,3	0,2	0,4	1,2	1,2	1,1
Mozambique	7	10,8	10,0	11,8	9,6	8,6	10,9	9,6	8,7	10,6	9,9	8,1	11,9	19,6	18,8	20,7
Namibie	7	2,7	3,5	1,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,5	5,7	7,2
Niger	6	10,4	9,5	11,6	6,4	5,6	7,6	7,7	7,2	8,5	6,2	5,9	6,5	2,7	2,6	3,0
Nigéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	7	31,6 ^X	32,8 ^X	30,5 ^X	3,9 ^X	4,7 ^X	3,0 ^X	7,1 ^X	4,5 ^X	9,6 ^X	11,4 ^X	11,7 ^X	11,1 ^X	15,2 ^X	14,4 ^X	16,0 ^X
République centrafricaine	6	8,3	9,1	7,3	-	-	-	11,6	11,6	11,6	12,9	11,9	14,4	10,5	9,3	12,3
R. D. Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	7	1,2	2,3	0,1	2,1	2,5	1,7	1,1	2,4	-	7,9	7,2	8,5	1,3	1,3	1,2
Rwanda	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	6	5,8	4,8	6,8	2,5	1,8	3,2	3,6	2,7	4,5	5,7	4,5	7,0	3,8	3,8	3,8
Sénégal	6	17,4 ^Y	17,6 ^Y	17,2 ^Y	6,6 ^Y	6,2 ^Y	7,0 ^Y	8,7 ^Y	8,9 ^Y	8,6 ^Y	4,3 ^Y	4,4 ^Y	4,1 ^Y	15,6 ^Y	15,2 ^Y	16,2 ^Y
Seychelles	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	7	4,7	4,5	4,8	-	-	-	7,6	12,1	2,5	3,8	4,0	3,5	4,0	5,7	2,3
Tchad	6	19,3 ^Y	18,0 ^Y	21,1 ^Y	14,2 ^Y	13,7 ^Y	14,9 ^Y	15,4 ^Y	14,5 ^Y	16,6 ^Y	17,9 ^Y	16,6 ^Y	20,0 ^Y	16,1 ^Y	13,8 ^Y	19,9 ^Y
Togo	6	13,1	12,6	13,7	7,0	6,3	7,7	11,1	9,9	12,5	11,6	10,0	13,4	13,4	11,1	16,3
Zambie	7	5,1	3,8	6,4	0,3	-	1,2	2,9	1,6	4,1	2,4	0,5	4,4	7,9	6,4	9,4
Zimbabwe	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale																
Allemagne	4	-	-	-	1,4	1,6	1,1	0,9	0,9	0,9	...	...	...	...	...	...
Andorre	6	0,1	-	0,2	0,1	-	1,4	-	-	-	-	-	-	...	...	...
Autriche	4	2,2	3,2	1,0	0,1	0,2	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
Belgique	6	1,6	2,0	1,1	1,0	1,1	0,8	0,5	0,6	0,5	0,6	0,7	0,5	2,9	3,3	2,5
Canada	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	6	0,4	0,6	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Danemark	6	1,0 ^X	0,8 ^X	1,3 ^X	4,8 ^X	4,8 ^X	4,9 ^X	1,6 ^X	1,6 ^X	1,6 ^X	- ^X	- ^X	- ^X	1,4 ^X	1,5 ^X	1,3 ^X
Espagne	6	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y
États-Unis	6	1,6	4,5	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
France	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	6	1,4	1,7	1,0	-	-	-	0,1	0,3	0,0	0,1	0,2	-	0,2	0,2	0,2
Irlande	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...

Tableau 7

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE																Pays ou territoire	
TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT D'UNE COHORTE (%)					
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
1999			2006			1999			2006			2006					
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Afrique subsaharienne																	
65	65	64	...	...	...	57	59	56	...	...	...	...	...	...	Afrique du Sud
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	72 ^Y	72 ^Y	71 ^Y	...	...	...	65 ^Y	67 ^Y	63 ^Y	36,3 ^X	37,9 ^X	34,2 ^X	Bénin
87	84	89	83 ^X	80 ^X	85 ^X	82	79	86	75 ^X	71 ^X	78 ^X	69,1 ^X	...	...	Botswana
68	67	70	80	78	81	61	59	63	69	68	71	60,6	60,0	61,4	Burkina Faso		
...	...	...	66	65	68	...	...	...	58	56	61	37,8	44,9	27,3	Burundi
81	...	...	84	...	...	78	...	...	59	...	...	45,2	...	...	Cameroun
...	...	...	92	...	...	...	...	...	88	...	...	83,8	...	...	Cap-Vert
...	...	...	80 ^X	79 ^X	81 ^X	...	...	...	72 ^X	69 ^X	74 ^X	...	...	...	Comores
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
69	73	65	78	83	73	62	67	56	75	83	66	...	...	...	Côte d'Ivoire
95	97	93	60	59	61	95	97	93	60	59	61	49,5	48,3	51,0	Érythrée		
56	55	59	64	64	65	51	49	54	58	57	59	...	...	...	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
92	93	92	73	71	75	86	88	83	64	62	66	...	...	...	Gambie
...	...	...	89	...	...	...	...	...	83	...	...	...	...	...	Ghana
...	...	...	83	87	79	...	...	...	77	82	72	...	...	...	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	...	...	83 ^X	81 ^X	85 ^X	...	...	...	84 ^X	...	...	...	...	...	Kenya
74	67	80	74 ^Y	68 ^Y	80 ^Y	58	50	66	62 ^Y	53 ^Y	71 ^Y	...	...	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
51	51	52	42	42	43	51	51	52	42	42	43	27,0 ^Y	...	...	Madagascar
49	55	43	43	44	43	37	39	34	36	37	35	17,9	22,3	13,8	Malawi		
78	79	77	81 ^Y	83 ^Y	79 ^Y	66	67	63	73 ^Y	75 ^Y	70 ^Y	...	...	...	Mali
99	100	99	99	99	99	99	100	99	98	98	98	86,5	81,8	91,3	Maurice		
43	47	37	64	68	60	28	31	25	45	48	41	35,6	38,3	32,6	Mozambique		
92	92	93	98	97	99	82	79	84	88	87	87	...	...	...	Namibie
...	...	...	72	74	69	...	...	...	70	72	67	38,7 ^X	40,1 ^X	36,5 ^X	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigéria
...	...	...	49 ^X	49 ^X	49 ^X	...	...	...	25 ^X	26 ^X	25 ^X	...	...	...	Ouganda
...	...	...	59	61	57	...	...	...	50	53	47	...	...	...	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo
...	...	...	87	85	89	...	...	...	83	81	85	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
45	...	...	...	...	...	30	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
...	...	...	79	82	75	...	...	...	74	77	71	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
...	...	...	65 ^Y	65 ^Y	65 ^Y	...	...	...	53 ^Y	54 ^Y	53 ^Y	30,1 ^Y	24,3 ^Y	36,9 ^Y	Sénégal
99	98	100	...	...	...	99	99	100	...	...	...	...	...	...	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
80	72	88	82	76	88	64	62	66	74	71	76	...	...	...	Swaziland
55	58	50	38 ^Y	41 ^Y	34 ^Y	47	50	41	30 ^Y	33 ^Y	25 ^Y	...	...	...	Tchad
52	54	49	54	58	50	44	47	40	45	49	39	38,6	44,3	32,4	Togo		
81	83	78	89	94	84	66	70	62	75	83	67	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale																	
.	.	.	.	.	.	99	99	100	98	98	99	...	...	...	Allemagne
...	...	...	98	100	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre
.	.	.	.	.	.	...	...	...	98	97	99	...	...	...	Autriche
...	...	...	96	95	97	...	...	...	93	92	95	...	...	...	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
96	95	97	100	100	100	96	95	97	100	100	100	...	...	...	Chypre
100	100	100	93 ^X	93 ^X	93 ^X	100	100	100	92 ^X	92 ^X	92 ^X	...	...	...	Danemark
...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	...	...	...	Espagne
94	...	...	...	...	...	92	...	...	95	...	...	...	...	...	États-Unis
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	Finlande
98	98	97	...	...	...	98	98	97	...	...	...	...	...	...	France
...	...	...	98	99	98	...	...	...	98	98	98	...	...	...	Grèce
95	94	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlande

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ de l'enseignement primaire 2007	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2006														
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			5 ^e année d'études		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
Islande	7	0,8	2,9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Israël	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Italie	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Luxembourg	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,7	1,1	0,2	11,3	12,6	9,9
Malte	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Monaco	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Norvège	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Pays-Bas	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Portugal	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Royaume-Uni	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Saint-Marin	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Suède	6	0,5	0,6	0,3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Suisse	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Amérique latine et Caraïbes																
Anguilla	7	1,0 ^x	3,2 ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	0,9 ^x	— ^x	1,9 ^x	1,0 ^x	0,9 ^x	1,3 ^x	— ^x	—	—
Antigua-et-Barbuda	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Antilles néerlandaises	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Argentine	6	2,1 ^y	2,2 ^y	2,0 ^y	0,5 ^y	0,7 ^y	0,3 ^y	0,2 ^y	0,3 ^y	0,1 ^y	0,9 ^y	1,1 ^y	0,7 ^y	1,5 ^y	2,1 ^y	0,8 ^y
Aruba	6	2,4	2,5	2,3	1,0	1,1	1,0	—	—	—	0,8	0,5	1,1	1,0	1,5	0,5
Bahamas	6	8,7 ^y	10,6 ^y	6,7 ^y	3,0 ^y	5,3 ^y	0,7 ^y	2,0 ^y	0,7 ^y	3,2 ^y	2,0 ^y	2,3 ^y	1,7 ^y	4,3 ^y	4,2 ^y	4,3 ^y
Barbade	6	3,2 ^y	1,6 ^y	4,8 ^y	0,5 ^y	1,6 ^y	— ^y	0,8 ^y	— ^y	1,6 ^y	1,0 ^y	2,6 ^y	— ^y	— ^y	—	—
Belize	6	8,1	7,7	8,5	0,8	1,0	0,5	2,0	2,4	1,5	0,7	0,6	0,8	3,6	5,4	1,6
Bermudes	6	1,6 ^y	—	—	1,4 ^y	—	—	9,8 ^y	—	—	— ^y	— ^y	— ^y	3,7 ^y	—	—
Bolivie	6	8,3	8,5	8,0	2,3	2,1	2,4	4,3	4,2	4,5	2,4	2,3	2,6	3,6	3,0	4,3
Brésil	4	13,8 ^x	—	—	2,4 ^x	—	—	3,8 ^x	—	—	—	—	—	—	—	—
Chili	6	1,7	1,9	1,4	0,5	0,6	0,4	—	—	—	0,8	0,6	0,9	—	—	—
Colombie	5	7,1	7,6	6,5	1,0	3,0	—	4,8	5,4	4,2	—	—	—	—	—	—
Costa Rica	6	3,3	3,7	2,9	2,3	2,6	2,1	2,0	1,9	2,1	4,0	4,7	3,2	4,1	4,4	3,8
Cuba	6	1,3	1,8	0,9	1,4	1,4	1,4	0,4	0,1	0,6	—	—	—	—	—	—
Dominique	7	4,6	1,6	8,0	2,1	4,0	0,3	3,0	2,7	3,4	0,5	0,3	0,7	2,8	2,6	3,0
El Salvador	6	9,6	10,2	8,9	5,3	5,8	4,8	5,2	5,4	5,0	6,7	7,1	6,2	6,2	6,4	6,0
Équateur	6	11,6	12,0	11,1	2,0	2,5	1,4	2,6	2,9	2,4	2,7	3,1	2,4	1,4	1,4	1,3
Grenade	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Guatemala	6	9,5	9,6	9,5	5,8	5,5	6,2	7,2	6,5	7,9	8,1	7,6	8,7	8,2	8,2	8,2
Guyana	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Haïti	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Honduras	6	6,9 ^y	8,0 ^y	5,7 ^y	2,7 ^y	3,5 ^y	1,9 ^y	2,8 ^y	3,4 ^y	2,3 ^y	3,2 ^y	3,5 ^y	2,9 ^y	2,9 ^y	3,7 ^y	2,1 ^y
Îles Caïmanes	6	5,6 ^x	4,9 ^x	6,3 ^x	5,7 ^x	1,9 ^x	9,9 ^x	6,6 ^x	7,8 ^x	5,4 ^x	6,4 ^x	9,8 ^x	2,0 ^x	— ^x	—	—
Îles Turques et Caïques	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Îles Vierges britanniques	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Jamaïque	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Mexique	6	1,8	2,0	1,6	0,8	0,9	0,7	1,5	1,7	1,3	1,0	1,3	0,7	2,3	2,6	2,0
Montserrat	7	2,4	2,2	2,5	—	—	—	4,5	7,0	—	2,7	2,4	2,9	—	—	—
Nicaragua	6	26,2	27,2	25,1	9,7	10,9	8,5	11,1	12,5	9,6	12,8	14,2	11,3	6,5	7,4	5,5
Panama	6	4,3	4,6	4,0	1,6	1,5	1,6	1,4	1,6	1,3	2,3	2,3	2,4	1,9	2,1	1,7
Paraguay	6	4,9 ^x	5,2 ^x	4,5 ^x	1,7 ^x	2,1 ^x	1,2 ^x	2,0 ^x	2,4 ^x	1,5 ^x	3,4 ^x	4,0 ^x	2,8 ^x	4,2 ^x	4,7 ^x	3,6 ^x
Pérou	6	2,1	2,4	1,8	1,9	1,9	1,9	1,1	1,0	1,2	1,3	1,2	1,4	3,5	3,2	3,7
République dominicaine	6	8,0 ^y	8,0 ^y	8,0 ^y	7,1 ^y	7,5 ^y	6,7 ^y	8,9 ^y	10,2 ^y	7,4 ^y	9,0 ^y	9,7 ^y	8,2 ^y	10,1 ^y	11,3 ^y	8,9 ^y
Sainte-Lucie	7	1,5 ^x	1,8 ^x	1,1 ^x	1,1 ^x	— ^x	2,3 ^x	0,2 ^x	0,1 ^x	0,3 ^x	1,2 ^x	1,8 ^x	0,6 ^x	2,0 ^x	3,3 ^x	0,7 ^x
Saint-Kitts-et-Nevis	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Suriname	6	4,1	4,1	4,1	3,6	4,3	2,8	3,2	4,1	2,3	7,6	6,7	8,5	13,0	15,9	9,9
Trinité-et-Tobago	7	— ^x	— ^x	— ^x	3,8 ^x	5,1 ^x	2,4 ^x	3,9 ^x	4,7 ^x	3,1 ^x	1,6 ^x	1,4 ^x	1,9 ^x	4,1 ^x	4,3 ^x	3,8 ^x
Uruguay	6	2,9	3,6	2,2	0,1	0,2	—	0,9	1,2	0,6	1,2	1,5	0,8	0,8	0,8	0,7
Venezuela, R. B.	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,6	1,2	—	0,5	1,0	—
Asie centrale																
Arménie	3	1,8	1,1	2,6	0,5	0,9	0,1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Azerbaïdjan	4	0,2	0,6	—	0,4	0,8	0,1	0,4	0,7	—	—	—	—	—	—	—
Géorgie	6	0,3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Kazakhstan	4	0,0	0,1	—	0,4	0,7	0,1	0,1	0,1	0,0	—	—	—	—	—	—
Kirghizistan	4	1,2	1,3	1,0	1,3	1,6	1,0	1,1	1,0	1,1	—	—	—	—	—	—

Tableau 7

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE																Pays ou territoire
TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT D'UNE COHORTE (%)				
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en				
1999			2006			1999			2006			2006				
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	F	
100	100	100	94	...	...	100	...	...	93	...	...	...	...	...	...	Islande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	Israël
97	...	...	100	99	100	97	...	...	100	99	100	...	...	...	...	Italie
96	93	100	99	98	100	89	84	94	90	88	92	...	...	...	...	Luxembourg
99	100	99	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
100	100	100	100	100	99	100	100	100	99	100	99	...	...	...	...	Norvège
100	100	100	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
99	99	99	100	100	100	100	100	99	100	100	100	...	...	...	...	Suède
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suisse
Amérique latine et Caraïbes																
...	...	...	97 ^x	94 ^x	100 ^x	...	...	...	93 ^x	...	...	87,5 ^x	...	...	...	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
84	80	88	...	...	...	84	78	91	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
90	88	92	96 ^y	95 ^y	97 ^y	89	86	91	95 ^y	93 ^y	96 ^y	...	...	...	...	Argentine
97	97	96	97	96	97	97	99	95	96	94	97	94,6 ^x	92,5 ^x	96,7 ^x	...	Aruba
...	...	...	85 ^y	82 ^y	88 ^y	...	...	...	81 ^y	79 ^y	84 ^y	...	...	...	...	Bahamas
93	95	92	...	...	...	94	95	93	97 ^y	...	...	...	...	...	...	Barbade
78	76	79	87	87	88	77	77	76	84	82	86	...	...	...	...	Belize
...	...	...	90 ^y	...	...	...	...	...	86 ^y	...	...	...	...	...	...	Bermudes
82	83	81	83	83	83	80	82	77	80	81	80	...	...	...	...	Bolivie
.	.	.	.	.	.	...	...	...	76 ^x	...	...	...	...	...	...	Brésil
100	100	100	98	98	98	100	99	100	...	...	...	...	...	...	...	Chili
67	64	69	88	85	92	67	64	69	88	85	92	74,6 ^x	72,7 ^x	76,7 ^x	...	Colombie
91	90	93	88	86	89	88	86	89	84	82	86	75,3 [*]	73,4 [*]	77,2 [*]	...	Costa Rica
94	94	94	97	97	97	93	92	93	97	97	97	...	...	...	...	Cuba
91	...	...	89	91	87	...	...	...	87	87	87	...	...	...	...	Dominique
65	64	66	74	72	76	62	63	62	69	67	71	62,2	57,1	67,7	...	El Salvador
77	77	77	82	80	83	75	74	75	81	79	82	78,5	77,1	80,0	...	Équateur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grenade
56	55	58	68	69	67	52	50	54	62	63	62	60,9 ^x	62,7 ^x	58,9 ^x	...	Guatemala
95	...	...	...	...	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	83 ^y	80 ^y	87 ^y	...	...	...	81 ^y	77 ^y	85 ^y	...	...	...	...	Honduras
74	...	...	...	...	...	...	...	...	78 ^x	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamaïque
89	88	90	95	94	95	87	86	88	92	91	94	...	...	...	...	Mexique
...	...	...	90	86	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
48	44	53	47	43	51	46	42	50	44	40	48	40,0	35,9	44,6	...	Nicaragua
92	92	92	90	90	90	90	90	91	88	88	89	87,6	87,3	87,8	...	Panama
78	76	80	88 ^x	86 ^x	90 ^x	73	71	76	84 ^x	82 ^x	86 ^x	...	...	...	...	Paraguay
87	88	87	93	93	93	83	84	82	90	90	90	...	...	...	...	Pérou
75	71	79	68 ^y	66 ^y	71 ^y	71	66	75	61 ^y	58 ^y	65 ^y	...	...	...	...	République dominicaine
90	...	...	...	...	...	...	...	...	96 ^x	95 ^x	97 ^x	...	...	...	...	Sainte-Lucie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	80	78	81	...	...	...	68	63	72	...	...	...	...	Suriname
...	...	...	91 ^{*,x}	90 ^{*,x}	92 ^{*,x}	...	...	...	84 ^{*,x}	80 ^{*,x}	87 ^{*,x}	...	...	...	...	Trinité-et-Tobago
...	...	...	94	93	96	...	...	...	94	92	95	...	...	...	...	Uruguay
91	88	94	98	96	100	88	84	92	97	95	100	95,1	92,2	98,3	...	Venezuela, R. B.
Asie centrale																
.	.	.	.	.	.	...	...	...	98	98	97	...	...	...	...	Arménie
.	.	.	.	.	.	97	96	98	99	98	100	97,7	95,6	100,0	...	Azerbaïdjan
...	...	...	100	...	...	99	99	100	100	...	...	84,5 ^y	...	...	...	Géorgie
.	.	.	.	.	.	...	...	...	100	99	100	99,1 ^y	98,6 ^y	99,6 ^y	...	Kazakhstan
.	.	.	.	.	.	95 [*]	95 [*]	94 [*]	96	96	97	94,6 ^y	92,5 ^y	96,8 ^y	...	Kirghizistan

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ de l'ensei- gnement primaire 2007	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2006														
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			5 ^e année d'études		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
Mongolie	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	4	—	—	—	0,5	0,3	0,6	0,4	0,2	0,5	...	...	...	...	...
Tadjikistan	4	—	—	—	0,4	...	...	0,6	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique																
Australie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	6	0,3	—	1,0	0,1	0,3	—	—	—	—	—	—	—	2,2	2,6	1,8
Cambodge	6	9,4	9,1	9,8	9,3	9,7	8,8	9,5	10,0	8,9	10,6	11,1	10,1	11,7	11,7	11,8
Chine	5	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États fédérés de Micronésie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	6	6,0	6,2	5,7	—	...	...	8,0	...	...	4,3	...	...	9,0	...	...
Îles Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	6	3,6	3,7	3,4	3,1	3,4	2,8	0,5	0,7	0,2	—	—	—	—	...	...
Japon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	6	—	...	...	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	6	2,2Y	2,4Y	2,0Y	2,1Y	2,0Y	2,2Y	2,0Y	2,0Y	2,0Y	2,2Y	2,2Y	2,1Y	2,6Y	2,7Y	2,5Y
Myanmar	5	10,4	...	...	5,5	...	...	6,3	...	...	8,0	...	...	...	...	...
Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	6	12,6	14,2	10,8	4,4	5,4	3,4	3,6	4,6	2,5	3,6	4,6	2,5	4,6	5,7	3,6
République de Corée	6	0,2	0,2	0,1	0,5	0,4	0,6	0,6	0,5	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,6	0,7
RDP lao	5	13,8	13,8	13,8	6,8	6,8	6,8	7,9	7,9	8,0	7,4	6,5	8,5	...	...	...
RPD Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6	4,2Y	4,3Y	4,0Y	1,6Y	0,2Y	3,1Y	2,8Y	3,8Y	1,5Y	—Y	—Y	—Y	1,3Y	2,3Y	0,2Y
Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	5	2,1Y	...	...	1,6Y	...	...	2,0Y	...	...	2,3Y	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest																
Afghanistan	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	5	13,2Y	14,1Y	12,4Y	9,1Y	10,1Y	8,0Y	11,2Y	12,8Y	9,6Y	15,4Y	15,6Y	15,2Y	...	...	...
Bhoutan	7	—Y	—Y	—Y	1,8Y	1,8Y	1,8Y	3,1Y	3,9Y	2,2Y	1,5Y	2,4Y	0,7Y	4,4Y	5,1Y	3,8Y
Inde	5	15,4Y	16,2Y	14,4Y	9,7Y	9,5Y	10,0Y	9,3Y	9,0Y	9,7Y	3,5Y	2,6Y	4,7Y	...	...	...
Maldives	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	5	13,2	13,5	12,8	9,7	10,0	9,3	7,1	7,6	6,5	6,6	7,6	5,4	...	...	...
Pakistan	5	15,3 ^x	15,4 ^x	15,1 ^x	4,7 ^x	6,1 ^x	2,5 ^x	3,8 ^x	4,7 ^x	2,5 ^x	9,2 ^x	9,1 ^x	9,4 ^x	...	...	...
République islamique d'Iran	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	5	1,2Y	1,2Y	1,3Y	1,4Y	1,4Y	1,3Y	1,9Y	2,0Y	1,9Y	2,2Y	2,3Y	2,0Y	...	...	...
États arabes																
Algérie	6	0,7	1,2	0,3	0,8	1,0	0,5	0,7	0,9	0,5	1,5	1,8	1,1	3,7	4,6	2,7
Arabie saoudite	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	6	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	0,0 ^x	— ^x	0,4 ^x	0,2 ^x	— ^x	0,5 ^x	0,1 ^x	— ^x	0,2 ^x
Djibouti	6	2,2	5,1	—	2,7	3,7	1,5	—	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	6	1,9	2,4	1,3	—	...	...	0,3	...	...	3,0	...	...	—	...	...
Émirats arabes unis	5	—	—	—	1,2	1,1	1,4	—	—	—	—	—	—	...	...	...
Irak	6	11,1 ^x	9,1 ^x	13,4 ^x	1,4 ^x	— ^x	3,7 ^x	1,1 ^x	— ^x	2,9 ^x	5,2 ^x	3,2 ^x	7,8 ^x	11,2 ^x	8,8 ^x	14,6 ^x
Jamahiriya arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	6	—	...	...	2,1	...	...	—	...	...	0,0	...	...	—	...	...
Koweït	5	0,4	0,8	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...
Liban	6	2,0	2,4	1,5	0,6	0,7	0,5	1,0	1,3	0,7	3,4	4,4	2,4	3,1	4,3	1,8

Tableau 7

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE																Pays ou territoire	
TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT D'UNE COHORTE (%)					
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
1999			2006			1999			2006			2006					
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
...	...	...	84	86	83	87	85	90	84	86	83	81,6	82,2	81,0			
.	.	.	.	.	.	100	100	99	99	99	99	...	...	...
.	.	.	.	.	.	97	100	94	99	...	...	97,3 ^x	95,7 ^x	99,0 ^x			
.			
Asie de l'Est et Pacifique																	
...			
...	...	...	99	99	100	...	...	...	98	97	99	80,7	75,6	86,1			
56	58	54	62	61	64	49	52	45	54	53	56	48,0	47,6	48,5			
...			
...			
87	89	86	83	...	...	82	82	82	76	...	...	...	...	...
...			
...			
...			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	95	...	...	...	...	...
...			
...			
...	...	...	92 ^y	92 ^y	92 ^y	...	...	...	89 ^y	89 ^y	90 ^y	...	...	...
...	...	...	73	...	...	...	...	...	73	...	...	72,6	...	...	
...			
...			
...			
...	...	...	77	73	81	...	...	...	73	69	78	...	...	...
100	100	100	98	98	98	99	100	99	97	97	97	...	...	...
54	55	54	61	62	61	54	55	54	61	62	61	56,8	56,5	57,2			
.			
94	91*	96*	...	...	...	92	91*	94*	...	...	...	...	...	...
...			
...			
...			
...			
...	...	...	92 ^y	92 ^y	92 ^y	...	...	...	91 ^y	90 ^y	92 ^y	...	...	...
...			
72	72	72	...	...	...	69	67	71	...	...	...	...	...	...
83	80	86	92 ^y	...	...	83	80	86	92 ^y	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest																	
...			
...	...	...	55 ^y	52 ^y	58 ^y	...	...	...	55 ^y	52 ^y	58 ^y	...	...	...
90	89	92	93 ^y	91 ^y	95 ^y	81	78	86	84 ^y	81 ^y	88 ^y	...	...	...
62	63	60	66 ^y	66 ^y	65 ^y	62	63	60	66 ^y	66 ^y	65 ^y	...	...	...
...			
58	56	61	62	60	64	58	56	61	62	60	64	57,0 ^x	50,9 ^x	65,2 ^x			
...	...	...	70 ^x	68 ^x	72 ^x	...	...	...	70 ^x	68 ^x	72 ^x	48,3 ^x	46,7 ^x	50,5 ^x			
...			
...	...	...	93 ^y	93 ^y	94 ^y	...	...	...	93 ^y	93 ^y	94 ^y	...	...	...
États arabes																	
95	94	96	96	95	97	91	90	93	92	89	95	81,2	76,5	86,5			
...			
97	97	98	99 ^x	100 ^x	98 ^x	92	91	93	99 ^x	100 ^x	97 ^x	...	...	...
77	71	85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	99	99	97	...	...	99	99	99	97	...	...	...	...	...
92	93	92	100	100	100	90	90	89	100	100	100	98,4	98,8	100,0			
66	67	63	81 ^x	87 ^x	73 ^x	49	51	47	70 ^x	78 ^x	61 ^x	68,1 ^x	75,1 ^x	60,4 ^x			
...			
98	98	97	...	...	...	97	97	97	99	...	...	...	...	...
...	...	...	100	100	99	94	93	95	100	100	99	86,3 ^y	82,7 ^y	90,3 ^y			
91	88	95	92	90	95	91	88	95	89	86	93	92,8	91,8	93,8			

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ de l'ensei- gnement primaire 2007	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2006														
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			5 ^e année d'études		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
Maroc	6	4,6	4,5	4,6	2,0	1,7	2,3	3,4	3,0	3,8	4,9	4,6	5,2	6,9	6,2	7,8
Mauritanie	6	9,1	10,4	7,7	7,0	7,4	6,7	10,6	10,6	10,6	14,6	14,5	14,6	13,3	12,2	14,4
Oman	6	1,3	1,9	0,7	0,4	0,6	0,1	0,0	—	0,2	—	—	—	0,9	0,8	0,9
Qatar	6	4,9 ^y	5,5 ^y	4,3 ^y	5,5 ^y	6,1 ^y	5,0 ^y	3,2 ^y	0,6 ^y	5,9 ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y
République arabe syrienne	4	2,2	2,4	2,0	1,2	1,3	1,0	1,1	1,1	1,1	...	...	...	.	.	.
Soudan	6	7,6	7,6	7,7	8,2	7,4	9,0	7,2	6,3	8,3	9,5	9,6	9,4	11,5	10,8	12,4
T. A. palestiniens	4	0,8	0,9	0,7	0,6	0,5	0,7	—	—	—	—	...	...	.	.	.
Tunisie	6	0,4	0,3	0,5	0,6	0,7	0,6	0,5	0,3	0,7	1,8	1,9	1,6	2,2	2,3	2,0
Yémen	6	13,5 ^x	15,1 ^x	11,5 ^x	8,9 ^x	8,5 ^x	9,4 ^x	6,7 ^x	5,4 ^x	8,5 ^x	7,9 ^x	6,7 ^x	9,9 ^x	9,6 ^x	8,4 ^x	11,7 ^x
Europe centrale et orientale																
Albanie	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
Bélarus	4	0,1	0,4	—	0,2	0,3	0,2	0,1	—	0,4	...	...	...	.	.	.
Bosnie-Herzégovine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
Bulgarie	4	2,3	2,3	2,4	2,1	2,4	1,8	1,5	1,4	1,6	...	...	...	.	.	.
Croatie	4	0,0	0,4	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...	.	.	.
Estonie	6	1,0 ^y	1,1 ^y	0,8 ^y	0,7 ^y	0,8 ^y	0,5 ^y	0,6 ^y	0,6 ^y	0,5 ^y	0,9 ^y	0,6 ^y	1,3 ^y	0,6 ^y	1,1 ^y	0,1 ^y
ERY de Macédoine	4	1,0 ^x	1,5 ^x	0,5 ^x	0,1 ^x	0,0 ^x	0,3 ^x	0,6 ^x	0,8 ^x	0,5 ^x	...	...	...	.	.	.
Fédération de Russie	4	2,9	...	...	1,1	...	...	1,2	...	...	...	...	...	.	.	.
Hongrie	4	1,5	1,8	1,3	0,4	0,4	0,4	0,1	0,1	0,1	...	...	...	.	.	.
Lettonie	4	1,4 ^y	1,6 ^y	1,2 ^y	0,3 ^y	— ^y	0,8 ^y	0,1 ^y	0,4 ^y	— ^y	...	...	...	.	.	.
Lituanie	4	0,7	0,8	0,7	0,7	0,7	0,6	0,8	0,9	0,7	...	...	...	.	.	.
Monténégro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
Pologne	6	0,8	...	...	0,4	...	...	0,5	...	...	0,5	...	...	0,4	...	...
République de Moldova	4	1,2	1,1	1,3	1,4	1,4	1,3	1,2	1,4	1,1	...	...	...	.	.	.
République tchèque	5	1,0	1,3	0,8	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	0,2	...	...	...
Roumanie	4	2,3	2,5	2,1	1,4	1,6	1,1	1,4	1,4	1,3	...	...	...	.	.	.
Serbie	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
Slovaquie	4	1,2	1,2	1,3	0,5	0,5	0,4	0,3	0,5	0,2	...	...	...	.	.	.
Slovénie	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquie	6	0,1 ^x	0,5 ^x	— ^x	0,8 ^x	0,7 ^x	0,9 ^x	1,0 ^x	0,9 ^x	1,2 ^x	1,1 ^x	0,6 ^x	1,6 ^x	2,9 ^x	1,9 ^x	3,9 ^x
Ukraine	4	1,0	1,2 [*]	0,8 [*]	0,7	0,9 [*]	0,5 [*]	0,5	0,7 [*]	0,3 [*]
Monde ²																
Monde ²	...	2,2	2,7	1,5	1,4	1,5	1,2	1,2	...	...	2,4	1,4	3,4	1,4	1,5	1,3
Pays développés	...	0,9	2,0	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1	0,4	—	...	...	...	.	.	.
Pays en développement	...	4,4	4,5	4,3	2,1	3,2	1,0	2,9	1,6	4,1	3,4	4,0	2,8	3,6	...	...
Pays en transition	...	0,6	...	...	0,5	0,6	0,3	0,5	0,7	0,3	...	...	...	.	.	.
Afrique subsaharienne	...	9,1	9,9	8,3	3,0	—	6,7	5,0	4,7	5,5	6,3	7,8	4,7	7,1	8,0	6,4
Amérique du N./Europe occ.	...	0,1	—	0,2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...
Amérique latine et Caraïbes	...	3,7	3,9	3,5	1,7	2,1	1,2	2,0	1,9	2,1	1,5	1,3	1,7	2,8	2,6	3,0
Amérique latine	...	4,9	5,2	4,5	1,9	1,9	1,9	2,0	1,9	2,1	2,4	2,3	2,5	2,9	3,7	2,1
Caraïbes	...	2,4	2,5	2,3	1,2	...	...	2,5	1,7	3,3	1,1	1,3	0,9	2,4	2,9	1,8
Asie centrale	...	0,2	0,6	0,0	0,4	0,8	0,1	0,4	0,5	0,3	...	...	...	.	.	.
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	...	2,2	2,4	2,0	2,6	2,7	2,5	2,0	2,0	2,0	2,3	...	...	...	...	...
Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	...	13,2	13,8	12,6	6,9	8,1	5,3	5,5	6,2	4,5	5,1	5,1	5,0	...	...	...
États arabes	...	1,9	2,4	1,4	1,2	1,2	1,2	0,6	0,6	0,6	1,8	1,9	1,6	2,2	2,3	2,0
Europe centrale et orientale	...	1,0	1,4	0,7	0,6	0,7	0,5	0,6	...	...	...	...	...	.	.	.

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).

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.

2. Toutes les valeurs indiquées sont des médianes.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(*) Estimation nationale.

Tableau 7

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															Pays ou territoire
TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
82	82	82	84	85	83	75	75	76	78	79	76	59,6 ^Y	63,2 ^Y	55,8 ^Y	Maroc
68	70	66	64	63	65	61	...	...	54	54	55	20,5 ^X	20,8 ^X	20,1 ^X	Mauritanie
94	94	94	98	98	99	92	92	92	98	97	98	...	...	...	Oman
...	89 ^Y	89 ^Y	89 ^Y	...	...	...	Qatar
.	87	87	87	95	95	96	...	...	...	République arabe syrienne
84	81	88	70	72	69	77	74	81	62	64	60	...	...	...	Soudan
.	99	100	99	99	99	99	...	...	...	T. A. palestiniens
92	91	93	96	96	96	87	86	88	94	94	94	...	...	...	Tunisie
87	66 ^X	67 ^X	65 ^X	80	...	...	59 ^X	61 ^X	57 ^X	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale															
.	92	90	95	...	...	...	...	...	...	Albanie
.	99	99	99	100	99	100	98,0	96,4	99,6	Bélarus
.	Bosnie-Herzégovine
.	93	93	93	94	94	94	...	...	...	Bulgarie
.	100	99	100	100	100	100	...	...	...	Croatie
99	99	99	97 ^Y	97 ^Y	97 ^Y	99	98	99	96 ^Y	96 ^Y	97 ^Y	...	...	...	Estonie
.	97	96	99	98 ^X	98 ^X	99 ^X	...	...	...	ERY de Macédoine
.	95	...	...	95	...	...	...	...	...	Fédération de Russie
.	97	96	98	98	98	98	...	...	...	Hongrie
.	97	97	97	98 ^Y	98 ^Y	98 ^Y	...	...	...	Lettonie
.	99	99	100	98	98	98	...	...	...	Lituanie
.	Monténégro
99	98	...	...	98	...	...	97	...	...	...	...	...	Pologne
.	95	...	...	96	96	96	...	...	...	République de Moldova
98	98	99	98	98	99	98	98	99	98	98	99	...	...	...	République tchèque
.	96	95	96	95	95	95	...	...	...	Roumanie
.	Serbie
.	97	96	98	98	98	98	...	...	...	Slovaquie
...	Slovénie
...	97 ^X	97 ^X	97 ^X	...	...	...	94 ^X	95 ^X	93 ^X	...	...	...	Turquie
.	97	96 [*]	97 [*]	98	97 [*]	99 [*]	96,6 ^Y	...	...	Ukraine
...	90	90	91	89	87	91	...	...	...	Monde ²
...	98	...	...	98	98	98	...	...	...	Pays développés
81	83	...	...	...	...	...	81	78	83	...	...	...	Pays en développement
.	97	96	98	98	97	99	...	...	...	Pays en transition
...	76	75	76	...	...	...	69	68	71	...	...	...	Afrique subsaharienne
98	98	97	...	...	...	99	99	100	99	100	99	...	...	...	Amérique du N./Europe occ.
86	88	85	92	84	78	91	84	82	86	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
82	83	81	88	86	90	81	83	80	84	82	86	...	...	...	Amérique latine
...	86	...	...	...	...	...	Caraïbes
.	97	98	96	99	99	99	96	94	98	Asie centrale
...	Asie de l'Est et Pacifique
...	89	89	90	...	...	...	Asie de l'Est
...	Pacifique
...	68	67	69	...	...	...	68	67	69	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
...	90	89	92	94	94	94	...	...	...	États arabes
.	97	96	98	98	97	98	...	...	...	Europe centrale et orientale

Tableau 8
Participation dans l'enseignement secondaire¹

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE								
	Année scolaire s'achevant en 2006			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ² (milliers)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif de l'enseignement technique et professionnel	
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2007			Année scolaire s'achevant en 2007	
				2007	2006	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
Afrique subsaharienne												
1 Afrique du Sud	94	93	94	14-18	4 924	4 239	53	4 780	51	3Y	...	...
2 Angola	...	...	...	10-16	2 974	300	43	...	...	...	...	...
3 Bénin	71Y	72Y	70Y	12-18	1 415	213	31	435Y	35Y	25Y	58Y	43Y
4 Botswana	97X	97X	98X	13-17	220	158	51	169Y	51Y	...	11Y	38Y
5 Burkina Faso	52	54	50	13-19	2 272	173	38	424	42	43	26	49
6 Burundi	31	37	24	13-19	1 377	...	...	210	42	7	13	44
7 Cameroun	36*	35*	37*	12-18	2 985	626	45	751*	44*	28*	124*	39*
8 Cap-Vert	83	80	87	12-17	77	...	...	61	54	12	2	43
9 Comores	63X	70X	55X	12-18	127	29	44	43Y	43Y	41Y	0,2Y	7Y
10 Congo	63X	65X	62X	12-18	584	...	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	48	49	48	12-18	3 210	592	35	...	...	...	...	...
12 Érythrée	77	78	76	12-18	747	115	41	218	41	5	1	46
13 Éthiopie	89	90	87	13-18	11 258	1 060	40	3 430	40	...	191	44
14 Gabon	...	...	...	12-18	211	87	46	...	...	...	...	...
15 Gambie	80	81	79	13-18	208	47	40	105	48	25	-	-
16 Ghana	93	90	96	12-17	3 210	1 024	44	1 729	46	16 ²	67	46
17 Guinée	65	69	59	13-19	1 410	168	26	531	35	16 ²	5	14
18 Guinée-Bissau	...	...	...	13-17	184	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	...	...	...	12-18	76	20	27	...	...	...	...	...
20 Kenya	...	...	...	12-17	5 170	1 822	49	2 729	46	11	25	62
21 Lesotho	68Y	68Y	68Y	13-17	255	74	57	94 ²	56 ²	3 ²	2 ²	53 ²
22 Libéria	...	...	...	12-17	499	114	39	...	...	...	...	...
23 Madagascar	61	61	60	11-17	3 170	...	...	836	49	41	30	35
24 Malawi	74	76	71	12-17	2 030	556	41	574	45	10 ²	.	.
25 Mali	64	...	...	13-18	1 688	218	34	534	39	28	55	51
26 Maurice	71	65	77	11-17	147	104	49	128Y	49Y	...	18Y	31Y
27 Mozambique	58	56	61	13-17	2 426	103	39	445	42	13	28	31
28 Namibie	77	75	80	14-18	268	116	53	158	54	5	.	.
29 Niger	40	42	37	13-19	2 017	105	38	214	38	15	3	17
30 Nigéria	49Y	49Y	49Y	12-17	20 683	3 845	47	6 436 ²	44 ²	12 ²	166 ²	35 ²
31 Ouganda	58	59	57	13-18	4 442	318	40	1 001	45	...	...	...
32 République centrafricaine	47Y	44Y	51Y	12-18	706	...	...	...	...	...	...	...
33 R. D. Congo	...	...	...	12-17	8 441	1 235	34	2 815	35	...	562	...
34 R.-U. Tanzanie	65	71	59	14-19	5 335	271	45	...	...	...	...	...
35 Rwanda	...	...	...	13-18	1 474	105	51	267	48	41	...	...
36 Sao Tomé-et-Principe	48	44	52	13-17	18	...	...	9	51	-	0,1	43
37 Sénégal	60	62	57	13-19	1 922	237	39	505	43	23Y	...	...
38 Seychelles ³	...	...	...	12-16	7*	8	50	8	50	6	.	.
39 Sierra Leone	...	...	...	12-17	757	...	...	240	41	7	12	60
40 Somalie	...	...	...	13-17	901	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	89Y	90Y	87Y	13-17	153	62	50	83	47	.	.	.
42 Tchad	64	64	65	12-18	1 670	123	21	314	31	23 ²	4	46
43 Togo	53	56	49	12-18	1 039	232	29	409	35	31 ²	32	38
44 Zambie	58	54	64	14-18	1 408	237	43	607	47	...	51	39
45 Zimbabwe	...	...	...	13-18	2 081	835	47	831 ²	48 ²	...	.²	. ²
Amérique du Nord et Europe occidentale												
46 Allemagne	99	99	98	10-18	8 004	8 185	48	7 982	48	8	1 727	42
47 Andorre ³	...	...	...	12-17	5*	...	...	4	49	3	0,2	50
48 Autriche	99	100	99	10-17	765	748	48	778	48	10	301	44
49 Belgique	99	100	99	12-17	750	1 033	51	822 ²	48 ²	68	343	44
50 Canada	...	...	...	12-17	2 593	...	...	2 632 ²	48 ²	6 ²	. ²	. ²
51 Chypre ³	99	98	100	12-17	66*	63	49	65	49	14	4	15
52 Danemark	97	97	96Y	13-18	399	422	50	475	49	13	126	44
53 Espagne	...	...	...	12-17	2 570	3 299	50	3 080	50	28	492	50
54 États-Unis	...	...	...	12-17	26 248	22 445	...	24 731	49	9	.	.
55 Finlande	100	100	100Y	13-18	389	480	51	433	50	7	126	46
56 France ⁴	...	...	...	11-17	5 237	5 955	49	5 940	49	26	1 180	42
57 Grèce	97	...	...Y	12-17	670	771	49	682	47	5	109	35
58 Irlande	99X	...	...	12-16	279	346	50	316	51	0,7	51	54

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)														TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)							
Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire								Total secondaire					
Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2007					
								1999				2007									
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)		
Afrique subsaharienne																					
95	95	94	0,99	99	94	103	1,09	89	83	94	1,13	97	95	99	1,05	73	71	76	1,06	1	
...	...	...	...	...	...	...	...	13	15	11	0,76	...	...	...	...	...	...	...	...	2
41Y	51Y	30Y	0,58Y	20Y	27Y	14Y	0,52Y	19	26	12	0,47	32Y	41Y	23Y	0,57Y	...	...	...	...	3
89Y	86Y	92Y	1,07Y	58Y	58Y	58Y	1,00Y	74	72	76	1,07	76Y	75Y	78Y	1,05Y	56Y	52Y	60Y	1,14Y	4	
24	28	21	0,77	8	10	6	0,61	10	12	7	0,62	18	21	15	0,74	14	16	12	0,74	5	
20	23	17	0,75	8	10	6	0,63	...	...	...	...	15	18	13	0,72	...	...	...	...	6
32*	35*	28*	0,80*	16*	18*	14*	0,78*	25	27	23	0,83	25*	28*	22*	0,79*	...	...	...	...	7
99	93	105	1,13	60	53	67	1,28	...	...	...	...	79	73	86	1,18	61	57	65	1,14	8
41Y	47Y	35Y	0,75Y	27Y	30Y	24Y	0,78Y	25	28	22	0,81	35Y	40Y	30Y	0,76Y	...	...	...	...	9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
...	...	...	...	...	...	...	...	22	28	15	0,54	...	...	...	...	...	...	...	...	11
43	50	36	0,73	18	22	15	0,67	21	25	17	0,69	29	34	24	0,70	25	29	21	0,72	12	
39	47	32	0,67	11	13	8	0,64	12	15	10	0,68	30	36	24	0,67	24 ^z	29 ^z	19 ^z	0,64 ^z	13	
...	...	...	...	...	...	...	...	49	53	46	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...	14
60	60	59	0,98	36	38	35	0,91	30	36	24	0,67	49	50	47	0,96	40	40	40	1,00	15	
74	77	71	0,92	32	35	29	0,82	37	41	33	0,80	53	56	50	0,89	45	47	43	0,91	16	
47	58	35	0,61	24	33	15	0,45	14	20	7	0,37	38	48	27	0,57	30	37	22	0,60	17	
...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	33	48	18	0,37	...	...	...	...	...	...	...	...	19
87	93	82	0,88	35	38	33	0,86	38	39	37	0,96	53	56	49	0,88	45	47	43	0,91	20	
45 ^z	40 ^z	51 ^z	1,29 ^z	24 ^z	22 ^z	27 ^z	1,22 ^z	31	26	35	1,35	37 ^z	33 ^z	41 ^z	1,27 ^z	24 ^z	19 ^z	29 ^z	1,55 ^z	21	
...	...	...	...	...	...	...	...	29	35	23	0,65	...	...	...	...	...	...	...	...	22
36	37	35	0,96	12	12	11	0,91	...	...	...	...	26	27	26	0,95	21	21	21	1,01	23
39	42	36	0,87	16	18	14	0,74	36	42	30	0,70	28	31	26	0,83	24	25	23	0,91	24	
44	53	34	0,64	18	22	14	0,65	16	22	11	0,52	32	39	25	0,64	...	...	...	...	25
99Y	98Y	100Y	1,02Y	80Y	81Y	78Y	0,96Y	76	76	75	0,98	88Y	89Y	88Y	0,99Y	82Y	81Y	82Y	1,02Y	26	
26	29	22	0,74	7	8	5	0,66	5	6	4	0,62	18	21	15	0,73	3	3	2	0,83	27	
76	70	82	1,17	32	30	35	1,16	58	55	61	1,11	59	54	64	1,17	50	44	55	1,23	28	
15	18	12	0,64	4	5	2	0,50	7	9	5	0,60	11	13	8	0,61	9	11	7	0,62	29	
35 ^z	39 ^z	32 ^z	0,82 ^z	28 ^z	31 ^z	25 ^z	0,79 ^z	23	24	22	0,89	32 ^z	35 ^z	28 ^z	0,81 ^z	27 ^z	30 ^z	24 ^z	0,82 ^z	30	
27	29	25	0,87	12	15	10	0,67	10	12	8	0,66	23	25	20	0,83	19	20	18	0,90	31	
...	32
46	58	33	0,58	27	36	17	0,49	18	24	12	0,52	33	44	23	0,53	...	...	...	...	33
...	...	...	...	...	...	...	...	6	7	5	0,82	...	...	...	...	...	...	...	...	34
24	25	23	0,92	13	14	12	0,85	9	10	9	0,99	18	19	17	0,89	...	...	...	...	35
64	61	67	1,11	18	19	17	0,88	...	...	...	...	46	45	48	1,07	38	36	40	1,11	36
35	38	31	0,80	14	17	11	0,65	15	19	12	0,64	26	30	23	0,76	22	25	19	0,78	37	
116	111	121	1,09	106	96	116	1,21	113	111	115	1,04	112	105	119	1,13	94	...	...	...	38
46	54	37	0,69	17	20	14	0,69	...	...	...	...	32	37	26	0,69	23	27	19	0,71	39
...	40
66	70	61	0,87	38	39	37	0,94	45	45	45	1,00	54	58	51	0,89	29	32	27	0,85	41	
23	33	14	0,41	12	15	9	0,56	10	16	4	0,26	19	26	12	0,45	...	...	...	...	42
49	62	35	0,57	26	36	15	0,42	28	40	16	0,40	39	52	27	0,53	...	...	...	...	43
58	60	55	0,91	33	35	30	0,86	20	23	18	0,77	43	46	41	0,89	41	44	38	0,87	44	
58 ^z	59 ^z	58 ^z	0,99 ^z	31 ^z	33 ^z	28 ^z	0,87 ^z	43	46	40	0,88	40 ^z	41 ^z	38 ^z	0,93 ^z	37 ^z	38 ^z	36 ^z	0,96 ^z	45	
Amerique du Nord et Europe occidentale																					
100	100	100	1,00	100	102	97	0,95	98	99	97	0,98	100	101	99	0,98	...	...	...	...	46
89	88	90	1,02	69	62	77	1,25	...	...	...	...	82	79	86	1,08	72	70	74	1,07	47
102	102	102	0,99	101	104	98	0,94	99	101	97	0,96	102	103	100	0,96	...	...	...	...	48
112	115	108	0,95	109	111	108	0,98	143	138	148	1,07	110	112	108	0,97	87 ^z	89 ^z	85 ^z	0,96 ^z	49	
97 ^z	98 ^z	96 ^z	0,99 ^z	104 ^z	105 ^z	103 ^z	0,97 ^z	...	...	...	...	102 ^z	103 ^z	100 ^z	0,98 ^z	...	...	...	...	50
96	96	96	1,00	99	98	101	1,04	93	92	95	1,03	98	97	99	1,02	95	94	96	1,02	51	
117	115	118	1,03	122	120	124	1,03	125	121	128	1,06	119	117	121	1,03	90	88	91	1,03	52	
117	117	117	1,00	125	115	136	1,18	108	105	112	1,07	120	116	124	1,06	95	93	96	1,03	53	
100	100	100	1,00	89	88	89	1,01	95	...	...	...	94	94	95	1,01	88	87	89	1,02	54
102	102	102	1,00	121	116	126	1,09	121	116	126	1,09	111	109	114	1,05	97	97	97	1,01	55	
111	111	111	0,99	117	116	118	1,02	111	111	111	1,00	113	113	114	1,01	98	97	99	1,02	56	
104	108	100	0,92	99	101	98	0,97	90	89	92	1,04	102	105	99	0,95	91	91	91	0,99	57	
105	104	107	1,03	125	118	132	1,12	107	104	111	1,06	113	110	117	1,07	88	86	90	1,05	58	

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									
	Année scolaire s'achevant en 2006			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ² (milliers)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif de l'enseignement technique et professionnel		
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2007			Année scolaire s'achevant en 2007		
				2007	2006	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		Total (milliers)	% F	
59	Islande	100	100	100	13-19	31	32	50	34	50	7	7	43
60	Israël	71	71	71	12-17	673	569	49	616	49	-	123	43
61	Italie	100	100	99	11-18	4 502	4 450	49	4 553	48	5	1 687	39
62	Luxembourg	...	...	...	12-18	39	33	50	38	50	18	12	48
63	Malte	94 ^x	93 ^x	94 ^x	11-17	38	...	...	38 ^y	49 ^y	28 ^y	4 ^y	33 ^y
64	Monaco ⁵	...	...	...	11-17	...	3	51	3	48	22	0,4	41
65	Norvège	100	100	99	13-18	372	378	49	420	48	7 ^y	135	42
66	Pays-Bas	...	...	...	12-17	1 208	1 365	48	1 444	48	...	671	46
67	Portugal	...	...	...	12-17	673	848	51	680	51	16	125	42
68	Royaume-Uni	...	...	...	11-17	5 445	5 192	49	5 306	49	26	1 008	50
69	Saint-Marin ⁵	...	...	...	11-18	...	...	...	2	49	-	0,5	30
70	Suède	...	...	...	13-18	734	946	55	760	49	12	223	44
71	Suisse	100	99	100	13-19	639	544	47	592	47	7	191	40
Amérique latine et Caraïbes													
72	Anguilla ⁵	98 ^x	100 ^x	96 ^x	12-16	...	1	53	1	52	-	...	...
73	Antigua-et-Barbuda	...	...	...	12-16	7 [*]	8	51	19	...	...
74	Antilles néerlandaises	...	...	...	12-17	17	15	54	...	...	...	...	...
75	Argentine	94 ^y	93 ^y	95 ^y	12-17	4 153	3 344	50	3 481 ^z	52 ^z	28 ^z	1 231 ^z	54 ^z
76	Aruba	97	95	100	12-16	7	6	51	8	51	92	2	39
77	Bahamas	99	...	...	11-16	36	27	49	34	50	32	-	-
78	Barbade	98	...	...	11-15	20	22	51	21	50	5	-	-
79	Belize	88	87	90	11-16	39	22	51	30	51	74	1	50
80	Bermudes ³	95 ^y	...	...	11-17	...	...	...	5 ^z	51 ^z	42 ^z	. ^z	. ^z
81	Bolivie	90	90	90	12-17	1 285	830	48	1 052	48	13	-	-
82	Brésil ⁶	82 ^x	...	...	11-17	23 396	24 983	52	23 424	52	11	997	58
83	Chili	97 ^x	96 ^x	98 ^x	12-17	1 779	1 305	50	1 612	50	55	389	47
84	Colombie	99	99	100	11-16	5 472	3 589	52	4 657	52	23	266	54
85	Costa Rica	97	...	...	12-16	432	235	51	378	50	10	57	51
86	Cuba	98	98	98	12-17	970	740	50	899	49	-	253	42
87	Dominique ^{3,5}	98	...	...	12-16	...	7	57	7	50	26	0,3	73
88	El Salvador	91	90	91	13-18	832	406	49	536	50	19	104	53
89	Équateur	79	81	77	12-17	1 640	904	50	1 142	49	32	261	51
90	Grenade ³	...	...	...	12-16	13	...	...	13	49	60	1	35
91	Guatemala	92	94	90	13-17	1 554	435	45	864	48	74	247	51
92	Guyana	...	...	...	12-16	68	66	50	73	49	2	7	31
93	Haïti	...	...	...	12-18	1 518	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	71 ^y	68 ^y	74 ^y	12-16	866	...	...	554	55	...	171	56
95	Îles Caïmanes ⁵	92	...	...	11-16	...	2	48	3	49	29	-	-
96	Îles Turques et Caïques	88 ^x	84 ^x	92 ^x	12-16	...	1	51	2 ^y	48 ^y	16 ^y	0,1 ^y	48 ^y
97	Îles Vierges britanniques ³	95	100	91	12-16	2	2	47	2	54	12	0,4	50
98	Jamaïque	99 ^x	100 ^x	97 ^x	12-16	286	231	50	257	50	6 ^y	8	63
99	Mexique	94	95	94	12-17	12 533	8 722	50	11 122	51	15	1 676	56
100	Montserrat ³	...	...	...	12-16	0,3 [*]	0,3	47	0,3	46	-	-	-
101	Nicaragua	...	...	...	12-16	683	321	54	471	52	24	19	55
102	Panama	99	100	98	12-17	371	230	51	261	51	16	43	48
103	Paraguay	89 ^x	89 ^x	89 ^x	12-17	810	425	50	529 ^y	50 ^y	21 ^y	47 ^y	47 ^y
104	Pérou	98	99	96	12-16	2 919	2 278	48	2 861	50	26	257	61
105	République dominicaine	96	93	98	12-17	1 163	611	55	920	54	23 ^z	35	60
106	Sainte-Lucie	97	...	...	12-16	16	12	56	15	52	4	0,3	29
107	Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	12-16	4	...	...	5	50	4	-	-
108	St Vincent/Grenad.	84 ^x	79 ^x	88 ^x	12-16	12	...	...	10 ^y	55 ^y	25 ^y	0,4 ^y	34 ^y
109	Suriname	46	41	50	12-18	59	...	...	47	57	18	23	51
110	Trinité-et-Tobago	93 ^{*,x}	94 ^{*,x}	92 ^{*,x}	12-16	115	117	52	98	51	24 ^{*,y}	...	...
111	Uruguay	77	71	83	12-17	320	284	53	295	49	13	44	43
112	Venezuela, R. B.	98	98	98	12-16	2 740	1 439	54	2 175	52	26	117	50
Asie centrale													
113	Arménie	99	99	100	10-16	378	347	...	337	50	1	2	33
114	Azerbaïdjan ^{3,7}	100	99	100	10-16	1 160 [*]	929	49	1 030	48	0,5	3	28
115	Géorgie	98	...	...	12-16	356	442	49	321	49	4,8	7	...
116	Kazakhstan	100	100	100	11-17	2 020	1 966	49	1 778	48	0,8	107	30
117	Kirghizistan	99	99	99	11-17	826	633	50	714	49	1	29	33

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE [%]																TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)					
Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire								Total secondaire					
Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2007					
								1999				2007									
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)		
101	101	100	0,99	118	113	124	1,10	110	107	113	1,06	111	108	114	1,06	91	89	92	1,03	59	
75	74	75	1,01	109	109	109	1,00	90	90	90	1,00	92	91	92	1,00	88	87	88	1,01	60	
103	105	101	0,97	100	100	100	1,00	92	92	91	0,99	101	102	100	0,99	94	93	94	1,01	61	
108	108	109	1,01	88	86	91	1,06	98	96	99	1,04	97	96	99	1,04	85	83	86	1,04	62	
104 ^Y	103 ^Y	105 ^Y	1,03 ^Y	89 ^Y	92 ^Y	87 ^Y	0,94 ^Y	...	...	...	...	99 ^Y	99 ^Y	100 ^Y	1,00 ^Y	87 ^Y	84 ^Y	90 ^Y	1,07 ^Y	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
97	97	97	0,99	129	131	128	0,98	120	118	121	1,02	113	114	112	0,99	97	97	97	1,01	65	
128	131	125	0,95	111	111	112	1,01	124	126	121	0,96	120	121	118	0,98	89	88	90	1,02	66	
117	117	117	1,00	86	79	93	1,18	106	102	110	1,08	101	98	105	1,07	88	84	92	1,09	67	
98	97	98	1,01	97	96	99	1,03	101	101	101	1,00	97	96	99	1,02	91	90	93	1,04	68	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
103	104	103	0,99	104	104	104	0,99	157	137	177	1,29	104	104	103	0,99	100	100	100	1,00	70	
107	106	109	1,03	81	86	76	0,89	94	98	90	0,92	93	95	90	0,96	82	84	80	0,96	71	
																Amérique latine et Caraïbes					
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	81 ^Y	83 ^Y	79 ^Y	0,96 ^Y	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	105*	107*	103*	0,96*	...	...	...	...	73
...	...	...	...	...	...	...	...	92	85	99	1,16	...	...	...	...	...	...	...	...	74
102 ^Z	99 ^Z	104 ^Z	1,06 ^Z	66 ^Z	59 ^Z	74 ^Z	1,24 ^Z	84	82	86	1,05	84 ^Z	79 ^Z	89 ^Z	1,12 ^Z	78 ^Z	74 ^Z	83 ^Z	1,11 ^Z	75	
114	117	110	0,94	99	92	107	1,16	99	96	103	1,07	105	102	108	1,06	82	80	85	1,06	76	
98	96	100	1,04	89	88	91	1,03	79	79	78	0,99	94	92	96	1,03	86	84	89	1,05	77	
99	100	97	0,97	110	104	116	1,11	100	98	103	1,05	103	102	105	1,03	90	88	93	1,05	78	
88	86	90	1,04	59	54	64	1,19	64	62	67	1,08	79	76	81	1,07	67	64	70	1,09	79	
91 ^Z	93 ^Z	89 ^Z	0,96 ^Z	79 ^Z	74 ^Z	85 ^Z	1,15 ^Z	...	...	...	...	84 ^Z	82 ^Z	87 ^Z	1,06 ^Z	...	...	...	...	80
93	95	91	0,97	76	77	75	0,97	78	80	75	0,93	82	83	81	0,97	70	70	70	0,99	81	
108	106	109	1,04	90	81	100	1,23	99	94	104	1,11	100	95	105	1,11	77	73	81	1,11	82	
99	100	99	0,98	86	84	88	1,05	79	78	81	1,04	91	89	92	1,03	85	84	87	1,03	83	
94	90	97	1,08	68	62	74	1,18	70	67	74	1,11	85	81	90	1,11	67	64	71	1,11	84	
105	104	105	1,01	63	58	67	1,15	57	55	60	1,09	87	85	90	1,05	...	...	...	...	85
93	95	92	0,97	92	91	93	1,03	77	75	80	1,07	93	93	93	1,00	86	85	87	1,02	86	
...	...	...	...	...	...	...	...	90	77	104	1,35	...	...	...	...	...	...	...	...	87
80	80	80	1,00	48	45	50	1,11	52	52	51	0,98	64	63	66	1,04	54	53	56	1,05	88	
79	80	77	0,97	60	58	62	1,07	57	56	57	1,03	70	69	70	1,01	59	59	60	1,02	89	
98	101	95	0,94	99	96	102	1,06	...	...	...	...	99	99	98	0,99	79 ^Y	78 ^Y	80 ^Y	1,02 ^Y	90
61	64	57	0,88	48	47	48	1,01	33	36	30	0,84	56	58	53	0,92	38 ^Z	40 ^Z	37 ^Z	0,92 ^Z	91	
129	136	122	0,90	69	67	70	1,03	82	82	83	1,02	107	111	103	0,93	...	...	...	...	92
...	93
...	94
66	61	72	1,17	60	50	70	1,40	...	...	...	...	64	57	71	1,25	...	...	...	...	95
...	96
86 ^Y	89 ^Y	84 ^Y	0,95 ^Y	85 ^Y	89 ^Y	82 ^Y	0,92 ^Y	...	...	...	...	86 ^Y	89 ^Y	83 ^Y	0,94 ^Y	70 ^Y	72 ^Y	69 ^Y	0,96 ^Y	97
112	106	117	1,10	84	77	90	1,17	99	103	94	0,91	101	95	106	1,11	84	79	89	1,12	97	
95	95	96	1,01	82	76	87	1,14	88	87	88	1,02	90	87	92	1,05	76	74	79	1,06	98	
114	112	117	1,05	62	61	62	1,01	70	69	70	1,01	89	88	90	1,03	72	72	72	1,00	99	
101	96	109	1,14	103	111	96	0,86	...	...	...	...	102	101	103	1,02	96	95	96	1,01	100
78	75	80	1,06	55	48	62	1,30	52	47	56	1,19	69	65	73	1,13	46	42	49	1,15	101	
85	84	86	1,02	55	51	59	1,17	67	65	69	1,07	70	68	73	1,08	64 ^Z	61 ^Z	67 ^Z	1,11 ^Z	102	
79 ^Y	79 ^Y	80 ^Y	1,01 ^Y	53 ^Y	52 ^Y	55 ^Y	1,05 ^Y	58	57	59	1,04	66 ^Y	66 ^Y	67 ^Y	1,03 ^Y	57 ^Y	56 ^Y	59 ^Y	1,06 ^Y	103	
114	111	117	1,06	74	74	74	1,00	84	87	81	0,94	98	96	100	1,04	76	76	77	1,01	104	
83	79	87	1,10	77	68	86	1,26	57	51	63	1,24	79	72	86	1,20	61	55	68	1,22	105	
104	102	107	1,04	77	67	88	1,32	71	62	79	1,29	93	88	99	1,13	82	76	88	1,17	106	
118	123	113	0,92	86	90	82	0,91	...	...	...	...	105	110	100	0,91	84	89	80	0,91	107
90 ^Y	83 ^Y	96 ^Y	1,16 ^Y	54 ^Y	44 ^Y	64 ^Y	1,46 ^Y	...	...	...	...	75 ^Y	67 ^Y	83 ^Y	1,24 ^Y	64 ^Y	57 ^Y	71 ^Y	1,23 ^Y	108
96	89	104	1,18	58	38	78	2,04	...	...	...	...	80	67	93	1,39	68 ^Y	57 ^Y	79 ^Y	1,38 ^Y	109
88	86	90	1,05	84	80	88	1,10	77	74	81	1,10	86	83	89	1,07	73	71	76	1,07	110	
101	97	105	1,08	83	88	78	0,89	92	84	99	1,17	92	93	91	0,99	68	64	71	1,11	111	
89	86	93	1,08	65	59	71	1,20	56	51	62	1,22	79	75	84	1,12	68	64	73	1,14	112	
																Asie centrale					
92	91	93	1,03	83	78	88	1,12	91	...	...	...	89	87	91	1,05	85	83	88	1,06	113
97	99	95	0,97	71	73	68	0,94	78	79	78	0,99	89	91	87	0,96	83	84	82	0,97	114	
90	91	90	0,99	90	90	90	1,00	79	80	78	0,98	90	90	90	1,00	82	82	82	1,01	115	
105	104	105	1,00	66	69	63	0,92	92	92	92	1,00	92	93	91	0,98	86	86	85	0,99	116	
92	91	93	1,02	73	73	73	1,00	83	83	84	1,02	86	86	87	1,01	81	80	81	1,02	117	

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									
	Année scolaire s'achevant en 2006			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ² (milliers)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif de l'enseignement technique et professionnel		
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2007			Année scolaire s'achevant en 2007		
				2007	2006	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
118	Mongolie	96	95	97	12-17	358	205	55	328	52	6	25	46
119	Ouzbékistan	100	100	100	11-17	4 490	3 411	49	4 598	49	.	1 075	49
120	Tadjikistan	98	...	...	11-17	1 211	769	46	1 012	45	.	23	25
121	Turkménistan	...	...	...	10-15	672	...	...	...	...	...	.	...
Asie de l'Est et Pacifique													
122	Australie ⁸	...	...	...	12-17	1 690	2 491	49	2 511	48 ²	28	1 009	44
123	Brunéi Darussalam	93	92	95	12-18	47	34	51	46	49	13	3	37
124	Cambodge	79	81	78	12-17	2 168	318	34	875	44	2	19	47
125	Chine	...	...	...	12-17	131 690	77 436	...	101 831	48	8	17 229	50
126	États fédérés de Micronésie	...	...	...	12-17	16	...	...	15	...	...	...	...
127	Fidji	99 ^Y	99 ^Y	100 ^Y	12-18	120	98	51	99	51	92 ^Y	3	34
128	Îles Cook ³	...	...	...	11-17	3	2	50	2	50	15	.	.
129	Îles Marshall ³	...	...	...	12-17	8*	6	50	5	49	...	0,2	50
130	Îles Salomon	...	...	...	12-18	78	17	41	22 ^Y	43 ^Y	...	.Y	.Y
131	Indonésie	99	99	98	13-18	25 472	...	...	18 717	49	49	2 402	41
132	Japon	...	...	...	12-17	7 362	8 959	49	7 427	49	19	922	43
133	Kiribati ³	...	...	...	12-17	...	9	53	11 ^Y	52 ^Y	...	..Y	..Y
134	Macao, Chine	96	93	98	12-17	46	32	51	45	49	95	1	44
135	Malaisie	99 ^Y	100 ^Y	98 ^Y	12-18	3 661	2 177	51	2 489 ^Y	51 ^Y	3 ^Y	146 ^Y	43 ^Y
136	Myanmar ⁹	73	75	70	10-15	...	2 059	50	2 686	50	.	..	..
137	Nauru	...	...	...	12-17	1	...	...	0,7	51	.	..	..
138	Nioué ³	...	...	...	11-16	...	0,3	54	0,2 ^Y	48 ^Y	...	.Y	.Y
139	Nouvelle-Zélande	...	...	...	11-17	435	437	50	527	49	20	...	...
140	Palaos ³	...	...	...	11-17	3*	2	49	2	50	28	...	..
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	13-18	831	...	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	98	98	97	12-15	7 646	5 117	51	6 366	51	20	.	.
143	République de Corée	99	99	98	12-17	3 985	4 177	48	3 917	47	32	494	46
144	RDP lao	78	79	76	11-16	922	240	40	404	43	2	4	35
145	RPD Corée	...	...	...	10-15	2 472	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	...	...	...	11-17	32	22	50	24 ^Y	51 ^Y	32 ^Y	.Y	.Y
147	Singapour ⁹	...	...	...	12-15	...	...	...	232	48	6	28	36
148	Thaïlande	87	85	89	12-17	5 736	...	...	4 729	51	18	777	44
149	Timor-Leste	...	...	...	12-17	154	...	...	75 ^Y	49 ^Y	...	3 ^Y	40 ^Y
150	Tokélaou	...	...	...	11-15	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	62 ^Y	62 ^Y	62 ^Y	11-16	15	15	50	14 ²	48 ²	...	...	...
152	Tuvalu	...	...	...	12-17	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	64	63	65	12-18	37	9	45	...	...	...	...	...
154	Viet Nam ⁹	93 ^Y	...	...	11-17	...	7 401	47	9 845	50	11	516	56
Asie du Sud et de l'Ouest													
155	Afghanistan	...	...	...	13-18	3 753	...	...	1 036	26	...	7	11
156	Bangladesh	97 ^Y	95 ^Y	100 ^Y	11-17	24 101	9 912	49	10 445	50	96	254	30
157	Bhoutan	93 ^Y	92 ^Y	94 ^Y	13-18	93	20	44	52	48	9	..	..
158	Inde	84 ^Y	86 ^Y	82 ^Y	11-17	169 164	67 090	39	91 529 ²	43 ²	...	750 ²	7 ²
159	Maldives	81	76	85	13-17	39	15	51	33 ²	50 ²	12 ²	...	...
160	Népal	81	81	81	10-16	4 688	1 265	40	2 305	47	14	15	...
161	Pakistan	76	75	76	10-16	28 103	...	...	9 145	42	31	331	35
162	République islamique d'Iran	83	89	77	11-17	11 457	9 727	47	9 942 ^Y	47 ^Y	8 ^Y	876 ^Y	38 ^Y
163	Sri Lanka	97 ^Y	96 ^Y	97 ^Y	10-17	2 556	...	...	...	...	...	...	...
États arabes													
164	Algérie	81	78	84	12-18	5 113	...	...	3 756 ^Y	51 ^Y	..Y	464 ^Y	39 ^Y
165	Arabie saoudite	...	...	...	12-17	3 009	...	...	2 826	...	11	80	...
166	Bahreïn	96 ^Y	95 ^Y	98 ^Y	12-17	73	59	51	74 ²	50 ²	17 ²	15 ²	39 ²
167	Djibouti	88	90	85	12-18	137	16	42	41	41	12	2	39
168	Égypte	...	...	...	12-17	9 414	7 671	47	...	...	...	...	...
169	Émirats arabes unis	98	98	...	11-17	337	202	50	311	49	49	...	...
170	Irak	70 ^X	73 ^X	66 ^X	12-17	4 039	1 105	38	1 751 ^Y	39 ^Y	..Y	140 ^Y	32 ^Y
171	Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	12-18	769	...	...	733 ²	53 ²	2 ²	...	...
172	Jordanie	98	98	97	12-17	751	579	49	671	50	17	...	...
173	Koweït	100	100	100	11-17	272	235	49	247	49	29 ²	5	11
174	Liban	86	83	89	12-17	454	372	52	370	52	56	57	40

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE [%]																TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)					
Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire								Total secondaire					
Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2007					
								1999				2007									
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)		
95	91	98	1,07	86	79	94	1,18	58	51	65	1,27	92	87	97	1,11	81	77	85	1,11	118	
97	98	96	0,98	115	116	114	0,98	86	87	86	0,98	102	103	101	0,98	92	93	90	0,97	119	
95	100	90	0,91	55	68	41	0,61	74	80	68	0,86	84	91	76	0,84	81	87	75	0,86	120	
...	121
Asie de l'Est et Pacifique																					
114	114	114	1,00	217	226	207	0,91	157	158	157	1,00	149	152	145	0,96	88	87	89	1,02	122	
115	117	113	0,97	84	79	88	1,11	85	81	89	1,09	97	96	99	1,04	89	87	91	1,05	123	
56	60	52	0,87	23	27	19	0,70	17	22	12	0,53	40	44	36	0,82	34	36	32	0,88	124	
96	96	96	1,00	60	60	61	1,03	62	...	...	...	77	77	78	1,01	...	...	...	...	125
100	100	99	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	91	...	...	...	...	...	...	...	126
97	94	100	1,06	62	55	69	1,25	80	76	84	1,11	82	78	87	1,12	79 ^z	76 ^z	83 ^z	1,10 ^z	127	
...	...	...	...	...	...	...	...	60	58	63	1,08	73	70	76	1,08	70	68	73	1,07	128
82	82	83	1,01	59	59	60	1,02	72	70	74	1,06	66	66	67	1,02	45	43	47	1,08	129	
46 ^y	49 ^y	44 ^y	0,89 ^y	17 ^y	19 ^y	14 ^y	0,74 ^y	25	28	21	0,76	30 ^y	32 ^y	27 ^y	0,84 ^y	...	...	...	...	130
90	90	91	1,02	57	57	56	0,98	...	...	...	...	73	73	74	1,01	68	67	68	1,01	131
101	101	101	1,00	101	101	101	1,00	102	101	102	1,01	101	101	101	1,00	98	98	98	1,00	132	
112 ^y	109 ^y	115 ^y	1,06 ^y	65 ^y	57 ^y	74 ^y	1,30 ^y	84	77	91	1,18	88 ^y	82 ^y	94 ^y	1,14 ^y	68 ^y	65 ^y	72 ^y	1,11 ^y	133	
116	119	114	0,95	85	82	88	1,06	76	73	79	1,08	99	99	99	1,00	78	76	79	1,04	134	
90 ^y	89 ^y	91 ^y	1,02 ^y	53 ^y	48 ^y	58 ^y	1,22 ^y	65	63	68	1,07	69 ^y	66 ^y	72 ^y	1,10 ^y	69 ^y	66 ^y	72 ^y	1,10 ^y	135	
...	136
47	43	51	1,17	45	40	50	1,25	...	...	...	...	46	42	50	1,19	...	...	...	...	137
...	...	...	...	...	...	...	...	98	93	103	1,10	99 ^y	96 ^y	102 ^y	1,07 ^y	...	...	...	...	138
104	104	104	1,00	143	139	148	1,07	113	110	115	1,05	121	119	123	1,03	...	...	...	...	139
98	...	...	...	96	97	96	0,99	101	98	105	1,07	97	98	96	0,97	...	...	...	...	140
...	141
87	84	90	1,07	73	66	79	1,21	76	72	79	1,09	83	79	87	1,10	61	56	67	1,20	142	
101	106	97	0,91	95	97	93	0,96	98	97	98	1,01	98	102	95	0,93	97	100	94	0,94	143	
53	58	47	0,81	34	39	30	0,76	33	39	27	0,69	44	49	39	0,79	36	38	33	0,87	144	
...	145
100 ^y	100 ^y	100 ^y	1,00 ^y	72 ^y	66 ^y	79 ^y	1,20 ^y	79	76	84	1,10	81 ^y	76 ^y	86 ^y	1,13 ^y	...	...	...	...	146
...	147
101	99	102	1,03	67	61	74	1,21	...	...	...	...	83	79	88	1,10	81	77	85	1,11	148
68 ^y	67 ^y	69 ^y	1,02 ^y	37 ^y	38 ^y	37 ^y	0,96 ^y	...	...	...	...	53 ^y	53 ^y	53 ^y	1,00 ^y	...	...	...	...	149
...	150
99 ^z	100 ^z	99 ^z	1,00 ^z	81 ^z	75 ^z	88 ^z	1,17 ^z	102	97	108	1,11	94 ^z	92 ^z	96 ^z	1,04 ^z	60 ^z	54 ^z	67 ^z	1,25 ^z	151	
...	152
...	30	32	28	0,87	153
...	62	65	58	0,90	154
Asie du Sud et de l'Ouest																					
38	53	21	0,40	16	24	8	0,34	...	...	...	...	28	39	15	0,38	26	37	14	0,38	155
60	56	64	1,13	30	31	30	0,97	45	45	45	1,01	43	42	45	1,06	41	39	42	1,07	156	
69	70	67	0,96	32	36	29	0,82	37	41	33	0,81	56	58	54	0,93	45	45	45	1,00	157	
71 ^z	75 ^z	66 ^z	0,89 ^z	42 ^z	47 ^z	36 ^z	0,77 ^z	44	52	36	0,71	55 ^z	59 ^z	49 ^z	0,83 ^z	...	...	...	...	158
124 ^z	117 ^z	132 ^z	1,13 ^z	...	...	...	...	43	42	44	1,07	83 ^z	80 ^z	86 ^z	1,07 ^z	69	67	71	1,06	159
68	70	66	0,94	32	34	31	0,91	34	40	28	0,70	48	50	47	0,93	42	44	40	0,92	160	
45	52	39	0,75	23	26	20	0,77	...	...	...	...	33	37	28	0,76	32	37	28	0,76	161
86 ^y	90 ^y	82 ^y	0,91 ^y	77 ^y	79 ^y	76 ^y	0,96 ^y	78	81	75	0,93	81 ^y	83 ^y	78 ^y	0,94 ^y	77 ^y	79 ^y	75 ^y	0,94 ^y	162	
...	163
États arabes																					
108 ^y	111 ^y	105 ^y	0,95 ^y	58 ^y	50 ^y	67 ^y	1,36 ^y	...	...	...	...	83 ^y	80 ^y	86 ^y	1,08 ^y	...	...	...	...	164
96	...	...	...	92	...	...	...	...	...	...	...	94	...	...	...	73*	70	76	1,08	165
104 ^z	104 ^z	104 ^z	1,00 ^z	100 ^z	96 ^z	104 ^z	1,08 ^z	95	91	98	1,08	102 ^z	100 ^z	104 ^z	1,04 ^z	93 ^z	91 ^z	96 ^z	1,05 ^z	166	
37	43	31	0,72	19	23	15	0,63	14	16	12	0,72	29	35	24	0,70	24	28	20	0,72	167	
...	82	86	79	0,92	168
101	102	100	0,98	81	77	86	1,11	76	74	78	1,06	92	91	94	1,03	83	81	84	1,03	169	
58 ^y	70 ^y	45 ^y	0,64 ^y	32 ^y	38 ^y	26 ^y	0,70 ^y	34	41	26	0,63	45 ^y	54 ^y	36 ^y	0,66 ^y	38 ^y	45 ^y	32 ^y	0,70 ^y	170	
116 ^z	117 ^z	115 ^z	0,99 ^z	77 ^z	65 ^z	91 ^z	1,41 ^z	...	...	...	...	94 ^z	86 ^z	101 ^z	1,17 ^z	...	...	...	...	171
96	95	96	1,02	76	74	78	1,06	89	88	90	1,02	89	88	91	1,03	87	86	87	1,01	172	
96	97	96	0,98	83	80	86	1,07	98	98	99	1,02	91	90	92	1,02	80	80	80	1,01	173	
85	82	89	1,09	75	70	80	1,13	74	70	77	1,09	80	76	84	1,10	73	70	77	1,10	174	

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									
	Année scolaire s'achevant en 2006			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ² (milliers)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif de l'enseignement technique et professionnel		
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2007			Année scolaire s'achevant en 2007	Année scolaire s'achevant en 2007	
				2007	2006	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)		% F	
175	Maroc	80	80	79	12-17	3 892	1 470	43	2 173	46	5 ^z	122	...
176	Mauritanie	52	57	47	12-17	406	63	42	102	46	17 ^{*,z}	...	...
177	Oman	97	97	97	12-17	341	229	49	306	48	1	.	.
178	Qatar	99	97	100	12-17	59	44	50	61	50	34	0,8	-
179	République arabe syrienne	95	95	96	10-17	3 537	1 030	47	2 549	48	4	104	40
180	Soudan	88	88	88	12-16	4 386	965	...	1 463	47	10	31	21
181	T. A. palestiniens	97	97	98	10-17	759	444	50	702	50	5	6	34
182	Tunisie	88 ^y	86 ^y	90 ^y	12-18	1 440	1 059	49	1 268	...	5	120	...
183	Yémen	83 ^x	83 ^x	82 ^x	12-17	3 368	1 042	26	1 455 ^y	32 ^y	2 ^y	10 ^y	6 ^y
Europe centrale et orientale													
184	Albanie	...	...	...	10-17	492	364	48	...	...	...	...	...
185	Bélarus	100	100	100	10-16	863	978	50	823	49	0,1	5	31
186	Bosnie-Herzégovine	...	...	...	10-17	403	...	...	345	50	...	...	...
187	Bulgarie	95	94	95	11-17	599	700	48	633	48	1,0	191	38
188	Croatie	100	99	100	11-18	429	416	49	393	50	1	150	47
189	Estonie	98 ^y	...	...	13-18	114	116	50	114	49	2	19	34
190	ERY de Macédoine	100 ^x	100 ^x	99 ^x	11-18	247	219	48	208	48	0,6	58	42
191	Fédération de Russie	...	...	...	11-17	12 808	...	...	10 798	48	0,6	1 842	37
192	Hongrie	98	100	95	11-18	981	1 007	49	937	49	11	128	39
193	Lettonie	97 ^y	97 ^y	97 ^y	11-18	247	255	50	258 ^z	49 ^z	1 ^z	38 ^z	39 ^z
194	Lituanie	99	99	99	11-18	403	407	49	394	49	0,6	38	35
195	Monténégro	...	...	...	11-18	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Pologne	92 ^y	...	...	13-18	3 211	3 984	49	3 206	48	3	784	36
197	République de Moldova ^{3,10}	99	99	99	11-17	415*	415	50	368	50	1	37	43
198	République tchèque	99	99	99	11-18	979	928	50	937	49	8	360	46
199	Roumanie	98	99	98	11-18	2 234	2 218	49	1 954	49	1	669	43
200	Serbie ³	...	...	...	11-18	700*	737	49	616	49	0,2	220	47
201	Slovaquie	98	97	98	10-18	658	674	50	617	49	8	215	46
202	Slovénie	...	...	...	11-18	176	220	49	165	49	1	57	42
203	Turquie	92 ^x	93 ^x	90 ^x	12-16	6 896	...	...	5 527	44	2 ^z	1 172	38
204	Ukraine	100	100*	100*	10-16	3 936	5 214	50*	3 709	49*	0,4	297	35*

	Médiane				Somme	Somme	% F	Somme	% F	Médiane	Somme	% F	
I	Monde	93	93	94	...	782 790	436 797	47	518 721	47	11	54 024	46
II	Pays développés	99	...	...	...	82 951	84 564	49	83 335	49	7	13 553	43
III	Pays en développement	88	89	86	...	670 705	320 514	46	409 125	47	15	37 044	47
IV	Pays en transition	99	99	100	...	29 135	31 719	49	26 261	48	0,7	3 428	40
V	Afrique subsaharienne	64	64	65	...	106 177	20 578	45	35 580	44	14	2 221	39
VI	Amérique du N./Europe occ.	99	99	99	...	62 328	60 661	49	62 401	49	9	8 645	43
VII	Amérique latine et Caraïbes	95	...	...	...	66 153	52 575	51	58 547	51	20	6 275	54
VIII	Amérique latine	94	94	94	...	63 919	51 424	51	57 253	51	22	6 225	54
IX	Caraïbes	95	100	91	...	2 233	1 151	50	1 294	50	19	51	49
X	Asie centrale	99	99	100	...	11 470	9 356	49	10 891	48	1	1 271	46
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	213 360	133 579	47	165 769	48	19	23 658	49
XII	Asie de l'Est	93	92	95	...	210 090	130 307	47	162 324	48	12	22 550	49
XIII	Pacifique	...	...	...	...	3 270	3 272	49	3 445	48	...	1 109	44
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	84	87	84	...	243 954	97 783	41	125 705	44	13	2 412	27
XV	États arabes	88	86	90	...	42 556	22 682	46	27 453	47	10	3 157	43
XVI	Europe centrale et orientale	98	99	98	...	36 792	39 582	49	32 375	48	1	6 385	39

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).

1. Comprend le 1^{er} et le 2nd cycle de l'enseignement secondaire (respectivement les niveaux 2 et 3 de la CITE).
2. Les données sont de 2006, sauf pour les pays où l'année scolaire correspond à l'année civile, auquel cas les données sont de 2007.
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 n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

6. La baisse de la scolarisation de 2005 à 2007 est principalement due à la date de référence de la collecte des données qui a été déplacée du dernier mercredi de mars au dernier mercredi de mai pour tenir compte des doubles comptes (effectifs scolarisés) et des transferts des élèves et des enseignants (d'une école à l'autre), chose courante en début d'année scolaire. À ce moment de l'année scolaire, le système scolaire étant devenu stable, les données collectées devraient donc refléter l'année scolaire en cours.

7. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE [%]														TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE [%]						
Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire								Total secondaire				
Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en 2007				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2007				
								1999				2007								
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
74	81	68	0,84	38	40	36	0,90	37	41	32	0,79	56	60	51	0,86	...	...	...	...	175
26	28	24	0,85	24	25	23	0,93	19	21	16	0,77	25	27	24	0,89	17	18	16	0,88	176
94	96	92	0,96	86	87	84	0,97	75	75	75	1,00	90	91	88	0,96	79	78	79	1,01	177
106	106	105	0,98	101	102	100	0,98	87	83	92	1,11	103	105	102	0,98	93	94	92	0,98	178
95	97	93	0,96	34	34	35	1,02	40	42	38	0,91	72	73	71	0,97	66	67	65	0,97	179
45	48	43	0,89	25	25	25	0,98	26	...	...	...	33	35	32	0,93	...	...	...	...	180
98	96	99	1,04	75	69	82	1,18	80	79	82	1,04	92	90	95	1,06	89	86	91	1,06	181
113	113	113	1,00	71	...	...	...	72	72	73	1,02	88	...	...	...	...	...	...	...	182
51 ^Y	67 ^Y	34 ^Y	0,52 ^Y	40 ^Y	54 ^Y	25 ^Y	0,46 ^Y	41	58	22	0,37	46 ^Y	61 ^Y	30 ^Y	0,49 ^Y	37 ^Y	48 ^Y	26 ^Y	0,53 ^Y	183
Europe centrale et orientale																				
...	...	...	...	...	...	...	...	71	72	70	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	184
107	109	105	0,97	72	66	79	1,21	85	83	87	1,05	95	94	96	1,02	87	...	...	...	185
95	93	97	1,04	77	76	78	1,02	...	...	...	...	85	84	87	1,03	...	...	...	...	186
88	91	86	0,94	125	127	123	0,97	91	92	90	0,98	106	108	103	0,96	88	89	87	0,99	187
99	97	100	1,03	85	84	87	1,04	84	84	85	1,02	92	90	93	1,03	87 ^Z	86 ^Z	88 ^Z	1,02 ^Z	188
106	109	102	0,94	95	91	100	1,10	93	91	95	1,04	100	99	101	1,02	90	89	91	1,03	189
93	93	93	1,00	76	78	74	0,95	82	83	81	0,97	84	85	83	0,97	81 ^Y	82 ^Y	80 ^Y	0,98 ^Y	190
82	82	83	1,01	88	91	85	0,93	...	...	...	...	84	85	83	0,98	...	...	...	...	191
97	97	96	0,99	94	94	95	1,01	94	93	94	1,02	96	96	95	1,00	89	89	90	1,00	192
103 ^Z	104 ^Z	101 ^Z	0,97 ^Z	93 ^Z	91 ^Z	96 ^Z	1,06 ^Z	88	87	90	1,04	99 ^Z	98 ^Z	99 ^Z	1,00 ^Z	...	...	...	...	193
99	100	98	0,98	94	91	97	1,06	95	95	96	1,01	98	98	98	1,00	91	90	92	1,02	194
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	195
101	101	100	0,98	99	99	99	1,00	99	100	99	0,99	100	100	99	0,99	94	93	95	1,02	196
91	91	90	0,99	84	79	90	1,13	83	84	82	0,98	89	87	90	1,03	81	79	82	1,03	197
99	99	98	1,00	93	92	94	1,03	83	81	84	1,04	96	95	96	1,01	...	...	...	...	198
99	100	99	0,99	79	79	79	1,00	79	79	80	1,01	87	88	87	0,99	73	74	72	0,97	199
97	97	96	0,99	80	77	82	1,07	93	93	94	1,01	88	87	89	1,03	...	...	...	...	200
95	96	94	0,98	92	91	94	1,03	85	84	86	1,02	94	93	94	1,01	...	...	...	...	201
88	88	88	1,00	98	99	98	0,99	100	98	101	1,03	94	94	93	0,99	89	88	89	1,01	202
89	96	82	0,86	74	82	66	0,80	...	...	...	...	80	88	72	0,82	69	75	64	0,86	203
95	95*	95*	1,00*	93	93*	92*	0,99*	98	97*	100*	1,03*	94	94*	94*	1,00*	84	84*	85*	1,01*	204
Moyenne pondérée																				
78	80	76	0,95	54	56	53	0,95	60	62	57	0,92	66	68	65	0,95	59	60	58	0,96	I
102	103	102	1,00	99	98	99	1,01	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	90	90	91	1,01	II
75	77	72	0,94	48	50	46	0,94	52	55	49	0,89	61	63	59	0,94	54	55	52	0,95	III
91	91	91	0,99	89	91	86	0,95	91	90	91	1,01	90	91	89	0,98	84	84	83	0,98	IV
40	44	35	0,79	26	29	23	0,78	24	26	21	0,82	34	37	30	0,79	27	29	24	0,82	V
103	103	102	1,00	98	97	98	1,01	100	101	100	0,99	100	100	100	1,00	90	90	91	1,02	VI
101	99	103	1,04	74	69	78	1,14	80	77	82	1,07	89	85	92	1,08	71	68	73	1,07	VII
102	100	104	1,04	75	70	80	1,14	81	78	83	1,07	90	86	93	1,08	72	69	74	1,07	VIII
73	72	73	1,02	44	43	45	1,06	53	53	54	1,03	58	57	59	1,03	41	39	42	1,08	IX
97	98	97	0,98	89	91	87	0,96	85	86	84	0,99	95	96	94	0,98	88	89	86	0,97	X
93	93	93	1,00	63	62	64	1,03	65	66	63	0,96	78	77	78	1,01	71	71	72	1,02	XI
93	93	93	1,00	62	61	63	1,03	64	65	63	0,96	77	77	78	1,01	71	71	72	1,02	XII
88	89	87	0,97	136	140	132	0,94	111	111	111	0,99	105	107	103	0,96	70	71	70	0,99	XIII
67	71	63	0,89	39	43	35	0,81	45	51	38	0,75	52	55	47	0,85	46	49	42	0,86	XIV
76	80	72	0,89	52	53	51	0,97	60	63	57	0,89	65	67	62	0,92	57	59	56	0,95	XV
90	91	89	0,98	85	88	83	0,94	87	88	87	0,98	88	90	86	0,96	80	82	79	0,97	XVI

8. L'effectif scolarisé du 2nd 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 de TBS ainsi que l'IPS relativement bas.

9. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

10. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2007 pour les taux de transition, et de l'année scolaire s'achevant en 2008 pour les effectifs scolarisés et les taux de scolarisation.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(*) Estimation nationale.

Tableau 9A
Participation dans l'enseignement supérieur

Pays ou territoire	SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											
	Effectif total des étudiants				Taux brut de scolarisation (TBS) (%)							
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en							
	1999		2007		1999				2007			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	633	54	741 ^z	55 ^z	14	13	15	1,16	15 ^z	14 ^z	17 ^z	1,24 ^z
Angola	8	39	49 ^z	...	0,6	0,7	0,5	0,63	3 ^z	...	...	...
Bénin	19	20	43 ^z	...	3	5	1	0,25	5 ^z	...	...	...
Botswana	5,5	44	11 ^y	50 ^y	3	3	3	0,79	5 ^y	5 ^y	5 ^y	1,00 ^y
Burkina Faso	10	23	42	33	0,9	1,4	0,4	0,30	3	4	2	0,50
Burundi	5	30	16	32	1,0	1,4	0,6	0,41	2	3	1	0,46
Cameroun	67	...	132	44	5	...	...	...	7	8	6	0,79
Cap-Vert	1	...	5	55	2	...	...	...	9	8	10	1,21
Comores	0,6	43	...	...	1	1	0,9	0,75	...	...	...	...
Congo	10,7	21	...	...	4	6	1	0,26	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	97	26	157	33	6	9	3	0,36	8	11	5	0,50
Érythrée	4,0	14	...	...	1,0	1,7	0,3	0,16	...	...	...	...
Éthiopie	52	19	210	25	0,9	1,4	0,3	0,23	3	4	1	0,34
Gabon	7	36	...	...	7,1	9,3	5,0	0,54	...	...	...	...
Gambie	1,2	23	...	...	1,0	1,6	0,5	0,30	...	...	...	...
Ghana	...	...	140	34	...	...	...	...	6	8	4	0,54
Guinée	...	...	43 ^z	21 ^z	...	...	...	...	5 ^z	8 ^z	2 ^z	0,28 ^z
Guinée-Bissau	0,5	16	...	...	0,4	0,7	0,1	0,18	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	140	36	...	...	...	...	3	4	3	0,57
Lesotho	4	64	9 ^z	55 ^z	2	2	3	1,65	4 ^z	3 ^z	4 ^z	1,19 ^z
Libéria	21	19	...	...	8	13	3	0,24	...	...	...	...
Madagascar	31	46	58	47	2	2	2	0,84	3	3	3	0,89
Malawi	3	28	6	34	0,3	0,4	0,2	0,37	0,5	0,7	0,3	0,51
Mali	19	32	51	...	2	3	1	0,45	4	...	...	...
Maurice	8	46	14	53	7	7	6	0,88	14	13	15	1,17
Mozambique	10	...	28 ^y	33 ^y	0,6	...	...	...	1 ^y	2 ^y	1 ^y	0,49 ^y
Namibie	...	...	13 ^z	47 ^z	...	...	...	...	6 ^z	7 ^z	6 ^z	0,88 ^z
Niger	...	...	11	29	...	...	...	...	1	2	0,5	0,33
Nigéria	699	43	1 392 ^y	41 ^y	6	7	5	0,76	10 ^y	12 ^y	8 ^y	0,69 ^y
Ouganda	41	35	...	...	2	2	1	0,53	...	...	...	...
République centrafricaine	6	16	4 ^z	22 ^z	2	3	1	0,18	1,1 ^z	1,7 ^z	0,5 ^z	0,28 ^z
République démocratique du Congo	60	...	238	26 [*]	1	...	...	...	4	6 [*]	2 [*]	0,35 [*]
République-Unie de Tanzanie	19	21	55	32	0,6	1,0	0,3	0,27	1	2	1	0,48
Rwanda	6	...	26 ^y	39 ^y	1	...	...	...	3 ^y	3 ^y	2 ^y	0,62 ^y
Sao Tomé-et-Principe	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sénégal	29	...	91	35	3	...	...	...	8	10	5	0,55
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	5	48	6 ^z	50 ^z	5	5	4	0,86	4 ^z	4 ^z	4 ^z	0,98 ^z
Tchad	...	...	10 ^y	13 ^y	...	...	...	...	1,2 ^y	2,0 ^y	0,3 ^y	0,14 ^y
Togo	...	...	33	...	...	...	...	...	5	...	...	...
Zambie	23	32	...	...	2	3	1	0,46	...	...	...	...
Zimbabwe	43	...	...	...	3	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre ¹	...	...	0,4 ^z	53 ^z	...	...	...	...	10 ^z	9 ^z	11 ^z	1,25 ^z
Autriche	253	50	261	54	54	52	55	1,05	51	46	56	1,20
Belgique	352	53	394	55	57	53	61	1,15	62	55	70	1,26
Canada	1 221	56	...	...	60	52	69	1,34	...	...	...	...
Chypre ¹	11	56	22	50	21	19	23	1,25	36	36	36	0,99
Danemark	190	56	232	58	56	48	64	1,33	80	67	94	1,41
Espagne	1 787	53	1 777	54	57	52	62	1,18	69	62	76	1,24
États-Unis	13 769	56	17 759	57	73	63	83	1,31	82	68	96	1,41
Finlande	263	54	309	54	82	74	91	1,23	94	84	104	1,23
France ²	2 012	54	2 180	55	52	47	58	1,24	56	49	62	1,27
Grèce	388	50	603	50	47	45	49	1,11	91	86	95	1,10
Irlande	151	54	190	55	46	42	50	1,20	61	54	68	1,27

Tableau 9A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE (%)						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS				Pays ou territoire
Total des étudiants			Pourcentage des étudiantes à chaque niveau			Année scolaire s'achevant en				
Année scolaire s'achevant en 2007			Année scolaire s'achevant en 2007			1999		2007		
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
Afrique subsaharienne										
62 ^z	36 ^z	1 ^z	55 ^z	56 ^z	42 ^z	...	...	61	...	Afrique du Sud
100 ^z	. ^z	— ^z	...	.^z	— ^z	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bénin
94 ^y	6 ^y	— ^y	52 ^y	16 ^y	— ^y	...	...	0,7 ^y	...	Botswana
...	...	...	...	...	...	...	...	0,9 ^y	38 ^y	Burkina Faso
5	95	1	27	32	—	0,1	...	...	...	Burundi
81	17	2	43	49	33	...	...	1	...	Cameroun
98	.	2	55	.	41	...	...	...	...	Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
54	39	7	30	39	26	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	...	...	0,1	16	...	...	Érythrée
100	.	0	25	.	2	...	...	...	...	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambie
73	26	0	35	33	26	...	...	2	52	Ghana
...	...	.^z	...	...	.^z	...	...	0,9 ^z	26 ^z	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
83	15	2	36	38	43	...	...	...	...	Kenya
79 ^z	21 ^z	. ^z	51 ^z	70 ^z	. ^z	1	46	0,1 ^z	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
72	25	4	48	45	41	1	...	1,1	22	Madagascar
100	.	.	34	.	.	...	...	...	...	Malawi
86	4	11	...	...	...	1	...	...	...	Mali
73	26	2	54	53	39	...	...	...	...	Maurice
100 ^y	— ^y	— ^y	33 ^y	— ^y	— ^y	...	...	...	...	Mozambique
61 ^z	39 ^z	0 ^z	43 ^z	52 ^z	45 ^z	...	...	0,2 ^z	...	Namibie
71	29	—	21	47	—	...	...	0,2	34	Niger
52 ^y	47 ^y	1 ^y	36 ^y	46 ^y	24 ^y	...	...	...	...	Nigéria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouganda
77 ^z	23 ^z	. ^z	20 ^z	30 ^z	. ^z	...	...	0,5 ^z	9 ^z	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
65 ^y	35 ^y	. ^y	41 ^y	35 ^y	. ^y	0,1	...	...	...	Rwanda
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Sao Tomé-et-Principe
...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	Sénégal
.	.	.	.	.	.	.	.	.^z	. ^z	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
99 ^z	. ^z	1 ^z	50 ^z	. ^z	50 ^z	0,1	...	0,1 ^z	...	Swaziland
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tchad
88	12	—	...	...	—	0,5	33	0,5	32	Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale										
...	...	...	48	61	...	178	46	535	20	Allemagne
40 ^z	60 ^z	. ^z	59 ^z	49 ^z	. ^z	...	...	...	...	Andorre ¹
84	9	7	53	66	46	30	49	44	54	Autriche
47	51	2	52	58	43	36	48	25	61	Belgique
...	...	...	...	...	...	40	...	76 ^y	45 ^y	Canada
22	76	2	71	44	48	2	39	6	23	Chypre ¹
85	13	2	59	47	46	12	61	13	59	Danemark
83	13	4	55	52	52	33	51	21	...	Espagne
77	21	2	57	60	52	452	42	596	...	États-Unis
93	0	7	54	10	52	5	41	10	44	Finlande
72	25	3	56	56	46	131 [±]	...	247	50	France ²
61	35	4	54	45	42	...	...	21	...	Grèce
68	29	3	58	50	47	7 ^{eo}	51	17	60	Irlande

Tableau 9A (suite)

Pays ou territoire	SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											
	Effectif total des étudiants				Taux brut de scolarisation (TBS) (%)							
	Année scolaire s'achevant en				1999				2007			
	1999		2007		1999		2007		1999		2007	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Islande	8	62	16	64	40	30	50	1,69	73	52	96	1,86
Israël	247	58	327	56	48	40	57	1,44	60	52	69	1,32
Italie	1 797	55	2 034	57	47	41	53	1,28	68	57	80	1,40
Luxembourg	2,7	52	3 ²	52 ²	11	10	11	1,10	10 ²	10 ²	11 ²	1,12 ²
Malte	6	51	9 ^Y	56 ^Y	20	18	21	1,13	32 ^Y	27 ^Y	36 ^Y	1,35 ^Y
Monaco	.	...	.^z	. ^z	.	.	.	.	.^z	. ^z	. ^z	. ^z
Norvège	187	57	215	60	66	55	77	1,40	76	60	94	1,57
Pays-Bas	470	49	590	51	49	49	50	1,01	60	58	63	1,09
Portugal	357	56	367	54	45	39	51	1,30	56	51	62	1,22
Royaume-Uni	2 081	53	2 363	57	60	55	64	1,16	59	49	69	1,40
Saint-Marin ³	...	.	0,9	57	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	335	58	414	60	64	53	75	1,41	75	59	92	1,57
Suisse	156	42	213	48	36	41	30	0,73	47	49	45	0,93
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla ³	.	.	0,05	83	.	.	.	.	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	.	.	...	...	.	.	.	.	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	2	53	...	...	19	18	20	1,11	...	...	...	...
Argentine	1 601	62	2 202 ²	60 ²	49	37	60	1,63	67 ²	53 ²	81 ²	1,52 ²
Aruba	1,4	54	2,2	58	27	25	29	1,19	33	27	39	1,45
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	7	69	11	68	33	20	45	2,28	53	34	73	2,18
Belize	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudes	...	...	0,9	71	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	253	...	...	...	33	...	...	...	...	...	...	...
Brésil	2 457	56	5 273	56	14	13	16	1,26	30	26	34	1,29
Chili	451	47	753	49	38	39	36	0,91	52	52	52	1,01
Colombie	878	52	1 373	51	22	21	23	1,11	32	30	33	1,09
Costa Rica	59	53	111 ^Y	54 ^Y	16	15	17	1,17	25 ^Y	23 ^Y	28 ^Y	1,26 ^Y
Cuba	153	53	865	64	21	19	22	1,19	109	77	143	1,85
Dominique	.	.	. ^y	. ^y	.	.	.	.	.^y	. ^y	. ^y	. ^y
El Salvador	118	55	132	55	18	16	20	1,24	22	20	24	1,22
Équateur	...	...	444	54	...	...	...	...	35	32	39	1,22
Grenade	.	.	. ^y	. ^y	.	.	.	.	.^y	. ^y	. ^y	. ^y
Guatemala	...	...	234	51	...	...	...	...	18	18	18	1,00
Guyana	...	...	8	68	...	...	...	...	12	8	17	2,09
Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	85	56	...	...	14	13	16	1,24	...	...	...	...
Îles Caïmanes ³	0,4	74	0,6 ²	72 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Îles Vierges britanniques ¹	0,9	70	1,2 ^Y	69 ^Y	60	36	86	2,40	75 ^Y	46 ^Y	106 ^Y	2,28 ^Y
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...	...	17	15	20	1,37
Mexique	1 838	48	2 529	50	18	19	17	0,91	27	28	26	0,93
Montserrat	.	.	.	.	...	...	...	...	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	109	61	131 ²	61 ²	41	31	50	1,59	45 ²	35 ²	56 ²	1,61 ²
Paraguay	66	57	156 ^Y	52 ^Y	13	11	15	1,38	26 ^Y	24 ^Y	27 ^Y	1,13 ^Y
Pérou	...	...	952 ²	51 ²	...	...	...	...	35 ²	34 ²	36 ²	1,06 ²
République dominicaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	...	...	1,4	71	...	...	...	...	9	5	12	2,41
Saint-Kitts-et-Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	8	57	17 ^Y	56 ^Y	6	5	7	1,38	11 ^Y	10 ^Y	13 ^Y	1,28 ^Y
Uruguay	91	63	159	63	34	25	44	1,76	64	47	82	1,75
Venezuela, R. B.	...	...	1 381* ^z	...	...	...	...	...	52* ^z	...	...	...
Asie centrale												
Arménie	61	54	107	55	24	22	25	1,11	34	31	37	1,20
Azerbaïdjan ^{1,4}	108	39	135	46	16	19	12	0,62	15	16	14	0,88
Géorgie	130	52	141	52	36	35	37	1,07	37	35	39	1,12
Kazakhstan	324	53	720	58	24	23	26	1,15	47	39	56	1,44
Kirghizistan	131	51	239	56	29	28	30	1,04	43	37	48	1,30

Tableau 9A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE (%)						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS				Pays ou territoire
Total des étudiants			Pourcentage des étudiantes à chaque niveau			Année scolaire s'achevant en				
Année scolaire s'achevant en 2007			Année scolaire s'achevant en 2007			1999		2007		
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
97	2	1	65	39	57	0,2	72	0,8	61	Islande
79	18	3	56	55	53	...	...	...	...	Israël
98	1	2	57	57	52	23	50	57	59	Italie
68 ^z	...	...	...	...	...	0,7 ^j	...	1 ^z	...	Luxembourg
85 ^y	14 ^y	1 ^y	56 ^y	57 ^y	30 ^y	0,3 ^j	53	0,6 ^y	57 ^y	Malte
. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	.	.	...	...	Monaco
97	1	3	61	61	47	9	53	16	58	Norvège
99	.	1	52	.	42	14	46	27	57	Pays-Bas
94	1	5	54	62	56	...	...	18	48	Portugal
74	22	4	55	66	45	233	47	351	48	Royaume-Uni
27	73	.	56	58	.	...	...	...	...	Saint-Marin ³
90	5	5	61	52	50	24	45	22	47	Suède
74	18	8	49	43	41	25	44	38	50	Suisse
Amérique latine et Caraïbes										
81	19	.	82	90	.	.	.	—	—	Anguilla ³
...	...	...	...	...	...	.	.	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
74 ^z	25 ^z	0 ^z	57 ^z	69 ^z	57 ^z	...	...	...	...	Argentine
32	68	.	71	53	.	...	...	0,2 ^z	59 ^z	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
51	49	1	68	68	55	...	...	0,9	...	Barbade
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belize
.	100	.	.	71	.	...	...	...	...	Bermudes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivie
91	8	1	57	41	51	...	...	...	...	Brésil
59	40	0	53	44	43	2	...	8	...	Chili
82	18	0	52	47	38	...	...	...	...	Colombie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Costa Rica
100	.	0	64	.	48	...	.	27	...	Cuba
. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	.	...	.	.	Dominique
86	14	0	55	54	14	...	...	0,8	46	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Équateur
. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	...	...	.	.	Grenade
...	...	.	...	...	.	...	...	...	...	Guatemala
73	27	.	64	80	.	...	...	0,0	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
11 ^z	89 ^z	. ^z	90 ^z	69 ^z	. ^z	...	...	0,2 ^z	71 ^z	Îles Caïmanes ³
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Îles Turques et Caïques
67 ^y	33 ^y	. ^y	75 ^y	56 ^y	. ^y	.	.	...	...	Îles Vierges britanniques ¹
...	...	...	...	...	...	0,6	...	...	...	Jamaïque
96	3	1	51	43	42	2	...	...	...	Mexique
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
91 ^z	9 ^z	0 ^z	61 ^z	58 ^z	63 ^z	...	...	...	...	Panama
90 ^y	10 ^z	...	51 ^y	66 ^y	...	...	...	...	...	Paraguay
60 ^z	40 ^z	...	47 ^z	57 ^z	...	...	...	...	...	Pérou
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République dominicaine
93	7	.	73	36	.	...	...	0,1	...	Sainte-Lucie
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint-Kitts-et-Nevis
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
...	34 ^z	...	...	48 ^y	...	1	46	...	...	Trinité-et-Tobago
91	9	0	63	61	42	0,9	...	...	...	Uruguay
64 ^{*,z}	36 ^{*,z}	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela, R. B.
Asie centrale										
99	.	1	55	.	37	...	...	4	42	Arménie
99	.	1	46	.	28	2	35	4	20	Azerbaïdjan ^{1,4}
100	.	0	52	.	63	0,3	...	0,4	...	Géorgie
100	.	0	58	.	64	8	...	11	...	Kazakhstan
99	.	1	56	.	60	...	...	27	63	Kirghizistan

Tableau 9A (suite)

Pays ou territoire	SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											
	Effectif total des étudiants				Taux brut de scolarisation (TBS) (%)							
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en							
	1999		2007		1999				2007			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Mongolie	65	65	142	61	26	18	34	1,88	48	37	58	1,56
Ouzbékistan	296	45	289	41	13	14	12	0,82	10	11	8	0,71
Tadjikistan	76	25	147	27	14	20	7	0,35	20	29	11	0,38
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	846	54	1 084	55	65	59	72	1,22	75	66	85	1,29
Brunéi Darussalam	3,7	66	5	65	12	8	16	1,98	15	11	20	1,88
Cambodge	...	...	92	35	...	...	...	...	5	7	4	0,56
Chine	6 366	...	25 346	48	6	...	...	...	23	23	23	1,01
États fédérés de Micronésie	2	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	13 ^Y	53 ^Y	...	...	...	...	15 ^Y	14 ^Y	17 ^Y	1,20 ^Y
Îles Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	.	.	. ^Z	. ^Z	.	.	.	.	.^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z
Indonésie	...	...	3 755	50	...	...	...	...	17	17	17	1,00
Japon	3 941	45	4 033	46	45	49	41	0,85	58	62	54	0,88
Kiribati	.	.	. ^Z	. ^Z	.	.	.	.	.^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z
Macao, Chine	7	46	24	49	28	32	24	0,76	57	59	55	0,92
Malaisie	473	50	749 ^Z	54 ^Z	23	23	23	1,02	30 ^Z	27 ^Z	33 ^Z	1,22 ^Z
Myanmar ⁵	...	...	508	58	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	.	.	. ^Z	. ^Z	.	.	.	.	.^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z
Nioué	.	.	. ^Z	. ^Z	.	.	.	.	.^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z
Nouvelle-Zélande	167	59	243	59	64	52	77	1,46	80	64	96	1,49
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	9,9	35	...	...	2	3	1	0,55	...	...	...	...
Philippines	2 209	55	2 484 ^Z	54 ^Z	29	25	32	1,26	28 ^Z	25 ^Z	32 ^Z	1,24 ^Z
République de Corée	2 838	35	3 209	38	73	92	52	0,57	95	113	75	0,67
RDP lao	12	32	75	42	2	3	2	0,49	12	13	10	0,72
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	2	47	...	...	11	11	12	1,04	...	...	...	...
Singapour ⁵	...	...	184	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	1 814	53	2 422	54	33	31	36	1,16	48	44	53	1,21
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	.	.	. ^Z	. ^Z	.	.	.	.	.^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z
Tonga	0,4	55	...	...	3	3	4	1,29	...	...	...	...
Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	0,6	...	...	...	4	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam ⁵	810	43	1 588	49	11	12	9	0,76	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	709	32	1 145	35	5	7	4	0,51	7	9	5	0,57
Bhoutan	1,5	36	4	31	3	3	2	0,58	5	7	3	0,51
Inde	...	...	12 853 ^Z	40 ^Z	...	...	...	...	12 ^Z	14 ^Z	10 ^Z	0,72 ^Z
Maldives	.	...	..^Z	.. ^Z	.	.	.	.	..^Z	.. ^Z	.. ^Z	.. ^Z
Népal	...	...	321	...	...	...	...	...	11	...	...	...
Pakistan	...	...	955*	45*	...	...	...	...	5*	6*	5*	0,85*
République islamique d'Iran	1 308	43	2 829	52	19	21	17	0,80	31	29	34	1,15
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes												
Algérie	456	...	902	57	14	...	...	...	24	20	28	1,40
Arabie saoudite	350	57	636 ^Z	58 ^Z	20	16	24	1,50	30 ^Z	25 ^Z	36 ^Z	1,46 ^Z
Bahreïn	11	60	18 ^Z	68 ^Z	22	16	28	1,76	32 ^Z	19 ^Z	47 ^Z	2,46 ^Z
Djibouti	0,2	51	2,2	40	0,3	0,3	0,3	1,05	3	3	2	0,69
Égypte	2 447	...	2 594 ^Y	...	37	...	...	...	35 ^Y	...	...	...
Émirats arabes unis	40	67	77	60	18	10	29	2,97	23	15	35	2,32
Irak	272	34	425 ^Y	36 ^Y	11	15	8	0,54	16 ^Y	20 ^Y	12 ^Y	0,59 ^Y
Jamahiriya arabe libyenne	308	49	...	...	50	51	50	0,98	...	...	...	...
Jordanie	...	...	232	51	...	...	...	...	40	38	42	1,10
Koweït	32	68	38 ^Z	65 ^Z	23	14	33	2,40	18 ^Z	11 ^Z	26 ^Z	2,32 ^Z
Liban	113	50	197	55	33	33	33	1,00	54	48	60	1,24

Tableau 9A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE (%)						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS				Pays ou territoire
Total des étudiants			Pourcentage des étudiantes à chaque niveau			Année scolaire s'achevant en				
Année scolaire s'achevant en 2007			Année scolaire s'achevant en 2007			1999		2007		
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
96	3	1	60	70	58	0,3	50	1	48	Mongolie
99	.	1	41	.	45	...	...	0,2	...	Ouzbékistan
99	.	1	27	.	30	5	...	3	46	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique										
81	16	4	56	53	51	117	49	212	46	Australie
65	35	0	67	60	30	0,1	53	0,1	55	Brunéi Darussalam
100	.	—	35	.	—	0,0	25	0,1 ²	10 ²	Cambodge
...	45	...	...	50	...	...	...	42	45	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
86 ^Y	12 ^Y	1 ^Y	52 ^Y	63 ^Y	43 ^Y	...	...	...	...	Fidji
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	.	.	...	...	Îles Salomon
79	20	0	48	56	39	0,3	...	3	...	Indonésie
75	23	2	41	61	30	57	43	126	49	Japon
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	.	.	.	.	Kiribati
85	13	2	48	61	24	...	...	12	38	Macao, Chine
52 ²	46 ²	2 ²	59 ²	50 ²	48 ²	4	...	24 ²	...	Malaisie
99	0	1	58	74	84	...	...	0,1	...	Myanmar ⁵
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	.	.	.	.	Nauru
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	.	.	.	.	Nioué
71	27	2	59	58	51	7	51	33	49	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	0,3	32	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
89 ²	10 ²	0 ²	55 ²	53 ²	61 ²	4	...	5 ²	...	Philippines
63	36	1	37	39	34	3	40	32	47	République de Corée
47	53	.	41	42	.	0,1	14	0,3	...	RDP Iao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
...	...	...	...	...	...	0,1	39	...	...	Samoa
55	42	3	50	47	36	...	...	...	...	Singapour ⁵
84	16	1	55	47	49	2 ¹	55	11	45	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	.	.	. ^Y	. ^Y	Tokélaou
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
65	32	3	60	29	41	0,5	15	3	...	Viet Nam ⁵
Asie du Sud et de l'Ouest										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
90	9	1	36	25	25	...	...	0,7	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	—	—	Bhoutan
100 ²	— ²	0 ²	40 ²	— ²	40 ²	...	...	...	...	Inde
— ²	— ²	— ²	— ²	— ²	— ²	.	.	...	...	Maldives
79	20	0	...	...	...	...	...	...	...	Népal
94*	5*	1*	45*	45*	27*	...	...	...	...	Pakistan
73	26	1	56	42	33	...	...	2	41	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes										
86	10	5	59	47	46	...	...	6	...	Algérie
83 ²	15 ²	2 ²	65 ²	23 ²	41 ²	6	25	14 ²	33 ²	Arabie saoudite
92 ²	8 ²	0 ²	70 ²	51 ²	— ²	...	...	0,7 ²	49 ²	Bahreïn
...	...	.	...	...	.	—	—	—²	— ²	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte
72	28	.	61	57	.	...	...	...	...	Émirats arabes unis
78 ^Y	17 ^Y	5 ^Y	39 ^Y	22 ^Y	35 ^Y	...	...	...	...	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
88	11	1	51	59	30	...	...	22 ²	28 ²	Jordanie
97 ²	. ²	3 ²	66 ²	. ²	51 ²	...	...	...	...	Koweït
84	15	1	55	55	39	16	...	23	54	Liban

Tableau 9A (suite)

Pays ou territoire	SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											
	Effectif total des étudiants				Taux brut de scolarisation (TBS) (%)							
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en							
	1999		2007		1999				2007			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Maroc	273	42	369	48	9	11	8	0,71	11	12	11	0,89
Mauritanie	13	...	12	...	5	...	...	...	4	...	...	...
Oman	...	...	69	53	...	...	...	...	25	23	28	1,18
Qatar	9	72	9	64	23	11	41	3,82	16	9	27	2,87
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	201	47	...	...	6	6	6	0,92	...	...	...	...
Territoires autonomes palestiniens	66	46	169	54	25	26	23	0,89	46	42	51	1,22
Tunisie	157	48	326	59	17	17	17	0,97	31	25	37	1,51
Yémen	164	21	209 ^z	26 ^z	10	16	4	0,28	9 ^z	14 ^z	5 ^z	0,37 ^z
Europe centrale et orientale												
Albanie	39	60	...	...	15	12	17	1,43	...	...	...	...
Bélarus	387	56	557	57	51	44	58	1,30	69	57	80	1,41
Bosnie-Herzégovine	...	...	99	...	...	...	...	...	37	...	...	...
Bulgarie	270	59	259	54	45	36	55	1,54	50	45	55	1,22
Croatie	96	53	140	54	31	28	33	1,16	46	41	51	1,23
Estonie	49	58	69	61	50	42	59	1,40	65	50	81	1,63
ERY de Macédoine	35	55	58	55	22	19	24	1,28	36	31	40	1,27
Fédération de Russie	...	...	9 370	57	...	...	...	...	75	64	86	1,35
Hongrie	279	54	432	58	33	30	37	1,24	69	56	82	1,46
Lettonie	82	62	131 ^z	63 ^z	50	38	63	1,65	74 ^z	53 ^z	95 ^z	1,80 ^z
Lituanie	107	60	200	60	44	35	53	1,53	76	59	93	1,57
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	1 399	57	2 147	57	45	38	52	1,38	67	56	78	1,40
République de Moldova ^{1,6}	104	56	148*	57*	33	29	37	1,29	41	35	48	1,39
République tchèque	231	50	363	55	26	26	27	1,03	55	49	61	1,26
Roumanie	408	51	928	56	22	21	23	1,09	58	50	67	1,33
Serbie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	123	52	218	59	26	25	28	1,11	51	41	61	1,49
Slovénie	79	56	116	58	53	45	61	1,36	86	70	102	1,45
Turquie	1 465	40	2 454	43	22	25	17	0,68	36	41	31	0,76
Ukraine	1 737	53	2 819	54	47	44	50	1,15	76	68	85	1,24
Somme												
Monde	92 533	48	150 498	51	18	18	17	0,96	26	25	27	1,08
Pays développés	36 358	53	44 420	55	55	51	60	1,19	67	59	76	1,29
Pays en développement	47 502	43	91 331	48	11	12	10	0,78	18	19	18	0,96
Pays en transition	8 673	54	14 747	56	39	35	42	1,21	58	51	66	1,29
Afrique subsaharienne	2 136	40	4 140	40	4	4	3	0,67	6	7	4	0,66
Amérique du N./Europe occ.	28 230	54	34 008	56	61	55	68	1,23	70	60	80	1,33
Amérique latine et Caraïbes	10 664	53	17 757	54	21	20	23	1,12	34	31	37	1,19
Amérique latine	10 583	53	17 646	54	22	21	23	1,12	35	32	38	1,19
Caraïbes	81	57	111	58	6	5	6	1,30	7	6	8	1,36
Asie centrale	1 212	48	1 994	52	18	19	18	0,93	24	23	25	1,10
Asie de l'Est et Pacifique	22 947	41	46 294	48	14	16	12	0,75	26	26	26	1,00
Asie de l'Est	21 907	41	44 936	48	13	16	11	0,73	25	25	25	0,99
Pacifique	1 039	55	1 357	55	47	42	52	1,24	53	46	61	1,31
Asie du Sud et de l'Ouest	9 758	37	18 409	42	7	9	6	0,64	11	13	10	0,77
États arabes	5 165	42	7 146	50	19	22	16	0,74	22	22	23	1,05
Europe centrale et orientale	12 421	53	20 750	55	38	35	41	1,18	62	55	69	1,25

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).

- Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.
- Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).
- Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.
- Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.
- Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.
- Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

(eo) À plein temps uniquement.

(j) Les données se réfèrent uniquement aux niveaux 5A et 6 de la CITE.

(v) Les données ne comprennent pas le niveau 6 de la CITE.

(z) Données partielles.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

Tableau 9A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE (%)						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS				Pays ou territoire
Total des étudiants			Pourcentage des étudiantes à chaque niveau			Année scolaire s'achevant en				
Année scolaire s'achevant en 2007			Année scolaire s'achevant en 2007			1999		2007		
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
69	24	8	49	48	36	4	16	7	26	Maroc
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mauritanie
87	12	1	52	65	26	...	...	0,2	36	Oman
76	24	.	74	33	.	...	...	2	51	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
90	10	.	55	47	.	3	29	—	—	Territoires autonomes palestiniens
60	31	9	...	...	...	3 ^j	...	...	...	Tunisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale										
...	...	...	...	...	...	0,8	27	...	...	Albanie
72	27	1	59	54	55	3	...	4	...	Bélarus
96	4	—	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
88	10	2	54	52	50	8	42	9	42	Bulgarie
69	30	1	56	49	45	0,5 ^j	...	3	52	Croatie
62	34	3	61	61	55	0,8	58	1,0	53	Estonie
96	4	0	54	63	50	0,3	43	0,9	40	ERY de Macédoine
78	20	2	58	53	43	...	...	90 ^y	...	Fédération de Russie
92	6	2	58	68	49	9 ^j	54	15	47	Hongrie
85 ^z	14 ^z	1 ^z	64 ^z	60 ^z	60 ^z	2 ^j	...	2 ^y	...	Lettonie
70	28	1	60	60	58	0,5	22	1,9	48	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
97	1	1	57	80	50	6 ^j	48	13	50	Pologne
87*	11*	1*	58	56*	50	2	...	1,9	25	République de Moldova ^{1,6}
85	9	7	54	70	39	5	4 ^l	24	51	République tchèque
96	1	3	56	56	46	13	40	9	46	Roumanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie
94	1	5	60	69	45	...	...	1,9	49	Slovaquie
57	42	1	62	53	48	0,7	40	1,2	57	Slovénie
69	29	1	43	41	41	18 ^v	28	19	33	Turquie
82	17	1	55	52	55	18	...	30	...	Ukraine
Médiane										
79	18	3	54	47	39	...	...	...	...	Monde
82	14	4	56	57	47	...	...	...	...	Pays développés
74	25	0,5	50	43	26	...	...	...	...	Pays en développement
99	.	1	55	26	46	...	...	...	...	Pays en transition
77	23	.	...	33	.	...	...	...	...	Afrique subsaharienne
78	19	3	56	54	46	...	...	...	...	Amérique du N./Europe occ.
65,4	34,5	...	55	53	.	...	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
88	12	...	55	54	43	...	...	...	...	Amérique latine
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Caraïbes
99	.	1	53	.	51	...	...	...	...	Asie centrale
65	35	0,4	48	47	30	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
75	23	2	50	50	36	...	...	...	...	Asie de l'Est
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Pacifique
85	15	0,4	40	25	27	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
84	15	1	57	47	30	...	...	...	...	États arabes
85	11	4	58	56	50	...	...	...	...	Europe centrale et orientale

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(*) Estimation nationale.

Tableau 9B. Enseignement supérieur : répartition des étudiants par domaine d'études et part des femmes dans chaque domaine d'études, année scolaire s'achevant en 2007

Pays ou territoire	RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR DOMAINE D'ÉTUDES (%)										
	Total des étudiants inscrits		Éducation	Lettres et art	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
	(milliers)	% F									
Afrique subsaharienne											
Afrique du Sud	741 ²	55 ²	13,3 ²	4,9 ²	52,9 ²	10,4 ²	9,5 ²	1,8 ²	5,9 ²	1,2 ²	0,0 ²
Angola	49 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	43 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	11 ^Y	50 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	42	33	5,1	15,2	54,7	16,1	1,2	0,6	6,5	0,5	–
Burundi	16	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cameroun	132	44	6,9	6,9	61,3	18,7	2,7	0,5	1,8	0,6	0,6
Cap-Vert	5	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	157	33	1,5	13,1	48,1	14,7	9,2	0,4	6,3	4,3	2,4
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	210	25	26,8	2,9	36,9	7,0	8,0	8,5	9,1	–	0,8
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	140	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée	43 ²	21 ²	4,3 ²	11,1 ²	32,0 ²	19,4 ²	3,9 ²	10,9 ²	7,8 ²	1,1 ²	9,5 ²
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	140	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	9 ²	55 ²	32,4 ^Y	8,2 ^Y	33,3 ^Y	23,2 ^Y	0,7 ^Y	1,1 ^Y	1,1 ^Y	– ^Y	– ^Y
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	58	47	2,4	10,8	57,9	11,5	7,2	2,3	7,0	0,3	0,7
Malawi	6	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maurice	14	53	14,6	5,7	45,4	11,4	19,9	2,8	0,0	0,2	–
Mozambique	28 ^Y	33 ^Y	7,6 ^Y	11,1 ^Y	43,9 ^Y	13,9 ^Y	9,9 ^Y	5,2 ^Y	5,2 ^Y	2,7 ^Y	0,5 ^Y
Namibie	13 ²	47 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	11	29	2,0	27,5	34,9	6,2	–	3,0	19,5	–	6,9
Nigéria	1 392 ^Y	41 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République centrafricaine	4 ²	22 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	238	26 [*]
République-Unie de Tanzanie	55	32	12,9 ^Y	7,1 ^Y	20,2 ^Y	15,2 ^Y	9,0 ^Y	4,7 ^Y	6,6 ^Y	1,7 ^Y	22,4 ^Y
Rwanda	26 ^Y	39 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sénégal	91	35	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	6 ²	50 ²	10,7 ²	21,1 ²	45,5 ²	5,7 ²	3,1 ²	6,1 ²	7,0 ²	0,8 ²	. ²
Tchad	10 ^Y	13 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale											
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	0,4 ²	53 ²	– ²	6,7 ²	55,1 ²	24,7 ²	– ²	– ²	13,5 ²	– ²	– ²
Autriche	261	54	12,4	15,4	36,5	12,0	12,7	1,1	7,9	1,8	0,2
Belgique	394	55	12,3	10,9	29,5	6,5	9,5	2,5	19,4	1,9	7,5
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	22	50	9,7	9,5	49,9	11,9	6,8	0,1	6,1	6,1	–
Danemark	232	58	11,3	15,3	29,0	8,7	10,1	1,5	22,0	2,2	–
Espagne	1 777	54	9,2	10,3	31,6	10,5	17,6	2,0	11,7	5,6	1,4
États-Unis	17 759	57	9,4	10,6	27,3	8,9	6,7	0,6	13,9	5,1	17,6
Finlande	309	54	5,2	14,6	22,7	11,2	25,4	2,2	13,7	4,9	–
France ¹	2 180	55	2,8	16,0	35,6	12,4	12,8	1,1	15,1	3,4	0,8
Grèce	603	50	5,7	13,5	31,8	13,6	17,0	5,8	9,6	3,1	–
Irlande	190	55	5,6	14,7	22,0	11,0	10,3	1,2	13,1	4,9	17,2

Tableau 9B

PART DES FEMMES DANS CHAQUE DOMAINE D'ÉTUDES (%)										Pays ou territoire
Éducation	Lettres et art	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié		
Afrique subsaharienne										
72 ^z	61 ^z	57 ^z	44 ^z	26 ^z	43 ^z	67 ^z	66 ^z	50 ^z	Afrique du Sud	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bénin
...	...	...	...	...	...	...	...	...^y	Botswana
19	36	39	15	7	28	31	40	—	Burkina Faso	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cameroun
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
44	32	41	18	13	19	40	26	55	Côte d'Ivoire	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Érythrée
24	32	31	23	15	15	26	—	26	Éthiopie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ghana
30 ^z	20 ^z	24 ^z	16 ^z	12 ^z	17 ^z	33 ^z	15 ^z	20 ^z	Guinée	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kenya
58 ^y	67 ^y	56 ^y	54 ^y	37 ^y	61 ^y	53 ^y	— ^y	— ^y	Lesotho	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
45	60	50	33	21	41	51	50	52	Madagascar	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mali
66	75	60	46	26	63	50	—	—	Maurice	
33 ^y	36 ^y	41 ^y	21 ^y	10 ^y	27 ^y	54 ^y	21 ^y	23 ^y	Mozambique	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Namibie
15	24	31	7	—	15	37	—	41	Niger	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigéria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo
38 ^y	56 ^y	41 ^y	24 ^y	10 ^y	26 ^y	29 ^y	16 ^y	32 ^y	République-Unie de Tanzanie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Sao Tomé-et-Principe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sénégal
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
53 ^z	63 ^z	49 ^z	36 ^z	9 ^z	18 ^z	65 ^z	62 ^z	. ^z	Swaziland	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tchad
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne
— ^z	78 ^z	63 ^z	11 ^z	— ^z	— ^z	78 ^z	— ^z	— ^z	Andorre	
75	67	55	34	23	64	67	46	51	Autriche	
72	56	54	30	20	52	74	50	51	Belgique	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
86	74	45	35	19	9	62	48	—	Chypre	
71	62	51	35	33	54	80	22	—	Danemark	
78	60	59	34	28	46	74	56	49	Espagne	
79	58	56	39	16	50	80	53	56	États-Unis	
80	71	62	40	19	52	84	71	—	Finlande	
74	68	61	36	24	38	71	42	50	France ¹	
62	69	55	37	26	45	66	49	—	Grèce	
77	63	56	43	17	46	79	47	56	Irlande	

Tableau 9B (suite)

Pays ou territoire	Total des étudiants inscrits		RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR DOMAINE D'ÉTUDES (%)								
	(milliers)	% F	Éducation	Lettres et art	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
Islande	16	64	16,5	14,6	38,5	7,9	7,7	0,6	12,7	1,5	—
Israël	327	56	14,9	10,6	38,5	9,1	17,8	0,5	7,5	·	1,2
Italie	2 034	57	7,3	15,3	35,6	7,9	15,6	2,3	12,9	2,7	0,4
Luxembourg	3 ^z	52 ^z	22,7 ^z	8,2 ^z	45,2 ^z	8,4 ^z	15,0 ^z	· ^z	0,4 ^z	— ^z	— ^z
Malte	9 ^y	56 ^y	15,7 ^y	13,5 ^y	41,6 ^y	5,9 ^y	7,8 ^y	0,8 ^y	14,5 ^y	0,2 ^y	— ^y
Monaco	· ^z	· ^z	·	·	·	·	·	·	·	·	·
Norvège	215	60	14,1	11,6	32,3	8,8	7,0	0,8	19,8	4,0	1,7
Pays-Bas	590	51	14,5	8,4	37,0	6,4	8,0	1,1	16,6	6,1	1,8
Portugal	367	54	5,8	8,5	32,0	7,3	22,3	1,9	16,5	5,7	—
Royaume-Uni	2 363	57	9,2	17,1	26,9	13,4	8,4	0,9	16,0	3,1	5,0
Saint-Marin	0,9	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	414	60	15,0	12,5	26,3	9,4	16,1	0,9	17,7	2,0	0,2
Suisse	213	48	10,3	12,7	37,0	10,5	13,2	1,1	11,0	3,5	0,6
Amérique latine et Caraïbes											
Anguilla	0,05	83	29,6	—	70,4	—	—	—	—	—	—
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	2 202 ^z	60 ^z	10,2 ^z	12,4 ^z	39,6 ^z	9,5 ^z	8,1 ^z	3,5 ^z	12,8 ^z	3,0 ^z	0,9 ^z
Aruba	2,2	58	14,5	—	49,2	—	18,7	—	17,6	—	—
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	11	68	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudes	0,9	71	4,1	9,3	33,0	12,5	6,0	—	7,7	3,3	24,3
Bolivie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brésil	5 273	56	19,4	3,2	40,5	7,7	7,8	2,1	14,5	1,9	2,9
Chili	753	49	13,8	6,4	27,0	7,2	17,8	3,4	15,6	8,3	0,5
Colombie	1 373	51	10,4	4,3	43,8	2,2	28,0	2,1	9,2	—	—
Costa Rica	1 11 ^y	54 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cuba	865	64	26,5	1,3	34,3	2,3	1,7	1,5	23,2	8,2	1,1
Dominique	· ^y	· ^y	·	·	·	·	·	·	·	·	·
El Salvador	132	55	9,2	4,7	45,4	11,2	11,9	1,2	16,4	0,0	—
Équateur	444	54	14,2	0,7	49,1	6,6	11,7	3,1	10,6	0,6	3,4
Grenade	· ^y	· ^y	·	·	·	·	·	·	·	·	·
Guatemala	234	51	13,1 ^{*,z}	0,7 ^{*,z}	46,0 ^{*,z}	2,3 ^{*,z}	18,6 ^{*,z}	2,9 ^{*,z}	7,0 ^{*,z}	— ^{*,z}	9,4 ^{*,z}
Guyana	8	68	30,3	3,1	38,2	8,2	4,9	3,7	9,5	0,7	1,4
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	0,6 ^z	72 ^z	· ^z	· ^z	81,0 ^z	16,4 ^z	· ^z	· ^z	· ^z	· ^z	2,6 ^z
Îles Turques et Caïques	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·
Îles Vierges britanniques	1,2 ^y	69 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mexique	2 529	50	10,2	4,6	39,8	12,2	18,8	2,4	8,9	3,0	0,2
Montserrat	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	131 ^z	61 ^z	14,9 ^z	9,8 ^z	39,6 ^z	8,0 ^z	11,2 ^z	1,1 ^z	8,0 ^z	6,9 ^z	0,5 ^z
Paraguay	156 ^y	52 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pérou	952 ^z	51 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République dominicaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	1,4	71	5,1	0,2	15,9	7,0	0,2	·	·	·	71,6
Saint-Kitts-et-Nevis	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·
St Vincent/Grenad.	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	17 ^y	56 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	159	63	16,0	4,7	40,2	11,7	9,6	3,2	13,3	1,2	—
Venezuela, R. B.	1 381 ^{*,z}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale											
Arménie	107	55	14,7	4,4	28,4	0,2	6,5	4,7	15,6	2,9	22,5
Azerbaïdjan ²	135	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Géorgie	141	52	3,4	38,2	30,0	5,1	8,9	2,8	9,1	2,5	0,0
Kazakhstan	720	58	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	239	56	25,4	10,4	36,1	5,7	11,3	1,3	3,1	6,7	—
Mongolie	142	61	10,6	9,6	39,7	6,7	15,9	2,9	8,1	5,6	0,8

Tableau 9B

PART DES FEMMES DANS CHAQUE DOMAINE D'ÉTUDES (%)									
Éducation	Lettres et art	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié	Pays ou territoire
83	66	60	38	32	46	85	78	—	Islande
83	62	56	40	28	56	77	.	66	Israël
86	72	57	50	29	46	65	48	58	Italie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxembourg
72 ^Y	57 ^Y	56 ^Y	35 ^Y	28 ^Y	31 ^Y	67 ^Y	33 ^Y	— ^Y	Malte
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Monaco
74	62	57	35	25	58	80	47	62	Norvège
74	54	47	16	15	51	74	49	43	Pays-Bas
82	59	58	48	25	56	77	48	—	Portugal
75	62	55	37	20	60	77	78	61	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
76	63	61	43	28	59	80	61	74	Suède
71	59	47	29	15	49	70	50	54	Suisse
Amérique latine et Caraïbes									
94	—	79	—	—	—	—	—	—	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
81 ^Z	66 ^Z	59 ^Z	49 ^Z	32 ^Z	43 ^Z	70 ^Z	56 ^Z	58 ^Z	Argentine
79	—	61	—	11	—	86	—	—	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbade
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belize
89	72	78	59	4	—	93	62	75	Bermudes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivie
73	57	52	32	26	40	73	64	50	Brésil
71	52	54	23	19	44	72	47	49	Chili
65	48	58	51	32	39	69	—	—	Colombie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Costa Rica
70	57	63	46	24	31	73	41	44	Cuba
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Dominique
74	55	57	36	24	37	73	31	—	El Salvador
71	47	60	36	18	32	66	41	63	Équateur
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Grenade
56 ^{*,Z}	68 ^{*,Z}	51 ^{*,Z}	61 ^{*,Z}	25 ^{*,Z}	17 ^{*,Z}	59 ^{*,Z}	— ^Z	43 ^{*,Z}	Guatemala
85	83	62	60	18	32	80	67	82	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
. ^Z	. ^Z	74 ^Z	60 ^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z	80 ^Z	Îles Caïmanes
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamaïque
71	56	57	39	25	37	64	59	50	Mexique
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
77 ^Z	60 ^Z	65 ^Z	46 ^Z	31 ^Z	24 ^Z	76 ^Z	58 ^Z	58 ^Z	Panama
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pérou
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République dominicaine
71	100	76	38	33	.	.	.	73	Sainte-Lucie
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint-Kitts-et-Nevis
.	.	.	.	.	.	.	.	.	St Vincent/Grenad.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Trinité-et-Tobago
78	63	64	49	39	45	77	31	—	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela, R. B.
Asie centrale									
94	57	47	26	23	25	72	26	46	Arménie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaïdjan ²
94	57	43	57	35	30	75	10	94	Géorgie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazakhstan
82	58	54	49	33	22	50	21	—	Kirghizistan
76	72	64	43	38	60	80	41	59	Mongolie

Tableau 9B (suite)

Pays ou territoire	Total des étudiants inscrits		RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR DOMAINE D'ÉTUDES (%)									
	(milliers)	% F	Éducation	Lettres et art	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié	
Ouzbékistan	289	41	34,3	11,6	20,3	6,2	14,5	4,0	6,7	2,3	–	
Tadjikistan	147	27	7,9	27,8	33,6	14,6	8,5	2,1	3,4	1,7	0,3	
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	1 084	55	8,8	11,6	38,5	9,7	10,3	1,3	16,1	3,5	0,1	
Brunéi Darussalam	5	65	51,7	9,4	12,5	7,5	7,3	–	7,2	–	4,3	
Cambodge	92	35	19,8	0,7	51,4	11,0	3,5	3,2	6,4	–	4,0	
Chine	25 346	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	13 ^Y	53 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	· ^Z	· ^Z	·	·	·	·	·	·	·	·	·	
Indonésie	3 755	50	15,0	0,5	50,7	8,1	16,4	4,9	3,9	–	0,4	
Japon	4 033	46	7,3	15,7	29,1	2,9	15,8	2,2	12,5	5,7	8,8	
Kiribati	· ^Z	· ^Z	·	·	·	·	·	·	·	·	·	
Macao, Chine	24	49	4,1	7,2	66,3	3,7	2,0	–	5,3	11,5	–	
Malaisie	749 ^Z	54 ^Z	9,4 ^Z	9,2 ^Z	26,9 ^Z	19,3 ^Z	22,9 ^Z	2,8 ^Z	6,4 ^Z	3,0 ^Z	0,1 ^Z	
Myanmar	508	58	1,5	48,2	28,5	21,7	–	–	–	–	–	
Nauru	· ^Z	· ^Z	·	·	·	·	·	·	·	·	·	
Nioué	· ^Z	· ^Z	·	·	·	·	·	·	·	·	·	
Nouvelle-Zélande	243	59	10,2 ^Z	17,5 ^Z	34,8 ^Z	13,9 ^Z	6,6 ^Z	1,0 ^Z	12,6 ^Z	2,7 ^Z	0,7 ^Z	
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	2 484 ^Z	54 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée	3 209	38	6,3	18,2	21,9	8,8	27,8	1,2	9,3	6,4	–	
RDP lao	75	42	21,9	20,1	38,8	2,8	6,3	5,7	1,9	2,5	–	
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	184	49	3,2	9,0	34,1	16,9	30,7	–	5,6	0,6	–	
Thaïlande	2 422	54	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	· ^Z	· ^Z	·	·	·	·	·	·	·	·	·	
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	1 588	49	25,6	3,6	34,1	–	23,5	6,5	3,0	–	3,7	
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	1 145	35	2,3	25,0	44,6	10,5	3,3	1,1	2,2	0,2	10,8	
Bhoutan	4	31	36,1	12,2	11,7	2,3	8,5	2,8	0,5	...	26,0	
Inde	12 853 ^Z	40 ^Z	1,3 ^Y	36,0 ^Y	13,5 ^Y	14,3 ^Y	5,9 ^Y	– ^Y	2,2 ^Y	– ^Y	26,8 ^Y	
Maldives	· ^Z	· ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	321	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistan	955*	45*	4,6*	11,5*	18,3*	4,6*	5,6*	1,5*	7,5*	·*	46,3*	
République islamique d'Iran	2 829	52	5,4	12,1	30,2	12,0	28,5	4,5	4,8	2,4	–	
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes												
Algérie	902	57	1,7	18,6	38,7	7,7	9,2	2,0	6,1	0,9	15,2	
Arabie saoudite	636 ^Z	58 ^Z	4,3 ^Z	39,5 ^Z	16,6 ^Z	20,6 ^Z	5,3 ^Z	0,9 ^Z	6,7 ^Z	– ^Z	6,1 ^Z	
Bahreïn	18 ^Z	68 ^Z	2,1 ^Z	8,8 ^Z	51,8 ^Z	9,2 ^Z	8,6 ^Z	· ^Z	7,0 ^Z	3,0 ^Z	9,6 ^Z	
Djibouti	2,2	40	· ^Z	23,3 ^Z	43,9 ^Z	22,6 ^Z	5,9 ^Z	· ^Z	· ^Z	4,3 ^Z	– ^Z	
Égypte	2 594 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	77	60	4,5	9,1	38,8	10,4	10,6	0,1	5,8	0,9	19,9	
Irak	425 ^Y	36 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	232	51	13,7	15,4	25,2	14,9	13,2	1,6	14,2	0,4	1,4	
Koweït	38 ^Z	65 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liban	197	55	3,6	16,2	45,4	12,4	11,2	0,4	9,3	0,9	0,5	
Maroc	369	48	1,3	14,5	48,2	22,2	6,7	0,7	5,0	1,4	–	
Mauritanie	12	...	3,6 ^Y	13,0 ^Y	19,8 ^Y	6,2 ^Y	– ^Y	– ^Y	– ^Y	– ^Y	57,4 ^Y	

Tableau 9B

PART DES FEMMES DANS CHAQUE DOMAINE D'ÉTUDES (%)									
Éducation	Lettres et art	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié	Pays ou territoire
57	66	22	57	11	14	45	29	—	Ouzbékistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique									
74	62	54	36	21	52	76	54	63	Australie
69	57	62	57	36	—	73	—	73	Brunéi Darussalam
35	27	43	12	5	25	39	—	28	Cambodge
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fidji
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Îles Salomon
50	50	50	50	49	50	50	—	39	Indonésie
69	67	35	25	12	38	59	80	50	Japon
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Kiribati
63	75	43	14	14	—	74	65	—	Macao, Chine
55 ^z	58 ^z	63 ^z	55 ^z	37 ^z	79 ^z	61 ^z	64 ^z	— ^z	Malaisie
73	57	56	60	—	—	—	—	—	Myanmar
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Nauru
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Nioué
82 ^z	64 ^z	56 ^z	43 ^z	25 ^z	58 ^z	80 ^z	48 ^z	63 ^z	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Philippines
70	57	36	29	16	32	62	31	—	République de Corée
49	50	41	34	12	24	58	26	—	RDP lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Samoa
70	66	58	46	28	—	71	51	—	Singapour
...	...	...	...	...	...	...	...	54	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tokélaou
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
60	70	59	—	23	40	46	—	47	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
40	43	35	28	19	25	42	19	27	Bangladesh
36	36	34	16	22	31	35	...	23	Bhoutan
44 ^y	44 ^y	36 ^y	40 ^y	24 ^y	— ^y	35 ^y	— ^y	38 ^y	Inde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldives
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Népal
65*	43*	22*	21*	15*	16*	47*	.	58*	Pakistan
72	68	57	67	28	45	74	52	—	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes									
69	75	59	61	31	47	60	29	45	Algérie
73 ^z	73 ^z	53 ^z	59 ^z	2 ^z	23 ^z	44 ^z	— ^z	24 ^z	Arabie saoudite
51 ^z	83 ^z	70 ^z	75 ^z	21 ^z	— ^z	85 ^z	69 ^z	72 ^z	Bahreïn
— ^z	48 ^z	47 ^z	22 ^z	21 ^z	— ^z	— ^z	49 ^z	— ^z	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte
92	76	55	55	29	74	80	30	70	Émirats arabes unis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
84	63	39	51	29	54	48	53	60	Jordanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Koweït
94	67	52	53	24	54	68	53	60	Liban
38	52	50	41	29	38	67	48	—	Maroc
17 ^y	24 ^y	26 ^y	21 ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	25 ^y	Mauritanie

Tableau 9B (suite)

Pays ou territoire	Total des étudiants inscrits		RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR DOMAINE D'ÉTUDES (%)								
	(milliers)	% F	Éducation	Lettres et art	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
Oman	69	53	25,4	6,3	21,9	13,6	7,4	2,0	7,0	–	16,3
Qatar	9	64	5,3	24,0	32,2	12,2	17,6	.	7,3	0,9	0,6
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
T. A. palestiniens	169	54	34,5	10,7	31,7	9,6	6,6	0,6	6,1	0,2	0,0
Tunisie	326	59	1,0 ^z	20,0 ^z	17,5 ^z	14,8 ^z	10,7 ^z	2,7 ^z	7,7 ^z	12,9 ^z	12,6 ^z
Yémen	209 ^z	26 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale											
Albanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélarus	557	57	12,2	5,6	38,4	2,3	25,7	8,0	4,1	3,6	–
Bosnie-Herzégovine	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	259	54	6,4	7,9	44,0	5,1	19,7	2,5	6,2	8,0	0,2
Croatie	140	54	4,1	9,7	41,7	7,7	15,7	3,8	7,0	10,2	–
Estonie	69	61	6,9	11,4	39,8	9,9	13,1	2,4	8,3	8,1	–
ERY de Macédoine	58	55	13,3 ^y	10,9 ^y	32,8 ^y	7,4 ^y	18,1 ^y	4,0 ^y	9,0 ^y	4,5 ^y	– ^y
Fédération de Russie	9 370	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	432	58	11,8	8,6	40,6	6,9	11,5	2,7	8,8	9,1	–
Lettonie	131 ^z	63 ^z	12,2 ^z	7,0 ^z	54,2 ^z	5,2 ^z	10,0 ^z	1,2 ^z	5,2 ^z	4,9 ^z	0,1 ^z
Lituanie	200	60	12,2	7,1	42,8	5,9	18,2	2,2	8,4	3,1	–
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	2 147	57	13,6	10,2	40,3	9,5	12,6	2,2	6,1	5,6	–
République de Moldova ³	148*	57*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République tchèque	363	55	12,7	8,7	28,6	8,7	14,2	3,7	11,9	4,1	7,4
Roumanie	928	56	2,5	9,9	51,0	6,2	17,2	2,7	5,6	4,3	0,6
Serbie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	218	59	15,5	6,2	29,4	8,9	15,7	2,6	16,2	5,5	–
Slovénie	116	58	8,4	7,8	41,7	5,6	16,7	3,2	7,2	9,5	–
Turquie	2 454	43	11,5	6,2	48,7	7,5	13,1	3,7	5,6	3,8	–
Ukraine	2 819	54	9,0	5,1	42,5	4,1	22,0	4,5	5,1	6,1	1,7

	Somme	% F	Médiane								
Monde	150 498	51	8,9	8,3	40,5	6,9	16,1	2,9	10,6	4,8	0,9
Pays développés	44 420	55	9,8	14,1	31,1	11,4	6,7	0,8	13,3	3,9	9,1
Pays en développement	91 331	48	5,4	18,0	31,2	12,1	23,0	2,3	6,0	1,6	0,3
Pays en transition	14 747	56	11,8	4,8	35,4	2,1	14,3	4,6	10,4	4,5	12,1
Afrique subsaharienne	4 140	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du N./Europe occ.	34 008	56	9,7	9,5	49,9	11,9	6,8	0,1	6,1	6,1	–
Amérique latine et Caraïbes	17 757	54	10,2	4,6	39,8	12,2	18,8	2,4	8,9	3,0	0,2
Amérique latine	17 646	54	13,8	6,4	27,0	7,2	17,8	3,4	15,6	8,3	0,5
Caraïbes	111	58	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Asie centrale	1 994	52	12,7	7,0	34,0	3,4	11,2	3,8	11,9	4,3	11,7
Asie de l'Est et Pacifique	46 294	48	5,2	12,7	44,1	6,2	14,9	0,6	7,3	8,9	–
Asie de l'Est	44 936	48	9,4	9,2	26,9	19,3	22,9	2,8	6,4	3,0	0,1
Pacifique	1 357	55	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Asie du Sud et de l'Ouest	18 409	42	4,6	11,5	18,3	4,6	5,6	1,5	7,5	.	46,3
États arabes	7 146	50	3,6	13,0	19,8	6,2	–	–	–	–	57,4
Europe centrale et orientale	20 750	55	11,8	8,6	40,6	6,9	11,5	2,7	8,8	9,1	–

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).

- Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).
- Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.
- Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

- Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.
- (z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.
- (y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.
- (*) Estimation nationale.

Tableau 9B

PART DES FEMMES DANS CHAQUE DOMAINE D'ÉTUDES (%)									
Éducation	Lettres et art	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié	Pays ou territoire
63	69	43	56	23	74	66	–	48	Oman
85	85	65	68	25	.	76	.	40	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
70	66	40	46	30	18	57	31	40	T. A. palestiniens
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tunisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Albanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
69	65	61	47	31	41	67	46	49	Bulgarie
91	70	64	42	26	46	73	25	–	Croatie
92	74	66	38	26	52	90	52	–	Estonie
74 ^Y	68 ^Y	60 ^Y	55 ^Y	32 ^Y	34 ^Y	74 ^Y	38 ^Y	– ^Y	ERY de Macédoine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fédération de Russie
74	66	65	28	19	45	76	60	–	Hongrie
85 ^Z	77 ^Z	67 ^Z	30 ^Z	21 ^Z	49 ^Z	86 ^Z	52 ^Z	86 ^Z	Lettonie
78	73	69	32	24	49	84	44	–	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
73	71	62	36	27	53	74	49	–	Pologne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République de Moldova ³
76	66	62	33	25	57	75	42	33	République tchèque
88	67	62	57	30	38	68	39	38	Roumanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie
76	61	64	37	29	43	82	44	–	Slovaquie
81	73	67	34	25	57	79	49	–	Slovénie
53	49	44	39	19	47	61	31	–	Turquie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ukraine
Médiane									
71	52	61	41	21	31	69	41	54	Monde
75	62	58	40	24	59	79	70	68	Pays développés
56	63	57	58	31	48	60	32	22	Pays en développement
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afrique subsaharienne
75	64	55	36	22	62	72	62	56	Amérique du N./Europe occ.
71	52	54	23	19	44	72	47	49	Amérique latine et Caraïbes
71	56	57	39	25	37	64	59	50	Amérique latine
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Caraïbes
82	58	47	49	33	25	72	26	46	Asie centrale
53	53	42	19	12	–	48	–	–	Asie de l'Est et Pacifique
63	57	50	34	16	25	59	26	14	Asie de l'Est
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Pacifique
44	43	35	28	22	25	42	...	27	Asie du Sud et de l'Ouest
69	70	50	54	30	33	59	30	43	États arabes
76	68	64	37	26	47	75	44	–	Europe centrale et orientale

Tableau 10A
Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire et primaire

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant ²	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Année scolaire s'achevant en		
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						1999	2007	
	1999		2007		1999		2007		2007		1999	2007	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
Afrique subsaharienne													
Afrique du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	0,6	61	0,6 ^z	78 ^z	100	100	100	...	...	...	28	49 ^z
Botswana	...	...	0,9 ^y	55 ^y	...	...	...	50 ^y	...	...	...	22 ^y
Burkina Faso	...	...	2	71	...	...	...	38 ^z	96 ^z	14 ^z	...	24
Burundi	0,2	99	0,4*	87*	...	...	...	...	...	...	28	37*
Cameroun	4	97	12	97	...	...	...	43	38	43	23	18
Cap-Vert	...	...	1,0	100	...	...	...	18	.	18	...	22
Comores	0,05	94	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...
Congo	0,6	100	2	94	...	...	...	53 ^y	- ^y	62 ^y	10	20
Côte d'Ivoire	2	96	3	97	...	...	...	100	100	100	23	17
Érythrée	0,3	97	1	97	65	22	66	66	70	65	36	35	
Éthiopie	2	93	8	62	63	37	65	66	12	100	36	27	
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	26	91	36	84	24	14	25	25	22	26	25	35	
Guinée	...	...	3	50	...	...	...	34 ^z	31 ^z	38 ^z	...	33
Guinée-Bissau	0,2	73	...	...	...	...	...	...	...	...	21	...
Guinée équatoriale	0,4	36	2	87	...	...	...	...	...	...	43	24
Kenya	44	55	76	87	...	...	...	71	55	73	27	22
Lesotho	...	...	2 ^z	99 ^z	...	...	...	-^y	- ^y	- ^y	...	19 ^z
Libéria	6	19	3	52	...	...	...	100	100	100	18	142
Madagascar	...	...	5	97	...	...	...	17	18	17	...	31
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	...	...	2	93	...	...	...	...	...	...	...	36
Maurice	3	100	3	100	100	-	100	100	.	96	16	15	
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	1	88	...	...	77	12	86	...	...	...	27	...
Niger	0,6	98	1	88	96	91	96	96	95	96	21	23	
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	3	70	2 ^z	70 ^z	...	...	...	...	...	...	25	42 ^z
République centrafricaine	...	...	0,4	92	...	...	...	...	...	...	...	34
République démocratique du Congo	...	...	7	95	...	...	...	93	92	93	...	26
République-Unie de Tanzanie	...	...	18	56	...	...	...	14	8	19	...	43
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	0,1	95	0,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	28	23 ^z
Sénégal	1	78	6	68	...	...	...	...	...	...	19	17
Seychelles	0,2	100	0,2	100	86	-	86	...	...	...	16	15
Sierra Leone	...	...	1	79	...	...	...	52	53	52	...	20
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	...	0,5 ^y	75 ^y	...	...	...	...	...	...	...	32 ^y
Tchad	...	...	0,2 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	38 ^y
Togo	0,6	97	0,9	92	...	...	...	29	24	30	20	25
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale													
Allemagne	...	...	207	98	...	...	...	...	...	...	...	12
Andorre	...	...	0,2	95	...	...	...	100	100	100	...	13
Autriche	14	99	16	99	...	...	...	...	...	...	16	14
Belgique	...	...	30	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Canada	30	68	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...
Chypre	1	99	1	99	...	...	...	...	...	...	19	17
Danemark	45	92	...	...	...	...	...	...	...	...	6	...
Espagne	68	93	120	88	...	...	...	...	...	...	17	13
États-Unis	327	95	468	91	...	...	...	...	...	...	22	16
Finlande	10	96	13	97	...	...	...	...	...	...	12	11
France	128	78	141	82	...	...	...	...	...	...	19	18
Grèce	9	100	12	99	...	...	...	...	...	...	16	12

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Rapport élèves/enseignant ²			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999		2007		1999			2007			1999	2007		
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
Afrique subsaharienne													
227	78	236	77	63	66	62	...	...	...	35	31	Afrique du Sud
...	...	95	40	...	...	...	...	...	...	...	41	Angola
16	23	31 ^z	17 ^z	58	52	77	72 ^z	71 ^z	76 ^z	53	44 ^z	Bénin	
12	81	13 ^y	78 ^y	90	81	92	87 ^y	89 ^y	86 ^y	27	24 ^y	Botswana	
17	25	36	33	...	...	...	88	86	91	49	49	Burkina Faso
12	54	29	53	...	...	...	87	81	94	57	52	Burundi
41	36	70	43	...	...	...	62 ^{*,z}	58 ^{*,z}	67 ^{*,z}	52	44	Cameroun
3	62	3	67	...	...	...	83	79	85	29	25	Cap-Vert
2	26	3 ^y	33 ^y	...	...	...	...	...	...	35	35 ^y	Comores
5	42	11	44	...	...	...	87	82	92	61	58	Congo
45	20	53	24	...	...	...	100	100	100	43	41	Côte d'Ivoire
6	35	7	48	73	75	69	87	92	82	47	48	Érythrée	
112	28	...	...	...	...	...	...	...	...	46	...	Éthiopie
6	42	...	...	...	...	...	...	...	...	44	...	Gabon
5	29	5	33	72	72	72	...	...	...	37	41	Gambie
80	32	112	33	72	64	89	49	40	68	30	32	Ghana	
16	25	29	26	...	...	...	68 ^z	65 ^z	74 ^z	47	45	Guinée
3	20	...	...	...	...	...	...	...	...	44	...	Guinée-Bissau
1	28	3	34	...	...	...	31	32	29	57	28	Guinée équatoriale
148	42	147	44	...	...	...	99	98	100	32	46	Kenya
8	80	11 ^z	78 ^z	78	68	81	66 ^z	49 ^z	71 ^z	44	40 ^z	Lesotho	
10	19	23	12	...	...	...	40	39	47	39	24	Libéria
43	58	79	61	...	...	...	55	51	58	47	49	Madagascar
...	...	44	38	...	...	...	...	...	...	...	67	Malawi
15*	23*	33	27	...	...	...	...	...	...	62*	52	Mali
5	54	6	65	100	100	100	100	100	100	26	22	Maurice	
37	25	70	34	...	...	...	63	59	71	61	65	Mozambique
12	67	14	65	29	27	30	95	...	...	32	30	Namibie
13	31	31	43	98	98	98	98	98	99	41	40	Niger	
432	48	566 ^z	50 ^z	...	...	...	51 ^z	41 ^z	62 ^z	41	40 ^z	Nigéria
110	33	132	39	...	...	...	93	93	94	57	57	Ouganda
...	...	6	13	...	...	...	...	...	...	...	90	République centrafricaine
155	21	231	26	...	...	...	96	97	95	26	38	République démocratique du Congo
104	45	164	49	...	...	...	99	...	...	40	53	République-Unie de Tanzanie
24	55	31	53	49	52	46	98	98	98	54	69	Rwanda	
0,7	...	1 ^z	55 ^z	...	...	...	...	...	...	36	31 ^z	Sao Tomé-et-Principe
21	23	46	28	...	...	...	...	...	...	49	34	Sénégal
0,7	85	0,7	85	82	76	83	...	...	...	15	12	Seychelles
...	...	30	26	...	...	...	49	45	63	...	44	Sierra Leone
5	35	...	...	...	...	...	...	...	...	28	...	Somalie
6	75	7	70	91	89	92	94	93	94	33	32	Swaziland	
12	9	22	13	...	...	...	35 ^z	30 ^z	71 ^z	68	60	Tchad
23	13	26	12	31	29	46	15	14	22	41	39	Togo	
33	49	57	48	94	93	95	...	...	...	47	49	Zambie
60	47	64 ^z	...	...	...	...	...	...	...	41	38 ^z	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale													
221	82	243	84	...	...	...	...	...	...	17	14	Allemagne
...	...	0,4	77	...	...	...	100	100	100	...	10	Andorre
29	89	29	89	...	...	...	...	...	...	13	12	Autriche
...	...	65	80	...	...	...	...	...	...	...	11	Belgique
141	68	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	Canada
4	67	4	82	...	...	...	...	...	...	18	16	Chypre
37	63	...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	Danemark
172	68	199	72	...	...	...	...	...	...	15	13	Espagne
1 618	86	1 775	89	...	...	...	...	...	...	15	14	États-Unis
22	71	24	77	...	...	...	...	...	...	17	15	Finlande
209	78	217	82	...	...	...	...	...	...	19	19	France
48	57	62	65	...	...	...	...	...	...	14	10	Grèce

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant ²	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Année scolaire s'achevant en		
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						1999	2007	
	1999		2007		1999			2007			1999	2007	
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande	2	98	2	97	...	...	...	...	...	...	5	6
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	119	99	142	99	...	...	...	...	...	...	13	12
Luxembourg	...	...	1	98	...	...	...	...	...	...	...	12
Malte	0,9	99	0,9 ^Y	99 ^Y	...	...	...	...	...	...	12	10 ^Y
Monaco	0,1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	17	97	...	...	...	...	...	...	...	16
Royaume-Uni	...	...	44 ^Z	97 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	22 ^Z
Saint-Marin	...	...	0,1	97	...	...	...	...	...	...	...	8
Suède	...	...	34 ^Z	96 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	10 ^Z
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes													
Anguilla	0,03	100	0,04	100	38	—	38	45	•	45	18	11	
Antigua-et-Barbuda	...	...	0,2	100	...	...	...	29	•	29	...	13
Antilles néerlandaises	0,3	99	...	...	100	100	100	...	...	...	21	...
Argentine	50	96	72 ^Z	96 ^Z	...	...	...	...	...	...	24	19 ^Z
Aruba	0,1	100	0,1	99	100	—	100	100	100	100	26	21	
Bahamas	0,2	97	...	...	53	50	53	...	...	...	9	...
Barbade	0,3	93	0,3	97	...	...	...	50	10	51	18	19
Belize	0,2	98	0,3	99	...	...	...	9	—	9	19	17
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	5	93	6 ^Y	92 ^Y	...	...	...	...	...	...	42	41 ^Y
Brésil ³	304	98	330	97	...	...	...	...	...	...	19	20
Chili	...	...	22	98	...	...	...	...	...	...	...	19
Colombie	59	94	50	96	...	...	...	...	...	...	18	22
Costa Rica	4	97	7	94	92	...	...	81	60	82	19	13
Cuba	26	98	28	100	98	—	100	100	•	100	19	16	
Dominique	0,1	100	0,1	100	75	—	75	...	...	...	18	14
El Salvador	...	...	7	91	...	...	...	90	55	93	...	31
Équateur	10	90	17	87	...	...	...	75	62	76	18	17
Grenade	0,2	96	0,2	100	...	...	...	42	•	42	18	14
Guatemala	12	...	19	91	...	...	...	...	...	...	26	24
Guyana	2	99	2	99	38	41	38	53	36	53	18	15	
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	8 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	26 ^Z
Îles Caïmanes	0,1	96	0,05 ^Z	100 ^Z	92	50	94	100 ^Z	• ^Z	100 ^Z	9	13 ^Z	
Îles Turques et Caïques	0,1	92	0,1 ^Y	95 ^Y	61	40	63	76 ^Y	25 ^Y	78 ^Y	13	12 ^Y	
Îles Vierges britanniques	0,03	100	0,05 ^Z	100 ^Z	29	—	29	...	...	...	13	15 ^Z
Jamaïque	5	...	6	98	...	...	...	...	...	...	25	24
Mexique	150	94	167	96	...	...	...	...	...	...	22	28
Montserrat	0,01	100	0,01	100	100	—	100	100	•	100	12	11	
Nicaragua	6	97	10	94	32	19	33	39	43	39	26	22	
Panama	3	98	5	94	36	35	36	41	8	43	19	18	
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pérou	...	...	58	96	...	...	...	...	...	...	...	21
République dominicaine	8	95	10*	94*	54	59	53	77*	73*	77*	24	22*	
Sainte-Lucie	0,3	100	0,4	100	...	...	...	56 ^Y	• ^Y	56 ^Y	13	11
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	0,4	100	...	...	...	46 ^Y	• ^Y	46 ^Y	...	7
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	0,3 ^Y	100 ^Y	...	...	...	59 ^Y	• ^Y	59 ^Y	...	11 ^Y
Suriname	...	...	0,8	100	...	...	...	...	...	...	...	20
Trinité-et-Tobago	2	100	2*	...	20	—	20	...	...	...	13	14*
Uruguay	3	98	5	...	...	...	...	...	...	...	31	23
Venezuela, R. B.	...	...	63 ^Y	94 ^Y	...	...	...	86 ^Y	70 ^Y	87 ^Y	...	15 ^Y
Asie centrale													
Arménie	8	...	5	100	...	...	...	...	...	...	7	9
Azerbaïdjan	12	100	11	100	78	—	78	90	100	90	7	9	
Géorgie	6	100	7	100	...	...	...	...	...	...	13	11

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Rapport élèves/enseignant ²		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
1999		2007		1999			2007			1999	2007	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
21	85	30	84	...	...	...	...	...	...	22	16	Irlande
3	76	3 ^z	80 ^z	...	...	...	...	...	...	11	10 ^z	Islande
54	...	62	86	...	...	...	...	...	...	13	13	Israël
254	95	273	95	...	...	...	...	...	...	11	10	Italie
...	...	3	72	...	...	...	...	...	...	...	11	Luxembourg
2	87	3 ^y	86 ^y	...	...	...	...	...	...	20	12 ^y	Malte
0,1	87	...	...	...	...	...	...	...	...	16	...	Monaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Norvège
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
...	...	64	82	...	...	...	...	...	...	...	12	Portugal
244	76	250 ^z	81 ^z	...	...	...	...	...	...	19	18 ^z	Royaume-Uni
...	...	0,2	91	...	...	...	...	...	...	...	6	Saint-Marin
62	80	61	81	...	...	...	...	...	...	12	10	Suède
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suisse
Amérique latine et Caraïbes												
0,07	87	0,1	95	76	78	76	54	20	55	22	16	Anguilla
...	...	0,5	92	...	...	...	67	71	67	...	22	Antigua-et-Barbuda
1	86	...	...	100	100	100	...	...	...	20	...	Antilles néerlandaises
221	88	287 ^z	88 ^z	...	...	...	...	...	...	21	16 ^z	Argentine
0,5	78	0,6	83	100	100	100	100	100	100	19	17	Aruba
2	63	3	85	58	57	59	85	69	88	14	14	Bahamas
1	76	2	78	...	...	...	70	73	70	18	15	Barbade
2	64	2	72	...	...	...	45	58	41	24	23	Belize
...	...	0,6 ^z	89 ^z	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	8 ^z	Bermudes
58	61	...	...	...	...	...	...	...	...	25	...	Bolivie
807	93	754	91	...	...	...	...	...	...	26	24	Brésil ³
56	77	67	78	...	...	...	...	...	...	32	25	Chili
215	77	188	76	...	...	...	...	...	...	24	28	Colombie
20	80	28	80	93	...	...	89	90	89	27	19	Costa Rica
91	79	92	76	100	100	100	100	100	100	12	10	Cuba
0,6	75	0,5	84	64	46	70	61	42	65	20	17	Dominique
...	...	27	68	...	...	...	93	92	94	...	40	El Salvador
71	68	90	70	...	...	...	72	71	72	27	23	Équateur
...	...	0,9	77	...	...	...	69	70	69	...	16	Grenade
48	...	80	65	...	...	...	...	...	...	38	30	Guatemala
4	86	4	88	52	52	52	57	54	58	27	26	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	46 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	28 ^z	Honduras
0,2	89	0,3	90	98	96	98	96	94	96	15	11	Îles Caïmanes
0,1	92	0,1 ^y	89 ^y	81	63	82	82 ^y	81 ^y	83 ^y	18	15 ^y	Îles Turques et Caïques
0,2	86	0,2	90	72	55	75	72	57	73	18	14	Îles Vierges britanniques
...	...	12 ^y	89 ^y	...	...	...	...	...	...	...	28 ^y	Jamaïque
540	62	523	67	...	...	...	...	...	...	27	28	Mexique
0,02	84	0,03	100	100	100	100	77	...	77	21	16	Montserrat
24	83	31	76	79	63	82	72	61	76	34	31	Nicaragua
15	75	18	76	79	86	77	91	93	90	26	25	Panama
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay
...	...	180	65	...	...	...	...	...	...	...	22	Pérou
...	...	57*	76*	...	...	...	88*	81*	90*	...	24*	République dominicaine
1	84	1,0	87	...	...	...	82	80	83	22	23	Sainte-Lucie
...	...	0,4	87	...	...	...	62	...	...	...	17	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	0,9	77	...	...	...	78	69	80	...	17	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	5	92	...	...	...	...	...	...	...	13	Suriname
8	76	8	77	71	74	71	89	95	87	21	16	Trinité-et-Tobago
18	92	23	...	...	...	...	...	...	...	20	16	Uruguay
...	...	184 ^y	81 ^y	...	...	...	84 ^y	70 ^y	87 ^y	...	19 ^y	Venezuela, R. B.
Asie centrale												
...	...	7	100	...	...	...	77 ^y	22 ^y	78 ^y	...	19	Arménie
37	83	44	87	100	100	100	100	100	100	19	12	Azerbaïdjan
17	92	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	Géorgie

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant ²	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Année scolaire s'achevant en		
	Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2007		Année scolaire s'achevant en 1999			Année scolaire s'achevant en 2007			1999	2007	
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
Kazakhstan	19	...	34	99	...	...	...	...	...	...	9	10
Kirghizistan	3	100	2	99	32	-	32	42	44	42	18	25	
Mongolie	3	100	3	100	99	75	99	92	86	92	25	29	
Ouzbékistan	66	96	61	95	...	...	...	100	100	100	9	9
Tadjikistan	5	100	5	100	...	...	...	82	-	82	11	13
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	0,6*	83*	0,6	97	...	...	...	66	89	66	20*	21
Cambodge	2	99	4	97	...	...	...	88 ²	...	...	27	25
Chine	875	94	1 009	98	...	...	...	...	...	...	27	22
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	0,5 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	19 ²
Îles Cook	0,03	100	0,03	100	...	...	...	41	-	41	14	15
Îles Marshall	0,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	118	98	280	96	...	...	...	...	...	...	17	13
Japon	96	...	108	...	...	...	...	...	...	...	31	28
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	0,5	100	0,5	100	93	-	93	98	100	98	31	19	
Malaisie	21	100	30 ^Y	96 ^Y	...	...	...	...	...	...	27	23 ^Y
Myanmar	2	...	5	99	...	...	...	54	...	...	22	19
Nauru	...	...	0,04	97	...	...	...	82	-	84	...	17
Nioué	0,01	100	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
Nouvelle-Zélande	7	98	8	99	...	...	...	...	...	...	15	14
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	18	92	28 ²	97 ²	100	...	...	...	...	...	33	33 ²
République de Corée	22	100	29	99	...	...	...	...	...	...	24	19
RDP lao	2	100	3	99	86	100	86	81	67	81	18	17	
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	111	79	104	78	...	...	...	...	...	...	25	24
Timor-Leste	...	...	0,2 ^Y	97 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	29 ^Y
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	0,1 ²	91 ²	...	...	...	...	...	...	...	12 ²
Viet Nam	94	100	164	99	44	-	44	89	...	...	23	19
Asie du Sud et de l'Ouest													
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	68	33	33 ^Y	89 ^Y	...	...	...	...	...	...	27	...
Bhoutan	0,01	31	0,02 ²	...	100	100	100	...	...	...	22	23 ²
Inde	...	...	738 ²	100 ²	...	...	...	...	...	...	...	40 ²
Maldives	0,4	90	0,6	97	47	46	47	45 ²	46 ²	45 ²	31	24	
Népal	...	...	20	93	...	...	...	73	75	72	...	41
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	9	98	19 ^Y	89 ^Y	...	...	...	...	...	...	23	27 ^Y
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes													
Algérie	1	93	7	67	...	...	...	...	...	...	28	25
Arabie saoudite	...	...	16*	100*	...	...	...	...	...	...	...	11*
Bahreïn	0,7	100	1 ²	100 ²	18	-	18	58 ²	100 ²	58 ²	21	16 ²	
Djibouti	0,01	100	0,1	87	...	...	...	47	56	43	29	17
Égypte	14	99	23	99	...	...	...	...	...	...	24	25
Émirats arabes unis	3	100	5	100	59	71	59	100	100	100	19	21	
Irak	5	100	6 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	15	16 ^Y
Jamahiriya arabe libyenne	1	100	2 ²	96 ²	...	...	...	...	...	...	8	9 ²

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Rapport élèves/enseignant ²			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999		2007		1999			2007			1999	2007		
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
...	...	57	98	...	...	...	...	...	...	...	17	Kazakhstan
19	95	17	97	48	49	48	62	62	62	24	24	Kirghizistan	
8	93	8	95	...	...	...	99	100	99	32	32	Mongolie
123	84	119	85	...	...	...	100	100	100	21	18	Ouzbékistan
31	56	31	64	...	...	...	87	...	...	22	22	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique													
105	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	Australie
3*	66*	4	74	...	...	...	83	90	80	14*	13	Brunéi Darussalam
45	37	49	43	...	...	...	98	...	...	48	51	Cambodge
...	...	6 074	56	...	...	...	...	...	...	...	18	Chine
...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	17	États fédérés de Micronésie
...	...	4 ^Y	57 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	28 ^Y	Fidji
0,1	86	0,1	77	...	...	...	79	79	79	18	16	Îles Cook
0,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	Îles Marshall
3	41	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	Îles Salomon
...	...	1 584	58	...	...	...	...	...	...	...	19	Indonésie
367	...	391	...	...	...	...	...	...	...	21	18	Japon
0,6	62	1 ^Y	75 ^Y	...	...	...	...	...	...	25	25 ^Y	Kiribati
2	87	2	88	81	62	84	89	76	91	31	20	Macao, Chine	
143	66	195 ^Z	68 ^Z	...	...	...	...	...	...	21	16 ^Z	Malaisie
155	73	172	83	60	60	60	99	...	...	31	29	Myanmar
...	...	0	90	...	...	...	74	50	77	...	20	Nauru
0,02	100	0 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	16	12 ^Y	Nioué
20	82	22	83	...	...	...	...	...	...	18	16	Nouvelle-Zélande
0,1	82	0 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	15	13 ^Y	Palaos
...	...	15 ^Z	43 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	36 ^Z	Papouasie-Nouvelle-Guinée
360	87	390	87	100	...	...	...	...	...	35	34	Philippines
122	67	150	77	...	...	...	...	...	...	32	26	République de Corée
27	43	30	47	76	69	85	90	87	93	31	30	RDP lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
1	71	1	78	...	...	...	98	...	...	24	24	Samoa
...	...	15	81	...	...	...	96	94	97	...	20	Singapour
298	63	348	60	...	...	...	...	...	...	21	16	Thaïlande
...	...	6	32	...	...	...	...	...	...	...	31	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
0,8	67	0,8 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	21	22 ^Z	Tonga
0,07	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	Tuvalu
1	49	...	...	...	...	...	...	...	...	24	...	Vanuatu
337	78	345	78	78	75	78	98	94	99	30	20	Viet Nam	
Asie du Sud et de l'Ouest													
...	...	110	28	...	...	...	...	...	...	...	43	Afghanistan
...	...	364	40	...	...	...	56	55	57	...	45	Bangladesh
2	32	4	...	100	100	100	91	...	...	42	30	Bhoutan
3 135*	33*	...	...	...	...	...	...	...	...	35*	...	Inde
3	60	3	71	67	70	65	66	68	65	24	15	Maldives	
92	23	117	35	46	50	35	66	67	66	39	38	Népal	
...	...	450	46	...	...	...	85 ^Z	92 ^Z	75 ^Z	...	40	Pakistan
327	53	373	58	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	27	19	République islamique d'Iran
...	...	69 ^Z	84 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	23 ^Z	Sri Lanka
États arabes													
170	46	170	53	94	92	96	99	...	...	28	24	Algérie
...	...	283*	52*	...	...	...	91*	97*	87*	...	11*	Arabie saoudite
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahreïn
1	28	2	26	...	...	...	80	81	78	40	34	Djibouti
346	52	369	56	...	...	...	...	...	...	23	27	Égypte
17	73	17	85	...	...	...	100	100	100	16	17	Émirats arabes unis
141	72	216 ^Y	72 ^Y	...	...	...	...	...	...	25	21 ^Y	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant ²	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Année scolaire s'achevant en		
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						1999	2007	
	1999		2007		1999			2007			1999	2007	
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
Jordanie	3	100	5	100	...	...	...	...	...	...	22	19
Koweït	4	100	6	100	100	100	100	100	100	100	15	12	
Liban	11	95	9	99	...	...	...	9	5	10	13	16
Maroc	40	40	40	61	...	...	...	100	100	100	20	17
Mauritanie	...	...	0,3 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	19 ^Y
Oman	0,4	100	2	100	93	-	93	100	100	100	20	19	
Qatar	0,4	96	0,9 ^Z	99 ^Z	...	...	...	36 ^Z	67 ^Z	35 ^Z	21	18 ^Z
République arabe syrienne	5	96	6	98	87	84	87	19	25	18	24	24	
Soudan	12	84	28	100	...	...	...	60 ^Z	60 ^Z	60 ^Z	30	17
Territoires autonomes palestiniens	3	100	3	100	...	...	...	100	100	100	29	24
Tunisie	4	95	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...
Yémen	0,8	93	1 ^Y	97 ^Y	...	...	...	...	...	...	17	15 ^Y
Europe centrale et orientale													
Albanie	4	100	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...
Bélarus	53	...	44	99	...	...	...	63	63	63	5	6
Bosnie-Herzégovine	...	...	1	94	...	...	...	...	...	...	...	13
Bulgarie	19	100	18	100	...	...	...	...	...	...	11	11
Croatie	6	100	6	99	76	86	76	...	...	...	13	14
Estonie	7	100	6 ^Z	100 ^Z	...	...	...	...	...	...	8	8 ^Z
ERY de Macédoine	3	99	3	98	...	...	...	...	...	...	10	11
Fédération de Russie	642	100*	628 ^Z	100* ^Z	...	...	...	...	...	...	7	7 ^Z
Hongrie	32	100	31	100	...	...	...	...	...	...	12	11
Lettonie	7	99	6 ^Z	100 ^Z	...	...	...	...	...	...	9	10 ^Z
Lituanie	13	99	12	100	...	...	...	...	...	...	7	7
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	77	...	49	98	...	...	...	...	...	...	12	18
République de Moldova	13	100	11	100	92	-	92	90	...	...	8	10
République tchèque	17	100	21	100	...	...	...	...	...	...	18	14
Roumanie	37	100	37	100	...	...	...	...	...	...	17	18
Serbie	8	98	10	98	...	...	...	...	...	...	21	17
Slovaquie	16	100	11	100	...	...	...	...	...	...	10	13
Slovénie	3	99	2 ^Z	100 ^Z	...	...	...	...	...	...	18	18 ^Z
Turquie	17	99	25	95	...	...	...	...	...	...	15	26
Ukraine	143	100	127	99	...	...	...	...	...	...	8	9

	Somme	% F	Somme	% F	Médiane							
Monde	5 432	91	6 823	94	...	...	...	...	...	...	21	20
Pays développés	1 448	94	1 747	93	...	...	...	...	...	...	18	15
Pays en développement	3 006	87	4 109	93	...	...	...	...	...	...	27	26
Pays en transition	977	100	967	99	...	...	...	...	...	...	7	8
Afrique subsaharienne	185	67	352	68	...	...	...	...	...	...	29	28
Amérique du N./Europe occ.	1 100	92	1 424	92	...	...	...	...	...	...	17	14
Amérique latine et Caraïbes	748	96	928	96	...	...	...	59	59	59	22	22
Amérique latine	726	96	903	96	...	...	...	...	...	...	22	21
Caraïbes	22	97	25	99	61	40	63	53	36	53	31	32
Asie centrale	129	97	135	97	...	...	...	90	100	90	10	11
Asie de l'Est et Pacifique	1 430	94	1 821	96	...	...	...	...	...	...	26	21
Asie de l'Est	1 404	94	1 794	97	...	...	...	...	...	...	26	21
Pacifique	26	94	27	92	...	...	...	...	...	...	16	17
Asie du Sud et de l'Ouest	601	69	916	93	...	...	...	...	...	...	36	40
États arabes	117	77	169	89	...	...	...	60	60	60	21	18
Europe centrale et orientale	1 122	100	1 078	100	...	...	...	...	...	...	8	9

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).
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.

3. La baisse du nombre d'enseignants de 2005 à 2007 est principalement due à la date de référence de la collecte des données qui a été déplacée du dernier mercredi de mars au dernier mercredi de mai pour tenir compte des doubles comptes (effectifs scolarisés) et des transferts des élèves et des enseignants (d'une école à l'autre), chose courante en début d'année scolaire. À ce moment de l'année scolaire, le système scolaire étant devenu stable, les données collectées devraient donc refléter l'année scolaire en cours.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Rapport élèves/enseignant ²		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
1999		2007		1999			2007			1999	2007	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jordanie
10	73	22	88	100	100	100	100	100	100	13	10	Koweït
28	82	32	86	15	...	...	13	15	13	14	14	Liban
123	39	144	47	...	...	...	100	100	100	28	27	Maroc
7	26	11	35	...	...	...	100	100	100	47	43	Mauritanie
12	52	21	<i>63</i>	100	100	99	<i>100^z</i>	<i>100^z</i>	<i>100^z</i>	25	<i>13</i>	Oman
5	75	7 ^z	85 ^z	...	...	...	69 ^z	...	...	13	11 ^z	Qatar
110	<i>65</i>	...	...	81	...	...	...	...	...	25	...	République arabe syrienne
...	...	108	64	...	...	...	59 ^z	73 ^z	52 ^z	...	37	Soudan
10	54	13	67	100	100	100	100	100	100	38	30	Territoires autonomes palestiniens
60	50	59	53	...	...	...	...	...	...	24	18	Tunisie
103	20	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	Yémen
Europe centrale et orientale												
13	75	...	...	...	...	...	...	...	...	23	...	Albanie
32	99	23	99	...	...	...	100	100	100	20	16	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
23	<i>91</i>	17	93	...	...	...	...	...	...	18	16	Bulgarie
11	89	11	91	100	100	100	...	...	...	19	17	Croatie
8	<i>86</i>	6	94	...	...	...	...	...	...	16	13	Estonie
6	66	6	72	...	...	...	...	...	...	22	18	ERY de Macédoine
367	98	301 ^z	98 ^z	...	...	...	...	...	...	18	17 ^z	Fédération de Russie
47	85	40	96	...	...	...	...	...	...	11	10	Hongrie
9	97	7 ^z	97 ^z	...	...	...	...	...	...	15	12 ^z	Lettonie
13	98	11	97	...	...	...	...	...	...	17	13	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
...	...	234	84	...	...	...	...	...	...	...	11	Pologne
12	96	10	97	...	...	...	...	...	...	21	16	République de Moldova
36	85	25	94	...	...	...	...	...	...	18	19	République tchèque
69	86	55	87	...	...	...	...	...	...	19	17	Roumanie
23	...	22	...	...	...	...	...	...	...	17	13	Serbie
17	93	15	85	...	...	...	...	...	...	19	15	Slovaquie
6	96	6	98	...	...	...	...	...	...	14	16	Slovénie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquie
107	98	101	99*	100	...	...	100	...	...	20	16	Ukraine
Somme												
25 773	58	27 846	62	...	...	...	...	...	...	25	25	Monde
4 485	81	4 662	83	...	...	...	...	...	...	16	14	Pays développés
20 445	52	22 448	56	...	...	...	85	69	88	27	27	Pays en développement
842	93	736	93	...	...	...	94	...	...	20	17	Pays en transition
1 988	43	2 822	44	...	...	...	87	82	92	41	44	Afrique subsaharienne
3 443	81	3 718	85	...	...	...	...	...	...	15	14	Amérique du N./Europe occ.
2 684	76	2 905	78	...	...	...	80	74	81	26	23	Amérique latine et Caraïbes
2 580	77	2 792	78	...	...	...	...	...	...	26	24	Amérique latine
104	50	112	58	76	78	76	75	·	75	24	21	Caraïbes
331	84	318	86	...	...	...	93	...	...	21	18	Asie centrale
10 092	55	9 961	60	...	...	...	...	...	...	22	19	Asie de l'Est et Pacifique
9 936	55	9 791	59	...	...	...	...	...	...	22	19	Asie de l'Est
156	71	170	75	...	...	...	...	...	...	20	19	Pacifique
4 297	35	4 950	45	...	...	...	76	80	70	36	39	Asie du Sud et de l'Ouest
1 554	52	1 959	59	...	...	...	100	...	...	23	21	États arabes
1 384	82	1 214	80	...	...	...	...	...	...	19	18	Europe centrale et orientale

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(*) Estimation nationale.

Tableau 10B
Personnel enseignant dans l'enseignement secondaire et supérieur

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE											
	Personnel enseignant											
	Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire			
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			
	1999		2007		1999		2007		1999		2007	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
Afrique subsaharienne												
1 Afrique du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	145	50	165	53
2 Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	16	33	...	...
3 Bénin	6	12	...	...	3	14	...	...	9	12	...	...
4 Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	9	45	12 ^Y	54 ^Y
5 Burkina Faso	5	...	...	...	1	...	...	...	6	...	14	17
6 Burundi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	24
7 Cameroun	13	28	...	...	13	28	...	...	26	28	43 ^Z	26 ^Z
8 Cap-Vert	...	...	2	41	...	...	1	38	...	...	3	39
9 Comores	...	...	2 ^Y	16 ^Y	...	...	1 ^Y	9 ^Y	...	...	3 ^Y	13 ^Y
10 Congo	...	...	7 ^Y	14 ^Y	...	...	3 ^Y	14 ^Y	...	...	10 ^Y	14 ^Y
11 Côte d'Ivoire	13	...	...	...	7	13	...	...	20	...	...	...
12 Érythrée	1	12	2	12	1	11	2	11	2	12	4	12
13 Éthiopie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14 Gabon	2,3	17	...	...	0,7	15	...	...	3,1	16	...	...
15 Gambie	1,7	16	3	18	0,6	12	1	11	2,3	15	4	16
16 Ghana	40	24	74	23	12	16	25	20	52	22	99	22
17 Guinée	4	11	9	7	...	...	5	5	...	...	14	6
18 Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	0,7	5	...	...	0,1	7	...	...	0,9	5	...	...
20 Kenya	...	...	49	44	...	...	54	36	...	...	102	40
21 Lesotho	2	51	...	...	1,0	53	...	...	3	51	4 ^Z	55 ^Z
22 Libéria	4	16	...	...	3	16	...	...	7	16	...	...
23 Madagascar	...	...	25	...	...	...	9	...	...	...	34	...
24 Malawi	...	...	...	...	...	...	10	19	...	...	...	...
25 Mali	5*	17*	11	14	3	10	4	...	8*	14*	15	...
26 Maurice	...	...	...	...	...	...	...	...	5	47	8	56
27 Mozambique	...	...	10	16	...	...	2	18	...	...	12	16
28 Namibie	4	45	...	...	1	49	...	...	5	46	6	50
29 Niger	2	23	6	18	2	12	2	13	4	18	8	17
30 Nigéria	...	...	113 ^Z	40 ^Z	...	...	89 ^Z	36 ^Z	129	36	202 ^Z	38 ^Z
31 Ouganda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54	22
32 République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	89	10	180	10
34 République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35 Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	53
36 Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4 ^Z	13 ^Z
37 Sénégal	6	14	15	15	3	13	5	16	9	14	20	15
38 Seychelles	0,4	54	...	...	0,2	55	...	...	0,6	54	0,6	55
39 Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10	16
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	48
42 Tchad	2,3	5	...	...	1,3	6	...	...	3,6	5	10	...
43 Togo	4	11	...	...	2	16	...	...	7	13	12	7
44 Zambie	4	28	...	...	6	27	...	...	10	27	14	39
45 Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	31	37	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale												
46 Allemagne	365	57	409	61	168	39	184	48	533	51	593	57
47 Andorre	...	...	0,4 ^Y	61 ^Y	...	...	0,1 ^Y	51 ^Y	...	...	0,5 ^Y	59 ^Y
48 Autriche	43	64	42	69	30	49	29	52	73	57	72	62
49 Belgique	...	...	43 ^Z	60 ^Z	...	...	...	...	...	...	82 ^Z	57 ^Z
50 Canada	71	68	...	...	68	68	...	...	139	68	...	...
51 Chypre	2	54	3	68	2	49	3	56	5	51	6	62
52 Danemark	20	63	...	...	24	30	...	...	44	45	...	...
53 Espagne	...	...	165	59	...	...	120	54	...	...	285	57
54 États-Unis	764	60	922	68	740	51	776	56	1 504	56	1 698	62
55 Finlande	20	71	21 ^Y	72 ^Y	...	...	14 ^Y	59 ^Y	...	...	35 ^Y	67 ^Y
56 France	255	...	243	64	240	...	248	54	495	57	491	59
57 Grèce	37	64	42	67	38	49	44	48	75	56	87	58

Tableau 10B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE										ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR			
Enseignants formés (%) ¹			Rapport élèves/enseignant ²						Personnel enseignant				
Total secondaire			Premier cycle du secondaire		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		2007		
2007			1999		2007		1999		1999		2007		
Total	M	F							Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
Afrique subsaharienne													
...	29	29	...	...	44 ^z	51 ^z	1
...	18	...	0,8	20	1 ^z	...	2
...	27	...	15	...	24	...	0,7	9	...	...	3
...	18	14 ^y	0,5	28	0,5 ^y	37 ^y	4
27	26	32	29	...	23	...	28	30	0,8	...	2	8	5
...	28	0,4	...	1	...	6
...	26	...	21	...	24	16 ^z	3	...	3	...	7
75	75	77	...	20	...	18	...	19	...	...	0,6	39	8
...	16 ^y	...	11 ^y	...	14 ^y	0,1	10	...	...	9
...	30 ^y	...	...	...	...	0,4	5	...	...	10
...	34	...	21	...	29	...	...	...	...	...	11
57	57	60	55	57	45	40	51	49	0,2	13	...	...	12
...	2	6	8	9	13
...	28	...	28	...	28	...	0,6	17	...	...	14
...	20	22	21	24	20	23	0,1	15	...	...	15
69	65	82	20	17	19	20	20	17	2	13	4	11	16
...	31	44	...	28	...	38	...	...	1 ^z	3 ^z	17
...	0,03	18	...	...	18
...	25	...	15	...	23	...	...	...	...	...	19
95	95	97	...	31	...	23	...	27	...	...	...	...	20
87 ^z	78 ^z	95 ^z	24	...	17	...	22	25 ^z	0,4	45	0,6 ^z	47 ^z	21
...	17	...	18	...	17	...	0,6	15	...	...	22
...	28	...	16	...	24	1	31	3	30	23
...	15	...	...	0,5	25	0,9	34	24
...	31*	36	24	34	28*	36	1,0	...	1,0	...	25
...	20	...	0,6	26	...	...	26
62	60	74	...	40	...	25	...	37	...	...	3 ^y	21 ^y	27
97 ^y	25	...	21	...	24	25	...	...	0,8 ^z	42 ^z	28
21 ^z	21 ^z	20 ^z	34	31	12	16	24	27	...	...	1 ^z	6 ^z	29
70 ^z	66 ^z	77 ^z	...	33 ^z	...	30 ^z	30	32 ^z	52	31	...	...	30
...	18	2	17	...	...	31
...	0,3	5	...	...	32
...	14	16	4	6	17	...	33
...	2	14	3	18	34
53	94	17	...	...	...	...	...	22	0,4	10	2 ^y	12 ^y	35
...	22 ^z	.	.	.	.	36
...	29	26	19	24	25	25	...	...	...	...	37
...	14	...	14	...	14	13	.	.	.	.	38
82	81	89	...	...	...	...	...	24	...	...	...	...	39
...	40
99	19	0,2	32	0,5 ^z	40 ^z	41
...	41	...	23	...	34	33	...	...	1 ^y	3 ^y	42
50 ^z	44	...	20	...	35	36	0,4	10	0,5	11	43
...	29	...	19	...	23	43	...	...	...	...	44
...	27	...	...	...	...	45
Amérique du Nord et Europe occidentale													
...	15	12	16	16	15	13	272	30	295	36	46
...	7 ^y	...	14 ^y	...	8 ^y	...	...	0,08 ^z	40 ^z	47
...	9	9	12	13	10	11	26	...	29	32	48
...	7 ^z	...	...	...	10 ^z	...	...	26	42	49
...	17	...	...	...	...	...	129	41	...	...	50
...	14	11	12	10	13	11	1	34	2	40	51
...	10	...	9	...	10	...	...	...	...	...	52
...	12	...	9	...	11	108	35	144	39	53
...	16	14	14	15	15	15	992	41	1 310	45	54
...	10	10 ^y	...	17 ^y	...	12 ^y	18	46	19 ^z	46 ^z	55
...	13	13	11	11	12	12	102	40	...	...	56
...	10	8	10	8	10	8	17	31	29	35	57

Tableau 10B (suite)

Pays ou territoire		ENSEIGNEMENT SECONDAIRE											
		Personnel enseignant											
		Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire			
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			
		1999		2007		1999		2007		1999		2007	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
58	Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	30 ^z	62 ^z		
59	Islande	1,1	78	1 ^z	80 ^z	1,4	44	2 ^z	53 ^z	2,5	58	3 ^z	65 ^z
60	Israël	19	...	19	78	36	...	33	67	55	...	52	71
61	Italie	177	73	191	76	245	59	260	61	422	65	451	67
62	Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	47
63	Malte	3,4	50	3 ^y	60 ^y	0,2	31	...	...	3,6	48	4 ^y	57 ^y
64	Monaco	0,2	69	...	...	0,2	54	...	...	0,4	61	0,5	68
65	Norvège	...	...	...	...	26	44	...	...	...	...	...	...
66	Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108	46
67	Portugal	...	...	51	70	...	...	42	67	...	...	93	69
68	Royaume-Uni	142	55	147 ^z	61 ^z	212	56	221 ^{*,z}	61 ^{*,z}	355	56	368 ^{*,z}	61 ^{*,z}
69	Saint-Marin	...	...	0,2	76	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	28	...	39	67	35	50	40	51	63	...	79	59
71	Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes													
72	Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	63	0,1	69
73	Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	0,5	69	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	0,7	46	...	...	0,4	66	...	...	1	53	...	...
75	Argentine	171	73	127 ^z	74 ^z	...	...	146 ^z	65 ^z	...	...	273 ^z	69 ^z
76	Aruba	0,2	49	...	...	0,2	49	...	...	0,4	49	0,5	57
77	Bahamas	0,6	73	1,5	70	0,6	75	1,3	69	1,2	74	2,8	70
78	Barbade	0,7	58	...	...	0,5	58	...	...	1	58	1 ^z	59 ^z
79	Belize	0,7	63	1	61	0,2	60	0,5	59	0,9	62	2	61
80	Bermudes	...	...	0,4 ^z	68 ^z	...	...	0,4 ^z	67 ^z	...	...	0,7 ^z	67 ^z
81	Bolivie	14	59	...	...	25	48	22 ^z	48 ^z	39	52	...	...
82	Brésil ³	703	84	733	74	401	70	530	63	1 104	79	1 263	69
83	Chili	16	78	24	78	29	54	44	55	45	62	68	63
84	Colombie	138	50	...	...	48	50	...	...	187	50	164	52
85	Costa Rica	9	51	15*	57*	4	54	6*	59*	13	52	21*	58*
86	Cuba	40	68	46	64	25	49	48	48	65	60	93	56
87	Dominique	0,3	68	0,3	67	0,1	67	0,2	64	0,4	68	0,5	65
88	El Salvador	...	...	12	50	...	...	8	44	...	...	20	48
89	Équateur	31	49	45	50	23	50	33	50	54	50	78	50
90	Grenade	...	...	0,6 ^y	60 ^y	...	...	0,3 ^y	57 ^y	...	...	0,9 ^y	59 ^y
91	Guatemala	20	...	34	44	13	...	19	42	33	...	54	44
92	Guyana	3	63	...	...	0,9	63	...	...	4	63	5	57
93	Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Îles Caïmanes	0,1	52	0,1 ^z	61 ^z	0,1	41	0,2 ^z	56 ^z	0,2	46	0,3 ^z	58 ^z
96	Îles Turques et Caïques	0,08	61	0,1 ^y	61 ^y	0,05	63	0,07 ^y	64 ^y	0,1	62	0,2 ^y	62 ^y
97	Îles Vierges britanniques	0,2	64	0,1	83	0,05	57	0,1	61	0,2	63	0,2	74
98	Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	69
99	Mexique	321	46	373	50	198	40	248	44	519	44	621	47
100	Montserrat	0,02	63	...	...	0,01	60	...	...	0,03	62	0,03	66
101	Nicaragua	7*	56*	10	60	3*	56*	5	56	10*	56*	15	59
102	Panama	8	55	10	62	6	55	7	54	14	55	17	58
103	Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
104	Pérou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159	...
105	République dominicaine	...	...	13*	71*	14	47	18*	52*	...	...	32*	60*
106	Sainte-Lucie	0,4	65	...	...	0,3	62	...	...	0,7	64	0,9	66
107	Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	0,3	64	...	...	0,2	64	...	...	0,4	64
108	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	0,4 ^y	58 ^y	...	...	0,2 ^y	57 ^y	...	...	0,5 ^y	58 ^y
109	Suriname	...	...	2	63	...	...	1	55	...	...	3	60
110	Trinité-et-Tobago	3	61	4*	...	2	55	3	...	6	59	7	...
111	Uruguay	14	75	14	...	5	65	7	...	19	72	21	...
112	Venezuela, R. B.	...	...	116 ^y	65 ^y	...	...	72 ^y	60 ^y	...	...	188 ^y	63 ^y
Asie centrale													
113	Arménie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43	84
114	Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...	...	...	118	63	132	66
115	Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...	59	77	...	...

Tableau 10B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE										ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR					
Enseignants formés (%) ¹			Rapport élèves/enseignant ²						Personnel enseignant						
Total secondaire			Premier cycle du secondaire		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		Année scolaire s'achevant en						
2007			1999		2007		1999		2007		1999		2007		
Total	M	F								Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
...	...	...	...	...	...	...	...	11 ^z	...	10	33	12	39	58
...	...	...	11	10 ^z	14	12 ^z	13	11 ^z	...	1	43	2	45	59
...	...	...	12	13	9	11	10	12	...	...	...	...	...	60
...	...	...	10	9	11	11	11	10	...	73	28	104	35	61
...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	...	62
...	...	...	...	8 ^y	...	...	...	10 ^y	...	0,7	25	0,7 ^y	23 ^y	63
...	...	...	10	...	7	...	8	6	...	.	.	.	.	64
...	...	...	...	...	8	...	...	...	...	14	36	19	41	65
...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	...	45	37	66
...	...	...	...	8	...	7	...	7	...	...	...	36	43	67
...	...	...	16	16 ^z	14	14 ^{*,z}	15	15 ^{*,z}	...	92	32	126 ^z	41 ^z	68
...	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
...	...	...	12	10	17	10	15	10	...	29	...	36	43	70
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	16	33 ^z	31 ^z	71
Amérique latine et Caraïbes															
60	57	62	...	...	...	...	15	10	...	.	.	0,01	43	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	...	...	73
...	...	...	12	...	21	...	15	...	...	0,2	42	...	...	74
...	...	...	12	17 ^z	...	9 ^z	...	13 ^z	...	102	54	142 ^z	53 ^z	75
93 ^z	95 ^z	92 ^z	16	...	16	...	16	14	...	0,2	43	0,2	50	76	
86	80	88	23	13	23	12	23	12	...	...	...	...	...	77
57 ^z	57 ^z	57 ^z	18	...	18	...	18	15 ^z	...	0,6	41	0,8	49	78	
37	34	39	24	18	23	14	24	17	...	...	...	0,1 ^y	49 ^y	79
100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	6 ^z	...	6 ^z	...	6 ^z	...	...	...	0,09	55	80
...	...	...	24	...	20	29 ^z	21	...	...	13	...	...	...	81
...	...	...	23	20	21	17	23	19	...	174	41	368	44	82
...	...	...	32	24	27	23	29	24	...	...	...	55	39	83
...	...	...	19	...	20	...	19	28	...	86	34	88	35	84
85*	87*	85*	18	18*	18	17*	18	18*	...	...	...	...	...	85
100	100	100	12	10	10	10	11	10	...	24	48	136	56	86	
41	40	41	21	21	15	10	19	16	...	.	.	.^y	. ^y	87
88	87	89	...	28	...	25	...	27	...	7	32	8	33	88	
71	64	77	17	15	17	15	17	15	...	...	...	23	28	89
35 ^y	39 ^y	33 ^y	...	14 ^y	...	18 ^{*,y}	...	15 ^{*,y}	...	.	.	.^y	. ^y	90
...	...	...	15	17	11	14	13	16	...	...	...	4 ^z	31 ^z	91
55 ^y	46 ^y	60 ^y	19	...	19	...	19	14	...	...	...	0,6	50	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
100 ^z	99 ^z	100 ^z	11	11 ^z	7	7 ^z	9	9 ^z	...	0,02	42	0,05 ^z	24 ^z	95	
100 ^y	100 ^y	100 ^y	9	9 ^y	9	9 ^y	9	9 ^y	...	.	.	.^y	. ^y	96
...	...	...	6	10	10	6	7	9	...	0,08	49	0,1 ^y	55 ^y	97
...	...	...	...	...	...	...	...	20	...	...	...	...	...	98
...	...	...	18	20	14	15	17	18	...	192	...	275	...	99
59	50	63	11	...	10	...	10	12	...	.	.	.	.	100
60	57	62	31*	32	31	29	31	31	...	...	...	...	...	101
91	89	92	17	16	15	14	16	15	...	8	...	12 ^z	46 ^z	102	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	103
...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	...	...	...	...	104
85*	73*	93*	...	25*	28	32*	...	29*	...	...	...	...	...	105
57 ^z	53 ^z	59 ^z	19	...	16	...	18	17	...	...	...	0,3	54	106
40	...	...	...	10	...	10	...	10	...	.	.	.^y	. ^y	107
55 ^y	58 ^y	53 ^y	...	18 ^y	...	18 ^y	...	18 ^y	...	.	.	.^y	. ^y	108
...	...	...	...	15	...	12	...	14	...	...	...	...	...	109
...	...	...	22	14*	19	14	21	14	...	0,5	31	2 ^y	33 ^y	110
...	...	...	12	11	23	19	15	14	...	11	...	16	...	111
83 ^y	76 ^y	86 ^y	...	12 ^y	...	9 ^y	...	11 ^y	...	...	...	109 ^{*,z}	...	112
Asie centrale															
...	...	...	...	...	...	...	...	8	...	9	42	13	47	113
...	...	...	...	...	...	...	...	8	...	13	36	16	40	114
...	...	...	...	...	...	...	...	8	...	26	47	16	52	115

Tableau 10B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE											
	Personnel enseignant											
	Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire			
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			
	1999		2007		1999		2007		1999		2007	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
116	Kazakhstan	...	...	...	...	...	...	...	...	178	86
117	Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	48	68	53	74
118	Mongolie	8	69	10	75	3	67	6	72	11	69	
119	Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	307	57	352	63
120	Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	47	43	61	49
121	Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
122	Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	2*	48*	...	...	1*	47*	...	...	3	48
124	Cambodge	14	28	21	34	4	24	10	27	18	27	
125	Chine	3 213	41	3 637	47	...	...	2 584	43	...	6 221
126	États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4
128	Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1
129	Îles Marshall	0,1	...	...	...	0,2	...	...	...	0,3	...
130	Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	1	33	...
131	Indonésie	...	...	842	48	...	...	593	50	...	1 435
132	Japon	268	...	260	...	362	...	347	...	630	...	
133	Kiribati	0,2	59	0,3 ^Y	52 ^Y	0,3	38	0,3 ^Y	42 ^Y	0,5	46	
134	Macao, Chine	0,9	59	1	65	0,5	49	1	53	1	56	
135	Malaisie	76	65	...	...	...	...	...	...	...	147 ^Y
136	Myanmar	54	77	59	84	14	73	23	80	68	76	
137	Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,03
138	Nioué	0,02	43	...	...	0,0	50	...	...	0,03	44
139	Nouvelle-Zélande	13	63	17	66	15	54	19	58	28	58	
140	Palaos	0,1	54	...	...	0,1	49	...	...	0,2	51
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	100	76	127	76	50	76	54	77	150	76	
143	République de Corée	87	56	101	66	101	28	116	41	189	41	
144	RDP lao	9	40	...	...	3	40	...	...	12	40
145	RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	0,3	76	...	...	0,8	49	...	...	1,1	57
147	Singapour	...	...	7	65	...	...	7	66	...	14
148	Thaïlande	...	...	137	56	...	...	86	54	...	223
149	Timor-Leste	...	...	1,3	24	...	...	1,3	22	...	2,6
150	Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	0,7	49	...	...	0,3	48	...	...	1	48
152	Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	0,4	47	...
154	Viet Nam	194	70	311	67	64	51	141	56	258	65	
Asie du Sud et de l'Ouest												
155	Afghanistan	...	...	24	28	...	...	9	27	...	33
156	Bangladesh	136	13	220	20	129	13	193	20	265	13	
157	Bhoutan	0,4	32	1,4	38	0,2	32	0,8	25	0,6	32	
158	Inde	...	...	...	...	...	...	...	...	1 995	34
159	Maldives	0,8	25	3	39	0,1	27	...	...	0,9	25
160	Népal	22	12	28	19	18	7	28	11	40	9	
161	Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	...	...	236 ^Y	49 ^Y	...	...	294 ^Y	47 ^Y	...	530 ^Y
163	Sri Lanka	...	...	69 ^Z	69 ^Z	...	...	...	...	...	...
États arabes												
164	Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
165	Arabie saoudite	...	...	133 ^{*Y}	...	...	...	101 ^{*Y}	53 ^{*Y}	...	234 ^{*Y}
166	Bahreïn	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	Djibouti	0,5	24	...	...	0,2	17	...	...	0,7	22
168	Égypte	207	44	220	46	247	38	270	39	454	41	
169	Émirats arabes unis	8	54	13	57	8	55	11	53	16	55	
170	Irak	34	77	61 ^Y	59 ^Y	23	57	32 ^Y	56 ^Y	56	69	
171	Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	74 ^Z	71 ^Z	...	...

Tableau 10B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE										ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				
Enseignants formés (%) ¹			Rapport élèves/enseignant ²							Personnel enseignant				
Total secondaire			Premier cycle du secondaire		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		2007		
2007			1999		2007		1999			2007				
Total	M	F												
										Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	27	58	41	63	116
79	78	80	...	...	...	...	13	14	...	8	32	13	56	117
99	98	99	19	21	17	18	19	20	...	6	47	9	56	118
100	100	100	...	...	...	...	11	13	...	17	36	23	36	119
...	...	...	...	...	...	...	16	17	...	6	29	8	32	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asie de l'Est et Pacifique														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
82	80	83	12*	...	10*	...	11	11	...	0,5	32	0,6	43	123
99	...	...	16	31	27	25	18	29	...	1	19	3 ^z	11 ^z	124
...	...	...	17	16	...	16	...	16	...	504	...	1 326	43	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	126
96	96	96	...	...	...	...	...	23	...	...	...	...	...	127
79	76	80	...	...	...	...	...	15	...	.	.	.	.	128
...	...	...	28	...	18	...	22	...	...	...	...	...	...	129
...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	.	.	.^z	. ^z	130
...	...	...	...	14	...	12	...	13	...	...	...	266	41	131
...	...	...	16	14	13	11	14	12	...	465	...	516	...	132
...	...	...	21	21 ^y	19	13 ^y	20	17 ^y	...	.	.	.^z	. ^z	133
69	57	78	24	21	21	20	23	21	...	0,7	...	2	31	134
...	...	...	18	...	...	...	...	17 ^y	...	...	...	40 ^z	48 ^z	135
97	99	97	28	34	38	28	30	33	...	9	76	11	82	136
36	43	35	...	...	...	...	...	21	...	.	.	.^z	. ^z	137
...	...	...	6	...	21	...	11	8 ^y	...	.	.	.^z	. ^z	138
...	...	...	18	15	13	15	15	15	...	11	43	14	50	139
...	...	...	14	...	12	...	13	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	20	...	...	141
...	...	...	41	39	21	25	34	35	...	94	...	113 ^y	56 ^y	142
...	...	...	22	20	22	16	22	18	...	137	26	202	32	143
93	92	95	20	...	22	...	20	24	...	1	31	3	33	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
...	...	...	26	...	17	...	20	...	...	0,2	41	...	...	146
95	94	95	...	17	...	17	...	17	...	...	...	14	35	147
...	...	...	...	20	...	23	...	21	...	50	53	75	68	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.^z	. ^z	150
...	...	...	15	...	13	...	15	...	...	0,07	21	...	...	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	152
...	...	...	...	...	...	...	23	...	...	...	...	...	...	153
98 ^z	...	...	29	20	29	26	29	22	...	28	37	54	44	154
Asie du Sud et de l'Ouest														
...	...	...	...	32	...	31	...	32	...	...	...	...	...	155
39	39	41	43	29	32	21	37	25	...	45	14	64	18	156
83	...	...	35	31	27	12	32	24	...	...	...	0,4 ^z	...	157
...	...	...	...	...	...	...	34	...	...	...	...	...	...	158
...	...	...	18	11	9	...	17	...	...	.	.	—^z	— ^z	159
...	...	...	38	52	24	30	32	41	...	...	...	10	...	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	52*	37*	161
100 ^y	100 ^y	100 ^y	...	19 ^y	...	19 ^y	...	19 ^y	...	65	17	133	24	162
...	...	...	...	19 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
États arabes														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32	35	164
...	...	...	...	10*.y	...	12*.y	...	11*.y	...	20	36	28 ^z	33 ^z	165
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8 ^y	41 ^y	166
...	...	...	26	...	16	...	23	34	...	0,02	30	0,1	17	167
...	...	...	22	...	13	...	17	...	...	...	...	...	...	168
46 ^y	47 ^y	46 ^y	14	15	10	11	12	13	...	...	...	5	31	169
...	...	...	22	19 ^y	16	19 ^y	20	19 ^y	...	12	31	19 ^y	35 ^y	170
...	...	...	...	...	...	5 ^z	...	...	...	12	13	...	...	171

Tableau 10B (suite)

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE													
Personnel enseignant													
Pays ou territoire	Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire				
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				
	1999		2007		1999		2007		1999		2007		
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
172	Jordanie	...	...	...	...	10	48	18	52	...	...	...	...
173	Koweït	11	58	14	55	11	53	12	...	22	56	26	53
174	Liban	27	57	19	62	15	42	22	48	42	51	41	55
175	Maroc	53	35	...	...	35	29	...	...	88	33	...	...
176	Mauritanie	1	11	2	11	1	10	2	10	2	10	4	10
177	Oman	7	48	...	...	5	51	...	...	13	50	21	56
178	Qatar	2	56	3 ²	56 ²	2	57	3 ²	56 ²	4	57	6 ²	56 ²
179	République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	39	47	54	...	...	...
180	Soudan	...	...	38	60	18	47	41	44	...	...	79	52
181	T. A. palestiniens	14	49	22	50	3	38	6	45	18	48	28	49
182	Tunisie	27	46	...	...	30	35	...	...	56	40	80	...
183	Yémen	29	20	...	...	19	18	...	...	48	19	...	...
Europe centrale et orientale													
184	Albanie	16	51	...	...	6	54	...	...	22	52	...	...
185	Bélarus	...	...	...	...	...	...	...	...	107	77	102	80
186	Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	11	54	...	...	...	...
187	Bulgarie	27	76	23	80	29	70	32	76	56	73	55	78
188	Croatie	16	67	18	72	18	62	24	65	33	64	42	68
189	Estonie	5	85	5	80	6	78	6	75	11	81	11	77
190	ERY de Macédoine	8	46	9	52	5	53	6	56	13	49	15	54
191	Fédération de Russie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 284 ²	80 ²
192	Hongrie	47	86	49 ²	78 ²	53	59	41 ²	64 ²	100	71	90 ²	72 ²
193	Lettonie	16	83	15 ²	85 ²	9	76	10 ²	85 ²	25	80	25 ²	85 ²
194	Lituanie	24	81	39	82	12	76	...	...	36	79	42	81
195	Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Pologne	...	...	128 ²	73 ²	...	...	134 ²	65 ²	...	...	261 ²	69 ²
197	République de Moldova	25	74	22	77	8	68	8	73	33	72	30	76
198	République tchèque ⁴	...	...	43 ²	74 ²	...	...	48 ²	57 ²	...	...	92 ²	65 ²
199	Roumanie	104	67	86	68	73	60	68	65	177	64	154	67
200	Serbie	24	...	25	...	24	58	27	63	48	...	52	...
201	Slovaquie	29	77	25	78	25	66	23	70	54	72	48	74
202	Slovénie	7	77	8	79	9	62	8	65	17	69	16	72
203	Turquie	...	...	...	...	...	...	168 ²	42 ²	...	...	...	...
204	Ukraine	...	...	...	...	...	...	...	...	400	76	351	79*

	Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F
I	Monde	...	...	...	...	...	...	...	24 138	52	29 346	52
II	Pays développés	...	...	...	...	...	...	...	6 286	55	6 557	59
III	Pays en développement	...	...	...	...	...	...	...	15 085	47	20 209	47
IV	Pays en transition	...	...	...	...	...	...	...	2 767	74	2 581	76
V	Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	...	...	851	31	1 403	30
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	...	...	...	...	...	...	4 487	56	4 842	61
VII	Amérique latine et Caraïbes	1 683	67	...	...	1 063	58	...	2 746	64	3 283	60
VIII	Amérique latine	1 650	68	...	...	1 043	59	...	2 693	64	3 215	60
IX	Caraïbes	33	46	...	...	20	40	...	53	44	69	40
X	Asie centrale	...	...	...	...	...	...	...	855	65	914	69
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	7 699	46	10 005	48
XII	Asie de l'Est	...	...	...	...	...	...	...	7 472	46	9 758	47
XIII	Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	226	57	247	56
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	...	...	...	2 956	35	4 117	36
XV	États arabes	...	...	...	...	...	...	...	1 387	46	1 913	51
XVI	Europe centrale et orientale	...	...	...	...	...	...	...	3 158	72	2 869	74

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).

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.

3. La baisse du nombre d'enseignants de 2005 à 2007 est principalement due à la date de référence de la collecte des données qui a été déplacée du dernier mercredi de mars au dernier mercredi de mai pour tenir compte des doubles comptes (effectifs scolarisés) et des transferts des élèves et des enseignants (d'une école à l'autre), chose courante en début d'année scolaire. À ce moment de l'année scolaire, le système scolaire étant devenu stable, les données collectées devraient donc refléter l'année scolaire en cours.

Tableau 10B

	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				
	Enseignants formés (%) ¹			Rapport élèves/enseignant ²						Personnel enseignant				
	Total secondaire			Premier cycle du secondaire		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		2007		
	Total	M	F	1999	2007	1999	2007	1999	2007	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	17	10	...	...	...	...	9	23	172	
100 ^y	100 ^y	100 ^y	12	11	9	8	11	9	2	...	2 ^z	27 ^z	173	
13	14	13	9	10	8	8	9	9	9	28	23	39	174	
...	19	...	14	...	17	...	16	23	18	19	175	
100 ^{*,z}	100 ^{*,z}	100 ^{*,z}	28	29	24	24	26	27	...	...	0,4 ^z	4 ^z	176
100 ^z	100 ^z	100 ^z	19	...	16	...	18	15	...	...	3	29	177
68 ^z	72 ^z	65 ^z	13	10 ^z	8	9 ^z	10	9 ^z	0,7	32	1	37	178	
...	12	19	...	...	...	...	...	179	
80 ^z	22	22	16	...	18	4	23	...	...	180	
100	100	100	26	26	19	21	24	25	3	13	6	17	181	
...	23	...	15	...	19	16	6	41	18	41	182	
...	22	...	21	...	22	...	5	1	6 ^y	16 ^y	183	
Europe centrale et orientale														
...	16	...	17	...	16	...	2	36	...	...	184	
...	9	8	30	51	42	56	185	
...	14	...	...	...	...	...	...	186	
...	13	12	12	11	13	12	24	41	21	45	187	
...	14	11	11	8	12	9	...	...	13	41	188	
...	11	10	10	10	10	10	6	49	6 ^z	48 ^z	189	
...	16	13	16	15	16	14	3	42	3	45	190	
...	9 ^z	...	...	656	57	191	
...	11	10 ^z	9	12 ^z	10	11 ^z	21	38	23	37	192	
...	10	10 ^z	10	11 ^z	10	10 ^z	6	52	6 ^z	57 ^z	193	
...	11	8	11	...	11	9	15	50	16	55	194	
...	195	
...	13 ^z	...	13 ^z	...	13 ^z	76	...	99	42	196	
...	13	11	12	14	13	12	7	50	9*	58*	197	
...	11 ^z	...	10 ^z	...	11 ^z	19	38	23 ^z	38 ^z	198	
...	12	11	13	15	13	13	26	37	31	44	199	
...	17	13	14	11	15	12	...	...	...	...	200	
...	13	13	12	13	13	13	11	38	14	43	201	
...	14	9	13	11	13	10	2	21	6	35	202	
...	17 ^z	...	...	60	35	89	39	203	
...	13	11	133	...	197	...	204	
Médiane														
...	18	18	6 434	39	9 475	42	I	
...	13	13	2 784	34	3 447	38	II	
...	21	20	2 893	39	4 989	41	III	
...	11	10	756	54	1 039	55	IV	
...	24	25	116	29	174	26	V	
...	14	13	2 043	38	2 618	41	VI	
71	64	77	20	...	17	...	19	18	832	45	1 439	46	VII	
...	20	...	17	...	19	18	826	45	1 429	46	VIII	
57	57	57	22	...	22	...	22	19	6	47	10	52	IX	
...	11	12	115	44	144	50	X	
...	17	17	1 619	33	2 715	38	XI	
...	17	17	1 543	33	2 641	38	XII	
...	14	14	75	44	75	43	XIII	
...	33	31	563	32	815	35	XIV	
...	16	14	205	33	296	34	XV	
...	13	11	941	50	1 273	52	XVI	

4. Pour le second cycle du secondaire, le personnel enseignant inclut les enseignants à temps plein et ceux à temps partiel. Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(*) Estimation nationale.

Tableau 11
Engagement pour l'éducation : dépenses publiques

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		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 2006		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	6,2	5,5	22,2	17,4	98,1	96,1	45,2	41,3	1 097*	1 225	2,7	2,2
Angola	3,4	3,0 ²	6,4	...	88,7	75,3 ²	...	27,6 ²	...	109 ²	...	0,6 ²
Bénin	3,0	3,9 ²	15,6	18,0 ²	88,0	90,4 ²	...	54,4 ²	...	156 ²	...	1,9 ²
Botswana	...	8,8	...	21,0	...	75,1	...	19,3	...	1 228 ^Y	...	1,3
Burkina Faso	...	4,5 ²	...	15,4 ²	...	94,7 ²	...	65,7 ²	...	314 ²	...	2,8 ²
Burundi	3,5	5,2 ^Y	...	17,7 ^Y	93,9	97,6 ^Y	38,9	52,1 ^Y	42	65 ^Y	1,3	2,7 ^Y
Cameroun	2,1	3,9	9,8	17,0	...	67,4	...	37,6	123	121	1,0	1,0
Cap-Vert	...	5,9	...	16,4	...	85,0	...	47,4	...	459	...	2,4
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	6,0	2,5 ^Y	22,0	8,1 ^Y	92,9	91,0 ^Y	35,9	27,3 ^Y	469	94 ^Y	2,0	0,6 ^Y
Côte d'Ivoire	5,6	...	...	...	74,0	...	43,4	...	285	...	1,8	0,1 ^Y
Érythrée	5,3	2,4 ²	...	...	69,5	80,4 ²	...	39,2 ²	...	50 ²	...	0,8 ²
Éthiopie	3,5	5,5	...	23,3	...	67,5	...	50,9	...	73	...	1,9
Gabon	3,5	...	...	...	87,3	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	3,1	2,1 ^X	14,2	...	86,8	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	4,2	5,5 ^Y	...	...	...	85,6 ^Y	...	34,4 ^Y	...	147 ^Y	...	1,6 ^Y
Guinée	2,1	1,7 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	5,6	...	11,9	...	40,8	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	5,4	7,0 ²	...	17,9 ^Y	95,5	94,1 ²	...	54,7 ²	...	258 ²	...	3,6 ²
Lesotho	10,2	11,0 ²	25,5	29,8 ^Y	74,1	91,4 ²	42,8	38,2 ²	250	301 ²	3,2	3,8 ²
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2,5	3,4	...	16,4	...	90,0	...	51,6	...	73	...	1,6
Malawi	4,7	...	24,6	...	81,8	...	...	...	...	...	...	...
Mali	3,0	4,9 ²	...	16,8 ²	89,6	73,4 ²	48,9	60,2 ²	117	159 ²	1,3	2,2 ²
Maurice	4,2	3,9 ²	17,7	12,7 ²	91,1	87,5 ²	31,9	27,9 ²	864	991 ²	1,2	1,0 ²
Mozambique	2,2	5,8 ²	...	21,0 ²	...	73,2 ²	...	56,2 ²	...	79 ²	...	2,4 ²
Namibie	7,9	...	...	...	93,9	...	59,4	...	865	668 ^Y	4,4	3,1 ^Y
Niger	...	3,3 ²	...	17,6 ²	...	80,7 ²	...	64,0 ²	...	130 ²	...	1,7 ²
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	...	5,3 ^X	...	18,3 ^X	...	75,0 ^X	...	61,9 ^X	...	66 ^X	...	2,1
République centrafricaine	...	1,3 ²	...	...	...	98,3 ²	...	52,4 ²	...	50 ²	...	0,7 ²
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	4,9	...	19,0	...	94,5	...	45,3	...	80	...	2,1
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	3,2	4,9 ²	...	26,3 ²	...	91,5 ²	...	46,1 ^Y	...	257 ^Y	...	2,0 ^Y
Seychelles	5,5	6,6 ²	...	12,6 ²	...	88,2 ²	...	30,6 ^X	...	2 089 ^X	...	1,6 ^X
Sierra Leone	...	3,9 ^Y	...	...	...	99,4 ^Y	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	5,7	7,9 ²	...	24,4 ²	100,0	100,0 ^X	33,2	37,7 ^X	448	459 ^X	1,9	2,4 ^X
Tchad	1,7	2,3 ^Y	...	10,1 ^Y	...	50,3 ^Y	...	47,8 ^Y	...	56 ^Y	...	0,6 ^Y
Togo	4,3	3,8	26,2	15,8	96,7	95,9	36,8	38,1	69	76	1,5	1,5
Zambie	2,0	1,7	...	14,8 ^X	...	76,0	...	59,4 ^Y	...	63 ^Y	...	1,3 ^Y
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	4,5	4,4 ²	9,5	9,7 ²	...	98,1 ²	...	15,0 ²	...	5 137 ²	...	0,6 ²
Andorre	...	2,6	...	...	...	93,6 ²	...	24,7 ²	...	...	...	0,6
Autriche	6,4	5,5 ^Y	12,4	10,9 ^Y	94,1	96,3 ^Y	19,0	19,1 ^Y	7 362	7 881 ^Y	1,1	1,0 ^Y
Belgique	...	6,0 ²	...	12,4 ²	...	97,5 ²	...	23,3 ²	...	6 612 ²	...	1,4 ²
Canada	5,9	5,0 ^Y	...	...	98,4	95,0 ^Y	...	...	...	...	...	...
Chypre	5,3	7,3 ²	...	9,5 ²	86,2	89,5 ²	33,9	26,7 ²	3 627	5 614 ²	1,6	1,7 ²
Danemark	8,2	8,2 ^Y	14,9	15,5 ^Y	...	95,4 ^Y	...	22,5 ^Y	7 318	7 913 ^Y	1,6	1,8 ^Y
Espagne	4,4	4,4 ²	11,3	11,1 ²	91,1	89,6 ²	28,1	26,7 ²	4 370	5 299 ²	1,1	1,0 ²
États-Unis	5,0	5,7 ²	...	14,8 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	6,2	6,1 ²	12,5	12,6 ²	93,7	92,9 ²	21,1	20,2 ²	4 330	5 345 ²	1,2	1,1 ²
France	5,7	5,6 ²	11,5	10,6 ²	91,4	91,2 ²	20,2	20,6 ²	4 621	5 167 ²	1,1	1,0 ²
Grèce	2,8	3,5 ^Y	7,0	9,2 ^Y	78,0	78,2 ^Y	25,2	26,2 ^Y	2 308	3 641 ^Y	0,5	0,7 ^Y
Irlande	4,9	5,7 ²	13,2	14,4 ²	91,2	91,5 ²	32,2	33,0 ²	3 183	5 591 ²	1,4	1,7 ²

Tableau 11

	Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		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 2006		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire en % du PNB par habitant		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire, dans les établissements publics		Pays ou territoire
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2006	
	Afrique subsaharienne												
	14,3*	14,3	33,7	32,8	1 543*	1 476	2,0	1,7	20,2*	17,2	...	82,4	Afrique du Sud
	...	2,8 ²	...	42,7 ²	...	1 239 ²	...	1,0 ²	...	31,8 ²	...	...	Angola
	...	12,4 ²	...	25,2 ²	...	297 ^X	...	0,9 ²	...	23,9 ^X	...	84,6 ²	Bénin
	...	11,6 ^Y	...	48,3	...	3 958 ^Y	...	3,2	...	37,5 ^Y	...	...	Botswana
	...	29,1 ²	...	12,2 ²	...	253 ²	...	0,5 ²	...	23,4 ²	...	...	Burkina Faso
	11,8	20,1 ^Y	36,5	33,0 ^Y	...	248 ^Y	1,2	1,7 ^Y	...	77,2 ^Y	...	...	Burundi
	7,2	5,9	...	57,0	267	761*	0,6	1,5	15,7	36,9*	...	...	Cameroun
	...	16,0	...	31,6	...	396	...	1,6	...	13,9	...	86,0 ²	Cap-Vert
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
	22,6	3,7 ^Y	23,8	41,2 ^Y	...	...	1,3	0,9 ^Y	...	...	...	...	Congo
	15,8	...	36,4	...	772	...	1,5	0,5 ^Y	42,8	...	...	...	Côte d'Ivoire
	...	9,7 ²	...	12,8 ²	...	26 ²	...	0,2 ²	...	5,1 ²	...	...	Érythrée
	...	12,0	...	7,9	...	40	...	0,3	...	6,6	...	...	Éthiopie
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74,8 ^X	Gambie
	...	12,5 ^Y	...	37,4 ^Y	...	348 ^Y	...	1,8 ^Y	...	29,6 ^Y	...	...	Ghana
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
	...	21,2 ²	...	22,8 ²	...	266 ²	...	1,5 ²	...	21,9 ²	...	...	Kenya
	16,0	18,0 ²	24,4	18,5 ²	730	654 ²	1,9	1,9 ²	46,8	39,0 ²	84,5	...	Lesotho
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
	...	8,1	...	16,7	...	109	...	0,5	...	12,1	...	62,7	Madagascar
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
	13,5	16,0 ²	33,7	27,4 ²	355	246 ²	0,9	1,0 ²	41,0	24,7 ²	...	...	Mali
	11,0	9,6 ²	36,7	42,6 ²	1 275	1 462 ²	1,4	1,5 ²	16,2	14,1 ²	...	...	Maurice
	...	12,0 ²	...	28,5 ²	...	458 ²	...	1,2 ²	...	69,0 ²	...	92,5 ^X	Mozambique
	20,6	15,1 ^Y	27,7	...	1 413	...	2,1	...	33,6	...	...	...	Namibie
	...	20,7 ²	...	25,3 ²	...	267 ²	...	0,7 ²	...	42,4 ²	...	...	Niger
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigéria
	...	8,7	...	19,9 ^X	...	227 ^X	...	0,8	...	24,3	...	...	Ouganda
	...	7,0 ²	...	23,7 ²	...	...	...	0,3 ²	...	...	...	...	République centrafricaine
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
	...	9,5	...	19,8	...	282	...	0,9	...	33,4	...	...	Rwanda
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
	...	16,4 ^Y	...	25,5 ^Y	...	506 ^Y	...	1,1 ^Y	...	32,3 ^Y	...	...	Sénégal
	...	15,1 ^X	...	30,0 ^X	...	2 463 ^X	...	1,6 ^X	...	17,8 ^X	...	68,2 ²	Seychelles
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
	8,9	12,7 ^X	26,9	28,0 ^X	1 266	1 141 ^X	1,5	1,8 ^X	25,1	31,6 ^X	...	...	Swaziland
	...	4,5 ^Y	...	29,3 ^Y	...	184 ^Y	...	0,3 ^Y	...	14,7 ^Y	...	...	Tchad
	8,4	9,9	33,6	33,7	259	151	1,4	1,2	31,4	19,5	79,4	96,6	Togo
	...	5,7 ^Y	...	14,6 ^Y	...	98 ^Y	...	0,3 ^Y	...	8,7 ^Y	...	92,8 ^X	Zambie
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
	Amérique du Nord et Europe occidentale												
	...	16,0 ²	...	48,0 ²	...	6 591 ²	...	2,1 ²	...	20,5 ²	...	...	Allemagne
	...	12,1*	...	22,3 ²	...	...	...	0,6	...	13,6*	...	49,2	Andorre
	23,4	23,0 ^Y	45,1	46,7 ^Y	9 076	8 931 ^Y	2,7	2,5 ^Y	28,9	26,0 ^Y	71,5	55,2 ^Y	Autriche
	...	19,7 ²	...	43,2 ^Y	...	10 609 ^Y	...	2,5 ^Y	...	32,4 ^Y	...	65,6 ²	Belgique
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
	16,6	22,5 ²	52,5	44,3 ²	5 725	8 599 ²	2,4	2,9 ²	26,2	34,4 ²	...	74,8 ²	Chypre
	23,5	23,0 ^Y	...	36,3 ^Y	11 535	11 389 ^Y	2,9	2,8 ^Y	37,0	33,1 ^Y	48,9	51,2 ^Y	Danemark
	17,5	18,4 ²	47,5	40,1 ²	5 776	6 437 ²	1,9	1,6 ²	23,1	22,4 ²	78,3	71,8 ²	Espagne
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55,9	54,7 ²	États-Unis
	16,4	16,2 ²	39,3	41,3 ²	6 434	9 373 ²	2,3	2,3 ²	24,4	28,4 ²	59,0	57,9 ²	Finlande
	15,6	16,0 ²	49,8	46,6 ²	7 555	7 774 ²	2,6	2,4 ²	25,5	24,1 ²	...	52,8 ²	France
	9,2	12,3 ^Y	37,5	37,0 ^Y	2 873	4 679 ^Y	0,8	1,0 ^Y	11,5	15,8 ^Y	...	91,3 ^Y	Grèce
	11,9	15,9 ²	36,8	35,4 ²	4 791	8 831 ²	1,6	1,8 ²	17,9	25,1 ²	83,3	75,4 ²	Irlande

Tableau 11 (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 d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		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 2006		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007
Islande	...	8,5 ²	...	18,1 ²	...	89,8 ²	...	33,7 ²	...	8 360 ²	...	2,6 ²
Israël	7,5	6,3 ²	13,9	...	93,7	95,8 ²	34,1	36,3 ²	4 150	4 659 ²	2,4	2,2 ²
Italie	4,7	4,8 ²	9,6	9,7 ²	94,0	95,0 ²	26,1	25,1 ²	6 244	6 919 ²	1,2	1,1 ²
Luxembourg	3,7	...	8,5	...	...	...	...	...	...	11 519 ^Y	...	1,5 ^Y
Malte	4,9	4,9 ^X	...	10,5 ^X	...	94,6 ^X	...	21,8 ^X	...	2 655 ^X	...	1,0 ^X
Monaco	...	...	5,1	...	91,9	91,2 ^X	17,7	16,8 ^X	...	...	...	...
Norvège	7,2	6,6 ²	15,6	16,2 ²	89,6	91,9 ²	24,7	24,6 ²	7 800	8 382 ²	1,6	1,5 ²
Pays-Bas	4,6	5,4 ²	10,4	12,0 ²	96,2	100,0 ²	25,5	25,2 ²	4 671	6 487 ²	1,1	1,4 ²
Portugal	5,4	5,5 ²	12,8	11,3 ²	92,6	97,2 ²	31,0	30,7 ²	3 760	4 611 ²	1,5	1,6 ²
Royaume-Uni	4,6	5,4 ^Y	11,4	12,5 ^Y	...	92,7 ^Y	...	25,9 ^Y	...	5 326 ^Y	...	1,3 ^Y
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	7,5	7,0 ²	13,6	12,6 ²	...	95,1 ²	...	24,3 ²	...	8 001 ²	...	1,6 ²
Suisse	5,0	5,1 ²	15,2	16,3 ²	90,2	92,2 ²	31,6	28,6 ²	7 153	8 027 ²	1,4	1,4 ²
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	...	4,0 ^Y	...	14,0 ^Y	...	89,9 ^Y	...	30,5 ^Y	...	...	...	1,1 ^Y
Antigua-et-Barbuda	3,4	...	...	...	100,0	...	...	...	...	1 110	...	0,9
Antilles néerlandaises	...	...	14,0	...	93,8	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	4,6	4,6 ²	13,3	14,0 ²	94,0	97,9 ²	36,7	34,9 ²	1 322	1 544 ²	1,6	1,6 ²
Aruba	...	5,1 ^Y	13,8	15,4 ^Y	89,5	83,8 ^Y	29,9	30,2 ^Y	...	...	...	1,3 ^Y
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	5,3	6,7	15,4	16,4 ^Y	91,6	96,0	21,5	28,3 ^Y	...	...	1,0	2,0 ^Y
Belize	5,7	5,8 ^X	17,1	...	...	87,6 ^X	...	47,2 ^X	...	767 ^X	...	2,4 ^X
Bermudes	...	1,2 ²	...	...	...	96,9 ^Y	...	40,7 ^Y	...	...	...	0,8 ^Y
Bolivie	5,8	...	15,8	...	84,3	...	41,0	...	404	...	2,0	...
Brésil	4,0	5,2 ²	10,5	16,2 ²	95,1	94,2 ²	33,3	31,7 ²	804	1 257 ^Y	1,3	1,6 ²
Chili	4,0	3,8	15,6	18,2	87,6	93,7	44,5	35,1	1 323	1 496	1,5	1,2
Colombie	4,5	5,1	16,9	12,6	...	88,2	...	41,0	...	1 044	...	1,9
Costa Rica	5,5	4,9	...	20,6 ²	99,6	79,4 ^X	47,2	56,0 ^X	1 340	1 480 ^X	2,6	2,3 ^X
Cuba	7,7	13,6	13,7	20,6	...	96,9	...	30,6	...	...	...	4,0
Dominique	5,5	5,5	...	...	...	...	...	...	...	1 082	...	1,8
El Salvador	2,4	3,1 [*]	17,1	13,1 [*]	...	89,9 [*]	...	46,3 [*]	...	51	...	1,3
Équateur	2,0	...	9,7	...	92,7 [*]
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	3,1	...	...	...	93,6	...	61,3	...	431	...	1,8
Guyana	9,3	6,5	18,4	12,5	...	90,6	...	33,1	...	372	...	2,0
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	...	2,9 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	17,4	11,8 ^Y	72,8	88,4 ^Y	29,7	20,0 ^Y	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	3,4	...	14,6	...	93,0	...	26,8	...	...	...	0,8
Jamaïque	...	7,0	...	8,8 ^Y	...	91,8	...	36,7	...	1 155	...	2,4
Mexique	4,5	5,6 ²	22,6	25,6 ^X	95,0	96,8 ²	40,8	39,1 ²	1 210	1 798 ²	1,8	2,1 ²
Montserrat	...	...	10,7	...	47,3	65,0 ^X	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	4,0	...	17,8	...	...	...	...	...	...	217 ²	...	1,6 ²
Panama	5,1	4,1 ^X	...	8,9 ^X	...	...	...	...	1 073	899	1,9	1,2
Paraguay	5,1	4,1 ^X	8,8	10,0 ^X	87,9	95,5 ^X	...	46,0 ^X	...	425 ^X	...	1,8 ^X
Pérou	3,4	2,7	21,1	16,4	87,9	92,2	40,4	40,8	393	495	1,2	1,0
République dominicaine	...	2,6	...	11,0	...	...	...	...	...	549	...	1,2
Sainte-Lucie	8,8	6,9 ²	21,3	19,1 ²	78,5	73,7 ²	52,7	38,9 ²	1 783	1 217 ²	3,6	2,0 ²
Saint-Kitts-et-Nevis	5,6	10,9 ^Y	13,3	...	...	37,4 ^Y	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	7,2	7,5	...	16,1 ^Y	...	67,7 ^Y	...	50,0 ^Y	...	1 293	...	2,5
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	3,9	...	16,4	...	96,0	...	39,8	...	1 312	...	1,5	...
Uruguay	2,8	3,0 ²	...	11,6 ²	92,3	...	32,4	...	686	...	0,8	...
Venezuela, R. B.	...	3,7	...	...	...	97,3	...	32,5	...	1 071	...	1,2
Asie centrale												
Arménie	2,2	2,6 ²	...	15,0 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan	4,3	2,9	24,4	12,6	99,2	96,6	...	16,6 ²	...	315 ²	...	0,4 ²
Géorgie	2,0	2,6	10,3	7,8	...	97,3 ^X	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	4,0	3,2	14,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	4,3	5,4	21,4	19,2	86,3	91,8 ²	...	...	...	...	...	...
Mongolie	6,0	5,2	...	...	...	88,6	...	27,1	...	420	...	1,3

Tableau 11

	Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2006		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire en % du PNB par habitant		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire, dans les établissements publics		Pays ou territoire	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2006		
	...	25,5 ²	...	33,6 ²	...	7 474 ²	...	2,5 ²	...	22,8 ²
20,4	19,2 ²	30,2	29,0 ²	4 654	4 861 ²	2,1	1,7 ²	22,8	20,0 ²	...	...	...	Israël
22,9	24,1 ²	46,5	46,7 ²	7 189	7 930 ²	2,1	2,1 ²	26,4	27,6 ²	...	...	67,8 ²	Italie
...	19,0 ^Y	...	...	...	13 774 ²	...	1,8 ²	...	22,2 ²	...	...	74,2 ^Y	Luxembourg
...	13,1 ^X	...	41,6 ^X	...	3 772 ^X	...	1,9 ^X	...	18,6 ^X	...	...	58,0 ^X	Malte
...	...	50,9	46,2 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
17,2	16,2 ²	31,9	35,3 ^Y	10 973	13 338 ^Y	2,0	2,3 ^Y	24,2	26,2 ^Y	...	...	78,4 ²	Norvège
14,0	17,3 ²	39,5	39,7 ²	6 712	9 284 ²	1,7	2,1 ²	20,1	24,8 ²	...	...	...	Pays-Bas
19,3	23,0 ²	44,0	40,7 ²	5 127	6 925 ²	2,2	2,2 ²	26,3	34,6 ²	...	...	85,5 ²	Portugal
...	16,8 ^Y	...	34,9 ^Y	...	5 802 ^Y	...	1,8 ^Y	...	18,3 ^Y	52,4	52,8 ^Y	...	Royaume-Uni	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	23,4 ²	...	37,9 ²	...	10 427 ²	...	2,5 ²	...	30,5 ²	49,8	53,6 ²	...	Suède	
19,2	19,6 ²	40,5	37,9 ²	8 898	9 400 ²	1,8	1,8 ²	23,9	22,9 ²	72,4	70,9 ²	...	Suisse	
Amérique latine et Caraïbes														
...	9,3 ^Y	...	49,7 ^Y	...	...	...	1,8 ^Y	...	21,4 ^Y	...	100,0	...	Anguilla
...	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	66,4	47,4	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
12,5	13,2 ²	35,4	39,9 ²	1 777	2 381 ²	1,5	1,8 ²	16,9	20,4 ²	...	...	67,7 ²	Argentine
...	13,0 ^Y	32,3	32,0 ^Y	...	...	...	1,4 ^Y	...	19,8 ^Y	...	...	...	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
11,9	25,8 ^Y	31,3	33,2	...	...	1,5	2,1	19,8	30,1	...	...	72,4	Barbade
...	13,4 ^X	...	43,6 ^X	...	1 112 ^X	...	2,2 ^X	...	19,5 ^X	...	...	86,4 ^X	Belize
...	10,9 ^Y	...	52,3 ^Y	...	...	...	1,0 ^Y	...	14,0 ^Y	...	...	...	Bermudes
11,3	...	22,2	...	381	...	1,1	...	10,7	...	...	...	...	Bolivie
10,4	15,0 ^Y	36,1	44,3 ²	729	1 093 ^Y	1,4	2,2 ²	9,4	13,0 ^Y	...	...	72,9 ²	Brésil
13,0	12,2	36,5	38,0	1 499	1 689	1,3	1,3	14,8	13,8	...	...	84,1	Chili
...	16,1	...	28,9	...	838	...	1,3	...	12,9	91,0*	74,1	...	Colombie	
18,0	17,3 ^X	29,1	34,3 ^X	1 940	1 489 ^X	1,6	1,4 ^X	26,0	17,4 ^X	...	...	69,6	Costa Rica
...	51,4	...	35,5	...	...	...	4,7	...	58,7	...	...	69,1 ^Y	Cuba
...	15,4	...	...	1 032	...	1,5	...	14,7	...	...	...	...	Dominique
...	8,3	...	24,4*	...	55	...	0,7	...	8,8	...	...	67,5	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Équateur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grenade
...	9,8	...	12,9	...	257	...	0,4	...	5,8	...	...	87,6 ^Y	Guatemala
...	13,3	...	28,8	...	486	...	1,7	...	17,3	...	...	85,3	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88,7 ²	Îles Caïmanes
...	...	39,6	29,8 ^Y	...	...	...	...	...	...	63,5	...	...	Îles Turques et Caïques
...	7,6 ²	...	36,9	...	...	...	1,2	...	15,4 ²	...	...	70,0	Îles Vierges britanniques
...	20,4	...	33,4	...	1 269	...	2,2	...	22,4	...	...	86,2	Jamaïque
11,6	15,0 ²	...	29,9 ²	...	1 843 ²	...	1,6 ²	...	15,4 ²	86,3	...	86,0 ²	Mexique	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	9,1 ²	...	...	...	96 ²	...	0,3 ²	...	4,0 ²	...	...	88,4 ²	Nicaragua
13,7	8,7	...	...	1 530	1 179	1,5	0,9	19,5	11,4	...	...	98,9 ^Y	Panama
...	11,1 ^X	29,7	30,1 ^X	668	491 ^X	1,3	1,2 ^X	16,5	12,8 ^X	...	...	82,2 ^X	Paraguay
7,1	7,0	28,4	37,1	528	628	0,9	0,9	9,5	8,9	87,8	...	63,8	Pérou	
...	8,9	...	...	...	241	...	0,4	...	3,9	...	...	63,6	République dominicaine
21,8	13,6 ²	32,6	30,2 ²	2 385	1 581 ²	2,2	1,5 ²	29,1	17,6 ²	87,6	...	79,1 ²	Sainte-Lucie	
...	67,7 ^Y	Saint-Kitts-et-Nevis
...	18,5	...	29,8 ^Y	...	1 223 ^Y	...	1,8	...	19,8 ^Y	...	...	84,9 ^Y	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
11,3	...	31,1	...	1 507	...	1,2	...	12,9	...	77,5	...	...	Trinité-et-Tobago
7,6	...	36,9	...	1 008	...	1,0	...	11,1	...	71,3	...	51,8 ^X	Uruguay	
...	9,2	...	16,7	...	891	...	0,6	...	7,7	...	...	...	Venezuela, R. B.
Asie centrale														
...	Arménie
...	5,9 ²	...	49,7 ²	...	484 ²	...	1,1 ²	...	9,0 ²	Azerbaïdjan
...	Géorgie
...	Kazakhstan
...	47,5	Kirghizistan
...	13,7	...	35,2	...	397	...	1,6	...	12,9	...	...	48,1	Mongolie

Tableau 11 (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 d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		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 2006		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	2,1	3,5	11,8	18,2	90,0	88,1 ^Y	...	27,1 ^Y	...	121 ^Y	...	0,9 ^Y
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	5,2	5,4 ^Z	...	...	96,1	95,4 ^Z	32,9	33,0 ^Z	4 808	5 417 ^Z	1,7	1,7 ^Z
Brunéi Darussalam	4,9	...	9,3	...	96,6	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	1,0	1,7	8,7	12,4	...	97,7	...	...	...	...	...	...
Chine	1,9	...	13,0	...	93,2	...	34,3	...	...	...	0,6	...
États fédérés de Micronésie	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	5,4	6,2 ^X	18,3	...	...	97,4 ^X	...	40,1 ^X	...	771 ^X	...	2,4 ^X
Îles Cook	0,4	...	13,1	...	98,6	...	53,0	...	...	...	0,2	...
Îles Marshall	13,3	9,5 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	3,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	...	3,6	...	17,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Japon	3,5	3,4 ^Z	9,3	9,5 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	7,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	3,6	...	13,5	14,9 ^Z	...	88,7 ^X	...	...	...	...	...	...
Malaisie	6,1	4,7 ^Z	25,2	25,2 ^X	...	88,2 ^X	...	29,0 ^X	...	1 411 ^X	...	1,6 ^X
Myanmar	0,6	...	8,1	...	63,8	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	99,7	...	31,9	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	7,2	6,3	...	19,7 ^Z	95,1	99,8	26,7	23,9	4 005	3 798	1,8	1,5
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	...	2,3 ^Y	...	15,2 ^Y	...	93,5 ^Y	...	53,6 ^Y	...	252 ^Y	...	1,2 ^Y
République de Corée	3,8	4,4 ^Y	13,1	15,3 ^Y	80,3	86,9 ^Y	43,5	35,1 ^Y	2 602	3 547 ^Y	1,3	1,4 ^Y
RDP lao	1,0	3,6	...	15,8	...	37,4	...	45,9 ^Y	...	53 ^Y	...	0,5 ^Y
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	4,5	...	13,3	...	98,9	...	32,4	...	270	...	1,4	...
Singapour	...	3,0	...	15,3	...	90,3	...	20,5	...	...	...	0,6
Thaïlande	5,1	4,0	28,1	20,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,0
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6,7	4,9 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6,7	...	17,4	...	83,7	...	38,9	...	416	...	2,2	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,3	2,4	15,3	15,8	63,7	85,8	38,9	43,4	...	99	0,6	0,9
Bhoutan	...	5,8	...	17,2 ^Y	...	64,1	...	26,9	...	249	...	1,0
Inde	4,5	3,2 ^Y	12,7	...	98,0	99,3 ^Y	29,9	35,8 ^Y	192	179 ^Y	1,3	1,2 ^Y
Maldives	...	8,3 ^Z	...	11,0 ^Z	...	80,6 ^Y	...	54,1 ^Y	...	714 ^Y	...	3,5 ^Y
Népal	2,9	3,8	12,5	...	73,6	90,5	52,7	62,9	61	...	1,1	2,2
Pakistan	2,6	2,8	...	11,2	88,9	73,9	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	4,5	5,6	18,7	19,5	90,9	87,5	...	29,5	...	1 235	...	1,4
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes												
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	7,0	6,7 ^X	26,0	27,6 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	7,5	7,8	...	22,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	...	3,7	...	12,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	...	1,6 ^{*X}	...	28,3 ^Y	...	...	...	...	...	...	0,7	0,3 ^Z
Irak	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	68,4	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	5,0	...	20,6	...	...	...	...	...	455	538 ^Z	1,9	1,6 ^Z
Koweït	...	3,3 ^Z	...	12,9 ^Z	...	92,3 ^Z	...	21,3 ^Z	...	...	...	0,6 ^Z
Liban	2,0	2,7	10,4	9,6	...	92,1	...	33,3 ^Y	...	714 ^Y	...	0,8 ^Y
Maroc	5,5	5,6 ^Z	25,7	26,1 ^Z	90,8	93,3 ^Z	39,1	45,5 ^Y	471	554	2,0	1,8
Mauritanie	2,8	2,8 ^Z	...	10,1 ^Z	...	99,3 ^Z	...	62,0 ^Y	...	169 ^Y	...	1,4 ^Y

Tableau 11

	Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		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 2006		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire en % du PNB par habitant		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire, dans les établissements publics		Pays ou territoire
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2006	
	
	Ouzbékistan
	...	8,2 ^Y	...	49,9 ^Y	...	157 ^Y	...	1,6 ^Y	...	10,6 ^Y	...	...	Tadjikistan
	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique													
	16,6	17,7 ^Z	39,5	38,8 ^Z	4 373	4 869 ^Z	2,0	2,0 ^Z	15,1	15,9 ^Z	59,6	63,7 ^Z	Australie
	Brunéi Darussalam
	Cambodge
	38,4	...	283	...	0,7	...	11,2	...	...	...	Chine
	États fédérés de Micronésie
	...	17,5 ^X	...	33,5 ^X	...	716 ^X	...	2,0 ^X	...	16,3 ^X	...	...	Fidji
	1,6 [*]	...	40,0	...	...	...	0,2	...	1,9 [*]	Îles Cook
	Îles Marshall
	Îles Salomon
	Indonésie
	Japon
	Kiribati
	Macao, Chine
	...	12,7 ^X	...	34,4 ^X	...	2 049 ^X	...	1,9 ^X	...	18,5 ^X	69,6	63,7 ^X	Malaisie
	Myanmar
	Nauru
	59,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
	19,3	17,9	39,8	40,2	4 989	4 282	2,7	2,5	24,0	20,1	...	...	Nouvelle-Zélande
	Palaos
	Papouasie-Nouvelle-Guinée
	...	7,6 ^Y	...	27,0 ^Y	...	262 ^Y	...	0,6 ^Y	...	7,9 ^Y	...	94,5 ^X	Philippines
	15,7	16,2 ^Y	38,3	41,1 ^Y	2 161	4 422 ^Y	1,2	1,6 ^Y	13,1	20,2 ^Y	77,6	65,0 ^Y	République de Corée
	...	3,1 ^Y	...	30,2 ^Y	...	79 ^Y	...	0,3 ^Y	...	4,7 ^Y	...	...	RDP lao
	RPD Corée
	9,1	...	26,9	...	286	...	1,2	...	9,6	...	...	...	Samoa
	...	8,5	...	25,0	...	...	...	0,7	...	13,4	...	...	Singapour
	Thaïlande
	...	5,9	...	...	...	...	...	0,7	...	...	...	...	Timor-Leste
	Tokélaou
	Tonga
	Tuvalu
	11,8	...	51,9	...	2 119	...	2,9	...	60,2	...	94,3	...	Vanuatu
	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest													
	Afghanistan
	...	8,5	42,0	43,5	81	159	0,6	0,9	9,2	13,6	...	...	Bangladesh
	...	6,3	...	53,9	...	1 134	...	2,0	...	28,8	...	...	Bhoutan
	11,7	9,0 ^Y	37,6	42,9 ^Y	400	333 ^Y	1,7	1,4 ^Y	24,3	16,7 ^Y	78,6	80,1 ^Y	Inde
	...	17,9 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldives
	7,3	13,8	28,9	24,2	94	...	0,6	0,8	11,3	10,2	...	71,8	Népal
	Pakistan
	...	14,1	...	47,2	...	868 ^Y	...	2,3	...	10,7 ^Y	...	...	République islamique d'Iran
	Sri Lanka
États arabes													
	Algérie
	Arabie saoudite
	Bahreïn
	Djibouti
	Égypte
	7,8	4,2 ^Z	...	...	...	...	0,7	0,4 ^Z	10,2	5,8 ^Z	...	70,2 ^Z	Émirats arabes unis
	Irak
	12,6	11,1 ^Z	...	...	527	701 ^Z	1,8	1,7 ^Z	14,6	14,5 ^Z	77,8	88,0 ^Z	Jamahiriya arabe libyenne
	...	8,0 ^Z	...	37,8 ^Z	...	...	...	1,1 ^Z	...	12,3 ^Z	...	76,9 ^Z	Jordanie
	...	7,3 ^Y	...	29,8 ^Y	...	798 ^Y	...	0,7 ^Y	...	8,2 ^Y	69,1	83,6 ^Y	Koweït
	15,9	14,2	43,5	38,2 ^Y	1 237	1 454	2,2	2,6	41,7	37,4	...	...	Liban
	...	9,3 ^Y	...	32,6 ^Y	...	424 ^Y	...	0,7 ^Y	...	23,3 ^Y	...	...	Maroc
	Mauritanie

Tableau 11 (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 d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		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 2006		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007
Oman	4,2	4,2 ^z	21,3	31,1 ^z	...	92,2 ^z	...	50,1 ^y	...	...	1,4	1,6 ^y
Qatar	...	...	...	19,6 ^y	...	88,4 ^x	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	370	694 ^z	1,7	2,0 ^z
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
T. A. palestiniens	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	7,2	7,5 ^z	...	20,5 ^z	...	89,0 ^z	...	35,1 ^y	...	1 243 ^y	...	2,3 ^y
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale												
Albanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélarus	6,0	5,3	...	9,3	...	93,7	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	...	4,3 ^z	...	11,6 ^z	...	93,1 ^z	...	19,9 ^z	...	2 272 ^z	...	0,8 ^z
Croatie	...	4,6 ^x	...	...	...	95,0 ^x	...	18,0 ^x	...	...	...	0,8 ^x
Estonie	7,0	5,1 ^y	15,4	14,6 ^y	...	90,9 ^y	...	25,3 ^y	...	3 029 ^y	...	1,2 ^y
ERY de Macédoine	4,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	...	4,0 ^z	...	12,9 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	5,0	5,8 ^z	12,8	10,4 ^z	91,4	92,8 ^z	19,5	20,0 ^z	2 238	4 434 ^z	0,9	1,1 ^z
Lettonie	5,8	5,2 ^z	...	13,4 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	...	5,0 ^z	...	14,4 ^z	...	92,2 ^z	...	14,7 ^z	...	2 349 ^z	...	0,7 ^z
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	4,7	5,6 ^y	11,4	12,7 ^x	93,0	95,2 ^y	...	30,5 ^y	...	3 065 ^y	...	1,6 ^y
République de Moldova	4,6	7,3	16,4	19,8	...	90,5	...	17,1	...	755	...	1,1
République tchèque	4,1	4,8 ^z	9,7	10,5 ^z	90,9	89,2 ^z	17,8	13,3 ^z	1 674	2 597 ^z	0,7	0,6 ^z
Roumanie	3,6	3,6 ^y	...	14,3 ^y	...	94,5 ^y	...	14,1 ^y	...	1 003 ^y	...	0,5 ^y
Serbie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	4,2	3,9 ^z	13,8	10,2 ^z	95,8	93,8 ^z	14,5	17,9 ^z	1 264	2 601 ^z	0,6	0,7 ^z
Slovénie	...	5,9 ^z	...	12,9 ^z	...	91,6 ^z	...	19,7 ^y	...	5 426 ^y	...	1,1 ^y
Turquie	4,0	4,1 ^x	...	...	...	90,5 ^x	...	40,0 ^x	...	1 039 ^x	...	1,5 ^x
Ukraine	3,7	5,4	13,6	20,2	...	92,9 ^z	...	...	...	...	...	...

Monde ¹	4,6	4,9	...	15,0	...	91,8	...	33,1	...	1 003	...	1,4
Pays développés	5,0	5,3	11,5	12,4	...	93,7	...	23,9	...	5 312	...	1,1
Pays en développement	4,5	4,5	...	...	...	90,0	...	...	...	...	...	1,6
Pays en transition	3,9	3,5	14,4	16,6	...	92,3	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	3,5	4,5	...	17,5	...	88,2	...	46,8	...	130	...	1,8
Amérique du N./Europe occ.	5,0	5,5	11,9	12,2	91,9	93,6	25,8	24,9	4 496	5 614	1,3	1,4
Amérique latine et Caraïbes	4,9	4,8	15,7	14,3	...	91,8	...	...	...	1 071	...	1,6
Amérique latine	4,5	4,1	15,7	14,0	92,5	94,0	...	40,0	...	972	...	1,6
Caraïbes	...	5,8	...	...	...	88,4	...	33,1	...	...	...	1,9
Asie centrale	4,0	3,2	14,4	15,0	...	91,8	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	4,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	3,6	3,6	13,0	15,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacifique	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	2,9	3,8	...	15,8	88,9	85,8	...	39,6	...	249	...	1,3
États arabes	...	4,0	...	20,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale	4,4	5,1	...	12,9	...	92,9	...	18,8	...	2 597	...	0,9

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).
1. Toutes les valeurs indiquées sont des médianes.
Les données en italique sont des estimations de l'ISU.
Les données en gras sont de 2008.

(z) Les données sont de 2006.
(y) Les données sont de 2005.
(x) Les données sont de 2004.
(*) Estimation nationale.

Tableau 11

	Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		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 2006		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire en % du PNB par habitant		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire, dans les établissements publics		Pays ou territoire
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2006	
		10,5	13,8 ^Y	...	41,5 ^Y	2,0	1,4 ^Y	20,3	11,6 ^Y	74,9		90,7^{X}	Oman
	Qatar
	10,0	16,9 ^Z	...	...	639	...	1,1	...	17,3	...	...	...	République arabe syrienne
	Soudan
	T. A. palestiniens
	...	19,8 ^Y	...	42,6 ^Y	...	1 441 ^Y	...	2,8 ^Y	...	23,0 ^Y	...	...	Tunisie
	Yémen
Europe centrale et orientale													
	Albanie
	Bélarus
	Bosnie-Herzégovine
	...	22,5 ^Z	...	44,9 ^Z	...	2 116 ^Z	...	1,8 ^Z	...	21,0 ^Z	...	52,7 ^Z	Bulgarie
	50,6 ^X	...	...	...	2,2 ^X	...	...	...	...	Croatie
	...	18,4 ^Y	...	42,9 ^Y	...	3 530 ^Y	...	2,0 ^Y	...	21,4 ^Y	...	...	Estonie
	ERY de Macédoine
	Fédération de Russie
	18,0	26,3 ^Z	40,6	41,1 ^Z	2 329	3 984 ^Z	1,8	2,2 ^Z	18,7	23,6 ^Z	...	...	Hongrie
	Lettonie
	...	15,4 ^Z	...	50,7 ^Z	...	2 977 ^Z	...	2,4 ^Z	...	19,5 ^Z	...	...	Lituanie
	Monténégro
	...	22,7 ^Y	...	36,4 ^Y	...	2 894 ^Y	...	1,9 ^Y	...	21,4 ^Y	...	...	Pologne
	...	26,5	...	48,4	...	936	...	3,2	...	32,8	...	...	République de Moldova
	10,3	12,5 ^Z	49,8	48,3 ^Z	3 299	4 623 ^Z	1,8	2,1 ^Z	20,4	22,2 ^Z	45,0	47,7 ^Z	République tchèque
	...	10,7 ^Y	...	45,5 ^Y	...	1 501 ^Y	...	1,5 ^Y	...	16,0 ^Y	...	...	Roumanie
	Serbie
	10,0	15,1 ^Z	55,7	50,0 ^Y	2 280	2 371 ^Y	2,2	1,9 ^Y	18,0	15,2 ^Y	62,1	51,9 ^Z	Slovaquie
	...	23,1 ^Y	...	49,3 ^Y	...	6 995 ^Y	...	2,7 ^Y	...	29,7 ^Y	...	41,0 ^Y	Slovénie
	...	13,3 ^X	...	33,6 ^X	...	1 288 ^X	...	1,2 ^X	...	16,5 ^X	...	...	Turquie
	Ukraine
	...	13,7	...	36,3	...	...	...	1,6	...	19,5	...	...	Monde ¹
	...	17,8	...	41,3	...	6 758	...	2,1	...	22,3	...	57,9	Pays développés
	...	12,5	...	...	...	...	...	1,3	...	17,3	...	...	Pays en développement
	Pays en transition
	...	12,0	...	27,7	...	290	...	1,0	...	24,1	...	...	Afrique subsaharienne
	17,3	18,7	42,2	39,9	6 573	8 599	2,1	2,1	24,3	24,5	...	65,6	Amérique du N./Europe occ.
	...	13,0	...	33,2	...	...	...	1,4	...	15,0	...	76,6	Amérique latine et Caraïbes
	...	11,1	...	32,2	...	865	...	1,2	...	12,8	...	72,9	Amérique latine
	...	13,3	...	33,2	...	...	...	1,7	...	19,5	...	84,9	Caraïbes
	Asie centrale
	Asie de l'Est et Pacifique
	Asie de l'Est
	Pacifique
	...	11,4	...	43,5	...	...	...	1,4	...	13,6	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
	États arabes
	...	18,4	...	46,9	...	2 894	...	2,0	...	21,4	...	...	Europe centrale et orientale

Tableau 12. **Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 1, 2, 3, 4 et 5 de l'EPT**

Pays ou territoire	OBJECTIF 1			OBJECTIF 2						OBJECTIF 3			
	Éducation et protection de la petite enfance			Enseignement primaire universel						Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE			TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)			
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en						1985-1994 ¹		2000-2007 ¹	
	1991	1999	2007	1991		1999		2007		Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne													
1 Afrique du Sud	21	21	51	90	1,03	94	1,01	86	1,00	...	...	95	1,02
2 Angola	47	28	...	50	0,95	...	...	...	...	...	...	72	0,75*
3 Bénin	2	4	6 ²	41	0,54	50*	0,68*	80 ²	0,84 ²	40	0,48*	52	0,65
4 Botswana	...	...	15 ^Y	88	1,08	80	1,04	84 ^Y	1,03 ^Y	89	1,07*	94	1,03
5 Burkina Faso	1	2	3	27	0,65	35	0,70	58	0,86	20	0,53*	39	0,71*
6 Burundi	...	0,8	2	53	0,85	...	...	81	0,98	54	0,81*	73	0,92*
7 Cameroun	12	11	21	69	0,88	...	...	...	...	...	...	...	...
8 Cap-Vert	...	...	53	91	0,95	99	0,98	85	0,98	88	0,96*	97	1,01
9 Comores	...	2	3 ^Y	57	0,73	49	0,85	...	...	...	...	...	...
10 Congo	3	2	10	82	0,94	...	...	54	0,92	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	1	2	3	45	0,71	52	0,75	...	...	49	0,63*	61	0,74*
12 Érythrée	...	5	14	15	1,00	33	0,86	41	0,88	...	...	86	0,92
13 Éthiopie	1	1	3	22	0,75	34	0,69	71	0,92	34	0,71*	50	0,62*
14 Gabon	...	...	...	94	1,00	...	...	...	...	93	0,98*	97	0,98
15 Gambie	...	18	22	46	0,72	72	0,89	67	1,09	...	...	...	...
16 Ghana	...	39	68	54	0,89	57	0,96	73	1,01	...	...	78	0,95
17 Guinée	...	...	10	27	0,52	45	0,69	74	0,87	...	...	47	0,57*
18 Guinée-Bissau	...	3	...	38	0,56	45	0,71	...	...	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	...	34	66	96	0,97	89	...	67	0,97	...	...	95	1,00*
20 Kenya	35	44	48	...	...	63	1,01	86	1,00	...	...	80	1,01*
21 Lesotho	...	21	18 ²	72	1,24	57	1,12	72 ²	1,04 ²	...	...	...	...
22 Libéria	...	41	125	...	...	42	0,77	31	0,93	51	0,84	72	1,12
23 Madagascar	...	3	8	64	1,00	63	1,01	98	1,01	...	...	70	0,94*
24 Malawi	...	...	...	49	0,93	98	0,98	87	1,07	59	0,70*	83	0,98
25 Mali	...	2	3	25	0,60	46	0,70	63	0,80	...	...	39	0,65*
26 Maurice	...	96	99	91	1,00	91	1,01	95	1,01	91	1,01*	96	1,02
27 Mozambique	...	...	...	42	0,79	52	0,79	76 ²	0,93 ²	...	...	53	0,81
28 Namibie	13	31	32 ²	86	1,08	81	1,07	87	1,06	88	1,06*	93	1,04
29 Niger	1	1	2	24	0,61	26	0,68	45	0,75	...	...	37	0,44*
30 Nigéria ²	...	...	15 ²	55	0,77	58	0,82	64 ²	0,88 ²	71	0,77*	87	0,96
31 Ouganda	...	4	4	51	0,83	...	...	95	1,03	70	0,82*	86	0,95
32 République centrafricaine	6	...	3	52	0,66	...	...	56	0,74	48	0,56*	59	0,67*
33 R. D. Congo	...	...	3	54	0,78	33	0,95	...	...	...	...	70	0,81*
34 République-Unie de Tanzanie	...	...	35	51	1,02	50	1,04	98 ²	0,99 ²	82	0,90*	78	0,97
35 Rwanda	...	...	...	67	0,94	...	...	94	1,03	75	...	78	0,98*
36 Sao Tomé-et-Principe	...	25	36	96	0,94	86	0,99	97	0,99	94	0,96*	95	1,01
37 Sénégal	2	3	9	45	0,75	54	0,88	72	1,00	38	0,57*	51	0,77*
38 Seychelles ³	...	109	109	...	...	...	...	...	...	99	1,01*	99	1,01*
39 Sierra Leone	...	...	5	43	0,73	...	...	...	...	...	...	54	0,68
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	...	...	17 ^Y	75	1,05	74	1,02	87	1,02	84	1,01*	94	1,05
42 Tchad	...	...	1 ^Y	34	0,45	51	0,62	...	...	17	...	44	0,66
43 Togo	3	2	4	64	0,71	79	0,79	77	0,88	...	...	74	0,76*
44 Zambie	...	...	...	78	0,96	68	0,96	94	1,01	66	0,97*	75	0,82
45 Zimbabwe	...	41	...	84	1,00	83	1,01	88 ²	1,01 ²	95	0,98*	91	0,94
Amérique du Nord et Europe occidentale													
46 Allemagne	...	94	107	84	1,03	100	...	98	1,00	...	...	...	...
47 Andorre ³	...	...	101	...	...	...	...	81	0,99	...	...	...	...
48 Autriche	69	82	92	88	1,02	97	1,01	97 ²	1,01 ²	...	...	...	...
49 Belgique	105	111	122	96	1,02	99	1,00	98	1,01	...	...	...	...
50 Canada	61	64	70 ²	98	1,00	99	1,00	...	...	...	...	...	...
51 Chypre ³	48	60	80	87	1,00	95	1,00	99	1,00	100	1,00*	100	1,00
52 Danemark	99	90	96	98	1,00	97	1,00	96	1,01	...	...	...	...
53 Espagne	58	100	122	100	1,00	100	1,00	100	1,00	100	1,00*	100	1,00*
54 États-Unis	63	58	62	97	1,00	94	1,00	92	1,01	...	...	...	...
55 Finlande	34	48	64	98	1,00	99	1,00	96	1,00	...	...	...	...
56 France ⁴	83	112	113	100	1,00	99	1,00	99	1,00	...	...	...	...
57 Grèce	57	68	69	95	0,99	92	1,01	100	1,00	99	1,00*	99	1,00
58 Irlande	101	...	...	90	1,02	94	1,01	96	1,01	...	...	...	...

Tableau 12

OBJECTIF 4				OBJECTIF 5												
Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire						Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire						
TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)						
1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991		1999		2007		1991		1999		2007		
				Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne																
...	...	88	0,98	109	0,99	116	0,97	103	0,97	69	1,18	88,5	1,13	97	1,05	1
...	...	67	0,65*	80	0,92*	...	...	...	...	11	...	12,8	0,76	...	...	2
27	0,42*	41	0,53	54	0,51	74	0,67	96 ²	0,83 ²	10	0,42	19,1	0,47	32 ^Y	0,57 ^Y	3
69	1,09*	83	1,00	107	1,07	104	1,00	107 ^Y	0,99 ^Y	48	1,18	74,0	1,07	76 ^Y	1,05 ^Y	4
14	0,42*	29	0,59*	33	0,64	43	0,70	71	0,87	7	0,54	9,7	0,62	18	0,74	5
37	0,57*	59	0,78*	71	0,84	60	0,80	114	0,93	5	0,58	...	...	15	0,72	6
...	...	68	0,78*	94	0,86	84	0,82	110	0,86	26	0,71	25,0	0,83	25*	0,79*	7
63	0,71*	84	0,88	111	0,94	119	0,96	101	0,94	21*	...	...	...	79	1,18	8
...	...	...	...	75	0,73	76	0,85	85 ^Y	0,88 ^Y	18*	0,65*	25,0	0,81	35 ^Y	0,76 ^Y	9
...	...	...	...	121	0,90	56	0,95	106	0,93	46	0,72	...	...	...	...	10
34	0,53*	49	0,63*	64	0,71	69	0,74	72	0,79	21	0,48	21,6	0,54	...	...	11
...	...	64	0,70	20	0,95	52	0,82	55	0,83	...	...	21,3	0,69	29	0,70	12
27	0,51*	36	0,46	30	0,66	48	0,61	91	0,88	13	0,75	12,2	0,68	30	0,67	13
72	0,82*	86	0,91	155	0,98	148	1,00	...	...	...	...	49,4	0,86	...	...	14
...	...	...	...	59	0,70	87	0,86	83	1,07	17	0,50	29,9	0,67	49	0,96	15
...	...	65	0,81	74	0,85	75	0,92	104	0,99	34	0,65	37,3	0,80	53	0,89	16
...	...	29	0,43*	37	0,48	57	0,64	91	0,85	10	0,34	14,1	0,37	38	0,57	17
...	...	...	...	50	0,55	70	0,67	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	87	0,86*	173	0,96	142	0,79	124	0,95	...	...	33,0	0,37	...	...	19
...	...	74	0,90*	98	0,97	93	0,97	113	0,99	46	0,85	38,2	0,96	53	0,88	20
...	...	82	1,23*	109	1,22	102	1,08	114 ²	1,00 ²	24	1,42	30,6	1,35	37 ²	1,27 ²	21
41	0,57	56	0,84	...	...	85	0,74	83	0,89	...	...	29,3	0,65	...	...	22
...	...	71	0,85*	93	0,98	93	0,97	141	0,97	17	0,97	...	...	26	0,95	23
49	0,51*	72	0,82	66	0,84	137	0,96	116	1,04	8	0,46	36,1	0,70	28	0,83	24
...	...	26	0,52*	30	0,59	59	0,70	83	0,80	8	0,50	16,3	0,52	32	0,64	25
80	0,88*	87	0,94	109	1,00	105	1,00	101	1,00	55	1,04	75,5	0,98	88 ^Y	0,99 ^Y	26
...	...	44	0,58	60	0,74	70	0,74	111	0,87	7	0,57	5,2	0,62	18	0,73	27
76	0,95*	88	0,99	128	1,03	107	1,01	109	0,99	45	1,22	57,6	1,11	59	1,17	28
...	...	29	0,35*	28	0,61	31	0,68	53	0,75	7	0,37	6,9	0,60	11	0,61	29
55	0,65*	72	0,80	83	0,79	88	0,79	97 ²	0,85 ²	24	0,72	23,1	0,89	32 ²	0,81 ²	30
56	0,66*	74	0,80	70	0,84	125	0,92	116	1,01	11	0,59	9,6	0,66	23	0,83	31
34	0,42*	49	0,52*	63	0,64	...	...	74	0,71	11	0,40	...	...	...	...	32
...	...	67	0,67*	70	0,75	48	0,90	85	0,81	...	...	18,1	0,52	33	0,53	33
59	0,67*	72	0,83	70	0,98	67	1,00	112	1,00	5	0,77	6,1	0,82	...	...	34
58	...	65	0,84*	71	0,93	92	0,98	147	1,02	9	0,73	9,5	0,99	18	0,89	35
73	0,73*	88	0,88	...	...	108	0,97	130	0,98	...	...	...	...	46	1,07	36
27	0,48*	42	0,63*	55	0,73	64	0,86	84	1,00	15	0,53	15,4	0,64	26	0,76	37
88	1,02*	92	1,01*	...	...	116	0,99	125	0,99	...	...	112,6	1,04	112	1,13	38
...	...	38	0,54	53	0,70	...	...	147	0,90	17	0,57	...	...	32	0,69	39
...	...	...	...	...	...	12	0,54	...	...	...	...	...	...	...	...	40
67	0,94*	84	1,00	94	0,99	100	0,95	113	0,93	42	0,96	45,3	1,00	54	0,89	41
12	...	32	0,48	51	0,45	63	0,58	74	0,70	7	0,20	9,8	0,26	19	0,45	42
...	...	53	0,56*	94	0,65	112	0,75	97	0,86	20	0,34	28,0	0,40	39	0,53	43
65	0,79*	71	0,75	95	...	80	0,92	119	0,97	23	...	20,3	0,77	43	0,89	44
84	0,88*	91	0,94	106	0,97	100	0,97	101 ²	0,99 ²	49	0,79	42,9	0,88	40 ²	0,93 ²	45
Amérique du Nord et Europe occidentale																
...	...	...	...	101	1,01	106	0,99	104	1,00	98	0,97	98,0	0,98	100	0,98	46
...	...	...	...	...	...	...	...	88	0,98	...	...	...	...	82	1,08	47
...	...	...	...	101	1,00	103	0,99	101	0,99	102	0,93	98,8	0,96	102	0,96	48
...	...	...	...	100	1,01	105	0,99	103	1,00	101	1,01	142,8	1,07	110	0,97	49
...	...	...	...	104	0,98	99	1,00	99 ²	0,99 ²	101	1,00	...	...	102 ²	0,98 ²	50
94	0,93*	98	0,98	90	1,00	97	1,00	102	0,99	72	1,02	93,2	1,03	98	1,02	51
...	...	...	...	98	1,00	101	1,00	99	1,00	109	1,01	124,6	1,06	119	1,03	52
96	0,97*	98	0,99*	106	0,99	106	0,99	106	0,99	105	1,07	108,3	1,07	120	1,06	53
...	...	...	...	103	0,98	101	1,03	99	1,00	92	1,01	95,1	...	94	1,01	54
...	...	...	...	99	0,99	99	1,00	98	1,00	116	1,19	120,8	1,09	111	1,05	55
...	...	...	...	108	0,99	107	0,99	110	0,99	98	1,05	110,7	1,00	113	1,01	56
93	0,93*	97	0,98	98	0,99	94	1,00	101	1,00	94	0,98	90,4	1,04	102	0,95	57
...	...	...	...	102	1,00	104	0,99	104	1,00	100	1,09	107,4	1,06	113	1,07	58

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1			OBJECTIF 2						OBJECTIF 3				
	Éducation et protection de la petite enfance			Enseignement primaire universel						Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE			TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en						1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		
	1991	1999	2007	1991		1999		2007		Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
59	Islande	...	88	97	100	0,99	99	0,98	97	1,00	...	...	...	...
60	Israël	85	105	98	...	...	98	1,00	97	1,01	...	...	...	...
61	Italie	94	95	103	100	1,00	99	0,99	99	0,99	...	...	100	1,00
62	Luxembourg	92	73	87	...	...	97	1,03	97	1,01	...	...	...	...
63	Malte	103	103	97 ^Y	97	0,99	95	1,02	91 ^Y	0,99 ^Y	98	1,02*	98	1,02*
64	Monaco ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	88	75	92	100	1,00	100	1,00	99	1,00	...	...	...	...
66	Pays-Bas	99	97	102	95	1,04	99	0,99	98	0,99	...	...	...	...
67	Portugal	51	69	79	98	1,00	...	...	99	0,99	99	1,00*	100	1,00
68	Royaume-Uni	52	77	73	98	1,00	100	1,00	97	1,01	...	...	...	...
69	Saint-Marin ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	65	76	95 ^Z	100	1,00	100	...	94	1,00	...	...	...	...
71	Suisse	60	89	99	84	1,02	94	1,00	89	0,99	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes														
72	Anguilla ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda ³	...	...	72	...	...	...	...	74	0,98	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	...	111	...	...	...	...	...	...	...	97	1,01*	98	1,00
75	Argentine	50	57	67 ^Z	94	1,00*	99	0,99	98 ^Z	...	98	1,00*	99	1,00
76	Aruba	...	99	96	...	...	98	1,03	100	1,00	...	...	99	1,00
77	Bahamas	...	12	...	90	1,03	89	0,99	91	1,03	...	...	...	...
78	Barbade	...	74	91	79	0,98	94	0,99	97	1,01	...	...	...	...
79	Belize	23	27	35	...	...	94	0,99	97	1,01	76	1,01*	...	...
80	Bermudes ³	...	...	...	...	...	...	...	92 ^Z	...	...	...	...	...
81	Bolivie	32	45	49	...	...	95	1,00	94	1,01	94	0,95*	99	0,99*
82	Brésil ⁶	48	58	61	...	...	91	...	93	1,00	...	...	98	1,02*
83	Chili	72	77	56	89	0,98	...	...	94	0,99	98	1,01*	99	1,00
84	Colombie	13	37	41	68	1,15	89	1,01	87	1,00	91	1,03*	98	1,01*
85	Costa Rica	65	84	61	87	1,01	...	...	...	...	...	...	98	1,01
86	Cuba	102	109	111	94	1,00	97	1,01	98	1,00	...	...	100	1,00
87	Dominique ^{3,5}	...	80	...	...	...	94	0,98	77 ^Z	1,06 ^Z	...	...	...	...
88	El Salvador	21	43	49	...	...	...	...	92	1,01	85	1,00*	94	1,01*
89	Équateur	42	64	100	98	1,01	97	1,01	97	1,01	96	0,99*	95	1,00*
90	Grenade ³	...	93	80	100	1,00	...	...	76	0,97	...	...	...	...
91	Guatemala	25	46	29	64	0,91*	82	0,91	95	0,96	76	0,87*	85	0,94
92	Guyana	74	124	87	89	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...
93	Haïti	33	...	...	21	1,05	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	13	...	38	88	1,01	...	...	93	1,01	...	...	94	1,03*
95	Îles Caïmanes ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	0,99*
96	Îles Turques et Caïques	...	...	118 ^Y	...	...	...	...	78 ^Y	1,07 ^Y	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques ³	...	62	93 ^Z	...	...	96	1,02	93	1,01	...	...	...	...
98	Jamaïque	78	78	87	96	1,00	88	1,00	86	1,02	...	...	94	1,08
99	Mexique	63	74	114	98	0,97	97	1,00	98	...	95	0,99*	98	1,00*
100	Montserrat ³	...	...	91	...	...	...	...	92	1,08	...	...	...	...
101	Nicaragua	13	27	54	70	1,03	76	1,01	96	1,01	...	...	87	1,04*
102	Panama	57	39	70	92	1,00	96	0,99	98	0,99	95	0,99*	96	1,00
103	Paraguay	31	29	34 ^Y	94	0,99	96	1,00	94 ^Y	1,01 ^Y	96	0,99*	99	1,00*
104	Pérou	30	55	72	88	0,99	98	1,00	96	1,02	95	0,97*	97	0,99*
105	République dominicaine	...	32	32	...	...	84	1,01	82	1,01	...	...	96	1,02
106	Sainte-Lucie	51	70	68	95	0,97	96	0,99	98	0,99	...	...	...	...
107	Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	120	99*	0,99*	...	...	87	1,02	...	...	...	...
108	St Vincent/Grenad.	45	...	88 ^Y	91	0,99	...	...	91	0,94	...	...	...	...
109	Suriname	79	...	85	81	1,06	...	...	94	1,02	...	...	95	0,99
110	Trinité-et-Tobago	8	58	81*	89	1,00	87	1,01	94	0,99	99	1,00*	100	1,00
111	Uruguay	43	60	80	91	1,01	...	...	97	1,00	99	1,01*	99	1,01*
112	Venezuela, R. B.	40	45	62	...	...	86	1,01	92	1,00	95	1,02*	98	1,01*
Asie centrale														
113	Arménie	37	26	37	...	...	...	...	85	1,04	100	1,00*	100	1,00
114	Azerbaïdjan ^{3,7}	19	18	30	89	0,99	89	1,01	95	0,99	...	...	100	1,00*
115	Géorgie	59	36	57	97	1,00	...	...	94	0,97	...	...	...	...
116	Kazakhstan	73	14	39	88	0,99	...	...	90	1,00	100	1,00*	100	1,00
117	Kirghizistan	34	10	16	92	1,00	88*	0,99*	84	0,99	...	...	100	1,00

Tableau 12

OBJECTIF 4				OBJECTIF 5												
Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire						Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire						
TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)						
1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991		1999		2007		1991		1999		2007		
				Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
...	...	...	...	101	0,99	99	0,98	97	1,00	100	0,96	109,6	1,06	111	1,06	59
...	...	...	...	97	1,04	112	0,99	111	1,01	92	1,06	90,2	1,00	92	1,00	60
...	...	99	1,00	104	1,00	103	0,99	105	0,99	83	1,00	91,7	0,99	101	0,99	61
...	...	...	...	91	1,08	101	1,02	102	1,00	75	...	97,5	1,04	97	1,04	62
88	1,01*	92	1,03*	108	0,96	107	1,01	100 ^Y	0,98 ^Y	83	0,94	...	...	99 ^Y	1,00 ^Y	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	99	1,00	103	1,03	119,8	1,02	113	0,99	65
...	...	...	...	102	1,03	108	0,98	107	0,98	120	0,92	123,6	0,96	120	0,98	66
88	0,92*	95	0,97	119	0,95	123	0,96	115	0,95	66	1,16	106,1	1,08	101	1,07	67
...	...	...	...	105	1,01	101	1,00	104	1,01	87	1,04	101,0	1,00	97	1,02	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
...	...	...	...	100	1,00	110	1,03	94	1,00	90	1,05	156,6	1,29	104	0,99	70
...	...	...	...	90	1,01	102	1,00	97	0,99	99	0,95	93,7	0,92	93	0,96	71
Amérique latine et Caraïbes																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
...	...	99	1,01*	...	...	...	...	102	0,94	...	...	...	...	105	0,96	73
95	1,00*	96	1,00	...	...	131	0,95	...	...	93	1,19	92,0	1,16	...	...	74
96	1,00	98	1,00	108	...	113	0,99	114 ^Z	0,98 ^Z	72	...	84,3	1,05	84 ^Z	1,12 ^Z	75
...	...	98	1,00	...	...	114	0,99	114	0,97	...	...	99,3	1,07	105	1,06	76
...	...	...	...	96	1,03	95	0,98	103	1,00	...	...	78,6	0,99	94	1,03	77
...	...	...	...	92	1,00	98	0,98	105	1,00	...	...	100,3	1,05	103	1,03	78
70	1,00*	...	...	113	0,96	118	0,97	123	0,99	66	1,09	64,3	1,08	79	1,07	79
...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^Z	0,85 ^Z	...	...	...	...	84 ^Z	1,06 ^Z	80
80	0,82*	91	0,90*	...	...	113	0,98	108	1,00	...	...	77,5	0,93	82	0,97	81
...	...	90	1,01*	131	...	154	0,94	130	0,93	58	...	99,1	1,11	100	1,11	82
94	0,99*	97	1,00	101	0,98	101	0,97	106	0,95	73	1,07	79,5	1,04	91	1,03	83
81	1,00*	93	1,00*	103	1,02	114	1,00	116	0,99	50	1,19	70,3	1,11	85	1,11	84
...	...	96	1,00	103	0,99	108	0,98	110	0,99	45	1,06	57,1	1,09	87	1,05	85
...	...	100	1,00	100	0,97	111	0,97	102	0,98	94	1,15	77,3	1,07	93	1,00	86
...	...	...	...	...	...	104	0,95	...	...	...	...	90,0	1,35	...	...	87
74	0,92*	82	0,94*	97	0,99	112	0,96	118	1,00	36	1,13	51,5	0,98	64	1,04	88
88	0,95*	84	0,94*	116	0,99	114	1,00	118	1,00	55*	...	56,5	1,03	70	1,01	89
...	...	...	...	117	0,85	...	...	81	0,96	100	1,16	...	...	99	0,99	90
64	0,80*	73	0,86	81	0,87	101	0,87	113	0,94	23	...	33,4	0,84	56	0,92	91
...	...	...	...	94	0,99	121	0,98	112	0,98	79	1,06	82,5	1,02	107	0,93	92
...	...	...	...	46	0,95	...	...	...	...	21*	0,94*	...	...	...	...	93
...	...	84	1,00*	107	1,04	...	...	119	1,00	33	1,23	...	...	64	1,25	94
...	...	99	1,00*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95
...	...	...	...	...	...	...	...	90 ^Y	1,04 ^Y	...	...	...	...	86 ^Y	0,94 ^Y	96
...	...	...	...	...	...	112	0,97	108	0,96	...	...	98,8	0,91	101	1,11	97
...	...	86	1,13	101	0,99	92	1,00	91	1,01	65	1,06	87,7	1,02	90	1,05	98
88	0,94*	93	0,97*	112	0,97	111	0,98	114	0,97	53	0,99	69,7	1,01	89	1,03	99
...	...	...	...	...	...	...	...	107	1,12	...	...	...	...	102	1,02	100
...	...	78	1,00*	91	1,06	100	1,01	116	0,98	42	1,20	51,7	1,19	69	1,13	101
89	0,99*	93	0,99	105	...	108	0,97	113	0,97	62	...	66,8	1,07	70	1,08	102
90	0,96*	95	0,98*	106	0,97	119	0,96	111 ^Y	0,97 ^Y	31	1,05	57,8	1,04	66 ^Y	1,03 ^Y	103
87	0,88*	90	0,89*	118	0,97	122	0,99	117	1,01	67	0,94	84,0	0,94	98	1,04	104
...	...	89	1,01	...	...	113	0,98	107	0,94	...	...	57,1	1,24	79	1,20	105
...	...	...	...	139	0,94	109	0,98	109	0,97	53	1,45	70,5	1,29	93	1,13	106
...	...	...	...	119	1,02	...	...	94	1,01	85	1,11	...	...	105	0,91	107
...	...	...	...	112	0,98	...	...	102	0,94	58	1,24	...	...	75 ^Y	1,24 ^Y	108
...	...	90	0,95	104	1,03	...	...	119	0,98	58	1,16	...	...	80	1,39	109
97	0,98*	99	0,99	94	1,00	96	1,00	100	0,97	82	1,04	77,5	1,10	86	1,07	110
95	1,01*	98	1,01*	108	0,99	111	0,99	114	0,97	84	...	91,6	1,17	92	0,99	111
90	0,98*	95	1,00*	109	0,99	100	0,98	106	0,97	53	1,24	56,2	1,22	79	1,12	112
Asie centrale																
99	0,99*	99	1,00	...	...	100	...	110	1,03	...	...	91,2	...	89	1,05	113
...	...	100	0,99*	111	0,99	98	1,00	116	0,99	88	1,01	78,5	0,99	89	0,96	114
...	...	...	...	97	1,00	98	1,00	99	0,97	95	0,97	79,1	0,98	90	1,00	115
98	0,97*	100	1,00	89	0,99	97	1,01	109	1,00	100	1,03	92,0	1,00	92	0,98	116
...	...	99	1,00	...	...	98	0,99	95	0,99	100	1,02	83,4	1,02	86	1,01	117

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1			OBJECTIF 2						OBJECTIF 3				
	Éducation et protection de la petite enfance			Enseignement primaire universel						Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE			TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en						1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		
	1991	1999	2007	1991		1999		2007		Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
118	Mongolie	39	25	54	90	1,02	89	1,04	89	1,01	...	...	95	1,04
119	Ouzbékistan	73	24	27	78	0,99	...	...	91	0,97	...	...	99	1,00*
120	Tadjikistan	16	8	9	77	0,98	...	...	97	0,96	100	1,00*	100	1,00
121	Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00
Asie de l'Est et Pacifique														
122	Australie	71	...	104 ²	99	1,00	94	1,01	97	1,01	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	48	50	50	92	0,98	...	...	93	1,00	98	1,00*	100	1,00
124	Cambodge	4	5	11	72	0,84	83	0,91	89	0,96	...	...	86	0,92
125	Chine ⁸	22	38	42	98	0,96	...	...	...	...	94	0,94*	99	1,00
126	États fédérés de Micronésie	...	37	...	98	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	14	16	16 ²	...	...	99	1,01	91 ²	1,00 ²	...	...	...	...
128	Îles Cook ³	...	86	94	...	...	85	0,96	67	0,96	...	...	...	...
129	Îles Marshall ³	...	59	45	...	...	...	...	66	0,99	...	...	...	...
130	Îles Salomon	36	35	...	84	0,86	...	...	62 ^Y	0,99 ^Y	...	...	...	...
131	Indonésie	18	23	44	96	0,96	...	...	95	0,96	96	0,98*	97	0,99*
132	Japon	48	83	86	100	1,00	100	...	100	...	...	...	...	...
133	Kiribati ³	...	...	...	...	...	97	1,01	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	89	87	85	81	0,98	85	1,01	93	0,97	...	...	100	1,00*
135	Malaisie	37	54	57 ²	93	0,99	98	0,98	97 ²	1,00 ²	96	0,99*	98	1,00
136	Myanmar ⁹	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	95	0,98*
137	Nauru	...	...	89	...	...	...	...	72	1,01	...	...	...	...
138	Nioué ³	...	154	119 ^Y	...	...	99	1,00	...	...	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	76	85	93	98	1,00	99	1,00	99	1,01	...	...	...	...
140	Palaos ³	...	63	64 ^Y	...	...	97	0,94	...	...	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	0	...	...	66	0,86	...	...	...	...	...	...	64	1,04
142	Philippines	12	30	46	96	0,99	92	1,00	91	1,02	97	1,01*	94	1,02
143	République de Corée	55	78	106	100	1,01	97	0,95	98 ²	...	...	...	...	...
144	RDP lao	7	8	13	62	0,86	76	0,92	86	0,95	...	...	84	0,88*
145	RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	...	53	48	...	...	92	0,99	...	...	99	1,00*	99	1,00
147	Singapour ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	1,00*	100	1,00
148	Thaïlande	49	97	95	88	0,99	...	...	95	1,01	...	...	98	1,00
149	Timor-Leste	...	...	10 ^Y	...	...	...	...	63	0,96	...	...	...	...
150	Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	...	30	23 ^Y	97	0,97	88	0,96	96 ^Y	0,97 ^Y	...	...	100	1,00
152	Tuvalu ³	...	...	107 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	...	...	7 ²	71	1,01	91	0,99	87	0,99	...	...	...	...
154	Viet Nam ⁹	28	39	...	90	0,92	95	...	...	...	94	0,99*	94	0,99*
Asie du Sud et de l'Ouest														
155	Afghanistan	...	...	...	25	0,55	...	...	...	...	...	...	34	0,36*
156	Bangladesh	...	17	...	76	0,87	...	...	87 ²	1,08 ²	45	0,73*	72	1,03
157	Bhoutan	...	1	1	55	...	56	0,89	87	1,02	...	...	74	0,85*
158	Inde ¹⁰	3	18	40 ²	...	...	...	...	89 ²	0,96 ²	62	0,67*	82	0,89
159	Maldives	...	54	85	87	1,00	98	1,01	96	1,01	98	1,00*	98	1,01
160	Népal	...	...	57	63	0,50	65*	0,79*	80	0,96	50	0,48*	79	0,86
161	Pakistan	...	...	52 ^Y	33	...	...	...	66 ²	0,78 ²	...	...	69	0,74*
162	République islamique d'Iran ¹¹	12	13	54	92	0,92	82	0,97	94 ²	...	87	0,88*	97	0,99*
163	Sri Lanka ¹⁰	...	...	...	84	0,95	...	...	...	...	...	...	97	1,01*
États arabes														
164	Algérie	...	3	30	89	0,88	91	0,96	95	0,98	74	0,72*	92	0,96
165	Arabie saoudite	7	...	11	59	0,80	...	...	85*	0,99*	88	0,86*	97	0,98
166	Bahreïn	27	36	52 ²	99	1,00	96	1,03	98 ^Y	1,00 ^Y	97	0,99*	100	1,00
167	Djibouti	1	0,4	3	29	0,72	27	0,73	45	0,89	...	...	...	...
168	Égypte	6	11	17	86	0,84	94	0,93	96	0,96	63	0,76*	85	0,93*
169	Émirats arabes unis	56	64	85	99	0,98	79	0,99	91	0,99	82	1,04*	95	1,04*
170	Irak	8	5	6 ^Y	94	0,88	85	0,85	89 ^Y	0,86 ^Y	...	...	85	0,91*
171	Jamahiriya arabe libyenne	...	5	9 ²	...	...	...	...	...	...	95	0,92	99	0,98
172	Jordanie	21	29	32	...	...	91	1,01	89	1,02	...	...	99	1,00*
173	Koweït	33	78	77	49	0,93	87	1,01	88	0,97	87	0,93*	98	1,00*
174	Liban	...	61	67	66	0,97	86	0,96	83	0,99	...	...	99	1,01*

Tableau 12

OBJECTIF 4					OBJECTIF 5											
Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes					Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire						Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire					
TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)					TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)					
1985-1994 ¹		2000-2007 ¹			Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991		1999		2007		1991		1999		2007		
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
...	...	97	1,01	97	1,02	97	1,04	100	1,02	82	1,14	58,3	1,27	92	1,11	118
...	...	97	0,98*	81	0,98	98	1,00	95	0,97	99	0,91	86,5	0,98	102	0,98	119
98	0,98*	100	1,00	91	0,98	98	0,95	100	0,96	102	...	74,1	0,86	84	0,84	120
...	...	100	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asie de l'Est et Pacifique																
...	...	...	...	108	0,99	100	1,00	107	1,00	83	1,03	157,5	1,00	149	0,96	122
88	0,89*	95	0,97	114	0,94	114	0,97	106	0,99	77	1,09	85,0	1,09	97	1,04	123
...	...	76	0,79	90	0,81	97	0,87	119	0,93	25	0,43	17,1	0,53	40	0,82	124
78	0,78*	93	0,93	126	0,93	...	...	112	0,99	40	0,75	61,9	...	77	1,01	125
...	...	...	...	...	...	...	...	110	1,01	...	...	...	...	91	...	126
...	...	...	...	133	1,00	109	0,99	94	0,97	56	0,95	80,1	1,11	82	1,12	127
...	...	...	...	...	...	96	0,95	73	0,97	...	...	60,3	1,08	73	1,08	128
...	...	...	...	...	...	101	0,98	93	0,97	...	...	72,2	1,06	66	1,02	129
...	...	...	...	88	0,87	88	0,94	101 ^Y	0,96 ^Y	15	0,61	25,1	0,76	30 ^Y	0,84 ^Y	130
82	0,86*	92	0,93*	114	0,98	...	...	117	0,96	45	0,83	...	...	73	1,01	131
...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	100	1,00	97	1,02	101,8	1,01	101	1,00	132
...	...	...	...	...	...	104	1,01	113 ^Y	1,01 ^Y	...	...	84,2	1,18	88 ^Y	1,14 ^Y	133
...	...	93	0,94*	99	0,96	100	0,96	108	0,92	65*	1,11*	75,7	1,08	99	1,00	134
83	0,87*	92	0,95	93	0,99	98	0,98	98 ^Z	0,99 ^Z	57	1,05	65,5	1,07	69 ^Y	1,10 ^Y	135
...	...	90	0,92*	114	0,97	...	...	...	...	23	0,99	...	...	...	...	136
...	...	...	...	...	...	...	...	79	1,03	...	...	...	...	46	1,19	137
...	...	...	...	...	...	99	1,00	105 ^Y	0,95 ^Y	...	...	98,2	1,10	99 ^Y	1,07 ^Y	138
...	...	...	...	102	0,99	100	1,00	102	1,01	90	1,02	112,7	1,05	121	1,03	139
...	...	...	...	...	...	114	0,93	99	1,02	...	...	101,2	1,07	97	0,97	140
...	...	58	0,86	65	0,85	...	...	55 ^Z	0,84 ^Z	12	0,62	...	...	...	...	141
94	0,99*	93	1,01	109	0,99	113	1,00	109	0,98	71	1,04	75,7	1,09	83	1,10	142
...	...	...	...	105	1,01	98	0,95	107	0,98	90	0,97	97,6	1,01	98	0,93	143
...	...	73	0,77*	103	0,79	111	0,85	118	0,90	23*	0,62*	33,0	0,69	44	0,79	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
98	0,99*	99	0,99	124	1,02	99	0,98	95	1,00	33	1,96	79,5	1,10	81 ^Y	1,13 ^Y	146
89	0,87*	94	0,94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
...	...	94	0,97	113	0,98	106	0,99	104	1,00	33	0,96	...	...	83	1,10	148
...	...	...	...	...	...	...	...	91	0,94	...	...	...	...	53 ^Y	1,00 ^Y	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
...	...	99	1,00	112	0,98	108	0,96	113 ^Z	0,95 ^Z	98	1,04	102,1	1,11	94 ^Z	1,04 ^Z	151
...	...	...	...	...	...	98	1,02	106 ^Z	0,99 ^Z	...	...	...	...	...	...	152
...	...	...	...	95	0,96	111	0,98	108	0,97	18	0,80	30,2	0,87	...	...	153
88	0,89*	90	0,93*	107	0,93	108	0,93	...	...	32	...	61,5	0,90	...	...	154
Asie du Sud et de l'Ouest																
...	...	28	0,29*	29	0,55	28	0,08	103	0,63	16	0,51	...	...	28	0,38	155
35	0,58*	53	0,82	...	...	...	...	91	1,08	...	...	45,1	1,01	43	1,06	156
...	...	53	0,59*	...	...	75	0,85	111	1,00	...	...	37,4	0,81	56	0,93	157
48	0,55*	66	0,71	94	0,77	93	0,84	112 ^Z	0,96 ^Z	42	0,60	44,4	0,71	55 ^Z	0,83 ^Z	158
96	1,00*	97	1,00	...	...	134	1,01	111	0,97	...	...	42,9	1,07	83 ^Z	1,07 ^Z	159
33	0,35*	57	0,62	110	0,63	114	0,77	124	1,01	34	0,46	34,0	0,70	48	0,93	160
...	...	54	0,59*	...	...	...	...	92	0,82	25	0,48	...	...	33	0,76	161
66	0,76*	82	0,89*	109	0,90	96	0,95	121	1,29	57	0,75	77,8	0,93	81 ^Y	0,94 ^Y	162
...	...	91	0,96*	115	0,96	...	...	108 ^Z	1,00 ^Z	71	1,09	...	...	...	...	163
États arabes																
50	0,57*	75	0,79	96	0,85	105	0,91	110	0,94	60	0,80	...	...	83 ^Y	1,08 ^Y	164
71	0,72*	85	0,89	73	0,85	...	...	98	0,96*	44	0,80	...	...	94	...	165
84	0,87*	89	0,96	110	1,00	107	1,01	120 ^Z	1,00 ^Z	100	1,04	94,5	1,08	102 ^Z	1,04 ^Z	166
...	...	...	...	34	0,72	33	0,71	56	0,88	11	0,66	14,0	0,72	29	0,70	167
44	0,55*	66	0,77*	94	0,83	102	0,91	105	0,95	71	0,79	82,5	0,92	...	...	168
71	0,95*	90	1,02*	114	0,97	90	0,97	107	0,99	68	1,16	76,1	1,06	92	1,03	169
...	...	74	0,76*	108	0,83	92	0,82	99 ^Y	0,83 ^Y	44	0,63	33,6	0,63	45 ^Y	0,66 ^Y	170
76	0,71	87	0,83	...	...	120	0,98	110 ^Z	0,95 ^Z	...	...	...	...	94 ^Z	1,17 ^Z	171
...	...	91	0,91*	107	0,99	98	1,00	96	1,02	82	1,04	88,8	1,02	89	1,03	172
74	0,88*	94	0,98*	60	0,95	100	1,01	98	0,98	43	0,98	98,4	1,02	91	1,02	173
...	...	90	0,92*	97	0,97	105	0,95	95	0,97	...	...	73,5	1,09	80	1,10	174

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1			OBJECTIF 2						OBJECTIF 3				
	Éducation et protection de la petite enfance			Enseignement primaire universel						Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE			TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en						1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		
	1991	1999	2007	1991		1999		2007		Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
175	Maroc	58	62	60	56	0,70	70	0,85	89	0,95	58	0,64*	75	0,79
176	Mauritanie	...	...	2 ^Y	36	0,78	64	0,99	80	1,06	...	...	66	0,89
177	Oman	3	6	31	69	0,95	81	1,00	73	1,02	...	...	98	0,99
178	Qatar	28	25	47	89	0,98	92	1,01	93	1,00	90	1,03*	99	1,00*
179	République arabe syrienne	6	8	10	91	0,91	92	0,93	...	...	...	...	94	0,96
180	Soudan ¹⁰	18	19	23	...	...	...	...	...	...	...	...	77	0,84*
181	T. A. palestiniens	21	39	30	...	...	97	1,00	73	1,00	...	...	99	1,00*
182	Tunisie	8	14	...	93	0,93	93	0,98	95	1,01	...	...	96	0,97
183	Yémen	1	0,7	1 ^Y	...	...	56	0,59	75 ^Y	0,76 ^Y	60	0,43*	80	0,71
Europe centrale et orientale														
184	Albanie	59	40	...	...	...	94	0,98	...	...	...	...	99	1,00
185	Bélarus	84	75	103	85	0,96	...	...	90	...	100	1,00*	100	1,00
186	Bosnie-Herzégovine	...	...	10	79	1,00	...	...	...	...	...	...	100	1,00*
187	Bulgarie	91	67	81	...	...	97	0,98	95	0,99	...	...	97	1,00
188	Croatie	28	40	52	...	...	85	0,98	90	0,99	100	1,00*	100	1,00
189	Estonie	76	87	95	100	0,99	96	0,98	95	1,00	100	1,00*	100	1,00
190	ERY de Macédoine	...	27	40	...	...	93	0,98	89	1,00	99	0,99*	99	1,00
191	Fédération de Russie ¹²	74	68	88	98	1,00	...	...	...	...	100	1,00*	100	1,00
192	Hongrie	113	78	88	...	...	88	0,99	87	0,98	...	...	...	...
193	Lettonie	47	53	89 ²	94	0,99	97	0,98	90 ^Y	1,03 ^Y	100	1,00*	100	1,00
194	Lituanie	58	50	69	...	...	95	0,99	90	0,99	100	1,00*	100	1,00
195	Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Pologne	47	50	60	...	...	96	1,00	96	1,01	...	...	...	...
197	République de Moldova ^{3,13}	70	48	70	86	1,01	93	...	88	0,99	100	1,00*	100	1,00
198	République tchèque	95	90	115	87	1,00	97	1,00	93 ^Y	1,03 ^Y	...	...	...	...
199	Roumanie	76	62	72	81	1,00	96	0,99	94	1,00	99	1,00*	97	1,00
200	Serbie ³	...	54	59	...	...	...	...	95	1,00	...	...	...	...
201	Slovaquie	86	82	94	...	...	...	...	92 ^Y	1,01 ^Y	...	...	...	...
202	Slovénie	66	75	81	96	1,01	96	0,99	96	1,00	100	1,00*	100	1,00
203	Turquie	4	6	16	89	0,92	...	...	92	0,97	93	0,92*	96	0,96*
204	Ukraine	86	50	94	81	1,00	...	...	89	1,00*	...	...	100	1,00
Moyenne pondérée														
I	Monde	...	33	41	81	0,88	82	0,93	87	0,97	84	0,90	89,3	0,95
II	Pays développés	...	73	80	96	1,00	97	1,00	96	1,01	100	1,00	99,7	1,00
III	Pays en développement	...	27	36	78	0,85	80	0,92	86	0,97	80	0,88	87,5	0,94
IV	Pays en transition	...	45	63	89	0,99	88	0,99	91	0,99	100	1,00	99,7	1,00
V	Afrique subsaharienne	...	10	15	53	0,86	56	0,89	73	0,93	64	0,83	72,4	0,88
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	75	82	96	1,00	97	1,00	95	1,01	100	1,00	99,8	1,00
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	56	65	87	0,99	92	0,98	93	1,00	94	1,01	97,1	1,01
VIII	Amérique latine	...	55	65	88	0,99	93	0,98	94	1,00	94	1,01	97,4	1,01
IX	Caraïbes	...	65	74	51	1,02	75	0,97	72	0,97	78	1,07	86,9	1,09
X	Asie centrale	...	19	28	84	0,99	88	0,99	92	0,98	100	1,00	99,5	1,00
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	40	47	97	0,97	96	1,00	94	1,00	95	0,96	98,0	1,00
XII	Asie de l'Est	...	40	47	97	0,97	96	1,00	94	1,00	95	0,96	98,1	1,00
XIII	Pacifique	...	61	67	91	0,97	90	0,98	84	0,97	92	0,99	90,6	1,01
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	21	36	70	0,67	74	0,84	86	0,96	61	0,69	80,0	0,89
XV	États arabes	...	15	19	75	0,81	78	0,90	84	0,92	76	0,80	86,6	0,91
XVI	Europe centrale et orientale	...	50	64	90	0,98	91	0,97	92	0,99	98	0,98	98,8	0,99

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).

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'alphabetisme, 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'alphabetisme par âge spécifique de l'ISU. Celles pour la période la plus récente se réfèrent à 2007 et sont basées sur les données observées les plus récentes disponibles pour chaque pays.

2. Du fait d'incohérences persistantes dans les effectifs scolarisés par âge, le taux net de scolarisation du primaire est estimé en utilisant la distribution par âge issue des données de l'EDS 2004.

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 n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

6. La baisse de la scolarisation de 2005 à 2007 est principalement due à la date de référence de la collecte des données qui a été déplacée du dernier mercredi de mars au dernier mercredi de mai pour tenir compte des doubles comptes (effectifs scolarisés) et des transferts des élèves et des enseignants (d'une école à l'autre), chose courante en début d'année scolaire. À ce moment de l'année scolaire, le système scolaire étant devenu stable, les données collectées devraient donc refléter l'année scolaire en cours.

7. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

Tableau 12

OBJECTIF 4				OBJECTIF 5												
Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire						Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire						
TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)						
1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991		1999		2007		1991		1999		2007		
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
42	0,52*	56	0,63	64	0,69	86	0,81	107	0,90	36	0,72	36,7	0,79	56	0,86	175
...	...	56	0,76	52	0,77	89	0,99	103	1,06	14	0,49	19,0	0,77	25	0,89	176
...	...	84	0,87	85	0,92	91	0,97	80	1,01	45	0,81	75,2	1,00	90	0,96	177
76	0,94*	93	0,96*	101	0,93	102	0,96	109	0,99	84	1,06	87,5	1,11	103	0,98	178
...	...	83	0,85	101	0,90	102	0,92	126	0,96	48	0,73	40,3	0,91	72	0,97	179
...	...	61	0,73*	49	0,77	49	0,85	66	0,86	21	0,79	26,0	...	33	0,93	180
...	...	94	0,93*	...	...	105	1,01	80	1,00	...	...	80,3	1,04	92	1,06	181
...	...	78	0,80	113	0,90	113	0,95	105	0,97	45	0,79	72,4	1,02	88	...	182
37	0,30*	59	0,53	...	...	71	0,56	87 ^y	0,74 ^y	...	...	40,6	0,37	46 ^y	0,49 ^y	183
Europe centrale et orientale																
...	...	99	0,99	102	1,01	103	0,98	...	...	88	0,93	71,4	0,98	...	...	184
98	0,97*	100	1,00	95	0,96	111	0,99	97	0,99	93	...	85,0	1,05	95	1,02	185
...	...	97	0,95*	...	...	...	...	98	0,93	...	...	...	...	85	1,03	186
...	...	98	0,99	94	0,98	106	0,98	101	0,99	86	1,00	90,9	0,98	106	0,96	187
97	0,96*	99	0,99	...	...	92	0,98	99	1,00	...	...	84,5	1,02	92	1,03	188
100	1,00*	100	1,00	112	0,97	102	0,97	99	0,99	100	1,09	92,9	1,04	100	1,02	189
94	0,94*	97	0,97	...	...	101	0,98	95	1,00	...	...	82,3	0,97	84	0,97	190
98	0,97*	100	1,00	108	1,00	108	0,98	96	1,00	93	1,06	...	...	84	0,98	191
...	...	...	...	95	0,99	102	0,98	96	0,98	86	1,00	93,7	1,02	96	1,00	192
99	0,99*	100	1,00	98	1,00	100	0,98	95 ^z	0,96 ^z	92	1,02	88,1	1,04	99 ^z	1,00 ^z	193
98	0,99*	100	1,00	92	0,95	102	0,98	95	0,99	92	...	95,3	1,01	98	1,00	194
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	195
...	...	...	...	98	0,98	98	0,98	97	1,00	87	1,02	99,5	0,99	100	0,99	196
96	0,96*	99	0,99	90	1,02	100	1,00	94	0,98	78	1,10	82,9	0,98	89	1,03	197
...	...	...	...	97	1,00	103	0,99	101	0,99	91	0,97	82,7	1,04	96	1,01	198
97	0,96*	98	0,99	91	1,00	105	0,98	105	0,99	92	0,99	79,2	1,01	87	0,99	199
...	...	...	...	...	...	112	0,99	97	1,00	...	...	93,1	1,01	88	1,03	200
...	...	...	...	...	...	103	0,99	102	0,99	...	...	85,3	1,02	94	1,01	201
100	1,00*	100	1,00	100	...	100	0,99	104	0,99	89	...	99,7	1,03	94	0,99	202
79	0,76*	89	0,84*	99	0,92	...	...	96	0,95	48	0,63	...	...	80	0,82	203
...	...	100	1,00	89	1,00	109	0,99	100	1,00*	94	...	98,2	1,03*	94	1,00*	204
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée												
76	0,85	84	0,90	99	0,89	99	0,92	106	0,96	50	0,83	60	0,92	66	0,95	I
99	0,99	99	1,00	103	0,99	102	1,00	101	1,00	93	1,01	100	1,00	100	1,00	II
68	0,77	80	0,86	99	0,87	98	0,91	107	0,95	41	0,75	52	0,89	61	0,94	III
98	0,98	99	1,00	97	0,99	104	0,99	98	0,99	95	1,03	91	1,01	90	0,98	IV
53	0,71	62	0,76	73	0,84	78	0,85	99	0,90	22	0,76	24	0,82	34	0,79	V
99	1,00	99	1,00	104	0,99	103	1,01	102	1,00	94	1,02	100	0,99	100	1,00	VI
87	0,98	91	0,99	113	0,99	121	0,97	117	0,97	56	1,01	80	1,07	89	1,08	VII
87	0,97	91	0,98	114	0,99	121	0,97	117	0,96	57	1,01	81	1,07	90	1,08	VIII
66	1,02	75	1,05	70	0,98	112	0,98	107	0,99	44	1,03	53	1,03	58	1,03	IX
98	0,98	99	0,99	90	0,99	98	0,99	100	0,98	98	0,99	85	0,99	95	0,98	X
82	0,84	93	0,94	118	0,95	112	0,99	110	0,99	45	0,83	65	0,96	78	1,01	XI
82	0,84	93	0,94	118	0,95	113	0,99	111	0,99	45	0,83	64	0,96	77	1,01	XII
94	0,99	93	0,99	98	0,97	95	0,97	91	0,97	66	1,00	111	0,99	105	0,96	XIII
48	0,57	64	0,72	89	0,77	89	0,84	108	0,95	39	0,60	45	0,75	52	0,85	XIV
58	0,66	71	0,77	87	0,79	90	0,87	98	0,90	49	0,76	60	0,89	65	0,92	XV
96	0,96	98	0,97	100	0,97	102	0,96	97	0,98	82	0,98	87	0,98	88	0,96	XVI

8. 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.

9. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

10. Les taux d'alphabétisme pour l'année la plus récente n'incluent pas certaines zones géographiques.

11. La hausse apparente de l'indice de parité entre les sexes (IPS) est due à l'inclusion dans les statistiques de scolarisation des années récentes de programmes d'alphabétisation dans lesquels 80 % des participants sont des femmes.

12. 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 d'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.

13. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(*) Estimation nationale.

Tableau 13. Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer l'objectif 6 de l'EPT

Pays ou territoire	OBJECTIF 6											
	Qualité de l'éducation											
	TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES						RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹			% D'ENSEIGNANTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		
	1991		1999		2006		1991	1999	2007	1991	1999	2007
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)							
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	...	...	65	0,99	...	...	27	35	31	58	78	77
Angola	...	...	...	...	...	...	32	...	41	...	...	40
Bénin	55	1,02	...	...	72 ^Y	0,98 ^Y	36	53	44 ^Z	25	23	17 ^Z
Botswana	84	1,06	87	1,06	83 ^X	1,05 ^X	30	27	24 ^Y	78	81	78 ^Y
Burkina Faso	70	0,96	68	1,05	80	1,04	57	49	49	27	25	33
Burundi	62	0,89	...	...	66	1,04	67	57	52	46	54	53
Cameroun	...	...	81	...	84	...	51	52	44	30	36	43
Cap-Vert	...	...	...	...	92	...	...	29	25	...	62	67
Comores	...	...	...	...	80 ^X	1,02 ^X	37	35	35 ^Y	...	26	33 ^Y
Congo	60	1,16	...	...	...	...	65	61	58	32	42	44
Côte d'Ivoire	73	0,93	69	0,89	78	0,88	37	43	41	18	20	24
Érythrée	...	...	95	0,95	60	1,03	38	47	48	45	35	48
Éthiopie	18	1,47	56	1,06	64	1,03	36	46	...	24	28	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	44	...	...	42	...
Gambie	...	...	92	0,99	73	1,07	31	37	41	31	29	33
Ghana	80	0,98	...	...	89	...	29	30	32	36	32	33
Guinée	59	0,76	...	...	83	0,91	40	47	45	22	25	26
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	44	...	...	20	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	57	28	...	28	34
Kenya	77	1,04	...	...	83 ^X	1,05 ^X	...	32	46	...	42	44
Lesotho	66	1,26	74	1,20	74 ^Y	1,18 ^Y	54	44	40 ^Z	80	80	78 ^Z
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	39	24	...	19	12
Madagascar	21	0,96	51	1,02	42	1,04	40	47	49	...	58	61
Malawi	64	0,80	49	0,77	43	0,96	61	...	67	31	...	38
Mali	70	0,95	78	0,97	81 ^Y	0,96 ^Y	47	62 [*]	52	25	23 [*]	27
Maurice	97	1,01	99	0,99	99	1,00	21	26	22	45	54	65
Mozambique	34	0,87	43	0,79	64	0,89	55	61	65	23	25	34
Namibie	62	1,08	92	1,02	98	1,02	...	32	30	...	67	65
Niger	62	1,06	...	...	72	0,93	42	41	40	33	31	43
Nigéria	89	...	...	...	...	...	39	41	40 ^Z	43	48	50 ^Z
Ouganda	36	...	...	...	49 ^X	0,99 ^X	33	57	57	...	33	39
République centrafricaine	23	0,90	...	...	59	0,94	77	...	90	25	...	13
R. D. Congo	55	0,86	...	...	...	...	40	26	38	24	21	26
République-Unie de Tanzanie	81	1,02	...	...	87	1,05	36	40	53	40	45	49
Rwanda	60	0,97	45	...	...	...	57	54	69	46	55	53
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	79	0,92	...	36	31 ^Z	...	...	55 ^Z
Sénégal	85	...	...	...	65 ^Y	1,00 ^Y	53	49	34	27	23	28
Seychelles	93	1,03	99	1,02	...	...	...	15	12	...	85	85
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	35	...	44	...	...	26
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	28	...	...	35	...
Swaziland	77	1,09	80	1,22	82	1,15	32	33	32	78	75	70
Tchad	51	0,74	55	0,86	38 ^Y	0,83 ^Y	66	68	60	6	9	13
Togo	48	0,80	52	0,90	54	0,87	58	41	39	19	13	12
Zambie	...	...	81	0,94	89	0,89	...	47	49	...	49	48
Zimbabwe	76	1,12	...	...	...	...	39	41	38 ^Z	40	47	...
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	17	14	...	82	84
Andorre	...	...	...	...	98	0,96	...	...	10	...	...	77
Autriche	...	...	...	...	...	...	11	13	12	82	89	89
Belgique	91	1,02	...	...	96	1,02	...	...	11	...	...	80
Canada	97	1,04	...	...	...	...	15	17	...	69	68	...
Chypre	100	1,00	96	1,03	100	1,00	21	18	16	60	67	82
Danemark	94	1,00	100	1,00	93 ^X	1,00 ^X	...	10	...	...	63	...
Espagne	...	...	...	...	100 ^Y	1,00 ^Y	22	15	13	73	68	72
États-Unis	...	...	94	...	...	...	...	15	14	...	86	89
Finlande	100	1,00	100	1,00	100	1,00	...	17	15	...	71	77
France	96	1,37	98	0,99	...	...	...	19	19	...	78	82
Grèce	100	1,00	...	...	98	1,00	19	14	10	52	57	65

OBJECTIF 6									Pays ou territoire
Qualité de l'éducation									
ENSEIGNANTS FORMÉS DU PRIMAIRE ² en % du total		DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES DU PRIMAIRE en % du PNB			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2006				
Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en				
1999	2007	1991	1999	2007	1991	1999	2007		
Afrique subsaharienne									
63	...	...	2,7	2,2	1 442	1 097*	1 225	Afrique du Sud
...	...	...	...	0,6 ²	...	...	109 ²	Angola
58	72 ²	...	...	1,9 ²	...	...	156 ²	Bénin
90	87 ^Y	...	...	1,3	...	...	1 228 ^Y	Botswana
...	88	...	...	2,8 ²	...	...	314 ²	Burkina Faso
...	87	1,5	1,3	2,7 ^Y	69	42	65 ^Y	Burundi	
...	62 ^{*,2}	...	1,0	1,0	...	123	121	Cameroun	
...	83	...	...	2,4	...	...	459	Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
...	87	...	2,0	0,6 ^Y	...	469	94 ^Y	Congo	
...	100	...	1,8	0,1 ^Y	...	285	...	Côte d'Ivoire	
73	87	...	...	0,8 ²	...	...	50 ²	Érythrée
...	...	1,1	...	1,9	99	...	73	Éthiopie	
...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
72	...	1,3	...	...	157	...	...	Gambie
72	49	...	...	1,6 ^Y	...	...	147 ^Y	Ghana
...	68 ²	...	...	...	...	...	...	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	31	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	99	...	...	3,6 ²	...	...	258 ²	Kenya
78	66 ²	...	3,2	3,8 ²	...	250	301 ²	Lesotho	
...	40	...	...	...	...	...	...	Libéria
...	55	...	...	1,6	...	...	73	Madagascar
...	...	1,1	...	...	43	...	...	Malawi
...	...	...	1,3	2,2 ²	...	117	159 ²	Mali
100	100	1,3	1,2	1,0 ²	563	864	991 ²	Maurice	
...	63	...	...	2,4 ²	...	...	79 ²	Mozambique
29	95	...	4,4	3,1 ^Y	...	865	668 ^Y	Namibie	
98	98	...	...	1,7 ²	...	...	130 ²	Niger
...	51 ²	...	...	...	...	...	...	Nigéria
...	93	...	...	2,1	...	...	66 ^X	Ouganda
...	...	1,2	...	0,7 ²	95	...	50 ²	République centrafricaine	
...	96	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo
...	99	...	...	...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
49	98	...	...	2,1	...	...	80	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
...	...	1,7	...	2,0 ^Y	272	...	257 ^Y	Sénégal	
82	...	...	...	1,6 ^X	...	...	2 089 ^X	Seychelles
...	49	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
91	94	1,4	1,9	2,4 ^X	312	448	459 ^X	Swaziland	
...	35 ²	0,7	...	0,6 ^Y	85	...	56 ^Y	Tchad	
31	15	...	1,5	1,5	...	69	76	Togo	
94	...	...	...	1,3 ^Y	...	...	63 ^Y	Zambie
...	...	4,3	...	...	...	...	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale									
...	...	...	...	0,6 ²	...	...	5 137 ²	Allemagne
...	100	...	...	0,6	...	...	...	Andorre
...	...	0,9	1,1	1,0 ^Y	4 981	7 362	7 881 ^Y	Autriche	
...	...	1,1	...	1,4 ²	4 116	...	6 612 ²	Belgique	
...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
...	...	1,2	1,6	1,7 ²	2 086	3 627	5 614 ²	Chypre	
...	...	...	1,6	1,8 ^Y	...	7 318	7 913 ^Y	Danemark
...	...	0,8	1,1	1,0 ²	2 394	4 370	5 299 ²	Espagne	
...	...	...	...	...	...	...	...	États-Unis
...	...	1,7	1,2	1,1 ²	4 786	4 330	5 345 ²	Finlande	
...	...	0,9	1,1	1,0 ²	3 038	4 621	5 167 ²	France	
...	...	0,5	0,5	0,7 ^Y	1 282	2 308	3 641 ^Y	Grèce	

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 6											
	Qualité de l'éducation											
	TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES						RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹			% D'ENSEIGNANTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		
	1991		1999		2006		1991	1999	2007	1991	1999	2007
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)							
Irlande	100	1,01	95	1,03	...	...	27	22	16	77	85	84
Islande	...	...	100	1,00	94	...	...	11	10 ²	...	76	80 ²
Israël	...	...	...	...	...	...	...	13	13	...	...	86
Italie	...	...	97	...	100	1,01	12	11	10	91	95	95
Luxembourg	...	...	96	1,08	99	1,02	13	...	11	51	...	72
Malte	99	1,01	99	0,99	...	...	21	20	12 ^y	79	87	86 ^y
Monaco	83	0,81	...	...	...	...	...	16	...	...	87	...
Norvège	100	1,01	100	1,00	100	0,99	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	100	1,00	...	...	17	...	...	53	...	...
Portugal	...	...	...	...	...	...	14	...	12	81	...	82
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	20	19	18 ^z	78	76	81 ^z
Saint-Marin	88	...	...	...	...	...	6	...	6	89	...	91
Suède	100	1,00	99	1,00	100	1,00	10	12	10	77	80	81
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	...	...	...	...	97 ^x	1,06 ^x	...	22	16	...	87	95
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	...	92
Antilles néerlandaises	...	...	84	1,10	...	...	...	20	...	...	86	...
Argentine	...	...	90	1,04	96 ^y	1,01 ^y	...	21	16 ^z	...	88	88 ^z
Aruba	...	...	97	0,99	97	1,02	...	19	17	...	78	83
Bahamas	84	...	...	...	85 ^y	1,07 ^y	...	14	14	...	63	85
Barbade	...	...	93	0,97	...	...	18	18	15	72	76	78
Belize	67	0,96	78	1,04	87	1,01	...	24	23	...	64	72
Bermudes	...	...	...	...	90 ^y	...	...	...	8 ^z	...	...	89 ^z
Bolivie	...	...	82	0,97	83	1,00	...	25	...	...	61	...
Brésil	...	...	...	...	...	...	...	26	24	...	93	91
Chili	92	0,97	100	1,00	98	1,00	25	32	25	73	77	78
Colombie	76	...	67	1,08	88	1,09	30	24	28	...	77	76
Costa Rica	84	1,02	91	1,03	88	1,04	32	27	19	80	80	80
Cuba	92	...	94	1,00	97	1,01	13	12	10	79	79	76
Dominique	75	...	91	...	89	0,96	29	20	17	81	75	84
El Salvador	58	1,08	65	1,02	74	1,05	...	...	40	...	...	68
Équateur	...	...	77	1,01	82	1,03	30	27	23	...	68	70
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	16	...	...	77
Guatemala	...	...	56	1,06	68	0,98	34	38	30	...	...	65
Guyana	...	...	95	...	...	...	30	27	26	76	86	88
Haïti	...	...	...	...	...	...	23	...	...	45	...	...
Honduras	...	...	...	...	83 ^y	1,08 ^y	38	...	28 ^z	74	...	...
Îles Caïmanes	...	...	74	...	...	...	...	15	11	...	89	90
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	18	15 ^y	...	92	89 ^y
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	19	18	14	...	86	90
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	34	...	28 ^y	...	...	89 ^y
Mexique	80	2,06	89	1,02	95	1,02	31	27	28	...	62	67
Montserrat	...	...	...	...	90	1,12	...	21	16	...	84	100
Nicaragua	44	3,33	48	1,19	47	1,18	36	34	31	86	83	76
Panama	...	...	92	1,01	90	1,01	...	26	25	...	75	76
Paraguay	74	1,02	78	1,05	88 ^x	1,05 ^x	25	...	...	...	...	...
Pérou	...	...	87	0,98	93	1,00	29	...	22	...	...	65
République dominicaine	...	...	75	1,11	68 ^y	1,09 ^y	...	...	24 [*]	76 [*]
Sainte-Lucie	96	...	90	...	...	...	29	22	23	83	84	87
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	22	...	17	74	...	87
St Vincent/Grenad.	...	...	...	...	...	...	20	...	17	67	...	77
Suriname	...	...	...	...	80	1,04	22	...	13	84	...	92
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	91 ^{*,x}	1,03 ^{*,x}	26	21	16	70	76	77
Uruguay	97	1,03	...	...	94	1,04	22	20	16	...	92	...
Venezuela	86	1,09	91	1,08	98	1,04	...	...	19 ^y	...	...	81 ^y
Asie centrale												
Arménie	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	...	100
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...	...	19	12	...	83	87
Géorgie	...	...	...	...	100	...	17	17	...	92	92	...

Tableau 13

OBJECTIF 6									Pays ou territoire
Qualité de l'éducation									
ENSEIGNANTS FORMÉS DU PRIMAIRE ² en % du total		DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES DU PRIMAIRE en % du PNB			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2006				
Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en				
1999	2007	1991	1999	2007	1991	1999	2007		
...	...	1,5	1,4	1,7 ^Z	2 129	3 183	5 591 ^Z	Irlande	
...	...	...	...	2,6 ^Z	...	...	8 360 ^Z	Islande
...	...	...	2,4	2,2 ^Z	...	4 150	4 659 ^Z	Israël
...	...	0,8	1,2	1,1 ^Z	3 663	6 244	6 919 ^Z	Italie	
...	...	...	...	1,5 ^Y	...	...	11 519 ^Y	Luxembourg
...	...	0,9	...	1,0 ^X	1 383	...	2 655 ^X	Malte	
...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
...	...	2,4	1,6	1,5 ^Z	11 509	7 800	8 382 ^Z	Norvège	
...	...	0,9	1,1	1,4 ^Z	3 391	4 671	6 487 ^Z	Pays-Bas	
...	...	1,7	1,5	1,6 ^Z	2 698	3 760	4 611 ^Z	Portugal	
...	...	1,2	...	1,3 ^Y	3 309	...	5 326 ^Y	Royaume-Uni	
...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	...	3,1	...	1,6 ^Z	10 928	...	8 001 ^Z	Suède	
...	...	2,1	1,4	1,4 ^Z	12 204	7 153	8 027 ^Z	Suisse	
Amérique latine et Caraïbes									
76	54	...	...	1,1 ^Y	...	...	...	Anguilla
...	67	...	...	0,9	...	...	1 110	Antigua-et-Barbuda
100	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
...	...	...	1,6	1,6 ^Z	...	1 322	1 544 ^Z	Argentine
100	100	...	...	1,3 ^Y	...	...	...	Aruba
58	85	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	70	...	1,0	2,0 ^Y	...	...	...	Barbade
...	45	...	...	2,4 ^X	...	...	767 ^X	Belize
...	100 ^Z	1,1	...	0,8 ^Y	...	...	...	Bermudes
...	...	...	2,0	...	...	404	...	Bolivie
...	...	...	1,3	1,6 ^Z	...	804	1 257 ^Y	Brésil
...	...	...	1,5	1,2	...	1 323	1 496	Chili
...	...	...	...	1,9	...	...	1 044	Colombie
93	89	1,2	2,6	2,3 ^X	503	1 340	1 480 ^X	Costa Rica	
100	100	...	...	4,0	...	...	...	Cuba
64	61	...	...	1,8	...	...	1 082	Dominique
...	93	...	...	1,3	...	...	51	El Salvador
...	72	...	...	...	...	...	...	Équateur
...	69	...	...	...	...	...	...	Grenade
...	...	...	...	1,8	...	...	431	Guatemala
52	57	...	...	2,0	...	...	372	Guyana
...	...	0,7	...	...	141	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
98	96	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
81	82 ^Y	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
72	72	...	...	0,8	...	...	...	Îles Vierges britanniques
...	...	1,5	...	2,4	618	...	1 155	Jamaïque	
...	...	0,8	1,8	2,1 ^Z	468	1 210	1 798 ^Z	Mexique	
100	77	...	...	...	...	...	...	Montserrat
79	72	...	...	1,6 ^Z	...	...	217 ^Z	Nicaragua
79	91	1,7	1,9	1,2	762	1 073	899	Panama	
...	...	...	...	1,8 ^X	...	...	425 ^X	Paraguay
...	...	...	1,2	1,0	...	393	495	Pérou
...	88*	...	...	1,2	...	...	549	République dominicaine
...	82	2,5	3,6	2,0 ^Z	701	1 783	1 217 ^Z	Sainte-Lucie	
...	62	1,1	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
...	78	3,0	...	2,5	641	...	1 293	St Vincent/Grenad.	
...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
71	89	...	1,5	...	...	1 312	...	Trinité-et-Tobago
...	...	0,9	0,8	...	581	686	...	Uruguay	
...	84 ^Y	...	...	1,2	...	...	1 071	Venezuela
Asie centrale									
...	77 ^Y	...	...	...	...	...	...	Arménie
100	100	...	...	0,4 ^Z	...	...	315 ^Z	Azerbaïdjan
...	...	...	...	...	...	...	...	Géorgie

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 6											
	Qualité de l'éducation											
	TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES						RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹			% D'ENSEIGNANTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		
	1991		1999		2006		1991	1999	2007	1991	1999	2007
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)							
Kazakhstan	...	...	...	•	•	•	21	...	17	96	...	98
Kirghizistan	...	...	...	•	•	•	...	24	24	81	95	97
Mongolie	...	...	...	...	84	0,97	28	32	32	90	93	95
Ouzbékistan	...	...	...	•	•	•	24	21	18	79	84	85
Tadjikistan	...	...	...	•	•	•	21	22	22	49	56	64
Turkménistan	...	...	...	•	•	•	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	99	1,01	...	...	...	...	17	18	...	72	...	...
Brunéi Darussalam	...	...	...	...	99	1,01	15	14*	13	57	66*	74
Cambodge	...	...	56	0,93	62	1,04	33	48	51	31	37	43
Chine	86	1,36	...	...	...	...	22	...	18	43	...	56
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...	...
Fidji	87	0,97	87	0,96	83	...	31	...	28 ^Y	57	...	57 ^Y
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	18	16	...	86	77
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...	...	...
Îles Salomon	88	1,28	...	...	...	...	21	19	...	...	41	...
Indonésie	84	2,27	...	...	...	...	23	...	19	51	...	58
Japon	100	1,00	...	...	...	...	21	21	18	58	...	...
Kiribati	92	...	...	...	...	...	29	25	25 ^Y	58	62	75 ^Y
Macao, Chine	...	...	...	...	...	...	...	31	20	...	87	88
Malaisie	97	1,00	...	...	92 ^Y	1,00 ^Y	20	21	16 ^Z	57	66	68 ^Z
Myanmar	...	...	...	...	73	...	48	31	29	62	73	83
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...	...	90
Nioué	...	...	...	...	...	...	20	16	12 ^Y	...	100	100 ^Y
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	17	18	16	80	82	83
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	15	13 ^Y	...	82	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	69	0,97	...	...	...	...	31	...	36 ^Z	34	...	43 ^Z
Philippines	...	...	...	...	77	1,12	33	35	34	...	87	87
République de Corée	99	1,00	100	1,00	98	1,00	36	32	26	50	67	77
RDP lao	...	...	54	0,98	61	0,99	27	31	30	38	43	47
RPD Corée	...	...	...	•	•	•	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	94	1,05*	...	...	26	24	24	72	71	78
Singapour	...	...	...	...	...	...	26	...	20	...	...	81
Thaïlande	...	...	...	...	...	...	22	21	16	...	63	60
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	31	...	...	32
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	92 ^Y	1,00 ^Y	23	21	22 ^Z	67	67	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	19	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	72	0,99	...	...	29	24	...	40	49	...
Viet Nam	...	...	83	1,08	92 ^Y	...	35	30	20	...	78	78
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	43	...	...	28
Bangladesh	...	...	...	...	55 ^Y	1,10 ^Y	...	...	45	...	...	40
Bhoutan	...	...	90	1,04	93 ^Y	1,04 ^Y	...	42	30	...	32	...
Inde	...	...	62	0,95	66 ^Y	0,99 ^Y	47	35*	...	28	33*	...
Maldives	...	...	...	...	...	...	...	24	15	...	60	71
Népal	51	0,99	58	1,10	62	1,07	39	39	38	14	23	35
Pakistan	...	...	...	...	70 ^X	1,07 ^X	...	...	40	27	...	46
République islamique d'Iran	90	0,98	...	...	...	...	31	27	19	53	53	58
Sri Lanka	92	1,01	...	...	93 ^Y	1,00 ^Y	31	...	23 ^Z	...	...	84 ^Z
États arabes												
Algérie	95	0,99	95	1,02	96	1,03	28	28	24	39	46	53
Arabie saoudite	83	1,03	...	...	...	...	16	...	11*	48	...	52*
Bahreïn	89	1,01	97	1,01	99 ^X	0,98 ^X	19*	...	...	54*	...	...
Djibouti	87	1,81	77	1,19	...	...	43	40	34	37	28	26
Égypte	...	...	99	1,01	97	...	24	23	27	52	52	56
Émirats arabes unis	80	0,99	92	0,99	100	1,00	18	16	17	64	73	85
Irak	...	...	66	0,94	81 ^X	0,84 ^X	25	25	21 ^Y	70	72	72 ^Y
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	...	...	98	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 13

OBJECTIF 6									Pays ou territoire
Qualité de l'éducation									
ENSEIGNANTS FORMÉS DU PRIMAIRE ² en % du total		DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES DU PRIMAIRE en % du PNB			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2006				
Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en				
1999	2007	1991	1999	2007	1991	1999	2007		
...	...	...	...	...	...	...	...	Kazakhstan
48	62	...	...	...	...	...	...	Kirghizistan
...	99	...	...	1,3	...	...	420	Mongolie
...	100	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
...	87	...	...	0,9 ^Y	...	...	121 ^Y	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique									
...	...	...	1,7	1,7 ^Z	...	4 808	5 417 ^Z	Australie
...	83	...	...	...	2 645	...	...	Brunéi Darussalam
...	98	...	...	...	...	...	...	Cambodge
...	...	...	0,6	...	...	...	...	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	2,4 ^X	...	...	771 ^X	Fidji
...	79	...	0,2	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	2,2	...	...	256	...	...	Îles Salomon
...	...	...	...	...	...	...	...	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
81	89	...	...	...	...	...	...	Macao, Chine
...	...	1,5	...	1,6 ^X	756	...	1 411 ^X	Malaisie	
60	99	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	74	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
...	...	1,7	1,8	1,5	3 300	4 005	3 798	Nouvelle-Zélande	
...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
100	...	...	...	1,2 ^Y	...	...	252 ^Y	Philippines
...	...	1,3	1,3	1,4 ^Y	1 369	2 602	3 547 ^Y	République de Corée	
76	90	...	...	0,5 ^Y	...	...	53 ^Y	RDP lao
...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
...	98	...	1,4	...	...	270	...	Samoa
...	96	...	...	0,6	...	...	...	Singapour
...	...	1,5	...	...	524	...	...	Thaïlande
...	...	...	...	1,0	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	2,2	...	...	416	...	Vanuatu
78	98	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest									
...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
...	56	...	0,6	0,9	...	...	99	Bangladesh
100	91	...	...	1,0	...	...	249	Bhoutan
...	...	...	1,3	1,2 ^Y	...	192	179 ^Y	Inde
67	66	...	...	3,5 ^Y	...	...	714 ^Y	Maldives
46	66	...	1,1	2,2	...	61	...	Népal	
...	85 ^Z	...	...	...	...	...	...	Pakistan
...	100 ^Y	...	...	1,4	...	...	1 235	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes									
94	99	4,5	...	...	1 639	...	...	Algérie
...	91 [*]	Arabie saoudite	
...	...	...	...	...	...	...	...	Bahreïn
...	80	1,8	...	...	895	...	...	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte
...	100	...	0,7	0,3 ^Z	...	...	...	Émirats arabes unis
...	...	...	...	...	...	...	...	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
...	...	...	1,9	1,6 ^Z	...	455	538 ^Z	Jordanie

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 6											
	Qualité de l'éducation											
	TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES						RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹			% D'ENSEIGNANTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		
	1991		1999		2006		1991	1999	2007	1991	1999	2007
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)							
Koweït	...	...	...	...	100	0,99	18	13	10	61	73	88
Liban	...	...	91	1,07	92	1,05	...	14	14	...	82	86
Maroc	75	1,02	82	1,00	84	0,98	27	28	27	37	39	47
Mauritanie	75	0,99	<i>68</i>	<i>0,94</i>	64	1,04	45	47	43	18	26	35
Oman	97	0,99	94	1,00	98	1,01	28	25	<i>13</i>	47	52	<i>63</i>
Qatar	64	1,02	...	...	...	...	11	13	11 ^z	72	75	85 ^z
République arabe syrienne	96	0,98	92	.	...	...	25	25	...	64	<i>65</i>	...
Soudan	94	1,09	<i>84</i>	<i>1,10</i>	70	0,96	34	...	37	51	...	64
T. A. palestiniens	...	...	...	.	.	.	...	38	30	...	54	67
Tunisie	86	0,83	92	1,02	96	1,00	28	24	18	45	50	53
Yémen	...	...	<i>87</i>	...	66 ^x	0,96 ^x	...	22	...	...	20	...
Europe centrale et orientale												
Albanie	...	...	...	.	.	.	...	23	...	...	75	...
Bélarus	...	...	...	.	.	.	...	20	16	...	99	99
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	...	...	...	.	.	.	...	18	16	...	<i>91</i>	93
Croatie	...	...	...	.	.	.	...	19	17	...	89	91
Estonie	...	...	99	1,01	97 ^y	1,00 ^y	...	16	13	...	<i>86</i>	94
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	...	22	18	...	66	72
Fédération de Russie	...	...	...	.	.	.	22	18	17 ^z	99	98	98 ^z
Hongrie	...	...	...	.	.	.	...	11	10	...	85	96
Lettonie	...	...	...	.	.	.	15	15	12 ^z	...	97	97 ^z
Lituanie	...	...	...	.	.	.	18	17	13	94	98	97
Monténégro	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
Pologne	98	1,08	99	...	98	...	...	...	11	...	...	84
République de Moldova	...	...	...	.	.	.	23	21	16	97	96	97
République tchèque	...	...	98	1,01	98	1,01	23	18	19	...	85	94
Roumanie	...	...	...	.	.	.	22	19	17	84	86	87
Serbie	...	...	...	.	.	.	...	17	<i>13</i>	...	...	...
Slovaquie	...	...	...	.	.	.	...	19	15	...	93	85
Slovénie	...	...	...	...	...	...	...	14	16	...	96	98
Turquie	98	0,99	...	...	97 ^x	0,99 ^x	30	...	...	43	...	...
Ukraine	...	...	...	.	.	.	22	20	16	<i>98</i>	98	99*

	Médiane						Moyenne pondérée			Moyenne pondérée		
	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)						
Monde	26	25	25	56	58	62
Pays développés	17	16	14	78	81	83
Pays en développement	81	...	83	...	29	27	27	48	52	56
Pays en transition	22	20	17	93	93	93
Afrique subsaharienne	63	0,93	...	...	76	1,01	37	41	44	...	43	44
Amérique du N./Europe occ.	98	0,99	...	...	16	15	14	80	81	85
Amérique latine et Caraïbes	86	...	88	1,09	25	26	23	75	76	78
Amérique latine	80	...	82	0,97	88	1,05	25	26	24	76	77	78
Caraïbes	25	24	21	65	50	58
Asie centrale	21	21	18	85	84	86
Asie de l'Est et Pacifique	23	22	19	48	55	60
Asie de l'Est	23	22	19	48	55	59
Pacifique	19	20	19	67	71	75
Asie du Sud et de l'Ouest	68	1,03	45	36	39	31	35	45
États arabes	87	1,00	...	...	...	...	25	23	21	52	52	59
Europe centrale et orientale	22	19	18	82	82	80

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2009).

1. Sur la base du nombre des élèves et des enseignants.

2. 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.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2007 pour les taux de survie en 5^e année et de l'année scolaire s'achevant en 2008 pour les autres indicateurs.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(*) Estimation nationale.

Tableau 13

OBJECTIF 6									Pays ou territoire
Qualité de l'éducation									
ENSEIGNANTS FORMÉS DU PRIMAIRE ² en % du total		DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES DU PRIMAIRE en % du PNB			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2006				
Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en				
1999	2007	1991	1999	2007	1991	1999	2007		
100	100	1,5	...	0,6 ^Z	...	...	...	Koweït
15	13	...	...	0,8 ^Y	...	...	714 ^Y	Liban
...	100	1,6	2,0	1,8	460	471	554	Maroc	
...	100	...	...	1,4 ^Y	...	...	169 ^Y	Mauritanie
100	100 ^Z	1,5	1,4	1,6 ^Y	...	...	...	Oman
...	69 ^Z	...	...	...	...	...	...	Qatar
81	...	...	1,7	2,0 ^Z	...	370	694 ^Z	République arabe syrienne
...	59 ^Z	...	...	...	...	...	...	Soudan
100	100	...	...	...	...	...	...	T. A. palestiniens
...	...	...	...	2,3 ^Y	...	...	1 243 ^Y	Tunisie
...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale									
...	...	...	...	...	...	...	...	Albanie
...	100	1,8	...	...	...	...	...	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
...	...	...	...	0,8 ^Z	...	...	2 272 ^Z	Bulgarie
100	...	...	...	0,8 ^X	...	...	...	Croatie
...	...	...	...	1,2 ^Y	...	...	3 029 ^Y	Estonie
...	...	...	...	...	...	...	...	ERY de Macédoine
...	...	...	...	...	...	...	...	Fédération de Russie
...	...	...	0,9	1,1 ^Z	...	2 238	4 434 ^Z	Hongrie
...	...	...	...	...	...	...	...	Lettonie
...	...	...	...	0,7 ^Z	...	...	2 349 ^Z	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
...	...	...	...	1,6 ^Y	...	...	3 065 ^Y	Pologne
...	...	...	...	1,1	...	...	755	République de Moldova
...	...	...	0,7	0,6 ^Z	...	1 674	2 597 ^Z	République tchèque
...	...	...	...	0,5 ^Y	...	...	1 003 ^Y	Roumanie
...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie
...	...	...	0,6	0,7 ^Z	...	1 264	2 601 ^Z	Slovaquie
...	...	1,0	...	1,1 ^Y	2 636	...	5 426 ^Y	Slovénie	
...	...	1,3	...	1,5 ^X	580	...	1 039 ^X	Turquie	
100	100	...	...	...	...	...	...	Ukraine
Médiane		Médiane			Médiane				
...	...	...	...	1,4	...	...	1 003	Monde
...	...	...	...	1,1	...	...	5 312	Pays développés
...	85	...	...	1,6	...	...	...	Pays en développement
...	94	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
...	87	...	...	1,8	...	...	130	Afrique subsaharienne
...	...	1,2	1,3	1,4	3 350	4 496	5 614	Amérique du N./Europe occ.	
...	80	...	...	1,6	...	...	1 071	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	1,6	...	...	972	Amérique latine
76	75	...	...	1,9	...	...	...	Caraïbes
...	93	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
...	76	...	...	1,3	...	...	249	Asie du Sud et de l'Ouest
...	100	...	...	...	...	...	...	États arabes
...	...	...	...	0,9	...	...	2 597	Europe centrale et orientale

© Marconi Navales

L'aide aux familles défavorisées peut contribuer à faire retourner à l'école les enfants qui travaillent, Philippines



Tableaux relatifs à l'aide

Introduction

La plupart des données relatives à l'aide utilisées dans cette édition du *Rapport* proviennent de la base de données des statistiques du développement international (SDI) de l'OCDE, qui rassemble les informations fournies annuellement par tous les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE. Les SDI comprennent la base de données du CAD, qui fournit des données agrégées, et le système de notification des pays créanciers, qui fournit des données au niveau des projets et des activités. Accessibles en ligne (www.ocde.org/cad/stats/idsenligne), les SDI sont fréquemment mises à jour. Les données figurant dans le présent *Rapport* ont été téléchargées entre février et juin 2009.

La présente section de l'annexe relative aux données sur l'aide est centrée sur l'aide publique au développement. Cette expression ainsi que les autres employées pour décrire les données relatives à l'aide sont expliquées ci-après pour aider à comprendre les tableaux qui suivent, de même que les données figurant dans le chapitre 4. Les fonds privés ne sont pas pris en compte.

Bénéficiaires de l'aide et donateurs

L'aide publique au développement (APD) est constituée par les fonds publics accordés 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. Elle peut être fournie directement par un gouvernement (APD bilatérale) ou par l'intermédiaire d'une institution internationale (APD multilatérale). L'APD comprend la coopération technique (voir ci-dessous).

Les pays en développement sont ceux qui figurent dans la partie I de la liste des bénéficiaires de l'aide établie par le CAD, qui comprend principalement tous les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Douze pays d'Europe centrale et orientale, dont les nouveaux États indépendants de l'ex-Union soviétique, ainsi qu'une série de pays en développement plus avancés figurent dans la partie II de cette liste et l'aide qui leur est accordée est appelée « aide publique » (AP). Sauf indication contraire, les données figurant dans le présent *Rapport* n'incluent pas l'AP.

Les donateurs bilatéraux sont les pays qui fournissent directement aux pays bénéficiaires une aide au développement. La majorité d'entre eux (Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne,

États-Unis, Finlande, France, Grèce, Irlande, Italie, Japon, Luxembourg, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède et Suisse) sont membres du CAD, forum des principaux donateurs bilatéraux créé pour accroître le volume et l'efficacité de l'aide. Les donateurs bilatéraux non membres du CAD comprennent la République de Corée et certains États arabes. 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 flux financiers provenant des donateurs multilatéraux et dirigés vers les pays bénéficiaires sont également comptabilisés dans l'APD.

Les donateurs multilatéraux sont des institutions internationales dont les membres sont des gouvernements et dont toutes les activités, ou la majeure partie, sont 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 (comme le PNUD et l'UNICEF) et de groupements régionaux (comme la Commission européenne et les institutions arabes). Les banques de développement accordent aussi à plusieurs pays à revenu intermédiaire et à revenu élevé des prêts non concessionnels qui ne sont pas comptabilisés dans l'APD.

Types d'aides

Aide directe à l'éducation : dans ce *Rapport*, cette expression désigne l'aide à l'éducation de la base de données du CAD comptabilisée comme un financement direct au secteur de l'éducation. L'aide directe à l'éducation se divise en 4 sous-catégories : éducation de base, éducation secondaire, éducation postsecondaire et « éducation, niveau non spécifié ».

Aide totale à l'éducation : dans ce *Rapport*, cette expression désigne l'aide directe à l'éducation à laquelle on ajoute une part du soutien budgétaire général (aide fournie aux gouvernements sans avoir été attribuée à des projets ou à des secteurs spécifiques), dont une partie va au secteur de l'éducation. Selon une étude au titre du crédit d'appui à la diminution de la pauvreté (*poverty reduction support credit*, PRSC) de la Banque mondiale, de 15 à 25 % des financements budgétaires bénéficient généralement au secteur de l'éducation (Secrétariat de l'IMOA, 2006). On calcule le total de l'aide à l'éducation en ajoutant 20 % du soutien total au budget général à l'aide directe à l'éducation. De la même façon, l'aide totale à l'éducation de base est obtenue en ajoutant 10 % du financement budgétaire général total à

l'aide directe à l'éducation de base. On suppose en outre que la moitié de l'aide à l'éducation de « niveau non spécifié » est attribuée à cette dernière. Il s'ensuit que :

- aide totale à l'éducation = aide directe à l'éducation + 20 % du soutien budgétaire général ;
- aide totale à l'éducation de base = aide directe à l'éducation de base + 50 % de l'aide à l'éducation de « niveau non spécifié » + 10 % du soutien budgétaire général.

Aide non spécifiée : certaines contributions ne se prêtent pas à une affectation par secteur et sont classées dans la catégorie de l'aide non ventilable par secteur. Il s'agit par exemple de l'aide destinée à des objectifs généraux de développement (soutien budgétaire direct), au soutien de la balance des paiements, à l'action relative à la dette (y compris son allègement) et de l'aide d'urgence.

Éducation de base : la définition de l'éducation de base varie selon les institutions. Pour le CAD, elle comprend l'enseignement primaire, les compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes et l'éducation de la petite enfance.

Éducation, niveau non spécifié : l'aide à l'éducation figurant dans la base de données du CAD comprend l'éducation de base, l'enseignement secondaire et postsecondaire et une sous-catégorie intitulée « éducation, niveau non spécifié ». Celle-ci englobe l'aide afférente à toute activité qui ne peut être attribuée exclusivement au développement d'un niveau spécifique d'éducation.

Coopération technique (parfois appelée assistance technique) : selon les directives du CAD, la coopération technique est l'apport de savoir-faire sous la forme de personnel, de formation, de recherche et de coûts associés. Elle comprend (a) les bourses accordées aux nationaux des pays bénéficiaires qui font des études ou reçoivent une formation dans leur pays ou à l'étranger et (b) les paiements effectués au profit de consultants, conseillers et catégories de personnel similaires, ainsi que d'enseignants et d'administrateurs affectés dans les pays bénéficiaires (y compris le coût de l'équipement correspondant). Lorsque cette assistance a spécifiquement trait à un projet d'investissement, elle est incluse dans le projet et n'est pas notifiée séparément au titre de la coopération technique. Les activités d'aide indiquées dans cette catégorie varient selon les donateurs, leur définition donnant lieu à des interprétations très diverses.

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 sont comptabilisées dans les dons. Elles augmentent l'APD brute mais pas nécessairement l'APD nette (voir ci-dessous).

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. Le montant spécifié est comptabilisé comme engagement. Le décaissement consiste à mettre des fonds à la disposition du bénéficiaire ou à acheter pour lui des biens ou des services – autrement dit, le montant dépensé. Les décaissements enregistrent le transfert international effectif de ressources financières ou de biens ou services évalués par le donateur. 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 sont fondés sur les engagements ou sur les décaissements.

Décaissements bruts et nets : les décaissements bruts sont le total de l'aide octroyée. Les décaissements nets sont l'aide totale octroyée, diminuée des montants remboursés au titre principal des prêts par les bénéficiaires ou annulés par suite d'une remise de dette.

Prix courants et prix constants : les chiffres de l'aide figurant dans la base de données du CAD sont exprimés en dollars des États-Unis. Lorsque d'autres monnaies sont converties en dollars, au taux de change en vigueur à la date des opérations, les montants sont exprimés aux prix et taux de change courants. Lorsqu'on compare les chiffres de l'aide pour différentes années, il est nécessaire de les ajuster pour tenir compte de l'inflation et de l'évolution des taux de change. Ces ajustements font que l'aide est exprimée en dollars 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 par rapport aux autres monnaies. Ainsi, les montants de l'aide pour une année quelconque et dans une monnaie quelconque exprimés en dollars constants de 2007 correspondent à la valeur de cette aide en termes de pouvoir d'achat du dollar en 2007. Dans le présent *Rapport*, la plupart des données relatives à l'aide sont présentées en dollars constants de 2007. Les indices utilisés pour ajuster les monnaies et les années (appelés déflateurs) sont tirés du tableau 36 de l'annexe statistique du rapport annuel du CAD pour 2009 (OCDE-CAD, 2009b). Les chiffres figurant dans les précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* étaient fondés sur les prix constants de différentes années (le *Rapport 2007* était fondé sur les prix constants de 2003), de telle sorte que les chiffres indiqués pour un pays donné et une année donnée dans ces éditions diffèrent de ceux qui sont fournis dans le présent *Rapport* pour la même année.

Pour des définitions plus détaillées et plus précises des termes employés dans la base de données du CAD, voir les directives du CAD, disponibles à l'adresse www.oecd.org/cad/stats/cad/directives.

Source : OCDE-CAD (2007c).

Tableau 1 : APD bilatérale et multilatérale

	APD totale			APD totale en % du RNB (décaissements nets)				APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2007 constants)							(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	2008*	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
Allemagne	5 424	10 528	9 644	0,27	0,36	0,37	0,38	4 144	6 303	5 977	364	3 369	2 994
Australie	1 825	2 608	1 710	0,27	0,30	0,32	0,34	1 357	1 437	1 455	12	319	12
Autriche	782	1 207	1 382	0,24	0,47	0,50	0,42	233	296	360	244	800	904
Belgique	783	1 725	1 587	0,33	0,50	0,43	0,47	505	951	1 076	71	448	190
Canada	2 164	2 917	3 715	0,27	0,29	0,29	0,32	953	1 592	2 121	61	268	29
Danemark	1 412	1 520	1 481	1,04	0,80	0,81	0,82	1 081	827	946	15	285	0
Espagne	1 637	2 743	3 641	0,23	0,32	0,37	0,43	1 259	1 850	2 730	119	592	301
États-Unis	12 215	24 947	24 725	0,10	0,18	0,16	0,18	7 542	17 302	18 621	123	1 731	104
Finlande	353	680	650	0,32	0,40	0,39	0,43	204	435	387	26	2	1
France	6 721	11 112	8 464	0,34	0,47	0,38	0,39	2 505	4 698	5 132	1 552	4 335	1 707
Grèce	154	212	249	0,18	0,17	0,16	0,20	0	167	205	0	0	0
Irlande	267	699	824	0,30	0,54	0,55	0,58	74	460	528	7	0	0
Italie	1 129	2 797	1 465	0,14	0,20	0,19	0,20	510	810	630	277	1 809	586
Japon	11 777	13 297	12 912	0,28	0,25	0,17	0,18	6 703	7 959	8 823	887	3 746	1 578
Luxembourg	166	227	253	0,69	0,90	0,91	0,92	0	143	175	0	0	0
Norvège	1 926	2 946	2 883	0,82	0,89	0,95	0,88	1 223	1 894	1 985	33	251	39
Nouvelle-Zélande	174	351	289	0,26	0,27	0,27	0,30	0	240	172	0	0	0
Pays-Bas	3 959	11 365	4 800	0,82	0,81	0,81	0,80	1 507	4 917	2 856	272	1 634	392
Portugal	529	244	277	0,26	0,21	0,22	0,27	249	179	308	215	0	1
Royaume-Uni	3 884	10 375	7 379	0,28	0,51	0,36	0,43	4 032	5 424	4 591	181	3 966	29
Suède	2 021	3 484	2 292	0,75	1,02	0,93	0,98	804	2 160	1 307	0	329	76
Suisse	1 058	1 322	1 531	0,35	0,39	0,37	0,41	639	720	800	0	103	66
Total pays du CAD	60 360	107 308	92 153	0,22	0,31	0,28	0,30	35 526	60 764	61 183	4 458	23 986	9 010

BID (Fonds spécial)	410	392	413	...	...	...	...	410	392	413	...	...	...
Commission européenne	10 009	13 728	13 209	...	...	...	...	6 366	10 242	9 690	...	...	...
Fonds africain de développement	962	1 811	1 976	...	...	...	...	785	1 489	1 823	...	...	...
Fonds asiatique de développement	1 493	1 274	1 857	...	...	...	...	1 424	1 274	1 857	...	...	...
IDA	7 969	9 450	12 827	...	...	...	...	6 468	7 754	9 893	...	...	...
UNICEF	239	840	750	...	...	...	...	210	576	750	...	...	...
Total multilatéral**	21 911	30 753	34 857	...	...	...	...	16 437	24 927	28 217	...	...	...

Total	82 271	138 062	127 010	51 963	85 691	89 399
--------------	---------------	----------------	----------------	------------	------------	------------	------------	---------------	---------------	---------------	------------	------------	------------

Notes :

* Données provisoires.

** Le total inclut également l'APD en provenance de donateurs multilatéraux qui ne figurent pas dans la liste ci-dessus.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles.

Toutes les données présentées sont basées sur les engagements sauf indication contraire.

Source : OCDE-CAD (2009d).

Tableau 2 : Aide à l'éducation bilatérale et multilatérale

	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 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
Allemagne	940	1 541	1 479	135	172	208	937	1 518	1 464	110	120	165	110	237	172
Australie	291	178	360	89	85	127	291	178	359	80	38	49	26	4	118
Autriche	97	117	147	6	6	7	97	117	147	4	4	5	3	6	9
Belgique	103	182	203	18	46	42	101	179	203	5	33	15	12	12	18
Canada	114	313	262	57	245	179	112	309	240	33	222	113	20	24	5
Danemark	81	48	69	49	30	38	73	18	53	40	14	13	22	0	5
Espagne	268	262	371	81	99	190	268	260	365	25	48	128	36	48	52
États-Unis	375	567	920	206	414	682	353	489	841	186	283	538	46	0	5
Finlande	29	50	45	13	21	26	28	37	29	3	5	10	2	4	1
France	1 831	2 074	1 994	426	342	293	1 766	1 996	1 929	106	117	199	331	80	245
Grèce	0	27	61	0	3	2	0	26	61	0	0	0	0	0	0
Irlande	20	76	102	10	50	61	20	71	96	4	41	34	1	9	5
Italie	61	51	49	17	15	13	58	47	49	2	3	3	13	5	4
Japon	502	894	792	210	239	257	302	874	703	42	99	112	33	60	51
Luxembourg	0	33	27	0	12	11	0	33	27	0	6	7	0	15	13
Norvège	170	296	254	105	150	137	165	261	222	89	113	102	10	9	9
Nouvelle-Zélande	0	71	74	0	23	51	0	69	70	0	20	45	0	4	2
Pays-Bas	309	1 501	693	200	1 249	293	267	1 433	618	145	1 197	199	11	44	26
Portugal	42	74	72	11	10	10	40	73	71	5	7	5	5	10	9
Royaume-Uni	512	1 314	629	376	936	311	372	1 017	534	274	590	41	18	1	0
Suède	78	237	64	51	172	35	51	200	48	27	120	19	1	2	0
Suisse	47	72	58	20	29	14	47	64	50	15	18	3	21	19	18
Total pays du CAD	5 872	9 980	8 723	2 079	4 350	2 990	5 348	9 270	8 178	1 193	3 100	1 805	721	593	765

BID (Fonds spécial)	6	0	10	3	0	10	6	0	10	0	0	10	0	0	0
Commission européenne	808	761	956	516	337	366	581	658	761	384	220	110	69	117	91
Fonds africain de développement	89	224	90	56	76	30	81	159	67	22	32	0	0	72	31
Fonds asiatique de développement	149	206	165	11	28	69	149	206	165	0	0	9	124	149	36
IDA	946	1 113	2 013	487	647	732	730	782	1 430	170	234	290	63	52	546
UNICEF	34	44	107	34	42	68	34	44	107	34	41	39	0	0	10
Total multilatéral*	2 041	2 350	3 342	1 110	1 132	1 276	1 590	1 852	2 542	611	527	458	257	391	715

Total	7 912	12 330	12 065	3 189	5 482	4 266	6 938	11 121	10 720	1 804	3 627	2 263	978	984	1 480
--------------	--------------	---------------	---------------	--------------	--------------	--------------	--------------	---------------	---------------	--------------	--------------	--------------	------------	------------	--------------

Notes :

* Le total inclut également l'APD du PNUD en faveur de l'éducation.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles.

Toutes les données présentées sont basées sur les engagements sauf indication contraire.

Source : OCDE-CAD (2009d).

Tableau 2

Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide directe à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation de base en % de l'APD totale			Aide totale à l'éducation de base en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation			
(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)												
Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	
670	1 079	1 055	47	81	73	17	15	15	23	24	25	14	11	14	Allemagne
168	42	36	18	93	157	16	7	21	21	12	25	30	48	35	Australie
86	103	129	4	4	3	12	10	11	42	39	41	6	5	5	Autriche
61	110	116	22	24	55	13	11	13	20	19	19	17	25	21	Belgique
12	21	12	48	42	111	5	11	7	12	20	12	50	78	68	Canada
0	2	1	12	1	35	6	3	5	7	6	7	61	62	55	Danemark
94	64	67	112	100	118	16	10	10	21	14	14	30	38	51	Espagne
104	22	87	17	184	212	3	2	4	5	3	5	55	73	74	États-Unis
5	10	1	19	18	17	8	7	7	14	12	12	44	41	59	Finlande
754	1 427	1 361	574	371	124	27	19	24	73	44	39	23	17	15	France
0	20	57	0	6	4	0	13	24	...	16	30	...	12	4	Grèce
2	7	8	12	14	48	7	11	12	27	17	19	51	66	60	Irlande
15	20	21	28	18	21	5	2	3	12	6	8	28	29	27	Italie
91	456	338	136	258	201	4	7	6	7	11	9	42	27	33	Japon
0	0	1	0	12	7	0	15	11	...	23	16	...	36	39	Luxembourg
40	98	74	28	41	37	9	10	9	14	16	13	62	51	54	Norvège
0	40	15	0	4	7	0	20	26	...	30	43	...	33	69	Nouvelle-Zélande
42	157	280	69	35	113	8	13	14	21	31	24	65	83	42	Pays-Bas
21	50	47	10	7	10	8	30	26	17	41	23	26	14	15	Portugal
16	31	48	64	395	445	13	13	9	13	24	14	74	71	49	Royaume-Uni
3	11	13	19	67	15	4	7	3	10	11	5	65	73	55	Suède
1	13	15	11	13	14	4	5	4	7	10	7	43	41	24	Suisse
2 185	3 786	3 783	1 250	1 790	1 826	10	9	9	17	16	14	35	44	34	Total pays du CAD
0	0	0	6	0	0	2	0	2	2	0	2	50	...	100	BID (Fonds spécial)
91	190	242	37	131	319	8	6	7	13	7	10	64	44	38	Commission européenne
0	32	0	59	24	36	9	12	5	11	15	5	62	34	33	Fonds africain de développement
4	0	0	21	57	119	10	16	9	10	16	9	7	14	42	Fonds asiatique de développement
79	0	292	418	495	302	12	12	16	15	14	20	51	58	36	IDA
0	0	0	0	3	58	14	5	14	16	8	14	100	97	63	UNICEF
175	222	534	547	711	835	9	8	10	12	9	12	54	48	38	Total multilatéral*
2 360	4 008	4 317	1 796	2 501	2 661	10	9	9	15	14	13	40	44	35	Total

Tableau 3 : Pays receivers de l'APD

	APD totale			APD par habitant			APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2007 constants)			(dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
Afrique subsaharienne	21 666	45 977	37 297	34	62	49	13 854	21 637	26 857	2 170	16 338	3 544
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>813</i>	<i>1 910</i>	<i>2 645</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>689</i>	<i>1 532</i>	<i>2 182</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
Afrique du Sud	595	957	1 037	13	20	21	567	944	1 029	0	0	0
Angola	398	282	354	29	17	21	217	239	335	1	0	0
Bénin	482	867	465	68	99	52	342	741	324	36	15	2
Botswana	51	84	255	30	45	135	44	77	253	3	5	1
Burkina Faso	656	792	700	56	55	47	475	567	479	44	21	3
Burundi	206	639	444	31	78	52	110	402	257	9	15	1
Cameroun	632	2 357	2 075	40	130	112	340	623	577	170	1 519	1 485
Cap-Vert	164	158	340	368	304	641	117	125	158	1	1	1
Comores	27	39	48	40	48	58	15	32	45	3	2	1
Congo	139	455	159	44	123	42	32	112	133	86	301	9
Côte d'Ivoire	742	457	413	44	24	21	294	200	373	276	65	5
Érythrée	300	123	166	83	26	34	169	75	120	0	0	0
Éthiopie	995	2 442	3 315	15	30	40	462	2 034	2 949	3	37	3
Gabon	99	168	142	84	128	107	67	165	139	31	0	0
Gambie	69	75	55	51	45	32	56	69	52	1	0	0
Ghana	1 127	1 516	1 675	57	66	71	779	938	1 412	8	31	10
Guinée	289	242	326	36	26	35	240	199	290	30	17	2
Guinée équatoriale	32	44	38	75	89	74	27	40	37	3	2	0
Guinée-Bissau	114	90	136	85	55	80	53	70	101	12	8	0
Kenya	1 041	1 707	2 387	34	47	64	775	1 322	2 204	19	69	5
Lesotho	104	126	186	56	63	93	100	121	161	0	0	0
Libéria	48	381	927	16	106	247	24	212	344	0	0	15
Madagascar	678	675	665	43	35	34	338	477	418	95	31	90
Malawi	775	770	595	68	57	43	505	523	457	31	67	37
Mali	672	838	1 352	68	70	110	502	655	1 073	41	32	124
Maurice	44	86	171	37	69	136	44	85	41	0	0	0
Mozambique	1 905	1 492	2 276	106	71	106	1 126	1 082	1 479	303	86	9
Namibie	137	219	301	73	107	145	129	213	298	0	0	0
Niger	326	600	365	30	44	26	190	400	234	38	15	2
Nigéria	658	13 358	2 419	5	92	16	646	1 291	1 711	0	12 059	669
Ouganda	1 280	1 338	1 873	53	45	61	846	882	1 453	110	11	6
République centrafricaine	146	281	230	58	66	53	83	153	127	23	13	6
R. D. Congo	203	2 201	1 546	4	36	25	117	843	1 087	18	905	124
R.-U. Tanzanie	1 494	2 941	2 788	45	75	69	924	1 136	1 682	196	8	648
Rwanda	569	855	721	72	90	74	254	465	586	22	109	0
Sao Tomé-et-Principe	50	29	43	362	189	272	44	25	29	3	2	7
Sénégal	997	1 079	606	98	89	49	650	832	549	224	188	3
Seychelles	5	15	3	64	173	40	5	12	3	0	2	0
Sierra Leone	349	263	464	78	46	79	121	142	221	0	35	194
Somalie	142	478	439	21	57	50	51	110	141	4	1	0
Swaziland	30	47	59	29	41	52	24	45	44	0	0	0
Tchad	392	294	418	47	28	39	321	130	174	14	8	7
Togo	113	70	198	21	11	30	73	55	184	20	7	8
Zambie	1 319	1 752	1 028	128	150	86	640	942	693	290	648	65
Zimbabwe	255	382	448	20	29	34	226	299	223	0	0	2
Amérique du Nord et Europe occidentale	29	31	585	4	0	0	29	31	585	0	0	0
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>27</i>	<i>31</i>	<i>585</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>27</i>	<i>31</i>	<i>585</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Malte	2	0	0	4	0	0	2	0	0	0	0	0
Amérique latine et Caraïbes	8 480	9 381	7 888	17	17	14	6 647	7 959	6 599	595	507	358
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>411</i>	<i>571</i>	<i>599</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>300</i>	<i>524</i>	<i>503</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Anguilla	7	12	6	601	935	446	6	12	6	0	0	0
Antigua-et-Barbuda	8	0	1	99	4	15	7	0	1	0	0	0

Tableau 3

Tableau 3 (suite)

	APD totale			APD par habitant			APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2007 constants)			(dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
Argentine	68	90	153	2	2	4	67	86	144	0	0	3
Aruba	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Barbade	2	7	20	8	25	67	2	7	20	0	0	0
Belize	43	18	20	178	65	69	41	18	19	0	0	0
Bolivie	1 082	757	812	131	81	85	756	619	757	257	72	0
Brésil	271	324	330	2	2	2	259	308	310	0	0	0
Chili	76	51	141	5	3	8	71	47	135	1	0	0
Colombie	985	1 651	781	24	36	17	949	1 520	704	3	0	0
Costa Rica	63	203	60	16	46	13	51	199	55	10	0	0
Cuba	83	59	76	7	5	7	56	52	71	0	0	0
Dominique	21	9	30	310	132	442	16	7	15	0	1	0
El Salvador	231	195	599	38	29	87	182	177	576	2	1	2
Équateur	207	255	289	17	19	22	158	225	277	0	6	1
Grenade	14	11	17	139	108	159	10	11	3	0	0	0
Guatemala	405	621	464	36	48	35	331	330	240	0	202	180
Guyana	191	65	271	259	88	367	145	53	245	24	2	0
Haïti	279	629	671	33	67	70	193	543	446	5	1	59
Honduras	1 053	521	444	172	75	63	700	301	367	97	162	49
Îles Turques et Caïques	5	15	6	292	594	227	5	0	0	0	0	0
Jamaïque	137	86	123	53	32	45	87	72	100	5	8	1
Mexique	195	480	236	2	5	2	185	475	225	0	0	0
Montserrat	49	27	19	9 083	4 630	3 163	34	27	19	0	0	0
Nicaragua	844	1 102	378	166	199	67	588	955	307	68	15	3
Panama	39	62	216	13	19	65	39	56	214	0	0	0
Paraguay	54	328	82	10	55	13	50	291	76	0	0	0
Pérou	1 034	745	474	41	27	17	807	683	392	122	3	13
République dominicaine	347	283	186	40	29	19	320	191	152	1	16	5
Sainte-Lucie	31	12	20	203	74	122	21	11	20	0	0	0
Saint-Kitts-et-Nevis	5	4	18	119	82	359	5	4	4	0	0	0
St Vincent/Grenad.	15	12	71	127	99	588	11	12	29	0	0	41
Suriname	40	62	148	91	136	324	39	39	47	0	18	0
Trinité-et-Tobago	10	44	17	8	33	13	8	43	16	0	0	0
Uruguay	21	27	61	6	8	18	20	25	55	0	0	0
Venezuela, R. B.	156	40	51	6	1	2	124	38	48	0	0	0
Asie centrale	1 936	2 801	2 238	26	36	29	1 517	2 473	1 977	2	43	58
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>0</i>	<i>191</i>	<i>232</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>179</i>	<i>224</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Arménie	286	507	354	93	169	118	239	449	291	0	4	0
Azerbaïdjan	294	286	198	36	34	23	244	279	187	0	0	0
Géorgie	343	725	329	72	163	75	254	608	218	0	6	57
Kazakhstan	196	138	257	13	9	17	192	124	255	2	0	0
Kirghizistan	292	262	210	59	50	40	186	229	196	0	17	1
Mongolie	183	269	220	74	103	84	153	244	210	0	17	0
Ouzbékistan	146	135	146	6	5	5	134	131	143	0	0	0
Tadjikistan	170	269	267	28	41	40	94	213	227	0	0	0
Turkménistan	26	19	25	6	4	5	22	18	25	0	0	0
Asie de l'Est et Pacifique	12 917	12 554	12 859	7	6	7	10 647	11 126	11 266	161	200	91
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>118</i>	<i>371</i>	<i>446</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>104</i>	<i>313</i>	<i>352</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>24</i>
Cambodge	548	630	556	43	44	38	423	595	472	0	0	1
Chine	2 498	2 716	2 618	2	2	2	2 351	2 624	2 593	0	0	0
Fidji	25	66	40	31	79	47	23	62	38	0	0	0
Îles Cook	3	42	10	199	3 090	748	3	7	8	0	27	0
Îles Marshall	63	57	54	1 203	989	905	27	54	52	0	0	0
Îles Salomon	132	228	266	322	472	536	93	226	258	0	0	0
Indonésie	2 077	3 265	2 919	10	14	13	1 065	2 616	2 219	110	99	62
Kiribati	25	17	30	303	185	317	25	17	29	0	0	0
Malaisie	942	117	70	41	4	3	941	113	67	0	0	0

Tableau 3 (suite)

	APD totale			APD par habitant			APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2007 constants)			(dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
Micronésie	112	115	109	1 049	1 039	978	39	113	107	0	0	0
Myanmar	65	168	214	1	3	4	38	129	121	12	4	1
Nauru	0	22	24	16	2 165	2 330	0	21	22	0	0	0
Nioué	1	9	23	624	5 610	14 660	1	9	7	0	0	0
Palaos	33	34	31	1 725	1 658	1 510	20	23	30	0	0	0
Papouasie-Nouvelle-Guinée	590	351	372	111	57	59	547	340	365	0	0	0
Philippines	1 396	489	728	19	6	8	1 313	429	692	0	0	1
République de Corée	33	0	0	1	0	0	31	0	0	0	0	0
RDP lao	221	267	281	43	46	48	193	244	248	3	0	0
RPD Corée	217	56	111	10	2	5	8	16	62	0	0	0
Samoa	35	49	78	199	264	415	35	46	76	0	0	0
Thaïlande	1 253	370	219	21	6	3	1 120	318	159	0	0	2
Timor-Leste	360	226	307	442	202	266	242	192	288	0	0	0
Tokélaou	0	13	11	101	9 423	7 902	0	5	4	0	0	0
Tonga	17	30	40	171	301	400	17	28	37	0	0	0
Tuvalu	8	6	19	788	586	1 821	8	6	16	0	0	0
Vanuatu	39	120	66	208	541	293	36	116	58	1	0	0
Viet Nam	2 106	2 721	3 218	27	32	37	1 944	2 463	2 886	35	69	0
Asie du Sud et de l'Ouest	7 401	15 046	17 457	5	9	11	5 943	12 408	14 550	595	356	88
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>0</i>	<i>50</i>	<i>101</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>40</i>	<i>55</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Afghanistan	206	3 563	4 387	10	137	162	60	3 026	3 553	0	0	58
Bangladesh	2 261	2 597	2 455	16	17	15	1 847	2 101	1 965	154	245	11
Bhoutan	82	79	130	148	121	198	80	61	97	0	0	0
Inde	2 588	4 839	5 824	2	4	5	2 280	4 761	5 529	1	0	0
Maldives	36	58	31	133	194	100	35	21	29	0	0	0
Népal	537	530	776	22	19	28	509	451	689	17	31	16
Pakistan	915	2 369	2 825	6	15	17	434	1 289	1 873	423	6	0
République islamique d'Iran	146	130	107	2	2	2	119	77	84	0	0	0
Sri Lanka	630	831	822	34	43	43	578	582	675	0	73	4
États arabes	6 710	18 501	19 287	25	60	62	5 236	11 712	11 156	548	3 857	4 805
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>309</i>	<i>506</i>	<i>413</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>217</i>	<i>430</i>	<i>207</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Algérie	214	537	442	7	16	13	185	483	408	0	27	10
Arabie saoudite	3	12	14	0	0	1	3	11	12	0	0	0
Bahreïn	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Djibouti	94	90	131	131	110	157	71	74	88	2	8	0
Égypte	1 827	1 685	1 645	28	23	22	1 489	1 324	1 204	336	148	145
Irak	136	8 233	9 102	6	289	314	19	4 460	4 186	0	3 634	4 553
J. A. libyenne	2	39	17	0	6	3	2	38	16	0	0	0
Jordanie	633	572	653	133	100	110	464	373	444	89	19	72
Liban	142	739	788	38	182	192	123	277	522	0	0	14
Maroc	867	1 345	1 256	30	44	40	770	1 316	1 227	73	2	2
Mauritanie	272	333	180	108	109	58	181	300	142	23	3	7
Oman	7	7	3	3	3	1	6	7	3	0	0	0
R. A. syrienne	127	163	231	8	8	12	123	154	211	0	0	0
Soudan	341	2 218	1 802	10	59	47	73	904	562	5	3	0
T. A. palestiniens	620	1 161	1 435	200	298	357	535	833	966	0	0	0
Tunisie	587	525	836	62	51	81	570	440	690	0	2	2
Yémen	528	336	339	29	15	15	404	290	268	20	10	1
Europe centrale et orientale	6 525	6 725	4 874	45	46	33	3 607	5 245	4 525	327	854	4
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>2 974</i>	<i>3 165</i>	<i>1 811</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>1 388</i>	<i>1 819</i>	<i>1 620</i>	<i>0</i>	<i>854</i>	<i>0</i>
Albanie	677	477	299	220	150	94	452	473	283	2	0	0
Bélarus	0	69	76	0	7	8	0	63	73	0	0	0
Bosnie-Herzégovine	1 350	541	473	361	138	120	699	527	460	325	0	0

Tableau 3

Tableau 3 (suite)

	APD totale			APD par habitant			APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2007 constants)			(dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
Croatie	105	258	259	23	57	57	87	254	255	0	0	0
ERY de Macédoine	419	225	182	209	110	89	240	222	170	0	0	0
République de Moldova	176	202	273	42	53	72	126	169	189	0	0	4
Turquie	825	1 241	942	12	17	13	616	1 177	924	0	0	0
Ukraine	0	547	559	0	12	12	0	543	551	0	0	0
<i>Pays non spécifiés</i>	<i>10 821</i>	<i>26 659</i>	<i>22 324</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>4 484</i>	<i>13 101</i>	<i>11 885</i>	<i>63</i>	<i>1 855</i>	<i>92</i>
Total	76 486	137 675	124 809	15	25	23	51 963	85 691	89 399	4 460	24 010	9 041

Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	3 693	4 974	5 372	10	13	13	3 267	4 315	4 797	45	36	61
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	25 867	34 289	33 062	11	14	13	19 449	25 936	24 531	1 449	5 360	5 159
Pays à haut revenu	123	0	0	3	0	0	114	0	0	0	0	0
Revenu non spécifié	12 779	31 357	27 469	...	...	...	5 927	16 848	15 968	65	1 856	117
Pays les moins avancés	21 204	34 245	35 486	32	44	44	13 621	22 997	25 485	1 815	2 591	1 512
Pays à faible revenu	34 025	67 054	58 906	15	27	23	23 207	38 591	44 103	2 902	16 758	3 704
Pays à revenu intermédiaire	29 559	39 263	38 435	11	14	13	22 715	30 251	29 329	1 493	5 395	5 220
Total	76 486	137 675	124 809	15	25	23	51 963	85 691	89 399	4 460	24 010	9 041

Afrique subsaharienne	21 666	45 977	37 297	34	62	49	13 854	21 637	26 857	2 170	16 338	3 544
Amérique du Nord et Europe occidentale	29	31	585	4	0	0	29	31	585	0	0	0
Amérique latine et Caraïbes	8 480	9 381	7 888	17	17	14	6 647	7 959	6 599	595	507	358
Asie centrale	1 936	2 801	2 238	26	36	29	1 517	2 473	1 977	2	43	58
Asie de l'Est et Pacifique	12 917	12 554	12 859	7	6	7	10 647	11 126	11 266	161	200	91
Asie du Sud et de l'Ouest	7 401	15 046	17 457	5	9	11	5 943	12 408	14 550	595	356	88
États arabes	6 710	18 501	19 287	25	60	62	5 236	11 712	11 156	548	3 857	4 805
Europe centrale et orientale	6 525	6 725	4 874	45	46	33	3 607	5 245	4 525	327	854	4
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>10 821</i>	<i>26 659</i>	<i>22 324</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>4 484</i>	<i>13 101</i>	<i>11 885</i>	<i>63</i>	<i>1 855</i>	<i>92</i>
Total	76 486	137 675	124 809	15	25	23	51 963	85 691	89 399	4 460	24 010	9 041

Notes :

(· · ·) indique que les données ne sont pas disponibles.

Toutes les données présentées sont basées sur les engagements sauf indication contraire.

Il est possible que les totaux diffèrent de ceux présentés dans le tableau 1 du fait de l'utilisation de bases de données différentes.

Source : OCDE-CAD (2009d).

Tableau 4 : Pays receivers d'aide à l'éducation

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide 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 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
Afrique subsaharienne	2 686	4 182	3 630	1 352	2 248	1 698	13	18	14	2 056	3 343	2 990	727	1 287	897
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>47</i>	<i>50</i>	<i>94</i>	<i>25</i>	<i>9</i>	<i>40</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>46</i>	<i>50</i>	<i>94</i>	<i>19</i>	<i>0</i>	<i>36</i>
Afrique du Sud	95	88	37	44	35	20	6	5	3	95	88	37	38	22	14
Angola	25	42	28	9	24	10	6	12	5	25	42	28	4	21	3
Bénin	49	89	76	23	49	32	19	34	22	32	68	51	9	36	14
Botswana	15	2	3	1	1	1	2	2	3	15	2	3	0	0	0
Burkina Faso	81	213	112	42	151	69	22	65	29	60	182	78	28	125	46
Burundi	7	49	55	2	28	32	2	22	24	5	29	41	0	14	18
Cameroun	125	169	120	33	34	9	13	12	3	106	128	120	6	12	7
Cap-Vert	30	36	40	8	3	4	102	33	57	24	33	34	2	1	1
Comores	8	12	11	4	1	1	34	10	4	7	12	11	0	0	1
Congo	18	24	33	8	1	1	16	1	1	18	24	33	0	1	1
Côte d'Ivoire	156	39	65	57	9	9	20	3	3	129	39	65	25	8	5
Érythrée	39	2	2	31	0	0	61	1	0	39	2	2	29	0	0
Éthiopie	59	445	186	28	339	89	3	26	7	58	443	186	20	260	15
Gabon	58	38	35	17	4	0	96	23	0	58	38	35	12	0	0
Gambie	13	10	6	11	6	5	56	24	18	12	10	6	10	5	4
Ghana	138	371	188	100	188	125	31	55	36	103	268	145	82	25	74
Guinée	47	36	24	21	9	1	17	7	1	47	36	24	17	9	1
Guinée équatoriale	11	9	11	5	4	4	95	61	65	11	9	11	3	0	0
Guinée-Bissau	16	7	12	6	2	4	28	6	13	9	7	7	2	1	1
Kenya	73	235	69	45	130	47	9	23	8	39	235	69	26	62	43
Lesotho	18	2	18	2	2	11	6	6	29	18	2	18	2	2	4
Libéria	2	19	108	1	10	59	3	16	97	2	19	21	1	1	15
Madagascar	85	96	82	30	47	30	14	18	11	48	74	63	1	34	17
Malawi	160	61	67	110	23	48	57	9	19	121	41	56	79	11	36
Mali	106	339	136	54	281	77	33	140	38	85	318	112	23	242	52
Maurice	28	21	47	4	1	15	29	12	126	28	21	21	0	1	2
Mozambique	176	210	384	95	128	213	28	32	52	127	154	246	37	82	80
Namibie	28	8	14	19	4	9	50	11	23	28	8	14	16	4	7
Niger	37	52	46	16	26	25	9	12	11	21	39	34	4	10	17
Nigéria	83	86	489	47	18	164	2	1	7	83	86	489	26	11	48
Ouganda	172	172	92	103	98	45	20	16	7	116	136	56	54	66	13
République centrafricaine	32	27	14	8	11	4	13	15	6	25	7	8	3	1	1
R. D. Congo	16	35	261	8	15	196	1	1	19	16	34	261	4	12	155
R.-U. Tanzanie	95	431	219	49	237	85	8	33	11	37	88	142	18	62	43
Rwanda	89	134	98	43	65	70	30	45	48	47	84	78	5	13	53
Sao Tomé-et-Principe	6	14	6	1	4	0	60	165	12	6	14	6	1	0	0
Sénégal	169	341	153	91	141	49	56	76	26	153	334	149	47	41	29
Seychelles	1	0	1	1	0	0	73	18	24	1	0	1	0	0	0
Sierra Leone	27	15	17	13	9	7	20	11	8	2	8	14	1	5	4
Somalie	6	17	9	3	15	8	2	10	5	6	17	9	1	14	7
Swaziland	2	0	5	0	0	4	1	1	21	2	0	5	0	0	4
Tchad	35	7	12	13	2	5	9	1	3	26	7	12	6	2	3
Togo	16	21	20	7	4	1	8	4	1	13	21	20	2	3	1
Zambie	158	100	119	106	77	65	54	34	28	85	78	71	62	64	21
Zimbabwe	27	7	5	9	2	1	4	1	1	26	7	5	2	2	1
Amérique du Nord et Europe occidentale	3	0	352	0	0	140	2	0	0	3	0	352	0	0	92
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>352</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>140</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>352</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>92</i>
Malte	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0
Amérique latine et Caraïbes	605	832	794	270	284	289	5	5	5	577	782	743	184	154	177
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>30</i>	<i>13</i>	<i>39</i>	<i>11</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>28</i>	<i>12</i>	<i>39</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
Anguilla	3	0	0	0	0	0	...	0	...	3	0	0	0	0	0
Antigua-et-Barbuda	2	0	0	1	0	0	...	0	9	2	0	0	0	0	0
Argentine	18	20	39	3	3	3	1	1	1	18	20	39	0	2	2

Tableau 4

Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide directe à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation de base en % de l'APD totale			Aide totale à l'éducation de base en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			à l'éducation de base en % de l'APD totale			en % de l'APD sectorielle			en % de l'aide totale à l'éducation		
Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
251	253	338	458	721	793	620	1 081	962	12	9	10	19	19	14	50	54	47
5	0	10	11	32	38	11	19	9	6	3	4	7	3	4	54	19	43
12	13	3	32	27	8	12	25	13	16	9	4	17	9	4	46	40	54
1	4	3	8	11	8	11	6	15	6	15	8	11	18	9	38	57	35
6	1	1	6	27	24	11	4	12	10	10	16	14	12	24	47	55	43
2	1	1	13	0	1	0	1	2	31	2	1	35	3	1	3	28	30
11	22	3	13	15	18	7	19	11	12	27	16	17	38	23	52	71	61
0	0	5	3	7	4	2	8	15	3	8	12	6	12	21	32	57	58
4	3	3	62	111	107	33	3	3	20	7	6	37	27	21	26	20	7
3	2	4	13	29	28	6	0	1	18	23	12	26	29	25	26	7	11
1	0	0	0	10	10	6	1	0	30	30	22	54	37	23	46	11	5
0	1	10	2	22	22	15	0	0	13	5	21	57	21	25	44	3	2
25	1	22	42	30	30	37	0	8	21	9	16	53	20	18	37	22	13
3	1	0	3	1	1	4	0	0	13	2	1	23	3	1	80	18	12
5	4	5	19	21	18	14	157	148	6	18	6	13	22	6	46	76	48
20	1	8	16	28	28	11	8	0	59	23	25	86	23	26	30	11	0
0	2	0	0	1	0	1	2	2	19	13	11	23	14	11	84	60	81
12	4	4	8	16	7	1	224	59	12	24	11	18	40	13	72	51	67
10	1	0	12	26	22	7	1	1	16	15	7	20	18	8	45	26	6
2	1	0	2	1	2	4	7	8	33	21	29	39	23	29	47	42	40
1	1	2	5	4	4	1	0	0	14	8	9	30	10	12	38	24	30
3	22	6	6	14	13	4	137	7	7	14	3	9	18	3	62	55	68
15	0	1	1	0	0	1	0	13	18	2	10	18	2	11	12	93	59
0	0	2	0	0	1	1	17	2	4	5	12	9	9	31	67	51	55
9	4	5	17	32	34	20	5	7	13	14	12	25	20	20	35	49	37
17	25	1	1	1	7	24	4	12	21	8	11	32	12	15	69	38	71
12	2	12	8	17	21	42	56	27	16	40	10	21	52	13	51	83	57
0	2	2	20	17	17	7	0	0	63	24	27	63	24	...	13	7	32
9	24	12	15	11	25	66	37	129	9	14	17	16	19	26	54	61	56
3	2	2	3	1	2	6	0	3	21	3	5	22	4	5	67	54	62
6	1	4	3	9	8	8	19	4	11	9	13	20	13	20	42	50	55
4	50	106	11	11	104	41	15	231	13	1	20	13	7	29	57	21	33
3	24	7	18	17	7	41	29	29	13	13	5	20	20	6	60	57	49
11	0	1	9	6	6	2	0	0	22	9	6	39	17	11	24	40	31
1	2	5	4	15	18	8	5	84	8	2	17	14	4	24	47	42	75
7	3	60	9	16	31	3	7	7	6	15	8	10	38	13	51	55	39
4	1	3	5	16	7	33	54	15	16	16	14	35	29	17	48	48	72
2	1	1	3	5	5	1	8	0	13	47	15	15	55	23	21	29	5
10	21	8	24	78	75	71	194	37	17	32	25	26	41	28	54	41	32
0	0	0	0	0	1	1	0	0	26	3	20	26	4	22	47	29	24
0	0	6	1	1	1	0	2	3	8	6	4	22	10	8	49	65	43
0	1	0	0	0	0	5	2	2	4	4	2	11	16	7	51	89	84
1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1	8	7	1	11	7	47	94
2	0	2	15	5	5	3	0	2	9	3	3	11	6	7	36	26	39
0	1	2	4	16	17	7	1	1	15	30	10	23	39	11	42	17	6
4	2	6	4	8	3	15	3	41	12	6	12	25	11	17	67	77	55
4	0	0	6	5	3	15	1	1	10	2	1	12	2	2	35	30	29
0	0	164	3	0	0	0	0	96	11	0	60	11	0	60	6	0	40
0	0	164	2	0	0	0	0	96	7	0	60	7	0	60	6	0	40
0	0	0	1	0	0	0	0	0	43	...	...	44	...	...	7	...	...
64	107	113	185	312	281	144	209	172	7	9	10	9	10	12	45	34	36
7	2	2	8	6	35	16	5	1	7	2	7	10	2	8	37	20	4
3	0	0	0	0	0	1	0	0	52	0	0	54	0	0	12	...	...
0	0	0	0	0	0	2	0	0	25	4	18	25	4	18	50	0	44
3	1	18	10	14	16	5	2	2	27	23	26	27	24	27	15	16	9

Tableau 4 (suite)

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide 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 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
Aruba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Barbade	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Belize	1	1	1	1	0	0	23	7	10	1	1	1	1	0	0
Bolivie	45	47	60	33	19	17	26	14	12	43	45	60	29	13	13
Brésil	52	70	73	12	14	11	1	1	1	52	70	73	6	9	3
Chili	22	19	27	3	3	3	2	2	2	22	19	27	1	2	3
Colombie	39	51	49	14	9	8	3	2	2	39	51	49	4	7	7
Costa Rica	4	6	6	0	1	1	1	2	3	4	6	6	0	1	1
Cuba	9	5	7	1	1	1	1	1	1	9	5	7	0	0	1
Dominique	1	0	3	1	0	2	46	2	...	0	0	0	0	0	0
El Salvador	16	21	37	8	9	19	9	10	21	15	21	37	5	2	6
Équateur	11	40	57	2	13	37	1	8	22	11	40	57	1	3	34
Grenade	0	0	4	0	0	3	4	1	176	0	0	2	0	0	2
Guatemala	34	26	24	22	11	13	12	5	6	34	26	24	19	8	10
Guyana	7	4	8	1	2	4	9	19	46	6	2	3	0	0	2
Haïti	35	58	81	20	13	47	15	9	34	31	55	68	12	6	28
Honduras	25	24	43	14	19	27	14	17	25	22	24	43	5	16	15
Îles Turques et Caïques	2	3	1	2	1	1	...	...	...	2	0	0	2	0	0
Jamaïque	24	6	11	20	5	9	58	14	26	18	6	7	16	4	7
Mexique	24	52	46	4	5	5	0	0	0	24	52	46	1	4	4
Montserrat	2	0	0	1	0	0	3 891	0	0	0	0	0	0	0	0
Nicaragua	84	116	45	68	81	21	82	97	25	82	97	45	59	57	12
Panama	15	3	3	1	1	1	3	2	2	15	3	3	1	0	0
Paraguay	5	16	10	3	7	5	3	9	6	5	9	10	2	3	5
Pérou	31	74	44	10	15	17	3	4	5	31	71	44	7	8	12
République dominicaine	24	98	13	8	45	7	7	36	5	24	88	13	7	6	5
Sainte-Lucie	3	1	3	2	1	0	66	28	17	1	1	3	0	1	0
Saint-Kitts-et-Nevis	0	0	7	0	0	3	0	0	490	0	0	4	0	0	0
St Vincent/Grenad.	1	0	17	1	0	8	35	6	538	1	0	17	0	0	0
Suriname	1	2	21	0	0	10	1	0	181	1	2	1	0	0	0
Trinité-et-Tobago	1	39	1	0	0	0	0	0	0	1	39	1	0	0	0
Uruguay	6	4	5	1	1	1	3	3	4	6	4	5	0	1	1
Venezuela, R. B.	25	12	10	2	1	1	1	0	0	25	12	10	1	1	1
Asie centrale	114	219	199	28	68	36	4	12	6	92	196	183	9	36	20
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>16</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>16</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Arménie	12	42	44	2	6	7	8	52	57	10	36	35	0	0	1
Azerbaïdjan	8	7	5	3	0	0	3	0	0	7	7	5	0	0	0
Géorgie	23	50	30	5	13	5	17	38	14	14	35	25	0	4	1
Kazakhstan	17	12	19	2	1	2	2	1	2	17	12	19	2	0	1
Kirghizistan	11	22	10	4	12	3	9	27	7	4	22	10	0	7	1
Mongolie	16	46	30	6	20	11	23	81	46	14	46	30	4	12	10
Ouzbékistan	15	28	32	2	12	1	1	5	0	15	28	32	1	11	0
Tadjikistan	9	10	8	4	3	6	5	5	8	8	8	6	1	2	4
Turkménistan	4	1	4	0	0	2	1	1	8	4	1	4	0	0	1
Asie de l'Est et Pacifique	1 326	2 076	2 118	402	687	556	2	4	3	1 129	2 018	1 960	180	454	192
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>17</i>	<i>10</i>	<i>124</i>	<i>6</i>	<i>3</i>	<i>5</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>15</i>	<i>10</i>	<i>124</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>5</i>
Cambodge	44	68	31	17	52	12	8	25	6	37	68	20	8	50	5
Chine	188	894	697	30	139	39	0	1	0	188	894	697	19	72	4
Fidji	7	10	5	1	4	2	10	35	19	7	10	5	1	0	0
Îles Cook	0	4	3	0	2	1	0	675	...	0	4	3	0	1	1
Îles Marshall	4	13	14	2	7	7	233	767	792	0	13	14	0	0	0
Îles Salomon	15	5	44	4	2	30	63	20	384	8	5	44	0	1	28
Indonésie	293	463	519	133	306	237	5	12	9	175	443	440	62	237	72
Kiribati	8	3	2	3	1	1	251	76	...	8	3	2	0	0	0
Malaisie	84	86	20	1	2	1	0	0	0	84	86	20	0	0	0
Micronésie	9	28	29	4	14	14	222	829	856	1	28	29	0	0	0

Tableau 4

Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide directe à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation de base en % de l'APD totale			Aide totale à l'éducation de base en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			à l'éducation de base en % de l'APD totale			à l'APD sectorielle			à l'éducation		
Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	0	...	...	...	...	...
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	4	2	0	23	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	3	4	3	3	4	77	54	53
1	14	32	7	8	8	5	10	8	4	6	7	6	8	8	73	40	28
5	5	8	28	45	46	13	11	15	19	22	22	20	23	23	24	20	15
3	1	1	14	14	22	4	1	2	29	38	19	31	41	20	13	15	13
2	6	7	14	33	33	18	4	2	4	3	6	4	3	7	35	18	17
1	1	1	3	4	4	0	1	1	6	3	11	8	3	12	11	20	23
3	0	0	5	4	6	2	0	1	11	8	9	17	10	10	11	13	12
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	11	7	5	22	48	7	45
2	2	2	3	3	3	5	14	26	7	11	6	9	12	6	50	44	52
2	6	6	6	11	11	3	20	5	5	16	20	7	18	20	19	33	66
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	26	1	1	...	47	29	68
2	3	3	7	10	6	5	5	5	8	4	5	10	8	10	64	41	53
6	0	0	0	0	0	0	1	0	4	6	3	5	7	3	10	45	59
2	9	1	4	29	14	13	12	25	12	9	12	18	11	18	59	22	58
1	1	1	2	1	2	14	6	25	2	5	10	4	8	12	55	79	64
0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	20	19	35	...	...	100	50	50
0	0	0	1	0	0	0	1	0	18	7	9	28	8	11	81	80	77
1	4	4	16	42	36	5	1	2	12	11	19	13	11	20	17	9	10
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	6	0	0	54	0	...
3	8	13	4	2	4	16	30	17	10	10	12	14	12	15	81	70	46
2	1	1	13	1	1	0	1	1	40	5	2	40	6	2	7	22	21
0	2	1	1	2	2	2	3	2	9	5	12	10	5	13	56	47	55
6	33	4	12	18	18	6	11	10	3	10	9	4	11	11	33	21	39
12	4	3	3	10	3	1	69	3	7	35	7	7	51	9	34	46	51
0	0	2	0	0	0	0	0	0	9	10	13	13	11	13	58	47	14
0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	1	36	0	1	175	5	0	49
0	0	0	0	0	0	1	0	17	9	3	24	12	3	57	50	28	50
0	0	0	1	2	1	0	0	0	3	4	14	3	6	44	6	1	48
0	0	0	1	39	1	0	0	0	10	89	5	11	90	5	9	0	0
1	1	1	3	2	2	2	1	1	29	15	7	30	16	8	16	27	26
1	2	1	20	8	8	3	1	0	16	29	20	20	30	21	8	11	9
25	28	54	43	91	94	15	42	14	6	8	9	8	9	10	24	31	18
0	0	1	0	0	15	0	0	0	...	0	7	...	0	7	...	0	0
0	10	22	8	19	11	2	6	0	4	8	13	5	9	15	15	15	15
0	0	0	3	7	5	4	0	0	3	2	3	3	3	3	33	2	2
0	3	1	13	25	22	1	2	2	7	7	9	9	8	14	22	26	15
10	2	8	5	9	9	1	2	2	9	9	7	9	10	8	11	8	9
1	0	1	2	5	5	0	11	3	4	9	5	6	10	5	38	53	28
1	1	1	7	17	16	2	17	3	9	17	14	10	19	14	36	44	37
7	7	20	4	7	10	3	3	1	10	21	22	11	22	22	16	43	3
3	4	0	0	1	1	3	1	1	5	4	3	10	5	4	41	33	69
3	0	0	0	1	1	0	0	2	14	8	17	17	8	17	10	15	51
190	68	206	512	1 088	992	247	407	569	10	17	16	12	19	19	30	33	26
1	0	118	9	6	1	2	4	1	14	3	28	16	3	35	35	28	4
4	1	2	15	12	10	10	5	3	8	11	6	10	11	7	38	77	39
10	11	10	136	676	614	22	135	69	8	33	27	8	34	27	16	16	6
0	0	0	6	3	1	0	7	4	30	16	12	32	17	12	15	38	44
0	1	1	0	1	0	0	1	2	3	10	33	3	57	38	0	47	42
0	0	0	0	0	0	0	12	13	7	23	26	16	24	27	44	50	50
2	0	12	5	3	1	1	0	3	11	2	17	16	2	17	28	30	67
19	21	8	70	68	109	24	116	251	14	14	18	28	18	23	46	66	46
0	0	0	1	1	0	7	1	1	31	15	6	31	15	6	43	41	41
2	1	1	81	81	17	2	3	2	9	73	29	9	76	30	1	2	7
0	0	0	1	0	0	0	27	28	8	24	26	22	25	27	44	50	50

Tableau 4 (suite)

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide 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 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
Myanmar	3	21	33	2	17	28	0	4	7	3	21	33	1	17	28
Nauru	0	2	1	0	1	1	0	642	469	0	2	1	0	0	0
Nioué	0	0	4	0	0	2	0	211	...	0	0	1	0	0	0
Palaos	2	3	1	1	2	1	386	998	335	0	1	1	0	0	0
Papouasie-Nouvelle-Guinée	116	38	40	72	24	21	90	24	21	110	38	40	66	16	3
Philippines	170	46	125	59	23	64	5	2	5	168	46	125	5	15	15
République de Corée	32	0	0	4	0	0	1	0	0	32	0	0	0	0	0
RDP lao	35	21	26	6	5	14	7	6	18	32	19	22	2	1	10
RPD Corée	1	2	2	0	0	1	0	0	1	1	2	2	0	0	1
Samoa	9	24	4	4	7	2	142	211	56	9	24	4	2	0	0
Thaïlande	51	36	34	13	2	2	2	0	0	28	36	34	0	0	0
Timor-Leste	9	31	46	3	19	26	19	100	136	9	30	46	2	13	13
Tokélaou	0	2	2	0	1	1	...	3 267	...	0	0	0	0	0	0
Tonga	2	18	3	0	12	1	21	807	96	2	18	3	0	10	0
Tuvalu	1	0	3	0	0	0	312	33	...	1	0	3	0	0	0
Vanuatu	14	13	9	1	6	4	20	164	110	14	13	8	0	3	1
Viet Nam	211	237	295	36	38	40	4	5	5	194	205	237	6	13	4
Asie du Sud et de l'Ouest	948	1 074	1 604	501	521	672	3	3	4	931	915	1 295	382	357	381
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	...	...	...	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Afghanistan	8	159	277	2	117	168	1	26	37	8	155	208	1	91	87
Bangladesh	149	258	250	91	82	118	5	5	7	149	228	195	86	65	69
Bhoutan	6	10	15	1	3	5	11	34	52	6	6	9	0	0	0
Inde	522	177	423	331	84	49	3	1	0	505	177	380	229	56	20
Maldives	18	5	8	0	2	1	6	43	14	18	5	8	0	1	0
Népal	66	60	175	55	29	96	17	8	27	66	60	175	54	11	92
Pakistan	31	296	316	11	198	197	1	10	10	31	176	180	6	129	111
République islamique d'Iran	88	55	56	5	1	1	1	0	0	88	55	56	0	1	0
Sri Lanka	60	52	83	5	5	36	3	4	24	60	52	83	4	3	2
États arabes	1 223	1 828	1 726	359	577	525	9	14	13	1 194	1 774	1 614	162	323	281
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>28</i>	<i>76</i>	<i>71</i>	<i>7</i>	<i>9</i>	<i>0</i>	...	...	...	<i>28</i>	<i>76</i>	<i>71</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>0</i>
Algérie	139	221	174	42	21	1	9	6	0	139	221	174	0	0	0
Arabie saoudite	2	7	9	0	2	2	0	1	1	2	7	9	0	2	2
Bahreïn	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Djibouti	54	39	33	16	10	18	134	84	146	51	39	27	1	7	15
Égypte	161	164	341	43	125	183	5	13	19	161	164	286	39	124	71
Irak	9	64	129	1	27	60	0	6	13	9	64	129	0	2	2
J. A. libyenne	2	7	5	0	0	0	0	1	1	2	7	5	0	0	0
Jordanie	29	113	122	3	77	73	4	92	86	25	78	99	0	59	42
Liban	48	73	92	10	6	15	26	12	32	48	73	89	1	5	12
Maroc	296	354	332	72	40	42	18	11	11	296	354	332	12	15	36
Mauritanie	46	100	22	13	44	8	33	96	18	37	99	22	1	11	8
Oman	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
R. A. syrienne	62	104	45	31	58	18	87	125	37	60	103	34	19	31	10
Soudan	23	188	75	6	95	52	1	16	9	14	187	72	1	12	41
T. A. palestiniens	44	73	70	5	2	7	2	1	4	44	73	70	0	1	6
Tunisie	200	185	125	51	10	2	40	9	2	199	170	125	33	2	1
Yémen	78	59	78	59	50	43	18	13	11	77	59	68	49	48	33
Europe centrale et orientale	456	472	526	146	50	70	12	4	6	414	455	508	97	25	31
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>70</i>	<i>100</i>	<i>157</i>	<i>11</i>	<i>19</i>	<i>37</i>	...	...	...	<i>67</i>	<i>86</i>	<i>157</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>15</i>
Albanie	36	48	48	12	11	5	45	53	26	28	48	46	2	8	2
Bélarus	0	26	18	0	0	0	0	0	0	0	26	18	0	0	0
Bosnie-Herzégovine	41	35	35	12	2	3	70	10	17	31	35	35	2	1	1
Croatie	22	21	16	1	0	1	2	1	7	22	21	16	0	0	1
ERY de Macédoine	28	21	22	12	6	11	97	55	107	14	21	20	4	5	10

Tableau 4

Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide directe à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation de base en % de l'APD totale			Aide totale à l'éducation de base en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			en % de l'APD totale			en % de l'APD sectorielle			en % de l'aide totale à l'éducation		
Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
0	0	0	1	4	4	1	0	2	5	13	16	9	17	28	58	81	85
0	0	0	0	0	0	0	2	1	52	9	6	52	10	7	0	50	49
0	0	0	0	0	0	0	0	0	32	4	17	35	4	54	0	10	52
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	8	2	8	13	2	39	57	74
10	2	1	27	4	1	6	16	35	20	11	11	21	11	11	62	61	51
31	5	3	26	9	10	105	17	97	12	9	17	13	11	18	35	51	51
0	0	0	23	0	0	9	0	0	97	...	...	105	...	...	14	...	...
4	8	2	22	4	7	4	6	3	16	8	9	18	8	11	16	24	52
0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	3	2	16	11	3	4	11	42
1	2	1	1	9	0	5	12	3	25	48	5	25	51	5	46	28	44
6	1	1	20	32	30	2	3	3	4	10	15	5	11	21	25	5	5
0	1	2	6	5	5	1	11	26	3	14	15	4	16	16	29	61	57
0	0	0	0	0	0	0	0	0	93	13	15	93	32	45	0	43	50
0	2	0	2	2	0	0	3	3	14	59	8	14	63	9	15	68	42
0	0	0	0	0	3	1	0	0	16	1	17	16	2	20	34	50	6
6	0	0	6	4	2	1	6	5	35	11	14	38	11	16	5	44	42
93	12	45	52	161	175	43	18	14	10	9	9	11	10	10	17	16	13
131	213	388	197	175	253	222	171	271	13	7	9	16	9	11	53	49	42
<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	...	<i>0</i>	<i>0</i>	...	<i>0</i>	<i>0</i>	...	...	...
1	9	3	5	8	24	1	47	93	4	4	6	14	5	8	22	73	61
44	148	65	9	11	18	10	3	43	7	10	10	8	12	13	61	32	47
2	0	4	2	3	2	2	3	3	7	12	12	7	16	16	20	36	33
14	5	289	75	59	56	187	57	16	20	4	7	23	4	8	63	48	12
12	1	6	5	1	1	0	3	1	50	9	26	52	26	27	2	37	8
4	1	17	6	13	57	1	36	8	12	11	22	13	13	25	83	48	55
1	9	1	14	20	32	10	18	37	3	13	11	7	23	17	35	67	62
0	1	0	78	53	55	9	0	1	60	43	53	74	72	67	6	2	1
53	36	4	2	8	8	1	5	69	10	6	10	10	9	12	8	10	44
233	133	83	434	864	873	364	454	376	18	10	9	23	16	15	29	32	30
2	5	5	15	57	66	6	11	1	9	15	17	13	18	34	26	12	1
6	8	3	49	170	169	84	42	2	65	41	39	75	46	43	31	10	1
0	3	2	1	2	4	1	1	0	69	65	62	69	71	70	13	30	28
0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14	0	0	10	25	12	25	7	0	58	43	25	77	52	38	29	26	54
51	13	3	64	25	44	7	2	168	9	10	21	11	12	28	27	77	54
0	2	2	8	11	11	1	50	115	7	1	1	49	1	3	8	42	46
0	0	0	1	7	4	0	0	0	96	18	30	103	19	32	11	5	7
4	1	2	20	17	17	1	1	39	5	20	19	6	30	28	9	68	59
11	12	9	19	55	66	16	1	2	34	10	12	39	26	18	20	8	16
68	23	24	95	265	261	120	51	11	34	26	26	38	27	27	24	11	13
6	11	1	15	13	12	14	65	0	17	30	12	26	34	16	28	44	37
0	0	0	1	0	0	0	0	0	11	12	32	11	13	35	13	23	34
11	4	5	8	16	15	23	52	5	10	9	3	12	12	5	50	56	39
1	1	2	11	9	9	1	165	19	7	8	4	32	21	13	27	51	70
1	1	1	34	68	61	9	3	2	34	45	30	35	47	33	10	3	10
57	50	9	75	117	114	34	1	1	34	35	15	35	42	18	25	5	2
1	0	15	7	8	9	20	3	10	15	18	23	19	20	29	76	84	56
54	39	38	206	357	379	56	33	60	7	7	11	13	9	12	32	11	13
2	13	12	47	53	86	17	16	44	2	3	9	5	5	10	15	19	24
3	14	6	10	19	34	13	8	5	5	10	16	8	10	17	35	24	11
0	0	0	0	25	17	0	0	0	...	37	23	...	41	24	...	1	0
0	3	1	18	29	29	10	3	4	3	6	7	6	7	8	30	6	9
0	0	1	21	20	13	1	0	0	21	8	6	25	8	6	2	1	9
2	1	0	6	14	9	2	2	1	7	10	12	12	10	13	43	28	52

Tableau 4 (suite)

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide 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 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
République de Moldova	11	28	29	4	8	8	15	44	42	4	26	15	0	7	1
Turquie	247	119	144	94	3	3	11	0	0	247	119	144	87	1	1
Ukraine	0	74	56	0	1	1	0	0	0	0	74	56	0	0	0
<i>Pays non spécifiés</i>	<i>550</i>	<i>1 648</i>	<i>1 117</i>	<i>131</i>	<i>1 047</i>	<i>280</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>542</i>	<i>1 637</i>	<i>1 077</i>	<i>64</i>	<i>990</i>	<i>190</i>
Total	7 912	12 330	12 065	3 189	5 482	4 266	5	9	7	6 938	11 121	10 720	1 804	3 627	2 263

Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	738	633	872	195	76	213	4	2	4	731	628	833	147	46	127
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	2 412	3 810	3 851	731	1 105	1 074	3	5	5	2 184	3 674	3 624	329	681	442
Pays à haut revenu	43	0	0	5	0	0	1	0	0	43	0	0	0	0	0
Revenu non spécifié	688	1 825	1 543	183	1 076	343	...	...	...	675	1 815	1 502	93	995	233
Pays les moins avancés	2 384	4 130	3 597	1 238	2 362	1 923	12	20	16	1 834	3 391	2 856	695	1 476	1 114
Pays à faible revenu	4 031	6 062	5 799	2 076	3 224	2 635	7	10	8	3 304	5 004	4 761	1 235	1 905	1 460
Pays à revenu intermédiaire	3 150	4 443	4 724	926	1 181	1 287	3	5	5	2 915	4 303	4 457	476	728	570
Total	7 912	12 330	12 065	3 189	5 482	4 266	5	9	7	6 938	11 121	10 720	1 804	3 627	2 263

Afrique subsaharienne	2 686	4 182	3 630	1 352	2 248	1 698	13	18	14	2 056	3 343	2 990	727	1 287	897
Amérique du Nord et Europe occidentale	3	0	352	0	0	140	2	0	0	3	0	352	0	0	92
Amérique latine et Caraïbes	605	832	794	270	284	289	5	5	5	577	782	743	184	154	177
Asie centrale	114	219	199	28	68	36	4	12	6	92	196	183	9	36	20
Asie de l'Est et Pacifique	1 326	2 076	2 118	402	687	556	2	4	3	1 129	2 018	1 960	180	454	192
Asie du Sud et de l'Ouest	948	1 074	1 604	501	521	672	3	3	4	931	915	1 295	382	357	381
États arabes	1 223	1 828	1 726	359	577	525	9	14	13	1 194	1 774	1 614	162	323	281
Europe centrale et orientale	456	472	526	146	50	70	12	4	6	414	455	508	97	25	31
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>550</i>	<i>1 648</i>	<i>1 117</i>	<i>131</i>	<i>1 047</i>	<i>280</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>542</i>	<i>1 637</i>	<i>1 077</i>	<i>64</i>	<i>990</i>	<i>190</i>
Total	7 912	12 330	12 065	3 189	5 482	4 266	5	9	7	6 938	11 121	10 720	1 804	3 627	2 263

Notes :

(...) indique que les données ne sont pas disponibles.

Toutes les données présentées sont basées sur les engagements sauf indication contraire.

Source : OCDE-CAD (2009d).

Tableau 4

	Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide directe à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation de base en % de l'APD totale			Aide totale à l'éducation de base en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
	(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)			(millions de dollars EU 2007 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2006	2007
	0	7	1	3	12	12	1	0	1	6	14	11	9	17	15	37	29	29
	46	1	15	101	114	124	13	3	3	30	10	15	40	10	16	38	2	2
	0	0	0	0	72	55	0	1	1	...	13	10	...	14	10	...	1	1
	31	144	97	321	400	651	126	104	139	5	6	5	12	13	9	24	64	25
	978	984	1 480	2 360	4 008	4 317	1 796	2 501	2 661	10	9	10	15	14	13	40	44	35
	109	47	198	386	480	375	90	55	133	20	13	16	23	15	18	26	12	24
	385	302	234	894	1 979	1 912	576	711	1 035	9	11	12	12	15	16	30	29	28
	1	0	0	33	0	0	10	0	0	35	...	...	38	...	...	11	...	...
	41	153	233	375	514	856	165	153	180	5	6	6	12	11	10	27	59	22
	257	345	292	346	538	574	538	1 033	876	11	12	10	18	18	14	52	57	53
	443	482	814	671	1 036	1 174	956	1 582	1 313	12	9	10	17	16	13	51	53	45
	494	350	432	1 280	2 459	2 287	666	766	1 168	11	11	12	14	15	16	29	27	27
	978	984	1 480	2 360	4 008	4 317	1 796	2 501	2 661	10	9	10	15	14	13	40	44	35
	251	253	338	458	721	793	620	1 081	962	12	9	10	19	19	14	50	54	47
	0	0	164	3	0	0	0	0	96	11	0	60	11	0	60	6	0	40
	64	107	113	185	312	281	144	209	172	7	9	10	9	10	12	45	34	36
	25	28	54	43	91	94	15	42	14	6	8	9	8	9	10	24	31	18
	190	68	206	512	1 088	992	247	407	569	10	17	16	12	19	19	30	33	26
	131	213	388	197	175	253	222	171	271	13	7	9	16	9	11	53	49	42
	233	133	83	434	864	873	364	454	376	18	10	9	23	16	15	29	32	30
	54	39	38	206	357	379	56	33	60	7	7	11	13	9	12	32	11	13
	31	144	97	321	400	651	126	104	139	5	6	5	12	13	9	24	64	25
	978	984	1 480	2 360	4 008	4 317	1 796	2 501	2 661	10	9	10	15	14	13	40	44	35

Glossaire

Alphabète/analphabète. Le terme désigne une personne capable/incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple relatif à sa vie quotidienne.

Alphabétisme. Selon la définition qu'en a donné 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 de multiples domaines de compétences, conçus chacun selon une échelle définissant différents degrés de maîtrise et répondant à différentes finalités.

Analphabète. Voir « alphabète ».

Besoins éducatifs fondamentaux. Selon la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990), ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre.

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 (CITE 97).

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 de base. Ensemble des activités éducatives se déroulant dans différents environnements (formels, non formels et informels) qui visent à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Dans le Cadre d'action de Dakar, l'éducation de base désigne le programme de l'EPT au sens large. De même, les classifications types du CAD de l'OCDE et celles qui

sont utilisées dans le domaine de l'aide font appel à une définition englobant l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire et les compétences fondamentales nécessaires à la vie courante pour les jeunes et les adultes, en particulier l'alphabétisation. Selon la Classification internationale type de l'éducation, l'éducation de base comprend l'enseignement primaire (première phase de l'éducation de base) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (deuxième phase).

Éducation d'équivalence. Programmes essentiellement destinés aux enfants et aux jeunes qui n'ont pas eu accès à l'enseignement primaire/l'éducation de base formels ou ont abandonné leurs études à ce niveau. Ces programmes visent généralement à dispenser un enseignement équivalent à l'enseignement primaire/l'éducation de base formels.

Éducation des adultes. Activités éducatives proposées dans un cadre formel, non formel ou informel, destinées aux adultes et visant à approfondir leur éducation et leur formation initiales, ou à s'y substituer.

Éducation et protection de la petite enfance (EPPE).

Programmes offrant aux enfants, outre des soins, un ensemble structuré et systématique d'activités d'apprentissage dans le cadre d'un établissement formel (préprimaire ou CITE 0) ou d'un programme de développement non formel destiné aux enfants. Les programmes d'EPPE sont normalement conçus pour les enfants âgés de 3 ans et plus, et comprennent des activités d'apprentissage organisées dont la durée est d'au moins 2 heures par jour pendant 100 jours par an.

Éducation non formelle. Activités d'apprentissage ordinairement organisées en dehors du système éducatif formel. Cette expression est généralement opposée à celles d'éducation formelle et d'éducation informelle. Dans différents contextes, l'éducation non formelle englobe les activités éducatives consacrées à l'alphabétisation des adultes, à l'éducation de base des enfants et des jeunes non scolarisés, à l'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante et des compétences professionnelles, ainsi qu'à la culture générale.

Éducation permanente (ou formation continue).

Dénomination générale couvrant un large éventail d'activités éducatives destinées à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des adultes. Voir aussi « Éducation des adultes ».

Effectifs des établissements privés. Nombre d'élèves inscrits dans des établissements privés, c'est-à-dire non gérés par les pouvoirs publics mais contrôlés et gérés par des organismes privés, à but lucratif ou non, tels que des organisations non gouvernementales, des organismes confessionnels, des groupements d'intérêts, des fondations ou des entreprises commerciales.

Effectifs des établissements publics. Nombre d'élèves inscrits dans des établissements publics, c'est-à-dire gérés par les pouvoirs publics ou par des autorités ou organismes publics (nationaux/fédéraux, des États/des provinces ou locaux), quelle que soit l'origine de leurs ressources financières.

Effectifs scolarisés. Nombre d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge. Voir aussi « Taux brut de scolarisation » et « Taux net de scolarisation ».

Enfant non scolarisé. Enfant appartenant au groupe officiellement défini comme étant en âge de fréquenter l'école primaire qui n'est inscrit ni dans une école primaire ni dans une école secondaire.

Enseignants ou personnel enseignant. Nombre de personnes officiellement employées à plein temps ou à temps partiel pour guider et diriger le parcours d'apprentissage des élèves ou étudiants, quels que soient leurs qualifications et le mécanisme de transmission des connaissances (direct ou à distance).

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 postsecondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE). Programmes qui se situent, du point de vue international, entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur même si, du point de vue national, ils peuvent clairement être considérés comme relevant de l'un ou de l'autre. Souvent, leur niveau n'est pas sensiblement plus élevé que celui du niveau 3 de la CITE (deuxième cycle du secondaire), mais ils permettent d'élargir les connaissances des étudiants qui ont achevé ce niveau. Les étudiants sont habituellement plus âgés que les élèves du niveau 3. La durée normale des programmes du niveau 4 de la CITE est comprise entre 6 mois et 2 ans.

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 normalement conçus sur la base d'une unité ou d'un projet destiné à 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 généralement 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 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 à la naissance. Nombre théorique d'années que vivrait un nouveau-né si les taux de mortalité par âge observés au moment de sa naissance restaient constants tout au long de sa vie.

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.

Handicap. Dans le présent *Rapport*, le terme décrit l'interaction de trois facteurs : (i) les déficiences physiques ou mentales ; (ii) les limitations des activités résultant de ces déficiences ; et (iii) les entraves à la participation résultant de la discrimination, de la stigmatisation et des attitudes sociales qui excluent les individus des possibilités de participer à la société.

Indice de l'EPT relatif au genre (IEG). Indice composite mesurant la parité entre les sexes dans la participation totale à l'enseignement primaire et secondaire ainsi que dans l'alphabétisation des adultes. L'IEG est la moyenne arithmétique des indices de parité entre les sexes des taux bruts de scolarisation dans le primaire et dans le secondaire et du taux d'alphabétisme des adultes.

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 (ou rapport inverse dans certains cas). Un IPS égal à 1 indique la parité entre les sexes ; un IPS supérieur ou inférieur à 1 indique une disparité en faveur d'un sexe ou de l'autre.

Indice d'inégalité de l'EPT par groupe de revenu (IIEGR). Indice composite visant à mesurer les inégalités des progrès d'ensemble de l'EPT entre divers groupes de population. L'IIEGR mesure la répartition (inégaie) des progrès d'ensemble de l'EPT dans les pays, en fonction de la richesse des ménages et d'autres indicateurs sociodémographiques, en utilisant un ensemble d'indicateurs provenant d'enquêtes auprès des ménages différents de ceux qui servent à mesurer l'IDE.

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 quatre indicateurs.

Indice synthétique de fécondité. Nombre moyen d'enfants qu'aurait une femme durant sa période de fécondité (15-49 ans), étant supposé qu'elle vive jusqu'au terme de cette période et que sa fécondité à chaque âge soit égale à celle de l'ensemble de la population féminine du même âge.

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.

Nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire ayant une expérience d'EPPE (%). Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année de l'école primaire qui ont suivi l'équivalent d'au moins 200 heures de programmes organisés d'EPPE, exprimé en pourcentage du nombre total de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire.

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 du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, qu'elle soit 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 »). On peut mesurer le PIB en ajoutant, pour une économie donnée, (a) tous les revenus (salaires, intérêts, bénéfices et loyers) ou (b) toutes les dépenses (consommation, investissements, achats publics) plus les exportations nettes (exportations moins importations).

Produit intérieur brut par habitant. PIB divisé par le nombre total d'habitants d'un pays au milieu de l'année.

Produit national brut (PNB). Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (produit intérieur brut), majorée des revenus que les résidents ont reçus de l'étranger et minorée des revenus versés à des non-résidents.

Produit national brut par habitant. PNB divisé par le nombre total d'habitants d'un pays au milieu de l'année.

Rapport des chances. Nombre comparant la probabilité qu'un groupe obtienne un résultat particulier à celle qu'un autre groupe obtienne le même résultat. Par exemple, si un groupe a un rapport de chances de 2 pour ce qui est de la capacité de lire et d'écrire, les membres de ce groupe ont deux fois plus de chances d'être alphabètes que les membres du groupe de comparaison. Les rapports des chances sont utilisés pour interpréter les résultats de techniques statistiques telles que la régression logistique.

Rapport élèves/enseignant (REE) ou taux d'encadrement. Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné.

Rapport élèves/enseignant formé. Nombre moyen d'élèves par enseignant formé dans un niveau d'enseignement donné.

Redoublants. Nombre d'élèves inscrits dans la même année d'études, ou dans le même niveau d'enseignement que l'année précédente, exprimé en pourcentage de l'effectif total de cette année d'études ou de ce niveau.

Rémunération de l'enseignant. Comprend son salaire de base et toutes les primes. Le salaire de base est le salaire brut annuel minimum prévu pour un enseignant à plein temps possédant la formation minimale requise pour exercer au début de sa carrière.

Réussite scolaire. Performance à des tests ou examens standardisés mesurant les connaissances ou les compétences dans une matière spécifique. Cette expression est parfois employée comme indication de la qualité de l'éducation dans un système éducatif ou pour comparer plusieurs écoles.

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 officiel prescrit pour 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 du groupe d'âge officiel correspondant à ce niveau d'enseignement. Pour l'enseignement supérieur, la population est celle du groupe d'âge des 5 années suivant l'âge d'achèvement de l'enseignement secondaire. 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 ou d'étudiants qui abandonnent une année d'études en cours d'année.

Taux d'achèvement du primaire par une cohorte. Mesure indirecte de l'achèvement du primaire ; centré sur les enfants qui ont accès à l'école, il mesure combien terminent le primaire avec succès. Le taux d'achèvement du primaire par une cohorte est le produit du taux de survie en dernière année du primaire par le pourcentage des élèves de dernière année qui la terminent avec succès.

Taux d'alphabétisme des adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus exprimé en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge.

Taux d'alphabétisme des jeunes adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 à 24 ans, exprimé en pourcentage de la population totale de ce groupe 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 participation à la population active. Part de la population qui a un emploi, ou qui en recherche un, en proportion de la population en âge de travailler.

Taux de prévalence du VIH. Nombre estimé de personnes d'un groupe d'âge donné qui vivent avec le VIH/sida à la fin d'une année donnée, exprimé en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge.

Taux de redoublement par année d'études. Nombre de redoublants dans une année d'études donnée lors d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage de l'effectif de cette année d'études lors de 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 réussite scolaire. Pourcentage des personnes d'une tranche d'âge donnée ayant réussi ou achevé un niveau d'enseignement spécifique (primaire, secondaire ou supérieur) ou une année d'études à l'école.

Taux de scolarisation par âge. Nombre des enfants d'un âge ou groupe d'âge donné scolarisés, quel que soit le niveau d'enseignement dans lequel ils sont inscrits, exprimé en pourcentage de la population du même âge ou groupe 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 données, 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 d'admission (TNA). Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire ayant l'âge officiel requis pour commencer leur scolarité, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

Taux net de fréquentation. Nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement qui fréquentent l'école à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

Taux net de scolarisation (TNS). Rapport entre le nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant au groupe d'âge correspondant officiellement à ce niveau, et la population de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

Taux net ajusté de fréquentation du primaire. Nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant officiellement au niveau primaire qui fréquentent un établissement primaire ou secondaire, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire. Scolarisation dans un établissement primaire ou secondaire d'enfants appartenant au groupe d'âge correspondant officiellement au niveau primaire, exprimée en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

Références bibliographiques*

- 1 but. 2009. *L'éducation pour tous*. <http://www.join1goal.org/fr/about-us> (Consulté le 31 août 2009.)
- Abada-Barrerío C. E. ; Castro, A. 2006. Experiences of stigma and access to HAART in children and adolescents living with HIV/AIDS in Brazil. *Social Science & Medicine*, vol. 62, n° 5, p. 1219-1228.
- Abadzi, H. 2006. *Efficient learning for the poor : insights from the frontier of cognitive neuroscience*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Le développement en marche.)
- Abadzi, H. ; Crouch, L. A. ; Echegaray, M. ; Pasco, C. ; Sampe, J. 2005. Monitoring basic skills acquisition through rapid learning assessments : a case study of Peru. *Prospects*, vol. 35, n° 2, p. 137-156.
- Abou Serie, R. ; Ayiro, L. ; Crouch, L. ; Godia, G. ; Martins, G. 2009. Absorptive capacity : from donor perspectives to recipients' professional views. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Acharya, S. ; Luitel, B. C. 2006. *The functioning and effectiveness of scholarship and incentive schemes in Nepal*. Katmandou, UNESCO. (UNESCO Kathmandu Series of Monographs and Working Papers, 9.)
- Ackerman, D. ; Barnett, W. S. ; Hawkinson, L. E. ; Brown, K. ; McConigle, E. A. 2009. *Providing preschool education for all 4 year olds : lessons from six state journeys*. New Brunswick, National Institute for Early Education Research. (Synthèse sur l'éducation préscolaire.)
- Ackerman, P. ; Thormann, M. S. ; Huq, S. 2005. *Assessment of educational needs of disabled children in Bangladesh*. Washington, D. C., Agence des États-Unis pour le développement international.
- Adams, A. V. 2007a. Helping youth make the transition from school to work. *Development Outreach*, vol. 9, n° 2, p. 22-25.
- . 2007b. The role of youth skills development in the transition to work : a global review. Washington, D. C., Banque mondiale. (HDNCY n° 5.)
- . 2008. Skills development in the informal sector of sub-Saharan Africa. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Adams, A. V. ; Coulombe, H. ; Wodon, Q. ; Razmara, S. 2008. *Education, skills and labor market outcomes in Ghana*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Polycopié.)
- Aderinoye, R. ; Rogers, A. 2005. Urban literacies : the intervention of the literacy shop approach in Bodija Market, Ibadan, Nigeria. Dans : Rogers, A. (dir. publ.). *Urban literacy : communication, identity and learning in development contexts*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 253-277.
- Agence nationale de lutte contre l'illettrisme. 2007. Illettrisme : les chiffres. Exploitation par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête Information et vie quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE. Lyon, ANLCL.
- Aguilar, P. ; Retamal, G. 2009. Protective environments and quality education in humanitarian contexts. *International Journal of Educational Development*, vol. 29, n° 1, p. 3-16.
- Ahmed, A. U. ; Hill, R. V. ; Smith, L. C. ; Wiesmann, D. M. ; Frankenberger, T. 2007. *The world's most deprived : characteristics and causes of extreme poverty and hunger*. Washington, D. C., Institut international de recherche sur les politiques alimentaires. (2020 Discussion Paper.)
- Akyeampong, K. 2007. *50 years of educational progress and challenge in Ghana*. Brighton, Université du Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education.
- . 2009. Revisiting free compulsory universal basic education (FCUBE) in Ghana. *Comparative Education*, vol. 45, n° 2, p. 175-195.
- Akyeampong, K. ; Sabates, R. ; Hunt, F. ; Anthony, J. 2009. *Review of research on basic education provision in Nigeria (ESSPIN)*. Brighton, Université du Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education. (Exposé non publié.)
- Alderman, H. ; Behrman, J. R. ; Lavy, V. ; Menon, R. 2001. Child health and school enrollment : a longitudinal analysis. *Journal of Human Resources*, vol. 36, n° 1, p. 185-205.
- Alderman, H. ; Hoddinott, J. ; Kinsey, B. 2006. Long term consequences of early childhood malnutrition. *Oxford Economic Papers*, vol. 58, n° 3, p. 450-474.
- Alderman, H. ; Hoogeveen, H. ; Rossi, M. 2009. Preschool nutrition and subsequent schooling attainment : longitudinal evidence from Tanzania. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 57, n° 2, p. 239-260.
- Alidou, H. ; Boly, A. ; Brock-Utne, B. ; Diallo, Y. S. ; Heugh, K. ; Wolff, H. E. 2005. Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne. Réunion biennale de l'ADEA 2006, Libreville, 27-31 mars.

* Les documents de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010* peuvent être consultés sur le site www.efareport.unesco.org

- Alkenbrack, S. ; Chettra, T. ; Forsythe, S. 2004. *The social and economic impact of HIV/AIDS on families with adolescents and children in Cambodia*. Phnom Penh, Gouvernement du Cambodge, département du Bien-être de l'enfant, Direction technique du ministère des Affaires sociales des vétérans et de la Réhabilitation des jeunes/the POLICY Project Cambodia.
- Alliance GAVI. 2009a. *GAVI Alliance progress report 2008*. Genève, Alliance GAVI.
- . 2009b. *GAVI partners fulfil promise to fight pneumococcal disease*. Genève, Alliance GAVI. http://www.gavialliance.org/media_centre/press_releases/2009_06_12_AMC_lecce_kick_off.php (Consulté le 29 août 2009.)
- Al-Mekhlafy, T. A. 2008. Strategies for gender equality in basic and secondary education : a comprehensive and integrated approach in the Republic of Yemen. Dans : Tembon, M. ; Fort, L. (dir. publ.). *Girls' education in the 21st century : gender equality, empowerment and economic growth*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 269-278.
- Al Samarrai, S. 2008. Governance and education inequality in Bangladesh. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Altinok, N. 2008. Une perspective internationale de l'évolution de la qualité des acquis scolaires (1965-2007). Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- . 2009. An empirical approach to marginalization in education based on the TIMSS 2007 study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Alviar, C. ; Ayala, F. ; Handa, S. À paraître. Testing combined targeting systems for cash transfer programmes : the case of the CT-OVC programme in Kenya. Dans : Lawson, D. ; Hulme, D. ; Matin, I. ; Moore, K. (dir. publ.). *What works for the poorest ? Poverty reduction programmes for the world's ultra-poor*. Rugby, Practical Action.
- Aly, J. H. ; National Education Policy Review Team. 2007. *Education in Pakistan : a white paper*. Document to debate and finalize the national education policy. Islamabad.
- Amnesty International. 2009. Shattered lives : beyond the 2008-2009 Mindanao armed conflict. Londres, Amnesty International.
- Andrabi, T. ; Das, J. ; Khwaja, A. I. ; Vishwanath, T. ; Zajonc, T. ; The LEAPS Team. 2008. *Pakistan. Learning and educational achievements in Punjab schools (LEAPS) : insights to inform the education policy debate*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Anthony, J. 2009. Access to education for students with autism in Ghana : implications for EFA. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Arnold, D. H. ; Doctoroff, G. L. 2003. The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, vol. 54, p. 517-545.
- Aslam, M. ; Kingdon, G. 2007. *What can teachers do to raise pupil achievement ?* Oxford, Université d'Oxford, Département d'économie. (Centre for the Study of African Economies, CSAE WPS/2007-14.)
- Assad, R. ; Barsoum, G. 2007. *Youth exclusion in Egypt : in search of a « second chance »*. Washington, D. C./Dubai, Wolfensohn Center for Development, Brookings Institution/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Papers, 2.)
- Assemblée générale des Nations Unies, Conseil de sécurité. 2009. *Les enfants et les conflits armés : rapport du Secrétaire général*. New York, Organisation des Nations Unies.
- Atchoarena, D. ; Delluc, A. M. 2001. *Revisiting technical and vocational education in sub-Saharan Africa : provision, patterns and policy issues*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Attfield, I. ; Tamiru, M. ; Parolin, B. ; Grauwe, A. D. 2002. *Improving micro-level planning through a geographical information system : studies on Ethiopia and Palestine*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Ayyar, R. V. V. 2008. Country-agency relationship in development cooperation : an Indian experience. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Banerjee, A. ; Banerji, R. ; Duflo, E. ; Glennerster, R. ; Khemani, S. 2008. *Pitfalls of participatory programs : evidence from a randomized evaluation in education in India*. Washington, D. C., Banque mondiale, Groupe de recherche sur le développement (Équipe des services publics). (Série Évaluation d'impact, 21 ; Document de travail de recherche sur les politiques, n° 4584.)
- Bano, M. 2008. *Islamiyya, Quranic and Tsangaya education (IQTE) integration strategy*. Kano/Londres, Gouvernement de l'État de Kano/CUBE, ministère du Développement international.
- Banque africaine de développement/OCDE. 2008a. *Perspectives économiques en Afrique – Cameroun*. Paris, Banque africaine de développement/Organisation de coopération et de développement économiques. (Rapport annuel sur les perspectives économiques en Afrique.)
- . 2008b. *Perspectives économiques en Afrique – Éthiopie*. Paris, Banque africaine de développement/Organisation de coopération et de développement économiques. (Rapport annuel sur les perspectives économiques en Afrique.)
- . 2008c. *Perspectives économiques en Afrique – Ghana*. Paris, Banque africaine de développement/Organisation de coopération et de développement économiques. <http://www.africaneconomicoutlook.org/fr/countries/west-africa/ghana/> (Consulté le 29 septembre 2009.)

- .2008d. *Perspectives économiques en Afrique – Maroc*. Paris, Banque africaine de développement/Organisation de coopération et de développement économiques. (Rapport annuel sur les perspectives économiques en Afrique.)
- .2008e. *Perspectives économiques en Afrique – Mozambique*. Paris, Banque africaine de développement/Organisation de coopération et de développement économiques. (Rapport annuel sur les perspectives économiques en Afrique.)
- .2008f. *Perspectives économiques en Afrique – Rwanda*. Paris, Banque africaine de développement/Organisation de coopération et de développement économiques. (Rapport annuel sur les perspectives économiques en Afrique.)
- Banque mondiale. 2002a. *World Bank announces first group of countries for « education for all » fast track*. Washington, D. C., Banque mondiale. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:20049839-menuPK:34463-pagePK:34370-piPK:34424,00.html> (Consulté le 25 septembre 2009.)
- .2002b. *L'éducation, atout d'une économie dynamique : un plan d'action pour progresser plus vite vers une éducation pour tous*. Washington, D. C., Banque mondiale, Comité du développement/Fonds monétaire international. (DC2002-0005/Rev1.)
- .2004. *Vietnam reading and mathematics assessment study*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Rapport du Secteur du développement humain.)
- .2005a. *Going to school/going to work. A report on child labor and EFA in World Bank projects and policy documents*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de référence pour la troisième table ronde sur le travail des enfants et l'éducation pour tous [EPT], cinquième réunion du Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous de l'UNESCO, Beijing, 28-30 novembre.)
- .2005b. Implementation completion report (IDA-35700 TF-50588) on a credit in the amount of SDR 119.1 million (US\$150 equivalent) and a grant in the amount of US\$50 million to the United Republic of Tanzania for the primary education development program. Washington, D. C., Banque mondiale. (IDA-35700 TF-50588.)
- .2005c. *In their own language*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Education notes.)
- .2005d. Madagascar : Education sector development project – Implementation completion report. Washington, D. C., Banque mondiale. (Report n° 33345-MAG.)
- .2005e. *Primary and secondary education in Lesotho. A country status report for education*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Développement humain de la région Afrique. Document de travail 101.)
- .2005f. Rapport sur le développement dans le monde, 2006 : équité et développement. Washington, D. C., Banque mondiale.
- .2006a. Cambodia : halving poverty by 2015 ? Poverty assessment 2006. Washington, D. C., Banque mondiale.
- .2006b. Indonesia : making the new Indonesia work for the poor. Washington, D. C., Banque mondiale.
- .2006c. Lao PDR poverty assessment report : from valleys to hilltops – 15 years of poverty reduction. Washington, D. C., Banque mondiale.
- .2006d. Nepal : resilience amidst conflict. an assessment of poverty in nepal, 1995-96 and 2003-04. Washington, D. C., Banque mondiale.
- .2006e. Project appraisal document on a proposed loan in the amount of us\$200.00 million to the Republic of the Philippines for a national program support for basic education project. Washington, D. C., Banque mondiale.
- .2006f. Replacer la nutrition au cœur du développement : une stratégie d'intervention à grande échelle. Washington, D. C., Banque mondiale.
- .2006g. *Skill development in India. The vocational education and training system*. Washington, D. C., Banque mondiale, Unité du développement humain, région Asie du Sud.
- .2006h. Uganda : poverty and vulnerability assessment. Washington, D. C., Banque mondiale.
- .2006i. United Republic of Tanzania public expenditure and financial accountability review. Washington, D. C., Banque mondiale. (FY05.)
- .2006j. Rapport sur le développement dans le monde 2007. Le développement et la nouvelle génération. Washington, D. C., Banque mondiale.
- .2007a. *Dhaka : improving living conditions for the urban poor*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Bangladesh Development Series, 17.)
- .2007b. *Education in Sierra Leone. Present challenges, future opportunities*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Développement humain de la région Afrique.)
- .2007c. *Malawi poverty and vulnerability assessment : investing in our future, synthesis report : main findings and recommendations*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réduction de la pauvreté et gestion économique, région Afrique. (Poverty Assessment, 36546.)
- .2008a. *Double jeopardy : responding to food and fuel prices. G8 Hokkaido-Toyako summit*. Hokkaido, Banque mondiale, Poverty Reduction and Economic Management Network. (Document de travail, 44951.)
- .2008b. Haiti – Meeting teacher needs for education for all project. Washington, D. C., Banque mondiale.

- .2008c. *Nigeria : a review of the costs and financing of public education*. Washington, D. C., Banque mondiale, Unité du développement humain, région Afrique. [42418-NG.]
 - .2008d. *Poverty assessment for Bangladesh : creating opportunities and bridging the East-West divide*. Washington, D. C., Banque mondiale.
 - .2008e. *Rising food and fuel prices : addressing the risks to future generations*. Washington, D. C., Banque mondiale.
 - .2008f. *Teacher employment and deployment in Indonesia : opportunities for equity, efficiency and quality improvement*. Washington, D. C., Banque mondiale.
 - .2008g. *Thailand social monitor on youth 2008 : development and the next generation*. Washington, D. C., Banque mondiale.
 - .2009a. *EFA fast track initiative (FTI) and the World Bank*. Washington, D. C., Banque mondiale. <http://go.worldbank.org/8EZE2MXEZ0> (Consulté le 1^{er} janvier 2009.)
 - .2009b. *Enhancing growth and reducing poverty in a volatile world : a progress report on the Africa action plan*. Washington, D. C., Banque mondiale.
 - .2009c. *Escaping stigma and neglect. People with disabilities in Sierra Leone*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Développement humain de la région Afrique.)
 - .2009d. *Ethnicity and development in Vietnam*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Country social analysis.)
 - .2009e. *Crise financière. L'intervention de la Banque mondiale. (Mis à jour le 22 septembre.)* Washington, D. C., Banque mondiale. <http://www.banquemondiale.org/themes/crisefinanciere/initiatives.htm> (Consulté le 30 septembre 2009.)
 - .2009f. *Kenya : poverty and inequality assessment*. Washington, D. C., Banque mondiale.
 - .2009g. *Le système éducatif béninois. Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace*. Washington, D. C., Banque mondiale, Pôle de Dakar. (Série Développement humain de la région Afrique.)
 - .2009h. *Narrative-based status report of countries receiving catalytic (CF) financial support under the provisions of education for all-fast track initiative (FTI)*. Washington, D. C., Banque mondiale. <http://go.worldbank.org/QSMZMD2KC0> (Consulté le 29 septembre 2009.)
 - .2009i. *Rapid response child-focused social cash transfer and nutrition security project, Senegal*. Washington, D. C., Banque mondiale. <http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P115938> (Consulté le 29 septembre 2009.)
 - .2009j. *Six steps to abolishing primary school fees. Operational guide*. Washington, D. C., Banque mondiale.
 - .2009k. *Indicateurs de développement dans le monde 2009*. Washington, D. C., Banque mondiale.
 - .2009l. *Zoellick calls for « vulnerability fund » ahead of Davos forum*. Washington, D. C., Banque mondiale. <http://go.worldbank.org/76E1GRKBNO> (Consulté le 29 septembre 2009.)
- Banque mondiale et FMI. 2009. *Rapport de suivi mondial 2009 : une situation d'urgence dans le domaine du développement*. Washington, D. C., Banque mondiale/Fonds monétaire international. (Résumé en français.)
- Banque mondiale et Gouvernement du Burundi. 2008. *Republic of Burundi : public expenditure management and financial accountability review (PEMFAR) : improving allocative efficiency and governance of public expenditure and investing in public capital to accelerate growth and reduce poverty*. Washington, D. C., Banque mondiale. [42160-BI.]
- Banque mondiale et UNICEF. 2009. *Abolishing school fees in Africa : lessons learned in Ethiopia, Ghana, Kenya and Mozambique*. Washington, D. C./New York, Banque mondiale/UNICEF. (Development Practice in Education.)
- Barabasch, A. ; Hang, S. ; Lawson, R. 2009. *Planned policy transfer : the impact of the German model on Chinese vocational education*. *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, vol. 39, n° 1, p. 5-20.
- Barnett, W. S. ; Epstein, D. J. ; Friedman, A. A. ; Boyd, J. S. ; Hustedt, J. T. 2008. *The state of preschool. 2008 state preschool yearbook*. New Brunswick, National Institute for Early Childhood Research.
- Barnett, W. S. ; Yarosz, D. J. 2007. *Who goes to preschool and why does it matter ?* *Preschool Policy Matters*, n° 15, novembre.
- Bartholomew, A. ; Takala, T. ; Ahmed, Z. 2009. *Mid-term evaluation of the EFA fast track initiative. Country case study : Mozambique*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. (Draft.)
- Batungwanayo, C. ; Reyntjens, L. 2006. *L'impact du décret présidentiel pour la gratuité des soins sur la qualité des services de santé au Burundi*. Bujumbura, ministère de la Santé publique du Burundi, Direction générale de la santé publique.
- Baulch, B. ; Nguyen, T. M. H. ; Nguyen, T. T. P. ; Pham, T. H. 2009. *Ethnic minority poverty in Vietnam. Background paper for country social analysis : ethnicity and development in Vietnam*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Projet de document de consultation.)
- Baxter, P. ; Bethke, L. 2008. *Filling the gap : what is the role of alternative education programmes ?* Reading/Paris, CfBT Education Trust/Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.

- Beegle, K. ; Dehejia, R. H. ; Gatti, R. 2006. Child labor and agricultural shocks. *Journal of Development Economics*, vol. 81, n° 1, p. 80-96.
- Beegle, K. ; De Weerd, J. ; Dercon, S. 2009. The intergenerational impact of the African orphans crisis : a cohort study from an HIV/AIDS affected area. *International Journal of Epidemiology*, vol. 38, n° 2, p. 561-8.
- Behrman, J. R. 1996. Impact of health and nutrition on education. *The World Bank Research Observer*, vol. 11, n° 1, p. 23-37.
- Behrman, J. R. ; Hoddinot, J. ; Maluccio, J. A. ; Soler-Hampejsek, E. ; Behrman, E. R. ; Martorell, R. ; Ramirez-Zea, M. ; Stein, A. D. 2008. *What determines adult cognitive skills : impacts of pre-schooling, schooling and post-schooling experiences in Guatemala*. Washington, D. C., Institut international de recherche sur les politiques alimentaires. (IFPRI Discussion Papers, 00826.)
- Belfield, C. R. 2007. Introduction to the special issue « The economics of early childhood education ». *Economics of Education Review*, vol. 26, n° 1, p. 1-2.
- Bellew, R. ; Moock, P. 2008. Fast Track initiative education program development fund (EPDF) : review of activities and allocations 2005-2007. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée.
- Benavot, A. 2004. A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- . 2008. Meeting the lifelong learning needs of youth and adults. Dans : Duke, C. ; Hinzen, H. (dir. publ.). *Knowing more, doing better : challenges for CONFINTEA VI from monitoring EFA in non-formal youth and adult education*. Bonn, dvv International, p. 8-14. (Perspectives internationales de l'éducation des adultes.)
- Bennell, P. 2009. A review of EFA expenditure projections made by national education plans in sub-Saharan Africa. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Bennell, P. ; Akyeampong, K. 2007. *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia*. Londres, ministère du Développement international, Département central de recherche. (Educational Papers. Researching the issues, 71.)
- Bennett, J. 2008. Early childhood services in the OECD countries : review of the literature and current policy in the early childhood field. Florence, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. (Document de travail Innocenti.)
- Benveniste, L. ; Marshall, J. ; Santibañez, L. 2007. *Teaching in Lao PDR*. Washington, D. C./Vientiane, Banque mondiale/Ministère de l'éducation de la République démocratique populaire lao.
- Bermingham, D. 2009a. Scaling up aid for education : lessons from the education for all fast track initiative (FTI). Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- . 2009b. We don't need no education ? Why the United States should take the lead on global education. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. (CGD notes.)
- Berry, C. 2009. A framework for assessing the effectiveness of the delivery of education aid in fragile states. *Journal of Education for International Development (JEID)*, vol. 4, n° 1.
- Betancourt, T. S. ; Simmons, S. ; Borisova, I. ; Brewer, S. E. ; Iweala, U. ; de la Soudière, M. 2008. High hopes, grim realities : reintegration and the education of former child soldiers in Sierra Leone. *Comparative Education Review*, vol. 52, n° 4, p. 565-587.
- Betcherman, G. ; Godfrey, M. ; Puerto, S. ; Rother, F. ; Stavreska, A. 2007. *A review of interventions to support young workers : findings of the youth employment inventory*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Discussion paper, 0715.)
- Betcherman, G. ; Olivas, K. ; Dar, A. 2004. Impacts des programmes actifs du marché du travail : mise à jour des leçons tirées de leurs évaluations, et leur application possible aux pays en développement et en transition. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain. (Série Documents de travail sur la protection sociale ; Document de consultation, 0402.)
- Bhalotra, S. 2009. Educational deficits and social identity in India. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Biddle, N. ; Mackay, S. 2009. Understanding the educational marginalisation of indigenous Australians : extent, processes and policy responses. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Bird, K. ; Pratt, N. 2004. *Fracture points in social policies for chronic poverty reduction*. Manchester, Centre de recherche sur la pauvreté chronique. (Document de travail CPRC.)
- Birdsall, N. ; Savedoff, W. ; Vyborny, K. 2008. *Cash on delivery aid for education : a hands-off approach*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial.
- Bishop, J. H. ; Mañe, F. 2005. Economic return to vocational courses in U.S. high schools. Dans : Lauglo, J. ; Maclean, R. (dir. publ.). *Vocationalisation of secondary education revisited* (Technical and Vocational Education and Training : Issues, Concerns and Prospects, vol. 1.) Dordrecht, Springer, p. 329-362.
- Björkman, M. 2005. *Income shocks and gender gaps in education : evidence from Uganda*. Stockholm, Institute for International Economic Studies, Stockholm University.

- Black, R. E. ; Allen, L. H. ; Bhutta, Z. A. ; Caulfield, L. E. ; de Onis, M. ; Ezzati, M. ; Mathers, C. ; Rivera, J. 2008. Maternal and child undernutrition : global and regional exposures and health consequences. *The Lancet (Malnutrition maternelle et infantile 1)*, vol. 371, n° 9608, p. 243-260.
- Blanco Allais, F. ; Quinn, P. 2009. Marginalisation and child labour. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Blanden, J. ; Machin, S. 2008. Up and down the generational income ladder in Britain : past changes and future prospects. *National Institute Economic Review*, vol. 205, n° 1, p. 101-116.
- Boissière, 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, D. C., Banque mondiale, Département de l'évaluation des opérations.
- Bonnet, G. 2009. Marginalization in Latin America and the Caribbean. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Bouis, H. 2008. *Rising food prices will result in severe declines in mineral and vitamin intakes of the poor*. Washington, D. C., HarvestPlus, Institut international de recherche sur les politiques alimentaires.
- Bourguignon, F. ; Ferreira, F. ; Walton, M. 2007. Equity, efficiency and inequality traps : a research agenda. *Journal of Economic Inequality*, vol. 5, n° 2, p. 235-256.
- Brannelly, L. ; Ndaruhutse, S. ; Rigaud, C. 2009. *Donors' engagement in education in fragile and conflict-affected states*. Reading, UK/Paris, CfBT Education Trust/Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (Policy brief.)
- Brautigam, D. A. 2000. *Aid dependence and governance*. Stockholm, Groupe d'experts sur les questions de développement, ministère suédois des Affaires étrangères.
- . 2008. *China's African aid : transatlantic challenges*. Washington, D. C., German Marshall Fund of the United States, Program on Aid Effectiveness.
- Bredenkamp, H. 2009a. *Helping low-income countries confront the worst economic crisis in 60 years*. Washington, D. C., Fonds monétaire international. <http://blog-imfdirect.imf.org/2009/08/31/twin-crisis/> (Consulté le 29 septembre 2009.)
- . 2009b. *Low-income countries : different strokes for different folks*. Washington, D. C., Fonds monétaire international. <http://blog-imfdirect.imf.org/2009/09/02/differe3nt-nee/> (Consulté le 29 septembre 2009.)
- Brewer, L. 2004. Les jeunes en danger – *Le rôle de la mise en valeur des compétences pour faciliter le passage au monde du travail*. Genève, OIT, Programme focal sur les compétences et l'employabilité. (Document de travail SKILLS.)
- Bridgeland, J. ; Dilulio, J. J. Jr. ; Morison, K. B. 2006. *The silent epidemic. perspectives of high school dropouts*. Washington, D. C., Civic Enterprises, LLC/Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation.
- Brooks-Gunn, J. ; Markman, L. B. 2005. The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children* (School readiness : closing racial and ethnic gaps), vol. 15, n° 1, p. 139-168.
- Bruneforth, M. 2009a. Differences in the age distribution of primary pupils between administrative and household data and the impact on monitoring of enrolment rates. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2009b. Social background and a typology of out-of-school children in 27 countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Bruneforth, M. ; Wallet, P. 2009. Developing indicators to monitor out-of-school adolescents. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Brunello, G. ; Checchi, D. 2007. Does school tracking affect equality of opportunity ? New international evidence. *Economic Policy*, vol. 22, n° 52, p. 781-861.
- Bruns, B. ; Mingat, A. ; Rakotomalala, R. 2003. Réaliser la scolarisation primaire universelle en 2015 : une chance pour tous les enfants du monde. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Bundy, D. A. ; Burbano, C. ; Grosh, M. ; Gelli, A. ; Jukes, M. ; Drake, L. 2009a. *Rethinking school feeding : social safety nets, child development, and the education sector*. Washington, D. C./Rome, Banque mondiale/Programme alimentaire mondial.
- Bundy, D. A. ; Kremer, M. ; Bleakley, H. ; Jukes, M. C. H. ; Miguel, E. 2009b. Deworming and development : asking the right questions, asking the questions right. *PLoS Neglected Tropical Diseases*, vol. 3, n° 1, e362.
- Burd-Sharps, S. ; Lewis, K. ; Borges Martins, E. 2008. *The measure of America : American human development report, 2008-2009*. Brooklyn, Conseil de recherche en sciences sociales, American Human Development Project. (A Columbia/SSRC Book.)
- Bureau de la coordination des affaires humanitaires. 2009. *Relief web. Financial tracking service (FTS)*. Genève, OCHA. <http://ocha.unog.ch/fts/pageloader.aspx> (Consulté le 29 septembre 2009.)
- Buse, K. 2005. Education for all-fast track initiative : review of the governance and management structures. Washington, D. C./Londres, Banque mondiale/Overseas Development Institute.

- . 2007. *Education for all-fast track initiative : an embodiment of the Paris declaration on aid effectiveness ?* Washington, D. C./Londres, Banque mondiale/Overseas Development Institute.
- Caillods, F. ; Hallak, J. 2004. *Éducation et documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) : synthèse d'expériences*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Cambridge Distance Education Consultancy. 2009. *Open and distance learning for basic education : its potential for hard to reach children and children in conflict and disaster areas*. Cambridge/Katmandou, CDEC/Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie du Sud. (Rapport établi par CDEC pour UNICEF-ROSA.)
- Cambridge Education ; Mokoro ; OPM. 2009. *Évaluation à mi-parcours de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT. Rapport préliminaire*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. (Projet.)
- Cameron, S. 2008. *Education decisions in slums of Dhaka, Bangladesh*. Glasgow, British Association of International and Comparative Education.
- . 2009. *Education decisions in slums of Dhaka*. Falmer, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity (CREATE). (Pathways to Access.)
- Campagne mondiale pour l'éducation. 2009. *Education on the brink : will the IMF's new lease on life ease or block progress towards education goals ?* Johannesburg, Campagne mondiale pour l'éducation.
- Campagne mondiale pour l'éducation ; ActionAid International. 2005. *Global benchmarks for adult literacy*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Campaign for fiscal equity. 2009. *A sound basic education for all children*. <http://www.cfequity.org> (Consulté le 24 septembre 2009.)
- Campbella, F. A. ; Wasika, B. H. ; Pungello, E. ; Burchinala, M. ; Barbarina, O. ; Kainza, K. ; Sparlinga, J. J. ; Rameyb, C. T. 2008. *Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions*. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, n° 4, p. 452-466.
- Carr-Hill, R. 2009. *Mid-term evaluation of the EFA fast track initiative : issues in data and monitoring and evaluation*. Oxford/Cambridge, Mokoro Ltd/Cambridge Education/Oxford Policy Management. (Document de travail, 3.)
- Casely-Hayford, L. ; Gharthey, A. B. ; Sfl Internal Impact Assessment Team. 2007. *The leap to literacy and life change in northern Ghana : an impact assessment of school for life (SfL)*. Tamale, School for Life.
- Castro, V. ; Laguna, J. R. 2008. *Review of results from pilots in Spanish : Nicaragua*. Document présenté au deuxième Atelier sur l'évaluation des compétences en lecture dans les premières années du cycle primaire (EGRA), Washington, D. C., 12-14 mars.
- CCCI. 2009a. *L'aide dans le collimateur : Les relations civilo-militaires en Afghanistan*. Ottawa, Conseil canadien pour la coopération internationale. (Note d'information du CCCI.)
- . 2009b. *Backgrounder on the Kandahar provincial reconstruction team*. Ottawa, Conseil canadien pour la coopération internationale.
- Center for Labor Market Studies. 2007. *Left behind in America : the nation's dropout crisis*. Boston, Northeastern University, Center for Labor Market Studies.
- Centers for Disease Control and Prevention. 2008. *Progress toward introduction of Haemophilus influenzae type b vaccine in low-income countries-worldwide, 2004-2007*. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, vol. 57, n° 6, p. 148-151.
- Centre de recherche sur la pauvreté chronique. 2008. *The chronic poverty report 2008-09 : escaping poverty traps*. Manchester, CPRC.
- Centre des politiques et des données en éducation ; UNESCO. 2009. *Estimating the costs of achieving education for all in low income countries*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Centre européen des droits des Roms. 2007. *The impact of legislation and policies on school segregation of Romani children : a study of anti-discrimination law and government measures to eliminate segregation in education in Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania and Slovakia*. Budapest, Centre européen des droits des Roms.
- . 2008. *Rights groups press Czech Government on Roma education*. Budapest, Centre européen des droits des Roms. <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=2982&archiv=12009>. (Consulté le 29 septembre 2009.)
- Centre for Urban Studies ; National Institute of Population Research and Training and MEASURE Evaluation. 2006. *Slums of urban Bangladesh : mapping and census*. Dhaka/Chapel Hill, CUS/NIPORT/MEASURE Evaluation.
- Centre pour la surveillance des déplacements internes. 2009. *Internal displacement global overview of trends and developments in 2008*. Genève, IDMC/Conseil norvégien pour les réfugiés.
- Centre pour le développement mondial. *Liberia's recovery from devastation*. http://www.cgdev.org/section/initiatives/_active/liberia/recovery (Consulté le 13 juillet 2009.)

- Cerdan-Infantes, P. ; Vermeersch, C. 2007. *More time is better : an evaluation of the full-time school program in Uruguay*. Washington, D. C., Banque mondiale. [Série Évaluation d'impact, 13. Document de travail de recherche sur les politiques, 4167.]
- Chanamuto, N. 2009. Annotated bibliography on the costs of reaching and teaching the marginalised. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Chang, G.-C. ; Martinez, R. ; Mputu, H. 2009. Estimating the costs of education development : case study for Democratic Republic of Congo, Nigeria and Sudan. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Chen, S. ; Ravallion, M. 2008. *The developing world is poorer than we thought, but no less successful in the fight against poverty*. Washington, D. C., Banque mondiale. [Document de travail de recherche sur les politiques, 4703.]
- . 2009. *The impact of the global financial crisis on the world's poorest*. VoxEU.org. <http://www.voxeu.org/index.php?q=node/3520> [Consulté le 5 novembre 2009.]
- Children England. 2009. *Children England HM treasury budget 2009*. Londres, Children England. [Exposé des principales annonces.]
- Chowdhury, J. 2005. *Disability and chronic poverty : an empirical study on Bangladesh*. Oxford, Université d'Oxford. [Thèse de maîtrise de philosophie.]
- Christensen, G. ; Stanat, P. 2007. *Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed*. Washington, D. C., Institut de politique migratoire/Bertelsmann Stiftung. [Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration.]
- CINTERFOR/OIT. 2001. *Modernization in vocational education and training in Latin America and the Caribbean*. Montevideo, Organisation internationale du travail, CINTERFOR [Centre interaméricain de recherche et de documentation sur la formation professionnelle].
- . 2008. Tendances mondiales de l'emploi des jeunes : octobre 2008. Genève, Organisation internationale du travail.
- . 2009. *Global employment trends : update, May 2009*. Genève, Organisation internationale du travail.
- Clemens, M. ; Radelet, S. ; Bhavnani, R. 2004. *Counting chickens when they hatch : the short-term effect of aid on growth*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. [Document de travail.]
- CNN. 2009. « *High school dropout crisis » continues in US, study says*. CNN, Atlanta, <http://edition.cnn.com/2009/US/05/05/dropout.rate.study/> [Consulté le 29 septembre 2009.]
- Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. 2008. *Child soldiers : global report 2008*. Londres, Coalition to Stop the Use of Child Soldiers.
- Cohen, J. ; Dupas, P. 2007. *Free distribution or cost-sharing : evidence from a randomized malaria prevention experiment*. Cambridge, Poverty Action Lab. http://www.povertyactionlab.org/papers/Dupas%20Free_Distribution_vs_Cost-Sharing_10.15.07.pdf [Consulté le 29 septembre 2009.]
- Colclough, C. ; Fennel, S. 2004. *The fast track initiative : towards a new strategy for meeting the education MDGs*. Londres, ministère du Développement international. [Document d'orientation.]
- Collier, P. ; Hoeffler, A. 2002. *Aid, policy and growth in post-conflict societies*. Washington, D. C., Banque mondiale. [Document de travail de recherche sur les politiques, 2927.]
- COMEDAF II+. 2007. *Stratégie pour dynamiser la formation et l'enseignement techniques et professionnels en Afrique*. Réunion du Bureau de la Conférence des ministres de l'éducation de l'Union africaine, 29-31 mai, Addis-Abeba, janvier.
- Comité des Dix. 2009. L'impact de la crise sur les économies africaines – Maintenir la croissance et poursuivre la réduction de la pauvreté, Perspectives et recommandations de l'Afrique au G-20. Tunis-Belvédère, Banque africaine de développement.
- Commission de l'Afrique. 2008. Africa commission thematic conference on the African youth and employment, Accra 5 septembre 2008. Accra, Commission de l'Afrique. [Document de référence.]
- Commission de planification de l'Inde. 2008. *The eleventh five year plan (2007-2012)*. New Delhi, Oxford University Press.
- Commission des femmes pour les femmes et les enfants réfugiés. 2004. *Global survey on education in emergencies*. New York, Women's Commission for Refugee Women and Children.
- . 2005. *Learning in a war zone*. New York, Women's Commission for Refugee Women and Children.
- Commission européenne. 2008. *Child poverty and well-being in the EU : current status and way forward*. Luxembourg, Commission européenne, Direction générale « Emploi, affaires sociales et égalité des chances », Unité E2.
- . 2009a. *EU action against discrimination : activity report 2007-08*. Luxembourg, Commission européenne, Direction générale « Emploi, affaires sociales et égalité des chances », Unité G4.
- . 2009b. *Supporting developing countries in coping with the crisis : where does the EU go from Doha ? What prospects for meeting the EU targets of 2010 and 2015 ? Annual progress report 2009 on financing for development*. Bruxelles, Commission européenne. [Document de travail des services de la Commission.]

- Commission européenne contre le racisme et l'intolérance. 2009. *Rapport de l'ECRI sur la Slovaquie (quatrième cycle de monitoring)*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Direction générale des droits de l'homme et des affaires juridiques, Secrétariat de l'ECRI. [CRI [2009] 20.]
- Commission sur la croissance et le développement. 2008. *The growth report : strategies for sustained growth and inclusive development*. Washington, D. C., Banque mondiale, Commission sur la croissance et le développement.
- Comprendre le travail des enfants. 2009. The twin challenges of eliminating child labour and achieving EFA : evidence and policy options from Mali and Zambia. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement. 2009. Trade and development report, 2009. Responding to the global crisis. Climate change mitigation and development. Washington, D. C., CNUCED.
- Conflict Data Program. 2009. *UCDP/PRIO Armed Conflict Dataset v4-2009*. Uppsala, Suède, Université d'Uppsala, Département de la recherche sur la paix et les conflits, Programme de collecte de données sur les conflits. http://www.pcr.uu.se/research/UCDP/data_and_publications/datasets.htm (Consulté le 29 septembre 2009.)
- Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale. France. 2008. *Un devoir national – L'insertion des jeunes sans diplôme*. Paris, CERC. (Rapport n° 9.)
- Contreras, M. E. ; Talavera Simoni, M. L. 2003. The Bolivian education reform 1992-2002 : case studies in large-scale education reform. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Cooke, M. ; Mitrou, F. ; Lawrence, D. ; Guimond, E. ; Beavon, D. 2007. Indigenous well-being in four countries : an application of the UNDP's human development index to indigenous peoples in Australia, Canada, New Zealand, and the United States. *BMC International Health and Human Rights*, vol. 7, n° 9.
- Coviello, D. ; Islam, R. 2006. *Does aid help improve economic institutions ?* Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 3990.)
- Crouch, L. A. ; Korda, M. 2008. *EGRA Liberia : baseline assessment of reading levels and associated factors*. Washington, D. C., USAID/Banque mondiale.
- Crouch, L. A. ; Korda, M. ; Mumo, D. 2009. *Improvements in reading skills in Kenya : an experiment in the Malindi district*. Washington, D. C., USAID. [EdData II.]
- Crouch, L. ; Winkler, D. 2007. Governance, management and financing of education for all : basic frameworks and case studies. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Crul, M. 2007. *Pathways to success for the children of immigrants*. Washington, D. C., Institut de politique migratoire/ Bertelsmann Stiftung. (Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration.)
- Cueto, S. ; Guerrero, G. ; León, J. ; Seguin, E. ; Muñoz, I. 2009. Explaining and overcoming marginalization in education : a focus on ethnic/language minorities in Peru. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Cunha, F. ; Heckman, J. J. ; Lochner, L. ; Masterov, D. V. 2005. *Interpreting the evidence on life cycle skill formation*. Cambridge, National Bureau of Economic Research. (Document de travail/chapitre pour le *Handbook of the economics of education*.)
- Daftary, F. ; Grin, F. 2003. *Nation-building, ethnicity and language politics in transition countries*. Budapest, Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Institute.
- Das, J. ; Pandey, P. ; Zajonc, T. 2006. *Learning levels and gaps in Pakistan*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 4067.)
- Das, J. ; Zajonc, T. 2008. *India shining and Bharat drowning : comparing two Indian states to the worldwide distribution in mathematics achievement*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 4644.)
- Daswani, C. J. 2005. Urban people and urban literacies : some Indian experiences. Dans : Rogers, A. (dir. publ.). *Urban literacy : communication, identity and learning in development contexts*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 15-22.
- De Beco, G. ; Right to Education Project. 2009. The right to education : human rights indicators and the right to education of Roma children in Slovakia. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Deininger, K. ; Mpuga, P. 2005. Economic and welfare impact of the abolition of health user fees : evidence from Uganda. *Journal of African Economies*, vol. 14, n° 1, p. 55-99.
- De Kemp, A. ; Elbers, C. ; Gunning, J. W. ; Van den Berg, E. ; de Hoop, K. 2008. *Primary education in Zambia*. La Haye, OBT.
- Delgado, C. 2008. *The global food crisis response program (GFRP) at the World Bank*. Communication présentée au Food and Energy Price Increases and Policy Options Workshop, Washington, D. C., Banque mondiale, 9-10 juillet.
- Deloitte LLP. 2009. *Deloitte annual review of football finance*. Londres, Deloitte LLP.
- DeNavas-Walt, C. ; Proctor, B. D. ; Smith, J. C. 2008. *Income, poverty, and health insurance coverage in the United States : 2007*. Washington, D. C., US Census Bureau. (Current Population Reports.)
- De Renzio, P. 2009. *Taking stock : what do PEFA assessments tell us about PFM systems across countries ?* Londres, Overseas Development Institute. (Document de travail, 302.)

- De Renzio, P. ; Dorotinsky, B. 2007. *Tracking progress in the quality of PFM systems in HIPC's : an update on past assessments using PEFA data*. Washington, D. C., Programme Dépenses publiques et responsabilité financière (PEFA).
- De Renzio, P. ; Woods, N. 2007. *The trouble with cash on delivery aid : a note on its potential effects on recipient country institutions*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. (Note en vue de l'initiative du CGD concernant « l'aide basée sur le paiement à la livraison ».)
- DeStefano, J. ; Elaheebocus, N. 2009. School effectiveness in Woliso, Ethiopia : measuring opportunity to learn and early grade reading fluency. Washington, D. C., USAID/Save the Children USA.
- DeStefano, J. ; Schuh Moore, A.-M. ; Balwanz, D. ; Hartwell, A. 2006. *Meeting EFA : reaching the underserved through complementary models of effective schooling*. Washington, D. C., USAID/Academy for Educational Development. (EQUIP2 Working Paper.)
- Deutscher, E. ; Fyson, S. 2008. Améliorer l'efficacité de l'aide. *Finances et Développement*, vol. 45, n° 3, p. 15-19.
- Devereux, S. 2006. *Vulnerable livelihoods in Somali region, Ethiopia*. Falmer, Institute of Development Studies. (Research Report, 57.)
- Devereux, S. ; Sabates-Wheeler, R. ; Tefera, M. ; Taye, H. 2006. *Ethiopia's productive safety net programme (PSNP) : trends in PSNP transfers within targeted households – Final report*. Falmer/Addis-Abeba, Institute of Development Studies/Indak International PLC.
- DFID. 2005. *Why we need to work more effectively in fragile states*. Londres, ministère du Développement international.
- . 2007. *Technical and vocational skills development*. Londres, ministère du Développement international. (Briefing ; a DFID Practice Paper.)
- . 2008a. *Jobs, labour markets and shared growth : the role of skills*. Londres, ministère du Développement international. (Briefing ; a DFID Practice Paper, TD/TNC 95.324.)
- . 2008b. *Maternal health strategy-reducing maternal deaths : evidence and action*. Londres, ministère du Développement international. (Rapport de situation.)
- . 2009a. *Budget 2009 – Keeping our promises to the world's poorest people*. Londres, ministère du Développement international. <http://www.dfid.gov.uk/Media-Room/News-Stories/2009/Budget-2009--keeping-our-promises-to-the-worlds-poorest-people/> (Consulté le 29 septembre 2009.)
- . 2009b. *Eliminating world poverty : building our common future*. Londres, ministère du Développement international.
- DFID ; Banque mondiale. 2005. *Integrating TVET into the knowledge economy : reform and challenges in the Middle East and North Africa*. Londres/Washington, D. C., ministère du Développement international /European Training Foundation/ Banque mondiale. (Rapport de recherche.)
- Dillon, S. 2009. Stimulus plan would provide flood of aid to education. *The New York Times*, 27 janvier.
- District Information System for Education. 2009. *Elementary education in India : progress towards UEE-DISE 2007-08*. New Delhi, National University of Educational Planning and Administration/ministère du Développement des ressources humaines indien, Département de l'enseignement scolaire et de l'alphabétisation.
- Dobbie, W. ; Fryer, R. G., Jr. 2009. Are high-quality schools enough to close the achievement gap ? Evidence from a bold social experiment in Harlem. Cambridge, Université Harvard.
- Dolata, S. ; Ikeda, M. ; Murimba, S. 2004. L'EPT et les systèmes scolaires : à chaque pays sa voie. *Lettre d'information de l'IIPE*, vol. 22, n° 1, p. 8-9.
- Dollar, D. ; Hofman, B. 2006. *Intergovernmental fiscal reforms, expenditure assignment, and governance*. Communication présentée à la Roundtable Conference on Public Finance for a Harmonious Society, Session on Expenditure Assignments within a Framework of Decentralization. Beijing, 28-27 juin, Banque mondiale.
- Dom, C. 2009. Mid-term evaluation of the EFA fast track initiative. FTI and fragile states and fragile partnerships : background literature review. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. (Document de travail, 6.)
- Dowd, A. J. 2009. *A day in school : are students getting an opportunity to learn ?* Communication présentée à la réunion annuelle de la Comparative and International Education Society, Charleston, SC, 24 mars.
- Duffy, M. ; Fransman, J. ; Pearce, E. 2008. *Review of 16 reflect evaluations*. Londres, ActionAid UK.
- Duman, A. 2008. Education and income inequality in Turkey : does schooling matter ? *Financial Theory and Practice*, vol. 32, n° 3, p. 369-387.
- Duru-Bellat, M. 2009. Accès à l'éducation : quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui ? Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Dutcher, N. 2004. *Expanding educational opportunity in linguistically diverse societies*. Washington, D. C., Center for Applied Linguistics.
- Dyer, C. 2006. The education of nomadic peoples : current issues, future prospects. Oxford, Berghahn.

- EACEA. 2009. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles. Bruxelles, Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture ». (Étude Eurydice.)
- Easterly, W. 2003. Can foreign aid buy growth ? *Journal of Economic Perspectives*, vol. 17, n° 3, p. 23-48.
- Echessa, E. 2009. Effective education financing in fragile contexts – Challenges and opportunities : Southern Sudan case. Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence.
- Economic and Political Weekly*. 2009. Editorial : half measure on the right to education. *Economic and Political Weekly*, vol. 44, n° 33, p. 6.
- Edmonds, E. V. 2007. *Child labor*. Bonn, Institut pour l'étude du travail (IZA). (Document de réflexion IZA, 2606.)
- Education for All : class of 2015. 2008. *Education for All : class of 2015. Communiqué de lancement. 25 septembre*. Johannesburg, Campagne mondiale pour l'éducation, Class of 2015.
- Elbedour, S. ; Onwuegbuzie, A. J. ; Ghannam, J. ; Whitcome, J. A. ; Hein, F. A. 2007. Post-traumatic stress disorder, depression, and anxiety among Gaza Strip adolescents in the wake of the second Uprising (Intifada). *Child Abuse & Neglect*, vol. 31, n° 7, p. 719-729.
- Ellis, F. ; Devereux, S. ; White, P. 2009. *Social Protection in Africa*. Cheltenham/Northampton, Edward Elgar Publishing Ltd.
- Emmett, B. 2009. *Paying the price for the economic crisis*. Oxford, Oxfam International. (Oxfam International Discussion Paper.)
- Erukhar, A. S. ; Matheka, J. K. 2007. *Adolescence in the Kibera slums of Nairobi, Kenya*. Nairobi, Population Council.
- Evans, D. ; Miguel, E. 2007. Orphans and schooling in Africa : a longitudinal analysis. *Demography*, vol. 44, n° 1, p. 35-57.
- Every Child Matters. 2009. *Sure start children's centres*. Londres, Every Child Matters, UK Department for Children, Schools and Families. <http://www.surestart.gov.uk/surestartservices/settings/surestartchildrenscentres> [Consulté le 29 septembre 2009.]
- FAO. 2008. L'état de l'insécurité alimentaire dans le monde 2008 – Prix élevés des denrées alimentaires et sécurité alimentaire – Menaces et perspectives. Rome, Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture.
- . 2009. L'état de l'insécurité alimentaire dans le monde – Crises économiques – Répercussions et enseignements. Rome, Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture.
- Fares, J. ; Guarcello, L. ; Manacorda, M. ; Rosati, F. C. ; Lyon, S. ; Valdivia, C. 2005. *School to work transition in Sub-Saharan Africa : an overview*. Rome, OIT/UNICEF/Banque mondiale, Comprendre le travail des enfants/ Université de Rome Tor Vergata, Faculté d'économie. (Document de travail.)
- Fasih, T. 2008. *Linking education policy to labor market outcomes*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Le développement en marche. Développement humain.)
- Fehrler, S. ; Michaelowa, K. 2009. Education marginalization in sub-Saharan Africa. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Feinstein, L. 2003. Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, vol. 70, n° 277, p. 73-97.
- Ferguson, R. F. 2007. Toward excellence with equity : the role of parenting and transformative school reform. Dans : Belfield, C. R. ; Levin, H. M. (eds). *The price we pay : economic and social consequences of inadequate education*. Washington, DC, Brookings Institution Press, p. 225-54.
- Ferreira, F. H. G. ; Gignoux, J. 2008. *The measurement of inequality of opportunity : theory and an application to Latin America*. Washington, D. C., Banque mondiale, Groupe de recherche sur le développement, Équipe pauvreté. (Document de travail de recherche sur les politiques, 4659.)
- Ferreira, F. H. G. ; Schady, N. 2008. *Aggregate economic shocks, child schooling and child health*. Washington, D. C., Banque mondiale, Groupe de recherche sur le développement, Équipes pauvreté, développement humain et services publics. (Document de travail de recherche sur les politiques, 4701.)
- Field, S. ; Kuczera, M. ; Pont, B. 2007. *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Division des politiques d'éducation et de formation. (Rapport comparatif.)
- Filmer, D. 2004. *If you build it, will they come ? School availability and school enrollment in 21 poor countries*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Filmer, D. ; Schady, N. 2006. *Getting girls into school : evidence from a scholarship program in Cambodia*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Documents de travail consacrés à la recherche sur les politiques, 3910.)
- . 2008. Getting girls into school : evidence from a scholarship program in Cambodia. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 56, n° 3, p. 581-617.

- . 2009. *Are there diminishing returns to transfer size in conditional cash transfers ?* Washington, D. C., Banque mondiale, Groupe de recherche sur le développement (Équipe des services publics). (Série Évaluation d'impact, 35. Document de travail de recherche sur les politiques, 4999.)
- Financial Management Reform Programme. 2006. *Secondary education in Bangladesh : assessing service delivery.* Dhaka/Oxford, FMRP/Oxford Policy Management. (Social Sector Performance Surveys.)
- Fiszbein, A. ; Schady, N. ; with Ferreira, F. H. G. ; Grosh, M. ; Kelleher, N. ; Olinto, P. ; Skoufias, E. 2009. *Conditional cash transfers : reducing present and future poverty.* Washington, D. C., Banque mondiale.
- Flores-Moreno, C. 2007. Mexico. Non-formal education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008.*
- FMI. 2004. *Evaluation of the IMF's role in poverty reduction strategy papers and the poverty reduction and growth facility.* Washington, D. C., Fonds monétaire international, Bureau indépendant d'évaluation.
- . 2008. *Perspectives de l'économie mondiale, avril 2008. Logement et cycle conjoncturel.* Washington, D. C., Fonds monétaire international. (Études économiques et financières.)
- . 2009a. *Le FMI annonce un accroissement sans précédent du soutien financier aux pays les plus pauvres.* Washington, D. C., Fonds monétaire international, Communiqué de presse n° 09/268, 29 juillet 2009. <http://www.imf.org/external/french/np/sec/pr/2009/pr09268f.htm> [Consulté le 29 septembre 2009.]
- . 2009b. *Impact de la crise financière mondiale sur l'Afrique subsaharienne.* Washington, D. C., Fonds monétaire international, Département Afrique.
- . 2009c. *The implications of the global financial crisis for low-income countries.* Washington, D. C., Fonds monétaire international.
- . 2009d. *The international community's response to the economic and financial crisis and its impact on development : IMF contribution to the United Nations conference, New York, Hune 24-2, 2009.* Washington, D. C., Fonds monétaire international.
- . 2009e. *Perspectives économiques régionales, avril 2009. Afrique subsaharienne.* Washington, D. C., Fonds monétaire international. (Études économiques et financières.)
- . 2009f. *World economic outlook database.* Washington, D. C., Fonds monétaire international. <http://www.imf.org/external/ns/cs.aspx?id=28> [Consulté le 29 septembre 2009.]
- . 2009g. *Perspectives de l'économie mondiale, avril 2009. Crise et reprise.* Washington, D. C., Fonds monétaire international. (Études économiques et financières.)
- Fondation mondiale du cacao. 2009. *Addressing child labor.* <http://www.worldcocoafoundation.org/addressing-child-labor/> [Consulté le 18 juin 2009.]
- Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme. 2005. *Investissement du Fonds mondial dans les États fragiles : premiers résultats.* Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme.
- . 2007. *Directives pour propositions. Série 7.* Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme.
- . 2008a. *Annual report. A new era for the global fund.* Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme.
- . 2008b. *Country coordinating mechanisms. Governance and civil society participation.* Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme. (Implementer Series.)
- . 2008c. *Innovative financing of the global fund : DEBT2HEALTH.* Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme.
- . 2008d. *Lessons learned in the field : health financing and governance. A report on the country coordinating mechanism model.* Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme.
- . 2009a. *Donors assess global fund resource needs.* Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme. (Communiqués de presse.)
- . 2009b. *Libéria et le Fonds mondial : portefeuille de subventions.* <http://www.theglobalfund.org/programs/portfolio/?countryID=LBR&lang=fr> [Consulté le 5 novembre 2009.]
- . 2009c. *Promesses et contributions au Fonds mondial.* Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme. <http://www.theglobalfund.org/fr/pledges/?lang=fr> [Consulté le 30 juin 2009.]
- . 2009d. *Rapport d'activités 2008.* Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme. (Résumé en français.)
- . 2009e. *Sierra Leone et le Fonds mondial : portefeuille de subventions.* <http://www.theglobalfund.org/programs/portfolio/?countryID=SLE&lang=fr> [Consulté le 5 novembre 2009.]

- Forero-Pineda, C. ; Escobar-Rodríguez, D. ; Molina, D. 2006. Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia. Dans : Little, A. W. (dir. publ.). *Education for all and multigrade teaching : challenges and opportunities*. Dordrecht, Springer.
- Foundation for Research on Educational Planning and Development. 2003. *A baseline survey of street children in Bangladesh*. Dhaka, FREPD. (Rapport soumis au Bureau des statistiques du Bangladesh.)
- Frankenberg, E. ; Thomas, D. ; Beegle, K. 1999. *The real costs of Indonesia's economic crisis : preliminary finding from the Indonesia family life surveys*. Santa Monica, RAND Corporation, Labor and Population Program. (Document de travail, 99-04.)
- Fransman, J. 2005. Understanding literacy : a concept paper. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Fredriksen, B. ; Tan, J. P. 2008. *An African exploration of the East Asian experience*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Frenz, P. 2007. *Innovative practices for intersectoral action on health : a case study of four programmes for social equity*. Santiago, ministère de la Santé du Chili, Division de la planification de la santé, Initiative déterminants sociaux de la santé/Organisation mondiale de la santé, Commission des déterminants sociaux de la santé. (Étude de cas sur l'action intersectorielle pour la santé.)
- Froese, N. 2008. *Early effects of free early childhood education*. Wellington, ministère néo-zélandais de l'Éducation. (Rapport de recherche.)
- Fryer, R. G. ; Levitt, S. D. 2006. The black-white test score gap through third grade. *American Law and Economics Review*, vol. 8, n° 2, p. 249-281.
- FTI Task Team on Replenishment of the EFA-Fast Track Initiative. 2009. *Report to steering committee : setting out a proposal on replenishment*. Washington, D. C., Fast Track Initiative Task Team on Replenishment. (Établi pour la réunion du Comité directeur, Copenhague, 19 avril.)
- Fuchs, L. ; Fuchs, D. ; Hosp, M. K. ; Jenkins, J. 2001. Oral reading fluency as an indicator of reading competence : a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, vol. 5, n° 3, p. 239-256.
- Gallart, M. A. 2008. *Skills, productivity and employment growth. The case of Latin America*. Montevideo, Organisation internationale du Travail, CINTERFOR (Centre interaméricain de recherche et de documentation sur la formation professionnelle), Skills and Employment Department.
- Gamboa Rocabado, F. 2009. De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder : los movimientos sociales indígenas y las políticas de reforma educativa en Bolivia. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Gangl, M. 2003. Returns to education in context : individual education and transition outcomes in European labour markets. Dans : Müller, W. ; Gangl, M. (dir. publ.). *Transitions from education to work in Europe : the integration of youth into EU labour markets*. New York, Oxford University Press, p. 156-186.
- Garcia, M. ; Fares, J. 2008. *Youth in Africa's labor market*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Le développement en marche : développement humain.)
- García-Huidobro, J. E. 2006. *900 schools and critical schools programs (Chile) : two experiences of positive discrimination*. Communication présentée aux Latin American Lessons in Promoting Education for All, Cartagena de Indias, Colombie, Banque mondiale/Banque interaméricaine de développement, 9-11 octobre.
- Garrett, L. 2007. The challenge of global health. *Foreign Affairs*, n° 86, p. 14-38.
- Gettleman, J. 2009. Drought sows misery and conflict across Kenya. *International Herald Tribune*, 8 septembre.
- Giffard-Lindsay, K. 2008. Poverty reduction strategies and governance, with equity, for education – Four case studies : Cambodia, Ethiopia, Ghana, and Nepal. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Gilson, L. ; McIntyre, D. 2005. Removing user fees for primary care in Africa : the need for careful action. *BMJ*, n° 331, p. 762-765.
- Giordano, E. A. 2008. *Regroupements scolaires et centres de ressources pédagogiques*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (Principes de la planification de l'éducation, 86.)
- Glewwe, P. ; Jacoby, H. G. ; King, E. M. 2001. Early childhood nutrition and academic achievement : a longitudinal analysis. *Journal of Public Economics*, vol. 81, n° 3, p. 345-368.
- Glick, P. 2008. What policies will reduce gender schooling gaps in developing countries : evidence and interpretation. *World Development*, vol. 36, n° 9, p. 1623-1646.
- Glick, P. ; Sahn, D. E. 2009. Cognitive skills among children in Senegal : disentangling the roles of schooling and family background. *Economics of Education Review*, vol. 28, n° 2, p. 178-188.
- Global Health Watch. 2008. Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme. *Global Health Watch 2 : an alternative world health report*. Londres/New York, Zed Books, p. 260-276.

- Godfrey, M. 2003. *Youth employment policy in developing and transition countries : prevention as well as cure*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Unité de la protection sociale. (Série de Documents de discussion sur la protection sociale, 0320.)
- Goh, C. B. ; Gopinathan, S. 2008. Education in Singapore : developments since 1965. Dans : Tan, J.-P. ; Fredriksen, B. (dir. publ.). *An African exploration of the East Asian education experience*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 80-108.
- Gonzales, P. ; Williams, T. ; Jocelyn, L. ; Roey, S. ; Kastberg, D. ; Brenwald, S. 2008. *Highlights from TIMSS 2007 : mathematics and science achievement of US fourth and eighth-grade students in an international context*. Washington, D. C., US Department of Education, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.
- Gordon, N. ; Vegas, E. 2005. Educational finance equalisation, spending, teacher quality, and student outcomes : the case of Brazil's FUNDEF. Dans : Vegas, E. (dir. publ.). *Incentives to improve teaching : lessons from Latin America*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 151-186.
- Gottselig, G. 2009. Combating the global crisis : IMF injecting \$283 billion in SDRs into global economy, boosting reserves. *IMF Survey Magazine*, 28 août.
- Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie. 2008. *General budget support annual review 2008. final report*. Dar es-Salaam, ministère des Finances et des Questions économiques.
- . 2009. *2008 Tanzania disability survey*. Dar es-Salaam, Bureau national de statistique de la République-Unie de Tanzanie.
- Gouvernement du Bangladesh. 2008. *Final mid-term evaluation report of the basic education for hard to reach urban children's project (2nd phase)*. Dhaka, Gouvernement de la République populaire du Bangladesh.
- . 2009. *Bangladesh primary education annual sector performance report 2009*. Dhaka, Gouvernement de la République populaire du Bangladesh.
- Gouvernement du Bénin. 2008. *Benin : Poverty reduction strategy paper – Growth strategy for poverty reduction*. Washington, D. C., FMI/République du Bénin. (Rapports par pays, 08/125.)
- Govinda, R. 1999. *Reaching the unreached through participatory planning : school mapping in Lok Jumbish, India*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (Carte scolaire et planification au niveau local.)
- . 2009. India's policies towards children marginalized from education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Grantham-McGregor, S. ; Cheung, Y. B. ; Cueto, S. ; Glewwe, P. ; Richter, L. ; Strupp, B. ; International Child Development Steering Group. 2007. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, vol. 369, n° 9555, p. 60-70.
- Gray Molina, G. ; Yañez, E. 2009. *The dynamics of inequality in the best and worst of times, Bolivia 1997-2007*. Document de référence pour Project on markets, the state and the dynamics of inequality. New York, Bureau régional du PNUD pour l'Amérique latine et les Caraïbes. (Document de travail, ID-16-2009.)
- Greeley, M. 2007. *Financing primary education in Afghanistan*. Brighton, Université du Sussex, International Development Studies Institute. (Établi pour l'Alliance internationale Save the Children.)
- Grimes, P. 2009. *A quality education for all : a history of the Lao PDR inclusive education project 1993-2009*. Oslo/Vientiane, Save the Children Norvège.
- Grogg, P. 2009. Latin America : remittance drop will hurt poor. *Inter Press Service*. <http://ipsnews.net/news.asp?idnews=47032> (Consulté le 5 novembre 2009.)
- Grosh, M. ; del Ninno, C. ; Tesliuc, E. ; Ouerghi, A. 2008. *Pour la protection et la promotion : conception et mise en œuvre de filets sociaux de sécurité efficaces*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Résumé en français.)
- Groupe des Huit. 2009a. *G-8 Preliminary accountability report. L'Aquila G-8 Summit (2009)*. G-8 Summit 2009 : from La Maddalena to L'Aquila. L'Aquila, Groupe des Huit, 8-10 juillet.
- . 2009b. *L'Aquila joint statement on global food security. L'Aquila food security initiative (AFSI)*. G-8 Summit 2009 : from La Maddalena to L'Aquila. L'Aquila, Groupe des Huit, 8-10 juillet.
- . 2009c. *Responsible leadership for a sustainable future*. G-8 Summit 2009 : from La Maddalena to L'Aquila. L'Aquila, Groupe des Huit, 8-10 juillet.
- Groupe des Vingt. 2009. *The global plan for recovery and reform*. Londres, Groupe des 20, 2 avril.
- Groupe indépendant d'évaluation de la Banque mondiale. 2006. *From Schooling access to learning outcomes : an unfinished agenda. An evaluation of World Bank support to primary education*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Conference edition.)
- Grubb, I. 2007. *Investissons dans notre avenir. Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme*. Financing and Action for Global Health Conference 2007, Londres, ACGH, 13 septembre.
- Grubb, W. N. 2006. *Education et formation professionnelles : points à débattre pour un examen thématique*. Réunion d'experts de l'OCDE, 9-10 novembre.

- Guarcello, L. ; Lyon, S. ; Rosati, F. C. 2006. Promoting school enrolment, attendance and retention among disadvantaged children in Yemen : the potential of conditional cash transfers. Rome, OIT/UNICEF/Banque mondiale, Comprendre le travail des enfants/Université de Rome Tor Vergata, Faculté d'économie.
- Gunnarsson, V. ; Orazem, P. F. ; Sánchez, M. A. 2006. Child labor and school achievement in Latin America. *The World Bank Economic Review*, vol. 20, n° 1, p. 31-54.
- Haan, H. C. 2001. *Training for work in the informal sector : fresh evidence from Eastern and Southern Africa*. Turin, Organisation internationale du travail, Centre international de formation.
- Hagemann, F. ; Diallo, Y. ; Etienne, A. ; Mehran, F. 2006. *Global child labour trends 2000 to 2004*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail, Programme international pour l'abolition du travail des enfants, Programme d'information statistique et de suivi sur le travail des enfants.
- Hall, G. ; Patrinos, H. A. (dir. publ.). 2006. *Peuples autochtones, pauvreté et développement humain en Amérique latine*. New York, Palgrave Macmillan.
- Hallman, K. ; Peracca, S. ; avec Catino, J. ; Ruiz, M. J. 2007. Indigenous girls in Guatemala : Poverty and location. Dans : Lewis, M. ; Lockheed, M. (dir. publ.). *Exclusion, gender and schooling : case studies from the developing world*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial, p. 145-175.
- Han, J. 2009. Education of migrant children in China. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Hanushek, E. A. ; Wößmann, L. 2006. Does educational tracking affect performance and inequality ? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, vol. 116, n° 510, p. C63-C76.
- Hanushek, E. ; Woessmann, L. 2009. *Do better schools lead to more growth ? Cognitive skills, economic outcomes, and causation*. Cambridge, National Bureau of Economic Research. (Document de travail, 14633.)
- Harbom, L. ; Wallensteen, P. 2009. Armed conflict, 1946-2008. *Journal of Peace Research*, vol. 46, n° 4, p. 577-587.
- Harlem Children's Zone. 2007. *Harlem children's zone 2006-2007. Biennial report*. New York, Harlem Children's Zone.
- .s. d. *The Harlem children's zone project model : executive summary*. New York, Harlem Children's Zone.
- Harper, C. ; Jones, N. ; McKay, A. ; Espey, J. 2009. *Children in times of economic crisis : past lessons, future policies*. Londres, Overseas Development Institute. (ODI background note.)
- Harttgen, K. ; Klasen, S. 2009. Educational marginalization across developed and developing countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Hartwell, A. 2006. *Meeting EFA : Ghana school for life*. Washington, D. C., USAID/Academy for Educational Development. (EQUIP2 Working Paper.)
- Harvard University Center on the Developing Child. 2007. *A science-based framework for early childhood policy : using evidence to improve outcomes in learning, behavior and health for vulnerable children*. Cambridge, Université Harvard, Center on the Developing Child, National Scientific Council on the Developing Child, National Forum on Early Childhood Program Evaluation.
- Hauenstein Swan, S. ; Hadley, S. ; Cichon, B. 2009. *Feeding hunger and insecurity : field analysis of volatile global food commodity prices, food security and child malnutrition*. Paris/Réseau international action contre la faim. (Une publication Hunger Watch.)
- Headey, D. ; Malaiyandi, S. ; Fan, S. 2009. *Navigating the perfect storm : reflections on the food, energy, and financial crises*. Washington, D. C., Institut international de recherche sur les politiques alimentaires. (IFPRI Discussion Paper.)
- Heckman, J. J. 2008. *Schools, skills and synapses*. Bonn, Institut pour l'étude du travail (IZA). (Document de réflexion IZA, 3515.)
- Heckman, J. J. ; LaFontaine, P. A. 2007. *The American high school graduation rate : trends and levels*. Cambridge, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Papers, 13670.)
- Heller, P. 2005. Back to basics-fiscal space : what it is and how to get it. *Finance and Development*, vol. 42, n° 2, p. 32-33.
- Henriques, R. 2009. Educational marginalization in Brazil. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Henriques, R. ; Ireland, T. D. 2007. Brazil's national programme for adult and youth education. Dans : Singh, M. ; Castro Musot Meyer-Bisch, L. M. (dir. publ.). *Literacy, knowledge and development : South-South policy dialogue on quality education for adults and young people*. Hambourg/Mexico, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie/Institut national mexicain pour l'éducation des adultes, p. 61-90.
- Heugh, K. ; Bogale, B. ; Benson, C. ; Yohannes, M. A. G. 2006. *Final report : study on medium of instruction in primary schools in Ethiopia*. Addis-Abeba, ministère de l'Éducation.
- Higgins, K. 2009. *Regional inequality and primary education in northern Uganda*. Londres, Overseas Development Institute. (Policy Brief 2, établi pour le *Rapport sur le développement dans le monde 2009*.)
- Himaz, R. 2009. *The impact of parental death on schooling and subjective well-being : evidence from Ethiopia using longitudinal data*. Oxford, UK Department of International Development, Young Lives. (Document de travail, 44.)

- Hoddinott, J. 2008. *Ethiopia's productive safety net programme (PSNP) : 2008 assessment report-executive summary*. Washington, D. C., Banque mondiale/Institut international de recherche sur les politiques alimentaires.
- Hoddinott, J. ; Gilligan, D. O. ; Taffesse, A. S. 2009. *The impact of Ethiopia's productive safety net program on schooling and child labor*. Washington, D. C., Banque mondiale/Institut international de recherche sur les politiques alimentaires.
- Hoeckel, K. ; Field, S. ; Grubb, W. N. 2008a. *Learning for jobs. Évaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle. Suisse*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Hoeckel, K. ; Field, S. ; Justesen, T. R. ; Kim, M. 2008b. *Learning for jobs. Évaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle. Australie*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Hoff, K. ; Pandey, P. 2004. *Belief systems and durable inequalities : an experimental investigation of Indian caste*. Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 3351.)
- Holla, A. ; Kremer, M. 2009. *Pricing and access : lessons from randomized evaluations in education and health*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. (Document de travail.)
- Hoogeveen, J. G. 2005. Measuring welfare for small but vulnerable groups. Poverty and disability in Uganda. *Journal of African Economies*, vol. 14, n° 4, p. 603-631.
- Hossain, N. ; Eyben, R. ; Rashid, M. ; Fillaili, R. ; Moncrieffe, J. ; Nyonyinto Lubaale, G. ; Mulumbi, M. 2009. *Accounts of crisis : poor people's experiences of the food, fuel and financial crises in five countries – Report on a pilot study in Bangladesh, Indonesia, Jamaica, Kenya and Zambia*. Brighton, ministère du Développement international du Royaume-Uni.
- Howard, R. 2009. Education reform, indigenous politics, and decolonisation in the Bolivia of Evo Morales. *International Journal of Educational Development*, vol. 29, n° 6, p. 583-593.
- Huisman, J. ; Smits, J. 2009. Effects of household- and district-level factors on primary school enrolment in 30 developing countries. *World Development*, vol. 37, n° 1, p. 179-193.
- ICF Macro. 2009. *MEASURE DHS online tools : STATcompiler*. Calverton, ICF Macro. <http://www.statcompiler.com> (Consulté le 20 août 2009.)
- Ingram, G. M. 2009. US assistance for basic education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Initiative pour les micronutriments ; Flour Fortification Initiative ; Gain ; USAID ; Banque mondiale ; UNICEF. 2009. *Investir dans l'avenir : un appel uni à l'action au niveau des carences en vitamines et en minéraux : résumé du Rapport mondial 2009*. Ottawa, Initiative pour les micronutriments.
- International Finance Facility for Immunisation. 2008. *Bringing together capital market investors and children in the world's poorest countries. Both benefit*. Londres, IFFIm.
- Ireland, T. D. 2007. Partnerships for lifelong learning policies : a Brazilian experience. *Convergence*, vol. 40, n° 3-4, p. 43.
- . 2008. The provision of basic non-formal basic education for youths and adults in Brazil : country profile. Dans : Duke, C. ; Hinzen, H. (dir. publ.). *Knowing more, doing better : challenges for CONFINTEA VI from monitoring EFA in non-formal youth and adult education*. Bonn, dvv International, p. 62-72. (Perspectives internationales de l'éducation des adultes.)
- Irish Aid. 2009. *Statement on overseas development assistance by the Minister for foreign affairs, Micheál Martin, T.D. ; the Minister of state for Overseas development, Peter Power, T.D.* Dublin, Irish Aid.
- ISU. 2008a. Statistiques internationales sur l'alphabétisme : examen des concepts, de la méthodologie et des données actuelles. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2008b. *A view inside primary schools : a world education indicators (WEI) cross national study*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2009a. *Classifying out-of-school children*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2009b. *Centre de données : tableaux personnalisés*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO. http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=136&IF_Language=fra&BR_Topic=0 (Consulté le 28 juillet 2009.)
- . 2009c. *Literacy assessment and monitoring programme (LAMP) : a brief introduction and status*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2009d. *La nouvelle génération de statistiques sur les compétences en alphabétisme : mise en œuvre du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP)*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2009e. *Projecting teacher needs for universal primary education : 2007 to 2015*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- Jaffrelot, C. 2003. *India's silent revolution : the rise of the low castes in North Indian politics*. Delhi, Permanent Black.
- Jamison, D. T. ; Feachem, R. G. ; Makgoba, M. W. ; Bos, E. R. ; Baingana, F. K. ; Hofman, K. J. ; Khama O. Rogo (dir. publ.). 2006. *Disease and mortality in sub-Saharan Africa*. Washington, D. C., Banque mondiale.

- Jammeh, J. 2008. *Review of results from pilots in English : the Gambia*. Document présenté au deuxième Atelier sur l'évaluation des compétences en lecture dans les premières années du cycle primaire, Washington, D. C., 12-14 mars 2008.
- Jané, E. 2008. Assessment of the sector-wide approach in the education sector in Nicaragua. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Jayatissa, R. 2009. *Rapid assessment of nutritional status among post conflict displaced children in Vavuniya*. Colombo, Medical Research Institute, Nutrition Department.
- Jensen, R. 2000. Agricultural volatility and investments in children. *The American Economic Review*, vol. 90, n° 2, p. 399-404.
- Jhingran, D. ; Sankar, D. 2009. *Addressing educational disparity using district level education development indices for equitable resource allocations in India*. Washington, D. C., Banque mondiale, région : Asie du Sud, Département du développement humain. (WPS4955.)
- Jimenez, E. Y. ; Kiso, N. ; Ridaio-Cano, C. 2007. Never too late to learn ? Investing in educational second chances for youth. *Journal of International Cooperation in Education*, vol. 10, n° 1, p. 89-100.
- Johannesen, E. M. 2005. *Evaluation report : the complementary rapid education for primary schools (CREPS) and the distance education programme (DEP) in Sierra Leone*. Oslo, Conseil norvégien pour les réfugiés/EDUCARE.
- Johanson, R. K. ; Adams, A. A. 2004. *Skills development in sub-Saharan Africa*. Washington, D. C., Banque mondiale. (World Bank Regional and Sectoral Studies.)
- Johnson, L. B. 1965. *Remarks on project head start. May 18, 1965*. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26973> (Consulté le 29 septembre 2009.)
- Jukes, M. ; Vagh, S. B. ; Kim, Y. S. 2006. *Development of assessments of reading ability and classroom behavior*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Kabeer, N. 2005. Social exclusion : concepts, findings and implications for the MDGs. Document de référence pour *Reducing poverty by tackling social exclusion*. Londres, Ministère du développement international du Royaume-Uni. (Document d'orientation.)
- Kaberuka, D. 2009. Making Africa's voice heard. *The Banker*, 7 juillet.
- Kahyarara, G. ; Teal, F. 2006. *To train or to educate ? Evidence from Tanzania*. Oxford, Global Poverty Research Group/ Economic & Social Research Council. (GPRG-WPS-051.)
- Kamel, M. 2006. *Situation analysis of youth employment in Egypt*. Le Caire, Ministère égyptien de la coopération internationale, Centre for Project Evaluation and Macroeconomic Analysis.
- Kane, E. 2004. *Girls' education in Africa : what do we know about strategies that work ?* Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Développement humain de la région Afrique – Document de travail, 73.)
- Karoly, L. A. ; Kilburn, M. R. ; Cannon, J. 2005. *Early childhood interventions. Proven results, future promise*. Santa Monica, RAND Corporation. (Monographies.)
- 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, n° 2, p. 261-282.
- Kaya, N. 2009. *Forgotten or assimilated ? Minorities in the education system of Turkey*. Londres, Minority Rights Group International.
- Kefaya, N. A. 2007. Yemen. Country case study. Paris, UNESCO. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Kelleher, F. (dir. publ.). 2008. *Primary school teacher deployment. A comparative study*. Londres, Commonwealth Secretariat.
- Kemple, J. J. ; Willner, C. J. 2008. *Career academies. Long-term impacts on labor market outcomes, educational attainment, and transitions to adulthood*. New York, MDRC.
- Kendall, L. ; O'Donnell, L. ; Golden, S. ; Ridley, K. ; Machin, S. ; Rutt, S. ; McNally, S. ; Schagen, I. ; Meghir, C. ; Stoney, S. ; Morris, M. ; West, A. ; Noden, P. 2005. *Excellence in cities ; the national evaluation of a policy to raise standards in urban schools 2000-2003*. Londres, Department for Children, Schools and Families. (Rapport de recherche.)
- Khan, M. S. H. ; Chakraborty, N. 2008. *Rapid assessment of the BEHTRUWC project on completion of 1st learning cycle*. Dhaka, Associates for Community and Population Research.
- Khan, N. C. ; Hop, L. T. ; Tuyen, L. D. ; Khoi, H. H. ; Son, T. H. ; Duong, P. H. ; Vietnam Huynh Nam Phuong National Institute of Nutrition. 2008. A national plan of action to accelerate stunting reduction in Vietnam. *SCN News-Accelerating the Reduction of Maternal and Child Undernutrition*, n° 36, p. 30-38.
- Khandker, S. R. ; Pitt, M. M. ; Fuwa, N. 2003. *Subsidy to promote girls' secondary education : the female stipend program in Bangladesh*. Washington, D. C., Banque mondiale.

- King, E. M. ; Van de Walle, D. 2007. Girls in Lao PDR : ethnic affiliation, poverty, and location. Dans : Lewis, M. ; Lockheed, M. (dir. publ.). *Exclusion, gender and education : case studies from the developing world*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial, p. 31-70.
- King, K. ; Palmer, R. 2008. *Skills for work, growth and poverty reduction. challenges and opportunities in the global analysis and monitoring of skills*. Londres, British Council/Commission nationale du Royaume-Uni pour l'UNESCO. (Briefing note for UK Institute of Education Seminar, 31 octobre.)
- King, K. ; Rose, P. 2005. International development targets and education : towards a new international compact or a new conditionality ? *Journal of International Development*, vol. 17, n° 1, p. 97-100.
- Kinsella, K. ; He, W. 2009. *An ageing world : 2008*. Washington, D. C., US Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute on Aging/US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, Bureau du recensement des États-Unis. (International Population Reports, P95/09-1.)
- Kinst, J. 2009. *Introduction to the special report 10/2008 : « EC development assistance to health services in sub-Saharan Africa »*. Bruxelles, Europa, Communiqué de presse RAPID. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=ECA/09/5&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en> [Consulté le 31 août 2009.]
- Klasen, S. 2001. Social exclusion, children, and education : implications of a rights-based approach. *European Societies*, vol. 3, n° 4, p. 413-445.
- Klein, H. 2003. *A concise history of Bolivia*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kobiané, J.-F. ; Bougma, M. 2009. *Burkina Faso. RGPH 2006. Rapport d'analyse du thème IV. Instruction, alphabétisation et scolarisation*. Ouagadougou, Institut national de la statistique et de la démographie.
- Kok, W. 2004. Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi. Luxembourg, Commission européenne.
- Krätli, S. 2006. Cultural roots of poverty ? Education and pastoral livelihood in Turkana and Karamoja. Dans : Dyer, C. (dir. publ.). *The education of nomadic peoples : current issues, future prospects*. New York, Berghahn Books, p. 120-140.
- Kristjansson, B. ; Robinson, V. ; Petticrew, M. ; MacDonald, B. ; Krasevec, J. ; Janzen, L. ; Greenhalgh, T. ; Wells, G. A. ; MacGowan, J. ; Farmer, A. P. ; Shea, B. J. ; Mayhew, A. ; Tugwell, P. 2007. *School feeding for improving the physical and psychosocial health of disadvantaged elementary school children (Campbell Review)*. Copenhagen, SFI Campbell. (Campbell Systematic Reviews.)
- Kritzer, H. 2002. *Legal systems of the world : a political, social and cultural encyclopaedia*. Santa Barbara, ABC-CLIO.
- Kuczera, M. S. ; Field, N. H. ; Wolter, S. 2008. *Learning for jobs. Évaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle. Suède*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Kudo, I. ; Bazan, J. 2009. *Measuring beginner reading skills. An empirical evaluation of alternative instruments and their potential use for policymaking and accountability in Peru*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 4812.)
- Ky, A. 2009. *Rapport d'évaluation à mi-parcours de la seconde phase du programme d'investissement dans le secteur de l'éducation (PISE II) et de l'initiative Fast Track*.
- Lall, S. 2001. *Competiveness, technology and skills*. Cheltenham/Northampton, Edward Elgar Publishing Ltd.
- Lang, R. ; Murangira, A. 2009. *Disability scoping study : final report*. Kampala, DFID Ouganda.
- Larrañaga, O. 2009. *Inequality, poverty and social policy : recent trends in Chile*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. [Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations, 85.]
- Larrea, C. ; Montenegro Torres, F. 2006. Ecuador. Hall, G. ; Patrinos, H. A. (dir. publ.). *Peuples autochtones, pauvreté et développement humain en Amérique latine*. New York, Palgrave Macmillan, p. 67-105.
- Lasida, J. ; Rodriguez, E. 2006. *Entering the world of work : results from six entra 21 youth employment projects*. Baltimore, International Youth Foundation. (Learning Series, 2.)
- Latin American and the Caribbean Demographic Center. 2009. *Bi-literacy regional programs : long-term objective*. Santiago, Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes, Latin American and the Caribbean Demographic Center, Population Division. <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getprod.asp?xml=/bialfa/noticias/paginas/7/11507/P11507.xml&xsl=/bialfa/tpl/p18f.xsl&base=/bialfa/tpl-i/top-bottom.xsl> [Consulté le 10 février 2009.]
- Lauglo, J. ; Maclean, R. 2005. *Vocationalisation of secondary education revisited*. (Technical and Vocational Education and Training : Issues, Concerns and Prospects, vol. 1.) Dordrecht, Springer.
- Law, S. S. 2008. Vocational technical education and economic development – The Singapore experience. *Towards a better future : education and training for economic development in Singapore since 1965*. Washington, D. C., Banque mondiale.

- Lawn, J. E. ; Zupan, J. ; Begkoyian, G. ; Knippenberg, R. 2006. Newborn survival. Dans : Jamison, D. T. ; Breman, J. G. ; Measham, A. R. ; Alleyne, G. ; Claeson, M. ; Evans, D. B. ; Jha, P. ; Mills, A. ; Musgrove, P. (dir. publ.). *Priorités en matière de lutte contre les maladies dans les pays en développement*. New York, Oxford University Press, p. 531-549.
- Lawson, P. 2004. *The top 10 problems faced by CCMs*. Communication présentée au Global Fund : how CCMs can be more effective, Satellite Meeting, Bangkok AIDS 2004, 14 juillet.
- Lee, C. J. 2008. Education in the Republic of Korea : approaches, achievements, and current challenges. Dans : Tan, J.-P. ; Fredriksen, B. (dir. publ.). *An African exploration of the East Asian education experience*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 155-217.
- Lehman, D. C. ; Buys, P. ; Atchina, G. F. ; Laroche, L. 2007. *Shortening the distance to education for all in the African Sahel*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Leitch Review of Skills. 2006. *Prosperity for all in the global economy – World class skills*. Final report. Norwich, UK Treasury.
- Leseman, P. P. M. 2002. *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. OECD Oslo Workshop. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 6-7 juin 2002.
- Leseman, P. P. M. ; Van Tuijil, C. 2005. Cultural diversity in early literacy : findings in Dutch studies. Dans : Neuman, S. B. ; Dickinson, D. K. (dir. publ.). *Handbook of early literacy research*, vol. 2. New York, The Guilford Press, p. 211-228.
- Leu, E. 2004. *The patterns and purposes of school-based and cluster teacher professional development programs*. Washington, D. C., USAID, EQUIP1. (Study of School-based Teacher Inservice Programs and Clustering of Schools, Working Paper, 2.)
- Levine, R. ; Lloyd, C. ; Greene, M. ; Grown, C. 2008. *Girls count : a global investment & action agenda*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial.
- Lewin, K. M. ; Stuart, J. S. 2003. *Researching teacher education : new perspectives on practice, performance and policy. Multi-site teacher education research project (MUSTER). Synthesis report*. Londres, ministère du Développement international du Royaume-Uni. (Researching the Issues, 49a.)
- Lewis, I. 2009. Education for disabled people in Ethiopia and Rwanda. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Lewis, M. ; Lockheed, M. (dir. publ.). 2007. *Exclusion, gender and schooling : case studies from the developing world*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial.
- Liang, Z. ; Guo, L. ; Duan, C. C. 2008. Migration and the well-being of children in China. *Yale China Health Journal*, n° 5, p. 25-46.
- Light, D. ; Method, F. ; Rockman, C. ; Cressman, G. M. ; Daly, J. 2008. *Evaluation of the Jordan education initiative. Synthesis report. Overview and recommendations to the Jordan education initiative*. Washington, D. C., Education Development Center.
- Liimatainen, M.-R. 2002. *Training and skills acquisition in the informal sector : a literature review*. Genève, Organisation internationale du travail. (Informal Economy Series. Document de travail.)
- Lim, S. S. ; Stein, D. B. ; Charrow, A. ; Murray, C. J. L. 2008. Tracking progress towards universal childhood immunisation and the impact of global initiatives : a systematic analysis of three-dose diphtheria, tetanus, and pertussis immunisation coverage. *The Lancet*, vol. 372, n° 9655, p. 2031-2046.
- Lincove, J. A. 2009. Determinants of schooling for boys and girls in Nigeria under a policy of free primary education. *Economics of Education Review*, vol. 28, n° 4, p. 474-484.
- Lindt, A. 2008. *Alphabétisation pour tous : le bon choix*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (Principes de la planification de l'éducation, 89.)
- Linehan, S. 2004. Language of instruction and the quality of basic education in Zambia. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Little, A. W. 2006a. Education for all : multigrade realities and histories. Dans : Little, A. W. (dir. publ.). *Education for all and multigrade teaching : challenges and opportunities*. Dordrecht, Springer, p. 1-46.
- . 2006b. Multigrade lessons for EFA : a synthesis. Dans : Little, A. W. (dir. publ.). *Education for all and multigrade teaching : challenges and opportunities*. Dordrecht, Springer, p. 300-48.
- Liu, Y. ; He, S. ; Wu, F. 2008. Urban pauperization under China's social exclusion : a case study of Nanjing. *Journal of Urban Affairs*, vol. 30, n° 1, p. 21-36.
- Lleras, C. ; Rangel, C. 2009. Ability grouping practices in elementary school and African/Hispanic achievement. *American Journal of Education*, vol. 115, n° 2, p. 279-304.
- Lloyd, C. B. ; Mete, C. ; Grant, M. 2007. Rural girls in Pakistan : constraints of policy and culture. Dans : Lewis, M. A. ; Lockheed, M. E. (dir. publ.). *Exclusion, gender and education : case studies from the developing world*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial, p. 99-118.

- Lob-Levyt, J. 2009. Vaccine coverage and the GAVI Alliance immunization services support initiative. *The Lancet*, vol. 373, n° 9685, p. 260-263.
- Lochner, L. 2004. Education, work and crime : a human capital approach. *International Economic Review*, vol. 45, n° 3, p. 811-843.
- Lockheed, M. 2008. *Measuring progress with tests of learning : pros and cons for « cash on delivery aid » in education*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. (Document de travail, 147.)
- Loeb, M. E. ; Eide, A. H. 2004. *Living conditions among people with activity limitations in Malawi. A national representative study*. Oslo, SINTEF Health Research.
- López, L. E. 2009. Reaching the unreached : indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Loudon, M. 2006. *A study of integrated interventions for children made vulnerable by HIV/AIDS in Haiti – A case study of La Maison l'Arc-en-Ciel*. Panama, Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida/UNICEF.
- Loudon, M. ; Bhaskar, M. ; Bhutia, Y. ; Deshpande, A. ; Ganesh, V. ; Mohanraj, R. ; Prakasam, C. P. ; Royal, K. N. ; Saor, S. B. 2007. *Barriers to service for children with HIV-positive parents in five high HIV prevalence states of India*. New Delhi, UNICEF Inde/ministère indien de la Femme et du Développement de l'enfant/National HIV/AIDS Control Organization.
- Luciak, M. 2006. Minority schooling and intercultural education : a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, vol. 17, n° 1, p. 73-80.
- Lunde, T. ; Moreno, V. G. ; Ramirez, A. 2009. *Moving out of poverty – Understanding growth and freedom from the bottom up : Mexico country study*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Lustig, N. 2009. *Coping with rising food prices : policy dilemmas in the developing world*. La Nouvelle-Orléans, Tulane University, Département d'économie. (Document de travail, 0907.)
- Luykx, A. ; López, L. E. 2007. Schooling in Bolivia. Dans : Beech, J. ; Gvirtz, S. (dir. publ.). *Going to school in Latin America*. Westport, Greenwood Press, p. 35-54. (The Global School Room.)
- Lynch, P. ; McCall, S. 2007. The itinerant teacher's role in the educational inclusion of children with low vision in local schools in Africa. *The Educator*, vol. 20, n° 1, p. 49-53.
- Ma, X. 2007. Gender differences in learning outcomes. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Machel, G. 1996. *Impact of armed conflict on children*. New York, UNICEF.
- Machin, S. ; Telhaj, S. ; Wilson, J. 2006. The mobility of English school children. *Fiscal Studies*, vol. 27, n° 3, p. 253-280.
- Macours, K. ; Schady, N. ; Vakis, R. 2008. *Cash transfers, behavioral changes, and cognitive development in early childhood : evidence from a randomized experiment*. Washington, D. C., Banque mondiale, Groupe de recherche sur le développement. (Série Évaluation d'impact, 25. Document de travail de recherche sur les politiques, 4759.)
- Maddox, B. 2008. What good is literacy ? Insights and implications of the capabilities approach. *Journal of Human Development*, vol. 9, n° 2, p. 185-206.
- Maikish, A. ; Gershberg, A. 2008. Targeting education funding to the poor : universal primary education, education decentralization and local level outcomes in Ghana. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Maksud, A. K. M. ; Rasul, I. 2006. *The nomadic Bede community and their mobile school program*. Communication présentée à What works for the poorest : knowledge, policies and practices, Dhaka, 3-5 décembre 2006.
- Maluccio, J. A. ; Hoddinot, J. F. ; Behrman, J. ; Martorell, R. ; Quisumbing, A. R. ; Stein, A. D. 2009. The impact of nutrition during early childhood on education among Guatemalan adults. *The Economic Journal*, vol. 119, n° 537, p. 734-763.
- Mandela, N. 1996. *Un long chemin vers la liberté*. Paris : Librairie générale française (Livre de poche).
- Manning, R. 2006. Will « emerging donors » change the face of international co-operation ? *Development Policy Review*, vol. 24, n° 4, p. 371-385.
- Manzanedo, C. ; Vélaz de Medrano, C. 2009. Spain's aid to education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Marriott, A. ; Gooding, K. 2007. *Social assistance and disability in developing countries*. Haywards Heath, Sightsavers International.
- Marten, R. ; Witte, J. M. 2008. *Transforming development ? The role of philanthropic foundations in international development cooperation*. Berlin, Global Public Policy institute (GPPi). (GPPi Research Series.)
- Martin, M. ; Kyriki, K. 2009. The impact of the financial crisis on fiscal space for education expenditure in Africa. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.

- Martin, M. O. ; Mullis, I. V. S. ; Foy, P. ; with Olson, J. F. ; Erberber, E. ; Preuschoff, C. ; Galia, J. 2008. *TIMSS 2007 international science report : findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, Boston College, Lynch School of Education, TIMSS et PIRLS International Study Center.
- Masanja, H. ; de Savigny, D. ; Smithson, P. ; Schellenberg, J. ; John, T. ; Mbuya, C. ; Upunda, G. ; Boerma, T. ; Victora, C. ; Smith, T. ; Mshinda, H. 2008. Child survival gains in Tanzania : analysis of data from demographic and health surveys. *The Lancet*, vol. 371, n° 9620, p. 1276-1283.
- May, H. 2008. Towards the right of New Zealand children for free early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, vol. 2, n° 1, p. 77-91.
- McClain-Nhlapo, C. 2007. *Including people with disabilities in actions to reduce poverty and hunger*. Washington, D. C., Institut international de recherche sur les politiques alimentaires. (Note sur les personnes souffrant de la pauvreté et de la faim en 2020.)
- McCull, K. 2008. Europe told to deliver more aid for health. *The Lancet*, vol. 371, n° 9630, p. 2072-2073.
- McCord, A. ; Vandemoortele, M. 2009. *The global financial crisis : poverty and social protection. Evidence from 10 country case studies*. Londres, UK Overseas Development Institute. (ODI Briefing Paper, 51.)
- McEwan, P. 2004. The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 53, n° 1, p. 435-452.
- . 2008. Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, vol. 44, n° 4, p. 465-483.
- McEwan, P. J. ; Trowbridge, M. 2007. The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development*, vol. 27, n° 1, p. 61-76.
- McQuaide, S. 2009. Making education equitable in rural China through distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 10, n° 1.
- Mehrotra, S. 2006. Well-being and caste in Uttar Pradesh : why UP is not like Tamil Nadu. *Economic and Political Weekly*, vol. 41, n° 40, p. 4261-4271.
- Mete, C. 2008. Introduction. Dans : Mete, C. (dir. publ.). *Economic implications of chronic illness and disability in Eastern Europe and the former Soviet Union*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Mfum-Mensah, O. 2009. An exploratory study of the curriculum development process of a complementary education program for marginalized communities in Northern Ghana. *Curriculum Inquiry*, vol. 39, n° 2, p. 343-367.
- Michaelowa, K. 2001. Primary education quality in francophone sub-Saharan Africa : determinants of learning achievement and efficiency considerations. *World Development*, vol. 29, n° 10, p. 1699-1716.
- Miguel, E. ; Kremer, M. 2004. Worms : identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica*, vol. 72, p. 159-217
- Mingat, A. ; Ndem, F. 2008. La dimension rurale des scolarisations dans les pays d'Afrique au sud du Sahara : situation actuelle et défis pour le développement de la couverture scolaire au niveau du premier cycle secondaire. Dijon, Université de Bourgogne, IREDU-CNRS. (Document de travail.)
- Ministère allemand de la Coopération économique et du Développement. 2006. *Report on vocational education and training for the year 2006*. Bonn, BMBF.
- . 2009. *Briefing note : education in development cooperation*. Bonn, BMZ.
- Ministère australien de l'Éducation. 2008. *National report to parliament on indigenous education and training, 2006*. Canberra, ministère de l'Éducation, de l'Emploi et des Relations sur le lieu de travail.
- Ministère de l'Éducation d'Afrique du Sud. 2005. *Conceptual and operational guidelines for district based support teams*. Pretoria, ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation des États-Unis. 2007. *The condition of education in 2007*. Washington, D. C., ministère de l'Éducation des États-Unis, National Center for Education Statistics. (NCES 2007-064.)
- . 2009. *The American recovery and reinvestment act of 2009: Saving and creating jobs and reforming education*. Washington, D. C., US Department of Education. <http://www.ed.gov/policy/gen/leg/recovery/implementation.html> [Consulté le 23 septembre 2009.]
- Ministère de l'Éducation du Brésil. 2008. *National report from Brazil*. National report for CONFINTEA VI, Belém, Brésil, 1^{er}-4 décembre. Brasilia/Hambourg, ministère de l'Éducation du Brésil/Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Ministère de l'Éducation du Libéria. 2007a. *Appraisal and endorsement of the Liberian primary education recovery program, document de référence pour l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée*. Monrovia, ministère de l'Éducation.
- . 2007b. *Liberian primary education recovery program, document de référence pour l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée*. Monrovia, Ministère de l'Éducation.

- Ministère de l'Éducation et des Sports du Népal ; Bureau de l'UNESCO à Katmandou. 2007. *Education for all mid-decade assessment : national report*. Katmandou, ministère de l'Éducation et des Sports/Bureau de l'UNESCO à Katmandou.
- Ministère de l'Éducation nationale indonésien. 2007. *EFA mid decade assessment : Indonesia*. Jakarta, ministère de l'Éducation nationale, Secrétariat de l'EPT.
- Ministère de l'Éducation pakistanaise. 2003. *National plan of action on education for all (2001-2015)*. Karachi, ministère de l'Éducation.
- . 2008. *Education for all : mid decade assessment. Country report : Pakistan*. Islamabad, ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Ghana. 2004a. *TVET policy for Ghana*. Accra, ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports. (Résumé.)
- . 2004b. *White paper on the report of education reform review committee*. Accra, ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports.
- Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports du Ghana. 2008. *Preliminary education sector performance report*. Accra, ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports.
- Ministère de la Planification du Bangladesh et UNESCO Bangladesh. 2008. *Literacy assessment survey 2008*. Dhaka, ministère de la Planification, Division de la planification, Bureau des statistiques du Bangladesh/UNESCO Bangladesh.
- Ministère de la Santé et des Services humains. 2005. *Head start impact study : first year findings*. Washington, D. C., ministère de la Santé et des Services humains et des Services administratifs aux enfants et aux familles.
- Ministère des Finances de Suède. 2009. *Regeringens proposition 2008/09 : 100. 2009 Års Ekonomiska Vårproposition* [Projet de loi gouvernemental 2008/09 : 100. Loi sur l'économie 2009]. Stockholm, ministère des Finances.
- Ministère du Développement national de l'Érythrée. 2005. *Millennium development goals report*. Asmara, ministère du Développement national de l'Érythrée.
- Ministère du Plan de la République démocratique du Congo ; ministère de la Santé de la République démocratique du Congo ; Macro International Inc. 2008. *Enquête démographique et de santé 2007*. Kinshasa/Calverton, ministère du Plan de la République démocratique du Congo et ministère de la Santé de la République démocratique du Congo/Macro International Inc.
- Ministère indien de la Santé et de la Protection de la famille. 2006. *2005-2006 national family health survey (NFHS-3)*. Mumbai, ministère de la Santé et de la Protection de la famille. (Fiche de données nationales provisoires.)
- Ministère indien du Développement des ressources humaines. 2009. *Saakshar Bharat*. New Delhi, Ministère du Développement des ressources humaines, Département de l'enseignement scolaire et de l'alphabetisation.
- Ministère indien du Développement des ressources humaines indien ; National University of Educational Planning and Administration. 2008. *Education for all mid-decade assessment : reaching the unreached. India*. New Delhi, ministère du Développement des ressources humaines, Département de l'enseignement scolaire et de l'alphabetisation/NUEPA.
- Ministère indien du Droit et de la Justice. 2009. *The right of children to free and compulsory education act, 2009*. New Delhi, ministère indien du Droit et de la Justice.
- Ministère néo-zélandais de l'Éducation. 2008a. *Early childhood education enrolments (licensed services) : time-series*. Wellington, ministère néo-zélandais de l'Éducation.
www.educationcounts.govt.nz/data/assets/excel_doc/0008/34865/ECE_Licensed_Enrolments_2008_tables.xls
(Consulté le 29 septembre 2009.)
- . 2008b. *Maori medium education July 2008 and Maori medium time-series tables*. Wellington, ministère néo-zélandais de l'Éducation.
www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/excel_doc/0008/34865/ECE_Licensed_Enrolments_2008_tables.xls
(Consulté le 29 septembre 2009.)
- . 2009. *Nga Haeata Matauranga - The annual report on Maori education, 2007/08*. Wellington, ministère néo-zélandais de l'Éducation, Education Information and Analysis Group/Group Maori.
- Misselhorn, M. ; Harttgen, K. ; Klasen, S. 2009. Comparing marginalization across countries.
Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2010.
- Mitchell, T. 2009. China schools offer parents incentive to stay put. *The Financial Times*, 3 septembre.
- Mitton, G. 2008. *Success in early reading : pilot project in Mali and Niger : implementation report*. Washington, D. C./Woking, USAID/Plan International. (Implementation report, GAD MLI0080 & NER064.)
- Moisan, C. 2001. Les ZEP : bientôt vingt ans. *Éducation et formations*, n° 61, p. 13-22.
- Monk, C. ; Sandefur, J. ; Teal, F. 2008. *Does doing an apprenticeship pay off ? Evidence from Ghana*. Oxford, Université d'Oxford, Département d'économie, Centre for the Study of African Economies.
- Moss, T. ; Pettersson, G. ; Van de Walle, N. 2006. *An aid-institutions paradox ? a review essay on aid dependency and state building in sub-Saharan Africa*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. (Document de travail, 74.)

- Moyo, D. 2009. *L'aide fatale : les ravages d'une aide inutile et de nouvelles solutions pour l'Afrique*. Paris, Jean-Claude Lattès.
- Mpokosa, C. ; Ndaruhutse, S. 2008. *Managing teachers : the centrality of teacher management to quality education. Lessons from developing countries*. Londres/Reading, Royaume-Uni, VSO International/CfBT Education Trust.
- Mudege, N. N. ; Zulu, E. M. ; Izugbara, C. 2008. How insecurity impacts on school attendance and school dropout among urban slum children in Nairobi. *International Journal of Conflict and Violence*, vol. 2, n° 1, p. 98-112.
- Mulama, J. 2004. *Education – Kenya : « L'éducation pour tous », un slogan creux pour les enfants handicapés*. <http://ipsnews.net/news.asp?idnews=24246> [Consulté le 17 septembre 2009.]
- Mulkeen, A. 2009. *Teachers in anglophone Africa. Issues in teacher supply, training and management. Based on case studies in Eritrea, The Gambia, Lesotho, Liberia, Malawi, Uganda, Zambia and Zanzibar*. Washington, D. C., Banque mondiale, région Afrique, Développement humain.
- Mulkeen, A. ; Chen, D. (dir. publ.). 2008. *Teachers for rural schools : experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania, and Uganda*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Développement humain de la région Afrique.)
- Mullis, I. ; Martin, M. ; Foy, P. 2008. *TIMSS 2007 international mathematics report : findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, Boston College, Lynch School of Education, TIMSS et PIRLS International Study Center.
- Mundy, K. 2009. Canadian aid for education in conflict-affected states. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Munshi, K. ; Rosenzweig, M. 2003. *Traditional institutions meet the modern world : caste, gender and schooling choice in a globalizing economy*. Durham, Duke University, Bureau for Research in Economic Analysis of Development. (BREAD Working Paper.)
- Nabyonga, J. ; Desmet, M. ; Karamagi, H. ; Kadama, P. Y. ; Omaswa, F. G. ; Walker, O. 2005. Abolition of cost-sharing is pro-poor : evidence from Uganda. *Health Policy and Planning*, vol. 20, n° 2, p. 100-108.
- Nath, S. R. 2009. Educational marginalization in Bangladesh. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- National Center for Education Statistics. 2009. *Participation in education. Preprimary education*. Washington, D. C., US Department of Education, Institute of Education Sciences. <http://nces.ed.gov/programs/coe/2009/section1/indicator03.asp> [Consulté le 31 août 2009.]
- National Education Association. 2009. *American recovery and reinvestment act : frequently asked questions. Distribution of education funds under American recovery and reinvestment act*. Washington, D. C., National Education Association. <http://www.nea.org/home/32040.htm> [Consulté le 2 octobre 2009.]
- National Literacy Trust. 2009. *Adult literacy levels*. Londres, National Literacy Trust. <http://www.literacytrust.org.uk/database/stats/adultstats.html#england> [Consulté le 29 juillet 2009.]
- National Sample Survey Organisation. 2003. *Disabled persons in India – NSS 58th round*. New Delhi, ministère de la Statistique et de la Mise en œuvre du programme, National Sample Survey Organisation. [Rapport n° 485 [58/26/1].]
- Nations Unies. 1989. *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York, Nations Unies.
- . 2002. *Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation : l'éducation pour tous*. New York, Nations Unies. [Résolution adoptée par l'Assemblée générale [sur rapport de la troisième Commission (A/56/572)]. Cinquante-sixième session. Point 108 de l'ordre du jour, A/RES/56/116.]
- . 2007a. *Democratic Republic of Congo. Mid-year review humanitarian action plan 2007*. New York, Nations Unies.
- . 2007b. *Liberia 2007. Common humanitarian action plan (CHAP)*. New York, Nations Unies, Bureau de la coordination des affaires humanitaires.
- . 2008. *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York, Nations Unies.
- . 2009a. *Human rights in Palestine and other occupied Arab territories : report of the United Nations fact-finding mission on the Gaza conflict*. New York, Assemblée générale des Nations Unies. [Conseil des droits de l'homme, douzième session, point 7 de l'ordre du jour.]
- . 2009b. *With world at tipping point, inaction risks slipping into degradation, despair, Secretary-General tells sustainable development Commission*. New York, Nations Unies. <http://www.un.org/News/Press/docs/2009/sgsm12239.doc.htm> [Consulté le 5 novembre 2009.]
- NCEDR ; UNESCO. 2008. *National report on mid-term assessment of education for all in China*, Beijing, Centre national de recherche pour le développement de l'éducation, ministère de l'Éducation/Commission nationale chinoise pour l'UNESCO.
- Nooyama-Tarumi, Y. ; Loaizo, E. ; Engle, P. 2008. Inequalities in attendance in organised early learning programmes in developing societies : findings from household surveys. *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, vol. 39, n° 3, p. 385-409.

- Nusche, D. 2009. *What works in migrant education ? A review of evidence and policy options*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. [Document de travail de l'OCDE sur l'éducation, 22.]
- Obama, B. 2008. *Speech at plenary session on integrated solutions : water, food, and energy*. Réunion annuelle 2008 de la Clinton Global Initiative, New York, 25 septembre.
- Obura, A. ; Bird, L. 2009. Education marginalisation in post-conflict settings : a comparison of government and donor responses in Burundi and Rwanda. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- OCDE. 2004. *Innovation in the knowledge economy. Implications for education and learning*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. [Gestion du savoir.]
- . 2006a. *Regards sur l'éducation 2006 : indicateurs de l'OCDE*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2006b. *Points forts des élèves issus de l'immigration : une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*. [Résumé en français.] Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves.
- . 2006c. *Les approches à l'échelle de l'ensemble de l'administration pour les États fragiles*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2007a. *Regards sur l'éducation 2007 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2007b. *PISA 2006 : les compétences en sciences, un atout pour réussir*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves.
- . 2008a. *Enquête 2008 de suivi de la mise en œuvre de la Déclaration de Paris : rendre l'aide plus efficace d'ici 2010*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2008b. *Regards sur l'éducation 2008 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2008c. *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes. Royaume-Uni*. [Résumé en français.] Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2009a. *Gérer les ressources pour le développement. L'utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2009b. *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes. France*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2009c. *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes. Japon*. [Résumé en français.] Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2009d. *La hausse massive du chômage exige une action rapide et décisive, selon M. Gurría*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. http://www.oecd.org/document/5/0,3343,fr_2649_201185_42528453_1_1_1_1,00.html [Consulté le 29 septembre 2009.]
- . 2009e. *OECD reviews of labour market and social policies : Chile 2009*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2009f. *OECD. Stat, labour force statistics by sex and age-indicators*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. <http://lysander.sourceoecd.org/vl=18860727/cl=22/nw=1/lg=fre/rpsv/dotstat.htm> [Consulté le 28 septembre 2009.]
- . 2009g. *Panorama de la société 2009. Les indicateurs sociaux de l'OCDE*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE-CAD. 2007. *Veiller à ce que les États fragiles ne soient pas laissés pour compte*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement.
- . 2008a. *Efficacité de l'aide. Rapport d'étape sur la mise en œuvre de la Déclaration de Paris*. Établi pour le troisième Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide, Accra, 2-4 septembre. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement, Groupe de travail sur l'efficacité de l'aide.
- . 2008b. *Les objectifs d'aide seraient-ils en passe de devenir inaccessibles ? Données définitives sur l'aide publique au développement (APD) pour 2007*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement.
- . 2008c. *Development Co-operation of the Republic of Korea. DAC special review*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement.

- . 2009a. *2009 DAC report on aid predictability. Survey on donors' forward spending plans 2009-2011*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement.
- . 2009b. *L'aide au développement en 2008 à son plus haut niveau*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement. (Communiqué de presse.)
- . 2009c. *Coopération pour le développement : rapport 2009*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement. (Revue de l'OCDE sur le développement.)
- . 2009d. *Statistiques en ligne sur le développement international : bases de données sur l'aide et autres ressources*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement. www.oecd.org/cad/stats/sdienligne (Consulté le 13 juillet.)
- . 2009e. *Resource flows to fragile and conflict affected states*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement.
- Ochse, K. 2008. *Fit for life ? Non-formal post-primary initiatives in Yemen, Malawi and Namibia*. Eschborn, Agence allemande de coopération technique (GTZ).
- OIT. 2007. *L'apprentissage dans l'économie informelle en Afrique*. Genève, Organisation internationale du travail. (Secteur de l'emploi. Rapport d'Atelier, Genève, 3 et 4 mai 2007.)
- . 2008a. *Conclusions sur les compétences en vue de stimuler la productivité, la croissance de l'emploi et le développement*. Genève, Organisation internationale du travail.
- . 2008b. *Tendances mondiales de l'emploi des jeunes, octobre 2008*. Genève, Organisation internationale du travail.
- . 2009a. *Lutter contre la crise financière et économique par le travail décent*. Genève, Conseil d'administration de l'Organisation internationale du travail, Commission de l'emploi et de la politique sociale. (GB.304/ESP/2.)
- . 2009b. *Tendances mondiales de l'emploi des femmes, mars 2009*. Genève, Organisation internationale du travail.
- O'Keefe, P. 2007. *People with disabilities in India : from commitments to outcomes*. Washington, D. C., Banque mondiale, Unité du développement humain, région Asie du Sud. (Document de travail, 41585.)
- Oketch, M. ; Mutisya, M. ; Ngware, M. ; Ezeh, A. C. 2008. *Why are there proportionately more poor pupils enrolled in non-state schools in urban Kenya in spite of FPE policy ?* Nairobi, Centre de recherche sur la population et la santé en Afrique. (APHRC Working Documents, 40.)
- O'Malley, B. 2009. The threat of political and military attacks on schools, students and education staff. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- OMS. 2005. *Rapport sur la santé dans le monde 2005 – Donnons sa chance à chaque mère et à chaque enfant*. Genève, Organisation mondiale de la santé.
- OMS et UNICEF. 2003. *Antenatal care in developing countries : promises, achievements and missed opportunities. An Analysis of trends, levels and differentials, 1990-2001*. Genève, Organisation mondiale de la santé/UNICEF.
- . 2008. *Rapport mondial sur la prévention des traumatismes chez l'enfant*. Genève, Organisation mondiale de la santé/UNICEF.
- ONE. 2009. *The data report 2009*. Londres, ONE.
- ONUSIDA. 2009. *Données actualisées sur les traitements – juillet 2009*. Genève, Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida. <http://www.unaids.org/fr/KnowledgeCentre/Resources/FeatureStories/archive/2009/default.asp> (Consulté le 24 septembre 2009.)
- ONUSIDA, UNICEF, OMS et FNUAP. 2008. *Enfants et sida : troisième bilan de la situation, 2008*. New York, Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida/UNICEF/Organisation mondiale de la santé/Fonds des Nations Unies pour la population.
- Open Society Institute. 2007. *Equal access to quality education for Roma*. vol. 1 et 2. Budapest, Open Society Institute.
- Orfield, G. ; Gándara, P. 2009. *CRP statement on the Flores decision of the U.S. Supreme court*. Los Angeles, The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles, UCLA. http://www.civilrightsproject.ucla.edu/policy/crp_statement_flores_decision_2009.pdf (Consulté le 29 septembre 2009.)
- Orozco, M. 2009. *Understanding the continuing effect of the economic crisis on remittances to Latin America and the Caribbean*. Washington, D. C., Banque interaméricaine de développement.
- Otaran, N. ; Sayin, A. ; Güven, F. ; Gürkaynak, I. ; Atakul, S. 2003. *A gender review in education, Turquie 2003*. Ankara, UNICEF-Turquie.
- Otieno, W. ; K'Otiech, D. 2007. *Factors affecting transition to secondary education in Africa*. Nairobi, Centre de recherche sur la population et la santé en Afrique (APHRC). (Note d'information.)

- Oxenham, J. 2008. *Effective literacy programmes : options for policy makers*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (Principes de la planification de l'éducation, 91.)
- Oxford Policy Management et IDL Group. 2008. Evaluation of the implementation of the Paris declaration : applicability of the Paris declaration in fragile and conflict-affected situations. Étude thématique. Oxford/Bristol, OPM/IDL Group.
- Palmer, R. 2007. Skills for work ? From skills development to decent livelihoods in Ghana's rural informal economy. *International Journal of Educational Development*, vol. 27, n° 4, p. 397-420.
- Pan, E. 2004. *Foreign aid : millennium challenge account*. New York, Council on Foreign Relations. <http://www.cfr.org/publication/7748/#11> (Consulté le 20 août 2009.)
- Panetta, F. ; Faeh, T. ; Grande, G. ; Ho, C. ; King, M. ; Levy, A. ; Signoretti, F. M. ; Taboga, M. ; Zaghini, A. 2009. *An assessment of financial sector rescue programmes*. Bâle, Banque des règlements internationaux. (BIS Papers, 48.)
- Paxson, C. ; Schady, N. 2005a. Child health and economic crisis in Peru. *World Bank Economic Review*, vol. 19, n° 2, p. 203-223.
- . 2005b. *Cognitive development among young children in Ecuador : the roles of wealth, health and parenting*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Documents de travail de recherche sur les politiques, 3605.)
- Payson Center for International Development. 2008. *Second annual report. Oversight of public and private initiatives to eliminate the worst forms of child labor in the cocoa sector in Côte d'Ivoire and Ghana*. La Nouvelle-Orléans, Tulane University Law School, Payson Center for International Development.
- Pearson, M. 2004. *The case for abolition of user fees for primary health services*. Londres, Ministère du développement international, Health Resource Centre. (Issues Papers.)
- PEPFAR. 2009. *1. Overview : the role of America's partnerships in the worldwide fight against HIV/AIDS*. Washington, D. C., Plan d'urgence du Président des États-Unis pour la lutte contre le SIDA (PEPFAR), Département d'État américain, Office du Coordonnateur de la lutte mondiale contre le sida aux États-Unis et Bureau of Public Affairs. http://www.pepfar.gov/press/fifth_annual_report/113728.htm (Consulté en août 2009.)
- Peters, S. 2009. Review of marginalisation of people with disabilities in Lebanon, Syria and Jordan. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Philippines National Statistical Coordination Board. 2006. *Philippine poverty statistics : 2006 poverty statistics. Table 1. Annual per capita poverty thresholds, poverty incidence and magnitude of poor families : 2000, 2003 and 2006*. Makati City, Philippines. http://www.nscb.gov.ph/poverty/2006_05mar08/table_1.asp (Consulté le 7 octobre 2009.)
- Plank, D. 2007. *School fees and education for all : is abolition the answer ?* Washington, D. C., USAID. (Document de travail EQUIP2.)
- PNUD. 2007. *Rapport mondial sur le développement humain 2007-2008. La lutte contre le changement climatique : un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement.
- . 2009. *Arab human development report. Challenges to human security in the Arab countries*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement, Bureau régional pour les États arabes.
- Pôle de Dakar. 2002. *Document statistique MINEDAF VIII*. Dar es-Salaam, Bureau régional d'éducation pour l'Afrique de l'UNESCO/Banque mondiale/ISU.
- . 2004. *Éducation et approches sous-régionales en Afrique. États des lieux des systèmes et politiques d'éducation de base*. Dakar, UNICEF/Bureau régional d'éducation pour l'Afrique de l'UNESCO/ministère français des Affaires étrangères/Banque mondiale.
- . 2005. *Dakar + 5. Éducation pour tous en Afrique. Repères pour l'action*, UNESCO, Dakar, Bureau régional d'éducation pour l'Afrique de l'UNESCO/ministère français des Affaires étrangères/Banque mondiale/UNICEF.
- . 2007. *Dakar + 7. EPT : l'urgence de politiques sectorielles intégrées*. Bureau régional d'éducation pour l'Afrique de l'UNESCO/ministère français des Affaires étrangères/Banque mondiale/UNICEF.
- . 2009. *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar, Bureau régional d'éducation pour l'Afrique de l'UNESCO (BREDA), Analyse du secteur de l'éducation.
- Porta Pallais, E. ; Laguna, J. R. 2007. *Equidad de la educación en Guatemala [Équité de l'éducation au Guatemala]*. Ciudad de Guatemala, USAID Guatemala/Academy for Educational Development. (Education Studies Series, vol. 4.) (en espagnol.)
- Povey, E. R. 2005. Women and work in Iran (part 1.). *State of Nature*, vol. 1, automne. <http://www.stateofnature.org/womenAndWork.html> (Consulté le 29 septembre 2009.)
- Pratham Resource Centre. 2008. *Annual status of education report (2008)*. Mumbai, Inde, Pratham Resource Centre.
- Pridmore, P. 2008. *Access to conventional schooling for children and young people affected by HIV and AIDS in sub-Saharan Africa : a cross-national review of recent research evidence*. Londres, Université de Londres, Institute of Education, Department of Education and International Development. (SOFIE Opening Up Access Series, 1.)
- Programme alimentaire mondial. 2007. *Global school feeding report 2006*. Rome, PAM School Feeding Service.

- . 2009. *Le PAM en Afrique 2008. Faits, chiffres et partenaires*. Rome, PAM.
- Projet objectifs du millénaire des Nations Unies. 2005. *Investir dans le développement : plan pratique pour réaliser les objectifs du millénaire pour le développement*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement, Projet objectifs du millénaire des Nations Unies.
- Qiao, Y. 2007. A system of quality education for adults and youth in China. Dans : Singh, M. ; Castro Mussot Meyer-Bisch, L. M. (dir. publ.). *Literacy, knowledge and development : South-South policy dialogue on quality education for adults and young people*. Hambourg/Mexico, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie/Institut national de l'éducation des adultes du Mexique, p. 197-206.
- Quintini, G. ; Martin, J. P. ; Martin, S. 2007. *The changing nature of the school-to-work transition process in OECD countries*. Bonn, Institut pour l'étude du travail. [Document de réflexion IZA, 2582.]
- Radelet, S. ; Clemens, M. ; Bhavnani, R. 2005. Aid and growth. *Finance and development*, vol. 42, n° 3, p. 16-20.
- Radelet, S. ; Siddiqi, B. 2007. Global fund grant programmes : an analysis of evaluation scores. *The Lancet*, vol. 369, n° 9575, p. 1807-1813.
- Raihan, S. 2009. *Impact of food price rise on school enrolment and dropout in the poor and vulnerable households in selected areas of Bangladesh*. Dhaka, UK Department for International Development. [Report for DFID Bangladesh.]
- Ratha, D. ; Mohapatra, S. ; Silwal, A. 2009. *Outlook for remittance flows 2009-2011 : remittances expected to fall by 7-10 percent in 2009*. Washington, D. C., Banque mondiale, Groupe des perspectives de développement, équipe sur la migration et les envois de fonds. [Fiche thématique sur la migration et le développement n° 10.]
- Ravallion, M. 2008. *Bailing out the world's poorest*. Washington, D. C., Banque mondiale. [Document de travail de recherche sur les politiques, 4763.]
- Rawle, G. 2009. *Mid-term evaluation of the EFA fast track initiative. Finance and public financial management*. Oxford, Mokoro Ltd/Cambridge Education/Oxford Policy Management. [Projet, Document de travail, 2.]
- Read, T. ; Bontoux, V. ; Buchan, A. ; Foster, D. ; Bapuji, T. 2008. *Secondary textbook and school library provision in sub-Saharan Africa*. Washington, D. C., Banque mondiale. [Africa Human Development Series ; Documents de travail, 126.]
- Reading and Writing Foundation. 2009. *Scope of the problem*. La Haye, Stichting Lezen & Schrijven. <http://www.lezenenschrijven.nl/en/illiteracy/scope-of-problem/> [Consulté le 10 août 2009.]
- Research Centre for Educational Innovation and Development. 2003. *Effectiveness of incentive/scholarship programmes for girls and disadvantaged children*. Katmandou, Université de Tribhuvan, Centre de recherche pour l'innovation éducative et le développement (CERID).
- Réseau d'information des droits de l'enfant. 2009. *Discrimination/indigenous rights : Antoine et al v. Winner School District (USA)*. <http://www.crin.org/Law/instrument.asp?InstID=1227> [Consulté le 24 septembre 2009.]
- Réseau régional intégré d'information. 2006. *Yemen. Hear our voices : « I hate my classmates calling me a servant »*. Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies, Réseau régional intégré d'information. <http://www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=62346> [Consulté le 29 septembre 2009.]
- . 2007. *Yemen. Rapid population growth threatening development*. Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies, Réseau régional intégré d'information. <http://www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=76011> [Consulté le 29 septembre 2009.]
- . 2009. *Burkina Faso. Millions to receive birth certificates*, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies, Réseau régional intégré d'information. <http://www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=842242009> [Consulté le 29 septembre 2009.]
- Richmond, M. ; Robinson, C. ; Sachs-Israel, M. 2008. Le défi mondial de l'alphabétisation : Bilan de l'alphabétisation des jeunes et des adultes à mi-parcours de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation 2003-2012. Paris, Secteur de l'éducation de l'UNESCO, Division de la coordination des priorités des Nations Unies en matière d'éducation.
- Riddell, A. 2001. *A review of 13 evaluations of reflect*. Londres, ActionAid UK. [Cirac Paper One.]
- . 2009. *Mid-term evaluation of the EFA fast track initiative. Preliminary paper on capacity development*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. [Document de travail, 4]
- Robinson, C. 2009. *La décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012)*. Paris, UNESCO.
- Roma Education Fund. 2007. *Advancing education of Roma in Hungary : country assessment and the Roma education fund's strategic directions*. Budapest, Roma Education Fund.
- Roodman, D. 2008. *History says financial crisis will suppress aid*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. <http://blogs.cgdev.org/globaldevelopment/2008/10/history-says-financial-crisis.php> [Consulté le 31 octobre 2008.]
- Rose, P. 2003. *Out-of-school children in Ethiopia*. Brighton, Royaume-Uni, Université du Sussex, Centre for International Education. [Report for DFID Ethiopia Input to the Joint Review Mission of the Education Sector Development Programme II.]

- . 2005. Africa on the education for all « fast track » to what ? Dans : Beveridge, M. ; King, K. ; Palmer, R. ; Wedgewood, R. (dir. publ.). *Reintegrating education, skills and work in Africa : towards informal or knowledge economies ? Towards autonomy or dependency in development ?* Édimbourg, Centre for African Studies.
- Roy, R. ; Heuty, A. ; Letouzé, E. 2007. *Fiscal space for what ? Analytical issues from a human development perspective*. Document du PNUD destiné à l'atelier du G-20 sur la politique budgétaire, Istanbul, 30 juin-2 juillet.
- RTI International. 2008. *Early grade reading assessment toolkit*. Washington, D. C., Research Triangle Institute International.
- Ruel, M. T. 2008. Addressing the underlying determinants of undernutrition : examples of successful integration of nutrition in poverty-reduction and agriculture strategies. *SCN News*, n° 36, p. 17-21.
- Rufa'i, R. A. 2006. The education of the Hausa girl-child in northern Nigeria. Dans : Mutua, K. ; Sunal, C. S. (dir. publ.). *Research on education in Africa, the Caribbean, and the Middle East : crosscurrents and crosscutting themes*. Greenwich, Information Age Publishing, p. 85-108.
- Ruto, S. J. ; Ongwenyi, Z. N. ; Mugo, J. K. 2009. Educational marginalisation in Northern Kenya. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Ryan, A. ; Jennings, J. ; White, J. 2007. *BRAC education programme. BEP 2004-2009. Mid-term review*. Oslo, Agence norvégienne de coopération pour le développement. (NORAD Collected Reviews, 20/2007.)
- Ryan, P. 2001. The school-to-work transition : a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature*, vol. 39, n° 1, p. 34-92.
- Ryman, T. K. ; Dietz, V. ; Cairns, K. L. 2008. Too little but not too late : results of a literature review to improve routine immunization programs in developing countries. *BMC Health Services Research*, vol. 8, n° 134.
- Salehi-Isfahani, D. ; Dhillon, N. 2008. *Stalled youth transitions in the Middle East : a framework for policy reform*. Washington, D. C./Dubai, Wolfensohn Center for Development, Brookings Institution/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Papers, 8.)
- Salehi-Isfahani, D. ; Egel, D. 2007. *Youth exclusion in Iran : the state of education, employment and family formation*. Washington, D. C./Dubai, Wolfensohn Center for Development, Brookings Institution/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Papers, e07-2.)
- Sambe, M. ; Sprenger-Charolles, L. 2008. *Review of results from pilots in French : Senegal*. Document présenté au deuxième atelier sur l'évaluation des compétences en lecture dans les premières années du cycle primaire (EGRA), Washington, D. C., 12-14 mars.
- Sanchez, A. 2009. Birth weight, nutrition and the acquisition of cognitive skills : evidence from four developing countries. Initial findings. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Sánchez, M. A. ; Orazem, P. F. ; Gunnarson, V. 2009. The impact of child labor intensity on mathematics and language skills in Latin America. Dans : Orazem, P. F. ; Sedlacek, G ; Tzannatos, Z. (dir. publ.). *Child labor and education in Latin America : an economic perspective*. New York, Palgrave Macmillan, p. 117-30.
- Sapir, A. 2005. *Globalisation and the reform of European social models*. Bruxelles, Bruegel. (Bruegel Policy Briefs, 2005/01.)
- Save the Children UK. 2006. *Children and HIV prevention, care and support in the tsunami-affected Thailand*. Londres, Save the Children UK.
- Save the Children. 2009a. *Last in line, last in school 2009. Donor trends in meeting education needs in countries affected by conflict and emergencies*. Londres, Alliance internationale Save the Children.
- . 2009b. Trends in donor policies towards conflict-affected countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Sayeh, A. 2009. *Supporting an upswing in Africa through good economic policies*. Washington, D. C., Fonds monétaire international. <http://blog-imfdirect.imf.org/2009/09/09/africa-good-economic-policies/> [Consulté le 29 septembre 2009.]
- Sayed, Y. ; Subrahmanian, R. ; Soudien, C. ; Carrim, N. ; avec Balgopalan, S. ; Nekhwevha, F. ; Samuel, M. 2007. *Education exclusion and inclusion : policy and implementation in South Africa and India*. Londres, Ministère du développement international. (Researching the Issues, 72.)
- Scanteam. 2007. *Review of post-crisis multi-donor trust funds. Rapport final*. Oslo, Scanteam.
- Scheerens, J. 2004. Review of school and instructional effectiveness research. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Schnepf, S. V. 2004. *How different are immigrants ? A cross-country and cross-survey analysis of educational achievement*. Bonn/Southampton, University of Southampton, Southampton Statistical Sciences Research Institute (S3RI)/ Institut pour l'étude du travail. (IZA). (Documents de réflexion IZA.)
- Schochet, P. Z. ; McConnell, S. ; Burghardt, J. 2003. *National job corps study : findings using administrative earnings records data. Final report*. Princeton/Washington, D. C., Mathematica Policy Research, Inc./Ministère américain du travail. (8140-840.)

- Schumacher, R. ; Hoffmann, E. 2008. *Family child care ratios and group sizes : charting progress for babies in child care research-based rationale*. Washington, D. C., Center for Law and Social Policy.
- Schutz, G. ; Ursprung, H. W. ; Wößmann, L. 2008. Education policy and equality of opportunity. *Kyklos*, vol. 61, n° 2, p. 279-308.
- Schweinhart, L. J. ; Montie, J. ; Xiang, Z. ; Barnett, W. S. ; Belfield, C. R. ; Nores, M. 2005. *Lifetime effects : the high/scope Perry preschool study through age 40*. Ypsilanti, High/Scope Press.
- Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée. 2004. *Accelerating progress towards quality universal primary education : framework*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée.
- . 2007a. *Catalytic fund beneficiary countries implementation progress report. An update*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée. (Établi en collaboration avec les équipes de pays pour la réunion du Comité du Fonds catholique de l'IMOA, Dakar, 10 décembre.)
- . 2007b. *Catalytic fund committee meeting, Dakar, 10 December*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée. (Compte rendu.)
- . 2007c. *Expanded catalytic fund : concept note*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée.
- . 2008a. *Annual report 2008 – The road to 2015 : reaching the education goals*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée.
- . 2008b. *Education program development fund (EPDF) : summary progress report*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée. (Établi pour la réunion du Comité du FPDE, Oslo, 14-15 décembre.)
- . 2008c. *EFA-FTI trust funds-replenishment strategy. Draft update on progress and issues*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée. (Rapport établi pour la réunion du Comité du Fonds catalytique de l'IMOA, Oslo, 13-14 décembre.)
- . 2008d. *FTI catalytic fund committee meeting. Oslo, 13-14 December*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée. (Compte rendu.)
- . 2008e. *FTI catalytic fund : annual status report*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée. (Établi pour la réunion du Comité du Fonds catalytique, Oslo, 13-14 décembre.)
- . 2009a. *Education program development fund (EPDF) : interim progress report*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée. (Établi pour la réunion du Comité du FDPE, Copenhague, 22 avril.)
- . 2009b. *FTI catalytic fund : interim status report*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée. (Établi pour la réunion du Fonds catalytique, Copenhague, 22 avril.)
- . 2009c. *FTI catalytic fund : quarterly financial update*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée. (Établi pour la réunion du Conseil d'administration de l'IMOA, Paris, 10 septembre.)
- . 2009d. *Governance of the partnership*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée.
- Sen, A. 2009. *L'idée de justice*. Paris, Flammarion, 2009, p. 11.
- SENAI. 2009. *Portal SENAI*. Brasilia, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial [Service national de formation industrielle brésilien]. <http://www.senai.br/br/home/index.aspx> (Consulté le 29 septembre 2009.)
- Shapiro, J. 2006. Guatemala. Dans : Hall, G. ; Patrinos, H. A. (dir. publ.). *Peuples autochtones, pauvreté et développement humain en Amérique latine*. New York, Palgrave Macmillan, p. 106-149.
- Sharp, K. ; Brown, T. ; Teshome, A. 2006. *Targeting Ethiopia's productive safety net programme (PSNP)*. Londres, UK Overseas Development Institute/IDL Group Ltd./A-Z Capacity Building Consult.
- Shulman, R. 2009. Harlem program singled out as model Obama administration to replicate plan in other cities to boost poor children. *Washington Post*, 2 août.
- Sichra Regalsky, I. s. d. *Bolivia. Bilingual intercultural education in Bolivia : the education reform since 1994*. Cochabamba, Training Program in Bilingual Intercultural Education (PROEIB Andes).
- Sidibe, M. ; Ramiah, I. ; Buse, K. 2006. The global fund at five : what next for universal access for HIV/AIDS, TB and malaria ? *Journal of the Royal Society of Medicine*, vol. 99, n° 10, p. 497-500.
- Simpson, E. ; Tomlinson, B. 2006. *Canada : is anyone listening ? The Reality of Aid/Canadian Council for International Cooperation*.
- Singal, N. 2009. Education of children with disabilities in India. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Singh, A. 2008. *Do school meals work ? Treatment evaluation of the midday meal scheme in India*. Oxford, Young Lives. (Young Lives Student Paper, novembre.)
- Slater, R. ; Ashley, S. ; Tefera, M. ; Buta, M. ; Esubalew, D. 2006. *PSNP policy, programme and institutional linkages – Final report*, UK Overseas Development Institute/IDL Group Ltd./Indak International.

- Smits, J. ; Gündüz-Hoğor, A. 2003. Linguistic capital : language as a socio-economic resource among Kurdish and Arabic women in Turkey. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 26, n° 5, p. 829-53.
- Smits, J. ; Huisman, J. ; Kruijff, K. 2008. Home language and education in the developing world. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Sperling, G. B. 2008. *A global education fund. toward a true global compact on universal education*. New York, Center for Universal Education/Council on Foreign Relations. (Document de travail.)
- Sportcal. 2009. *The sports market insight : 2010 Fifa World Cup in South Africa*. Londres, Sportscal Global Communications Ltd.
- Sridhar, D. 2009. Global health : who can lead ? *The World Today*, vol. 65, n° 2, p. 25-26.
- Sridhar, D. ; Batniji, R. 2008. Misfinancing global health : a case for transparency in disbursements and decision making. *The Lancet*, vol. 372, n° 9644, p. 1185-1191.
- Sridhar, D. ; Tamashiro, T. 2009. Vertical funds in health : lessons for education from the Global Fund and GAVI. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Sternberg, S. 2008. Study : nations inflate vaccine numbers to get more aid. *USA Today*, 11 décembre.
- Stirling, M. ; Rees, H. ; Kasedde, S. ; Hankins, C. 2008. Addressing the vulnerability of young women and girls to stop the HIV epidemic in southern Africa. *AIDS*, vol. 22, suppl. 4, p. S1-S3.
- Stockholm Challenge. 2008. *Bi-literacy project in productive, environmental, gender and community health issues*. Kista, Stockholm Challenge. <http://www.stockholmchallenge.org/project/data/bi-literacy-project-productive-environmental-gender-and-communitary-health-issues> (Consulté le 10 février 2009.)
- Stofile, S. Y. 2008. *Factors affecting implementation of inclusive education policy : a case study in one province in South Africa*. Thèse de doctorat, Université du Cap occidental, Afrique du Sud.
- Sulaiman, M. 2009. Assessing impact of asset transfer on children's education : a case of BRAC's ultra poor programme in Bangladesh. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Sylva, K. ; Stein, A. ; Leach, P. ; Barnes, J. ; Malmberg, L.-E. 2007. Family and child factors related to the use of non-maternal infant care : an English study. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, n° 1, p. 118-136.
- Takala, T. 2003. *Analysis of the education for all fast-track initiative*. Helsinki, ministère des Affaires étrangères.
- Tan, H. 2006. *In-service skills upgrading and training policy : global and regional perspectives*. Document présenté à la Conférence régionale sur l'éducation, la formation et l'économie du savoir en Asie du Sud, New Delhi, 14-15 septembre. Institut de la Banque mondiale, Investment Climate Capacity Enhancement Program.
- Te Kōhanga Reo National Trust. 2009. *Te Kōhanga reo*. <http://www.kohanga.ac.nz/> (Consulté le 16 septembre 2009.)
- te Velde, D. W. ; avec Ackah, C. ; Ajakaiye, O. ; Aryeetey, E. ; Bhattacharya, D. ; Cali, M. ; Fakiyesi, T. ; Amoussouga Gero, F. ; Jalilian, H. ; Jemio, L. C. ; Keane, J. ; Kennan, J. ; Massa, I. ; McCord, A. ; Meyn, M. ; Ndulo, M. ; Rahman, M. ; Setiati, I. ; Soesastro, H. ; Ssewanyana, S. ; Vandemoortele, M. *et al.* 2009. *The global financial crisis and developing countries : synthesis of the findings of 10 country case studies*. Londres, UK Overseas Development Institute, Investment and Growth Programme. (ODI Working Papers, 306.)
- Thea, D. ; Qazi, S. 2008. Neonatal mortality – 4 million reasons for progress. *The Lancet*, vol. 371, n° 9628, p. 1893-5.
- Theunynck, S. 2009. *School construction strategies for universal primary education in Africa : should communities be empowered to build their schools ?* Washington, D. C., Banque mondiale.
- Thomas, D. ; Beegle, K. ; Frankenberg, E. ; Sikoki, B. ; Strauss, J. ; Teruel, G. 2004. Education in a crisis. *Journal of Development Economics*, vol. 74, n° 1, p. 53-85.
- Thomson, A. 2009. Families struggle to survive as flow of dollars dries up. *The Financial Times*, 19 août.
- Thomson, A. ; Woods, E. ; O'Brien, C. ; Onsomu, E. 2009. *Mid-term evaluation of the EFA fast track initiative. Country case study : Kenya*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. (Projet.)
- Times of Zambia*. 2009. Pande bemoans financial crisis effects on MDGs attainment. *Times of Zambia*. <http://www.times.co.zm/news/viewnews.cgi?category=4&id=1237785618> (Consulté le 14 octobre.)
- Truong Huyen, C. 2009. Schooling as lived and told : contrasting impacts of education policies for ethnic minority children in Vietnam seen from Young Lives Surveys. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Tsujita, Y. 2009. Deprivation of education : a study of slum children in Delhi, India. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Tufail, P. 2005. *Situational analysis of street children : education for all policy review and best practices studies on basic NFE for children living and/or working on the streets in Pakistan*. Islamabad, AMAL Human Development Network/UNESCO Islamabad.
- Tyler, J. H. ; Lofstrom, M. 2009. Finishing high school : alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children*, vol. 19, n° 1, p. 77-103.

- UIL. 2009. *Programme Brésil alphabétisé (Programa Brasil Alfabetizado) PBA*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=16&country=BR&programme=50> (Consulté le 29 septembre 2009.)
- UK Department for Children, Schools and Families. 2008. *Deprivation and education : the evidence on pupils in England. Foundation stage to key stage 4*. Londres, UK Department for Children, Schools and Families, Schools Analysis and Research Division.
- UK Learning and Skills Council. 2007. *Delivering world class skills in a demand-led system*. Coventry/Londres, UK Learning and Skills Council/UK Department for Education and Skills.
- . 2008. *Government investment strategy 2009-10, LSC Grant letter and LSC statement of priorities*. Coventry/Londres, UK Learning and Skills Council/UK Department for Children, Schools and Families/UK Department for Innovation, Universities and Skills.
- UN Enable. 2009. *Fact sheet on persons with disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=18> (Consulté le 16 septembre 2009.)
- UNESCO. 1958. Recommandation concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation. Adoptée par la Conférence générale. Paris, UNESCO. (10 C/11.)
- . 1960. Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Adoptée par la Conférence générale à sa 11^e session. Paris, UNESCO.
- . 1990. *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*. Adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars, UNESCO.
- . 2000. *Cadre d'action de Dakar - L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Avec les six cadres d'action régionaux*. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation. Dakar, 26-28 avril, UNESCO.
- . 2003. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003-2004*. Paris, UNESCO.
- . 2005. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006. Éducation pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris, UNESCO.
- . 2007. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?* Paris, UNESCO.
- . 2008a. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*. Paris, UNESCO/Oxford University Press.
- . 2008b. *Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation : cadre d'action stratégique international*. Paris, UNESCO.
- . 2009a. *Haiti's EFA/FTI endorsement process*. Paris, UNESCO. (Non publié.)
- . 2009b. *L'incidence de la crise financière et économique sur le secteur de l'éducation. n° 1 : L'incidence de la crise sur les dépenses publiques consacrées à l'éducation : conclusions de l'enquête rapide menée par l'UNESCO*. Paris, UNESCO, Secteur de l'éducation. [ED/EPS/2009/PI/1.]
- UNESCO Bangkok. 2008. *Improving the quality of mother tongue-based literacy and learning : case studies from Asia, Africa and South America*. Bangkok, UNESCO.
- UNESCO Brasilia. 2009. *Youth and adult literacy in brazil : learning from practice*. Brasilia, UNESCO.
- UNESCO-BREDA. 2007. *Éducation pour tous en Afrique 2007 : l'urgence de politiques sectorielles intégrées. Rapport Dakar + 7*. Dakar, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique (BREDA).
- UNESCO-DME. 2009. *Data set on deprivation and marginalization in education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO et EduSector AIDS Response Trust. 2008. *Soutenir les besoins éducatifs des apprenants séropositifs au VIH : enseignements tirés des expériences de la Namibie et de la République-Unie de Tanzanie*. Paris, UNESCO.
- UNESCO et ministère espagnol de l'Éducation et des Sciences. 1994. *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris/Salamanque, Espagne. UNESCO/ministère espagnol de l'Éducation et des Sciences.
- UNESCO-IIPE. 2009. *Educational marginalization in national education plans*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- UNESCO-OREALC. 2008. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe : primer reporte de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo* [Résultats scolaires en Amérique latine et dans les Caraïbes : résultats de la deuxième étude explicative et comparative régionale]. Santiago, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation. [En espagnol.]
- UNEVOC et ISU. 2006. *Participation in formal and vocational education and training programmes worldwide. An initial statistical study*. Bonn/Montréal, Centre international UNESCO-UNEVOC pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels/Institut de statistique de l'UNESCO.
- UN-HABITAT. 2006. *State of the world's cities 2006/2007*. Nairobi, Programme des Nations Unies pour les établissements humains.

- . 2008. *State of the world's cities 2008/2009 : harmonious cities*. Nairobi, Programme des Nations Unies pour les établissements humains.
- UNHCR. 2007. *UNHCR and partners to bring education to nine million vulnerable children*. New York, UNHCR. (Communiqué de presse.) <http://www.unhcr.org/46fb5f822.html>
- . 2009. *2008 global trends : refugees, asylum-seekers, returnees, internally displaced and stateless persons*. Genève, UNHCR.
- UNICEF. 2007a. *Breaking the cycle of exclusion. Roma children in South East Europe*. Belgrade, UNICEF Serbie.
- . 2007b. *Progress for children : a world fit for children statistical report*. New York, UNICEF.
- . 2007c. *La situation des enfants dans le monde 2008 : la survie de l'enfant*. New York, UNICEF.
- . 2007d. *Uganda : UNICEF humanitarian situation report*. New York, UNICEF.
- . 2008a. *Basic education for urban working children*. [http://www.unicef.org/bangladesh/Education_for_Working_Children_\[BEHTRUWC\].pdf](http://www.unicef.org/bangladesh/Education_for_Working_Children_[BEHTRUWC].pdf) (Consulté le 24 septembre 2009.)
- . 2008b. *La situation des enfants dans le monde 2009. La santé maternelle et néonatale*. New York, UNICEF.
- . 2009a. *Education for all-fast track initiative. Potentials and challenges for effective aid to basic education in Sierra Leone*. New York, UNICEF.
- . 2009b. *Effective education financing in fragile contexts. Liberia education pooled fund*. Établi pour la consultation mondiale de l'INEE : combler les vides, Istanbul, 31 mars-2 avril.
- . 2009c. *Machel study 10-year strategic review : children and conflict in a changing world*. New York, UNICEF.
- UNITAID. 2008. *UNITAID annual report 2007*. Genève, Organisation mondiale de la santé, UNITAID.
- Université George Washington. 2006. *Statistical data on Brazil : illiteracy in Brazil as a percentage of the population aged 15 or older*. Washington, D. C., Université George Washington, Institute of Brazilian Business & Public Management Issues. http://www.gwu.edu/~ibi/database/illiteracy_by_State-Region.pdf (Consulté le 8 juin 2009.)
- USAID. 2005. *Fourth report on the implementation of USAID disability policy*. Washington, D. C., USAID.
- . 2007. *President's International education initiative expanded education for the world's poorest children : Liberia fact sheet*. Washington, D. C., USAID. http://www.usaid.gov/press/factsheets/2007/fs070924_1.html
- Van Ravens, J. ; Aggio, C. 2005. The costs of Dakar goal 4 for developing and « LIFE » countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- . 2007. *The costs and the funding of non formal literacy programmes in Brazil, Burkina Faso and Uganda*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- . 2008. *Expanding early childhood care and education : how much does it cost ? A proposal for a methodology to estimate costs of early childhood care and education at macro-level, applied to the Arab states*. La Haye, Fondation Bernard van Leer. (Document de travail, 46.)
- Vegas, E. 2007. Teacher labor markets in developing countries. *Excellence in the Classroom*, vol. 17, n° 1, p. 219-32.
- Vegas, E. ; Petrow, J. 2008. *Raising student learning in Latin America. The challenge for the 21st century*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Vegas, E. ; Umansky, I. 2005. *Improving teaching and learning through effective incentives. What can we learn from education reforms in Latin America ?* Washington, D. C., Banque mondiale.
- Victoria, C. ; Hanson, K. ; Bryce, J. ; Vaughan, J. 2004. Achieving universal coverage with health interventions. *The Lancet*, vol. 364, n° 9444, p. 1541-1548.
- Victoria, C. G. ; Adair, L. ; Fall, C. ; Hallal, P. C. ; Martorell, R. ; Richter, L. 2008. Maternal and child undernutrition : consequences for adult health and human capital. *The Lancet*, vol. 371, n° 9609, p. 340-357.
- Vignoles, A. 2009. Educational marginalization in the UK. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Villanger, E. 2008. Cash transfers contributing to social protection : a review of evaluation findings. *Forum for Development Studies*, vol. 35, n° 2, p. 221-256.
- Visser-Valfrey, M. 2009. *Mid-term evaluation of the EFA fast track initiative. Governance*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. (Document de travail, 5b.)
- von Braun, J. 2008. *Food and financial crises : implications for agriculture and the poor*. Washington, D. C., Institut international de recherche sur les politiques alimentaires. (Rapport sur les politiques alimentaires.)
- Wachira, N. ; Root, D. ; Bowen, P. A. ; Olima, W. 2008. *An investigation into informal craft Skilling in the Kenyan and South African Construction Sectors*. Document présenté à la cinquième Conférence universitaire supérieure sur le développement de l'industrie du bâtiment, 16-18 mars, Bloemfontein.

- Watkins, K. 2000. *Rapport d'Oxfam sur l'éducation*. Oxford, Oxfam Grande-Bretagne.
- Weinstein, J. M. ; Porter, J. E. ; Eizenstat, S. E. 2004. *On the brink : weak states and US national security*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial.
- White, H. 2004. Books, buildings, and learning outcomes : an impact evaluation of World Bank support to basic education in Ghana. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Williamson, T. ; Agha, Z. ; Bjornstad, L. ; Twijukye, G. ; Mahwago, Y. ; Kabelwa, K. 2008. *Building blocks or stumbling blocks ? The effectiveness of new approaches to aid delivery at the sector level*. Londres, UK Overseas Development Institute. [Good Governance, Aid Modalities and Poverty Reduction Working Papers, 8.]
- Winthrop, R. 2009a. Afghan refugees in Pakistan : certification challenges and solutions. Dans : Kirk, J. (dir. publ.). *Certification counts : recognizing the learning attainments of displaced and refugee students*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- . 2009b. *Pakistan's displaced girls and women – An opportunity for education*. Washington, DC, Brookings. http://www.brookings.edu/opinions/2009/0611_pakistan_education_winthrop.aspx (Consulté le 29 septembre 2009.)
- Witter, S. ; Adjei, S. ; Armar-Klemesu, M. ; Graham, W. 2009. Providing free maternal health care : ten lessons from an evaluation of the national delivery exemption policy in Ghana. *Global Health Action*, vol. 2. [DOI : 10.3402/gha.v2i0.1881.]
- Woldehanna, T. 2009. *Productive safety net programme and children's time use between work and schooling in Ethiopia*. Oxford, Young Lives. [Document de travail, 40.]
- Woldemikael, T. M. 2003. Language, education, and public policy in Eritrea. *African Studies Review*, vol. 46, n° 1, p. 117-136.
- Woods, E. 2009a. *Mid-term evaluation of the EFA fast track initiative. Preliminary paper on education policy and planning*. Oxford/Cambridge, Mokoro Ltd/Cambridge Education/Oxford Policy Management. [Document de travail, 1.]
- Woods, N. 2009b. *The international response to the global crisis and the reform of the international financial and aid architecture*. Strasbourg, Parlement européen, Direction générale des politiques externes de l'Union, Direction B, Département des politiques. [European Parliament Briefing Paper.]
- Wrong, M. 2009. *It's our turn to eat : the story of a Kenyan whistle blower*. Londres, Fourth Estate.
- Wu, K. B. ; Goldschmidt, P. ; Boscardin, C. K. ; Azam, M. 2007. Girls in India : poverty, location, and social disparities. Dans : Lewis, M. ; Lockheed, M. (dir. publ.). *Exclusion, gender and education : case studies from the developing world*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial, p. 119-143.
- Wurm, S. 1991. Language death and disappearance : causes and circumstances. *Diogenes*, n° 39, p. 1-18.
- Yablonski, J. ; O'Donnell, M. 2009. *Lasting benefits. The role of cash transfers in tackling child mortality*. Londres, Save the Children.
- Yates, R. 2009. Universal health care and the removal of user fees. *The Lancet*, vol. 373, n° 9680, p. 2078-2081.
- Yeo, R. ; Moore, K. 2003. Including disabled people in poverty reduction work : « Nothing about us, without us ». *World Development*, vol. 31, n° 3, p. 571-590.
- Yoshida, K. 2009. Japan's international cooperation for educational development : review of prospects for scaling up Japan's aid to education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Young, M. 2005. *National qualifications framework : their feasibility for effective implementation in developing countries*. Genève, Organisation internationale du travail, Département des compétences et de l'employabilité, InFocus Programme on Skills, Knowledge and Employability. [Skills Working Papers, 22.]
- Zekas, A. ; Hunter, M. ; Lombardo, B. ; Heyman, C. 2009. *Chad success story : mothers' associations in Chad make headway in girls' education : raising awareness, gaining public support, and managing schools*. Washington, D. C., Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles.
- Zhang, Y. ; Postlethwaite, T. N. ; Grisay, A. 2008. *A view inside primary schools : a world education indicators (WEI) cross-national study*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- Zoellick, R. 2009. Le temps est venu d'inaugurer l'Âge de la responsabilité. *Financial Times*, 25 janvier.

Sigles et acronymes

ACDI	Agence canadienne de développement international
AP	Aide publique
APD	Aide publique au développement
ARRA	American recovery and reinvestment act (États-Unis)
BID	Banque interaméricaine de développement
BRAC	Bangladesh Rural Advancement Committee
CAD	Comité d'aide au développement (OCDE)
CE	Commission européenne
CEDAW	Convention on the elimination of all forms of discrimination against women (Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
COFINTEA	Conférence internationale sur l'éducation des adultes
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo (Mexique)
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CPIA	Country policy and institutional assessment (Évaluation de la politique et des institutions nationales – Banque mondiale)
CRC	Convention on the Rights of the Child (Convention relative aux droits de l'enfant)
CRPD	Convention relative aux droits des personnes handicapées
DHS	Demographic and health survey Enquête démographique et de santé
DME	Dénuement et marginalisation en éducation
DOMP	Département des opérations de maintien de la paix (Nations Unies)
DTS	Droits de tirage spéciaux
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
EPIN	Évaluation de la politique et des institutions nationales
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
EPU	Enseignement primaire universel
EUROSTAT	Office statistique des Communautés européennes
EVIP	Échelle de vocabulaire en images Peabody
FAO	Food and Agricultural Organization of the United Nations (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture)
FAfD	Fonds africain de développement
FAsD	Fonds asiatique de développement
FCE	Facilité de protection contre les chocs exogènes (FMI)
FDPE	Fonds de développement des programmes d'éducation
FIFA	Fédération internationale de football association
FMI	Fonds monétaire international
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
FRPC	Facilité pour la réduction de la pauvreté et pour la croissance (FMI)
FUNDEB	Voir FUNDEF

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fonds pour le développement de l'enseignement primaire et la valorisation des enseignants, rebaptisé FUNDEB en 2007 – Brésil)
G20	Groupe des Vingt (Allemagne, Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Australie, Brésil, Canada, Chine, Corée du Sud, États-Unis d'Amérique, France, Inde, Indonésie, Italie, Japon, Mexique, Royaume-Uni, Russie, Turquie, Union européenne)
G8	Groupe des Huit (Allemagne, Canada, États-Unis d'Amérique, France, Italie, Japon, Royaume-Uni, Fédération de Russie et représentants de l'Union européenne)
GAVI	Global Alliance for Vaccines and Immunisation (Alliance mondiale pour les vaccins et l'immunisation)
GFRP	Global food crisis response programme (Programme d'intervention en réponse à la crise alimentaire mondiale)
GIST	Global Implementation Support Team (Équipe mondiale d'appui à la mise en œuvre)
ICERC	International convention on the elimination of all forms of racial discrimination (Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale)
IDA	International Development Association (Association internationale de développement – Banque mondiale)
IDE	Indice du développement de l'EPT
IEG	Indice de l'EPT relatif au genre
IEM	Indicateurs de l'éducation dans le monde (voir WEI)
IFFIm	International finance facility for immunisation (Facilité internationale de financement pour la vaccination)
IIEGR	Indice d'inégalité de l'EPT par groupe de revenu
IIPÉ	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
IMOA	Initiative de mise en œuvre accélérée
IPS	Indice de parité entre les sexes
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
LAMP	Literary assessment and monitoring programme (Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation)
MICS	Multiple indicator cluster survey (Enquête par grappes à indicateurs multiples (UNICEF))
NCEA	National certificate of educational achievement (Certificat national de fin d'études secondaires – Nouvelle-Zélande)
NEPAD	Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida
OREALC/UNESCO	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América latina y el Caribe (Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes)
PAM	Programme alimentaire mondial
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PEPFAR	President's emergency plan for AIDS relief (Plan d'urgence du Président pour la lutte contre le sida – États-Unis)
PIB	Produit intérieur brut
PIDCP	Pacte international relatif aux droits civils et politique

PIDESC	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PMA	Pays les moins avancés
PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPA	Parité de pouvoir d'achat
PRONABE	Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (Guatemala)
PRSC	Poverty reduction support credit (Crédit d'appui à la diminution de la pauvreté – Banque mondiale)
QI	Quotient intellectuel
RAMM	Région autonome en Mindanao musulmane
REE	Rapport élèves/enseignant
RNB	Revenu national brut
SACMEQ	Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation)
SDI	Statistiques du développement international (OCDE)
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Brésil)
SENCE	Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Chili)
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Seconde étude régionale comparative et explicative)
STEP	Skills training and employment placement (Formation pratique et d'orientation professionnelle) (Ghana)
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TNA	Taux net d'admission
TNS	Taux net de scolarisation
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences)
TNS	Taux net de scolarisation
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNEVOC	Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees (Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés)
UNICEF	United Nations international Children's Emergency Fund (Fonds des Nations Unies pour l'enfance)
UNRWA	United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient
UOE	UNESCO (ISU)/OCDE/EUROSTAT
USAID	United States Agency for International Development (Agence des États-Unis pour le développement international)
VIH/sida	Virus de l'immunodéficience humaine/syndrome de l'immunodéficience humaine acquise
WEI	World education indicators (voir IEM)
ZEP	Zone d'éducation prioritaire (France)

Index

Cet index des chapitres 1 à 5 et des tableaux aux pages 314-319 respecte le classement discontinu (mot par mot). Les numéros de pages en *italiques* indiquent les figures et tableaux, ceux en **gras** font référence aux encadrés, alors que ceux en **gras italiques** réfèrent aux figures ou tableaux à l'intérieur d'un encadré. Les numéros suivis d'un « n » se limitent aux notes en marge des pages.

L'abréviation EPPE signifie « éducation et protection de la petite enfance », alors que IMOA désigne l'« Initiative de mise en œuvre accélérée ».

Les définitions des termes utilisés dans l'index se trouvent dans le glossaire et l'annexe statistique fournit de l'information additionnelle au sujet des pays.

2010, Coupe du monde de football, **250, 250-1, 297**
 2010, objectifs d'aide, 235, 237-8, 239
 1 Goal, campagne, 250, **250, 250-1, 297**

A

abandons scolaires

voir aussi achèvement scolaire ; enfants non scolarisés ; fréquentation scolaire ; participation scolaire
 décret des talibans, 194
 dus aux grossesses et mariages, **159**
 effets de la récession économique, 180
 effets des programmes de protection sociale, 317
 effets du VIH et sida, 199
 enfants handicapés, 196
 enseignement secondaire, 167-8
 groupes ethniques minoritaires, 184
 habitants des bidonvilles, 178, 189
 mères, 58
 proportion d'enfants non scolarisés, 66, 66
 taux, 78

aborigènes Australiens, 171, 216, **217**

accès à l'éducation

voir aussi éducation primaire universelle [EPU] (objectif de l'EPT) ; enfants non scolarisés ; enseignement secondaire ; pauvreté ; pauvreté éducative
 adolescents, 83, 84, 89, 92-3, 95, **96-7**
 alphabétisation, 108
 coûts de l'éducation, 148, 177-8, 180
 distance de l'école, 190-1, 200, 201, 205-6
 élargissement, 200, 201-11, 202, **203, 208, 210-11, 293**

enfants des rues, 181, **210-11**
 enfants handicapés, 148, 195, *196*, 196-7, **197, 206**
 enseignement préprimaire, 55-9, 57
 EPPE, 46, 51-2, 57, **58**, 58-9
 filles, 70-3, 72, **72-3, 73, 74, 74, 77-8**, 88-9, 148, 164-5, 165, 178, **179**, 184, 191, 192, 194, 200
 garçons, 70-1, 72, 73, **73, 73**, 191
 habitants des bidonvilles, 188-9, **189, 189, 211**
 langue familiale dans l'enseignement, 148, 187, **187, 210**
 et pauvreté, 176, 177-8
 travail des enfants, 180-2
 zones rurales (*voir* zones rurales)
 accès aux soins de santé, 46, 50-1, 52, 52, 53, **53**, 182-3, 195, 198
 accessibilité financière, 201, 202, 202-4, 293
voir aussi coûts de l'éducation ; frais de scolarité
 accidents de circulation, et handicapés, 195
 ACDI (Agence canadienne de développement international), 264, **265**
 achèvement scolaire
voir aussi pauvreté éducative ; taux de survie en 5^e
 enseignement primaire, 78-81, 79, 80
 subventions, 318
 zones urbaines et rurales, 207
 acquis cognitifs, effets de la malnutrition, **47**
 acquis d'apprentissage
 autochtones, 121, 166, 171, 171, 183
 disparités, 55, 115, 117, 118-19
 disparités entre les sexes, **119**
 « L'école pour la vie », **210**
 effets de la sous-alimentation, 46
 effets des désavantages, 54, 115-22
 facteurs déterminants, 202
 groupes ethniques minoritaires, 166-7, 168-9, 169, 183
 importance de l'alphabétisation, 122-3
 importance de l'EPPE, 55
 internationaux, 116-18, 118-19, 120, 121
 langue parlée à la maison, 54, 121, 166-7, 171, 185, 186, 216
 lecture, **123, 124**
 et marginalisation, 168-70, 169
 mathématiques, 115, 115-16, 117, **119**, 119-20, 122, 166, 168, 168, 169, **215**
 migrants, 169, 169-70
 pauvreté éducative, 166, 168-9, 169
 programmes ciblés, **121**, 122, 187, **203, 215**, 215-16, 318-19
 richesse des ménages, 116, 121, 122, 166, 168
 science, 120, 121, **121**, 168
 ActionAid, programme Reflect, 113
 admissions. *voir* inscriptions ; scolarisation adolescents
voir aussi besoins éducatifs et compétences (objectif de l'EPT) ; deuxième chance, programmes ; enseignement secondaire, premier cycle ; enseignement supérieur

accès à l'éducation, 83, 84, 89, 92-3, 95, **96-7**
 alphabétisation, 108
 chômage, 83, 89-92, 91
 enfants non scolarisés, 60, 81, 81-2, 209
 espérance de vie scolaire, 89
 porteurs du VIH et sida, 199
 au primaire, 81
 affectation des enseignants, 212-14
 Afghanistan
 aide à la santé, 283
 aide à l'éducation
 approche « gouvernement intégré », **265**
 décaissements, 259
 élargissement des possibilités, 259-60
 part de l'aide, 259n
 pour la reconstruction, 235, 263, **264, 265**
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 105, 106
 dépenses d'éducation, 138, 139, 260
 éducation de base, 139, 141
 effets du conflit, 63, 194
 enfants soldats, 194
 enseignants, 128
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 75
 parité entre les sexes, 70
 retard de croissance des enfants, 48
 Afrique
voir aussi Afrique centrale et de l'Est ; Afrique de l'Ouest ; Afrique du Nord ; Afrique subsaharienne ; chacun des pays
 aide à l'éducation, 236-7, 242
 chômage des jeunes, 90
 Coupe du Monde de football, **250-1**
 environnement d'apprentissage, 125
 taux de mortalité infantile, 52
 Afrique centrale et de l'Est, retard de croissance des enfants, 48
 Afrique de l'Ouest
 enseignants contractuels, 129
 pasteurs, 157
 scolarisation, 73
 zones rurales, 191
 Afrique du Nord
 chômage des jeunes, 90, 91
 langue d'enseignement, 186
 parité entre les sexes, 91
 Afrique du Sud
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 116, 120
 alphabétisation des adultes, 109, 110
 donateur au Fonds mondial, 282
 droits de l'homme, 315
 enfants handicapés, 218
 enfants non scolarisés, 66, 66, 67, 76
 enseignement primaire, scolarisation, 69, 77
 parité entre les sexes, 66, 67, 110
 VIH et sida, 198

- Afrique subsaharienne
voir aussi chacun des pays
abandons scolaires, taux, 78
abolition des frais de scolarité, 178
acquis d'apprentissage, 116, **119**
adolescents à l'école, 81
aide à la santé, 283
aide à l'éducation, 239
aide au développement, 234
aide publique au développement, 237
alphabétisation des adultes, 104, 104-5, 106, 106, 107, 108, 109, 111, 136
alphabétisation des jeunes, 108
attributions de DTS, 37
augmentation des prix alimentaires, 27
chocs extérieurs, 28, 37, 179
chômage des jeunes, 90, 91, 91
construction de classes, 205
croissance économique, 24, 25, 35
dépenses d'éducation, 26, 35
diversité linguistique, 186
éducation complémentaire, 209
éducation de base, 82
éducation de la mère, 52
effets de la crise financière, 22, 25, 25, 36
enfants non scolarisés, 61, 61, 62, 62-3, 65, 66, 66, 81, 81, 154
enseignants, 127, 128, 134, 135-6
enseignement bilingue, 215-16
enseignement préprimaire, 56, 56
enseignement primaire, 209
 scolarisation, 68, 68, 79, 179
enseignement secondaire, 88, 88
enseignement supérieur, 88, 88, 89
enseignement technique et
 professionnel, 84, 86, 87, 87, 92, 95-7
entrées tardives, 79-80
faible poids à la naissance, 49
fossé linguistique, 162
fréquentation scolaire, 153-4
orphelins, 198
parité entre les sexes, 66, 70, 88, 91, 108, 108, **119**
pasteurs, **191**, 192
pauvreté, 177, 177
 réduction, 27-8, 37
pauvreté éducative, 152, 154
programmes d'alphabétisation, 105
programmes de repas scolaires, 224-5
programmes de transferts en espèces, 223
rapport élèves/enseignants, 126
retard de croissance, 48, 48
salles de classe, 135
santé maternelle, 51
taux de mortalité infantile, 48
travailleurs sanitaires, **53**
VIH et sida, 198, 199
âge supérieur à la normale, 79
 scolarisation, **64**
Agence canadienne de développement international (ACDI), 264, **265**
agitation politique. *voir* conflit, zones de
aide. *voir* aide à l'éducation ;
 aide au développement
aide, décaissements.
 voir décaissements d'aide
aide, efficacité
 alignement avec les priorités du
 gouvernement, 252, 255, **255**, **256**
 allocations dans les pays en conflits,
 259-60, 295
 déficit dans l'éducation de base, 294
 mise en œuvre, 251
 prévisibilité, 252, 252-3, 278
 problèmes de gouvernance, 236, 271-3
 soins de santé, 284, 285
 suivi, 252, 255-56, **256**, **257**
 et systèmes de gestion des finances
 publiques, 253-5, 254
aide, engagements. *voir* engagements d'aide
aide, expansion, 248-50
aide, prévisibilité
 éducation, 252, 252-3, 278
 programmes de santé, 282
aide à la santé
 aide privée, 249
 décaissements, 283, 284
 efficacité, 284-5
 financement novateur, 249, 282
 modèle pour la réforme de l'IMOA, 267,
 280-5
 multilatérale, 282
 part de l'aide totale, 243-4
aide à l'éducation
 construction d'écoles, 235, 253, 270
 décaissements, 251-3, 259, 260, 260
 Fonds catalytique, 274-8, 275, **276**,
 276, **277**, 279, **280**
 déficit de financement, 140-3, 142, 236,
 237, 243-4, 259, 268-9, 278, 286, 294
 donateurs privés, 249-50, 284, 286
 échecs de l'IMOA, 233, 266-7, 268-70,
 273-4, 295
 effets du ralentissement économique,
 241-2
 enfants non scolarisés, 235, 236, 250,
 258, **261**, 280
 engagements, **244**, 244, 244-6, 245, 246,
 247-8, **248**, 251-3, **256**, 259, 260
 engagements de 2005, 294
 enseignement primaire, 235, 246-8
 enseignement secondaire, 235, 246-8
 enseignement supérieur, 246, 247, 247-8
 formation des enseignants, 235, 270
 gouvernance, 267, 271-3, 281
 multilatérale, 245, 295-6
 nouvelles sources d'aide, 248-50
 part de l'aide à l'éducation de base,
 236-7, 243-4, 259, 259-60, 260
 part de l'aide totale, 243-4, 259
 part fondée sur des programmes, 255
 réalisations, 234-5
 pour le recrutement des enseignants, 128
 soutien au budget général, **244**
 soutien pour l'enseignement technique
 et professionnel, 97
 zones de conflit, 259, 260, 263-4, 267,
 278-80, 286-7
aide au développement
 voir aussi aide à l'éducation ;
 éducation de base, aide
 augmentation, 236-7
 capacité d'utilisation, 269
 compensation pour pertes de revenu, 22
 effets négatifs, 234
 financement fondé sur les
 performances, 255-6, **257**
 pays avec espace financier, 32, 34, 35
 rapports, 251-2, 262
 réussites, 235
 rôle, 233
aide fondée sur des programmes, 255
aide fondée sur le paiement à la livraison, **257**
aide humanitaire, et éducation, 260-1, 262
aide internationale. *voir* aide à l'éducation ;
 aide au développement
aide privée, 249-50, 282, **283**
 partenariats, 249-50, 255, 284, 286
aide publique au développement.
 voir aide à l'éducation
aide sectorielle, 97, 243, 268, 277
Albanie
 droits de l'homme, 315
 enfants non scolarisés, 173
 pauvreté éducative et parité entre
 les sexes, zones rurales, 172, 173
 validation des plans nationaux, 272
Algérie
 achèvement scolaire, 80
 acquis d'apprentissage, 115, 116, 117, 120
 alphabétisation des adultes, 105
 droits de l'homme, 315
Allemagne
 acquis d'apprentissage, 117, 120, 120,
 121, 168, 168
 aide à la santé, **283**
 aide à l'éducation, prélèvements, **250**
 chômage des jeunes, 91
 compétences en lecture, 118-19
 donateur au Fonds mondial, 282, 282
 donateur d'aide à l'éducation, **241**, 246,
 247
 décaissements, 238
 engagements, 245, 247, 248
 Fonds catalytique, 274
 « juste part » des cibles, 239, 239
 systèmes nationaux, 254
 droits de l'homme, 315
 éducation des immigrants, 169, 169-70
 enseignement professionnel, 214
 enseignement technique et
 professionnel, 85, 87, 97, 101
 rapport aide/RNB, 238, **241**
Alliance mondiale pour les vaccins
 et la vaccination, 52
alphabétisation
 voir aussi alphabétisation des adultes
 (objectif de l'EPT) ; mathématiques,
 résultats
 définition, 103-4
 importance de l'éducation bilingue, 113
 alphabétisation, programmes, **58**, 103, 111,
 112, 113, 122-4, **124**, **210**
 alphabétisation, taux, 103n, 104, 104-5, **105**,
 106, 106-7, 107, 109, 111
 alphabétisation des adultes
 (objectif de l'EPT)
 alphabétisation des parents et acquis
 d'apprentissage, 166
 autochtones, 171, 171, 183
 cibles, 132-3, 133, 135
 coûts pour réaliser l'EPT, 136, 137

- déficit de financement, 131n, 142
définition, 103–4
disparités régionales, **105**, 109–10, 110
langue parlée à la maison, 109, 122
et marginalisation, 148
parité entre les sexes, 88, 103, 108, 108, 108n, 109, 109–10
programmes, **112**, 113, 136
progrès, 106–9, 107, 108
richesse des ménages, 105, 109, 110
suivi, 105, **106**
taux d’alphabétisation, 103n, 104, 104–5, **105**, 106, 106–7, 107, 109, 111
tendances, 110
- American recovery and reinvestment Act*, 98
amérindiens, discrimination, **221**
- Amérique. *voir* chacun des pays
Amérique du Nord et Europe occidentale
voir aussi Commission européenne ;
Union européenne ; chacun des pays
alphabétisation des adultes, 104, 108
enfants non scolarisés, 61, 66, 81
enseignants, 128
enseignement préprimaire, 56
enseignement primaire, scolarisation, 68
enseignement secondaire, 88
enseignement supérieur, 88, 89
enseignement technique et professionnel, 87
parité entre les sexes, 108
- Amérique du Sud. *voir* Amérique latine et Caraïbes ; chacun des pays
Amérique latine et Caraïbes
voir aussi Caraïbes ; chacun des pays
acquis d’apprentissage, 117, **119**, 122, 166
adolescents à l’école, 81
alphabétisation des adultes, 104, 108, 111
apprentissage accéléré, programmes, 209
autochtones, 166
chômage des jeunes, 91
compétences en lecture, 118
croissance économique, 25
diversité linguistique, 186
emploi, 183
enfants non scolarisés, 61, 66, 81
enseignement bilingue, 187
enseignement préprimaire, 56
enseignement primaire, scolarisation, 68
enseignement secondaire, 88, 88, 98
enseignement supérieur, 88, 89
enseignement technique et professionnel, 86, 87, 92
faible poids à la naissance, 49
incitations pour les enseignants, 213
langue d’enseignement, 186
parité entre les sexes, 88, 91, 108, **119**
pauvreté, 177
pauvreté relative, 182–3
programmes d’alphabétisation, 113
programmes de deuxième chance, 98, **99**
programmes de transferts en espèces, 223–4
retard de croissance des enfants, 48
transferts de fonds, 28
travail des enfants, 122, 183
- analphabétisation, taux, 103n, 104, 104–5, **105**, 106, 106–7, 107, 109, 111
anémie, 50
- Angleterre
voir aussi Royaume-Uni
acquis d’apprentissage, 115, 117, 118, 120, 168
aide à l’éducation, prélèvements, **250**, **250–1**
alphabétisation des adultes, **105**
programmes ciblés, 215, **215**
- Angola
aide à l’éducation, décaissements, 259
alphabétisation des adultes, 106
dépenses d’éducation, 260
retard de croissance des enfants, 48
- Anguilla, achèvement scolaire, 79, 80
- Antigua-et-Barbuda, enseignement primaire, scolarisation, 71
- Antoine *et al.* c. Winner School District, **221**
- apprentissage, environnement
coût de l’amélioration, 135
désavantages, 125
éducation inclusive, 200, 201–2, 202, 211–18, 293
effets sur les résultats, 121
enfants handicapés, 217–18
enseignants, 212–14
langue d’enseignement, 161–2, 185–6, 187, **187**, **210**, 215–16, **217**
et marginalisation, 211–12
qualité, 124–5
regroupement par niveau, 214
soutien du gouvernement, **215**
- apprentissage, évaluation
voir aussi acquis d’apprentissage internationale, 117–18, 118–19, **119**, 120, 120, 121
pour l’alphabétisation, **106**
mathématiques, 115, 115–16, 117, **119**, 119–20, 122, 166, 168, 168, 169, 169, **215**
- apprentissage à distance, zones rurales, 209
- apprentissage accéléré, programmes, 209
- appropriation nationale
aide à la santé, 282
processus de l’IMOA, 271
- Arabie saoudite
acquis d’apprentissage, 115, 116
donateur au Fonds mondial, 282
donateur d’aide à l’éducation, 249
enseignement préprimaire, 56
- Argentine
compétences en lecture, 118, 118–19
enseignement technique et professionnel, 87
programmes de deuxième chance, 98, **99**
- Arménie
acquis d’apprentissage, 115, 117, 120
enfants non scolarisés, 173
pauvreté éducative et parité entre les sexes, zones rurales, 172, 173
- Aruba, achèvement scolaire, 80
- Asie. *voir* Asie centrale ; Asie de l’Est et Pacifique ; Asie du Sud ; Asie du Sud et de l’Ouest ; chacun des pays
- Asie centrale
voir aussi chacun des pays
alphabétisation des adultes, 104, 108
croissance économique, 25
enfants non scolarisés, 61, 63, 66, 81
- enseignement préprimaire, 56
enseignement primaire, scolarisation, 68
enseignement secondaire, 88
enseignement supérieur, 88, 89
enseignement technique et professionnel, 87
parité entre les sexes, 63, 108
- Asie de l’Est et Pacifique
voir aussi chacun des pays
adolescents à l’école, 81
alphabétisation des adultes, 104, 106, 111
chômage des jeunes, 91
diversité linguistique, 186
enfants non scolarisés, 61, 66, 66, 81
enseignants, 128
enseignement préprimaire, 56
enseignement primaire, scolarisation, 68
enseignement secondaire, 88
enseignement supérieur, 88, 89
enseignement technique et professionnel, 87, 89, 102
faible poids à la naissance, 49
parité entre les sexes, 91
pauvreté, 177, 177
retard de croissance des enfants, 48
santé des enfants, 28
- Asie du Sud
voir aussi Asie du Sud et de l’Ouest ;
chacun des pays
alphabétisation des adultes, 109
castes, 184
chômage des jeunes, 91
faible poids à la naissance, 48–9, 49
mariage des filles à un jeune âge, 221–2
parité entre les sexes, 91, 222
pauvreté, 177, 177
retard de croissance, 48
santé maternelle, 51
taux de mortalité infantile, 48
- Asie du Sud et de l’Ouest
voir aussi Asie du Sud ; chacun des pays
abandons scolaires, taux, 78
adolescents à l’école, 81
alphabétisation des adultes, 104, 104–5, 106, 106, 108, 109, 111
alphabétisation des jeunes, 108
éducation de la mère, 52
effets du conflit, 63
enfants non scolarisés, 61, 61–2, 62, 63, 65, 66, 81, 81, 154
enseignants, 128
enseignement préprimaire, 56, 56
enseignement primaire, scolarisation, 68, 68
enseignement secondaire, 88
enseignement supérieur, 88, 89
enseignement technique et professionnel, 87, 88
fréquentation scolaire, 153
parité entre les sexes, 63, 70, 88, 91, 108
pauvreté éducative, 154
programmes d’alphabétisation, 105
retard de croissance des enfants, 48
- Association internationale de développement (IDA)
aide à l’éducation, 245, 246, 247
règles financières pour les décaissements de l’IMOA, 276–7, **277**
source de financement, 39, 41

- Atención a crisis (Nicaragua), 318
- Australie
 acquis d'apprentissage, 115, 117, 120, 121
 chômage des jeunes, 91, 91
 compétences en lecture, 118-19, 171
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 246, 247
 décaissements, 238
 Fonds catalytique, 274
 « juste part » des cibles, 239
 systèmes nationaux, 254
 zones de conflit, 263n
 droits de l'homme, 315, 316
 enseignement bilingue, 216, 217
 enseignement technique et professionnel, 101
 groupes ethniques minoritaires, 171, 171, 183
 pauvreté relative, 183
 autisme, attitudes à l'égard de, 196
 autochtones
voir aussi groupes ethniques minoritaires ; langues autochtones ; pasteurs ; tribus répertoriées
 acquis d'apprentissage, 121, 166, 171, 171, 183
 alphabétisation des adultes, 171, 171, 183
 déplacements de population, 193
 effets du dénuement et de la pauvreté, 183
 enseignement préprimaire, 222
 législation relative aux droits, 315
 mouvements politiques, 187-8, 208
 parité entre les sexes, 161, 183
 pauvreté éducative, 158-62, 161, 171
 soutien financier, 228
- Autriche
 acquis d'apprentissage, 117, 120, 121
 chômage des jeunes, 91
 compétences en lecture, 118-19
 donateur d'aide à l'éducation, 246, 247
 décaissements, 238
 « juste part » des cibles, 239
 systèmes nationaux, 254
- Azerbaïdjan
 compétences en lecture, 118-19
 dénuement relatif, 164
 enfants non scolarisés, 173
 pauvreté éducative et parité entre les sexes, zones rurales, 172, 173
- B**
- Bahamas, droits de l'homme, 314
- Bahreïn
 acquis d'apprentissage, 115
 enseignement primaire, scolarisation, 68
- baillleurs de fonds. *voir* donateurs
- Bangladesh
 achèvement scolaire, 79
 aide à la santé, 257
 aide à l'éducation, systèmes nationaux, 253, 254, 255
 alphabétisation des adultes, 104, 104, 106, 107, 108, 109, 109, 110-11
 bourses, 205
 coûts de l'éducation, 27
 dépenses d'éducation, 138, 139
 éducation de base, 139, 141
 effets de l'augmentation des prix alimentaires, 27, 50, 180
 enfants des rues, 181
 enfants handicapés, 197, 206, 218
 enfants non scolarisés, 66, 66, 67, 76, 173
 enseignants, 126, 128
 enseignement primaire, 138, 210-11
 scolarisation, 71, 72, 77, 189, 189, 205
 habitants des bidonvilles, 188, 189, 189
 mobilisation politique, 221
 parité entre les sexes, 66, 67, 72, 108, 153, 172, 173, 205
 pauvreté éducative, 153, 172, 173
 programmes de deuxième chance, 98
 programmes de protection sociale, 38, 317, 319
 programmes de transferts en espèces, 226
 rapport élèves/enseignants, 126
 retard de croissance des enfants, 48
 salaire des enseignants, 129
 soins de santé maternels, 52
 zones rurales, 172, 173, 206
- Banque africaine de développement, aide à l'éducation, 254
- Banque asiatique de développement, aide à l'éducation, 254
- Banque mondiale
 décaissements de l'IMOA, 273, 275, 276, 277, 277-8
 donateur d'aide à l'éducation, 263, 263n
 systèmes nationaux, 254
 réponse à la crise financière, 36, 37, 38
 rôle de l'IMOA, 272
- bébé. *voir* moins de 3 ans ; mortalité infantile
- Bede, communauté, 210
- Belgique
 acquis d'apprentissage, 121, 168
 compétences en lecture, 118-19
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 246, 247, 260
 décaissements, 238
 Fonds catalytique, 274
 « juste part » des cibles, 239
 systèmes nationaux, 254
- Belize
 enfants non scolarisés, 173
 pauvreté éducative et parité entre les sexes, zones rurales, 172, 173
- Bénin
 achèvement scolaire, 79, 80
 aide à l'éducation
 décaissements, 252-3, 275
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 106
 dépenses d'éducation, 30, 138, 139, 140
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 156, 157, 173
 enseignants, 127, 128
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 65, 68, 69, 70, 71
 espace financier, 34, 35
 groupes ethniques minoritaires, 165
 parité entre les sexes, 72, 153, 172, 173
 pasteurs, 156, 157
 pauvreté éducative, 153, 158, 165, 172, 173
 prêts concessionnels, 39
 retard de croissance des enfants, 48
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 172, 173
- besoins éducatifs et compétences (objectif de l'EPT)
 enseignement technique et professionnel, 84-5, 86, 86-9, 92-7, 93-4, 94, 96-7, 100-2
 financement, 85-6
 importance pour le succès économique, 83
 programmes de deuxième chance, 84, 96, 97-9, 99, 100, 209, 210
 progrès, 45
 questions à traiter, 83-4
- besoins spéciaux. *voir* handicapés
- Bhoutan
 alphabétisation des adultes, 106
 enseignement primaire, scolarisation, 69
 retard de croissance des enfants, 48
- BID, aide à l'éducation, 254
- bidonvilles, habitants
voir aussi enfants des rues
 abandons scolaires, 178
 accès à l'éducation, 188-9, 189, 189, 211
 coûts de l'éducation, 178
 écoles communautaires, 209
 marginalisation, 178, 188-90, 189
- Bolivie
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 121
 aide à l'éducation, systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 105
 dénuement relatif, 163
 droit à l'éducation, 221
 éducation interculturelle, 188, 216
 enfants non scolarisés, 173
 enseignement bilingue, 188, 216
 financement redistributif, 226
 incitations aux enseignants, 213
 parité entre les sexes, 161, 172, 173
 pauvreté éducative, 152, 155, 158, 161, 172, 173
 programmes de deuxième chance, 99
 programmes de transferts en espèces, 226
 programmes d'EPPE, 57
 rapport élèves/enseignants, 125-6
 zones rurales, 172, 173, 206
- Bolsa Familia (Brésil), 53, 228
- Bono de desarrollo humano (équateur), 318
- Bosnie-Herzégovine
 acquis d'apprentissage, 115
 droits de l'homme, 316
 enfants non scolarisés, 173
 pauvreté éducative et parité entre les sexes, zones rurales, 172, 173
- Botswana
 achèvement scolaire, 80
 acquis d'apprentissage, 115, 116
 enseignement primaire, scolarisation, 69
 programmes d'EPPE, 57

- bourses d'études, 223-4, 235, 317
voir aussi subventions scolaires
 enfants handicapés, 197
 réduction du coût de l'éducation, 204-5, 318-19
- BRAC
 éducation pour enfants handicapés, 218
 programmes de transferts en espèces, 226, 319
- Brésil
 acquis d'apprentissage, 116, 166
 aide à la santé, 283
 alphabétisation des adultes, 104, 109
 compétences en lecture, 118, 118-19
 dénuement relatif, 166
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 249
 droits de l'homme, 314
 enfants non scolarisés, 66, 66, 76
 enseignement primaire, scolarisation, 69
 enseignement technique et professionnel, 86, 86, 87
 équité, amélioration, 121
 financement équitable, 227
 financement redistributif, 227, 228, 228, 228-9
 formation des enseignants, 213
 malnutrition, 52
 parité entre les sexes, 66
 programmes d'alphabétisation, 103, 105, 111, 112
 programmes de protection sociale, 53
 programmes de repas scolaires, 225
 programmes de transferts en espèces, 222, 224, 225
 travail des enfants, 225
 VIH et sida, 199
- Brésil alphabète (Brésil), 103, 111, 112
- BRIGHT (Réponse burkinabé pour améliorer les chances de réussite des filles) (Burkina Faso), 319
- Brown c. Board of Education, 219-20, 221
- Brunéi Darussalam
 achèvement scolaire, 80
 droits de l'homme, 316
- budgets
 soutien, 244
 suivi, 29-31, 41
- Bulgarie
 acquis d'apprentissage, 115
 compétences en lecture, 118-19
 enfants handicapés, 195
 enseignement primaire, scolarisation, 195
 groupes ethniques minoritaires, 170
- Burkina Faso
 achèvement scolaire, 79, 80
 aide à l'éducation, 273
 décaissements, 275, 277
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 105, 106, 107, 108, 110
 construction de classes, 139
 dépenses d'éducation, 29, 39, 138, 139
 éducation de base, 139, 141
 enfants handicapés, 195, 196, 196
 enfants non scolarisés, 64-5, 66, 66-7, 67, 76, 89, 173
- enregistrement civil, 220
 enseignants, 126, 128
 enseignement bilingue, 215
 enseignement multiniveaux, 207
 enseignement primaire, 138, 207, 269n
 scolarisation, 65, 67, 68-9, 69, 71
 enseignement technique et professionnel, 96
 espace financier, 34, 35
 groupes ethniques minoritaires, 165
 parité entre les sexes, 67, 70, 72, 108, 110, 153, 172, 173
 pauvreté éducative, 153, 155, 158, 165, 172, 173
 prêts concessionnels, 39
 programmes d'alphabétisation, 111
 programmes de protection sociale, 317, 319
 programmes de repas scolaires, 224
 rapport élèves/enseignants, 126, 126
 retard de croissance des enfants, 48
 scolarisation, 269n
 travail des enfants, 181
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 172, 173, 207
- Burundi
 achèvement scolaire, 79, 80
 âge supérieur à la normale, 79
 aide, 53
 aide à l'éducation, 261
 décaissements, 259
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 106, 108
 chômage des jeunes, 90
 construction de classes, 138, 139
 coûts des services de santé, 53
 dénuement relatif, 164
 dépenses d'éducation, 138, 139, 260
 droits de l'homme, 315
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 173, 178
 enseignants, 126, 128
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 71
 espace financier, 34
 parité entre les sexes, 108, 153, 172, 173
 pauvreté éducative, 153, 172, 173
 prêts concessionnels, 39
 programmes de protection sociale, 38
 programmes d'EPPE, 57
 rapport élèves/enseignants, 126, 126
 redoublement, 78
 retard de croissance des enfants, 48
 zones rurales, 172, 173
- C**
- CAD (Comité d'aide au développement), 236-7
- Cadre d'action de Dakar
voir aussi objectifs de l'EPT
 engagements, 130, 143, 148, 233, 236, 287
 progrès, 45
- Cadre indicatif, IMOQ, 269
- Caiques, Îles. *voir* Îles Turques et Caiques
- Califica (Chili), 98
- Cambodge
 achèvement scolaire, 79, 80
 aide à l'éducation, 235, 269
 décaissements, 275, 275, 276
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 109, 110
 coûts de l'éducation, 178
 dénuement relatif, 164
 dépenses d'éducation, 138, 139
 droits des femmes, 28
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 61, 173, 178
 enseignants, 126
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 69, 71, 72
 parité entre les sexes, 72, 110, 153, 157, 161, 164, 172, 173
 pauvreté éducative, 152, 153, 157, 158, 161, 164, 165, 172, 173
 programmes de protection sociale, 38, 317
 programmes de transferts en espèces, 224, 225-6
 rapport élèves/enseignants, 126
 retard de croissance des enfants, 48
 subventions scolaires, 205
 travail des enfants, 225-6
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 157, 165, 172, 173
- Cameroun
 acquis d'apprentissage, 122
 aide à l'éducation, 269
 décaissements, 275, 275, 276
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 106
 chômage des jeunes, 90
 dénuement relatif, 164, 164
 difficultés linguistiques, 122
 diversité linguistique, 186
 enfants non scolarisés, 65, 173
 enseignement primaire, scolarisation, 65
 enseignement technique et professionnel, 97
 espace financier, 34, 35
 parité entre les sexes, 172, 173
 pauvreté éducative, 152, 172, 173
 programmes d'EPPE, 57
 retard de croissance des enfants, 48
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 172, 173
- Campagne mondiale pour l'éducation, 250, 297
- Campaign for Fiscal Equity, Inc. c. State of New York, 221
- Canada
 acquis d'apprentissage, 121
 chômage des jeunes, 91, 91
 compétences en lecture, 118-19
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 238, 241, 246, 247
 approche « gouvernement intégré », 265
 décaissements, 238
 Fonds catalytique, 274
 « juste part » des cibles, 239
 systèmes nationaux, 254
 zones de conflit, 263n, 264-5
 rapport aide/RNB, 238, 241

- Cantine scolaire et rations alimentaires à apporter chez soi (Burkina Faso), 317
- Cap-Vert
 achèvement scolaire, 80
 aide à l'éducation, systèmes nationaux, 254
 enseignement primaire, scolarisation, 69, 71
- capacités, renforcement, 255, 270-1, **271**, 287, 319
- Caraïbes
voir aussi Amérique latine et Caraïbes ; chacun des pays
 alphabétisation des adultes, 104
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire
 scolarisation, 68
 enseignement secondaire, 88
 enseignement supérieur, 88
 enseignement technique et professionnel, 87
 programmes de deuxième chance, 98
- Career Academies (États-Unis), 101
- castes, groupes de, 184, **185**, 185, 186, 187, 205, 221-2
- castes répertoriées, 184, 184n, 185
- CEDAW (Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes) (1979), 315
- Charte internationale des droits de l'homme, 314
- Chile Crece Contigo (Chili), **58**
- Chile solidario (Chili), 317
- Chili
 acquis d'apprentissage, 117, 121
 aide à la santé, **283**
 compétences en lecture, 118, 118-19
 enseignement multiniveaux, 207
 enseignement primaire, 207
 enseignement technique et professionnel, 85
 programmes ciblés, 214
 programmes d'alphabétisation, 113
 programmes de deuxième chance, 98, **99**
 programmes de protection sociale, 317
 programmes d'EPPE, 58, **58**
- Chine
 alphabétisation des adultes, 104, 104, 107, 109
 apprentissage à distance, 208
 chômage, 28
 crise financière, 32
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 249
 droits de l'homme, 315
 enfants de migrants, **190**
 enseignement primaire, scolarisation, **190**
- chocs économiques
voir aussi chocs extérieurs ; crise financière ; récession économique
 effets sur l'éducation, 28, 182
 et pauvreté, 180
 et travail des enfants, 179
- chocs extérieurs
voir aussi chocs économiques ; conflit, zones de
- effets sur l'éducation, 178-9
 programmes de protection sociale, 38, 41, 136, 200-1, **203**, 204-5, 222-6, 293
 soutien, 37
- chômage, 83, 89-92, 91
 effets sur l'EPT, 28
 effets sur les gens, 24
 enseignement professionnel, 92-4, **93-4**, **94**
- handicapés, 195
 jeunes, 83, 89-92, 91
 parité entre les sexes, **94**
 programmes ciblés, 98-100, **99**, 223, **223**
- Chypre
 acquis d'apprentissage, 115
 droits de l'homme, 315
 « Cibler les ultrapauvres » (Bangladesh), 226
- classes
voir aussi salles de classe, construction surcharge, 125
- classes sociales.
voir milieu socio-économique
- climat, effets de la sécheresse, 27, 28, 179, 180, **191**, **208**
- coalitions. *voir* partenariats
- cohorte, suivi par, 80
 enseignement primaire, 79-81
- Colombie
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 115, 117, 120
 compétences en lecture, 118, 118-19
 dénuement relatif, 163
 enfants non scolarisés, 76, 173
 enseignement multiniveaux, 207
 enseignement primaire, 207
 scolarisation, 69
 enseignement technique et professionnel, 86
 parité entre les sexes, 161, 172, 173
 pauvreté éducative, 152, 155, 161, 172, 173
 programmes de protection sociale, 317
 zones rurales, 172, 173
- Comité d'aide au développement (CAD), 236-7
- comité technique d'examen (Fonds mondial), 282-3
- Commission européenne
voir aussi Union européenne
 aide à l'éducation, 247
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 241, 245, 246, 247, 263n, 274
 systèmes nationaux, 253-4, 254
- Commission nationale d'alphabétisation (Inde), 103
- communautés nomades, **208**
voir aussi pasteurs
- Comores
 droits de l'homme, 314, 315
 enseignants, 128
 espace financier, 34, 35
 retard de croissance des enfants, 48
- compétences, développement
voir aussi enseignement technique et professionnel
 programmes, **99**, **100**, 100-2, **102**, 209
- compétences éducatives.
voir besoins éducatifs et compétences (objectif de l'EPT)
- CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) (Mexique), 122
- concour*, **93-4**
- Conférence de Doha sur le financement du développement, 240
- Conférence internationale sur le financement du développement (Monterrey), 268
- conflit, zones de
 aide
 besoins, 233, 236
 donateurs bilatéraux, 263-4
 à l'éducation, 259, 260, 263-4, 267, 278-80, 286-7
 à l'éducation de base, **134**, 142
 fonds multidonateurs, 263-5, **264**
 humanitaire, 259-61
 et l'IMOA, 267, 278-80, 286-7
 prévisibilité, 253
 à la santé, 283
 soutien du FMI, 37
 suivi, 258-60
 travailler efficacement, 261-5
 coûts de reconstruction, 135, 136
 effets sur le système éducatif, **75**
 enfants non scolarisés, 63, 193
 malnutrition, 50
 manque de classes, 206
 mortalité infantile, 193
 pauvreté éducative, 157, 158, **159**, **160**, 193
 populations des déplacés, 193, **193**
 programmes de reconstruction, **194**, 209
 rescolarisation, campagnes, 206
 revenus collectés, 140
 victimes de handicaps, 195
- Congo
 achèvement scolaire, 79
 dénuement relatif, 164
 droits de l'homme, 315
 enfants non scolarisés, 173
 enseignants, 126, 128
 enseignement primaire, scolarisation, **65**, 71
 espace financier, 34, 35
 parité entre les sexes, 172, 173
 pauvreté éducative, 152, 172, 173
 rapport élèves/enseignants, 126
 zones rurales, 172, 173
- Congo, République démocratique.
voir République démocratique du Congo
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (Mexique), 122
- Convention concernant la discrimination en matière d'emploi et de profession (1958), 314
- Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), 147, 314
- Convention concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants (1989), 315
- Convention concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination (1999), 316

- Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leurs familles (1990), 315
- Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965) (ICERD), 315
- Convention relative aux droits de l'enfant (1989), 147–8, 150, 220, 315
- Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRPD) (2006), 217, 316
- Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) (CEDAW), 315
- Corée. *voir* République de Corée
- corruption, 234
- Costa Rica
acquis d'apprentissage, 117
compétences en lecture, 118
enseignement technique et professionnel, 86
- Côte d'Ivoire
aide à l'éducation
décaissements, 259
systèmes nationaux, 254
alphabétisation des adultes, 106
dépenses d'éducation, 138, 139, 260
éducation de base, 139, 141
enfants non scolarisés, 173
enseignants, 126, 128
enseignement primaire, 138
scolarisation, 75
espace financier, 34, 35
parité entre les sexes, 153, 154, 172, 173
pauvreté éducative, 153, 154, 155, 172, 173
prêts concessionnels, 39
prêts et conditions, 40
programmes d'EPPE, 57
rapport élèves/enseignants, 126
retard de croissance des enfants, 48
travail des enfants, 181–2
zones rurales, 154, 172, 173
- Coupe du monde de football 2010, 250, 250–1, 297
- Cour européenne des droits de l'homme, 220, 220
- cours particuliers. *voir* enseignement privé
- coûts de l'éducation
voir aussi accessibilité financière ; frais de scolarité
accès à l'éducation, 148, 177–8, 200
augmentation des prix alimentaires, 27
cibles, 133, 137, 137–8
enseignement technique et professionnel, 95
estimations mondiales, 132, 132–3
et pauvreté, 27, 177–8
réduction, 202–5, 317, 318–19
- crise alimentaire
décaissements, 38
engagements des pays du G8, 37
hausse des prix, 26–7, 49–50, 177, 180
crise financière
voir aussi récession économique
dépenses d'éducation, 24–5, 24–6
dépenses des ménages, 27
effets sur les groupes minoritaires, 83
engagements de l'EPT, 21, 22–3, 31, 36, 233, 239–42, 240–1
réponse gouvernementale, 36–40
crises, situations de. *voir* chocs économiques ; chocs extérieurs ; conflit, zones de ; états fragiles ; sécheresse
- Croatie, compétences en lecture, 118–19
- croissance, retard. *voir* retard de croissance
- croissance économique
effets de la crise financière, 21
effets de la marginalisation, 148–9
effets de l'aide, 234
effets sur le chômage, 90
pauvreté éducative, 154
réduction des dépenses publiques, 24
- CRPD [Convention relative aux droits des personnes handicapées] (2006), 217, 316
- Cuba
acquis d'apprentissage, 117
compétences en lecture, 118
droits de l'homme, 314
enfants non scolarisés, 173
parité entre les sexes, 172, 173
pauvreté éducative, 172, 173
zones rurales, 172, 173
- D**
- Dakar. *voir* Cadre d'action de Dakar
- Danemark
acquis d'apprentissage, 117, 120, 121, 168
chômage des jeunes, 91
compétences en lecture, 118–19
donateur au Fonds mondial, 282
donateur d'aide à l'éducation, 246, 247, 263
décaissements, 238
Fonds catalytique, 274
« juste part » des cibles, 239
systèmes nationaux, 254
zones de conflit, 263n
enseignement technique et professionnel, 85
- Debt2Health, 282, 283
- décaissements d'aide
voir aussi engagements d'aide
- aide à la santé, 283, 284
aide à l'éducation, 251–3, 259, 260, 260
cibles, 241
coûts de transaction, 236, 250–1, 251, 263, 264, 268, 280
donateurs bilatéraux, 238, 240–1, 251–3
éducation de base, 244, 259, 260
effets des procédures sur l'aide de l'IMOA, 273
Fonds catalytique, 274–8, 275, 276, 276, 277, 279, 280
Fonds mondial, 281
immédiats, 38, 39, 39, 41
Programme d'intervention en réponse à la crise alimentaire mondiale, 38
et RNB, 236–7, 240
décaissements immédiats, 38, 39, 39, 41
Décennie pour l'alphabétisation, 111
décentralisation financière, 226
décès néonataux, 28, 51
voir aussi mortalité infantile
- Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide, 251, 252, 255, 267
- Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action (1994), 211
- Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), 219, 314
- décrochage. *voir* abandons scolaires défavorisés
voir aussi désavantages ; handicapés ; marginalisation
- malnutrition des enfants, 47–50
- déficit de financement
alphabétisation des adultes, 131n, 142
augmentation de l'aide des donateurs, 40, 140–3, 142
dépenses des gouvernements, 139, 139–40, 141
éducation, 140–3, 142, 236, 237, 243–4, 259, 268–9, 278, 286, 294
financement redistributif, 227
et objectifs de l'EPT, 131–8
points principaux, 130–1
santé, 284
sauvetage des systèmes financiers, 22–3
- dénuement absolu, 151, 167
- dénuement et marginalisation en éducation (DME), ensemble de données, 149, 151, 163
- dénuement relatif, 162–3, 164–6, 167–71, 174
facteurs, 164, 172–5
pauvreté éducative, 151–2, 162–6, 163, 164, 165, 167–71, 172–5
pays développés, 167–71
- dénuement social, et marginalisation, 182–4
- dépenses d'éducation
effets de la crise financière, 24–5, 24–6
enseignement préprimaire, 57
gouvernements, 24–5, 29–30, 57, 121, 139, 139–40, 141, 196–7
part du PIB, 24–5, 26, 29–30, 139, 139–40, 141
pays à faible revenu, 29–30, 138, 139–43, 141, 293, 294
réduction des inégalités, 121
soutien au budget, 244
suivi, 29–30, 41
- dépenses publiques. *voir* dépenses d'éducation
- déplacés, zones de conflit, 193, 193
- Des façons mortelles d'enseigner [Australie], 217
- désastres. *voir* chocs extérieurs
- désavantages
voir aussi accès à l'éducation ; autochtones ; dénuement relatif ; groupes ethniques minoritaires ; handicapés ; marginalisation ; parité entre les sexes (objectif de l'EPT) ; pauvreté éducative
- abandons scolaires, 167–8
accès à l'enseignement préprimaire, 55–9, 57
acquis d'apprentissage, 54, 115–22
alphabétisation, 109–10
chances d'éducation, 54, 114
ciblés par l'enseignement technique et professionnel, 95
développement cognitif, 54, 55

environnement d'apprentissage, 125
facteurs, 148, 149, 164, 166
liés au groupe, 182-8, 194-9
malnutrition, **47**
prix alimentaires, 49-50, 180

dette
allègement, 41, 236-7, **283**
et emprunts soutenables, 34

deuxième chance, programmes, 84, 96,
97-9, **99, 100, 209, 210**

deuxième plan directeur (Espagne), **248**

Development Finance International, 29

développement cognitif
effets de la malnutrition, 47, 49, 50
effets des transferts en espèces, 53, **54, 318**
groupes ethniques, 183
et milieu socio-économique, 54, 55

développement des enfants
voir aussi développement cognitif
effets de la malnutrition, **47, 47-50, 51, 180**

développement professionnel, enseignants, 129

discrimination
voir aussi parité entre les sexes (objectif de l'EPT) ; stéréotypes ; stigmatisation
enfants handicapés, 194-7, 196, **197, 206, 316**

discrimination culturelle, **170, 170-1, 182, 184, 192, 220, 221, 314-16**

discrimination raciale, 315
voir aussi autochtones ; groupes ethniques minoritaires

disparités. *voir* désavantages

disparités entre les pays, pauvreté éducative, 151-2, 152-3

disparités géographiques
voir aussi conflit, zones de ; dénuement relatif ; disparités régionales ; pasteurs ; zones rurales
enseignement primaire, **74, 75-8, 76, 77-8**
groupes marginalisés, 188-92, **191, 192**
taux nets de scolarisation, **74, 74, 76, 76-8, 77-8**

disparités régionales
voir aussi bidonvilles, habitants ; communautés nomades ; dénuement relatif ; pasteurs ; zones rurales
acquis d'apprentissage, 118-22
analphabétisation, **105, 109-10, 110**
distribution du revenu, 49, 51, 55, **74, 74, 152-3, 227-8**
enseignement primaire, **74, 74, 75-8, 76, 77-8**
pauvreté éducative, 157-8, **158, 159, 163-4, 164**

distance culturelle, effets sur l'éducation, 205

diversité linguistique, 186
voir aussi langue parlée à la maison ; langues autochtones

Djibouti
aide à l'éducation, décaissements, 275, 276

enfants non scolarisés, 76
enseignants, 128
enseignement primaire, scolarisation, 68, 69, 71
espace financier, 34, 35
retard de croissance des enfants, 48
validation des plans nationaux, 272

DME (dénuement et marginalisation en éducation), ensemble de données, 149, 151, 163

donateurs
voir aussi donateurs bilatéraux ; donateurs multilatéraux
aide (*voir* aide à l'éducation)
aide dans les zones de conflit, 263-4
décaissements (*voir* décaissements d'aide)
déficit de financement, 40, 140-3, 142
engagements, 294 (*voir aussi* engagements d'aide)
engagements au Fonds catalytique, 235, 236-42, 238, 239, 285, 295
pays touchés par un conflit, 295
planification de la mise en œuvre de l'aide, 253
prédominance des procédures d'aide, 285
prépondérance à l'IMOA, 272
rapport aide/RNB, 236-7, 238, 238, **240, 241, 241-2**
rapports avec gouvernements destinataires, 255
utilisation de systèmes nationaux, 253-5, 254

donateurs bilatéraux
aide dans les zones de conflit, 263-4
décaissements, 238, **240-1, 251-3**
éducation de base, 246, 247, 247-8
engagements, 234, 235-6, 239, **240-1, 242, 244-6**
enseignement primaire, 235, 247-8
enseignement secondaire, 248
enseignement supérieur et technique, 248
modèle du « gouvernement intégré », **265**
non-CAD, 248-50, **250-1**
soutien à l'IMOA, 274

donateurs multilatéraux
aide à la santé, 282
aide à l'éducation, 245, 295-6
aide dans les zones de conflit, 263-5, **264**
fonds fiduciaires, **264**
partenariats public-privé, 249-50

données, systèmes de collecte, 149, 150-1, 163, 292

droits, législation, 200, 202, 219-22, **220, 221, 293, 314-16**

droits civiques, et équité, 219-20, 221, **221**

droits de l'homme, 200, 202, 219-22, **220, 221, 293, 314-16**

droits de tirage spéciaux (DTS), 37

droits des enfants, 147-8, 150, 220, 314, 315-16

droits des femmes, 28, 50, 315

DTS (droits de tirage spéciaux), 37

E

écarts liés à la richesse
compétences cognitives, 54, 55
disparités régionales, 55
participation à l'enseignement préprimaire, 57

école maternelle, 55
L'école pour la vie (Ghana), **210**

écoles
voir aussi éducation primaire universelle (EPU) (objectif de l'EPT) ; enseignement secondaire
coûts des ressources, 136
enseignement technique et professionnel, 86-9
programmes de repas, 224-5

écoles, construction, programmes de
voir aussi salles de classe, construction
aide, 235, 253, 270
coûts, 134-6, 135, 137, 138
dans les zones marginalisées, 200, 205-6, **223, 319**

écoles communautaires, 209-11

écoles confessionnelles, 211

écoles coraniques, **179, 211**

écoles d'immersion, **222**

écoles du système général, pour enfants handicapés, 196, 218

écoles flottantes, **210**

écoles itinérantes, 207, **208**

écoles primaires. *voir* éducation primaire universelle (EPU) (objectif de l'EPT)

écoles privées. *voir* enseignement privé

écoles religieuses, **179**

écoles satellites, 206-7, 218

écoles secondaires. *voir* enseignement secondaire

écoles spécialisées, 196-7, 217-18

Écosse
voir aussi Royaume-Uni
acquis d'apprentissage, 115, 117, 120

éducation. *voir* accès à l'éducation ; éducation et protection de la petite enfance (EPPE) (objectif de l'EPT) ; éducation primaire universelle (EPU) (objectif de l'EPT) ; enseignement préprimaire ; enseignement secondaire ; enseignement supérieur ; qualité de l'éducation (objectif de l'EPT)
aide (*voir* aide à l'éducation)
donateurs (*voir* donateurs)

éducation, planification
échecs de l'IMOA, 233, 268-9
plans nationaux, **256, 270, 271, 271-2, 272, 273-4, 277, 278**
prévisibilité des flux d'aide, 242, 244, 252-3

éducation complémentaire, programmes, 209, **210**

éducation de base
voir aussi acquis d'apprentissage ; éducation primaire universelle (EPU) (objectif de l'EPT) ; enseignement préprimaire ; enseignement secondaire, premier cycle ; lecture, compétences

- aide
 décaissements, 244, 259, 260
 donateurs bilatéraux, 246, 247, 247-8
 échecs de l'IMOA, 268-70
 efficacité, 295
 engagements, 233, 244-6, 245, 246, 247, 247-8, **248**, 259
 part de l'aide à l'éducation, 236-7, 243-4, 259, 259-60, 260
 coûts pour réaliser l'EPT, 137, 137-8
 cycles, 82
 déficit de financement, 130-1, 138-40, 139, 141-3, 142, 236, 237, 259, 278
 dépenses publiques, 139, 139-40, 141, 293-4
 enfants non scolarisés, 81
 financement dans les zones de conflit, **134**, 142
 impact sur l'enseignement technique et professionnel, 84, 89
 objectifs de l'EPT, 268
 parité entre les sexes, 108
 scolarisation (*voir* scolarisation)
- Éducation de base pour les enfants
 travailleurs urbains difficiles à atteindre (Bangladesh), **210-11**
 « éducation de la deuxième chance », 296
 éducation des adultes. *voir* besoins éducatifs et compétences (objectif de l'EPT) ; formation des enseignants
- éducation et protection de la petite enfance (EPPE) (objectif de l'EPT)
 voir aussi enseignement préprimaire
 accès, 46, 51-2, 57, **58**, 58-9
 amélioration des soins de santé, 52
 cibles, 133, 133
 effets de la malnutrition, 47-52
 importance pour l'équité, 55
 programmes, **54**, 55, **58**, 58-9 (*voir aussi* l'entrée principale « programmes »)
 progrès, 46-53
 questions à traiter, 46
- éducation inclusive
 accès à l'éducation, 200, 201-11, 202, **203**, **208**, **210-11**, 293
 accessibilité financière, 201, 202, 202-4, 293
 droits et possibilités, 202, 219-22, **221**, 293, 316
 environnement d'apprentissage, 200, 201-2, 202, 211-18, 293
 financement du gouvernement, 226-8, **228**
 importance essentielle, 202, 291, 293
 mesures gouvernementales, 202
 politiques de protection sociale, 38, 41, 53, 136, 200-1, **203**, 204-5, 222-6, 293, 317-19
 triangle, 202, 293
- éducation interculturelle, 187-8, 216, **217**
 éducation pour tous. *voir* objectifs de l'EPT
 éducation préscolaire. *voir* enseignement préprimaire
 éducation primaire. *voir* éducation de base ; éducation primaire universelle (EPU) (objectif de l'EPT)
- éducation primaire universelle (EPU) (objectif de l'EPT)
 voir aussi abandons scolaires ; accès à l'éducation ; pauvreté éducative
 achèvement scolaire, 78-81, 79, 80
 aide, 235, 246-8
 bilatérale, 235, 247-8
 prélèvements provenant du football, 250, **250**, **250-1**
 cibles, 133, 133
 compétences en lecture, 118, 121, 123, **123**
 coûts pour réaliser l'EPT, 137, 137-8
 déficit de financement, 131, 142
 défis à réaliser, 59-60
 disparités régionales, **74**, **74**, 75-8, 76, **77-8**
 effets des conflits, **75**
 élèves entrants, **64**, 65-6, 66, 78-9, 79, **179**, 184
 enfants non scolarisés, 61, 61-7, 62, **64-5**, **65**, 66, 67, 76, 77
 filles, **70**, 71, 72-3, **72-3**, **74**
 fréquentation scolaire, **73**, **74**, **159**, 164-5, 165
 heures d'enseignement, 125
 législation relative aux droits, 314
 marginalisation, 77-8, **77-8**, **159**
 objectifs de l'IMOA, 268
 parité entre les sexes, 60, 68, 70-3, 71, 72, **72-3**, **73**, **74**, **74**, **77-8**, **159**, 183, 235
 plans nationaux, 251, **256**, 268-9, 271-2, 272, 273-4, **277**, 279
 prestations non gouvernementales, 188, **189**, **189**, 208, 209, **210**, 263, 264
 progrès, 45, 59-60, 148, **159**
 rapport élèves/enseignants, 126, 127
 recrutement des enseignants, 127-8, 128, 138, 138, 204, 212, 215, 216
 réduction des coûts de l'éducation, 202-4
 résultats des pays plus riches, 76, 76-7, **77-8**
 scolarisation, 66-78, 67, 68, 69, **70**, 71, 72, **72-3**, **73**, **74**, **75**, **77-8**, 235, **276**, 279, 280
 scolarisation tardive, 65-6, 66, 78-9, 79, **179**, 183-4
 taux bruts d'admission, 79, 79
 taux de survie en 5^e, 80
 « effet en cascade », 197
 égalité. *voir* éducation inclusive ; équité ; parité entre les sexes (objectif de l'EPT)
- égalité des chances
 droit à, 147-8
 échecs des gouvernements, 149
- Égypte
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 115, 116
 aide à l'éducation, 248
 alphabétisation des adultes, 104, 105, 106, 108
 chômage des jeunes, 90
 dénouement relatif, 164, 164, 169
 enfants non scolarisés, 76, 173
 enseignement primaire, scolarisation, 68, 69
- enseignement technique et professionnel, 86, 92, 93, 248
 parité entre les sexes, 154, 156, 172, 173
 pauvreté éducative, 152, 152, 153, 154, 155, 156, 172, 173
 programmes d'EPPE, 57, 58
 zones rurales, 154, 156, 172, 173
- El Salvador
 achèvement scolaire, 79, 80
 acquis d'apprentissage, 115, 115, 116, 117, 120, 122
 compétences en lecture, 118
 enseignement secondaire, 88
 programmes de deuxième chance, **99**
 transferts de fonds, 28
 travail des enfants, 122
- Émirats arabes unis, donateur d'aide à l'éducation, 249n
- emploi
 voir aussi chômage
 autochtones, 183
 législation, 314, 315
 lien avec l'école, 100
 parité entre les sexes, 90, 91, 91, **93-4**
 programmes ciblés, 98-100, **99**, 223, **223**
- emploi indépendant, 95
 emploi informel, 95
 emprunts, 32, 34, 35
 endettement soutenable, 32
 enfants, mortalité. *voir* mortalité infantile
 enfants des rues
 voir aussi bidonvilles, habitants
 accès à l'éducation, 181, **210-11**
 augmentation, 28
 enfants handicapés. *voir* handicapés
 enfants muets, 196
 enfants non scolarisés
 voir aussi abandons scolaires ; fréquentation scolaire ; participation scolaire
 adolescents, 60, 81, 81-2, 209
 aide à l'éducation, 235, 236, 250, 258, **261**, 280
 bidonvilles, 178
 décret des talibans, 194
 disparités géographiques, 76, 77
 effets de la construction de classes, 205
 effets des transferts en espèces, **223**
 effets du VIH et sida, 198
 enfants des rues, 181
 enfants handicapés, 195, **197**
 enseignement primaire, 61, 61-7, 62, **64-5**, **65**, 66, 67, 76, 77
 enseignement secondaire, 60, 61, 81
 exemples, 201
 filles, 60, 61, 63, 66, 67, 191
 mesure, **64-5**, **65**
 dans le monde, 202-3
 objectifs de l'EPT, 45, 59-60
 et pauvreté, 153-4, 156, 173, 175, 178
 pays développés, 66, 81, 167-8
 programmes de deuxième chance, 209, **210**
 réduction/augmentation, 59-60, 61, 61-7
 richesse des ménages, 64, 67
 tendances et projections, 62
 travail des enfants, 180, **181**, 182
 zones de conflits, 63, 193

- enfants soldats, 194, 315
- enfants traumatisés, 194, **194**
- engagements
 - Cadre d'action de Dakar, 130, 143, 148, 233, 236, 287
 - échecs, 233, 235, 236-42, 238, 239, 285, 294
 - prévisibilité de l'aide, 253
 - principe de la « juste part », 239
 - sommet de Gleneagles, 143
- engagements d'aide
 - voir aussi* décaissements d'aide
 - aide à l'éducation, **244**, 244, 244-6, 245, 246, 247-8, **248**, 251-3, **256**, 259, 260
 - besoin d'augmenter, 130, 140-3, 294
 - donateurs bilatéraux, 234, 235-6, 239, **240-1**, 242, 244-6
 - échecs, 59, 236-7, 238, 244-6, 245, 294
 - éducation de base, 233, 244, 244-6, 245, 246, 247, 247-8, **248**, 259
 - effets de la crise financière, 239-42, **240-1**
 - aux pays en crise, 38
 - enseignement supérieur, 247-8
 - Fonds catalytique, 278
 - objectifs nationaux, 237-9
 - réduction, 294
- Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), 115, 115-16, 117, **119**, 120, 120
- enquête sur les ménages, enseignement primaire, **64-5**, **65**
- enregistrement civil, 220
- enseignantes
 - voir aussi* enseignants
 - recrutement, **74**, 127
- enseignants
 - voir aussi* formation des enseignants ; recrutement des enseignants
 - affectation, 212-14
 - contractuels, 126, 129
 - développement professionnel, 129
 - enseignement préprimaire, 125-6
 - incitations financières, 213
 - itinérants, 218
 - manque, 126, **161**, **187**, 212-13, 280
 - qualifiés, 126, 127, 212-13, 263-4
 - qualité, 202
 - rôle, 125-7
 - salaires, 129, 132, 133, 134-6, 135, 137, 138, 138
- enseignement
 - accès (*voir* accès à l'éducation)
 - aide (*voir* aide à l'éducation)
 - dépenses (*voir* dépenses d'éducation)
- enseignement, qualité. *voir* qualité de l'éducation (objectif de l'EPT)
- enseignement bilingue
 - environnement d'apprentissage, 200
 - formation des enseignants, 216
 - importance pour l'alphabétisation, 113, 293
 - langues autochtones, 187, 207, **217**, **222**
 - programmes, 215-16, **217**, **222**
 - recrutement des enseignants, 213
- enseignement complémentaire
 - voir aussi* besoins éducatifs et compétences (objectif de l'EPT) ; enseignement technique et professionnel
 - programmes, 209, **210**
- Enseignement complémentaire accéléré pour les écoles primaires (Sierra Leone), 209
- enseignement interculturel, 293
- enseignement itinérant, 218
- enseignement multiniveaux, 207
- enseignement obligatoire. *voir* éducation primaire universelle (EPU) (objectif de l'EPT)
- enseignement postsecondaire. *voir* besoins éducatifs et compétences (objectif de l'EPT) ; deuxième chance, programmes ; enseignement supérieur
- enseignement préprimaire
 - voir aussi* éducation et protection de la petite enfance (EPPE) (objectif de l'EPT)
 - accès, 55-9, 57
 - autochtones, **222**
 - coûts pour réaliser l'EPT, 137
 - déficit de financement, 142
 - dépenses, 57
 - enseignants, 125-6
 - fréquentation scolaire, 58
 - scolarisation, 56, 56-7
- enseignement préscolaire. *voir* éducation et protection de la petite enfance (EPPE) (objectif de l'EPT)
- enseignement primaire. *voir* éducation de base ; éducation primaire universelle (EPU) (objectif de l'EPT)
- enseignement primaire universel. *voir* éducation primaire universelle (EPU) (objectif de l'EPT)
- enseignement privé
 - bidonvilles, 188-9, **189**, **189**, 211
 - écoles confessionnelles, **179**, 211
 - ONG, 188-9, **189**, **189**, **210**
- enseignement professionnel
 - voir aussi* enseignement technique et professionnel
 - et chômage, 92-4, **93-4**, **94**
 - migrants, 169-70
 - orientation précoce, 85, 87, 95, 101, 214
- enseignement secondaire
 - voir aussi* éducation de base ; enseignement secondaire, premier cycle
 - aide, 235, 246-8
 - bourses, 205
 - compétences en lecture, 118-19
 - déficit de financement, 130
 - enfants non scolarisés, 61, 81
 - enseignement technique et professionnel, 86-9, 101
 - fréquentation, 61, 160
 - inscriptions, 88
 - législation, 314
 - parité entre les sexes, 88-9
 - scolarisation, 87-8, 88, 235
 - transition vers, 81-2, 178n, 235
 - et travail, 90
 - zones rurales, 190
- enseignement secondaire, premier cycle
 - voir aussi* éducation de base
 - cibles, 133, 133
 - coûts pour réaliser l'EPT, 137, 138
 - déficit de financement, 130, 142
 - enfants non scolarisés, 60, 81
 - transition vers, 178n
 - zones rurales, 190
- enseignement supérieur
 - aide, 246, 247, 247-8
 - espérance de vie scolaire, 89
 - inscriptions, 88
 - législation, 314
 - et travail, 90, 92-3
- enseignement technique et professionnel
 - voir aussi* enseignement professionnel
 - aide bilatérale, 248
 - conditions, 83-4
 - écoles, 86-9
 - effets de la crise financière, 92
 - enseignement secondaire, 86-9, 101
 - gouvernance, 93-4
 - inscriptions, 87, 87-8
 - législation relative aux droits, 316
 - parité entre les sexes, 94, 95
 - prestation de services, 84-9, **86**, **87**, 92-7, **93**, **93-4**, **94**, **96-7**, 100-2
 - programmes de compétences, **99**, **100**, **102**
 - programmes de deuxième chance, 84, 96, 97-9, **99**, **100**
 - rôle, 84
- Entra 21 (Amérique latine), **99**
- entrées tardives, enseignement primaire, 65-6, 66, 78-9, 79, **179**, 183-4
- entreprises
 - formation professionnelle, 85, 86
 - lien avec l'éducation, 100-1
- environnement éducatif, éducation inclusive, 293
- EPPE. *voir* éducation et protection de la petite enfance (EPPE) (objectif de l'EPT)
- EPT (éducation pour tous), objectifs. *voir* objectifs de l'EPT
- EPU. *voir* éducation primaire universelle (EPU) (objectif de l'EPT)
- Équateur
 - achèvement scolaire, 79, 80
 - acquis d'apprentissage, 55, 117
 - alphabétisation des adultes, 105
 - compétences en lecture, 118
 - enseignement bilingue, 216
 - incitations pour les enseignants, 213
 - malnutrition, 183
 - programmes de protection sociale, 318
 - programmes de transferts en espèces, 225
 - soins prénatals, 183
 - travail des enfants, 225
- Équipe mondiale d'appui à la mise en œuvre, 282-3
- équipement dans les écoles, pour enfants handicapés, 196, **197**
- équité
 - voir aussi* égalité des chances ; parité entre les sexes (objectif de l'EPT)
 - augmentation par l'enseignement technique et professionnel, 84

- besoin de cadre d'action, 149
 dépenses des gouvernements, 21, 131-2, 226-7, 293-4
 et droits civiques, 219-20, 221, **221**
 dans les objectifs de l'EPT, 292
- Érythrée**
 achèvement scolaire, 79, 80
 affectation des enseignants, 213
 aide à l'éducation, décaissements, 259
 alphabétisation des adultes, 106
 dépenses d'éducation, 138, 139, 260
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 76
 enseignants, 126, 127, 128
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 69, 69, 71, 76
 espace financier, 34, 35
 rapport élèves/enseignants, 126
 retard de croissance des enfants, 48
- Escuela Nueva (Colombie)**, 207
- espace financier
 description, 31
 pays à faible revenu, 31-4, 35
 pays développés, 31, **33**
- Espagne**
 acquis d'apprentissage, 121
 aide à la santé, 284
 aide à l'éducation
 prélèvements, **250**
 systèmes nationaux, 253
 chômage des jeunes, 91, 91
 compétences en lecture, 118-19
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 246, 247
 décaissements, 238, 241
 engagements, **240**, 241, **248**
 Fonds catalytique, 274, 274
 « juste part » des cibles, 239
 systèmes nationaux, 254
 zones de conflit, 263n
 engagements, 239
 enseignement technique et
 professionnel, 87
 rapport aide/RNB, 238, **240**
- Estonie**, compétences en lecture, 118-19
- États**. *voir* gouvernements
- États arabes**
voir aussi chacun des pays
 acquis d'apprentissage, 116, **119**
 adolescents à l'école, 81
 alphabétisation des adultes, 104, 105, 106, 106-7, 108, 108, 109, 111
 alphabétisation des jeunes, 108
 chômage des jeunes, 90
 enfants non scolarisés, 61, 63, 66, 66, 81, 81
 enseignants, 127
 enseignement préprimaire, 56, 56
 enseignement primaire, scolarisation, 68, 68
 enseignement secondaire, 88, 88, 98
 enseignement supérieur, 88, 89
 enseignement technique et
 professionnel, 84, 87
 faible poids à la naissance, 49
 parité entre les sexes, 63, 70, 88, 108, 108, **119**
 programmes d'alphabétisation, 105
 retard de croissance des enfants, 48
- États fragiles**
voir aussi conflit, zones de
 aide à la santé, 283
 aide à l'éducation, 263-4, 286-7
 besoins en aide, 262-3
- États-Unis**
 acquis d'apprentissage, 115, 116, 117, 120, 121, 168, 168-9, 183, 183
 aide à l'éducation, systèmes nationaux, 253
 alphabétisation des adultes, **105**
 chômage des jeunes, 91, 91
 compétences linguistiques, 55
 dénuement relatif, 169
 dépenses d'éducation, **33**
 développement cognitif, 183
 donateur au Fonds mondial, 282, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 246, 247
 décaissements, 238
 engagements, 238, 239, 245, 247
 fonds mondial pour l'éducation, 285, **286**
 « juste part » des cibles, 239
 systèmes nationaux, 254
 zones de conflit, 263n
 droits à l'éducation, **221**
 droits civiques, 219-20
 droits de l'homme, 316
 enfants non scolarisés, 167
 enseignement préprimaire, 56-7
 enseignement technique et
 professionnel, 101
 groupes ethniques minoritaires, 183, 183
 programmes de deuxième chance, 98
 programmes d'éducation, **203**
 programmes d'EPPE, 55, 58
 rapport aide/RNB, 239
 stimulation fiscale, 32
- Éthiopie**
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 122
 aide à l'éducation, 245, 248, 259, 259n
 décaissements, 259, 275
 pour la reconstruction, 263
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 104, 105, 106, 107, 110
 augmentation des prix alimentaires, 27
 chômage des jeunes, 90
 compétences en lecture, 123
 construction de classes, 205
 dépenses d'éducation, 138, 139, 260
 écoles itinérantes, 207, **208**
 éducation de base, 139, 141
 enfants handicapés, 218
 enfants non scolarisés, 63, 65, 66, 67, 67, 76, 89, 156, 173, 205
 enseignement bilingue, 216
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, **65**, **65**, 67, 68, 69, 71, 77
 enseignement technique et
 professionnel, 96, 97, 248
 environnement d'apprentissage, 125
 espace financier, 34, 35
 groupes ethniques minoritaires, 165
- malnutrition, **47**, 180
 orphelins, 198
 parité entre les sexes, 67, 70, 72, 110, 153, 172, 173, 205
 pasteurs, 155, 156, 192, 207, **208**
 pauvreté éducative, 153, 165, 172, 173
 prêts concessionnels, 39
 prêts et conditions, 40
 programmes de protection sociale, 38, 319
 programmes de transferts en espèces, 223, 224, 225
 retard de croissance des enfants, 48, 180
 subventions scolaires, 204
 taux de mortalité infantile, 48
 transferts de fonds, 28
 transferts en espèces, **223**
 validation des plans nationaux, 272
 VIH et sida, 198, 199
 zones rurales, 172, 173
- Europe**. *voir* Amérique du Nord et Europe occidentale ; Commission européenne ; Europe centrale et orientale ; Union européenne ; chacun des pays
- Europe centrale et orientale**
voir aussi chacun des pays
 acquis d'apprentissage, **119**
 alphabétisation des adultes, 104, 108
 enfants non scolarisés, 61, 66, 81
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, scolarisation, 68
 enseignement secondaire, 88
 enseignement supérieur, 88, 89
 enseignement technique et
 professionnel, 87
 groupes ethniques minoritaires, 170, **170**, 183-4, 220, **220**
 parité entre les sexes, 108, **119**
- Europe de l'Est**. *voir* Europe centrale et orientale
- Europe de l'Ouest**. *voir* Amérique du Nord et Europe occidentale ; Commission européenne ; Union européenne ; chacun des pays
- évaluations. *voir* suivi
- évaluations qualitatives, et réduction de la marginalisation, 292
- événements climatiques, sécheresse, 27, 28, 179, 180, **191**, **208**
- ex-République yougoslave de Macédoine**
 droits de l'homme, 316
 enfants non scolarisés, 175
 parité entre les sexes, 174, 175
 pauvreté éducative, 155, 174, 175
 zones rurales, 174, 175
- Excellence in Cities (Royaume-Uni)**, 215, **215**
- exclusion. *voir* accès à l'éducation ; désavantages ; éducation inclusive ; groupes ethniques minoritaires ; marginalisation ; parité entre les sexes (objectif de l'EPT) ; pauvreté éducative

F

- facilité de protection contre les chocs exogènes (FCE), 37
- Facilité internationale de financement pour la vaccination (IFFIm), 249–50, 284
- FAfD (Fonds africain de développement), 246, 247
- « Faim zéro » (Brésil), 52, 225
- Familias en acción (Colombie), 317
- familles à faible revenu. *voir* richesse, inégalités ; richesse des ménages
- famine, communautés de pasteurs, 208
- fanni-herfei, 93, 93–4
- FAsD (Fonds asiatique de développement), 246, 247
- FCE [facilité de protection contre les chocs exogènes], 37
- FDPE (Fonds de développement des programmes éducatifs), 270–1, 271
- Fédération de Russie
- acquis d'apprentissage, 115, 117, 120
 - compétences en lecture, 118–19
 - donateur au Fonds mondial, 282
 - donateur d'aide à l'éducation, Fonds catalytique, 274
 - droits de l'homme, 315
- femmes
- voir aussi* filles ; mères ; parité entre les sexes (objectif de l'EPT)
 - analphabétisation, 103, 105, 108, 109, 110
 - droits, 28, 50, 315
 - effets de la crise financière, 28
 - recrutement des enseignantes, 74, 127
 - soins de santé maternels, 46, 50–2, 52, 53, 183
- fer, carence, 49, 50
- filles
- voir aussi* femmes ; parité entre les sexes (objectif de l'EPT)
 - accès à l'éducation, 70–3, 72, 72–3, 73, 74, 74, 77–8, 88–9, 164–5, 165, 178, 179, 184, 191, 192, 194, 200
 - acquis d'apprentissage, 119
 - enseignement primaire, 70, 71, 72–3, 72–3, 74
 - enseignement technique et professionnel, 88
 - exclusion et langue, 77–8
 - groupes marginalisés, 45, 164–6, 165, 178, 179
 - mariage, 82, 148, 179, 192, 220–1
 - non scolarisées, 60, 61, 63, 66, 67, 191
 - programmes ciblés, 317, 319
 - subventions et bourses, 205, 224
 - taux d'infection par le VIH, 198
 - travail des enfants, 180–2
- financement
- voir aussi* aide à l'éducation ; aide au développement ; déficit de financement ; prêts
 - aide à la santé, 249, 281–2
 - enseignement technique et professionnel, 85–6
 - modèles d'aide à l'éducation innovants, 249–50
 - plaintes en cour au sujet de l'éducation, 221
 - programmes d'alphabétisation, 113
 - récession économique, 24–6, 294
 - redistribution, 200–1, 226–9, 228, 293–4
 - réduction des inégalités, 121
 - rôle de l'IMOA, 268–9
 - secteur privé, 283
 - soutenabilité, 32–4, 35
- financement, coefficient, et coûts des programmes pour les marginalisés, 137
- financement concessionnel, pays à faible revenu, 21, 36n, 37–8, 40
- financement redistributif, 200–1, 226–9, 228, 293–4
- Finlande
- acquis d'apprentissage, 120, 121, 168, 168
 - compétences en lecture, 118–19
 - donateur au Fonds mondial, 282
 - donateur d'aide à l'éducation, 246, 247, 263
 - décassements, 238
 - « juste part » des cibles, 239
 - systèmes nationaux, 254
 - éducation des immigrants, 170
 - enseignement préprimaire, 56
 - flux d'aide, 236–7, 243–4
- FMI (Fonds monétaire international), réponse à la crise financière, 37–8, 39–40, 41
- Fondation Bill et Melinda Gates, 249, 282, 282, 283, 283, 284n
- Fondation Communitas, 282
- Fonds africain de développement (FAfD), aide à l'éducation, 246, 247
- Fonds asiatique de développement (FAsD), aide à l'éducation, 246, 247
- Fonds catalytique
- voir aussi* Initiative de mise en œuvre accélérée
 - besoins de financement, 295
 - décassements, 274–8, 275, 276, 276, 277, 279, 280
 - échecs, 266–7, 295
 - élargissement, 274
 - engagements des donateurs, 235, 236–42, 238, 239, 278, 285, 295
 - imprévisibilité, 278
 - processus décisionnel, 282–3
 - rôle, 269–70
- fonds commun pour l'éducation, 280
- fonds d'affectation multidonateurs, Fonds de développement des programmes éducatifs, 270–1, 271
- fonds d'affectation spéciale multidonateurs, Programme d'intervention en réponse à la crise alimentaire mondiale, 38
- Fonds de développement des programmes éducatifs (FDPE), 270–1, 271
- Fonds de facilité pour la réduction de la pauvreté et pour la croissance (FRPC), 37, 39
- Fonds de financement de la formation (Égypte), 86
- Fonds de transition pour l'éducation, 279–80
- Fonds japonais pour la lutte contre la pauvreté (Cambodge), 205, 317
- Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme, 256, 267, 281–3, 282
- Fonds monétaire international (FMI), réponse à la crise financière, 37–8, 39–40, 41
- Fonds pour le développement des collectivités (Kenya), 227
- Fonds vulnérabilité, 39
- football, revenu, et prélèvements pour augmenter l'aide, 250, 250, 250–1
- formation. *voir* enseignement technique et professionnel
- formation des enseignants
- aide pour, 235, 270
 - besoin, 129, 263–4, 280
 - contre la marginalisation, 213–14
 - enseignement bilingue, 216
 - zones rurales, 208, 280
- formation en entreprise, 85, 86
- formation par la pratique, 95, 96–7, 98–100
- Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide (Accra, 2008), 233, 252, 253
- Forum économique mondial, 249
- frais de scolarité
- abolition, 178, 204–5, 270, 276, 279 (*voir aussi* coûts de l'éducation)
 - informels, 203
 - réduction, 203–5, 317
- France
- acquis d'apprentissage, 168, 168
 - aide à la santé, 283
 - aide à l'éducation
 - et frais de santé, 53
 - prélèvements, 250
 - scolarisation, 250 - systèmes nationaux, 253–4
 - alphabétisation des adultes, 105
 - attributions de DTS, 37
 - chômage des jeunes, 91, 91, 92
 - compétences en lecture, 118–19
 - donateur au Fonds mondial, 282, 282
 - donateur d'aide à l'éducation, 241, 246, 247
 - décassements, 238
 - engagements, 245, 247–8
 - Fonds catalytique, 274
 - « juste part » des cibles, 239
 - systèmes nationaux, 254
- enseignants, 212
- enseignement préprimaire, 55
- enseignement technique et professionnel, 85, 87, 100–1
- modèle de financement de l'aide, 250
- programmes ciblés, 214–15
- programmes de deuxième chance, 100
- rapport aide/RNB, 241
- regroupement par niveau, 214
- fréquentation scolaire
- voir aussi* abandons scolaires ; enfants non scolarisés ; participation scolaire ; scolarisation
 - castes, 184–5
 - effets des programmes de protection sociale, 223, 224, 317–19
 - enfants handicapés, 206
 - enseignement préprimaire, 58

enseignement primaire, 73, **74**, **159**,
164–5, 165
enseignement secondaire, 61, 160
habitants des bidonvilles, 188–90
travail des enfants, 180
front loading, 38, 39, 39, 41
FRPC (Fonds de facilité pour la réduction de
la pauvreté et pour la croissance), 37, 39
FUNDEB (Brésil), **228–9**
FUNDEF (Brésil), 121, 213
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do
Ensino Fundamental e de Valorização do
Magistério (FUNDEF) (Brésil), 121, 213
Futbol Club Barcelona, **251**

G

G8 (Groupe des Huit)
voir aussi OCDE, pays
défaillance dans la « juste part »
de l'aide, 239
engagements d'aide, 236, 237–8
rapport préliminaire sur la reddition
de comptes, 242, **243**
réaction aux besoins des pays en
développement, 22–3
sommets, 21, 36, 236, 238–9, 240, 242,
243
G20 (Groupe des Vingt)
réponse à la crise, 38, 39
sommet de Londres, 21, 22, 36, 240
Gabon
enfants non scolarisés et parité entre
les sexes, zones rurales, 172, 173
pauvreté éducative, 152, 154, 155, 172, 173
Gambie
achèvement scolaire, 79
aide à l'éducation, décaissements, 275,
276
compétences en lecture, 123, 123
dénouement relatif, 164
dépenses d'éducation, 138, 139
éducation de base, 139, 141
enfants non scolarisés, 173
enseignants, 128
enseignement primaire, 138
scolarisation, 69, 71
espace financier, 34, 35
fossé linguistique, 164
incitations pour les enseignants, 213
parité entre les sexes, 153, 172, 173
pauvreté éducative, 153, 155, 172, 173
prêts concessionnels, 39
validation des plans nationaux, 272
zones rurales, 172, 173
garçons
voir aussi parité entre les sexes
(objectif de l'EPT)
accès à l'éducation, 70–1, 72, 73, **73**, **73**,
191
acquis d'apprentissage, **119**
enseignement secondaire, 88
scolarisation, 66, 70–1, 71, 73, **74**, **75**, 192
travail des enfants, 73, **73**, 180, 182, 191
GAVI, Alliance, 52, 249–50, 267, 280n, 283–4
Gaza, effets du conflit, **194**

Géorgie
achèvement scolaire, 80
acquis d'apprentissage, 115, 117, 120
droits de l'homme, 316
enfants non scolarisés, 173
pauvreté éducative et parité entre les
sexes, zones rurales, 172, 173
validation des plans nationaux, 272
gestion axée sur les résultats, aide, 255–66,
257
gestion financière publique (systèmes
nationaux), 236, 251–2, 253–5, 254
Ghana
achèvement scolaire, 79
acquis d'apprentissage, 115, 115, 117
aide, **53**
aide à l'éducation
décaissements, 275, 276
systèmes nationaux, 254
alphabétisation des adultes, 106
dénouement relatif, 163, 164
dépenses d'éducation, 30, 138, 139
éducation de base, 82, 139, 141
enfants handicapés, 196
enfants non scolarisés, 66, 67, 76, 173
enseignement primaire, 138, **210**
scolarisation, **65**, 69, 71
enseignement technique et
professionnel, 95, **96–7**
espace financier, 34
frais de santé, 52, **53**
frais scolaires, abolition, 204
parité entre les sexes, 67, 165, 172, 173
pauvreté éducative, 152, 152, 165, 172,
173
prêts concessionnels, 39
services complémentaires, **210**
soins de santé maternels, **53**
subventions scolaires, 204
transferts de fonds, 28
travail des enfants, 181–2
validation des plans nationaux, 272
zones rurales, 172, 173
gitans (Roms), 170, **170**, 183–4
Gleneagles, sommet, 236, 239
gouvernance
effets négatifs de l'aide, 234
enseignement technique et
professionnel, 93–4
fonds mondiaux pour la santé, 281, 284
IMOA, 267, 271–3, 281
rôle de la Banque mondiale, 272, 275,
276, **277**, 277–8
« gouvernement intégré », modèle d'aide,
265
gouvernements
appropriation nationale, 271–2, 282
corruption, 234
dépenses d'éducation, 24–5, 29–30, 57,
121, 139, 139–40, 141, 196–7
financement redistributif, 200–1, 226–9,
228
gestion financière publique, 236, 251–2,
253–5
mesures pour réduire la
marginalisation, 202
partenariats pour l'éducation, 209
politiques de santé, échecs, 53

politiques d'éducation, approche
intégrée, 293
programmes (*voir* programmes)
promotion de l'enseignement bilingue,
216
redistribution des ressources, 293
revenus collectés, 139–40
soutenabilité financière, 32–4, 35
soutien de l'environnement
d'apprentissage, 211
suivi budgétaire, 29–30, 41
Gram Bangla Unnayan Committee
(Bangladesh), **210**
gratuité scolaire. *voir* coûts de l'éducation ;
frais de scolarité, abolition ; transferts
en espèces, programmes
Grèce
acquis d'apprentissage, 121, 168
chômage des jeunes, 91
compétences en lecture, 118–19
donateur au Fonds mondial, 282
donateur d'aide à l'éducation, 246, 247
décaissements, 238
« juste part » des cibles, 239
droits de l'homme, 315
Grenade, enseignement primaire,
scolarisation, 71
grossesse
cause d'abandons scolaires, **159**
malnutrition durant, 47, 50
soins prénatals, 46, 51, 52, 52, 53, **53**,
183, 195
Groupe de haut niveau sur l'éducation
pour tous
manque d'efficacité, 287, 296
réunions, 273
groupes de niveau, 214
groupes ethniques minoritaires
voir aussi autochtones ; communautés
nomades ; pasteurs ; tribus
répertoriées
acquis d'apprentissage, 166–7, 168–9,
169, 183
alphabétisation, 183
déplacement, 193
développement cognitif, 183
discrimination, 170
éducation des filles, 45, 164–6, 165, 178,
179
enseignement bilingue, 113, 187, 200,
207, 215–16, **217**, **222**
législation relative aux droits, 315
manuels scolaires, 204
obstacles à l'égalité des chances, 148,
170
pauvreté éducative, 158–62, 161, 162,
163, 163, 164, 164–7, 165, 168–9,
170, 170–1, 171
programmes de langue, 187, **187**, **210**
recrutement des enseignants, 212, 216
Guatemala
achèvement scolaire, 79, 80
acquis d'apprentissage, 117, 166
aide à l'éducation, 263
alphabétisation des adultes, 109, 110
autochtones, 166
compétences en lecture, 118, 123
dénouement relatif, 164

enfants non scolarisés, 173
 enseignement bilingue, 187, 188
 enseignement multiniveaux, 207
 enseignement primaire, 207
 scolarisation, 69, 183
 enseignement secondaire, 88
 environnement d'apprentissage, 125
 fossé linguistique, 163, 164
 malnutrition, 27, 183
 multiculturalisme, 188
 parité entre les sexes, 110, 153, 158-61,
 161, 164, 165, 172, 173, 183
 pauvreté éducative, 152, 153, 153,
 158-61, 161, 164, 165, 172, 173
 programmes d'alphabétisation, 113
 retard de croissance des enfants, 47, 48,
 49
 soins de santé maternels, 51
 zones rurales, 172, 173

guerres. *voir* conflit, zones de

Guinée
 achèvement scolaire, 79
 aide à l'éducation, décaissements, 275
 alphabétisation des adultes, 105, 106
 construction de classes, 139
 dépenses d'éducation, 138, 139
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 173
 enseignants, 128
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 65, 69, 71
 espace financier, 34, 35
 parité entre les sexes, 153, 172, 173
 pauvreté éducative, 153, 172, 173
 retard de croissance des enfants, 48
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 172, 173

Guinée-Bissau
 aide à l'éducation, décaissements, 259
 dénuement relatif, 164
 dépenses d'éducation, 138, 139, 260
 droits de l'homme, 314, 315, 316
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 173
 enseignement primaire, 138
 espace financier, 34, 35
 fossé linguistique, 164
 parité entre les sexes, 153, 172, 173
 pauvreté éducative, 153, 155, 172, 173
 prêts concessionnels, 39
 retard de croissance des enfants, 48
 zones rurales, 172, 173

Guinée équatoriale
 enseignement primaire, scolarisation,
 69, 71
 parité entre les sexes, 71, 72
 retard de croissance des enfants, 48

Guyana
 aide à l'éducation, décaissements, 275,
 276
 validation des plans nationaux, 272

H

Haiti
 aide à l'éducation, 265, 280
 systèmes nationaux, 254
 dépenses d'éducation, 138, 139
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 173, 280
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 75, 280
 parité entre les sexes, 172, 173
 pauvreté éducative, 152, 172, 173
 programmes d'EPPE, 57
 transferts de fonds, 28
 validation des plans nationaux, 272
 VIH et sida, 199
 zones rurales, 172, 173

Handicap International, 218

handicapés
 bourses d'études, 197
 environnement d'apprentissage, 217-18
 équipement pour l'accès des écoles,
 196, 197
 marginalisation, 148, 194-7, 196, 197,
 206, 316
 modèle médical, 194

handicaps
 auditif, 196, 196, 218
 mental, 195, 196, 197
 moteur, 196
 physique, 196
 visuel, 195, 196, 196, 197, 218

Harlem Children's Zone, projet (États-Unis),
 202, 203

Head start, 55, 55n

Herzégovine. *voir* Bosnie-Herzégovine

Honduras
 aide à l'éducation, systèmes nationaux,
 254
 enfants non scolarisés, 173
 enseignement secondaire, 88
 enseignement technique et
 professionnel, 87
 parité entre les sexes, 172, 173
 pauvreté éducative, 152, 155, 172, 173
 programmes de protection sociale, 38,
 318
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 172, 173

Hong Kong, Chine
 acquis d'apprentissage, 117, 120
 compétences en lecture, 118-19

Hongrie
 acquis d'apprentissage, 115, 117, 120,
 121, 168
 compétences en lecture, 118-19
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 249n
 enseignement primaire, scolarisation, 69
 groupes ethniques minoritaires, 170,
 183-4
 horaires doubles, systèmes, 125

Hottokenai, campagne, 282

hukou, système du, 190

I

ICERD (Convention internationale sur
 l'élimination de toutes les formes
 de discrimination raciale) (1965), 315

IDA. *voir* Association internationale de
 développement

identité
 et déclaration des naissances, 220
 nationale, 186
 sociale, et marginalisation, 184-5, 185,
 185, 186

IFFIm (Facilité internationale de financement
 pour la vaccination), 249-50, 284

Îles Cook, enseignement primaire,
 scolarisation, 69

Îles Salomon, droits de l'homme, 315, 316

Îles Turques et Caïques, enseignement
 primaire, scolarisation, 71

immigrants. *voir* migrants ; migration

immunisation, campagnes, 249-50, 284, 285

IMOA. *voir* Initiative de mise en œuvre
 accélérée

impôts, et recettes, 32, 34, 35

in utero, carences alimentaires, 47

incitations financières
voir aussi transferts en espèces,
 programmes
 enseignants, 213

Inde
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 115, 117, 121
 alphabétisation des adultes, 104, 104,
 106, 107, 108, 109, 109, 110
 castes, 184, 185, 185, 186, 205, 221-2
 compétences en lecture, 124
 coûts de l'éducation, 178
 crise financière, 32
 dénuement relatif, 163
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 249
 droits à l'éducation, 220
 enfants handicapés, 197
 enfants non scolarisés, 62, 64, 66, 66, 67,
 76, 173, 178, 189
 enseignement primaire, scolarisation,
 65, 71, 205
 enseignement technique et
 professionnel, 84, 94-5
 faible poids à la naissance, 49
 financement équitable, 226-7
 financement redistributif, 226, 227
 habitants des bidonvilles, 189
 langue d'enseignement, 187
 malnutrition, 47
 mobilisation politique, 221-2
 parité entre les sexes
 alphabétisation, 108, 109, 110, 112
 castes, 184, 185
 enfants non scolarisés, 67
 inégalités des richesses, 154-5, 156,
 165, 172, 173
 pauvreté éducative, 152, 153, 156, 165,
 172, 173
 programmes d'alphabétisation, 103, 107,
 111
 programmes d'EPPE, 57

- rapport élèves/enseignants, 125–6
retard de croissance des enfants, 48
VIH et sida, 199
zones rurales, 154–5, 156, 172, 173, 184, 185
- indice de parité entre les sexes (IPS), 70–2
alphabétisation des adultes, 108n
enseignement primaire, 71, 72
- indice du développement de l'éducation, et financement redistributif, 226–7, 227
- Indonésie
achèvement scolaire, 79
acquis d'apprentissage, 115, 115, 116
aide à la santé, **257**
alphabétisation des adultes, 104
chocs extérieurs, 179
compétences en lecture, 118–19
coûts de l'éducation, 178
diversité linguistique, 186
enfants non scolarisés, 66, 66, 76, 173
mortalité infantile, 28
parité entre les sexes, 172, 173
pauvreté éducative, 152, 172, 173
programmes d'alphabétisation, 105
programmes de protection sociale, 317
zones rurales, 172, 173
- inégalités. *voir* dénuement relatif ; désavantages ; disparités régionales ; équité ; marginalisation ; parité entre les sexes (objectif de l'EPT) ; pauvreté ; pauvreté éducative ; richesse, inégalités
- inéquités. *voir* accès à l'éducation ; dénuement relatif ; désavantages ; disparités régionales ; parité entre les sexes (objectif de l'EPT) ; richesse, inégalités
- Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA)
abolition des frais de scolarité, 270, **276**, 279
besoin de réforme, 266–7, 284–7, **286**, 295–6
décaissements du Fonds catalytique, 274–8, 275, **276**, 276, **277**, 279, **280**
échecs, 233, 266–7, 268–70, 273–4, 295
engagements du G8, **243**
gouvernance, 267, 271–3, 281
imprévisibilité de l'aide, 278
indépendance, 285–6
leçons des modèles d'aide à la santé, 267, 280–5
objectifs, 233
planification et financement, 268–9, 278, 286
renforcement des capacités, 270–1
réunion des partenaires, 272
soutien des donateurs bilatéraux, 274
validation des plans, 271–2, 272, 273–4, 279
zones de conflit, 267, 278–80, 286–7
- inscriptions
enseignement secondaire, 88
enseignement supérieur, 88
enseignement technique et professionnel, 87, 87–8
- Instance de coordination nationale (Fonds mondial), 282, 283
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), et scolarisation, 63–7, **64–5**
- Institut d'enseignement technique (Singapour), **102**
- instruction, niveau des mères, 52, 57, 58, 166, 167
- instruments juridiques pour les droits de l'homme, 200, 202, 219–22, **220**, **221**, 293, 314–16
- intouchabilité, 184, 184n
- iode, carence, 49, 50, 195
- IPS. *voir* indice de parité entre les sexes
- Irak
achèvement scolaire, 80
aide à l'éducation, **265**
alphabétisation des adultes, 106
droits de l'homme, 315
enfants non scolarisés, 66, 173
enseignement primaire, scolarisation, 71
parité entre les sexes, 153, 172, 173
pauvreté éducative, 153, 172, 173
zones rurales, 172, 173
- Iran. *voir* République islamique d'Iran
- Irlande
acquis d'apprentissage, 121
compétences en lecture, 118–19
donateur au Fonds mondial, 282
donateur d'aide à l'éducation, 240, **240**, 246, 247
décaissements, 238
Fonds catalytique, 274
« juste part » des cibles, 239
systèmes nationaux, 254
zones de conflit, 263n
rapport aide/RNB, **240**
- Islande
acquis d'apprentissage, 120, 121, 168
compétences en lecture, 118–19
donateur au Fonds mondial, 282
donateur d'aide à l'éducation, 249n
- Israël
acquis d'apprentissage, 115
compétences en lecture, 118–19
donateur d'aide à l'éducation, 249n
droits de l'homme, 315
effets du conflit, **194**
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO), et scolarisation, 63–7, **64–5**
- Italie
acquis d'apprentissage, 115, 116, 117, 120, 121
aide à l'éducation, prélèvements, **250**
chômage des jeunes, 91
compétences en lecture, 118–19
donateur au Fonds mondial, 282
donateur d'aide à l'éducation, 246, 247
décaissements, 238, 241
Fonds catalytique, 274
« juste part » des cibles, 239
niveau d'aide, 238, **240**, 240, 241
systèmes nationaux, 254
rapport aide/RNB, 238, **240**
- J**
- Jamaïque
droits de l'homme, 315
effets de l'augmentation des prix alimentaires, 50
enfants non scolarisés, 173
pauvreté éducative et parité entre les sexes, zones rurales, 172, 173
programmes de protection sociale, 318
- Japon
aide à l'éducation, systèmes nationaux, 253
chômage des jeunes, 91, 92
compétences en lecture, 118–19
donateur au Fonds mondial, 282, 282
donateur d'aide à l'éducation
acquis d'apprentissage, 115, 116, 117, 120, 121, 168, 168
décaissements, 238
Fonds catalytique, 274
« juste part » des cibles, 239
niveau d'aide, 238, 239, **241**, 246, 247, 247–8
rapport aide/RNB, 238, **241**
systèmes nationaux, 254
enseignement technique et professionnel, 85, 97, 100–1
- Jaring Pengamanan Sosial (Filet de sécurité sociale) (Indonésie), 317
- jeunes. *voir* adolescents ; besoins éducatifs et compétences (objectif de l'EPT) ; deuxième chance, programmes ; enseignement supérieur
- jeunes enfants. *voir* éducation et protection de la petite enfance (EPPE) (objectif de l'EPT) ; enseignement préprimaire
- Job Corps (États-Unis), 98
- Jomtien, conférence, 148
- Jordan Education Initiative (Jordanie), 249
- Jordanie
acquis d'apprentissage, 115
compétences en lecture, 118–19
dénuement relatif, 163
enfants non scolarisés, 173
financement des TICs, 249
parité entre les sexes, 172, 173
pauvreté éducative, 154, 155, 172, 173
zones rurales, 172, 173
- Jóvenes (Amérique latine), 98, **99**, 209
- Juancito Pinto (Bolivie), 226
- « juste part », principe, et engagements d'aide, 238–9, 239
- K**
- kardanes*, **93**, **93–4**
- Kazakhstan
acquis d'apprentissage, 117, 120
droits de l'homme, 314
enfants non scolarisés, 173
pauvreté éducative et parité entre les sexes, zones rurales, 172, 173
- Kenya
abolition des frais de scolarité, 178

acquis d'apprentissage, 116, 166
 aide à l'éducation, 269–70, **276**
 décaissements, 274, 275, 275, 276
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 106
 chocs extérieurs, 180
 chômage des jeunes, 90
 compétences en lecture, 123, 124
 coûts de l'éducation, 27, 204
 dénuement relatif, 164, 164, 166
 dépenses d'éducation, 30, 138, 139
 écoles itinérantes, 207, **208**
 éducation de base, 139, 141
 éducation privée, 211
 effets de l'augmentation des prix
 alimentaires, 50
 emploi, 95
 enfants handicapés, 206
 enfants non scolarisés, 61, 63, 66, 67,
 156, 173, 180
 enseignants, 126, 128
 enseignement primaire, 138, 211
 scolarisation, 65, 69, 192
 enseignement technique et
 professionnel, 86
 espace financier, 34, 35
 financement redistributif, 227
 fossé linguistique, 162
 frais de santé, **53**
 groupes ethniques minoritaires, 157, 165
 habitants des bidonvilles, 188
 orphelins, 198
 parité entre les sexes, 67, 165, 172, 173
 pasteurs, 155, 156, **191**, 192, 192, 207, **208**
 pauvreté éducative, 152, 152, 165, 172,
 173, 188
 prêts concessionnels, 39
 programmes de protection sociale, 318
 programmes d'EPPE, 57
 rapport élèves/enseignants, 126, 126
 réfugiés immigrants, 193
 retard de croissance des enfants, 48
 subventions scolaires, 204
 transferts de fonds, 28
 validation des plans nationaux, 272
 VIH et sida, 199
 zones rurales, 172, 173

Kōhanga reo, mouvement, 221, **222**

Kirghizistan
 acquis d'apprentissage, 116
 aide à l'éducation
 décaissements, 275, 276
 systèmes nationaux, 254
 compétences en lecture, 118–19
 dépenses d'éducation, 139
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 173
 parité entre les sexes, 172, 173
 pauvreté éducative, 155, 172, 173
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 172, 173

Kiribati, droits de l'homme, 314, 316

Koweït
 achèvement scolaire, 80
 acquis d'apprentissage, 115, 117, 120
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 249n
kura kaupapa, **222**

L

LAMP (Literacy Assessment and
 Monitoring Programme), **106**
 langue d'enseignement, 161–2, 185–6, 187,
 187, 210, 215–16, **217**
 langue officielle, 162, 185, 186–7, 216
 voir aussi enseignement bilingue
 langue parlée à la maison
 voir aussi enseignement bilingue ;
 langues autochtones
 alphabétisation, 109, 122
 effets sur les acquis d'apprentissage,
 54, 121, 166–7, 171, 185, 186, 216
 enseignement dans, 187, **187, 210**
 pauvreté éducative, 161–2, 162

langues, compétences
 voir aussi alphabétisation des adultes
 (objectif de l'EPT) ; langue parlée
 à la maison
 amélioration, **58**
 et compétences en lecture, **58**, 122–4,
 123, 124
 enseignement bilingue, 113, 187, 200,
 207, 215–16, **217, 222**
 groupes ethniques minoritaires, 109,
 163, 166–7, 185–6, **187**
 pauvreté éducative, 158, 161–2, 162, 163,
 163, 164, 165–6, 169, 171, 187
 programmes, 55, **187**

langues aborigènes, **217**

langues autochtones
 voir aussi langue parlée à la maison
 acquis d'apprentissage, 121
 enseignement bilingue, 187–8, 207, **222**
 mobilisation politique, 221, **221, 222**

L'Aquila, sommet, 36, 239, 240, 242, **243**

leadership politique, et objectifs de l'EPT, 287

lecture, compétences
 autochtones, 171, 171
 et compétences linguistiques, **58**, 122–4,
 123, 124
 échec de l'optimisation, 114
 enseignement primaire, 118, 121, 123, **123**
 enseignement secondaire, 118–19
 importance pour les acquis
 d'apprentissage, 122–3
 pays riches, **105**
 programmes, **58, 112**, 113, 122–4, **124**

lecture, compréhension, 122, 123

lecture, évaluation (PISA), 116, 118–19, **119**,
 120, 121, **121**

législation
 droits de l'homme, 200, 202, 219–22,
 220, 221, 293, 314–16
 élargissement des droits, 297

Lesotho
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 116
 aide à l'éducation
 axée sur la performance, 256
 décaissements, 275, 276
 dépenses d'éducation, 30
 enfants non scolarisés, 173
 enseignement primaire, scolarisation,
 65, 69
 espace financier, 34, 35
 frais de santé, **53**

parité entre les sexes, 72, 172, 173
 pauvreté éducative, 152, 154, 155, 172, 173
 prêts concessionnels, 39
 programmes d'EPPE, 57
 rapport élèves/enseignants, 127
 retard de croissance des enfants, 48
 transferts de fonds, 28
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 172, 173

Lettonie

acquis d'apprentissage, 117, 120
 compétences en lecture, 118–19
 donateur au Fonds mondial, 282
 droits de l'homme, 314
 enseignement primaire, scolarisation, 69

Liban, acquis d'apprentissage, 115

Libéria

achèvement scolaire, 79
 aide à la santé, 283
 aide à l'éducation, 140, 249, 261, 279, **280**
 décaissements, 253, 259, 262, **264**
 aide du Fonds mondial, 283
 aide humanitaire, 262
 alphabétisation des adultes, 106
 compétences en lecture, 123, 123
 coût du maintien de la paix, 260, 262
 dénuement relatif, 164
 dépenses d'éducation, 29, 138, 139, 260
 éducation de base, 139, 141
 effets du conflit, 63, **75**, 135
 enfants non scolarisés, 63, 76, 173
 enseignants, 128
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, **65, 68, 69, 71, 75, 75**
 espace financier, 34
 frais de santé, **53**
 parité entre les sexes, 71, 72, 153, 172,
 173
 pauvreté éducative, 153, 155, 172, 173
 prêts concessionnels, 39
 programmes de protection sociale, 38
 rapport élèves/enseignants, 125–6
 retard de croissance des enfants, 48
 transferts de fonds, 28
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 172, 173

Liechtenstein

compétences en lecture, 118–19
 donateur au Fonds mondial, 282

Literacy Assessment and Monitoring
 Programme (LAMP), **106**littérature. *voir* alphabétisation

Lituanie

acquis d'apprentissage, 115, 117, 120
 compétences en lecture, 118–19
 logement pour enseignants, 213
 loi sur le droit des enfants à une éducation
 gratuite et obligatoire (Indel), 220

lois. *voir* législation

Luxembourg

acquis d'apprentissage, 121
 compétences en lecture, 118–19
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 246, 247
 décaissements, 238
 « juste part » des cibles, 239
 systèmes nationaux, 254

M

- Macao, Chine, compétences en lecture, 118–19
- Madagascar
 achèvement scolaire, 79, 80
 aide à l'éducation, 270
 décaissements, 274, 275, 276
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 106
 construction de classes, 139
 dénuement relatif, 163
 dépenses d'éducation, 138, 139
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 175
 enseignants, 126
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 65, 68, 69
 enseignement technique et professionnel, 95
 espace financier, 34, 35
 parité entre les sexes, 153, 174, 175
 pauvreté éducative, 153, 174, 175
 programmes d'EPPE, 57
 rapport élèves/enseignants, 126, 126
 retard de croissance des enfants, 48
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 174, 175
- maison, et alphabétisation, 183
- maladies. *voir* malnutrition ; santé et nutrition des enfants ; VIH et sida
- Malaisie
 acquis d'apprentissage, 115
 dénuement relatif, 169
 enseignement technique et professionnel, 86
- Malawi
 abandons scolaires, taux, 78
 achèvement scolaire, 79, 80
 acquis d'apprentissage, 116
 aide à l'éducation, systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 106, 108
 chômage des jeunes, 90
 construction de classes, 139
 coûts de l'éducation, 178
 dépenses d'éducation, 138, 139
 droits de l'homme, 315, 316
 éducation de base, 139, 141
 enfants handicapés, 195
 enfants non scolarisés, 63, 65, 175, 178
 enseignants, 127, 128
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 65, 69, 71
 espace financier, 34, 35
 orphelins, 198
 parité entre les sexes, 108, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 174, 175
 rapport élèves/enseignants, 126
 retard de croissance des enfants, 48
 taux de mortalité infantile, 48
 VIH et sida, 198
 zones rurales, 174, 175
- Mali
 achèvement scolaire, 79
 aide à la santé, 257
 aide à l'éducation, 235, 245
 décaissements, 275, 276
 systèmes nationaux, 254
- alphabétisation des adultes, 105, 106
 compétences en lecture, 124
 dénuement relatif, 163
 dépenses d'éducation, 138, 139
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 66, 66, 67, 76, 175
 enseignants, 128
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 65, 69, 71
 enseignement technique et professionnel, 95
 espace financier, 34, 35
 fossé linguistique, 162
 parité entre les sexes, 67, 72, 153, 174, 175
 pauvreté éducative, 153, 155, 174, 175
 prêts concessionnels, 39
 retard de croissance des enfants, 48
 travail des enfants, 181, 181, 181, 225
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 174, 175
- malnutrition
voir aussi santé et nutrition des enfants
 augmentation des prix alimentaires, 27
 autochtones, 183
 effets sur le développement des enfants, 47, 47–50, 51, 180
 éradication, 46
 programmes, 52, 224, 317, 319
- Malte, acquis d'apprentissage, 115
- manuels scolaires
 accès, 125
 coût aux parents, 178
 fourniture, 200, 204, 235, 276, 280
 et stéréotypes, 216
- maoris, 171
 enseignement préprimaire, 58–9
 marginalisation, 186, 222
 mouvement linguistique, 221, 222
- marginalisation
voir aussi autochtones ; dénuement relatif ; désavantages ; disparités régionales ; femmes ; groupes ethniques minoritaires ; parité entre les sexes (objectif de l'EPT) ; pauvreté ; zones rurales
 besoins de financement, 130, 131
 construction d'écoles, 200, 205–6, 223, 319
 coûts des programmes ciblés, 135, 136, 137–8
 et croissance économique, 148–9
 en éducation (*voir aussi* accès à l'éducation ; éducation inclusive)
 acquis d'apprentissage, 168–70, 169
 communautés pastorales, 155–7, 156, 159, 191, 191–2, 192
 contextes locaux, 206–8, 208
 dénuement relatif, 151–2, 162–3, 163, 164, 164–6, 165, 167–71
 disparités régionales, 157–8
 enfants handicapés, 148, 194–7, 196, 197, 206
 enseignement primaire, 77–8, 77–8, 159
 exclusion sociale, 176
 exemples, 201
 identité sociale, 184–5, 185, 185, 186
- importance de l'environnement
 d'apprentissage, 211–12
 et langue, 185–8, 187
 mesure, 150–1
 qualité de l'éducation, 151, 166
 estimation des populations à soutenir, 137
 facteurs, 176, 188–92, 292
 habitants des bidonvilles, 178, 188–90, 189
 législation et droits, 219–22, 220, 221
 liens avec l'éducation, 148
 et pauvreté, 176–82
 plan en 10 points, 292–6
 porteurs du VIH et sida, 198–9
 programmes d'emploi, 99
- mariage, jeune âge des filles, 82, 148, 179, 192, 220–1
- Maroc
 achèvement scolaire, 79, 80
 acquis d'apprentissage, 115, 115, 116, 117, 120
 alphabétisation des adultes, 104, 106, 109
 alphabétisation des jeunes, 108
 enfants non scolarisés, 175
 enseignement primaire, scolarisation, 69, 71
 enseignement technique et professionnel, 94, 94
 parité entre les sexes, 108, 153, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 153, 154, 155, 174, 175
 zones rurales, 174, 175
- matériels d'enseignement. *voir* manuels scolaires
- mathématiques, résultats, 115, 115–16, 117, 119, 119–20, 122, 166, 168, 168, 169, 215
- Maurice
 achèvement scolaire, 80
 droits de l'homme, 315
 enseignement technique et professionnel, 85
- Mauritanie
 achèvement scolaire, 79, 80
 aide à l'éducation, 273
 décaissements, 275, 276, 278
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 106
 construction de classes, 139
 dépenses d'éducation, 138, 139
 éducation de base, 139, 141
 enseignants, 126
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 69, 71
 enseignement secondaire, 82
 espace financier, 34, 35
 rapport élèves/enseignants, 126
 retard de croissance des enfants, 48
 validation des plans nationaux, 272
- ménages, richesses. *voir* richesse des ménages
- mères
voir aussi femmes
 accès aux soins de santé, 46, 50–1, 52, 53, 183
 effets du décès sur la scolarisation, 198
 niveau d'instruction, 52, 57, 58, 166, 167
 santé des nouveau-nés, 50–1

- mesure incitatives, groupes marginalisés, 137
- Mexique
 acquis d'apprentissage, 116, 117, 121, 166
 alphabétisation des adultes, 109, 110
 amélioration de l'équité, 122
 compétences en lecture, 118, 118-19
 dénuement relatif, 164, 166
 donateur au Fonds mondial, 282
 fossé linguistique, 164
 groupes ethniques minoritaires, 165
 parité entre les sexes, 110
 pauvreté éducative, 158, 160, 165
 programmes d'alphabétisation, 113
 programmes de deuxième chance, 98
 programmes de protection sociale, 53, 318
 programmes de transferts en espèces, 222, 224, 225
 transferts de fonds, 28
 travail des enfants, 225
- miconutriments, carence, 49, 50, 51, 195
- Microsoft
voir aussi Fondation Bill et Melinda Gates
- campagne « ninemillion », 249
- migrants
 et acquis d'apprentissage, 169, 169-70
 effets de la crise financière, 28
 effets de l'EPPE sur la langue, 55
 habitants des bidonvilles, 189
 législation relative aux droits, 315
- migration
 effets, 54-5, **77-8**
 rurale-urbaine, 28, 189, **190**
- milieu socio-économique
voir aussi désavantages ;
 marginalisation ; pauvreté ; statut socio-économique
 acquis d'apprentissage, 166-7, 168-9
 développement cognitif, 54, 55
- Millennium Challenge Account, 255-6
- ministère d'état pour le Développement du nord du Kenya et des autres terres arides, **208**
- ministère du Développement international (Royaume-Uni), **276**
- minorités. *voir* autochtones ; désavantages ; femmes ; filles ; groupes ethniques minoritaires ; handicapés ; marginalisation ; zones rurales
- Mission nationale d'alphabétisation (Inde), 107, 111
- mobilisation politique, 187-8, **208, 221, 221-2, 222, 293, 297**
- moins de 3 ans, développement du cerveau, 47, **47**
- Moldova. *voir* République de Moldova
- Monaco, droits de l'homme, 315, 316
- Mongolie
 achèvement scolaire, 80
 aide à l'éducation
 décaissements, 275, 276
 systèmes nationaux, 254
 dénuement relatif, 163, 163, 164
 enfants non scolarisés, 175
 enseignement primaire, scolarisation, 69
- parité entre les sexes, 174, 175
- pauvreté éducative, 155, 174, 175
- programmes d'EPPE, 57
- validation des plans nationaux, 272
- zones rurales, 174, 175
- monnaie, mouvements, 242
voir aussi crise financière ;
 récession économique
- Monténégro
 compétences en lecture, 118-19
 pauvreté éducative et parité entre les sexes, zones rurales, 174, 175
- mortalité infantile, 28, 46, 48-9, 51, 52, 193, 198
- mortalité néonatale, 28, 51
- Moubarak-Kohl, initiative, 93n
- Moyen-Orient
voir aussi États arabes ; Israël ; République islamique d'Iran ; chacun des pays
 chômage des jeunes, 90, 91, 92
 croissance économique, 25
 enseignement technique et professionnel, 92-4
 parité entre les sexes, 91
- Mozambique
 achèvement scolaire, 79, 80
 aide à l'éducation
 alignement de l'aide, 255
 décaissements, 275, 275
 enseignement professionnel, 248
 stratégie nationale, 235
 systèmes nationaux, 254
 aide au développement, 234
 alphabétisation des adultes, 106, 111
 chômage des jeunes, 90
 décaissements, **277**
 dépenses d'éducation, 29, 138, 139, 140
 droits de l'homme, 315
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 63, 66, 67, 175
 enseignants, 126, 129
 enseignement primaire, 138, 269n
 scolarisation, **65, 65, 69, 71**
 enseignement technique et professionnel, 97, 248
 espace financier, 34, 35
 fossé linguistique, 162, 162
 incitations pour les enseignants, 213
 parité entre les sexes, 153, 174, 175
 pauvreté éducative, 153, 174, 175
 rapport élèves/enseignants, 126, 126
 retard de croissance des enfants, 48
 subventions scolaires, 204
 taux de mortalité infantile, 48
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 174, 175
- Musahar, communauté (Inde), **185**
- Myanmar
 aide à l'éducation, décaissements, 259
 dépenses d'éducation, 139, 260
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 175
 parité entre les sexes, 153, 174, 175
 pauvreté éducative, 153, 174, 175
 retard de croissance des enfants, 48
 zones rurales, 174, 175
- N**
- naissances
 accès aux soins de santé, 46, 51, 52, 53, **53**, 183, 195
 assistance de personnes formées, 50, 51, 183, 195
 déclaration des, 220
 faible poids à la, 48-9, 49
- Namibie
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 116
 enfants non scolarisés, 175
 enseignement primaire, scolarisation, **65**
 parité entre les sexes, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 174, 175
 VIH et sida, 199
 zones rurales, 174, 175
- Nauru, enseignement primaire, scolarisation, 71
- nazari*, **93, 93-4**
- néonataux, accès aux soins, 51-2, **53**
- Népal
 achèvement scolaire, 79
 aide, **53**
 aide à l'éducation, 263
 décaissements, 253, 259
 systèmes nationaux, 254
 aide au développement, 234
 alphabétisation des adultes, 106, 108, 109
 bourses, 204
 dénuement relatif, 164
 dépenses d'éducation, 139, 260
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 66, 66, 67, 175
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire
 scolarisation, 69, 71
 environnement d'apprentissage, 125
 fossé linguistique, 162, 164
 frais de santé, 52
 groupes ethniques minoritaires, 165, 165
 parité entre les sexes, 67, 108, 153, 174, 175
 pauvreté éducative, 153, 165, 174, 175
 rapport élèves/enseignants, 125-6
 retard de croissance des enfants, 48
 revenu et recettes, 140
 soins de santé maternels, 52
 zones rurales, 174, 175
- Nicaragua
 achèvement scolaire, 79, 80
 aide à l'éducation
 alignement de l'aide, **255**
 décaissements, 275, 275, 276
 systèmes nationaux, 254
 compétences en lecture, 118, 123
 dénuement relatif, 163, 163
 enfants non scolarisés, 175
 enseignement primaire, scolarisation, 68, 69
 enseignement secondaire, 88
 enseignement technique et professionnel, 87
 parité entre les sexes, 174, 175
 pauvreté, 190
 pauvreté éducative, 153, 157, 158, 174, 175

- programmes de protection sociale, 318
programmes de transferts en espèces, 223, 225
programmes d'EPPE, 57
transferts en espèces, **54**
travail des enfants, 225
validation des plans nationaux, 152, 272
zones rurales, 174, 175, 190
- Niger
achèvement scolaire, 79, 80
aide, **53**
aide à l'éducation
décaissements, 276
systèmes nationaux, 254
alphabétisation des adultes, 105, 106
compétences en lecture, 124
dépenses d'éducation, 138, 139
droits de l'homme, 315
éducation de base, 139
enfants non scolarisés, 65, 66, 66, 67, 76, 175
enseignants, 128
enseignement primaire, 138
scolarisation, **65, 68, 69, 71**
espace financier, 34, 35
frais de santé, 52, **53**
groupes ethniques minoritaires, 165
parité entre les sexes, 67, 72, 153, 174, 175
pauvreté éducative, 153, 155, 165, 174, 175
prêts concessionnels, 39
programmes d'EPPE, 57
rapport élèves/enseignants, 126
retard de croissance des enfants, 48
validation des plans nationaux, 272
zones rurales, 174, 175
- Nigéria
aide à l'éducation
axée sur la performance, 256
systèmes nationaux, 254
alphabétisation des adultes, 104, 106
chômage des jeunes, 90
coûts de l'éducation, 178
dénouement relatif, 163, 164, 164
dépenses d'éducation, 138, 139, 140
donateur au Fonds mondial, 282
droits de l'homme, 315
écoles confessionnelles, 211
éducation de base, 139, 141
enfants non scolarisés, 63, 66, 76, 156, 175
enseignement primaire, 138, 211
scolarisation, **65, 69, 71, 75, 77**
environnement d'apprentissage, 124–5
espace financier, 34, 35
fossé linguistique, 162, 162, 163, 164
groupes ethniques minoritaires, 178, **179**
parité entre les sexes, 155, 157, 164, 165, 174, 175, **179**
pasteurs, 156
pauvreté éducative, 152, 153, 157, 164, 165, 174, 175
prêts concessionnels, 39
retard de croissance des enfants, 48
zones rurales, 155, 157, 174, 175
- Nike, campagne « ninemillion », 249
nomades, communautés, **210**
non-CAD donateurs bilatéraux, 248–50, **250–1**
- Nord-Soudan
dépenses d'éducation, 138
éducation de base, 141
- North Carolina abecederian project (États-Unis), 55n
- Norvège
acquis d'apprentissage, 115, 117, 120, 120, 121
aide à la santé, **283**
aide à l'éducation
engagements, 263
zones de conflit, 263
chômage des jeunes, 91
compétences en lecture, 118–19
compétences linguistiques, 54
donateur au Fonds mondial, 282
donateur d'aide à l'éducation, 246, 247
décaissements, 238
engagements, **271**
Fonds catalytique, 274
« juste part » des cibles, 239
systèmes nationaux, 254
zones de conflit, 263n, 264
engagements, 238
enseignement préprimaire, 56
enseignement technique et professionnel, 85
rapport aide/RNB, 238
- nourrissons, développement du cerveau, 47, **47**
- Nouvelle-Zélande
acquis d'apprentissage, 117, 120, 121
autochtones, 186, 221, **222**
compétences en lecture, 118–19
donateur au Fonds mondial, 282
donateur d'aide à l'éducation, 246, 247
décaissements, 238
« juste part » des cibles, 239
systèmes nationaux, 254
éducation multiculturelle, 221, **222**
enseignement préprimaire, 55
langue d'enseignement, 186, 221, **222**
minorités ethniques, 171
programmes d'EPPE, 58–9
- núcleos*, 207
- numératie. voir mathématiques, résultats
- nutrition. voir malnutrition ; santé et nutrition des enfants
- O**
- Obama, gouvernement
fonds d'éducation, 285, **286**
protection de l'éducation pendant la crise financière, **33**
Quartiers prometteurs, programme, **203**
- objectifs de l'EPT
objectif 1, éducation et protection de la petite enfance [EPPE] (voir aussi enseignement préprimaire)
accès, 46, 51–2, 57, **58, 58–9**
amélioration des soins de santé, 52
cibles, 133, 133
effets de la malnutrition, 47–52
importance pour l'équité, 55
- programmes, **54, 55, 58, 58–9**
(voir aussi l'entrée principale « programmes »)
progrès, 46–53
questions à traiter, 46
- objectif 2, éducation primaire universelle (EPU) (voir aussi abandons scolaires ; accès à l'éducation ; pauvreté éducative)
achèvement scolaire, 78–81, 79, 80
aide, 235, 246–8
bilatérale, 235, 247–8
prélèvement venant du football, 250, **250, 250–1**
- cibles, 133, 133
compétences de lecture, 118, 121, 123, **123**
coûts pour réaliser l'EPT, 137, 137–8
déficit de financement, 131, 142
défis à réaliser, 59–60
disparités régionales, **74, 74, 75–8, 76, 77–8**
effets des conflits, **75**
enfants non scolarisés, 61, 61–7, 62, **64–5, 65, 66, 67, 76, 77**
filles, **70, 71, 72–3, 72–3, 74**
fréquentation scolaire, **73, 74, 159, 164–5, 165**
heures d'enseignement, 125
législation relative aux droits, 314
marginalisation, 77–8, **77–8, 159**
objectifs de l'IMOA, 268
parité entre les sexes, 60, 68, 70–3, 71, 72, **72–3, 73, 74, 74, 77–8, 159, 183, 235**
plans nationaux, 251, **256, 268–9, 271–2, 272, 273–4, 277, 279**
prestations non gouvernementales, 188, **189, 189, 208, 209, 210, 263, 264**
progrès, 45, 59–60, 148, **159**
rapport élèves/enseignants, 126, 127
recrutement des enseignants, 127–8, 128, 138, 138, 204, 212, 215, 216
réduction des coûts de l'éducation, 202–4
résultats des pays plus riches, 76, 76–7, **77–8**
scolarisation, 66–78, 67, 68, 69, **70, 71, 72, 72–3, 73, 74, 75, 77–8, 235, 276, 279, 280**
scolarisation tardive, 65–6, 66, 78–9, 79, **179, 183–4**
taux bruts d'admission, 79, 79
taux de survie en 5^e, 80
- objectif 3, besoins éducatifs et compétences
enseignement technique et professionnel, 84–5, **86, 86–9, 92–7, 93–4, 94, 96–7, 100–2**
financement, 85–6
importance pour le succès économique, 83
programmes de deuxième chance, 84, 96, 97–9, **99, 100, 209, 210**
progrès, 45
questions à traiter, 83–4

- objectif 4, alphabétisation des adultes
 alphabétisation des parents et acquis d'apprentissage, 166
 autochtones, 171, 171, 183
 cibles, 132-3, 133, 135
 coûts pour la réalisation, 136, 137
 déficit de financement, 131n, 142
 définition, 103-4
 disparités régionales, 105, 109-10, 110
 langue parlée à la maison, 109, 122
 et marginalisation, 148
 parité entre les sexes, 88, 103, 108, 108, 108n, 109, 109-10
 programmes, 112, 113, 136
 progrès, 106-9, 107, 108
 richesse des ménages, 105, 109, 110
 suivi, 105, 106
 taux d'alphabétisation, 103n, 104, 104-5, 105, 106, 106-7, 107, 109, 111
 tendances, 110
- objectif 5, parité entre les sexes
 accès à l'éducation, 70-3, 72, 72-3, 88-9, 148, 164-5, 165, 178, 179, 184, 191, 192, 194, 200
 acquis d'apprentissage, 119
 alphabétisation des adultes, 88, 103, 108, 108, 108n, 109, 109-10
 autochtones, 161, 183
 cibles, 133
 effets de la construction de classes, 205
 effets de l'aide, 235, 246-8
 effets des chocs économiques, 180
 effets des programmes ciblés, 224, 317-19
 et emploi, 90, 91, 91, 93-4
 enfants non scolarisés, 60, 61, 63, 66, 67, 191
 enseignement primaire, 60, 68, 70-3, 71, 72, 72-3, 73, 74, 74, 77-8, 159, 183, 235
 enseignement secondaire, 88-9
 enseignement technique et professionnel, 94, 95
 fréquentation scolaire, 159
 législation relative aux droits, 314, 315
 pauvreté éducative, 152-5, 153, 154, 155, 156-7, 157-8, 159, 160, 160-1, 161, 163, 164-5, 165, 168-9, 172-5
 progrès, 45, 60
 travail des enfants, 180-2
- objectif 6, qualité de l'éducation (*voir aussi* apprentissage, évaluation)
 amélioration, 121, 125-9
 compétences de lecture, 122-4
 dégradation après une hausse des effectifs, 178
 disparités entre les écoles, 120-2, 121
 disparités régionales, 118-20
 enseignement préprimaire, 58
 inégalités entre les pays, 115-18
 et marginalisation, 151, 166
 mesure (*voir* acquis d'apprentissage)
 questions à traiter, 114
- cibles axées sur l'équité, 292
 crise financière, 21, 22-3, 30, 31, 36, 41, 233, 239-42, 240
 déficit de financement, évaluation, 131-8
 enfants non scolarisés, 45, 59-60
 financement requis, 266
 importance du leadership politique, 287
 législation relative aux droits, 314
 réduction de la marginalisation, 148, 291-2
 sensibilisation des besoins d'aide à l'éducation, 250
 suivi, 45, 105, 106
- objectifs du millénaire pour le développement (OMD)
 définition des financements, 23
 importance de l'aide, 234, 239
 malnutrition, 48-9
 réduction de la mortalité infantile et maternelle, 51
- obstacles. *voir* accès à l'éducation
- OCDE, Comité d'aide au développement (CAD), 236-7
- OCDE, pays
voir aussi donateurs bilatéraux ; G8 (Groupe des Huit) ; pays développés ; chacun des pays
 acquis d'apprentissage, 116, 117, 119, 120-1, 121, 121
 chômage, 91, 91-2
 compétences en lecture, 118-19
 enseignement technique et professionnel, 85
 prestation d'EPPE, 56
 problèmes de langue des migrants, 54-5
 programmes de compétences, 100
- Oman
 acquis d'apprentissage, 115
 enseignement primaire, scolarisation, 69, 71
- OMD. *voir* objectifs du millénaire pour le développement
- ONG. *voir* organisations non gouvernementales
- Open Institute Society, 249
- opération de garantie de marché, 284
- Oportunidades (Mexique), 53, 223, 225, 318
- Organisation du mouvement pour l'alphabétisation (Iran), 111
- organisations non gouvernementales (ONG)
voir aussi enseignement privé ; société civile, groupes
 éducation pour enfants handicapés, 217-18
 interventions dans l'éducation, 296
 offre d'enseignement primaire, 188-9, 189, 189, 210-11
 programmes de transferts en espèces, 226
 programmes d'éducation complémentaire, 209, 210
- organismes de financement. *voir* donateurs
- orientation précoce. *voir* enseignement professionnel
- orphelins
 effets du VIH et sida, 198
 effets sur les acquis d'apprentissage, 122
 programmes ciblés, 204, 318
- Ouganda
 abandons scolaires, taux, 78
 abolition des frais de scolarité, 178
 aide à l'éducation, 248
 décaissements, 259
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 106
 construction de classes, 138, 139
 coûts de l'éducation, 178
 dénuement relatif, 164
 dépenses d'éducation, 30, 138, 139, 260
 donateur au Fonds mondial, 282
 éducation de base, 139, 141
 effets du conflit, 157, 159
 enfants handicapés, 196, 217, 218
 enfants non scolarisés, 156, 175, 178
 enseignants, 126, 127, 127, 128
 enseignement primaire, 138, 159, 258
 scolarisation, 65, 65
 enseignement technique et professionnel, 96, 248
 espace financier, 34, 35
 fossé linguistique, 162
 frais de santé, 52
 incitations pour les enseignants, 213
 parents handicapés, 197, 198
 parité entre les sexes, 159, 174, 175, 180
 pasteurs, 155, 156, 159, 192
 pauvreté éducative, 152, 155, 157, 158, 159, 159, 174, 175
 programmes d'EPPE, 57
 rapport élèves/enseignants, 125-7, 126
 réfugiés immigrants, 193
 retard de croissance des enfants, 48
 transferts de fonds, 28
 zones rurales, 174, 175
- Ouzbékistan, droits de l'homme, 315, 316

P

Pacifique

voir aussi Asie de l'Est et Pacifique ; chacun des pays

alphabétisation des adultes, 104
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, scolarisation, 68
 enseignement secondaire, 88
 enseignement supérieur, 88
 enseignement technique et professionnel, 87

Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP) (1966), 314

Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) (1966), 314

paix, maintien, 260, 261, 262

Pakistan

achèvement scolaire, 79, 80
 acquis d'apprentissage, 117, 121
 aide à l'éducation, 259, 259n
 décaissements, 259
 alphabétisation des adultes, 104, 104, 106, 109
 dénuement relatif, 163, 164
 dépenses d'éducation, 138, 139, 260
 droits de l'homme, 314
 éducation de base, 139, 141

- effets du conflit, 193
 enfants des rues, 181
 enfants non scolarisés, 63, 66, 66, 67, 76, 175
 enseignement multiniveaux, 207
 enseignement primaire, **74, 74, 138, 207**
 scolarisation, **65, 71, 73, 75, 77**
 fossé linguistique, 162, 164
 inégalités, **74**
 parité entre les sexes, 63, 66, 67, 73, **74, 74, 153, 165, 174, 175, 180**
 pauvreté éducative, 152, 153, 154, 155, 158, 165, 174, 175
 prêts et conditions, 40
 programmes de protection sociale, 318
 réfugiés immigrants, 193
 retard de croissance des enfants, 48
 scolarisation, **74**
 zones rurales, 174, 175
- Panama
 achèvement scolaire, 80
 compétences en lecture, 118
 enfants non scolarisés, 61
 programmes de deuxième chance, **99**
- Papouasie-Nouvelle-Guinée
 aide à l'éducation, systèmes nationaux, 254
 droits de l'homme, 314
 éducation de base, 141
 enseignants, 128
- Paraguay
 compétences en lecture, 118
 droits de l'homme, 315
 enseignement bilingue, 187
 programmes d'alphabétisation, 113
 programmes de deuxième chance, **99**
 programmes de protection sociale, 318
- parents
voir aussi mères
 effets des antécédents, 52, 57, 58, 166, 167
 avec handicaps, 197, 198
 parité entre les sexes (objectif de l'EPT)
 accès à l'éducation, 70-3, **72, 72-3, 88-9, 148, 164-5, 165, 178, 179, 184, 191, 192, 194, 200**
 acquis d'apprentissage, **119**
 alphabétisation des adultes, 88, 103, 108, 108, 108n, 109, 109-10
 autochtones, 161, 183
 cibles, 133
 effets de la construction de classes, 205
 effets de l'aide, 235, 246-8
 effets des chocs économiques, 180
 effets des programmes ciblés, 224, 317-19
 et emploi, 90, 91, 91, **93-4**
 enfants non scolarisés, 60, 61, 63, 66, 67, 191
 enseignement primaire, 60, 68, 70-3, 71, 72, **72-3, 73, 74, 74, 77-8, 159, 183, 235**
 enseignement secondaire, 88-9
 enseignement technique et professionnel, 94, 95
 fréquentation scolaire, **159**
 législation relative aux droits, 314, 315
- pauvreté éducative, 152-5, 153, 154, 155, 156-7, 157-8, **159, 160, 160-1, 161, 163, 163, 164-5, 165, 168-9, 172-5**
 progrès, 45, 60
 scolarisation, 70-2, 71, 72, 73, **73, 74, 183, 205**
 travail des enfants, 180-2
- Parler mortellement (Australie), **217**
- partenariats
voir aussi Initiative de mise en œuvre accélérée
 aide à la santé, 283-4
 aide à l'éducation, 249-50, 255, 284, 286
 formation des enseignants, 213-14
 pour l'alphabétisation, 113
 avec prestataires non gouvernementaux, 209
- participation scolaire
voir aussi abandons scolaires ; enfants non scolarisés ; fréquentation scolaire ; scolarisation
 antécédents des parents, 52, 57, 58, 166
 enseignement primaire, **70, 73, 74, 74**
 enseignement secondaire, 61
 richesse des ménages, 57, 64, 67, 67, **72-3, 77-8**
- PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN) (France), **119, 122**
- pasteurs
 écoles itinérantes, 207, **208**
 pauvreté éducative, 155-7, 156, **159, 191, 191-2, 192**
 travail des enfants, **191, 191-2**
 visibilité politique, **208**
- pauvreté
voir aussi désavantages ; marginalisation ; pauvreté, réduction, programmes de ; pauvreté éducative ; richesse, inégalités ; richesse des ménages
 accès à l'éducation, 176, 177-8
 baisse du niveau de, 27
 coûts de l'éducation, 27, 177-8
 définition, 177n
 effets de l'augmentation des prix alimentaires, 26-7, 49-50, 177, 180
 et emploi, 91
 enfants handicapés, 195
 enfants non scolarisés, 153-4, 156, 173, 175, 178
 fossé, et groupes ethniques minoritaires, 184
 indicateur pour le soutien, 136
 et marginalisation, 168-9
 santé maternelle, 51
- pauvreté, réduction, programmes de FMI, 37, 38, 39
 et marginalisation, 183-4, 202
 programmes de protection sociale, 38, 41, 53, 136, 200-1, **203, 204-5, 222-6, 223, 293, 317-19**
 réponse, 205n
 tendances mondiales, 176-7, 177
- pauvreté éducative
 acquis d'apprentissage, 166, 168-9, 169
 ampleur globale, 152
 comparaison entre les pays, 151-2, 152-3
- dénuement relatif, 151-2, 162-6, 163, 164, 165, 167-71, 172-5
 difficultés linguistiques, 158, 161-2, 162, 163, 163, 164, 165-6, 169, 171, 187
 disparités de richesse et des sexes, 152-5, 153, 154, 155, 156-7, 157-8, **159, 160, 160-1, 161, 163, 163, 164-5, 165, 168-9, 172-5**
 disparités régionales, 157-8, 158, **159, 163-4, 164**
 minorités ethniques et autochtones, 158-62, 161, 162, 163, 163, 164, 164-67, 165, 168-9, **170, 170-1, 171**
 pays développés, 152, 167-71
 statut socio-économique, 166, 168, 168
 zones de conflit, 157, 158, **159, 160, 193**
 zones rurales, 154-5, 156, 157, **159, 161, 163, 165, 172-5, 191, 191-2, 192**
 zones urbaines, 154-5, 156, 163
- pauvreté éducative extrême, 151, 152, 156, **159, 163, 164, 165**
 pauvreté extrême, 177
- pays à faible revenu
voir aussi pays en développement ; chacun des pays
 acquis d'apprentissage, 115, 116-17, 117
 aide à l'éducation, 245-6, 246
 coûts pour réaliser l'EPT, 137, 137-8
 déficit de financement, 130, 139-43, 142
 dépenses d'éducation, 29-30, 138, 139-43, 141, 293, 294
 éducation de base
 aide, 130n, 141-3, 142
 dépenses du gouvernement, 139, 139-40, 141, 293
- effets des conflits, 63, **75**
 enfants handicapés, 194-7, 196, **197, 206**
 enseignement primaire, 76, 116-17
 espace financier, 31-4, 35
 financement concessionnel, 21, 36n, 37-8, 40
 marginalisation, 150, 151-67
 projets de budget, 29
 salaires des enseignants, 134, 138
 systèmes de gestion financière, 253
- pays à revenu intermédiaire
voir aussi pays en transition ; chacun des pays
 acquis d'apprentissage, 115, 116, 117
 aide à l'éducation, 245-6, 246
 augmentation de la scolarisation pendant les crises, 28
 enfants handicapés, 195
 enseignement primaire, 76
- Pays-Bas
 acquis d'apprentissage, 116, 117, 120, 121
 aide à l'éducation, systèmes nationaux, 253
 alphabétisation des adultes, **105**
 compétences en lecture, 118-19
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 246, 247
 décaissements, 238
 Fonds catalytique, 245, 274, 274, **277, 279**
 « juste part » des cibles, 239
 systèmes nationaux, 254
 zones de conflit, 263n, 264

- droits de l'homme, 315
 éducation des immigrants, 169, 169
 engagements, 239, 245, 247, **271**
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement technique et professionnel, 87
- pays développés
voir aussi chacun des pays
 acquis d'apprentissage, 115, 116, 117, 118-19, 119-20, 121
 acquis éducatifs, 98
 chômage des jeunes, 91-2
 effets de la crise financière sur la croissance, 24
 enfants non scolarisés, 66, 81, 167-8
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 68, 76, 76-7, **77-8**
 enseignement secondaire, 87-8, 88
 enseignement supérieur, 88, 89
 enseignement technique et professionnel, 87
 pauvreté éducative, 152, 167-71
 réaction à la crise financière, 31-2, **33**
 soutien financier des pays à faible revenu, 36, 40
 taux d'alphabétisation des adultes, 104, **105, 107**
 taux nets de scolarisation, 68
 tendances de la pauvreté, 177
- pays en conflits
voir aussi conflit, zones de besoin en aide, 295
- pays en développement
voir aussi pays à faible revenu ; pays à revenu intermédiaire ; chacun des pays
 accidents de circulation, 195
 acquis éducatifs, 98
 aide (*voir* aide à l'éducation ; aide au développement)
 aide totale, 235, 236-7
 chances de formation, 249
 chômage des jeunes, 91
 effets de la crise financière sur la croissance, 24, 24
 enfants handicapés, 194-7, 196, **197**, 206
 enfants non scolarisés, 66, 81
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 67-8, 68, 75, 81
 enseignement professionnel, 92-7
 enseignement secondaire, 88
 enseignement supérieur, 88, 89
 enseignement technique et professionnel, 87, 92-7
 environnement d'enseignement, 120-1
 espace financier, 31-4, 35
 financement de l'EPT, 130
 Fonds catalytique, 269
 et l'IMOA, 267
 qualité de l'éducation, 114
 taux d'alphabétisation des adultes, 104, 104-5, 106, **106, 107**
 taux nets de scolarisation, 67-8, 68, 75-8
 tendances de la pauvreté, 176-7
- pays en transition
voir aussi pays à revenu intermédiaire
 enfants non scolarisés, 66, 81
- enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 68
 enseignement secondaire, 88
 enseignement supérieur, 88, 89
 enseignement technique et professionnel, 87
 taux d'alphabétisation des adultes, 104, 107
 taux nets de scolarisation, 68
- pays les moins développés.
voir pays à faible revenu ; pays en développement
- pays riches. *voir* OCDE, pays ; pays développés ; chacun des pays
- pays sous-développés.
voir pays à faible revenu ; pays à revenu intermédiaire ; pays en développement
- Pérou
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 122, 166
 alphabétisation des adultes, 109, 110
 autochtones, 166
 compétences en lecture, 118, 122, 123
 difficultés linguistiques, 122
 éducation interculturelle, 216
 enfants non scolarisés, 175
 enseignement bilingue, 187, 216
 enseignement primaire, scolarisation, **65**
 environnement d'apprentissage, 124
 formation des enseignants, 214
 malnutrition, **47**
 parité entre les sexes, 110, 158-61, 161, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 158, 158-61, 161, 174, 175
 programmes d'alphabétisation, 113
 programmes de deuxième chance, 98, **99**
 retard de croissance des enfants, 48
 zones rurales, 174, 175, 206
- Perry Preschool program (États-Unis), 55n
- personnel enseignant. *voir* enseignants
- peuplement, zones informelles, 190
- Philippines
 affectation des enseignants, 212-13
 alphabétisation des adultes, 107, 109, 110
 dénuement relatif, 163, 163
 effets du conflit, 158, **160-1, 161**, 193, **193**
 enfants non scolarisés, 61, 66, 76, 175
 enseignement primaire, 60
 scolarisation, **65**, 77-8
 environnement d'apprentissage, 124, 125
 parents handicapés, 197, 198
 parité entre les sexes, 110, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 153, 157-8, **160**, **160-1, 161**, 174, 175
 programmes d'EPPE, 57
 retard de croissance des enfants, 48
 zones rurales, 174, 175
- PIB. *voir* produit intérieur brut
- PIDCP (Pacte international relatif aux droits civils et politiques) (1966), 314
- PIDESC (Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels) (1966), 314
- PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), 116, 118-19, **119**, 120, 121, **121**
- Plan stratégique du secteur de l'éducation (Mozambique), **277**
- planification de l'éducation.
voir éducation, planification
- politique d'éducation des nomades (Kenya), **208**
- Pologne
 acquis d'apprentissage, 120, 121
 compétences en lecture, 118-19
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 249n
 équité, amélioration, **121**
- Portugal
 acquis d'apprentissage, 121
 compétences en lecture, 118-19
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 246, 247
 décaissements, 238
 « juste part » des cibles, 239
 systèmes nationaux, 254
 droits de l'homme, 316
- prénatals, soins
 accès, 46, 51, 52, 52, 53, **53**, 183, 195
 malnutrition lors de la grossesse, 47, 50
- prestataires non gouvernementaux
voir aussi enseignement privé ; organisations non gouvernementales
 partenariats, 209
- prêteurs. *voir* donateurs
- prêts, 41, **283**
- prêts concessionnels, 39
- primes, enseignants, 213
- privation sociale. *voir* autochtones ; discrimination culturelle ; groupes ethniques minoritaires ; langues, compétences
- prix alimentaires, 26-7, 49-50, 177, 180 (Product) RED, 282, **283**
- produit intérieur brut (PIB)
 déficit de financement pour l'éducation de base, 141
 dépenses d'éducation, 24-5, 26, 29-30, 139, 139-40, 141
- Programa de asignación familiar (Honduras), 318
- Programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana (Pérou), 214
- Programme 135 (Viet Nam), 204
- Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) (France), **119**, 122
- Programme d'assistance aux filles de l'enseignement secondaire (Bangladesh), 317
- Programme de bourses de l'enseignement secondaire pour les filles (Bangladesh), 205
- Programme de déjeuners scolaires (Inde), 225
- Programme de développement de l'enseignement primaire (République-Unie de Tanzanie), 253, **256**
- Programme de filet de sécurité productif (Éthiopie), 223, **223**, 224, 225, 319

Programme de progrès par la santé et l'éducation (Jamaïque), 318

Programme de réforme du secteur éducatif du Penjab (Pakistan), 318

programme de réhabilitation de l'enseignement primaire (Libéria), 249

Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation, 106

Programme d'intervention en réponse à la crise alimentaire mondiale, 38

Programme d'intervention sociale rapide, 38

Programme intégré de réforme professionnelle (Mozambique), 97

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 116, 118–19, 119, 120, 121, 121

programmes

- voir aussi* aide à l'éducation ; deuxième chance, programmes ; écoles, construction, programmes de ; pauvreté, réduction, programmes de ; transferts en espèces, programmes
- acquis d'apprentissage, 121, 122, 187, 203, 215, 215–16, 318–19
- alphabétisation, 58, 103, 111, 112, 113, 122–4, 124, 210
- amélioration de la qualité, 263
- approche intégrée, 203, 293
- déclaration des naissances, 220
- développement des compétences, 99, 100, 100–2, 102, 209
- éducation interculturelle, 216
- emploi, 98–100, 99, 223, 223
- pour enfants handicapés, 218
- enseignement bilingue, 215–16, 217, 222
- enseignement multiniveaux, 207
- EPPE, 54, 55, 58, 58–9
- financement, 283
- formation des enseignants, 213
- malnutrition, 52, 224, 317, 319
- programmes d'aide, 235
- protection sociale, 38, 41, 53, 136, 200–1, 203, 204–5, 222–6, 223, 293, 317–19
- repas scolaires, 224–5, 317–19
- scolarisation, 178, 205, 223, 224–5, 226, 278, 317–19
- transition au secondaire, 235
- vaccination, 52, 249–50, 284, 285
- VIH et sida, 199

programmes ciblés

- voir aussi* programmes
- chômage, 98–100, 99, 223, 223
- écoles, 214–15, 215
- marginalisation, 135, 136, 137–8
- parité entre les sexes, 224, 317–19
- politiques de protection sociale, 225–6, 317–19
- réduction du coût de l'éducation, 204–5

Projet de réduction du risque social (Turquie), 318

Projet de soutien au secteur éducatif (Cambodge), 224, 235, 317

Promise Academies, 203

protection sociale, programmes, 38, 41, 53, 136, 200–1, 203, 204–5, 222–6, 223, 293, 317–19

Q

Qatar

- acquis d'apprentissage, 115, 116, 117, 119, 120
- compétences en lecture, 118–19
- droits de l'homme, 315
- parité entre les sexes, 119

qualifications

- voir aussi* formation des enseignants
- programmes de deuxième chance, 209

qualité de l'éducation (objectif de l'EPT)

- voir aussi* apprentissage, évaluation
- amélioration, 121, 125–9
- compétences en lecture, 122–4
- dégradation après une hausse des effectifs, 178
- disparités entre les écoles, 120–2, 121
- disparités régionales, 118–20
- enseignement préprimaire, 58
- inégalités entre les pays, 115–18
- et marginalisation, 151, 166
- mesure (*voir* acquis d'apprentissage)
- questions à traiter, 114

Quartier prometteurs, programme, 203

R

rémunération des enseignants.

- voir* salaires des enseignants

repas scolaires quotidiens, programmes, 224–5, 317, 318, 319

Réponse burkinabé pour améliorer les chances de réussite des filles (BRIGHT) (Burkina Faso), 319

Repousser les frontières de la réduction de la pauvreté (Bangladesh), 319

République arabe syrienne

- acquis d'apprentissage, 115
- enfants non scolarisés, 175
- parité entre les sexes, 174, 175
- pauvreté éducative, 152, 174, 175
- zones rurales, 174, 175

République bolivarienne du Venezuela

- dénuement relatif, 163
- enfants non scolarisés, 175
- enseignement primaire, scolarisation, 69
- parité entre les sexes, 174, 175
- pauvreté éducative, 152, 174, 175
- zones rurales, 174, 175

République centrafricaine

- achèvement scolaire, 79
- aide à l'éducation, 279–80
 - décaissements, 259, 275
 - systèmes nationaux, 254
- alphabétisation des adultes, 106
- dénuement relatif, 164
- dépenses d'éducation, 138, 139, 260
- éducation de base, 139, 141
- effets du conflit, 63
- enfants non scolarisés, 76, 173
- enseignants, 127, 128
- enseignement primaire, 138
 - scolarisation, 71, 75
- espace financier, 34, 35
- parité entre les sexes, 153, 172, 173
- pauvreté éducative, 153, 155, 172, 173
- prêts concessionnels, 39
- retard de croissance des enfants, 48
- validation des plans nationaux, 272, 279
- zones rurales, 172, 173

République de Corée

- acquis d'apprentissage, 115, 115, 116, 121, 168, 168
- chômage des jeunes, 91
- compétences en lecture, 118–19
- dénuement relatif, 169
- donateur au Fonds mondial, 282
- donateur d'aide à l'éducation, 249, 249n
- enseignement technique et professionnel, 101–2

République de Moldova

- aide à l'éducation
 - décaissements, 275, 276
 - systèmes nationaux, 254
- droits de l'homme, 314
- validation des plans nationaux, 272

République démocratique du Congo

- aide à la santé, 283
- aide à l'éducation, 134, 260–1
 - décaissements, 253, 259, 262
 - systèmes nationaux, 254
- aide humanitaire, 262
- aide pour la reconstruction, 264–5
- alphabétisation des adultes, 106
- coût du maintien de la paix, 260–1, 262

- dépenses d'éducation, 138, 139, 260
 éducation de base, 134, 139, 141
 effets du conflit, 63
 enfants non scolarisés, 173
 enseignants, 128
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 65, 75
 espace financier, 34
 parité entre les sexes, 172, 173
 pauvreté éducative, 152, 155, 172, 173
 retard de croissance des enfants, 48
 zones rurales, 172, 173
- République démocratique populaire lao
 achèvement scolaire, 79, 80
 aide à l'éducation
 axée sur la performance, 256
 systèmes nationaux, 254
 coûts de l'éducation, 178
 dépenses d'éducation, 138, 139
 droits de l'homme, 314, 316
 éducation de base, 139, 141
 enfants handicapés, 218
 enfants non scolarisés, 173
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 69, 71
 fossé linguistique, 216
 parité entre les sexes, 161, 172, 173, 182
 pauvreté éducative, 152, 161, 172, 173
 retard de croissance des enfants, 48
 travail des enfants, 182
 zones rurales, 172, 173, 190
- République dominicaine
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 117
 compétences en lecture, 118
 droits de l'homme, 316
 enfants non scolarisés, 76, 173
 enseignement primaire, scolarisation, 69, 71
 enseignement technique et professionnel, 87
 parité entre les sexes, 172, 173
 pauvreté éducative, 152, 155, 172, 173
 programmes de deuxième chance, 99
 programmes d'EPPE, 57
 zones rurales, 172, 173
- République islamique d'Iran
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 115, 117, 120
 chômage, 94
 dénuement relatif, 169
 écoles, 179
 enfants non scolarisés, 76
 enseignement primaire, scolarisation, 69
 enseignement technique et professionnel, 92, 93-4
 parité entre les sexes, 93-4
 programmes d'alphabétisation, 111
- République populaire démocratique de Corée, retard de croissance des enfants, 48
- République slovaque, donateur d'aide à l'éducation, 249n
- République tchèque
 acquis d'apprentissage, 115, 117, 118, 120, 121
 compétences en lecture, 118-19
 donateur d'aide à l'éducation, 249n
- droits de l'homme, 316
 groupes ethniques minoritaires, droits, 220, 220
- République-Unie de Tanzanie
 abolition des frais scolaires, 178
 achèvement scolaire, 79
 aide à l'éducation, 235, 245, 255
 alignement de l'aide, 256
 décaissements, 253
 systèmes nationaux, 254
 aide au développement, 234
 alphabétisation des adultes, 106, 107
 chocs extérieurs, 182
 dépenses d'éducation, 30, 138, 139
 éducation de base, 139, 141
 emploi, 95
 enfants handicapés, 195, 217, 218
 enfants non scolarisés, 63, 76, 175, 182
 enseignants, 126, 127, 128
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 64, 65, 65, 68, 69, 77
 enseignement technique et professionnel, 87, 95, 96
 espace financier, 34, 35
 financement redistributif, 227
 orphelins, 198
 parité entre les sexes, 153, 174, 175
 pauvreté éducative, 153, 158, 174, 175
 programmes de protection sociale, 38
 rapport élèves/enseignants, 125-6, 126
 réfugiés immigrants, 193
 retard de croissance des enfants, 48
 taux de mortalité infantile, 48
 travail des enfants, 182
 VIH et sida, 199
 zones rurales, 174, 175
- rescolarisation, campagnes, 206
- résidence, restrictions, en tant qu'obstacle à l'éducation, 188-90
- ressources
 voir aussi aide à l'éducation ; aide au développement ; financement
 redistribution, 293
- ressources scolaires
 voir aussi enseignants ; manuels
 scolaires
 environnement d'apprentissage, 125
- résultats d'apprentissage. *voir* acquis d'apprentissage
- retard de croissance, 48, 48
 effets des programmes
 gouvernementaux, 52-3
 effets sur l'achèvement scolaire, 47
 nourrissons, 50
- rétenion scolaire
 voir aussi achèvement scolaire
 scolarisation préprimaire, 55
- réussite scolaire. *voir* achèvement scolaire
- revenu
 voir aussi richesse des ménages
 disparités régionales, 49
- revenu du football, et prélèvements pour augmenter l'aide, 250, 250, 250-1
- revenu intérieur, 138-9, 140, 141
- revenu national brut (RNB), et aide, 236-7, 238, 238, 240, 241, 241-2
- revenu par habitant, et pauvreté éducative, 154
- « Rewrite the Future », campagne (Guatemala), 263
- richesse, inégalités
 disparités régionales, 49, 51, 74, 74, 152-3, 227-8
 pauvreté éducative, 152-5, 153, 154, 155, 156-7, 157-8, 159, 160, 160-1, 161, 163, 163, 164-5, 165, 168-9, 172-5
 taux nets de scolarisation, 76, 76-7
- richesse des ménages
 voir aussi coûts de l'éducation ; désavantages ; pauvreté
 acquis d'apprentissage, 116, 121, 122, 166, 168
 alphabétisation, 109, 110
 alphabétisation des adultes, 105, 109, 110
 crise financière, 26-7
 disparités régionales, 49, 51, 55, 74, 74, 152-3, 227-8
 participation à l'EPPE, 57, 58
 participation scolaire, 57, 64, 67, 67, 72-3, 77-8
 pauvreté éducative, 152-5, 153, 154, 155, 156-7, 157-8, 159, 160, 160-1, 161, 163, 163, 164-5, 165, 168-9, 172-5
 zones rurales, 154-5
- RNB. *voir* revenu national brut
- Roms, 170, 170, 183-4, 220
- Roumanie
 acquis d'apprentissage, 115
 compétences en lecture, 118-19
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, Fonds catalytique, 274
 enfants handicapés, 195
 enseignement primaire, scolarisation, 195
- Royaume-Uni
 voir aussi Angleterre ; Écosse
 acquis d'apprentissage, 115, 116, 117, 118, 120, 121
 aide à la santé, 283
 alphabétisation des adultes, 105
 chômage des jeunes, 91, 91
 compétences en lecture, 118-19
 compétences linguistiques, 54
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation
 aide pour la reconstruction, 264-5
 décaissements, 238
 engagements, 239, 240, 240, 243, 245, 246, 247
 Fonds catalytique, 245, 274, 279, 294
 « juste part » des cibles, 239
 scolarisation, 250
 systèmes nationaux, 253, 254
 zones de conflit, 263, 263n, 264
- droits de l'homme, 315, 316
 enseignement secondaire, 100
 enseignement technique et professionnel, 87, 101
 frais de santé, 53
 programmes de deuxième chance, 100
 programmes d'EPPE, 58
 rapport aide/RNB, 240
 rurales, zones. *voir* zones rurales

- Rwanda
 aide à l'éducation, 260, **261**, 270
 décaissements, 259, 274, 275, 275, 276
 pour la reconstruction, 263
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 106
 construction de classes, 138, 139
 dépenses d'éducation, 30, 138, 139, 260
 droits de l'homme, 315
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 175
 enseignants, 126, 128
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, **65**, 206
 enseignement technique et professionnel, 97
 espace financier, 34, 35
 parité entre les sexes, 153, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 153, 174, 175
 programmes d'EPPE, 57
 rapport élèves/enseignants, 126
 retard de croissance des enfants, 48
 validation des plans nationaux, 272
 VIH et sida, 199
 zones rurales, 174, 175
- S**
- Saint-Martin, droits de l'homme, 315
 salaires des enseignants, 129, 132, 133, 134-6, 135, 137, 138, 138
 salles de classe, construction, 200, 235, 253, 270
voir aussi écoles, construction, programmes de
 coûts, 135, 135, 137, 138
 élargissement de l'accès, 205, **223**
- Samoa, droits de l'homme, 314, 316
 santé. *voir* malnutrition ; prénatals, soins ; santé et nutrition des enfants ; VIH et sida
 accès aux soins (*voir* santé, soins de, et accès aux)
 santé, aide à la
 aide privée, 249
 décaissements, 283, 284
 efficacité, 284-5
 financement novateur, 249, 282
 modèle pour la réforme de l'IMOA, 267, 280-5
 multilatérale, 282
 part de l'aide totale, 243-4
 santé, inégalités, 51
voir aussi malnutrition ; prénatals, soins
 santé, soins de, et accès aux, 46, 50-1, 52, 52, 53, **53**, 182-3, 195, 198
 santé et nutrition des enfants
voir aussi malnutrition ; VIH et sida
 accès aux soins, 46, 52, 53, **53**
 programmes de repas scolaires, 224-5, 317, 318, 319
 programmes de transferts en espèces, 53, **54**, 222, **223**, 224
- Sao Tomé-et-Principe
 aide à l'éducation, décaissements, 275
 enfants non scolarisés, 175
- enseignement primaire, scolarisation, 69
 espace financier, 34, 35
 parité entre les sexes, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 174, 175
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 174, 175
- Scandinavie. *voir* Danemark ; Finlande ; Norvège ; Suède
- science, acquis d'apprentissage, 120, 121, **121**, 168
- scolarisation
voir aussi taux bruts de scolarisation ; taux nets de scolarisation
 effets de l'abolition des frais de scolarité, 178, 204, 279
 effets des programmes de protection sociale, 225, 226, 317-19
 enfants handicapés, 195, 196
 enseignement préprimaire, 56, 56-7
 enseignement primaire, 66-78, 67, 68, 69, 70, 71, 72, **72-3**, **74**, **75**, 76, **77-8**, 179, 183
 aide, 234-5, **276**, 279, 280
 communautés pastorales, 192, 192, **208**
 effets d'être orphelin, 198
 pays à revenu intermédiaire, 28
 zones rurales, 191
 enseignement secondaire, 87-8, 88, 235
 entrées tardives, 65-6, 66, 78-9, 79, **179**, 183-4
 garçons, 66, 70-1, 71, 73, **74**, **75**, 192
 modèle de l'ISU, 63-7
 parité entre les sexes, 70-2, 71, 72, 73, **73**, **73**, **74**, 183, 205
 progrès, 60
 réponse aux programmes, 178, 205, 223, 224-5, 226, 278, 317-19
- sécheresse, effets, 27, 28, 178-9, 180, **191**, **208**
- secteur privé, et enseignement technique et professionnel, 96-7, 101
- Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), 117, **119**, 122
- SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), 86, **86**
- Sénégal
 achèvement scolaire, 79, 80
 aide à l'éducation
 axée sur la performance, 256
 décaissements, 259, 275, 275
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 106, 107
 compétences en lecture, 123
 dépenses d'éducation, 39, 138, 139, 260
 éducation de base, 139, 141
 emploi, 95
 enfants non scolarisés, 65, 66, 66, 67, 156, 175
 enseignants, 128
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, **65**, 69, 71
 enseignement secondaire, 82
 espace financier, 34, 35
 frais de santé, 52, **53**
 habitants des bidonvilles, 188
- parité entre les sexes, 67, 70-1, 72, 153, 174, 175
 pasteurs, 156
 pauvreté éducative, 153, 155, 174, 175
 prêts concessionnels, 39
 prêts et conditions, 40
 programmes de protection sociale, 38
 rapport élèves/enseignants, 126
 transferts de fonds, 28
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 174, 175
- Serbie
 acquis d'apprentissage, 115
 compétences en lecture, 118-19
 enfants non scolarisés, 175
 parité entre les sexes, 174, 175
 pauvreté éducative, 174, 175
 zones rurales, 174, 175
- SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), 117, **119**, 122
- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), 86, **86**
- « seuils critiques », projet communautaire à Harlem, **203**
- sexisme. *voir* parité entre les sexes (objectif de l'EPT)
- sida. *voir* VIH et sida
- Sierra Leone
 aide à la santé, 283
 aide à l'éducation
 décaissements, 253, 259, 275, 275, 278, 279
 pour les enfants soldats, 264
 pour la reconstruction, 263
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 106
 coûts de l'éducation, 178
 dénuement relatif, 164
 dépenses d'éducation, 29, 138, 139, 260
 éducation de base, 139, 141
 enfants handicapés, 195
 enfants non scolarisés, 175
 enseignants, 126
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 75, 279
 espace financier, 34, 35
 parité entre les sexes, 153, 174, 175
 pauvreté éducative, 153, 174, 175
 programmes d'apprentissage accéléré, 209
 rapport élèves/enseignants, 126, 126
 retard de croissance des enfants, 48
 revenu et recettes, 140
 transferts de fonds, 28
 validation des plans nationaux, 272, 279
 zones rurales, 174, 175
- Singapour
 acquis d'apprentissage, 115, 116, 117, 120
 dénuement relatif, 169
 donateur au Fonds mondial, 282
 droits de l'homme, 315
 enseignement technique et professionnel, 86, 102, **102**
- situations héritées, 151
- Slovaquie
 acquis d'apprentissage, 117, 120, 121, 168
 compétences en lecture, 118-19
 minorités ethniques, 170

- Slovénie
 acquis d'apprentissage, 115, 117, 120
 compétences en lecture, 118-19
 donateur au Fonds mondial, 282
- société civile, groupes, 297
voir aussi organisations non gouvernementales
- Somalie
 aide à l'éducation, 264
 décaissements, 259
 dépenses d'éducation, 138, 139, 260
 éducation de base, 139, 141
 effets du conflit, 193
 enfants non scolarisés, 175
 enfants soldats, 194
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 75
 parité entre les sexes, 153, 174, 175
 pauvreté éducative, 153, 174, 175
 retard de croissance des enfants, 48
 zones rurales, 174, 175
- Soudan
 aide à l'éducation, 134, 264, 265
 décaissements, 259
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 106
 dépenses d'éducation, 138, 139, 260
 éducation de base, 134, 139, 141
 effets du conflit, 63
 enfants soldats, 194
 enseignants, 128
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 75
 espace financier, 34, 35
 retard de croissance des enfants, 48
- sous-alimentation
voir aussi malnutrition ; santé et nutrition des enfants
 effets sur l'achèvement scolaire, 46
in utero, 50, 51
- Sri Lanka
 effets du conflit, 50
 environnement d'apprentissage, 124
 malnutrition et retard de croissance, 50
 statut inférieur, et marginalisation, 184-5, 185, 185
 statut socio-économique, et pauvreté éducative, 166, 168, 168
 stéréotypes, 216
voir aussi discrimination ; stigmatisation
- stigmatisation
voir aussi discrimination ; stéréotypes castes, 184-5, 185, 186
 enfants handicapés, 194, 195, 196, 197
 participation aux programmes de protection sociale, 225
 VIH et sida, 199
- stress post-traumatique, 194
- Subventions-Orphelins et enfants vulnérables (Kenya), 318
- subventions scolaires, 204, 317
voir aussi bourses d'études par élève, écoles privées, 211
- Sud-Soudan
 dépenses d'éducation, 138, 139
 éducation de base, 139, 141
 enseignement primaire, 138
- Suède
 acquis d'apprentissage, 115, 117, 120, 121, 168
 chômage des jeunes, 91
 compétences en lecture, 118-19
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 238, 239, 240, 246, 247
 décaissements, 238
 Fonds catalytique, 274
 « juste part » des cibles, 239
 systèmes nationaux, 254
 éducation des immigrants, 169
 enseignement préprimaire, 56
 rapport aide/RNB, 238, 240
- Suisse
 acquis d'apprentissage, 121, 168
 compétences en lecture, 118-19
 compétences linguistiques, 54-5
 donateur au Fonds mondial, 282
 donateur d'aide à l'éducation, 246, 247
 décaissements, 238
 Fonds catalytique, 274
 « juste part » des cibles, 239
 systèmes nationaux, 254
 éducation des immigrants, 169, 169
 enseignement technique et professionnel, 85, 101
- suivi
voir aussi données, systèmes de collecte
 aide à l'éducation, 242
 alphabétisation des adultes, 105, 106
 budgets, 29-31, 41
 efficacité de l'aide, 252, 255-6, 256, 257
 enfants handicapés, 217
 objectifs de l'EPT, 45, 105, 106
 rôle dans la réduction de la marginalisation, 292
 zones de conflits, 258-60
- surchage des classes, 125
- Sure start (Royaume-Uni), 58
- Suriname
 enfants non scolarisés, 175
 parité entre les sexes, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 155, 174, 175
 zones rurales, 174, 175
- Swaziland
 achèvement scolaire, 79
 dénuement relatif, 164
 enfants non scolarisés, 175
 enseignement primaire, scolarisation, 65, 69, 71
 parité entre les sexes, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 174, 175
 VIH et sida, 198
 zones rurales, 174, 175
- syndrome d'immunodéficience acquise
voir VIH et sida
- Syrie. *voir* République arabe syrienne
- Système ouvert d'enseignement secondaire (Mexique), 98
- systèmes duaux, enseignement technique et professionnel, 85, 100-1
- systèmes nationaux (gestion financière publique), 236, 251-2, 253-5, 254
- T**
- Tadjikistan
 achèvement scolaire, 80
 aide à l'éducation, décaissements, 275, 276
 dépenses d'éducation, 138, 139
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 76, 175
 enseignement primaire, 138
 parité entre les sexes, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 155, 174, 175
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 174, 175
- talibans, destruction des écoles de filles, 194
- Tanzanie. *voir* République-Unie de Tanzanie
- taux bruts d'admission (TBA), enseignement primaire, 79, 79
- taux bruts de scolarisation (TBS)
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement secondaire, 88
- taux de survie en 5^e, 80
- taux nets de scolarisation (TNS), enseignement primaire
 aide, 235, 280
 correction du déséquilibre, 64
 disparités géographiques, 74, 74, 76, 76-8, 77-8
 parité entre les sexes, 73
 progrès, 67-9, 68, 69, 70, 77-8, 77-9, 79
- TBA. *voir* taux bruts d'admission
- TBS. *voir* taux bruts de scolarisation
- Tchad
 aide à l'éducation, décaissements, 253, 259
 alphabétisation des adultes, 105, 106, 107
 construction de classes, 139
 coûts des services de santé, 53
 dénuement relatif, 163
 dépenses d'éducation, 138, 139, 140, 260
 éducation de base, 139, 141
 effets du conflit, 157
 enfants non scolarisés, 173
 enfants soldats, 194
 enseignants, 128
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, 72
 espace financier, 34, 35
 groupes ethniques minoritaires, 165
 parité entre les sexes, 72, 153, 172, 173
 pauvreté éducative, 153, 157, 158, 165, 172, 173
 programmes d'EPPE, 57
 réfugiés immigrants, 193
 retard de croissance des enfants, 48
 zones rurales, 172, 173, 191
- Tchécoslovaquie. *voir* République tchèque ; Slovaquie
- Tekoporā (Paraguay), 318
- Territoires autonomes palestiniens
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 115
 aide à l'éducation, 264, 265
 enseignants, 128
 enseignement primaire, scolarisation, 69, 76

- Thaïlande
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 115, 116
 compétences en lecture, 118–19
 dénuement relatif, 169
 diversité linguistique, 186
 donateur au Fonds mondial, 282
 effets du conflit, 194
 enfants non scolarisés, 76
 enseignement technique et professionnel, 92
 VIH et sida, 198
 thérapie antirétrovirale, 52
 Tiers-monde. *voir* pays à faible revenu ; pays en développement
 Timor-Leste
 achèvement scolaire, 79
 aide à l'éducation, décaissements, 275, 276
 droits de l'homme, 316
 enseignants, 128
 enseignement primaire, scolarisation, 71
 retard de croissance des enfants, 48
 validation des plans nationaux, 272
 TIMSS. *voir* Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences
 TNS. *voir* taux nets de scolarisation
 Tobago. *voir* Trinidad et Tobago
 Togo
 achèvement scolaire, 79, 80
 aide à l'éducation, systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 106
 dépenses d'éducation, 138, 139
 éducation de base, 139, 141
 enfants non scolarisés, 175
 enseignants, 128
 enseignement multiniveaux, 207
 enseignement primaire, 138, 207
 scolarisation, 69, 71
 espace financier, 34, 35
 parité entre les sexes, 71, 72, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 174, 175
 prêts concessionnels, 39
 programmes d'EPPE, 57
 rapport élèves/enseignants, 126
 zones rurales, 174, 175
 « tout le pays », approche, et suivi des performances des donateurs, 239
 trafic des enfants, 181–2, 315
 traitement antirétroviral, 198n
 transaction, coûts, et mise en œuvre de l'aide, 236, 250–1, 251, 263, 264, 268, 280
 transferts de fonds, réduction causée par la crise financière, 28
 transferts en espèces, programmes, 317–19 et éducation, 222–4, 223
 financement redistributif, 226–9, 228
 ménages sans enseignement primaire, 204
 et programmes de santé, 53, 54, 222, 223, 224
 protection des chocs extérieurs, 136, 223 sans condition, 224
 sous condition, 222, 223–4
 travail des enfants, 224, 225–6
- transition
 de l'école au travail, 90, 102
 vers le secondaire, 81–2, 178n, 235
 transport, réseaux, et enfants handicapés, 206
 traumatismes, enfants, 194, 194
 travail dangereux des enfants, 180–1, 180n
 travail des enfants
 autochtones, 183
 à cause de la crise financière, 28
 chocs économiques, 179
 communautés pastorales, 191, 191–2 et éducation, 181, 181
 effets des mesures de protection sociale, 225–6
 effets des programmes de repas scolaires, 225
 effets des programmes de transferts en espèces, 224, 225–6
 effets sur les acquis d'apprentissage, 122
 familles touchées par le VIH et sida, 198
 filles, 180–2
 garçons, 73, 73, 180, 182, 191
 législation relative aux droits, 316
 pauvreté et accès scolaire, 180–2
 travail dangereux, 180–1, 180n
 zones rurales, 181–2
 travailleurs sanitaires, déficit, 53
 triangle de l'éducation inclusive, 202, 293
 tribus répertoriées, 184, 185, 190
 Trinidad et Tobago, pauvreté éducative et parité entre les sexes, zones rurales, 174, 175
 Tunisie
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 115, 116, 117, 120
 compétences en lecture, 118–19
 dénuement relatif, 169
 droits de l'homme, 315
 Turkménistan, droits de l'homme, 315
 Turquie
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 115, 121, 168
 chômage des jeunes, 91
 compétences en lecture, 118–19
 constitution de 1923, 186
 dénuement relatif, 163, 164, 164, 169
 donateur d'aide à l'éducation, 249n
 droits de l'homme, 316
 enfants non scolarisés, 66, 66, 67, 76, 175
 enseignement primaire, 60
 scolarisation, 77–8, 77–8
 fossé linguistique, 161–2, 162, 164, 166
 langue d'enseignement, 186
 parité entre les sexes, 67, 162, 164, 165, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 154, 155, 164, 165, 174, 175
 programmes de protection sociale, 318
 zones rurales, 174, 175
- U**
- Ukraine
 achèvement scolaire, 80
 acquis d'apprentissage, 115, 117, 120
 pauvreté éducative et parité entre les sexes, zones rurales, 174, 175
 Un Buen Comienzo (Chili), 58
 UNICEF, aide à l'éducation, 246, 247, 280
 uniformes, coûts, 178, 204
 Union européenne
voir aussi Commission européenne
 enseignement préprimaire, 56
 fréquentation scolaire, 167
 performance au niveau de l'aide, 241–2
 programmes d'EPPE, 58
 réponse à la crise financière, 38n
 UNITAID, approvisionnement en médicaments, 282, 283
 urbaines, zones. *voir* zones urbaines
 URSS. *voir* Arménie ; Azerbaïdjan ; Estonie ; Fédération de Russie ; Géorgie ; Kazakhstan ; Lettonie ; Lituanie ; Ouzbékistan ; République de Moldova ; Turkménistan ; Ukraine
 Uruguay
 acquis d'apprentissage, 166
 compétences en lecture, 118, 118–19
 dénuement relatif, 166
 programmes ciblés, 214
 programmes de deuxième chance, 98, 99
- V**
- vaccination, campagnes, 52, 249–50, 284, 285
 Vanuatu
 droits de l'homme, 314
 enseignement primaire, scolarisation, 69
 Venezuela. *voir* République bolivarienne du Venezuela
 versements de sommes d'argent. *voir* transferts en espèces, programmes
 Viet Nam
 aide à l'éducation, systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 107, 109
 bourses, 204
 coûts de l'éducation, 204
 dénuement relatif, 163, 163, 164, 165–6
 éducation de base, 141
 enfants non scolarisés, 175
 enseignants, 128
 enseignement bilingue, 187
 enseignement technique et professionnel, 102
 groupes ethniques minoritaires, 158, 165, 166–7, 184
 malnutrition, 47, 52
 parité entre les sexes, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 154, 155, 158, 165, 174, 175
 programmes de réduction de la pauvreté, 204
 programmes d'EPPE, 57
 retard de croissance des enfants, 48
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 174, 175

VIH et sida
 accès aux soins, 52
 marginalisation des porteurs, 198–9
 taux d'infection, 198
 vitamine A, carence, 48, 195

Y

Yémen
 acquis d'apprentissage, 116, 117, 120
 aide à l'éducation, 273
 décaissements, 252, 275, 275, 276
 systèmes nationaux, 254
 alphabétisation des adultes, 105, 106, 108
 éducation de base, 141
 enfants non scolarisés, 66, 66, 67, 76, 175
 enseignement primaire, scolarisation, 68, 69, 71, **72–3, 73**
 parité entre les sexes, 66, 67, 70, 72, 108, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 153, 174, 175
 programmes de protection sociale, 38
 retard de croissance des enfants, 48
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 174, 175
 Yougoslavie. *voir* Bosnie-Herzégovine ; Croatie ; ex-République yougoslave de Macédoine ; Monténégro ; Serbie ; Slovénie
 Young Lives Survey, **47**

Z

Zambie
 achèvement scolaire, 79
 acquis d'apprentissage, 116, 166
 aide, **53**
 aide à l'éducation, 278
 alignement de l'aide, 255
 décaissements, 275
 systèmes nationaux, 253, 254
 alphabétisation des adultes, 106

chocs extérieurs, 179, 180
 chômage, 28
 chômage des jeunes, 90
 dénuement relatif, 164, 166
 dépenses d'éducation, 29, 138, 139
 droits de l'homme, 315
 écoles communautaires, 209
 éducation de base, 82, 139, 141
 effets de la crise financière, 30
 emploi, 95
 enfants non scolarisés, 63, 65, 175, 180
 enseignants, 127, 127
 enseignement bilingue, 215–16
 enseignement primaire, 138
 scolarisation, **65, 68, 69, 77**
 enseignement technique et professionnel, 86
 espace financier, 34
 fossé linguistique, 162
 frais de santé, 52, **53**
 parité entre les sexes, 174, 175
 pauvreté éducative, 152, 174, 175
 programmes de transferts en espèces, 224
 programmes d'EPPE, 57, 58
 retard de croissance des enfants, 48
 travail des enfants, 181, **181, 181**
 validation des plans nationaux, 272
 zones rurales, 174, 175
 Zanzibar. *voir* République-Unie de Tanzanie
 ZEP (zones d'éducation prioritaires) (France), 212, 214–15
 Zimbabwe
 dépenses d'éducation, 139
 éducation de base, 139, 141
 emploi, 95
 enfants non scolarisés, 175
 enseignement primaire, scolarisation, **65, 69**
 espace financier, 34, 35
 parité entre les sexes, 174, 175
 pauvreté éducative, 174, 175
 zones rurales, 174, 175
 zones de conflit. *voir* conflit, zones de zones d'éducation prioritaires (ZEP) (France), 212, 214–15

zones rurales
voir aussi communautés nomades ; pasteurs ; zones urbaines
 accès à l'éducation, 154–5, 156, 157, 172–5, 184, 190–2, 206, 207
 enfants non scolarisés, 64–5, 66–7, 67
 enseignement primaire, participation, 66–7, 67, **70, 72–3, 73, 74, 74**
 filles, 71–3, **74, 74, 77–8**, 184, 191
 richesse des ménages, 154–5
 scolarisation, **77–8**, 191
 achèvement scolaire, 207
 alphabétisation des femmes, 109, 110
 commodités dans les écoles, 125
 écoles communautaires, 209–11
 éducation à distance, 209
 formation des enseignants, 208, **280**
 incitations pour les enseignants, 213
 manque d'enseignants, 212–13
 migration vers les villes, 28, 189, **190**
 pauvreté éducative, 154–5, 156, 157, **159, 161, 163, 165, 172–5, 191, 191–2, 192**
 recrutement des enseignants, **74, 126–7, 210, 212–13**
 transport, 206
 travail des enfants, 181–2
 zones urbaines
voir aussi bidonvilles, habitants
 achèvement scolaire, 207
 alphabétisation des femmes, 109, 110
 commodités dans les écoles, 125
 enfants des rues, 28, 181, **210–11**
 enseignants, 212
 enseignement primaire, scolarisation, 66–7, 67, **74, 74**
 migration des zones rurales, 28, 189, **190**
 participation scolaire, **73**
 pauvreté éducative, 154–5, 156, 163
 recrutement des enseignants, 126–7

Atteindre les marginalisés

Dans toutes les sociétés, certains enfants risquent d'être relégués aux marges du système éducatif. À première vue, les vies de ces enfants peuvent sembler ne rien avoir en commun. Les expériences quotidiennes des habitants des bidonvilles du Kenya, des enfants des minorités ethniques au Viet Nam et d'un enfant rom en Hongrie sont très différentes. Pourtant, ils risquent tous d'être empêchés de développer leur potentiel, de réaliser leurs espoirs et de se construire un meilleur avenir par l'éducation.

Une décennie s'est écoulée depuis que les dirigeants des pays du monde ont adopté les objectifs de l'éducation pour tous. Des progrès ont été accomplis, mais des millions d'enfants ne peuvent toujours pas exercer leur droit à l'éducation. *Atteindre les marginalisés* identifie les causes profondes de cette situation et donne des exemples de politiques et de pratiques ciblées qui combattent avec succès l'exclusion. Avec pour toile de fond la crise économique mondiale, le *Rapport* appelle à un renouvellement des engagements financiers des pays donateurs et des gouvernements bénéficiaires de l'aide à l'éducation afin d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous d'ici à 2015.

Voici la 8^e édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Enrichi d'indicateurs statistiques portant sur l'ensemble des niveaux d'éducation dans quelque 200 pays et territoires, ce *Rapport* est un outil de référence pour les décideurs politiques, les spécialistes de l'éducation, les chercheurs et les médias.



Éditions
UNESCO



www.unesco.org/publishing

Photo de couverture
L'éducation, clé de l'accès à la société,
Cap-Vert
© GIACOMO PIROZZI / PANOS

