



**LES ENSEIGNANTS ET LA QUALITÉ
DE L'ÉDUCATION : SUIVI DES BESOINS
MONDIAUX D'ICI 2015**



Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2006

UNESCO

L'acte constitutif de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a été adopté par 20 pays lors de la Conférence de Londres en novembre 1945. Il est entré en vigueur le 4 novembre 1946. L'Organisation compte actuellement 191 États membres et six membres associés.

La vocation première de l'UNESCO est de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité dans le monde en resserrant la collaboration entre les nations par l'éducation, la science, la culture et la communication afin de promouvoir le respect universel de la justice, du droit, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ni de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples.

L'UNESCO a cinq fonctions principales inscrites dans son mandat : 1) des études prospectives sur l'éducation, la science, la culture et la communication pour le monde de demain ; 2) le progrès, le transfert et le partage des connaissances par des activités de recherche, de formation et d'enseignement ; 3) des actions normatives en vue de la présentation et de l'adoption d'instruments internationaux et de recommandations réglementaires ; 4) l'expertise par le biais de la coopération technique avec les États membres, en faveur de leurs projets et politiques de développement ; et 5) l'échange d'informations spécialisées.

L'UNESCO est basée à Paris, France.

Institut de statistique de l'UNESCO

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est le bureau de statistique de l'UNESCO chargé de rassembler, pour le compte des Nations Unies, des statistiques mondiales dans les domaines de l'éducation, de la science et la technologie, et de la culture et la communication.

L'ISU a été créé en 1999, avec la mission d'améliorer le programme de statistique de l'UNESCO ainsi que d'élaborer et de mettre à la disposition de la communauté internationale des statistiques actualisées, précises et pertinentes permettant d'orienter ses décisions dans un environnement politique, économique et social de plus en plus complexe et changeant.

L'ISU est situé à Montréal, Canada.

Publié en 2006 par :

Institut de statistique de l'UNESCO
C.P. Box 6128, Succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3J7
Canada
Téléphone : (1 514) 343-6880
Télécopieur : (1 514) 343-5740
Courriel : publications@uis.unesco.org
<http://www.uis.unesco.org>

ISBN 92-9189-034-0

Les idées et opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO et n'engagent pas sa responsabilité.

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.

© UNESCO-ISU 2006

Conception graphique de la couverture et réalisation du graphique : JCNicholls Design – www.jcnicholls.com
Conception graphique générale : Sabine Lebeau
Photos : ©UNESCO – A. Gillette, V. Tibet, E.D. Bakary et A. Jonquière
Référence : UIS/AP/06-01

Les tableaux de données peuvent être consultés en version électronique à l'adresse :
www.uis.unesco.org/publications/teachers2006.

Avant-propos

De graves pénuries d'enseignants se profilent en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud. Elles pourraient compromettre les efforts consentis pour donner à tous les enfants un enseignement primaire de qualité d'ici 2015. Il faut non seulement prévoir des effectifs d'enseignants en suffisance, mais aussi veiller à offrir aux enseignants le soutien dont ils ont besoin et à promouvoir la qualité de l'enseignement pour parvenir à l'objectif de l'enseignement primaire universel.

Ce rapport propose une évaluation comparative de la situation des enseignants et de la qualité de l'éducation sur la base d'un large éventail d'indicateurs, dont les effectifs d'élèves, le niveau de connaissance des enseignants et des élèves et le cadre réglementaire de l'exercice de la profession d'enseignant. Il dégage de cette évaluation des tendances qualitatives et quantitatives à propos du corps enseignant pour en déduire les orientations politiques susceptibles de combler l'écart entre ces aspects qualitatifs et quantitatifs, en particulier dans les pays en développement. Il compare les points forts et les points faibles des pratiques de recrutement et de déploiement des enseignants dans le monde entier.

La situation est particulièrement préoccupante en Afrique subsaharienne. Selon les estimations présentées dans le rapport à propos de cette région du monde, les effectifs actuels d'enseignants devraient augmenter de 68% (de 2,4 à 4 millions) en moins de dix ans. D'ici 2015, il faudrait par exemple quadrupler le

nombre d'enseignants primaires au Tchad et le doubler en Éthiopie. Des renforts d'enseignants primaires seront nécessaires également dans les États arabes et en Asie du Sud.

Il apparaît par ailleurs que ce sont en général les pays qui manquent le plus d'enseignants qui disposent du personnel le moins qualifié. Au Congo et en République démocratique populaire lao, des pays qui prévoient un minimum absolu de neuf années d'études pour les enseignants, on compte dans le corps enseignant respectivement 43% et 55% de personnes ne satisfaisant pas à ce critère. Ce rapport montre clairement qu'il faut adopter des politiques qui traitent à la fois des aspects qualitatifs et quantitatifs du corps enseignant. Des pays comme le Cambodge ou le Niger ne pourront atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel s'ils se contentent de recruter des enseignants supplémentaires sans leur donner une bonne formation et leur apporter un soutien en salle de classe. L'enseignement de qualité attire les enfants à l'école et les y retient.

En revanche, les pays où la proportion d'enfants en âge scolaire diminue auront besoin de moins d'enseignants. La Chine peut s'attendre à 1,8 million de suppressions de postes d'ici 2015. Ce constat s'applique aussi au Brésil et à l'Inde, quoique dans une moindre mesure. Dans ces pays, la réduction des effectifs d'enseignants pourrait ouvrir la voie à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, via une revalorisation des budgets par enseignant et par élève.

Ce rapport s'intéresse également au recrutement et à la formation des enseignants pour mieux comprendre les compromis entre l'augmentation des effectifs d'enseignants et l'assouplissement des normes de qualification. Il étudie une série de variables concernant le déploiement et les conditions de travail des enseignants (les heures d'instruction, la taille des classes et le régime salarial) qui peuvent servir de levier pour prendre en charge de plus grands effectifs d'élèves.

Ce rapport montre les efforts que l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) n'a de cesse de consentir dans son souci d'élaborer des indicateurs probants sur le corps enseignant et de les affiner pour informer les décideurs dans une perspective de comparaison. Il s'agit d'indicateurs similaires à ceux mis au point dans le cadre du projet INES (*Indicators of National Education Systems*) qui a permis des avancées majeures dans les pays de l'OCDE. En collaboration avec l'OCDE, l'ISU a déjà étendu cette approche aux 19 pays qui participent au Programme ISU/OCDE sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM). L'exercice spécial de collecte de données entrepris par l'ISU en vue de la préparation du présent rapport a été réalisé sur la base d'une approche plus fine encore, ce qui a permis de recueillir des données sur les politiques en vigueur dans un nombre critique de pays en développement.

L'application de ce cadre laisse entrevoir de nombreuses perspectives, même si elle ne représente qu'une étape modeste sur la voie d'une meilleure compréhension de la qualité de l'enseignement et de la situation des enseignants. Des enquêtes internationales sur les connaissances et compétences des élèves, dont celles citées ici (notamment les études PIRLS et TIMSS et celles menées par le SACMEQ), sont également des sources précieuses d'information sur les enseignants. L'ISU recueille actuellement des données sur les enseignants et l'enseignement dans le cadre scolaire dans plusieurs pays parmi ceux participants au programme IEM. Lors de l'enquête sur les écoles primaires réalisée dans le cadre du programme IEM, des milliers de chefs d'établissement et d'enseignants de quatrième année ont été interrogés pour soulever un coin du voile sur l'enseignement en salle de classe et les processus d'apprentissage.

Enfin, cette entreprise s'inscrit aussi dans le souci plus général de l'UNESCO d'améliorer la qualité de l'enseignement pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour Tous d'ici 2015. L'équipe de la Section de l'analyse et de l'information n'a ménagé ni son temps, ni ses efforts pour tenir l'un des engagements les plus importants de l'ISU, à savoir aider les États membres à choisir leurs orientations politiques en toute connaissance de cause.



Michael Millward

Directeur, a.i.
Institut de statistique de l'UNESCO

Remerciements

Ce rapport a été rédigé par Albert Motivans (ISU), Thomas Smith (Vanderbilt University) et Michael Bruneforth (ISU).

Amy Otchet a donné vie à leur manuscrit avec virtuosité. Peter Wallet a beaucoup contribué à la préparation de ce rapport : il a dirigé l'enquête spéciale sur les enseignants, s'est employé à soutenir les activités de recherche et a rédigé les projets de texte. Ce rapport n'aurait pu être préparé sans l'assistance statistique d'Aurélie Acoca et de John Pacifico et la gestion de la production assurée de main de maître par Katja Frostell.

Nous tenons à exprimer toute notre gratitude aux nombreux collègues de l'UNESCO qui ont largement contribué à la rédaction de ce rapport. Nous adressons en particulier nos remerciements à Richard Halperin, ancien membre de la section de l'UNESCO en charge de la formation des enseignants, et à Bill Ratteree, membre de l'OIT, qui se sont attelés à ce rapport dès le début et ont aidé à documenter le cadre conceptuel d'analyse de la situation des enseignants. Nos remerciements vont aussi à Francisco Seddoh Komlavi et à Georges Haddad qui se sont succédé à la tête de la division de l'UNESCO en charge de l'enseignement supérieur, ainsi qu'à Denise Lievesley, directrice honoraire de l'ISU, pour leur dévouement.

Nous tenons à remercier les membres du personnel de l'ISU hors-siège ainsi que des bureaux régionaux de l'UNESCO pour leur précieuse contribution : Claude Akpabie, Angela Arnott, Bernard Audinos, César Guadalupe, Jon

Kapp, Thierry Lairez, Sulieman Sulieman, Nyi Nyi Thaung, Ko-Chih Tung et Catherine van Zeeland. Parmi les autres membres de l'ISU qui ont eux aussi apporté leur aide, remercions Manuel Cardoso, Ian Denison, Douglas Drew, Alison Kennedy et Anuja Singh, pour n'en citer que quelques-uns. Nos remerciements vont également à des membres honoraires et actuels de l'UNESCO, dont Nicole Bella, Mathieu Brossard, Vittoria Cavicchioni, Fay King Chung et Joseph Ngu.

Ce rapport a largement bénéficié de l'aide de personnes extérieures à l'UNESCO qui ont fourni des analyses, notamment Jackie Kirk, Terry Allsop et Elizabeth Mattson (*International Research Foundation for Open Learning*, IRFOL), Joel Sherman (*American Institutes for Research*, AIR) et des collègues de la Banque mondiale, de l'OCDE et du Programme de l'ISU/OCDE sur les indicateurs de l'éducation dans le monde qui ont commenté les projets de texte et de présentation.

Nous remercions les correspondants nationaux qui ont rempli les questionnaires et nous ont aidé à replacer les données sur les enseignants dans leur contexte, à savoir Yacouba Djibo Abdou (Niger), Alpha Aliou Barry (Guinée), Farai Choga (Zimbabwe), Dibe Galy (Tchad), Oussama Ghneim (Liban et Syrie), Aigul Khalafova (Kazakhstan), Laititi Maia (Samoa), Moteng Maema (Lesotho), Moses Oketch (Kenya), Lassine Sidibe (Mali), Abdoulaye Teuw (Sénégal), Edward Walugembe (Ouganda), Mostapha Yaghi (Oman), Daniela Zacharias (pays d'Amérique latine) et Salimata Zerbo (Burkina Faso).

Table des matières

Avant-propos	3
Remerciements	5
Table des matières	7
Liste des figures, tableaux et encadrés	8
Chapitre 1. L’offre et la demande d’enseignants : Le point sur la situation dans le monde	11
Section 1. L’offre et la demande d’enseignants : Tendances mondiales et régionales.....	12
Section 2. Les caractéristiques du corps enseignant.....	34
Section 3. Prévisions des besoins d’enseignants d’ici 2015	41
Chapitre 2. Formation et qualifications des enseignants et qualité de l’éducation	49
Section 1. Les enseignants et les normes minimales de qualification.....	50
Section 2. Au-delà des qualifications minimales, le niveau de formation des enseignants.....	58
Section 3. Mesure des aptitudes académiques des enseignants	67
Section 4. Formation continue des enseignants.....	71
Chapitre 3. Les compromis entre qualité et quantité au service de l’amélioration de l’apprentissage ...	78
Section 1. Concilier les impératifs quantitatifs et qualitatifs des effectifs d’enseignants	79
Section 2. Concilier les impératifs liés au déploiement des enseignants et à la qualité des conditions de travail	88
Section 3 : Conclusion	100
Références	104
Annexe 1. Méthodologie de simulation de la demande d’enseignants d’ici 2015	108
Annexe 2. Indicateurs pour le primaire et le secondaire	111
Annexe 3. Âge, qualifications, charge de travail et rémunération des enseignants	173
Annexe 4. Régions	214

Liste des figures, tableaux et encadrés

Figures

Figure 1.1	Changement moyen annuel de la population d'âge scolaire par région, 1980 à 2020.....	13
Figure 1.2	Variations en pourcentage de la population d'âge scolaire par niveau d'enseignement, 2005-2015.....	15
Figure 1.3	Taux nets de scolarisation au primaire et au secondaire, 2000 et 2004.....	17
Figure 1.4	Pourcentage d'enfants qui ont débuté l'école en retard, 2000-2006.....	18
Figure 1.5	Pays pour lesquels le pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire dépasse les 10% en 2004.....	19
Figure 1.6	Taux bruts de scolarisation et taux nets de scolarisation, 2004.....	20
Figure 1.7	Nombre d'enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire par région, 1971-2004.....	21
Figure 1.8	Ratios élèves/enseignant au primaire et au secondaire, 1991-2004.....	28
Figure 1.9	Changement moyen annuel du nombre d'élèves, d'enseignants et des ratios élèves/enseignant au primaire, 1991-2004.....	29
Figure 1.10	Ratio élèves/enseignant au primaire (REE) et taux de survie à la dernière année du primaire, 2003.....	32
Figure 1.11	Enseignants par groupe d'âge et niveau d'enseignement, 2003.....	35
Figure 1.12	Distribution des enseignants selon le genre, le niveau d'enseignement et la région, 1991 et 2004.....	38
Figure 1.13	Proportion d'enseignantes dans les écoles primaires selon le pays, 1991 et 2004.....	38
Figure 1.14	Proportion d'enseignantes dans les écoles secondaires selon le pays, 1991 et 2004.....	39
Figure 1.15	Salaires des enseignants au primaire en pourcentage du PIB par habitant et la proportion d'enseignantes au primaire, 2003.....	40
Figure 1.16	Effectifs actuels d'enseignants au primaire (2004) et les effectifs attendus pour les pays où le corp enseignant est important.....	44
Figure 1.17	Enseignants additionnels requis au primaire pour contrer l'attrition et atteindre l'EPU pour la période 2004-2015.....	46
Figure 1.18	Effectifs d'enseignants requis et flux entre 2004 et 2015 dans quatre pays à forte séropositivité.....	47
Figure 1.19	Taux de croissance annuel requis pour atteindre l'objectif de l'EPU entre 2004 et 2015, pour certains pays sélectionnés.....	47
Figure 1.20	Taux d'accroissement annuel des enseignants de 1991 à 2004 et taux d'accroissement prévu pour atteindre l'EPU d'ici 2015.....	48
Figure 2.1	Proportion des enseignants "formés" selon le niveau d'enseignement et la région, 2004.....	50
Figure 2.2	Normes minimales pour enseigner au primaire et proportions des enseignants qui atteignent ces normes.....	52
Figure 2.3	Normes minimales pour enseigner au premier cycle du secondaire et proportions des enseignants qui atteignent ces normes.....	55
Figure 2.4	Normes minimales pour enseigner au deuxième cycle du secondaire et proportions des enseignants qui atteignent ces normes.....	57
Figure 2.5	Pourcentage d'élèves de 6 ^e année dont les professeurs de lecture ont complété différents niveaux de formation, 2000-2002.....	58
Figure 2.6	Pourcentage d'élèves de 6 ^e année selon les qualifications de leurs professeurs, 2000-2002.....	60
Figure 2.7	Pourcentage d'élèves de 6 ^e année dont les professeurs ont moins de trois ans d'expérience, 2000-2002.....	61
Figure 2.8	Pourcentage d'enseignants détenant différentes qualifications par niveau d'enseignement dans 10 pays, 2003.....	64
Figure 2.9	Réussite moyenne des élèves de 6 ^e année et de leurs professeurs.....	68
Figure 2.10	Scores moyens en mathématiques des professeurs de 6 ^e année de mathématiques selon la situation géographique de l'établissement, 2000-2002.....	69
Figure 2.11	Scores moyens des professeurs de 6 ^e année selon leur niveau de formation, 2000-2002.....	70
Figure 2.12	Pourcentage d'élèves de 4 ^e année dont les professeurs ont participé à des ateliers ou séminaires de formation au cours des deux dernières années selon le nombre d'heures de participation et le revenu du pays, 2001.....	72
Figure 2.13	Pourcentage d'élèves de 6 ^e année dont les professeurs ont participé à une formation en cours d'emploi au cours des trois dernières années selon le nombre de jours, 2000-2002.....	73
Figure 2.14	Pourcentage d'élèves de 6 ^e année dont les professeurs de lecture n'ont eu aucune formation en cours d'emploi au cours des trois dernières années selon la situation géographique, 2000-2002.....	74
Figure 2.15	Rapport entre la prédominance de la formation des enseignants en cours d'emploi et la densité de population au Kenya, en Zambie et au Zimbabwe, 2000-2002.....	75
Figure 2.16	Pourcentage d'élèves de 6 ^e année dont les professeurs de lecture ont évalué leur formation en cours d'emploi, 2000-2002.....	76

Figure 3.1	Effectifs des enseignants avec et sans la qualification minimale et enseignants additionnels requis pour atteindre l'EPU d'ici 2015 (%).....	80
Figure 3.2	Taux nets de scolarisation au secondaire (2004) et croissance annuelle moyenne requise pour atteindre l'EPU d'ici 2015.....	81
Figure 3.3	Distribution des enseignants du primaire selon leur statut en Afrique centrale et de l'Ouest, 2003.....	86
Figure 3.4	Proportion des para-enseignants parmi tous les enseignants au primaire et proportion des enseignants au primaire recevant une formation en cours d'emploi en Inde, 2002-2003.....	85
Figure 3.5	Salaires en pourcentage du PIB par habitant selon le statut, 2003.....	87
Figure 3.6	Ratios élèves/enseignant au primaire (2004) et croissance annuelle moyenne requise pour atteindre l'EPU d'ici 2015.....	89
Figure 3.7	Heures statutaires d'enseignement par année selon le niveau d'enseignement, 2003.....	90
Figure 3.8	Ratio élèves/enseignant au primaire et taille ajustée des classes, 2003.....	92
Figure 3.9	Coefficient de détermination des enseignants, 2000-2006.....	93
Figure 3.10	Heures d'instruction et taille ajustée des classes, 2003.....	94
Figure 3.11	Salaires statutaires des enseignants selon le niveau d'enseignement, 2003.....	96
Figure 3.12	Échelle salariale des enseignants de six pays africains selon l'expérience et les qualifications, 2003.....	97

Tableaux

Tableau 1.1	Projections de la population d'âge scolaire par niveau d'enseignement, 2005-2015 (en millions).....	15
Tableau 1.2	Nombre d'élèves au primaire et au secondaire par région, 1991-2004.....	16
Tableau 1.3	Comment les effectifs d'enseignants au primaire et au secondaire ont évolué depuis 1991 ?.....	22
Tableau 1.4	Comment les facteurs agissent entre eux pour influencer la demande d'éducation et d'enseignants.....	31
Tableau 1.5	Effectifs actuels d'enseignants et effectifs d'enseignants requis pour atteindre l'EPU pour 2015.....	42
Tableau 1.6	Hypothèses sous-jacentes aux modèles de prévision des besoins d'enseignants.....	43
Tableau 2.1	Exigences pour les professeurs de mathématiques de 8 ^e année, 2003.....	66
Tableau 3.1	Fréquence des bénéficiaires autres que la paye pour les enseignants au primaire.....	98
Tableau 3.2	Résumé des besoins d'enseignants entre 2004 et 2015 par région (en milliers et en pourcentages).....	100

Encadrés

Encadré 1.1	La distinction entre le corps enseignant en valeur absolue et les flux d'entrée et de sortie.....	22
Encadré 1.2	La comparabilité internationale des indicateurs et des chiffres sur les enseignants.....	23
Encadré 1.3	Redonner espoir aux enfants grâce à l'enseignement.....	24
Encadré 1.4	L'impact du sida sur les systèmes d'éducation.....	25
Encadré 1.5	La fuite des cerveaux et la mobilité internationale des enseignants.....	26
Encadré 1.6	Les disparités régionales en matière d'affectation des ressources d'éducation.....	33
Encadré 1.7	Comparaison des modèles de prévisions des besoins d'enseignants.....	42
Encadré 1.8	L'attrition du corps enseignant aux États-Unis.....	45
Encadré 2.1	Importance des programmes de formation des enseignants.....	51
Encadré 2.2	Comparaison des qualifications des enseignants entre les pays.....	53
Encadré 2.3	Para-enseignants et qualité de l'éducation.....	54
Encadré 2.4	Priorité à la formation des enseignants.....	62
Encadré 2.5	Recherche professeurs de mathématiques désespérément.....	65
Encadré 3.1	L'initiative de l'UNESCO en faveur de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne.....	82
Encadré 3.2	Enseignement à distance au Malawi avec le Domasi College of Education.....	83
Encadré 3.3	Les enseignants afghans à l'écoute.....	83
Encadré 3.4	Les enseignants communautaires au Bangladesh.....	84
Encadré 3.5	Les para-enseignants et la qualité de l'éducation en Inde.....	85
Encadré 3.6	Évaluer la cohérence des politiques d'affectation des enseignants.....	93
Encadré 3.7	L'équité en Amérique latine : conséquences inattendues des politiques d'éducation.....	99
Encadré 3.8	Suivi international des indicateurs sur les enseignants.....	102

1

L'offre et la demande d'enseignants : Le point sur la situation dans le monde

Introduction

Les pénuries d'enseignants, qu'elles soient imminentes ou déjà sensibles, sont une source d'inquiétude depuis plusieurs dizaines d'années aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement, même si elles sont de nature assez différente selon les cas.

Certains pays peuvent compter sur un système d'éducation bien établi qui leur permet d'en arriver à une scolarisation quasi universelle des enfants dans l'enseignement primaire et d'accroître régulièrement leurs taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire. Leurs effectifs d'enseignants possèdent des qualifications égales ou supérieures aux qualifications minimales requises et sont plutôt performants en termes d'efficacité, de qualité et d'équité. Le déclin constant des populations d'âge scolaire a donné lieu à une augmentation des investissements dans l'éducation. Les défis que ces pays ont à relever ne sont pas nécessairement liés à l'accroissement de la demande d'éducation. Les problèmes qui s'observent en matière d'effectifs d'enseignants relèvent plus souvent de la pénurie d'enseignants spécialisés, que ce soit dans des matières particulières ou dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Autre source d'inquiétude dans ces pays, le manque d'attrait aux yeux des enseignants de certains établissements, en particulier ceux appelés à prendre en charge des élèves appartenant aux communautés les plus défavorisées.

D'autres pays connaissent un accroissement régulier de leur population d'âge scolaire, mais n'en sont pas encore arrivés à une scolarisation universelle dans l'enseignement primaire ou

de base. De plus, leur corps enseignant est peu qualifié. Ces pays ne parviennent pas à répondre à la demande d'éducation à cause d'une pénurie d'enseignants ou d'un mauvais déploiement des effectifs. Bien plus que dans les pays plus développés, le facteur critique est budgétaire, surtout en situation d'urgence, d'épidémie ou de conflit. Les pouvoirs publics peuvent se contenter de payer les traitements des enseignants, tout en demandant aux communautés de financer et d'organiser le reste, sans leur prêter une réelle assistance. De plus, des réformes politiques, qu'elles soient positives ou négatives, peuvent produire leurs effets quasiment du jour au lendemain. Certains pays ont par exemple supprimé les droits de scolarité, ce qui a donné lieu à un afflux de millions de nouveaux élèves, alors que souvent les budgets requis n'avaient pas été débloqués.

Ce rapport se penche plus particulièrement sur ce dernier groupe de pays, mais reconnaît l'existence de problèmes communs aux deux groupes qui compromettent la qualité de l'éducation. Le nombre d'enseignants requis dans un pays dépend non seulement du nombre d'élèves, mais aussi de l'efficacité du système et de la façon dont les enseignants sont déployés pour atteindre les objectifs de qualité et d'équité dans l'éducation. Il est capital d'admettre que « aucun État ne devrait se donner comme seul objectif la quantité sans rechercher également la qualité », comme le préconise la recommandation de l'UNESCO/OIT concernant la condition du personnel enseignant (1966), rappelée dans le Cadre d'action de Dakar en faveur de l'Éducation pour Tous. La capacité d'accueil ne suffit pas à elle seule à garantir l'efficacité de l'enseignement et de

l'apprentissage qu'il faut pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel.

Ce chapitre se divise en trois sections. La première décrit l'évolution des effectifs d'enseignants dans le monde. Elle débute par une analyse des interactions entre des facteurs qui influent sur la demande d'enseignants, dont la croissance démographique, l'accès à l'éducation et l'efficacité du système. Elle se poursuit par un historique de l'évolution de l'offre d'enseignants en fonction de l'accroissement de la demande au cours de ces dernières décennies.

Les caractéristiques du corps enseignant sont le reflet de l'expérience de ses membres et de leurs coûts. C'est pourquoi la deuxième section examine la composition des effectifs d'enseignants dans le monde selon l'âge et le sexe et les différentes implications des politiques. (Le Chapitre 2 prolonge cette section par une analyse de la formation des enseignants, de leurs qualifications et de leurs connaissances académiques.)

Enfin, la troisième section propose des projections de l'évolution de l'offre d'enseignants et chiffre les renforts d'enseignants à prévoir pour atteindre l'objectif de l'éducation de qualité pour tous d'ici 2015. Des pays qui connaissent une forte croissance démographique et dont les taux de scolarisation sont faibles pourraient avoir besoin d'un nombre considérable de nouveaux enseignants.

SECTION 1. L'offre et la demande d'enseignants : Tendances mondiales et régionales

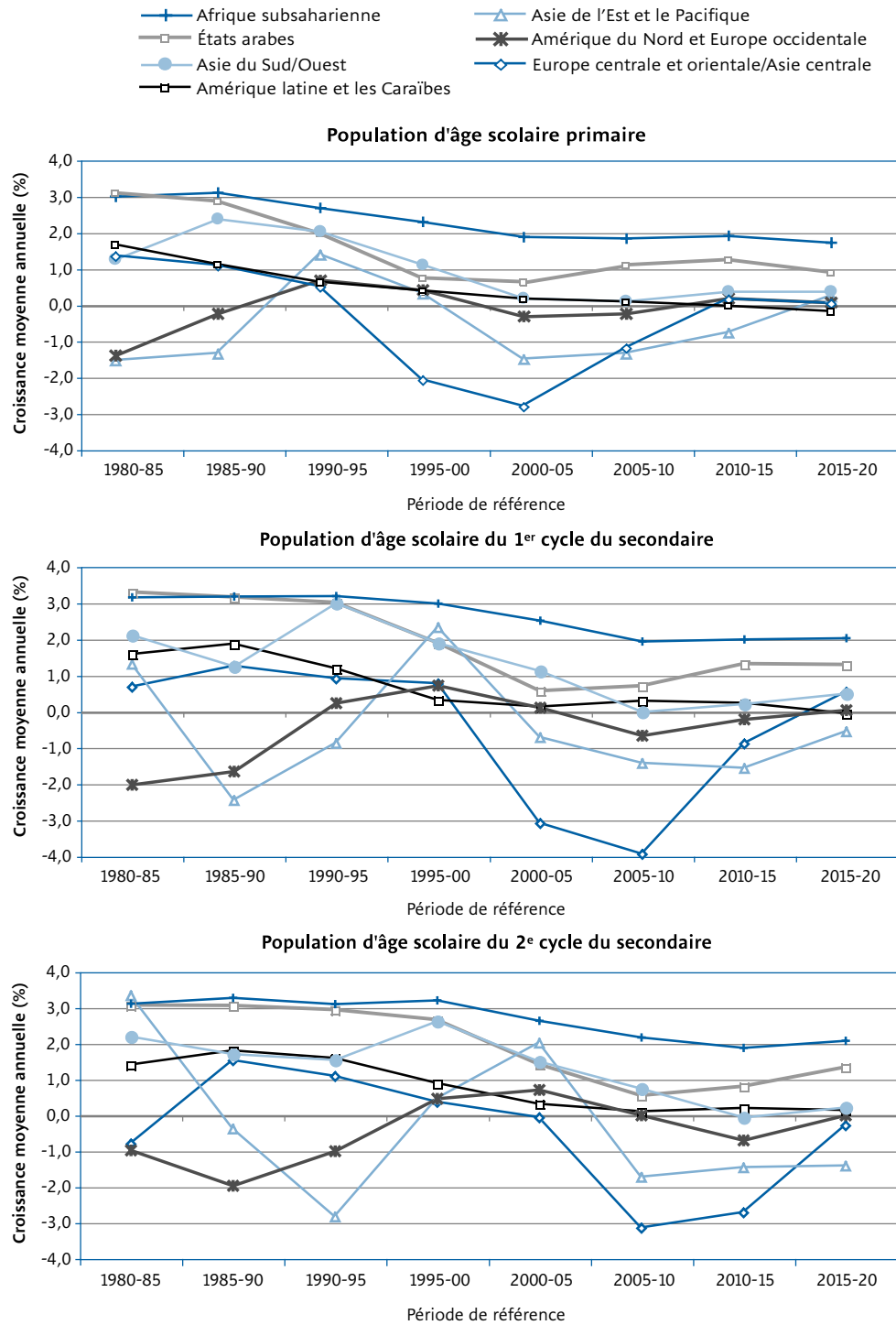
Cette section décrit quelques-uns des principaux facteurs qui déterminent la demande d'enseignants, dont l'évolution du nombre d'élèves imputable à la croissance démographique et à l'amélioration de l'accès à l'éducation. Elle chiffre les effectifs d'enseignants au niveau primaire et secondaire dans le monde et en décrit l'évolution au fil du temps. Enfin, elle étudie l'impact potentiel de cette évolution sur les ratios élèves/enseignant et l'apprentissage.

L'évolution démographique et la variation du nombre d'élèves ont un impact sur la demande agrégée d'éducation, ce qui peut donner lieu à une augmentation ou à une réduction des effectifs d'enseignants, en particulier dans l'enseignement primaire qui est généralement considéré comme obligatoire. Dans ce cas, la demande agrégée correspond au nombre d'enfants en âge de scolarisation primaire, qui sont tous censés aller à l'école. De plus en plus de pays s'efforcent d'étendre l'obligation scolaire au premier cycle de l'enseignement secondaire. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne relève de l'obligation scolaire que dans quelques pays.

La **Figure 1.1** montre l'évolution selon les régions des effectifs d'élèves en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire ainsi que dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre 1980 et 2020.

FIGURE 1.1

Changement moyen annuel de la population d'âge scolaire par région, 1980 à 2020



Note : Les groupes d'âge scolaire correspondent au système éducatif national.
Source : Division de la Population des Nations-Unies, révision de 2004.

Comment la population en âge d'être scolarisée a-t-elle évolué ? La croissance démographique mondiale s'est ralentie depuis les années 1980, même si des différences marquées s'observent encore d'une région ou d'un pays à l'autre. Il ressort par exemple des estimations des Nations unies que la proportion d'enfants en âge de scolarisation primaire a augmenté entre 2000 et 2005 de près de 10% en Afrique subsaharienne, mais a diminué de près de 15% en Europe centrale et orientale et en Asie centrale.

Dans la cohorte d'âge scolaire primaire, la croissance démographique s'est ralentie partout entre 1990 et 2005, une croissance négative ayant même été enregistrée en Europe centrale et orientale et Asie centrale ainsi qu'en Asie de l'Est et le Pacifique. À partir de 2005 toutefois, cette cohorte d'âge devrait se stabiliser ou augmenter dans les États arabes, en Europe centrale et orientale et Asie centrale, en Asie de l'Est et le Pacifique et, dans une moindre mesure, en Asie du Sud et de l'Ouest. Si elle est positive, la croissance démographique accentuera les pressions qui s'exercent sur les systèmes d'enseignement primaire.

En quoi l'évolution démographique varie-t-elle d'une région à l'autre ? La tendance la plus communément observée est la régression constante des taux de croissance des cohortes d'âge scolaire primaire (qui restent cependant positifs et élevés dans certains pays). C'est le cas dans les États arabes, en Asie du Sud et de l'Ouest, en Amérique latine et dans les Caraïbes et en Afrique subsaharienne. Dans toutes ces régions, la croissance de la population d'âge scolaire primaire a atteint – ou presque atteint – son niveau le plus bas entre 2000 et 2005, et le recul des taux devrait ralentir jusqu'en 2015. Selon les prévisions, les taux de croissance devraient cependant atteindre 2% par an en Afrique subsaharienne et 1% dans les États arabes.

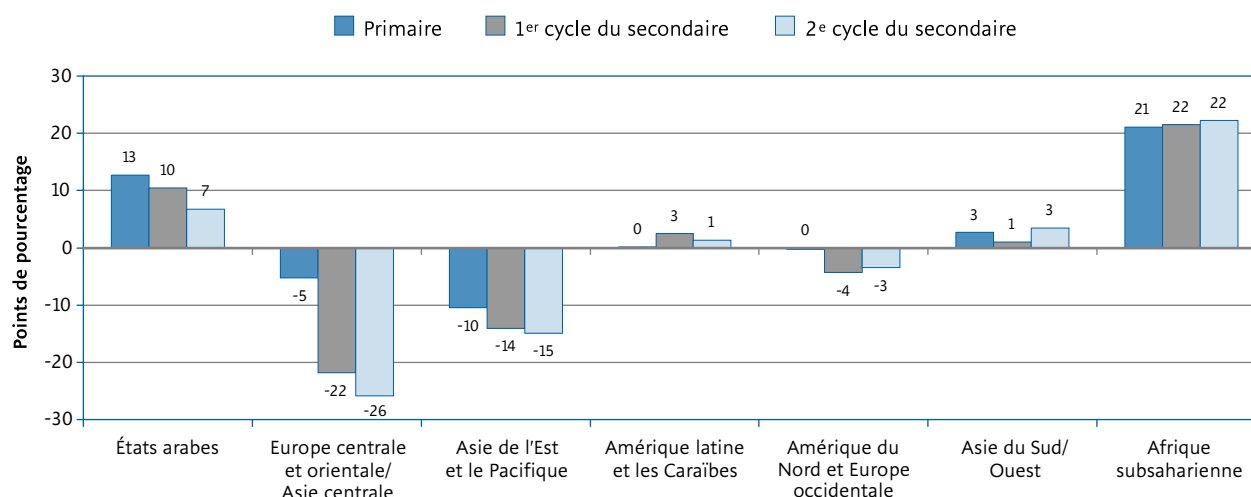
La tendance n'est pas la même en Europe centrale et orientale et Asie centrale, en Amérique du Nord et en Europe occidentale, où la forte chute des taux de croissance de la

population d'âge scolaire primaire a été suivie d'une période de progression. En Europe centrale et orientale et Asie centrale, la baisse des taux de natalité enregistrée au début des années 1990 a donné lieu à une diminution très sensible de la population d'âge scolaire à la fin de la décennie. Le taux de croissance des cohortes d'âge scolaire primaire a reculé de 3% par an entre 2000 et 2005. Toutefois, les prévisions laissent entrevoir un retour à la progression, en l'occurrence un très léger accroissement démographique dans ces tranches d'âge entre 2010 et 2015. En Amérique du Nord et en Europe occidentale, les cohortes d'âge scolaire primaire ont atteint leur plus bas niveau entre 2000 et 2005 et devraient progresser légèrement entre 2010 et 2015. Des années de croissance faible, voire négative, ont réduit la demande d'éducation dans l'enseignement primaire, ce qui a eu pour conséquence de concentrer les budgets d'éducation sur un plus petit nombre d'élèves.

Enfin, les tendances sont moins nettes en Asie de l'Est et le Pacifique où les taux de croissance, faibles en 1990, ont augmenté dans toutes les cohortes d'âge. Selon les prévisions, les taux devraient de nouveau régresser jusqu'en 2010, puis progresser légèrement jusqu'en 2020.

Calculer le pourcentage de variation totale permet de résumer ces tendances pour en déduire un indicateur unique de la demande d'éducation dans l'enseignement primaire entre 2005 et 2015, l'échéance fixée pour accomplir les objectifs internationaux d'éducation. La **Figure 1.2** montre que le nombre d'enfants d'âge scolaire primaire augmentera de 21% en Afrique subsaharienne et de 13% dans les États arabes, restera stable en Asie du Sud et de l'Ouest, en Amérique latine et les Caraïbes de même qu'en Amérique du Nord et l'Europe occidentale, et diminuera de 10% en Asie de l'Est et le Pacifique et de 5% en Europe centrale et orientale et Asie centrale. Selon les prévisions, l'évolution des cohortes d'âge scolaire dans le premier et le deuxième cycle du secondaire devrait épouser les mêmes tendances que celles observées à propos des cohortes d'âge scolaire primaire dans la plupart des régions.

FIGURE 1.2

Variations en pourcentage de la population d'âge scolaire par niveau d'enseignement, 2005-2015


Note : Les groupes d'âge scolaire correspondent au système éducatif national.

Source : Division de la Population des Nations-Unies, révision de 2004.

En valeur absolue (voir le **Tableau 1.1**), les prévisions d'évolution de la population d'âge scolaire primaire dans le monde font état d'une augmentation de près de 14 millions d'enfants entre 2005 et 2015. Toutefois, ce chiffre mondial occulte des variations considérables selon les régions. C'est en Asie de l'Est et le Pacifique que la diminution devrait être la plus massive : les

cohortes d'âge scolaire primaire et au premier cycle du secondaire devraient perdre respectivement quelque 19 et 16 millions d'enfants en 2015 en comparaison à 2005. Selon les prévisions, les taux de croissance devraient donner lieu d'ici 2015 à une augmentation de 24 millions d'élèves en Afrique subsaharienne et de 5 millions d'élèves dans les États arabes dans l'enseignement primaire.

TABLEAU 1.1
Projections de la population d'âge scolaire par niveau d'enseignement, 2005-2015 (en millions)

Région	Âge scolaire primaire			Diff 2005-2015	Âge scolaire au 1 ^{er} cycle du secondaire			Diff 2005-2015	Âge scolaire au 2 ^e cycle du secondaire			Diff 2005-2015
	2005	2010	2015		2005	2010	2015		2005	2010	2015	
États arabes	39,7	41,9	44,7	5,0	21,1	21,9	23,3	2,2	20,2	20,8	21,6	1,4
Europe centrale et orientale/Asie centrale	27,8	26,1	26,3	-1,5	30,6	25,0	23,9	-6,7	20,9	17,8	15,5	-5,4
Asie de l'Est et le Pacifique	179,0	167,0	160,4	-18,6	110,6	102,9	95,1	-15,5	108,2	99,1	92,1	-16,1
Amérique latine et les Caraïbes	58,7	58,9	58,8	0,1	36,3	36,8	37,2	0,9	30,5	30,6	30,9	0,4
Amérique du Nord et Europe occidentale	50,6	50,1	50,5	-0,1	31,8	30,7	30,4	-1,4	30,2	30,2	29,2	-1,0
Asie du Sud/Ouest	170,9	172,1	175,6	4,6	109,4	109,4	110,6	1,1	121,7	126,3	126,0	4,2
Afrique subsaharienne	113,6	124,8	137,6	24,0	55,2	60,7	67,1	11,9	49,5	55,1	60,5	11,0
Monde	640,4	640,9	653,8	13,5	395,0	387,5	387,6	-7,4	381,2	379,9	375,7	-5,5

Note : Les âges scolaires s'appuient sur des définitions nationales plutôt que sur les cohortes de population fixes.

Source : Division de la Population des Nations-Unies, 2005.

Pour accomplir l'objectif de l'enseignement primaire universel, il faut que tous les enfants aillent à l'école et se voient dispenser un enseignement de qualité. Les estimations des populations d'âge scolaire indiquent le nombre d'élèves qu'il y a lieu de prendre en charge, certes, mais parmi ceux-ci, combien sont réellement scolarisés ? Où les pays en sont-ils sur la voie de la scolarisation universelle au primaire ? Il faut tenir compte d'une série d'indicateurs importants, dont l'évolution des taux de scolarisation et d'obtention d'un diplôme, pour mieux évaluer la proportion effectivement scolarisée de la population d'âge scolaire.

Le **Tableau 1.2** montre l'évolution du nombre d'élèves dans l'enseignement primaire et secondaire en valeur absolue et relative par région entre 1991 et 2004. Dans l'enseignement primaire, les taux de croissance les plus élevés des effectifs d'élèves s'observent en Afrique subsaharienne (3,8% par an) et en Asie du Sud et de l'Ouest (2,5% par an), soit une augmentation de 40 et 52 millions d'élèves respectivement. Dans d'autres régions, le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire est resté stable ou a diminué.

Dans l'enseignement secondaire, les effectifs scolarisés ont augmenté partout entre 1991 et 2004.

Ils ont progressé à un rythme plus soutenu que les effectifs du primaire. Depuis 1991, les taux de croissance des effectifs scolarisés ont progressé de 3% à 4% par an dans le secondaire, contre moins de 1% dans le primaire. Cette différence s'explique essentiellement par le fait que les effectifs scolarisés étaient nettement plus faibles dans le secondaire au début de la période à l'étude.

Il est très probable qu'à l'avenir, l'augmentation des taux de scolarisation dans le secondaire aura un impact sur l'offre d'enseignants dans le primaire. Le premier cycle de l'enseignement secondaire relève de l'obligation scolaire pour une proportion d'enfants en âge d'être scolarisés qui est égale ou supérieure à 90% en Amérique du Nord et en Europe occidentale, en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie de l'Est et le Pacifique (ISU, 2005). Que ce niveau d'enseignement soit assimilé à l'obligation scolaire est rare dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest et plus rare encore en Afrique subsaharienne (*ibid*). Toutefois, l'allongement progressif de l'obligation scolaire amènera le primaire et le secondaire à rivaliser de plus en plus pour obtenir des renforts d'enseignants. De plus, les enseignants au primaire qui améliorent leurs qualifications passeront dans le secondaire, gage probable d'une revalorisation de leur salaire et de leur statut professionnel.

TABLEAU 1.2
Nombre d'élèves au primaire et au secondaire par région, 1991-2004

Région	Étudiants du primaire					Étudiants du secondaire				
	en millions		Croissance moyenne annuelle (%)			en millions		Croissance moyenne annuelle (%)		
	1991	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004	1991	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
États arabes	30,5	36,7	3,1	-0,3	1,1	14,9	27,3	2,9	7,6	4,2
Europe centrale et orientale/Asie centrale	36,7	29,0	-1,1	-2,3	-2,1	42,3	47,6	1,3	2,2	-0,9
Asie de l'Est et le Pacifique	206,9	206,0	0,8	0,2	-1,3	93,8	159,6	3,8	5,2	3,7
Amérique latine et les Caraïbes	75,5	69,1	2,0	...	-0,3	22,4	57,0	3,9	...	0,8
Amérique du Nord et Europe occidentale	50,1	51,7	0,9	0,1	-0,5	56,3	62,7	2,1	0,5	-0,5
Asie du Sud/Ouest	135,4	187,9	2,4	1,1	4,1	71,3	117,7	4,5	3,5	3,7
Afrique subsaharienne	63,2	102,9	2,4	4,4	5,1	14,3	31,3	4,8	6,6	7,5
Monde	598,3	683,3	1,5	0,2	1,2	315,5	503,1	3,4	5,2	2,5

Couverture de la population : Les données couvrent plus de 99% de la population mondiale.

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006.

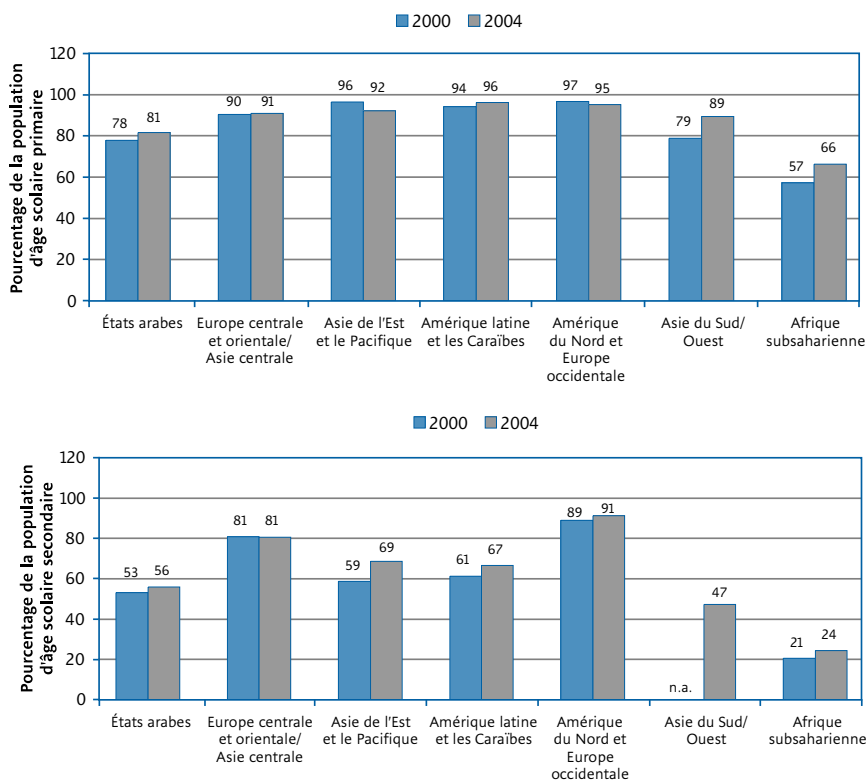
Le taux net de scolarisation est un indicateur du niveau de couverture du système d'éducation : il correspond au nombre d'élèves divisé par le groupe d'âge correspondant (par exemple de 7 à 12 ans). Ce taux est égal à 100% si tous les enfants de la cohorte sont scolarisés. La **Figure 1.3** montre la progression du taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire dans les différentes régions. L'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, l'Amérique latine et les Caraïbes, l'Asie de l'Est et le Pacifique et l'Europe centrale et orientale et l'Asie centrale affichent des taux de scolarisation supérieurs à 90% et sont sur le point d'atteindre une couverture universelle. Les écarts les plus marqués s'observent toujours en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, même si une progression sensible y a été enregistrée depuis 2000. Entre 2000 et 2004, le

taux net de scolarisation a progressé de 9 points de pourcentage en Afrique subsaharienne pour atteindre 66% et de 10 points de pourcentage en Asie du Sud et de l'Ouest (89%).

Dans l'enseignement secondaire, les taux nets de scolarisation montrent qu'une proportion plus faible du groupe d'âge correspondant est scolarisée : ils sont supérieurs à 90% en Amérique du Nord et en Europe occidentale, mais ne dépassent pas 24% en Afrique subsaharienne. Les progressions les plus nettes depuis 2000 s'observent en Asie de l'Est et le Pacifique (de 59% à 69%) et en Amérique latine et dans les Caraïbes (de 61% à 67%). La situation s'est légèrement améliorée en Afrique subsaharienne, certes, mais la proportion d'élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire représente moins de 25% du groupe d'âge correspondant.

FIGURE 1.3

Taux nets de scolarisation au primaire et au secondaire, 2000 et 2004



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006.

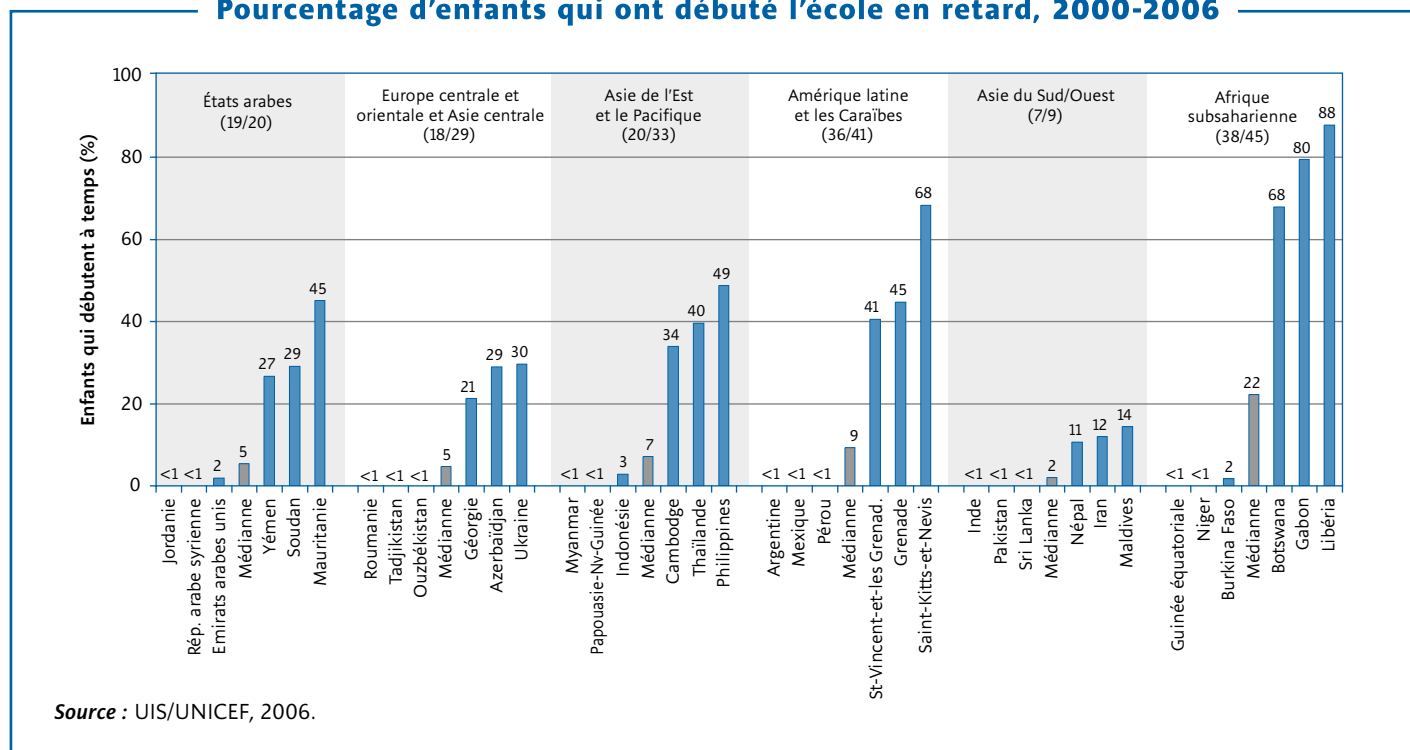
Il est important de souligner que la croissance démographique et le taux de scolarisation ne sont pas les seuls facteurs qui déterminent l'augmentation de la demande d'enseignants. L'amélioration de l'efficacité du système d'éducation permet de réduire les besoins de recrutement. L'âge auquel les enfants entament leurs études et leur parcours scolaire sont deux indicateurs de l'efficacité interne. Le premier indicateur est présenté dans la **Figure 1.4**, qui montre les estimations des proportions d'enfants qui entrent à l'école après l'âge légal du début de la scolarité (selon la réglementation nationale). Ces proportions sont calculées sur la base de données administratives et d'enquêtes auprès des ménages.

C'est en Afrique subsaharienne que la moyenne est la plus élevée : plus d'un enfant sur cinq

entame ses études primaires après l'âge légal. Toutefois, les différences sont sensibles entre les pays qui accusent les proportions les plus élevées, en l'occurrence le Libéria (88%), le Gabon (80%) et le Botswana (68%). Ces proportions sont plus faibles au Niger et au Burkina Faso, mais les taux de scolarisation le sont aussi. Les taux d'entrée tardive à l'école sont modérés dans d'autres régions, en Asie du Sud et de l'Ouest par exemple. Les taux pour l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale n'ont pas été calculés, car l'entrée tardive à l'école est plus rare dans cette région. L'entrée tardive à l'école complique la tâche des enseignants qui doivent prendre en charge des élèves d'âge et de niveau très différents au sein d'une même classe. De plus, les enfants qui font une entrée tardive à l'école sont plus susceptibles d'abandonner leurs études (ISU/UNICEF, 2006).

FIGURE 1.4

Pourcentage d'enfants qui ont débuté l'école en retard, 2000-2006



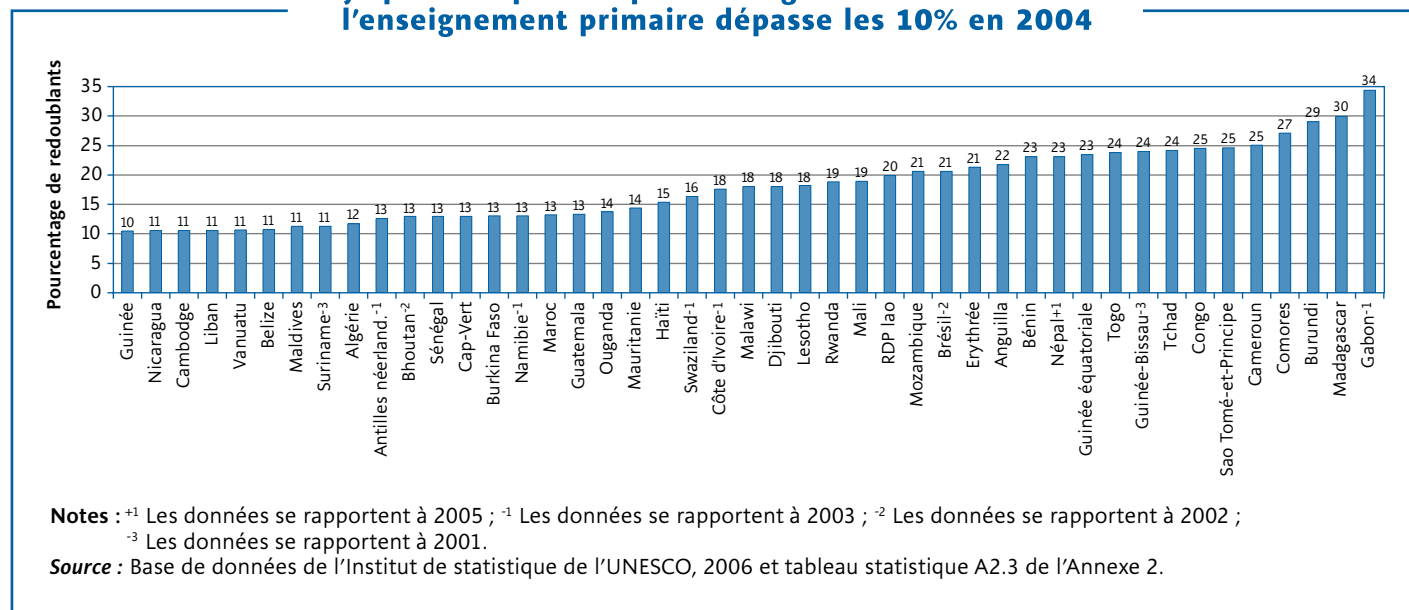
Source : UIS/UNICEF, 2006.

Le deuxième indicateur de l'efficacité interne du système est le taux de redoublement, qui peut signaler l'existence de mauvaises conditions d'enseignement et d'apprentissage. Le redoublement occasionne des dépenses et représente un surcroît de travail pour les enseignants. La **Figure 1.5** résume la situation des pays où au moins un élève du primaire sur dix a redoublé en 2004. Dans plusieurs pays, principalement situés en Afrique subsaharienne, un élève sur quatre, voire un sur trois a redoublé.

Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire reflète la capacité du système d'éducation : il correspond à la proportion d'élèves scolarisés (quel que soit leur âge) dans le groupe d'âge correspondant. Il est fréquent qu'il soit supérieur à 100%. Déduire les taux nets des taux bruts permet de calculer la proportion d'élèves qui n'appartiennent pas au groupe d'âge officiel, c'est-à-dire ceux qui ont entamé leurs études tardivement ou qui ont redoublé.

FIGURE 1.5

Pays pour lesquels le pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire dépasse les 10% en 2004

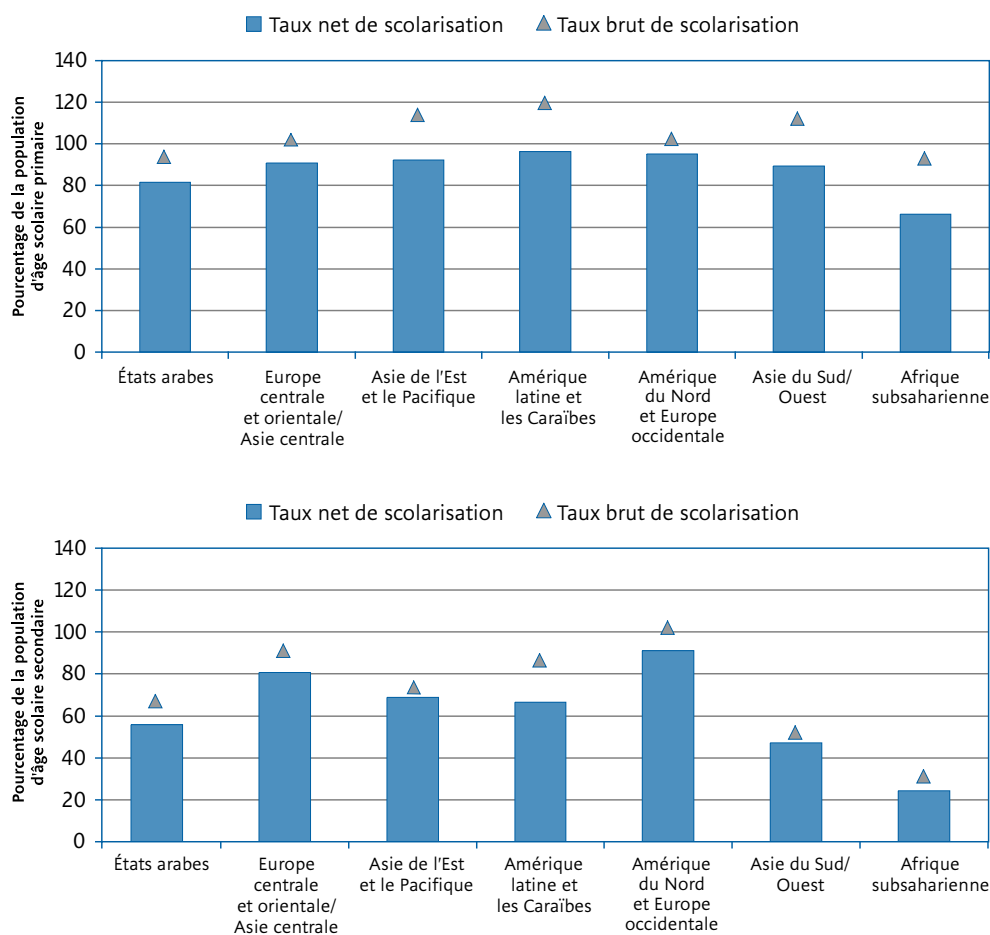


La **Figure 1.6** montre que les taux nets et les taux bruts sont différents dans toutes les régions. Dans l'enseignement primaire, les écarts les plus importants s'observent dans les régions qui accusent les taux de scolarisation les plus faibles (en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest) ou des taux de redoublement élevés (en Amérique latine et dans les Caraïbes). Ce constat donne à penser que le taux brut de scolarisation est

un indicateur plus probant de la capacité d'un système à fournir des services d'éducation. Malgré des taux peu élevés de scolarisation, certains pays parviennent à prendre en charge un nombre d'élèves supérieur au nombre d'enfants d'âge scolaire primaire. Dans l'enseignement secondaire, les écarts entre les taux nets et bruts de scolarisation sont moins marqués, même s'ils restent répandus en Amérique latine et dans les Caraïbes.

FIGURE 1.6

Taux bruts de scolarisation et taux nets de scolarisation, 2004



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006.

Évolution des effectifs d'enseignants au primaire et au secondaire entre 1971 et 2004

Dans quelle mesure le nombre d'enseignants a-t-il évolué sous l'effet des fluctuations de la demande d'éducation dans l'enseignement primaire et secondaire ? À l'échelle mondiale, les effectifs d'enseignants ont fortement augmenté depuis 1971. Toutefois, les taux de croissance ont diminué depuis 2000 dans l'enseignement primaire (voir la *Figure 1.7*).

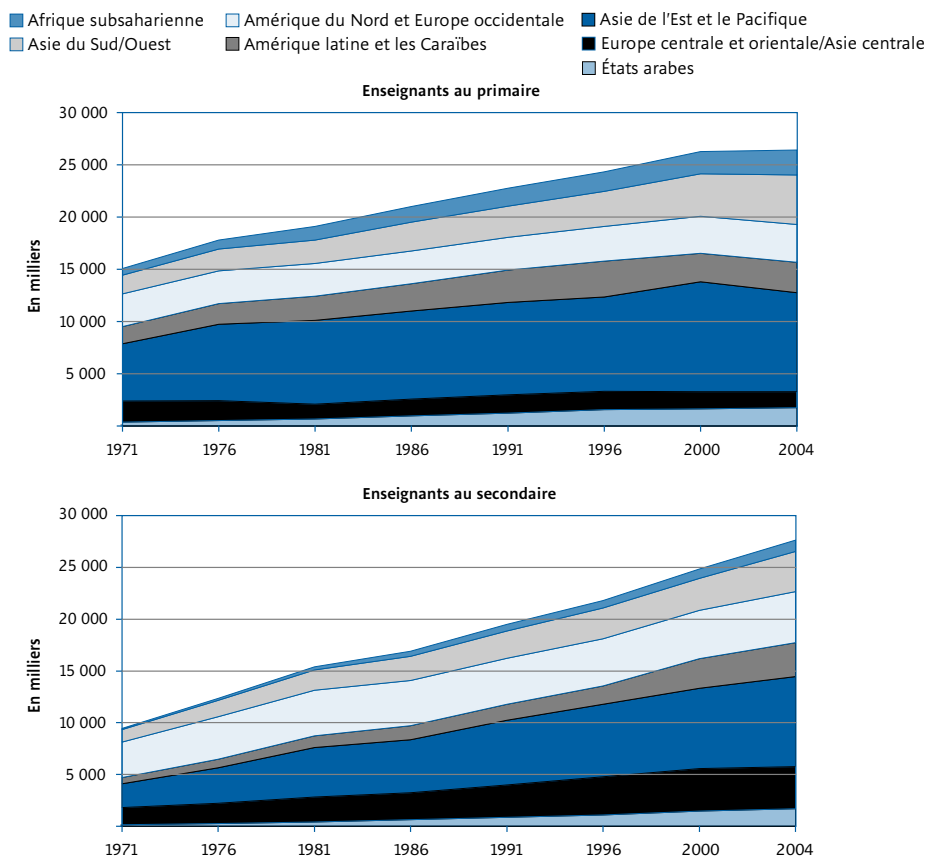
En 2004, on comptait plus de 54 millions d'enseignants au primaire et secondaire dans le monde, dont plus de la moitié dans sept pays

seulement, en l'occurrence en Chine (11,1 millions), en Inde (6,0 millions), aux États-Unis (3,3 millions), en Indonésie (2,6 millions), au Brésil (2,3 millions), en Fédération de Russie (1,7 million) et au Mexique (1,1 million).

Cette section analyse les effectifs d'enseignants en valeur absolue, et non en termes de flux d'entrée et de sortie – c'est-à-dire les personnes qui embrassent la carrière d'enseignant et celles qui l'abandonnent (voir l'*Encadré 1.1*). La distinction est pertinente du point de vue des politiques : le nombre d'enseignants peut servir à calculer les coûts, tandis que les flux d'entrée et de sortie sont des indicateurs importants pour évaluer les besoins en matière de formation initiale et continue des enseignants.

FIGURE 1.7

Nombre d'enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire par région, 1971-2004



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006.

Encadré 1.1 La distinction entre le corps enseignant en valeur absolue et les flux d'entrée et de sortie

Par effectifs d'enseignants, on entend le nombre d'enseignants disponibles. En règle générale, ce nombre ne varie guère dans le temps, ce qui donne souvent une impression de stabilité. Toutefois, il dépend des flux d'entrée et de sortie des enseignants, c'est-à-dire des personnes qui embrassent la profession d'enseignant et qui l'abandonnent. Ces flux peuvent être relativement importants.

Les chiffres des flux d'entrée et de sortie permettent de mieux évaluer l'évolution du corps enseignant. Des enseignants sont-ils plus nombreux à abandonner leur métier à un plus jeune âge qu'auparavant ? Ceux qui

quittent la profession possèdent-ils des qualifications dans certaines matières qui font défaut à ceux qui entrent dans la profession ? Les nouveaux enseignants maîtrisent-ils mieux les nouveaux programmes ?

Toutes ces questions montrent combien la gestion du corps enseignant est complexe en soi et à quel point des données de suivi sont importantes. Les flux d'enseignants sont des indicateurs essentiels pour orienter les politiques publiques, mais de nombreux pays manquent des infrastructures ou des capacités requises pour mettre en œuvre des systèmes informatisés de gestion de l'éducation qui pourraient leur fournir des données fiables sur une base régulière.

Le **Tableau 1.3** montre qu'entre 1991 et 2004, le nombre total d'enseignants au primaire est passé de 22,8 à 26,4 millions, soit une augmentation de 16%. Pour la première fois, les enseignants sont plus nombreux dans le secondaire (27,6 millions) que dans le primaire. Leur nombre a augmenté de 42% pendant la même période. Ce phénomène peut s'expliquer par deux facteurs, abstraction faite de l'accroissement des effectifs d'élèves dans le secondaire.

D'une part, les études secondaires sont souvent plus longues que les études primaires et, d'autre part, les matières du programme d'études secondaires sont plus diversifiées et plus spécialisées, ce qui nécessite l'intervention d'un plus grand nombre d'enseignants.

La variation du nombre d'enseignants en valeur absolue permet de mieux évaluer la capacité des systèmes nationaux à se développer ; il est toutefois important de comparer le rythme de la variation entre les régions. Le Tableau 1.3 montre que les taux de croissance sont généralement liés à la demande d'éducation, puisque le nombre d'enseignants augmente dans la même proportion que le nombre d'élèves. Cette tendance est manifeste en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne. Ce n'est pas le cas de l'Europe centrale et orientale et l'Asie centrale, où le nombre d'enseignants a régressé depuis 2000 dans le primaire et dans le secondaire sous l'effet de la diminution du nombre d'élèves.

TABLEAU 1.3
Comment les effectifs d'enseignants au primaire et au secondaire ont évolué depuis 1991?

Région	Enseignants au primaire					Enseignants au secondaire				
	en milliers		Croissance moyenne annuelle (%)			en milliers		Croissance moyenne annuelle (%)		
	1991	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004	1991	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
États arabes	1 243	1 761	4,7	1,3	1,8	871	1 697	4,4	8,3	3,4
Europe centrale et orientale/Asie centrale	1 736	1 539	0,1	-1,4	-1,7	3 127	4 058	3,4	2,7	-0,3
Asie de l'Est et le Pacifique	8 860	9 444	0,4	3,8	-2,6	6 240	8 700	2,4	2,5	3,0
Amérique latine et les Caraïbes	3 070	2 940	2,1	-5,3	1,8	1 538	3 284	2,7	12,8	3,6
Amérique du Nord et Europe occidentale	3 153	3 589	1,1	1,5	0,4	4 451	4 913	0,6	0,5	1,2
Asie du Sud/Ouest	2 995	4 769	2,3	5,0	4,0	2 628	3 900	2,4	0,9	6,1
Afrique subsaharienne	1 713	2 377	1,7	3,2	3,0	634	1 060	2,9	5,3	4,3
Monde	22 771	26 420	1,3	1,9	0,2	19 490	27 613	2,3	3,3	2,7

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006.

Encadré 1.2 La comparabilité internationale des indicateurs et des chiffres sur les enseignants

S'il semble simple de prime abord, le recensement des enseignants par niveau d'enseignement est un exercice qui doit obéir à certaines règles : plusieurs exigences doivent être respectées pour garantir la comparabilité internationale des chiffres.

Adopter une définition de l'enseignant qui soit commune à tous les pays

Par enseignants, on entend dans les enquêtes internationales les professionnels qui interviennent directement dans l'instruction des élèves en salle de classe. Cette définition suppose que les enseignants planifient, organisent et animent des activités de groupe au cours desquelles les élèves acquièrent les connaissances, les compétences et les attitudes prévues dans les programmes de cours (UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat, 2005). Sont visés par cette définition les enseignants, les enseignants qui travaillent dans l'enseignement spécial, dans quelque cadre que ce soit, ainsi que les autres enseignants qui prennent en charge des élèves constituant une classe entière dans une salle de cours ou des élèves en petits groupes dans une salle spécialisée ou qui donnent des cours individualisés dans une salle de cours ou un autre local. Cette définition exclut les personnes auxquelles est confiée une charge de cours, mais dont les fonctions principales sont d'ordre administratif ou relèvent de la gestion ainsi que les enseignants stagiaires, les auxiliaires d'éducation et les para-professionnels.

Le recensement des enseignants est sujet à des erreurs de deux types : l'inclusion et l'exclusion. Ces erreurs ont un impact qui varie selon la situation des pays.

Les erreurs d'inclusion, probablement les plus courantes, donnent lieu au recensement d'enseignants qui ne satisfont pas aux critères fixés par souci de comparabilité internationale. Il s'agit d'une part des enseignants qui n'ont jamais travaillé ou ne travaillent plus dans l'établissement considéré – ou enseignants « fantômes » qui figurent dans les registres, mais qui ne donnent pas cours parce qu'ils ont abandonné la profession – et, d'autre part, des enseignants qui ne sont pas directement impliqués dans l'instruction des élèves, soit les enseignants qui exercent

plutôt des fonctions de gestion ou d'administration ou qui se voient confier des tâches auxiliaires (la préparation des repas, le travail en bibliothèque, etc.).

Les erreurs sont dites d'exclusion lorsque des enseignants respectant les critères fixés ne sont pas recensés en tant que tels, par exemple les membres du personnel enseignant qui ne sont pas considérés comme enseignants alors qu'ils participent à l'instruction des élèves en salle de classe, notamment les chefs d'établissement qui ont une charge de cours. Les chiffres ne tiennent pas compte non plus des enseignants qui travaillent en dehors du cadre institutionnel, par exemple à domicile ou dans des écoles financées par des ONG ou par des communautés. Ce biais est particulièrement important dans les régions ayant été le théâtre de conflits.

Comptabiliser les enseignants en équivalents temps plein plutôt qu'en nombre d'individus

Les enseignants à temps partiel (à distinguer des enseignants remplaçants ou suppléants, qui ne sont habituellement pas inclus dans les recensements d'enseignants) travaillent moins que les enseignants à temps plein, si l'on se base sur le temps d'enseignement. Il est important de tenir compte de cette différence dans les pays où le travail à temps partiel est fréquent chez les enseignants. Certains pays ont mis au point une méthode permettant de traduire les recensements d'enseignants en équivalents temps plein. Par exemple, deux enseignants à temps partiel peuvent équivaloir à un enseignant à temps plein. L'ISU s'emploie à recueillir les données sur les enseignants et les élèves en équivalents temps plein, mais les pays qui rendent compte de leurs chiffres de la sorte sont encore trop peu nombreux. C'est pourquoi cette étude se base sur les recensements d'enseignants. Le choix de cette définition ne devrait pas porter à conséquence dans l'enseignement primaire, sachant que le travail à temps partiel est plus rare à ce niveau. Il faut également transposer les effectifs d'élèves en équivalents temps plein pour calculer des indicateurs tels que les ratios élèves/enseignants.

Il faut également tenir compte d'autres facteurs importants qui influent sur l'offre d'enseignants. Par exemple, des périodes d'instabilité, de conflit ou de guerre peuvent avoir un impact sur le corps enseignant (*voir l'Encadré 1.3*). La prévalence de la séropositivité et du sida peut affecter les systèmes d'éducation d'une multitude de façons.

L'Encadré 1.4 s'intéresse aux enseignants qui doivent faire face à l'épidémie dans des pays d'Afrique subsaharienne. De plus, la mobilité internationale des enseignants s'intensifie sous l'effet de la mondialisation. L'Encadré 1.5 décrit une initiative prise pour mieux réguler le recrutement des enseignants dans des pays du Commonwealth.

Encadré 1.3 Redonner espoir aux enfants grâce à l'enseignement

Les conflits violents sont synonymes de régression. Telle est la constatation poignante de la Banque mondiale. La culture de la violence peut continuer à essaimer même après que les armes se sont tues. L'éducation peut contribuer à endiguer ce courant délétère, certes, mais elle peut aussi être utilisée pour semer et entretenir la discorde. Construire de nouvelles salles de classe n'est pas la solution. Les enseignants sont les ressources les plus précieuses de la reconstruction des systèmes d'éducation, selon un rapport * récemment publié par la Banque mondiale à propos de la reconstruction après les conflits dans le monde.

Sur la planète, il y a au moins 50 millions de personnes déplacées dans leur propre pays et de réfugiés à l'étranger (ces personnes se répartissant pour moitié environ dans chaque catégorie) (Banque mondiale, 2000). Dans douze pays au moins, plus de 200 000 personnes sont parties vivre dans des pays limitrophes pour fuir les conflits. Elles sont même plus de 400 000 dans cinq pays, en l'occurrence l'Afghanistan, l'Angola, le Burundi, le Soudan et les Territoires palestiniens autonomes.

Les enseignants peuvent aider ces personnes à retrouver les valeurs fondamentales de leur société en amenant leurs élèves à retrouver leur enfance perdue, mais ils sont aussi parmi les premières victimes des conflits. Au Rwanda, plus de deux tiers des enseignants au primaire et au secondaire ont été tués ou ont fui, selon le rapport de la Banque mondiale. « Au Cambodge, le carnage a été pire encore et a privé le système d'éducation de la quasi-totalité de ses enseignants expérimentés ». Au Timor-Leste, 80% des enseignants au primaire étaient timorais et ils sont restés, mais la quasi-totalité des enseignants au secondaire étaient indonésiens, et ils ne sont jamais rentrés.

Toujours selon le même rapport de la Banque mondiale, le défi ne consiste généralement pas à recruter de nouveaux enseignants, mais à améliorer la qualité du corps enseignant en termes de formation, d'expérience et de compétence. Le Liban illustre bien ce qui se passe dans la plupart des pays lors du processus de reconstruction. Après le conflit, on comptait 50% d'enseignants qualifiés seulement. Et pour ne rien arranger, de nombreux enseignants ont abandonné leur profession pour se tourner vers d'autres secteurs et ont été remplacés par des personnes peu ou pas qualifiées.

Ce qui précède montre l'un des plus grands dilemmes qui se posent lors de la reconstruction des systèmes d'éducation. Il est tentant d'adopter une approche qui

privilégie l'accès à l'éducation au détriment de la qualité. Pourtant, les éléments rassemblés dans l'étude de la Banque mondiale prouvent que le contraire s'impose.

La qualité de l'éducation se détériore pour de nombreuses raisons, dont le mauvais déploiement des enseignants, la pénurie de matériel didactique et d'équipements, l'interruption et le raccourcissement des journées de classe, les taux élevés d'abandon et le redoublement. Ce rapport souligne également les problèmes liés à l'inadéquation et à l'obsolescence des programmes de cours et au manque de préparation du personnel après l'effondrement des services de formation des enseignants et la disparition des programmes y afférents. Ces problèmes se conjuguent à d'autres pour « continuer à compromettre la qualité de l'apprentissage pendant de nombreuses années, bien après que les problèmes d'accès ont été réglés ».

Les pays qui ont le mieux réussi sont ceux qui ont intégré la qualité dans leur cadre de référence dès le tout début du processus de reconstruction de leur système d'éducation. Il est essentiel d'amener les enseignants, les communautés et les parents à rester impliqués dans les débats sur les mesures à adopter pour améliorer la qualité, pas à pas. Il n'existe pas de solution miracle, il faut s'inspirer des enseignements tirés de diverses expériences, en particulier en matière de formation des enseignants, un aspect clé de la qualité de l'éducation.

Selon le rapport, il est généralement préférable de confier la formation initiale à des organisations non gouvernementales (ONG), qui ont le mérite de faire preuve de souplesse et d'efficacité. Dans certains cas, les ONG peuvent intervenir dans des régions ou dans des camps de réfugiés auxquels les autorités centrales n'ont pas accès. La formation à plus long terme est nettement plus compliquée. Au sortir d'une crise, la plupart des systèmes d'éducation doivent faire face à un afflux d'enseignants sans formation. De plus, les capacités requises pour coordonner les diverses initiatives privées et financées par des donateurs font souvent défaut aux autorités centrales. Les récents événements au Kosovo ont par exemple montré que la solution la plus efficace consistait à désigner une agence de coordination, en l'occurrence le Kosovo Educator Development Program qui a coordonné les diverses activités de formation lancées après le conflit. Son action a aidé le ministre de l'Éducation à jeter les bases d'une politique à plus long terme à l'égard des ressources les plus précieuses qui soient : les enseignants.

* Banque mondiale (2005), *Reshaping the Future : Education and Post-Conflict Reconstruction*, Washington, DC, États-Unis, Banque mondiale.

Encadré 1.4 L'impact du sida sur les systèmes d'éducation

La séropositivité et le sida ont un grand impact sur l'offre d'enseignants. La maladie touche le monde entier, mais se concentre dans quelques-uns des pays les plus pauvres de la planète, surtout en Afrique australe. Les 10 pays qui accusent les taux de prévalence les plus élevés (soit entre 12% et 39%) sont le Swaziland, le Botswana, le Lesotho, le Zimbabwe, l'Afrique du Sud, la Namibie, la Zambie, le Malawi, la République centrafricaine et le Mozambique (UNAIDS, 2005). Selon les estimations, plus d'une personne sur trois est séropositive au Botswana et au Swaziland (*ibid*). Les taux de prévalence sont plus faibles dans d'autres régions, mais on craint qu'ils n'augmentent à défaut de nouvelles mesures de prévention.

En règle générale, les dix pays cités ci-dessus affichent des taux de scolarisation primaire nettement plus élevés que la moyenne de l'Afrique subsaharienne. Le taux net de scolarisation primaire enregistré en 1990 pour ces dix pays est sensiblement plus élevé que pour le reste de la région. De plus, les ratios élèves/enseignant sont en moyenne inférieurs à ceux d'autres pays de la région.

La séropositivité et le sida peuvent affecter les systèmes d'éducation à maints égards. Par exemple, les enfants qui sont séropositifs ou dont un membre de la famille l'est peuvent éprouver des difficultés à suivre les cours régulièrement ou n'ont d'autre choix que d'abandonner leurs études. L'absentéisme est fréquent parmi les enseignants et les membres du personnel des établissements, qui sont nombreux à succomber à la maladie.

En fait, la nature même de la maladie – l'affaiblissement qu'elle provoque et la mortalité qu'elle engendre – entraîne la perte des ressources précieuses que sont les enseignants qualifiés. L'impact de cette perte sur les systèmes d'éducation est souvent difficile à évaluer tant il est complexe. Il apparaît par exemple que les étudiants inscrits dans des centres de formation d'enseignants ne sont pas épargnés par le virus, ce qui réduit l'offre future d'enseignants de base et d'enseignants spécialisés dans des matières fort demandées (les langues, les mathématiques et les sciences). L'épidémie provoque également de

graves déséquilibres dans l'affectation géographique des enseignants, en particulier en milieu rural, ce qui a pour conséquence d'amener les enseignants à prendre en charge des classes surpeuplées.

Les enseignants sont-ils plus vulnérables que la population en général ? De premières recherches ont montré que les taux de prévalence étaient supérieurs chez les enseignants (Malaney, 2000), mais des études plus récentes ont permis de réunir des éléments qui suggèrent le contraire (Bennell *et al.*, 2002 ; Bennell, 2003 ; Bennell, 2005). Selon une étude réalisée il y a peu en Afrique du Sud, la première qui ait suivi des groupes d'enseignants, les taux d'infection sont moins élevés chez les enseignants que chez les adultes en général (Mobile Task Team, MTT, 2005).

La séropositivité et le sida se concentrent souvent en milieu rural, précisément là où les systèmes d'éducation sont le plus durement frappés. Selon une étude menée en Afrique du Sud (Shisana *et al.*, 2005) où les taux vont de 22% dans la province du KwaZulu-Natal à 6% dans celle du Gauteng, la mobilité et le déploiement des enseignants en milieu rural sont associés à une prévalence supérieure de la séropositivité. En d'autres termes, affecter les enseignants à des postes qui les éloignent de leur famille augmente le risque de contamination.

L'impact de l'épidémie sur le corps enseignant doit être analysé au cas par cas, car il est impossible de généraliser les situations vécues dans chaque pays (Bennell, 2005). De plus, le processus de collecte de données est extrêmement compliqué et délicat. Dans certaines régions, la stigmatisation est tellement forte que le sida n'est même pas mentionné comme cause de décès. Selon une étude récente menée en Afrique du Sud à propos de la mortalité des enseignants et des départs naturels dans la profession, la première qui soit basée sur des observations directes, les facteurs qui déterminent les flux de sortie sont multiples. Toutefois, il apparaît que dans les régions plus touchées par la séropositivité et le sida, un nombre croissant d'enseignants abandonnent leur profession pour raisons de santé (*ibid*).

Le développement des systèmes d'éducation ces dernières décennies a donné lieu à une redistribution des effectifs d'enseignants dans le monde. Il ressort de la comparaison des chiffres mondiaux de 1971 et de 2004 que la proportion d'enseignants au primaire a fortement diminué en Amérique du Nord et en Europe occidentale (de 21% à 14%) ainsi qu'en Europe centrale et orientale et Asie centrale (de 13% à 6%). C'est en Asie de l'Est et le Pacifique que la proportion d'enseignants au primaire est la plus importante selon les données de 2004 (36% du corps enseignant mondial). La proportion d'enseignants au primaire est faible en Afrique subsaharienne et dans les États arabes, mais elle a augmenté.

Dans l'enseignement secondaire, de fortes variations régionales ont été enregistrées depuis 1971. En 1971, la proportion d'enseignants au secondaire était importante en Amérique du Nord et en Europe occidentale (36%), mais elle a commencé à diminuer à mesure que les systèmes

d'éducation se sont développés dans d'autres régions et est passée à 19% en 2000, loin derrière celle de l'Asie de l'Est et le Pacifique (31%). La proportion d'enseignants au secondaire dans le corps enseignant mondial a augmenté depuis 1971 en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Afrique subsaharienne et dans les États arabes. Ces données montrent que les niveaux de formation ont augmenté, en particulier dans des pays fortement peuplés à revenus moyens comme le Brésil, la Chine et l'Égypte.

Ratios élèves/enseignant

L'accroissement du nombre d'enseignants est-il proportionnel à celui des élèves ? Le nombre et la répartition des enseignants sont des paramètres politiques importants, car ils permettent d'évaluer la qualité de l'éducation. Le ratio élèves/enseignant est un indicateur couramment utilisé, dans la mesure où il rend compte des ressources humaines à disposition des systèmes d'éducation.

Encadré 1.5 La fuite des cerveaux et la mobilité internationale des enseignants

Pour remédier aux pénuries croissantes d'enseignants, les pays plus développés ont de plus en plus tendance à recruter des enseignants qualifiés issus de pays moins développés. Des gouvernements ont même créé des agences spéciales qui ont pour mission de recruter des enseignants à l'étranger (National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers, NASUWT, 2005). Selon l'Internationale de l'Éducation, le Royaume-Uni compte par exemple une centaine d'agences privées qui recrutent des enseignants à la Barbade, en Guyane, en Jamaïque et à Trinité-et-Tobago (Social Transformation Programmes Division, STPD, 2005). Selon un rapport récemment publié par l'OCDE, plus de 10 000 enseignants ont été recrutés à l'étranger en 2000 (OCDE, 2005).

La migration de travailleurs qualifiés des pays pauvres vers les pays riches n'est pas un phénomène nouveau. L'argent que ces travailleurs envoient à leur famille joue un rôle important dans de nombreuses économies nationales et peut même contribuer à financer des services de l'éducation nationale. Toutefois, certains gouvernements se sont élevés contre cette perte de professionnels qualifiés qui compromet le bon fonctionnement des

services publics, en particulier dans les petits pays. Le recrutement organisé par le Nord dans le Sud peut être considéré, à certains égards, comme allant à l'encontre des objectifs de l'Éducation pour Tous.

La mobilité des enseignants ne renvoie pas seulement à l'émigration des pays pauvres vers les pays riches, mais également à l'émigration vers des pays voisins. Les États-Unis recrutent des enseignants au Canada par l'intermédiaire d'agences privées et l'Afrique du Sud fait de même au Zimbabwe, pour ne citer que deux exemples parmi tant d'autres.

Ce phénomène a amené les ministres de l'Éducation du Commonwealth à adopter le Protocole de recrutement des enseignants dans les pays du Commonwealth en 2004. Ce texte est un « code de conduite » qui définit les droits et responsabilités des pays recruteurs et des pays d'origine ainsi que des enseignants recrutés. Il admet les vultus des échanges d'enseignants bien gérés, certes, mais souligne que cette forme de recrutement peut être lourde de conséquence pour les systèmes d'éducation, car elle les prive de leur meilleur atout : les enseignants qualifiés.

Il y a lieu de souligner que cet indicateur ne correspond pas à la taille des classes, ni au nombre d'élèves que les enseignants doivent prendre en charge en salle de classe. Rares sont les pays en mesure d'évaluer directement la taille des classes. Il convient par ailleurs de signaler que les débats actuels à propos de l'impact de la taille des classes sur le rendement scolaire se concentrent sur les pays où les ratios élèves/enseignant sont élevés. Personne ou presque ne se risquerait à défendre les avantages de confier à un seul enseignant une classe d'une soixantaine d'élèves, sinon plus, alors que c'est fréquent dans de nombreux pays en développement.

S'ils sont élevés, les ratios élèves/enseignant peuvent indiquer que le personnel enseignant est débordé, alors que s'ils sont faibles, ils peuvent suggérer un surcroît de capacité. Il n'en reste pas moins que le ratio élèves/enseignant n'est qu'une moyenne nationale, qui peut masquer une variation importante selon les régions et les établissements (*voir l'Encadré 1.6*). Par exemple, dans un pays où l'on compte en moyenne 42 élèves par enseignant, il est possible que les élèves soient une vingtaine par enseignant dans certains établissements, mais une centaine par enseignant dans d'autres. De plus, le calcul du ratio élèves/enseignant dépend du degré de précision du recensement des enseignants ayant une charge de cours et doit idéalement tenir compte des différents types d'affectation des enseignants : travail à temps plein ou partiel, enseignement scindé ou non par matière (Motivans, 2005).

La **Figure 1.8** montre l'évolution des ratios élèves/enseignant moyens dans les différentes régions entre 1991 et 2004. Dans la plupart des régions, les ratios élèves/enseignant sont nettement inférieurs à ceux enregistrés en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne.

Entre 1991 et 2004, les ratios élèves/enseignant sont restés stables ou ont légèrement régressé dans toutes les régions sauf deux. Entre 1996 et 2000, les ratios élèves/enseignant relevés dans l'enseignement secondaire ont augmenté en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne.

En 2004, l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne ont atteint des ratios élèves/enseignant équivalant respectivement à 41 et 44 élèves par enseignant dans l'enseignement primaire.

Les ratios élèves/enseignant sont partout plus élevés dans le primaire que dans le secondaire. Ce phénomène s'explique essentiellement par la diversité plus grande des matières du programme secondaire, qui nécessite l'intervention d'enseignants spécialisés. La plupart des régions ont connu une augmentation modeste de leurs ratios élèves/enseignant dans l'enseignement secondaire entre 1991 et 1996 avant de les voir se stabiliser (contrairement à ce qui s'est produit dans l'enseignement primaire). Échappe à ce constat l'Afrique subsaharienne, où le ratio élèves/enseignant dans l'enseignement secondaire est passé de 22 à 25 élèves par enseignant.

La **Figure 1.9** montre l'évolution des nombres d'élèves et d'enseignants et des ratios élèves/enseignant dans tous les pays. Dans la plupart des pays qui ont fourni des données, le ratio élèves/enseignant a diminué depuis 1991. Font exception à la règle les pays d'Afrique subsaharienne, la région qui accuse le ratios élèves/enseignant moyen le plus élevé selon les données de 2004 (46 élèves par enseignant).

Les nombres d'élèves et d'enseignants ont augmenté de plus de 5% par an en Afrique subsaharienne, mais la plupart des pays n'ont pu faire face à cette progression, ce qui a donné lieu à une augmentation des ratios élèves/enseignant déjà très élevés. On compte maintenant 72 élèves par enseignant en Éthiopie et plus de 60 élèves par enseignant dans cinq autres pays (le Congo, le Malawi, le Mozambique, le Rwanda et le Tchad). Par contraste, plusieurs pays ont réussi à diminuer leurs ratios élèves/enseignant : le Burundi et le Burkina Faso, dont les ratios restent encore supérieurs à la moyenne régionale, et le Gabon, le Sénégal, les Seychelles et le Togo, dont les ratios sont maintenant inférieurs à la moyenne régionale.

La moyenne régionale est élevée également en Asie du Sud et de l'Ouest (40 élèves par enseignant), mais elle a été calculée sur la base des données

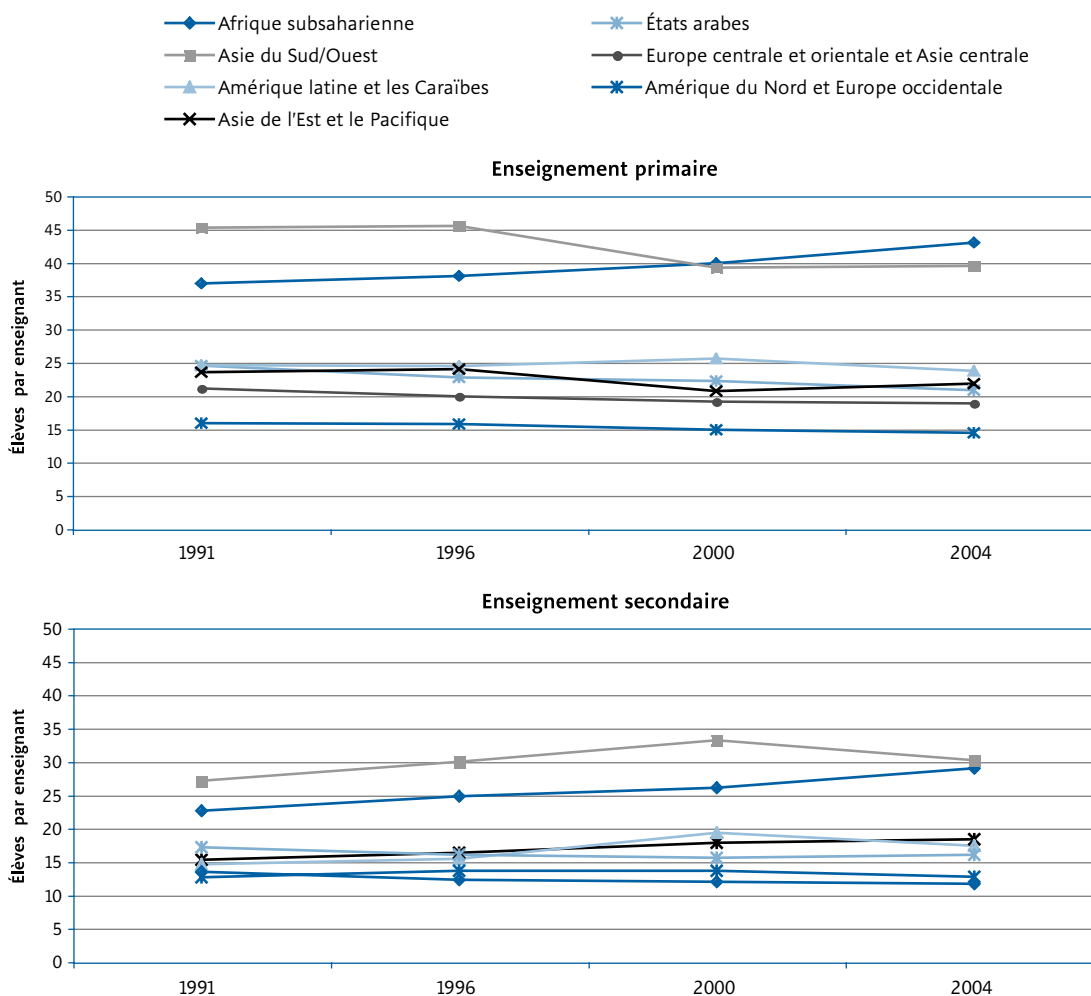
de sept pays sur neuf seulement. Le ratio élèves/enseignant a légèrement diminué en Inde et au Pakistan. La variation la plus forte s'observe en Afghanistan, où le nombre d'élèves a progressé de plus de 16% par an et celui des enseignants, de 13%.

Dans les autres régions, les ratios élèves/enseignant moyens sont déjà relativement faibles : ils vont de 13 élèves par enseignant en Amérique du Nord et en Europe occidentale à 22 élèves par enseignant en Amérique latine et dans les Caraïbes. Parmi

les pays où les ratios élèves/enseignant sont particulièrement élevés, citons la Mauritanie (44 élèves par enseignant) dans les États arabes, le Cambodge (55 élèves par enseignant) en Asie de l'Est et le Pacifique et le Nicaragua (35 élèves par enseignant) en Amérique latine et dans les Caraïbes. La Bulgarie et le Kenya accusent tous deux des ratios élèves/enseignant inférieurs à leur moyenne régionale respective. Leurs ratios ont augmenté à cause de la baisse des effectifs d'enseignants.

FIGURE 1.8

Ratios élèves/enseignant au primaire et au secondaire, 1991-2004



Note : Moyennes pondérées.

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006.

FIGURE 1.9

Changement moyen annuel du nombre d'élèves, d'enseignants et des ratios élèves/enseignant au primaire, 1991-2004

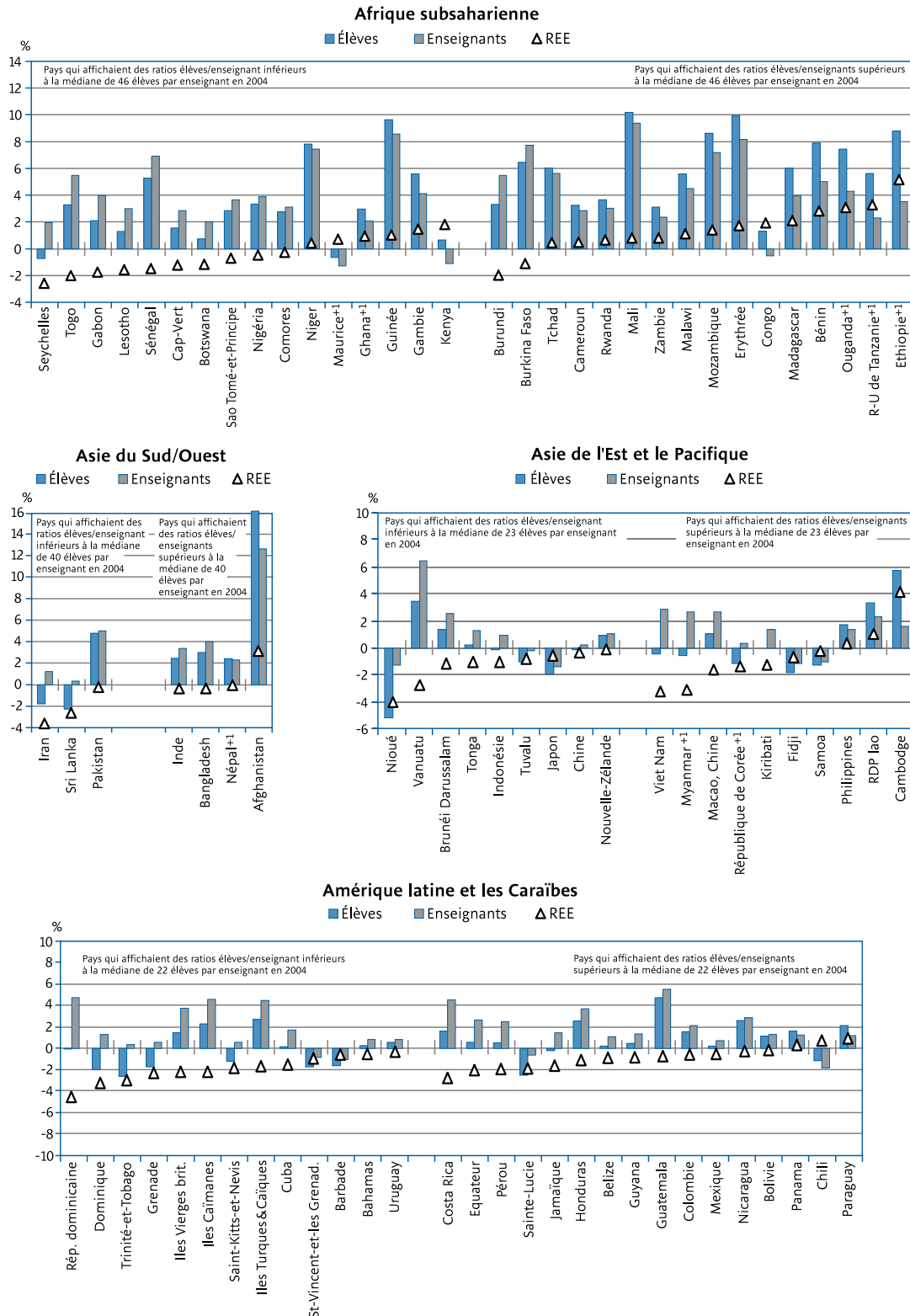
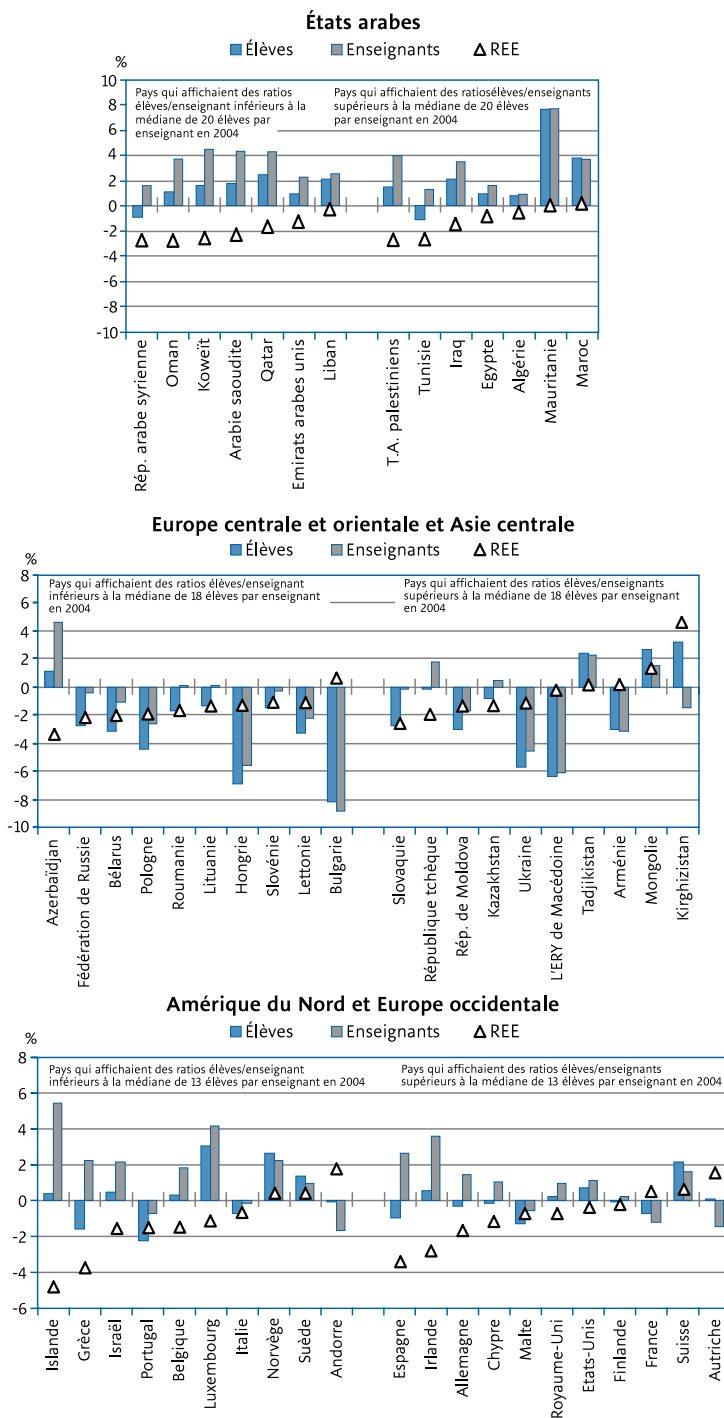


FIGURE 1.9 suite

Changement moyen annuel du nombre d'élèves, d'enseignants et des ratios élèves/enseignant au primaire, 1991-2004



Note : ⁺¹ Les données se rapportent à 2005.

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006.

Dans cette section, nous avons montré comment des facteurs clés peuvent se conjuguer pour façonner la demande d'éducation et d'enseignants. Le **Tableau 1.4** classe les systèmes d'éducation selon leur taux de scolarisation au primaire, leur degré d'efficacité et leur niveau de qualité en les replaçant dans leur contexte politique, économique et démographique. Cette approche a le mérite de clarifier l'éventail de politiques correspondant aux points forts et aux points faibles des systèmes d'éducation. Un pays peut par exemple afficher de bons taux de scolarisation et de bons ratios élèves/enseignant, mais accuser des taux élevés d'entrée tardive à l'école et de redoublement. Il faut identifier les interactions entre ces facteurs avant de choisir des orientations spécifiques dans le cadre de la politique à l'égard des enseignants.

Les systèmes d'éducation sont soumis aux pressions exercées par la croissance démographique. Les pays qui connaissent une forte croissance démographique doivent généralement faire face à une série de difficultés pour améliorer leur taux de scolarisation, leur efficacité et leur niveau de qualité. Nombreux sont les pays moins développés qui sont confrontés à une forte croissance démographique et à un taux peu élevé de scolarisation. Souvent, la conjonction de ces deux facteurs a pour effet de ralentir le parcours scolaire des élèves et de réduire les ratios élèves/enseignant. C'est le pire

des scénarios, car des compromis politiques s'imposent pour progresser sur tous les fronts.

La combinaison de deux autres facteurs, en l'occurrence une faible croissance démographique et un taux peu élevé de scolarisation, s'observe plutôt en Asie, en particulier dans les pays d'Asie du Sud et de l'Ouest. La croissance démographique a ralenti certes, mais les enfants non scolarisés restent nombreux. Ces pays doivent continuer à investir dans les infrastructures d'éducation et à recruter des enseignants supplémentaires pour répondre à la demande.

Un autre scénario est plus courant : il combine une faible croissance démographique et des taux élevés de scolarisation. Il s'observe dans bon nombre de pays à revenu moyen ou élevé en Amérique du Nord et en Europe occidentale, en Europe centrale et orientale et Asie centrale ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes. C'est le meilleur scénario qui soit : comme il faut moins d'enseignants, il est possible d'augmenter les dépenses par élève et les investissements dans les infrastructures. Il s'observe également dans plusieurs pays d'Afrique australe dont la croissance démographique (faible et stable) est fortement affectée par la séropositivité et le sida et dont les taux de scolarisation comptent parmi les plus élevés de la région. Il reste à ces pays à améliorer l'efficacité de leur système, un constat qui vaut également pour de nombreux pays d'Amérique latine.

TABLEAU 1.4

Comment les facteurs agissent entre eux pour influencer la demande d'éducation et d'enseignants

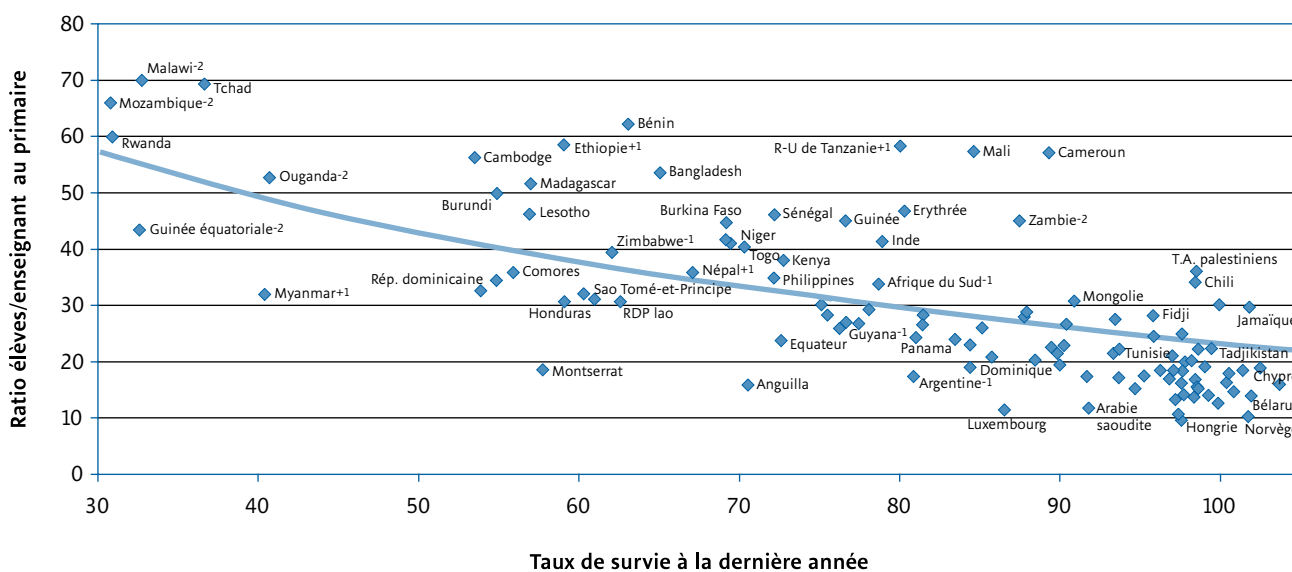
Contextes		Objectif de scolarisation universelle loin d'atteinte		Objectif de scolarisation universelle presque atteint	
		Efficacité interne insuffisante (répétition de 10 % ou plus)	Efficacité interne suffisante (répétition de 10 % ou moins)	Efficacité interne insuffisante (répétition de 10 % ou plus)	Efficacité interne suffisante (répétition de 10 % ou moins)
Croissance de la population légère ou stable	Qualité insuffisante (REE* de 40 : 1 ou plus)				
	Qualité suffisante (REE* de 40 : 1 ou moins)				Le meilleur des cas
Croissance de la population élevée	Qualité insuffisante (REE* de 40 : 1 ou plus)	Cas le moins bon			
	Qualité suffisante (REE* de 40 : 1 ou moins)				

En quoi la variation de ces facteurs affecte-t-elle la qualité de l'éducation ? La **Figure 1.10** en donne un exemple : un indicateur de la qualité du système d'éducation, en l'occurrence le ratio élèves/enseignant, est comparé à un indicateur du rendement scolaire, en l'occurrence le taux de survie à la dernière année du primaire. Les pays dont les taux de survie sont les plus faibles (la Guinée équatoriale, Madagascar, le Malawi et le Tchad) doivent également faire face à une forte croissance démographique,

à des taux élevés d'entrée tardive à l'école et de redoublement et à de forts ratios élèves/enseignant. Au Tchad, sur trois enfants qui entament leurs études primaires, seul un parviendra à la dernière année. Par contraste, le Togo, dont le ratio élèves/enseignant est inférieur à la moyenne régionale de 44 élèves par enseignant, affiche un taux de survie de 70% dans l'enseignement primaire. La qualité de l'éducation dépend de la conjonction de tous ces facteurs.

FIGURE 1.10

Ratio élèves/enseignant au primaire (REE) et taux de survie à la dernière année du primaire, 2003



Couverture : Basé sur 124 pays pour lesquels les deux indicateurs sont disponibles.

Notes : Puisque les taux de survie se basent sur deux années de données, 2003 est l'année la plus récente.

⁺¹ Les données se rapportent à 2004 ; ⁻¹ Les données se rapportent à 2002 ; ⁻² Les données se rapportent à 2001.

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006 et tableau statistique A2.3 de l'Annexe 2.

Encadré 1.6 Les disparités régionales en matière d'affectation des ressources d'éducation

Le droit à l'éducation, que la communauté internationale a reconnu depuis un demi-siècle, a éveillé l'intérêt pour l'équité des systèmes d'éducation. Toutefois, le terme même d'équité se prête à diverses interprétations.

Nombreux sont ceux qui s'accordent à définir un système « équitable » comme un système qui offre une éducation de grande qualité à tous les enfants, quel que soit leur milieu familial ou l'endroit où ils vivent, mais des divergences de vues apparaissent lorsqu'il s'agit de savoir quels sont les aspects de l'éducation à répartir « équitablement », entre qui les répartir et jusqu'à quel point.

Une étude réalisée récemment à la demande de l'ISU décrit le cadre d'évaluation de l'équité de l'éducation qui a été appliqué dans 16 des pays les plus fortement peuplés de la planète, en l'occurrence l'Afrique du Sud, l'Argentine, le Bangladesh, le Brésil, le Canada, la Chine, l'Égypte, l'Équateur, les États-Unis, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, le Mexique, le Nigeria, le Pakistan et le Pérou.

Dans ce cadre d'évaluation, les unités d'analyse sont des secteurs géographiques des pays.² Le ratio élèves/enseignant, qui est considéré comme l'un des indicateurs les plus probants de la qualité de l'éducation, est au cœur de ce cadre d'évaluation. Cette étude a plus précisément analysé les disparités régionales entre les ratios élèves/enseignant (équité horizontale) ainsi que la corrélation entre la richesse régionale et les ratios élèves/enseignant (égalité des chances).

Selon cette étude, les disparités entre les ratios élèves/enseignant des diverses régions varient considérablement d'un pays à l'autre. Dans l'enseignement primaire, c'est le Mexique qui affiche l'écart le plus ténu. Il est suivi de près dans ce classement par le Pérou, l'Argentine, le Brésil et

l'Indonésie. Les disparités régionales se confondent dans la moyenne au Bangladesh, en Chine, en Équateur et aux États-Unis. Enfin, c'est au Nigeria, au Pakistan, en Inde et en Égypte qu'elles sont les plus fortes.

Dans l'enseignement secondaire, les disparités entre les ratios élèves/enseignant des diverses régions sont les plus faibles en Chine, en Indonésie, au Mexique et au Pérou. Viennent ensuite le Brésil, l'Équateur et le Nigeria, où les disparités se situent dans la moyenne. Des disparités plus sensibles s'observent en Égypte et aux États-Unis. Enfin, c'est au Pakistan, en Argentine et en Inde qu'elles sont les plus fortes.

En règle générale, les régions plus riches peuvent affecter davantage de ressources humaines à l'éducation (soit des ratios élèves/enseignant plus faibles). L'Argentine, le Brésil, le Canada, la Chine, l'Égypte, l'Inde et le Pérou ne se distinguent guère dans le domaine de l'égalité des chances, ni au primaire, ni au secondaire. Le Mexique est logé à la même enseigne dans le secondaire, mais pas au primaire, où des ratios élèves/enseignant inférieurs s'observent dans des régions plus pauvres.

La comparaison des données entre le milieu des années 1990 et le début des années 2000 ne révèle pas de véritable tendance à l'amélioration de l'équité dans les 16 pays à l'étude. Dans l'enseignement primaire, c'est l'Inde qui a le plus progressé en la matière. Toutefois, les données de l'année scolaire la plus récente montrent que c'est dans ce pays que s'observent encore les plus fortes disparités entre les ratios élèves/enseignant des différentes régions. Dans l'enseignement secondaire, l'Inde a amélioré sa situation à certains égards, mais pas à d'autres : sur les quatre indicateurs d'équité, deux sont meilleurs, mais les deux autres sont moins bons.

² Dans les États fédéraux, ces unités sont généralement des États, des provinces ou d'autres entités politiques compétentes en matière d'éducation. Dans les États sans structure fédérale, ces unités correspondent généralement aux premières entités administratives infranationales.

Source : Cet encadré s'inspire de l'étude de Sherman et Poirier (2006), « Analysing educational equity in large countries », Montréal, ISU.

SECTION 2. LES CARACTÉRISTIQUES DU CORPS ENSEIGNANT

Cette section analyse des indicateurs qui permettent de cerner les caractéristiques du corps enseignant des pays, à savoir l'âge et le sexe. Ces indicateurs offrent une perspective pertinente pour la planification et la gestion des systèmes d'éducation. Les politiques conçues pour doter les pays d'un corps enseignant bien équilibré en termes d'âge, d'expérience et de sexe peuvent avoir un impact positif sur l'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement.

Pyramide des âges du corps enseignant

La pyramide des âges du corps enseignant permet d'anticiper l'évolution de sa composition. De plus, elle est un indicateur de l'expérience collective du corps enseignant, sachant qu'en principe, les enseignants plus âgés ont accumulé les années de service. Un corps enseignant plus âgé est censé être plus expérimenté, tandis qu'un corps enseignant plus jeune peut suggérer un meilleur niveau de formation initiale. C'est particulièrement vrai si les normes de qualification ont été relevées au fil du temps, car les jeunes enseignants ont probablement de meilleures qualifications ou une meilleure formation que leurs collègues plus âgés et plus expérimentés. Toutefois, l'expérience a un coût : si le corps enseignant est plus âgé, les salaires et les primes liées à l'ancienneté sont sans doute plus élevés.

Des pays de l'OCDE ont commencé à sonner l'alarme dès les années 1990, lorsqu'ils ont réalisé que le vieillissement du corps enseignant pourrait donner lieu à des pénuries de personnel compte tenu de l'âge légal de la mise à la retraite (OCDE, 2005). Dans l'enseignement primaire par exemple, plus de 60% des enseignants ont plus de 40 ans au Canada, en Italie et aux Pays-Bas et plus de 40% d'entre eux ont plus de 50 ans en Allemagne et en Suède.

Ces proportions sont plus importantes encore dans l'enseignement secondaire (Siniscalco, 2002).

Les résultats d'une enquête spéciale de l'ISU sur les enseignants permettent de mieux décrire la pyramide des âges du corps enseignant dans les pays à revenu faible et moyen. La **Figure 1.11** montre que dans la plupart de ces pays, les enseignants au primaire sont plus jeunes : moins de 20% des enseignants sont âgés de 50 ans et plus. Au Burkina Faso, en Indonésie et en Jordanie, plus de la moitié des enseignants au primaire ont moins de 30 ans. Au Nigeria, le corps enseignant doit en partie sa relative jeunesse à l'adoption à la fin des années 1990 de dispositions qui imposent aux enseignants de prendre leur retraite après 30 ans d'ancienneté quel que soit leur âge (FMI, 2001). Dans ce pays, moins de 1% des enseignants sont âgés de 50 ans et plus. Cette politique peut réduire la proportion d'enseignants au sommet de l'échelle salariale, certes, mais elle peut aussi être lourde de conséquences pour la qualité de l'éducation, car elle prive aussi bien les élèves que les nouveaux enseignants de « mentors ».

Comme dans les pays de l'OCDE, le corps enseignant du primaire est vieillissant dans certains pays en développement à revenu moyen, dont le Kenya, le Chili et les Philippines, où l'on compte respectivement 51%, 47% et 43% d'enseignants au primaire de 50 ans ou plus. Le Kenya pourrait être confronté à une pénurie relativement grave d'enseignants dans un avenir proche : selon la commission nationale en charge des enseignants, un nombre considérable d'enseignants au primaire prendront leur retraite dans les cinq prochaines années. En effet, 28% d'entre eux ont entre 50 et 55 ans (Oketch, 2006). Cet état de fait est le résultat d'une conjonction de facteurs et de mesures politiques, dont la suspension du recrutement d'enseignants décidée en 1998 pour des raisons de contraintes budgétaires après une crise financière (*ibid*).

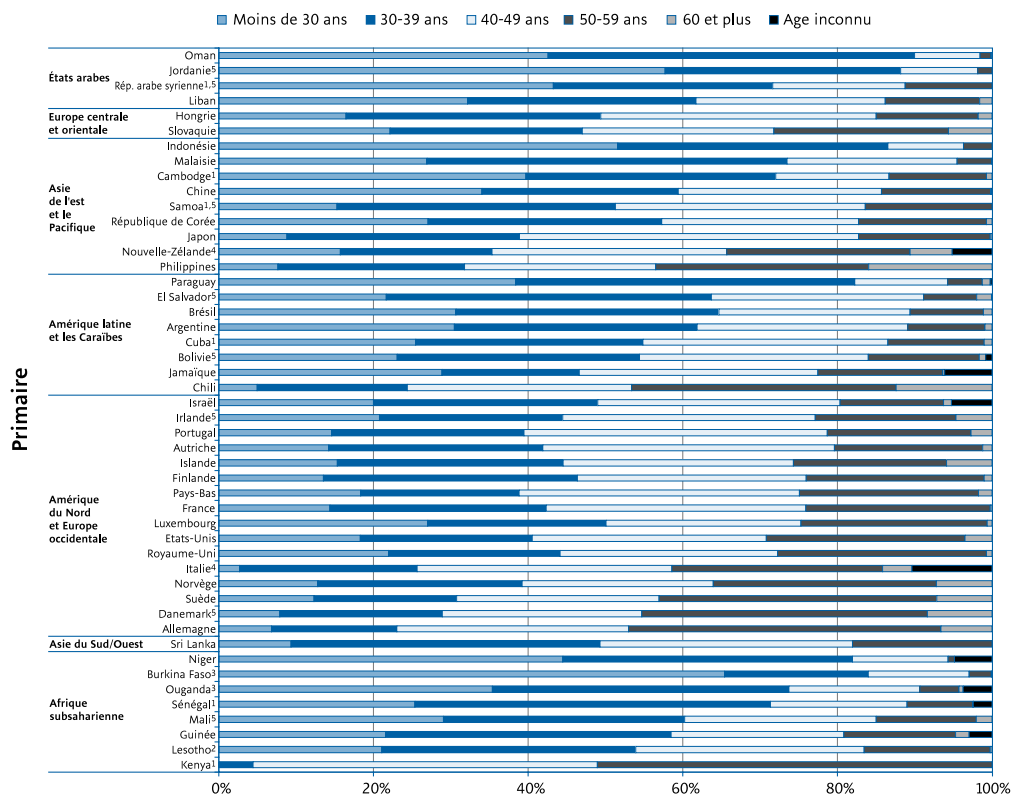
La Figure 1.11 montre que la proportion d'enseignants plus âgés (50 ans et plus) dans le premier et deuxième cycle du secondaire est similaire à celle qui s'observe au primaire. Toutefois, la proportion d'enseignants au secondaire âgés de moins de 30 ans est généralement plus faible, ce qui s'explique vraisemblablement par le fait que la formation de ces enseignants est plus longue. Il n'est pas rare par ailleurs que des enseignants au primaire passent dans l'enseignement secondaire en cours de carrière après avoir suivi une nouvelle formation.

Dans certains pays, le corps enseignant est relativement jeune aussi dans le secondaire. En Chine, à Cuba, en Jordanie, à Oman, en République arabe syrienne et aux Samoa plus de 35% des enseignants secondaires ne dépassent pas l'âge de 30 ans. Cette proportion atteint 66% dans le premier cycle du secondaire et 51% dans le deuxième cycle à Oman et respectivement 46% et 36% en Chine.

La pyramide des âges du corps enseignant peut également varier d'une région à l'autre au sein même des pays. En général, les enseignants plus expérimentés se concentrent en milieu urbain, tandis que les enseignants plus jeunes sont affectés dans des régions reculées ou rurales.

FIGURE 1.11

Enseignants par groupe d'âge et niveau d'enseignement, 2003



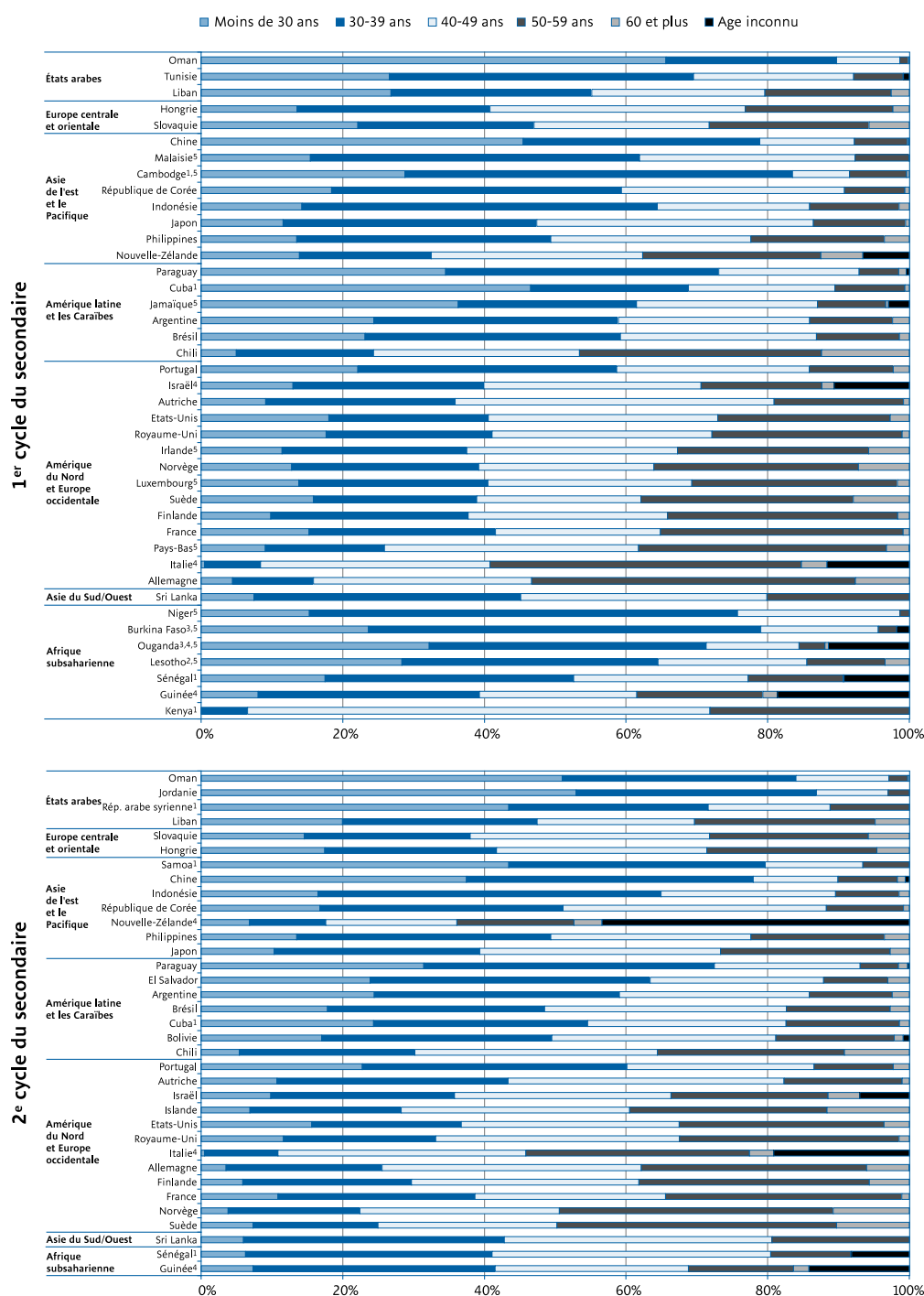
Notes : Les pays figurent en fonction du nombre d'enseignants qui ont 50 ans et plus.

- 1) Établissements publics seulement.
- 2) Les établissements privés indépendants sont exclus.
- 3) La couverture n'est pas disponible.
- 4) Âges des enseignants inconnus pour plus de 10 % du corps enseignant.
- 5) Les données incluent les enseignants du 2^e cycle du secondaire.

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006 et UNESCO/OCDE/IEM, 2005.

FIGURE 1.11 suite

Enseignants par groupe d'âge et niveau d'enseignement, 2003



Notes : Les pays figurent en fonction du nombre d'enseignants qui ont 50 ans et plus.

- 1) Établissements publics seulement.
- 2) Les établissements privés indépendants sont exclus.
- 3) La couverture n'est pas disponible.
- 4) Âges des enseignants inconnus pour plus de 10 % du corps enseignant.
- 5) Les données incluent les enseignants du 2^e cycle du secondaire.

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006 et UNESCO/OCDE/IEM, 2005.

La répartition des enseignants par sexe

La répartition des enseignants selon le sexe est un indicateur couramment utilisé qui reflète l'équilibre hommes-femmes dans le corps enseignant. Elle témoigne également de la dynamique plus générale qui façonne les conditions sociales, économiques et professionnelles. C'est la raison pour laquelle il peut être difficile de tirer des conclusions politiques sur la base de ce seul indicateur. Il apparaît toutefois que des déséquilibres importants entre les sexes au sein du corps enseignant ont un impact sur la qualité de l'enseignement et sur la demande d'éducation, en particulier chez les fillettes et les jeunes femmes (UNESCO, 2000).

On a beaucoup débattu de l'influence que peut avoir un enseignant de sexe masculin ou féminin sur la scolarisation et le rendement scolaire. Un enseignant au primaire de sexe féminin peut par exemple devenir un modèle pour les écolières. En fait, les proportions d'enseignantes augmentent dans de nombreux pays en développement, à l'instar d'ailleurs des proportions de fillettes scolarisées. Dans les pays où les proportions d'enseignantes sont très faibles (20%), on ne compte que sept à huit fillettes qui entament leurs études primaires pour dix garçons (UNESCO, 2003).

Il est difficile de déterminer précisément dans quelle mesure une présence féminine en classe peut amener une jeune fille à poursuivre ses études. Il faut assurément tenir compte d'un large éventail de facteurs. Il va par exemple de soi que plus les filles sont nombreuses à entrer à l'école et à terminer leurs études primaires, plus nombreuses elles seront à avoir une chance de poursuivre des études et de devenir enseignantes. À l'inverse, certains facteurs nuisent à la parité hommes-femmes : les responsables de l'éducation rechignent souvent à affecter de jeunes enseignantes dans des régions reculées, alors que c'est souvent là que les taux de scolarisation sont les plus faibles chez les filles. Dans certains cas, la sécurité des enseignants compte davantage à leurs yeux que la parité entre les sexes.

En 2004, les effectifs mondiaux d'enseignants comptait 59% de femmes, niveaux primaire et secondaire confondus. Toutefois, la proportion de

femmes varie sensiblement selon les pays et les régions. À cet égard, il existe une distinction assez générale entre les pays plus et moins développés qui s'explique par des différences de traditions culturelles et de situation économique. Dans les pays plus développés, l'éducation est de longue date un grand secteur pourvoyeur d'emplois pour les femmes qui cherchent à concilier vie professionnelle et vie familiale. Dans les pays en développement en revanche, c'est plutôt l'inverse qui prévaut (Wylie, 2000). La **Figure 1.12** montre la proportion d'enseignantes au primaire en 2004 : 84% en Amérique du Nord et en Europe occidentale, contre 45% en Afrique subsaharienne et 44% en Asie du Sud et de l'Ouest.

Au niveau primaire, la proportion de femmes dans le corps enseignant mondial est passée de 56 à 61% entre 1991 et 2004. Elle est restée relativement stable dans les régions où elle était déjà élevée, par exemple en Europe centrale et orientale et Asie centrale et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Ce constat s'applique également à une région où cette proportion figurait parmi les plus faibles, en l'occurrence en Afrique subsaharienne où deux enseignants sur cinq seulement sont des femmes.

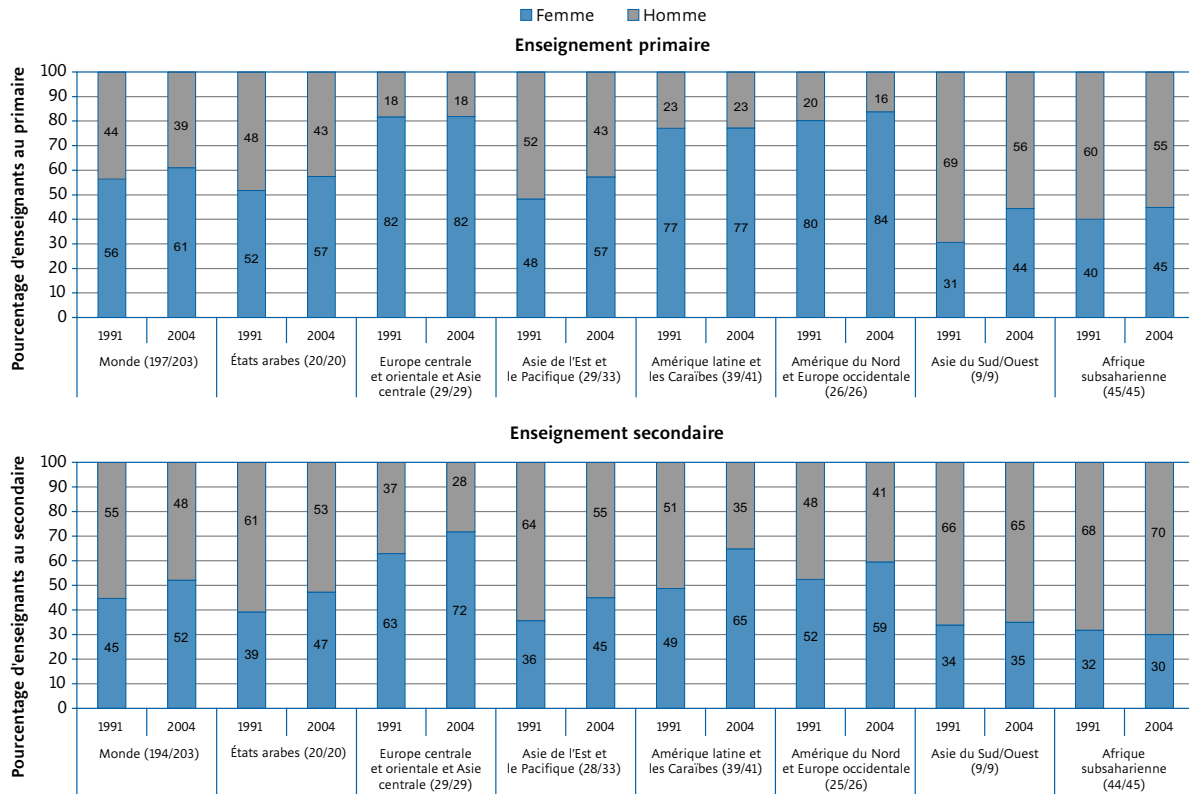
Les proportions de femmes sont généralement plus faibles dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Selon les données de 2004, plus de trois enseignants sur cinq sont de sexe féminin en Europe centrale et orientale, contre un sur quatre seulement en Afrique subsaharienne. En règle générale, plus le niveau de formation est élevé, plus la proportion d'enseignantes est faible.

Dans l'enseignement secondaire, la proportion mondiale d'enseignantes est passée de 45% à 52% entre 1991 et 2004. Cette tendance s'observe partout, quoique dans une mesure nettement moindre en Asie du Sud et de l'Ouest.

Comment les proportions d'enseignantes ont-elles évolué dans les différents pays ? La **Figure 1.13** montre l'évolution enregistrée dans 165 pays entre 1991 et 2004. Pendant la période de référence, la proportion d'enseignantes a progressé dans les pays situés au-dessus de la diagonale et a régressé dans ceux situés en dessous. Il y a lieu de tenir compte des proportions nationales au début de la période de référence lors de l'interprétation des variations.

FIGURE 1.12

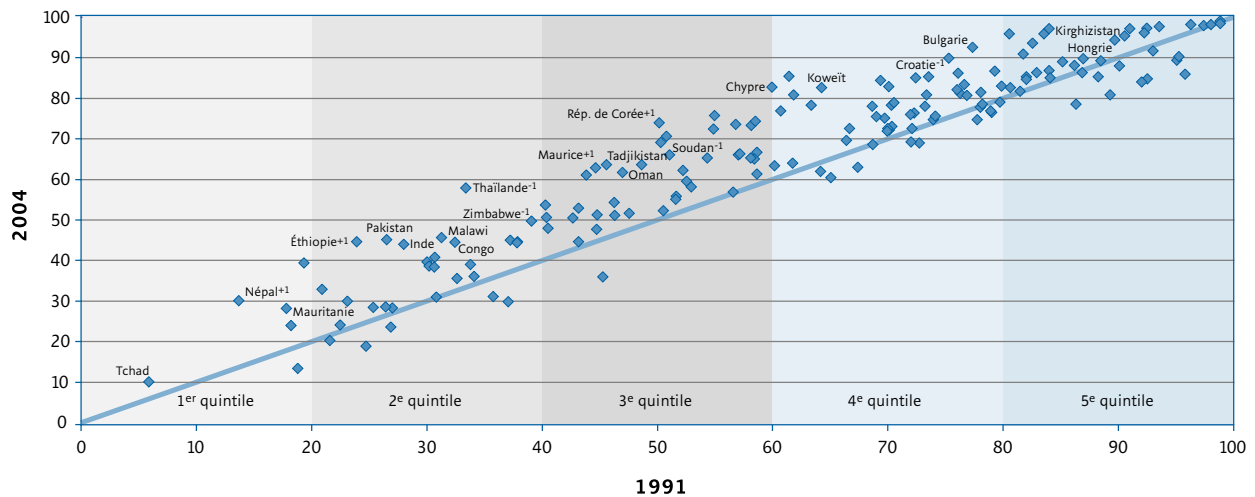
Distribution des enseignants selon le genre, le niveau d'enseignement et la région, 1991 et 2004



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006.

FIGURE 1.13

Proportion d'enseignantes dans les écoles primaires selon le pays, 1991 et 2004



Couverture : 165 pays.

Notes : Les pays dans le premier quintile ont des proportions extrêmement basses d'enseignantes au primaire tandis que ceux dans le cinquième quintile ont des proportions extrêmement basses d'enseignants au même niveau de l'enseignement.

+1 Les données se rapportent à 2005 ; -1 Les données se rapportent à 2003 ; -2 Les données se rapportent à 2002 ; -3 Les données se rapportent à 2001.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, tableau statistique A2.4 de l'Annexe 2.

C'est en Asie du Sud et de l'Ouest que la proportion d'enseignantes au primaire a le plus progressé (de 31% à 44%). Les changements les plus importants s'observent dans les pays où les proportions d'enseignantes comptaient parmi les plus faibles. La proportion d'enseignantes est par exemple passée de 14% à 29% au Népal. Elle a également progressé en Thaïlande (de 34% à 58%) et en Inde (de 28% à 44%). Ces changements peuvent être imputés à l'augmentation du nombre d'enseignants au primaire depuis 1991.

Le cas de l'Afghanistan rappelle à quel point la répartition du corps enseignant entre les sexes est importante. Dans ce pays, l'enseignement primaire reste peu accessible aux filles et les enseignantes au primaire sont peu nombreuses, en particulier dans les régions plus conservatrices. En 2004, le corps enseignant était constitué de 22% de femmes dans le primaire (*Afghanistan Research and Evaluation Unit, AREU, 2004*). Toutefois, cette moyenne nationale masque une variation sensible selon

les régions. Ainsi, la proportion d'enseignantes s'établit à 78% à Kaboul, mais ne représente pas plus de 10% hors agglomération : les enseignantes y sont relativement rares, à cause de traditions défavorables à leur éducation.

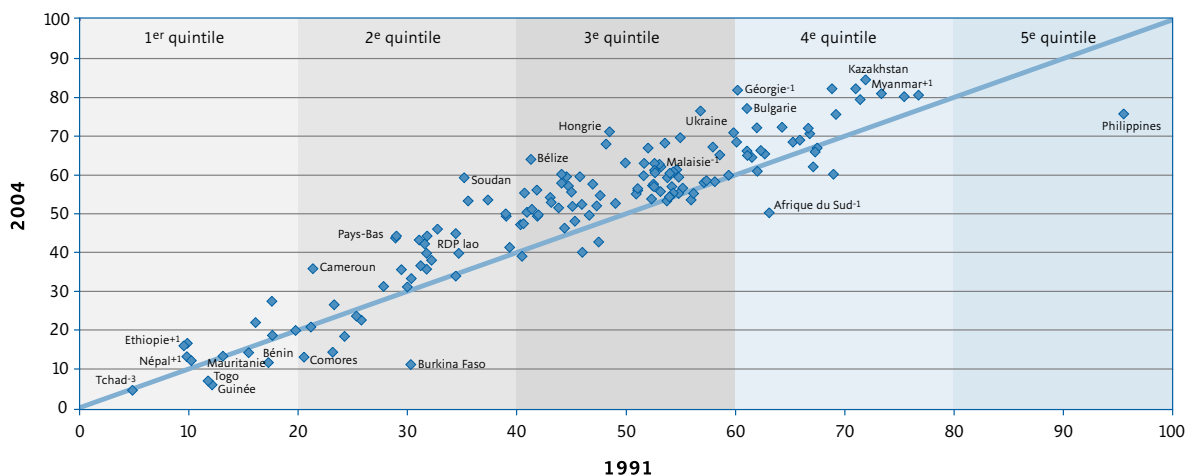
Il faut prendre les mesures qui s'imposent pour éviter une surreprésentation des enseignantes en milieu urbain, au détriment des fillettes qui vivent en milieu rural et dont l'accès à l'école peut en être affecté.

La proportion d'enseignantes au primaire a légèrement augmenté en Afrique subsaharienne, mais a sensiblement diminué dans certains pays, dont le Togo et le Bénin, qui ont enregistré un recul de 28 et 24% respectivement entre 1991 et 2004.

Au total, 148 pays ont fourni des données sur l'enseignement secondaire en 1991 et 2004. Comme le montre la **Figure 1.14**, c'est dans les pays où la proportion d'enseignantes était faible (inférieure à 40%) qu'ont été enregistrées les plus fortes progressions.

FIGURE 1.14

Proportion d'enseignantes dans les écoles secondaires selon le pays, 1991 et 2004



Couverture : 148 pays.

Notes : ⁺¹ Les données se rapportent à 2005 ; ⁻¹ Les données se rapportent à 2003 ; ⁻² Les données se rapportent à 2002 ; ⁻³ Les données se rapportent à 2001.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, tableau statistique A2.4 de l'Annexe 2.

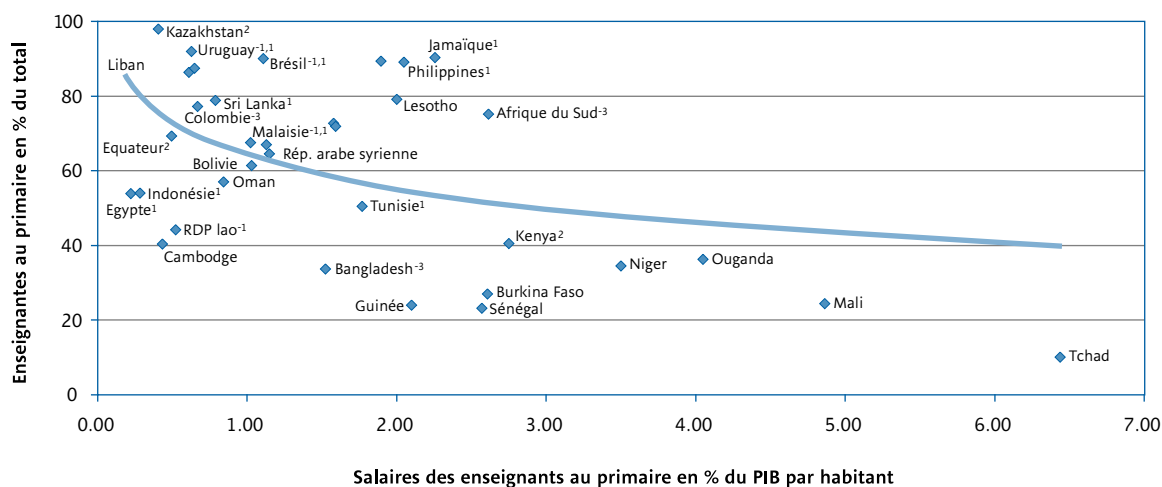
Les régressions les plus nettes s'observent dans des pays d'Afrique subsaharienne, où la proportion d'enseignantes au secondaire était inférieure à 30% au début de la période de référence. Entre 1991 et 2004, la proportion d'enseignantes est passée de 31% à 11% au Burkina Faso, de 21% à 13% aux Comores et de 12% à 6% à peine en Guinée.

En général, lorsqu'une profession perd de son prestige on observe une augmentation du nombre de femmes employées dans ce secteur, ce qui se traduit également par une baisse des salaires. La **Figure 1.15** compare le salaire des enseignants au primaire (en pourcentage du PIB par habitant) à la proportion d'enseignantes dans 45 pays. La proportion d'enseignantes diminue avec l'accroissement des salaires.

Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, tels le Mali, l'Ouganda et le Tchad, le salaire des enseignants en début de carrière représente quatre fois le PIB par habitant. Et pourtant, seul un enseignant au primaire sur trois y est de sexe féminin. Au Botswana, les enseignants sont en majorité de sexe féminin (81%), mais leur salaire est légèrement inférieur au PIB par habitant. Cette tendance souffre des exceptions, comme en Afrique du Sud, où les salaires sont relativement élevés et les enseignantes au primaire relativement nombreuses. En Égypte et en Indonésie, les proportions d'enseignants et d'enseignantes sont assez similaires, alors que le salaire en début de carrière est relativement peu élevé.

FIGURE 1.15

Salaires³ des enseignants au primaire en pourcentage du PIB par habitant et la proportion d'enseignantes au primaire, 2003



Notes : Les salaires sont représentés comme un taux au PIB moyen par habitant et correspond aux salaires payés aux enseignants avec les qualifications minimales admissibles au début de leur carrière.

⁻¹ Les données se rapportent à 2002 ; ⁻³ Les données se rapportent à 2000.

1) Établissements publics seulement.

2) Le PIB est pour 2005.

3) Salaire en début de carrière avec les qualifications minimales.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, tableau statistique A3.9 de l'Annexe 3.

SECTION 3. PRÉVISIONS DES BESOINS D'ENSEIGNANTS D'ICI 2015

Cette section évalue le nombre d'enseignants au primaire à prévoir dans le monde pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici 2015. Ces projections donnent un aperçu général des tendances auxquelles il faut se préparer et permettent d'identifier les pays qui auront à faire face à des défis majeurs, mais elles ne tiennent pas compte de situations spécifiques qui pourraient servir ou desservir les efforts consentis par les pays pour atteindre leurs objectifs d'éducation.

Le modèle de l'ISU a également permis de prévoir l'afflux d'enseignants requis pour remplacer ceux qui prennent leur retraite ou pour pourvoir de nouveaux postes. D'autres modèles de prévision ont été appliqués, essentiellement dans le but d'estimer le coût de l'enseignement primaire universel. L'**Encadré 1.7** présente ces modèles ainsi que l'approche de l'ISU, dont une description plus technique figure à l'Annexe 1.

Comme nous l'avons dit ci-dessus, la population mondiale d'âge scolaire primaire devrait rester relativement stable à l'avenir, ce qui a pour corollaire une demande similaire d'enseignants. Les effectifs mondiaux d'enseignants au primaire pourraient même passer de 26,1 millions en 2004 à 25,8 millions en 2015 sans compromettre l'accomplissement des objectifs de l'enseignement primaire universel (EPU).

Toutefois, cet aperçu général masque de fortes variations régionales. Le **Tableau 1.5** montre que certaines régions devront faire face à une pénurie d'enseignants et, d'autres, à une pléthore d'enseignants.

Certaines régions n'auront pas à revoir leurs effectifs d'enseignants à la hausse à cause de la régression de la population d'âge scolaire : l'Asie de l'Est et le Pacifique, l'Europe centrale et orientale et l'Asie centrale, l'Amérique latine et les Caraïbes, l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale. Les pays de ces régions pourraient dès lors améliorer la qualité de l'éducation, sachant qu'ils affichent déjà des ratios élèves/enseignant relativement faibles.

Ce sont les pays d'Asie de l'Est et le Pacifique qui doivent s'attendre à la diminution la plus sensible de leurs effectifs d'enseignants : de 9,4 millions aujourd'hui à 7,4 millions en 2015.

À l'inverse, certaines régions devront augmenter leurs effectifs d'enseignants et améliorer l'efficacité de leur système d'éducation pour faire face à l'accroissement de la demande d'éducation dans l'enseignement primaire. Selon les projections réalisées à l'aide du modèle de l'ISU, des renforts d'enseignants seront requis dans les États arabes (450 000 enseignants supplémentaires, soit une augmentation de 26% des effectifs actuels) et en Asie du Sud et de l'Ouest (325 000 enseignants supplémentaires, soit 7% d'augmentation). C'est en Afrique subsaharienne que les plus gros renforts sont à prévoir en valeur absolue : les effectifs devront passer de 2,4 à 4 millions d'enseignants entre 2004 et 2015, ce qui représente une augmentation de 68%.

Toutes régions confondues, 76 pays doivent augmenter leurs effectifs d'enseignants. Ces pays se situent pour la plupart en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest. Au total, ils auront besoin de 2,7 millions d'enseignants supplémentaires, dont 1,6 million dans la seule région de l'Afrique subsaharienne.

Plusieurs de ces 76 pays se situent toutefois dans des régions où les effectifs d'enseignants devraient diminuer. Ils devront soit engager de nouvelles recrues, soit déployer les enseignants autrement. Sont concernés le Brunéi Darussalam, le Cambodge et la République démocratique populaire lao en Asie de l'Est et le Pacifique, les Bahamas, le Guatemala et le Paraguay en Amérique latine et dans les Caraïbes et, enfin, l'Espagne, les États-Unis, l'Irlande et le Luxembourg en Amérique du Nord et en Europe occidentale.

Cent deux pays n'auront pas à prévoir l'augmentation de leurs effectifs d'enseignants. Certains se situent dans les trois régions qui devraient connaître une pénurie d'enseignants. Parmi ceux-ci, citons l'Inde, l'Iran et le Sri Lanka en Asie du Sud et de l'Ouest, le Botswana, le Gabon, le Lesotho et Maurice en Afrique subsaharienne et, enfin, l'Algérie, le Liban, la République arabe syrienne et la Tunisie dans les États arabes.

TABLEAU 1.5

Effectifs actuels d'enseignants et effectifs d'enseignants requis pour atteindre l'EPU pour 2015

Région	Effectifs actuels d'enseignants - 2004 (en milliers)	Actuel REE (2004)	Effectifs prévus d'enseignants requis pour atteindre l'objectif en 2015 (en milliers)	Différence entre les effectifs d'enseignants pour atteindre l'objectif en 2015	Nombre de pays	Pays pour lesquels une augmentation est nécessaire (en milliers)	Nombre de pays	Pays avec une diminution des effectifs d'enseignants (en milliers)	Nombre de pays
États arabes	1 752,3	20,9	2 202,2	449,9	20	479,0	15	- 29,2	5
Europe centrale et orientale et Asie centrale	1 566,9	18,7	1 369,1	- 197,7	29	33,6	2	- 231,4	27
Asie de l'Est et le Pacifique	9 413,7	21,9	7 359,1	-2 054,6	23	32,2	7	-2 086,8	16
Amérique latine et les Caraïbes	2 898,9	24,3	2 538,0	- 360,9	30	21,1	4	- 382,0	26
Amérique du Nord et Europe occidentale	3 605,0	14,5	3 506,3	- 98,7	23	89,0	5	- 187,7	18
Asie du Sud/Ouest	4 421,7	40,1	4 747,1	325,4	9	413,7	6	- 88,3	3
Afrique subsaharienne	2 395,5	41,5	4 028,9	1 633,4	44	1 643,9	37	- 10,6	7
Monde	26 054,0	25,8	25 750,7	- 303,3	178	2 712,6	76	-3 015,9	102

Source : Estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO, tableau statistique A2.6 de l'Annexe 2.

Encadré 1.7 Comparaison des modèles de prévisions des besoins d'enseignants

Depuis la Conférence mondiale sur l'Éducation pour Tous organisée en 1990 à Jomtien, en Thaïlande, de nombreux modèles différents de simulation ont été utilisés pour évaluer la capacité d'accueil et le nombre d'enseignants à prévoir afin d'atteindre les objectifs de l'enseignement primaire universel (EPU) ou des objectifs similaires. Citons en particulier les modèles mis au point par Colclough et Lewin (1993), par Mehrotra et Buckland (1998), par Bruns, Mingat et Rakotomalala (2003), par le Bureau de l'UNESCO à Dakar (BREDA) (2005) et par Brossard et Gacougnolle (2001) pour évaluer les coûts de l'accomplissement des objectifs de l'EPU (voir le **Tableau 1.6**).

La première étape à franchir pour prévoir les besoins d'enseignants consiste à estimer la capacité d'accueil requise pour scolariser dans l'enseignement primaire tous les enfants en âge de l'être en 2015. Le modèle de l'ISU, décrit de manière plus détaillée à l'Annexe 1, définit la capacité d'accueil cible sur la base d'un taux net de scolarisation de 100%, augmenté d'un pourcentage compris entre la moitié du pourcentage actuel de redoublants dans le primaire et 10%. Cette hypothèse a été retenue partant du principe que l'amélioration de l'efficacité du système était une condition *sine qua non* pour atteindre l'objectif de l'EPU dans chaque pays. Le pourcentage de redoublants a également été appliqué dans les modèles de Bruns, Mingat et Rakotomalala (2003) et du BREDA (2005). Ces deux modèles sont basés sur la réussite universelle des études primaires (100%), ce qui revient dans les faits au taux appliqué dans le modèle de l'ISU. En effet, ces modèles partent du principe d'une scolarisation universelle

dans l'enseignement primaire, c'est-à-dire de toute la population en âge de l'être. Le modèle de l'ISU calcule les projections sur la base de la variation prévue de la cohorte d'âge et du taux de scolarisation dans l'enseignement primaire.

Le modèle de l'ISU fait intervenir un autre facteur, en l'occurrence la qualité de l'éducation, ou le ratio élèves/enseignant, dont la valeur de référence s'établit à 40 élèves par enseignant. Il retient soit le ratio actuel, soit la valeur de référence, selon le taux le plus faible. Par exemple, le modèle part du principe que le ratio élèves/enseignant d'un pays doit diminuer s'il est actuellement supérieur à la valeur de référence de 40 élèves par enseignant ou qu'il restera identique s'il est déjà inférieur à la valeur de référence. Tous les modèles cités ci-dessus ont appliqué cette valeur de référence, à l'exception toutefois de ceux de Colclough et Lewin (1993) et de Brossard et Gacougnolle (2001), dont les projections se basent respectivement sur un pourcentage de 85% et de 90% du ratio élèves/enseignant actuel. Cette approche a le mérite de permettre aux pays de progresser sur la voie d'un ratio élèves/enseignant de 40 élèves par enseignant. La plupart des pays dont le nombre d'élèves par enseignant est inférieur à la valeur de référence comptent nettement moins de 40 élèves par enseignant. Le modèle de l'ISU part du principe qu'il n'est pas plausible que ces pays diminuent davantage leur ratio élèves/enseignant ni de leur permettre d'augmenter leur ratio jusqu'à la valeur de référence dans un souci de préserver la qualité de l'éducation.

D'autres aspects essentiels distinguent le modèle de l'ISU de ceux utilisés par le passé. Ainsi, trois de ces modèles se sont basés sur des hypothèses relatives à la part des effectifs scolarisés dans le secteur privé, leur objectif étant d'évaluer le coût public de l'accomplissement de l'EPU. D'autres en revanche ont purement et simplement exclu le secteur privé. Le modèle de l'ISU n'applique pas cette distinction, car il a pour but d'évaluer la demande totale d'enseignants au primaire, quelles que soient les modalités de gestion ou de financement des établissements scolaires.

Le modèle de l'ISU permet également d'évaluer les renforts d'enseignants qu'il faut prévoir en fonction des taux d'attrition pour estimer les besoins potentiels en matière de formation. Il propose des scénarios en fonction de trois taux d'attrition différents : un taux faible de 5%, un taux moyen de 6,5% et un taux élevé de 8%. Ce chapitre présente les chiffres correspondant au taux moyen d'attrition. Les résultats obtenus dans chaque pays sur la base des trois scénarios figurent à l'Annexe 2, dans le tableau statistique A2.6.

TABLEAU 1.6
Hypothèses sous-jacentes aux modèles de prévision des besoins d'enseignants

	Institut de statistique de l'UNESCO, 2006	Colclough et Lewin, 1993	Mehrotra et Buckland, 1998	Brossard et Gacagnolle, 2001	Bruns, Mingat et Rakotomalala, 2003	UNESCO Breda, 2005
Couverture	Globale	97 pays	Globale	Globale	47 pays	52 pays (d'Afrique)
Année de référence	2004	1990	1994	1998	2000	2003
Cible générale	TNS=100%	TBS=100%	TNS=100% & TBS=100%	TNS=100%	Taux d'achèvement au primaire =100%	Taux d'achèvement au primaire =100%
Répétition	10% ou 0.5 * le taux spécifique du pays	0.25 * taux de redoublement de départ	Pas d'hypothèse	Hypothèse implicite basée sur les tendances passées	Actuel si <10% sinon 10%	Actuel si <10% sinon 10%
Ratio élèves/enseignant (REE)	Actuel si ≤ 40:1 sinon 40:1	0.85 * REE de départ pour 2000	Actuel, 40:1 et 30:1	Actuel, 0.90 * REE de départ pour 2015	40:1	Actuel si <40:1 sinon 40:1
Enseignement privé	Inclus	Atteindre 10% en 2000	Inclus	Inclus	10%	Actuel si =0% ou <10% sinon 10%
Source des données de population	Estimations du DPNU, révision de 2004	Estimations de la Banque mondiale	Ne prend pas en compte la croissance de la population.	Estimations du DPNU, révision de 1998	Estimations de la Banque mondiale	Estimations du DPNU, révision de 2002
Attrition	5.0/6.5/8.0	Taux national	Pas d'hypothèse	Pas d'hypothèse	Pas d'hypothèse	Pas d'hypothèse
Déploiement	Pas d'hypothèse	Double quart de travail pour atteindre REE=0.85 * REE de départ pour 2000	Pas d'hypothèse	Pas d'hypothèse	Pas d'hypothèse	Pas d'hypothèse

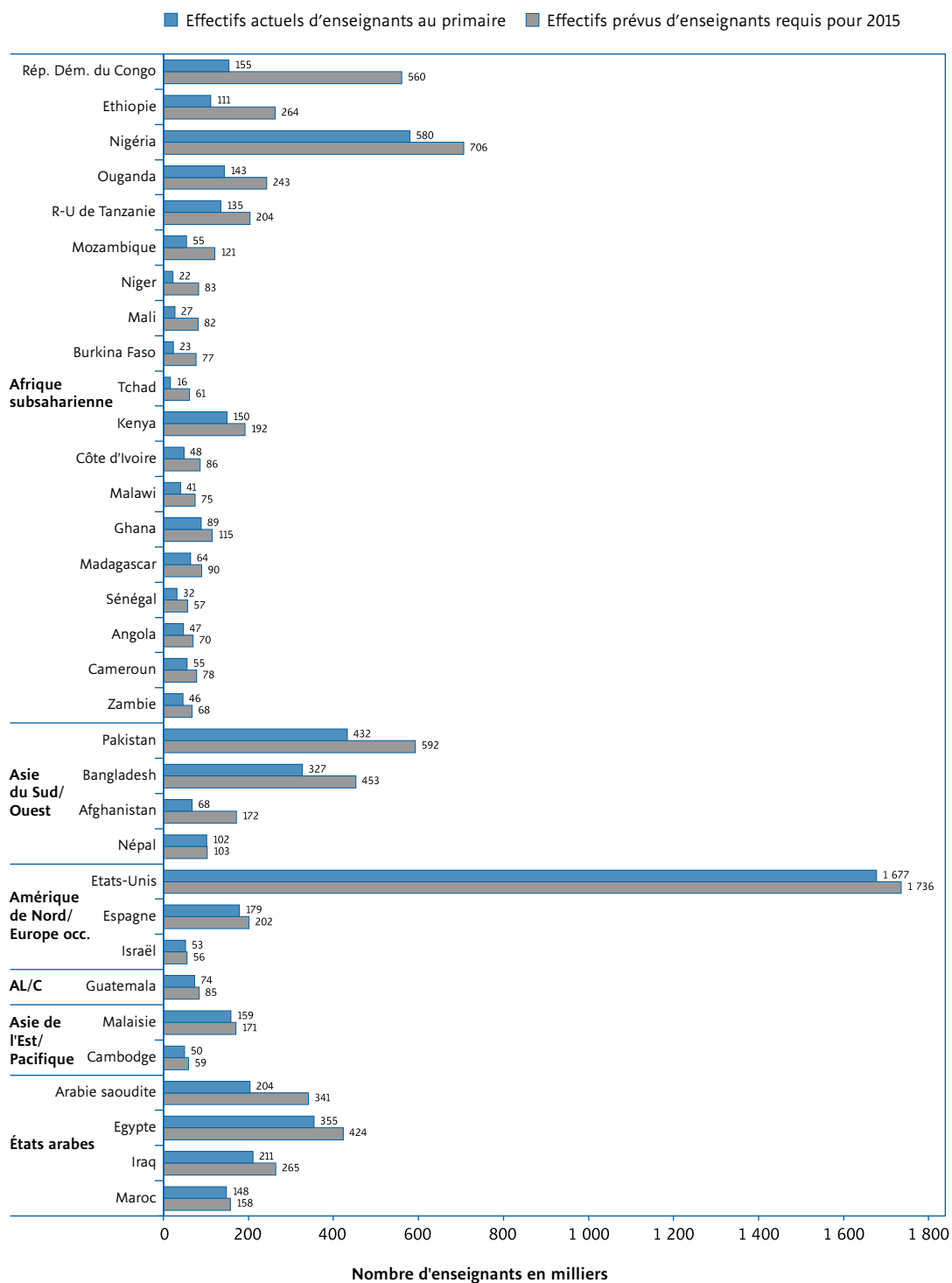
La **Figure 1.16** identifie les pays qui devront revoir à la hausse leurs effectifs d'enseignants, pourtant déjà importants. Nombreux sont ceux qui auront beaucoup de mal à y parvenir. Au Tchad par exemple, il faudra pratiquement quadrupler les effectifs d'enseignants au primaire d'ici 2015 (de 16 000 à 61 000 enseignants). Quant à l'Éthiopie, elle devra disposer de 264 000 enseignants, soit plus du double de ses effectifs actuels (111 000 enseignants). En revanche, d'autres pays comme la Malaisie et le Maroc sont proches de l'objectif de l'enseignement primaire universel, disposent d'effectifs d'enseignants suffisants et affichent des ratios élèves/enseignant relativement

faibles. Dans ces pays, un simple redéploiement des enseignants, c'est-à-dire sans création de nouveaux postes, devrait suffire pour que tous les enfants soient scolarisés et terminent leurs études primaires.

Jusqu'ici, cette section s'est concentrée sur les effectifs d'enseignants qu'il faut prévoir à l'avenir, c'est-à-dire le nombre total d'enseignants requis dans les différents pays et régions. Pour chiffrer les besoins d'une manière plus précise, il y a lieu de tenir compte des flux d'entrée et de sortie de la profession. Par flux d'entrée, on entend l'afflux d'enseignants requis pour maintenir les effectifs ou pour les augmenter en vue de répondre à l'accroissement de la demande d'éducation.

FIGURE 1.16

Effectifs actuels d'enseignants au primaire (2004) et les effectifs attendus pour les pays où le corps enseignant est important



Notes : Seuls les pays pour lesquels le corps enseignant actuel ou attendu dépasse les 50 000 enseignants sont présentés. Les pays sont triés selon la différence absolue entre les effectifs actuels et prévus.

Source : Estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO, tableau statistique A2.6 de l'Annexe 2.

Les renforts d'enseignants requis pour maintenir les effectifs sont calculés sur la base d'hypothèses à propos des taux d'attrition. Si le taux d'attrition augmente (c'est-à-dire si le nombre de personnes embrassant la profession d'enseignant est inférieur au nombre de personnes cessant de l'exercer), l'afflux de nouveaux enseignants doit progresser pour maintenir les effectifs à leur niveau actuel. L'**Encadré 1.8** explique quelques-unes des raisons qui amènent les enseignants à abandonner leur profession. Les projections présentées dans ce rapport sont basées sur trois scénarios différents selon le taux d'attrition prévu : un taux faible de 5%, un taux moyen de 6,5% et un taux élevé de 8%. Cette plage de taux a été retenue sur la foi d'observations faites dans un certain nombre de pays : de 5% au Ghana (Lewin, 2004) à 12% en Namibie (Kubberud *et al.*, 1999) en passant par 8% aux États-Unis (*National Center for Education Statistics*, NCES, 2005). Ce chapitre présente les projections calculées sur la base du scénario applicable à un taux moyen d'attrition, qui se traduit par une carrière d'une durée moyenne de 18 ans environ (*les résultats obtenus dans chaque pays selon les trois scénarios figurent à l'Annexe 2, dans le tableau statistique A2.6*).

La **Figure 1.17** montre l'afflux de nouveaux enseignants requis dans les différentes régions pour maintenir et augmenter les effectifs d'enseignants au primaire. C'est en Asie de l'Est et le Pacifique qu'il faut prévoir les afflux les plus importants (près de 4 millions), surtout pour compenser les flux de sortie des enseignants. Il apparaît toutefois qu'un grand nombre de postes ne seront plus à pourvoir. Il en résulte que les effectifs actuels diminueront de deux millions d'unités malgré l'afflux important prévu.

L'Afrique subsaharienne aura besoin d'un afflux de 3,8 millions d'enseignants (le deuxième en valeur absolue) dans l'hypothèse d'un taux d'attrition de 6,5%. Toutefois, la majorité de ces nouvelles recrues seront affectées à des postes à créer. En fait, la moitié des nouveaux postes à créer à l'échelle mondiale pour atteindre l'objectif de l'EPU se concentrent dans cette région.

Une proportion considérable de ces nouveaux postes revient aussi aux États arabes (34%) et à l'Asie du Sud et de l'Ouest (15%). L'inverse est vrai dans d'autres régions, où un certain nombre de postes deviendront excédentaires d'ici 2015.

Encadré 1.8 L'attrition du corps enseignant aux États-Unis

Aux États-Unis, les établissements scolaires ont perdu en 1999-2000 quelque 550 000 enseignants (soit 16% du corps enseignant) : la moitié d'entre eux ont changé d'établissement et les autres ont abandonné la profession, essentiellement pour travailler dans d'autres secteurs (NCES, 2005).

Lors de l'enquête sur le corps enseignant réalisée en 2000-2001, des enseignants ont été invités à expliquer les raisons pour lesquelles ils ont décidé de changer d'établissement et à exprimer leur degré de satisfaction à l'égard de divers facteurs propres à l'établissement qu'ils quittaient. Les cinq sources principales de mécontentement avancées par les enseignants qui ont changé d'établissement sont les suivantes : un manque de temps de préparation (65%), une charge de travail trop lourde (60%), un salaire trop faible (54%), les problèmes

comportementaux des élèves (53%) et un manque d'influence sur la politique scolaire (52%). Les cinq sources de mécontentement les plus souvent citées par ceux qui abandonnent la profession sont un manque de temps de préparation (60%), une charge de travail trop lourde (51%), un nombre excessif d'élèves en classe (50%), un salaire trop faible (48%) et les problèmes comportementaux des élèves (44%).

La rotation et l'attrition des enseignants ont diverses implications. À l'échelle nationale, elles modifient la répartition des enseignants, ce qui peut devenir problématique lorsque des enseignants qualifiés quittent une région spécifique, tandis qu'à l'échelle des établissements, elles peuvent nécessiter des recrutements d'enseignants remplaçants (sauf si les effectifs d'élèves diminuent).

Source : Données provenant du NCES, 2005.

Il est difficile de déterminer dans quelle mesure la séropositivité et le sida affecteront les taux d'attrition du corps enseignant. La **Figure 1.18** révèle l'incertitude qui règne à cet égard dans quatre pays d'Afrique subsaharienne fortement touchés. Les segments représentent les effectifs actuels d'enseignants primaires, et les zones ombrées, les renforts d'enseignants qu'il faut prévoir pour atteindre l'objectif de l'EPU, abstraction faite du taux d'attrition chez les enseignants en poste. Les zones ombrées montrent le nombre d'enseignants supplémentaires requis pour atteindre l'objectif de l'EPU selon deux scénarios différents, l'un à raison d'un taux d'attrition moyen de 6,5% par an et l'autre à raison d'un taux plus élevé, de 10%, qui reflète sans doute mieux l'impact de la séropositivité et du sida.

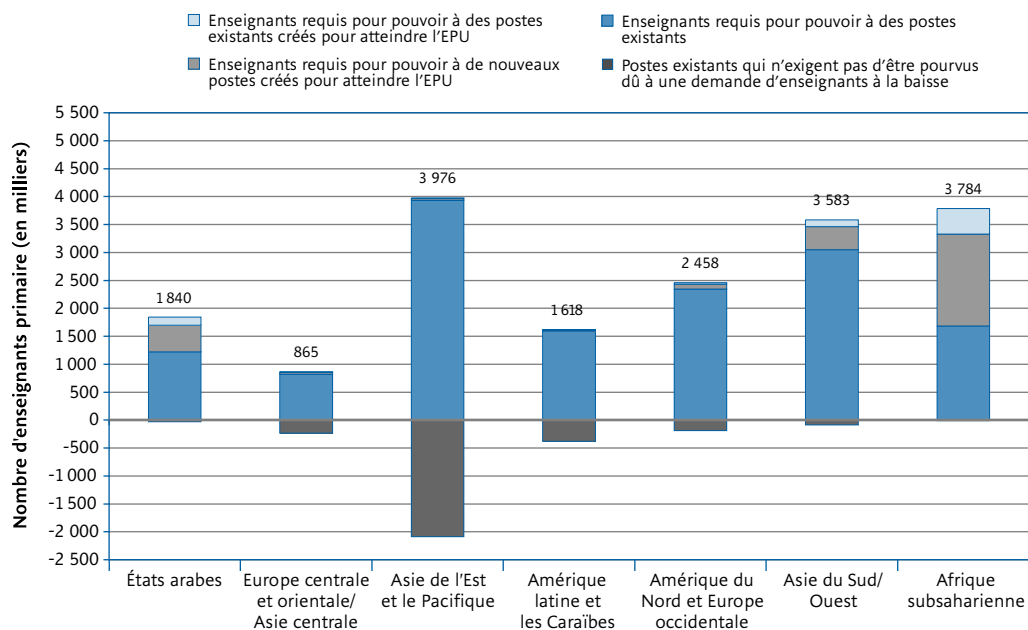
Au Mozambique par exemple, il faudra recruter 123 800 enseignants supplémentaires pour

atteindre l'objectif de l'EPU à raison d'un taux d'attrition moyen (6,5%) dans les dix prochaines années, ce qui représente l'équivalent des effectifs actuels. Et si le taux d'attrition grimpe à 10%, 154 000 enseignants supplémentaires seront requis pour atteindre l'objectif de l'EPU d'ici 2015.

La **Figure 1.19** porte sur des pays qui devront accroître leurs effectifs d'enseignants de plus de 3% par an pour atteindre l'objectif de l'EPU en 2015, en plus des renforts requis pour compenser les taux actuels d'attrition. C'est en Afrique centrale et de l'Ouest que la situation est la plus préoccupante : le Burkina Faso, le Congo, le Mali, le Niger et le Tchad devront augmenter leurs effectifs d'enseignants primaires de plus de 10% par an entre 2004 et 2015, soit plus de 100% sur la période de référence. Les taux d'accroissement sont plus modérés dans d'autres régions et pays, si ce n'est en Afghanistan, où les effectifs d'enseignants au primaire devront progresser de près de 9% par an.

FIGURE 1.17

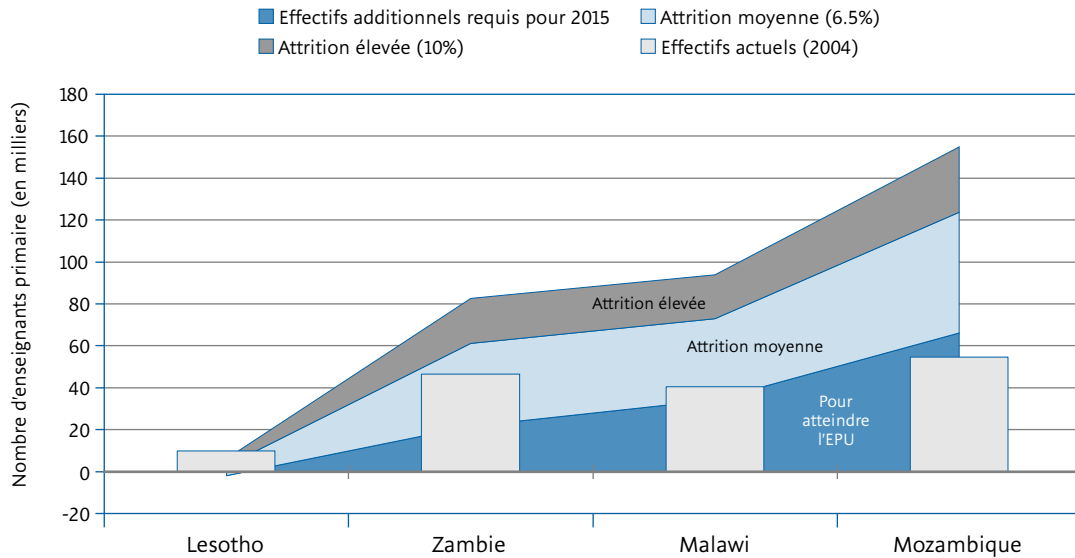
Enseignants additionnels requis au primaire pour contrer l'attrition et atteindre l'EPU pour la période 2004-2015



Source : Estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO, tableau statistique A2.6 de l'Annexe 2.

FIGURE 1.18

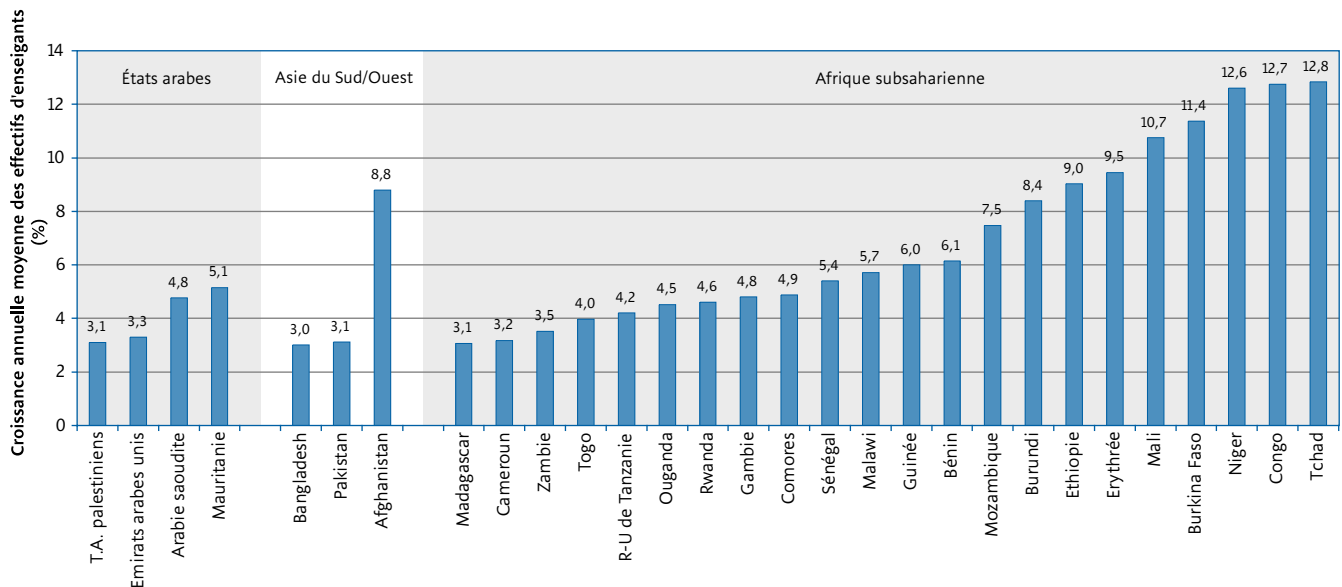
Effectifs d'enseignants requis et flux entre 2004 et 2015 dans quatre pays à forte séropositivité



Source : Estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

FIGURE 1.19

Taux de croissance annuel requis pour atteindre l'objectif de l'EPU entre 2004 et 2015, pour certains pays sélectionnés



Source : Estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO, tableau statistique A2.6 de l'Annexe 2.

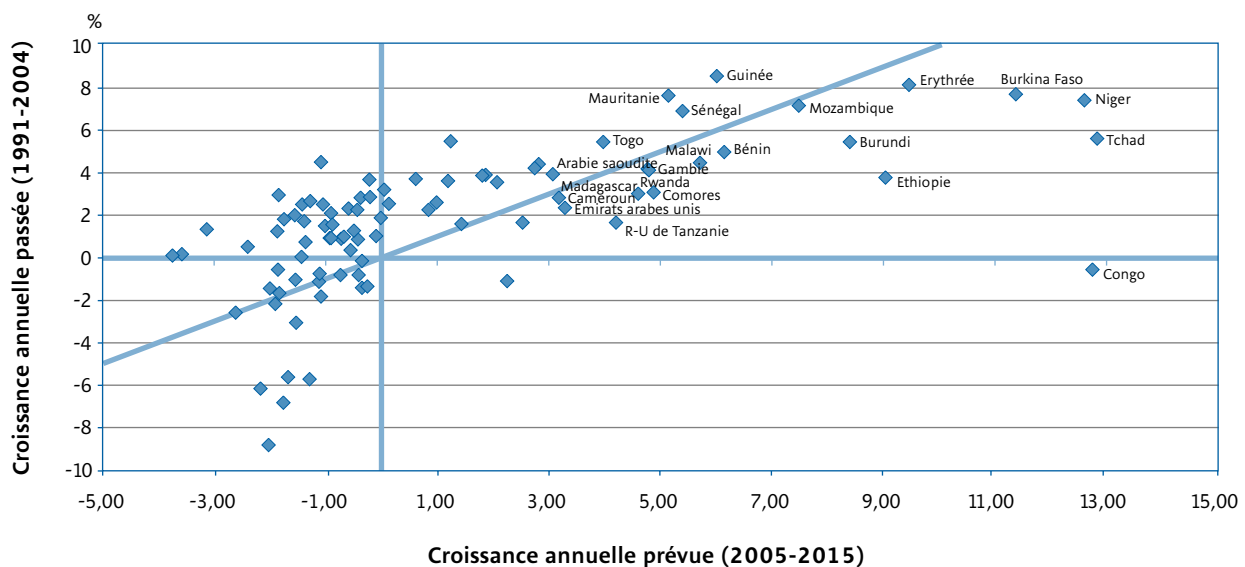
Ces objectifs de croissance sont-ils réalisables à la lumière du passé ? La **Figure 1.20** compare les taux d'accroissement des effectifs d'enseignants primaires enregistrés dans les années 1990 et ceux requis pour atteindre l'objectif de l'EPU en 2015. Au Congo, par exemple, le taux d'accroissement a diminué ces dix dernières années à cause des conflits. Les autres pays d'Afrique centrale et de l'Ouest en butte aux pires difficultés – le Burkina Faso, l'Éthiopie, le Niger et le Tchad – ont enregistré des taux d'accroissement compris entre 6% et 8% dans les années 1990, soit un peu plus de 50% à 75% de l'équivalent requis pour atteindre l'objectif de l'EPU. Des pays comme la Guinée, la Mauritanie, le Mozambique et le Sénégal devraient maintenir leurs taux élevés d'accroissement à leur niveau actuel, mais ils risquent de ne pas y parvenir. Les pays qui ont enregistré des taux d'accroissement modérés dans les années 1990, comme l'Arabie saoudite, l'Éthiopie et la Gambie devront doubler leurs taux à l'avenir. Enfin, un certain nombre de pays ont enregistré dans les années 1990 des taux d'accroissement supérieurs

aux taux à prévoir à l'avenir. Il sera sans doute difficile pour certains pays – le Mozambique ou le Sénégal – de maintenir les taux élevés des années 1990 à l'avenir. En revanche, dans d'autres pays, comme au Cambodge ou en République démocratique populaire lao, l'accroissement prévu pour atteindre l'objectif de l'EPU est légèrement inférieur à celui enregistré pendant les années 1990.

Les pays réussiront-ils à maintenir, voire à augmenter ces taux d'accroissement ? Tout dépend d'une subtile conjonction de facteurs. Il faut souligner en effet que les effectifs prévus d'enseignants ne sont qu'un aspect du processus à mettre en œuvre pour progresser sur la voie des objectifs d'éducation. Il faut réunir des conditions autres qu'un nombre suffisant d'enseignants pour atteindre l'objectif de l'EPU. La qualité de l'éducation est essentielle. Les prévisions de l'ISU alimentent les débats plus généraux proposés dans les chapitres suivants à propos de la nécessité de s'assurer que les enseignants sont qualifiés, rémunérés et motivés comme il se doit pour dispenser un enseignement de qualité.

FIGURE 1.20

Taux d'accroissement annuel des enseignants de 1991 à 2004 et taux d'accroissement prévu pour atteindre l'EPU d'ici 2015



Source : Estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO, tableaux statistiques A2.4 et A2.6 de l'Annexe 2.

2

Formation et qualifications des enseignants et qualité de l'éducation

Introduction

Ce deuxième chapitre tente d'évaluer la situation actuelle de la « qualité » de l'éducation à l'échelle mondiale. Si un nombre suffisant d'enseignants permet de rencontrer les objectifs internationaux en termes d'éducation, c'est bien l'efficacité de l'enseignant dans la salle de classe qui prime quand il s'agit de réaliser l'engagement de l'Éducation pour Tous. Une éducation de qualité génère de bons résultats d'apprentissage et la formation et la préparation premières des enseignants contribuent à concrétiser cet objectif. Il est également important de déterminer la manière dont cette qualité est répartie dans un souci de traitement équitable et pour veiller au juste déploiement d'enseignants bien formés dans les divers établissements scolaires et les différentes régions d'un pays.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, certains pays auront à affronter un défi majeur : ils devront procéder à un recrutement massif d'enseignants pour renforcer les effectifs existants et atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU). Ce deuxième chapitre tente de déterminer si ces mêmes pays présentent des lacunes au niveau des connaissances et des compétences des enseignants. Il procède également à l'analyse des données fournies par des pays où la situation est plus contrastée et où la mise à niveau des connaissances et aptitudes du corps enseignant sera essentielle pour améliorer les résultats de l'enseignement.

Le concept de la qualité de l'éducation englobe tout un éventail d'aptitudes et de compétences, sans oublier la motivation. Il va de soi qu'une formation spécifique est nécessaire si l'on attend d'un enseignant (ou de tout autre travailleur qualifié) qu'il fournisse des services de qualité. Parmi les rares indicateurs concernant les enseignants qui sont collectés de manière systématique figurent les données sur les niveaux de formation. Ceci nous

amène à recommander l'élaboration de mesures plus probantes de la qualité de l'éducation qui puissent être utilisées pour comparer les différents pays.

Le présent chapitre a été élaboré à partir d'un éventail de sources de données, dont la base de données de l'ISU, l'enquête spéciale de l'ISU sur les enseignants, ainsi que différentes enquêtes sur les enseignants menées à différents niveaux d'études, dans divers pays. Malgré le caractère lacunaire de ces données, les indicateurs révèlent les compromis consentis par les différents pays dans le cadre de leurs efforts pour rencontrer les objectifs de l'éducation. En réalité, de nombreux pays doivent effectuer des choix pour améliorer l'équité en termes d'accès à l'enseignement et renforcer la qualité de l'éducation.

La Section 1 passe en revue les mesures internationales actuellement disponibles de la qualité de l'éducation en fonction de la formation reçue ; celles-ci sont mises en rapport avec une référence comparable à l'échelle internationale. Elle procède à la comparaison des différentes régions et pays en se concentrant de manière plus spécifique sur les régions et pays confrontés aux défis les plus importants.

La Section 2 va au-delà des normes minimales de qualification pour examiner les titres et diplômes obtenus par les enseignants. Elle introduit le débat de la section 3 relatif aux mesures directes des connaissances de matières données (les sciences et les mathématiques) et des aptitudes académiques des enseignants.

Enfin, la Section 4 passe en revue les différentes mesures de formation en cours d'emploi ou de formation professionnelle continue des enseignants sur la base des résultats d'évaluations régionales et internationales. Après avoir montré les limites des données internationales existantes, cette section suggère de rencontrer la demande d'informations utiles aux décideurs politiques via l'utilisation renforcée des données relatives au cadre réglementaire de l'exercice de la profession et des nouveaux instruments d'évaluation élaborés à partir des enquêtes menées.

SECTION 1. Les enseignants et les normes minimales de qualification

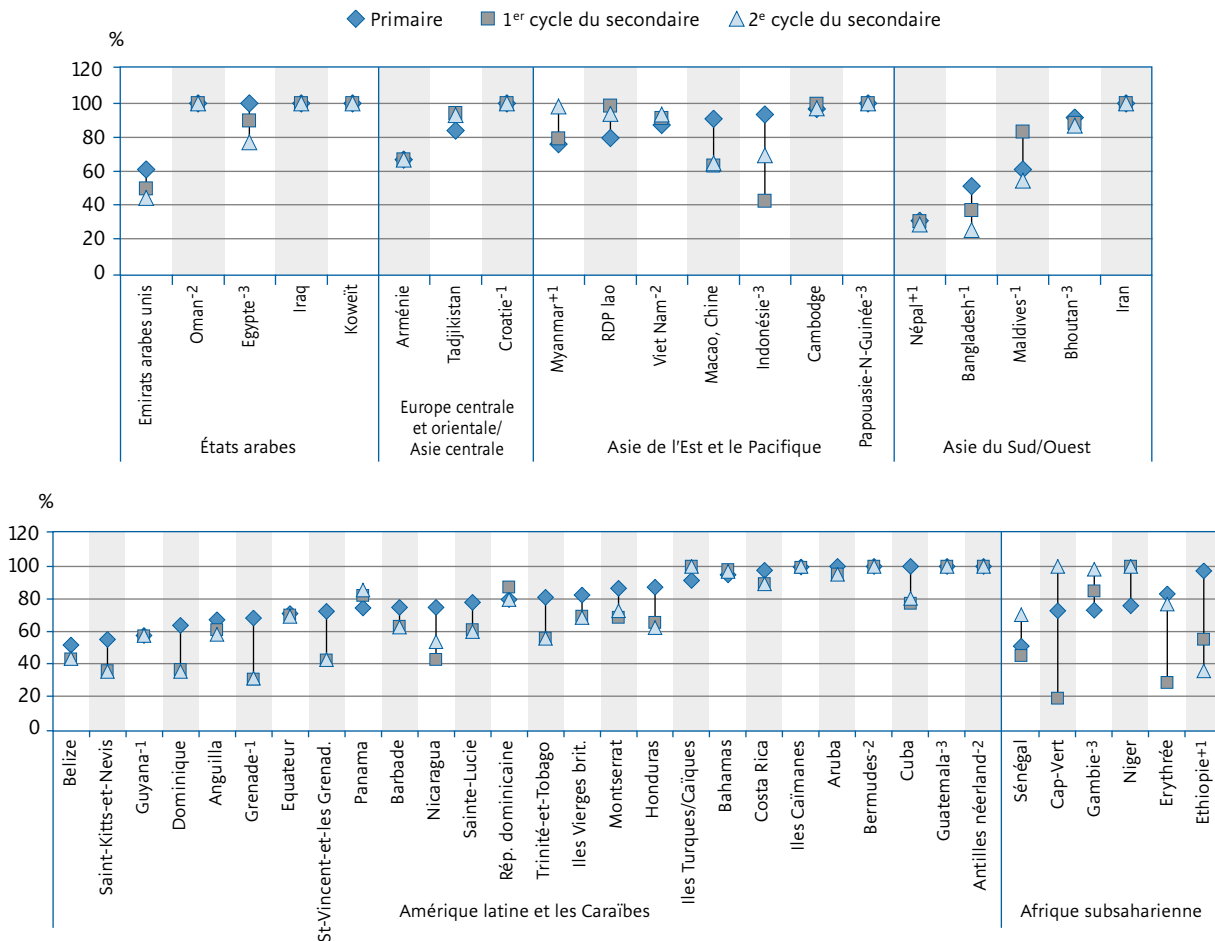
Deux problèmes rendent difficile l'élaboration d'indicateurs de la qualité de l'éducation qui pourraient servir à effectuer des comparaisons internationales : on dispose de peu de données et on peine à définir les caractéristiques mesurables de l'efficacité d'un enseignant. Les données relatives aux enseignants qui sont le plus largement collectées par les ministères de l'éducation (y compris les diplômes et attestations

des enseignants et s'ils sont bel et bien certifiés pour enseigner) n'entretiennent généralement qu'un rapport fort ténu avec les connaissances et compétences des élèves dans les pays où l'on a étudié cette relation.

L'indicateur de la qualité de l'éducation le plus souvent recueilli est la proportion d'enseignants qualifiés ou d'enseignants ayant le niveau de formation minimum requis dans un pays donné (formation initiale ou formation continue). La **Figure 2.1** présente des données relatives à la proportion d'enseignants « formés » dans les

FIGURE 2.1

Proportion des enseignants « formés » selon le niveau d'enseignement et la région, 2004



Notes : ⁺¹ Les données se rapportent à 2005 ; ⁻¹ Les données se rapportent à 2003 ; ⁻² Les données se rapportent à 2002 ; ⁻³ Les données se rapportent à 2001.

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006.

pays à même de fournir ces données pour l'enseignement primaire ainsi que pour le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces informations sont utiles à l'échelle nationale, mais sont moins probantes dans les comparaisons internationales. Les normes d'accès à la profession d'enseignant varient considérablement d'un pays à l'autre. Cet indicateur permet d'identifier les systèmes d'éducation qui ne satisfont pas aux objectifs fixés pour garantir un minimum de qualité. Dans quelques pays, moins de la moitié des enseignants satisfont aux normes minimales de qualification.

Il est malaisé d'utiliser cet indicateur pour mesurer l'évolution dans le temps, car les pays où la proportion d'enseignants formés paraît avoir augmenté ont peut-être simplement assoupli leurs normes de qualification. Inversement, les pays qui ont rehaussé leurs normes de qualification, peut-être pour promouvoir le profil

professionnel des enseignants, paraissent avoir régressé.

La **Figure 2.2** donne l'éventail des normes minimales de qualification des enseignants dans des pays sélectionnés dans différentes régions du monde, ainsi que la proportion d'enseignants qui satisfont à ces normes. Elle nous permet de comparer la proportion d'enseignants qui satisfont à une norme donnée. En Namibie et au Tchad par exemple, 40% des enseignants ne satisfont pas à la norme minimale de qualification. Cependant, les données présentées permettent aux lecteurs d'établir une distinction entre la formation tertiaire exigée en Namibie et celle exigée au Tchad (douze années d'enseignement de base). On pourrait être tenté d'en conclure que les pays qui ont des exigences moins strictes compteront des proportions plus importantes d'enseignants les respectant, mais tel n'est pas toujours le cas.

Encadré 2.1 Importance des programmes de formation des enseignants

Le but de la formation d'un enseignant devrait être de développer ses connaissances générales et sa culture personnelle ; son aptitude à enseigner et à éduquer ; sa compréhension des principes qui président à l'établissement de bonnes relations humaines à l'intérieur et au-delà des frontières nationales ; sa conscience du devoir qui lui incombe de contribuer, à la fois par l'enseignement et par l'exemple, au progrès social, culturel et économique.

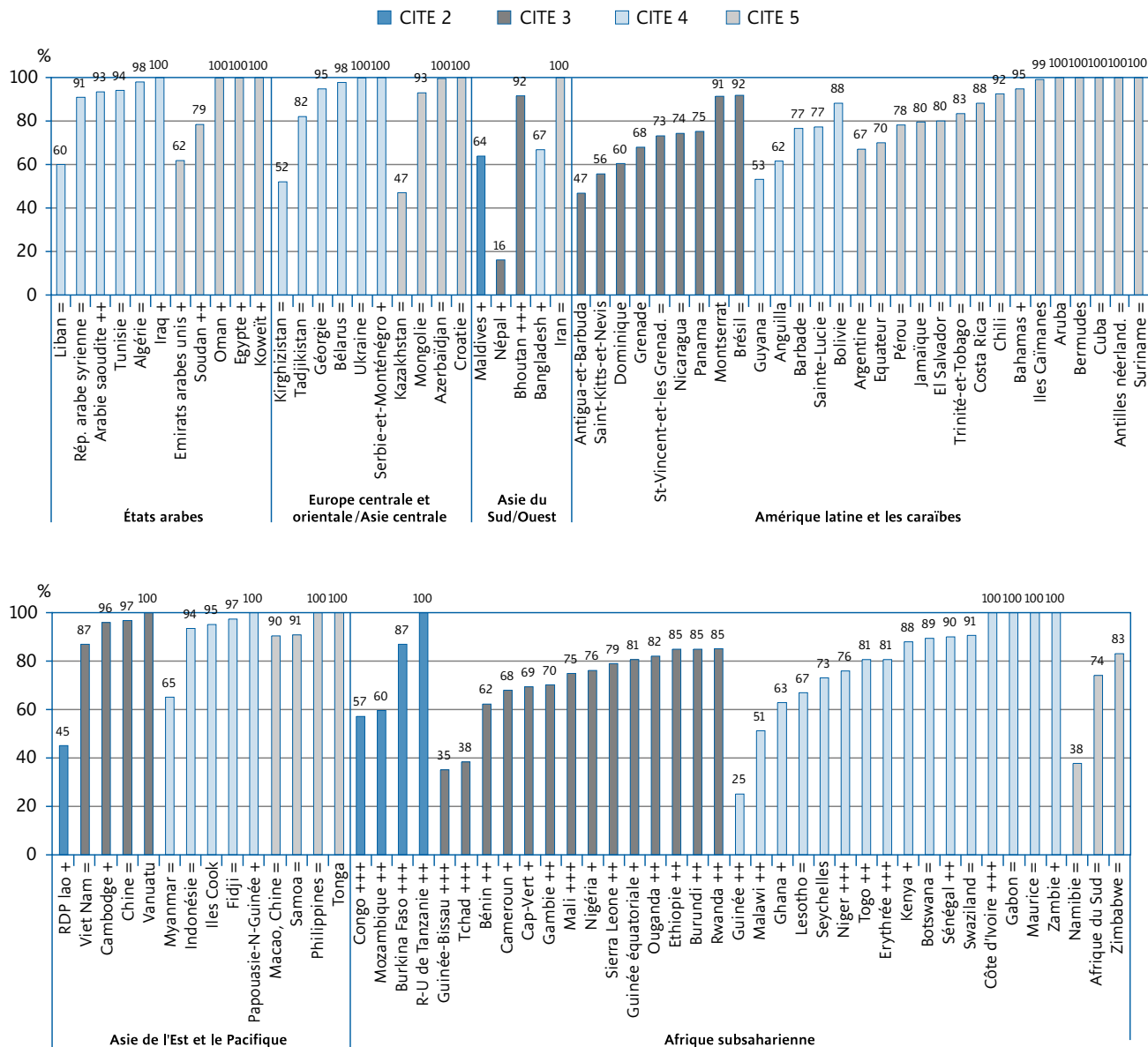
Tout programme de formation des enseignants devrait comprendre essentiellement les points

suivants : études générales ; étude des éléments fondamentaux de la philosophie, de la psychologie et de la sociologie appliqués à l'éducation, ainsi que l'étude de la théorie et de l'histoire de l'éducation, de l'éducation comparée, de la pédagogie expérimentale, de l'administration scolaire et des méthodes d'enseignement dans les diverses disciplines ; études relatives au domaine dans lequel l'intéressé(e) a l'intention d'exercer son enseignement ; pratique de l'enseignement et des activités parascolaires sous la direction de maîtres pleinement qualifiés.

Source : Recommandation de l'UNESCO/OIT concernant la condition du personnel enseignant (1966).

FIGURE 2.2

Normes minimales pour enseigner au primaire et proportions des enseignants qui atteignent ces normes



Besoin en terme d'enseignants pour atteindre l'ÉPU

- Besoin très important +++ > 150%
- Besoin important ++ 50.1 – 150%
- Besoin moins important + 0.1 – 50%
- Pas de besoin = 0%

Notes : Les pays qui ont besoin de plus d'enseignants pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel pour 2015, tels qu'identifiés au Chapitre 1, sont mis en valeur selon la région. L'année de référence des données varie entre 2000 et 2004.

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006.

Enseignement primaire

Sur la base des données fournies par 106 pays en 2002, la Figure 2.2 présente le niveau de formation minimum (niveau de la CITE – voir l'Encadré 2.2) requis pour donner cours dans l'enseignement primaire et la proportion d'enseignants qui satisfont à cette norme ou la dépassent.

Dans un certain nombre de pays, la norme minimale de qualification pour enseigner dans le primaire est le diplôme de fin d'études secondaires (niveau 3C de la CITE), souvent dans une filière spécifique à la formation des

enseignants dont la finalité n'est pas de préparer l'accès à des études supérieures. Dans une minorité de pays, la norme est un diplôme équivalent au premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE), soit approximativement neuf années d'enseignement de base. Parmi ces pays figurent la République démocratique populaire lao en Asie de l'Est et le Pacifique, les Maldives en Asie du Sud et de l'Ouest et un certain nombre de pays d'Afrique subsaharienne.

Les normes de qualification applicables aux enseignants au primaire sont généralement moins strictes en Afrique subsaharienne que dans d'autres régions.

Encadré 2.2 Comparaison des qualifications des enseignants entre les pays

La formation minimale requise pour exercer la profession d'enseignant dans différents pays est exprimée dans ce chapitre suivant la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Le recours à la CITE permet de procéder à la comparaison internationale de toute une série de dimensions des systèmes d'éducation, dont la durée du programme suivi, les conditions d'accès et l'orientation théorique par rapport à l'orientation pratique / technique des études. La CITE n'a pas été élaborée spécifiquement pour comparer les niveaux de formation des enseignants. Toutefois, en groupant les niveaux de formation nationaux sur la base de cette classification, on obtient un degré de comparabilité plus élevé qu'en se fiant aux mesures spécifiques nationales de la formation des enseignants ou de la durée de scolarisation cumulée nécessaire pour devenir enseignant.

Premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE) : neuf années d'études environ.

Deuxième cycle de l'enseignement (niveau 3 de la CITE) : entre 12 et 13 années d'études. L'accès est soumis à la réussite du premier cycle. Les programmes des niveaux 3A et 3B de la CITE sont conçus pour préparer les élèves à suivre des études supérieures, correspondant respectivement aux niveaux 5A et 5B de la CITE (voir ci-dessous). Les programmes du niveau 3C de la CITE ne sont généralement pas sanctionnés par un diplôme donnant accès à l'enseignement supérieur.

Source : UNESCO (1999).

Enseignement postsecondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE) : ces programmes sont à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et le postsecondaire dans une optique de comparaison internationale, même si d'un point de vue national, il est clairement possible de les rattacher soit au deuxième cycle du secondaire, soit au postsecondaire. Certes, les programmes postsecondaires non supérieurs ne sont souvent pas d'un niveau beaucoup plus poussé que ceux dispensés dans le deuxième cycle du secondaire, mais ils servent à élargir les connaissances des élèves qui sont déjà titulaires d'un diplôme de ce niveau. Ces élèves sont généralement plus âgés qu'au niveau 3 de la CITE. Les programmes du niveau 4 de la CITE durent généralement entre six mois et deux ans en équivalent temps plein.

Enseignement supérieur (niveau 5A de la CITE) : ces programmes sont largement théoriques et sont conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau (un doctorat, par exemple) ou à exercer des professions exigeant des compétences pointues (médecine, droit, architecture, ingénierie, etc.). Ils durent au moins trois ans, après l'obtention d'un diplôme du niveau 3 de la CITE.

Enseignement supérieur (niveau 5B de la CITE) : ces programmes sont généralement plus axés sur l'acquisition de qualifications pratiques, techniques et professionnelles que les programmes du niveau 5A. Leur durée est au minimum de deux ans, après l'obtention d'un diplôme du niveau 3 de la CITE.

Peu de pays en dehors de l'Afrique du Sud, de la Namibie et du Zimbabwe exigent de leurs enseignants l'obtention d'un titre ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur. En réalité, la plupart des pays exigent au minimum un diplôme de fin d'études postsecondaires non supérieures (niveau 4 de la CITE) ou de fin d'études secondaires.

Parmi les pays d'Afrique subsaharienne qui exigent un diplôme du niveau 4 de la CITE, la Côte d'Ivoire, le Gabon, Maurice et la Zambie indiquent que la totalité des enseignants au primaire satisfont à ce critère. En Guinée en revanche, seul un quart des enseignants y satisfont. Le diplôme de fin d'études secondaire est également très courant, surtout en Afrique centrale et de l'Ouest. L'accès au deuxième cycle du secondaire est généralement soumis à la réussite du premier cycle du secondaire. Toutefois, la proportion réelle d'enseignants diplômés varie de manière considérable : de 40% en Guinée-Bissau et au Tchad à 85% au Rwanda.

Enfin, au Burkina Faso, au Congo, au Mozambique, au Sénégal et en République-Unie de Tanzanie, les enseignants au primaire doivent au moins être titulaires d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE). Les données de 2004 montrent qu'ils sont relativement nombreux à avoir le niveau de formation minimum requis au Burkina Faso (87%) et en République-Unie de Tanzanie (100%), mais pas au Congo et au Mozambique où ils ne sont respectivement que 57% et 60%.

Dans le chapitre précédent, nous avons également évoqué l'importance du rôle des enseignantes dans l'enseignement primaire dans des pays en développement, en particulier en ce qui concerne la participation des fillettes et le rendement global de l'éducation. Cependant, dans de nombreux pays, les enseignantes ont souvent un niveau de formation moins élevé que leurs homologues masculins, voire insuffisant : cela peut se traduire par un salaire moins élevé

Encadré 2.3 Para-enseignants et qualité de l'éducation

Bien que l'on ait observé de réelles avancées sur la voie de l'Éducation pour Tous (EPT) et de l'enseignement primaire universel élevé au rang d'Objectif du Millénaire pour le développement (OMD), l'accroissement de la scolarisation a un prix : il convient d'augmenter les dépenses d'éducation, de diminuer le traitement des enseignants et, dans la plupart des cas, d'améliorer le ratio élèves/enseignant. Les recherches menées au cours des dix dernières années indiquent que de nombreux pays en développement ont tenté de contrôler les coûts liés aux enseignants en recrutant un grand nombre d'enseignants non qualifiés ou moins qualifiés ou, encore, en ayant recours à des auxiliaires d'éducation et des volontaires issus de la communauté locale. Le niveau moyen de formation et d'expérience du corps enseignant a par conséquent baissé (Mehrotra et Buckland, 1998). Ce type de stratégie pourrait compromettre l'accomplissement du sixième objectif de l'EPT qui est d'améliorer la qualité de l'éducation. Bien que la qualité d'un enseignant soit un facteur notoirement difficile à contrôler et mesurer, il paraît évident que l'assouplissement des exigences en matière de formation des nouveaux enseignants va à l'encontre du type

d'investissements susceptible d'aboutir à une amélioration de la qualité de l'éducation.

Bien qu'on ne dispose que de très peu de données systématiques qui soient comparables à l'échelle internationale, un certain nombre d'études nationales semblent indiquer que l'impact du recrutement de para-enseignants sur les connaissances et les compétences des élèves n'est pas nettement défini (*voir le Chapitre 3*). Dans certaines études, l'impact est négatif, tandis que dans d'autres, il est positif, voire neutre. Il convient donc de procéder à une évaluation plus rigoureuse des politiques menées. Comme nous l'avons vu au Chapitre 1, certains pays en développement devront procéder à un recrutement massif d'enseignants pour atteindre l'objectif de l'EPU. Des programmes de formation alternatifs conçus pour permettre aux candidats enseignants d'acquérir rapidement des connaissances dans leurs matières et des compétences pédagogiques de base pourraient bien être la seule solution envisageable. Comprendre les points forts de ce type de programmes et leur impact sur le corps enseignant actuel sera essentiel pour le maintien de la qualité à l'heure où les gouvernements tentent de développer l'accès à l'enseignement primaire et secondaire.

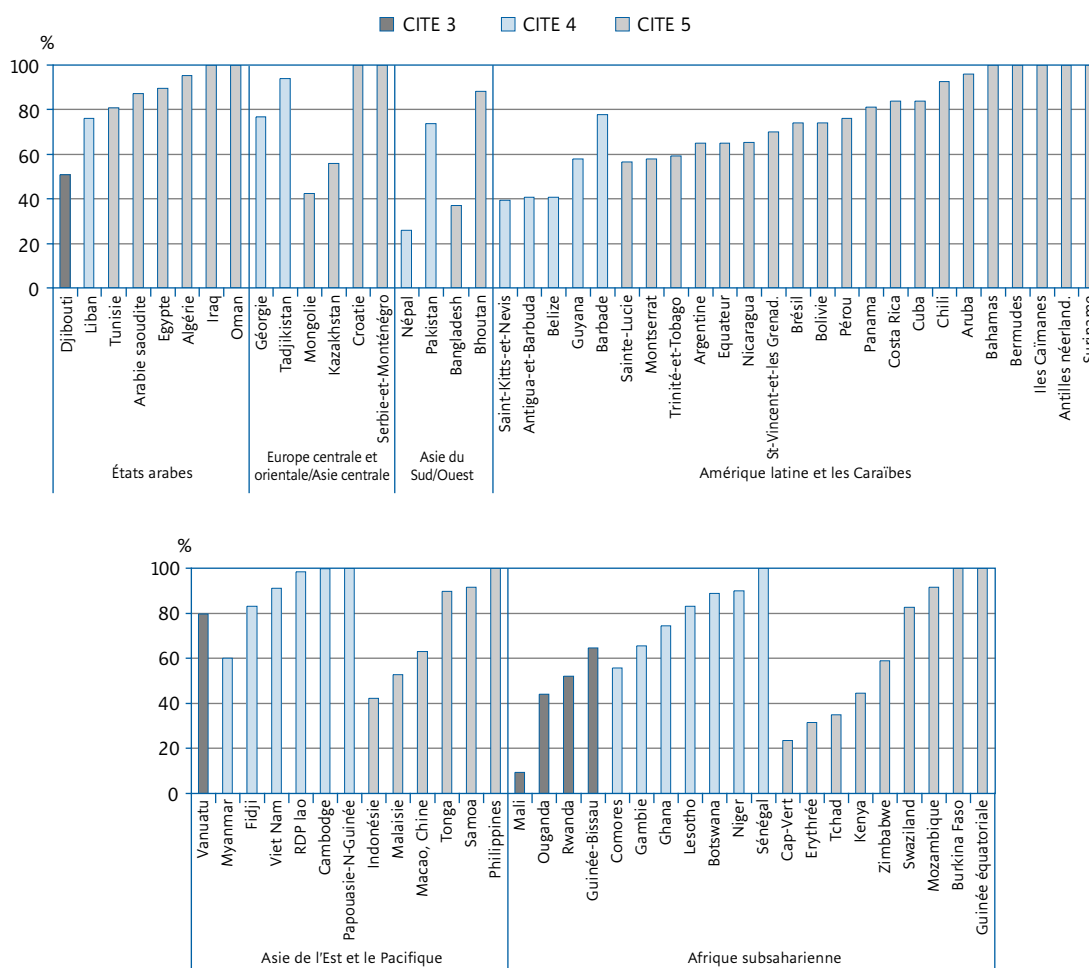
selon les barèmes statutaires et des perspectives plus limitées de promotion à des postes de pouvoir et de prise de décision au sein du système scolaire.

On constate des disparités entre les sexes en termes d'accès à la formation d'enseignant dans le primaire dans un certain nombre de pays d'Afrique subsaharienne qui ont fourni des données. Au Congo, 71% des enseignantes satisfont aux critères de formation minimum pour accéder à la profession, contre 46% des enseignants de sexe masculin ; de même, au

Ghana, 83% des enseignantes sont pleinement qualifiées, contre 53% des hommes. Toutefois, en Érythrée et en Guinée équatoriale, respectivement 87% et 89% des enseignants au primaire de sexe masculin sont pleinement qualifiés, contre 68% et 62% d'enseignantes au primaire. Les données sur l'accès à la formation ne sont pas disponibles par sexe en Côte d'Ivoire, au Gabon, à Maurice, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie. En Namibie, seuls 38% des enseignants au primaire ont suivi une formation adéquate, mais les deux sexes sont représentés en proportion égale.

FIGURE 2.3

Normes minimales pour enseigner au premier cycle du secondaire et proportions des enseignants qui atteignent ces normes



Note : L'année de référence des données varie entre 2000 et 2004.
Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006.

Premier cycle de l'enseignement secondaire

Soixante-seize pays ont indiqué la proportion d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le niveau de formation atteint le minimum requis. La **Figure 2.3** montre que les critères de formation ont tendance à être plus stricts que dans l'enseignement primaire. Néanmoins, des différences régionales se dégagent. La grande majorité des programmes de formation des enseignants relèvent soit de l'enseignement postsecondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE), soit de l'enseignement supérieur (niveaux 5A et 5B de la CITE). Cependant, certains pays n'exigent qu'une formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, comme Djibouti dans les États arabes, la Guinée-Bissau, le Mali, l'Ouganda et le Rwanda en Afrique subsaharienne et Vanuatu dans le Pacifique.

Dans la plupart des pays qui ont fourni des données, plus de la moitié des enseignants satisfont au critère de formation minimum en vigueur pour exercer la profession. Quelques pays échappent à ce constat : au Cap-Vert 23% seulement des enseignants qui donnent cours dans le premier cycle du secondaire sont titulaires d'un diplôme du niveau 5 de la CITE requis ; viennent ensuite l'Érythrée (31%) et le Bangladesh (37%). Dans les pays où la norme minimale de qualification est un diplôme du niveau 4 de la CITE, les enseignants du premier cycle du secondaire qui la respectent ne sont que 39% à Saint-Kitts-et-Nevis et 26% au Népal. Enfin, dans les pays qui exigent un diplôme de fin d'études secondaires (niveau 3 de la CITE), 44% des enseignants en sont titulaires en Ouganda, contre 9% au Mali.

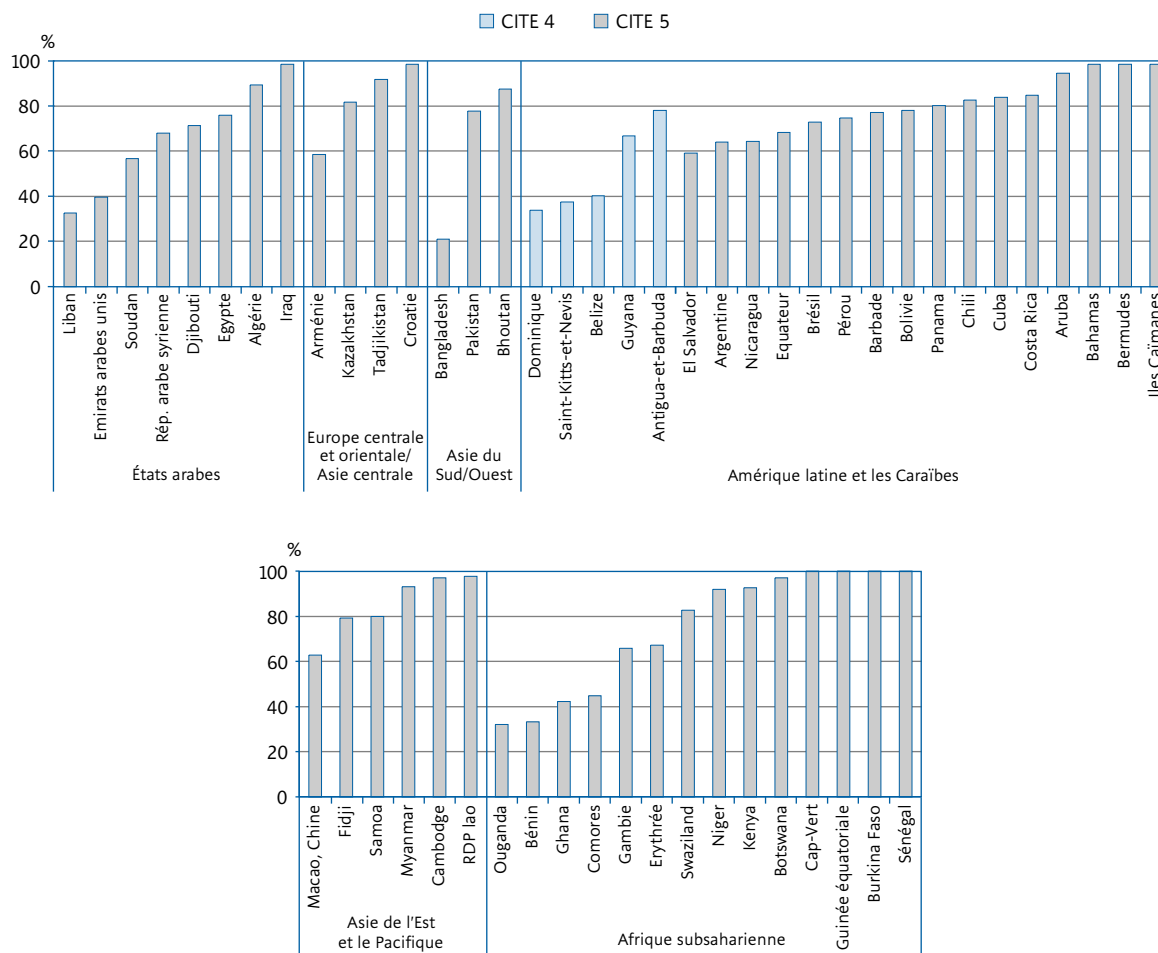
Deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Dans la plupart des 54 pays ayant fourni des données, les enseignants doivent être titulaires d'un diplôme supérieur pour enseigner dans le deuxième cycle du secondaire (*voir la Figure 2.4*). Un diplôme postsecondaire non supérieur est exigé à Antigua-et-Barbuda, au Belize, à la Dominique, en Guyane et à Saint-Kitts-et-Nevis en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Dans la plupart des pays ayant fourni des données, plus de la moitié des enseignants du deuxième cycle du secondaire respectent le critère de formation minimum. Font exception à la règle les Comores (45%), le Ghana (42%), le Belize (41%), le Bénin (33%), le Liban (33%), l'Ouganda (32%) et le Bangladesh (21%). Selon les données fournies par certains pays d'Afrique subsaharienne, la totalité des enseignants du deuxième cycle du secondaire satisfont à la norme minimale de qualification. Signalons toutefois que des taux de scolarisation sont extrêmement faibles dans ces pays à ce niveau d'enseignement : 9% seulement en 2002, au Burkina Faso, où tous les enseignants satisfont à la norme minimale de qualification.

FIGURE 2.4

Normes minimales pour enseigner au deuxième cycle du secondaire et proportions des enseignants qui atteignent ces normes



Note : L'année de référence des données varie entre 2000 et 2004.

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2006.

SECTION 2. Au-delà des qualifications minimales, le niveau de formation des enseignants

La proportion d'enseignants titulaires du diplôme minimum requis met en relief la variation de la qualité de l'éducation selon les pays, mais elle ne reflète pas nécessairement le niveau de formation des enseignants. Cette section établit un lien entre deux sources de données différentes. La première série de comparaisons se base sur un sondage réalisé auprès des professeurs de lecture et de mathématiques des élèves de sixième année qui ont participé à l'évaluation menée par le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ)¹ entre 2000 et 2002. La deuxième série de comparaisons porte sur les données recueillies dans des pays à revenu intermédiaire qui participent au programme sur les

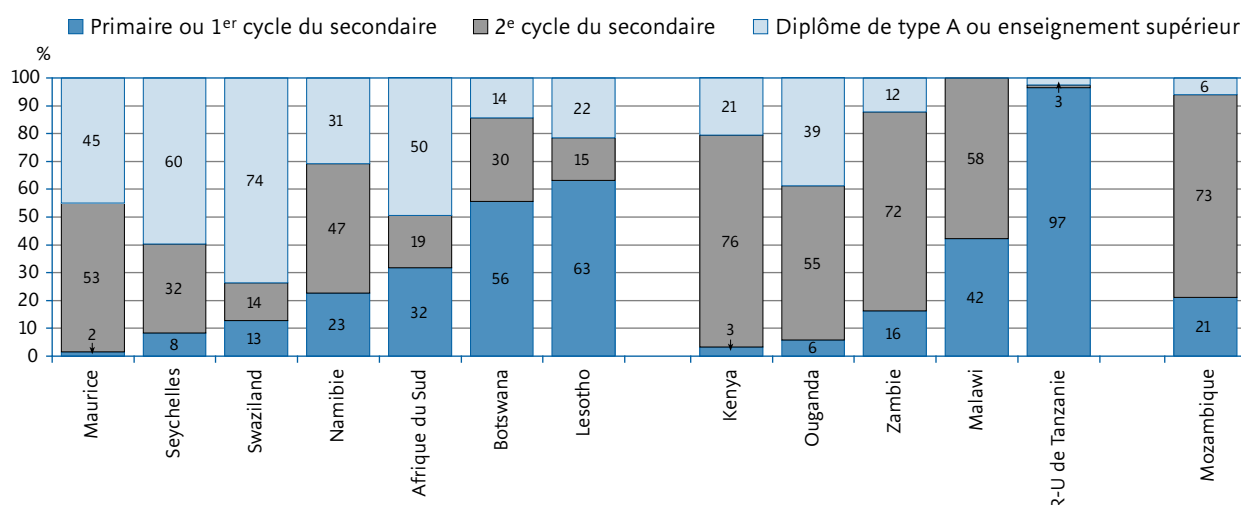
indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) coordonné par l'ISU et l'OCDE.

Afrique australe et orientale

Le niveau de formation des enseignants de sixième année varie considérablement dans les 13 pays qui ont participé à l'étude que le SACMEQ a menée entre 2000 et 2002 (voir la **Figure 2.5**). Ce sont des enseignants titulaires d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE) et parfois même d'un niveau inférieur qui donnent cours de lecture à une proportion d'élèves de sixième année comprise entre 40% et 97% au Botswana, au Malawi et en République-Unie de Tanzanie. Au Lesotho, les enseignants au primaire sont peu diplômés : plus de la moitié des élèves de sixième année sont confiés à des professeurs qui ne sont titulaires que d'un diplôme de fin d'études primaires. Leur niveau de formation est donc à peine plus élevé que celui de leurs élèves. À l'autre extrême, au moins 45% des professeurs

FIGURE 2.5

Pourcentage d'élèves de 6^e année dont les professeurs de lecture ont complété différents niveaux de formation, 2000-2002



Note : Dans cette figure, comme pour toutes celles qui présentent des données du SACMEQ, les pays sont regroupés selon leur besoin additionnel d'enseignants pour 2015. Le Mozambique est le pays où le besoin attendu d'enseignants est le plus important.

Source : Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), 2000-2002.

¹ Le SACMEQ, un consortium des ministères de l'éducation de la sous-région d'Afrique australe, a travaillé en partenariat avec l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'UNESCO pour mener des recherches sur les politiques de l'éducation afin de recueillir des informations fiables pouvant être utilisées par les décideurs.

sont titulaires d'un diplôme de type A (niveau 3A de la CITE) ou d'un diplôme d'études supérieures en Afrique du Sud, à Maurice, aux Seychelles et au Swaziland. Peu d'élèves de sixième année apprennent à lire avec un professeur qui ne possède qu'un diplôme inférieur ou égal au premier cycle du secondaire à Maurice, aux Seychelles et au Swaziland (respectivement 1,6%, 8,3% et 12,8%). En revanche, en Afrique du Sud, plus de 30% des enseignants ne dépassent ce niveau d'éducation.

Au Lesotho et en République-Unie de Tanzanie par exemple, il faut accroître le taux de scolarisation et de réussite dans le premier cycle de l'enseignement secondaire pour augmenter de manière substantielle le nombre d'enseignants qui sont au moins titulaires d'un diplôme de ce niveau. En 2003, moins de 20% des enfants qui sont en âge d'entamer le premier cycle de l'enseignement secondaire commencent effectivement des études à ce niveau en République-Unie de Tanzanie. Ils sont moins de 50% au Lesotho (ISU, 2005). Au Malawi, moins d'un tiers des effectifs d'élèves obtiennent leur diplôme de fin d'études primaires. Ces facteurs limitent l'offre future d'enseignants au primaire dont le niveau de formation est supérieur à ce niveau. Au Lesotho, où les renforts d'enseignants à prévoir pour accomplir l'objectif de l'EPU d'ici 2015 sont minimes, la priorité pourrait être donnée à l'amélioration des niveaux de formation. En revanche, ces deux objectifs seront beaucoup plus difficiles à concilier en République-Unie de Tanzanie, où la pénurie d'enseignants deviendra de plus en plus critique.

Variation en fonction de la situation géographique des établissements

La Figure 2.5 présente la répartition selon le niveau de formation des professeurs d'élèves de sixième année en Afrique australe et orientale. La **Figure 2.6** présente une autre répartition de ces professeurs, en l'occurrence selon la situation géographique (milieu rural, petite ville ou grande ville). Il en ressort que dans la quasi-totalité des

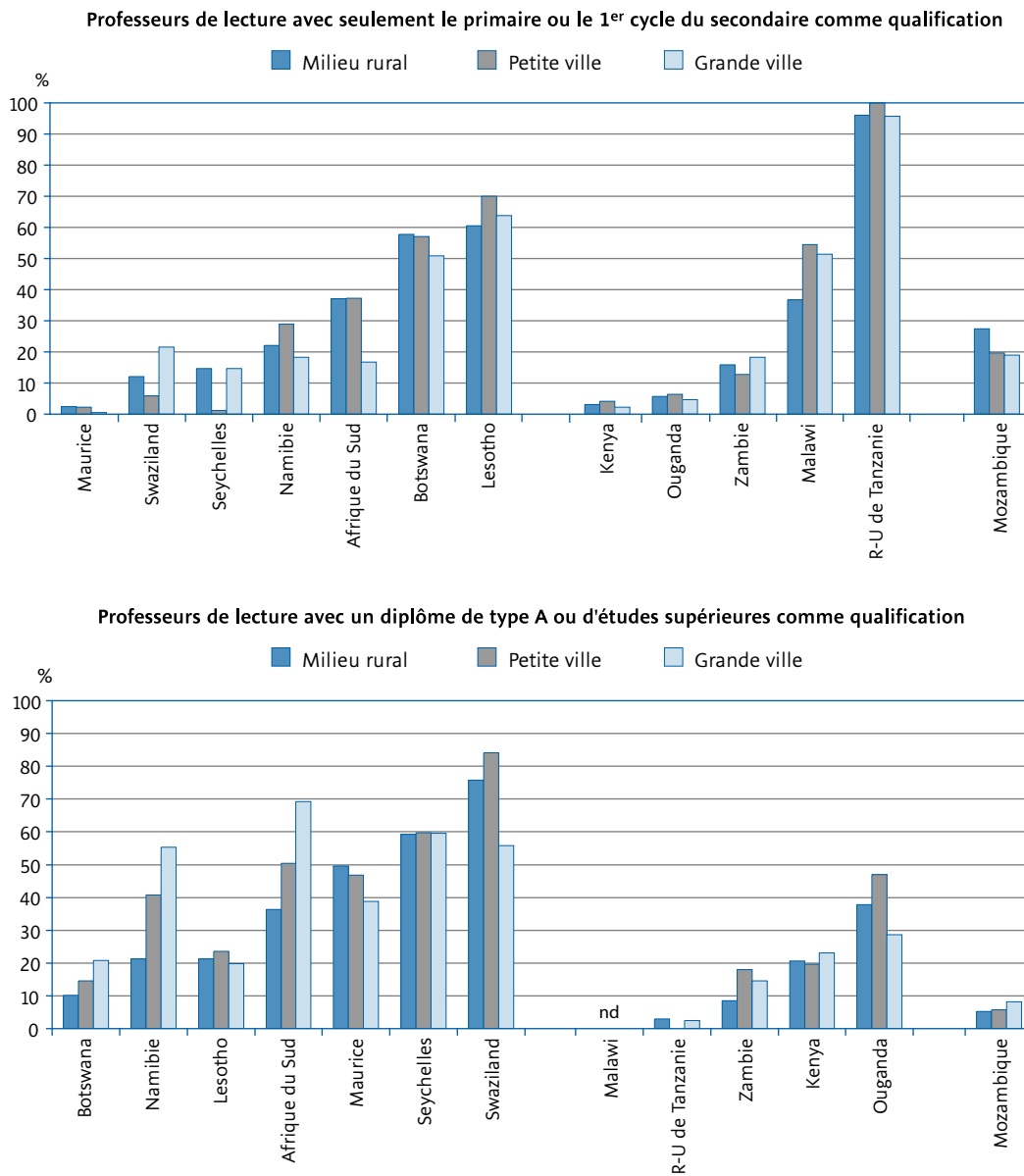
pays membres du SACMEQ, les élèves de sixième année semblent avoir autant de chances d'être confiés à un professeur titulaire d'un diplôme au moins égal au premier cycle du secondaire qu'ils vivent en milieu rural ou dans une grande ville. Cependant, l'inverse se vérifie également dans certains cas. En Afrique du Sud, 37% des élèves de sixième année vivant en milieu rural et dans des petites villes sont susceptibles d'apprendre à lire avec des professeurs titulaires d'un diplôme au moins égal au premier cycle du secondaire, contre 17% des élèves résidant dans une grande ville. La répartition des enseignants plus qualifiés (en l'occurrence les professeurs de lecture titulaires d'un diplôme d'études supérieures) est uniforme également entre les établissements scolaires situés en milieu urbain et en milieu rural, si ce n'est en Afrique du Sud, au Botswana et en Namibie. Par ailleurs, cette figure montre que les élèves de sixième année qui ne vivent pas dans une grande ville sont plus susceptibles d'être confiés à des professeurs ayant un meilleur niveau de formation à Maurice, en Ouganda et au Swaziland, ce qui peut refléter une politique d'affectation des enseignants fraîchement diplômés en milieu rural.

Signalons ici que le déploiement des enseignants qualifiés est parfois très déséquilibré au sein même d'une région, qu'elle soit rurale ou urbaine. Au Lesotho, par exemple, au moins deux tiers des élèves de sixième année sont pris en charge par des enseignants qui ne sont titulaires que d'un diplôme de fin d'études primaires dans les circonscriptions de Mafeteng, Qacha's Nek et Maseru, contre moins d'un quart des élèves dans les circonscriptions de Quthing et de Butha-Buthe (Mothibeli et Maema, 2005).

L'expérience des enseignants varie aussi sensiblement selon la situation géographique de leur établissement scolaire dans les pays membres du SACMEQ. Selon plusieurs études, les élèves apprennent davantage avec un enseignant expérimenté qu'avec un enseignant récemment diplômé (NCES, 2000 ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2000 ; Murnane et Phillips, 1981). Toutefois, les avantages de l'expérience accumulée semblent

FIGURE 2.6

Pourcentage d'élèves de 6^e année selon les qualifications de leurs professeurs, 2000-2002



Note : nd = non disponible.

Source : Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), 2000-2002.

se neutraliser après cinq années. Il ressort d'études menées aux États-Unis qu'il n'existe pas de différences sensibles d'efficacité entre des enseignants ayant cinq années d'expérience et ceux en comptant dix (Darling-Hammond, 2000). La **Figure 2.7** montre le pourcentage d'élèves de sixième année dont le professeur de lecture a moins de trois ans d'expérience, en fonction de la situation géographique de l'établissement. Les écarts les plus prononcés entre zones rurales et urbaines s'observent au Malawi, au Mozambique et en Ouganda, trois pays qui doivent impérativement accroître leurs effectifs d'enseignants au primaire pour atteindre l'objectif de l'EPU.

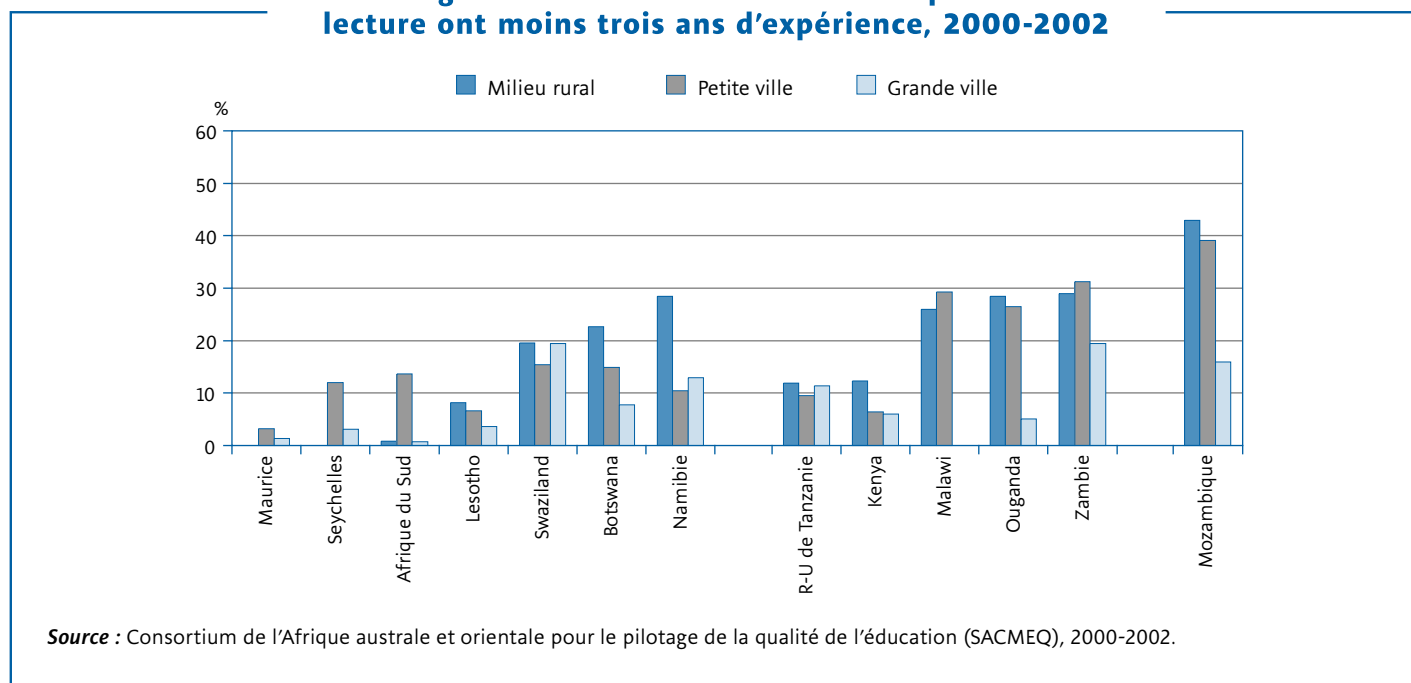
Selon des études isolées qui ont été menées dans des sous-régions d'Afrique subsaharienne, il est extrêmement difficile d'attirer des enseignants qualifiés en milieu rural. Les travaux de Morgan *et al.* (2005) montrent par exemple qu'il existe une pénurie critique de professeurs de sciences et de mathématiques dans la province sud-africaine de KwaZulu-Natal, où plus

de 300 établissements d'enseignement secondaire ne proposent même pas ces matières. Une étude récente menée au Mali a établi que 58% des enseignants ont suivi les quatre années d'études secondaires requises en milieu urbain, contre 31% des enseignants en milieu rural (Ouedraogo, 2005). La situation est différente au Burkina Faso : 58% des enseignants au primaire en poste en milieu urbain possèdent les qualifications minimales requises pour donner cours à ce niveau et 40% d'entre eux sont titulaires d'un diplôme d'études supérieures. En revanche, si 89% des enseignants au primaire en poste en milieu rural possèdent lesdites qualifications, presque aucun n'a obtenu de titre universitaire (*ibid*).

Certains pays ont mis en œuvre des politiques visant à réduire les déséquilibres régionaux en ce qui concerne la qualité de l'éducation. Le Ghana, par exemple, a tenté d'attirer des enseignants et chefs d'établissement qualifiés vers des régions rurales au moyen de mesures d'incitation : bicyclettes gratuites pour faciliter les déplacements, logement gratuit

FIGURE 2.7

Pourcentage d'élèves de 6^e année dont les professeurs de lecture ont moins trois ans d'expérience, 2000-2002



ou très bon marché, etc. Simultanément, le gouvernement a adopté de nouvelles pratiques de déploiement, notamment la mutation du personnel administratif excédentaire dans des établissements ruraux et le recours plus fréquent au double horaire. Il a également instauré le National Service Scheme qui imposent aux diplômés de l'enseignement supérieur de donner cours pendant un an avant de pouvoir accéder à un autre emploi. Par la suite, ce programme a été élargi aux diplômés des instituts universitaires de technologie et autres établissements d'enseignement postsecondaire et sa durée a été étendue à deux ans. Bien que ce programme novateur ait amené plus d'enseignants en salle de classe, il n'a pas contribué à garantir un niveau minimum de formation professionnelle (Konadu, 1994).

Ces politiques d'affectation des enseignants ont permis d'atténuer la variation imputable au statut socioéconomique (SSE) des élèves. Les

qualifications des enseignants varient entre les pays membres du SACMEQ, certes, mais les élèves ont pratiquement partout autant de chances d'être pris en charge par un enseignant peu qualifié ou très qualifié que leur statut socioéconomique soit faible ou élevé. Par exemple, dans la plupart des pays à l'étude, les élèves dont le statut socioéconomique est faible sont aussi susceptibles que ceux dont le statut socioéconomique est élevé d'apprendre à lire avec un enseignant titulaire d'un diplôme inférieur ou égal au premier cycle du secondaire. La probabilité qu'ont les élèves d'être confiés à des enseignants plus qualifiés ne varie selon le statut socioéconomique que dans trois pays – l'Afrique du Sud, Maurice et la Namibie – et les écarts y sont très importants. À Maurice et en Namibie, les élèves de sixième année jouissant d'un statut socioéconomique élevé ont plus de deux fois plus de chances que ceux dont le statut socioéconomique est faible d'apprendre à lire avec un enseignant

Encadré 2.4 Priorité à la formation des enseignants

Tandis que les publications récentes mettent l'accent sur l'importance de la motivation et des pratiques pédagogiques des enseignants, leur niveau de formation reste un indicateur pertinent et communément utilisé pour mesurer les connaissances et compétences des élèves, surtout dans les pays en développement.

Au Brésil, en 2001, 6% des enseignants en charge des quatre premières années d'éducation ne possédaient pas plus qu'un diplôme primaire. Ils n'étaient que 1% dans la région relativement aisée du Sudeste (où se situent Sao Paulo et Rio de Janeiro), mais 13% dans le bassin de l'Amazone, au nord du pays. À l'échelle nationale, aucun enseignant de Sao Paulo, d'Espírito Santo ou du District fédéral de Brasilia n'accusait à l'époque un niveau de formation aussi faible, alors que l'on en comptait 33% dans l'état d'Acre, proche de la frontière péruvienne.

Cette situation a radicalement changé en l'espace d'un an. En juillet 2001, les premiers étudiants, 1 300 au total, du programme de formation d'enseignants *Proformação* ont obtenu leur diplôme. Financé dans le cadre du projet

Fundescola, ce programme qui combine formation en cours d'emploi et enseignement à distance a été spécialement conçu pour les régions les plus pauvres du pays (nord, nord-est et centre-ouest).

En 2002, la proportion des enseignants ne possédant qu'un diplôme inférieur ou égal à l'enseignement primaire a chuté à 3%. Elle a ainsi baissé de plus de la moitié pour passer à 6% au nord, dans le bassin de l'Amazone. Toutefois, c'est dans les États que les avancées les plus spectaculaires ont pu être constatées. La proportion est passée de 33% à 4% dans l'État d'Acre. L'État de Maranhão (Nordeste) accuse désormais la proportion la plus élevée du pays, 11%, mais cela représente tout de même une nette amélioration par rapport aux 18% de l'année précédente.

Cependant, dans certains cas, ces améliorations se sont accompagnées d'une légère diminution du nombre total d'enseignants, ce qui a affecté le ratio élèves/enseignant. Voilà qui met en lumière toute la complexité du compromis entre quantité et qualité des enseignants.

Source : Basé sur la base des données de l'INEP (2002) et du ministère brésilien de l'Éducation (<http://portal.mec.gov.br/seed/>).

titulaire d'un diplôme d'études supérieures. Une tendance similaire, quoique moins marquée, s'observe en Afrique du Sud (SACMEQ, 2002-2004).

Qualifications des enseignants dans les pays à revenu intermédiaire

Cette section se penche sur un groupe de pays ayant participé au programme IEM pour mettre en lumière les différences de qualification des enseignants dans les pays à revenu intermédiaire de la planète. Une tendance se dégage de l'ensemble de ces pays : les qualifications des enseignants continuent à s'améliorer au fil du temps. Le nombre d'enseignants titulaires d'un diplôme d'études supérieures a progressé dans tous les pays entre 1995 et 2003, mais le Brésil, l'Égypte et l'Indonésie auront encore fort à faire pour que tous leurs enseignants acquièrent ce niveau de formation (ISU-UNESCO/OCDE, 2005). L'**Encadré 2.4** décrit un programme brésilien visant à renforcer les qualifications via la formation des enseignants au sein des communautés défavorisées.

La **Figure 2.8** montre la proportion des enseignants détenant différentes qualifications par niveau d'enseignement. En Indonésie, par exemple, les enseignants titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires sont plus de 90% dans l'enseignement préprimaire, tandis que ceux titulaires d'un diplôme d'études supérieures sont environ 50% dans l'enseignement primaire. Au Brésil et en Malaisie, la majorité des enseignants au préprimaire possèdent le niveau de formation « standard », soit un diplôme de fin d'études secondaires ou postsecondaires non supérieures. L'enseignement secondaire offre de réels avantages éducatifs aux futurs enseignants (comme l'accès à des programmes supérieurs), tandis que les formations postsecondaires non supérieures se concentrent généralement davantage sur les aptitudes pédagogiques et prévoient des stages pratiques.

Selon les données de 2002, la majorité des enseignants au préprimaire et au primaire sont titulaires d'un diplôme d'études supérieures au Chili, en Jamaïque et en Thaïlande, mais ne possèdent qu'un diplôme de fin d'études secondaires au Brésil, en Chine et en Malaisie.

La quasi-totalité des enseignants au primaire sont titulaires d'un diplôme d'études supérieures (niveau 5A ou 5B de la CITE) en Thaïlande, mais ils ne sont que 27% à l'être au Brésil et en Chine. En Malaisie, les enseignants au primaire ne sont que 4% à avoir obtenu un diplôme d'études supérieures, la plupart d'entre eux ayant suivi des études secondaires à vocation professionnelle. En Tunisie, 77% des enseignants au primaire sont titulaires d'un diplôme de fin d'études postsecondaires non supérieures (niveau 4 de la CITE), mais aucun d'entre eux n'a décroché de diplôme d'études supérieures. Enfin, la grande majorité (92%) des enseignants sont titulaires d'un diplôme d'études supérieures au Zimbabwe.

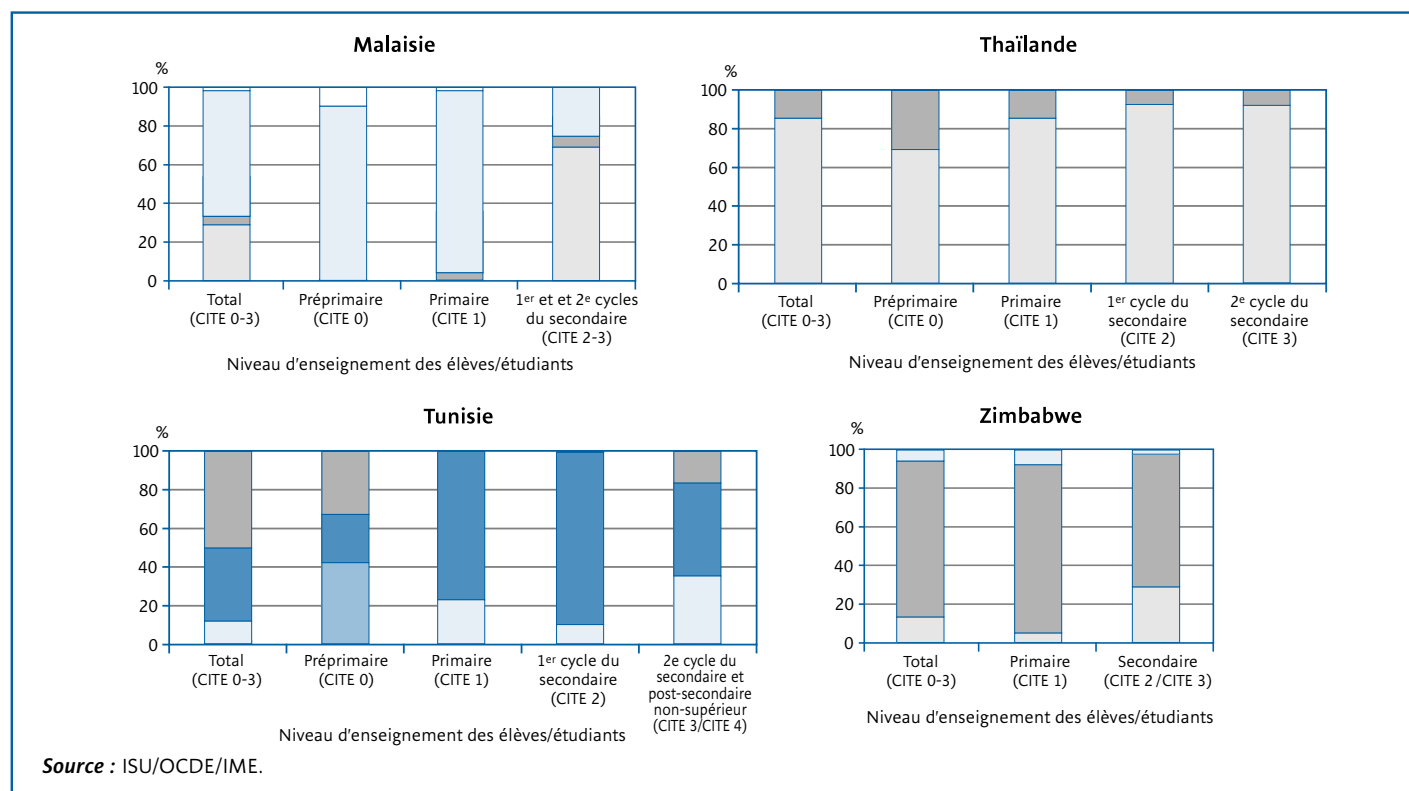
Le niveau de formation est plus élevé chez les enseignants du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ainsi, les enseignants du premier et du deuxième cycle du secondaire sont tous titulaires d'un diplôme d'études supérieures en Indonésie et en Thaïlande. Ils sont trois quarts à l'être en Malaisie. Par contre, la Tunisie affecte dans le deuxième cycle du secondaire et le postsecondaire non supérieur de nombreux enseignants dont les qualifications sont similaires à celles de leurs élèves. Cette situation est inquiétante, car elle pose la question de savoir dans quelle mesure ces enseignants arrivent à répondre aux besoins d'apprentissage de leurs élèves ?

FIGURE 2.8

Pourcentage d'enseignants détenant différentes qualifications par niveau d'enseignement dans 10 pays, 2003



FIGURE 2.8 suite



Encadré 2.5 Recherche professeurs de mathématiques désespérément...

Selon diverses études, confier à des enseignants des cours auxquels ils n'ont pas été formés a un impact négatif sur le rendement des élèves (Darling-Hammond, 2000 ; Goldhaber et Brewer, 1997 ; Monk et King, 1994). Dans un certain nombre de pays, on exige des enseignants du premier et du deuxième cycle du secondaire qu'ils soient titulaires d'un diplôme dans la matière qu'ils enseignent, mais les établissements dérogent parfois à cette obligation pour pouvoir pourvoir leurs postes (Ingersoll, 1999). Bien que la plupart des études sur les matières que les enseignants enseignent alors qu'ils n'ont pas suivi de formation spécifique à ces matières aient été menées aux États-Unis, on peut utiliser les résultats de l'enquête TIMSS (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences) de 2003 pour comparer les pourcentages d'élèves de 8e année (à partir de la première année primaire) dont les cours de mathématiques sont dispensés par un enseignant habilité à enseigner cette matière. Ce sont des enseignants pleinement habilités qui donnent cours de mathématiques à la totalité ou à la quasi-totalité des élèves de 8e année en Arabie saoudite, en Belgique

(Communauté flamande), en Bulgarie, à Chypre, en Égypte, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Italie, en Lettonie, en Lituanie, en République de Moldavie, en Roumanie, en Serbie et en Slovénie. À l'autre extrême, moins de 40% des élèves se voient dispenser les cours de mathématiques par un enseignant certifié dans cette matière en Norvège et en Ontario, Canada (Mullis *et al.*, 2004).

On a demandé aux pays à l'étude s'ils appliquaient les cinq exigences suivantes : faire un stage pratique sous supervision, réussir un examen, obtenir un diplôme d'études supérieures, se soumettre à une période d'essai et suivre un programme d'initiation. 70% des pays ayant participé à l'enquête TIMSS (33 sur 47) exigent des enseignants de 8e année qu'ils soient titulaires d'un diplôme d'études supérieures (ou équivalent). Dans une proportion similaire de pays, la délivrance du diplôme d'enseignant de mathématiques est soumise à une stage pratique. Dans plus de la moitié des pays (28 sur 47), l'obtention du diplôme est soumise à la réussite d'examens. Enfin, une période de stage est exigée dans 23 pays, tandis que la participation à un programme d'initiation l'est dans 11 pays (*ibid*).

TABLEAU 2.1
Exigences pour les professeurs de mathématiques de 8^e année, 2003

Pays	Avant-stage et stage supervisé	Réussite d'un examen	Diplôme d'études supérieures ou équivalent	Période d'essai exigée	Programme d'initiation exigé
Afrique du Sud	✓	✓		✓	
Angleterre	✓	✓	✓	✓	✓
Arabie saoudite	✓	✓	✓	✓	✓
Arménie			✓		
Australie	✓		✓	✓	
Bahreïn	✓	✓	✓	✓	
Belgique (Fl.)	✓	✓	✓		
Botswana	✓	✓			
Bulgarie	✓	✓	✓		
Chili			✓		
Chypre			✓	✓	
Écosse	✓	✓	✓	✓	✓
Égypte			✓		
L'ÉRY de Macédoine			✓	✓	
Estonie	✓		✓		
États-Unis	✓		✓	✓	
Fédération de Russie	✓	✓	✓		
Ghana	✓	✓			
Hong Kong, RAS					
Hongrie	✓	✓	✓		
Indonésie	✓	✓	✓		
Iran	✓			✓	✓
Israël	✓		✓	✓	✓
Italie		✓	✓	✓	
Japon	✓	✓	✓	✓	✓
Jordanie			✓		
Lettonie			✓		
Liban		✓			✓
Lituanie	✓	✓	✓		
Malaisie	✓	✓		✓	✓
Maroc		✓			
Norvège	✓	✓		✓	
Nouvelle-Zélande	✓		✓	✓	
Pays-Bas	✓	✓		✓	
Philippines	✓	✓			
Rép. arabe syrienne	✓	✓	✓		
République de Corée	✓	✓	✓		
Rép. de Moldova					
Roumanie	✓	✓	✓	✓	✓
Serbie-et-Monténégro	✓	✓	✓	✓	✓
Singapour	✓	✓		✓	
Slovaquie			✓		
Slovénie	✓		✓	✓	✓
Suède	✓	✓	✓		
Taipei chinoise	✓		✓	✓	
T.A. palestiniens			✓		
Tunisie	✓	✓		✓	

 Source : Mullis *et al.* (2004).

SECTION 3. Mesure des aptitudes académiques des enseignants

Selon plusieurs études, il existe une corrélation positive entre les performances des élèves et diverses caractéristiques des enseignants, dont leurs aptitudes académiques, leur maîtrise des contenus d'enseignement, leur ancienneté et leur participation à des activités de formation continue (Ballou, 1996 ; Cohen et Hill, 2000 ; Darling-Hammond, 2000 ; Ehrenberg et Brewer, 1994, 1995 ; Ferguson, 1991 ; Ferguson et Ladd, 1996 ; Goldhaber et Brewer, 1997 ; Monk et King, 1994 ; Murnane et Phillips, 1981 ; Rivkin, Hanushek et Kain, 1998 ; Wenglinsky, 2000, 2002 ; Wiley et Yoon, 1995). Malheureusement, les autorités de l'éducation ne tiennent pas compte de ces indicateurs dans leurs bases de données.

Plusieurs enquêtes internationales sur les performances des élèves ont inclus un certain nombre de ces indicateurs. Par exemple, l'enquête TIMSS et l'étude du SACMEQ ont permis d'établir si les cours de mathématiques sont donnés par des enseignants titulaires d'un diplôme dans cette matière. Les taux de participation des enseignants à des activités de formation continue ont pu être calculés grâce aux données recueillies dans le cadre des enquêtes TIMSS et PIRLS et de l'étude du SACMEQ. L'étude du SACMEQ est unique en son genre dans la mesure où elle permet de comparer directement les caractéristiques contextuelles des élèves avec les aptitudes académiques de leurs enseignants en mathématiques et en lecture.

Selon diverses études, les élèves apprennent davantage si ce sont des enseignants qui possèdent de bonnes aptitudes académiques qui leur donnent cours (Ballou, 1996 ; Ferguson et Ladd, 1996 ; Ehrenberg et Brewer, 1994, 1995 ; Ferguson, 1991). Cependant, certains

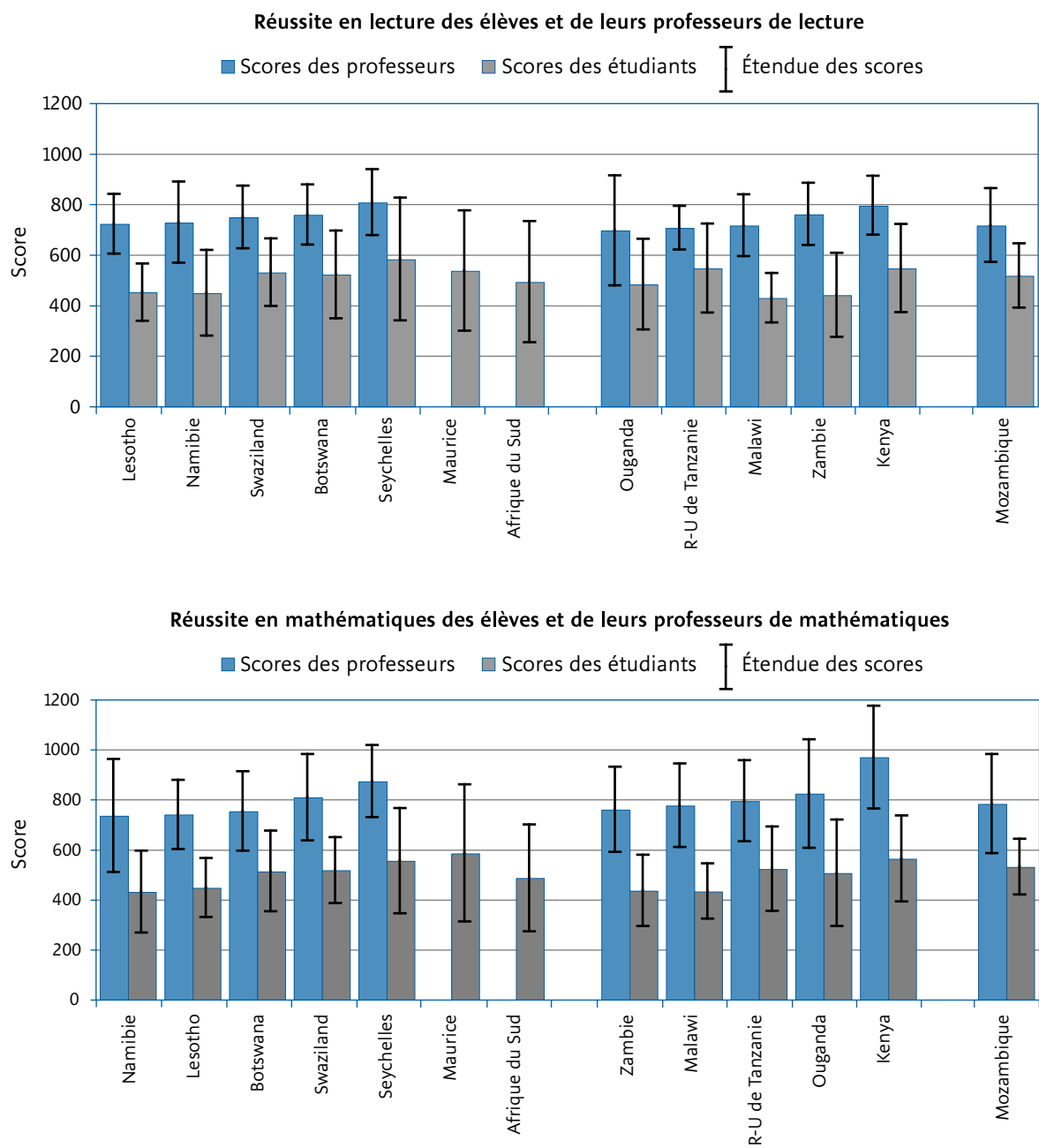
chercheurs soutiennent que la qualité de l'enseignement dépend plus de la performance des enseignants en salle de classe que de tests standardisés (Darling-Hammond, 1998). Il est pourtant très difficile de mesurer de nombreuses caractéristiques de l'efficacité de l'enseignement, comme les compétences interpersonnelles, l'art oratoire ou encore l'enthousiasme à l'idée de travailler avec des enfants. La plupart des recherches sur la corrélation entre l'apprentissage de l'élève et les aptitudes de l'enseignant ont tendance à se concentrer exclusivement sur les compétences académiques (NCES, 2000). En effet, la deuxième étude du SACMEQ, qui compare les performances en lecture et en mathématiques des enseignants au primaire en Afrique australe et orientale est l'une des rares sources de données comparatives à propos des aptitudes des enseignants.

Dans le cadre de l'étude SACMEQ, des professeurs de lecture et de mathématiques de sixième année ont été soumis à des tests dans leur domaine d'enseignement. La moyenne de leurs résultats a ensuite été comparée à celle de leurs élèves (par la mise en correspondance des deux séries de résultats sur la même échelle, la moyenne des élèves étant fixée à 500 points et l'écart à 100 points.) La **Figure 2.9** présente les résultats de cette comparaison.

Les scores moyens des professeurs aux tests de lecture ne représentent pas plus de 695 points en Ouganda, mais atteignent ou dépassent les 800 points au Kenya et aux Seychelles (les tests n'ont pas été administrés aux enseignants en Afrique du Sud et à Maurice). La variation des scores est similaire au sein même des pays, les écarts allant de 120 à 150 points dans la plupart des pays. C'est en République-Unie de Tanzanie que la variation des scores est la plus faible : la plage des scores de 95% des professeurs se limite à 87 points. En Ouganda, cette plage représente 220 points.

FIGURE 2.9

Réussite moyenne des élèves de 6^e année et de leurs professeurs



La partie supérieure des barres représente les scores moyens des professeurs (en bleu) et des étudiants (en gris) ; les lignes bissectant le dessus des barres montrent respectivement l'étendue des scores de 95% des étudiants et de leurs professeurs pour chaque pays (+/- 1.96* SD). Les professeurs de Maurice et de l'Afrique du Sud n'ont pas été évalués.

Source : Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), 2000-2002.

Par ailleurs, on constate dans un certain nombre de pays que les scores des élèves de sixième année et de leurs professeurs se chevauchent considérablement. Ainsi, en Ouganda, aux Seychelles et en République-Unie de Tanzanie, les élèves les plus performants affichent des scores comparables au score moyen des professeurs de leur pays.

La variation des scores obtenus par les professeurs aux tests de mathématiques est plus prononcée encore, tant au sein des pays qu'entre eux. C'est au Kenya et aux Seychelles que le score moyen des professeurs de mathématiques est le plus élevé et en Namibie qu'ils sont les plus faibles. En règle générale, les scores sont plus élevés en mathématiques qu'en lecture.

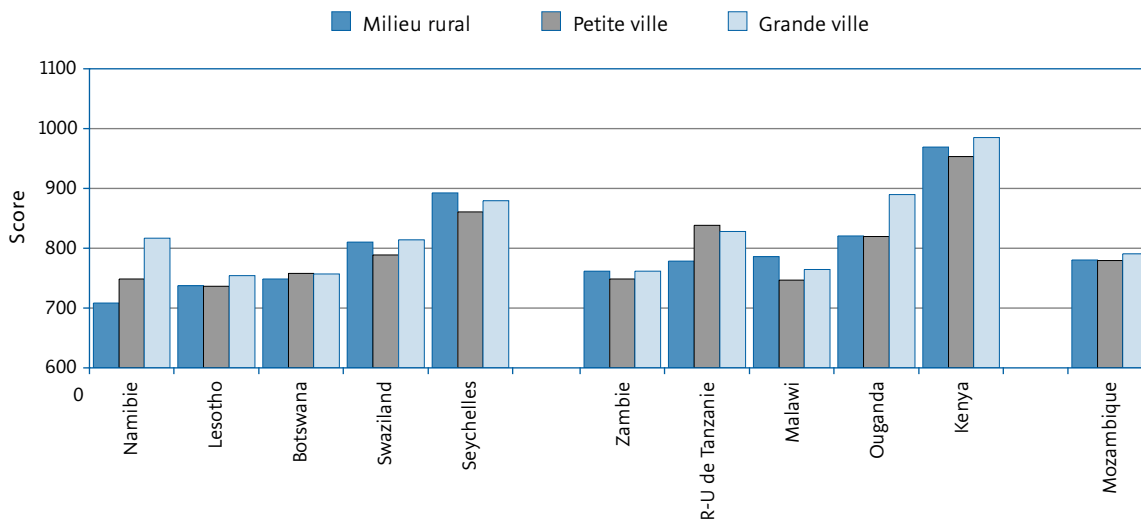
Dans la plupart des pays, les scores obtenus par les professeurs de sixième années aux tests de mathématiques et de lecture ne sont pas fortement corrélés à la situation géographique de l'établissement (région reculée / milieu rural, petite ou grande ville) dans la plupart des

pays (voir la **Figure 2.10**). Ainsi, les scores de mathématiques des professeurs en poste dans de grandes villes ne sont pas significativement plus élevés que ceux des professeurs en poste en milieu rural en Namibie, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie. Dans la plupart des autres pays ayant participé à l'étude du SACMEQ, les scores de mathématiques sont similaires que les professeurs travaillent en milieu urbain et rural. Deux exceptions méritent toutefois d'être mentionnées : au Malawi et aux Seychelles, les scores de mathématiques des professeurs en poste dans des régions reculées ou en milieu rural sont plus élevés que ceux qui travaillent dans des grandes villes.

Les données recueillies dans le cadre de l'étude du SACMEQ permettent d'étudier la relation entre le niveau de formation des enseignants et leurs aptitudes académiques. Comme le montre le Chapitre 3, les enseignants possédant de meilleures qualifications académiques perçoivent généralement un salaire plus élevé. Il est donc important de déterminer si ces coûts

FIGURE 2.10

Scores moyens en mathématiques des professeurs de 6^e année de mathématiques selon la situation géographique de l'établissement, 2000-2002



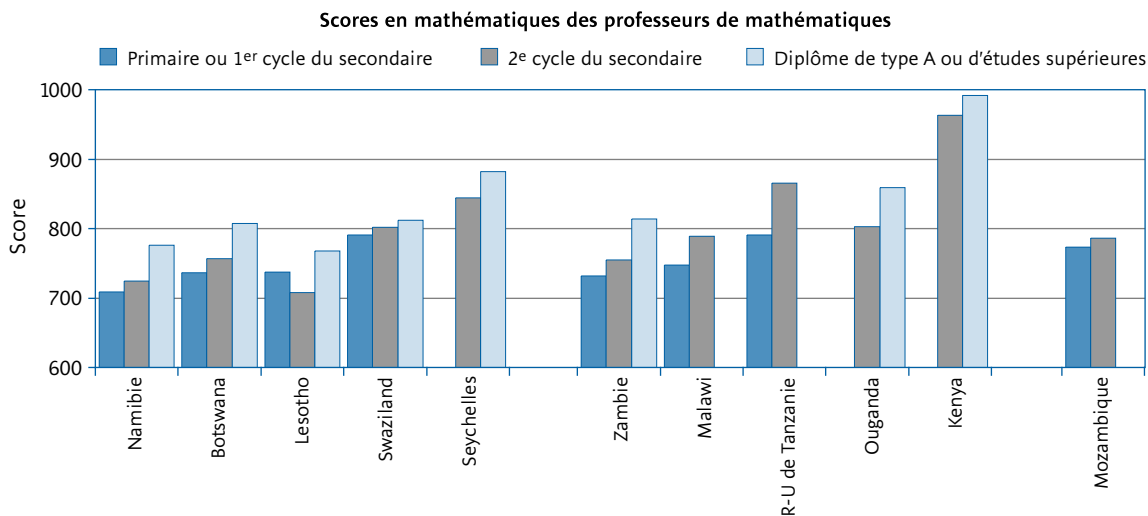
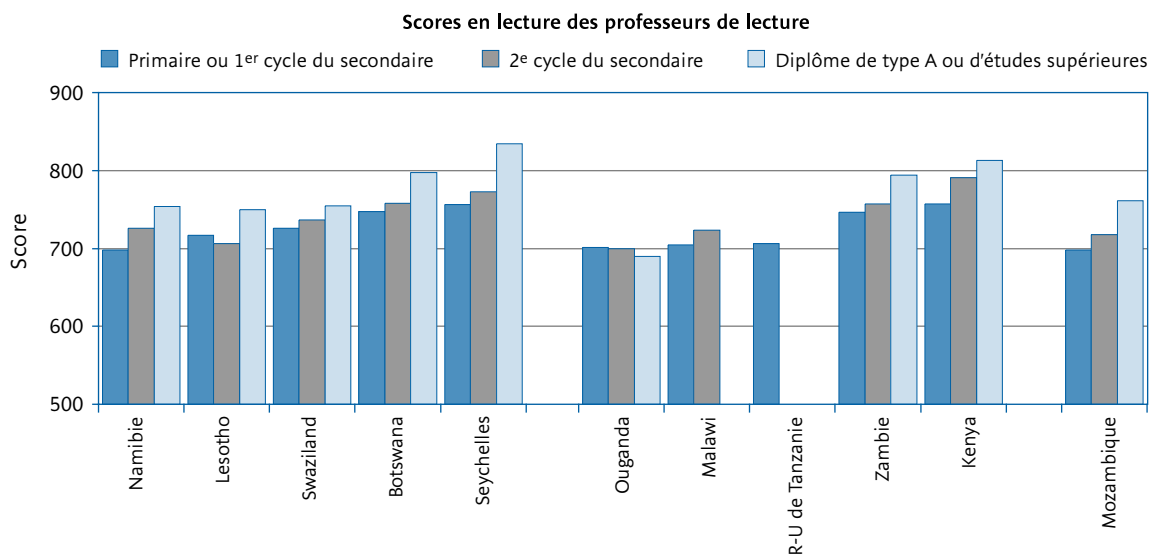
Source : Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), 2000-2002.

supplémentaires correspondent à de meilleures aptitudes académiques. Dans la plupart des pays ayant participé à l'étude du SACMEQ, il existe une relation positive entre le niveau de formation des enseignants de sixième année et leurs aptitudes académiques en lecture et en mathématiques (voir la **Figure 2.11**). En moyenne, les professeurs de lecture titulaires d'un diplôme d'études supérieures de type A affichent des scores supérieurs de 40 points

environ à ceux ne possédant qu'un diplôme du premier cycle du secondaire ou de fin d'études primaires. Les différences sont statistiquement significatives dans tous les pays sauf au Malawi, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie. Toutefois, les scores des professeurs de sixième année aux tests de mathématiques ne varient pas de manière significative en fonction du niveau de formation au Kenya, au Mozambique et en Ouganda.

FIGURE 2.11

Scores moyens des professeurs de 6^e année selon leur niveau de formation, 2000-2002



Note : Scores non rapportés si moins de 75 étudiants (pondérés) avaient un professeur avec une qualification dans cette catégorie.
Source : Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), 2000-2002.

Ces indicateurs sont nettement plus probants que les données administratives, certes, mais ils ne permettent pas de suivre l'évolution de la qualité de l'éducation à l'échelle internationale. Les diverses études régionales et internationales couvrent différentes années d'études et différents pays et elles utilisent différentes variables et bases d'échantillonnage. Ces mesures sont utiles pour obtenir un instantané de la qualité de l'éducation, ainsi que nous l'avons montré dans ce chapitre. Cependant, les données dont ces indicateurs sont dérivés n'ont pas été collectées d'une manière qui garantisse une comparabilité suffisante et sur une période de temps suffisamment longue pour permettre d'identifier clairement les tendances en matière de qualité de l'éducation.

Même sur la base de mesures longitudinales stables des aptitudes académiques, des connaissances des contenus d'enseignement et de l'expérience des enseignants, les études récentes suggèrent que ces mesures n'expliquent qu'une proportion relativement faible de la variabilité des performances imputable à la prise en charge d'un élève par un enseignant particulier. Pour des raisons d'équité, il est important d'établir si les élèves ont les mêmes chances d'être confiés à des enseignants compétents qu'ils soient pauvres ou riches, que leur établissement se situe en zone urbaine ou en milieu rural, que leur pays soit pauvre ou riche. Même les politiques visant à équilibrer ces mesures ne réussiront pas à combler tout à fait les écarts de compétence entre élèves favorisés et défavorisés.

SECTION 4. Formation continue des enseignants

Comme tous les travailleurs qualifiés, les enseignants tirent avantage de la formation continue. Parmi les activités de formation professionnelles, citons celles qui visent à améliorer la culture et les connaissances générales des enseignants, leur maîtrise des matières qu'ils enseignent et leurs connaissances sur le mode d'apprentissage des élèves dans les différentes

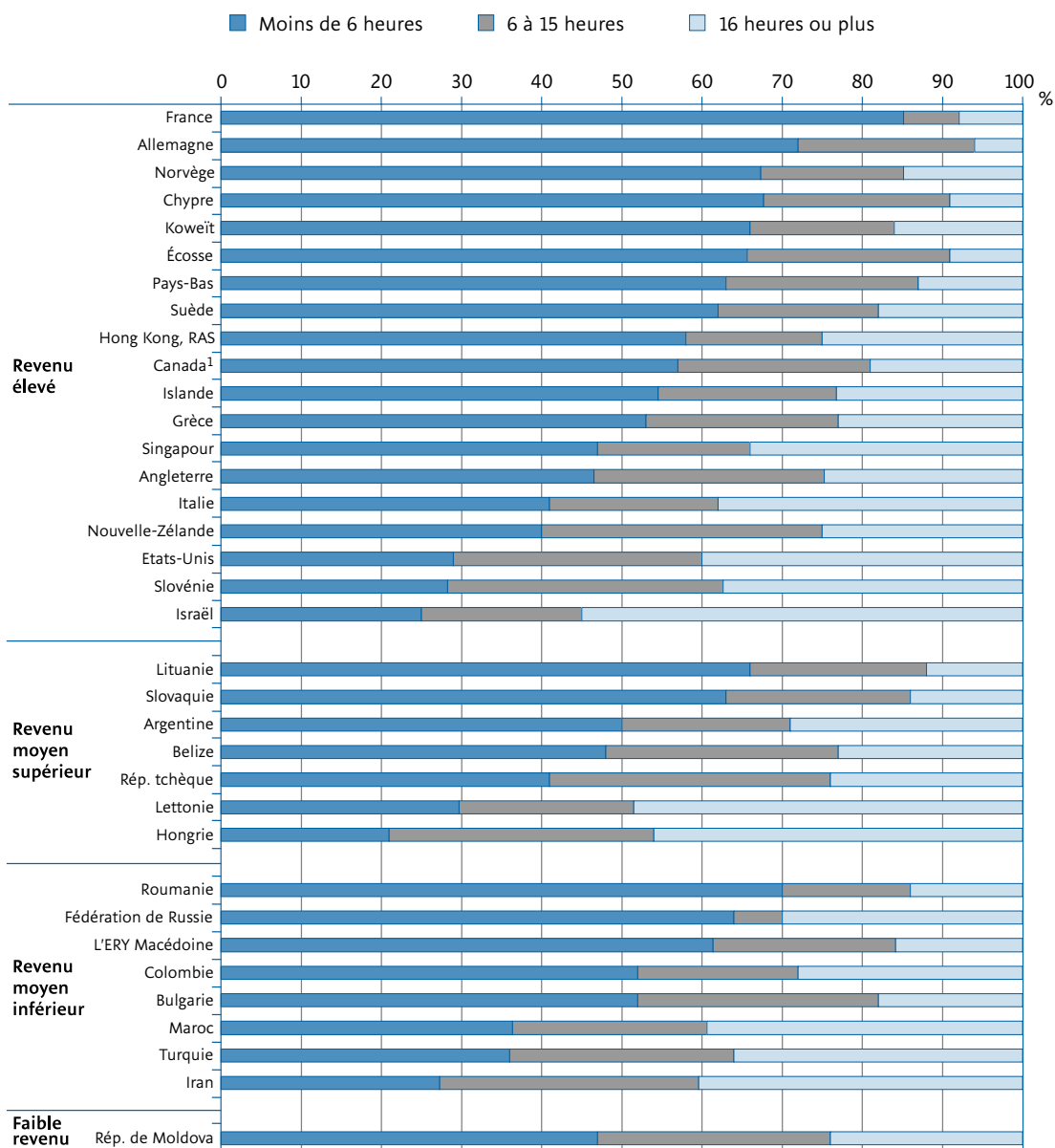
matières ainsi que celles qui ont pour but de les amener à acquérir de nouvelles aptitudes et compétences pratiques, à apprendre à appliquer de nouvelles stratégies pédagogiques et à utiliser de nouvelles technologies, à améliorer leur professionnalisme et leur éthique, leur faculté de transmettre le savoir et les aptitudes qui s'imposent dans une société dynamique en perpétuelle mutation (Perraton *et al.*, 2002)

Plusieurs études ont établi que la participation à des activités de formation professionnelle avait un impact réellement positif sur les principes et les pratiques des enseignants, sur l'apprentissage des élèves et sur la mise en œuvre de réformes pédagogiques (Cohen et Hill, 2000 ; Villegas-Reimers, 2003 ; Wenglinsky, 2000, 2002 ; Wiley et Yoon, 1995). Malheureusement, rares sont les données comparables à l'échelle internationale sur la participation des enseignants à des activités de formation continue. Cependant, les données recueillies dans le cadre d'enquêtes auprès des enseignants, notamment celle réalisée par le SAMEQ et le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) mis en œuvre par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) permettent de déterminer dans quelle mesure les pays participants utilisent la formation continue pour maintenir et améliorer la qualité de leur enseignement.

Il ressort de la **Figure 2.12** que la formation continue n'est généralement pas plus systématique dans les pays à revenu élevé que dans les pays à revenu moyen ou faible et que la participation des enseignants à ces activités varie au sein de chaque pays. Parmi les pays à revenu moyen inférieur et les pays à faible revenu qui ont participé à l'étude PIRLS, ce n'est qu'en ex-République yougoslave de Macédoine, en Fédération de Russie et en Roumanie que plus de 60% des élèves de quatrième année sont pris en charge par des enseignants ayant suivi moins de six heures de formation continue au cours des deux années précédant la collecte. À titre de comparaison, ces élèves ne sont que 27% en Iran. En revanche, plus de 35% des enseignants ont au moins suivi

FIGURE 2.12

Pourcentage d'élèves de 4^e année dont les professeurs ont participé à des ateliers ou séminaires de formation au cours des deux dernières années selon le nombre d'heures de participation et le revenu du pays, 2001



Notes : Le regroupement des pays par le revenu national provient de la Banque mondiale, 2001.

¹ Fait référence aux provinces de l'Ontario et du Québec.

Source : Mullis *et al.*, 2003.

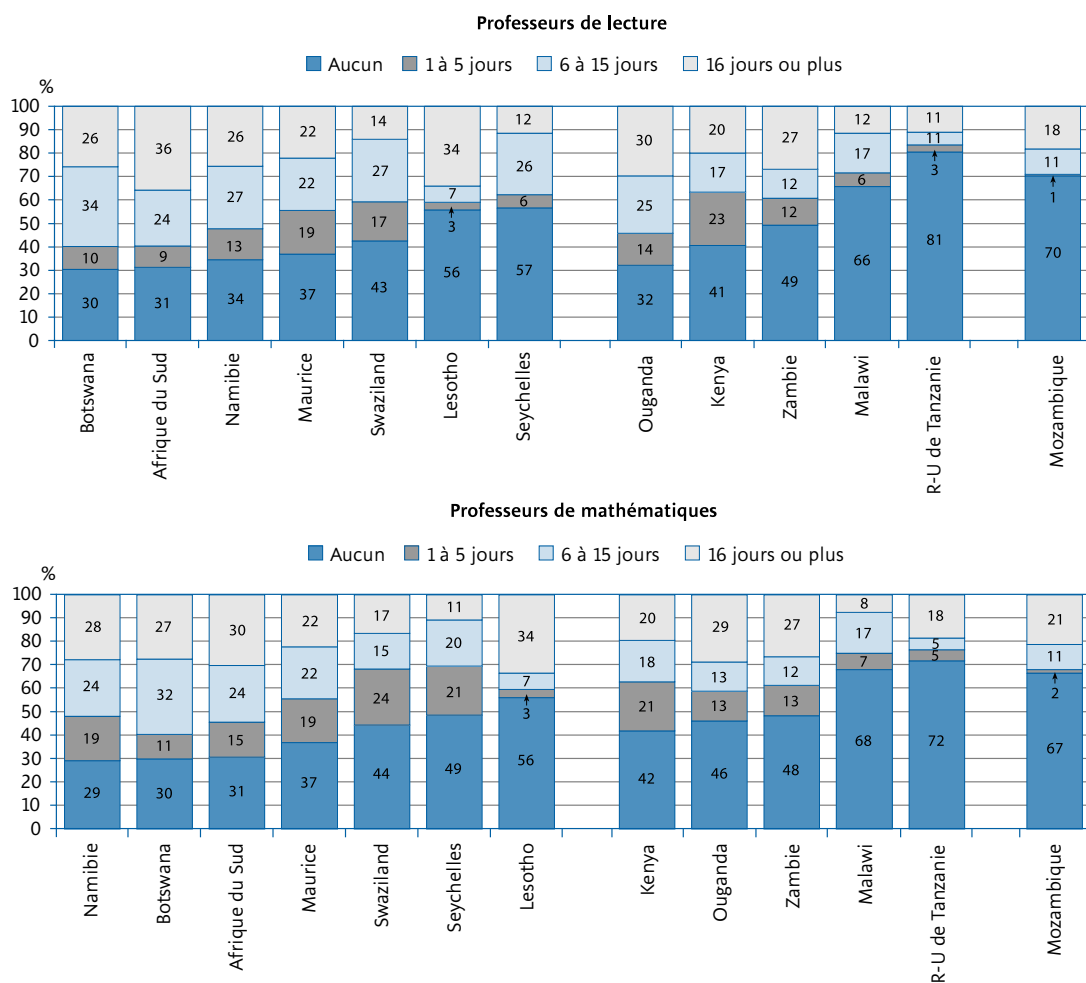
16 heures de formation continue sous la forme d'ateliers ou de séminaires au cours de la même période en Iran, au Maroc et en Turquie. Parmi les pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé, c'est en France que s'observe la proportion la plus importante d'élèves de quatrième (86%) dont les enseignants n'ont quasiment pas suivi de formation professionnelle au cours des deux dernières années. Aux États-Unis, en Hongrie, en Israël, en Italie, en Lettonie, à Singapour et en Slovénie, au moins 34% des élèves de quatrième année assistent à des cours dispensés par des

enseignants ayant suivi plus de 16 heures de formation continue au cours des deux années précédentes.

Relativement peu de pays à revenu moyen inférieur et à revenu faible ont participé à l'étude PIRLS. Les données recueillies par l'étude menée par le SACMEQ permettent de combler quelque peu cette lacune. Les taux de participation aux activités de formation continue varient énormément entre les pays participants et au sein même de ceux-ci (voir la Figure 2.13). Par exemple, au Malawi, au

FIGURE 2.13

Pourcentage d'élèves de 6^e année dont les professeurs ont participé à une formation en cours d'emploi au cours des trois dernières années selon le nombre de jours, 2000-2002



Source : Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), 2000-2002.

Mozambique et en République-Unie de Tanzanie, les professeurs de lecture de sixième année sont au moins deux tiers à n'avoir pas suivi de formation continue au cours des trois années précédant l'enquête, alors qu'en Afrique du Sud, au Botswana, en Namibie et en Ouganda, ils sont au moins deux tiers à en avoir suivi. De faibles taux de participation peuvent refléter une offre insuffisante en matière de formation continue ou des obstacles à la participation, par exemple le fait que les enseignants non certifiés ne sont pas éligibles, comme en Zambie (IIEP, UNESCO, 1998).

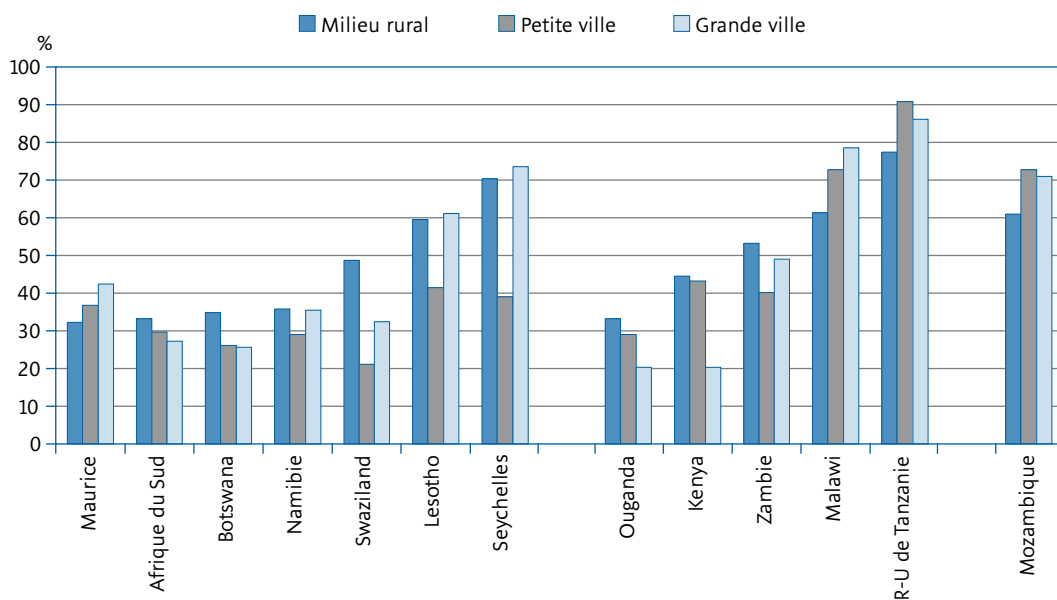
Des différences s'observent également entre les pays présentant des taux de participation plus élevés. En moyenne, tous pays participants confondus, au moins 10% des élèves se voient dispenser des cours de lecture par des enseignants ayant suivi un minimum de 16 heures de formation continue. Cette proportion dépasse 25% en Afrique du Sud, au Botswana, au

Lesotho, en Namibie, en Ouganda et en Zambie. Les tendances de participation sont similaires pour les professeurs de mathématiques (voir la Figure 2.13).

On pourrait penser qu'il est plus difficile pour les enseignants en milieu rural de participer à des activités de formation continue, car les déplacements prennent du temps et sont onéreux. Toutefois, cette situation ne constitue pas un facteur significatif d'après l'étude menée par le SACMEQ. La Figure 2.14 montre le pourcentage d'élèves de sixième année dont les professeurs de lecture ont déclaré avoir participé à des activités de formation continue au cours des trois années précédant l'enquête. En milieu rural, le Kenya a une proportion deux fois plus grande d'élèves (45%) pris en charge par des professeurs n'ayant pas suivi une formation continue comparée à juste 20% des élèves en milieu urbain. En République-Unie de Tanzanie la participation à des activités de formation

FIGURE 2.14

Pourcentage d'élèves de 6^e année dont les professeurs de lecture n'ont eu aucune formation en cours d'emploi au cours des trois dernières années selon la situation géographique, 2000-2002



Source : Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), 2000-2002.

continue est en général peu importante. Cependant, les élèves de sixième année dont les professeurs de lecture ont récemment suivi des activités de formation continue sont nettement plus nombreux en milieu rural ou dans les petites villes que dans les grandes villes.

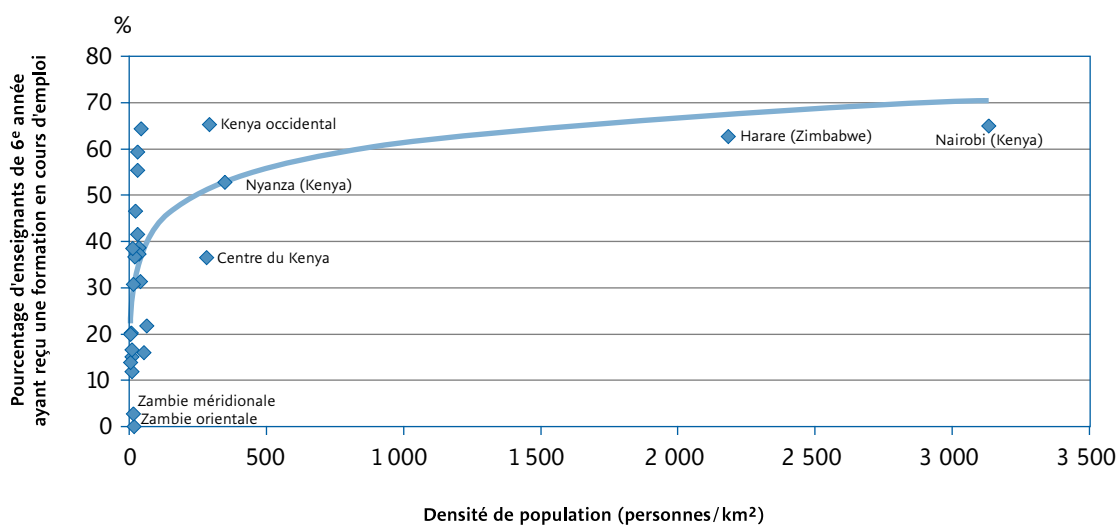
Ce constat ne signifie en aucune manière que l'éloignement des centres à forte densité de population soit insignifiant. Selon une étude antérieure du SACMEQ, l'accessibilité des activités de formation continue varie au sein même des pays, en particulier entre les régions rurales et urbaines. La **Figure 2.15** présente la relation entre la densité de population et le taux de participation des enseignants de sixième année à des activités de formation continue dans plusieurs provinces du Kenya, de Zambie et du Zimbabwe. Elle montre plus précisément que les enseignants vivant dans des centres urbains importants ou

des provinces à densité de population plus élevée participent plus souvent à des activités de formation continue que les enseignants qui vivent dans des régions rurales nettement moins peuplées. Par exemple, les enseignants de sixième année qui atteignent le taux de participation de référence sont respectivement 65% et 63% dans les villes très densément peuplées de Nairobi et de Harare, mais ils ne représentent pas plus de 2,7% dans les régions rurales du sud et de l'est de la Zambie (*ibid*). La classification traditionnelle qui se résume à opposer « milieu urbain » à « milieu rural » n'est sans doute pas assez nuancée pour interpréter ces différences d'accès à l'offre.

La participation des enseignants à des activités de formation continue ne se traduit pas nécessairement par une amélioration de l'apprentissage des élèves. Selon certains chercheurs, si la formation professionnelle se concentre trop sur le processus

FIGURE 2.15

Rapport entre la prédominance de la formation des enseignants en cours d'emploi et la densité de population au Kenya, en Zambie et au Zimbabwe, 2000-2002



Note : Les statistiques sur la densité de la population sont dérivées du Bureau central des statistiques, 2003 ; l'Office central de statistique du Zimbabwe, 2002 ; et l'Office central de statistique de la Zambie, 2000.

Source : Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), 2000-2002.

(c'est-à-dire sur la manière d'enseigner) et pas assez sur le contenu (c'est-à-dire sur la manière dont les élèves apprennent), l'apprentissage des élèves ne s'en trouvera pas systématiquement amélioré (Baker et Smith, 1999 ; Showers *et al.*, 1987). Les études réalisées à l'échelle nationale par plusieurs pays suggèrent que, dans la plupart des régions du monde, les activités de formation continue sont généralement « trop courtes, trop peu en phase avec les besoins des enseignants et trop inefficaces pour la mise à niveau des connaissances en matière d'enseignement » (Villegas-Reimers, 2003). Ajoutons qu'on ne dispose que très rarement de données qui permettraient de comparer le contenu des activités de formation professionnelle.

La **Figure 2.16** montre la manière dont les professeurs de lecture ont évalué l'efficacité des activités de formation continue de courte durée dans l'étude SACMEQ. Aux Seychelles, sur les 44% des professeurs qui ont participé à des activités de formation continue, seul un sur quatre a estimé que ces activités étaient efficaces ou très efficaces. Seul un professeur sur deux en Afrique du Sud et en Uruguay. En revanche, plus de 80% des professeurs ont déclaré que

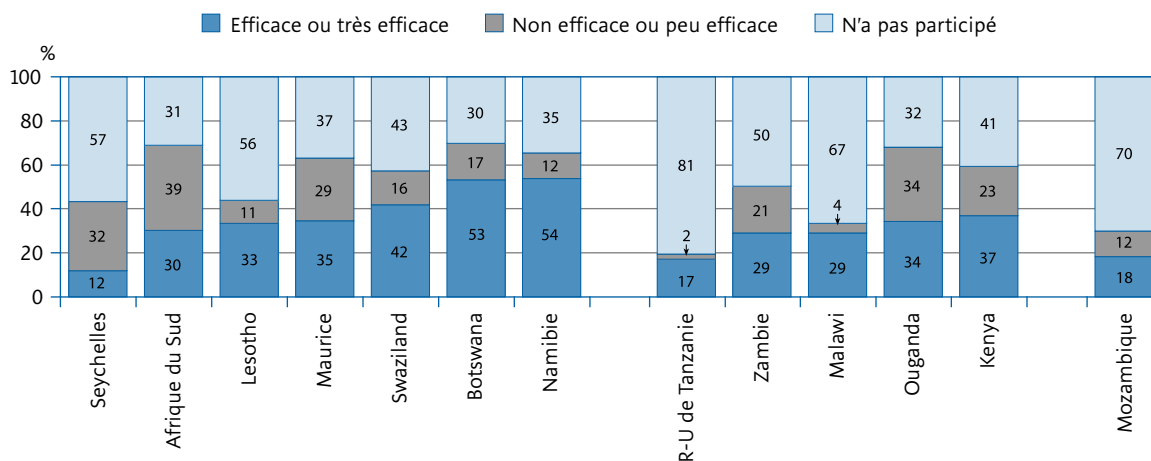
ces activités étaient efficaces ou très efficaces au Malawi et en République-Unie de Tanzanie. Ces résultats montrent la nécessité d'améliorer tant l'accessibilité que la qualité des activités de formation professionnelle en Afrique australe et orientale. Ce constat pourrait sans doute être étendu à d'autres régions moins développées de la planète.

Conclusion

Ce deuxième chapitre présente un éventail d'indicateurs qui mettent en lumière la variation de la qualité de l'éducation et les différences de qualification des enseignants, tant au sein des pays qu'entre ceux-ci. Comme ces indicateurs varient sensiblement d'un pays à l'autre, nous ne pouvons tirer que quelques conclusions générales sur la qualité des enseignants. En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, les enseignants dont le niveau de formation correspond aux qualifications minimales requises sont proportionnellement peu nombreux. Par ailleurs, la plupart des critères de formation ne sont guère stricts par rapport aux exigences des pays plus développés. Plus on s'éloigne des indicateurs les plus élémentaires, c'est-à-dire ceux

FIGURE 2.16

Pourcentage d'élèves de 6^e année dont les professeurs de lecture ont évalué leur formation en cours d'emploi, 2000-2002



Source : Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), 2000-2002.

que l'on peut recueillir auprès des ministères de l'Éducation, plus la couverture et la fréquence des données relatives aux enseignants diminuent. Ainsi, la plupart des données présentées ici proviennent d'examen *ad hoc* des archives administratives des ministères de l'Éducation (par exemple, la collecte de données du programme IEM et l'enquête sur les enseignants de l'ISU) ou des questionnaires remplis par des enseignants dans le cadre d'évaluations internationales des connaissances et compétences (par ex., les enquêtes PIRLS et TIMSS et les études menées par le SACMEQ). Il ressort des recherches que les aptitudes académiques de base et la connaissance approfondie des contenus d'enseignement constituent des variables prédictives importantes des connaissances et compétences des élèves. Toutefois, les données dont nous disposons actuellement n'autorisent, dans la plupart des cas, que des approximations brutes (elles permettent par exemple de déterminer si un enseignant est titulaire d'un diplôme dans la matière qu'il enseigne). Par ailleurs, ces données ne sont disponibles que dans un nombre relativement restreint de pays, ce qui limite la capacité à formuler des recommandations concrètes sur la manière dont les ressources limitées disponibles doivent être déployées dans les différents pays pour améliorer la qualité de l'enseignement. Ceci étant dit, les données recueillies par le biais de projets coopératifs, comme le SACMEQ, permettent de déterminer les domaines auxquels il convient de se consacrer prioritairement.

Ainsi, dans plusieurs pays d'Afrique australe et orientale (le Lesotho, le Malawi et la République-Unie de Tanzanie), d'importantes proportions d'élèves de sixième année suivent des cours avec des enseignants qui ne sont titulaires que d'un diplôme inférieur ou égal au premier cycle du secondaire (niveau 2 de la CITE). En outre, on constate que les enseignants sont plutôt bien répartis en fonction de leur diplôme et niveau de formation entre zones urbaines et rurales et entre élèves à statut socioéconomique élevé et faible. Cette tendance souffre des exceptions (comme en Afrique du Sud, au Botswana et en Namibie, où les élèves qui vivent en milieu urbain

sont plus susceptibles d'apprendre à lire avec des enseignants titulaires d'un diplôme de type A), certes, mais la variation du niveau de formation des professeurs de lecture et de mathématiques est moins sensible que prévu. Il serait abusif d'en déduire que les compétences de ces enseignants ne varient pas au sein des pays et entre eux. En fait, dans certains pays (en Ouganda, aux Seychelles et en République-Unie de Tanzanie), les scores des élèves de sixième année aux tests de lecture correspondent en grande partie aux scores de leurs professeurs de lecture.

Il ressort par ailleurs que ces variables typiques de stratification ne varient pas autant que prévu, ce qui donne à penser que les politiques de déploiement des enseignants (par exemple les différentiels salariaux, la mise à disposition de logements ou l'affectation des nouveaux enseignants en milieu rural) peuvent contribuer à réduire les inégalités. Il convient à présent d'effectuer d'autres recherches pour identifier les mesures les plus efficaces en la matière.

De l'avis général, la participation à des activités de formation continue est un bon moyen d'améliorer les compétences du corps enseignant. L'étude PIRLS et l'enquête menée par le SACMEQ montrent que le recours à la formation continue varie fortement dans les pays développés et en développement. Les enseignants au primaire ne participent guère à des ateliers de formation continue en Allemagne et en France, alors qu'ils sont nombreux à s'y prêter aux États-Unis, en Hongrie, en Iran, en Israël, en Lettonie et en Slovaquie.

La façon dont les enseignants jugent la qualité de la formation continue est également très contrastée. Au Mozambique, aux Seychelles et en République-Unie de Tanzanie, moins de 20% des enseignants de sixième année ont suivi une formation continue qu'ils ont estimée efficace ou très efficace, alors qu'au Botswana et en Namibie, ils sont plus de 50%. La richesse d'un pays ne semble donc pas être un obstacle important à la constitution d'une offre de formation continue ; c'est plutôt la qualité de ces activités qu'il faut améliorer pour obtenir un réel impact sur la réforme pédagogique.

3

Les compromis entre qualité et quantité au service de l'amélioration de l'apprentissage

Introduction

La gestion de tout système d'éducation est un exercice périlleux, car il faut concilier des priorités, des opportunités et des contraintes différentes. Comme nous l'avons vu au Chapitre 1, les pays multiplient leurs chances d'y arriver s'ils parviennent à se doter d'un système d'éducation qui atteignent certains seuils en matière de couverture, de qualité et d'efficacité. Les pays doivent avant tout jouir d'une stabilité sociale et politique, disposer de ressources suffisantes et s'engager en faveur de l'égalité des chances pour tous s'ils veulent obtenir un bon rendement scolaire.

Or, de nombreux pays ne peuvent s'appuyer sur ces éléments fondamentaux et doivent faire face à de multiples difficultés : ils sont souvent confrontés à des défis colossaux pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel. Leurs effectifs d'enseignants sont insuffisants pour répondre à l'accroissement de la demande et les enseignants en poste travaillent dans des conditions de grand stress, au sein d'un système scolaire surchargé.

Des difficultés guettent tous les pays, même ceux qui ne devraient pas connaître de fortes pénuries d'enseignants au primaire. Plus que d'autres, ces pays pourraient envisager de réduire les renforts d'enseignants tout en améliorant l'efficacité du système d'éducation et en trouvant des compromis politiques. Quoi qu'il en soit, ils devront s'employer à améliorer la qualité de l'éducation par le renforcement des aptitudes et connaissances de leurs effectifs d'enseignants. Ils doivent encore consentir d'importants efforts pour améliorer la qualité de l'éducation, ce qui ne manquera pas de provoquer un nouvel accroissement de la demande d'éducation.

Après avoir exposé les pénuries actuelles et prévues en terme de quantité (Chapitre 1) et de

qualité (Chapitre 2) des effectifs d'enseignants, ce dernier chapitre passe en revue plusieurs grands domaines se prêtant à des compromis entre les aspects quantitatifs et qualitatifs pour aider les pays à accomplir l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici 2015. Il se concentre sur trois problèmes fondamentaux, en l'occurrence le recrutement, le déploiement et les conditions de travail des enseignants, et cherche à déterminer s'il est possible, au niveau national, de choisir des orientations politiques qui améliorent l'exploitation des effectifs d'enseignants existants sans devoir les augmenter.

Ce chapitre se divise en trois sections. La première traite du recrutement de nouveaux enseignants et de leurs qualifications et cherche à mieux cerner la manière dont les pays peuvent renforcer la présence d'enseignants en salle de classe sans déroger aux niveaux de qualité d'éducation minimum. Plus particulièrement, elle passe en revue les compromis à l'origine de l'assouplissement ou du renforcement des critères de qualification des enseignants.

La deuxième section étudie les orientations politiques concernant le déploiement et les conditions de travail des enseignants. Elle examine une série de variables politiques spécifiques (les heures d'instruction, la taille des classes et le barème salarial) qui pourraient être corrigées pour prendre en charge l'afflux de nouveaux élèves au primaire, bien que ceci risque de se faire au détriment de la qualité de l'éducation.

La troisième section résume les conclusions sur l'accomplissement de l'enseignement primaire universel d'ici 2015 et rappelle à quel point il est important de suivre, à l'échelle mondiale, l'évolution des politiques qui contribuent à équilibrer les aspects quantitatifs et qualitatifs des effectifs d'enseignants à cause de leur corrélation avec les performances des élèves.

SECTION 1. Concilier les impératifs quantitatifs et qualitatifs des effectifs d'enseignants

Il faut adopter de nouvelles approches pour résoudre les problèmes quantitatifs et qualitatifs actuels et prévus des effectifs d'enseignants. Il paraît évident que les seules qualifications ne suffisent pas à garantir l'efficacité des enseignants. De même, les enseignants dont la formation ne représentent pas plus de six années d'études ne sont peut-être pas aptes à donner cours dans l'enseignement primaire. Comme le montrent les résultats de l'étude du SACMEQ au Chapitre 2, dans certains pays, des élèves de sixième année obtiennent de meilleurs scores que leurs enseignants aux tests de lecture et de mathématiques. Ce qui revient à créer un cercle vicieux : la piètre qualité de l'enseignement et de l'apprentissage entraîne la diminution de la demande d'éducation qui a à son tour pour conséquence de réduire l'offre d'enseignants qualifiés.

La **Figure 3.1** résume les besoins des différents pays, tant en ce qui concerne la quantité que la qualité des enseignants en indiquant les pourcentages d'enseignants au primaire qui satisfont et ne satisfont pas aux normes nationales de qualification ainsi que les pourcentages d'enseignants additionnels à prévoir pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici 2015. Les effectifs totaux d'enseignants au primaire requis d'ici 2015 représentent 100%.

Les pays situés dans la première partie du graphique doivent renforcer leurs effectifs d'enseignants au primaire. Pour ce faire, nombreux sont ceux qui devront procéder à un recrutement massif. D'autres en revanche pourront se concentrer davantage sur l'amélioration des niveaux de qualification. Au Mozambique et au Niger par exemple, les enseignants qui satisfont aux critères de qualification sont nombreux. Le niveau de qualification requis n'est pas très élevé (neuf années d'études, en général), mais il n'est peut-être pas opportun de le revoir sachant que d'importants renforts d'enseignants sont à prévoir d'ici 2015. En revanche, en République

démocratique populaire lao, où le niveau de qualification n'est pas très élevé non plus, il faudra nettement moins de nouvelles recrues. Ce pays peut donc concentrer ses efforts sur l'amélioration des aptitudes et des qualifications des enseignants existants.

À l'autre extrême, figurent les pays où les enseignants au primaire doivent avoir suivi des études supérieures très poussées, comme l'Égypte, le Koweït et Oman. Dans ces pays, le défi consiste à recruter en permanence de nouveaux enseignants et à redéployer les enseignants existants pour répondre à l'accroissement de la demande.

D'autres pays risquent même d'éprouver des difficultés à maintenir leurs normes actuelles de qualification. En Érythrée par exemple, on compte au moins 80% d'enseignants titulaires d'un diplôme de fin d'études postsecondaires non supérieures (niveau 4 de la CITE). C'est digne d'éloges, certes, mais sera-t-il possible de former suffisamment d'enseignants pour accroître les effectifs à raison de 9,5% par an, le taux à atteindre dans la perspective de l'enseignement primaire universel d'ici 2015 ? Il en va de même en Guinée (6%) et au Malawi (5,7%), où la norme de qualification est la même, mais où les enseignants au primaire sont nettement moins nombreux à y satisfaire.

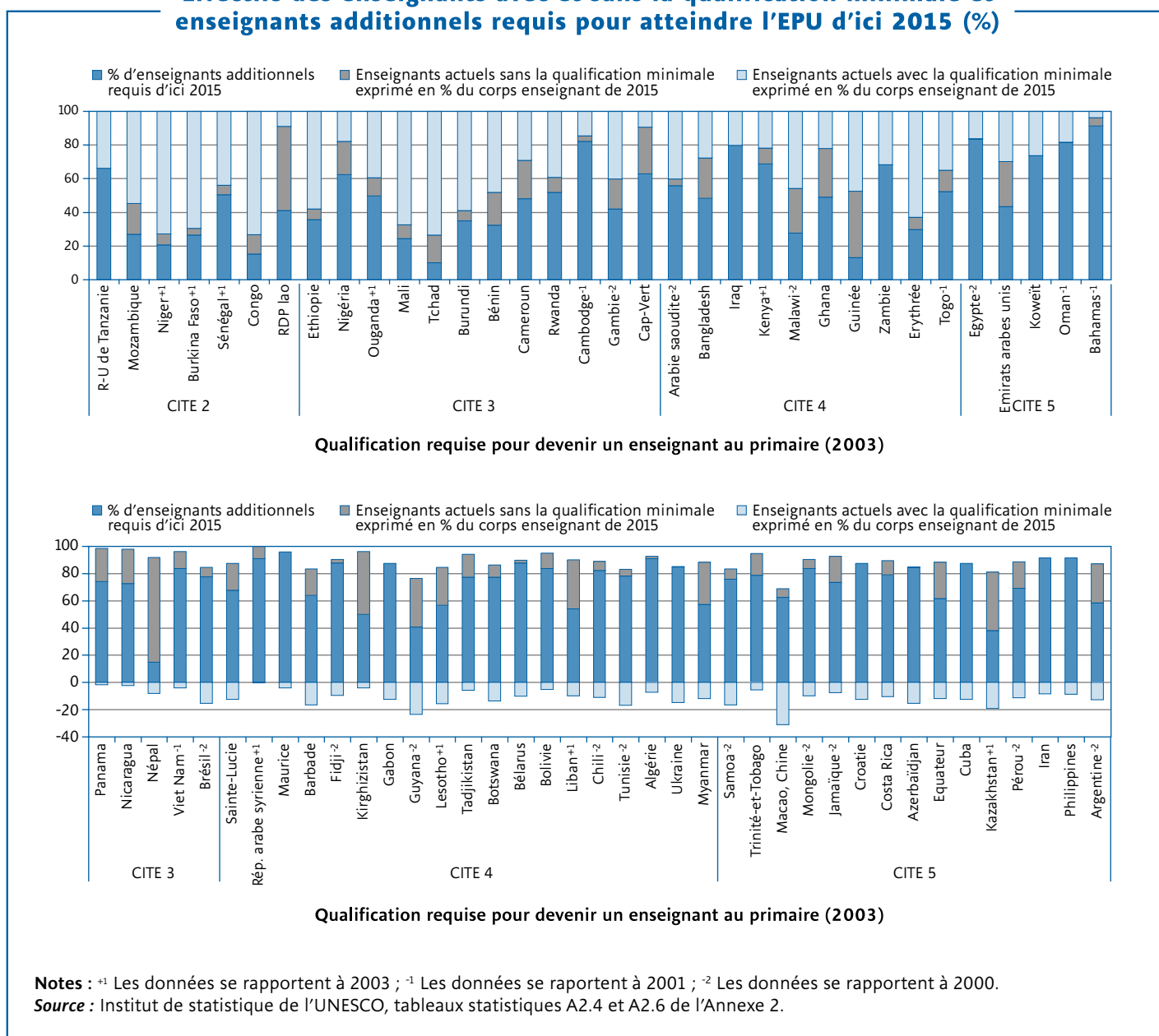
Il s'agit pourtant de veiller à ce que l'assouplissement des normes de qualification ne compromette pas la qualité de l'éducation. Au Burkina Faso, le gouvernement a pris la décision d'abaisser le niveau de qualification requis pour accroître le nombre d'enseignants et améliorer la scolarisation dans l'enseignement primaire. Il a adopté une politique de recrutement agressive et a créé un programme de formation des enseignants d'une durée de un an après le premier cycle du secondaire. Simultanément, le taux de réussite des études primaires (taux brut d'admission attendu dans la dernière année du primaire) a continué à progresser : il est passé de 28% en 2000 à 49% en 2004. Durant cette même période, le ratio élèves/enseignant est resté constant (49 élèves par enseignants en 2004), mais il reste beaucoup de chemin à parcourir pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel.

Les pays présentés dans la deuxième partie du graphique peuvent se consacrer presque exclusivement à l'amélioration des qualifications des effectifs d'enseignants actuels et/ou du niveau de qualification minimum des nouvelles recrues. Au Népal, rares sont les enseignants en poste qui satisfont à la norme de qualification pourtant peu élevée (diplôme de fin d'études

secondaires). Il en va de même dans des pays qui appliquent des normes de qualifications légèrement plus élevées, comme la Guyane et le Liban. Ce phénomène s'explique sans doute en partie par le fait que les normes de qualification viennent d'être revues à la hausse dans le but d'améliorer le statut professionnel des enseignants.

FIGURE 3.1

Effectifs des enseignants avec et sans la qualification minimale et enseignants additionnels requis pour atteindre l'EPU d'ici 2015 (%)



Comment améliorer l'offre d'enseignants ? L'histoire récente nous montre qu'aucun pays n'a réussi à atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel avec un taux net de scolarisation inférieur à 35% dans le secondaire (Clemens, 2004), ce qui atteste de l'importance de l'enseignement secondaire pour constituer progressivement un corps enseignant qualifié.

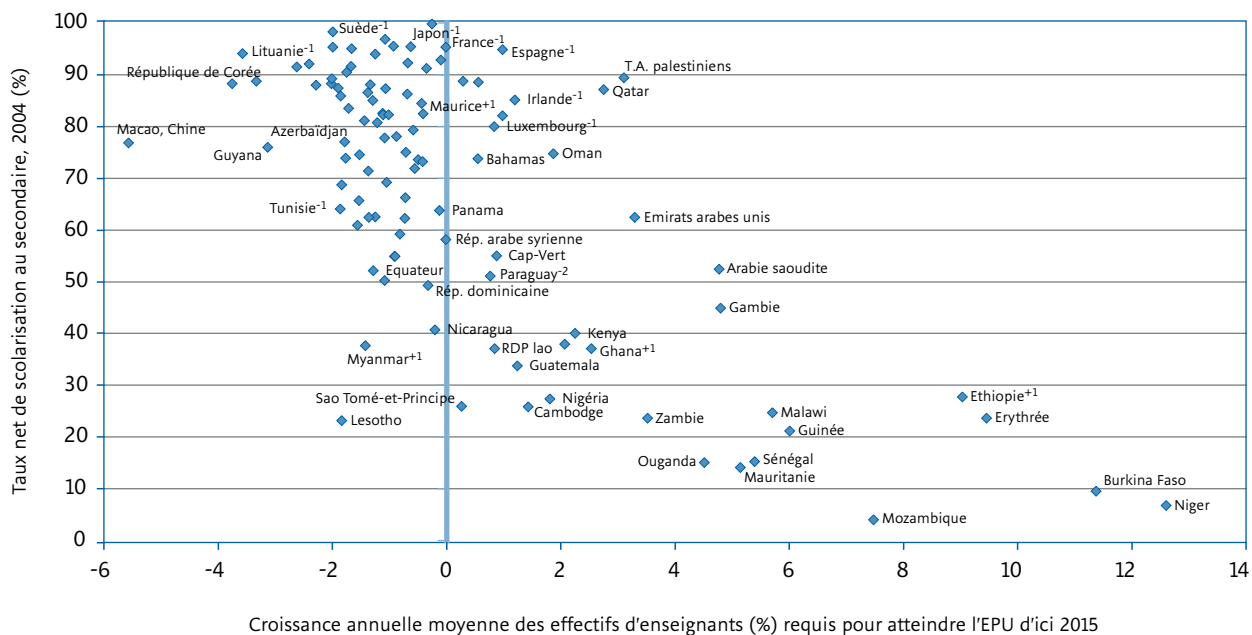
Le niveau de formation de la population adulte reflète bien la pénurie de travailleurs diplômés de l'enseignement secondaire. Ceci explique en partie pourquoi les normes de qualification restent peu strictes dans certains pays. Au Mozambique par exemple, les estimations montrent qu'il faudrait que 33% des adultes soient titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires pour pouvoir recruter les renforts d'enseignants au primaire requis par l'objectif de l'enseignement primaire universel. Cette proportion s'établit à 28% au Mali et au Rwanda et à 27% au Niger (Wils et O'Connor, 2004). Toutefois, dans ces pays,

les adultes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ne sont pas plus de 10%.

La **Figure 3.2** présente les taux nets de scolarisation dans l'enseignement secondaire en 2004 ainsi que le taux de croissance annuelle des effectifs d'enseignants requis d'ici 2015. En fait, les pays qui auront besoin des renforts d'enseignants les plus importants sont ceux dont le capital humain potentiel est le plus faible. La proportion de jeunes scolarisés dans le premier et le deuxième cycle du secondaire ne dépasse pas 35% dans 16 pays, dont 14 se situent en Afrique subsaharienne (le Lesotho compte suffisamment d'enseignants, mais tous ne sont pas titulaires d'un diplôme secondaire). Les deux autres pays sont le Cambodge en Asie de l'Est et le Pacifique et le Guatemala, en Amérique latine et dans les Caraïbes. Dans six pays, moins de 20% des jeunes sont scolarisés dans le secondaire dans la cohorte en âge de l'être. Cette proportion est même inférieure à 10% au Burkina Faso, au Mozambique et au Niger.

FIGURE 3.2

Taux nets de scolarisation au secondaire (2004) et croissance annuelle moyenne requise pour atteindre l'EPU d'ici 2015



Notes : ⁺¹ Les données se rapportent à 2005 ; ⁻¹ Les données se rapportent à 2003 ; ⁻² Les données se rapportent à 2002.
Source : Institut de statistique de l'UNESCO, tableaux statistiques A2.2 et A2.6 de l'Annexe 2.

Pour accroître les effectifs d'enseignants qui sont au moins titulaires d'un diplôme secondaire, les pays doivent adopter une stratégie à long terme visant au renforcement de la capacité institutionnelle à l'amélioration de la formation des enseignants. L'UNESCO a lancé une grande initiative en Afrique subsaharienne dans le but de réévaluer les politiques nationales existantes et de

développer de nouveaux projets dans ce domaine (voir l'**Encadré 3.1**). Cette initiative se base sur l'expérience acquise dans toute une série de projets communautaires et de programmes d'enseignement à distance combinant technologies traditionnelles et nouvelles qui ont pour but de renforcer les aptitudes des enseignants (voir les **Encadrés 3.2 et 3.3**).

Encadré 3.1 L'initiative de l'UNESCO en faveur de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne

C'est en janvier 2006 que l'UNESCO a lancé officiellement son initiative en faveur de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (*Teacher Training Initiative for sub-Saharan Africa*, TTISSA) dans le but d'aider d'ici 2015 tous les États membres de l'UNESCO de la région à restructurer leur politique nationale et les programmes de formation des enseignants pour mieux servir les priorités nationales de développement dans le cadre des objectifs de l'Éducation pour Tous (EPT) ainsi que des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD).

L'initiative TTISSA s'articule autour des besoins et des priorités identifiés par chaque gouvernement et l'UNESCO. Un coordinateur national à plein temps, choisi par l'UNESCO sur proposition de chaque pays, oriente l'initiative au niveau national sur une période de quatre ans*. Il doit aussi évaluer les activités et l'impact des bailleurs de fonds, des différentes agences des Nations unies et des agences régionales.

Des synergies sont également établies entre l'initiative TTISSA et d'autres projets fondamentaux, comme l'initiative pour l'alphabétisation (LIFE) et l'Initiative mondiale sur l'éducation et le VIH/sida (EDUSIDA).

Dans le cadre de l'initiative TTISSA, un plan d'actions pertinentes sera établi en collaboration avec les représentants, les coordinateurs, les chefs d'établissements de formation des enseignants et d'autres décideurs nationaux, ainsi qu'avec des agences bilatérales et des agences des Nations unies. À l'échelle nationale, l'assistance se concentrera sur la pertinence et la qualité des programmes de formation des enseignants, sur les étapes à mener à bien pour professionnaliser les enseignants ainsi que sur l'évaluation et la réorientation des politiques dans le but d'améliorer le statut des enseignants et d'inverser les tendances d'attrition, surtout en raison du virus VIH/sida.

* Dix-sept pays participent au premier cycle (Angola, Burkina Faso, Burundi, Cap-Vert, Congo, Éthiopie, Ghana, Guinée, Madagascar, Niger, Nigeria, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République-Unie de Tanzanie, Sierra Leone, Tchad et Zambie).

Encadré 3.2 Enseignement à distance au Malawi avec le *Domasi College of Education*

Au Malawi, l'instauration, en 1994, de la gratuité de l'enseignement primaire a déclenché un afflux de nouveaux élèves. Depuis, le pays tente de remédier à la pénurie d'enseignants et au manque d'infrastructures : on compte 118 élèves par enseignant qualifié. De plus, les enseignants au primaire donnent souvent cours à l'extérieur, sous les arbres, car la capacité d'accueil à l'intérieur est très faible : 95 élèves par salle de classe permanente. Enfin, la pénurie d'enseignants est chronique dans le secondaire.

Grâce à un financement de l'Agence canadienne de développement international (ACDI), le Domasi College of Education a lancé en 2000 une nouvelle version de ses cours dans le but d'améliorer les aptitudes des enseignants, encore nombreux à n'être titulaires que d'un diplôme de fin d'études primaires. Le contenu de cette formation de trois ans est équivalent à celui des cours suivis sur place par les futurs enseignants. L'enseignement se fait essentiellement à distance pour permettre à ceux qui suivent cette formation de continuer à enseigner.

Les cours sont dispensés sur une base annuelle à raison de deux mois au collège durant les vacances scolaires

Source : Mattson, 2004.

et dix mois d'enseignement à distance, essentiellement sur base de documents imprimés. Les enseignants qui suivent cette formation sont en contact régulier avec leurs superviseurs locaux, souvent des enseignants secondaires ou des chefs d'établissement à la retraite. Ceux-ci leur prodiguent des conseils d'ordre général et leur apportent un soutien académique. De plus, des assistants du collège rendent régulièrement visite aux enseignants en formation. La qualité de ce type de formation pourrait bien être supérieure à celle des formations offertes aux étudiants « réguliers », étant donné le suivi très personnalisé qui est assuré.

Ce type de programme est novateur parce qu'il offre chaque jour aux étudiants la possibilité de tester les contenus académiques et les compétences pédagogiques qu'ils viennent d'acquérir dans leur propre salle de classe. De plus, la méthodologie de l'enseignement à distance permet à un nombre significatif d'enseignants du Malawi d'accroître leurs compétences. Il convient cependant d'élaborer et de financer des programmes à plus grande échelle pour tenter de répondre aux besoins quantitatifs et qualitatifs du système d'éducation.

Encadré 3.3 Les enseignants afghans à l'écoute

Chaque semaine, plus de 3 500 enseignants afghans écoutent « Knowledge is Light » (savoir, c'est pouvoir), un programme radiophonique de formation des enseignants produit par Equal Access, une association sans but lucratif. Pour la plupart des auditeurs, cette série d'émissions est la première expérience de formation et la seule source d'informations après 23 ans de guerre. Ces enseignants s'occupent de 150 000 élèves au total. Une fois les

Source : <http://www.equalaccess.org/stories/>

fonds nécessaires réunis, le ministère de l'Éducation a l'intention d'étendre ce service à quelque 12 500 enseignants qui ont besoin d'un soutien à la formation dans 500 établissements. Equal Access espère également pouvoir dispenser une formation d'orientation à 500 formateurs d'enseignants et à 7 000 autres établissements et fournir les radios requises.

À cause de la durée et du coût des programmes traditionnels de formation des enseignants, de nombreux pays – surtout en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest – doivent se tourner vers des options à plus court terme pour répondre à l'accroissement de la demande d'éducation. Leur situation est d'autant plus difficile qu'ils doivent se plier à des contraintes budgétaires. Certains gouvernements ont décidé que l'option la plus viable était d'abaisser ou d'assouplir les critères d'accès et de recruter des enseignants non formés.

Par le biais de diverses dispositions, les gouvernements se reposent de plus en plus sur les « para-enseignants » qui ne sont pas recrutés via le système de la fonction publique. Ils possèdent généralement des qualifications peu élevées (diplôme inférieur ou égal au premier cycle du secondaire), perçoivent un traitement inférieur aux fonctionnaires et travaillent dans la précarité, avec des contrats à durée déterminée souvent renouvelés sur une base annuelle (*voir les Encadrés 3.4 et 3.5 sur des études de cas au Bangladesh et en Inde*).

Dans ses travaux, Mehta (2000) a identifié quatre catégories de para-enseignants qui reflètent différentes orientations politiques. La première

est celle des para-enseignants nommés dans des établissements relevant du cadre institutionnel afin d'améliorer les ratios élèves/enseignant qui sont peu élevés et de répondre à l'accroissement de la demande d'éducation. La deuxième catégorie regroupe les para-enseignants recrutés pour remplacer les enseignants en titre et pallier l'absentéisme chronique. Les para-enseignants de la troisième catégorie sont ceux qui travaillent à plein temps dans des établissements financés par les communautés, loin de chez eux. Enfin, les para-enseignants de la dernière catégorie sont ceux qui donnent des cours à temps partiel dans leur communauté, alors que ce n'est pas leur profession principale.

Parmi les gouvernements qui sont confrontés aux défis les plus importants, nombreux sont ceux qui ont déjà massivement recours à des enseignants non qualifiés. C'est notamment le cas au Burkina Faso, au Congo, au Mali, au Niger et au Tchad. En outre, les parents sont largement mis à contribution. Les parents représentent deux tiers des effectifs d'enseignants au Tchad et plus de la moitié des effectifs au Congo (*voir la Figure 3.3*). Ils n'ont pas tous terminé le premier cycle du secondaire (alors que ce diplôme est exigé pour enseigner dans le primaire dans ces pays). Ils sont censés être les plus qualifiés de

Encadré 3.4 Les enseignants communautaires au Bangladesh

Au Bangladesh, les para-enseignants ont, malgré la controverse qu'ils suscitent, contribué à accroître le taux net général de scolarisation dans le primaire, qui est passé de 76% en 1990 à 94% en 2004. Les travaux de l'association non gouvernementale Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC) illustrent les résultats positifs que peut générer la combinaison d'une approche judicieuse en matière de prise de décision et l'amélioration de la formation.

Le BRAC veille à ce que les para-enseignants soient recrutés par les membres les plus instruits de la communauté (au moins neuf années d'études). Bien que leur formation initiale ne dure que quinze jours, les para-enseignants

suivent chaque mois trois jours de cours, dont deux jours de cours axés sur les techniques d'apprentissage des élèves qui sont dispensés par du personnel qualifié du BRAC.

La faiblesse des salaires est généralement associée à un taux de rotation élevé. Toutefois, le taux d'attrition des para-enseignants communautaires du Bangladesh est estimé à 8% par an, ce qui est très faible par rapport aux autres pays. Le fait que la plupart des enseignants associés au BRAC soient des femmes mariées issues de la communauté et susceptibles d'y rester explique sans doute cette évolution. Ce système facilite la rétention des effectifs.

Source : D'après Craig, Kraft et du Plessis, 1998.

Encadré 3.5 Les para-enseignants et la qualité de l'éducation en Inde

En Inde, la population d'âge scolaire primaire est telle que la politique relative aux para-enseignants fait l'objet d'une grande attention. Le recrutement de para-professionnels est désormais la norme dans de nombreux États, comme le Madhya Pradesh et le Chhattisgarh, où ils représentent respectivement 52 et 41% des enseignants au primaire (données de 2003). Basés essentiellement dans les régions rurales, ces para-enseignants ne sont pas tenus de suivre une formation, abstraction faite d'un stage supposé durer de 20 à 40 jours qui n'excède parfois pas une semaine (Jagannathan, 2000 ; Mehta, 2000).

Le constat d'une étude plus récente (Mehta, 2003) est surprenant : les qualifications des para-enseignants ne diffèrent pas sensiblement de celles des enseignants et sont même légèrement meilleures dans certains cas. En effet, 49% des enseignants au primaire sont titulaires d'un diplôme équivalent au niveau 5 de la CITE, contre 55% des para-enseignants. Cette différence s'explique peut-être par le taux de chômage important chez les diplômés de l'enseignement supérieur. Quoi qu'il en soit, la plupart des para-enseignants n'ont probablement pas suivi la formation d'enseignant de deux ans que la loi prévoit pour donner aux futurs enseignants les bases pédagogiques dont ils ont besoin pour être efficaces en salle de classe.

Il faut toutefois nuancer ces observations : dans bon nombre d'États où les proportions de para-enseignants sont

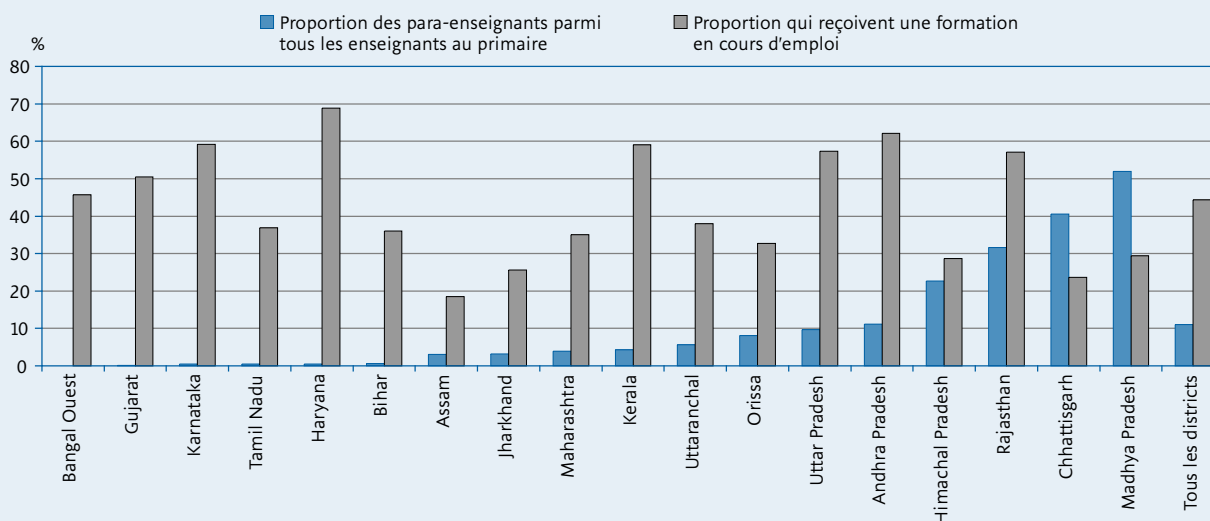
fortes, nombreux sont ceux qui n'ont pas déclaré leur niveau de qualification lors de l'étude. Par exemple, dans l'État du Madhya Pradesh, aucune donnée n'est disponible sur les qualifications de la moitié des effectifs d'enseignants.

L'étude montre par contre clairement que les para-enseignants perçoivent un traitement moins élevé et jouissent d'une moins grande sécurité d'emploi que leurs homologues officiels. D'un point de vue qualitatif, ce constat est préoccupant étant donné que de nombreux para-enseignants seront obligés de donner des cours supplémentaires ou de cumuler leurs heures de cours avec un emploi dans un autre secteur pour améliorer leurs revenus, ce qui peut aggraver l'absentéisme des para-enseignants, les démotiver et nuire à la qualité de leur travail en classe (Kumar, Priyam et Saxena, 2001).

Pour commencer à remédier à ces problèmes, il pourrait être envisagé de créer des activités de formation continue pour améliorer le profil professionnel des para-enseignants. La **Figure 3.4** montre la proportion d'enseignants ayant participé à des activités de formation continue par État (2003). Certains des États où les para-enseignants sont proportionnellement les plus nombreux, comme le Chhattisgarh et le Madhya Pradesh, sont aussi ceux où les taux de participation à des activités de formation continue sont les plus faibles, surtout en comparaison avec le Rajasthan.

FIGURE 3.4

Proportion des para-enseignants parmi tous les enseignants au primaire et proportion des enseignants au primaire recevant une formation en cours d'emploi en Inde, 2002-2003



Source : Mehta, 2003.

la communauté, mais il est hautement improbable qu'ils puissent participer à des activités de formation continue ou qu'ils bénéficient de tout autre type de soutien en salle de classe.

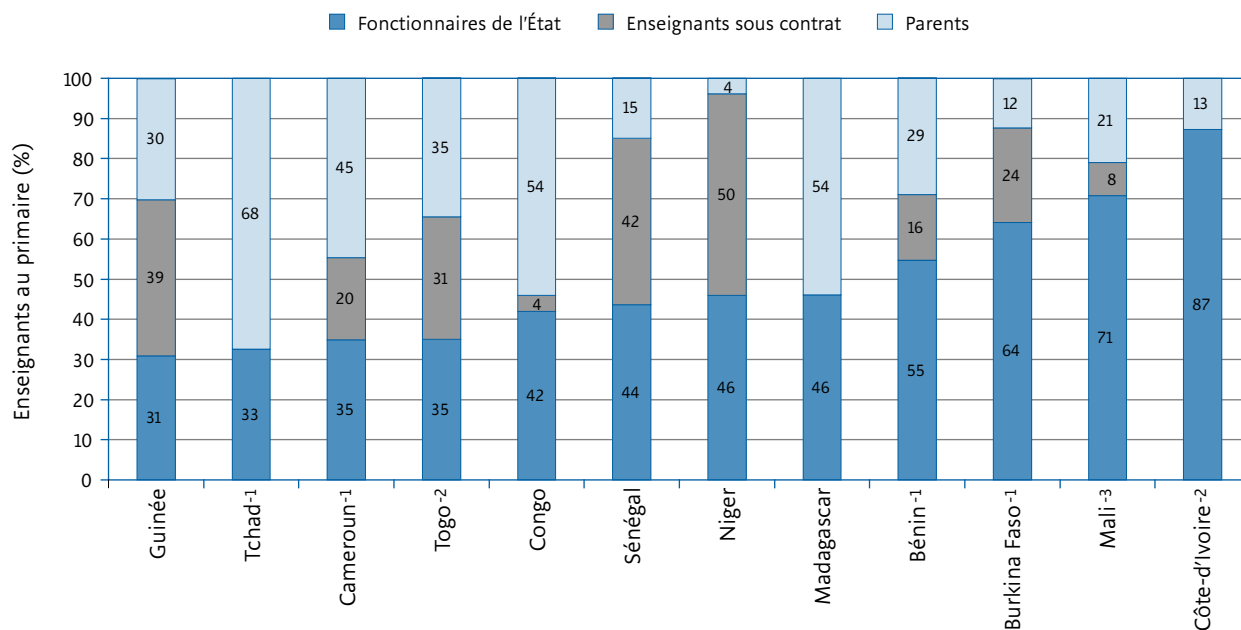
L'institutionnalisation des para-enseignants est essentiellement motivée par la volonté de réduire les coûts. Dans de nombreux pays moins développés, les coûts salariaux représentent plus de 75% du budget de l'éducation. Les para-enseignants sont bien moins chers : beaucoup perçoivent à peine 25 à 50% du salaire des enseignants. De plus, la plupart sont engagés sous contrat et ne peuvent prétendre au régime de retraite, ni à d'autres avantages.

Le Niger en est un exemple typique : 60% des enseignants ont quitté la profession depuis 1998 suite à l'adoption de dispositions qui imposent aux enseignants de prendre leur retraite après 30 ans d'ancienneté (Banque mondiale, 2004). Par

conséquent, des enseignants plus expérimentés sont régulièrement remplacés par des volontaires souvent jeunes qui n'ont reçu aucune formation digne de ce nom et ne peuvent faire valoir aucune expérience. Comme le montre la Figure 3.3, moins de la moitié des effectifs d'enseignants au primaire appartiennent à la fonction publique. Il faut signaler que la proposition du gouvernement de limiter les droits syndicaux a suscité des protestations générales (L'Écuyer, 2001). Cependant, le recours de plus en plus courant aux para-enseignants a donné lieu à l'augmentation du taux de réussite dans le primaire (soit la proportion de la cohorte d'âge en dernière année du primaire) qui est passé de 17% en 2000 à 25% en 2004. Ce qui précède illustre bien le défi politique auxquels sont confrontés de nombreux gouvernements : soutenir et former des enseignants « volontaires » sans détériorer les conditions de travail des enseignants fonctionnaires en poste, ni compromettre la qualité de l'éducation.

FIGURE 3.3

Distribution des enseignants au primaire selon leur statut en Afrique centrale et de l'Ouest, 2003



Notes : ⁻¹ Les données se rapportent à 2002 ; ⁻² Les données se rapportent à 2001 ; ⁻³ Les données se rapportent à 2000.
* Les enseignants des établissements communautaires reçoivent un salaire subventionné par l'État.

Source : Selon Mingat, 2004.

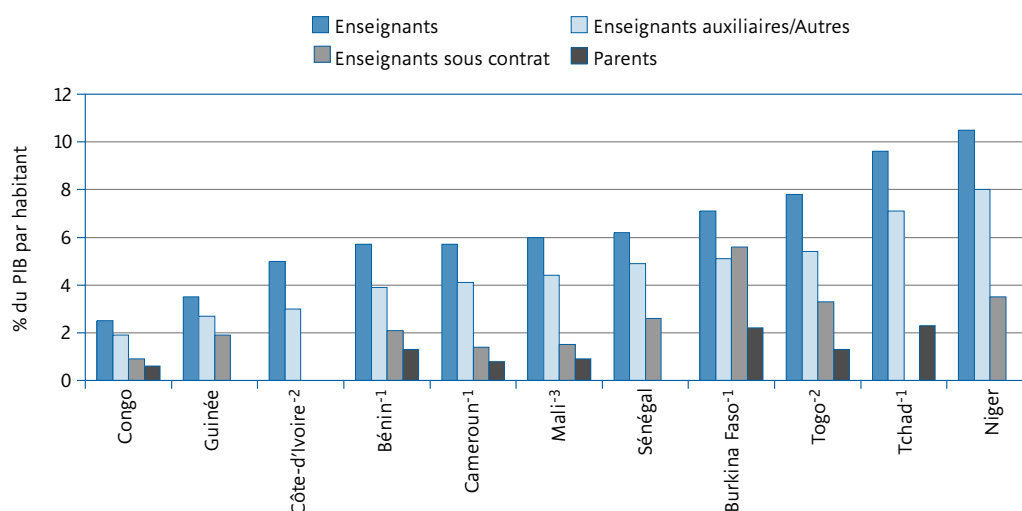
La première étape consiste à admettre sans la moindre réserve que la qualité de l'éducation dépend des conditions de travail des enseignants. Un certain nombre d'études ont comparé l'impact des para-enseignants sur les compétences et connaissances des élèves, mais il est difficile d'en tirer des conclusions définitives. Une étude menée au Niger fait état d'une faible différence entre les élèves dont les enseignants appartiennent à la fonction publique et ceux pris en charge par des para-enseignants (Bourdon, Frolich et Michaelowa, 2005). Au Botswana, on a imputé aux enseignants moins qualifiés les piètres performances de leurs élèves en mathématiques, en sciences et en sciences sociales (Botswana, 2000). Il faut de toute évidence poursuivre les recherches pour tenter de clarifier les effets des différentes orientations institutionnelles et des profils individuels des para-enseignants. Néanmoins, ces différentes études concluent toutes au mécontentement suscité par le statut de para-enseignant (Michaelowa, 2002).

Vegas et De Laat (2003) ont montré qu'au Togo, les performances sont systématiquement plus élevées chez les élèves dont les enseignants

relèvent de la fonction publique que chez ceux pris en charge par des enseignants sous contrat temporaire, alors que les deux catégories d'enseignants possèdent des qualifications similaires. La différence entre les deux catégories est d'ordre salarial : les para-enseignants ne perçoivent que 40% du traitement des fonctionnaires. Les chercheurs en sont arrivés à cette conclusion après avoir tenté d'expliquer cette différence par d'autres facteurs en rapport avec les élèves ou les conditions de travail en salle de classe.

La **Figure 3.5** montre les différentiels salariaux entre les fonctionnaires, les enseignants sous contrat et les parents en Afrique centrale et de l'Ouest. Au Burkina Faso, les enseignants sous contrat perçoivent presque le même traitement que les enseignants relevant de la fonction publique. Dans d'autres pays toutefois, la différence peut représenter jusqu'à la moitié du salaire d'un fonctionnaire. Les parents perçoivent une rémunération symbolique par rapport à celle des enseignants fonctionnaires.

Les différences de traitement peuvent avoir un impact considérable sur la qualité de l'éducation,

FIGURE 3.5
Salaires en pourcentage du PIB par habitant selon le statut, 2003


Notes : ⁻¹ Les données se rapportent à 2002 ; ⁻² Les données se rapportent à 2001 ; ⁻³ Les données se rapportent à 2000.

* Les enseignants des établissements communautaires reçoivent un salaire subventionné par l'État.

Source : Selon Mingat, 2004.

car elles contribuent à diminuer le prestige de la profession d'enseignant. Un emploi assorti d'un traitement peu élevé finira toujours par n'attirer que les personnes les moins qualifiées et par démoraliser ceux qui souhaitent poursuivre leur carrière dans l'enseignement. Bien sûr, recourir aux para-enseignants peut donner aux pays une certaine flexibilité pour répondre à des besoins urgents, mais les institutionnaliser à long terme risque de compromettre le statut général de la profession d'enseignant (Education International, 2003).

Ce problème n'est pas neuf. Il y a 30 ans, la recommandation de l'UNESCO/OIT concernant la condition du personnel enseignant lançait déjà une mise en garde en ces termes : « Il faudrait poser en principe que toute mesure prise pour parer à une grave crise de recrutement doit être considérée comme une mesure exceptionnelle, qui ne déroge ou ne porte pas atteinte, en aucune manière, aux normes professionnelles établies ou à établir, et réduit au minimum le risque de nuire aux études des élèves ».

Il est possible de concilier les coûts et les avantages associés aux para-enseignants. La solution consiste à préserver le statut de la profession d'enseignant tout en en y « intégrant » les para-enseignants après une formation adéquate et moyennant une rémunération équitable (Chung, 2005).

SECTION 2. Concilier les impératifs liés au déploiement des enseignants et à la qualité des conditions de travail

D'autres orientations politiques visent à gérer l'offre et la demande d'enseignants avec les leviers que sont leur déploiement et leurs conditions de travail. Dans ce cas, le défi consiste à adapter les responsabilités et la rémunération des enseignants pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel.

L'organisation scolaire est un élément fondamental des politiques de déploiement des enseignants. La multiplication des horaires

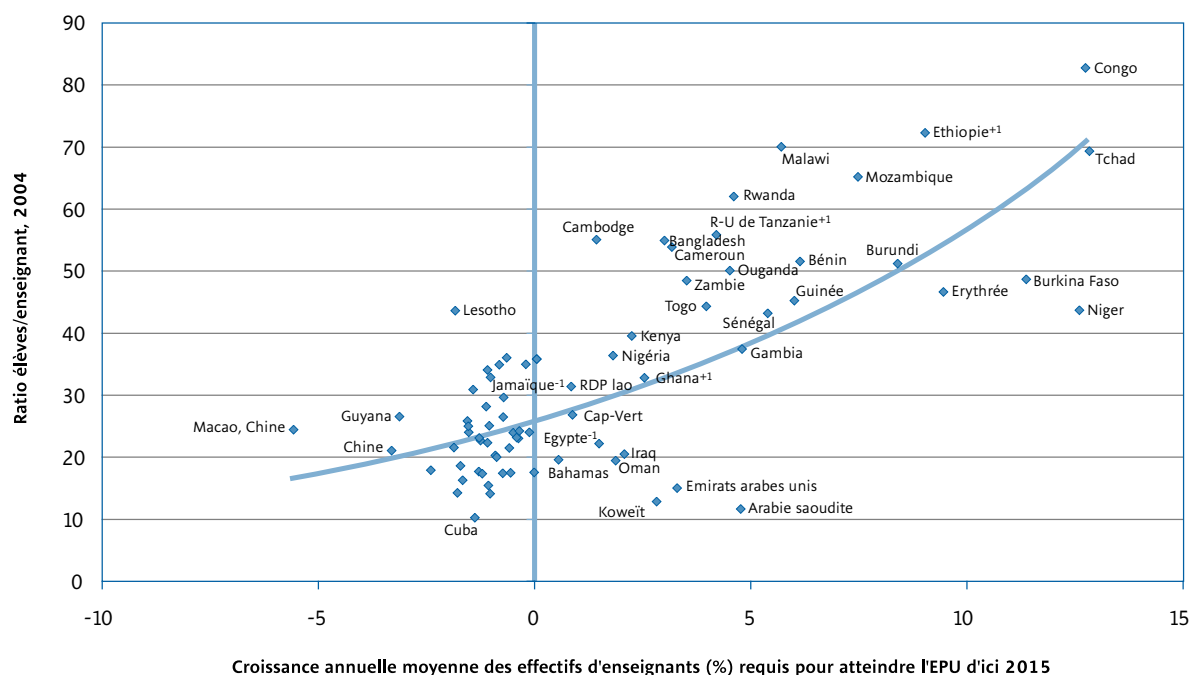
décalés permet par exemple aux établissements d'adapter le nombre d'heures de cours au nombre d'élèves afin de prendre en charge davantage d'élèves avec le même nombre d'enseignants. Toutefois, la qualité de l'éducation dépend dans une grande mesure du mode d'organisation de ces horaires décalés (Amelewonou et al., 2005). Certaines études ont montré que les élèves scolarisés dans des établissements appliquant des horaires décalés n'étaient pas moins performants que ceux scolarisés dans des établissements se limitant à l'horaire traditionnel (Bray, 2000).

Autre élément de l'organisation scolaire, le ratio élèves/enseignant est un indicateur fondamental du déploiement des enseignants. La **Figure 3.6** présente la croissance annuelle des effectifs d'enseignants à prévoir pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici 2015 ainsi que les ratios élèves/enseignant dans le primaire. Comme nous l'avons expliqué au Chapitre 1, les ratios élèves/enseignant sont des indicateurs fortement agrégés, mais ils permettent d'évaluer la capacité d'un système d'éducation et de déterminer si les enseignants sont potentiellement exploités d'une manière excessive ou, au contraire, insuffisante, auquel cas il sera possible de prendre en charge davantage d'élèves sans avoir à recruter des enseignants supplémentaires.

Toutefois, tous les pays ne jouissent pas de cette marge de manœuvre. Le Congo, l'Éthiopie, le Mozambique et le Tchad sont confrontés à une forte demande d'enseignants et à des ratios élèves/enseignant supérieurs à 65 élèves par enseignant dans le primaire. Le Malawi, le Rwanda et la République-Unie de Tanzanie ne devront pas recruter autant d'enseignants, mais ils ne pourront pas non plus augmenter les ratios élèves/enseignant. Au Burkina Faso, au Burundi, en Érythrée et au Niger, où les ratios comprennent entre 40 et 55 élèves par enseignant, il ne sera guère possible de scolariser davantage d'enfants sans recruter de nouveaux enseignants. Dans les États arabes (au Koweït, en Arabie saoudite et aux Émirats arabes unis) il sera peut-être possible de jouer sur les ratios (qui sont souvent inférieurs à 20 élèves par enseignant).

FIGURE 3.6

Ratio élèves/enseignant au primaire (2004) et croissance annuelle moyenne requise pour atteindre l'EPU d'ici 2015



Notes : ⁺¹ Les données se rapportent à 2005 ; ⁻¹ Les données se rapportent à 2003.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, tableaux statistiques A2.4 et A2.6 de l'Annexe 2.

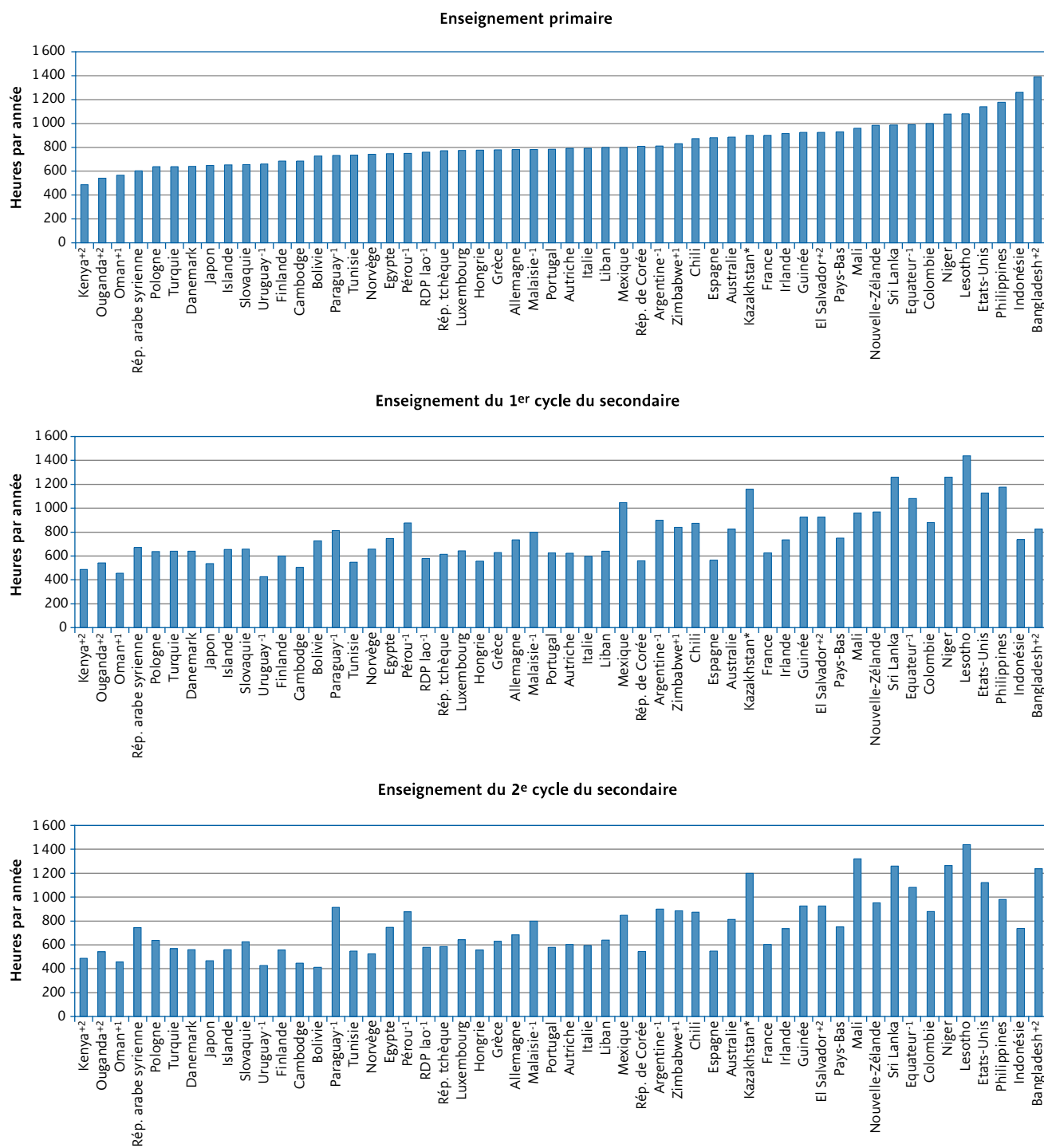
La section qui suit porte en grande partie sur le cadre réglementaire de l'exercice de la profession d'enseignant (présenté à l'Annexe 3). Les données sur le cadre réglementaire sont relativement faciles à obtenir et à comparer entre les pays. Il est toutefois important de rappeler leurs limites. Ces indicateurs reposent sur la législation, sur les normes et autres critères qui définissent les modalités de gouvernance et de gestion des systèmes nationaux d'éducation. Ils se rapportent aux conditions de travail des enseignants, comme le nombre légal d'heures d'instruction ou les augmentations salariales accordées aux fonctionnaires au titre de l'ancienneté. Ces indicateurs du cadre réglementaire reflètent bien les objectifs politiques, mais pas nécessairement la réalité. Un enseignant peut par exemple donner nettement moins d'heures de cours que ne le prévoit la loi à cause d'un taux élevé d'absentéisme élevé ou bien en donner beaucoup plus s'il travaille dans des établissements surchargés.

Le nombre d'heures d'instruction durant l'année scolaire est un indicateur important du cadre réglementaire, dans la mesure où il représente le temps que les enseignants sont censés passer à donner cours en classe. Le nombre d'heures d'instruction se distingue du temps de travail, qui inclut des tâches autres que l'enseignement proprement dit. La **Figure 3.7** présente le large éventail des politiques en vigueur dans les différents pays par niveau d'enseignement.

Les enseignants au primaire sont censés donner 1 391 heures d'instruction au Bangladesh, contre moins de 500 heures au Kenya. Au Kenya, l'augmentation du nombre d'heures d'instruction pourrait donc être un bon moyen d'optimiser l'exploitation des effectifs d'enseignants. Cette orientation politique est envisageable également dans les pays confrontés à d'imminentes pénuries d'enseignants, notamment en Ouganda où les enseignants doivent donner 541 heures d'instruction par an, mais pas au Mali ou au Niger, deux pays qui se situent à l'autre extrême avec respectivement 930 et 1 080 d'heures d'instruction à donner par an.

FIGURE 3.7

Heures statutaires d'enseignement par année selon le niveau d'enseignement, 2003



Notes : ⁻¹ Les données se rapportent à 2002 ; ⁺¹ Les données se rapportent à 2004 ; ⁺² Les données se rapportent à 2005.
* L'année de référence n'est pas disponible.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, tableaux statistiques A3.5, A3.6 et A3.7 de l'Annexe 3.

Le nombre d'heures d'instruction est généralement plus faible dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Une fois encore, c'est au Kenya et en Ouganda que le nombre d'heures d'instruction est le plus faible (respectivement 486 et 541 heures). À l'autre extrême, le Kazakhstan, le Lesotho et le Sri Lanka en demandent plus aux enseignants au secondaire (respectivement 1 160, 1 440 et 1 260 heures) qu'aux enseignants au primaire. C'est également le cas au Mali (1 050 heures) et au Niger (1 260 heures).

La taille des classes est une autre variable qui permet de mieux cerner la charge de travail des enseignants. Cet indicateur n'est pas calculé sur la seule base des effectifs d'enseignants et d'élèves, il prend en considération le temps qu'enseignants et élèves sont légalement censés passer en classe durant une année scolaire. Il est toutefois important de noter qu'à l'instar des ratios élèves/enseignant, la taille moyenne des classes masquent les éventuels déséquilibres dus à une répartition asymétrique des enseignants et des élèves dans le système d'éducation (voir l'**Encadré 3.6**).

La **Figure 3.8** compare les ratios élèves/enseignant et la taille des classes après ajustement dans l'enseignement primaire (les données figurent à l'Annexe 3, tableau statistique A3.14). Elle permet d'envisager d'autres orientations politiques que celles qui reposent sur les seuls ratios élèves/enseignant.

Les pays où la taille des classes est inférieure au ratio élèves/enseignant peuvent envisager de scolariser davantage d'enfants. Cela semble être le cas au Bangladesh, au Lesotho et au Zimbabwe : le nombre d'heures d'instruction imposé aux enseignants est en fait nettement plus élevé que le nombre d'heures que les élèves sont censés passer en classe chaque année (d'où la faible taille des classes). Une analyse plus approfondie révèle que la charge de travail des enseignants n'est pas exceptionnellement élevée, mais que le nombre d'heures que les élèves doivent passer en classe est inférieur à la moyenne. C'est particulièrement

vrai au Bangladesh et au Zimbabwe (par comparaison avec les autres pays à l'étude) (respectivement 589 et 516 heures) (voir l'Annexe 3, tableau statistique A3.14).

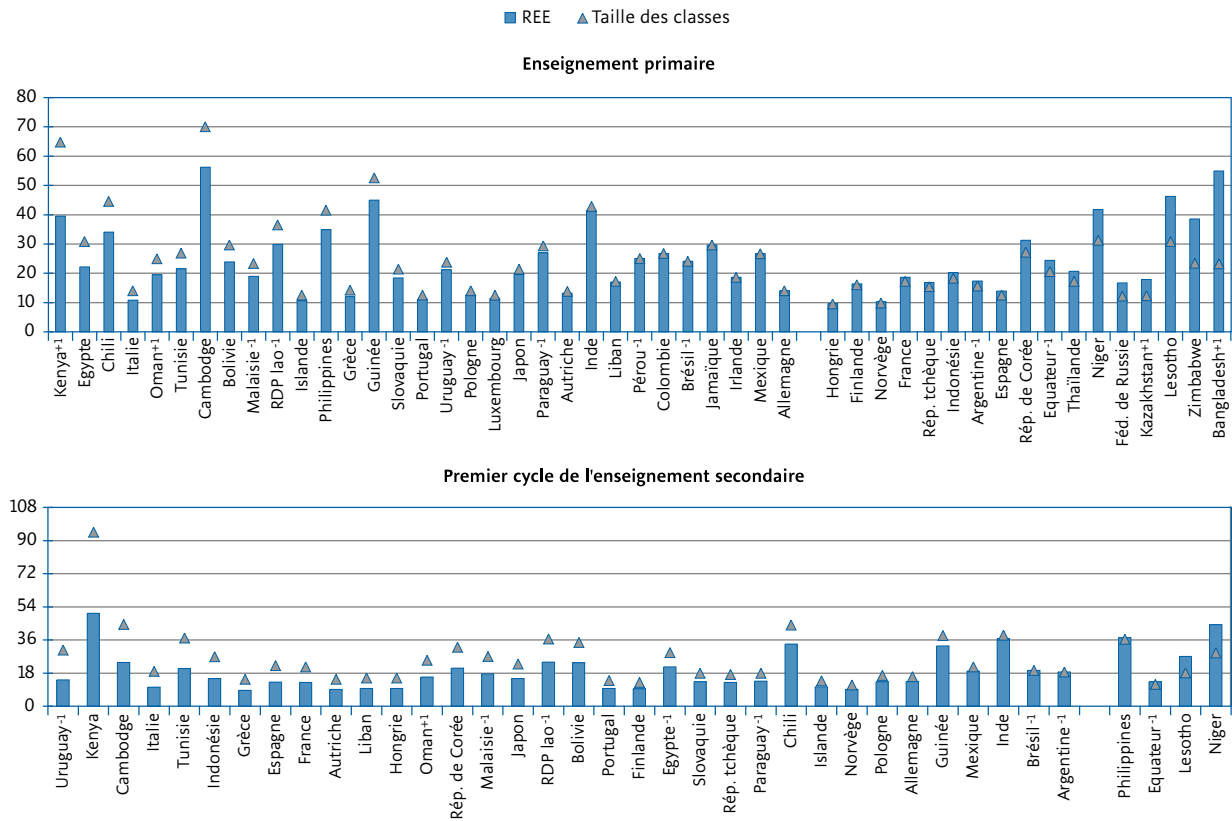
Les pays comme le Bangladesh, le Lesotho et le Zimbabwe ont le choix entre plusieurs orientations politiques. Au lieu de compter uniquement sur les nouvelles recrues pour répondre à l'accroissement de la demande d'éducation, ils peuvent aussi augmenter le nombre d'heures de cours prévu par la loi. Ils doivent toutefois veiller à ne pas réduire davantage le nombre d'heures de cours que les élèves doivent suivre, car cela compromettrait gravement les résultats de l'apprentissage.

La Figure 3.8 montre que la situation inverse prévaut dans d'autres pays : la taille des classes est extrêmement élevée dans les pays qui imposent un nombre relativement important d'heures de cours aux élèves. Dans des pays comme la Guinée (où la taille ajustée des classes au primaire est de 53 élèves), le Kenya (65 élèves), le Cambodge (70 élèves), la marge dont les pouvoirs publics disposent pour réorienter leur politique en fonction de l'objectif de l'enseignement primaire universel pourrait être plus mince encore que ne le laissent supposer les seuls ratios élèves/enseignant. Que les élèves passent davantage de temps en classe paraît toutefois positif, dans la mesure où cela devrait contribuer à promouvoir l'apprentissage.

Il ne faut pas conclure de ce qui précède qu'il est possible de gérer la demande d'enseignants supplémentaires via la simple augmentation ou diminution des heures de cours que les enseignants sont légalement tenus de donner. La modification du nombre d'heures d'instruction influe sur la charge de travail des enseignants, mais elle peut aussi affecter la performance des élèves. En outre, le nombre d'heures d'instruction n'est pas un levier qu'il convient de manipuler seul, car il est lié à d'autres aspects des conditions de travail de l'enseignement, dont la taille des classes.

FIGURE 3.8

Ratio élèves/enseignant au primaire et taille ajustée des classes, 2003



Notes : ⁺¹ Les données se rapportent à 2004 ; ⁻¹ Les données se rapportent à 2002.
 Source : Institut de statistique de l'UNESCO, tableaux statistiques A2.4 de l'Annexe 2 et A3.14 de l'Annexe 3.

Abordons maintenant les choses sous l'angle du déploiement des enseignants. La **Figure 3.10** montre que le rapport entre le nombre d'heures d'instruction et la taille des classes varie selon les pays. Dans le premier groupe de pays, le nombre d'heures d'instruction que les enseignants doivent donner est relativement peu élevé et les élèves sont peu nombreux par classe. C'est le profil type de pays de l'OCDE comme la Hongrie, le Japon et la Norvège, où le déclin de la population d'âge scolaire primaire entraîne l'augmentation des investissements dans les systèmes d'éducation.

D'autres pays devront probablement trouver des compromis. Au Cambodge et au Kenya par exemple, les enseignants au

primaire doivent prendre en charge des classes nettement plus lourdes (de plus de 60 élèves), mais ils ont moins d'heures de cours à donner (moins de 700 heures par an). Au Bangladesh et en Indonésie, les classes sont plus petites (respectivement, 23 et 18 élèves par enseignant), mais le nombre d'heures d'instruction est plus élevé (respectivement, 1 391 et 1 260 heures par an). Il est souvent difficile d'arriver à un équilibre en termes de charge de travail. En Guinée, en Inde et aux Philippines, la charge de travail des enseignants au primaire est plus lourde encore : la taille des classe et le nombre d'heures d'instruction sont tous deux plutôt élevés.

Encadré 3.6 Évaluer la cohérence des politiques d'affectation des enseignants

Les ratios élèves/enseignant moyens calculés à l'échelle nationale occultent de graves déséquilibres sérieux dans la répartition des enseignants : un établissement de 800 élèves peut très bien compter 20 enseignants et un autre de taille similaire, seulement cinq. Pour cette raison, il est essentiel d'évaluer la situation au niveau de l'établissement ou

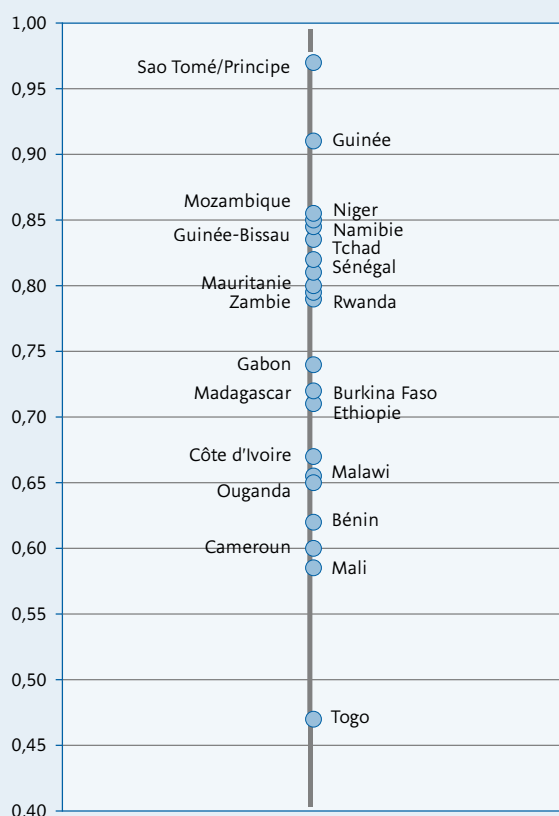
de la circonscription pour élaborer les politiques de déploiement à adopter.

Pour ce faire, il suffit de comparer les ratios élèves/enseignant locaux à la moyenne nationale via le coefficient de détermination. Si chaque établissement d'un pays affiche le même taux que la moyenne nationale, le coefficient de détermination sera égal à 1. Il diminue en fonction du nombre d'établissements s'écartant de la moyenne et de l'importance des écarts par rapport à cette moyenne. Ainsi, plus le coefficient de détermination est bas, plus le problème du déploiement des enseignants est important.

Le **Figure 3.9** montre le coefficient de détermination de 22 pays africains. Il est inférieur à 0.5 au Togo et supérieur à 0.9 en Guinée et à Sao Tomé-et-Principe. Ces deux derniers pays ont réussi à répartir les enseignants de manière équilibrée dans leur système d'éducation, ce qui est primordial pour éviter les disparités en termes de qualité d'éducation. Au Togo, les enseignants semblent être déployés de manière aléatoire, sans rapport précis avec le nombre d'élèves dans chaque établissement. Par conséquent, certains établissements connaissent une pénurie de personnel et d'autres comptent trop d'enseignants. Ce constat implique également qu'il est possible de remédier aux pénuries locales d'enseignants par un simple réajustement des politiques de déploiement, sans avoir à procéder à un recrutement massif de nouveaux enseignants. Il est vrai que les disparités locales sont souvent dues à l'inaccessibilité de certaines régions en raison de facteurs géographiques, économiques ou politiques. Étant donné les compromis inhérents au processus de formation de nouveaux enseignants, ces pays pourraient envisager l'application de mesures d'incitation pour attirer les enseignants vers ces régions.

FIGURE 3.9

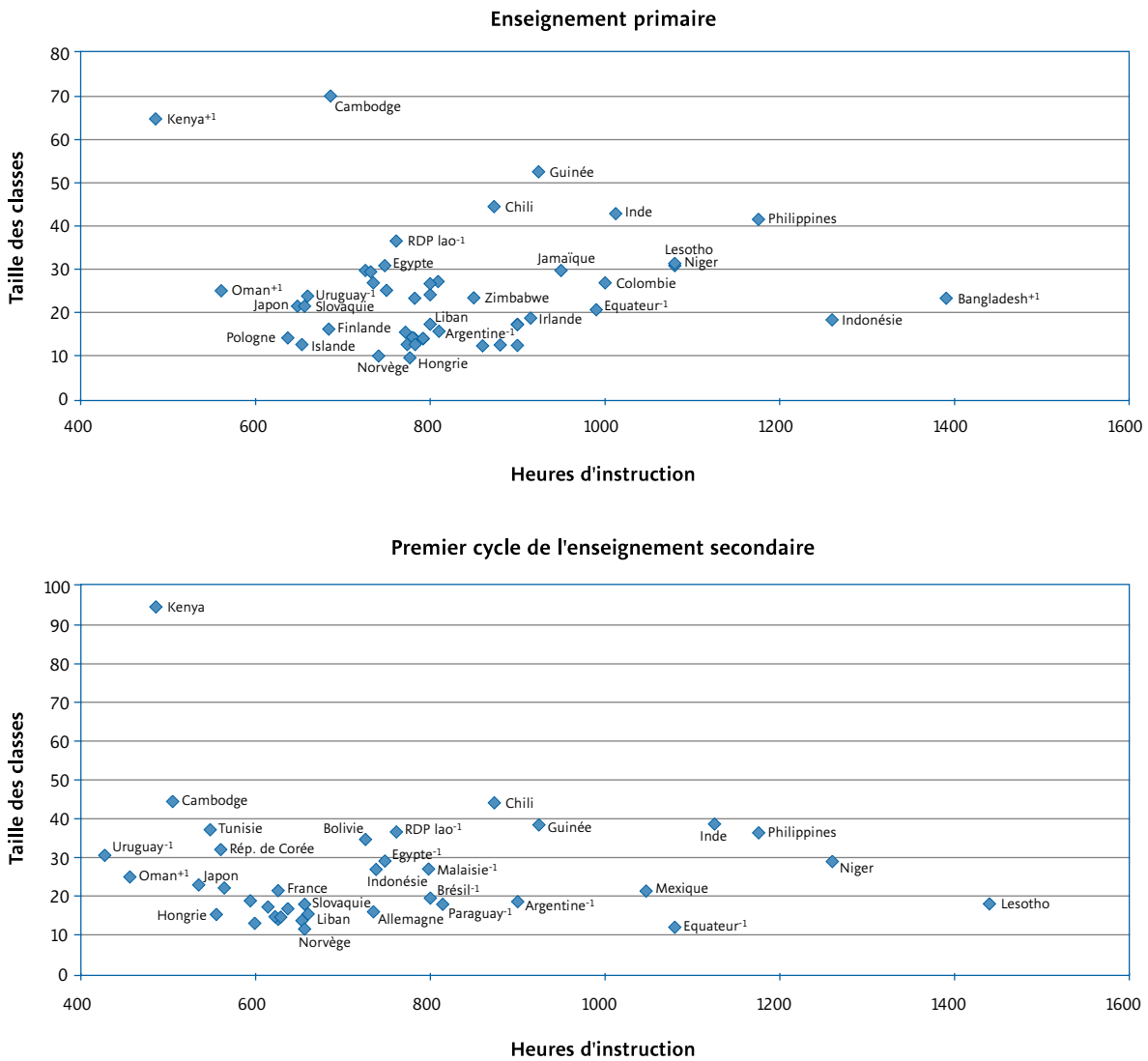
Coefficient de détermination des enseignants, 2000-2006



Source : Mingat *et al.*, 2003 et Amelewonou *et al.*, 2005.

FIGURE 3.10

Heures d'instruction et taille ajustée des classes, 2003



Notes : ⁺¹ Les données se rapportent à 2004 ; ⁻¹ Les données se rapportent à 2002.
Source : Institut de statistique de l'UNESCO, tableaux statistiques A3.5, A3.6, A3.7 et A3.14 de l'Annexe 3.

L'analyse des orientations politiques passe aussi par l'évaluation des obligations demandées aux enseignants et de la contrepartie qu'ils reçoivent. Le salaire des enseignants est et restera un point litigieux. Les coûts salariaux représentent la part la plus importante des dépenses du budget total de l'éducation : ils peuvent même représenter plus de 90% des frais fixes dans certains cas extrêmes.

Certains prétendent que plusieurs pays seront dans l'impossibilité d'atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel à cause de contraintes budgétaires rigoureuses. Le salaire moyen des enseignants au primaire a diminué au cours des trois dernières décennies, surtout en Afrique subsaharienne (Lambert, 2004), certes, mais il est encore jugé trop élevé dans les pays du centre et de l'ouest de cette région.

Rapporter les salaires des enseignants au primaire au PIB par habitant permet de comparer les niveaux nationaux abstraction faite des différences imputables aux marchés du travail et aux structures des prix. Selon les données présentées à la **Figure 3.11**, c'est dans les pays qui doivent accroître leurs effectifs d'enseignants que le salaire des enseignants au primaire en début de carrière est le plus élevé. Ainsi, les salaires les plus élevés en proportion du PIB par habitant s'observent au Mali et au Niger.

Selon une recommandation formulée par la Banque mondiale sur la base d'une étude sur l'enseignement primaire universel dans les pays très riches, le salaire moyen d'un enseignant primaire ne doit pas dépasser 3,5% du PIB national par habitant (Bruns *et al.*, 2001). Rappelons toutefois que dans les pays les plus pauvres, exprimer le salaire en proportion du PIB par habitant revient à masquer le fait que le salaire est très faible en valeur absolue. Les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, qui peuvent se détourner de l'enseignement au profit d'autres secteurs, y sont également très peu nombreux.

La Figure 3.11 donne un aperçu probant des coûts salariaux liés au recrutement de nouveaux enseignants (avec un niveau de qualification minimum) dans les pays qui doivent accroître leurs effectifs d'enseignants pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel. Les barèmes salariaux en vigueur au début et en milieu de carrière sont présentés de manière détaillée à l'Annexe 3, tableaux statistiques A3.9, A3.10 et A3.11.

Toutefois, il importe également de prendre en considération les objectifs des politiques menées et les implications des barèmes salariaux applicables à la fonction publique. Les nouveaux enseignants qui ont de bonnes qualifications sont-ils rémunérés comme

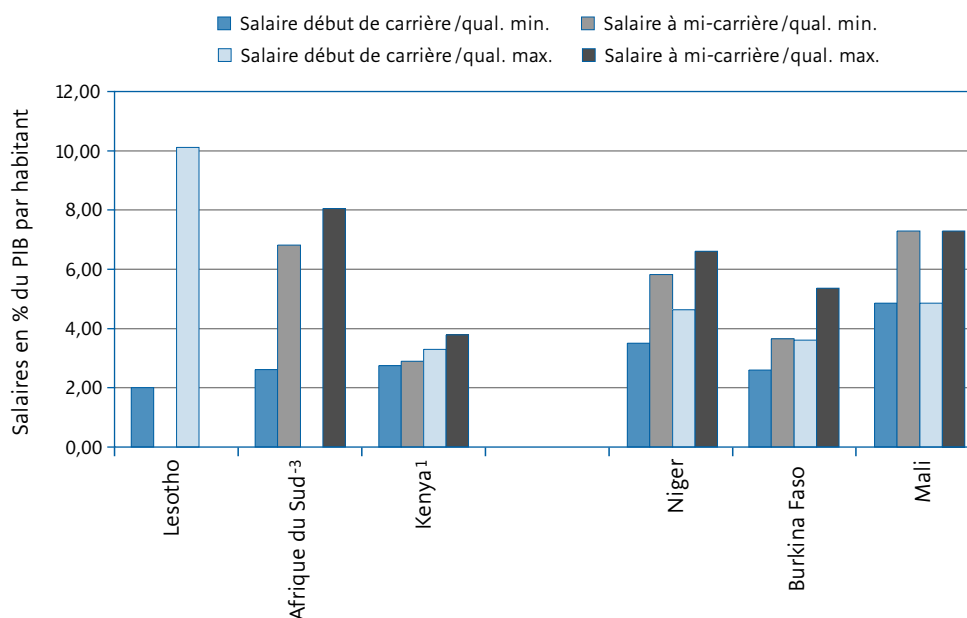
il se doit ? Peut-on financer la valorisation de l'ancienneté des enseignants ? Ces mesures d'incitation peuvent avoir un impact considérable sur la qualité de l'éducation. La **Figure 3.12** montre les différences de barème salarial entre deux groupes de pays : ceux qui doivent s'appliquer à retenir leurs enseignants, surtout en raison des taux d'attrition plus élevés liés au virus VIH/SIDA, et les pays qui doivent s'employer à accroître leurs effectifs d'enseignants au primaire.

Dans le premier groupe de pays, l'Afrique du Sud récompense davantage l'expérience accumulée que les qualifications obtenues, ce qui s'apparente à une approche politique visant à retenir les enseignants. En revanche, le Lesotho valorise davantage les qualifications de niveau élevé à l'entrée dans la profession. Bien qu'on ne dispose pas des données relatives à l'ancienneté, il semble que le Lesotho ait délibérément augmenté les salaires en début de carrière pour inciter ses enseignants à renoncer à l'émigration. Le Kenya semble appliquer une stratégie visant à réduire les frais généraux : il ne prévoit pas de mesure d'incitation pour améliorer les qualifications ou valoriser l'ancienneté.

Les différences sont plus faibles entre les pays qui doivent accroître leurs effectifs d'enseignants, à l'exception du Mali où l'ancienneté est très valorisée et du Niger où les qualifications en début de carrière et l'ancienneté sont toutes deux valorisées.

FIGURE 3.12

Échelle salariale des enseignants de six pays africains selon l'expérience et les qualifications, 2003



Notes : ¹ Le PIB est pour 2005.

⁻³ Les données se rapportent à 2000.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, tableaux statistiques A3.9 de l'Annexe 3.

Les barèmes salariaux statutaires ne reflètent pas tous les avantages dont bénéficient les enseignants. En Indonésie par exemple, ces avantages peuvent représenter quelque 60% des revenus d'un enseignant (ISU/OCDE, 2001). Il est très difficile de quantifier ces avantages et, donc, de procéder à leur comparaison, mais il est possible d'examiner leur fréquence. Le **Tableau 3.1** donne un aperçu des différents types d'ajustement salarial appliqués dans plusieurs pays. Les avantages les plus courants sont les indemnités de déplacement et de logement qui sont utilisées pour attirer les nouveaux enseignants vers des établissements situés dans des régions reculées ou rurales. Toutefois, ces mesures peuvent également être une source de mécontentement (l'**Encadré 3.7** met en évidence certaines contradictions dans les politiques menées en Amérique latine).

Autre type d'avantage, des primes sont versées au titre de l'exercice de fonctions de gestion ou d'un niveau élevé de qualification en début de carrière. D'autres mesures d'incitation sont quasi inexistantes, surtout celles liées à la performance des enseignants et, plus particulièrement encore, à la performance des élèves. Il est vrai que des structures d'inspection et un encadrement administratif sont nécessaires pour mettre en œuvre et assurer le suivi de ces avantages.

TABLEAU 3.1

Fréquence des bénéfices autres que la paye pour les enseignants au primaire

Région	Prime selon la situation géographique (par exemple, salaire d'isolement, allocation pour le logement, ou l'ameublement du logement)	Détenir un niveau de diplôme ou une formation supérieure aux qualifications minimales obtenus en cours de carrière (ex, une maîtrise)	Achèvement d'activités de développement professionnel	Responsabilités administratives	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Performance remarquables en matière d'enseignement	Performance remarquables des étudiants
États arabes							
Liban	○	●	○	○	○	○	○
Oman	■	○	○	○	○	○	○
Rép. arabe syrienne	▲	■	●	▲	○	○	○
Tunisie	■	■	○	■	○	○	...
Asie centrale							
Kazakhstan	●	■	▲	○	○	●	○
Asie de l'Est et le Pacifique							
Cambodge	■	■	▲	■	▲	■	■
Indonésie	●	▲	▲	▲	○	○	...
Malaisie	■	○	○	■	○	○	...
Philippines	●	■	○	○	○	■	...
RDP Lao	▲	■	○	■	▲	■	○
Samoa	■	■	■	■	○	○	○
Thaïlande	●	■	○	○	■	○	...
Amérique latine et les Caraïbes							
Argentine	■	○	○	○	○	○	...
Bolivie	■	▲	▲	▲	■	▲	▲
B Brésil	■	■	■	■	○	○	...
Chili	■	■	■	■	○	■	...
Cuba	■	■	■	■	○	■	○
El Salvador	■	○	○	○	○	○	○
Équateur	■	■	■	■	○	●	○
Paraguay	▲	■	▲	○	○	■	...
Uruguay	▲	○	○	▲	○	○	...
Asie du Sud et de l'Ouest							
Bangladesh	■	●	■	▲	○	▲	▲
Sri Lanka	○	○	○	○	○	○	...
Afrique subsaharienne							
Burkina Faso	■	■	○	■	○	○	▲
Guinée	■	●	■	■	■	●	●
Kenya	■	■	○	■	...	●	●
Lesotho	■	●	...	○	○	○	○
Mali	■	○	○	■	○	○	○
Niger	■	○	○	■	○	○	○
Ouganda	...	▲
Sénégal	■	■	○	■	■	○	○
Tchad	○	○	○	○	○	○	○
Zimbabwe	■	○	○	○	○	○	○

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, tableaux statistiques A3.8 de l'Annexe 3.

Légende :	■	souvent
	▲	occasionnellement
	●	rarement
	○	jamais
	...	donnée manquante

Encadré 3.7 L'équité en Amérique latine : conséquences inattendues des politiques d'éducation

L'équité est la condition fondamentale du développement social, surtout en Amérique latine où les importantes disparités de revenus sont souvent liées à l'appartenance ethnique et à la situation géographique.

Les politiques d'éducation, surtout celles qui concernent le déploiement et les conditions de travail des enseignants, peuvent avoir un impact important sur la façon de promouvoir la justice sociale. En somme, des mécanismes transparents doivent être mis en place pour s'assurer que les enseignants sont affectés dans les établissements qui ont le plus besoin d'eux. Toutefois, les politiques menées en la matière ont été élaborées compte tenu de circonstances complexes et au travers de nombreux compromis, ce qui peut avoir des conséquences inattendues et parfois même contradictoires.

Plusieurs pays d'Amérique latine ont par exemple élaboré des mesures d'incitation visant à rendre les établissements situés en milieu rural ou dans des régions retirées plus attrayants aux yeux des enseignants. A Cuba, au Panama, au Pérou, au Salvador et au Venezuela, les enseignants en poste dans des communautés isolées ou rurales perçoivent des primes en plus de leur salaire. Ils bénéficient également d'avantages en Bolivie, où leur ancienneté augmente de quatre années tous les trois ans, et au Honduras, où leur ancienneté augmente d'un semestre chaque année. Le Chili accorde également une prime aux enseignants qui travaillent dans des conditions difficiles, par exemple dans des quartiers d'une extrême pauvreté. L'Équateur prévoit la titularisation prioritaire des enseignants en poste dans des régions isolées et leur accorde également des primes, tandis que le Guatemala

impose aux enseignants de vivre à proximité de ces communautés pour obtenir leur titularisation.¹

Ces seules mesures suffisent-elles pour garantir que les enseignants qualifiés prennent en charge les élèves qui en ont le plus besoin ? Compensent-elles suffisamment la pénibilité du travail dans de telles conditions ? Nous ne disposons pas de suffisamment d'informations pour évaluer correctement l'efficacité de ces mesures.

Par ailleurs, ces mesures sont appliquées en combinaison avec d'autres, ce qui peut déboucher sur des résultats contradictoires. En Équateur et au Pérou par exemple, les enseignants sont tenus de commencer leur carrière dans les régions rurales ou « insuffisamment développées ». Cette politique de déploiement présente le risque de confier aux enseignants les moins expérimentés les élèves qui ont le plus besoin d'un enseignement de qualité. De toute évidence, les négociations qui ont donné lieu à ce règlement n'ont pas vraiment tenu compte de l'intérêt des enfants. Le même constat s'applique à la pratique qui consiste à faire dépendre le salaire des enseignants des effectifs d'élèves de leur établissement. En effet, les établissements situés dans des régions peu peuplées (où, bien souvent, un seul enseignant a la charge de plusieurs années d'études) sont sanctionnés puisqu'ils en deviennent encore moins attrayants aux yeux des enseignants (Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et aux Caraïbes, OREALC, 2005a).

Cette complexité met en évidence la nécessité d'une approche globale des problèmes liés aux enseignants pour améliorer les services apportés à ceux qui en ont le plus besoin (OREALC, 2005b).

¹ D'après une étude comparative de l'UNESCO en cours sur « La carrière et la gratification des enseignants en Amérique et en Europe ». Lien : <http://www.unesco.cl/revistaprelac/ing/>.

SECTION 3. Conclusion

Ce rapport a tenté de saisir les problèmes d'offre d'enseignants pour définir les paramètres permettant de fixer les normes minimales de la qualité de l'éducation dans la perspective de l'accomplissement de l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici 2015. Le **Tableau 3.2** montre les renforts d'enseignants à prévoir dans chaque région pour atteindre l'objectif de l'EPU et compenser les taux d'attrition des effectifs actuels. Cette section résume les facteurs clés et les contextes qui façonnent les besoins de demain. Ce faisant, elle répartit les pays en trois groupes : 1) les pays qui devront accroître de manière substantielle leurs effectifs d'enseignants au primaire, 2) les pays qui pourront se contenter d'un accroissement plus modeste de leurs effectifs et 3) les pays qui n'ont qu'à faire face aux flux de sortie d'enseignants et qui peuvent concentrer leurs efforts sur d'autres interventions visant à améliorer la qualité de l'éducation.

Les deux groupes de pays qui doivent s'employer à accroître leurs effectifs d'enseignants sont confrontés au même problème : se doter de ressources suffisantes. Le présent rapport décrit plusieurs orientations politiques à même de remédier aux pénuries d'enseignants, dont la mise en œuvre dépend des budgets disponibles. En effet, toute réorientation politique implique des coûts cachés qui peuvent être très importants, qu'il s'agisse de mesures d'incitation visant à attirer les enseignants vers les régions rurales, d'activités de formation continue, du soutien aux para-enseignants ou encore de l'augmentation du nombre d'heures d'instruction des élèves.

Pays ayant le plus besoin de nouveaux enseignants

Préserver les aspects qualitatifs et quantitatifs de l'éducation est primordial. Il convient toutefois de ne pas sous-estimer les défis auxquels sont confrontés les pays qui ont le plus besoin d'accroître leurs effectifs d'enseignants (c'est-à-dire des pays qui se situent en Afrique centrale, de

TABLEAU 3.2

Résumé des besoins d'enseignants entre 2004 et 2015 par région (en milliers et en pourcentages)

Région	Enseignants au primaire		Croissance annuelle (%) des effectifs d'enseignants au primaire 2004-2015		Flux des enseignants au primaire, 2004-2015		
	2004 (en milliers)	Effectifs prévus d'enseignants requis pour atteindre l'objectif en 2015 (en milliers)	Pour tous les pays	Pour les 76 pays où une augmentation est nécessaire	Enseignants additionnels requis pour atteindre l'EPU (pour 76 pays)	Enseignants requis pour des postes vacants dû à l'attrition (6.5%)	Enseignants totaux requis
États arabes	1 752	2 202	2,10	2,77	479	1 361	1 840
Europe centrale et orientale et Asie centrale	1 567	1 369	-1,22	0,91	34	832	865
Asie de l'Est et le Pacifique	9 414	7 359	-2,21	0,98	32	3 944	3 976
Amérique latine et les Caraïbes	2 899	2 538	-1,20	0,65	21	1 597	1 618
Amérique du Nord et Europe occidentale	3 605	3 506	-0,25	0,41	89	2 369	2 458
Asie du Sud/Ouest	4 422	4 747	0,65	3,35	414	3 169	3 583
Afrique subsaharienne	2 396	4 029	4,84	5,40	1 644	2 140	3 784
Monde	26 054	25 751	-0,11	2,93	2 713	15 411	18 124

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, tableau statistique A2.6 de l'Annexe 2.

l'Ouest et de l'Est). Ce rapport montre clairement que les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'éducation sont déjà compromis dans ces pays : au lieu de poursuivre des objectifs par trop ambitieux, il est préférable de jeter les bases d'une amélioration progressive. Des progrès réels s'observent déjà depuis 2000 dans des pays comme le Burkina Faso et le Niger. Poursuivre sur cette lancée serait une réussite.

Quelles orientations politiques choisir pour tirer le meilleur parti des enseignants efficaces ? Les pays confrontés aux défis les plus importants doivent chercher à améliorer les filières traditionnelles de formation par l'utilisation créative des technologies de la communication (de la bonne vieille radio à la connexion Internet). Pour satisfaire à l'accroissement de la demande, ils peuvent également envisager d'assouplir les normes minimales de qualification ou de recourir aux services de para-enseignants, que ce soit ponctuellement ou à long terme. Dans tous les cas, ils doivent contrôler l'efficacité de tels projets au fil du temps.

Intégrer des para-enseignants dans le système ne suffit pas : même le stage préparatoire le plus intensif n'arriverait pas à remédier aux déséquilibres qui en résulteraient. Il est essentiel d'accompagner ces personnes et de les « intégrer » via des activités régulières de formation continue, à l'instar de ce qui a été fait au Bangladesh. Il faut également offrir des perspectives de carrière aux para-enseignants. À défaut, leur démotivation s'étendra rapidement à l'ensemble du système d'éducation, ce qui aura pour conséquence de compromettre la motivation pour dispenser un enseignement de qualité et d'augmenter des taux d'attrition déjà élevés.

Les gouvernements doivent surveiller les taux d'attrition de près pour évaluer correctement les coûts cachés qui résultent de la perte d'enseignants (en particulier ceux liés aux effectifs de para-enseignants dont les taux d'attrition

supérieurs à la moyenne ne sont pas toujours pris en compte dans les analyses coûts-avantages). Dans certains pays, réduire les taux d'attrition de 1% seulement suffirait à obtenir les effectifs additionnels d'enseignants requis pour accomplir l'objectif de l'enseignement primaire universel. Inciter financièrement les enseignants performants à ne pas abandonner l'enseignement y serait assurément moins onéreux que former beaucoup de nouveaux enseignants. Ces pays pourraient également réaliser d'importantes économies s'ils prévoient d'évaluer de manière juste et approfondie la part de responsabilité des enseignants dans le processus de décision de leur établissement et d'autres facteurs liés à leur motivation et à l'efficacité de leur établissement.

Pays ayant un besoin modéré de nouveaux enseignants

Ce groupe est constitué essentiellement de pays d'Afrique orientale et australe, d'États arabes et d'Asie du Sud. Les renforts d'enseignants à prévoir n'y sont pas aussi conséquents que dans le groupe précédent, certes, mais la qualité de l'éducation y reste un défi de taille. Les gouvernements disposent d'un peu plus de marge de manœuvre pour trouver des compromis politiques, mais la capacité et les qualifications des effectifs d'enseignants actuels sont préoccupantes.

L'amélioration des taux de rétention des enseignants est également une priorité pour des pays comme le Bénin, l'Érythrée, le Malawi, le Rwanda et la République-Unie de Tanzanie, où la demande de nouveaux enseignants est légèrement plus modérée d'ici 2015. Dans ces pays, la solution réside en une combinaison de mesures : une légère réduction des taux d'attrition, la réorientation des politiques de déploiement et une révision des normes de qualification des enseignants. Force est de constater sans pour autant minimiser les

difficultés en cette période de contraintes budgétaires que la marge de manœuvre est bien réelle.

Le risque de régression reste présent dans ce groupe de pays. Certains pays viennent d'instaurer la gratuité de la scolarité, ce qui a entraîné un afflux massif de nouveaux élèves dans l'enseignement institutionnel. Comme les systèmes d'éducation n'étaient pas nécessairement bien préparés à faire face aux conséquences d'une telle réforme, les ratios élèves/enseignant se sont détériorés et la qualité de l'éducation en a pâti. Les taux d'abandon commencent déjà à augmenter dans certains pays.

La question de savoir pourquoi des enseignants qualifiés ne donnent pas nécessairement lieu à de meilleurs résultats se pose dans ce groupe de pays comme dans les autres. La formation des enseignants est-elle inadéquate ? Les enseignants ne bénéficient-ils pas du soutien dont ils ont besoin en classe ? Leur travail n'est-il pas supervisé comme il se doit ? Pour répondre à ces questions, il faut poursuivre les recherches, surtout à l'échelle internationale, car les indicateurs de la base de données mondiale concernant les enseignants méritent d'être perfectionnés. L'**Encadré 3.8** montre que les initiatives internationales entreprises pour suivre les thématiques en rapport avec les enseignants restent axées sur des approches globales, mais qu'elles abordent de plus en plus souvent des aspects plus spécifiques.

Encadré 3.8 Suivi international des indicateurs sur les enseignants

La base de données internationale sur les enseignants reste peu probante dans une perspective de suivi. Le projet INES a permis de grands progrès dans les pays de l'OCDE, comme dans d'autres pays de la planète dans le cadre du programme ISU/OCDE sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM). Une partie des indicateurs dérivés de ces initiatives ont été utilisés dans le cadre de ce rapport. L'ISU s'emploie à accroître l'utilisation de ces indicateurs pour mieux documenter les orientations politiques des pays moins développés en matière d'éducation. L'intégration du cadre réglementaire de la profession d'enseignant offre une nouvelle perspective, mais elle n'est qu'une première étape sur la voie d'une meilleure compréhension des enseignants, de l'enseignement et de la qualité

de l'éducation. Les enquêtes internationales sur les compétences et les connaissances des élèves, comme celles que nous avons citées dans ce rapport (SACMEQ, PASEC, PIRLS, TIMSS), apportent des compléments d'information sur les enseignants, en particulier sur la façon dont ils perçoivent différents aspects de la profession qu'ils exercent. Par ailleurs, la possibilité d'intégrer une composante sur les enseignants lors du prochain cycle de l'enquête PISA est actuellement à l'étude. En partenariat avec les pays membres participant au programme IEM, l'ISU et l'OCDE ont réalisé une enquête dans dix pays : des chefs d'établissement et des enseignants de quatrième année ont été interrogés pour mieux cerner les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Pays n'ayant pas besoin de nouveaux enseignants

Les pays où des renforts d'enseignants ne sont pas à prévoir ont un certain nombre de caractéristiques en commun. Dans bon nombre de ces pays, sinon dans la plupart d'entre eux, les populations d'âge scolaire primaire diminuent, l'objectif de l'enseignement primaire universel est atteint ou en passe de l'être et les niveaux d'efficacité interne sont corrects – même s'ils restent préoccupants dans certaines régions, comme en Amérique latine. Souvent, les enseignants potentiels sont nombreux, mais mobiles dans un marché du travail dynamique. Dans la plupart de ces pays, les normes de qualification sont élevées (diplômes d'études supérieures) et une forte proportion d'enseignants y satisfont.

Plusieurs pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale (l'Espagne, les États-Unis et l'Irlande) auront besoin d'enseignants supplémentaires d'ici 2015. Il semble toutefois que le redéploiement des enseignants ou la réduction des taux d'attrition suffirait à constituer les renforts requis. Aux États-Unis par exemple, les effectifs d'enseignants seraient suffisants pour absorber l'accroissement du nombre d'élèves moyennant une diminution de moins de 0,5% du taux d'attrition.

Quelques pays d'Afrique australe sont classés dans ce groupe à cause du déclin de leur population d'âge scolaire primaire. Toutefois, ces pays pourraient être confrontés à des taux d'attrition supérieurs, surtout en raison du virus VIH/SIDA, à tel point que la demande d'éducation pourrait être plus élevée qu'elle n'y paraît. Ils doivent avant tout s'employer à améliorer les aptitudes et les qualifications des effectifs d'enseignants ainsi que l'efficacité et la qualité de l'éducation.

En définitive, les progrès que les trois groupes de pays réussiront à accomplir dépendent avant tout de la volonté d'améliorer le statut de l'enseignant. Cet engagement doit être à la base de l'approche politique globale qu'il faut adopter pour concilier les priorités plus générales de l'éducation et les conditions concrètes dans lesquelles les enseignants et les élèves travaillent.

Références

- Amelewonou, K., M. Brossard et L. Gacougnolle (2005), « The issue of teaching staff and universal primary enrolment in 2015 in the ECOWAS, CEMAC and PALOPS countries. » Dakar : Pôle de Dakar. Mimeo.
- AREU (Afghanistan Research and Evaluation Unit) (2004), « Afghanistan teacher education project: Situational analysis: Teacher education and professional development in Afghanistan. » Kabul: AREU.
- Baker, S. et S. Smith (1999), « Starting off on the right foot: The influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programs. » *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(4) : 239-253.
- Ballou, D. (1996), « Do public schools hire the best applicants? ». *The Quarterly Journal of Economics*, février 1996, 97-133.
- Banque mondiale (2005), *Reshaping the Future: Education and Post-Conflict Reconstruction*. Washington, D.C.: Banque mondiale.
- Banque mondiale (2004), *La dynamique des scolarisations au Niger – Évaluation pour un développement durable*. Série Développement Humain de la région Afrique. Document de Travail – No. 40. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Banque mondiale (2001), *World Development Indicators*. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Banque mondiale (2000), *World Development Report*. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Bennell, P. (2005), « The impact of AIDS on teachers in South Africa. » <http://www.eldis.org/fulltext/aidssouthafricanote.pdf>.
- Bennell, P. (2003), « The impact of the AIDS epidemic on schooling in Sub-Saharan Africa. » Article écrit pour la Réunion Biennale de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique, décembre 2003. Mimeo.
- Bennell, P., K. Hyde et N. Swainson (2002), « The impact of the HIV/AIDS epidemic on the education sector in sub-Saharan Africa: A synthesis of the findings and recommendations of three country studies. » Brighton: Centre for International Education, University of Sussex.
- Botswana (2000), *Education for All Assessment Country Reports*. <http://www2.unesco.org/wef/countryreports/botswana/contents.html>.
- Bourdon, J., M. Frolich et K. Michaelowa (2005), « Broadening access to primary education: Contract teacher programs and their impact on education outcomes in Africa – An econometric evaluation for the republic of Niger. » Article écrit pour la Annual Conference of the Research Committee Development Economics of the German Economic Association, Kiel Institute for World Economics.
- Bray, M. (2000), *Double-Shift Schooling: Design and Operation for Cost-Effectiveness*. Londres: Secrétariat des pays du Commonwealth.
- Brossard, M. et L. Gacougnolle (2001), « Financing universal primary education: Yesterday, today and tomorrow. » Paris : Institut de statistique de l'UNESCO. Mimeo.
- Bruns, B., A. Mingat et R. Rakotomalala (2003), *A Chance for Every Child, Achieving Universal Primary Education by 2015*. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Chung, F.K. (2005a), « Challenges for teacher training in Africa with special reference to distance education. » Article présenté à la conférence DETA, Pretoria, août 2005.
- Chung, F.K. (2005b), « Critical issues in training teachers today. » Mimeo.
- Clemens, M. (2004), « The long walk to school: International education goals in historical perspective. » Working Paper 37, Washington, D.C. : Centre for Global Development.
- Cohen, D. et H. Hill (2000), « Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. » *Teachers College Record*, 102: 294-343.
- Colclough, C. et K. Lewin (1993), *Educating All the Children: Strategies for Primary Schooling in the South*. New York : Oxford University Press.
- Craig, H.J., R.J. Kraft et J. du Plessis (1998), *Teacher Development: Making an Impact*. Washington, D.C. : USAID/Banque mondiale.
- Darling-Hammond, L. (2000), « Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. » dans *Education Policy Analysis Archives* 8(1). Disponible sur <<http://olam.ed.asu.edu/epaa/v8n1/>>.
- Darling-Hammond, L. (1998), « Teachers and teaching : Testing policy hypotheses from a National Commission Report ». *Educational Researcher* 27(1): 5-15.

- Ehrenberg, R.G. et D.J. Brewer (1995), « Did teachers' verbal ability and race matter in the 1960s? Coleman revisited. » *Economics of Education Review* 14(1) : 1-21.
- Ehrenberg, R.G. et D. Brewer (1994), « Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond. » *Economics of Education Review* 13(1) : 1-17.
- Ferguson, R.F. (1998), « Can schools narrow the black-white test score gap? » dans C. Jencks et M. Phillips (dir. publ.), *The Black-White Test Score Gap*. Washington, D.C. : Brookings Institution Press.
- Ferguson, R.F. et H. Ladd (1996), « How and why money matters: An analysis of Alabama schools. » dans H.F. Ladd (dir. publ.), *Holding Schools Accountable: Performance-Based Reform in Education*. Washington, D.C. : Brookings Institution Press.
- Ferguson, R. (1991), « Paying for public education: New evidence on how and why money matters. » *Harvard Journal of Legislation* 28 (Summer): 465-98.
- FMI (2001), *The International Development Association and the International Monetary Fund: Niger*. Document de point de décision initiative 'pays pauvres très endettés' (PPTe) <http://www.imf.org/external/NP/hipc/2000/ner/Niger.pdf>.
- Goldhaber, D.D. et D.J. Brewer (1997), « Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. » dans W. Fowler (dir. publ.), *Developments in School Finance, 1996* (NCES 97-535) : 197-210. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- IPE-UNESCO (1998), *The Quality of Education: Some Policy Suggestions Based on a Survey of Schools: Zambia*. SACMEQ Policy Research: Report No. 5. M. Nkamba et J. Kanyika. Paris: IPE-UNESCO.
- INEP (2002), *Synopses of Basic Education Statistics*. Brasilia : INEP.
- Ingersoll, R. (1999), « The problem of underqualified teachers in American secondary schools. ». *Educational Researcher* 28 (2): 26-37. Disponible sur : <http://www.aera.net/pubs/er/arts/28%2D02/ingersoll06.htm>.
- Institut de statistique de l'UNESCO/UNICEF (2006), *Enfants non scolarisés : Mesure de l'exclusion de l'enseignement primaire*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.
- Institut de statistique de l'UNESCO (2005), *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2005*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.
- Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE (2005), *Education Trends in Perspective*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.
- Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE (2001), *Teachers for Tomorrow's Schools*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO .
- Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE/Eurostat (2005), *UOE Manual*. Montréal, Paris et Bruxelles.
- International de l'Éducation (2003), *Report to CEART*. Juillet 2003.
- Jagannathan, S. (2000), « The role of nongovernmental organizations in primary education. » World Bank Policy Research Working Paper No. 2530. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Konadu, Daniel Asare (1994), « Improving the deployment of teachers: The Ghanaian experience. » *IIEP Research and Studies Programme: The Management of Teachers*. Paris : IPE-UNESCO.
- Kubberud, V., A.M. Holland et R. Smith (1999), *Teachers in the South: Their Development and Conditions of Service*. Rapport 1999-5. <http://www.lins.no/db/pdf/report199905.pdf>.
- Kumar, K., M. Priyam et S. Saxena (2001), « The trouble with 'para-teachers' ». *Frontline*, Vol. 18. No. 22. <http://www.frontlineonnet.com/fl1822/18220930.htm>.
- Lambert, S. (2004), « Teachers' pay and conditions: An assessment of recent trends in Africa. » Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Mimeo.
- L'Ecuyer, F. (2004), « Education conflict reaches new depths in Niger. » http://spip.red.m2014.net/article.php?id_article=24.
- Lewin, K. (2004), « The pre-service training of teachers – does it meet its objectives and how can it be improved? » Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Mimeo.

- Malaney, P. (2000), « The impact of HIV/AIDS on the education sector in southern Africa. » Article CAER II. Boston. <http://www.hiid.harvard.edu/caer2/htm/content/papers/paper81/paper81.htm>.
- Mattson, E. (2004), *Distance Education for Primary Teacher Training: Case Studies of Student Support Systems from sub-Saharan Africa*. International Research Foundation for Open Learning.
- Mehrotra, S. et P. Buckland (1998), « Managing teacher costs for access and quality. » Staff Working Paper, Evaluation, Policy and Planning Series, No. EPP-EVL-98-004. New York : UNICEF.
- Mehta, A. (2003), *Elementary Education in India: Where Do We Stand?* New Delhi : Educational Consultants India Limited (au nom du Gouvernement indien).
- Mehta, A. (2000), « Para-teachers. » *DPEP Calling*, Volume VI, No. 11. New Delhi : Gouvernement indien.
- Michaelowa K. (2002a), *Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique sub-saharienne : Quelques résultats de Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN*. http://www.u-bourgogne.fr/GUFNU/afrique/docs/doc_michae.pdf.
- Michaelowa K. (2002b), « Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa. » HWWA Discussion Paper 188.
- Mingat, A. (2004), « La rémunération des enseignants de l'enseignement primaire dans les pays francophones d'Afrique sub-saharienne. » Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Mingat, A., J.P. Tan et S. Sosale (2003), *Tools for Education Policy Analysis*. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- MTT (Mobile Task Team) (2005), *Educator Attrition and Mortality Rates in South Africa*. Health Economics and HIV/AIDS Research Division (HEARD), University of KwaZulu-Natal.
- Monk, D.H. et J. King (1994), « Multi-level teacher resource effects on pupil performance in secondary mathematics and science: The role of teacher subject matter preparation. » dans R. Ehrenberg (dir. publ.), *Contemporary Policy Issues: Choices and Consequences in Education*. Ithaca, NY : ILR Press.
- Morgan, J. et al. (2006), « The condition of teachers and of teaching in rural schools. » Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO. Mimeo.
- Mothibeli, A. et M. Maema (2005), *The SACMEQ II Project in Lesotho: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Harare : SACMEQ.
- Motivans, A. (2005), « Countries with higher pupil-teacher ratios: Trends and projections. » Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*. Mimeo.
- Mullis, I., M. Martin, E. Gonzalez et A. Kennedy (2003), *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School*. Chestnut Hill, MA : Boston College.
- Mullis, I., M. Martin, E. Gonzalez et J. Chrostowski (2004), *TIMSS 2003 International Mathematics Report Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA : Boston College.
- Murnane, R.J. et B.R. Phillips (1981), « Learning by doing, vintage, and selection: Three pieces of the puzzle relating teaching experience and teaching performance. » *Economics of Education Review* 1(4) : 453-65.
- NASUWT (National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers) (2005), *The Recruitment of Overseas Trained Teachers*.
- National Center for Education Statistics (2005), *Findings from the Condition of Education 2005: Mobility in the Teacher Workforce*. NCES 2005-114. Washington, D.C. : U.S. Department of Education.
- National Center for Education Statistics (2000), *Monitoring School Quality: An Indicators Report*. NCES 2001-030. Washington, D.C. : U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- OCDE (2005), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – Final Report: Teachers Matter*. Paris : OCDE.
- OIT/UNESCO (1966), *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*. Genève : OIT.
- Oketch, M. (2005), *Communication personnelle à l'ISU*.

- Ouedraogo, A. (2005), Communication personnelle à l'ISU.
- Perraton, H., C. Creed et B. Robinson (2002), *Teacher Education Guidelines: Using Open and Distance Learning*. Paris : UNESCO.
- Rivkin, S., E. Hanushek et J. Kain (2000), « Teachers, schools, and academic achievement. » Article No. 6691, révisé. Cambridge, MA : National Bureau of Economic Research.
- SACMEQ (2004), *Data Archive for the SACMEQ I and SACMEQ II Projects*. Paris : IPEE-UNESCO.
- Sherman, J. et J. Poirier (2006), « Analysing education equity in large countries. » Montréal: Institut de statistique de l'UNESCO. Mimeo.
- Shisana, O., K.F. Peltzer, N.P. Zungu-Dirwayi et J.S. Louw (dir. publ.) (2005), *The Health of our Educators: A Focus on HIV/AIDS in South African Schools, 2004/5 Survey*. Cape Town : HSRC Press.
- Showers, B., B. Joyce et B. Bennett (1987), « Synthesis of research on staff development: A framework for future study and state of the art analysis » *Educational Leadership* 45(3): 77-87.
- Siniscalco, M.T. (2002), *A Statistical Profile of the Teaching Profession*. Paris : OIT et UNESCO.
- Social Transformation Programme Division (2005), « Edinburgh 2003: Closing the gap or enforcing the divisions? ». The Round Table.
- UNAIDS (2005), *AIDS Epidemic Update*. Genève : UNAIDS/OMS.
- UNESCO BREDIA (2005), *Statistical Document, MINEDAF VIII: Universal Primary Education, Goal for All*. Dakar : UNESCO BREDIA.
- UNESCO OREALC (2005a), *Condiciones de trabajo y salud docente*. Santiago : UNESCO OREALC.
- UNESCO OREALC (2005b), « Teacher involvement in educational change. » PRELAC Journal No. 1.
- UNESCO (2004), *L'exigence de qualité: Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2003), *Genre et Éducation pour Tous: Le pari de l'égalité, Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2000), *Women as Educators, and Women's Education in E-9 Countries*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1999), *Classification Internationale Type de l'Éducation: CITE97*. Paris : UNESCO.
- Vegas, E. et J. De Laat (2003), « Do differences in teacher contracts affect student performance? Evidence from Togo. » Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Paris : UNESCO. Mimeo.
- Villegas-Reimers, E. (2003), *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris : IPEE-UNESCO.
- Wenglinsky, H. (2002), « How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. » *Education Policy Analysis Archives*, 10(12). Disponible sur: epaa.asu.edu/epaa/v10n12.
- Wenglinsky, H. (2000), *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wiley, D. et B. Yoon (1995), « Teacher reports on opportunity to learn: Analyses of the 1993 California Learning Assessment System. » *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17: 355-370.
- Wils, A. et R. O'Connor (2004), « Teachers matter: Teachers supply as a constraint on the global education transition. » WP-04-01. Washington, D.C. : EPDC.
- Wylie, C. (2000), « Trends in the feminization of the teaching profession in OECD countries, 1980-1995. » Sectoral Activities Working Paper 151. Genève : OIT.

Annexe 1. Méthodologie de simulation de la demande d'enseignants d'ici 2015

Le modèle de simulation

Le modèle de simulation présenté ici se fonde sur des objectifs. Il est donc très différent des modèles de projection qui se fondent sur la situation ou les tendances actuelles pour prédire une situation future. Le modèle retenu définit un objectif fixe, qu'il décrit sur base d'indicateurs, et quantifie le minimum requis pour atteindre cet objectif.

Enseignants requis pour atteindre l'EPU

Ces chiffres correspondent aux effectifs totaux d'enseignants lors de l'année scolaire de référence.

Année scolaire cible

L'année scolaire 2015 est celle se terminant en 2015. Dans les pays où l'année scolaire chevauche deux années civiles, cela correspond à l'année scolaire 2014-2015. Dans les autres pays, c'est l'année 2015.

Population d'âge scolaire

Les projections de la population d'âge scolaire durant l'année scolaire 2015 sont basées sur les projections démographiques de la Division de la population des Nations unies (révision de 2004). On part de l'hypothèse que l'âge typique du début de la scolarité et la durée typique des études primaires ne changeront pas.

Population d'âge scolaire (2015)

La population d'âge scolaire (PS) de 2015 correspond à la population en âge d'être scolarisée dans l'enseignement primaire en 2004, sur la base des données démographiques les plus proches du début de l'année scolaire. Si l'année scolaire 2015 correspond en fait à l'année scolaire 2014-2015, cette population commencera sa scolarité en 2014.

Effectifs scolarisés

L'objectif est de parvenir à l'enseignement primaire universel (EPU) et à un enseignement primaire de bonne qualité d'ici 2015.

L'EPU implique que les enfants suivent tous leurs études primaires jusqu'à leur terme. En principe, l'EPU correspond à un taux net de scolarisation (TNS) de 100% ou à un taux de réussite de 100% dans l'enseignement primaire. Toutefois, pour prévoir le nombre d'enseignants requis, il faut partir d'hypothèses sur les effectifs scolarisés (EFF) qui ne peuvent être calculées directement sur la base des taux de réussite. Par ailleurs, un taux net de scolarisation de 100% peut être insuffisant pour atteindre un taux de réussite de 100% à cause du redoublement.

Dans ce modèle, les effectifs d'élèves correspondant à l'EPU sont ceux requis pour atteindre un taux net de scolarisation de 100%, en plus de ceux qu'il faut prévoir pour compenser les redoublements. Comme l'objectif de l'enseignement de qualité exclut des taux élevés de redoublement, le modèle part de l'hypothèse que le taux de redoublement ne dépassera pas 10%. Il table sur l'amélioration de l'efficacité dans tous les pays, y compris dans ceux où les taux de redoublement sont déjà modérés, car il est conçu pour calculer le nombre minimum d'enseignants et d'élèves. Le taux de redoublement visé est fixé à 10% maximum ou à la moitié du taux national actuel (dans les pays où le taux dépasse 20%, le modèle prévoit un gain d'efficacité tel que le taux de

redoublement serait réduit de plus de la moitié par rapport au taux actuel ; les autres pays verraient leurs taux de redoublement réduit de moitié). L'objectif de scolarisation est donc calculé comme suit : la population d'âge scolaire, plus un taux de redoublement égal soit à 10%, soit à la moitié du taux actuel.

RED (2004) : Pourcentage de redoublants observé en 2004 ou durant l'année de référence la plus récente (divisé par 100). Si le pourcentage de redoublants n'est pas disponible, la moyenne régionale est utilisée.

RED (2015) : $\text{Min} [\text{RED} (2004) / 2, 0,10]$

EFF(2015) : $\text{PS} (2015) + [\text{PS} (2015) * \text{RED} (2015)]$

Signalons que l'hypothèse à propos des effectifs ne tient pas compte des effectifs supplémentaires qui pourraient être à prévoir en présence d'élèves en attente de scolarisation.

Enseignants

Le nombre d'enseignants requis est calculé sur la base de la simulation des effectifs d'élèves et des ratios élèves/enseignant en 2015. De l'avis général, un ratio élèves/enseignant (REE) équivalant à 40 élèves par enseignant suffit pour dispenser un enseignement de qualité. Le modèle prévoit que les pays dont le ratio est supérieur à ce seuil l'atteindront d'ici 2015, mais n'implique pas que les pays dont le ratio est déjà égal ou inférieur à ce seuil assisteront à un recul de leur taux.

REE (2004) : Ratio élèves/enseignant observé en 2004 ou durant l'année de référence la plus récente.

REE (2015) : $\text{Min} [40:1, \text{REE} (2004)]$.

Enseignants (2015) : $\text{EFF} (2015) / \text{REE} (2015)$

Flux d'enseignants entre 2005 et 2015

Par flux d'enseignants, on entend les personnes qui embrasseront la profession d'enseignant et celles qui l'abandonneront pendant la période de référence. Les flux d'enseignants sont calculés sur la base de l'évolution de la taille du corps enseignant et de l'attrition normale. Ils influent sur le nombre d'enseignants à recruter. Comme les effectifs d'enseignants actuels pris en compte sont ceux de 2004, la première année de simulation est 2005 et la dernière est l'année scolaire 2015.

Accroissement des effectifs d'enseignants

La variation totale des effectifs d'enseignants correspond à la différence entre l'année en cours, soit *Enseignants (n)*, et l'année 2015, soit *Enseignants (2015)*. Dans la plupart des cas, l'année n, c'est-à-dire l'année de référence la plus récente, est 2004. Toutefois, l'année de référence est antérieure dans plusieurs pays.

La variation s'exprime de différentes façons :

V Variation absolue des effectifs d'enseignants : $\text{Enseignants} (2015) - \text{Enseignants} (n)$

VR Variation relative des effectifs d'enseignants : $\text{Enseignants} (2015) / \text{Enseignants} (n) * 100$

VA Variation annuelle des effectifs d'enseignants entre 2004 et 2015, soit le taux d'accroissement annuel entre l'année de référence la plus récente et 2015 :

$(\exp [\ln (\text{Enseignants} (2015) / \text{Enseignants} (n)) / (2015 - n)] - 1) * 100$.

Attrition et remplacement des enseignants

Le modèle de simulation prévoit des scénarios selon trois taux d'attrition, en l'occurrence 5%, 6,5% et 8%. Un taux d'attrition de 6,5% signifie que chaque année, 6,5% des enseignants quittent la profession pour cause de mise à la retraite, de réorientation professionnelle ou autre.

TA Taux annuel d'attrition fixé à 5, 6,5 et 8%

Le modèle établit une distinction entre le taux d'attrition et le taux de remplacement (TR) des enseignants. Par exemple, les pays dans lesquels une diminution des effectifs d'enseignants est prévue ne doivent pas pourvoir tous les postes vacants.

TR (TA) Dans les pays où les effectifs d'enseignants diminuent : $TA + VA$ (remarque : la VA est négative lorsque les effectifs d'enseignants diminuent).

TR (TA) Dans les pays où les effectifs d'enseignants augmentent : TA

Le nombre total d'enseignants à recruter pour remplacer ceux qui abandonnent la profession correspond au nombre d'enseignants engagés entre 2005 et 2015. Comme les effectifs d'enseignants de 2004 sont connus, la première variation anticipée en fonction des enseignants ayant quitté la profession en 2004 est calculée pour 2005.

Soit ER (y), le nombre d'enseignants à engager pour remplacer ceux ayant quitté la profession l'année y.

ER (y) : Enseignants (y-1) * [TR(TA) / 100], où Enseignants (y-1) est le nombre d'enseignants l'année y-1 :
Enseignants (2004) * VA ^[(y-1)-2004]

TER Nombre total d'enseignants à engager pour remplacer ceux ayant quitté la profession entre 2005 et 2015 :
somme des ER (2005) à ER (2015).

Dans les pays où les effectifs augmentent, les renforts d'enseignants requis pour pourvoir les postes vacants peuvent être calculés abstraction faite du taux d'attrition qui serait observé en l'absence d'un accroissement des effectifs.

Le nombre total d'enseignants à engager pour remplacer ceux quittant la profession l'année y, soit ER (y), peut s'exprimer sous deux formes : l'ER à raison d'un taux d'attrition normal, soit ER_n (y), ou l'ER à raison d'un taux d'attrition supérieur dû à l'accroissement des effectifs pour atteindre l'objectif de l'EPU, soit ER_a (y).

ER_n (y) : Enseignants (2004) * [TR (TA) / 100]

ER_a (y) : [Enseignants (y-1) – Enseignants (2004)] * [TR(TA) / 100].

La somme des ER_a observés entre 2005 et 2015 correspond aux renforts d'enseignants à prévoir pour atteindre l'objectif de l'EPU.

Annexe 2. Indicateurs pour le primaire et le secondaire

Les symboles suivants sont utilisés dans les tableaux statistiques des Annexes 2 et 3 :

... Aucune donnée disponible

* Estimation nationale

** Estimation de l'ISU

n Chiffre nul ou négligeable

a Catégorie sans objet

- Données non requises du pays

x Données comprises dans une autre catégorie ou colonne

Valeur⁺ⁿ Les données se rapportent à l'année (ou période) scolaire ou financière n années ou périodes suivant l'année ou la période de référence

Valeur⁻ⁿ Les données se rapportent à l'année (ou période) scolaire ou financière n années ou périodes précédant l'année ou la période de référence

TABLEAU A2.1 PROJECTION DE LA POPULATION D'ÂGE SCOLAIRE PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Région	Population d'âge scolaire primaire						Population d'âge scolaire au 1 ^{er} cycle du secondaire					
	Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire primaire (milliers)			Croissance annuelle moyenne prévue (%)		Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire au 1 ^{er} cycle du secondaire (milliers)			Croissance annuelle moyenne prévue (%)	
Pays ou territoire	2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015	2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015
États arabes												
Algérie	6-11	3 902	3 634	3 931	-1,4	1,6	12-14	2 259	1 872	1 813	-3,7	-0,6
Arabie saoudite	6-11	3 597	3 752	3 902	0,9	0,8	12-14	1 651	1 802	1 867	1,8	0,7
Bahreïn	6-11	80	78	75	-0,4	-1,0	12-14	39	40	39	0,7	-0,3
Djibouti	6-11	126	133	136	1,0	0,5	12-15	75	81	86	1,6	1,1
Égypte	6-10	7 938	8 592	9 196	1,6	1,4	11-13	4 662	4 786	5 248	0,5	1,9
Emirats arabes unis	6-10	315	333	360	1,1	1,5	11-14	255	263	270	0,6	0,5
Iraq	6-11	4 499	4 927	5 223	1,8	1,2	12-14	2 025	2 273	2 479	2,3	1,8
Jamahiriya arabe libyenne	6-11	666	724	798	1,7	2,0	12-14	339	333	366	-0,3	1,9
Jordanie	6-11	840	887	882	1,1	-0,1	12-15	483	566	588	3,2	0,8
Koweït	6-9	167	189	212	2,5	2,4	10-13	156	173	195	2,1	2,4
Liban	6-11	426	402	385	-1,1	-0,9	12-14	207	214	197	0,7	-1,7
Maroc	6-11	3 828	3 904	4 085	0,4	0,9	12-14	1 958	1 890	1 956	-0,7	0,7
Mauritanie	6-11	476	555	632	3,1	2,6	12-15	269	238	278	-2,4	3,2
Oman	6-11	352	356	374	0,3	1,0	12-14	170	177	177	0,8	0,1
Qatar	6-11	66	76	85	2,8	2,4	12-14	29	33	38	2,8	2,9
République arabe syrienne	6-9	2 683	1 970	2 111	-6,0	1,4	10-14	1 306	2 281	2 480	11,8	1,7
Soudan	6-11	5 424	5 887	6 175	1,7	1,0	12-13	1 654	1 833	1 981	2,1	1,6
Territoires autonomes palestiniens	6-9	437	501	544	2,8	1,7	10-15	529	651	748	4,2	2,8
Tunisie	6-11	1 082	973	974	-2,1	0,0	12-14	619	527	482	-3,2	-1,8
Yémen	6-11	3 634	4 062	4 617	2,3	2,6	12-14	1 624	1 826	2 038	2,4	2,2
Europe centrale et orientale/Asie centrale												
Albanie	6-9	231	204	201	-2,5	-0,3	10-13	253	224	200	-2,3	-2,3
Arménie	7-9	134	99	100	-5,8	0,1	10-14	286	206	160	-6,3	-5,0
Azerbaïdjan	6-9	590	481	497	-4,0	0,7	10-14	915	715	595	-4,8	-3,6
Bélarus	6-9	374	349	359	-1,4	0,6	10-14	646	450	433	-6,9	-0,8
Bosnie-Herzégovine	6-9	185	159	145	-3,0	-1,8	10-13	188	183	154	-0,5	-3,5
Bulgarie	7-10	284	260	258	-1,7	-0,2	11-14	353	265	262	-5,6	-0,3
Croatie	7-10	200	178	164	-2,3	-1,6	11-14	212	200	172	-1,2	-2,9
Estonie	7-12	85	73	78	-3,2	1,6	13-15	57	41	36	-6,6	-2,2
Fédération de Russie	7-9	4 125	4 098	4 561	-0,1	2,2	10-14	8 829	6 652	7 010	-5,5	1,1
Géorgie	6-11	360	192	177	-11,9	-1,6	12-14	224	271	236	3,8	-2,7
Hongrie	7-10	441	393	374	-2,3	-0,9	11-14	499	425	390	-3,2	-1,7
Kazakhstan	7-10	939	828	826	-2,5	-0,1	11-15	1 414	1 105	1 004	-4,8	-1,9
Kirghizistan	7-10	444	423	427	-1,0	0,2	11-15	598	544	526	-1,9	-0,7
Lettonie	7-10	92	77	81	-3,4	1,1	11-15	163	108	97	-7,8	-2,3
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	7-10	112	97	90	-2,8	-1,7	11-14	126	108	95	-3,0	-2,5
Lituanie	7-10	166	127	118	-5,2	-1,4	11-16	324	251	189	-5,0	-5,5
Mongolie	8-11	218	204	210	-1,3	0,6	12-15	241	209	205	-2,8	-0,4
Ouzbékistan	7-10	2 374	2 202	2 266	-1,5	0,6	11-15	3 276	2 893	2 749	-2,5	-1,0
Pologne	7-12	2 782	2 313	2 163	-3,6	-1,3	13-15	1 654	1 353	1 130	-3,9	-3,5
République de Moldova	7-10	223	174	164	-4,9	-1,1	11-15	356	269	211	-5,5	-4,7
République tchèque	6-10	497	450	456	-2,0	0,3	11-14	499	384	362	-5,1	-1,2
Roumanie	7-10	907	847	821	-1,4	-0,6	11-14	1 061	883	845	-3,6	-0,9
Serbie-et-Monténégro	7-10	522	490	473	-1,3	-0,7	11-14	573	508	486	-2,4	-0,9

Population d'âge scolaire au 2 ^e cycle du secondaire						Région
Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire au 2 ^e cycle du secondaire (milliers)			Croissance annuelle moyenne prévue (%)		
2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015	Pays ou territoire
États arabes						
15-17	2 259	2 139	1 771	-1,1	-3,7	Algérie
15-17	1 651	1 706	1 809	0,7	1,2	Arabie saoudite
15-17	39	40	39	0,6	-0,2	Bahreïn
16-18	75	57	61	-5,5	1,5	Djibouti
14-16	4 662	4 652	4 934	0,0	1,2	Égypte
15-17	255	216	214	-3,3	-0,1	Emirats arabes unis
15-17	2 025	2 115	2 357	0,9	2,2	Iraq
15-17	339	327	344	-0,7	1,0	Jamahiriya arabe libyenne
16-17	483	251	298	-12,3	3,5	Jordanie
14-17	156	161	179	0,6	2,1	Koweït
15-17	207	210	210	0,3	0,1	Liban
15-17	1 958	1 923	1 886	-0,4	-0,4	Maroc
16-18	269	215	251	-4,4	3,2	Mauritanie
15-17	170	173	177	0,3	0,5	Oman
15-17	29	30	36	0,8	3,3	Qatar
15-17	1 306	1 298	1 387	-0,1	1,3	République arabe syrienne
14-16	1 654	2 605	2 860	9,5	1,9	Soudan
16-17	529	178	226	-19,6	4,9	Territoires autonomes palestiniens
15-18	619	793	672	5,1	-3,3	Tunisie
15-17	1 624	1 694	1 899	0,9	2,3	Yémen
Europe centrale et orientale/Asie centrale						
14-17	253	243	215	-0,8	-2,4	Albanie
15-16	286	105	73	-18,2	-6,8	Arménie
15-16	915	348	263	-17,6	-5,4	Azerbaïdjan
15-16	646	228	168	-18,8	-5,9	Bélarus
14-17	188	186	178	-0,2	-0,9	Bosnie-Herzégovine
15-17	353	242	189	-7,3	-4,8	Bulgarie
15-18	212	212	195	0,0	-1,6	Croatie
16-18	57	50	36	-2,8	-6,2	Estonie
15-16	8 829	3 129	2 587	-18,7	-3,7	Fédération de Russie
15-16	224	132	100	-10,1	-5,5	Géorgie
15-18	499	492	414	-0,3	-3,4	Hongrie
16-17	1 414	505	404	-18,6	-4,4	Kazakhstan
16-17	598	235	209	-17,0	-2,4	Kirghizistan
16-18	163	91	58	-10,9	-8,6	Lettonie
15-18	126	123	104	-0,5	-3,3	L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine
17-18	324	106	75	-20,0	-6,6	Lituanie
16-17	241	112	100	-14,2	-2,2	Mongolie
16-17	3 276	1 306	1 095	-16,8	-3,5	Ouzbékistan
16-18	1 654	1 534	1 242	-1,5	-4,1	Pologne
16-17	356	130	97	-18,3	-5,6	République de Moldova
15-18	499	484	370	-0,6	-5,2	République tchèque
15-18	1 061	993	864	-1,3	-2,7	Roumanie
15-18	573	557	499	-0,6	-2,2	Serbie-et-Monténégro

TABLEAU A2.1 PROJECTION DE LA POPULATION D'ÂGE SCOLAIRE PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Région	Population d'âge scolaire primaire						Population d'âge scolaire au 1 ^{er} cycle du secondaire					
	Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire primaire (milliers)			Croissance annuelle moyenne prévue (%)		Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire au 1 ^{er} cycle du secondaire (milliers)			Croissance annuelle moyenne prévue (%)	
Pays ou territoire	2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015	2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015
Slovaquie	6-9	246	209	202	-3,2	-0,7	10-14	370	301	260	-4,0	-3,0
Slovénie	7-10	74	70	68	-1,2	-0,5	11-14	83	73	70	-2,6	-0,9
Tadjikistan	7-10	685	655	646	-0,9	-0,3	11-15	867	845	811	-0,5	-0,8
Turkménistan	7-9	305	283	291	-1,4	0,5	10-14	581	488	473	-3,4	-0,7
Turquie	6-11	8 518	8 654	8 581	0,3	-0,2	12-13	2 722	2 875	2 873	1,1	0,0
Ukraine	6-9	1 821	1 532	1 529	-3,4	0,0	10-14	3 091	2 187	1 889	-6,7	-2,9
Asie de l'Est et le Pacifique												
Australie	5-11	1 863	1 794	1 811	-0,7	0,2	12-15	1 121	1 081	1 037	-0,7	-0,8
Brunéi Darussalam	6-11	43	45	46	0,9	0,7	12-14	20	21	22	0,4	1,3
Cambodge	6-11	2 010	2 039	2 229	0,3	1,8	12-14	1 055	986	1 021	-1,3	0,7
Chine	7-11	99 967	89 552	83 434	-2,2	-1,4	12-14	64 743	59 149	52 050	-1,8	-2,5
Fidji	6-11	107	104	99	-0,6	-1,0	12-15	68	69	67	0,4	-0,7
Iles Cook	5-10	...	...	...	...	...	11-14	...	...	...	...	...
Iles Marshall	6-11	8	...	...	...	...	12-13	3	...	...	...	...
Iles Salomon	6-11	75	83	87	2,1	0,8	12-14	33	38	42	3,0	1,8
Indonésie	7-12	24 855	25 039	25 569	0,1	0,4	13-15	12 622	12 309	12 540	-0,5	0,4
Japon	6-11	7 226	7 159	6 978	-0,2	-0,5	12-14	3 663	3 636	3 569	-0,1	-0,4
Kiribati	6-11	...	...	...	...	...	12-14	...	...	...	...	...
Macao, Chine	6-11	35	24	21	-7,4	-2,9	12-14	23	17	11	-5,7	-7,8
Malaisie	6-11	3 317	3 278	3 230	-0,2	-0,3	12-14	1 618	1 644	1 643	0,3	0,0
Micronésie (Etats fédérés de)	6-11	16	17	18	1,1	0,5	12-13	5	5	6	0,0	1,6
Myanmar	5-9	5 112	4 596	4 275	-2,1	-1,4	10-13	4 289	3 900	3 627	-1,9	-1,4
Nauru	6-11	...	...	...	...	...	12-15	...	...	...	...	...
Nioué	5-10	...	...	...	...	...	11-14	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	5-10	345	332	325	-0,7	-0,4	11-14	241	232	223	-0,7	-0,8
Palaos	6-10	2	...	...	...	...	11-13	1	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	7-12	945	965	944	0,4	-0,4	13-16	544	627	640	2,9	0,4
Philippines	6-11	11 634	11 737	11 641	0,2	-0,2	12-14	5 635	5 801	5 859	0,6	0,2
Rép. démocratique populaire lao	6-10	769	827	883	1,5	1,3	11-13	434	461	499	1,2	1,6
Rép. populaire démocratique de Corée	6-9	1 557	1 412	1 261	-1,9	-2,2	10-12	1 204	1 138	1 020	-1,1	-2,2
République de Corée	6-11	3 937	3 264	2 745	-3,7	-3,4	12-14	2 034	1 969	1 567	-0,6	-4,5
Samoa	5-10	32	30	26	-0,9	-2,9	11-12	9	11	10	2,8	-1,9
Singapour	6-11	373	297	247	-4,5	-3,6	12-13	140	123	95	-2,5	-5,0
Thaïlande	6-11	6 151	6 007	5 903	-0,5	-0,3	12-14	3 207	3 043	3 004	-1,0	-0,3
Timor-Leste	6-11	118	162	263	6,6	10,1	12-14	71	55	85	-4,8	8,9
Tokélaou	5-10	...	...	...	...	...	11-13	...	...	...	...	...
Tonga	5-10	15	14	13	-1,7	-1,6	11-14	10	10	9	-0,6	-1,7
Tuvalu	6-11	...	...	...	...	...	12-15	...	...	...	...	...
Vanuatu	6-11	33	35	35	0,8	0,4	12-15	20	21	22	1,2	0,8
Viet Nam	6-10	8 225	7 798	7 917	-1,1	0,3	11-14	7 564	6 370	6 236	-3,4	-0,4
Amérique latine et les Caraïbes												
Anguilla	5-11	2	...	...	...	...	12-14	1	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	5-11	...	...	...	...	...	12-14	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	6-11	17	16	15	-1,7	-1,0	12-13	6	5	5	-3,5	-0,4
Argentine	6-11	4 140	4 029	4 073	-0,5	0,2	12-14	2 077	2 069	1 997	-0,1	-0,7

Population d'âge scolaire au 2 ^e cycle du secondaire						Région
Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire au 2 ^e cycle du secondaire (milliers)			Croissance annuelle moyenne prévue (%)		
2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015	Pays ou territoire
15-18	370	292	236	-4,6	-4,2	Slovaquie
15-18	83	80	72	-0,6	-2,1	Slovénie
16-17	867	342	331	-17,0	-0,7	Tadjikistan
15-16	581	225	188	-17,3	-3,6	Turkménistan
14-16	2 722	4 183	4 326	9,0	0,7	Turquie
15-16	3 091	1 114	796	-18,5	-6,5	Ukraine
						Asie de l'Est et le Pacifique
16-17	1 121	566	536	-12,8	-1,1	Australie
15-18	20	28	29	6,9	0,3	Brunéi Darussalam
15-17	1 055	1 028	978	-0,5	-1,0	Cambodge
15-17	64 743	61 657	56 466	-1,0	-1,7	Chine
16-18	68	50	50	-6,0	0,2	Fidji
15-18	...	...	...	...	...	Iles Cook
14-17	3	...	...	...	...	Iles Marshall
15-18	33	45	53	6,5	3,1	Iles Salomon
16-18	12 622	12 452	12 197	-0,3	-0,4	Indonésie
15-17	3 663	3 603	3 644	-0,3	0,2	Japon
15-17	...	...	...	...	...	Kiribati
15-17	23	21	15	-1,7	-6,8	Macao, Chine
15-18	1 618	2 225	2 180	6,6	-0,4	Malaisie
14-17	5	10	10	13,8	0,7	Micronésie (Etats fédérés de)
14-15	4 289	2 083	1 889	-13,4	-1,9	Myanmar
16-17	...	...	...	...	...	Nauru
15-16	...	...	...	...	...	Nioué
15-17	241	179	173	-5,7	-0,7	Nouvelle-Zélande
14-17	1	...	...	...	...	Palaos
17-18	544	295	318	-11,6	1,6	Papouasie-Nouvelle-Guinée
15-15	5 635	1 918	1 943	-19,4	0,3	Philippines
14-16	434	441	472	0,3	1,4	Rép. démocratique populaire lao
13-15	1 204	1 184	1 091	-0,3	-1,6	Rép. populaire démocratique de Corée
15-17	2 034	2 039	1 848	0,1	-2,0	République de Corée
13-17	9	23	25	20,5	1,3	Samoa
14-16	140	208	168	8,3	-4,2	Singapour
15-17	3 207	3 150	2 999	-0,4	-1,0	Thaïlande
15-17	71	68	60	-1,0	-2,3	Timor-Leste
14-15	...	...	...	...	...	Tokélaou
15-16	10	5	4	-14,0	-1,4	Tonga
16-17	...	...	...	...	...	Tuvalu
16-18	20	15	16	-6,4	1,3	Vanuatu
15-17	7 564	5 496	4 597	-6,2	-3,5	Viet Nam
						Amérique latine et les Caraïbes
15-16	1	...	...	...	...	Anguilla
15-16	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
14-17	6	12	10	13,8	-3,1	Antilles néerlandaises
15-17	2 077	2 084	2 046	0,1	-0,4	Argentine

TABLEAU A2.1 PROJECTION DE LA POPULATION D'ÂGE SCOLAIRE PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Région	Population d'âge scolaire primaire						Population d'âge scolaire au 1 ^{er} cycle du secondaire					
	Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire primaire (milliers)			Croissance annuelle moyenne prévue (%)		Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire au 1 ^{er} cycle du secondaire (milliers)			Croissance annuelle moyenne prévue (%)	
Pays ou territoire	2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015	2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015
Aruba	6-11	9	...	...	...	...	12-13	3	...	...	...	...
Bahamas	5-10	37	36	36	-0,1	-0,2	11-13	18	18	18	0,0	0,0
Barbade	5-10	21	20	19	-1,0	-1,0	11-13	11	10	10	-1,7	-0,8
Belize	5-10	40	40	40	0,2	0,0	11-14	25	26	26	0,7	0,1
Bermudes	5-10	...	...	...	...	...	11-13	...	...	...	...	...
Bolivie	6-11	1 374	1 425	1 452	0,7	0,4	12-13	439	450	474	0,5	1,0
Brésil	7-10	13 613	14 236	14 384	0,9	0,2	11-14	13 237	13 761	14 305	0,8	0,8
Chili	6-11	1 659	1 507	1 489	-1,9	-0,2	12-13	604	535	494	-2,4	-1,6
Colombie	6-10	4 729	4 698	4 657	-0,1	-0,2	11-14	3 740	3 761	3 742	0,1	-0,1
Costa Rica	6-11	495	479	478	-0,7	0,0	12-14	260	248	240	-0,9	-0,7
Cuba	6-11	879	820	775	-1,4	-1,1	12-14	484	427	406	-2,5	-1,0
Dominique	5-11	...	...	...	...	...	12-14	...	...	...	...	...
El Salvador	7-12	924	950	953	0,6	0,1	13-15	430	461	472	1,4	0,5
Équateur	6-11	1 711	1 730	1 709	0,2	-0,2	12-14	826	856	861	0,7	0,1
Grenade	5-11	17	...	...	...	...	12-14	8	...	...	...	...
Guatemala	7-12	2 060	2 264	2 450	1,9	1,6	13-15	913	1 024	1 129	2,3	2,0
Guyana	6-11	88	86	78	-0,6	-2,0	12-14	42	42	40	0,1	-0,8
Haïti	6-11	1 229	1 283	1 343	0,9	0,9	12-14	611	605	634	-0,2	0,9
Honduras	6-11	1 112	1 149	1 178	0,6	0,5	12-14	519	559	570	1,5	0,4
Iles Caïmanes	5-10	...	...	...	...	...	11-13	...	...	...	...	...
Iles Turques et Caïques	6-11	...	...	...	...	...	12-14	...	...	...	...	...
Iles Vierges britanniques	5-11	3	...	...	...	...	12-14	1	...	...	...	...
Jamaïque	6-11	345	317	294	-1,7	-1,5	12-14	173	170	154	-0,3	-2,0
Mexique	6-11	13 459	12 989	12 284	-0,7	-1,1	12-14	6 737	6 599	6 410	-0,4	-0,6
Montserrat	5-11	...	...	...	...	...	12-14	...	...	...	...	...
Nicaragua	7-12	845	861	875	0,4	0,3	13-15	403	421	426	0,9	0,2
Panama	6-11	387	407	413	1,0	0,3	12-14	183	196	205	1,3	0,9
Paraguay	6-11	...	962	1 024	...	1,3	12-14	...	451	483	...	1,4
Pérou	6-11	...	3 549	3 559	...	0,1	12-14	...	1 801	1 753	...	-0,5
République dominicaine	6-11	1 144	1 163	1 194	0,3	0,5	12-13	381	376	387	-0,3	0,6
Sainte-Lucie	5-11	22	20	21	-1,9	0,8	12-14	11	9	8	-3,8	-1,5
Saint-Kitts-et-Nevis	5-11	6	...	...	...	...	12-14	2	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les Grenadines	5-11	16	15	16	-0,7	0,2	12-14	8	6	6	-3,5	-0,4
Suriname	6-11	55	54	51	-0,2	-1,1	12-15	34	35	34	0,3	-0,4
Trinité-et-Tobago	5-11	129	122	126	-1,2	0,7	12-14	69	54	52	-4,8	-0,8
Uruguay	6-11	337	337	332	0,0	-0,3	12-14	165	168	168	0,3	0,0
Venezuela	6-11	...	3 356	3 458	...	0,6	12-14	...	1 642	1 683	...	0,5
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	6-9	3 272	2 991	2 790	-1,8	-1,4	10-15	5 298	4 984	4 568	-1,2	-1,7
Andorre	6-11	...	...	...	...	...	12-15	...	...	...	...	...
Autriche	6-9	342	314	296	-1,7	-1,2	10-13	382	334	311	-2,7	-1,4
Belgique	6-11	711	684	663	-0,8	-0,6	12-13	249	233	229	-1,3	-0,4
Canada	6-11	2 366	2 202	2 141	-1,4	-0,6	12-14	1 300	1 211	1 142	-1,4	-1,2
Chypre	6-11	70	62	62	-2,5	0,2	12-14	39	35	31	-2,3	-2,5
Danemark	7-12	420	414	394	-0,3	-1,0	13-15	196	213	209	1,6	-0,4

Population d'âge scolaire au 2 ^e cycle du secondaire						Région
Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire au 2 ^e cycle du secondaire (milliers)			Croissance annuelle moyenne prévue (%)		
2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015	Pays ou territoire
14-16	3	...	...	...	...	Aruba
14-16	18	18	18	0,1	-0,1	Bahamas
14-15	11	7	7	-8,7	-1,3	Barbade
15-16	25	13	13	-12,6	0,3	Belize
14-17	...	...	...	...	...	Bermudes
14-17	439	883	908	15,0	0,6	Bolivie
15-17	13 237	9 887	10 447	-5,7	1,1	Brésil
14-17	604	1 164	1 030	14,0	-2,4	Chili
15-16	3 740	1 887	1 869	-12,8	-0,2	Colombie
15-16	260	170	163	-8,1	-0,8	Costa Rica
15-17	484	457	409	-1,1	-2,2	Cuba
15-16	...	...	...	...	...	Dominique
16-18	430	442	464	0,5	1,0	El Salvador
15-17	826	827	857	0,0	0,7	Équateur
15-16	8	...	...	...	...	Grenade
16-17	913	645	708	-6,7	1,9	Guatemala
15-16	42	27	27	-8,5	0,1	Guyana
15-18	611	787	803	5,2	0,4	Haïti
15-16	519	364	376	-6,8	0,6	Honduras
14-16	...	...	...	...	...	Iles Caïmanes
15-16	...	...	...	...	...	Iles Turques et Caïques
15-16	1	...	...	...	...	Iles Vierges britanniques
15-16	173	115	108	-7,8	-1,3	Jamaïque
14-16	6 737	6 645	6 417	-0,3	-0,7	Mexique
15-16	...	...	...	...	...	Montserrat
16-17	403	273	282	-7,5	0,7	Nicaragua
15-17	183	187	200	0,4	1,4	Panama
15-17	...	439	461	...	1,0	Paraguay
15-16	...	1 199	1 184	...	-0,2	Pérou
14-17	381	752	752	14,6	0,0	République dominicaine
15-16	11	7	6	-8,8	-4,4	Sainte-Lucie
15-16	2	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
15-16	8	5	4	-10,0	-2,6	Saint-Vincent-et-les Grenadines
16-17	34	16	17	-14,4	1,8	Suriname
15-16	69	40	34	-10,2	-3,6	Trinité-et-Tobago
15-17	165	166	167	0,1	0,1	Uruguay
15-16	...	1 092	1 103	...	0,2	Venezuela
Amérique du Nord et Europe occidentale						
16-18	5 298	2 687	2 562	-12,7	-0,9	Allemagne
16-17	...	...	...	...	...	Andorre
14-17	382	377	331	-0,2	-2,6	Autriche
14-17	249	491	463	14,5	-1,1	Belgique
15-17	1 300	1 327	1 208	0,4	-1,9	Canada
15-17	39	39	33	-0,2	-3,0	Chypre
16-18	196	212	215	1,5	0,3	Danemark

TABLEAU A2.1 PROJECTION DE LA POPULATION D'ÂGE SCOLAIRE PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Région	Population d'âge scolaire primaire						Population d'âge scolaire au 1 ^{er} cycle du secondaire					
	Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire primaire (milliers)			Croissance annuelle moyenne prévue (%)		Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire au 1 ^{er} cycle du secondaire (milliers)			Croissance annuelle moyenne prévue (%)	
Pays ou territoire	2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015	2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015
Espagne	6-11	...	2 549	2 772	...	1,7	12-15	...	1 564	1 709	...	1,8
États-Unis	6-11	24 694	24 632	25 469	-0,1	0,7	12-14	12 937	12 624	12 703	-0,5	0,1
Finlande	7-12	384	353	337	-1,7	-0,9	13-15	198	192	177	-0,6	-1,6
France	6-10	3 623	3 725	3 707	0,6	-0,1	11-14	2 910	2 915	3 004	0,0	0,6
Grèce	6-11	644	632	618	-0,4	-0,5	12-14	337	323	318	-0,8	-0,3
Irlande	4-11	424	466	514	1,9	2,0	12-14	165	156	173	-1,2	2,1
Islande	6-12	31	30	29	-1,0	-0,4	13-15	13	13	13	0,0	-1,0
Israël	6-11	719	791	816	1,9	0,6	12-14	331	369	402	2,2	1,7
Italie	6-10	2 712	2 691	2 661	-0,2	-0,2	11-13	1 694	1 624	1 628	-0,8	0,0
Luxembourg	6-11	...	36	37	...	0,4	12-14	...	18	19	...	0,5
Malte	5-10	30	25	25	-3,1	-0,2	11-15	28	25	22	-1,6	-3,3
Monaco	6-10	...	...	...	...	...	11-14	...	...	...	...	...
Norvège	6-12	438	423	401	-0,7	-1,0	13-15	182	191	183	0,9	-0,8
Pays-Bas	6-11	1 192	1 193	1 136	0,0	-1,0	12-14	603	599	608	-0,1	0,3
Portugal	6-11	658	675	665	0,5	-0,3	12-14	330	338	345	0,5	0,4
Royaume-Uni	5-10	4 343	4 118	3 973	-1,1	-0,7	11-13	2 289	2 164	2 059	-1,1	-1,0
Saint-Marin	6-10	...	...	...	...	...	11-13	...	...	...	...	...
Suède	7-12	...	587	603	...	0,5	13-15	...	333	299	...	-2,1
Suisse	7-12	...	471	424	...	-2,1	13-15	...	261	237	...	-2,0
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	7-12	4 992	5 891	6 700	3,4	2,6	13-15	2 123	2 581	2 945	4,0	2,7
Bangladesh	6-10	16 526	17 005	17 488	0,6	0,6	11-13	9 888	9 837	10 267	-0,1	0,9
Bhoutan	6-12	377	390	419	0,7	1,5	13-14	106	107	112	0,2	0,9
Inde	6-10	117 416	117 430	117 427	0,0	0,0	11-13	69 251	70 240	70 099	0,3	0,0
Iran, République islamique d'	6-10	6 600	5 716	6 560	-2,8	2,8	11-13	5 145	3 565	3 434	-7,1	-0,7
Maldives	6-12	62	64	67	0,7	1,0	13-15	25	26	27	1,4	0,5
Népal	5-9	3 557	3 579	3 654	0,1	0,4	10-12	2 031	2 138	2 142	1,0	0,0
Pakistan	5-9	19 764	20 368	21 663	0,6	1,2	10-14	19 474	19 627	20 256	0,2	0,6
Sri Lanka	5-9	1 634	1 617	1 581	-0,2	-0,4	10-13	1 384	1 296	1 289	-1,3	-0,1
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	7-13	7 176	7 066	6 805	-0,3	-0,7	14-15	2 003	2 038	1 990	0,3	-0,5
Angola	6-9	1 846	2 136	2 443	3,0	2,7	10-13	1 692	1 850	2 150	1,8	3,1
Bénin	6-11	1 370	1 554	1 767	2,5	2,6	12-15	798	907	1 027	2,6	2,5
Botswana	6-12	312	290	270	-1,4	-1,5	13-15	135	131	119	-0,7	-1,9
Burkina Faso	7-12	2 204	2 500	2 874	2,6	2,8	13-16	1 267	1 451	1 647	2,7	2,6
Burundi	7-12	1 221	1 314	1 603	1,5	4,0	13-16	764	804	852	1,0	1,2
Cameroun	6-11	2 571	2 680	2 771	0,8	0,7	12-15	1 602	1 670	1 748	0,8	0,9
Cap-Vert	6-11	77	81	88	1,1	1,6	12-13	26	25	28	-0,6	1,9
Comores	6-11	125	142	154	2,6	1,7	12-15	72	82	94	2,6	2,7
Congo	6-11	681	801	941	3,3	3,3	12-15	378	447	527	3,4	3,3
Côte d'Ivoire	6-11	2 902	3 036	3 177	0,9	0,9	12-15	1 811	1 901	1 995	1,0	1,0
Erythrée	7-11	589	694	784	3,3	2,5	12-13	212	249	288	3,3	2,9
Ethiopie	7-10	8 589	9 345	10 184	1,7	1,7	11-14	7 778	8 590	9 348	2,0	1,7
Gabon	6-11	218	222	224	0,3	0,2	12-15	136	143	146	1,1	0,4
Gambie	7-12	220	250	270	2,5	1,6	13-15	97	111	125	2,6	2,5

Population d'âge scolaire au 2 ^e cycle du secondaire						Région
Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire au 2 ^e cycle du secondaire (milliers)			Croissance annuelle moyenne prévue (%)		
2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015	Pays ou territoire
16-17	...	797	799	...	0,1	Espagne
15-17	12 937	13 298	12 880	0,6	-0,6	États-Unis
16-18	198	203	186	0,5	-1,7	Finlande
15-17	2 910	2 167	2 210	-5,7	0,4	France
15-17	337	331	325	-0,4	-0,4	Grèce
15-16	165	106	107	-8,5	0,2	Irlande
16-19	13	18	18	6,6	-0,8	Islande
15-17	331	345	386	0,8	2,3	Israël
14-18	1 694	2 821	2 729	10,7	-0,7	Italie
15-18	...	24	25	...	0,8	Luxembourg
16-17	28	11	10	-17,0	-1,9	Malte
15-17	...	...	...	...	...	Monaco
16-18	182	190	190	0,9	0,0	Norvège
15-17	603	612	603	0,3	-0,3	Pays-Bas
15-17	330	340	350	0,6	0,6	Portugal
14-17	2 289	3 081	2 910	6,1	-1,1	Royaume-Uni
14-18	...	...	...	...	...	Saint-Marin
16-18	...	386	304	...	-4,6	Suède
16-19	...	361	345	...	-0,9	Suisse
Asie du Sud et de l'Ouest						
16-18	2 123	2 311	2 715	1,7	3,3	Afghanistan
14-17	9 888	13 155	13 208	5,9	0,1	Bangladesh
15-16	106	107	108	0,2	0,3	Bhoutan
14-17	69 251	92 650	93 398	6,0	0,2	Inde
14-17	5 145	6 195	4 550	3,8	-6,0	Iran, République islamique d'
16-17	25	17	18	-7,2	1,2	Maldives
13-16	2 031	2 753	2 838	6,3	0,6	Népal
15-16	19 474	7 793	7 851	-16,7	0,1	Pakistan
14-17	1 384	1 359	1 285	-0,4	-1,1	Sri Lanka
Afrique subsaharienne						
16-18	2 003	3 067	3 020	8,9	-0,3	Afrique du Sud
14-16	1 692	1 285	1 427	-5,4	2,1	Angola
16-18	798	621	701	-4,9	2,5	Bénin
16-17	135	89	84	-8,1	-1,2	Botswana
17-19	1 267	984	1 118	-4,9	2,6	Burkina Faso
17-19	764	591	601	-5,0	0,3	Burundi
16-18	1 602	1 215	1 247	-5,4	0,5	Cameroun
14-17	26	51	51	14,4	0,2	Cap-Vert
16-18	72	55	64	-5,3	3,0	Comores
16-18	378	294	350	-4,9	3,6	Congo
16-18	1 811	1 360	1 435	-5,6	1,1	Côte d'Ivoire
14-17	212	458	527	16,6	2,8	Erythrée
15-18	7 778	7 851	8 625	0,2	1,9	Ethiopie
16-18	136	104	107	-5,1	0,6	Gabon
16-18	97	101	116	0,9	2,7	Gambie

TABLEAU A2.1 PROJECTION DE LA POPULATION D'ÂGE SCOLAIRE PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Région	Population d'âge scolaire primaire						Population d'âge scolaire au 1 ^{er} cycle du secondaire						
	Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire primaire (milliers)				Croissance annuelle moyenne prévue (%)		Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire au 1 ^{er} cycle du secondaire (milliers)				Croissance annuelle moyenne prévue (%)
Pays ou territoire	2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015	2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015	
Ghana	6-11	3 315	3 483	3 657	1,0	1,0	12-14	1 589	1 635	1 736	0,6	1,2	
Guinée	7-12	1 483	1 629	1 832	1,9	2,4	13-16	843	955	1 075	2,5	2,4	
Guinée équatoriale	7-11	66	75	86	2,5	2,7	12-15	47	53	60	2,6	2,4	
Guinée-Bissau	7-12	256	300	354	3,3	3,4	13-15	107	127	149	3,4	3,3	
Kenya	6-11	6 249	6 233	7 355	-0,1	3,4	12-13	2 515	1 798	2 103	-6,5	3,2	
Lesotho	6-12	321	300	293	-1,3	-0,5	13-15	146	133	124	-1,9	-1,4	
Libéria	6-11	556	644	762	3,0	3,4	12-14	239	273	322	2,7	3,4	
Madagascar	6-10	2 598	2 887	3 117	2,1	1,5	11-14	1 772	2 089	2 301	3,3	1,9	
Malawi	6-11	2 345	2 577	2 743	1,9	1,3	12-14	976	1 172	1 269	3,7	1,6	
Mali	7-12	2 267	2 632	3 002	3,0	2,7	13-15	963	1 139	1 318	3,4	3,0	
Maurice	5-10	121	118	116	-0,6	-0,3	11-13	66	101	98	8,9	-0,6	
Mozambique	6-12	3 834	4 134	4 387	1,5	1,2	13-15	1 442	1 603	1 728	2,1	1,5	
Namibie	6-12	407	372	350	-1,8	-1,2	13-15	165	173	155	0,9	-2,1	
Niger	7-12	2 280	2 774	3 224	4,0	3,0	13-16	1 246	1 501	1 828	3,8	4,0	
Nigéria	6-11	21 645	23 518	25 332	1,7	1,5	12-14	9 748	10 631	11 586	1,7	1,7	
Ouganda	6-12	6 086	7 276	8 961	3,6	4,3	13-16	2 813	3 312	3 989	3,3	3,8	
Rép. Démocratique du Congo	6-11	9 568	11 267	13 450	3,3	3,6	12-13	2 803	3 203	3 804	2,7	3,5	
République centrafricaine	6-11	662	694	722	0,9	0,8	12-15	396	429	448	1,6	0,9	
République-Unie de Tanzanie	7-13	7 113	7 587	7 985	1,3	1,0	14-17	3 689	3 946	4 250	1,4	1,5	
Rwanda	7-12	1 446	1 520	1 695	1,0	2,2	13-15	713	700	746	-0,4	1,3	
Sao Tomé-et-Principe	7-12	23	25	27	1,9	1,7	13-14	7	8	8	1,0	2,0	
Sénégal	7-12	1 842	1 986	2 144	1,5	1,5	13-16	1 127	1 209	1 306	1,4	1,6	
Seychelles	6-11	...	...	...	...	...	12-14	...	...	...	...	...
Sierra Leone	6-11	833	951	1 074	2,7	2,5	12-14	368	416	473	2,5	2,6	
Somalie	6-12	1 464	1 791	2 038	4,1	2,6	13-15	517	628	760	4,0	3,9	
Swaziland	6-12	...	177	166	...	-1,3	13-15	...	83	72	...	-2,8	
Tchad	6-11	1 639	1 876	2 186	2,7	3,1	12-15	922	1 056	1 204	2,8	2,7	
Togo	6-11	995	1 112	1 219	2,3	1,9	12-15	587	656	736	2,2	2,3	
Zambie	7-13	2 308	2 451	2 625	1,2	1,4	14-15	600	646	687	1,5	1,3	
Zimbabwe	6-12	2 406	2 294	2 297	-1,0	0,0	13-14	704	661	634	-1,3	-0,8	

Population d'âge scolaire au 2 ^e cycle du secondaire						Région
Groupe d'âge	Population prévue d'âge scolaire au 2 ^e cycle du secondaire (milliers)			Croissance annuelle moyenne prévue (%)		
2004	2005	2010	2015	2005-2010	2010-2015	Pays ou territoire
15-17	1 589	1 605	1 654	0,2	0,6	Ghana
17-19	843	649	732	-5,1	2,4	Guinée
16-18	47	36	41	-5,1	2,5	Guinée équatoriale
16-17	107	77	91	-6,5	3,4	Guinée-Bissau
14-17	2 515	3 372	3 789	6,0	2,4	Kenya
16-17	146	93	83	-8,6	-2,3	Lesotho
15-17	239	245	289	0,4	3,4	Libéria
15-17	1 772	1 382	1 613	-4,8	3,1	Madagascar
15-17	976	1 052	1 218	1,5	3,0	Malawi
16-18	963	1 013	1 202	1,0	3,5	Mali
14-17	66	44	39	-7,7	-2,5	Maurice
16-17	1 442	1 018	1 101	-6,7	1,6	Mozambique
16-17	165	118	110	-6,5	-1,4	Namibie
17-19	1 246	960	1 187	-5,1	4,3	Niger
15-17	9 748	10 006	10 857	0,5	1,6	Nigéria
17-18	2 813	1 479	1 764	-12,1	3,6	Ouganda
14-17	2 803	5 829	6 758	15,8	3,0	Rép. Démocratique du Congo
16-18	396	302	323	-5,3	1,4	République centrafricaine
18-19	3 689	1 873	2 022	-12,7	1,5	République-Unie de Tanzanie
16-18	713	682	704	-0,9	0,6	Rwanda
15-17	7	11	12	8,6	1,8	Sao Tomé-et-Principe
17-19	1 127	850	914	-5,5	1,5	Sénégal
15-16	...	...	...	...	...	Seychelles
15-17	368	380	431	0,7	2,5	Sierra Leone
16-17	517	366	466	-6,6	4,9	Somalie
16-17	...	59	51	...	-3,0	Swaziland
16-18	922	708	804	-5,1	2,6	Tchad
16-18	587	454	506	-5,0	2,2	Togo
16-18	600	930	986	9,1	1,2	Zambie
15-18	704	1 375	1 281	14,3	-1,4	Zimbabwe

TABLEAU A2.2 EFFECTIFS SCOLARISÉS PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Région	Effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire						
	Total (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
Pays ou territoire	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
États arabes							
Algérie	4 189	4 618	4 843	4 508	2,0	1,2	-1,8
Arabie saoudite	1 877	2 248	2 285	2 386	3,7	0,4	1,1
Bahreïn	67	73	78	83	1,7	1,7	1,6
Djibouti	32	36	38	49	2,7	1,3	6,3
Égypte	6 964	8 185	7 947**	7 928**	3,3	-0,7	-0,1
Emirats arabes unis	229	261	273	255	2,6	1,2	-1,7
Iraq	3 328	2 904	3 639	4 335	-2,7	5,8	4,5
Jamahiriya arabe libyenne	1 175	...	794**	...	...	...	...
Jordanie	926	1 075	724	800	3,0	-9,4	2,5
Koweït	125	142	140	158	2,6	-0,3	3,1
Liban	346**	368	385	454	1,2	1,1	4,2
Maroc	2 484	3 102	3 670	4 070	4,5	4,3	2,6
Mauritanie	167	290	356	434	11,6	5,3	5,1
Oman	263	307	316	306	3,1	0,7	-0,8
Qatar	49	54	61	65	2,0	3,3	1,7
République arabe syrienne	2 452	2 673	2 775	2 193	1,7	0,9	-5,7
Soudan	2 043	2 930	2 567	3 208	7,5	-3,3	5,7
Territoires autonomes palestiniens	...	612	388	389	...	-10,8	0,1
Tunisie	1 406	1 469	1 414	1 228	0,9	-1,0	-3,5
Yémen	2 069**	...	2 464**	3 108	...	...	6,0
Europe centrale et orientale/Asie centrale							
Albanie	551	558	283	...	0,2	-15,6	...
Arménie	...	250	167**	145	...	-9,6	-3,5
Azerbaïdjan	527**	698	700	607	5,8	0,1	-3,5
Bélarus	615	632	600	404	0,6	-1,3	-9,4
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	961	434	393	314	-14,7	-2,5	-5,4
Croatie	432	208	199	...	-13,6	-1,1	...
Estonie	127	126	123	92	-0,3	-0,5	-7,1
Fédération de Russie	7 596	...	6 138 ⁻¹	5 330	...	...	-2,8
Géorgie	352	289	298	363	-3,9	0,8	5,0
Hongrie	1 131	507	501	447	-14,8	-0,3	-2,8
Kazakhstan	1 197	1 373	1 208	1 080	2,8	-3,1	-2,8
Kirghizistan	...	473	466	444	...	-0,4	-1,2
Lettonie	143	140	135	92	-0,5	-0,9	-9,0
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	267	263	127	113	-0,3	-16,7	-2,7
Lituanie	202	224	218	170	2,0	-0,6	-6,0
Mongolie	166	176	253	236	1,1	9,5	-1,8
Ouzbékistan	1 778	...	...	2 441**	...	...	...
Pologne	5 189	5 113	3 319	2 856	-0,3	-10,2	-3,7
République de Moldova	302	320**	252	202	1,2	-5,8	-5,4
République tchèque	546	542	645	534	-0,2	4,5	-4,6
Roumanie	1 253	1 392	1 189	1 006	2,1	-3,9	-4,1
Serbie-et-Monténégro	467	449	389	...	-0,8	-3,5	...
Slovaquie	...	339	309	255	...	-2,2	-4,7
Slovénie	112	101	87	93	-2,1	-3,6	1,8
Tadjikistan	507	616**	692	690	4,0	2,9	-0,1

Effectifs scolarisés dans l'enseignement secondaire							Région
Total (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)			Pays ou territoire
1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004	
							États arabes
2 176	2 545	...	3 677	3,2	...	...	Algérie
893	1 425	1 862	2 037	9,8	6,9	2,3	Arabie saoudite
47	57	61	70	4,0	1,6	3,3	Bahreïn
10	12	16	27	4,5	7,5	13,8	Djibouti
5 509	6 656**	8 028**	8 330**	3,9	4,8	0,9	Égypte
108	165**	210	279	8,9	6,2	7,4	Émirats arabes unis
1 198**	1 160	1 224	1 706	-0,6	1,3	8,7	Iraq
257	...	...	798** ⁻¹	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
101	143	584	616	7,2	42,1	1,4	Jordanie
141**	207	240	267	8,0	3,8	2,7	Koweït
...	340**	383	359	...	3,0	-1,6	Liban
1 194	1 412	1 541	1 879	3,4	2,2	5,1	Maroc
38	52	66	89	6,6	6,1	7,9	Mauritanie
102	195	243	286	13,9	5,6	4,2	Oman
30	39	47	54	5,1	5,3	3,3	Qatar
914	935	1 069	2 249	0,5	3,4	20,4	République arabe syrienne
732	378	980	1 293	-12,4	26,9	7,2	Soudan
...	51	477	628	...	75,1	7,1	Territoires autonomes palestiniens
565	849	1 104**	1 210	8,5	6,8	2,3	Tunisie
...	...	1 151**	1 446	...	...	5,9	Yémen
							Europe centrale et orientale/Asie centrale
206	90	364	396 ⁻¹	-15,3	41,8	2,9	Albanie
...	327	390**	393	...	4,5	0,2	Arménie
867	805	945	1 086	-1,5	4,1	3,5	Azerbaïdjan
968	1 055	1 002	970	1,7	-1,3	-0,8	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
392	757	696	705	14,1	-2,1	0,3	Bulgarie
186	417	410	400 ⁻¹	17,5	-0,4	-0,9	Croatie
134	112	116	124	-3,5	0,9	1,7	Estonie
13 956	...	...	13 559	...	...	...	Fédération de Russie
568	442	441	320	-4,9	0,0	-7,7	Géorgie
514	1 112	1 002	963	16,7	-2,6	-1,0	Hongrie
2 144	1 859**	2 003	2 090	-2,8	1,9	1,1	Kazakhstan
651	531	659	733	-4,0	5,6	2,7	Kirghizistan
264	240	266	275	-1,9	2,6	0,8	Lettonie
71	81	222	216	2,7	28,8	-0,7	L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine
396	365	421	431	-1,6	3,6	0,6	Lituanie
301	236	226	333	-4,8	-1,1	10,2	Mongolie
3 195	...	...	4 235**	...	...	...	Ouzbékistan
1 888	2 506	3 988	3 480	5,8	12,3	-3,3	Pologne
460	441	414	400	-0,8	-1,6	-0,9	République de Moldova
1 268	1 191	958	982	-1,2	-5,3	0,6	République tchèque
2 838	2 223	2 226	2 155	-4,8	0,0	-0,8	Roumanie
788	832	785	...	1,1	-1,5	...	Serbie-et-Monténégro
...	684	672	674	...	-0,5	0,1	Slovaquie
209	212	218	188	0,3	0,7	-3,7	Slovénie
829	726*	795	974	-2,6	2,3	5,2	Tadjikistan

TABLEAU A2.2 EFFECTIFS SCOLARISÉS PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Région	Effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire						
	Total (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
Pays ou territoire	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...
Turquie	6 862	6 428*	7 850**	7 873	-1,3	5,1	0,1
Ukraine	3 991	...	2 079	1 851	...	...	-2,9
Asie de l'Est et le Pacifique							
Australie	1 606	1 848	1 906	1 935	2,9	0,8	0,4
Brunéi Darussalam	39	43	45	46	2,1	1,0	0,8
Cambodge	1 330	1 811**	2 248	2 763	6,4	5,6	5,3
Chine	122 414	131 951	...	120 999	1,5	...	...
Fidji	145	...	115	113	...	...	-0,3
Iles Cook	...	...	2	...	...	...	...
Iles Marshall	...	...	8**	...	...	...	...
Iles Salomon	49	...	57	...	...	...	...
Indonésie	29 754	29 448	28 202**	29 142	-0,2	-1,1	0,8
Japon	9 373	8 370	7 529	7 257	-2,2	-2,6	-0,9
Kiribati	16	17	15	16	2,1	-4,2	1,7
Macao, Chine	35	...	47	40	...	...	-4,2
Malaisie	2 541	2 857	3 026	...	2,4	1,5	...
Micronésie (Etats fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	5 385	5 414	4 858	4 948 ⁺¹	0,1	-2,7	0,5
Nauru	...	...	2	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	-7,4
Nouvelle-Zélande	316	348	360	353	1,9	0,8	-0,5
Palaos	...	...	2	2**	...	...	1,1
Papouasie-Nouvelle-Guinée	422	...	648	...	...	...	...
Philippines	10 427	11 542	12 503 ⁻¹	13 018	2,1	2,7	0,8
Rép. démocratique populaire lao	576	758	832	885	5,6	2,4	1,6
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée	4 869	3 916	3 946	4 125 ⁺¹	-4,3	0,2	1,1
Samoa	37	35	28	31	-0,9	-5,7	2,7
Singapour	260	270	...	...	0,7	...	...
Thaïlande	6 957	5 962	6 101	5 975 ⁺¹	-3,0	0,6	-0,5
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	17	...	17	17	...	...	0,6
Tuvalu	...	...	2	1	...	...	-1,9
Vanuatu	25	...	36	39	...	...	2,2
Viet Nam	8 862	10 229	10 063	8 350	2,9	-0,4	-4,6
Amérique latine et les Caraïbes							
Anguilla	...	...	2	1	...	...	-1,8
Antigua-et-Barbuda	...	...	13	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	25	...	...	...	...
Argentine	5 044	5 250	4 898	...	0,8	-1,7	...
Aruba	...	...	9	10	...	...	2,4
Bahamas	33	34**	34**	34	0,4	0,1	0,3
Barbade	28**	...	24	22	...	...	-2,3
Belize	48**	55**	45	49	2,9	-5,1	2,3
Bermudes	...	6**	...	...	...	...	...
Bolivie	1 334	1 595	1 492	1 546**	3,6	-1,7	0,9

Effectifs scolarisés dans l'enseignement secondaire							Région
Total (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)			Pays ou territoire
1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004	
...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
3 808	4 741*	...	5 331	4,5	...	...	Turquie
3 408	...	5 204	4 446	...	...	-3,9	Ukraine
							Asie de l'Est et le Pacifique
1 289	2 280	2 589	2 492	12,1	3,2	-1,0	Australie
26	30	36	42	3,5	4,3	4,0	Brunéi Darussalam
264	324**	351	632**	4,1	2,1	15,8	Cambodge
52 386	63 800	81 488	98 763	4,0	6,3	4,9	Chine
62	...	98	102	...	...	1,1	Fidji
...	...	2	2 ⁻¹	...	...	3,5	Iles Cook
...	...	6 ⁻¹	6** ⁻¹	...	...	1,6	Iles Marshall
6	...	14	22** ⁻¹	...	...	17,4	Iles Salomon
10 965	13 096	14 264**	16 354	3,6	2,2	3,5	Indonésie
11 026	9 643	8 782	7 894	-2,6	-2,3	-2,6	Japon
3	4	12	12	7,6	28,0	-0,1	Kiribati
18*	...	35	47	...	...	7,1	Macao, Chine
1 511	1 830**	2 205	2 519 ⁻¹	3,9	4,8	4,5	Malaisie
...	...	...	...	...	...	...	Micronésie (Etats fédérés de)
1 281	...	2 268	2 589 ⁺¹	...	...	2,7	Myanmar
...	...	1	1 ⁻¹	...	...	-0,9	Nauru
...	...	**	...	...	...	-5,3	Nioué
345	431	444	489	4,5	0,8	2,4	Nouvelle-Zélande
...	...	2	2**	...	...	3,9	Palaos
69	...	156	190** ⁻¹	...	...	6,8	Papouasie-Nouvelle-Guinée
4 034	4 810	5 117 ⁻¹	6 309	3,6	2,1	4,3	Philippines
138*	170	265	380	4,2	11,7	9,4	Rép. démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	Rép. populaire démocratique de Corée
4 560	4 707	4 177	3 693 ⁺¹	0,6	-2,9	-2,4	République de Corée
10	13	22	24	5,2	14,4	2,3	Samoa
215	221**	...	...	0,6	...	...	Singapour
2 230	3 794	...	4 718 ⁺¹	11,2	...	...	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
1**	...	...	...	...	...	1,5	Tokélaou
15	...	15	14	...	...	-0,9	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
4	...	10	14	...	...	7,3	Vanuatu
3 377**	5 509**	7 926	9 589	10,3	9,5	4,9	Viet Nam
							Amérique latine et les Caraïbes
...	...	1	1	...	...	0,5	Anguilla
5**	7**	5	...	5,6	-6,8	...	Antigua-et-Barbuda
15	...	14	15** ⁻¹	...	...	1,9	Antilles néerlandaises
2 263	2 594	3 832	3 499 ⁻¹	2,8	10,2	-3,0	Argentine
...	...	6	7	...	...	3,1	Aruba
...	28*	39**	28	...	8,6	-8,0	Bahamas
...	...	21	21	...	...	0,3	Barbade
8	11**	23	31	6,4	21,2	7,7	Belize
5**	4**	...	...	-5,1	...	...	Bermudes
...	...	877**	1 075**	...	...	5,2	Bolivie

TABLEAU A2.2 EFFECTIFS SCOLARISÉS PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Région	Effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire						
	Total (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
Pays ou territoire	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
Brésil	29 204	33 131	20 212	...	2,6	-11,6	...
Chili	2 034	2 242	1 799	1 756	2,0	-5,4	-0,6
Colombie	4 311	4 917**	5 221	5 259	2,7	1,5	0,2
Costa Rica	453	519	551	558	2,7	1,5	0,3
Cuba	888	1 074	1 046	906	3,9	-0,7	-3,5
Dominique	13	...	12	10	...	...	-4,3
El Salvador	1 001	1 131	949	1 045	2,5	-4,3	2,4
Équateur	1 846	2 019**	1 925	1 990	1,8	-1,2	0,8
Grenade	20	...	16	16	...	...	-0,6
Guatemala	1 249	1 511	1 909	2 281	3,9	6,0	4,5
Guyana	104	100	109	111**	-0,8	2,1	0,4
Haïti	555	1 306	...	...	18,6	...	...
Honduras	908	...	1 095	1 257	...	...	3,5
Iles Caïmanes	...	...	3	3	...	...	-0,5
Iles Turques et Caïques	...	...	2	2	...	...	1,2
Iles Vierges britanniques	2	...	3	3	...	...	0,4
Jamaïque	340**	329**	327	331	-0,6	-0,2	0,3
Mexique	14 402	14 623	14 766	14 781	0,3	0,2	0,0
Montserrat	2	...	...	...	...	...	5,1
Nicaragua	674	763	838	942	2,5	2,4	3,0
Panama	350	371	400	430	1,2	1,9	1,8
Paraguay	721	896	966**	946**	4,4	1,9	-0,5
Pérou	3 857	4 160	4 338	4 133	1,5	1,1	-1,2
République dominicaine	1 288**	1 369	1 364	1 282	1,2	-0,1	-1,5
Sainte-Lucie	33	32**	25	24	-0,7	-5,5	-1,5
Saint-Kitts-et-Nevis	8**	...	7	6	...	...	-2,0
Saint-Vincent-et-les Grenadines	22	...	19	18	...	...	-2,2
Suriname	60	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	194	186	169	137*	-0,8	-2,4	-5,0
Uruguay	341	346	361	366**	0,3	1,1	0,4
Venezuela	4 053	4 120	3 328	3 453	0,3	-5,2	0,9
Amérique du Nord et Europe occidentale							
Allemagne	3 431	3 805	3 656	3 305	2,1	-1,0	-2,5
Andorre	...	...	...	4	...	...	...
Autriche	370	382	392	373	0,6	0,7	-1,3
Belgique	719	743	774	747	0,6	1,0	-0,9
Canada	2 376	2 448	2 429	...	0,6	-0,2	...
Chypre	63	65	64	62	0,5	-0,3	-0,9
Danemark	340	337	384	420	-0,2	3,4	2,2
Espagne	2 820	2 800	2 540	2 498	-0,1	-2,4	-0,4
États-Unis	22 429	24 046	24 973	24 559	1,4	1,0	-0,4
Finlande	391	384	388	388	-0,3	0,2	0,0
France	4 149	4 065	3 885	3 783	-0,4	-1,1	-0,7
Grèce	813	675	645	657	-3,7	-1,1	0,5
Irlande	417	368	450	450	-2,5	5,2	0,0
Islande	30	29	31	31**	-0,4	1,7	0,1
Israël	725	632	739	775	-2,7	4,0	1,2
Italie	3 056	2 816	2 836	2 768	-1,6	0,2	-0,6

Effectifs scolarisés dans l'enseignement secondaire							Région
Total (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)			Pays ou territoire
1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004	
3 770	5 739	26 097	24 593 ⁻¹	8,8	46,0	-2,0	Brésil
699	739	1 391	1 595	1,1	17,1	3,5	Chili
2 378	3 252	3 569	4 051	6,5	2,4	3,2	Colombie
139	183	256	297	5,6	8,7	3,8	Costa Rica
1 002	705	790	932	-6,8	2,9	4,2	Cuba
5**	7**	7	7	6,8	-0,1	0,2	Dominique
94	144	421	496**	8,8	30,9	4,2	El Salvador
787*	806	917	997	0,5	3,3	2,1	Équateur
10	11**	11**	14	2,5	-1,1	6,6	Grenade
295	376	504	699	5,0	7,6	8,5	Guatemala
70	63	70**	64**	-1,9	2,4	-2,3	Guyana
190*	312**	...	...	10,5	...	...	Haïti
194	...	...	555	...	...	...	Honduras
4**	4**	2	3	0,5	-14,1	3,6	Iles Caïmanes
...	...	1	2	...	...	5,6	Iles Turques et Caïques
1	1**	2**	2	3,4	3,8	2,6	Iles Vierges britanniques
238	...	229	246	...	...	1,8	Jamaïque
6 704	7 589	9 094	10 404	2,5	4,6	3,4	Mexique
1**	1**	...	...	9,0	-31,6	0,0	Montserrat
221	279**	333	416	4,7	4,5	5,7	Nicaragua
198	221	234	254	2,2	1,5	2,0	Panama
169	294	459	519**	11,7	11,8	3,1	Paraguay
1 711	1 931	2 374	2 662	2,5	5,3	2,9	Pérou
...	300	654	783	...	21,5	4,6	République dominicaine
8	11**	13	13	6,7	2,4	0,7	Sainte-Lucie
4**	4**	5	5	0,6	1,9	-1,2	Saint-Kitts-et-Nevis
11	...	10	10	...	...	1,6	Saint-Vincent-et-les Grenadines
34	...	...	41** ⁻¹	...	...	...	Suriname
97	104*	113**	105*	1,3	2,1	-1,8	Trinité-et-Tobago
276	270	304	348**	-0,5	3,0	3,4	Uruguay
281	329	1 543	1 954	3,2	47,1	6,1	Venezuela
							Amérique du Nord et Europe occidentale
7 398	8 261	8 307	8 361	2,2	0,1	0,2	Allemagne
3**	3**	...	3	1,9	...	...	Andorre
746	791	749	770	1,2	-1,4	0,7	Autriche
769	1 059	1 058	806	6,6	0,0	-6,6	Belgique
2 292	2 505	2 565 ⁻¹	...	1,8	0,8	...	Canada
45	60	63	65	6,1	1,3	0,6	Chypre
465	439	426	450	-1,1	-0,7	1,4	Danemark
4 755	4 117	3 246	3 048	-2,8	-5,8	-1,6	Espagne
19 270	21 474	22 594	24 217	2,2	1,3	1,8	États-Unis
427	461	490	426	1,5	1,6	-3,5	Finlande
5 522	5 981	5 929	5 827	1,6	-0,2	-0,4	France
851	835	739	696	-0,4	-3,0	-1,5	Grèce
346	389	338	321	2,4	-3,5	-1,3	Irlande
29	30	32	35**	0,7	1,3	2,0	Islande
309	542	588	607	11,9	2,1	0,8	Israël
5 118	4 708	4 404	4 506	-1,7	-1,7	0,6	Italie

TABLEAU A2.2 EFFECTIFS SCOLARISÉS PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Région	Effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire						
	Total (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
Pays ou territoire	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
Luxembourg	23	28	32	35	3,5	3,9	1,6
Malte	37	35	34	31	-0,9	-0,7	-2,4
Monaco	2	2	2	...	1,3	1,5	...
Norvège	309	321	420	432	0,7	7,0	0,7
Pays-Bas	1 082	1 208	1 279	1 283	2,2	1,4	0,1
Portugal	1 020	867	811	758	-3,2	-1,7	-1,7
Royaume-Uni	4 533	5 284,2	4 632	4 686	3,1	-3,2	0,3
Saint-Marin	1	1	1	...	-1,3	2,4	...
Suède	578	666	776	691	2,9	3,9	-2,9
Suisse	404	478	538	532	3,4	3,0	-0,3
Asie du Sud et de l'Ouest							
Afghanistan	628	...	749	4 430	...	...	55,9
Bangladesh	...	...	17 668	17 953	...	...	0,4
Bhoutan	...	...	85	...	...	...	...
Inde	99 118	109 734	113 613	136 194**	2,1	0,9	4,6
Iran, République islamique d'	9 370	9 492**	8 288	7 307	0,3	-3,3	-3,1
Maldives	...	51	74	63	...	9,5	-3,7
Népal	2 884	3 448	3 529**	4 030 ⁺¹	3,6	0,6	3,4
Pakistan	...	13 500**	13 987*	16 207	...	0,9	3,8
Sri Lanka	2 113	1 844	...	1 580	-2,7	...	...
Afrique subsaharienne							
Afrique du Sud	7 210	...	7 445	...	...	...	...
Angola	990	...	1 057** ⁻¹	...	...	...	...
Bénin	490	722	932	1 320	8,1	6,6	9,1
Botswana	299	319**	324	329	1,3	0,4	0,3
Burkina Faso	504	701	852	1 140	6,8	5,0	7,5
Burundi	633	518**	710*	968	-3,9	8,2	8,1
Cameroun	1 964	1 786	2 237	2 979	-1,9	5,8	7,4
Cap-Vert	70	...	92	85	...	...	-1,8
Comores	73	79	93	104	1,5	4,4	2,7
Congo	494	497	419	584	0,1	-4,2	8,7
Côte d'Ivoire	1 415	1 662	1 944	...	3,3	4,0	...
Erythrée	109	242	296	375	17,2	5,2	6,1
Ethiopie	2 466	3 380	4 874	8 019 ⁺¹	6,5	9,6	13,3
Gabon	215**	251	266**	281**	3,1	1,5	1,4
Gambie	86	125	155	175	7,6	5,6	3,1
Ghana	1 945	2 197	2 561	2 930 ⁺¹	2,5	3,9	3,4
Guinée	347	584	790	1 147	11,0	7,9	9,8
Guinée équatoriale	75**	...	75 ⁻¹	...	...	...	...
Guinée-Bissau	80**	...	150	...	...	...	...
Kenya	5 456	5 598	5 035	5 926	0,5	-2,6	4,2
Lesotho	361	375	411	427	0,7	2,3	1,0
Libéria	...	...	496	...	...	...	...
Madagascar	1 571	1 638	2 208	3 366	0,8	7,8	11,1
Malawi	1 401	2 887	2 695	2 842	15,6	-1,7	1,3
Mali	395	683	1 017	1 397	11,6	10,4	8,3
Maurice	135	125	135	124 ⁺¹	-1,6	2,1	-2,2
Mozambique	1 217	...	2 544	3 569	...	...	8,8

Effectifs scolarisés dans l'enseignement secondaire							Région
Total (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)			Pays ou territoire
1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004	
22**	27	33	35	4,1	4,7	1,6	Luxembourg
33	35	36	42	1,5	0,7	3,7	Malte
3	3	3	...	0,9	0,2	...	Monaco
371	364	372	400	-0,3	0,5	1,9	Norvège
1 402	1 480	1 379	1 397	1,1	-1,7	0,3	Pays-Bas
670	947	831	665	7,2	-3,2	-5,4	Portugal
4 336**	6 697	8 258	6 399	9,1	5,4	-6,2	Royaume-Uni
1	1	1	...	0,3	-4,7	...	Saint-Marin
588	810	934	712	6,6	3,6	-6,6	Suède
567	560	549	564	-0,3	-0,5	0,6	Suisse
							Asie du Sud et de l'Ouest
282	528**	...	594	13,4	...	...	Afghanistan
...	...	10 329	11 051 ⁻¹	...	...	2,3	Bangladesh
...	...	23	...	...	...	...	Bhoutan
54 975**	66 634	71 031	83 858	3,9	1,6	4,2	Inde
5 085	8 270*	9 955	10 313	10,2	4,7	0,9	Iran, République islamique d'
...	27	20	29**	...	-7,0	9,6	Maldives
774	1 121	1 348	2 054 ⁺¹	7,7	4,7	8,8	Népal
4 345	5 588**	...	7 272	5,2	...	...	Pakistan
2 106	...	...	2 286	...	...	...	Sri Lanka
							Afrique subsaharienne
2 939	...	4 142	4 447 ⁻¹	...	...	2,4	Afrique du Sud
187	...	355	...	...	...	...	Angola
80**	137**	229	338**	11,3	13,8	10,2	Bénin
78	118**	163**	170**	8,6	8,4	1,1	Botswana
99	...	190	246**	...	...	6,7	Burkina Faso
44	...	...	152	...	...	...	Burundi
500	...	700	1 161	...	...	13,5	Cameroun
10*	...	...	50	...	...	...	Cap-Vert
15*	21**	28**	43	7,0	7,1	11,1	Comores
183	215	173	235**	3,2	-5,3	8,0	Congo
394**	525**	620**	...	5,9	4,3	...	Côte d'Ivoire
...	80	135	194	...	14,0	9,5	Erythrée
866	819	2 168	4 506 ⁺¹	-1,1	27,5	15,8	Ethiopie
...	81	90**	...	...	2,7	...	Gabon
20	32	53	85**	9,5	13,5	12,5	Gambie
851**	...	1 057	1 350 ^{**+1}	...	...	5,0	Ghana
86	133	172 ^{**+1}	349	9,1	9,0	15,2	Guinée
...	...	21**	...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	...	26	...	...	...	...	Guinée-Bissau
644**	...	1 909	2 420**	...	...	6,1	Kenya
49	68	74	89	7,0	2,2	4,7	Lesotho
...	...	136	...	...	...	...	Libéria
340**	320**	347 ^{**+1}	...	-1,2	2,7	...	Madagascar
61	142	487	505	18,5	36,1	0,9	Malawi
84	152	243**	398	12,5	12,5	13,1	Mali
83**	96	105	128 ^{**+1}	3,0	2,4	3,9	Maurice
162	...	124	243	...	...	18,4	Mozambique

TABLEAU A2.2 EFFECTIFS SCOLARISÉS PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Région	Effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire						
	Total (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
Pays ou territoire	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
Namibie	342	373	389	...	1,8	1,1	...
Niger	369	441	579	980	3,6	7,1	14,0
Nigéria	13 777	14 078	18 802**	21 111	0,4	7,5	2,9
Ouganda	2 617**	3 069	6 559	7 152 ⁺¹	3,2	20,9	2,2
Rép. Démocratique du Congo	4 562	...	4 083	...	...	...	...
République centrafricaine	308	...	...	421**	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	3 512	3 943	4 382	7 541 ⁺¹	2,3	2,7	14,5
Rwanda	1 100	...	1 432	1 753	...	...	5,2
Sao Tomé-et-Principe	...	...	24 ⁻¹	30	...	...	4,6
Sénégal	708	876	1 108	1 383	4,3	6,1	5,7
Seychelles	10	10	10	9	-0,5	0,3	-2,1
Sierra Leone	382**	...	443	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	173	202	214	...	3,2	1,4	...
Tchad	525	591	914	1 125**	2,4	11,5	5,3
Togo	647	825	915	985	5,0	2,6	1,9
Zambie	1 510	...	1 590	2 251	...	...	9,1
Zimbabwe	2 289	2 494	2 461	...	1,7	-0,3	...

Note pour le Royaume-Uni: 2) De 1992/93 à 1996/97, les données incluent les élèves éduqués dans des classes pour enfants dans les écoles primaires, auparavant considéré comme de l'éducation préprimaire, de même que les élèves dont l'âge est inférieur à l'âge obligatoire, dans les écoles préprimaires indépendantes et spécialisées.

Effectifs scolarisés dans l'enseignement secondaire							Région
Total (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)			Pays ou territoire
1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004	
73	105	124	141 ⁻¹	7,3	4,4	4,3	Namibie
77	93	106**	158	3,8	3,5	10,5	Niger
3 123	...	...	6 316	...	...	...	Nigéria
277**	...	547	651**+1	...	...	3,6	Ouganda
...	...	1 253**	...	...	...	...	Rép. Démocratique du Congo
51	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
183	212	271** ⁻¹	...	2,9	8,6	...	République-Unie de Tanzanie
70	...	130	204	...	...	11,9	Rwanda
...	...	...	7	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
181**	209	250	360	2,9	4,6	9,6	Sénégal
9	9	8	7	0,2	-4,0	-1,1	Seychelles
102	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	Somalie
44**	58	60	62 ⁻¹	5,4	1,1	1,2	Swaziland
64**	93	137	222**	7,9	10,2	12,8	Tchad
126	169	261**	375	6,2	11,4	9,5	Togo
214**	...	276	364	...	...	7,1	Zambie
711	751	844	762	1,1	3,0	-2,5	Zimbabwe

TABLEAU A2.3 TAUX DE PARTICIPATION, DE PROGRESSION ET DE SURVIE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. TAUX DE PARTICIPATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Région	Taux net de scolarisation - enseignement primaire (%)			Taux brut de scolarisation - enseignement primaire (%)			Taux de survie à la dernière année de l'enseignement primaire (%)	
	2000	2004	IPS 2004	2000	2004	IPS 2004	1999	2003
États arabes								
Algérie	91,5	96,7	0,98	107,7	111,7	0,93	91,4	93,4
Arabie saoudite	58,8	53,1	0,98	69,4	67,3	0,96	93,2	91,8
Bahreïn	95,5**	96,8	1,01	103,7	104,0	1,00	92,4**	100,9
Djibouti	27,7	32,8	0,81	33,4	39,1	0,79	...	...
Égypte	92,9**	95,4**	0,97**	100,5**	100,7**	0,96**	99,1**	98,6**
Emirats arabes unis	77,2	71,2	0,97	88,0	83,8	0,97	89,7	94,7
Iraq	83,3	87,7	0,86	90,9	98,5	0,83	49,4**	...
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	114,3**	112,5** ⁻¹	1,00** ⁻¹	...	...
Jordanie	92,7	91,1	1,02	99,9	98,2	1,01	96,9	97,8
Koweït	82,7**	86,0**	1,03**	95,5	96,5	1,00	94,0	97,2**
Liban	95,0**	93,2	0,99	110,9	106,8	0,96	91,3	96,8
Maroc	76,7	86,1	0,94	93,2	105,9	0,90	75,0	...
Mauritanie	62,7**	74,3	0,99	86,6	94,1	0,98	60,9**	69,4
Oman	80,6	77,9	1,02	90,8	87,3	1,00	91,9	97,0
Qatar	94,6**	89,8	0,99	103,4	101,7	0,98	...	...
République arabe syrienne	93,4**	91,8	0,96	104,6	122,9	0,95	86,9	91,8
Soudan	43,2**	...	...	51,3	60,1	0,87	77,1**	87,9
Territoires autonomes palestiniens	95,8	86,3	1,00	109,3	92,9	1,00	100,4	98,5
Tunisie	94,4	97,4	1,00	113,7	109,9	0,97	87,1	93,3
Yémen	59,7**	75,3**	0,73**	76,3**	87,5	0,71	...	67,3**
Europe centrale et orientale/Asie centrale								
Albanie	99,8	95,6 ⁻¹	0,99 ⁻¹	109,1	104,2 ⁻¹	0,99 ⁻¹	92,4**	...
Arménie	81,3**	93,7	1,04	91,8**	100,9	1,03	...	143,4
Azerbaïdjan	85,6**	83,8	0,98	94,3	96,8	0,98	96,6	98,6
Bélarus	...	89,9	0,97**	111,3	101,2	0,97	99,2	103,7
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	96,8	95,1	0,99	105,2	104,8	0,98	92,9	93,7
Croatie	85,9	87,3 ⁻¹	0,99 ⁻¹	93,1	94,4 ⁻¹	0,99 ⁻¹	100,4	...
Estonie	96,4	94,1	1,00	103,4	99,9	0,97	98,5	...
Fédération de Russie	...	91,5**	1,01**	99,6 ⁻¹	122,9	1,00	...	...
Géorgie	93,4**	92,8	0,99	100,1	95,1	1,00	100,2	105,1
Hongrie	87,8	89,1	0,99	101,1	97,9	0,99	...	97,6
Kazakhstan	88,8**	92,6	0,99	98,9	109,2	0,99	...	101,4
Kirghizistan	86,6	90,1	0,99	96,8	98,0	1,00	94,5*	95,8
Lettonie	91,9	84,6	0,99	99,9	92,9	0,97	97,0	98,3
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	92,1	92,0	1,00	99,6	97,7	1,00	97,5	98,2
Lituanie	95,7	89,4	1,00	105,3	97,2	0,99	99,5	98,5
Mongolie	90,9	84,2	1,01	100,0	104,4	1,02	87,2	90,9
Ouzbékistan	...	...	...	...	99,8**	0,99**	...	...
Pologne	96,6	97,3	1,00	98,6	98,9	0,99	98,3	99,9
République de Moldova	78,9	77,5	0,99	85,1	84,9	0,99	95,4	90,0
République tchèque	89,8	85,8	1,03	104,1	101,9	0,99	98,3	98,4
Roumanie	93,6	91,9	0,99	102,5	106,5	0,98	95,7	95,2
Serbie-et-Monténégro	96,4**	...	...	98,9*	...	...	...	...
Slovaquie	...	83,4	1,01	102,9	99,1	0,99	96,9	97,6
Slovénie	96,3	97,8	1,00	99,9	122,8	0,99	...	108,3

Pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire		Taux net de scolarisation - enseignement secondaire (%)			Taux brut de scolarisation - enseignement secondaire (%)			Région
2000	2004	2000	2004	IPS 2004	2000	2004	IPS 2004	Pays ou territoire
États arabes								
14,2	11,8	...	66,2**	1,05**	...	80,7	1,07	Algérie
5,2	4,2	56,6**	52,4**	0,96**	72,0	67,8	0,88	Arabie saoudite
4,3	3,2	87,3**	89,9	1,07	96,6	98,8	1,06	Bahreïn
14,1	18,0	...	18,7**	0,70**	14,4	21,5	0,69	Djibouti
5,5**	4,0**	...	79,1** ⁻²	0,94** ⁻²	83,4**	87,1**	0,95**	Égypte
3,4	2,2	72,9	62,4	1,06	80,3	66,4	1,06	Emirats arabes unis
12,3	8,0	31,2	37,9	0,71	36,2	44,8	0,66	Iraq
...	...	...	...	...	...	103,9** ⁻¹	1,06** ⁻¹	Jamahiriya arabe libyenne
0,6	1,0	79,2** ⁻¹	81,1	1,02	87,3	87,4	1,01	Jordanie
3,3	2,5**	83,9**	77,6** ⁻²	1,05** ⁻²	93,2	89,9	1,06	Koweït
8,5	10,6	...	...	...	82,1	88,7	1,09	Liban
12,3	13,2	30,7**	35,1** ⁻¹	0,86** ⁻¹	38,7	47,6	0,84	Maroc
15,2**	14,4	...	14,1**	0,82**	18,9	20,2	0,83	Mauritanie
7,3	0,8	67,7	74,7	1,01	78,4	86,4	0,96	Oman
2,7** ⁻¹	...	76,4**	87,2	0,98	90,4	96,8	0,97	Qatar
7,1	7,5	36,4	58,1	0,93	40,6	63,2	0,93	République arabe syrienne
11,3	2,2	...	...	...	26,3	32,8	0,93	Soudan
2,1	0,2	77,5	89,4	1,05	81,2	93,6	1,05	Territoires autonomes palestiniens
16,2	7,3	68,3**	64,0 ⁻¹	1,11 ⁻¹	75,1**	81,3	1,02	Tunisie
10,6 ⁻¹	4,3**	33,7**	...	...	43,4**	47,8	0,48	Yémen
Europe centrale et orientale/Asie centrale								
3,9	2,8 ⁻¹	68,7	73,9 ⁻¹	0,98 ⁻¹	72,8	77,8 ⁻¹	0,97 ⁻¹	Albanie
0,1**	0,1	84,7**	88,7	1,03	86,3**	91,4	1,03	Arménie
0,4	0,3	72,4**	77,0	0,98	75,4	83,1	0,97	Azerbaïdjan
0,6	0,1	...	87,3	1,01**	84,7	93,5	1,01	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
3,1	2,3	85,1	88,5	0,98	91,4	102,1	0,96	Bulgarie
0,5	0,4 ⁻¹	82,1	85,0 ⁻¹	1,02 ⁻¹	85,3	88,2 ⁻¹	1,02 ⁻¹	Croatie
2,3	2,0	83,4	89,7	1,03	91,6	98,1	1,02	Estonie
1,2-1	0,7	...	75,6**	1,07**	...	92,9	0,99	Fédération de Russie
0,3	0,3	77,2**	80,7	1,00	78,9	82,3	0,99	Géorgie
2,1	2,2	85,3	90,7**	0,99**	96,4	96,5	0,99	Hongrie
0,3	0,1	85,3**	92,1	0,99	91,2	98,1	0,98	Kazakhstan
0,3	0,1	...	...	...	84,5	88,0	1,01	Kirghizistan
2,0	2,7	86,2	86,6	0,73	90,9	96,5	1,00	Lettonie
0,1	0,2	80,9**	81,1** ⁻²	0,97** ⁻²	84,1	84,1	0,98	L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine
0,8	0,6	92,9	92,9	1,01	98,9	98,1	0,99	Lituanie
0,8	0,6	59,6	82,3	1,14	62,6	89,5	1,14	Mongolie
...	n**	...	...	...	...	94,6**	0,97**	Ouzbékistan
0,8	0,6	90,2**	90,0	1,03	100,2	96,7	1,01	Pologne
1,0	0,4	68,5	68,7	1,05	71,4	73,7	1,04	République de Moldova
1,2	1,1	...	89,9	1,02	87,9	95,7	1,01	République tchèque
3,4	2,4	76,3	80,8	1,03	80,6	85,1	1,01	Roumanie
1,0**	...	...	...	...	90,1*	...	...	Serbie-et-Monténégro
2,4	2,6	...	89,9	1,02	86,6	94,2	1,01	Slovaquie
1,0	0,5	92,8	94,7	1,00	102,6	99,8	1,00	Slovénie

TABLEAU A2.3 TAUX DE PARTICIPATION, DE PROGRESSION ET DE SURVIE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. TAUX DE PARTICIPATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Région	Taux net de scolarisation - enseignement primaire (%)			Taux brut de scolarisation - enseignement primaire (%)			Taux de survie à la dernière année de l'enseignement primaire (%)	
	Pays ou territoire	2000	2004	IPS 2004	2000	2004	IPS 2004	1999	2003
Tadjikistan	89,1 ⁻¹	96,7	0,96	98,2	99,9	0,95	96,7	99,5
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquie	...	89,3**	0,95**	96,2**	93,3	0,94	...	91,6**
Ukraine	...	82,1	1,00*	104,8	94,8	1,00	96,7	...
Asie de l'Est et le Pacifique								
Australie	92,5	95,8	1,00	98,7	102,8	1,00	...	80,8**
Brunéi Darussalam	...	...	...	109,7	109,2	1,00	92,2	118,4**
Cambodge	90,9**	97,6	0,96	106,3	136,6	0,92	48,6**	53,5
Chine	...	...	...	...	117,6	1,00	97,3	99,9 ⁻¹
Fidji	97,6**	96,2	0,99	109,1	106,0	0,98	82,1	95,8
Iles Cook	77,4**	...	...	87,9*	82,1** ⁻¹	0,98** ⁻¹	...	...
Iles Marshall	...	89,6** ⁻¹	0,99** ⁻¹	100,6**	112,7** ⁻¹	0,94** ⁻¹	...	...
Iles Salomon	...	79,6	0,99	85,6	119,5	0,97	...	...
Indonésie	93,9**	94,4	0,98	110,9**	117,0	0,98	...	88,5
Japon	100,0	99,9	1,00	101,1	100,4	1,00	...	...
Kiribati	92,2	...	...	109,0	114,9*	1,03*	96,0	81,4
Macao, Chine	85,5	89,2	0,97	102,9	105,6	0,92	127,5	109,3
Malaisie	96,9	93,2 ⁻¹	1,00 ⁻¹	97,1	93,5 ⁻¹	1,00 ⁻¹	...	97,7 ⁻¹
Micronésie (Etats fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	81,8	87,0 ⁺¹	1,01 ⁺¹	89,4	96,5 ⁺¹	1,01 ⁺¹	...	40,4
Nauru	...	...	...	75,6*	83,7**	0,99** ⁻¹	...	...
Nioué	93,3*	...	...	93,3*	86,8*	1,19*	...	...
Nouvelle-Zélande	98,9	99,3	1,00	102,2	101,7	1,00	...	...
Palaos	96,4**	...	...	113,3	114,2**	0,92**	91,9**	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	78,9	75,4 ⁻¹	0,88 ⁻¹	78,9	75,4** ⁻¹	0,88** ⁻¹	57,4	58,2** ⁻¹
Philippines	...	94,0	1,02	113,1 ⁻¹	112,4	0,99	...	72,2
Rép. démocratique populaire lao	81,7	84,4	0,94	115,3	116,4	0,88	54,3	62,6
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée	96,7	99,6 ⁺¹	0,99 ⁺¹	98,0	105,1 ⁺¹	0,99 ⁺¹	101,5	99,9
Samoa	90,0	90,4**	1,00**	99,2	99,8	1,00	92,4	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	84,3	86,9 ⁺¹	0,97 ⁺¹	94,7	98,5 ⁺¹	0,96 ⁺¹	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	139,7 ⁻²	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	78,9 ⁻¹
Tonga	90,8 ⁻¹	92,7	0,96	110,6	114,7	0,95	...	...
Tuvalu	...	...	...	108,7	98,5*	1,07*	170,5**	124,9**
Vanuatu	93,0**	93,9	0,98	112,9	118,0	0,97	68,9	...
Viet Nam	95,3	92,9** ⁻²	...	106,6	98,0	0,93	82,8	86,8** ⁻¹
Amérique latine et les Caraïbes								
Anguilla	...	88,3**	1,02**	111,0**	92,7**	1,03**	94,7**	70,5
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	...	132,1	125,8** ⁻¹	0,98** ⁻¹	84,4**	90,9** ⁻¹
Argentine	...	98,8 ⁻¹	0,99 ⁻¹	117,8	112,2 ⁻¹	0,99 ⁻¹	88,7	...
Aruba	99,3*	96,6*	0,99*	112,9*	114,5*	0,95*	97,0	97,1
Bahamas	87,4**	83,7	1,02	93,3**	92,7	1,00	...	...
Barbade	97,7	97,2	0,99	108,7	107,0	0,99	94,2	97,5
Belize	96,1	95,2	1,01	117,4	124,1	0,98	76,9	107,5

Pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire		Taux net de scolarisation - enseignement secondaire (%)			Taux brut de scolarisation - enseignement secondaire (%)			Région
2000	2004	2000	2004	IPS 2004	2000	2004	IPS 2004	Pays ou territoire
0,3	0,2	70,8	79,4	0,85	73,5	81,8	0,84	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
...	3,2	...	...	...	...	79,2	0,75	Turquie
0,7	0,1	89,3**	83,5	1,00*	97,4	92,9	0,98*	Ukraine
Asie de l'Est et le Pacifique								
...	n	88,6**	85,5**	1,01**	158,8	148,6	0,96	Australie
a	2,6	...	...	...	87,6	93,6	1,05	Brunéi Darussalam
22,2**	10,6	15,4	25,8**	0,73**	17,0	29,4**	0,69**	Cambodge
...	0,3	...	...	...	62,9	72,5	1,00	Chine
a	2,2	76,6**	82,6**	1,06**	80,8	87,7	1,07	Fidji
2,6 ⁻¹	...	57,2**	...	...	58,5*	63,9** ⁻¹	1,02** ⁻¹	Iles Cook
a**	a** ⁻¹	...	74,4** ⁻¹	1,06** ⁻¹	...	86,6** ⁻¹	1,04** ⁻¹	Iles Marshall
...	8,7	17,7	26,4** ⁻¹	0,86** ⁻¹	19,2	29,6** ⁻¹	0,81** ⁻¹	Iles Salomon
5,9**	2,9	48,6**	56,9	0,99	54,9**	64,1	0,99	Indonésie
...	...	99,5**	99,9**	...	102,1	101,6	1,00	Japon
a	a	...	70,4*	1,18*	100,0	90,7*	1,22*	Kiribati
7,5	5,9	65,5	76,8	1,08	78,9	95,9	1,04	Macao, Chine
a	a ⁻¹	69,1	75,5 ⁻¹	1,14 ⁻¹	69,3	75,8 ⁻¹	1,14 ⁻¹	Malaisie
...	...	...	...	...	...	...	...	Micronésie (Etats fédérés de)
0,5	33,5	33,6	37,6 ⁺¹	0,98 ⁺¹	37,6	40,7 ⁺¹	0,99 ⁺¹	Myanmar
n	n ⁻¹	...	...	...	45,4*	47,8** ⁻¹	1,07** ⁻¹	Nauru
a	a	93,4* ⁻¹	...	...	95,9**	97,7*	0,95*	Nioué
...	...	...	94,6	1,03	109,8	114,4	1,09	Nouvelle-Zélande
n	...	...	...	...	86,1	97,8**	1,06**	Palaos
n	n** ⁻¹	22,8	...	...	22,8	25,8** ⁻¹	0,79** ⁻¹	Papouasie-Nouvelle-Guinée
1,9 ⁻¹	2,1	50,8 ⁻¹	61,1	1,20	75,8 ⁻¹	85,9	1,11	Philippines
19,8	19,9	28,6	37,1	0,85	35,6	45,9	0,76	Rép. démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	Rép. populaire démocratique de Corée
n	0,2	94,5	90,4 ⁺¹	1,00 ⁺¹	97,6	92,9 ⁺¹	1,00 ⁺¹	République de Corée
1,0	0,9**	64,0	65,7**	1,14**	77,9	80,3	1,12	Samoa
...	... ⁻¹	...	...	...	...	...	...	Singapour
3,5 ⁻¹	...	...	64,2 ⁺¹	1,02 ⁺¹	...	73,2 ⁺¹	1,03 ⁺¹	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	34,2 ⁻²	...	Timor-Leste
a	a ⁻¹	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
6,3**	6,2** ⁻²	72,2**	...	...	101,1	97,8	...	Tonga
a	a	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
10,6	10,7	32,5**	39,3**	0,86**	33,8	41,3	0,86	Vanuatu
3,3	2,4** ⁻¹	61,0**	64,8** ⁻²	0,92** ⁻²	64,6	73,5	0,95	Viet Nam
Amérique latine et les Caraïbes								
0,5**	21,8	100,0**	92,9**	1,00**	110,0**	100,4**	1,02**	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
12,0**	12,6** ⁻¹	81,6	76,9** ⁻¹	1,10** ⁻¹	88,6	86,6** ⁻¹	1,09** ⁻¹	Antilles néerlandaises
5,9	6,4 ⁻¹	79,1*	79,1 ⁻¹	1,07 ⁻¹	96,7	86,4 ⁻¹	1,07 ⁻¹	Argentine
7,6	8,5	79,9*	74,3*	1,02*	100,4*	98,4*	1,02*	Aruba
a**	a	...	73,8	1,12	116,2**	80,1	1,10	Bahamas
a	a	89,6	95,1	1,05	101,1	110,1	1,01	Barbade
9,5	10,8	58,8**	71,4**	1,05**	68,2	85,3	1,04	Belize

TABLEAU A2.3 TAUX DE PARTICIPATION, DE PROGRESSION ET DE SURVIE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. TAUX DE PARTICIPATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Région	Taux net de scolarisation - enseignement primaire (%)			Taux brut de scolarisation - enseignement primaire (%)			Taux de survie à la dernière année de l'enseignement primaire (%)	
	2000	2004	IPS 2004	2000	2004	IPS 2004	1999	2003
Pays ou territoire	2000	2004	IPS 2004	2000	2004	IPS 2004	1999	2003
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	95,0	95,2**	1,01**	114,8	113,5**	0,99**	79,8	83,4**
Brésil	91,7	92,9 ⁻¹	1,00 ⁻¹	150,7	141,0 ⁻¹	0,94 ⁻¹	...	...
Chili	86,8	85,9	0,99	100,3	103,7	0,95	100,8	98,4
Colombie	88,5**	83,2	1,01	112,4	111,3	0,99	66,6	77,5**
Costa Rica	92,0	91,8	1,01	108,0	111,8	0,99	87,7	89,5**
Cuba	97,6	96,2	0,97	105,2	100,4	0,95	92,6	97,4
Dominique	94,6**	87,7*	1,01*	102,6*	95,5*	0,99*	90,4**	84,4
El Salvador	...	92,3**	1,00**	110,3	114,4	0,97	62,8**	69,6**
Équateur	98,0	97,7**	1,01**	115,2	116,9	1,00	74,6	72,6**
Grenade	85,8**	83,9*	0,99*	96,4*	91,7*	0,96*	25,5**	82,6 ⁻¹
Guatemala	85,8	93,0	0,95	103,9	113,2	0,92	51,7	75,1**
Guyana	97,1**	95,1	0,99	122,2	125,7**	0,99**	92,7	...
Haïti	...	81,2	1,02	...	182,8	1,00	...	...
Honduras	87,6	90,6	1,02	106,0	113,0	1,00	...	59,1
Iles Caïmanes	96,2*	87,2**	0,95**	107,8*	93,2**	0,95**	100,2**	... ⁻¹
Iles Turques et Caïques	...	81,5*	1,08*	...	93,6*	1,03*	168,6	252,9
Iles Vierges britanniques	94,9**	94,7**	1,00**	110,3	107,7*	0,96*	99,9**	105,4
Jamaïque	90,4	90,6	1,01	94,7	95,3	1,00	...	101,8
Mexique	97,6	97,8	1,00	108,7	109,2	0,98	87,2	90,4
Montserrat	...	94,3*	0,96*	...	107,6*	0,97*	66,2**	57,8**
Nicaragua	80,5	87,9	0,99	103,2	112,2	0,98	45,9	54,8**
Panama	97,8	98,2	1,00	109,0	112,2	0,97	90,1	81,0**
Paraguay	92,2	88,4 ⁻¹	1,00 ⁻¹	113,2**	105,9**	0,97**	73,3**	...
Pérou	97,6	97,1	1,00	121,3	113,9	0,99	83,0	...
République dominicaine	86,1	86,0	1,02	117,8	112,0	0,95	70,6	53,9
Sainte-Lucie	94,5**	97,6	0,97	101,8	105,6	0,96	93,0**	93,7
Saint-Kitts-et-Nevis	...	94,0*	1,08*	120,2*	101,2*	1,07*	...	91,7
Saint-Vincent-et-les Grenadines	90,5**	93,9**	0,97**	102,4	106,2	0,95	...	108,3
Suriname	...	92,4** ⁻¹	1,07** ⁻¹	...	119,9** ⁻¹	1,02** ⁻¹	...	...
Trinité-et-Tobago	93,2	92,2*	0,99*	104,2	102,3*	0,97*	114,3	96,2*
Uruguay	90,4	90,4	1,01	109,4	109,1**	0,98**	...	85,7**
Venezuela	87,8	92,0	1,01	101,6	105,1	0,98	88,1	88,9
Amérique du Nord et Europe occidentale								
Allemagne	83,9	84,0	1,02	105,1	100,2	1,00	99,5	99,3
Andorre	...	88,5**	0,97**	...	101,4**	0,98**	...	112,3
Autriche	90,8	90,4	1,02	103,2	105,9	1,00	...	...
Belgique	98,7**	98,8	1,00	105,0	103,9	0,99	...	...
Canada	98,4	...	...	98,4	100,2** ⁻²	1,00** ⁻²	...	...
Chypre	95,3*	96,1*	1,00*	96,7*	97,7*	1,00*	96,0	102,5
Danemark	97,4	99,9	1,00	101,6	101,0	1,00	101,8	...
Espagne	99,7	99,4	0,99	107,4	107,7	0,98	...	...
États-Unis	94,8	92,4	0,96	100,5	99,0	0,97	...	...
Finlande	99,6	99,3	1,00	100,5	100,5	0,99	100,4	100,4
France	99,1	98,9	1,00	106,2	104,8	0,99	98,0	...
Grèce	93,5	99,4	0,99	95,7	101,6	0,99	...	...
Irlande	93,2	96,4	1,00	103,2	106,5	0,99	...	...

Pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire		Taux net de scolarisation - enseignement secondaire (%)			Taux brut de scolarisation - enseignement secondaire (%)			Région
2000	2004	2000	2004	IPS 2004	2000	2004	IPS 2004	Pays ou territoire
...	a ⁻²	...	86,1 ⁻²	...	...	86,1 ⁻²	...	Bermudes
3,2	1,6**	...	73,6**	0,99**	80,0**	88,5**	0,97**	Bolivie
25,0	20,6 ⁻²	68,5	75,7 ⁻¹	1,07 ⁻¹	104,2	102,0 ⁻¹	1,11 ⁻¹	Brésil
2,0	2,4	72,1	77,7	1,02	82,7	89,1	1,01	Chili
5,4	4,3	56,5**	54,9**	1,11**	69,8	74,5	1,11	Colombie
8,1	6,9	49,5	50,2	1,07	60,5	67,6	1,05	Costa Rica
1,4	0,7	80,3	86,6	1,02	82,6	92,5	1,01	Cuba
3,0**	4,3	75,6**	90,4**	1,03**	95,0*	106,6*	0,99*	Dominique
6,8**	6,7**	43,7**	48,1** ⁻¹	1,03** ⁻¹	53,1	60,4**	1,01**	El Salvador
2,4	2,0**	47,2	52,2	1,01	57,1	61,1	1,00	Équateur
6,5**	3,4	55,9**	78,2**	1,10**	80,3**	100,7*	1,09*	Grenade
14,5	13,3	26,9**	33,7**	0,92**	38,0	48,6	0,90	Guatemala
2,3	1,5**	78,6	76,0	1,57	88,1**	89,9**	1,55**	Guyana
...	15,4	...	24,8	1,08	...	43,6	0,99	Haïti
...	8,5	...	33,5 ⁻¹	1,06 ⁻¹	...	65,5	1,24	Honduras
0,2**	n	88,9*	90,9**	1,10**	95,6*	97,4**	1,10**	Iles Caïmanes
8,4	5,5	...	77,7**	1,00**	...	90,8*	0,99*	Iles Turques et Caïques
4,3**	4,1	79,6**	79,5**	1,11**	98,5**	95,7*	1,06*	Iles Vierges britanniques
5,1	2,8	77,2**	79,2	1,03	86,3	88,1	1,02	Jamaïque
6,2	4,8	56,1**	63,8	1,03	71,8	79,7	1,07	Mexique
0,8	3,4	...	100,0*	...	...	114,1*	1,10*	Montserrat
5,1	10,5	35,1	40,7	1,13	53,4	63,7	1,15	Nicaragua
6,0	5,5	61,1**	63,7	1,10	67,1	70,2	1,07	Panama
7,7	7,3**	46,8**	52,3**	1,06**	59,9	62,9**	1,01**	Paraguay
10,7	7,6	66,0	68,8	1,00	86,0	91,6	1,01	Pérou
5,1	7,3	39,5	49,3**	1,21**	58,4	68,4	1,23	République dominicaine
3,3**	2,3	63,8**	62,6**	1,00**	75,8	73,7	1,00	Sainte-Lucie
a	a	...	98,3*	0,97*	119,0*	109,6*	0,97*	Saint-Kitts-et-Nevis
...	6,4	57,9**	62,3	1,02	69,2	77,6	0,97	Saint-Vincent-et-les Grenadines
...	...	...	63,2** ⁻¹	1,38** ⁻¹	...	73,2** ⁻¹	1,34** ⁻¹	Suriname
4,7	5,2*	70,0**	71,9**	1,05**	79,8**	83,8*	1,07*	Trinité-et-Tobago
8,9	8,3**	69,9**	68,9**	1,10**	98,0	107,9**	1,15**	Uruguay
6,7	7,3	50,4	61,2	1,15	59,3	72,0	1,14	Venezuela
Amérique du Nord et Europe occidentale								
1,7	1,5	87,2**	88,1	1,00	98,4	100,0	0,98	Allemagne
...	n	...	71,4**	1,01**	...	81,3**	1,03**	Andorre
1,5 ⁻¹	...	88,8**	89,8	0,98	99,1	100,9	0,95	Autriche
...	...	...	96,9** ⁻¹	1,01** ⁻¹	144,9	108,9	0,97	Belgique
...	...	94,1 ⁻¹	...	...	105,4 ⁻¹	108,5** ⁻²	1,00** ⁻²	Canada
0,3	0,3	88,0*	93,0*	1,03*	92,5*	97,7*	1,03*	Chypre
a	a	88,3	92,2	1,03	126,6	124,2	1,05	Danemark
...	... ⁻¹	90,2	96,7	1,04	112,0	119,1	1,06	Espagne
...	...	86,8	89,7	1,02	94,0	94,8	1,01	États-Unis
0,5	0,4	95,0**	94,0	1,01	124,3	109,4	1,05	Finlande
4,2	...	93,4	96,2	1,02	109,7	110,6	1,01	France
...	...	81,3	86,5	1,04	89,5	96,3	1,01	Grèce
1,7	1,0	83,2	86,5	1,06	106,9	111,6	1,08	Irlande

TABLEAU A2.3 TAUX DE PARTICIPATION, DE PROGRESSION ET DE SURVIE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. TAUX DE PARTICIPATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Région	Taux net de scolarisation - enseignement primaire (%)			Taux brut de scolarisation - enseignement primaire (%)			Taux de survie à la dernière année de l'enseignement primaire (%)	
	2000	2004	IPS 2004	2000	2004	IPS 2004	1999	2003
Pays ou territoire	2000	2004	IPS 2004	2000	2004	IPS 2004	1999	2003
Islande	99,1	99,0**	0,98**	101,4	100,9**	0,98**	104,9	109,3**
Israël	97,9**	97,6	1,01	113,3	110,2	1,01	...	100,8
Italie	98,4	98,8	1,00	101,5	101,4	1,00	96,6	110,7
Luxembourg	95,7	90,9	1,00	100,0	99,4	1,00	89,0**	86,5
Malte	95,5	94,0	1,00	105,6	102,4	0,99	101,6	...
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	99,7	98,9	1,00	100,3	98,9	1,00	...	101,7
Pays-Bas	99,4	98,7	0,99	108,1	107,4	0,97	100,4	...
Portugal	...	98,9	0,99	124,7	116,2	0,96	...	...
Royaume-Uni	99,8	98,7	1,00	101,6	106,5	1,00	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	99,4	98,6	1,00	109,2	99,1	1,00	...	...
Suisse	95,8	93,9	1,00	104,5	102,3	0,99	...	105,5
Asie du Sud et de l'Ouest								
Afghanistan	...	...	...	19,2	92,9	0,44	...	...
Bangladesh	89,4*	93,8*	1,03*	108,9	108,9	1,03	64,9	65,1
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	81,3	...
Inde	83,3*	91,9	0,94	98,8	116,2**	0,93**	62,0	78,9
Iran, République islamique d'	79,7	88,6	0,99	93,6	103,0	1,10	...	90,2
Maldives	96,1	89,7 ⁻²	1,01 ⁻²	127,3	103,5	0,97	...	...
Népal	65,7*	79,2**	0,87**	108,8**	113,9	0,88	58,0	67,1**
Pakistan	...	66,2*	0,73*	71,2*	82,1	0,73	...	...
Sri Lanka	...	95,7	1,06	...	95,7	1,06	...	...
Afrique subsaharienne								
Afrique du Sud	90,4	88,8 ⁻¹	1,01 ⁻¹	106,7	105,0 ⁻¹	0,97 ⁻¹	57,4	...
Angola	...	...	...	64,3** ⁻¹	...	...	...	...
Bénin	51,9**	82,6	0,78	77,5	98,9	0,77	...	63,1
Botswana	79,6	82,1**	1,03**	102,2	104,5	0,99	82,0	85,2**
Burkina Faso	35,8	40,5	0,77	44,3	53,0	0,78	60,9	69,2
Burundi	43,3**	57,0	0,89	60,8*	79,9	0,83	...	54,9
Cameroun	...	...	...	91,8	116,8	0,85	77,7**	89,3
Cap-Vert	97,7	91,8	0,99	118,2	110,6	0,95	97,1**	87,8
Comores	55,1**	...	...	84,2	85,5	0,88	...	55,9
Congo	...	...	...	72,7	88,7	0,93	...	180,2
Côte d'Ivoire	53,0	56,0* ⁻¹	0,80* ⁻¹	70,3	71,8* ⁻¹	0,79* ⁻¹	61,9	...
Erythrée	40,9	47,8	0,85	62,1	66,5	0,80	95,3	80,3
Ethiopie	36,1	46,4 ⁺¹	0,89 ⁺¹	63,4	77,0 ⁺¹	0,81 ⁺¹	61,8	59,0
Gabon	...	...	...	128,8**	129,5**	0,99**	...	55,5** ⁻¹
Gambie	66,7	75,2**	1,06**	79,9	81,4	1,06	...	...
Ghana	60,7	57,9 ⁺¹	1,01** ⁺¹	80,5	81,4 ⁺¹	0,94 ⁺¹	...	106,2
Guinée	47,0	63,8	0,84	60,2	79,1	0,81	77,9	76,6
Guinée équatoriale	84,1**	59,3	0,95	125,5	98,7	0,94	...	...
Guinée-Bissau	45,2	...	...	69,8	...	...	...	...
Kenya	66,8	76,4	1,00	97,7	111,3	0,94	...	72,8*
Lesotho	81,6	85,9	1,06	119,6	131,1	1,00	58,4	56,9
Libéria	65,7	...	...	99,2	...	...	...	...
Madagascar	65,0	88,8	1,00	99,7	133,5	0,96	51,1	57,0

Pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire		Taux net de scolarisation - enseignement secondaire (%)			Taux brut de scolarisation - enseignement secondaire (%)			Région
2000	2004	2000	2004	IPS 2004	2000	2004	IPS 2004	Pays ou territoire
n	n**	84,7**	86,3**	1,04**	107,9	114,6**	1,06**	Islande
...	1,6	87,5**	89,1	1,00	92,4	92,7	1,00	Israël
0,4	0,3	87,6**	92,4	1,02	92,8	99,1	0,99	Italie
5,0**	4,3	81,7	79,2	1,07	94,4	94,9	1,06	Luxembourg
2,0	2,0	...	87,6	1,06	88,4	105,3	0,93	Malte
n	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
n ⁻¹	n	95,1**	96,3	1,01	116,5	115,6	1,03	Norvège
a	a	91,9**	89,2	1,01	124,0	118,8	0,98	Pays-Bas
...	...	84,4**	...	...	108,2	96,7	1,11	Portugal
a ⁻¹	...	94,5	100,0**	...	158,0	117,3	1,03	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	...	95,8	98,4	1,03	152,3	102,6	1,04	Suède
1,6	1,6	84,6	83,1	0,93	95,6	93,4	0,92	Suisse
Asie du Sud et de l'Ouest								
...	...	...	...	...	...	15,6	0,21	Afghanistan
6,5	7,0	46,9	48,0 ⁻¹	1,11 ⁻¹	50,3	51,3 ⁻¹	1,11 ⁻¹	Bangladesh
13,2	...	...	...	...	...	...	...	Bhoutan
4,2	3,2**	...	49,0**	0,80**	47,9	53,5	0,80	Inde
5,4	2,3	...	78,1	0,94	78,0	81,9	0,94	Iran, République islamique d'
8,7**	11,3**	40,0**	51,3** ⁻²	1,15** ⁻²	55,6	72,8**	1,14**	Maldives
24,8	21,7** ⁺¹	35,3	45,7 ⁺¹	0,86**	Népal
...	...	...	...	...	...	27,2	0,73	Pakistan
...	...	...	...	...	...	80,9	1,00	Sri Lanka
Afrique subsaharienne								
8,8	...	61,7**	...	...	84,9	90,5 ⁻¹	1,07 ⁻¹	Afrique du Sud
22,0**	...	...	...	...	14,7	...	...	Angola
19,9**	23,1	15,8	...	...	19,8	25,9**	0,52**	Bénin
3,4	5,2**	58,9**	60,9**	1,10**	72,9**	75,1**	1,05**	Botswana
17,0	13,0	9,1**	9,5**	0,68**	10,9	12,1**	0,68**	Burkina Faso
25,0*	29,1	...	...	...	...	12,1	0,75	Burundi
26,7	25,1	...	...	...	29,0	43,8	0,70*	Cameroun
11,6	13,0	...	55,0	1,12	...	65,7	1,10	Cap-Vert
26,0**	27,1	...	...	...	24,0**	35,1	0,76	Comores
27,2	24,5	...	...	...	32,4	38,6**	0,84**	Congo
24,2	17,6* ⁻¹	18,0**	20,0** ⁻²	0,57** ⁻²	22,0**	24,9** ⁻²	0,55** ⁻²	Côte d'Ivoire
19,4	21,3	21,8	23,6	0,66	27,3	33,8	0,56	Erythrée
13,4	11,2	16,2	27,8** ⁺¹	0,65** ⁺¹	17,5	31,0 ⁺¹	0,65 ⁺¹	Ethiopie
36,5**	34,4** ⁻¹	...	...	...	45,3**	50,1** ⁻²	...	Gabon
12,2 ⁻¹	...	27,2	44,9**	0,83**	33,6	46,8**	0,83**	Gambie
5,0	6,7	31,8**	37,0** ⁺¹	0,90** ⁺¹	37,4	43,6** ⁺¹	0,85** ⁺¹	Ghana
23,3	10,5	14,5**	21,2**	0,51**	14,5** ⁻¹	25,9	0,48	Guinée
11,8 ⁻¹	23,5	...	36,6 ⁻¹	0,71 ⁻¹	30,9**	56,5 ⁻¹	0,67 ⁻¹	Guinée équatoriale
24,0	...	8,7**	...	...	17,8	...	...	Guinée-Bissau
...	5,8*	37,0**	40,1**	1,01**	39,2	48,0**	0,93**	Kenya
18,3	18,2	19,0**	23,1	1,54	30,3	36,4	1,27	Lesotho
...	...	17,1**	...	...	32,2	...	...	Libéria
27,9	30,0	11,3** ⁻¹	...	...	14,1** ⁻¹	...	...	Madagascar

TABLEAU A2.3 TAUX DE PARTICIPATION, DE PROGRESSION ET DE SURVIE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. TAUX DE PARTICIPATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Région	Taux net de scolarisation - enseignement primaire (%)			Taux brut de scolarisation - enseignement primaire (%)			Taux de survie à la dernière année de l'enseignement primaire (%)	
	2000	2004	IPS 2004	2000	2004	IPS 2004	1999	2003
Pays ou territoire								
Malawi	...	95,3	1,05	139,0	124,9	1,02	36,6	...
Mali	41,5** ⁻¹	46,5	0,85	52,8	63,8	0,79	65,6**	84,6
Maurice	92,9	95,1 ⁺¹	1,02 ⁺¹	105,3	102,8 ⁺¹	1,00 ⁺¹	100,0	...
Mozambique	55,5	71,0	0,90	74,2	94,9	0,83	28,2	...
Namibie	74,1	73,7 ⁻¹	1,08 ⁻¹	101,9	100,9 ⁻¹	1,01 ⁻¹	81,7	...
Niger	25,3	39,2	0,71	30,5	44,7	0,72	...	69,2
Nigéria	...	60,1**	0,89**	95,5**	99,2	0,85	...	27,9
Ouganda	...	...	...	127,3	125,4	0,99	...	...
Rép. Démocratique du Congo	...	...	...	48,4 ⁻¹	...	...	...	...
République centrafricaine	...	...	...	...	64,4**	0,69**	...	...
République-Unie de Tanzanie	51,4**	85,9 ⁺¹	0,98 ⁺¹	66,0	100,9 ⁺¹	0,96 ⁺¹	...	80,0
Rwanda	...	73,2	1,04	101,8	119,2	1,02	30,2	30,9
Sao Tomé-et-Principe	84,8 ⁻¹	98,2	1,00	106,3 ⁻¹	132,9	0,98	...	60,3
Sénégal	54,4**	66,1	0,95	64,5	76,0	0,95	...	72,2
Seychelles	86,6	96,4*	1,01*	118,1	109,7*	1,00*	99,1	...
Sierra Leone	...	...	...	64,9	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	76,1	76,7 ⁻¹	1,01 ⁻¹	100,4	100,6 ⁻¹	0,95 ⁻¹	64,3	...
Tchad	53,7	56,9** ⁻¹	0,68** ⁻¹	66,7	71,0**	0,64**	46,8	36,7**
Togo	76,6	78,8	0,85	103,7	101,1	0,84	...	70,3
Zambie	62,6	79,8	1,00	74,7	98,8	0,96	66,3	...
Zimbabwe	82,2	81,9 ⁻¹	...	98,1	96,0 ⁻¹	0,98 ⁻¹	...	...

Pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire		Taux net de scolarisation - enseignement secondaire (%)			Taux brut de scolarisation - enseignement secondaire (%)			Région
2000	2004	2000	2004	IPS 2004	2000	2004	IPS 2004	Pays ou territoire
15,4	18,0	31,0	24,7	0,86	31,6	28,9	0,81	Malawi
17,4	19,0	...	...	...	15,0**	22,3	0,61**	Mali
4,2	4,8	69,7**	82,5**+1	1,01**+1	77,6	88,4**+1	0,99**+1	Maurice
23,5	20,6	3,2	4,0	0,78	6,1	10,8	0,70	Mozambique
13,2	...	36,0	37,5 ⁻¹	1,35 ⁻¹	58,9	58,2 ⁻¹	1,14 ⁻¹	Namibie
11,9	5,3	5,3** ⁻¹	6,8	0,68	6,0**	7,9	0,67	Niger
...	3,0	...	27,3**	0,82**	...	34,6	0,81	Nigéria
...	13,7	13,1	13,0**+1	0,87**+1	15,9	16,0**+1	0,79**+1	Ouganda
...	...	...	...	...	18,0**	...	...	Rép. Démocratique du Congo
...	...	...	...	...	...	11,6** ⁻²	...	République centrafricaine
...	5,3	...	...	...	5,9** ⁻¹	7,0 ⁺¹	...	République-Unie de Tanzanie
32,5	18,8	...	...	...	11,0	14,3	0,89	Rwanda
30,7 ⁻¹	24,6	...	26,0	1,07	...	40,2	1,05	Sao Tomé-et-Principe
13,6	12,9	...	15,3	0,72	15,1	19,4	0,72	Sénégal
a	a	98,3	93,1*	1,07*	113,1	102,2*	1,08*	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
16,1	...	30,5	29,0 ⁻¹	1,24 ⁻¹	43,0	41,9 ⁻¹	1,01 ⁻¹	Swaziland
24,6	24,2**	7,4	10,8** ⁻¹	0,33** ⁻¹	11,0	15,1**	0,32**	Tchad
27,0	23,8	22,2**	...	...	30,4**	38,9	0,50	Togo
6,2	6,9	18,3**	23,7**	0,78**	22,0	25,8	0,79	Zambie
a	a ⁻¹	39,7**	33,9 ⁻¹	0,93 ⁻¹	42,3	36,4 ⁻¹	0,91 ⁻¹	Zimbabwe

TABEAU A2.4 PERSONNEL ENSEIGNANT AU PRIMAIRE ET RATIOS ÉLÈVES/ENSEIGNANT

Région	Nombre d'enseignants au primaire (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
États arabes							
Algérie	151,3	169,0	170,6	170,0	2,2	0,2	-0,1
Arabie saoudite	119,9	169,3	190,7	204,4	7,1	3,0	1,8
Bahreïn	3,5*	...	4,2**	5,0** ⁻²	...	...	8,0
Djibouti	0,7	1,0	1,2**	1,3** ⁻²	6,3	4,4	3,9
Égypte	291,4**	340,3**	345,8**	362,7**	3,2	0,4	1,2
Emirats arabes unis	12,5	15,8	16,9	17,0	4,7	1,8	0,1
Iraq	134,1	145,5	170,1	211,1	1,6	4,0	5,5
Jamahiriya arabe libyenne	85,5	...	...	...	...	...	...
Jordanie	36,9	51,7	...	39,4** ⁻¹	7,0	...	...
Koweït	7,0	9,7	10,2	12,3	6,7	1,1	4,9
Liban	...	...	27,7**	32,1	...	...	3,8
Maroc	91,7	109,8	127,6	147,7	3,7	3,8	3,7
Mauritanie	3,7	5,7**	7,9	9,8	8,7	8,6	5,4
Oman	9,6	11,9	12,6	15,7**	4,5	1,4	5,7
Qatar	4,3	5,9	4,7**	7,3	6,5	-5,6	12,1
République arabe syrienne	97,8	113,5	112,0	124,7**	3,0	-0,3	2,7
Soudan	60,0	95,2	...	105,1** ⁻¹	9,7	...	...
Territoires autonomes palestiniens	...	14,6	...	14,4	...	...	...
Tunisie	50,6	59,9	60,9	59,6	3,4	0,4	-0,5
Yémen	...	...	77,2** ⁻¹	...	...	...	...
Europe centrale et orientale/Asie centrale							
Albanie	28,8	31,4	12,6	11,8 ⁻¹	1,7	-20,5	-3,2
Arménie	...	11,3	...	6,6	...	...	...
Azerbaïdjan	...	34,2	37,5	42,5	...	2,3	3,2
Bélarus	...	...	32,9	26,2	...	...	-5,6
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	62,5	25,5	23,3	18,8	-16,4	-2,2	-5,3
Croatie	23,3	10,6	10,6	10,8 ⁻¹	-14,5	0,0	1,1
Estonie	...	7,3**	8,6	7,7** ⁻²	...	4,3	-5,5
Fédération de Russie	340,0	...	349,0** ⁻¹	320,2**	...	...	-1,7
Géorgie	20,5	18,0	17,7	16,5 ⁻¹	-2,6	-0,3	-3,5
Hongrie	90,5	43,2*	46,8	42,6	-13,8	2,0	-2,3
Kazakhstan	56,3	...	64,5**	60,2	...	...	-1,7
Kirghizistan	22,1	24,1	19,3	18,3	1,7	-5,4	-1,2
Lettonie	9,5	10,4	8,9	7,1	1,8	-3,6	-5,5
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	13,0	13,5	5,9	5,7	0,7	-18,7	-0,9
Lituanie	11,3	13,7	13,3	11,6	3,9	-0,8	-3,4
Mongolie	5,9	7,1	7,8	7,2	3,7	2,3	-2,0
Ouzbékistan	73,8	...	...	...	...	...	...
Pologne	317,5	323,5	293,2**	226,1**	0,4	-2,4	-6,3
République de Moldova	13,0	14,2**	12,1	10,5	1,8	-4,0	-3,5
République tchèque	23,6	28,4	38,2	29,9	3,7	7,7	-5,9
Roumanie	57,1	69,5	64,1	57,5	4,0	-2,0	-2,6
Serbie-et-Monténégro	...	...	19,3	...	...	...	...
Slovaquie	...	16,3**	17,6	14,4	...	2,0	-4,9
Slovénie	...	7,2	6,7**	6,2	...	-1,9	-1,9
Tadjikistan	23,8	26,8**	31,7	32,1	2,4	4,3	0,3

% d'enseignantes		% d'enseignants formés		Ratio élèves/enseignant				Région
1991	2004	2000	2004	1991	1996	2000	2004	Pays ou territoire
États arabes								
39,1	49,8	94,6	98,3	27,7	27,3	28,4	26,5	Algérie
47,5	51,7	93,3	...	15,7	13,3	12,0	11,7	Arabie saoudite
54,3*	75,8** ⁻²	...	...	19,3*	...	18,3**	16,4** ⁻²	Bahreïn
37,1	29,9** ⁻²	...	...	42,7	36,0	32,0**	34,4** ⁻²	Djibouti
51,6**	55,0**	...	...	23,9	24,1	23,0**	21,9**	Égypte
64,3	82,6	...	60,9	18,3	16,5	16,1	15,0	Emirats arabes unis
70,1	72,2	100,0	100,0	24,8	20,0	21,4	20,5	Iraq
...	...	...	...	13,7	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
61,7	64,0** ⁻¹	...	...	25,1	20,8	...	19,9** ⁻¹	Jordanie
61,4	85,5	100,0	100,0	17,8	14,6	13,8	12,8	Koweït
...	84,4	...	13,5	...	...	13,9**	14,1	Liban
37,2	45,0	...	...	27,1	28,2	28,8	27,6	Maroc
17,8	28,2	...	100,0	44,7	51,0	45,0	44,5	Mauritanie
47,0	61,7**	99,6	...	27,5	25,7	25,1	19,4**	Oman
72,4	85,1	...	...	11,4	9,1	13,1**	8,9	Qatar
64,1	61,9**	...	...	25,1	23,5	24,8	17,6**	République arabe syrienne
51,0	62,4** ⁻¹	...	...	34,0	30,8	...	28,8** ⁻¹	Soudan
...	61,1	...	...	...	41,8	...	26,9	Territoires autonomes palestiniens
44,8	51,2	...	...	27,8	24,5	23,2	20,6	Tunisie
...	...	...	...	...	...	29,8** ⁻¹	...	Yémen
Europe centrale et orientale /Asie centrale								
55,0	75,7 ⁻¹	...	...	19,1	17,8	22,6	21,5 ⁻¹	Albanie
...	99,1	...	66,7	...	22,0	...	21,8	Arménie
...	84,9	99,9	99,8	...	20,4	18,7	14,3	Azerbaïdjan
...	99,2	...	98,5	...	...	18,2	15,4	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
77,3	92,6	...	...	15,4	17,0	16,8	16,7	Bulgarie
75,3	89,9 ⁻¹	100,0	100,0 ⁻¹	18,6	19,6	18,8	17,7 ⁻¹	Croatie
...	86,0** ⁻²	...	...	...	17,3	14,3	14,1** ⁻²	Estonie
98,8	98,5**	...	...	22,3	...	17,6** ⁻¹	16,6**	Fédération de Russie
92,3	95,0 ⁻¹	94,7	97,4 ⁻¹	17,2	16,1	16,8	22,0	Géorgie
83,5	95,9	...	...	12,5	11,7*	10,7	10,5	Hongrie
96,3	98,2	...	...	21,3	...	18,7**	17,9	Kazakhstan
80,5	96,0	46,3	54,8	...	19,6	24,1	24,2	Kirghizistan
...	97,2	...	...	15,1	13,5	15,1	13,0	Lettonie
...	69,2	...	...	20,6	19,5	21,5	20,0	L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine
93,6	97,7	...	...	17,9	16,3	16,4	14,7	Lituanie
89,7	94,4	95,4	...	28,1	24,8	32,6	32,9	Mongolie
78,7	...	...	...	24,1	...	...	...	Ouzbékistan
...	84,7**	...	...	16,3	15,8	11,3**	12,6**	Pologne
97,4	98,0	...	...	23,2	22,5	20,9	19,2	République de Moldova
...	84,0	...	...	23,1	19,1	16,9	17,9	République tchèque
84,0	86,9	...	...	21,9	20,0	18,6	17,5	Roumanie
...	...	100,0	...	...	...	20,1	...	Serbie-et-Monténégro
...	91,7	...	...	...	20,8	17,6	17,7	Slovaquie
...	97,3	...	...	...	14,0	13,0**	15,1	Slovénie
48,6	63,6	...	84,1	21,3	23,0	21,8	21,5	Tadjikistan

TABLEAU A2.4 PERSONNEL ENSEIGNANT AU PRIMAIRE ET RATIOS ÉLÈVES/ENSEIGNANT

Région	Nombre d'enseignants au primaire (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
Pays ou territoire							
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...
Turquie	225,9	...	...	...	...	...	...
Ukraine	182,0**	...	106,1**	99,5	...	...	-1,6
Asie de l'Est et le Pacifique							
Australie	96,0**	111,5**	...	...	3,0	...	...
Brunéi Darussalam	2,5	3,0*	3,3*	3,5**	3,4	2,4	1,7
Cambodge	40,8	40,2**	44,9	50,2	-0,3	2,8	2,8
Chine	5 581,8	5 664,1	6 751,9 ⁻¹	5 747,3**	0,3	6,0	-3,2
Fidji	4,7	...	4,1	4,0	...	...	-0,3
Iles Cook	...	...	0,1	0,1 ⁻¹	...	...	3,7
Iles Marshall	...	...	0,6 ⁻¹	0,5** ⁻¹	...	...	-1,1
Iles Salomon	2,4	...	3,0 ⁻¹	...	...	...	...
Indonésie	1 281,4	1 318,0	1 256,4**	1 448,0	0,6	-1,2	3,6
Japon	452,8	461,0**	363,9	379,0	0,4	-5,7	1,0
Kiribati	0,5	0,7	0,5	0,6	6,6	-11,0	8,3
Macao, Chine	...	...	1,6	1,6	...	...	0,8
Malaisie	126,1	147,1	154,7	174,5 ⁻¹	3,1	1,3	6,2
Micronésie (Etats fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	111,5	...	148,3	160,1 ⁺¹	...	...	1,9
Nauru	...	...	0,1	0,1 ⁻¹	...	...	-7,7
Nioué	...	...	0,02	0,02	0,0	-2,7	-1,5
Nouvelle-Zélande	19,0	18,1	19,5	21,6	-0,9	1,8	2,6
Palaos	...	...	0,1	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	13,4	...	18,1	19,2** ⁻¹	...	...	2,1
Philippines	317,0	330,7**	360,4 ⁻¹	377,0	0,8	2,9	0,9
Rép. démocratique populaire lao	21,0	24,5	27,6	28,2	3,1	3,1	0,5
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée	136,8	123,1	122,4	142,2 ⁺¹	-2,1	-0,1	3,8
Samoa	1,4	1,5	1,2	1,2**	0,7	-5,8	1,6
Singapour	9,8	10,6	...	...	1,5	...	...
Thaïlande	314,7	...	293,4	298,3** ⁻¹	...	...	0,6
Timor-Leste	...	...	...	3,6 ⁻²	...	...	...
Tokélaou	...	...	0,03	0,04 ⁻¹	4,4	-5,2	24,9
Tonga	0,7	...	0,8	0,8	...	...	2,8
Tuvalu	...	...	0,1	0,1	...	...	-1,3
Vanuatu	0,9	...	1,6	1,9	...	...	5,3
Viet Nam	252,4	298,9	340,9	362,6	3,4	3,3	1,6
Amérique latine et les Caraïbes							
Anguilla	...	...	0,1	0,1	...	...	6,8
Antigua-et-Barbuda	...	...	0,7	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	1,4	1,1** ⁻¹	...	...	-6,9
Argentine	...	326,6**	244,4	269,6** ⁻¹	...	-7,0	3,3
Aruba	...	...	0,5	0,6	...	...	3,2
Bahamas	...	1,5**	2,3**	1,7	...	11,3	-6,8
Barbade	1,6**	...	1,4**	1,4**	...	...	-0,6
Belize	1,8**	2,1**	1,9	2,1**	2,3	-1,6	2,4
Bermudes	...	0,5**	...	0,5 ⁻²	...	...	...
Bolivie	54,6	60,3	59,5**	64,6**	2,0	-0,3	2,1

% d'enseignantes		% d'enseignants formés		Ratio élèves/enseignant				Région
1991	2004	2000	2004	1991	1996	2000	2004	Pays ou territoire
...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
43,3	...	...	...	30,4	...	...	...	Turquie
98,0**	98,3	...	99,7	21,9	...	19,6**	18,6	Ukraine
Asie de l'Est et le Pacifique								
71,5**	...	...	...	16,7	16,6	...	...	Australie
56,8	73,6**	...	...	15,3	14,4*	13,6*	13,1**	Brunéi Darussalam
30,7	40,9	...	96,5	32,6	45,0	50,1	55,1	Cambodge
43,2	52,9**	...	...	21,9	23,3	...	21,1**	Chine
56,6	56,9	...	...	31,1	...	28,1	28,2	Fidji
...	86,1 ⁻¹	...	...	...	...	17,8	15,7 ⁻¹	Iles Cook
...	34,2** ⁻¹	...	...	...	...	14,9 ⁻¹	16,9** ⁻¹	Iles Marshall
...	...	...	...	20,5	...	19,2 ⁻¹	...	Iles Salomon
50,5	52,3	...	...	23,2	22,3	22,4**	20,1	Indonésie
58,4	65,0	...	...	20,7	18,2	20,7	19,2	Japon
58,2	73,3	...	...	29,2	23,6	31,7	24,7	Kiribati
...	89,1	83,5	90,9	...	...	30,0	24,4	Macao, Chine
57,2	66,3 ⁻¹	...	...	20,1	19,4	19,6	17,5 ⁻¹	Malaisie
...	...	...	...	...	...	...	...	Micronésie (Etats fédérés de)
61,8	80,9 ⁺¹	62,7	76,0 ⁺¹	48,3	...	32,8	30,9 ⁺¹	Myanmar
...	95,2 ⁻¹	...	...	...	...	21,5	21,8 ⁻¹	Nauru
...	100,0	...	...	19,5	...	14,7	11,5	Nioué
79,9	83,0	...	...	16,7	19,2	18,4	16,4	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	15,7	...	Palaos
33,8	39,0** ⁻¹	100,0	...	31,5	...	35,9	35,5** ⁻¹	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	89,4	100,0** ⁻¹	...	32,9	34,9	34,7 ⁻¹	34,5	Philippines
37,8	44,7	76,7	79,4	27,4	31,0	30,1	31,4	Rép. démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	Rép. populaire démocratique de Corée
50,1	74,0 ⁺¹	...	...	35,6	31,8	32,2	29,0 ⁺¹	République de Corée
72,1	72,6**	...	...	26,0	23,9	24,0	25,0**	Samoa
...	...	...	...	26,4	25,4	...	...	Singapour
...	58,4** ⁻¹	...	...	22,1	...	20,8	20,7** ⁻¹	Thaïlande
...	30,0 ⁻²	...	...	...	...	...	50,8 ⁻²	Timor-Leste
...	69,2 ⁻¹	...	...	...	...	9,9	5,8 ⁻¹	Tokélaou
67,4	63,0	...	...	23,4	...	22,1	20,3	Tonga
...	80,8	...	...	...	...	19,7	19,2	Tuvalu
40,3	53,7	...	...	28,7	...	22,5	20,0	Vanuatu
...	78,3	80,0	...	35,1	34,2	29,5	23,0	Viet Nam
Amérique latine et les Caraïbes								
...	90,0	77,9	67,0	...	...	20,0	14,3	Anguilla
...	...	46,9	...	...	...	18,7	...	Antigua-et-Barbuda
...	86,4** ⁻¹	100,0	...	...	...	17,6	19,8** ⁻¹	Antilles néerlandaises
...	86,4** ⁻¹	...	...	...	16,1	20,0	17,3** ⁻¹	Argentine
...	80,8	100,0	100,0	...	...	19,1	18,5	Aruba
...	97,2	65,2**	94,8	...	22,3	14,6**	19,6	Bahamas
72,0**	76,0**	82,5**	74,6**	17,6	...	17,4**	16,3**	Barbade
69,9**	72,0**	54,1	51,4**	26,1	26,9	23,3	23,2**	Belize
...	88,0 ⁻²	...	100,0 ⁻²	...	12,8	...	9,0 ⁻²	Bermudes
58,6	61,4**	90,6	...	24,4	26,4	25,1**	23,9**	Bolivie

TABLEAU A2.4 PERSONNEL ENSEIGNANT AU PRIMAIRE ET RATIOS ÉLÈVES/ENSEIGNANT

Région	Nombre d'enseignants au primaire (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
Pays ou territoire							
Brésil	1 296,0	1 388,2	815,1	860,8 ⁻¹	1,4	-12,5	2,8
Chili	81,7	74,0	55,8	64,3	-2,0	-6,8	3,6
Colombie	143,2	193,9**	197,4	188,1	6,3	0,4	-1,2
Costa Rica	14,1	17,6	22,1	25,0	4,5	5,9	3,1
Cuba	71,0	90,6	90,9	88,5	5,0	0,1	-0,7
Dominique	0,4	...	0,6	0,5	...	...	-3,6
El Salvador	...	34,5	...	...	...	...	...
Équateur	61,0	70,2	82,8	86,0	2,8	4,2	1,0
Grenade	...	...	0,8	0,9	...	...	3,0
Guatemala	36,8	43,4	58,6	73,8	3,4	7,8	5,9
Guyana	3,5	3,3	4,2	4,2**	-1,0	5,6	0,1
Haïti	24,1	38,7	...	...	10,0	...	...
Honduras	23,9	...	32,1	38,2	...	...	4,4
Iles Caïmanes	...	...	0,2	0,3	...	...	1,4
Iles Turques et Caïques	...	...	0,1**	0,2	...	...	12,6
Iles Vierges britanniques	0,1	...	0,2	0,2	...	...	5,5
Jamaïque	10,0**	10,0**	9,7**	12,0	0,0	-0,7	5,5
Mexique	471,6	516,1	543,7	519,2	1,8	1,3	-1,1
Montserrat	...	...	0,02	0,02	...	...	2,4
Nicaragua	18,6	21,0	23,5	26,9	2,4	2,8	3,4
Panama	...	...	16,2	17,9	...	...	2,5
Paraguay	29,2	41,7	...	34,0**	7,4	...	...
Pérou	134,7	151,7	149,5	185,8	2,4	-0,4	5,6
République dominicaine	...	...	43,9	60,1	...	...	8,1
Sainte-Lucie	1,1**	1,2	1,1	1,1	0,7	-1,9	-1,0
Saint-Kitts-et-Nevis	0,3**	...	0,4	0,4	...	...	0,8
Saint-Vincent-et-les Grenadines	1,1	...	1,0**	1,0**	...	...	-0,7
Suriname	2,7	...	...	3,3** ⁻¹	...	...	...
Trinité-et-Tobago	7,5	7,3	8,1	7,8*	-0,5	2,7	-0,9
Uruguay	15,7	16,9	17,4	17,6**	1,4	0,8	0,3
Venezuela	177,0	198,2	...	...	2,3	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale							
Allemagne	...	223,2	239,2	232,9	...	1,7	-0,7
Andorre	...	...	...	0,3	...	...	...
Autriche	34,2	30,7	29,2**	28,4	-2,2	-1,3	-0,7
Belgique	...	...	64,6**	64,6	...	...	0,0
Canada	154,7	148,6	140,7	...	-0,8	-1,3	...
Chypre	3,1	3,5	3,6	3,5	2,4	1,1	-0,7
Danemark	...	...	38,0	...	...	...	...
Espagne	128,0	162,1**	174,6	179,3	4,8	1,9	0,7
États-Unis	...	1 499,7	1 664,0	1 652,0	...	2,6	-0,2
Finlande	...	23,3	23,3	24,3	...	0,0	1,1
France	...	216,9	207,6**	203,0	...	-1,1	-0,6
Grèce	43,6	45,1	48,1**	58,4	0,7	1,6	5,0
Irlande	15,6	16,3	20,9**	24,8	0,9	6,3	4,4
Islande	...	...	2,9**	3,0**	...	...	1,0
Israël	47,5**	...	53,9 ⁻¹	62,4	...	...	3,0
Italie	265,6	251,8	258,8	260,8	-1,1	0,7	0,2

% d'enseignantes		% d'enseignants formés		Ratio élèves/enseignant				Région
1991	2004	2000	2004	1991	1996	2000	2004	Pays ou territoire
...	89,7 ⁻¹	...	...	22,5	23,9	24,8	22,0 ⁻¹	Brésil
73,2	78,1	...	...	24,9	30,3	32,2	27,3	Chili
...	76,5	...	...	30,1	25,4	26,5	28,0	Colombie
79,7	79,1	...	97,4	32,2	29,5	24,9	22,3	Costa Rica
78,9	76,9	100,0	100,0	12,5	11,9	11,5	10,2	Cuba
80,6	82,7	64,6	63,6	29,2	...	19,6	19,0	Dominique
...	...	...	...	...	32,8	...	...	El Salvador
...	69,7	87,0	70,9	30,2	28,8	23,3	23,1	Équateur
...	76,4	67,2	...	...	...	20,3	17,7	Grenade
...	57,6	...	...	34,0	34,8	32,6	30,9	Guatemala
76,1	86,2 ^{**}	51,4	...	29,7	30,0	26,2	26,6 ^{**}	Guyana
44,7	...	...	...	23,1	33,7	...	36,3	Haïti
73,9	74,7	...	87,2	38,1	...	34,1	32,9	Honduras
...	80,9	97,9	99,6	...	...	14,5	13,4	Iles Caïmanes
...	90,3	75,7 ^{**}	91,4^{**}	...	...	17,5 ^{**}	11,4	Iles Turques et Caïques
...	93,6	...	82,3 ^{**}	18,6	...	17,0	13,9	Iles Vierges britanniques
...	89,3	...	...	34,0	32,9	33,6 ^{**}	27,5	Jamaïque
...	66,0	...	...	30,5	28,3	27,2	28,5	Mexique
...	100,0	100,0	86,4	...	...	19,2	21,3	Montserrat
86,3	78,5	72,9	74,6	36,1	36,3	35,7	35,0	Nicaragua
...	75,6	74,9	74,3	...	...	24,7	24,0	Panama
...	72,4^{**}	...	...	24,7	21,5	...	27,8 ^{**}	Paraguay
...	63,3	...	...	28,6	27,4	29,0	22,2	Pérou
...	75,2	78,8	79,4	...	...	31,0	21,3	République dominicaine
82,9 ^{**}	86,4	...	77,8	29,0	26,9	23,2	22,7	Sainte-Lucie
73,5 ^{**}	85,3	61,2	55,0	22,1	...	19,4	17,4	Saint-Kitts-et-Nevis
66,7	72,6 ^{**}	...	72,1 ^{**}	19,7	...	18,6 ^{**}	17,4 ^{**}	Saint-Vincent-et-les Grenadines
84,1	85,1 ^{** -1}	...	...	22,4	...	...	19,5 ^{** -1}	Suriname
70,3	73,1 [*]	76,1	81,0 [*]	26,0	25,5	20,8	17,5 [*]	Trinité-et-Tobago
...	92,0^{**}	...	...	21,6	20,5	20,8	20,8 ^{**}	Uruguay
74,5	...	...	...	22,9	20,8	...	...	Venezuela
Amérique du Nord et Europe occidentale								
...	82,9	...	...	...	17,0	15,3	14,2	Allemagne
...	76,9	...	...	...	...	...	12,7	Andorre
81,7	90,9	...	...	10,8	12,5	13,5 ^{**}	13,1	Autriche
...	78,1	...	...	...	...	12,0 ^{**}	11,6	Belgique
68,7	...	...	...	15,4	16,5	17,3	...	Canada
60,0	82,8	...	...	20,5	18,7	17,7	17,6	Chypre
...	...	...	...	...	...	10,1	...	Danemark
72,7	69,0	...	...	22,0	17,3	14,5	13,9	Espagne
...	88,1	...	...	...	16,0	15,0	14,9	États-Unis
...	75,5	...	...	...	16,5	16,7	16,0	Finlande
...	81,2	...	...	...	18,7	18,7 ^{**}	18,6	France
52,2	62,2	...	...	18,7	15,0	13,4 ^{**}	11,3	Grèce
76,6	83,4	...	...	26,7	22,5	21,5 ^{**}	18,2	Irlande
...	78,4^{**}	...	...	...	...	10,9 ^{**}	10,5 ^{**}	Islande
82,0 ^{**}	85,3	...	...	15,3	...	13,4 ⁻¹	12,4	Israël
90,6	95,4	...	...	11,5	11,2	11,0	10,6	Italie

TABLEAU A2.4 PERSONNEL ENSEIGNANT AU PRIMAIRE ET RATIOS ÉLÈVES/ENSEIGNANT

Région	Nombre d'enseignants au primaire (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
Pays ou territoire							
Luxembourg	1,8	...	...	3,0	...	...	...
Malte	1,8	1,9	1,8	1,7	0,9	-1,0	-2,0
Monaco	...	0,1	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	41,2**	...	...	...
Pays-Bas	63,0	77,0**	...	...	4,1	...	...
Portugal	72,1	...	61,3	65,5	...	...	1,7
Royaume-Uni	229,1	283,9	248,1	259,0	4,4	-3,3	1,1
Saint-Marin	0,2	0,2	0,2	...	0,9	1,8	...
Suède	60,5**	59,4	65,5	68,3	-0,4	2,5	1,1
Suisse	...	...	41,5**	41,3	...	...	-0,1
Asie du Sud et de l'Ouest							
Afghanistan	...	...	11,7	68,0	...	...	55,2
Bangladesh	...	...	309,3	326,9	...	...	1,4
Bhoutan	...	...	2,1	2,4** ⁻²	...	...	8,0
Inde	2 108,7**	2 351,8**	2 840,3*	3 387,9**	2,2	4,8	4,5
Iran, République islamique d'	298,8	302,1*	316,9	365,2	0,2	1,2	3,6
Maldives	...	...	3,2	3,6 ⁻¹	...	...	6,0
Népal	74,5	89,4	88,7**	101,5 ⁺¹	3,7	-0,2	3,4
Pakistan	232,0**	315,0**	423,9**	432,2	6,3	7,7	0,5
Sri Lanka	68,1**	66,3	...	70,2	-0,5	...	...
Afrique subsaharienne							
Afrique du Sud	270,4	...	222,5	221,0 ⁻¹	...	...	-0,3
Angola	31,1	...	...	...	...	...	...
Bénin	13,6	13,9	17,7	25,6	0,5	6,3	9,6
Botswana	9,8	12,8**	12,1	12,7	5,4	-1,3	1,2
Burkina Faso	8,9	14,0	17,4	23,4	9,5	5,6	7,6
Burundi	9,5	10,3**	12,5*	18,9	1,7	4,9	10,9
Cameroun	38,4	40,1*	43,1**	55,3	0,9	1,8	6,4
Cap-Vert	...	...	3,2	3,2	...	...	-0,2
Comores	2,0	1,9**	2,5	3,0	-1,3	7,9	4,0
Congo	7,6	7,1**	6,9	7,1	-1,4	-0,5	0,5
Côte d'Ivoire	38,7**	40,5	43,2	48,3* ⁻¹	0,9	1,6	3,8
Erythrée	2,9	5,8	6,2	8,0	15,0	1,7	6,6
Ethiopie	68,4	89,2	76,6	110,9 ⁺¹	5,5	-3,7	9,7
Gabon	...	4,9	5,7**	7,8**	...	3,7	8,1
Gambie	2,8	4,1	4,2	4,7	8,4	0,4	2,7
Ghana	66,9	67,0	75,8	89,3 ⁺¹	0,0	3,1	4,2
Guinée	8,7	11,9	17,3	25,4	6,4	9,9	10,0
Guinée équatoriale	...	...	1,7	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	3,4	...	...	...	...
Kenya	173,1	...	146,2	149,9	...	...	0,6
Lesotho	6,7	7,9	8,6	9,8	3,4	2,1	3,4
Libéria	...	...	13,0	...	...	...	...
Madagascar	38,9	44,1	46,1	64,3	2,5	1,1	8,7
Malawi	22,9	49,1	38,5**	40,6**	16,5	-5,9	1,3
Mali	8,3**	9,8**	15,6	26,7	3,3	12,2	14,5
Maurice	6,4	5,2	5,2	5,3 ⁺¹	-3,9	-0,2	0,7
Mozambique	22,2	...	39,8	54,7	...	...	8,3

% d'enseignantes		% d'enseignants formés		Ratio élèves/enseignant				Région
1991	2004	2000	2004	1991	1996	2000	2004	Pays ou territoire
50,8	70,6	...	...	13,3	...	...	11,5	Luxembourg
79,3	86,8	...	...	20,7	18,9	19,1	18,8	Malte
...	...	...	...	...	18,6	...	...	Monaco
...	72,6**	...	...	...	...	...	10,5**	Norvège
53,0	...	...	...	17,2	15,7	...	...	Pays-Bas
81,5	81,8	...	...	14,1	...	13,2	11,6	Portugal
78,0	81,5	...	...	19,8	18,6	18,7	18,1	Royaume-Uni
89,4	...	...	...	5,8	5,2	5,4	...	Saint-Marin
76,9**	80,8	...	...	9,6	11,2	11,8	10,1	Suède
...	77,8	...	...	...	...	13,0**	12,9	Suisse
								Asie du Sud et de l'Ouest
...	22,0	...	...	...	...	64,0	65,2	Afghanistan
...	39,5	65,0	...	...	...	57,1	54,9	Bangladesh
...	36,1** ⁻²	94,8	...	...	...	41,1	37,9** ⁻²	Bhoutan
28,0**	44,0**	...	...	47,0	46,7	40,0*	40,2**	Inde
52,9	58,1	...	100,0	31,4	31,4	26,1	20,0	Iran, République islamique d'
...	63,6 ⁻¹	66,5	60,8 ⁻¹	...	...	22,7	18,2 ⁻¹	Maldives
13,7	30,1 ⁺¹	49,9	30,5 ⁺¹	38,7	38,6	39,8**	39,7 ⁺¹	Népal
26,5**	45,2	...	...	...	42,9	33,0**	37,5	Pakistan
...	78,9	...	...	31,0	27,8	...	22,5	Sri Lanka
								Afrique subsaharienne
58,5	74,4 ⁻¹	67,9	78,7 ⁻¹	26,7	...	33,5	33,8 ⁻¹	Afrique du Sud
...	...	...	...	31,9	...	22,4 ⁻¹	...	Angola
24,7	18,9	65,0	72,2	36,2	52,0	52,6	51,6	Bénin
78,2	78,6	89,2	...	30,4	24,9	26,7	25,8	Botswana
27,0	28,3	...	89,5	56,7	49,9	48,9	48,7	Burkina Faso
46,2	54,4	...	...	66,9	50,2	56,8*	51,2	Burundi
30,0	39,7	...	68,5	51,1	44,5*	51,9**	53,9	Cameroun
...	66,7	...	72,7	...	...	28,7	26,9	Cap-Vert
...	32,9	...	...	36,5	42,0	36,8	35,0	Comores
32,4	44,5	64,6	62,2	65,2	70,4	60,5	82,8	Congo
18,2**	24,0* ⁻¹	99,4	100,0* ⁻¹	36,5	41,0	45,0	42,4* ⁻¹	Côte d'Ivoire
45,3	35,9	72,0	83,1	37,7	41,5	47,5	46,7	Erythrée
23,9	44,6 ⁺¹	...	97,1 ⁺¹	36,1	37,9	63,6	72,3 ⁺¹	Ethiopie
...	44,7**	...	...	...	50,7	46,6**	36,0**	Gabon
30,8**	30,9	62,9	...	31,3	30,2	36,9	37,5	Gambie
35,8	31,1 ⁺¹	69,1	57,9 ⁺¹	29,1	32,8	33,8	32,8 ⁺¹	Ghana
22,5	24,1	...	...	39,9	49,2	45,6	45,2	Guinée
...	...	...	...	...	...	43,4	30,4	Guinée équatoriale
...	...	35,1	...	...	...	44,1	...	Guinée-Bissau
37,8	44,4	...	98,8	31,5	...	34,4	39,5	Kenya
80,2	35,9	74,2	66,8	54,0	47,4	47,9	43,6	Lesotho
...	...	...	...	...	...	38,3	...	Libéria
...	59,6	...	...	40,3	37,1	48,0	52,4	Madagascar
31,3	45,7**	...	...	61,1	58,8	70,0**	70,0**	Malawi
25,3**	28,4	...	...	47,4	69,7	65,3	52,2	Mali
44,6	62,9 ⁺¹	100,0	...	21,2	23,9	26,1	23,2 ⁺¹	Maurice
23,1	29,9	...	...	54,7	...	64,0	65,2	Mozambique

TABLEAU A2.4 PERSONNEL ENSEIGNANT AU PRIMAIRE ET RATIOS ÉLÈVES/ENSEIGNANT

Région	Nombre d'enseignants au primaire (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
Pays ou territoire							
Namibie	...	...	12,3	14,4** ⁻¹	...	...	5,4
Niger	8,8	11,3	14,2	22,4	5,0	6,0	12,0
Nigéria	353,6	416,7	458,0**	579,8	3,3	2,4	6,1
Ouganda	79,5**	87,0**	124,4**	143,2 ⁻¹	1,8	9,4	3,6
Rép. Démocratique du Congo	114,0**	...	154,6 ⁻¹	...	...	...	...
République centrafricaine	4,0	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	98,2	108,9	106,0**	135,0 ⁺¹	2,1	-0,7	6,2
Rwanda	19,2	...	26,5	28,3	...	...	1,6
Sao Tomé-et-Principe	...	...	0,7 ⁻¹	0,9	...	...	7,1
Sénégal	13,4	15,0	21,8	32,0	2,4	9,7	10,1
Seychelles	...	0,6	0,7	0,7**	...	4,3	-1,1
Sierra Leone	10,9	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	5,3	6,0	6,8	6,7 ⁻¹	2,2	3,4	-1,2
Tchad	8,0	9,4	13,3	16,2**	3,3	9,1	5,1
Togo	11,1	16,2	24,4	22,2	7,9	10,8	-2,3
Zambie	...	...	35,3	46,4**	...	...	7,0
Zimbabwe	58,4	63,7	66,4	61,3 ⁻¹	1,7	1,1	-4,0

% d'enseignantes		% d'enseignants formés		Ratio élèves/enseignant				Région
1991	2004	2000	2004	1991	1996	2000	2004	Pays ou territoire
...	60,6** ⁻¹	36,0	...	...	...	31,6	28,3** ⁻¹	Namibie
32,6	35,6	97,4	75,8	41,7	39,0	40,7	43,7	Niger
42,7	50,5	...	50,7	39,0	33,8	41,1**	36,4	Nigéria
...	38,6 ⁺¹	...	...	32,9	35,3	52,7**	49,9 ⁺¹	Ouganda
24,0	...	...	...	40,0	...	26,0 ⁻¹	...	Rép. Démocratique du Congo
24,9	...	...	...	77,0	...	...	...	République centrafricaine
40,5	47,9 ⁺¹	...	100,0 ⁺¹	35,8	36,2	41,4**	55,9 ⁺¹	République-Unie de Tanzanie
46,3	51,2	52,6	81,7	57,4	...	54,0	62,0	Rwanda
...	55,9	...	...	...	...	36,0 ⁻¹	32,1	Sao Tomé-et-Principe
26,9**	23,6	...	50,9	52,9	58,2	50,9	43,2	Sénégal
...	85,3**	81,1	...	...	17,1	14,7	14,0**	Seychelles
...	...	...	...	35,2	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
77,7	74,8 ⁻¹	90,4	90,6 ⁻¹	32,3	33,9	31,3	31,2 ⁻¹	Swaziland
5,9	10,0**	...	...	65,8	63,0	68,6	69,3**	Tchad
18,8	13,5	...	45,0	58,3	50,8	37,5	44,3	Togo
...	47,7**	...	...	...	...	45,0	48,5**	Zambie
40,4	50,6 ⁻¹	...	...	39,2	39,1	37,0	38,6 ⁻¹	Zimbabwe

TABLEAU A2.5 PERSONNEL ENSEIGNANT AU SECONDAIRE ET RATIOS ÉLÈVES/ENSEIGNANT

Région	Nombre d'enseignants au secondaire (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)			
	Pays ou territoire	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
États arabes								
Algérie	127,0	150,4	...	176,4**	3,4	...	...
Arabie saoudite	71,1	109,5	146,3	181,3	9,0	7,5	5,5	
Bahreïn	3,3**	4,4**	4,4**	5,2** ⁻²	6,0	-0,5	9,3	
Djibouti	0,5**	0,6	0,7 ⁻¹	0,7** ⁻²	6,0	2,7	2,7	
Égypte	304,6**	398,5**	473,7**	487,7**	5,5	4,4	0,7	
Emirats arabes unis	8,6	13,0**	16,4	20,8	8,7	5,9	6,1	
Iraq	55,7**	62,3	62,0	90,8	2,3	-0,1	10,0	
Jamahiriya arabe libyenne	17,6**	...	...	...	...	...	...
Jordanie	6,9	8,6	...	34,3** ⁻¹	4,4	...	...
Koweït	14,0**	19,1	22,2**	25,3	6,3	3,9	3,3	
Liban	...	...	42,1** ⁻¹	43,5	...	...	0,7
Maroc	81,5**	87,3**	90,8**	100,4**	1,4	1,0	2,5	
Mauritanie	2,3*	2,1	2,5	3,1	-1,7	4,8	5,8	
Oman	6,9	11,4	13,5	18,2**	10,5	4,3	7,7	
Qatar	3,5	4,1**	4,7**	5,4	2,8	3,6	3,4	
République arabe syrienne	54,1	62,9	70,2** ⁻¹	...	3,1	3,7	...	
Soudan	33,6	11,6**	...	52,7**	-19,1	...	...
Territoires autonomes palestiniens	...	6,9	...	23,1	...	...	...
Tunisie	33,1	46,1**	58,1**	68,8	6,9	5,9	4,3	
Yémen	...	...	73,8** ⁻¹	...	...	...	...
Europe centrale et orientale/Asie centrale								
Albanie	10,6	6,3	22,3	22,4 ⁻¹	-9,8	37,0	0,3	
Arménie	32,8**	32,6**	...	39,9	-0,1	...	...
Azerbaïdjan	...	85,8**	121,0	127,1	...	9,0	1,2	
Bélarus	...	...	105,7	105,0	...	...	-0,2
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	27,3	66,8	58,7	57,6	19,6	-3,2	-0,5	
Croatie	13,9	29,7	34,7	36,8 ⁻¹	16,5	3,9	2,0	
Estonie	...	11,1	11,9	12,3** ⁻²	...	1,8	1,3	
Fédération de Russie	1 034,1**	...	...	1 321,9**	...	...	...
Géorgie	82,9	69,0	59,2	49,0 ⁻¹	-3,6	-3,8	-6,1	
Hongrie	37,7**	107,0*	100,2 ⁻¹	98,1**	23,2	-2,2	-0,4	
Kazakhstan	167,0**	...	177,2**	184,6	...	...	1,0
Kirghizistan	48,2**	42,3	49,5	53,3	-2,6	4,0	1,9	
Lettonie	28,8	28,5	24,8	25,0	-0,2	-3,4	0,2	
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	4,2	4,8	13,8	14,3	2,7	30,2	0,8	
Lituanie	33,1**	36,2	37,7	42,0	1,8	1,0	2,8	
Mongolie	16,5	12,8	11,3	14,7	-5,0	-3,0	6,6	
Ouzbékistan	302,4	...	...	...	...	...	...
Pologne	103,8	119,6	...	242,1**	2,9	...	...
République de Moldova	36,3	33,8	31,2	31,3	-1,4	-1,9	0,1	
République tchèque	98,0	114,4	70,8	75,8	3,1	-11,3	1,7	
Roumanie	157,5	172,9	173,4	157,7	1,9	0,1	-2,3	
Serbie-et-Monténégro	...	...	56,3	...	...	...	...
Slovaquie	...	51,1**	54,9	52,2	...	1,8	-1,3	
Slovénie	...	14,9	16,9	16,5	...	3,1	-0,6	
Tadjikistan	...	88,9*	48,5	61,8	...	-14,1	6,3	

% d'enseignantes		% d'enseignants formés		Ratio élèves/enseignant		Région
1991	2004	2000	2004	2000	2004	Pays ou territoire
États arabes						
39,0	49,3**	...	...	...	20,8**	Algérie
40,9	50,4	86	...	12,7	11,2	Arabie saoudite
54,0**	69,6** ⁻²	...	...	14,0**	...	Bahreïn
25,8**	31,3** ⁻²	...	...	22,8 ⁻¹	...	Djibouti
39,3**	41,3**	...	...	16,9**	17,1**	Égypte
54,8	55,3	50	47	12,8	13,5	Emirats arabes unis
58,1**	58,3	100	100	19,7	18,8	Iraq
...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
46,9	54,0** ⁻¹	...	...	...	17,9** ⁻¹	Jordanie
52,3**	53,8	100**	100	10,8**	10,6	Koweït
...	51,7	...	...	8,9** ⁻¹	8,3	Liban
30,4**	33,3**	...	...	17,0**	18,7**	Maroc
10,2**	12,1	...	100	26,3	28,4	Mauritanie
37,4	53,6**	100	...	17,9	15,8**	Oman
56,2	55,2	...	...	10,1**	10,1	Qatar
41,4	...	...	...	14,7** ⁻¹	...	République arabe syrienne
35,2**	59,4**	...	...	...	24,5**	Soudan
...	49,7	...	...	...	27,2	Territoires autonomes palestiniens
31,8	44,3	...	...	19,0**	17,6	Tunisie
...	...	...	...	14,1** ⁻¹	...	Yémen
Europe centrale et orientale/Asie centrale						
41,8	55,9 ⁻¹	...	...	16,3	17,7 ⁻¹	Albanie
73,4**	81,0	...	67	...	9,8	Arménie
...	64,6	100	...	7,8	8,5	Azerbaïdjan
...	79,5	...	...	9,5	9,2	Bélarus
...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
61,1	77,2	...	...	11,9	12,2	Bulgarie
52,0**	67,0 ⁻¹	100	100 ⁻¹	11,8	10,9 ⁻¹	Croatie
...	82,6** ⁻²	...	...	9,8	...	Estonie
75,4**	80,4**	...	...	...	10,3**	Fédération de Russie
60,2	83,3 ⁻¹	82	...	7,5	6,4	Géorgie
48,5**	71,1**	...	...	10,0 ⁻¹	9,8**	Hongrie
71,9**	84,6	...	...	11,3**	11,3	Kazakhstan
64,3**	72,4	...	73	13,3	13,7	Kirghizistan
68,8**	82,2	...	...	10,7	11,0	Lettonie
47,3**	52,0	...	...	16,0	15,1	L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine
76,7**	80,6	...	...	11,2	10,3	Lituanie
61,9	72,2	...	...	19,9	22,7	Mongolie
47,7**	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
55,0*	69,6**	...	...	...	14,4**	Pologne
69,2	75,6	...	...	13,2	12,8	République de Moldova
60,1**	68,5	...	...	13,5	13,0	République tchèque
61,1	66,2	...	...	12,8	13,7	Roumanie
...	...	100	...	13,9	...	Serbie-et-Monténégro
...	76,6	...	...	12,2	12,9	Slovaquie
...	70,6	...	...	12,9	11,4	Slovénie
...	44,9	...	92	16,4	15,8	Tadjikistan

TABLEAU A2.5 PERSONNEL ENSEIGNANT AU SECONDAIRE ET RATIOS ÉLÈVES/ENSEIGNANT

Région	Nombre d'enseignants au secondaire (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
	Pays ou territoire	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...
Turquie	159,4	210,8*	...	...	5,7	...	...
Ukraine	316,1**	...	389,4**	360,8	...	...	-1,9
Asie de l'Est et le Pacifique							
Australie	111,0**	180,0**	...	...	10,2	...	...
Brunéi Darussalam	2,2	3,0	3,3	4,1	6,4	2,5	6,1
Cambodge	17,7**	18,5**	19,0	25,2**	0,8	0,7	7,2
Chine	3 631,5	4 099,3	4 763,0	5 314,4**	2,5	3,8	2,8
Fidji	...	...	...	4,6**	...	...	...
Iles Cook	...	...	0,1	0,1 ⁻¹	...	...	0,8
Iles Marshall	...	...	0,3	0,4** ⁻¹	...	...	11,9
Iles Salomon	0,4	...	1,3**	...	...	...	...
Indonésie	841,1**	917,7	903,7**	1 151,6	1,8	-0,4	6,2
Japon	658,6	...	628,4	612,6	...	...	-0,6
Kiribati	0,2	0,3	0,7	0,6	2,0	26,3	-1,5
Macao, Chine	...	...	1,5	2,0	...	...	7,8
Malaisie	80,6	96,1**	120,0**	141,9** ⁻¹	3,6	5,7	5,7
Micronésie (Etats fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	100,0	...	71,2	78,1 ⁺¹	...	...	2,4
Nauru	...	...	0,04	0,03 ⁻¹	...	...	-3,6
Nioué	0,03	...	0,02	0,03	...	...	3,2
Nouvelle-Zélande	23,3**	27,5	28,5	38,2	3,4	1,0	7,5
Palaos	...	...	0,1	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	3,1	...	7,6	8,4** ⁻¹	...	...	3,7
Philippines	121,9	139,0**	150,2 ⁻¹	168,1	2,7	2,6	2,3
Rép. démocratique populaire lao	12,1*	11,3	12,4	14,3	-1,4	2,4	3,5
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée	180,7	190,7	188,8	207,9 ⁺¹	1,1	-0,3	2,4
Samoa	0,5	0,7	1,0	1,1**	4,2	11,4	2,7
Singapour	12,0**	11,6**	...	...	-0,7	...	...
Thaïlande	133,9	...	242,9	215,8** ⁻¹	...	...	-3,9
Timor-Leste	...	...	...	1,6 ⁻²	...	...	...
Tokélaou	...	...	0,01	0,02 ⁻²	...	...	16,8
Tonga	0,9	...	1,0	1,0 ⁻²	...	...	1,0
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	0,3**	...	0,4	0,9** ⁻²	...	...	44,5
Viet Nam	190,8**	204,1**	283,6	390,8	1,4	8,6	8,3
Amérique latine et les Caraïbes							
Anguilla	...	...	0,1**	0,1	...	...	0,7
Antigua-et-Barbuda	0,4**	0,5**	0,4	...	6,7	-5,1	...
Antilles néerlandaises	...	...	1,1	1,2** ⁻¹	...	...	2,1
Argentine	...	270,8**	311,3	202,3** ⁻¹	...	3,5	-13,4
Aruba	...	...	0,4**	0,5	...	...	4,8
Bahamas	...	1,8*	1,7**	1,7	...	-0,7	0,0
Barbade	...	...	1,2**	1,3**	...	...	1,0
Belize	0,6	0,7**	1,0	1,6**	4,7	8,8	13,3
Bermudes	0,6**	0,5**	...	0,7 ⁻²	-4,1	...	...
Bolivie	...	...	39,9**	45,5**	...	...	3,3

% d'enseignantes		% d'enseignants formés		Ratio élèves/enseignant		Région
1991	2004	2000	2004	2000	2004	Pays ou territoire
...	...	...	...	...	...	Turkménistan
38,7	...	...	...	...	...	Turquie
54,0**	78,8	...	...	13,4**	12,3	Ukraine
Asie de l'Est et le Pacifique						
50,0**	...	...	...	...	...	Australie
44,8	57,1	...	...	11,1	10,2	Brunéi Darussalam
27,8**	31,3**	...	...	18,5	25,1**	Cambodge
31,1	43,2**	...	...	17,1	18,6**	Chine
...	49,6**	...	...	...	22,4**	Fidji
...	51,6 ⁻¹	...	...	13,9	15,0 ⁻¹	Iles Cook
...	39,3** ⁻¹	...	...	21,6 ⁻¹	16,7** ⁻¹	Iles Marshall
...	...	...	...	10,1**	...	Iles Salomon
34,7**	39,9	...	...	15,8**	14,2	Indonésie
30,0	31,1	...	...	14,0	12,9	Japon
39,0	50,0	...	...	17,6	18,6	Kiribati
...	57,1	60	64	23,9	23,2	Macao, Chine
52,6	64,6** ⁻¹	53**	...	18,4**	17,7** ⁻¹	Malaisie
...	...	...	...	...	...	Micronésie (Etats fédérés de)
71,0	77,3 ⁺¹	70	84 ⁺¹	31,9	33,1 ⁺¹	Myanmar
...	52,9 ⁻¹	...	...	17,4	19,0 ⁻¹	Nauru
...	68,0	...	...	11,8**	8,4	Nioué
51,6**	59,8	...	...	15,5	12,8	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	15,1	...	Palaos
31,2	37,7** ⁻¹	100	...	20,7	22,6** ⁻¹	Papouasie-Nouvelle-Guinée
95,5**	75,7	100 ⁻¹	...	34,1 ⁻¹	37,5	Philippines
31,6*	42,2	98	97	21,3	26,6	Rép. démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	Rép. populaire démocratique de Corée
34,2	48,7 ⁺¹	...	...	22,1	17,8 ⁺¹	République de Corée
44,5	59,5**	...	...	21,2	20,8**	Samoa
54,2**	...	...	...	...	...	Singapour
...	51,5** ⁻¹	...	...	...	24,9** ⁻¹	Thaïlande
...	31,0 ⁻²	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	16,4	6,8 ⁻¹	Tokélaou
45,1	70,3 ⁻²	...	...	14,6	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	Tuvalu
29,4**	42,8** ⁻²	...	...	24,7	...	Vanuatu
61,1**	65,0	88	...	28,0	24,5	Viet Nam
Amérique latine et les Caraïbes						
...	70,8	59**	60	16,1**	16,0	Anguilla
86,9**	...	47	...	13,4	...	Antigua-et-Barbuda
...	54,7** ⁻¹	100	...	13,0	12,9**	Antilles néerlandaises
...	66,5** ⁻¹	...	...	12,3	17,3** ⁻¹	Argentine
...	50,7	100**	95	15,6**	14,6	Aruba
...	72,1	98**	97	23,1**	16,5	Bahamas
...	56,6**	67**	63**	17,3**	16,9**	Barbade
41,3	64,0**	54	43**	23,3	19,0**	Belize
57,9**	67,3 ⁻²	...	100 ⁻²	...	...	Bermudes
...	52,7**	55**	...	22,0**	23,6**	Bolivie

TABLEAU A2.5 PERSONNEL ENSEIGNANT AU SECONDAIRE ET RATIOS ÉLÈVES/ENSEIGNANT

Région	Nombre d'enseignants au secondaire (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
Pays ou territoire							
Brésil	259,4	326,8	1 179,7	1 467,8 ⁻¹	4,7	37,8	7,6
Chili	49,1	...	47,4	63,3	...	...	7,5
Colombie	119,7	169,8	185,6**	164,3	7,2	2,2	-3,0
Costa Rica	7,2	10,2	13,6**	16,7	7,0	7,5	5,4
Cuba	100,1	74,1	66,1	84,5	-5,8	-2,8	6,3
Dominique	0,4**	0,6**	0,3	0,4	7,2	-11,7	6,5
El Salvador	...	9,3	...	...	...	...	...
Équateur	60,2*	67,4	67,5**	74,7*	2,3	0,0	2,5
Grenade	0,4**	0,4**	0,5**	0,7 ⁻¹	2,5	4,1	15,4
Guatemala	20,7	22,6	35,9	45,4	1,8	12,2	6,0
Guyana	1,6	2,2	3,7**	4,1**	6,1	14,5	2,6
Haïti	10,0**	...	...	...	...	...	...
Honduras	8,5	...	...	16,7	...	...	...
Iles Caïmanes	0,4**	0,4**	0,3	0,2**	0,5	-12,5	-1,3
Iles Turques et Caïques	...	...	0,1**	0,2**	...	...	1,2
Iles Vierges britanniques	0,1**	0,1**	0,1**	0,2	4,8	5,4	5,6
Jamaïque	10,6**	...	12,1**	12,8	...	...	1,5
Mexique	402,5	467,7	537,4	579,7	3,0	3,5	1,9
Montserrat	0,1**	0,1**	0,03	0,03	13,8	-32,1	3,6
Nicaragua	6,3**	8,4**	10,4*	12,8	5,8	5,6	5,4
Panama	10,0	12,2	14,4	16,1	4,1	4,2	2,8
Paraguay	12,2	...	...	43,8**	...	...	...
Pérou	86,9	103,0	...	160,8	3,4	...	...
République dominicaine	...	12,3*	...	25,8	...	...	...
Sainte-Lucie	0,4**	0,6**	0,7	0,8**	6,9	3,7	3,7
Saint-Kitts-et-Nevis	0,3**	0,3**	0,3**	0,4	1,8	0,8	6,3
Saint-Vincent-et-les Grenadines	0,4	...	0,4	0,5**	...	...	6,1
Suriname	2,5	...	...	2,7** ⁻¹	...	...	...
Trinité-et-Tobago	4,9*	5,0*	5,5**	5,4**	0,3	2,3	-0,3
Uruguay	...	...	20,8	23,7**	...	...	3,3
Venezuela	30,8	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale							
Allemagne	...	540,3	578,4	597,7	...	1,7	0,8
Andorre	...	...	...	0,5	...	...	...
Autriche	76,3	80,2	72,7**	72,0	1,0	-2,4	-0,3
Belgique	106,4	...	...	119,9	...	...	...
Canada	164,1	133,3	138,7	...	-4,1	1,0	...
Chypre	3,7	5,3	...	5,7	7,2	...	...
Danemark	...	...	44,6	...	...	...	...
Espagne	285,6	270,9	...	276,9	-1,1	...	...
États-Unis	...	1 394,1	1 546,9	1 624,7	...	2,6	1,2
Finlande	...	32,4**	...	...	...	...	...
France	441,5	478,6	502,5	511,3	1,6	1,2	0,4
Grèce	60,3	85,5	75,7**	83,8	7,2	-3,0	2,6
Irlande	21,6**	26,5	...	...	4,2	...	...
Islande	...	...	2,6**	2,8**	...	...	2,1
Israël	39,6**	...	54,9 ⁻¹	61,1	...	...	2,2
Italie	589,7	461,8	412,4**	417,0	-4,8	-2,8	0,3

% d'enseignantes		% d'enseignants formés		Ratio élèves/enseignant		Région
1991	2004	2000	2004	2000	2004	Pays ou territoire
...	80,7 ⁻¹	...	...	22,1	16,8 ⁻¹	Brésil
53,1	62,8	...	...	29,4	25,2	Chili
...	51,6	...	...	19,2**	24,6	Colombie
...	53,3	...	89	18,8**	17,8	Costa Rica
51,1	56,0	87	79	11,9	11,0	Cuba
58,6**	65,2	31	36	21,5	16,8	Dominique
...	...	...	...	...	...	El Salvador
...	49,3*	84**	69*	13,6**	13,3*	Équateur
51,7**	63,0 ⁻¹	...	31 ⁻¹	22,0**	20,1 ⁻¹	Grenade
...	50,3	...	...	14,0	15,4	Guatemala
54,6	61,4**	64**	...	18,8**	15,5**	Guyana
...	...	...	...	...	...	Haïti
...	54,7	...	64	...	33,3	Honduras
56,0**	53,6**	100	100**	9,3	11,3**	Iles Caïmanes
...	60,3**	100**	100**	8,5**	10,0**	Iles Turques et Caïques
65,3**	68,5	...**	69	10,4**	9,3	Iles Vierges britanniques
...	66,9	...	...	18,9**	19,1	Jamaïque
...	46,0	...	...	16,9	17,9	Mexique
59,4**	60,0	...	70	10,9	9,5	Montserrat
54,3**	55,4	45*	46	32,0*	32,4	Nicaragua
...	57,0	82	83	16,3	15,8	Panama
67,1	62,2**	...	...	...	11,8**	Paraguay
47,5	42,7	...	...	...	16,6	Pérou
...	59,4	...	82	...	30,3	République dominicaine
62,7**	65,5**	...	60**	17,8	15,8**	Sainte-Lucie
54,8**	59,4	...	35	14,4**	10,8	Saint-Kitts-et-Nevis
52,4	57,3**	50	42**	24,0	20,2**	Saint-Vincent-et-les Grenadines
62,0	60,9** ⁻¹	...	...	...	15,1** ⁻¹	Suriname
53,2*	62,1**	56**	56**	20,6**	19,4**	Trinité-et-Tobago
...	72,5**	...	...	14,6	14,7**	Uruguay
51,4	...	...	...	...	...	Venezuela
Amérique du Nord et Europe occidentale						
...	55,6	...	...	14,4	14,0	Allemagne
...	58,0	...	...	...	7,1	Andorre
54,3	60,8	...	...	10,3**	10,7	Autriche
52,5	57,7	...	...	...	6,7	Belgique
53,5	...	...	...	18,8 ⁻¹	...	Canada
45,8	59,6	...	...	...	11,3	Chypre
...	...	...	...	9,6	...	Danemark
50,9	55,1	...	...	...	11,0	Espagne
...	60,5	...	...	14,6	14,9	États-Unis
...	...	...	...	...	...	Finlande
57,3	58,6	...	...	11,8	11,4	France
53,2	55,7	...	...	9,8**	8,3	Grèce
50,9**	...	...	...	...	...	Irlande
...	62,5**	...	...	12,3**	12,3**	Islande
59,8**	70,9	...	...	10,4 ⁻¹	9,9	Israël
62,3	66,3	...	...	10,7**	10,8	Italie

TABLEAU A2.5 PERSONNEL ENSEIGNANT AU SECONDAIRE ET RATIOS ÉLÈVES/ENSEIGNANT

Région	Nombre d'enseignants au secondaire (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
	Pays ou territoire	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
Luxembourg	...	...	...	3,4	...	...	...
Malte	2,7	...	3,6	3,7	...	...	0,6
Monaco	0,4**	0,3	...	...	-6,2	...	...
Norvège	52,4**	50,1**	...	45,5**	-0,9	...	...
Pays-Bas	89,4	86,8**	...	109,7	-0,6	...	...
Portugal	64,5	...	84,9	85,9	...	...	0,3
Royaume-Uni	390,9**	476,3	460,3	493,2	4,0	-0,9	1,7
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...
Suède	...	80,1*	65,1	75,2	...	-5,1	3,7
Suisse	...	...	55,0**	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest							
Afghanistan	11,3**	18,9**	...	...	10,9	...	...
Bangladesh	...	...	268,8	355,6 ⁻¹	...	...	9,8
Bhoutan	...	...	0,7	...	...	...	...
Inde	1 906,8**	2 090,1**	2 112,5	2 586,2	1,9	0,3	5,2
Iran, République islamique d'	216,3	264,0*	336,1	525,9	4,1	6,2	11,8
Maldives	...	...	1,3	2,1 ⁻¹	...	...	16,8
Népal	24,6	36,1	44,6	47,9** ⁺¹	8,0	5,4	1,8
Pakistan	...	282,5**	...	197,1*	...	...	...
Sri Lanka	105,7	...	...	117,1	...	...	...
Afrique subsaharienne							
Afrique du Sud	113,2	...	147,6	149,0 ⁻¹	...	...	0,3
Angola	...	...	16,4** ⁻¹	...	...	...	...
Bénin	3,3**	4,7**	9,8	12,2**	7,7	20,0	5,6
Botswana	4,3	7,1**	9,4	11,8**	10,6	7,2	5,9
Burkina Faso	3,6**	...	6,2** ⁻¹	7,8**	...	...	4,8
Burundi	2,0	...	...	8,0**	...	...	...
Cameroun	19,8	...	26,4** ⁻¹	35,5*	...	...	6,2
Cap-Vert	...	...	...	2,2	...	...	...
Comores	0,6**	0,9**	...	3,1	7,1	...	...
Congo	6,9	7,2	...	6,9**	0,9	...	...
Côte d'Ivoire	21,4**	19,6**	20,1** ⁻¹	...	-1,7	0,8	...
Erythrée	...	2,2	2,5	4,1	...	3,3	12,9
Ethiopie	23,3	26,0	54,3	82,7 ⁺¹	2,2	20,2	11,1
Gabon	...	3,1	3,1** ⁻¹	...	...	-0,2	...
Gambie	0,8	1,5	1,9**	2,0	15,4	5,0	2,0
Ghana	45,5**	...	55,2	71,8** ⁺¹	...	...	6,8
Guinée	6,0	5,3**	5,8** ⁻¹	10,5**	-2,5	3,0	12,7
Guinée équatoriale	...	...	0,9**	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	1,8**	...	...	...	...
Kenya	37,5**	...	...	76,7**	...	...	...
Lesotho	2,6**	2,9	3,4	3,5	2,3	4,0	0,6
Libéria	...	...	5,1	...	...	...	...
Madagascar	16,3**	18,4**	20,4** ⁻¹	...	2,4	3,5	...
Malawi	2,2**	6,5	...	11,4 ⁻²	24,5	...	...
Mali	5,7	6,2**	8,3**	...	1,7	7,3	...
Maurice	4,1**	4,7	5,4	7,4 ⁺¹	2,8	3,5	8,1
Mozambique	5,0	...	...	...	...	...	...

% d'enseignantes		% d'enseignants formés		Ratio élèves/enseignant		Région
1991	2004	2000	2004	2000	2004	Pays ou territoire
...	43,7	...	...	...	10,5	Luxembourg
35,6	53,3	...	...	9,9	11,2	Malte
52,7**	...	...	...	...	...	Monaco
44,1**	57,9**	...	...	...	8,8**	Norvège
29,0	44,3	...	...	...	12,7	Pays-Bas
65,9	69,1	...	...	9,8	7,7	Portugal
44,1**	60,2	...	...	17,9	13,0	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	57,1	...	...	14,3	9,5	Suède
...	...	...	...	10,0**	...	Suisse
Asie du Sud et de l'Ouest						
47,1**	...	...	...	...	...	Afghanistan
...	16,2 ⁻¹	30	31 ⁻¹	38,4	31,1 ⁻¹	Bangladesh
...	...	95	...	32,5	...	Bhoutan
34,4**	33,9	...	...	33,6	32,4	Inde
40,6	47,4	...	100	29,6	19,6	Iran, République islamique d'
...	35,3 ⁻¹	...	...	15,3	13,7 ⁻¹	Maldives
9,8	15,5**+1	...	...	30,2	42,9**+1	Népal
...	50,9*	...	...	...	36,9*	Pakistan
...	63,2	...	...	...	19,5	Sri Lanka
Afrique subsaharienne						
63,1	50,2 ⁻¹	91	...	28,1	29,8 ⁻¹	Afrique du Sud
...	...	...	...	18,3** ⁻¹	...	Angola
17,3**	11,7**	37	...	23,4	27,7**	Bénin
40,4	47,2**	87	...	17,3**	14,3**	Botswana
30,3**	11,1**	...	...	27,9** ⁻¹	31,3**	Burkina Faso
21,2	20,7**	...	...	...	18,9**	Burundi
21,3**	35,9*	...	...	23,8** ⁻¹	32,7*	Cameroun
...	39,1	...	61	...	22,7	Cap-Vert
20,6**	13,0	...	...	...	13,8	Comores
13,1**	13,3**	...	...	...	34,3**	Congo
31,9**	...	...	...	29,4** ⁻¹	...	Côte d'Ivoire
...	11,1	61	50	54,1	47,8	Erythrée
9,8	12,9 ⁺¹	...	...	39,9	54,5 ⁺¹	Ethiopie
...	...	...	...	28,1** ⁻¹	...	Gabon
...	14,3	77**	...	28,3**	41,9**	Gambie
24,2**	22,9**+1	73	...	19,1	18,8**+1	Ghana
12,1	5,8**	...	...	29,9** ⁻¹	33,3**	Guinée
...	...	...	...	23,1**	29,9 ⁻¹	Guinée équatoriale
...	...	...	...	14,4**	...	Guinée-Bissau
32,2**	38,0**	...	...	...	31,5**	Kenya
51,1**	56,5	87	85	22,1	25,9	Lesotho
...	...	...	...	26,4	...	Libéria
...	...	...	...	17,0** ⁻¹	...	Madagascar
...	23,7 ⁻²	...	...	...	...	Malawi
14,0**	...	...	...	29,3**	...	Mali
40,7**	50,5 ⁺¹	...	...	19,4	17,2**+1	Maurice
16,2**	...	...	...	...	...	Mozambique

TABLEAU A2.5 PERSONNEL ENSEIGNANT AU SECONDAIRE ET RATIOS ÉLÈVES/ENSEIGNANT

Région	Nombre d'enseignants au secondaire (milliers)				Croissance annuelle moyenne (%)		
	1991	1996	2000	2004	1991-1996	1996-2000	2000-2004
Pays ou territoire							
Namibie	...	...	5,2	6,0** ⁻¹	...	...	5,1
Niger	2,8	3,5	4,5**	5,1	5,0	6,3	3,1
Nigéria	141,5	...	...	148,3	...	...	...
Ouganda	16,9**	...	31,0	34,0** ⁺¹	...	...	2,4
Rép. Démocratique du Congo	...	...	90,8**	...	...	...	...
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	9,9	12,8	...	...	5,2	...	...
Rwanda	5,1**	...	...	7,8	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	8,0*	8,7**	9,1	13,7	1,6	1,1	10,6
Seychelles	...	0,7	0,5	0,5**	...	-6,1	0,3
Sierra Leone	6,0	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	2,5**	3,0**	3,5	3,7 ⁻¹	4,0	4,1	1,8
Tchad	1,6**	2,7	4,3	...	10,7	12,1	...
Togo	4,5	5,4	8,4**	11,0	3,7	11,6	7,2
Zambie	...	...	10,1** ⁻¹	10,7**	...	...	1,1
Zimbabwe	25,2	28,3	34,2	34,0 ⁻¹	2,3	4,9	-0,2

% d'enseignantes		% d'enseignants formés		Ratio élèves/enseignant		Région
1991	2004	2000	2004	2000	2004	Pays ou territoire
...	54,7** ⁻¹	70	...	24,1	23,5** ⁻¹	Namibie
17,7	18,6	...	100	23,4**	30,9	Niger
31,8	35,7	...	76	...	42,6	Nigéria
...	25,6** ⁺¹	45	...	17,7	19,2** ⁺¹	Ouganda
...	...	...	...	13,8**	...	Rép. Démocratique du Congo
...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
22,8	...	...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
19,8**	19,9	...	...	...	26,3	Rwanda
...	...	...	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
15,5*	14,1	100	51	27,3	26,4	Sénégal
...	54,2**	92	...	14,5	13,7**	Seychelles
17,6	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	Somalie
44,4**	46,8 ⁻¹	...	92 ⁻¹	17,3	16,9 ⁻¹	Swaziland
4,8**	...	...	...	32,2	...	Tchad
11,8	6,9	...	47	31,2**	34,0	Togo
...	26,5**	87** ⁻¹	...	23,4** ⁻¹	33,9**	Zambie
31,8	40,0 ⁻¹	...	...	24,7	22,3 ⁻¹	Zimbabwe

TABLEAU A2.6 EFFECTIFS ET FLUX DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE ET ENSEIGNANTS ADDITIONNELS REQUIS POUR ATTEINDRE L'EPU D'ICI 2015

Région	Effectifs d'enseignants au primaire (milliers)	Effectifs prévus d'enseignants requis pour atteindre l'objectif en 2015 (milliers)	Différence entre les effectifs d'enseignants (milliers)	Pourcentage total de la croissance nécessaire pour atteindre l'objectif en 2015 (%)	Pourcentage annuel de la croissance nécessaire pour atteindre l'objectif en 2015 (%)	Nombre d'enseignants requis entre 2004 et 2015 dû à l'attrition - trois scénarios (milliers)		
	2004					Faible (5%)	Moyen (6.5%)	Élevé (8%)
États arabes								
Algérie	170,0	157,0	-13,0	-7,7	-0,7	77,2	104,2	131,3
Arabie saoudite	204,4	341,4	137,0	67,0	4,8	143,5	186,6	229,6
Bahreïn	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	354,9** ¹	423,8	68,9	19,4	1,5	213,5	277,6	341,7
Émirats arabes unis	17,0	24,2	7,3	42,8	3,3	11,0	14,3	17,7
Iraq	211,1	264,6	53,4	25,3	2,1	128,9	167,6	206,3
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	39,4** ¹	44,3	4,9	12,4	1,0	23,0	29,9	36,8
Koweït	12,3	16,7	4,4	35,8	2,8	7,8	10,2	12,5
Liban	32,1	28,6	-3,4	-10,8	-1,0	13,3	18,3	23,4
Maroc	147,7	158,1	10,4	7,0	0,6	83,8	109,0	134,1
Mauritanie	9,8	16,9	7,2	73,6	5,1	7,0	9,1	11,2
Oman	15,7**	19,3	3,6	22,6	1,9	9,5	12,4	15,2
Qatar	7,3	9,9	2,6	34,8	2,8	4,6	6,0	7,4
République arabe syrienne	124,7**	124,5	-0,1	-0,1	0,0	68,4	88,9	109,5
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...
Territoires autonomes palestiniens	14,4	20,2	5,8	40,0	3,1	9,3	12,1	14,9
Tunisie	59,3 ¹	47,3	-12,0	-20,2	-1,9	18,3	27,1	35,8
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale/Asie centrale								
Albanie	11,8 ¹	9,5	-2,3	-19,2	-1,8	3,8	5,5	7,3
Arménie	6,6	4,6	-2,1	-31,1	-3,3	1,0	2,0	2,9
Azerbaïdjan	42,5	34,9	-7,6	-17,9	-1,8	13,8	20,2	26,6
Bélarus	26,2	23,2	-2,9	-11,2	-1,1	10,7	14,8	18,9
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	19,4 ¹	15,2	-4,2	-21,7	-2,0	5,7	8,5	11,3
Croatie	10,8 ¹	9,3	-1,6	-14,5	-1,3	4,1	5,7	7,4
Estonie	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	324,8** ¹	274,5	-50,3	-15,5	-1,4	118,6	167,9	217,2
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	48,4 ¹	39,5	-8,9	-18,3	-1,7	16,0	23,3	30,5
Kazakhstan	60,2	46,1	-14,1	-23,5	-2,4	15,3	24,1	32,9
Kirghizistan	18,3	17,6	-0,7	-3,8	-0,4	9,2	12,2	15,2
Lettonie	7,5 ¹	6,0	-1,6	-20,6	-1,9	2,3	3,4	4,5
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	5,8 ¹	4,4	-1,3	-23,1	-2,2	1,6	2,4	3,3
Lituanie	11,8 ¹	7,6	-4,2	-35,4	-3,6	1,5	3,1	4,6
Mongolie	7,2	6,4	-0,8	-10,6	-1,0	3,0	4,1	5,2
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	235,8 ¹	171,4	-64,3	-27,3	-2,6	52,8	86,1	119,4
République de Moldova	10,5	8,6	-1,9	-18,5	-1,8	3,3	4,9	6,5
République tchèque	33,7 ¹	27,3	-6,4	-19,1	-1,8	10,9	15,9	20,9
Roumanie	56,6 ¹	47,6	-9,0	-16,0	-1,4	20,4	28,9	37,5
Serbie-et-Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	14,7 ¹	11,1	-3,6	-24,3	-2,3	3,8	5,9	8,0

Nombre d'enseignants requis entre 2004 et 2015 pour atteindre l'attrition et l'EPU - trois scénarios (milliers)			Enseignants requis en % de la population âgée de 20 ans (scénario moyen)			Région
Faible (5%)	Moyen (6.5%)	Élevé (8%)	2005	2010	2015	Pays ou territoire
						États arabes
77,2	104,2	131,3	1,3	1,3	1,4	Algérie
280,5	323,6	366,6	5,4	5,7	6,3	Arabie saoudite
...	...	...	...	...	...	Bahreïn
...	...	...	...	...	...	Djibouti
282,5	346,5	410,6	1,9	2,0	2,2	Égypte
18,3	21,6	24,9	2,3	2,4	2,7	Emirats arabes unis
182,4	221,1	259,7	3,3	3,1	3,1	Iraq
...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
27,9	34,8	41,7	2,7	2,6	2,5	Jordanie
12,2	14,6	16,9	2,9	3,1	3,4	Koweït
13,3	18,3	23,4	2,7	2,5	2,3	Liban
94,2	119,3	144,4	1,6	1,7	1,8	Maroc
14,2	16,3	18,3	2,0	2,3	2,6	Mauritanie
13,1	15,9	18,8	2,5	2,6	2,7	Oman
7,2	8,6	10,0	6,5	7,3	7,5	Qatar
68,4	88,9	109,5	1,9	1,8	1,9	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	Soudan
15,1	17,9	20,7	2,1	2,0	2,0	Territoires autonomes palestiniens
18,3	27,1	35,8	1,3	1,2	1,2	Tunisie
...	...	...	...	...	...	Yémen
						Europe centrale et orientale/Asie centrale
3,8	5,5	7,3	1,0	0,8	0,8	Albanie
1,0	2,0	2,9	0,4	0,3	0,3	Arménie
13,8	20,2	26,6	1,2	1,0	1,0	Azerbaïdjan
10,7	14,8	18,9	0,8	0,9	1,2	Bélarus
...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
5,7	8,5	11,3	0,8	0,8	0,9	Bulgarie
4,1	5,7	7,4	0,9	0,9	0,9	Croatie
...	...	...	...	...	...	Estonie
118,6	167,9	217,2	0,6	0,7	0,9	Fédération de Russie
...	...	...	...	...	...	Géorgie
16,0	23,3	30,5	1,8	1,7	1,7	Hongrie
15,3	24,1	32,9	0,9	0,7	0,8	Kazakhstan
9,2	12,2	15,2	1,1	0,9	1,0	Kirghizistan
2,3	3,4	4,5	0,9	0,9	1,1	Lettonie
1,6	2,4	3,3	0,7	0,7	0,7	L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine
1,5	3,1	4,6	0,6	0,5	0,5	Lituanie
3,0	4,1	5,2	0,7	0,6	0,7	Mongolie
...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
52,8	86,1	119,4	1,4	1,4	1,5	Pologne
3,3	4,9	6,5	0,6	0,6	0,7	République de Moldova
10,9	15,9	20,9	1,2	1,1	1,2	République tchèque
20,4	28,9	37,5	0,8	0,8	1,0	Roumanie
...	...	...	...	...	...	Serbie-et-Monténégro
3,8	5,9	8,0	0,7	0,7	0,7	Slovaquie

TABLEAU A2.6 EFFECTIFS ET FLUX DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE ET ENSEIGNANTS ADDITIONNELS REQUIS POUR ATTEINDRE L'EPU D'ICI 2015

Région	Effectifs d'enseignants au primaire (milliers)	Effectifs prévus d'enseignants requis pour atteindre l'objectif en 2015 (milliers)	Différence entre les effectifs d'enseignants (milliers)	Pourcentage total de la croissance nécessaire pour atteindre l'objectif en 2015 (%)	Pourcentage annuel de la croissance nécessaire pour atteindre l'objectif en 2015 (%)	Nombre d'enseignants requis entre 2004 et 2015 dû à l'attrition - trois scénarios (milliers)		
	2004					Faible (5%)	Moyen (6.5%)	Élevé (8%)
Pays ou territoire								
Slovénie	6,9 ⁻¹	5,4	-1,5	-21,4	-2,0	2,0	3,0	4,0
Tadjikistan	32,1	30,1	-2,0	-6,3	-0,6	15,1	20,3	25,4
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquie	...	...	...	...	...	...	...	...
Ukraine	99,5	82,3	-17,2	-17,3	-1,7	33,0	48,1	63,2
Asie de l'Est et le Pacifique								
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	3,5**	3,6	0,0	1,4	0,1	2,0	2,5	3,1
Cambodge	50,2	58,7	8,5	16,9	1,4	29,7	38,6	47,5
Chine	5 747,3**	3 969,0	-1 778,3	-30,9	-3,3	908,3	1 714,3	2 520,3
Fidji	4,0	3,6	-0,5	-11,7	-1,1	1,6	2,3	2,9
Iles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...
Iles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...
Iles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	1 431,5 ⁻¹	1 283,7	-147,8	-10,3	-0,9	611,0	834,8	1 058,5
Japon	371,7 ⁻¹	360,4	-11,3	-3,0	-0,3	191,0	251,3	311,7
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	1,6	0,9	-0,8	-46,8	-5,6	0,0	0,1	0,3
Malaisie	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie (Etats fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	160,1 ⁺¹	138,8	-21,3	-13,3	-1,4	59,7	84,6	109,6
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	20,1 ⁻¹	18,5	-1,6	-7,8	-0,7	9,2	12,3	15,5
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	371,4 ⁻¹	336,7	-34,6	-9,3	-0,8	162,9	221,3	279,7
Rép. démocratique populaire lao	28,2	30,9	2,7	9,7	0,8	16,2	21,0	25,8
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée	139,1	91,3	-47,7	-34,3	-3,8	15,9	35,0	54,1
Samoa	1,2**	1,0	-0,2	-15,7	-1,5	0,4	0,6	0,8
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	362,6	347,9	-14,7	-4,1	-0,4	181,1	239,8	298,5
Amérique latine et les Caraïbes								
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	283,4 ⁻²	241,8	-41,6	-14,7	-1,2	108,5	151,4	194,4
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	1,7	1,8	0,1	6,2	0,6	1,0	1,3	1,6

Nombre d'enseignants requis entre 2004 et 2015 pour atteindre l'attrition et l'EPU - trois scénarios (milliers)			Enseignants requis en % de la population âgée de 20 ans (scénario moyen)			Région
Faible (5%)	Moyen (6.5%)	Élevé (8%)	2005	2010	2015	Pays ou territoire
2,0	3,0	4,0	1,1	1,2	1,3	Slovénie
15,1	20,3	25,4	1,4	1,1	1,1	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	Turkménistan
...	...	...	...	...	...	Turquie
33,0	48,1	63,2	0,6	0,6	0,8	Ukraine
...						Asie de l'Est et le Pacifique
...	...	...	...	...	...	Australie
2,0	2,6	3,2	3,5	3,2	3,0	Brunéi Darussalam
38,1	47,0	55,9	1,2	1,2	1,4	Cambodge
908,3	1 714,3	2 520,3	0,9	0,7	0,6	Chine
1,6	2,3	2,9	1,3	1,3	1,2	Fidji
...	...	...	...	...	...	Iles Cook
...	...	...	...	...	...	Iles Marshall
...	...	...	...	...	...	Iles Salomon
611,0	834,8	1 058,5	1,9	1,8	1,8	Indonésie
191,0	251,3	311,7	1,6	1,8	1,9	Japon
...	...	...	...	...	...	Kiribati
0,0	0,1	0,3	0,2	0,1	0,1	Macao, Chine
...	...	...	...	...	...	Malaisie
...	...	...	...	...	...	Micronésie (Etats fédérés de)
59,7	84,6	109,6	0,8	0,7	0,7	Myanmar
...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	Nioué
9,2	12,3	15,5	2,0	1,8	1,8	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
162,9	221,3	279,7	1,3	1,1	1,0	Philippines
18,9	23,7	28,6	1,8	1,6	1,6	Rép. démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	Rép. populaire démocratique de Corée
15,9	35,0	54,1	0,5	0,5	0,4	République de Corée
0,4	0,6	0,8	1,9	1,6	1,3	Samoa
...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	...	...	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	Vanuatu
181,1	239,8	298,5	1,3	1,2	1,2	Viet Nam
...						Amérique latine et les Caraïbes
...	...	...	...	...	...	Anguilla
...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
108,5	151,4	194,4	2,2	2,0	1,9	Argentine
...	...	...	...	...	...	Aruba
1,1	1,4	1,7	2,1	2,2	2,1	Bahamas

TABLEAU A2.6 EFFECTIFS ET FLUX DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE ET ENSEIGNANTS ADDITIONNELS REQUIS POUR ATTEINDRE L'EPU D'ICI 2015

Région	Effectifs d'enseignants au primaire (milliers)	Effectifs prévus d'enseignants requis pour atteindre l'objectif en 2015 (milliers)	Différence entre les effectifs d'enseignants (milliers)	Pourcentage total de la croissance nécessaire pour atteindre l'objectif en 2015 (%)	Pourcentage annuel de la croissance nécessaire pour atteindre l'objectif en 2015 (%)	Nombre d'enseignants requis entre 2004 et 2015 dû à l'attrition - trois scénarios (milliers)		
	2004					Faible (5%)	Moyen (6.5%)	Élevé (8%)
Pays ou territoire	2004							
Barbade	1,4**	1,1	-0,2	-16,8	-1,7	0,5	0,7	0,9
Belize	2,1**	1,8	-0,3	-14,1	-1,4	0,8	1,1	1,4
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	64,6**	61,2	-3,4	-5,3	-0,5	31,2	41,6	52,0
Brésil	805,8** ²	659,7	-146,1	-18,1	-1,5	276,8	396,3	515,8
Chili	50,3 ⁻¹	44,1	-6,2	-12,3	-1,1	20,3	28,1	35,8
Colombie	188,1	170,2	-17,9	-9,5	-0,9	81,0	110,6	140,3
Costa Rica	25,0	22,1	-2,8	-11,3	-1,1	10,2	14,1	18,0
Cuba	88,5	75,9	-12,6	-14,2	-1,4	32,9	46,5	60,2
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...
Équateur	86,0	74,6	-11,4	-13,2	-1,3	33,0	46,3	59,7
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	73,8	84,6	10,7	14,5	1,2	43,2	56,2	69,2
Guyana	4,2**	2,9	-1,2	-29,5	-3,1	0,7	1,3	1,9
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	38,2	37,3	-0,9	-2,4	-0,2	19,9	26,1	32,4
Iles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...
Iles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...
Iles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	11,0 ⁻¹	10,1	-0,9	-8,2	-0,7	5,0	6,7	8,4
Mexique	557,3 ⁻¹	472,6	-84,7	-15,2	-1,4	205,4	290,2	374,9
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	26,9	26,3	-0,6	-2,2	-0,2	14,0	18,4	22,8
Panama	17,9	17,6	-0,2	-1,3	-0,1	9,5	12,5	15,4
Paraguay	35,7 ⁻²	39,4	3,7	10,4	0,8	20,7	26,9	33,1
Pérou	170,7 ⁻²	148,9	-21,8	-12,8	-1,0	69,0	95,2	121,4
République dominicaine	60,1	58,0	-2,1	-3,5	-0,3	30,4	40,2	49,9
Sainte-Lucie	1,1	0,9	-0,1	-12,9	-1,2	0,4	0,6	0,7
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les Grenadines	1,0**	0,9	-0,1	-7,8	-0,7	0,5	0,6	0,8
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	7,8*	7,4	-0,5	-5,9	-0,6	3,7	5,0	6,2
Uruguay	17,2 ⁻²	16,3	-0,9	-5,3	-0,4	8,4	11,2	14,0
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale								
Allemagne	235,2 ⁻¹	200,2	-34,9	-14,9	-1,3	87,7	123,5	159,3
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	28,8 ⁻¹	22,6	-6,2	-21,6	-2,0	8,4	12,6	16,9
Belgique	64,1 ⁻¹	56,3	-7,8	-12,2	-1,1	26,0	35,9	45,8
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	3,3 ⁻¹	3,3	0,0	-1,2	-0,1	1,8	2,3	2,9
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	179,3 ⁻¹	201,7	22,3	12,5	1,0	104,6	136,0	167,4
États-Unis	1 677,4 ⁻¹	1 736,5	59,1	3,5	0,3	938,7	1 220,3	1 502,0
Finlande	24,0 ⁻¹	20,7	-3,4	-14,0	-1,2	9,2	12,9	16,6

Nombre d'enseignants requis entre 2004 et 2015 pour atteindre l'attrition et l'EPU - trois scénarios (milliers)			Enseignants requis en % de la population âgée de 20 ans (scénario moyen)			Région
Faible (5%)	Moyen (6.5%)	Élevé (8%)	2005	2010	2015	Pays ou territoire
0,5	0,7	0,9	1,6	1,6	1,6	Barbade
0,8	1,1	1,4	2,0	1,7	1,5	Belize
...	...	...	...	...	...	Bermudes
31,2	41,6	52,0	2,2	1,9	1,7	Bolivie
276,8	396,3	515,8	1,1	1,1	1,0	Brésil
20,3	28,1	35,8	1,0	0,9	0,8	Chili
81,0	110,6	140,3	1,3	1,1	1,0	Colombie
10,2	14,1	18,0	1,6	1,4	1,4	Costa Rica
32,9	46,5	60,2	3,0	2,5	2,7	Cuba
...	...	...	...	...	...	Dominique
...	...	...	...	...	...	El Salvador
33,0	46,3	59,7	1,8	1,6	1,4	Équateur
...	...	...	...	...	...	Grenade
54,0	66,9	79,9	2,3	2,1	2,0	Guatemala
0,7	1,3	1,9	0,9	0,9	0,8	Guyana
...	...	...	...	...	...	Haïti
19,9	26,1	32,4	1,6	1,4	1,3	Honduras
...	...	...	...	...	...	Iles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	Iles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	Iles Vierges britanniques
5,0	6,7	8,4	1,3	1,1	1,1	Jamaïque
205,4	290,2	374,9	1,4	1,3	1,2	Mexique
...	...	...	...	...	...	Montserrat
14,0	18,4	22,8	1,4	1,3	1,2	Nicaragua
9,5	12,5	15,4	2,0	1,9	1,8	Panama
24,4	30,6	36,8	2,1	2,0	1,9	Paraguay
69,0	95,2	121,4	1,7	1,5	1,4	Pérou
30,4	40,2	49,9	2,0	1,9	1,9	République dominicaine
0,4	0,6	0,7	1,7	1,5	1,5	Sainte-Lucie
...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
0,5	0,6	0,8	2,2	2,3	2,6	Saint-Vincent-et-les Grenadines
...	...	...	...	...	...	Suriname
3,7	5,0	6,2	1,6	1,8	2,3	Trinité-et-Tobago
8,4	11,2	14,0	2,0	1,9	1,8	Uruguay
...	...	...	...	...	...	Venezuela
Amérique du Nord et Europe occidentale						
87,7	123,5	159,3	1,2	1,1	1,2	Allemagne
...	...	...	...	...	...	Andorre
8,4	12,6	16,9	1,3	1,2	1,1	Autriche
26,0	35,9	45,8	2,8	2,6	2,5	Belgique
...	...	...	...	...	...	Canada
1,8	2,3	2,9	1,6	1,6	1,6	Chypre
...	...	...	...	...	...	Danemark
127,0	158,4	189,8	2,5	3,2	3,8	Espagne
997,8	1 279,4	1 561,0	2,7	2,6	2,6	États-Unis
9,2	12,9	16,6	1,9	1,8	1,7	Finlande

TABLEAU A2.6 EFFECTIFS ET FLUX DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE ET ENSEIGNANTS ADDITIONNELS REQUIS POUR ATTEINDRE L'EPU D'ICI 2015

Région	Effectifs d'enseignants au primaire (milliers)	Effectifs prévus d'enseignants requis pour atteindre l'objectif en 2015 (milliers)	Différence entre les effectifs d'enseignants (milliers)	Pourcentage total de la croissance nécessaire pour atteindre l'objectif en 2015 (%)	Pourcentage annuel de la croissance nécessaire pour atteindre l'objectif en 2015 (%)	Nombre d'enseignants requis entre 2004 et 2015 dû à l'attrition - trois scénarios (milliers)		
	2004					Faible (5%)	Moyen (6.5%)	Élevé (8%)
Pays ou territoire								
France	203,4 ⁻¹	203,0	-0,4	-0,2	0,0	111,4	144,9	178,5
Grèce	54,6 ⁻¹	51,8	-2,8	-5,1	-0,4	26,7	35,5	44,3
Irlande	24,0 ⁻¹	27,7	3,7	15,3	1,2	14,2	18,4	22,7
Islande	3,0 ^{**+1}	2,7	-0,2	-8,0	-0,7	1,4	1,8	2,3
Israël	52,5 ⁻¹	56,1	3,6	6,9	0,6	29,8	38,8	47,7
Italie	256,7 ⁻¹	246,1	-10,6	-4,1	-0,3	128,6	170,0	211,5
Luxembourg	3,0 ⁻¹	3,3	0,3	10,5	0,8	1,7	2,2	2,7
Malte	1,7 ⁻¹	1,4	-0,4	-20,1	-1,9	0,5	0,8	1,1
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	42,2 ^{**+1}	39,1	-3,1	-7,3	-0,6	19,5	26,2	32,9
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	69,1 ⁻¹	60,4	-8,7	-12,5	-1,1	27,7	38,3	49,0
Royaume-Uni	262,4 ⁻¹	234,6	-27,8	-10,6	-0,9	111,2	152,1	193,1
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	69,3 ⁻¹	54,4	-14,8	-21,4	-2,0	20,4	30,5	40,7
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest								
Afghanistan	68,0	171,8	103,8	152,7	8,8	59,0	76,7	94,4
Bangladesh	326,9	452,6	125,7	38,4	3,0	209,4	272,2	335,0
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde	3 038,2 ⁻¹	2 988,4	-49,8	-1,6	-0,1	1 611,7	2 108,8	2 606,0
Iran, République islamique d'	365,2	331,6	-33,6	-9,2	-0,9	158,7	216,4	274,1
Maldives	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	112,4	113,0	0,7	0,6	0,1	62,0	80,6	99,1
Pakistan	432,2	606,4	174,2	40,3	3,1	278,6	362,2	445,7
Sri Lanka	72,7 ^{**+1}	67,8	-4,9	-6,7	-0,6	34,1	45,7	57,3
Afrique subsaharienne								
Afrique du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	25,6	49,3	23,7	92,6	6,1	19,3	25,1	30,9
Botswana	12,7	10,7	-2,0	-15,8	-1,6	4,5	6,4	8,3
Burkina Faso	23,4	76,5	53,1	227,0	11,4	23,4	30,4	37,4
Burundi	18,9	45,9	27,0	142,8	8,4	16,1	20,9	25,7
Cameroun	55,3	78,0	22,7	41,1	3,2	35,7	46,4	57,1
Cap-Vert	3,2	3,5	0,3	10,1	0,9	1,8	2,4	2,9
Comores	3,0	5,0	2,0	68,8	4,9	2,1	2,7	3,4
Congo	7,1	26,4	19,3	274,1	12,7	7,6	9,9	12,1
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...
Erythrée	8,0	21,7	13,7	170,1	9,5	7,2	9,4	11,6
Ethiopie	110,9 ⁺¹	263,5	152,5	137,5	9,0	89,5	116,4	143,2
Gabon	7,8 ^{**}	7,3	-0,5	-6,9	-0,6	3,6	4,9	6,1
Gambie	4,7	7,8	3,1	67,5	4,8	3,3	4,3	5,2
Ghana	89,3 ⁺¹	114,7	25,4	28,5	2,5	54,4	70,8	87,1
Guinée	25,4	48,2	22,8	90,0	6,0	19,0	24,7	30,4
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...

Nombre d'enseignants requis entre 2004 et 2015 pour atteindre l'attrition et l'EPU - trois scénarios (milliers)			Enseignants requis en % de la population âgée de 20 ans (scénario moyen)			Région
Faible (5%)	Moyen (6.5%)	Élevé (8%)	2005	2010	2015	Pays ou territoire
111,4	144,9	178,5	1,7	1,7	1,8	France
26,7	35,5	44,3	2,3	2,6	2,8	Grèce
17,8	22,1	26,4	2,9	3,5	4,0	Irlande
1,4	1,8	2,3	4,0	3,7	3,5	Islande
33,5	42,4	51,4	3,5	3,4	3,3	Israël
128,6	170,0	211,5	2,6	2,7	2,7	Italie
2,0	2,5	3,1	4,5	4,3	4,0	Luxembourg
0,5	0,8	1,1	1,3	1,3	1,2	Malte
...	...	...	...	...	...	Monaco
19,5	26,2	32,9	4,5	3,9	3,6	Norvège
...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
27,7	38,3	49,0	2,7	3,0	2,8	Portugal
111,2	152,1	193,1	1,9	1,7	1,7	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
20,4	30,5	40,7	2,9	2,2	2,1	Suède
...	...	...	...	...	...	Suisse
						Asie du Sud et de l'Ouest
162,8	180,5	198,2	1,9	2,3	3,0	Afghanistan
335,0	397,9	460,7	1,1	1,2	1,3	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	Bhoutan
1 611,7	2 108,8	2 606,0	0,9	0,9	0,8	Inde
158,7	216,4	274,1	1,2	1,1	1,3	Iran, République islamique d'
...	...	...	...	...	...	Maldives
62,6	81,2	99,8	1,4	1,2	1,1	Népal
452,8	536,4	619,9	1,3	1,3	1,5	Pakistan
34,1	45,7	57,3	1,1	1,2	1,2	Sri Lanka
						Afrique subsaharienne
...	...	...	...	...	...	Afrique du Sud
...	...	...	...	...	...	Angola
43,0	48,8	54,6	1,9	2,3	2,7	Bénin
4,5	6,4	8,3	1,4	1,3	1,2	Botswana
76,5	83,5	90,5	1,6	2,3	3,5	Burkina Faso
43,1	47,9	52,7	1,7	2,2	3,2	Burundi
58,4	69,1	79,9	1,6	1,7	1,8	Cameroun
2,1	2,7	3,2	2,1	2,0	2,1	Cap-Vert
4,1	4,8	5,4	2,1	2,5	2,8	Comores
26,9	29,2	31,5	1,8	2,8	4,3	Congo
...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
20,9	23,1	25,2	1,5	2,0	2,7	Erythrée
242,1	268,9	295,8	1,1	1,4	1,9	Ethiopie
3,6	4,9	6,1	1,7	1,4	1,2	Gabon
6,4	7,4	8,4	1,9	2,1	2,4	Gambie
79,9	96,2	112,5	1,7	1,8	1,9	Ghana
41,8	47,5	53,2	1,9	2,1	2,4	Guinée
...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau

TABLEAU A2.6 EFFECTIFS ET FLUX DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE ET ENSEIGNANTS ADDITIONNELS REQUIS POUR ATTEINDRE L'EPU D'ICI 2015

Région	Effectifs d'enseignants au primaire (milliers)	Effectifs prévus d'enseignants requis pour atteindre l'objectif en 2015 (milliers)	Différence entre les effectifs d'enseignants (milliers)	Pourcentage total de la croissance nécessaire pour atteindre l'objectif en 2015 (%)	Pourcentage annuel de la croissance nécessaire pour atteindre l'objectif en 2015 (%)	Nombre d'enseignants requis entre 2004 et 2015 dû à l'attrition - trois scénarios (milliers)		
						Faible (5%)	Moyen (6.5%)	Élevé (8%)
Pays ou territoire	2004							
Kenya	149,9	191,5	41,6	27,7	2,3	92,4	120,1	147,8
Lesotho	9,8	8,0	-1,8	-18,5	-1,8	3,1	4,6	6,1
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	64,3	89,6	25,3	39,4	3,1	41,3	53,7	66,1
Malawi	40,6**	74,7	34,1	84,1	5,7	29,9	38,9	47,9
Mali	26,7	82,2	55,4	207,3	10,7	25,8	33,5	41,3
Maurice	5,3 ⁺¹	5,1	-0,2	-4,0	-0,4	2,6	3,5	4,4
Mozambique	54,7	121,0	66,2	121,0	7,5	44,3	57,6	70,9
Namibie	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	22,4	82,7	60,3	268,8	12,6	23,9	31,1	38,3
Nigéria	579,8	706,3	126,5	21,8	1,8	349,4	454,2	559,0
Ouganda	147,3	239,4	92,1	62,5	4,5	102,0	132,6	163,2
Rép. Démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	...	...
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	135,0 ⁺¹	203,9	68,9	51,0	4,2	88,3	114,8	141,3
Rwanda	28,3	46,4	18,1	64,1	4,6	19,7	25,6	31,5
Sao Tomé-et-Principe	0,9	1,0	0,0	2,9	0,3	0,5	0,7	0,8
Sénégal	32,0	57,1	25,1	78,3	5,4	23,2	30,2	37,1
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	16,2**	61,2	45,0	277,4	12,8	17,5	22,8	28,1
Togo	22,2	34,1	11,9	53,5	4,0	15,0	19,4	23,9
Zambie	46,4**	67,9	21,5	46,3	3,5	30,5	39,7	48,8
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...

Nombre d'enseignants requis entre 2004 et 2015 pour atteindre l'attrition et l'EPU - trois scénarios (milliers)			Enseignants requis en % de la population âgée de 20 ans (scénario moyen)			Région
Faible (5%)	Moyen (6.5%)	Élevé (8%)	2005	2010	2015	Pays ou territoire
134,0	161,7	189,4	1,7	1,8	2,0	Kenya
3,1	4,6	6,1	1,0	0,9	0,9	Lesotho
...	...	...	...	...	...	Libéria
66,6	79,0	91,4	1,8	1,8	1,8	Madagascar
64,1	73,0	82,0	2,0	2,2	2,4	Malawi
81,2	89,0	96,7	1,8	2,6	3,6	Mali
2,6	3,5	4,4	1,7	1,6	1,5	Maurice
110,5	123,8	137,1	1,9	2,4	3,1	Mozambique
...	...	...	...	...	...	Namibie
84,2	91,4	98,6	1,7	2,6	3,9	Niger
475,9	580,7	685,5	1,8	1,8	1,7	Nigéria
194,1	224,7	255,3	2,8	3,0	3,2	Ouganda
...	...	...	...	...	...	Rép. Démocratique du Congo
...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
157,2	183,7	210,2	1,7	1,9	2,1	République-Unie de Tanzanie
37,8	43,7	49,6	1,5	1,7	2,2	Rwanda
0,5	0,7	0,9	1,7	1,8	1,8	Sao Tomé-et-Principe
48,3	55,2	62,2	1,6	1,8	2,2	Sénégal
...	...	...	...	...	...	Seychelles
...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	Somalie
...	...	...	...	...	...	Swaziland
62,6	67,8	73,1	1,7	2,7	4,3	Tchad
26,8	31,3	35,8	1,9	2,0	2,2	Togo
52,0	61,2	70,3	1,8	1,9	2,1	Zambie
...	...	...	...	...	...	Zimbabwe

Annexe 3. Âge, qualifications, charge de travail et rémunération des enseignants

TABLEAU A3.1 PERSONNEL ENSEIGNANT AU PRIMAIRE SELON LE GROUPE D'ÂGE

Région	Année de référence	Âge en années					
		Moins de 30	30-39	40-49	50-59	60 et plus	Âge inconnu
États arabes							
Jordanie ⁵	2003	58	30	10	2	x	n
Liban	2003	32	30	24	12	2	0
Oman	2004	43	47	8	1	0	...
Rép. arabe syrienne ¹	2003	43	28	17	11	0	0
Europe centrale et orientale/CEI							
Hongrie	2002	16	28	34	19	3	0
Slovaquie	2002	20	24	28	23	6	0
Asie de l'Est et le Pacifique							
Cambodge ¹	2003	40	32	15	13	1	n
Chine	2003	34	25	26	14	0	0
Indonésie	2003	52	35	10	4	0	n
Japon	2002	9	30	44	17	0	n
Malaisie	2002	27	47	22	5	0	n
Nouvelle-Zélande	2002	16	20	30	24	5	5
Philippines	2003	8	24	25	28	16	n
République de Corée	2003	27	30	25	17	1	0
Samoa ^{1,5}	2005	15	36	32	16	a	n
Amérique latine et les Caraïbes							
Argentine	2002	30	31	27	10	1	n
Bolivie	2003	23	31	30	14	1	1
Brésil	2002	31	35	25	10	1	n
Chili	2003	5	19	29	34	12	n
Cuba ¹	2003	25	29	32	12	1	n
El Salvador ⁵	2003	22	42	27	7	2	0
Jamaïque	2003	29	18	31	16	0	6
Paraguay	2002	38	44	12	4	1	0
Amérique du Nord et Europe occidentale							
Allemagne	2002	5	15	32	41	7	0
Autriche	2002	14	28	38	19	1	n
Danemark ⁵	2002	8	21	26	37	8	0
États-Unis	2002	18	22	30	26	4	n
Finlande	2002	14	33	30	23	1	n
France	2002	14	28	34	24	0	0
Irlande	2002	21	24	33	18	5	n
Islande ⁵	2002	15	29	30	20	6	n
Israël	2002	20	29	31	13	1	5
Italie ⁴	2002	3	23	33	27	4	10
Luxembourg	2002	27	33	25	24	1	0
Norvège	2003	13	26	25	29	7	n
Pays-Bas	2002	18	20	36	23	2	0
Portugal	2002	15	25	39	19	3	n
Royaume-Uni	2002	22	22	28	27	1	0
Suède	2002	12	18	26	36	7	0
Asie du Sud/Ouest							
Sri Lanka	2003	9	40	33	18	0	n

Région Pays ou territoire	Année de référence	Âge en années					
		Moins de 30	30-39	40-49	50-59	60 et plus	Âge inconnu
Afrique subsaharienne							
Burkina Faso ³	2002	65	19	13	3	0	0
Guinée	2003	22	37	22	14	2	3
Kenya ¹	...	0	4	45	51	n	0
Lesotho ²	2003	21	33	30	16	0	0
Mali ⁵	2003	29	31	25	13	2	0
Niger	2003	44	38	12	1	0	5
Ouganda ³	2004	35	38	17	5	1	4
Sénégal ¹	2003	25	46	18	9	0	2

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, UNESCO/OCDE/IEM.

Notes :

- 1) Établissements publics seulement.
- 2) Les établissements privés indépendants sont exclus.
- 3) La couverture n'est pas disponible.
- 4) L'interprétation de la répartition par âge est limitée à cause de la proportion importante d'enseignants dont l'âge est inconnu.
- 5) Incluent les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire.

TABLEAU A3.2 PERSONNEL ENSEIGNANT AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE SELON LE GROUPE D'ÂGE

Région	Année de référence	Âge en années					
		Moins de 30	30-39	40-49	50-59	60 et plus	Âge inconnu
États arabes							
Liban	2003	27	28	24	18	3	0
Oman	2004	66	24	9	1	0	...
Tunisie	2003	27	43	23	7	0	1
Europe centrale et orientale /CEI							
Hongrie	2002	14	27	36	21	2	0
Slovaquie	2002	22	25	25	23	6	0
Asie de l'Est et le Pacifique							
Cambodge ^{1, 5}	2003	29	55	8	8	0	n
Chine	2003	46	33	13	8	0	0
Indonésie	2003	14	50	22	13	1	n
Japon	2002	12	36	39	13	1	n
Malaisie ⁵	2002	15	46	30	8	0	n
Nouvelle-Zélande	2002	14	19	30	25	6	7
Philippines	2003	14	36	28	19	4	n
République de Corée	2003	18	41	31	9	1	0
Amérique latine et les Caraïbes							
Argentine	2002	24	35	27	12	2	n
Brésil	2002	24	37	28	12	1	n
Chili	2003	5	19	29	34	12	n
Cuba ¹	2003	47	22	21	10	1	n
Jamaïque ⁵	2003	37	26	26	10	0	3
Paraguay	2002	35	39	20	6	1	0
Amérique du Nord et Europe occidentale							
Allemagne	2002	4	11	31	46	8	0
Autriche	2002	9	27	45	18	1	n
États-Unis	2002	18	23	32	24	3	n
Finlande	2002	10	28	28	32	2	n
France	2002	15	26	23	34	1	0
Irlande ⁵	2002	21	24	33	18	5	n
Israël ⁴	2002	13	27	31	17	2	11
Italie ⁴	2002	0	8	32	44	4	12
Luxembourg ⁵	2002	14	27	29	29	2	0
Norvège	2003	13	26	25	29	7	n
Pays-Bas ⁵	2002	9	17	36	35	3	0
Portugal	2002	22	37	27	12	2	n
Royaume-Uni	2002	18	23	31	27	1	0
Suède	2002	16	23	23	30	8	0
Asie du Sud/Ouest							
Sri Lanka	2003	7	38	35	20	0	n

Région	Année de référence	Âge en années					
		Moins de 30	30-39	40-49	50-59	60 et plus	Âge inconnu
Afrique subsaharienne							
Burkina Faso ^{3,5}	2002	24	55	17	3	n	2
Guinée ⁴	2003	8	31	22	18	2	19
Kenya ^{1,5}	...	0	7	65	28	n	0
Lesotho ^{2,5}	2003	28	36	21	11	3	0
Niger ⁵	2003	15	60	23	1	0	n
Ouganda ^{3,4,5}	2004	32	39	13	4	0	11

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, UNESCO/OCDE/IEM.

Notes :

- 1) Établissements publics seulement.
- 2) Les établissements privés indépendants sont exclus.
- 3) La couverture n'est pas disponible.
- 4) L'interprétation de la répartition par âge est limitée à cause de la proportion importante d'enseignants dont l'âge est inconnu.
- 5) Incluent les enseignants du 2^e cycle du secondaire.

TABLEAU A3.3 PERSONNEL ENSEIGNANT AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE SELON LE GROUPE D'ÂGE

Région	Année de référence	Âge en années					
		Moins de 30	30-39	40-49	50-59	60 et plus	Âge inconnu
États arabes							
Jordanie	2003	53	34	10	3	x	n
Liban	2003	20	27	22	26	5	0
Oman	2004	51	33	13	3	0	0
Rép. arabe syrienne ¹	2003	43	28	17	11	0	0
Europe centrale et orientale/CEI							
Hongrie	2002	17	24	30	24	5	0
Slovaquie	2002	15	23	34	22	6	0
Asie de l'Est et le Pacifique							
Chine	2003	38	41	12	9	1	1
Indonésie	2003	16	48	25	9	1	n
Japon	2002	10	29	34	24	3	n
Nouvelle-Zélande ³	2002	7	11	18	17	4	43
Philippines	2003	14	36	28	19	4	n
République de Corée	2003	17	34	37	11	1	0
Samoa ²	2005	43	36	14	7	0	n
Amérique latine et les Caraïbes							
Argentine	2002	24	35	27	12	2	n
Bolivie	2003	17	33	32	17	1	1
Brésil	2002	19	32	36	15	3	n
Chili ¹	2003	5	25	34	26	9	n
Cuba ¹	2003	24	30	28	16	1	n
El Salvador	2003	24	40	25	9	3	0
Paraguay	2002	31	41	21	5	1	0
Amérique du Nord et Europe occidentale							
Allemagne	2002	3	22	37	32	6	0
Autriche	2002	11	33	39	17	1	n
États-Unis	2002	16	21	31	29	4	n
Finlande	2002	6	24	32	33	6	n
France	2002	11	28	27	33	1	0
Islande	2002	7	21	32	28	12	n
Israël	2002	10	26	31	22	4	7
Italie ³	2002	1	10	35	32	3	19
Norvège	2002	4	19	28	39	11	n
Pays-Bas	2002	11	18	34	34	3	0
Portugal	2002	23	37	26	11	2	n
Royaume-Uni	2002	12	22	34	31	1	0
Suède	2002	7	18	25	39	10	0
Asie du Sud/Ouest							
Sri Lanka	2003	6	37	38	19	0	n
Afrique subsaharienne							
Guinée ³	2003	7	34	27	15	2	14
Sénégal ¹	2003	6	35	39	11	0	8

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, UNESCO/OCDE/IEM.

Notes :

- 1) Établissements publics seulement.
- 2) Les établissements privés indépendants sont exclus.
- 3) L'interprétation de la répartition par âge est limitée à cause de la proportion importante d'enseignants dont l'âge est inconnu.

TABLEAU A3.4 QUALIFICATION NORMALE POUR DEVENIR UN ENSEIGNANT SELON LE NIVEAU DE FORMATION

Pays	Année de référence	Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
		Qualification normale (CITE)	Années d'éducation requises	Proportion d'enseignants qui satisfont la norme	Qualification normale (CITE)	Années d'éducation requises	Proportion d'enseignants qui satisfont la norme	Qualification normale (CITE)	Années d'éducation requises	Proportion d'enseignants qui satisfont la norme
Burkina Faso	2002	2	10	98	5	16	100	5	16	100
RDP lao	2002	2	9	45	4	13	46	5	16	x
Cambodge	2003	3	12	97	4	15	98	5	16	97
Mali	2003	3	12	75	3	12	x	5	16	...
Ouganda	2004	3	13	82	3	13	44	5	15	32
Tchad	2003	3	13	38	5	15	35	5	15	47
Bangladesh	...	4	13	67	5	17	37	5	17	21
Bolivie	2003	4	13	74	4	13	74	5	15	79
Guinée	2003	4	14	25	5	16	...	5	16	...
Kenya	...	4	14	88	5	14	4	5	14	x
Lesotho	2003	4	14	67	4	14	83	5	16	x
Liban	2003	4	14	60	4	14	76	5	17	33
Niger	2003	4	14	76	4	15	90	5	16	92
Rép. arabe syrienne	2003	4	13	91	4	13	x	5	16	69
Sénégal	2003	4	14	95	4	15	100	5	15	100
Afrique du Sud	2003	5	14	81	5	14	...	5	14	...
Cuba	2003	5	17	100	5	17	84	5	17	85
El Salvador	2003	5	15	80	5	15	x	5	15	60
Équateur	2000	5	16	87	5	16	65	5	16	x
Kazakhstan	2004	5	14	47	5	14	56	5	14	83
Oman	2004	5	16	100	5	16	100	5	16	...
Samoa	2005	5	16	91	5	16	92	5	16	80
Zimbabwe	2004	5	16	83	5	16	59	5	16	x

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Notes :

Là où un x apparaît, la valeur est agrégée avec le total du niveau plus bas de la CITE.

Les données pour le premier cycle du secondaire sont incluses au primaire pour le Mali, la République arabe syrienne et le El Salvador.

Les données pour le deuxième cycle du secondaire sont incluses au premier cycle du secondaire pour la République démocratique populaire lao, le Kenya, le Lesotho, l'Équateur et le Zimbabwe.

TABLEAU A3.5 HEURES STATUTAIRES DE TRAVAIL ET D'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE

Région	Année de référence	Nombre de jours statutaires de travail par année scolaire	Heures totales par jour	Heures totales par semaine	Heures totale par année
États arabes					
Égypte	2003	-	-	-	-
Jordanie	2003	-	-	-	-
Liban	2003	195	5,0	24,0	975
Oman	2004	190	4,8	24,2	918
Rép. arabe syrienne	2003	164	6,6	32,8	1 074,2
Tunisie	2003	-	-	-	-
Europe centrale et orientale /CEI					
Fédération de Russie	2003	-	-	-	-
Hongrie	2003	-	-	-	1 864
Kazakhstan	...	200	7,0	42,0	1 400
Pologne	2003	-	-	-	1 416
République tchèque	2003	-	-	-	1 696
Slovaquie	2003	-	-	-	1 316
Turquie	2003	-	-	-	1 840
Asie de l'Est et le Pacifique					
Australie	2003	-	-	-	...
Cambodge	2003	216	8,0	48,0	1 728
Indonésie	2003	-	-	-	-
Japon	2003	-	-	-	1 960
Malaisie	2002	-	-	-	-
Nouvelle-Zélande	2003	-	-	-	...
Philippines	2003	-	-	-	-
RDP lao	2002	171	6,3	31,5	1 077,3
République de Corée	2003	-	-	-	1 613
Thaïlande	2003	-	-	-	-
Amérique latine et les Caraïbes					
Argentine	2002	-	-	-	-
Bolivie	2003	200	3,6	18,2	726
Brésil	2002	-	-	-	-
Chili	2003	-	-	-	-
Colombie	2003	225	8,0	40,0	1 800
Cuba	...	227	8,0	44,0	1 816
El Salvador	2005	207	5,0	25,0	1 037
Équateur	2002	200	6,0	30,0	1 200
Jamaïque	2003	-	-	-	-
Mexique	2003	-	-	-	...
Paraguay	2002	-	-	-	-
Pérou	2002	-	-	-	-
Uruguay	2002	-	-	-	-

Nombre de jours statutaires d'enseignement par année scolaire	Heures totales par jour	Heures totales par semaine	Heures totale par année	Région
				Pays ou territoire
États arabes				
187	4,0	24,0	748	Égypte
162	...	...	810	Jordanie
160	5,0	24,0	800	Liban
170	3,3	16,7	561	Oman
149	4,1	20,3	603	Rép. arabe syrienne
147	5,0	25,0	735	Tunisie
Europe centrale et orientale/CEI				
215	...	...	860	Fédération de Russie
185	-	-	777	Hongrie
200	4,5	26,8	900	Kazakhstan
177	-	-	637	Pologne
186	-	-	772	République tchèque
190	-	-	656	Slovaquie
180	-	-	639	Turquie
Asie de l'Est et le Pacifique				
197	-	-	885	Australie
206	3,3	16,7	686	Cambodge
252	5,0	30,0	1 260	Indonésie
...	-	-	648	Japon
198	4,0	19,8	782	Malaisie
197	-	-	985	Nouvelle-Zélande
196	6,0	30,0	1 176	Philippines
145	5,3	26,3	761	RDP lao
220	-	-	809	République de Corée
187	...	...	900	Thaïlande
Amérique latine et les Caraïbes				
180	4,5	22,5	810	Argentine
200	3,6	18,2	726	Bolivie
200	...	...	800	Brésil
194	4,5	22,5	873	Chili
200	5,0	25,0	1 000	Colombie
...	...	...	...	Cuba
185	5,0	25,0	925	El Salvador
180	5,5	27,5	990	Équateur
190	...	...	950	Jamaïque
200	-	-	800	Mexique
183	4,0	20,0	732	Paraguay
173	4,3	21,7	750	Pérou
165	4,0	20,0	660	Uruguay

TABLEAU A3.5 HEURES STATUTAIRES DE TRAVAIL ET D'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE

Région	Année de référence	Nombre de jours statutaires de travail par année scolaire	Heures totales par jour	Heures totales par semaine	Heures totale par année
Amérique du Nord et Europe occidentale					
Allemagne	2003	-	-	-	1 708
Autriche	2003	-	-	-	1 776
Danemark	2003	-	-	-	1 680
Espagne	2003	-	-	-	1 425
États-Unis	2003	-	-	-	...
Finlande	2003	-	-	-	...
France	2003	-	-	-	...
Grèce	2003	-	-	-	1 762
Irlande	2003	-	-	-	...
Islande	2003	-	-	-	1 800
Italie	2003	-	-	-	...
Luxembourg	2003	-	-	-	...
Norvège	2003	-	-	-	1 680
Pays-Bas	2003	-	-	-	1 659
Portugal	2003	-	-	-	1 526
Suède	2003	-	-	-	1 767
Asie du Sud/Ouest					
Bangladesh	2005	131	7,8	46,5	1 015,25
Inde	2003	-	-	-	-
Sri Lanka	2003	-	-	-	-
Afrique subsaharienne					
Afrique du Sud	2005	...	7,0	35,0	1 800
Burkina Faso	2003	143	6,5	30,0	930
Guinée	2003	175	6,0	36,0	1 050
Kenya	2005	174	8,0	40,0	1 392
Lesotho	2003	180	6,0	30,0	1 080
Mali	2003	150	6,0	30,0	900
Niger	2003	180	6,0	27,5	1 080
Ouganda	2005	169	8,0	40,0	1 352
Sénégal	2003	176	6,0	28,0	1 056
Tchad	...	170	5,0	27,0	850
Zimbabwe	2004	...	8,0	40,0	...

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, UNESCO/OCDE/IEM et OCDE, 2005.

Nombre de jours statutaires d'enseignement par année scolaire	Heures totales par jour	Heures totales par semaine	Heures totale par année	Région
				Pays ou territoire
Amérique du Nord et Europe occidentale				
189	-	-	782	Allemagne
184	-	-	792	Autriche
200	-	-	640	Danemark
176	-	-	880	Espagne
180	-	-	1 139	États-Unis
190	-	-	684	Finlande
...	-	-	900	France
195	-	-	780	Grèce
183	-	-	915	Irlande
175	-	-	653	Islande
...	-	-	792	Italie
176	-	-	774	Luxembourg
190	-	-	741	Norvège
195	-	-	930	Pays-Bas
174	-	-	783	Portugal
...	-	-	...	Suède
Asie du Sud/Ouest				
206	6,8	40,5	1 390,5	Bangladesh
225	...	...	1 013	Inde
210	4,7	23,5	987	Sri Lanka
Afrique subsaharienne				
...	...	...	...	Afrique du Sud
...	...	...	...	Burkina Faso
154	6,0	36,0	924	Guinée
81	6,0	18,0	486	Kenya
180	6,0	30,0	1 080	Lesotho
155	6,0	30,0	930	Mali
180	6,0	30,0	1 080	Niger
169	3,2	16,0	541	Ouganda
...	...	...	...	Sénégal
...	5,0	27,0	...	Tchad
170	5,0	27,0	850	Zimbabwe

TABLEAU A3.6 HEURES STATUTAIRES DE TRAVAIL ET D'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTS AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Région	Année de référence	Nombre de jours statutaires de travail par année scolaire	Heures totales par jour	Heures totales par semaine	Heures totale par année
États arabes					
Égypte	2003	-	-	-	-
Jordanie	2003	-	-	-	-
Liban	2003	195	4,0	22,0	780
Oman	2004	190	4,8	24,2	912
Rép. arabe syrienne	2003	164	7,0	35,0	1 148
Tunisie	2003	-	-	-	-
Europe centrale et orientale /CEI					
Fédération de Russie	2003	-	-	-	-
Hongrie	2003	-	-	-	1 864
Kazakhstan	...	200	7,0	42,0	1 400
Pologne	2003	-	-	-	1 416
République tchèque	2003	-	-	-	1 696
Slovaquie	2003	-	-	-	1 316
Turquie	2003	-	-	-	1 840
Asie de l'Est et le Pacifique					
Australie	2003	-	-	-	...
Cambodge	2003	195	6,9	38,0	1 346
Indonésie	2003	-	-	-	-
Japon	2003	-	-	-	1 960
Malaisie	2002	-	-	-	-
Nouvelle-Zélande	2003	-	-	-	...
Philippines	2003	-	-	-	-
RDP lao	2002	171	6,3	31,5	1 077
République de Corée	2003	-	-	-	1 613
Thaïlande	2003	-	-	-	-
Amérique latine et les Caraïbes					
Argentine	2002	-	-	-	-
Bolivie	2003	200	3,6	18,2	726
Bésil	2002	-	-	-	-
Chili	2003	-	-	-	-
Colombie	2003	225	8,0	40,0	1 800
Cuba	...	227	8,0	44,0	1 816
El Salvador	2005	207	5,0	25,0	1 037
Équateur	2002	173	7,0	35,0	1 211
Jamaïque	2003	-	-	-	-
Mexique	2003	-	-	-	...
Paraguay	2002	-	-	-	-
Pérou	2002	-	-	-	-
Uruguay	2002	-	-	-	-

Nombres de jours statutaires d'enseignement par année scolaire	Heures totales par jour	Heures totales par semaine	Heures totale par année	Région
				Pays ou territoire
États arabes				
187	4,0	24,0	748	Égypte
162	...	...	810	Jordanie
150	4,4	22,0	660	Liban
152	3,0	15,0	456	Oman
149	4,5	22,5	671	Rép. arabe syrienne
137	4,0	20,0	548	Tunisie
Europe centrale et orientale/CEI				
215	...	...	774	Fédération de Russie
185	-	-	555	Hongrie
200	5,8	34,8	1 160	Kazakhstan
177	-	-	637	Pologne
186	-	-	614	République tchèque
190	-	-	656	Slovaquie
180	-	-	639	Turquie
Asie de l'Est et le Pacifique				
197	-	-	825	Australie
185	a	15,0	505	Cambodge
164	4,5	18,0	738	Indonésie
...	-	-	535	Japon
198	4,0	20,2	798	Malaisie
194	-	-	968	Nouvelle-Zélande
196	6,0	30,0	1 176	Philippines
145	5,3	26,3	761	RDP lao
220	-	-	560	République de Corée
187	...	...	1 100	Thaïlande
Amérique latine et les Caraïbes				
180	5,0	25,0	900	Argentine
200	3,6	18,2	726	Bolivie
200	...	...	800	Brésil
194	4,5	22,5	873	Chili
200	4,4	22,0	880	Colombie
...	...	...	...	Cuba
185	5,0	25,0	925	El Salvador
180	6,0	30,0	1 080	Équateur
190	...	...	950	Jamaïque
200	-	-	1 047	Mexique
183	4,5	22,3	814	Paraguay
173	5,1	25,4	877	Pérou
160	2,7	13,4	427	Uruguay

TABLEAU A3.6 HEURES STATUTAIRES DE TRAVAIL ET D'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTS AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Région	Année de référence	Nombre de jours statutaires de travail par année scolaire	Heures totales par jour	Heures totales par semaine	Heures totale par année
Amérique du Nord et Europe occidentale					
Allemagne	2003	-	-	-	1 708
Autriche	2003	-	-	-	1 776
Danemark	2003	-	-	-	1 680
Espagne	2003	-	-	-	1 425
États-Unis	2003	-	-	-	...
Finlande	2003	-	-	-	...
France	2003	-	-	-	...
Grèce	2003	-	-	-	1 762
Irlande	2003	-	-	-	...
Islande	2003	-	-	-	1 800
Italie	2003	-	-	-	...
Luxembourg	2003	-	-	-	...
Norvège	2003	-	-	-	1 680
Pays-Bas	2003	-	-	-	1 659
Portugal	2003	-	-	-	1 526
Suède	2003	-	-	-	1 767
Asie du Sud/Ouest					
Bangladesh	2005	131	8,0	48,0	1 048
Inde	2003	-	-	-	-
Sri Lanka	2003	-	-	-	-
Afrique subsaharienne					
Afrique du Sud	2005	...	7,0	35,0	1 800
Burkina Faso	2003	180	7,0	38,0	1 260
Guinée	2003	175	6,0	36,0	1 050
Kenya	2005	174	8,0	40,0	1 392
Lesotho	2003	180	8,0	40,0	1 440
Mali	2003	175	6,0	30,0	1 050
Niger	2003	180	7,0	21,0	1 260
Ouganda	2005	169	8,0	40,0	1 352
Sénégal	2003	198	7,0	35,0	1 386
Tchad	...	152	5,0	30,0	760
Zimbabwe	2004	...	8,0	40,0	...

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, UNESCO/OCDE/IEM et OCDE, 2005.

Nombres de jours statutaires d'enseignement par année scolaire	Heures totales par jour	Heures totales par semaine	Heures totale par année	Région
				Pays ou territoire
Amérique du Nord et Europe occidentale				
189	-	-	735	Allemagne
184	-	-	622	Autriche
200	-	-	640	Danemark
171	-	-	564	Espagne
180	-	-	1 127	États-Unis
190	-	-	599	Finlande
...	-	-	626	France
185	-	-	629	Grèce
167	-	-	735	Irlande
175	-	-	653	Islande
...	-	-	594	Italie
176	-	-	642	Luxembourg
190	-	-	656	Norvège
180	-	-	750	Pays-Bas
174	-	-	626	Portugal
...	-	-	...	Suède
Asie du Sud/Ouest				
206	4,0	24,0	824	Bangladesh
225	...	...	1 125	Inde
210	6,0	30,0	1 260	Sri Lanka
Afrique subsaharienne				
...	...	...	...	Afrique du Sud
...	...	...	...	Burkina Faso
154	6,0	36,0	924	Guinée
81	6,0	18,0	486	Kenya
180	8,0	40,0	1 440	Lesotho
175	6,0	30,0	1 050	Mali
180	7,0	21,0	1 260	Niger
169	3,2	16,0	541	Ouganda
...	...	...	...	Sénégal
...	5,0	30,0	...	Tchad
170	5,0	21,0	850	Zimbabwe

TABLEAU A3.7 HEURES STATUTAIRES DE TRAVAIL ET D'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTS AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

Région	Année de référence	Nombre de jours statutaires de travail par année scolaire	Heures totales par jour	Heures totales par semaine	Heures totale par année
Pays ou territoire					
États arabes					
Égypte	2003	-	-	-	-
Jordanie	2003	-	-	-	-
Liban	2003	195	4,0	19,0	780
Oman	2004	190	5,6	28,0	1 061
Rép. arabe syrienne	2003	164	7,5	37,5	1 230
Tunisie	2003	-	-	-	-
Europe centrale et orientale/Asie centrale					
Fédération de Russie	2003	-	-	-	-
Hongrie	2003	-	-	-	1 864
Kazakhstan	...	200	7,0	42,0	1 400
Pologne	2003	-	-	-	1 416
République tchèque	2003	-	-	-	1 696
Slovaquie	2003	-	-	-	1 316
Turquie	2003	-	-	-	1 840
Asie de l'Est et le Pacifique					
Australie	2003	-	-	-	...
Cambodge	2003	195	6,2	34,0	1 205
Indonésie	2003	-	-	-	-
Japon	2003	-	-	-	1 960
Malaisie	2002	-	-	-	-
Nouvelle-Zélande	2003	-	-	-	...
Philippines	2003	-	-	-	-
RDP lao	2002	171	6,3	31,5	1 077
République de Corée	2003	-	-	-	1 613
Thaïlande	2003	-	-	-	-
Amérique latine et les Caraïbes					
Argentine	2002	-	-	-	-
Bolivie	2003	200	2,1	10,3	411
Brésil	2002	-	-	-	-
Chili	2003	-	-	-	-
Colombie	2003	225	8,0	40,0	1 800
Cuba	...	227	8,0	44,0	1 816
El Salvador	2005	207	5,0	25,0	1 037
Équateur	2002	200	7,0	35,0	1 400
Jamaïque	2003	-	-	-	-
Mexique	2003	-	-	-	...
Paraguay	2002	-	-	-	-
Pérou	2002	-	-	-	-
Uruguay	2002	-	-	-	-

Nombres de jours statutaires d'enseignement par année scolaire	Heures totales par jour	Heures totales par semaine	Heures totale par année	Région
				Pays ou territoire
États arabes				
187	4,0	24,0	748	Égypte
162	...	...	810	Jordanie
150	3,9	19,3	578	Liban
152	3,0	15,0	456	Oman
149	5,0	25,0	745	Rép. arabe syrienne
137	4,0	20,0	548	Tunisie
Europe centrale et orientale/Asie centrale				
215	...	...	774	Fédération de Russie
185	-	-	555	Hongrie
200	6,0	36,0	1 200	Kazakhstan
177	-	-	637	Pologne
186	-	-	586	République tchèque
190	-	-	627	Slovaquie
180	-	-	567	Turquie
Asie de l'Est et le Pacifique				
197	-	-	813	Australie
185	a	13,3	448	Cambodge
164	4,5	18,0	738	Indonésie
...	-	-	467	Japon
198	4,0	20,2	798	Malaisie
190	-	-	950	Nouvelle-Zélande
196	5,0	25,0	980	Philippines
145	5,3	26,3	761	RDP lao
220	-	-	544	République de Corée
187	...	...	1 200	Thaïlande
Amérique latine et les Caraïbes				
180	5,0	25,0	900	Argentine
200	2,1	10,3	411	Bolivie
200	...	...	800	Brésil
194	4,5	22,5	873	Chili
200	4,4	22,0	880	Colombie
...	...	...	...	Cuba
185	5,0	25,0	925	El Salvador
180	6,0	30,0	1 080	Équateur
190	...	...	950	Jamaïque
173	-	-	848	Mexique
183	5,0	25,0	915	Paraguay
173	5,1	25,4	877	Pérou
160	2,7	13,4	427	Uruguay

TABLEAU A3.7 HEURES STATUTAIRES DE TRAVAIL ET D'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTS AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

Région	Année de référence	Nombre de jours statutaires de travail par année scolaire	Heures totales par jour	Heures totales par semaine	Heures totale par année
Amérique du Nord et Europe occidentale					
Allemagne	2003	-	-	-	1 708
Autriche	2003	-	-	-	1 776
Danemark	2003	-	-	-	1 680
Espagne	2003	-	-	-	1 425
États-Unis	2003	-	-	-	...
Finlande	2003	-	-	-	...
France	2003	-	-	-	...
Grèce	2003	-	-	-	1 762
Irlande	2003	-	-	-	...
Islande	2003	-	-	-	1 800
Italie	2003	-	-	-	...
Luxembourg	2003	-	-	-	...
Norvège	2003	-	-	-	1 680
Pays-Bas	2003	-	-	-	1 659
Portugal	2003	-	-	-	1 526
Suède	2003	-	-	-	1 767
Asie du Sud/Ouest					
Bangladesh	2005	232	8,0	48,0	1 856
Inde	2003	-	-	-	-
Sri Lanka	2003	-	-	-	-
Afrique subsaharienne					
Afrique du Sud	2005	...	7,0	35,0	1 800
Burkina Faso	2003	180	7,0	38,0	1 260
Guinée	2003	175	6,0	36,0	1 050
Kenya	2005	174	8,0	40,0	1 392
Lesotho	2003	180	8,0	40,0	1 440
Mali	2003	216	8,0	48,0	1 728
Niger	2003	180	7,0	18,0	1 260
Ouganda	2005	169	8,0	40,0	1 352
Sénégal	2003	198	7,0	35,0	1 386
Tchad	...	152	5,0	30,0	760
Zimbabwe	2004	...	8,0	40,0	...

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, UNESCO/OCDE/IEM et OCDE, 2005.

Nombres de jours statutaires d'enseignement par année scolaire	Heures totales par jour	Heures totales par semaine	Heures totale par année	Région
				Pays ou territoire
Amérique du Nord et Europe occidentale				
189	-	-	684	Allemagne
184	-	-	602	Autriche
200	-	-	560	Danemark
166	-	-	548	Espagne
180	-	-	1 121	États-Unis
190	-	-	556	Finlande
...	-	-	602	France
185	-	-	629	Grèce
167	-	-	735	Irlande
175	-	-	560	Islande
...	-	-	594	Italie
176	-	-	642	Luxembourg
187	-	-	524	Norvège
180	-	-	750	Pays-Bas
174	-	-	580	Portugal
...	-	-	...	Suède
Asie du Sud/Ouest				
206	6,0	36,0	1 236	Bangladesh
225	...	...	1 125	Inde
210	6,0	30,0	1 260	Sri Lanka
Afrique subsaharienne				
...	...	...	...	Afrique du Sud
...	...	...	...	Burkina Faso
154	6,0	36,0	924	Guinée
81	6,0	18,0	486	Kenya
180	8,0	40,0	1 440	Lesotho
216	8,0	40,0	1 320	Mali
180	7,0	18,0	1 260	Niger
169	3,2	16,0	541	Ouganda
...	...	...	...	Sénégal
...	5,0	30,0	...	Tchad
170	5,0	21,0	850	Zimbabwe

TABLEAU A3.8 FRÉQUENCE DES PRIMES ET BÉNÉFICES ADDITIONNELS PAYÉS AUX ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Région	Responsabilités administratives	Dépasser le nombre de cours ou d'heures spécifié dans un contrat à temps plein	Prime selon la situation géographique (par exemple, salaire d'isolement, allocation pour le logement, ou l'ameublement du logement)	Âge (sans tenir compte du nombre d'années d'enseignement)	Performance remarquables en matière d'enseignement	Performance remarquables des étudiants
Pays ou territoire						
États arabes						
Liban	○	■	○	○	○	○
Oman	○	○	■	○	○	○
Rép. arabe syrienne	▲	●	▲	○	○	○
Tunisie	■	■	■	○	○	...
Kazakhstan	○	○	●	○	●	○
Asie centrale le Pacifique						
Cambodge	■	■	■	○	■	■
Indonésie	▲	▲	●	■	○	...
Malaisie	■	○	■	○	○	...
Philippines	○	○	●	○	■	...
RDP lao	■	■	▲	■	■	○
Samoa	■	○	■	○	●	○
Thaïlande	○	■	●	○	○	...
Amérique latine et les Caraïbes						
Argentine	○	○	■	○	○	...
Bolivie	▲	●	■	○	▲	▲
Brésil	■	○	■	○	○	...
Chili	■	○	■	○	■	...
Cuba	■	○	■	○	■	○
El Salvador	○	■	■	○	○	○
Équateur	■	○	■	○	●	○
Paraguay	○	○	▲	○	■	...
Uruguay	▲	▲	▲	○	○	...
Asie du Sud/Ouest						
Bangladesh	▲	▲	■	...	▲	▲
Sri Lanka	○	■	○	...	○	...
Afrique subsaharienne						
Burkina Faso	■	○	■	○	○	▲
Guinée	■	○	■	○	●	●
Kenya	■	○	■	●	●	●
Lesotho	○	○	■	○	○	○
Mali	■	○	■	○	○	○
Niger	■	○	■	○	○	○
Ouganda
Sénégal	■	■	■	○	○	○
Tchad	○	○	○	○	○	○
Zimbabwe	○	○	■	○	○	○

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO et UNESCO/OCDE/IEM.

Achèvement d'activités de développement professionnel	Détenir, avant d'être enseignant, un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détenir un diplôme pédagogique dans de multiples matières (ex, l'histoire et les mathématiques)	Détenir un niveau de diplôme ou une formation supérieur aux qualifications minimales obtenus en cours de carrière (ex, une maîtrise)	Enseigner des matières spécifiques (ex, les mathématiques ou les sciences)	Région
						Pays ou territoire
						États arabes
○	■	○	○	●	○	Liban
○	○	○	▲	○	○	Oman
●	■	○	○	■	○	Rép. arabe syrienne
○	○	○	○	■	○	Tunisie
▲	○	○	○	■	●	Kazakhstan
						Asie centrale le Pacifique
▲	■	▲	●	■	▲	Cambodge
▲	■	○	○	▲	▲	Indonésie
○	○	○	○	○	○	Malaisie
○	○	○	○	■	○	Philippines
○	■	▲	▲	■	●	RDP lao
■	○	○	○	■	...	Samoa
○	■	■	○	■	○	Thaïlande
						Amérique latine et les Caraïbes
○	○	○	○	○	○	Argentine
▲	■	■	●	▲	○	Bolivie
■	■	○	○	■	○	Brésil
■	○	○	○	■	○	Chili
■	■	○	○	■	○	Cuba
○	○	○	○	○	○	El Salvador
■	▲	○	○	■	○	Équateur
▲	○	○	○	■	...	Paraguay
○	○	○	○	○	○	Uruguay
						Asie du Sud/Ouest
■	▲	●	▲	●	●	Bangladesh
○	○	○	■	○	○	Sri Lanka
						Afrique subsaharienne
○	○	○	○	■	○	Burkina Faso
■	▲	■	○	●	○	Guinée
○	■	■	■	Kenya
...	●	○	○	●	○	Lesotho
○	○	○	○	○	○	Mali
○	○	○	○	○	○	Niger
...	▲	▲	...	Ouganda
○	■	■	○	■	○	Sénégal
○	○	○	○	○	○	Tchad
○	○	○	○	○	■	Zimbabwe

Légende :	■	Souvent
	▲	Occasionnellement
	●	Rarement
	○	Jamais
	...	Donnée manquante

TABLEAU A3.9 SALAIRE DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE RELATIF AU PIB PAR HABITANT EN MONNAIE LOCALE ET EN DOLLARS INTERNATIONAL PPA

Région	Année de référence	Relatif au PIB par habitant					
		Salaire en début de carrière		Salaire après 15 ans d'exercice		Échelon maximum	
Pays ou territoire		Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales
États arabes							
Égypte ¹	2003	0,22	-	0,49	-	...	0,25
Liban	2003	0,65	0,77	0,93	1,07	0,14	1,92
Oman	2003	0,84	1,08	0,84	1,08	1,14	1,37
Rép. arabe syrienne	2003	1,15	1,33	2,10	2,43	3,64	4,85
Tunisie ¹	2003	1,77	-	1,79	-	2,03	2,86
Europe centrale et orientale/Asie centrale							
Hongrie	2003	-	-	0,98	-	-	-
Kazakhstan ²	2003	0,40	0,54	0,42	0,63	0,40	0,54
Pologne	2003	-	-	0,82	-	-	-
République tchèque	2003	-	-	1,06	-	-	-
Slovaquie	2003	-	-	0,56	-	-	-
Turquie	2003	-	-	2,10	-	-	-
Asie de l'Est et le Pacifique							
Australie	2003	-	-	1,40	-	-	-
Cambodge	2003	0,43	a	0,53	a	0,58	a
Indonésie ¹	2003	0,28	-	0,45	-	0,85	0,92
Japon	2003	-	-	1,60	-	-	-
Malaisie ¹	2002	1,02	-	1,60	-	1,93	1,93
Nouvelle-Zélande	2003	-	-	1,51	-	-	-
Philippines ¹	2003	2,05	-	2,26	-	2,43	3,66
RDP lao	2002	0,52	a	0,56	a	...	...
République de Corée	2003	-	-	2,42	-	-	-
Samoa ²	2003	1,58	2,87	...	...	3,48	3,90
Amérique latine et les Caraïbes							
Argentine ¹	2002	0,61	-	0,85	-	1,02	1,02
Bolivie	2003	1,03	1,36	2,06	2,72	2,58	3,40
Brésil ¹	2002	1,11	-	1,50	-	1,66	...
Colombie	2000	0,67	1,22	...	...	1,17	2,96
El Salvador ²	2003	1,90	2,07	2,40	2,64	2,69	2,95
Équateur ²	2003	0,49	0,49	0,72	0,72	1,41	1,41
Jamaïque ¹	2003	2,26	-	2,61	-	2,61	3,40
Mexique	2003	-	-	1,75	-	-	-
Paraguay ¹	2002	1,59	-	1,59	-	1,59	1,59
Pérou ¹	2002	1,13	-	1,13	-	1,13	1,46
Uruguay ¹	2002	0,63	-	0,75	-	0,91	a

Salaire de base en PPA						Région
Salaire en début de carrière		Salaire après 15 ans d'exercice		Échelon maximum		Pays ou territoire
Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	
États arabes						
919	-	2 052	-	...	1 055	Égypte ¹
4 207	4 995	6 047	6 979	924	12 524	Liban
...	...	...	...	...	...	Oman
3 937	4 561	7 197	8 337	12 466	16 622	Rép. arabe syrienne
13 071	-	13 212	-	15 010	21 173	Tunisie ¹
Europe centrale et orientale/Asie centrale						
11 701	-	14 923	-	19 886	-	Hongrie
2 703	3 586	2 827	4 204	2 703	3 586	Kazakhstan ²
6 257	-	9 462	-	10 354	-	Pologne
13 808	-	18 265	-	23 435	-	République tchèque
5 771	-	7 309	-	9 570	-	Slovaquie
12 903	-	14 580	-	16 851	-	Turquie
Asie de l'Est et le Pacifique						
28 642	-	42 057	-	42 057	-	Australie
893	a	1 095	a	1 202	a	Cambodge
988	-	1 563	-	2 978	3 221	Indonésie ¹
24 514	-	45 515	-	57 327	-	Japon
9 262	-	14 541	-	17 531	17 531	Malaisie ¹
18 132	-	35 078	-	35 078	-	Nouvelle-Zélande
9 418	-	10 396	-	11 195	16 833	Philippines ¹
1 072	a	1 156	a	...	...	RDP lao
27 214	-	46 640	-	74 965	-	République de Corée
9 014	16 401	...	...	19 906	22 261	Samoa ²
Amérique latine et les Caraïbes						
6 786	-	9 508	-	11 418	11 418	Argentine ¹
2 656	3 512	5 318	7 025	6 646	8 781	Bolivie
8 780	-	11 860	-	13 131	...	Brésil ¹
5 304	9 698	...	...	9 302	23 489	Colombie
8 913	9 753	11 304	12 403	12 648	13 889	El Salvador ²
1 822	1 823	2 669	2 669	5 201	5 201	Équateur ²
10 308	-	11 937	-	11 937	15 521	Jamaïque ¹
12 688	-	16 720	-	27 696	-	Mexique
7 825	-	7 825	-	7 825	7 825	Paraguay ¹
5 661	-	5 661	-	5 661	7 318	Pérou ¹
4 829	-	5 787	-	6 986	a	Uruguay ¹

TABLEAU A3.9 SALAIRE DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE RELATIF AU PIB PAR HABITANT EN MONNAIE LOCALE ET EN DOLLARS INTERNATIONAL PPA

Région	Année de référence	Relatif au PIB par habitant					
		Salaire en début de carrière		Salaire après 15 ans d'exercice		Échelon maximum	
		Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales
Amérique du Nord et Europe occidentale							
Allemagne	2003	-	-	1,71	-	-	-
Autriche	2003	-	-	1,06	-	-	-
Danemark	2003	-	-	1,21	-	-	-
Espagne	2003	-	-	1,42	-	-	-
États-Unis	2003	-	-	1,17	-	-	-
Finlande	2003	-	-	1,12	-	-	-
France	2003	-	-	1,12	-	-	-
Grèce	2003	-	-	1,38	-	-	-
Irlande	2003	-	-	1,22	-	-	-
Islande	2003	-	-	0,73	-	-	-
Italie	2003	-	-	1,08	-	-	-
Luxembourg	2003	-	-	1,14	-	-	-
Norvège	2003	-	-	0,96	-	-	-
Pays-Bas	2003	-	-	1,29	-	-	-
Portugal	2003	-	-	1,81	-	-	-
Suède	2003	-	-	1,00	-	-	-
Suisse	2003	-	-	1,54	-	-	-
Asie du Sud/Ouest							
Bangladesh	2000	1,52	2,28	...	...	2,13	3,12
Sri Lanka ¹	2003	0,79	-	1,00	-	1,00	1,43
Afrique subsaharienne							
Afrique du Sud	2000	2,61	a	6,82	8,05	6,82	8,05
Burkina Faso	2003	2,61	3,61	3,66	5,36	6,91	7,73
Guinée	2003	2,10	...	...	...	2,08	4,64
Kenya ²	2003	2,75	3,29	2,90	3,79	3,46	5,03
Lesotho	2003	2,00	10,11	a	a	2,12	10,99
Mali	2003	4,86	4,86	7,29	7,29	9,12	9,12
Niger	2003	3,50	4,63	5,82	6,61	7,99	9,94
Ouganda	2003	4,05	5,69	...	...	7,38	23,52
Sénégal	2003	2,57	3,00	3,30	4,99	3,62	5,71
Tchad	2003	6,44	...	...	...	...	14,02
Tchad	2003	6,44	...	...	...	...	14,02

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, UNESCO/OCDE/IEM et OCDE, 2005.

Notes :

- 1) Établissements publics seulement.
- 2) Le PIB est en monnaie locale pour 2005.

Salaire de base en PPA						Région
Salaire en début de carrière		Salaire après 15 ans d'exercice		Échelon maximum		Pays ou territoire
Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	
Amérique du Nord et Europe occidentale						
38 216	-	46 223	-	49 586	-	Allemagne
24 475	-	32 384	-	48 977	-	Autriche
32 939	-	37 076	-	37 076	-	Danemark
29 973	-	34 890	-	43 816	-	Espagne
30 339	-	43 999	-	53 563	-	États-Unis
27 023	-	31 785	-	31 785	-	Finlande
23 106	-	31 082	-	45 861	-	France
22 990	-	28 006	-	33 859	-	Grèce
24 458	-	40 514	-	45 910	-	Irlande
18 742	-	21 692	-	24 164	-	Islande
23 751	-	28 731	-	34 869	-	Italie
44 712	-	61 574	-	91 131	-	Luxembourg
29 719	-	35 541	-	36 806	-	Norvège
30 071	-	39 108	-	43 713	-	Pays-Bas
20 150	-	33 815	-	53 085	-	Portugal
24 488	-	28 743	-	32 956	-	Suède
37 544	-	49 932	-	59 667	-	Suisse
Asie du Sud/Ouest						
2 399	3 598	...	...	3 358	4 917	Bangladesh
2 997	-	3 814	-	3 814	5 448	Sri Lanka ¹
Afrique subsaharienne						
23 795	a	62 064	73 282	62 064	73 282	Afrique du Sud
2 983	4 131	4 188	6 139	7 917	8 852	Burkina Faso
3 864	3 836	...	...	3 836	8 556	Guinée
2 452	2 936	2 585	3 382	3 085	4 483	Kenya ²
5 102	25 784	a	a	5 415	28 034	Lesotho
4 423	4 423	6 634	6 634	8 292	8 292	Mali
2 632	3 481	4 381	4 970	6 009	7 481	Niger
5 549	7 802	...	...	10 111	32 233	Ouganda
3 901	4 551	5 011	7 576	5 500	8 666	Sénégal
7 414	...	...	...	...	16 146	Tchad
5 549	7 802	...	...	10 111	32 233	Uganda

TABLEAU A3.10 SALAIRE DES ENSEIGNANTS AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE RELATIF AU PIB PAR HABITANT EN MONNAIE LOCALE ET EN DOLLARS INTERNATIONAL PPA

Région	Année de référence	Relatif au PIB par habitant					
		Salaire en début de carrière		Salaire après 15 ans d'exercice		Échelon maximum	
		Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales
États arabes							
Égypte ¹	2003	0,22	-	0,49	-	...	0,25
Liban	2003	0,89	0,89	1,21	1,21	0,18	2,19
Oman	2003	1,08	1,26	1,08	1,26	1,37	1,69
Rép. arabe syrienne	2003	1,15	1,38	2,10	2,52	3,64	4,85
Tunisie ¹	2003	2,25	-	2,27	-	2,57	3,27
Europe centrale et orientale /Asie centrale							
Hongrie	2003	-	-	0,98	-	-	-
Kazakhstan ²	2003	0,40	0,54	0,42	0,63	0,40	0,54
Pologne	2003	-	-	0,82	-	-	-
République tchèque	2003	-	-	1,06	-	-	-
Slovaquie	2003	-	-	0,56	-	-	-
Asie de l'Est et le Pacifique							
Australie	2003	-	-	1,40	-	-	-
Cambodge	2003	0,64	a	0,77	a	0,86	a
Indonésie ¹	2003	0,28	-	0,45	-	0,85	1,04
Japon	2003	-	-	1,60	-	-	-
Malaisie ¹	2002	1,49	-	2,55	-	3,22	3,22
Nouvelle-Zélande	2003	-	-	1,51	-	-	-
Philippines ¹	2003	2,05	-	2,26	-	2,43	3,66
RDP lao	2002	0,53	a	0,58	a	...	...
République de Corée	2003	-	-	2,42	-	-	-
Samoa ²	2003	1,58	2,87	...	...	3,48	3,90
Amérique latine et les Caraïbes							
Argentine ¹	2002	0,83	-	1,17	-	1,40	1,40
Bolivie	2003	1,03	1,36	2,06	2,72	2,58	3,40
Brésil ¹	2002	1,51	-	1,79	-	2,18	...
Colombie	2000	0,67	1,22	...	...	1,17	2,96
El Salvador ²	2003	1,90	2,07	2,40	2,64	2,69	2,95
Équateur ²	2003	0,55	0,55	0,80	0,80	1,41	1,41
Jamaïque ¹	2003	2,26	-	2,61	-	2,61	3,40
Mexique	2003	-	-	2,23	-	-	-
Paraguay ¹	2002	2,48	-	2,48	-	2,48	2,48
Pérou ¹	2002	1,12	-	1,12	-	1,12	1,37
Uruguay ¹	2002	0,63	-	0,75	-	0,91	a

Salaire de base en PPA						Région
Salaire en début de carrière		Salaire après 15 ans d'exercice		Échelon maximum		Pays ou territoire
Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	
États arabes						
919	-	2 052	-	...	1 055	Égypte ¹
5 784	5 784	7 911	7 911	1 187	14 245	Liban
...	...	...	...	...	...	Oman
3 937	4 727	7 197	8 641	12 466	16 622	Rép. arabe syrienne
16 630	-	16 790	-	18 995	24 202	Tunisie ¹
Europe centrale et orientale/Asie centrale						
11 701	-	14 923	-	19 886	-	Hongrie
2 703	3 586	2 827	4 204	2 703	3 586	Kazakhstan ²
6 257	-	9 462	-	10 354	-	Pologne
13 808	-	18 265	-	23 435	-	République tchèque
5 771	-	7 309	-	9 570	-	Slovaquie
Asie de l'Est et le Pacifique						
28 865	-	42 078	-	42 078	-	Australie
1 309	a	1 583	a	1 768	a	Cambodge
988	-	1 563	-	2 978	3 624	Indonésie ¹
24 514	-	45 515	-	57 327	-	Japon
13 527	-	23 110	-	29 254	29 254	Malaisie ¹
18 132	-	35 078	-	35 078	-	Nouvelle-Zélande
9 418	-	10 396	-	11 195	16 833	Philippines ¹
1 086	a	1 198	a	...	...	RDP lao
27 092	-	46 518	-	74 843	-	République de Corée
9 014	16 401	...	...	19 906	22 261	Samoa ²
Amérique latine et les Caraïbes						
9 301	-	13 043	-	15 663	15 663	Argentine ¹
2 656	3 512	5 318	7 025	6 646	8 781	Bolivie
11 991	-	14 206	-	17 233	...	Brésil ¹
5 304	9 698	...	...	9 302	23 489	Colombie
8 913	9 753	11 304	12 403	12 648	13 889	El Salvador ²
2 015	2 015	2 943	2 943	5 206	5 206	Équateur ²
10 308	-	11 937	-	11 937	15 521	Jamaïque ¹
16 268	-	21 242	-	35 056	-	Mexique
12 207	-	12 207	-	12 207	12 207	Paraguay ¹
5 599	-	5 599	-	5 599	6 875	Pérou ¹
4 829	-	5 787	-	6 986	a	Uruguay ¹

TABLEAU A3.10 SALAIRE DES ENSEIGNANTS AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE RELATIF AU PIB PAR HABITANT EN MONNAIE LOCALE ET EN DOLLARS INTERNATIONAL PPA

Région	Année de référence	Relatif au PIB par habitant					
		Salaire en début de carrière		Salaire après 15 ans d'exercice		Échelon maximum	
		Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales
Amérique du Nord et Europe occidentale							
Allemagne	2003	-	-	1,80	-	-	-
Autriche	2003	-	-	1,13	-	-	-
Danemark	2003	-	-	1,21	-	-	-
Espagne	2003	-	-	1,59	-	-	-
États-Unis	2003	-	-	1,17	-	-	-
Finlande	2003	-	-	1,29	-	-	-
France	2003	-	-	1,21	-	-	-
Grèce	2003	-	-	1,38	-	-	-
Irlande	2003	-	-	1,22	-	-	-
Islande	2003	-	-	0,73	-	-	-
Italie	2003	-	-	1,18	-	-	-
Luxembourg	2003	-	-	1,50	-	-	-
Norvège	2003	-	-	0,96	-	-	-
Pays-Bas	2003	-	-	1,42	-	-	-
Portugal	2003	-	-	1,81	-	-	-
Suède	2003	-	-	1,03	-	-	-
Suisse	2003	-	-	1,80	-	-	-
Asie du Sud/Ouest							
Bangladesh	2000	2,47	3,05	...	...	2,85	5,37
Sri Lanka ¹	2003	0,79	-	1,14	-	1,14	1,43
Afrique subsaharienne							
Afrique du Sud	2000	2,61	a	6,82	8,05	6,82	8,05
Burkina Faso	2003	3,61	5,36	5,36	9,32	9,57	17,24
Guinée	2003	2,55	3,10	...	...	3,10	6,71
Kenya ²	2003	5,12	5,12	0	0	6,55	6,55
Lesotho	2003	4,69	16,71	a	a	5,57	17,56
Mali	2003	4,86	4,86	7,29	7,29	9,12	9,12
Niger	2003	5,32	7,04	7,50	9,67	11,10	13,81
Ouganda	2003	8,68	11,02	...	...	23,91	34,45
Sénégal	2003	3,44	4,96	5,13	6,19	6,76	7,68
Tchad	2003	8,58	...	...	...	...	16,24
Zimbabwe ¹	2003	92,65	101,91	139,00	157,38	139,00	157,38

Source : Base de données de l'institut de statistique de l'UNESCO, UNESCO/OCDE/IEM et OCDE, 2005.

Notes :

- 1) Établissements publics seulement.
- 2) Le PIB est en monnaie locale pour 2005.

Salaire de base en PPA						Région
Salaire en début de carrière		Salaire après 15 ans d'exercice		Échelon maximum		Pays ou territoire
Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	
Amérique du Nord et Europe occidentale						
39 650	-	48 804	-	50 949	-	Allemagne
25 439	-	34 666	-	51 269	-	Autriche
32 939	-	37 076	-	37 076	-	Danemark
33 702	-	39 019	-	48 352	-	Espagne
30 352	-	43 999	-	52 603	-	États-Unis
30 336	-	36 444	-	36 444	-	Finlande
25 564	-	33 540	-	48 440	-	France
22 990	-	28 006	-	33 859	-	Grèce
25 295	-	40 514	-	45 910	-	Irlande
18 742	-	21 692	-	24 164	-	Islande
25 602	-	31 304	-	38 306	-	Italie
64 416	-	80 520	-	111 910	-	Luxembourg
29 719	-	35 541	-	36 806	-	Norvège
31 188	-	43 054	-	47 977	-	Pays-Bas
20 150	-	33 815	-	53 085	-	Portugal
25 278	-	29 617	-	33 567	-	Suède
44 563	-	58 520	-	69 645	-	Suisse
Asie du Sud/Ouest						
3 898	4 797	...	...	4 497	8 455	Bangladesh
2 997	-	4 359	-	4 359	5 448	Sri Lanka ¹
Afrique subsaharienne						
23 795	a	62 064	73 282	62 064	73 282	Afrique du Sud
4 131	6 139	6 139	10 671	10 958	19 735	Burkina Faso
4 692	5 713	...	...	5 713	12 364	Guinée
4 563	4 563	0	0	5 843	5 843	Kenya ²
11 974	42 630	a	a	14 219	44 791	Lesotho
4 423	4 423	6 634	6 634	8 292	8 292	Mali
4 000	5 299	5 645	7 273	8 346	10 390	Niger
11 900	15 109	...	...	32 769	47 215	Ouganda
5 214	7 528	7 780	9 395	10 260	11 653	Sénégal
9 885	...	...	...	...	18 699	Tchad
...	...	...	...	...	...	Zimbabwe ¹

TABLEAU A3.11 SALAIRE DES ENSEIGNANTS AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE RELATIF AU PIB PAR HABITANT EN MONNAIE LOCALE ET EN DOLLARS INTERNATIONAL PPA

Région	Année de référence	Relatif au PIB par habitant					
		Salaire en début de carrière		Salaire après 15 ans d'exercice		Échelon maximum	
Pays ou territoire		Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales
États arabes							
Liban	2003	1,26	1,26	1,70	1,70	0,24	2,92
Oman	2003	1,08	1,26	1,08	1,26	1,37	1,69
Rép. arabe syrienne	2003	1,33	1,78	2,43	3,26	4,85	4,85
Tunisie ¹	2003	2,74	-	2,76	-	3,09	3,91
Europe centrale et orientale /Asie centrale							
Hongrie	2003	-	-	1,22	-	-	-
Kazakhstan ²	2003	0,40	0,54	0,42	0,63	0,40	0,54
Pologne	2003	-	-	0,82	-	-	-
République tchèque	2003	-	-	1,18	-	-	-
Slovaquie	2003	-	-	0,56	-	-	-
Turquie	2003	-	-	1,96	-	-	-
Asie de l'Est et le Pacifique							
Australie	2003	-	-	1,40	-	-	-
Cambodge	2003	0,91	a	0,77	a	1,23	a
Indonésie ¹	2003	0,29	-	0,54	-	0,85	1,04
Japon	2003	-	-	1,60	-	-	-
Malaisie ¹	2002	1,49	-	2,55	-	3,22	3,22
Nouvelle-Zélande	2003	-	-	1,51	-	-	-
Philippines ¹	2003	2,05	-	2,26	-	2,43	3,66
RDP lao	2002	0,54	a	0,59	a	...	...
République de Corée	2003	-	-	2,42	-	-	-
Samoa ²	2003	1,58	3,69	...	...	3,48	3,90
Amérique latine et les Caraïbes							
Argentine ¹	2002	0,83	-	1,17	-	1,40	1,40
Bolivie	2003	1,03	1,36	2,06	2,72	2,58	3,40
Brésil ¹	2002	1,93	-	2,21	-	2,23	...
Colombie	2000	0,67	1,22	...	...	1,17	2,96
El Salvador ²	2003	1,90	2,07	2,40	2,64	2,69	2,95
Équateur ²	2003	0,55	0,55	0,80	0,80	1,41	1,41
Jamaïque ¹	2003	2,26	-	2,61	-	2,61	3,40
Paraguay ¹	2002	2,48	-	2,48	-	2,48	2,48
Pérou ¹	2002	1,12	-	1,12	-	1,12	1,37
Uruguay ¹	2002	0,68	-	0,81	-	0,96	a

Salaire de base en PPA						Région
Salaire en début de carrière		Salaire après 15 ans d'exercice		Échelon maximum		Pays ou territoire
Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	
États arabes						
8 222	8 222	11 090	11 090	1 585	19 025	Liban
...	...	...	...	...	...	Oman
4 561	6 112	8 337	11 173	16 622	16 622	Rép. arabe syrienne
20 243	-	20 434	-	22 873	28 877	Tunisie ¹
Europe centrale et orientale/Asie centrale						
13 286	-	18 463	-	24 185	-	Hongrie
2 703	3 586	2 827	4 204	2 703	3 586	Kazakhstan ²
6 257	-	9 462	-	10 354	-	Pologne
16 817	-	20 259	-	25 988	-	République tchèque
5 771	-	7 309	-	9 570	-	Slovaquie
11 952	-	13 630	-	15 900	-	Turquie
Asie de l'Est et le Pacifique						
28 865	-	42 078	-	42 078	-	Australie
1 875	a	1 583	a	2 530	a	Cambodge
1 027	-	1 882	-	2 978	3 624	Indonésie ¹
24 514	-	45 543	-	59 055	-	Japon
13 527	-	23 110	-	29 254	29 254	Malaisie ¹
18 132	-	35 078	-	35 078	-	Nouvelle-Zélande
9 418	-	10 396	-	11 195	16 833	Philippines ¹
1 100	a	1 219	a	...	...	RDP lao
27 092	-	46 518	-	74 843	-	République de Corée
9 014	21 082	...	...	19 906	22 261	Samoa ²
Amérique latine et les Caraïbes						
9 301	-	13 043	-	15 663	15 663	Argentine ¹
2 656	3 512	5 318	7 025	6 646	8 781	Bolivie
15 306	-	17 456	-	17 692	...	Brésil ¹
5 304	9 698	...	...	9 302	23 489	Colombie
8 913	9 753	11 304	12 403	12 648	13 889	El Salvador ²
2 015	2 015	2 943	2 943	5 206	5 206	Équateur ²
10 308	-	11 937	-	11 937	15 521	Jamaïque ¹
12 207	-	12 207	-	12 207	12 207	Paraguay ¹
5 599	-	5 599	-	5 599	6 875	Pérou ¹
5 255	-	6 214	-	7 412	a	Uruguay ¹

TABLEAU A3.11 SALAIRE DES ENSEIGNANTS AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE RELATIF AU PIB PAR HABITANT EN MONNAIE LOCALE ET EN DOLLARS INTERNATIONAUX PPA

Région	Année de référence	Relatif au PIB par habitant					
		Salaire en début de carrière		Salaire après 15 ans d'exercice		Échelon maximum	
Pays ou territoire		Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales
Amérique du Nord et Europe occidentale							
Allemagne	2003	-	-	1,94	-	-	-
Autriche	2003	-	-	1,16	-	-	-
Danemark	2003	-	-	1,48	-	-	-
Espagne	2003	-	-	1,64	-	-	-
États-Unis	2003	-	-	1,17	-	-	-
Finlande	2003	-	-	1,49	-	-	-
France	2003	-	-	1,22	-	-	-
Grèce	2003	-	-	1,38	-	-	-
Irlande	2003	-	-	1,22	-	-	-
Islande	2003	-	-	1,00	-	-	-
Italie	2003	-	-	1,21	-	-	-
Luxembourg	2003	-	-	1,50	-	-	-
Norvège	2003	-	-	0,96	-	-	-
Pays-Bas	2003	-	-	1,90	-	-	-
Portugal	2003	-	-	1,81	-	-	-
Suède	2003	-	-	1,07	-	-	-
Suisse	2003	-	-	2,07	-	-	-
Asie du Sud/Ouest							
Bangladesh	2000	2,47	3,05	...	...	2,85	5,37
Sri Lanka ¹	2003	1,00	-	1,29	-	1,29	1,43
Afrique subsaharienne							
Afrique du Sud	2000	2,61	a	6,82	8,05	6,82	8,05
Burkina Faso	2003	3,61	5,36	5,36	9,32	9,57	17,24
Guinée	2003	2,55	3,10	...	...	3,10	6,71
Kenya ²	2003	5,12	5,12	0	0	6,55	6,55
Lesotho	2003	4,69	16,71	a	a	5,57	17,56
Mali	2003	6,08	6,08	8,81	8,81	12,16	12,16
Niger	2003	6,12	7,04	8,52	9,67	12,39	13,81
Ouganda	2003	11,29	19,59	14,99	19,59	23,91	34,45
Sénégal	2003	5,57	7,68	6,48	6,76	8,33	8,88
Tchad	2003	11,09	...	...	...	...	22,39
Zimbabwe ¹	2003	92,65	101,91	139,00	157,38	139,00	157,38

Source : Base de données de l'institut de statistique de l'UNESCO, UNESCO/OCDE/IEM et OCDE, 2005.

Notes :

- 1) Établissements publics seulement.
- 2) Le PIB est en monnaie locale pour 2005.

Salaire de base en PPA						Région
Salaire en début de carrière		Salaire après 15 ans d'exercice		Échelon maximum		Pays ou territoire
Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	Qualifications minimales	Qualifications maximales	
Amérique du Nord et Europe occidentale						
42 881	-	52 570	-	54 928	-	Allemagne
25 776	-	35 670	-	54 139	-	Autriche
32 331	-	45 425	-	45 425	-	Danemark
34 614	-	40 231	-	49 712	-	Espagne
30 471	-	44 120	-	52 745	-	États-Unis
34 374	-	42 139	-	42 139	-	Finlande
26 035	-	34 010	-	48 957	-	France
22 990	-	28 006	-	33 859	-	Grèce
25 295	-	40 514	-	45 910	-	Irlande
24 159	-	29 641	-	31 433	-	Islande
25 602	-	32 186	-	40 058	-	Italie
64 416	-	80 520	-	111 910	-	Luxembourg
29 719	-	35 541	-	36 806	-	Norvège
31 492	-	57 647	-	63 586	-	Pays-Bas
20 150	-	33 815	-	53 085	-	Portugal
26 278	-	30 934	-	35 610	-	Suède
52 572	-	67 355	-	80 706	-	Suisse
Asie du Sud/Ouest						
3 898	4 797	...	...	4 497	8 455	Bangladesh
3 814	-	4 903	-	4 903	5 448	Sri Lanka ¹
Afrique subsaharienne						
23 795	a	62 064	73 282	62 064	73 282	Afrique du Sud
4 131	6 139	6 139	10 671	10 958	19 735	Burkina Faso
4 692	5 713	...	...	5 713	12 364	Guinée
4 563	4 563	0	0	5 843	5 843	Kenya ²
11 974	42 630	a	a	14 219	44 791	Lesotho
5 528	5 528	8 016	8 016	11 056	11 056	Mali
4 606	5 299	6 407	7 273	9 316	10 390	Niger
15 474	26 852	20 549	26 852	32 769	47 215	Ouganda
8 451	11 653	9 839	10 260	12 647	13 479	Sénégal
12 768	...	...	...	...	25 783	Tchad
...	...	...	...	...	...	Zimbabwe ¹

TABLEAU A3.12 SALAIRES DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX SALAIRES DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE

Région	Année de référence	Salaire de base en PPA					
		Salaire en début de carrière			Salaire après 15 ans d'exercice		
		Qualifications minimales			Qualifications minimales		
Pays ou territoire		Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
États arabes							
Égypte ¹	2003	100	100	...	100	100	...
Liban	2003	100	138	195	100	131	183
Rép. arabe syrienne	2003	100	100	116	100	100	116
Tunisie ¹	2003	100	127	155	100	127	155
Europe centrale et orientale /Asie centrale							
Hongrie	2003	100	100	114	100	100	124
Kazakhstan ²	2003	100	100	100	100	100	100
Pologne	2003	100	100	100	100	100	100
République tchèque	2003	100	100	122	100	100	111
Slovaquie	2003	100	100	100	100	100	100
Turquie	2003	100	...	93	100	...	93
Asie de l'Est et le Pacifique							
Australie	2003	100	101	101	100	100	100
Cambodge	2003	100	147	210	100	145	145
Indonésie ¹	2003	100	100	104	100	100	120
Japon	2003	100	100	100	100	100	100
Malaisie ¹	2002	100	146	146	100	159	159
Nouvelle-Zélande	2003	100	100	100	100	100	100
Philippines ¹	2003	100	100	100	100	100	100
RDP lao	2002	100	101	103	100	104	105
République de Corée	2003	100	100	100	100	100	100
Samoa ²	2003	100	100	100	100	...	...
Amérique latine et les Caraïbes							
Argentine ¹	2002	100	137	137	100	137	137
Bolivie	2003	100	100	100	100	100	100
Brésil ¹	2002	100	137	174	100	120	147
Colombie	2000	100	100	100	100	...	...
El Salvador ²	2003	100	100	100	100	100	100
Équateur ²	2003	100	111	111	100	110	110
Jamaïque ¹	2003	100	100	100	100	100	100
Mexique	2003	100	128	...	100	127	...
Paraguay ¹	2002	100	156	156	100	156	156
Pérou ¹	2002	100	99	99	100	99	99
Uruguay ¹	2002	100	100	109	100	100	107

Salaire de base en PPA			Région
Échelon maximum			Pays ou territoire
Qualifications minimales			
Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	
États arabes			
100	...	...	Égypte ¹
100	128	172	Liban
100	100	133	Rép. arabe syrienne
100	127	152	Tunisie ¹
Europe centrale et orientale/Asie centrale			
100	100	122	Hongrie
100	100	100	Kazakhstan ²
100	100	100	Pologne
100	100	111	République tchèque
100	100	100	Slovaquie
100	...	94	Turquie
Asie de l'Est et le Pacifique			
100	100	100	Australie
100	147	210	Cambodge
100	100	100	Indonésie ¹
100	100	103	Japon
100	167	167	Malaisie ¹
100	100	100	Nouvelle-Zélande
100	100	100	Philippines ¹
100	...	...	RDP lao
100	100	100	République de Corée
100	100	100	Samoa ²
Amérique latine et les Caraïbes			
100	137	137	Argentine ¹
100	100	100	Bolivie
100	131	135	Brésil ¹
100	100	100	Colombie
100	100	100	El Salvador ²
100	100	100	Équateur ²
100	100	100	Jamaïque ¹
100	127	...	Mexique
100	156	156	Paraguay ¹
100	99	99	Pérou ¹
100	100	106	Uruguay ¹

TABLEAU A3.12 SALAIRES DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX SALAIRES DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE

Région	Année de référence	Salaire de base en PPA					
		Salaire en début de carrière			Salaire après 15 ans d'exercice		
Pays ou territoire		Qualifications minimales			Qualifications minimales		
		Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
Amérique du Nord et Europe occidentale							
Allemagne	2003	100	104	112	100	106	114
Autriche	2003	100	104	105	100	107	110
Danemark	2003	100	100	98	100	100	123
Espagne	2003	100	112	115	100	112	115
États-Unis	2003	100	100	100	100	100	100
Finlande	2003	100	112	127	100	115	133
France	2003	100	111	113	100	108	109
Grèce	2003	100	100	100	100	100	100
Irlande	2003	100	103	103	100	100	100
Islande	2003	100	100	129	100	100	137
Italie	2003	100	108	108	100	109	112
Luxembourg	2003	100	144	144	100	131	131
Norvège	2003	100	100	100	100	100	100
Pays-Bas	2003	100	104	105	100	110	147
Portugal	2003	100	100	100	100	100	100
Suède	2003	100	103	107	100	103	108
Suisse	2003	100	119	140	100	117	135
Asie du Sud/Ouest							
Bangladesh	2000	100	163	163	100	...	...
Sri Lanka ¹	2003	100	100	127	100	114	129
Afrique subsaharienne							
Afrique du Sud	2000	100	100	100	100	100	100
Burkina Faso	2003	100	138	138	100	147	147
Guinée	2003	100	121	121	100	...	...
Kenya ²	2003	100	186	186	100	0	0
Lesotho	2003	100	235	235	100	a	a
Mali	2003	100	100	125	100	100	121
Niger	2003	100	152	175	100	129	146
Ouganda	2003	100	214	279	100	...	...
Sénégal	2003	100	134	217	100	155	196
Tchad	2003	100	133	172	100	...	...

Source : Base de données de l'institut de statistique de l'UNESCO, UNESCO/OCDE/IEM et OCDE, 2005.

Notes :

- 1) Établissements publics seulement.
- 2) Le PIB est en monnaie locale pour 2005.

Salaire de base en PPA			Région
Échelon maximum			Pays ou territoire
Qualifications minimales			
Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	
Amérique du Nord et Europe occidentale			
100	103	111	Allemagne
100	105	111	Autriche
100	100	123	Danemark
100	110	113	Espagne
100	98	98	États-Unis
100	115	133	Finlande
100	106	107	France
100	100	100	Grèce
100	100	100	Irlande
100	100	130	Islande
100	110	115	Italie
100	123	123	Luxembourg
100	100	100	Norvège
100	110	145	Pays-Bas
100	100	100	Portugal
100	102	108	Suède
100	117	135	Suisse
Asie du Sud/Ouest			
100	134	134	Bangladesh
100	114	129	Sri Lanka ¹
Afrique subsaharienne			
100	100	100	Afrique du Sud
100	138	138	Burkina Faso
100	149	149	Guinée
100	189	189	Kenya ²
100	263	263	Lesotho
100	100	133	Mali
100	139	155	Niger
100	324	324	Ouganda
100	187	230	Sénégal
100	...	...	Tchad

TABLEAU A3.13 NOMBRE D'ANNÉES POUR PASSER DU SALAIRE EN DÉBUT DE CARRIÈRE AU DERNIER ÉCHELON

Région	Année de référence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire
Pays ou territoire				
États arabes				
Jordanie ¹	2003	40	40	40
Liban	2003	44	44	41
Oman	2003	6	6	6
Rép. arabe syrienne	2003	28	28	30
Tunisie ¹	2003	35	30	30
Europe centrale et orientale/Asie centrale				
Hongrie	2003	-	40	-
Kazakhstan	2003	5	5	5
Pologne	2003	-	10	-
République tchèque	2003	-	32	-
Slovaquie	2003	-	32	-
Turquie	2003	-	a	-
Asie de l'Est et le Pacifique				
Australie	2003	-	9	-
Cambodge	2003	28	28	28
Indonésie ¹	2003	33	32	32
Japon	2003	-	31	-
Malaisie ¹	2002	22	22	22
Nouvelle-Zélande	2003	-	8	-
Philippines ¹	2003	22	22	22
République de Corée	2003	-	37	-
Thaïlande ¹	2004	37	37	37
Amérique latine et les Caraïbes				
Argentine ¹	2002	20-28	20-28	20-28
Brésil ¹	2002	25	25	25
Chili ¹	2003	30	30	30
El Salvador	2003	30	30	30
Équateur	2003	40	40	40
Jamaïque ¹	2003	11	11	11
Mexique	2003	-	14	-
Uruguay ¹	2002	24	24	24

Région	Année de référence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire
Pays ou territoire				
Amérique du Nord et Europe occidentale				
Allemagne	2003	-	28	-
Autriche	2003	-	34	-
Belgique	2003	-	27	-
Danemark	2003	-	8	-
Espagne	2003	-	39	-
Finlande	2003	-	20	-
France	2003	-	34	-
Grèce	2003	-	33	-
Irlande	2003	-	22	-
Islande	2003	-	18	-
Italie	2003	-	35	-
Luxembourg	2003	-	a	-
Norvège	2003	-	20	-
Pays-Bas	2003	-	18	-
Portugal	2003	-	26	-
Suède ²	2003	-	a	-
Suisse	2003	-	26	-
Asie du Sud/Ouest				
Bangladesh	2000	20	20	a
Inde ¹	2003	20	20	20
Sri Lanka ¹	2003	14	14	14
Afrique subsaharienne				
Afrique du Sud	2000	16	16	16
Guinée	2003	30	30	30
Kenya	2003	18	3	3
Mali	2003	30	35	...
Niger	2003	26	26	26
Ouganda	2003	10	11	11
Sénégal	2003	22	20	18
Tchad	2003	21	21	21

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, UNESCO/OCDE/IEM et OCDE, 2005.

Notes :

1) Établissements publics seulement.

2) Le rapport entre le salaire au dernier échelon et le salaire en début de carrière n'a pas été calculé pour la Suède parce que les salaires utilisés sont des évaluations dérivées des salaires réels plutôt que des salaires statutaires.

TABLEAU A3.14 HEURES D'INSTRUCTION ET TAILLE DES CLASSES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Région	Année de référence	Enseignement primaire		Premier cycle du secondaire	
		Heures d'instruction	Taille des classes	Heures d'instruction	Taille des classes
États arabes					
Égypte ¹	2003	1 040	31	1 040	29
Liban ²	2003	810	17	1 050	15
Oman ²	2004	720	25	720	25
Rép. arabe syrienne ²	2003	768	...	871	...
Tunisie ¹	2003	917	27	992	37
Europe centrale et orientale/Asie centrale					
Fédération de Russie ¹	2003	630	12	956	20
Hongrie ¹	2003	772	10	879	15
Kazakhstan ²	...	619	12	747	...
Pologne ¹	2003	708	14	802	17
République tchèque ¹	2003	707	15	818	17
Slovaquie ¹	2003	763	21	883	18
Turquie ¹	2003	864	27	a	a
Asie de l'Est et le Pacifique					
Australie ¹	2003	992	24	1 018	25
Cambodge ²	2003	855	70	941	44
Indonésie ¹	2003	1 134	18	1 323	27
Japon ¹	2003	709	21	817	23
Malaisie ¹	2002	964	23	1 161	27
Philippines ¹	2003	1 400	42	1 230	36
RDP lao ²	2002	931	37	867	37
République de Corée ¹	2003	703	27	1 148	32
Thaïlande ¹	2003	750	17	917	41
Amérique latine et les Caraïbes					
Argentine ¹	2002	729	16	896	19
Bolivie ²	2003	900	30	1 065	35
Brésil ¹	2003	800	24	800	20
Chili ¹	2003	1 140	45	1 140	44
Colombie ²	2003	1 000	...	1 200	29
El Salvador ²	2005	750	...	1 200	...
Équateur ²	2002	833	21	971	12
Jamaïque ¹	2003	950	30	950	...
Mexique ¹	2003	800	27	1 167	21
Paraguay ¹	2002	798	29	1 064	18
Pérou ¹	2002	750	25	679	...
Uruguay ¹	2002	740	24	912	31

Région Pays ou territoire	Année de référence	Enseignement primaire		Premier cycle du secondaire	
		Heures d'instruction	Taille des classes	Heures d'instruction	Taille des classes
Amérique du Nord et Europe occidentale					
Allemagne ¹	2003	780	14	870	16
Autriche ¹	2003	833	14	997	15
Danemark ¹	2003	750	19	800	19
Espagne ¹	2003	792	12	953	22
Finlande ¹	2003	673	16	815	13
France ¹	2003	830	17	1032	21
Grèce ¹	2003	928	14	1064	15
Irlande ¹	2003	915	19	899	...
Islande ¹	2003	778	13	848	14
Italie ¹	2003	1 023	14	1 089	19
Luxembourg ¹	2003	847	13	782	...
Norvège ¹	2003	713	10	827	12
Pays-Bas ¹	2003	1 000	a	1 067	...
Portugal ¹	2003	882	13	913	14
Asie du Sud/Ouest					
Bangladesh ²	2005	589	23	...	...
Inde ¹	2003	1 051	43	1 184	39
Afrique subsaharienne					
Guinée ²	2003	1 080	53	1 080	38
Kenya ²	2005	796	65	910	95
Lesotho ²	2003	720	31	960	18
Niger ²	2003	810	31	824	29
Zimbabwe ²	2004	516	23	992	...

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, UNESCO/OCDE/IEM et OCDE, 2005.

Notes :

Taille des classes = Ratio élèves-enseignant * Heures d'instruction / Heures d'enseignement. Les ratios élèves-enseignant se basent sur un décompte des personnes physiques non ajusté.

1) Établissements publics seulement.

2) Les heures d'instruction ont été calculées à partir de la base de données d'éducation du BIE (www.ibe.unesco.org).

Annexe 4. Régions

Afrique subsaharienne

(45 pays ou territoires)

Afrique du Sud ; Angola ; Bénin ; Botswana ; Burkina Faso ; Burundi ; Cameroun ; Cap-Vert ; Comores ; Congo ; Côte d'Ivoire ; Érythrée ; Éthiopie ; Gabon ; Gambie ; Ghana ; Guinée ; Guinée Équatoriale ; Guinée-Bissau ; Kenya ; Lesotho ; Libéria ; Madagascar ; Malawi ; Mali ; Maurice ; Mozambique ; Namibie ; Niger ; Nigéria ; Ouganda ; République Démocratique du Congo ; République centrafricaine ; République-Unie de Tanzanie ; Rwanda ; Sao Tomé-et-Principe ; Sénégal ; Seychelles ; Sierra Leone ; Somalie ; Swaziland ; Tchad ; Togo ; Zambie ; Zimbabwe.

États arabes

(20 pays ou territoires)

Algérie ; Arabie saoudite ; Bahreïn ; Djibouti ; Égypte ; Émirats arabes unis ; Iraq ; Jamahiriya arabe libyenne ; Jordanie ; Koweït ; Liban ; Maroc ; Mauritanie ; Oman ; Qatar ; République arabe syrienne ; Soudan ; Territoires autonomes palestiniens ; Tunisie ; Yémen.

Europe centrale et orientale/Asie centrale

(20 countries or territories)

Albanie ; Arménie ; Azerbaïdjan ; Bélarus ; Bosnie-Herzégovine ; Bulgarie ; Croatie ; Estonie ; Fédération de Russie ; Géorgie ; Hongrie ; Kazakhstan ; Kirghizistan ; Lettonie ; l'ex-République yougoslave de Macédoine ; Lituanie ; Mongolie ; Ouzbékistan ; Pologne ; République de Moldova ; République tchèque ; Roumanie ; Serbie et Monténégro ; Slovaquie ; Slovénie ; Tadjikistan ; Turquie ; Turkménistan ; Ukraine.

Asie de l'Est et Pacifique

(33 pays ou territoires)

Australie ; Brunei Darussalam ; Cambodge ; Chine ; Fidji ; Îles Cook ; Îles Marshall ; Îles Salomon ; Indonésie ; Japon ; Kiribati ; Macao (Chine) ; Malaisie ; Micronésie (États fédérés de) ; Myanmar ; Nauru ; Nioué ; Nouvelle-Zélande ; Palaos ; Papouasie-Nouvelle-Guinée ; Philippines ; République démocratique populaire lao ; République populaire démocratique de Corée ; République de Corée ; Samoa ; Singapour ; Thaïlande ; Timor-Leste ; Tokélaou ; Tonga ; Tuvalu ; Vanuatu ; Viet Nam.

Asie du Sud et de l'Ouest

(9 pays ou territoires)

Afghanistan ; Bangladesh ; Bhoutan ; Inde ; Iran, République islamique d' ; Maldives ; Népal ; Pakistan ; Sri Lanka.

Amérique latine et Caraïbes

(41 pays ou territoires)

Anguilla ; Antigua-et-Barbuda ; Antilles néerlandaises ; Argentine ; Aruba ; Bahamas ; Barbade ; Belize ; Bermudes ; Bolivie ; Brésil ; Chili ; Colombie ; Costa Rica ; Cuba ; Dominique ; El Salvador ; Équateur ; Grenade ; Guatemala ; Guyana ; Haïti ; Honduras ; Îles Caïmans ; Îles Turques et Caïques ; Îles Vierges Britanniques ; Jamaïque ; Mexique ; Montserrat ; Nicaragua ; Panama ; Paraguay ; Pérou ; République Dominicaine ; Saint-Kitts-et-Nevis ; Sainte-Lucie ; Saint-Vincent-et-les Grenadines ; Suriname ; Trinité-et-Tobago ; Uruguay ; Venezuela.

Amérique du Nord et Europe occidentale

(26 pays ou territoires)

Allemagne ; Andorre ; Autriche ; Belgique ; Canada ; Chypre ; Danemark ; Espagne ; États-Unis ; Finlande ; France ; Grèce ; Irlande ; Islande ; Israël ; Italie ; Luxembourg ; Malte ; Monaco ; Norvège ; Pays-Bas ; Portugal ; Royaume-Uni ; Saint-Marin ; Suède ; Suisse.

