



JEUNES ET COMPÉTENCES L'éducation au travail



Jeunes et compétences :
L'éducation au travail

Jeunes et compétences : L'éducation au travail



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

Éditions
UNESCO

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

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

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

Publié en 2012 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75732 Paris 07 SP, France
Création graphique : FHI 360
Mise en page : UNESCO

Imprimé par Imprimerie Faber
Seconde édition 2012
ISBN 978-92-3-204240-8

© UNESCO, 2012
Imprimé au Luxembourg

Illustration de couverture
© UNESCO/Sarah Wilkins

Préface

Cette 10^e édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ne pourrait venir plus à propos. Le troisième objectif de l'Éducation pour tous est de faire en sorte que tous les jeunes aient la possibilité d'acquérir des compétences. Atteindre cet objectif est devenu, depuis 2000, une urgence de plus en plus criante.

Le ralentissement économique mondial a une incidence sur le chômage. Un jeune sur huit dans le monde cherche du travail. Les populations de jeunes sont nombreuses et en expansion. Le bien-être et la prospérité des jeunes dépendent plus que jamais des compétences que l'éducation et la formation peuvent leur assurer. Ne pas répondre à ce besoin est un gaspillage de potentiel humain et de puissance économique. Les compétences des jeunes n'ont jamais été aussi vitales.

Le présent *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* nous rappelle que l'éducation ne se limite pas à faire en sorte que tous les enfants puissent aller à l'école : elle doit aussi préparer les jeunes à la vie, en leur donnant la possibilité de trouver un emploi décent, de gagner leur vie et de contribuer à celle de la communauté et de la société auxquelles ils appartiennent. Plus largement, elle doit aider les pays à se doter de la main-d'œuvre dont ils ont besoin pour assurer leur croissance dans l'économie mondiale.

Des progrès indéniables ont été accomplis en direction des six objectifs de l'EPT – avec notamment un développement de la protection et de l'éducation de la petite enfance et des améliorations de la parité entre les sexes au niveau de l'enseignement primaire. Cependant, à trois ans du terme de 2015, le monde n'est toujours pas sur la bonne voie. Les progrès vers certains objectifs achoppent. Le nombre d'enfants non scolarisés a stagné pour la première fois depuis 2000. L'alphabétisation des adultes et la qualité de l'éducation exigent encore des progrès plus rapides.

Les évolutions récentes rendent encore plus urgent d'assurer un accès équitable à des programmes appropriés de développement des compétences. Les populations urbaines connaissant une croissance rapide, en particulier dans les pays à faible revenu, les jeunes ont besoin de compétences pour sortir de la pauvreté. Dans les zones rurales, les jeunes doivent pouvoir disposer de nouveaux mécanismes d'adaptation leur permettant de faire face au changement climatique et à la diminution de la taille des exploitations agricoles, ainsi que de saisir les occasions d'exercer des emplois non agricoles. Le présent *Rapport* révèle que 200 millions de jeunes environ ont besoin d'une deuxième chance d'acquérir les compétences élémentaires en alphabétisme et en calcul, qui sont essentielles pour accéder ensuite aux compétences requises pour pouvoir travailler. Dans tout ce tableau, les femmes et les pauvres sont confrontés à des difficultés particulières.

Pour nous, le nombre croissant des jeunes sans emploi ou enfermés dans le piège de la pauvreté doit être un appel à agir – pour répondre à leurs besoins d'ici 2015 et pour entretenir l'élan au-delà de cette date. Nous pouvons parvenir à l'enseignement universel dans le premier cycle du secondaire d'ici 2030, et nous devons y parvenir.

L'engagement des donateurs en faveur de l'éducation peut faiblir, et cela est profondément préoccupant. Les budgets publics sont aujourd'hui sous pression, mais nous ne devons pas risquer les gains réalisés depuis 2000 en réduisant maintenant notre engagement. Les éléments présentés dans ce *Rapport* montrent que les fonds dépensés pour l'éducation génèrent, sur la durée d'une vie humaine, de dix à quinze fois plus de croissance économique. Il est maintenant temps d'investir pour l'avenir.

Nous devons réfléchir d'une manière créative et utiliser toutes les ressources à notre disposition. Les gouvernements et les donateurs doivent continuer à faire de l'éducation une priorité. Les pays devraient examiner leurs propres ressources, qui pourraient donner à des millions d'enfants et de jeunes des compétences pour la vie. Quelles que soient les sources de financement, les besoins des défavorisés doivent revêtir un haut degré de priorité dans toutes les stratégies.

Partout, les jeunes ont un grand potentiel – et celui-ci doit être développé. J'espère que ce *Rapport* catalysera dans le monde entier des efforts renouvelés pour donner aux enfants et aux jeunes une éducation qui leur permette d'aborder le monde avec confiance, de suivre leurs ambitions et de vivre la vie qu'ils auront choisie.



Irina Bokova
Directrice général de l'UNESCO

Remerciements

Le présent *Rapport* a pu être établi grâce au soutien et aux conseils de nombreuses personnes et organisations. L'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* tient à remercier toutes celles et tous ceux qui ont contribué à cette entreprise.

Le Conseil consultatif du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, par ses indications et son appui à tous les stades du cycle d'élaboration du *Rapport*, joue un rôle fondamental. C'est pourquoi nous remercions chacun de ses membres, et en particulier sa présidente, Amina J. Mohammed, pour leur enthousiasme et pour l'énergie et le temps qu'ils nous ont consacrés. La publication du *Rapport* n'aurait pas été possible sans le soutien financier généreux d'un groupe de donateurs.

Nous exprimons toute notre reconnaissance aux personnes, divisions et unités de l'UNESCO, au Siège comme hors Siège, pour leurs conseils et leur aide. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) joue un rôle capital dans l'élaboration du *Rapport* et nous adressons nos remerciements très chaleureux à son directeur ainsi qu'au personnel de l'Institut, à savoir notamment Redouane Assad, Sheena Bell, Manuel Cardoso, Cesar Guadalupe, Friedrich Huebler, Alison Kennedy, Albert Motivans, Simon Normandeau, Saïd Ould Ahmedou Voffal, Pascale Ratovondrahona et Wendy Xiaodan Weng.

Nous tenons également à saluer la contribution de nos collègues de l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation (IIPÉ), du Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE), de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et du Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (UNEVOC).

Nous remercions tout particulièrement nos collègues du Secteur de l'éducation et du Secteur des relations extérieures et de l'information du public, dont la contribution au *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est essentielle. Toute notre reconnaissance va aussi à nos collègues des Services de gestion des savoirs, de l'Unité d'administration financière et budgétaire et du Bureau de la gestion des ressources humaines qui, au quotidien, nous ont facilité la tâche.

Nous exprimons notre sincère gratitude à Kevin Watkins, ancien directeur de l'Équipe du *Rapport*, qui a participé aux premiers stades de l'élaboration du présent *Rapport*.

Un certain nombre d'experts ont généreusement donné de leur temps pour préparer des éléments de réflexion, participer à des réunions et faire des observations sur les versions préliminaires du *Rapport*. Nous remercions tout particulièrement les membres du groupe d'experts, à savoir Arvil Van Adams, Borhene Chakroun, Christopher Colclough, Kenneth King et Furio Rosati. Nous tenons à associer à nos remerciements Ragui Assaad, David Atchoarena, Roland Baecker, Michaela Baur, Laura Brewer, Gareth Conyard, Marta Encinas-Martin, Mary-Luce Fiaux Niada, Michael Härtel, Maria Hartl, Claudia Jacinto, Emmanuel Jimenez, Simon Junker, Mark Keese, Matthias Pilz, Bianca Rohrbach, Katja Römer, Roland Schwartz, Law Song Seng, Kate Shoesmith, Madhu Singh, Birgit Thomann, Richard Walther et Michael Ward.

Le *Rapport* doit son existence aux conseils et au soutien de nombreux chercheurs qui ont rédigé des documents de référence et autres contributions que nous leur avons demandées pour étayer l'analyse. Nous tenons à les remercier de nous avoir fait bénéficier de leur temps et de leur expertise : Andrés Mejía Acosta, Peter Aggleton, Subhash Agrawal, Nadir Altinok, Monika Aring, Shubhashansa Bakshi, Farzana Bardai, Paul Bennell, Gabrielle D. Blumberg, Hong-Min Chun, Yekaterina Chzhen, David Clarke, Ute Clement, Arne H. Eide, Jakob Engel, Kyu Cheol Eo, Ernesto Martins Faria, Ningwakwe George, Ursula Grant, Lorenzo Guarcello,

Eric A. Hanushek, Kenneth Harttgen, Jo Hawley, Frances Hunt, Zoe James, Kate Jere, Jyotsna Jha, Hiromichi Katayama, Maria Kett, HyeJin Kim, Irena Kovarova, Scott Lyon, Anna McCord, Scott Murray, Maurice Mutisya, Anne-Mari Nevala, Landon Newby, Nicole Nikolaidis, Christophe Nordman, Lee E. Nordstrum, Moses Oketch, Laure Pasquier-Doumer, Francesco Pastore, Maro Ranzani, Caine Rolleston, Fiona Samuels, Roland Schwartz, Lucio Severo, Kate Shoemsmith, Ratna Sudarshan, Daniela Ulicna, Justin van Fleet, Nermine Wally, Karin Wedig, Ludger Woessmann, Shoko Yamada et Kazuhiro Yoshida.

Nous sommes également reconnaissants à l'Institute of Development Studies, à GHK Consulting Ltd, au City & Guilds Centre for Skills Development, à l'Organisation de coopération et de développement économiques, à l'Overseas Development Institute, à l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles, à Comprendre le travail des enfants, au programme Young Lives et à la Banque mondiale pour l'aide qu'ils nous ont apportée avec leurs recherches et leurs analyses.

Nous tenons à remercier Interactive Things qui a mis au point une base de données mondiale sur les inégalités dans le domaine de l'éducation (WIDE) et Globescan qui a facilité l'organisation de groupes de discussion avec des jeunes dans le monde entier. De même, nous sommes très reconnaissants à Sarah Wilkins qui a conçu la couverture et les illustrations du présent *Rapport*. Un grand merci aux jeunes qui ont participé au blog sur la jeunesse ainsi qu'au concours de dessin sur les jeunes, les compétences et le travail, et toutes nos félicitations au gagnant, Khalid Mohamed Hammad Elkhateem, du Soudan.

Nous remercions tout particulièrement celles et ceux qui ont travaillé sans relâche pour aider à la production du *Rapport*, en particulier Sylvaine Baeyens, Rebecca Brite, Laura Chan Aramendi, FHI 360, Jana Gough, David McDonald, Max McMaster, Cathy Nolan et Stefanie Schnell. De nombreux collègues, de l'UNESCO et d'ailleurs, ont pris part à la traduction et à la production du *Rapport* : qu'ils en soient tous remerciés.

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

Directeur : Pauline Rose

Kwame Akyeampong, Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Stuart Cameron, Erin Chemery, Diederick de Jongh, Marcos Delprato, Hans Botnen Eide, Joanna Härmä, Andrew Johnston, Léna Krichewsky, François Leclercq, Elise Legault, Leila Loupis, Alasdair McWilliam, Patrick Montjourides, Karen Moore, Claudine Mukizwa, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov-Petit, Marisol Sanjines, Martina Simeti, Asma Zubairi.

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

Pour plus d'informations sur le *Rapport*,
prière de contacter :
L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy
75732 Paris 07 SP, France
Courriel : efareport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org

Précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*
2011. La crise cachée : les conflits armés et l'éducation
2010. Atteindre les marginalisés
2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance
2008. Éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ?
2007. Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance
2006. L'alphabétisation, un enjeu vital
2005. Éducation pour tous : l'exigence de qualité
2003/4. Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité
2002. Le monde est-il sur la bonne voie ?

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

Sommaire

Préface	i
Remerciements	iii
Liste des figures, tableaux et encadrés	viii
Résumé	1

Première partie. Suivi des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT..... 40

Chapitre 1 Les six objectifs de l'EPT 42

Objectif 1: Éducation et protection de la petite enfance	45
Zoom 1.1 : La nutrition de la petite enfance s'améliore à l'échelle mondiale, mais les progrès sont trop lents et inégaux.....	47
Zoom 1.2 : L'indice de l'EPPE, un nouvel instrument pour le suivi de l'objectif 1	52
Regard sur les politiques publiques : Préparer les enfants à l'école en développant l'enseignement préprimaire.....	56
Objectif 2 : Enseignement primaire universel.....	68
Zoom 1.3 : Plus de progrès dans la réduction du nombre d'enfants non scolarisés	70
Zoom 1.4 : Il est crucial d'entrer à l'école à l'âge voulu	74
Zoom 1.5 : La progression dans le cycle primaire varie entre pays et dans un même pays	77
Regard sur les politiques publiques : Réduire les coûts de l'école primaire pour les plus pauvres.....	80
Objectif 3 : Répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes	92
Zoom 1.6 : Mesurer l'acquisition des compétences : des progrès encourageants	94
Regard sur les politiques publiques : L'acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante peut aider à faire face au VIH et au sida	96
Objectif 4 : Améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes	104
Zoom 1.7 : Les progrès dans la lutte contre l'analphabétisme des adultes ont été lents	106
Zoom 1.8 : Le LAMP permet de mieux comprendre les contextes alphabètes	108
Zoom 1.9 : Des études primaires complètes ne garantissent pas l'alphabétisme pour tous	110
Regard sur les politiques publiques : Renforcer l'alphabétisme des adultes dans les pays riches.....	112
Objectif 5 : Évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation	122
Zoom 1.10 : La scolarisation des filles se heurte à des obstacles	124
Zoom 1.11 : Les disparités entre les sexes perdurent en matière d'acquis de l'apprentissage	128
Regard sur les politiques publiques : Agir contre les facteurs qui défavorisent les garçons dans le secondaire et contribuent à les détourner de cet enseignement.....	130
Objectif 6 : La qualité de l'éducation.....	140
Zoom 1.12 : Des millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne réussissent pas à acquérir les éléments fondamentaux	142
Zoom 1.13 : Les résultats d'apprentissage varient à l'intérieur des pays en fonction du statut socioéconomique	145
Regard sur les politiques publiques : Remédier à la crise de l'enseignement dans les petites classes.....	149

	Base de données mondiale sur les inégalités éducatives (WIDE).....	156
Chapitre 2	Financer l'Éducation pour tous.....	158
	Suivi des progrès réalisés sur le financement de l'Éducation pour tous.....	161
	Tendances du financement de l'Éducation pour tous, 1999-2010.....	162
	L'aide à l'éducation a-t-elle atteint son pic ?.....	167
	Aide à l'éducation : le défi de l'efficacité.....	172
	Priorité stratégique : Faire de la « malédiction des ressources » une bénédiction pour l'éducation.....	176
	Priorité stratégique : Mobiliser le potentiel des organisations privées.....	185
	Deuxième partie. L'éducation au travail.....	192
Chapitre 3	Les jeunes, les compétences et l'emploi : construire des bases plus solides..	198
	Une forte population de jeunes est source de défis.....	201
	De nombreux jeunes ne possèdent pas les compétences fondamentales.....	203
	Compétences transférables : préparer pour le monde du travail.....	212
	De l'école à la vie active : la transition périlleuse.....	215
	Conclusion.....	227
Chapitre 4	Stimuler la prospérité en investissant dans les compétences.....	228
	Le développement des compétences est indispensable pour réduire la pauvreté et favoriser la croissance.....	231
	Beaucoup de gouvernements négligent les compétences et ce sont les défavorisés qui en pâtissent le plus ...	236
	Encourager le financement de formations qualifiantes pour les jeunes défavorisés.....	243
	Conclusion.....	259
Chapitre 5	Enseignement secondaire : préparer le terrain pour les emplois de demain...260	
	Des inégalités mondiales dans l'enseignement secondaire.....	263
	Supprimer les obstacles qui bloquent l'entrée dans l'enseignement secondaire.....	267
	Améliorer la pertinence de l'enseignement secondaire par rapport au monde du travail.....	271
	Resserrer les liens entre école et travail.....	278
	Offrir des parcours alternatifs aux jeunes qui ont quitté prématurément l'école.....	286
	Conclusion.....	291
Chapitre 6	Former la jeunesse urbaine pour lui donner de meilleures perspectives d'avenir...292	
	La pauvreté urbaine, un phénomène répandu et en constante expansion.....	295
	Les emplois occupés par les jeunes urbains pauvres sont largement informels.....	298
	Élargir les possibilités de formation qualifiante pour les jeunes défavorisés.....	302
	Conclusion.....	317
Chapitre 7	La formation, un moyen pour les jeunes ruraux d'échapper à la pauvreté.....318	
	La pauvreté rurale freine les chances d'éducation et d'amélioration des moyens de subsistance.....	321
	Répondre aux besoins de formation de la jeunesse rurale.....	325
	Conclusion.....	338

Donner des compétences aux jeunes : des voies vers un meilleur avenir.....340

1. Offrir une éducation de la deuxième chance aux jeunes qui ne maîtrisent pas ou maîtrisent insuffisamment les compétences fondamentales	343
2. Remédier aux obstacles qui limitent l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire.....	344
3. Améliorer l'accès des populations défavorisées au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et la pertinence de cet enseignement vis-à-vis de l'emploi.....	344
4. Assurer l'accès aux compétences des jeunes urbains pauvres pour leur garantir de meilleurs emplois	345
5. Cibler des politiques et des programmes sur les jeunes des zones rurales défavorisées	346
6. Relier la formation qualifiante des jeunes les plus pauvres à la protection sociale.....	346
7. Faire des besoins de formation des jeunes femmes défavorisées une des premières priorités.....	346
8. Exploiter le potentiel de la technologie pour donner aux jeunes plus de possibilités	347
9. Améliorer la planification en renforçant la collecte des données et la coordination des programmes de formation	347
10. Mobiliser des fonds supplémentaires puisés à diverses sources pour répondre aux besoins de formation des jeunes défavorisés	348
Conclusion	349

Annexe350

L'indice du développement de l'éducation pour tous	352
Tableaux statistiques	358
Tableaux relatifs à l'aide.....	468
Glossaire	482
Sigles et acronymes.....	485
Références.....	488

Liste des figures, tableaux et encadrés

Figures

Figure 1.1 : Des progrès considérables ont été réalisés en matière de réduction des retards de croissance, mais ils ont été inégaux	47
Figure 1.2 : La malnutrition est un problème plus important dans les zones rurales	48
Figure 1.3 : Dans la plupart des pays, l'écart en termes de nutrition entre riches et pauvres dépasse celui qui sépare les zones urbaines et rurales	49
Figure 1.4 : L'expérience des pays en matière de lutte contre la malnutrition est extrêmement variable.....	50
Figure 1.5 : Entre les trois dimensions clés de l'EPPE, les progrès sont très variables.....	52
Figure 1.6 : L'enseignement préprimaire a des effets positifs sur les résultats d'apprentissage à l'école.....	56
Figure 1.7 : La participation à l'enseignement préprimaire est inférieure à ce que permet le système.....	59
Figure 1.8 : La scolarisation dans l'enseignement préprimaire est très variable d'une région à l'autre et au sein des régions.....	60
Figure 1.9 : La participation à l'enseignement préprimaire connaît des variations importantes dans un même pays	61
Figure 1.10 : Les effectifs d'enfants non scolarisés ont baissé dans les premières années après Dakar, mais ensuite ont stagné.....	70
Figure 1.11 : On prévoit que près d'un enfant sur deux non scolarisé ne sera jamais inscrit à l'école.....	71
Figure 1.12 : Près de la moitié des enfants non scolarisés du monde vivent dans seulement douze pays.....	71
Figure 1.13 : Au Nigéria, l'effectif d'enfants non scolarisés est important, et il a augmenté	72
Figure 1.14 : Les pays où les enfants non scolarisés sont nombreux ont suivi des trajectoires différentes.....	73
Figure 1.15 : En Éthiopie, c'est pour les filles rurales pauvres que la probabilité d'aller à l'école est la plus faible	74
Figure 1.16 : L'entrée tardive à l'école primaire est un problème très répandu dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire.....	75
Figure 1.17 : La scolarisation tardive est plus répandue parmi les enfants défavorisés	75
Figure 1.18 : La probabilité d'abandon scolaire est plus forte pour les élèves dépassant l'âge officiel de leur année d'étude.....	76
Figure 1.19 : L'inégalité d'accès à l'enseignement primaire et d'achèvement du cycle est très marquée entre les plus pauvres et les plus riches.....	78
Figure 1.20 : Des schémas différents d'accès et de progression peuvent coexister dans un même pays	79
Figure 1.21 : Les pays peuvent faire des progrès en peu de temps, mais ils peuvent aussi perdre du terrain.....	79
Figure 1.22 : La probabilité de n'être pas scolarisés est plus forte pour les enfants des familles les plus pauvres.....	81
Figure 1.23 : Dans les huit pays analysés, les droits de scolarité représentent près de 15 % des dépenses consacrées par les ménages à l'éducation.....	82
Figure 1.24 : Au Nigéria, les ménages riches dépensent plus pour améliorer la qualité de l'expérience scolaire de leurs enfants	82
Figure 1.25 : La suppression des droits de scolarité a fait augmenter la fréquentation des écoles primaires	85
Figure 1.26 : En Ouganda, l'écart des dépenses d'éducation entre les ménages riches et les ménages pauvres s'est creusé après la suppression des droits de scolarité	86
Figure 1.27 : La probabilité est plus élevée que les ménages riches dépensent plus en cours supplémentaires pour leurs enfants.....	88
Figure 1.28 : Les connaissances sur le VIH et le sida varient à l'intérieur même des pays.....	98
Figure 1.29 : Près des trois quarts des adultes analphabètes dans le monde vivent dans dix pays seulement	106
Figure 1.30 : La plupart des pays n'atteindront pas la cible en matière d'alphabétisme des adultes, certains en restant très éloignés.....	107
Figure 1.31 : Même dans les pays présentant des taux d'alphabétisme similaires, les compétences en matière d'alphabétisme sont utilisées différemment	109
Figure 1.32 : Les caractéristiques des communautés qui encouragent à entretenir l'alphabétisme diffèrent fortement d'un pays à l'autre	109
Figure 1.33 : Pour bon nombre de jeunes, six années de scolarité ne suffisent pas pour acquérir les compétences en matière d'alphabétisme	110

Figure 1.34 : Aucune amélioration des compétences en alphabétisme dans toute l'Afrique subsaharienne	111
Figure 1.35 : Au Ghana, même des études secondaires ne suffisent pas à garantir l'alphabétisme	111
Figure 1.36 : Bon nombre d'adultes dans les pays riches présentent des compétences insuffisantes en alphabétisme et en numératie	113
Figure 1.37 : Les adultes perdent leurs compétences en numératie au fil du temps, mais ceux dont le niveau d'instruction est le plus faible les perdent plus vite	114
Figure 1.38 : Au Canada, les peuples autochtones présentent des compétences en alphabétisme moins élevées	116
Figure 1.39 : Des progrès ont été réalisés dans la réduction des disparités entre les sexes mais l'accès des filles à l'école se heurte encore à des obstacles majeurs	125
Figure 1.40 : Les filles pauvres ont des chances plus faibles d'aller à l'école primaire	126
Figure 1.41 : Les filles font mieux que les garçons en lecture mais les garçons sont souvent meilleurs en mathématiques	128
Figure 1.42 : L'écart entre les sexes a augmenté pour la lecture	129
Figure 1.43 : Au Bangladesh, le nombre de filles scolarisées dans le secondaire continue d'augmenter par rapport à celui des garçons	132
Figure 1.44 : À la Trinité-et-Tobago, les garçons – en particulier ceux qui sont issus des ménages ruraux pauvres – sont extrêmement défavorisés en termes de participation scolaire et de résultats	133
Figure 1.45 : Les garçons sont plus susceptibles que les filles d'avoir une activité économique et ceux qui travaillent risquent davantage de ne pas fréquenter l'école	134
Figure 1.46 : Dans plusieurs pays, le statut socioéconomique amplifie l'écart entre les sexes pour les résultats en lecture	136
Figure 1.47 : Même s'ils progressent de classe en classe, bon nombre d'élèves du primaire n'acquièrent pas les connaissances et les compétences de base	143
Figure 1.48 : Les inégalités entre pays en matière de participation à l'enseignement primaire sont de beaucoup inférieures aux inégalités en matière de résultats d'apprentissage	144
Figure 1.49 : Les résultats d'apprentissage varient selon le statut socioéconomique	146
Figure 1.50 : Les résultats d'apprentissage sont très faibles chez les élèves défavorisés des pays à revenu intermédiaire – mais ils peuvent s'améliorer rapidement	147
Figure 2.1 : Les dépenses d'éducation ont augmenté ou ont été maintenues au même niveau dans la plupart des pays	162
Figure 2.2 : L'aide à l'éducation est une part importante des ressources pour les pays pauvres	166
Figure 2.3 : L'aide à l'éducation a stagné en 2010	168
Figure 2.4 : Les trois donateurs à l'origine des plus fortes augmentations de l'aide en 2009 ont opéré des coupes en 2010	168
Figure 2.5 : L'objectif de Gleneagles a été manqué et l'aide totale a même diminué en 2011	170
Figure 2.6 : La plupart des donateurs ont réduit la part de l'aide dans leur revenu national en 2011	171
Figure 2.7 : Les projections montrent que les niveaux globaux de l'aide stagnent	172
Figure 2.8 : L'augmentation des recettes du Ghana va stimuler les dépenses consacrées à la réduction de la pauvreté	182
Figure 2.9 : Les revenus des ressources naturelles pourraient accroître significativement les budgets de l'éducation	183
Figure 2.10 : La motivation de l'engagement privé dans l'éducation va de la philanthropie à l'intérêt égoïste	186
Figure 2.11 : Le financement de l'éducation provenant des fondations les plus importantes est éclipsé par l'aide internationale provenant des donateurs	187
Figure 3.1 : Dans de nombreux pays, plus de la moitié de la population a moins de 25 ans	202
Figure 3.2 : En Afrique subsaharienne, la population de jeunes continuera de croître à un rythme rapide	203
Figure 3.3 : De nombreux jeunes sont dans l'incapacité d'acquérir les compétences fondamentales	205
Figure 3.4 : Les jeunes issus des ménages aisés ont plus de chances de posséder les compétences fondamentales	208
Figure 3.5 : Les écarts de richesse se creusent lorsque les niveaux d'éducation augmentent	209
Figure 3.6 : L'écart entre les sexes est souvent plus grand parmi les plus pauvres	210
Figure 3.7 : Les jeunes des zones urbaines ont plus de chances d'acquérir les compétences fondamentales	211
Figure 3.8 : Dans certains États de l'Inde, il y a un large écart entre les sexes dans l'acquisition des compétences fondamentales	211

Figure 3.9 : Dans les pays riches, les jeunes ont du mal à acquérir les compétences en résolution de problèmes	217
Figure 3.10 : L'éducation peut améliorer les compétences en résolution de problèmes	215
Figure 3.11 : Dans de nombreux pays, le chômage des jeunes est plus de deux fois plus élevé que le chômage des adultes	219
Figure 3.12 : En Europe, les jeunes ayant fait peu d'études ont été plus durement frappés par la crise économique.....	221
Figure 3.13 : En Jordanie et en Turquie, de nombreuses jeunes femmes ne sont pas en recherche d'emploi	221
Figure 3.14 : Un faible niveau d'éducation conduit à la pauvreté laborieuse.....	224
Figure 3.15 : Chômage contre pauvreté laborieuse au Brésil et au Cameroun.....	225
Figure 3.16 : Les jeunes femmes sont souvent cantonnées dans des emplois faiblement rémunérés	226
Figure 4.1 : L'investissement de la République de Corée en faveur du développement des compétences a contribué à la très forte croissance économique du pays	233
Figure 4.2 : Les donateurs allouent environ 3 milliards de dollars EU au développement des compétences	247
Figure 4.3 : L'aide à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle a augmenté pendant la dernière décennie	249
Figure 4.4 : Le développement des compétences représente une part importante des dépenses d'aide de certains donateurs	249
Figure 4.5 : Une proportion importante de l'« aide » de certains donateurs ne sort jamais du pays	251
Figure 5.1 : Certains jeunes n'entrent même pas à l'école secondaire, et beaucoup ne vont pas jusqu'au bout	264
Figure 5.2 : De nombreux pays européens n'atteindront pas l'objectif de réduction des abandons scolaires précoces.....	266
Figure 5.3 : Scolarisation dans le premier cycle du secondaire : une proportion plus faible dans l'enseignement technique et professionnel.....	272
Figure 6.1: De grandes disparités entre urbains riches et pauvres	297
Figure 6.2 : Le secteur informel urbain procure du travail à beaucoup de personnes dans les pays à revenu faible et moyen	301
Figure 7.1 : Les jeunes femmes vivant en zone rurale sont les plus à risque de manquer de compétences fondamentales	322
Figure 7.2 Les jeunes ruraux ayant un niveau d'études plus élevé travaillent généralement dans le secteur non agricole	326

Tableaux

Tableau 1.1 : Indicateurs clés pour l'objectif 1	45
Tableau 1.2 : L'indice de l'EPPE et ses composantes, 2010	53
Tableau 1.3 : Principaux indicateurs pour l'objectif 2	68
Tableau 1.4 : Les contraintes financières jouent lorsqu'un ménage décide d'envoyer ou non un enfant à l'école.....	80
Tableau 1.5 : Principaux indicateurs pour l'objectif 3	92
Tableau 1.6 : Indicateurs de l'acquisition des compétences proposés dans le Plan d'action pluriannuel sur le développement adopté par le G20	96
Tableau 1.7 : Principaux indicateurs concernant l'objectif 4	104
Tableau 1.8 : Indicateurs clés pour l'objectif 5.....	122
Tableau 1.9 : Pays où l'indice de parité entre les sexes est inférieur à 0,90 en 2010.....	124
Tableau 1.10 : Le désavantage des garçons en termes de scolarisation dans le secondaire est un phénomène plus répandu dans les pays plus riches	131
Tableau 1.11 : Les principaux indicateurs concernant l'objectif 6.....	140
Tableau 1.12 : Caractéristiques des populations composant les échantillons de l'enquête du PISA, quelques pays à revenu intermédiaire et, à titre de comparaison, moyenne de l'OCDE	147
Tableau 2.1 : Dépenses publiques d'éducation, par région et niveau de revenu, 1999 à 2010	161
Tableau 2.2 : Total des décaissements d'aide à l'éducation et à l'éducation de base, par région et groupe de revenu, 2002 à 2010	167
Tableau 2.3 : Tendances à prévoir de l'aide à l'éducation des dix principaux donateurs d'aide à l'éducation	170
Tableau 2.4 : De nombreux pays riches en ressources naturelles pourraient réaliser l'Éducation pour tous s'ils accroissaient les recettes collectées et mettaient davantage l'accent sur l'éducation	181

Tableau 2.5 : Fonds fournis par les fondations identifiées comme apportant une aide à l'éducation dans les pays en développement	187
Tableau 2.6 : Entreprises dépensant plus de 5 millions de dollars EU par an pour l'éducation (2010 ou année la plus proche).....	188
Tableau 3.1 : Situation scolaire actuelle des jeunes âgés de 15 à 19 ans	204

Encadrés

Encadré 1.1 : L'enseignement préscolaire produit des bénéfices impressionnants en matière de résultats scolaires	57
Encadré 1.2 : Au Pérou, les variations de l'enseignement préscolaire accroissent les inégalités	65
Encadré 1.3 : La Loi sur le droit à l'éducation en Inde	85
Encadré 1.4 : La prévalence du VIH et du sida demeure élevée dans certains pays	97
Encadré 1.5 : Les élèves d'Afrique australe et orientale n'acquièrent pas assez de connaissances sur le VIH et le sida.....	98
Encadré 1.6 : Au Botswana, le programme scolaire favorise la connaissance du VIH et du sida	101
Encadré 1.7 : Développement de l'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante et de l'éducation au VIH en Inde et au Nigéria.....	103
Encadré 1.8 : Alphabétisme des adultes dans les populations autochtones des pays à revenu élevé de l'OCDE.....	116
Encadré 1.9 : Désavantage des garçons en ce qui concerne la scolarisation dans le secondaire au Bangladesh	132
Encadré 1.10 : À la Trinité-et-Tobago, les garçons sont défavorisés dans l'enseignement secondaire	133
Encadré 2.1 : Estimer les contributions des gouvernements nationaux et des donateurs d'aide aux dépenses d'éducation	165
Encadré 2.2 : Les coupes opérées dans l'aide par les Pays-Bas compromettent les gains éducatifs	169
Encadré 2.3 : L'efficacité de l'aide et le Partenariat mondial pour l'éducation	173
Encadré 2.4 : Mieux négocier les ressources minérales de la Zambie.....	178
Encadré 2.5 : L'échec de la loi tchadienne sur la gestion des recettes pétrolières	179
Encadré 2.6 : Les richesses naturelles du Ghana : une nouvelle source de financement de l'éducation	182
Encadré 2.7 : Les multiples visages des contributions privées à l'éducation	186
Encadré 2.8 : Mobiliser les ressources privées pour améliorer la qualité de l'éducation	189
Encadré 3.1 : Mesurer les compétences fondamentales des jeunes	204
Encadré 3.2 : Combien de jeunes ont-ils besoin d'une deuxième chance ?.....	207
Encadré 3.3 : Retrouver l'estime de soi grâce à l'éducation : l'exemple de Mumbai	216
Encadré 3.4 : Un travail décent et productif pour tous : l'emploi et les OMD	217
Encadré 3.5 : En Inde et au Pakistan, les femmes qui travaillent gagnent à avoir fait davantage d'études	222
Encadré 3.6 : Taux de chômage élevés au Brésil, salaires de misère au Cameroun	225
Encadré 4.1 : Donner la priorité au développement des compétences pour lutter contre le chômage des jeunes.....	232
Encadré 4.2 : Compétences et croissance : comparaison entre le Ghana et la République de Corée.....	235
Encadré 4.3 : L'Éthiopie cherche à stimuler la croissance en planifiant de façon détaillée le développement des compétences	240
Encadré 4.4 : La stratégie de développement des compétences de la Sierra Leone devrait permettre d'atteindre tous les jeunes qui n'ont pas acquis les compétences de base	241
Encadré 4.5 : Mesurer l'aide au développement des compétences	248
Encadré 4.6 : Les fondations privées peuvent atteindre les jeunes défavorisés en établissant des partenariats productifs.....	254
Encadré 4.7 : Le fonds de formation de la Tunisie permet d'atteindre de nombreux jeunes sans emploi.....	257
Encadré 5.1 : L'abandon scolaire précoce : état des lieux en Europe	266
Encadré 5.2 : Fusionner primaire et secondaire en Zambie : un chemin jonché d'obstacles	267
Encadré 5.3 : La suppression des droits de scolarité au Kenya	269
Encadré 5.4 : Dotation en ressources de l'enseignement technique et professionnel : avantage des écoles urbaines sur les écoles rurales au Ghana	277
Encadré 5.5 : Le modèle dual allemand : le secret de la réussite	280
Encadré 5.6 : L'Égypte : importation réussie du modèle allemand.....	282

Encadré 5.7 : Les nouvelles ou anciennes technologies, au service de l'apprentissage des groupes défavorisés pour un coût abordable	285
Encadré 5.8 : Réduire l'abandon scolaire dans le secondaire : une formule flexible aux Philippines.....	286
Encadré 5.9 : L'expérience de New York avec des jeunes : renouer avec les études et avec l'emploi	287
Encadré 6.1 : Dans les bidonvilles de Nairobi, les possibilités d'éducation et de formation sont insuffisantes pour beaucoup de jeunes	398
Encadré 6.2: Définir le secteur informel urbain.....	299
Encadré 6.3 : Dans sa stratégie de renforcement des compétences, l'Inde reconnaît que dans le secteur informel urbain, la formation est une nécessité.....	303
Encadré 6.4 : Afrique du Sud : démultiplier les effets du programme élargi de travaux publics à l'aide des formations qualifiantes.....	308
Encadré 6.5 : Au Pérou, le programme PROJoven aide les jeunes à trouver un meilleur emploi.....	310
Encadré 7.1 : Au Malawi, une deuxième chance pour les enfants ayant abandonné l'école primaire.....	328
Encadré 7.2 : Doter les adolescentes de compétences dans les régions rurales d'Égypte	329
Encadré 7.3 : La formation, riposte du BRAC à toutes les formes de pauvreté.....	330
Encadré 7.4 : La Camfed dote les jeunes femmes pauvres des zones rurales de compétences commerciales	335

Résumé

À trois ans seulement du terme fixé pour la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous définis à Dakar (Sénégal), il est d'une urgence vitale de faire en sorte que les engagements collectifs pris en l'an 2000 par 164 pays soient tenus. Il faut aussi tirer de l'expérience des leçons susceptibles de contribuer à la définition des futurs objectifs internationaux de l'éducation et à la conception de mécanismes propres à assurer que tous les partenaires tiennent leurs promesses.

Malheureusement, l'édition de cette année du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* fait apparaître que, pour bon nombre de ces objectifs, les progrès ralentissent et que la plupart des objectifs de l'EPT ont peu de chances d'être atteints. Malgré les sombres perspectives d'ensemble qui se dessinent, les progrès accomplis dans certains des pays les plus pauvres du monde montrent ce qu'il est possible de faire avec l'engagement des gouvernements nationaux et des donateurs d'aide internationale, notamment permettre à un plus grand nombre d'enfants d'être scolarisés dans l'enseignement préscolaire, d'achever leur scolarité primaire et de passer dans l'enseignement secondaire.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012* se divise en deux parties. La première partie propose un instantané des progrès engagés pour atteindre les six objectifs de l'EPT et réaliser les dépenses d'éducation nécessaires pour financer ces objectifs. La deuxième partie, centrée sur le troisième objectif de l'EPT, est particulièrement consacrée aux besoins des jeunes en termes de compétences.

Suivi des objectifs de l'Éducation pour tous

Les six objectifs de l'Éducation pour tous

Développer l'éducation et la protection de la petite enfance

La petite enfance, qui est la période cruciale pour poser les fondations de la réussite – éducative et au-delà –, doit être au centre de l'EPT et, plus largement, des agendas du développement.

Des enfants qui souffrent de la faim, de malnutrition ou de maladies ne sont pas en situation d'acquérir les compétences dont ils



auront besoin ultérieurement pour apprendre et accéder à l'emploi. Certains signes laissent penser que la santé de la petite enfance s'améliore, mais en partant de très bas dans certains pays et à un rythme insuffisant pour atteindre les objectifs de développement définis à l'échelle internationale. La réduction de la mortalité infantile s'est accélérée, avec un taux annuel passant de 1,9 % en 1990-2000 à 2,5 % en 2000-2010. Les estimations récentes laissent penser qu'un peu plus de la moitié de la réduction des décès infantiles peut être attribuée aux progrès de l'éducation des femmes en âge de procréer.

S'il est encourageant de constater que, par rapport à 1990, trois enfants de plus survivent aujourd'hui pour 100 naissances, on compte encore 28 pays, dont 25 en Afrique subsaharienne, où plus de 10 enfants sur 100 meurent avant l'âge de 5 ans.

Un important facteur sous-jacent à la mortalité infantile est la malnutrition, qui obère également le développement cognitif des enfants et leur capacité d'apprentissage. Le retard de croissance, ou le fait pour un enfant d'être trop petit pour son âge, est le signe le plus clair de malnutrition. En 2010, on comptait dans le monde 171 millions d'enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou grave. En 2015, si les tendances actuelles se poursuivent, le nombre d'enfants souffrant d'un retard de croissance atteindra 157 millions, soit environ un quart des enfants de moins de 5 ans.

Les enfants issus des zones rurales et des foyers pauvres souffrent davantage, car la nutrition ne dépend pas tant du fait que la nourriture soit globalement disponible que de l'accès à celle-ci, à des soins de santé de qualité et à des services d'approvisionnement en eau et d'assainissement, dont les plus pauvres sont souvent privés. Au Népal, par exemple, le taux de retard de croissance était de 26 % chez les enfants les plus riches et 56 % chez les plus pauvres, et de 27 % dans les zones urbaines et 42 % dans les zones rurales. Dans de nombreuses parties du monde, l'instabilité actuelle des prix alimentaires, le changement climatique et les conflits rendent problématique l'amélioration de la nutrition.

Cependant, l'expérience contrastée de nombreux pays montre que l'engagement politique peut

améliorer nettement la nutrition. En moins de deux décennies, le Brésil a réussi à éliminer l'écart entre zones urbaines et zones rurales en matière de malnutrition en conjuguant l'amélioration de l'éducation des mères, l'accès à des services de santé maternelle et infantile, l'approvisionnement en eau et l'assainissement, et des transferts sociaux ciblés. Pour la même période, dans d'autres pays tels que l'État plurinational de Bolivie, le Guatemala et le Pérou, les taux de malnutrition, particulièrement dans les zones rurales, sont restés plus élevés qu'on aurait pu l'attendre en fonction de leur niveau de revenu.

Des programmes préscolaires de bonne qualité sont également essentiels pour préparer les jeunes enfants à l'école. Les faits observés dans des pays aussi divers que l'Australie, l'Inde, le Mozambique, la Turquie et l'Uruguay démontrent les bénéfices à court et à long terme de l'enseignement primaire – bénéfices qui sont aussi bien un bon départ en matière d'alphabétisation et de calcul qu'un surcroît d'attention, d'efforts et d'initiatives – autant d'éléments qui se traduisent par de meilleurs résultats en termes d'éducation et d'emploi.

Les éléments récents qui se dégagent de l'enquête réalisée en 2009 dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE montrent que, dans 58 pays sur 65, les élèves de 15 ans et plus ayant suivi au moins une année d'enseignement préscolaire obtenaient de meilleurs résultats que ceux qui n'en avaient pas suivi, même en tenant compte du milieu socioéconomique. En Australie, au Brésil et en Allemagne, le bénéfice moyen après prise en compte du milieu socioéconomique était équivalent à une année de scolarité.

Depuis 1999, le nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement préprimaire a augmenté de près de moitié. Cependant, plus d'un enfant sur deux demeure non scolarisé – et jusqu'à cinq sur six dans les pays les plus pauvres. Les groupes qui bénéficieraient le plus de l'enseignement préprimaire sont ceux qui en manquent le plus. Au Nigéria, deux enfants sur trois environ parmi les 20 % des foyers les plus riches fréquentent l'enseignement préprimaire, contre moins d'un sur dix pour les 20 % de foyers les plus pauvres.

L'insuffisance des investissements est l'une des principales raisons de la faible couverture par la scolarisation préprimaire. Dans la plupart des pays, ce niveau d'enseignement représente moins de 10 % du budget de l'éducation et sa part tend à être particulièrement faible dans les pays pauvres. Le Népal et le Niger consacrent moins de 0,1 % de leur PNB à l'enseignement préscolaire, et Madagascar et le Sénégal moins de 0,02 %.

L'une des conséquences de la faiblesse de l'investissement public est que la part de la scolarisation dans l'enseignement préscolaire privé est de 33 %. En République arabe syrienne, où le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire est de 10 %, la part de la prestation privée était de 72 %. Cela indique que la demande n'est pas satisfaite par le secteur public.

Il semble improbable que la multiplication des écoles maternelles privées payantes puisse toucher un plus grand nombre des foyers les plus pauvres, dont les enfants sont ceux qui ont le moins de chances d'être scolarisés. Dans l'État indien de l'Andhra Pradesh, la scolarisation à l'école maternelle dans les zones rurales est la plus élevée chez les 20 % de ménages les plus riches, dont près d'un tiers des enfants fréquentent des établissements privés. Les enfants des ménages les plus pauvres scolarisés dans l'enseignement préscolaire sont presque tous pris en charge par des prestataires publics.

Le lieu de résidence des enfants peut également déterminer la qualité du service. Dans les zones rurales de Chine, du Pérou et de la République-Unie de Tanzanie, les enfants qui parviennent à fréquenter l'école maternelle risquent davantage que les enfants des zones urbaines de fréquenter des classes surchargées et moins bien dotées en enseignants qualifiés et en ressources pédagogiques.

Pour faire en sorte que tous les enfants puissent profiter des bénéfices de l'enseignement préprimaire, des réformes sont nécessaires, notamment pour multiplier les établissements et s'assurer qu'ils soient abordables, identifier les moyens appropriés de lier les écoles maternelles et les écoles primaires et

coordonner les activités de l'enseignement préprimaire avec l'ensemble des actions destinées à la petite enfance.

L'importance que revêt la mise en œuvre d'actions équilibrées pour améliorer la situation des jeunes enfants est encore soulignée par un nouvel indice, élaboré à l'intention de la présente édition du *Rapport*, qui évalue les progrès en direction de cet objectif et de ses trois principales composantes : la santé, la nutrition et l'éducation.

Certains pays obtiennent pour les trois indicateurs des résultats presque identiques – bons (comme dans le cas du Chili) ou mauvais (comme dans le cas du Niger). D'autres obtiennent des résultats très élevés ou très faibles dans un domaine, par rapport à leur position globale sur l'échelle de l'indice, ce qui révèle des problèmes particuliers. La Jamaïque et les Philippines, par exemple, ont l'une et l'autre un taux de mortalité infantile de 30 décès pour 1 000 naissances vivantes, mais des résultats très différents en matière d'éducation. Alors que 38 % des enfants de 3 à 7 ans étaient scolarisés dans le cadre d'un programme d'enseignement préprimaire ou primaire aux Philippines, ce chiffre était de 90 % à la Jamaïque. Cette situation illustre la nécessité d'investir dans des approches intégrées qui accordent une importance égale à tous les aspects du développement de la petite enfance.

Réaliser l'enseignement primaire universel

D'après les tendances actuelles, l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU) sera manqué de beaucoup. Le grand élan en faveur de la scolarisation d'un plus grand nombre d'enfants, lancé en 2000 à Dakar, lors du Forum mondial sur l'éducation, est aujourd'hui enrayé. Le nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire a chuté de 108 millions à 61 millions depuis 1999, mais les trois quarts de cette diminution ont été obtenus entre 1999 et 2004. Entre 2008 et 2010, les progrès ont complètement stagné.

L'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne, parties de situations semblables en 1999, avec 40 millions environ d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire et

non scolarisés, ont ensuite progressé à des vitesses très différentes. Entre 1999 et 2008, le nombre d'enfants non scolarisés a diminué de 29 millions en Asie du Sud et de l'Ouest, tandis que cette diminution était plus modeste en Afrique subsaharienne, avec un chiffre de 11 millions. Entre 2008 et 2010, le nombre d'enfants non scolarisés a augmenté de 1,6 million en Afrique subsaharienne, mais diminué de 0,6 million en Asie du Sud et de l'Ouest. L'Afrique subsaharienne compte aujourd'hui pour la moitié des enfants non scolarisés dans le monde.

Parmi les pays pour lesquels des données sont disponibles, 12 représentent près de la moitié de la population mondiale d'enfants non scolarisés. Le Nigéria figure en tête de cette liste, avec un sixième des enfants non scolarisés à travers le monde, soit 10,5 millions au total. En 2010, ce pays comptait 3,6 millions d'enfants non scolarisés de plus qu'en 2000. À l'inverse, l'Éthiopie et l'Inde ont réussi à réduire spectaculairement leur nombre d'enfants non scolarisés. En Inde, ces derniers étaient 18 millions de moins en 2008 qu'en 2001.

Parmi les enfants non scolarisés, certains peuvent entrer tard à l'école, d'autres peuvent avoir abandonné l'école et beaucoup peuvent n'être jamais scolarisés. En 2010, 47 % des enfants non scolarisés risquaient de ne jamais l'être. Cette proportion était la plus élevée dans les pays à faible revenu, où 57 % des enfants non scolarisés pouvaient s'attendre à ne jamais aller à l'école. La probabilité d'appartenir à ce groupe est plus grande pour les filles que pour les garçons.

À cinq ans seulement de 2015, vingt-neuf pays présentaient un taux net de scolarisation inférieur à 85 %. Ces pays ont très peu de chances d'atteindre l'objectif de l'EPU avant le terme fixé.

Les enfants ayant l'âge officiel d'entrer à l'école et non scolarisés en 2010 ne seront pas en mesure d'achever le cycle de l'enseignement primaire d'ici 2015. En 2010, on comptait 70 pays présentant un taux net d'admission inférieur à 80 %.

Le défi de l'EPU consiste à scolariser les enfants à l'âge normal et à faire en sorte qu'ils

progressent au sein du système scolaire et achèvent le cycle de l'enseignement primaire. Une analyse réalisée aux fins du présent *Rapport* montre que, dans 22 pays disposant de données issues d'enquêtes sur les ménages entre 2005 et 2010, 38 % des élèves entrant à l'école dépassaient de deux ans ou plus l'âge officiel. Dans les pays d'Afrique subsaharienne faisant l'objet de cette analyse, 41 % des enfants commençant leur scolarité primaire dépassaient de deux ans ou plus l'âge officiel de l'entrée à l'école.

Les enfants des foyers pauvres sont plus nombreux à commencer tard, généralement parce qu'ils vivent trop loin de l'école, que leur état nutritionnel est moins bon et/ou que leurs parents sont moins conscients qu'il est important d'envoyer leurs enfants à l'école en temps voulu. En Colombie, 42 % des enfants issus des foyers les plus pauvres commençaient leur scolarité primaire avec deux ans de retard ou davantage, contre 11 % pour les ménages les plus riches.

Une scolarisation tardive a une incidence sur les perspectives qu'ont les enfants d'achever le cycle d'enseignement. En troisième année d'école primaire, les enfants entrés tard à l'école peuvent avoir quatre fois plus de chances d'abandonner leur scolarité que ceux qui ont commencé à l'âge normal.

La pauvreté a elle aussi un effet négatif sur la probabilité d'abandon précoce. En Ouganda, sur 100 enfants du quintile le plus riche, 97 entraient à l'école primaire et 80 atteignaient la dernière année d'enseignement en 2006, tandis que, pour le quintile le plus pauvre, 90 enfants sur 100 entraient à l'école, mais 49 seulement parvenaient jusqu'en dernière année.

Pour lever les obstacles qui empêchent les enfants défavorisés d'entrer à l'école en temps voulu et d'y progresser, des réformes à l'échelle du système sont nécessaires. Dans de nombreux pays, le coût est la principale raison pour laquelle les parents ne scolarisent pas leurs enfants ou les déscolarisent. Même après la suppression formelle des droits de scolarité, les frais officiels ou officieux représentaient près de 15 % des dépenses dans ce domaine dans huit pays analysés aux fins du présent *Rapport*.

Les foyers les plus riches peuvent payer beaucoup plus pour l'éducation de leurs enfants, leur donnant plus de chances de bénéficier d'une scolarité de meilleure qualité. Ils peuvent notamment dépenser davantage pour des écoles privées ou des cours particuliers. Au Nigéria, les 20 % de foyers les plus riches dépensent plus de dix fois plus que les 20 % les plus pauvres pour que leurs enfants fréquentent l'enseignement primaire. Même la scolarité privée à faible coût est hors de portée pour les foyers les plus pauvres. Dans un bidonville de Lagos, envoyer trois enfants à l'école coûte l'équivalent de 46 % du salaire minimum. Au Bangladesh et en Égypte, les foyers les plus riches dépensent quatre fois plus que les plus pauvres en cours supplémentaires et sont, en tout état de cause, plus susceptibles d'investir dans de tels cours.

La suppression des droits de scolarité formels a été une étape fondamentale vers la réalisation de l'EPU. Cependant, il importe aussi que les gouvernements prennent des dispositions complémentaires, comme des subventions permettant aux écoles de couvrir leurs coûts afin qu'elles n'imposent pas informellement d'autres frais aux parents. Des mesures de protection sociale, comme des transferts financiers, sont essentiels pour s'assurer que les foyers pauvres aient les moyens financiers de faire face à tous les frais scolaires sans compromettre leurs dépenses consacrées à d'autres besoins élémentaires. Des mesures doivent également être prises pour faire en sorte que la capacité des ménages les plus riches à dépenser davantage pour des écoles privées et des cours particuliers n'en vienne pas à creuser les inégalités.

Promouvoir l'apprentissage et les compétences nécessaires à la vie courante pour les jeunes et les adultes

Les problèmes sociaux et économiques des dernières années ont concentré l'attention sur les possibilités accessibles aux jeunes d'apprendre et d'acquérir des compétences. Comme le détaille la partie thématique du présent *Rapport*, ces problèmes confèrent un caractère d'urgence à un objectif important qui ne s'est pas vu accorder l'attention qu'il méritait du fait de l'ambiguïté des engagements pris lors de la définition des objectifs de l'EPT, en 2000.

L'enseignement secondaire formel est le moyen le plus efficace pour acquérir les compétences nécessaires à la vie professionnelle et à la vie courante. Malgré l'augmentation, à l'échelle mondiale, du nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire, le taux brut de scolarisation pour le premier cycle de ce niveau n'était en 2010 que de 52 % pour les pays à faible revenu, ce qui laisse des millions de jeunes affronter la vie sans posséder les compétences fondamentales dont ils ont besoin pour gagner décemment leur vie. À l'échelle mondiale, 71 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire n'étaient pas scolarisés en 2010. Ce nombre stagne depuis 2007. Trois adolescents non scolarisés sur quatre vivent en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne.

On compte aujourd'hui 25 % d'enfants de plus dans l'enseignement secondaire qu'en 1999. L'Afrique subsaharienne a doublé le nombre d'élèves scolarisés au cours de cette période, mais présente néanmoins le taux de scolarisation dans le secondaire le plus faible du monde, avec 40 % en 2010.

Certains jeunes ont acquis des compétences grâce à l'enseignement technique et professionnel. La proportion d'élèves de l'enseignement secondaire scolarisés dans le cadre de tels programmes s'est maintenue à 11 % depuis 1999.

Les compétences ne s'acquiescent pas qu'à l'école. Les organisations internationales disposent d'un ensemble de cadres permettant de caractériser les compétences et les programmes de développement des compétences. Cependant, douze ans après la définition des objectifs de l'EPT à Dakar, la communauté internationale est encore loin de s'accorder sur ce qui constitue un progrès en matière d'« accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante » [ce qui est le point essentiel de l'objectif 3], de s'entendre sur une série cohérente d'indicateurs comparables à l'échelle internationale et d'évaluer si des progrès sont réalisés. Des signes prometteurs laissent penser que la situation peut être en train de changer, mais les évolutions récentes ne produiront pas

en temps utile des données suffisantes pour mesurer l'objectif 3 d'une manière adéquate avant l'expiration du délai fixé.

Tous les objectifs internationaux postérieurs à 2015 en matière d'acquisition de compétences doivent être définis plus précisément et fixer clairement les modalités de mesure des progrès. Cela doit reposer sur une évaluation réaliste des informations susceptibles d'être réunies, afin d'éviter les problèmes qui ont contrecarré les efforts engagés pour assurer le suivi de l'objectif 3.

Le Cadre d'action de Dakar a précisé certains des risques dont il convient de protéger les jeunes en leur permettant d'acquérir les compétences pratiques pertinentes. L'un de ces risques était le VIH et le sida. La connaissance du VIH reste faible. Les estimations mondiales réalisées récemment à partir de 119 pays montrent que seuls 24 % des jeunes femmes et 36 % des jeunes hommes de 15 à 24 ans sont capables d'identifier les modes de prévention de la transmission sexuelle du VIH et de rejeter les principales idées fausses quant à sa transmission.

La connaissance du VIH et du sida est faible même dans les pays où le taux de prévalence est élevé. En 2007, près de 60 000 élèves de 6^e année (âgés en moyenne de 13 ans environ) de 15 pays d'Asie du Sud et de l'Est ont fait l'objet d'une évaluation portant sur leur connaissance du VIH et du sida. Le test était axé sur les programmes officiels d'éducation relative au VIH adoptés par les ministères de l'éducation des pays participants. Les résultats suggèrent une mise en œuvre inefficace, voire une conception médiocre, des programmes officiels. En moyenne, 36 % seulement des élèves atteignaient le niveau de connaissances minimales exigé et 7 % le niveau souhaitable.

Cela ne suffit pas pour faire en sorte que les jeunes sachent comment protéger leur propre santé et celle des autres si, par exemple, ils ne se sentent pas disposer de l'autonomie nécessaire pour prendre les mesures qui conviennent au bon moment.

L'éducation relative aux compétences pratiques axée sur le VIH et le sida encourage les jeunes

à adopter des attitudes et des comportements qui protègent leur santé, par exemple en leur assurant une capacité de négociation pour ce qui concerne leurs relations sexuelles. Elle le fait en dispensant des compétences psychosociales et interpersonnelles telles que la communication assertive, l'estime de soi, la prise de décision et la négociation. Il conviendrait d'introduire des programmes d'acquisition de compétences pratiques qui abordent les questions sensibles d'une manière permettant l'implication des élèves, afin de compléter les matières figurant dans les programmes scolaires, comme l'éducation à la santé et, plus largement, l'éducation relative au VIH et au sida.

Réduire de 50 % l'analphabétisme des adultes

L'alphabétisation est essentielle au bien-être social et économique des adultes – et à celui de leurs enfants. Les progrès en direction de cet objectif ont cependant été très limités, en grande partie du fait de l'indifférence des gouvernements et des donateurs. En 2010, il y avait encore 775 millions d'adultes incapables de lire ou d'écrire. La moitié se trouvaient en Asie du Sud et de l'Ouest, et plus d'un cinquième en Afrique subsaharienne.

Dans 81 des 146 pays disposant de données pour la période 2005-2010, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à être analphabètes. Vingt-et-un de ces pays présentent une extrême disparité entre les sexes, avec moins de sept femmes alphabètes pour dix hommes.

À l'échelle mondiale, le taux d'alphabétisme des adultes a augmenté au cours des deux dernières décennies, passant de 76 % en 1985-1994 à 84 % en 2005-2010. Cependant, sur les 43 pays présentant un taux d'alphabétisme des adultes inférieur à 90 % en 1998-2001, trois seulement atteindront l'objectif consistant à réduire de 50 % l'analphabétisme d'ici 2015. Un certain nombre de pays manqueront vraisemblablement de beaucoup l'objectif et, tandis que certains des pays de ce dernier groupe ont réalisé des progrès importants – comme le Mali, qui a doublé son taux d'alphabétisme – d'autres, comme Madagascar, ont connu une diminution au cours de la dernière décennie.

Près des trois quarts des adultes analphabètes vivent dans dix pays seulement. Sur le total mondial, 37 % vivent en Inde. Au Nigéria, le nombre d'adultes alphabètes a augmenté de 10 millions au cours des deux dernières décennies, pour atteindre 35 millions.

Une question importante est celle de savoir si ces données rendent compte de toute l'étendue du problème. Au lieu de tester leurs compétences, on demande aux adultes s'ils savent lire et écrire. Les approches directes de l'évaluation des compétences des adultes fournissent des profils plus riches des compétences relevant de l'alphabétisme.

On considère généralement qu'il faut aux enfants quatre ou cinq ans de scolarité pour lire, écrire et calculer avec aisance. Une nouvelle analyse des enquêtes sur les ménages réalisée aux fins du présent *Rapport* montre cependant que, dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, le nombre d'élèves achevant le cycle de l'enseignement primaire sans devenir alphabètes est bien plus élevé qu'on ne l'attendrait. Au Ghana, par exemple, en 2008, plus de la moitié des femmes et plus du tiers des hommes de 15 à 29 ans ayant achevé six années de scolarité étaient absolument incapables de lire une phrase et 28 % des jeunes femmes et 33 % des jeunes hommes ne pouvaient en lire qu'une partie.

L'environnement dans lequel vivent les gens peut avoir une incidence sur leur capacité à acquérir et entretenir des compétences en matière d'alphabétisme. Les résultats préliminaires du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation en Jordanie, en Mongolie, en Palestine et au Paraguay montrent que les taux d'alphabétisme peuvent masquer des différences importantes quant aux pratiques et aux environnements qui déterminent les compétences des adultes en matière d'alphabétisme.

Dans les pays à revenu élevé, le caractère universel de la scolarisation a relégué dans un lointain passé les chiffres élevés de l'analphabétisme. Toutefois, des évaluations directes indiquent que, dans ces pays, pas moins d'un adulte sur cinq, soit environ 160 millions de personnes, possède des compétences très faibles en matière

d'alphabétisme – ne sachant pas lire, écrire et calculer efficacement dans la vie quotidienne, par exemple pour postuler à un emploi ou comprendre les indications figurant sur un flacon de médicament. Les personnes socialement défavorisées, notamment les pauvres, les migrants et les minorités ethniques, sont particulièrement affectées.

Les personnes possédant des compétences faibles en matière de lecture et d'écriture sont souvent stigmatisées et souffrent d'un manque de confiance en soi. Cette situation représente un défi majeur pour les actions consacrées à l'alphabétisation des adultes. Les programmes qui aident leurs participants à tirer parti de l'alphabétisme dans la vie quotidienne encouragent les adultes à participer tout en leur évitant la stigmatisation qui peut être associée à cette participation. Un engagement politique à haut niveau et une vision cohérente et à long terme en matière de politiques, appuyés sur des ressources suffisantes, sont nécessaires pour affronter ce problème.

Réaliser la parité et l'égalité entre les sexes

La parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation constituent un droit humain élémentaire, ainsi qu'un moyen important d'améliorer d'autres résultats socio-économiques. La réduction de l'écart entre les sexes en matière de scolarisation dans l'enseignement primaire est l'un des plus grands succès de l'EPT depuis 2000. Malgré cela, de nombreux pays risquent encore de ne pas atteindre la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2015. Il reste, en outre, encore beaucoup à faire pour s'assurer que les possibilités d'éducation et les résultats de celle-ci soient équitables.

Soixante-huit pays n'ont toujours pas réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et les filles sont défavorisées dans 60 de ces pays. Si des pays comme l'Éthiopie et le Sénégal ont fait des progrès extraordinaires, d'autres, dont l'Angola et l'Érythrée, ont régressé.

Le nombre de pays où les filles sont extrêmement défavorisées ou qui affichent un indice de parité entre les sexes inférieur à 0,70 est passé de 16 en 1990 à 11 en 2000, puis à

1 seulement – l’Afghanistan – en 2010. Malgré sa place en queue de classement, cependant, l’Afghanistan a réalisé de grands progrès au cours des dernières années.

Les situations de grave désavantage – mesurées par un indice de parité entre les sexes inférieur à 0,90 – sont également moins nombreuses qu’il y a dix ans. Sur 167 pays disposant de données pour 1999 et 2010, 33 présentaient un indice de parité entre les sexes inférieur à 0,90 en 1999, dont 21 en Afrique subsaharienne. En 2010, ce groupe ne comptait plus que 17 pays, dont 12 en Afrique subsaharienne.

Les pays ayant réalisé des progrès suffisants pour avoir aujourd’hui atteint la parité entre les sexes, comme le Burundi, l’Inde et l’Ouganda, montrent ce qu’il est possible de faire en mettant en place des stratégies propres à améliorer la participation scolaire des filles, par exemple en mobilisant les communautés, en destinant aux filles un soutien financier ciblé, en veillant à employer des méthodes et des matériels pédagogiques tenant compte de la question du genre et en offrant des environnements scolaires sûrs et sains.

Il faut, pour parvenir à la parité entre les sexes, comprendre les raisons expliquant la moindre scolarisation des filles. L’analyse réalisée aux fins du présent *Rapport* à partir des données issues d’enquêtes sur les ménages menées dans neuf pays montre que les filles rencontrent des obstacles plus importants que les garçons pour entrer dans l’enseignement primaire, mais qu’une fois scolarisées, elles tendent à avoir des chances égales d’achever leur scolarité. En Guinée, par exemple, 40 % seulement des filles issues des ménages les plus pauvres atteignent la fin de l’école primaire, contre 52 % des garçons. Ces chiffres tiennent pour une grande part au fait que les filles sont moins nombreuses à commencer leur scolarité : 44 % des filles issues de foyers pauvres entrent dans l’enseignement primaire, contre 57 % des garçons.

Dans plus de la moitié des 97 pays présentant des disparités entre les sexes au niveau de l’enseignement secondaire, les garçons sont moins nombreux que les filles à être scolarisés. Ces pays tendent à être plus riches et la scolarisation à y être globalement plus répandue. Ils sont concentrés en Amérique latine

et dans les Caraïbes, ainsi qu’en Asie et dans le Pacifique. On trouve cependant aussi trois pays à faible revenu où les garçons sont désavantagés : le Bangladesh, le Myanmar et le Rwanda.

Le principal facteur qui chasse les garçons de l’enseignement secondaire se révèle être la pauvreté et l’attraction du marché du travail, comme on peut l’observer en Amérique latine et dans les Caraïbes. Au Honduras, par exemple, six garçons de 15 à 17 ans sur dix effectuaient un travail rémunéré, dont deux seulement étaient scolarisés. À l’inverse, deux filles sur dix seulement effectuaient un travail rémunéré.

Les garçons peuvent également abandonner l’école à cause de l’environnement scolaire, notamment des attitudes des enseignants. Bien que les différences entre les modes d’apprentissage des garçons et des filles soient moins importantes que leurs similitudes, les enseignants doivent être conscients de ces différences lorsqu’elles existent et être préparés à adapter en conséquence leurs méthodes d’enseignement et d’évaluation. Deux méthodes qui ont été expérimentées, mais qui se sont révélées inappropriées dans certains contextes sont les écoles non mixtes et la répartition dans les classes en fonction des résultats.

Les garçons sont en outre confrontés à des désavantages en matière de résultats scolaires, surtout en lecture. Au fil du temps, cet écart entre les sexes s’est creusé en faveur des filles. Les garçons continuent à avoir l’avantage en mathématiques, mais certains éléments montrent que cet écart pourrait se réduire.

Il n’existe pas de différence foncière quant aux capacités des filles et des garçons à obtenir les mêmes bons résultats à l’école. Afin de combler l’écart en lecture, les parents, les enseignants et les responsables de la formulation des politiques devraient trouver des moyens créatifs d’inciter les garçons à lire davantage, notamment en tirant parti de leur intérêt pour les textes numériques. Pour ce qui est des mathématiques, les progrès de l’équité entre les sexes hors du cadre scolaire, principalement en termes de perspectives d’emploi, pourraient jouer un rôle majeur pour réduire les disparités.

Améliorer la qualité de l'éducation

Parmi les 650 millions d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire que l'on compte à l'échelle mondiale, il est temps de faire porter l'accent non seulement sur les 120 millions qui n'atteignent pas la quatrième année de scolarité, mais aussi sur les 130 millions qui, bien que scolarisés, ne parviennent pas à acquérir les bases.

L'analyse des modèles d'inégalité des résultats scolaires et de leurs causes peut contribuer à élaborer des politiques permettant aux enfants issus de milieux pauvres à vaincre la fatalité. Dans les 74 pays et économies qui ont participé à l'étude PISA de 2009, plus le quartile d'indice socioéconomique auquel appartenait l'élève était élevé, meilleurs étaient ses résultats, ce *Rapport* étant identique pour les garçons et les filles.

Dans les pays à revenu moyen participant à cette évaluation, les résultats des élèves étaient très faibles : en moyenne, une moitié au moins obtenaient des résultats inférieurs à 2 en mathématiques. Malgré cela, au fil du temps, certains pays à revenu moyen parvenaient à améliorer les scores moyens et à réduire les inégalités de résultats d'apprentissage. Au Brésil et au Mexique, le pourcentage d'élèves obtenant des résultats faibles a diminué entre 2003 et 2009 dans tous les quartiles de statut socioéconomique. Cela est particulièrement impressionnant compte tenu du fait que la participation à l'enseignement secondaire a augmenté dans une mesure importante au cours de cette période. Les politiques de protection sociale ciblées mises en œuvre dans ces pays depuis la fin des années 90 sont une des causes vraisemblables des gains enregistrés par les élèves défavorisés.

Pour améliorer l'apprentissage, les enseignants sont la ressource la plus importante. Dans de nombreuses régions, le manque d'enseignants, en particulier d'enseignants formés, représente un obstacle majeur à la réalisation des objectifs de l'EPT. Les dernières estimations laissent penser que, pour 112 pays, les effectifs devraient intégrer au total 5,4 millions d'enseignants du primaire supplémentaires d'ici 2015. De nouveaux recrutements sont nécessaires pour couvrir à la fois les 2 millions de postes supplémentaires requis pour réaliser l'enseignement primaire

universel et les 3,4 millions de postes rendus vacants par les enseignants quittant leurs fonctions. À eux seuls, les pays d'Afrique subsaharienne doivent recruter plus de 2 millions d'enseignants pour parvenir à l'EPU.

Le nombre d'enseignants du primaire par élève est l'un des éléments permettant de mesurer la qualité de l'éducation. À l'échelle mondiale, le *Rapport élèves/enseignant* a légèrement diminué, passant de 26 élèves par enseignant en 1999 à 24 élèves par enseignant en 2010. En Afrique subsaharienne, malgré le recrutement de plus de 1,1 million d'enseignants, le nombre d'élèves par enseignant a légèrement augmenté, passant de 42 à 43, du fait de l'accroissement plus rapide de la scolarisation.

Sur 100 pays disposant de données relatives à l'enseignement primaire, 33 disposaient de moins de 75 % d'enseignants formés selon les normes nationales. Les enseignants doivent recevoir une formation appropriée afin de pouvoir s'acquitter efficacement de leurs tâches. Les évaluations ont montré que, dans un grand nombre de pays les plus pauvres du monde, les enfants ont passé plusieurs années à l'école sans apprendre à lire un mot. Au Mali, par exemple, au moins huit enfants sur dix sont incapables de lire un seul mot dans une langue nationale en deuxième année. Des résultats choquants de ce genre ont attiré l'attention sur la manière dont les enseignants sont formés et sur le soutien qu'ils reçoivent une fois dans leurs classes.

Les enseignants eux-mêmes peuvent manquer des connaissances nécessaires dans leur matière lorsqu'ils sont admis dans les instituts de formation des enseignants, de telle sorte que les cours consistent souvent davantage à les aider à acquérir ces connaissances élémentaires qu'à apprendre comment enseigner efficacement. En outre, le perfectionnement professionnel tend à s'arrêter dès que les enseignants franchissent le seuil de leurs classes.

Les gouvernements devraient prendre des mesures actives pour renforcer l'enseignement dans les petites classes. Les programmes de formation préalable doivent mettre davantage l'accent sur les techniques qui se révèlent efficaces en classe. Les programmes de formation continue, quant à eux, peuvent faire

participer les enseignants à une démarche interactive afin de faire en sorte que les connaissances se traduisent par de meilleures pratiques dans les classes. Les bénéfices seront probablement les plus notables lorsque la formation se conjugue avec d'autres actions, comme l'amélioration du matériel pédagogique.

Indice du développement de l'Éducation pour tous

L'indice du développement de l'EPT offre un cliché instantané des progrès d'ensemble des systèmes éducatifs nationaux en direction de l'Éducation pour tous. Il est possible d'observer, pour une sous-série de 52 pays, l'évolution de l'IDE depuis le Forum mondial sur l'éducation de Dakar. L'IDE s'est amélioré dans 41 des 52 pays entre 1999 et 2010. Une augmentation particulièrement importante a eu lieu dans 12 pays d'Afrique subsaharienne de ce groupe, les plus grands progrès étant enregistrés par l'Éthiopie et le Mozambique.

Les mêmes scores peuvent masquer des différences dans les efforts que les pays consacrent à l'EPT. La Colombie et la Tunisie, par exemple, présentent la même valeur d'IDE. En Tunisie, les taux de scolarisation et de survie dans l'enseignement primaire sont élevés, mais le taux d'alphabétisme des adultes est faible. En Colombie, le taux d'alphabétisme des adultes est beaucoup plus élevé, mais le taux ajusté de scolarisation dans le primaire est faible et le taux de survie à ce niveau est particulièrement bas. Le faible taux d'alphabétisme des adultes de la Tunisie peut refléter en partie un héritage historique, et non pas nécessairement les efforts actuellement engagés par le pays, tandis que les scores plus faibles de la Colombie pour les indicateurs liés aux élèves en âge de fréquenter l'école primaire laissent penser que ce pays pourrait être confronté dans l'avenir à des taux plus faibles d'alphabétisation des adultes.

En élargissant l'IDE pour y intégrer l'indice d'EPPE élaboré à l'occasion du présent *Rapport*, on découvre quels sont les pays qui ont mis le plus l'accent sur la petite enfance. Certains pays – notamment d'Asie centrale, comme le Kirghizistan et l'Ouzbékistan, et d'Asie de l'Est, comme l'Indonésie et les Philippines – chutent

dans le classement, tandis que des pays comme la Jamaïque et le Mexique y gagnent des places.

L'EPT ne sera pas atteinte sans que tous ses objectifs fassent l'objet d'une même attention. Il faut pour cela prêter une attention particulière à ceux qui apparaissent comme les plus négligés, principalement l'EPPE et l'alphabétisation des adultes. Il est essentiel de rompre le cycle intergénérationnel de la privation d'éducation en assurant une éducation de qualité à tous les enfants, dès les premières années de leur vie, et à leurs parents.

Le financement de l'EPT : insuffisances et perspectives

L'expérience des dernières décennies montre que l'accroissement du financement de l'éducation est encore loin de suffire pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous. On observe cependant, en même temps que la stagnation du nombre d'enfants non scolarisés, des signes inquiétants indiquant que les contributions des donateurs pourraient également ralentir. L'accroissement des moyens financiers ne saurait, à lui seul, garantir la réalisation des objectifs de l'EPT, mais il ne fait aucun doute que leur diminution sera dommageable. Un effort renouvelé et concerté de la part des donateurs d'aide est urgent. Dans le même temps, il est vital d'examiner si de nouvelles sources sont susceptibles de combler les lacunes du financement et comment renforcer le processus de dépense des fonds de l'aide internationale.

Il faut dépenser plus

Le total des dépenses publiques d'éducation a constamment progressé depuis Dakar. Les pays à faible revenu sont ceux qui ont connu la plus grande augmentation des dépenses, qui a été en moyenne de 7,2 % par an depuis 1999. En Afrique subsaharienne, l'augmentation annuelle a été de 5 %. Parmi les pays à revenu faible et moyen présentant des données comparables, 63 % ont accru au cours de la dernière décennie la part du revenu national consacrée à l'éducation.

La plupart des pays qui ont accéléré leurs progrès en direction de l'EPT au cours de la dernière décennie l'ont fait en accroissant

substantiellement les dépenses d'éducation ou en les maintenant à des niveaux déjà élevés. En République-Unie de Tanzanie, par exemple, la part du revenu national consacrée à l'éducation a plus que triplé et le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire a doublé. Au Sénégal, une augmentation des dépenses de 3,2 % à 5,7 % du PNB a permis une croissante impressionnante de la scolarisation dans l'enseignement primaire et l'élimination de l'écart entre les sexes.

Malgré cette tendance mondiale prometteuse, certains pays encore loin de réaliser l'EPT, comme la Guinée, le Pakistan et la République centrafricaine, ont maintenu un faible niveau de dépenses, affectant moins de 3 % de leur PNB à l'éducation. Le Pakistan, qui se classe au deuxième rang pour le nombre d'élèves non scolarisés – 5,1 millions –, a néanmoins réduit ses dépenses d'éducation de 2,6 % à 2,3 % au cours de la décennie.

Les craintes de voir les récentes crises alimentaires et financières contrarier la tendance généralement positive des dépenses d'éducation ne semblent pas s'être réalisées, bien que les impacts à plus long terme de ces crises doivent faire l'objet d'un suivi. Les deux tiers des pays à revenu faible ou moyen inférieur disposant de données ont continué à accroître leur budget d'éducation durant les crises. Toutefois, certains des pays les plus éloignés de l'EPT, comme le Tchad et le Niger, ont opéré des coupes en 2010 à la suite d'une croissance économique négative en 2009.

La nouvelle analyse réalisée aux fins du présent *Rapport* indique dans quelle mesure certains des pays les plus pauvres ont bénéficié de l'aide internationale. Dans neuf pays, tous situés en Afrique subsaharienne, les donateurs financent plus du quart des dépenses publiques d'éducation. Au Mozambique, par exemple, le nombre d'enfants non scolarisés est passé de 1,6 million en 1999 à moins de 0,5 million en 2010. Durant une grande partie de cette période, l'aide représentait 42 % du budget total de l'éducation.

L'aide à l'éducation a-t-elle atteint son pic ?

La plus forte augmentation de l'aide internationale à l'éducation depuis 2002 a été enregistrée en 2009. Elle tenait dans une large mesure au décaissement précoce par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international des fonds promis pour aider les pays vulnérables à faire face aux conséquences éventuelles de la crise financière. Cependant, l'aide internationale à l'éducation a stagné à 13,5 milliards de dollars EU en 2010. Sur ce montant, 5,8 milliards de dollars EU étaient destinés à l'éducation de base. Alors que c'était là presque le double du niveau de 2002-2003, le montant affecté à l'éducation de base dans les pays à faible revenu n'était que de 1,9 milliard de dollars EU, ce qui est insuffisant pour combler le déficit de financement de 16 milliards de dollars EU auquel sont confrontés ces pays. L'aide internationale destinée à l'éducation de base dans les pays à faible revenu n'a augmenté que de 14 millions



de dollars EU en 2012. Tous les pays n'en ont pas bénéficié également. L'augmentation de l'aide entre 2009 et 2010 s'est principalement concentrée en Afghanistan et au Bangladesh, qui ont reçu 55 % du financement supplémentaire destiné aux 16 pays à faible revenu qui ont connu une augmentation. En revanche, le financement a diminué pour 19 pays à faible revenu.

Malgré les augmentations de l'aide internationale au cours de la dernière décennie, les donateurs ne sont pas parvenus à tenir la promesse qu'ils avaient faite au sommet du Groupe des Huit tenu à Gleneagles, en 2008, d'accroître l'aide de 50 milliards de dollars EU d'ici 2010. L'Afrique saharienne n'a reçu que la moitié environ de l'augmentation promise. Si l'on considère que la part consacrée à l'éducation était la même que pour les années précédentes, ce manque correspondait à 1,9 milliard de dollars EU de moins pour les écoles cette année-là, soit environ un tiers de l'aide actuellement affectée à l'éducation de base.

Plus préoccupant encore est le fait que les perspectives de l'aide internationale pour les années restant à courir jusqu'à 2015 ne soient pas positives. En 2011, le total de l'aide internationale a diminué de 3 % en termes réels, ce qui était la première baisse de cette aide depuis 1997. Les budgets d'aide ont été soumis à des coupes au titre des mesures d'austérité motivées principalement par le ralentissement économique continu des pays riches. De 2010 à 2011, l'aide en proportion du revenu national a diminué dans 14 des 23 pays appartenant au Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE.

Certains des principaux donateurs n'ont pas seulement réduit le montant global de leurs budgets d'aide, mais peuvent également avoir accordé à l'éducation une moindre priorité, ce qui aurait pour effet une diminution plus rapide pour l'aide à l'éducation que pour l'ensemble de l'aide. Les Pays-Bas, qui étaient l'un des trois principaux donateurs d'aide à l'éducation au cours de la dernière décennie, ne considèrent plus l'éducation comme l'un de leurs domaines prioritaires et devraient opérer une coupe de 60 % dans leur aide à l'éducation entre 2010 et 2015, ce qui pourrait avoir des implications graves dans certains des pays les plus pauvres. Les Pays-Bas devraient ainsi se retirer du

Burkina Faso au moment même où quatre autres donateurs ont annoncé leur intention de quitter le terrain de l'éducation dans ce pays.

De nouveaux donateurs, comme le Brésil, la Chine et l'Inde, font l'objet d'une plus grande attention. Ils ne fournissent cependant pas encore des volumes d'aide importants et ne privilégient pas l'aide à l'éducation de base pour les pays à faible revenu.

Dépenser efficacement l'aide internationale

Les chiffres de l'aide à l'éducation ne disent pas tout. Il est tout aussi vital de s'assurer que l'argent soit dépensé efficacement. Sur les 13 objectifs de l'efficacité de l'aide définis en 2005 par l'OCDE/CAD, un seul a été atteint à la date convenue de 2010.

Le secteur de l'éducation a figuré en tête des priorités de l'efficacité de l'aide. Au Kenya, au Mozambique, au Rwanda et en Ouganda, par exemple, les importants montants d'aide déployés en liaison avec les plans gouvernementaux ont contribué à un accroissement sans précédent de l'accès à l'enseignement primaire.

Malgré cette expérience positive, il reste nécessaire de disposer d'un plus grand volume d'aide internationale pour les pays les plus pauvres et de mieux dépenser cette aide. Un vecteur possible des principes de l'efficacité de l'aide, le Partenariat mondial pour l'éducation (l'ancienne Initiative pour la mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous) reste sous-utilisé. Il s'agit du seul mécanisme mondial de financement commun pour l'éducation, mais il n'a décaissé que 1,5 milliard de dollars EU entre 2003 et 2011, soit 6 % de la part de l'aide totale consacrée à l'éducation de base dans les pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur. C'est peu de chose par *Rapport* aux financements correspondants dans le secteur de la santé. Le partenariat a été établi non seulement en vue d'accroître le volume d'aide internationale, mais aussi pour combler les lacunes laissées par les gouvernements nationaux et les donateurs d'aide. La capacité de ce partenariat à assurer une meilleure coordination et une plus grande efficacité de l'aide doit faire l'objet d'un suivi attentif au cours des prochaines années en vue

de contribuer à l'établissement d'un cadre de financement pour la période postérieure à 2105.

Plus largement, à mesure que les budgets se resserrent et que la pression augmente pour réclamer la reddition de comptes, les donateurs demandent des résultats plus tangibles pour leurs investissements consacrés à l'aide. Une nouvelle approche visant à fournir l'aide en fonction des résultats rend les pays destinataires plus responsables de la réalisation des objectifs de leurs politiques éducatives. Le Royaume-Uni a ainsi expérimenté un mécanisme d'aide récompensant le gouvernement éthiopien pour chaque nouvel élève réussissant à un examen sanctionnant l'enseignement secondaire. Cette approche comporte toutefois des risques, en particulier pour les pays pauvres incapables de supporter le coût de la réalisation de ces résultats si des facteurs externes empêchent un programme donné de se dérouler d'une manière fluide.

Faire de la « malédiction des ressources » une bénédiction pour l'éducation

L'un des paradoxes les plus frappants du développement est la « malédiction des ressources » : les pays bien pourvus de ressources naturelles non renouvelables, comme le pétrole et les minéraux, ont connu une croissance économique plus lente que les pays pauvres en ressources. Bons nombre d'entre eux sont loin d'atteindre les objectifs de l'EPT et les autres buts du développement. Il est cependant possible d'échapper à cette malédiction, pour autant que les ressources soient investies dans les générations futures.

Le Nigéria, qui est l'un des plus grands exportateurs de pétrole et de gaz, présente également le nombre le plus élevé d'enfants non scolarisés. Le Tchad a réorienté sa richesse nouvellement acquise en délaissant des secteurs prioritaires tels que l'éducation au profit de dépenses à finalités militaires. Au Libéria et en Sierra Leone, la concurrence pour les ressources naturelles est au centre du conflit armé. La mauvaise gestion des revenus des ressources naturelles peut prendre des proportions graves. En République démocratique du Congo, par exemple, on estime qu'elle a provoqué une perte équivalente à 450 millions de dollars EU en 2008, montant plus élevé

que le budget total de l'éducation et suffisant pour scolariser 7,2 millions d'enfants dans l'enseignement primaire.

Les ressources naturelles, si elles étaient transformées en recettes publiques et utilisées efficacement, pourraient aider de nombreux pays à atteindre les objectifs de l'EPT. Au cours des quelques dernières décennies, le Botswana a financé l'éducation grâce à sa richesse en diamants, qui a en fait l'un des pays les plus riches d'Afrique subsaharienne. Le pays a non seulement atteint l'enseignement primaire universel, mais son taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire se situe à 82 %, soit au double de la moyenne du continent. Le Ghana a trouvé un consensus politique autour de l'idée qu'il devait veiller à utiliser efficacement ses richesses, notamment en investissant dans l'éducation.

Une analyse réalisée pour le présent *Rapport* montre qu'il est possible d'accroître les dépenses d'éducation dans 17 pays déjà riches en ressources ou sur le point de commencer à exporter du pétrole, du gaz et des minéraux. En maximisant les revenus générés par leurs ressources naturelles non renouvelables et en consacrant 20 % des ressources supplémentaires à l'éducation, ces pays pourraient générer plus de 5 milliards de dollars EU par an pour le secteur. Ce montant pourrait financer la scolarisation pour 86 % des 12 millions d'enfants non scolarisés de ces pays et 42 % de leurs 9 millions d'adolescents non scolarisés. Plusieurs pays, dont le Ghana, la Guinée, le Malawi, l'Ouganda, la République populaire démocratique lao et la Zambie, pourraient atteindre l'enseignement primaire universel sans avoir plus besoin d'aide de la part des donateurs.

Afin d'encourager une utilisation juste et productive des revenus des ressources naturelles, les promoteurs de l'éducation devraient plaider pour des mesures visant à faire respecter par les gouvernements des normes élevées en matière de transparence et de justice fiscale. Ils devraient également s'impliquer dans les débats nationaux sur l'utilisation des revenus des ressources naturelles et démontrer que l'éducation est un investissement de long terme, essentiel pour diversifier l'économie et éviter la malédiction des ressources.

Tirer parti du potentiel des organisations privées

Compte tenu du besoin aigu de ressources qui se fait sentir pour soutenir l'EPT et des sombres perspectives qui se dessinent pour ce qui est de voir l'aide internationale combler ce déficit, les organisations privées apparaissent de plus en plus largement comme une source de financement alternative. Selon une estimation, le total des contributions privées aux pays en développement a été en moyenne de plus de 50 milliards de dollars EU entre 2008 et 2010, contre 120 milliards de dollars EU environ pour l'aide publique. Néanmoins, la plus grande part de cette aide a été consacrée au secteur de la santé. Par exemple, sur le montant total des subventions accordées durant cette période par des fondations des États-Unis d'Amérique, 53 % étaient destinées à la santé et 8 % seulement à l'éducation.

Une nouvelle analyse réalisée aux fins du présent *Rapport* à partir d'informations publiquement accessibles montre que les fondations et entreprises privées ont apporté à l'éducation dans les pays en développement une contribution de l'ordre de 683 millions de dollars EU par an, soit 5 % seulement de l'aide à l'éducation fournie par les donateurs du CAD.

Environ 20 % de ces ressources étaient fournies par des fondations, dont les objectifs sont les plus étroitement alignés avec ceux des donateurs traditionnels. À elles seules, cinq des fondations analysées apportaient une contribution supérieure à 5 millions de dollars EU par an, soit l'équivalent de l'aide à l'éducation apportée par certains des plus petits donateurs bilatéraux, comme le Luxembourg ou la Nouvelle-Zélande.

De même, 71 % des contributions provenant d'entreprises étaient dues à cinq sociétés seulement, qui donnaient chacune plus de 20 millions de dollars EU par an. La plupart des entreprises fournissant les montants les plus élevés à l'éducation appartiennent au secteur des technologies de l'information et de la communication (TIC) ou à celui de l'énergie.

Seule une petite partie de ces contributions est consacrées aux objectifs de l'EPT ou aux pays qui sont les plus éloignés d'atteindre ces objectifs. En termes de

financement, c'est l'enseignement supérieur qui bénéficie de la plus grande attention. En termes géographiques, les entreprises – en particulier celles du secteur des TIC – concentrent leurs programmes sur les pays à revenu moyen, comme le Brésil, l'Inde et la Chine, qui présentent souvent pour elles un intérêt stratégique. Souvent, en outre, leurs interventions sont à court terme et fragmentées.

Plusieurs fondations et entreprises ont engagé des actions éducatives véritablement réussies et souvent novatrices dans des domaines tels que l'éducation et la protection de la petite enfance, la scolarisation dans l'enseignement primaire, l'acquisition de compétences par les jeunes et la mesure des résultats d'apprentissage. En général, cependant, leur réussite est difficile à évaluer : les organisations privées font volontiers des déclarations résolues quant à l'efficacité de leurs programmes, mais ne fournissent pas assez d'informations ou d'évaluations adéquates quant à leur impact.

La participation de certaines entreprises aux activités de l'EPT leur donne une occasion d'influer sur les politiques publiques en un sens susceptible de servir leurs intérêts commerciaux. Si elles peuvent profiter à l'éducation, leurs actions n'en doivent pas moins être examinées aussi précisément que celles des donateurs d'aide.

Première étape cruciale, toutes les organisations privées cherchant à contribuer à l'EPT devraient fournir des informations sur leurs engagements, notamment les montants alloués et la manière dont ils sont dépensés. On pourrait ainsi s'assurer que les intérêts commerciaux ne l'emportent pas sur les objectifs collectifs, tout en fournissant également des informations sur le montant des ressources disponibles pour combler le déficit de financement de l'EPT.

Leurs contributions seraient en outre plus efficaces si elles étaient coordonnées avec les gouvernements et axées sur les besoins des pays. La Global Business Coalition for Education (coalition mondiale des entreprises pour l'éducation) est une voie d'avenir particulièrement prometteuse, car son action s'inscrit dans le cadre des objectifs de l'EPT.

Une autre manière pour les organisations privées de soutenir les efforts des gouvernements en faveur de l'éducation consisterait à acheminer certains de leurs financements par l'intermédiaire d'un mécanisme commun. Les fonds mondiaux consacrés à la santé, comme le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme, ont été des réussites à cet égard. Cependant, le principal mécanisme existant dans le secteur de l'éducation, le Partenariat mondial pour l'éducation, n'a pas encore joué efficacement son rôle. Le secteur privé a aujourd'hui son mot à dire dans l'orientation des politiques du Partenariat, grâce à un siège au conseil d'administration de celui-ci, mais les sommes promises par les fondations et les entreprises lors de la réunion de refinancement du partenariat ne seront pas déboursées par l'intermédiaire du mécanisme de financement commun.

Comblant le déficit

Après une période d'expansion des budgets de l'éducation, qui a contribué à certains résultats spectaculaires, une période d'incertitude se profile. Le ralentissement économique a frappé les pays riches, avec des répercussions sur l'aide destinée aux pays les plus pauvres, qui sont les plus éloignés de la réalisation des objectifs de l'EPT.

La diminution de l'aide creusera vraisemblablement le déficit de financement de l'éducation, de telle sorte que des solutions novatrices seront nécessaires pour compenser

le manque. L'aide provenant de donateurs émergents, comme le Brésil, la Chine et l'Inde, est une ressource possible, mais elle n'est actuellement pas assez ciblée sur les pays connaissant les plus grands besoins et d'autres sources de financement devront donc être trouvées. Les revenus des ressources naturelles et les organisations privées sont deux sources possibles, mais pour que de telles contributions soient efficaces, il convient de prêter une plus grande attention à la transparence et à l'alignement avec les objectifs de l'EPT.

Jeunes et compétences : l'éducation au travail

Donnez-moi les qualifications et la possibilité de travailler, et je suis sûre d'atteindre mes objectifs.

– une jeune femme, Éthiopie

La nécessité de développer les compétences des jeunes pour l'emploi se fait de plus en plus pressante. Partout dans le monde, les gouvernements se heurtent aux conséquences durables de la crise financière et aux défis posés par des économies de plus en plus tributaires du savoir. Pour croître et prospérer dans un monde en rapide mutation, les pays doivent porter une attention redoublée au développement d'une main-d'œuvre qualifiée. Tout jeune, quel que soit son lieu de résidence ou son milieu d'origine, a besoin de qualifications qui le préparent à trouver un emploi décent, pour pouvoir réussir



dans l'existence et participer pleinement à la vie de la société.

Cette nécessité, fondamentale, de développer les compétences des jeunes est reconnue par le troisième objectif de l'EPT, qui vise à répondre aux « besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes ». Mais, du fait de son caractère vague et de la difficulté de le mesurer, cet objectif n'a pas reçu l'attention qu'il mérite de la part des gouvernements, des donateurs, de la communauté éducative et du secteur privé. Or il est aujourd'hui plus crucial que jamais.

Jamais les jeunes n'ont été aussi nombreux, et leur population continue d'augmenter rapidement dans certaines régions du monde. Rien que dans les pays en développement, le nombre des 15 à 24 ans a dépassé 1 milliard en 2010. Or les emplois ne se sont pas créés assez vite pour répondre aux besoins de cette immense population de jeunes. Près d'un jeune de 15 à 24 ans sur huit est au chômage. Les jeunes sont environ trois fois plus touchés par le chômage que les adultes. Et comme le chômage des jeunes risque de s'étendre encore davantage, beaucoup risquent de rester sans emploi stable au cours des prochaines années.

La question du chômage des jeunes gagne à juste titre en importance, conduisant les responsables politiques à privilégier les créations d'emplois dans le secteur privé. Cet intérêt est légitime, mais les besoins des millions de jeunes qui ne savent ni lire, ni écrire, ni compter n'en continuent pas moins d'être ignorés. Ces jeunes ont souvent un travail, mais sont employés dans le secteur informel urbain, où ils perçoivent un salaire inférieur au seuil de pauvreté, ou bien ils sont cultivateurs sur de petites exploitations alors que l'accès à la terre ne cesse de se réduire. Leur voix se fait rarement entendre. Toute stratégie de développement des compétences devrait avoir pour principal objectif de leur donner les moyens d'échapper à un emploi peu qualifié et faiblement rémunéré.

Trop souvent, l'accès aux compétences est inégal, perpétuant et exacerbant le désavantage qui frappe les pauvres, les femmes et les membres des groupes sociaux marginalisés. Les jeunes qui ont grandi dans la pauvreté et l'exclusion risquent davantage d'avoir fait peu

d'études ou d'avoir abandonné l'école. Par suite, ils ont moins de possibilités de développer les compétences menant à un emploi décent, et risquent donc d'être un peu plus marginalisés sur le marché du travail. C'est pourquoi le présent *Rapport* s'emploie tout particulièrement à identifier et à comprendre quel type d'accès ont ces jeunes désavantagés au développement de compétences qui pourraient leur apporter de meilleures perspectives d'emploi : un travail stable suffisamment payé pour leur permettre de garnir leur table et de remplir leurs poches, un emploi qui puisse les tirer de la pauvreté.

Le présent *Rapport* identifie trois grands types de compétences dont tout jeune a besoin – des compétences fondamentales, des compétences transférables et des compétences techniques et professionnelles –, ainsi que les contextes dans lesquels elles peuvent être acquises.

Compétences fondamentales : au niveau le plus élémentaire, elles englobent les compétences de base en lecture, écriture et calcul nécessaires à l'obtention d'un emploi qui rapporte assez pour couvrir les besoins quotidiens. Ces compétences sont aussi la condition préalable à la poursuite de l'éducation et de la formation, et à l'acquisition des compétences transférables et des compétences techniques et professionnelles qui améliorent les perspectives de trouver un emploi décent.

Compétences transférables : elles comprennent la capacité à résoudre des problèmes, à communiquer efficacement des idées et des informations, à faire preuve de créativité, de leadership et de conscience professionnelle, ainsi que d'esprit d'entreprise. Elles permettent de s'adapter aux différents environnements de travail et d'améliorer ses chances de conserver un emploi rémunérateur.

Compétences techniques et professionnelles : de la culture maraîchère à la confection, de la maçonnerie à l'informatique, de nombreux emplois exigent des savoir-faire techniques spécifiques.

Les « voies d'accès aux compétences » illustrées dans le présent *Rapport* peuvent servir d'outil pour comprendre les besoins existants en matière de développement des compétences et

les domaines sur lesquels il convient de cibler l'action politique. Les jeunes peuvent acquérir les trois types de compétences ci-dessus dans le cadre de la scolarité formelle générale et de son prolongement, l'enseignement technique et professionnel. Quant à ceux qui sont passés à côté de la scolarité formelle, ils ont différentes possibilités de se former, de l'école de la deuxième chance qui dote des compétences fondamentales, aux formations en entreprise, telles que la formation par apprentissage ou les stages dans l'agriculture.

Les jeunes, les compétences et l'emploi : construire des bases plus solides

Dans bien des pays, la jeune génération a rarement été aussi nombreuse. Ces jeunes pourraient être un moteur de la croissance si les pays leur en fournissaient la possibilité. Mais beaucoup ne sont pas correctement préparés à jouer ce rôle. Les inégalités d'accès à l'éducation condamnent de nombreux jeunes, et notamment les jeunes femmes des ménages pauvres, à une existence défavorisée.

Assurer l'égalité des chances à l'école, tout en renforçant la qualité de l'éducation, constitue un premier pas important pour garantir que les jeunes possèdent le large éventail de qualifications nécessaire pour améliorer leurs perspectives d'emploi. Mais beaucoup n'ont pas eu accès à de telles possibilités. Ces jeunes sont aussi les plus menacés par le chômage ou un emploi faiblement rémunéré.

Une forte population de jeunes est source de défis

Chaque année, le chômage des jeunes augmente, il ne régresse pas. Chaque année, de nombreux élèves achèvent leurs études et vont grossir le nombre des jeunes chômeurs, car les débouchés restent les mêmes.

– jeune homme, Éthiopie

Les 15 à 24 ans représentent à peu près le sixième de la population mondiale. Ils sont, de manière disproportionnée, concentrés dans quelques-uns des pays les plus pauvres. La population des jeunes est particulièrement importante en Afrique subsaharienne où elle

connaît une rapide croissance. Les moins de 25 ans représentent les deux tiers de la population africaine, alors qu'ils forment moins du tiers de la population de pays riches comme les États-Unis, la France, le Japon ou le Royaume-Uni. D'ici 2030, il y aura en Afrique subsaharienne trois fois et demi plus de jeunes qu'en 1980. On compte aussi de fortes populations de jeunes en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes, où les moins de 25 ans représentent environ la moitié de la population.

Pour accueillir cette population croissante de jeunes en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes, 57 millions de nouveaux emplois devront être créés d'ici à 2020, simplement pour empêcher la progression des taux de chômage par *Rapport* aux niveaux actuels.

Mais les gouvernements doivent d'abord s'attaquer au formidable déficit de compétences qui condamne les jeunes au chômage ou à des emplois de subsistance. La création d'emplois supplémentaires ne résoudra pas le problème si un grand nombre de jeunes ne possèdent pas les qualifications nécessaires pour pouvoir les exercer.

L'ampleur des inégalités prive de nombreux jeunes des compétences de base

Pour progresser dans l'échelle sociale, je devrais poursuivre mes études, or cela m'est impossible pour des raisons économiques. J'ai envisagé d'y renoncer pour cesser d'être une charge et assurer moi-même ma subsistance, mais je ne trouve pas de travail. Comment pourrais-je continuer d'étudier ?

– jeune homme, Mexique

Pour pouvoir exercer un emploi, tous les jeunes ont besoin de compétences fondamentales, qu'ils obtiennent en étudiant au moins jusqu'au premier cycle du secondaire. Or, dans 30 des 59 pays analysés dans le cadre du présent *Rapport*, la moitié au moins des jeunes âgés de 15 à 19 ans ne maîtrisait pas ces compétences de base. C'était le cas dans 23 des 30 pays d'Afrique subsaharienne de l'échantillon.

Les causes de non acquisition des compétences fondamentales sont diverses, et appellent

différentes réponses politiques. Au Burkina Faso, au Mali et au Niger, trois jeunes environ sur cinq n'ont jamais mis les pieds à l'école lorsqu'ils atteignent l'âge de 15 à 19 ans, et ont donc très peu de chances de pouvoir jamais y accéder. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, ceux qui parviennent sur les bancs de l'école interrompent souvent leurs études sans avoir achevé les études primaires. Au Rwanda, si la plupart ont eu quelque expérience de la scolarité primaire, près de la moitié abandonnent avant la fin du cycle primaire.

Dans de nombreux pays à faible revenu, beaucoup de jeunes âgés de 15 à 19 ans sont encore scolarisés dans le primaire, à un âge où ils auraient dû au moins achever le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Ouganda, par exemple, les 35 % de jeunes qui sont encore scolarisés dans le primaire à cet âge ont peu de chances de poursuivre leurs études au-delà.

Même dans des pays comme l'Inde, l'Indonésie ou la République arabe syrienne, où la moitié des jeunes âgés de 15 à 19 ans ont achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire, beaucoup d'autres n'ont jamais été à l'école, l'ont abandonnée avant la fin des études secondaires ou sont encore seulement à l'école primaire.

La pauvreté fait obstacle à l'éducation et à l'acquisition de compétences. En Égypte, parmi les populations les plus pauvres, un jeune sur cinq n'accède jamais à l'école primaire, alors que presque tous les enfants riches parviennent au second cycle de l'enseignement secondaire.

Beaucoup d'enfants et d'adolescents non scolarisés parce qu'ils sont pauvres travaillent alors qu'ils devraient étudier. En 2008, on estimait à 115 millions le nombre d'enfants et de jeunes âgés de 5 à 17 ans astreints à un travail dangereux dans le monde. Privés de la capacité d'acquérir une qualification, ils sont condamnés à exercer un emploi mal payé et dangereux pour le restant de leurs jours.

L'écart entre riches et pauvres tend à se creuser quand les enfants grandissent, car ceux qui sont issus de milieux défavorisés se voient dans l'obligation croissante de contribuer aux revenus du ménage. En Colombie et au Viet Nam, la quasi totalité des enfants vont à l'école primaire.

Mais si la plupart des jeunes des ménages riches accèdent ensuite au premier cycle de l'enseignement secondaire, seuls les deux tiers environ des jeunes des ménages pauvres y parviennent au Viet Nam, et la moitié environ en Colombie.

Dans la plupart des pays pauvres, les filles ont moins de chances que les garçons d'acquérir les compétences fondamentales. Dans les pays à faible revenu, les disparités entre les sexes sont plus grandes au sein des familles plus riches, tandis que, dans les ménages pauvres, les possibilités sont extrêmement limitées pour les garçons comme pour les filles. Au Burkina Faso, près de 60 % des garçons des ménages plus aisés accèdent au premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 40 % de filles. Au sein des ménages les plus pauvres, seuls 5 % des enfants atteignent ce niveau, mais le pourcentage de filles et de garçons scolarisés est le même.

L'inverse se vérifie dans les pays à moyen revenu, où c'est au sein des ménages les plus pauvres que s'exerce la discrimination sexuelle, tandis que la plupart des jeunes des ménages riches, garçons ou filles, ont la possibilité d'acquérir les compétences fondamentales. En Turquie, il y a parité entre les sexes dans les familles riches, tandis que dans les ménages pauvres, 64 % des garçons ont accès aux compétences fondamentales, contre 30 % des filles.

Le lieu de résidence des jeunes peut également peser sur leurs possibilités éducatives, la fracture entre ruraux et urbains ou les disparités régionales étant renforcées par le genre. Les jeunes femmes vivant en zone rurale ont le moins de chance d'acquérir les compétences fondamentales. Au Pakistan, la proportion des 15 à 19 ans des zones urbaines qui sont parvenus au second cycle de l'enseignement secondaire est à peu près le double de celle des zones rurales. Dans le même pays, près de la moitié des femmes rurales n'ont jamais été scolarisées, contre 14 % seulement des hommes urbains. En Inde, au Kerala, on approche de la couverture universelle pour ce qui est d'acquérir les compétences fondamentales, mais, au Bihar, seuls 45 % des jeunes ont cette chance : 57 % des garçons et 37 % des filles.

Une telle inégalité des chances tient certainement en partie aux structures de la pauvreté, mais elle est aussi le reflet d'une distribution inégale des ressources gouvernementales. Dans les bidonvilles du Kenya, par exemple, de nombreux enfants ne peuvent espérer acquérir les compétences fondamentales pour la simple raison qu'il n'y a pas d'école où ils habitent. Il faut donc redistribuer les ressources, pour que les jeunes ne se voient plus refuser l'accès au marché du travail du fait de leur situation de fortune, de leur sexe ou de leur lieu de résidence.

Il faut donner aux jeunes défavorisés une deuxième chance d'acquérir les compétences de base

Actuellement, je n'ai pas un niveau d'études et de qualifications suffisant, mais si, demain, je pouvais reprendre une formation, je pourrais les acquérir [les compétences de base].

– jeune femme, Éthiopie

Il est beaucoup plus difficile de donner une seconde chance à tous les jeunes qui ne maîtrisent pas les compétences fondamentales que ne l'admettent de nombreux gouvernements. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de cette année a calculé que dans 123 pays à faible et à moyen revenu, quelque 200 millions de jeunes âgés de 15 à 24 ans n'ont même pas achevé le cycle primaire. C'est l'équivalent d'un jeune sur cinq. Cinquante-huit pour cent sont des femmes.

Au niveau régional, près d'un jeune sur trois en Afrique subsaharienne, et un jeune sur cinq dans les États arabes, ne dispose pas des compétences les plus fondamentales. Plus de la moitié des 200 millions sont concentrés dans cinq pays seulement : le Bangladesh, l'Éthiopie, l'Inde, le Nigéria et le Pakistan. La majorité de ceux qui sont dépourvus de compétences fondamentales vivent en Asie du Sud et de l'Ouest (91 millions) et en Afrique subsaharienne (57 millions).

Bien qu'il existe de nombreux programmes innovants de la deuxième chance à travers le monde, dont beaucoup sont fournis par des organisations non gouvernementales (ONG), leur portée numérique reste purement superficielle. Une évaluation portant sur quelques-uns des

principaux programmes situés dans sept pays indique qu'ils atteignent environ 2,1 millions d'enfants et de jeunes. Or, le présent *Rapport* estime à 15 millions dans ces sept pays le nombre de jeunes qui ont besoin d'une deuxième chance pour acquérir les compétences les plus fondamentales.

Il n'en reste pas moins que le moyen le plus rentable d'apporter les compétences fondamentales est de garantir que tous les enfants puissent achever une scolarité primaire de bonne qualité et poursuivre leurs études dans le premier cycle du secondaire. Toutefois, dans la mesure où, pour beaucoup, cela ne s'est pas encore concrétisé, il est urgent de veiller à ce que tous les jeunes qui n'ont pas été à l'école aient une deuxième chance d'atteindre cet objectif.

Compétences transférables : préparer pour le monde du travail

[L'école] t'apprend à communiquer avec les autres, et, d'une certaine façon, elle t'enseigne à quoi ressemble un environnement de travail.

– jeune femme, Royaume-Uni

Les employeurs veulent être certains que les jeunes postulant à un emploi possèdent au moins de solides compétences de base et qu'ils savent utiliser leurs connaissances pour résoudre des problèmes, prendre des initiatives et communiquer au sein des équipes, au lieu simplement d'appliquer des consignes. Ces compétences dites « transférables » ne s'apprennent pas dans un manuel, mais s'acquièrent grâce à une éducation de bonne qualité. Or, les employeurs indiquent souvent qu'elles ne sont pas maîtrisées par les nouveaux arrivants sur le marché du travail.

Les données en provenance des pays riches montrent qu'une scolarité plus longue aide à acquérir des compétences en résolution de problèmes. Au Canada, 45 % environ de ceux qui abandonnent l'école avant la fin du second cycle de l'enseignement secondaire ne maîtrisent pas ces compétences, contre 20 % de ceux qui ont achevé le cycle.

Une éducation de bonne qualité stimule aussi la confiance et la motivation. Les compétences

transférables, qui pourraient aider de nombreux jeunes employés dans le secteur informel des pays pauvres à réussir leur vie professionnelle, peuvent être transmises par l'éducation formelle. De nouveaux efforts doivent être faits pour que les jeunes défavorisés puissent développer ces compétences. Akanksha, une ONG opérant en Inde, en est convaincue, aussi a-t-elle introduit des programmes visant à donner aux enfants défavorisés des bidonvilles de Mumbai une meilleure estime d'eux-mêmes. L'impact a été positif et durable : les enfants participants ont de meilleurs résultats scolaires et gagnent ensuite davantage.

De l'école à la vie active : la transition périlleuse

Vous cherchez un travail, on vous demande un diplôme secondaire et vous n'en avez pas.

– jeune femme, Mexique

La transition de l'école à l'emploi est pour beaucoup de jeunes un cap difficile à franchir. Le désavantage dont ils sont fréquemment l'objet sur le marché de la main-d'œuvre se traduit à la fois par une absence de débouchés et la qualité médiocre des emplois disponibles, qui peuvent être précaires et mal rémunérés. Les facteurs liés au désavantage dans l'éducation, comme la pauvreté, le genre ou le handicap, se retrouvent souvent associés au désavantage subi sur le marché de l'emploi. Cela n'est pas une coïncidence, mais résulte de l'effet conjugué d'un développement inégal des compétences, de normes sociales et de discriminations s'exerçant sur le marché de la main-d'œuvre.

Certains jeunes, notamment dans les pays riches, connaissent après leurs études de longues périodes de chômage. En 2011, 13 % environ des jeunes dans le monde étaient comptés comme chômeurs, soit 75 millions de jeunes – près de 4 millions de plus qu'avant l'irruption de la crise économique en 2007. Les taux de chômage des jeunes sont en moyenne deux à trois fois plus élevés que ceux des adultes. Ils le sont six fois plus en Égypte, deux fois et demi plus en Afrique du Sud, quatre fois plus en Italie.

Si l'on peut s'attendre à ce que les plus jeunes, qui débutent dans la vie, soient plus exposés au

chômage, dans de nombreux pays, les obstacles à l'obtention d'un emploi décent sont quasi insurmontables pour une majorité de jeunes. Au milieu des années 2000, c'est-à-dire avant le début de la récession économique, 17 % des jeunes de 15 à 29 ans en Italie étaient encore en situation de chômage cinq ans après avoir quitté le système éducatif.

Depuis le surgissement de la crise, les jeunes ont moins de possibilités, et encore moins ceux qui ont un plus faible niveau d'études. En 2011, le nombre d'emplois disponibles au niveau mondial avait baissé d'environ 29 millions par *Rapport* à son niveau d'avant la crise. En Espagne, par exemple, les taux de chômage ont fortement augmenté entre 2007 et 2009, notamment pour ceux qui n'avaient pas achevé les études secondaires.

Les chiffres du chômage ne rendent cependant pas pleinement compte de la situation difficile dans laquelle se trouvent de nombreux jeunes gens. Ils masquent le fait que certains jeunes cessent de chercher un emploi parce qu'ils n'ont plus l'espoir d'en trouver. Ceux qui ne sont ni étudiants, ni employés, ni en recherche active d'emploi, sont souvent rangés dans la catégorie des « inactifs », même si cette inactivité est plus le reflet du marché du travail que de leur motivation personnelle. Si on comptait tous ceux qui n'ont plus le courage de chercher du travail, les taux de chômage des jeunes monteraient en flèche : ils doubleraient au Cameroun, par exemple.

Les femmes forment en général la majorité de ces classés comme inactifs. Les disparités entre les sexes sont souvent très grandes parmi les jeunes qui ont quitté le système éducatif sans avoir dépassé le niveau primaire. En Jordanie, plus de 80 % des jeunes femmes n'ayant qu'un niveau d'instruction primaire n'étaient pas en recherche active d'emploi, contre 20 % des jeunes hommes.

Les jeunes femmes sont aussi fréquemment astreintes à de longues heures de travail dans des travaux domestiques ou informels, moins visibles pour les responsables politiques. L'analyse d'études récentes de la population active dans neuf pays réalisée pour le présent *Rapport* révèle que, dans l'ensemble de ces neuf

pays, les jeunes femmes sont plus nombreuses que les jeunes hommes à être qualifiées d'inactives, avec souvent un écart important entre les deux. Il y a moins de femmes que d'hommes qui s'efforcent de trouver un emploi, souvent à cause d'une répartition inégale des tâches ménagères et d'une discrimination dans les pratiques de recrutement.

Quand les femmes trouvent du travail, elles sont souvent payées moins que les hommes. En Inde et au Pakistan, les hommes gagnent en moyenne 60 % de plus que les femmes. L'écart des salaires est plus grand pour ceux qui ont un faible niveau de maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'éducation peut pourtant améliorer considérablement les revenus des femmes. Au Pakistan, les femmes ayant un niveau d'alphabétisation élevé gagnent 95 % de plus que celles qui ne savent ni lire ni écrire, contre 33 % seulement de plus chez les hommes.

Les jeunes handicapés se heurtent à des difficultés particulières à la fois pour accéder à l'éducation et pour trouver un emploi. Au Kenya, très rares sont les handicapés qui dépassent le niveau primaire. Ils sont freinés dans leur recherche d'emploi par leur faible niveau d'études, le caractère plus ou moins inadapté des lieux de travail, et les attentes limitées de leurs familles et des employeurs.

Beaucoup de jeunes ne peuvent se payer le luxe de rester au chômage et sont contraints d'accepter des emplois de piètre qualité : précaires, faiblement rémunérés, avec souvent de longs horaires de travail. Ils servent parfois de marchepied vers un emploi plus stable et plus épanouissant. Mais pour beaucoup de jeunes, ces emplois sont un piège dont il est difficile de s'extraire.

On estime à 152 millions au niveau mondial – soit 28 % du total de jeunes travailleurs – le nombre de jeunes gagnant moins de 1,25 dollar EU par jour. Dans des pays comme le Burkina Faso, le Cambodge, l'Éthiopie ou l'Ouganda, il est bien plus fréquent de travailler pour un salaire inférieur au seuil de pauvreté que de ne pas travailler du tout.

Les jeunes risquent plus que les adultes de toucher de très faibles salaires. À Ouagadougou,

au Burkina Faso, les adultes plus âgés sont en moyenne payés près de deux fois et demi plus que les jeunes adultes. Si les jeunes peuvent généralement espérer voir leur salaire augmenter avec l'âge, un salaire inférieur au salaire minimum ne leur procure pas assez d'argent pour subvenir à leurs besoins quotidiens.

Dans les pays à faible revenu, les jeunes ayant fait moins d'études, qui ne peuvent se permettre d'attendre le bon type d'emploi, courent le plus grand risque de travailler pour un maigre salaire. Si cela peut être dû en partie à ce que les niveaux éducatifs tendent à être faibles lorsqu'il existe d'autres obstacles à l'obtention d'un emploi bien rémunéré, il est également probable que les faibles niveaux d'études soient souvent la principale raison expliquant le faible niveau de rémunération des jeunes. Au Cambodge, par exemple, 91 % des jeunes travailleurs sans éducation ont des salaires inférieurs au seuil de pauvreté, contre moins de 67 % de ceux qui ont un niveau secondaire.

Les jeunes des pays pauvres vivant en zone rurale courent plus le risque d'avoir quitté prématurément l'école, et de travailler contre un maigre salaire plutôt que d'être au chômage. Dans les zones rurales du Cameroun, par exemple, le taux de chômage n'est que de 1 % environ. L'agriculture fournit des emplois à un grand nombre de jeunes peu éduqués, mais beaucoup sont mal rémunérés. Les deux tiers des jeunes ruraux sans éducation travaillent pour moins de 1,25 dollar EU par jour, les plus mal lotis étant les femmes rurales sans éducation.

Les effets induits par l'achèvement des études secondaires sur la capacité des jeunes à trouver un emploi correctement payé varient selon le sexe. Au Népal, les jeunes hommes qui n'ont pas achevé les études secondaires ont plus de chances de gagner un salaire satisfaisant que les jeunes femmes ayant un meilleur niveau d'études : plus de 40 % touchent un salaire supérieur au seuil de pauvreté, contre moins de 30 % des jeunes femmes ayant achevé une scolarité secondaire.

Stimuler la prospérité en investissant dans les compétences

Il y a un manque d'accès à l'éducation, si bien que nous ne trouvons pas de travail et nous n'arrivons pas à améliorer notre existence. Il n'y a pas de croissance pour nous.

– jeune homme, Inde

Le développement des compétences est une nécessité si l'on veut pouvoir lutter contre le chômage, les inégalités et la pauvreté, et promouvoir la croissance. C'est aussi un investissement judicieux : chaque dollar EU investi dans l'éducation peut générer jusqu'à 10 à 15 dollars EU de profit en cas de croissance économique. Si 75 % de jeunes de 15 ans supplémentaires dans 46 pays parmi les plus pauvres du monde parvenaient au premier niveau de compétences en mathématiques selon les critères de l'OCDE, la croissance économique pourrait progresser de 2,1 % par *Rapport* à son niveau de base et 104 millions de personnes pourraient sortir de l'extrême pauvreté.

La République de Corée est passée de la pauvreté à la prospérité en trente ans seulement, entre autres en encourageant et en planifiant le développement des compétences. L'État a relevé le niveau de qualifications de l'ensemble de la population coréenne en universalisant la scolarisation primaire, puis secondaire. Il a ensuite soutenu l'industrie en encourageant les formations qualifiantes. En un mot, l'État coréen a joué un rôle clé en alignant l'offre sur la demande de compétences.

Après des décennies de croissance faible ou nulle, les pays d'Afrique subsaharienne ont connu une croissance forte dans les années 2000. Plus du tiers des pays de la région ont atteint des taux de croissance d'au moins 6 %, et certains espèrent parvenir au rang de pays à moyen revenu au cours de la première moitié du *xxi*^e siècle. L'expérience de la République de Corée et d'autres « tigres » est-asiatiques suggère qu'une croissance soutenue en Afrique subsaharienne dépendra de l'adoption de politiques économiques saines, couplées à des investissements gouvernementaux dans l'éducation et dans des formations qualifiantes répondant aux besoins du marché de l'emploi.

Beaucoup de gouvernements négligent les compétences et ce sont les défavorisés qui en pâtissent le plus

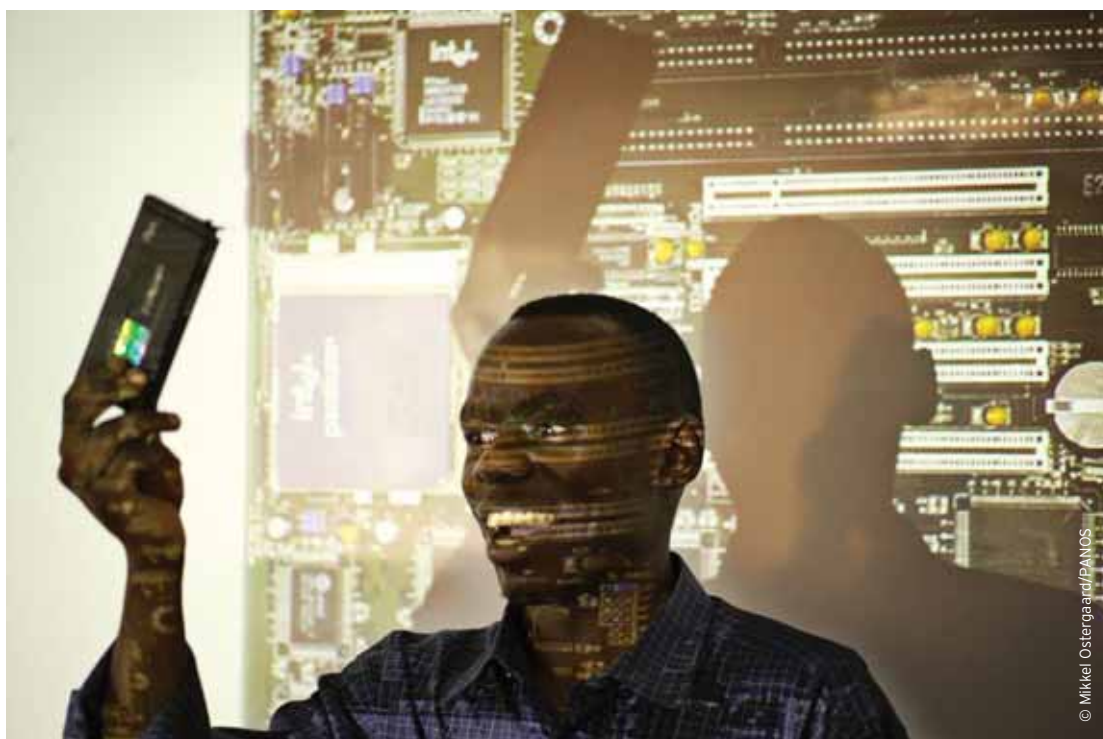
Bien qu'on ait des preuves manifestes de l'intérêt d'investir dans le développement des compétences, celui-ci ne reçoit toujours pas l'attention prioritaire qu'il mérite. Dans une analyse de 46 pays à forte population de jeunes, la plupart à faible revenu ou à revenu moyen inférieur, un peu plus de la moitié seulement avaient élaboré, ou étaient en passe d'élaborer, une forme quelconque de stratégie axée sur le développement des compétences, portant soit sur l'éducation et la formation techniques et professionnelles, soit sur le développement des compétences au sens large.

Là où il y a des plans de développement des compétences, beaucoup sont fragmentaires, manquent de coordination et ne sont pas suffisamment alignés sur les demandes du marché de la main-d'œuvre et les priorités de développement des pays. Le développement des compétences est dispersé entre plusieurs organismes et on perd toute redevabilité.

L'absence de planification stratégique du développement des compétences, y compris de cibles visant à atteindre les défavorisés, témoigne de la myopie de nombreuses stratégies de développement. Sur les 46 pays examinés pour le présent *Rapport*, moins de la moitié s'emploient à développer les compétences des jeunes travaillant dans le secteur informel. Quelques-uns toutefois reconnaissent cette nécessité et tentent d'y répondre.

L'Éthiopie a ainsi fait du développement des compétences une pierre angulaire de sa stratégie de croissance, ambitieuse et inclusive, avec laquelle elle espère décrocher le statut de pays à moyen revenu d'ici à 2025. L'objectif est d'atteindre la scolarisation secondaire universelle d'ici à 2020 tout en soutenant le développement des compétences dans les secteurs agricole et industriel. Une attention spéciale est également portée à l'amélioration de la productivité des micro et petites entreprises, qui emploient de nombreux jeunes défavorisés.

Seul le quart environ des stratégies nationales analysées visaient à réimpliquer dans l'éducation ou la formation les jeunes ayant abandonné



l'école primaire. La Sierra Leone a, par exemple, élaboré une stratégie, pourtant bien intentionnée, d'emploi des jeunes, visant à les former aux compétences entrepreneuriales. Mais dans un contexte où 57 % des 15 à 19 ans environ ont quitté l'école avant la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, elle ne portait pas une attention suffisante aux jeunes manquant de compétences fondamentales, qui auraient besoin de programmes éducatifs de la seconde chance.

Les jeunes sont rarement capables de participer aux décisions politiques, mais il est important que leur voix soit entendue. Les 15 à 24 ans représentent près du sixième de la population mondiale, et forment souvent le segment le plus dynamique de la société, ainsi que le plus vulnérable et le plus désarmé. Ils ont une meilleure compréhension que les responsables politiques de la réalité qu'ils vivent, qu'il s'agisse d'éducation et de formation ou de la difficulté de trouver un emploi satisfaisant. Même lorsque les jeunes sont consultés, la voix des défavorisés a peu de chances de se faire entendre. Le débat tend à être dominé par la jeunesse éduquée et privilégiée des zones urbaines, et celle-ci tient rarement compte de l'avis de la majorité pauvre.

Encourager le financement de formations qualifiantes pour les jeunes défavorisés

Il est urgent que les donateurs s'engagent en faveur du développement des compétences de trois façons : en soutenant les programmes nationaux visant à permettre à tous les jeunes de poursuivre leurs études au moins jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire, en appuyant les programmes de la deuxième chance permettant à ceux qui n'en ont pas eu la possibilité d'acquérir des compétences de base en lecture, écriture et calcul, et en procurant aux jeunes désavantagés une formation leur permettant d'améliorer leurs chances de gagner un salaire décent.

Cette démarche exige un financement accru et mieux ciblé. Le seul fait de scolariser tous les jeunes jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire coûterait 8 milliards de dollars EU annuels, en plus des 16 milliards de dollars EU nécessaires pour réaliser l'éducation de base universelle d'ici à 2015. Ceux qui ont besoin d'éducation et de formation proviennent pour l'essentiel des ménages les plus pauvres, et ne peuvent donc en supporter le coût. Appuyés par les bailleurs d'aide, les gouvernements devront élargir leur soutien pour que tous les jeunes

aient une chance de se former aux compétences fondamentales, que ce soit dans le cadre de la scolarisation formelle ou de l'éducation de la seconde chance.

Bien qu'on puisse certainement faire encore mieux, de nombreux pays pauvres ont augmenté leur soutien à l'éducation au cours de la décennie passée. Il reste que les investissements dans l'enseignement secondaire sont souvent restreints, au profit de l'enseignement supérieur. De leur côté, certains donateurs apportent un soutien important au développement des compétences fondamentales. On estime à 3 milliards de dollars EU le montant dépensé l'an dernier par l'ensemble des donateurs dans le développement des compétences, dont 40 % environ dans les services formels d'enseignement secondaire général et de formation professionnelle.

Certains donateurs donnent la priorité aux dépenses dans ce domaine, l'Allemagne venant numériquement en tête, suivie par la Banque mondiale, la France et le Japon. Quelques plus petits donateurs, comme le Luxembourg ou la Suisse, ont également axé leur soutien à l'éducation sur le développement des compétences. Des pays comme le Japon s'appuient sur leur propre expérience, ayant connu une croissance impressionnante grâce au développement des compétences. Une large part du financement français, cependant, ne parvient pas aux pays en développement : plus de 60 % des 248 millions de dollars EU décaissés par la France en soutien à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle en 2010 sont allés à deux territoires français d'outre-mer.

Il y a deux moyens potentiels d'augmenter le financement extérieur de l'éducation : redistribuer les fonds actuellement dépensés sous forme de bourses amenant les jeunes des pays en développement à faire leurs études supérieures dans les pays développés, et encourager les donateurs émergents à s'impliquer plus efficacement dans le développement des compétences, en mettant davantage l'accent sur les jeunes défavorisés.

Si l'aide à l'enseignement supérieur peut, dans certains cas, jouer un rôle important

pour soutenir le développement des capacités, elle parvient hélas rarement aux pays en développement. En 2012, le CAD de l'OCDE a demandé pour la première fois aux donateurs d'indiquer la part de leurs décaissements d'aide à l'enseignement postsecondaire affectée au financement des bourses et des coûts imputés aux étudiants (c'est-à-dire les coûts encourus par les établissements des pays donateurs lorsqu'ils reçoivent des étudiants de pays en développement). Les trois quarts environ de l'aide directe à l'enseignement postsecondaire décaissée en 2010 – équivalant à quelque 3,1 milliards de dollars EU – entraient dans ces catégories.

En 2010, près de 40 % de l'aide directe du Japon à l'éducation ont servi à financer des bourses d'études dans ce pays. Le coût d'une bourse attribuée à un étudiant népalais pour qu'il vienne étudier au Japon pourrait permettre à 229 jeunes d'avoir accès à l'enseignement secondaire au Népal. En 2010, l'aide décaissée par l'Allemagne sous forme de bourses et de coûts imputés aux étudiants équivalait à presque onze fois le montant de son aide directe à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle. Toujours en 2010, l'aide décaissée par la France sous forme de bourses et de coûts imputés aux étudiants était quatre fois plus élevée que le montant de son aide directe à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle. Si une partie des 3,1 milliards de dollars EU actuellement dépensés par les donateurs pour financer des bourses d'études dans leurs propres pays était redistribuée aux pays en développement, elle contribuerait à combler l'énorme déficit de compétences fondamentales.

Des donateurs émergents comme le Brésil, la Chine ou l'Inde pourraient à l'avenir jouer un rôle important dans l'aide au développement des compétences. Il leur faudra, pour ce faire, insister davantage sur l'éducation et cibler leur financement sur les jeunes défavorisés tirant ainsi les leçons de leur propre expérience, qui consistait à conjuguer les investissements dans le développement des compétences, les réformes du marché de l'emploi et la réduction de la pauvreté. 2 % seulement des engagements de l'Inde – environ 950 millions de dollars EU annuels – en faveur d'autres pays

en développement entre 2008 et 2010 étaient destinés à l'éducation. Comme pour d'autres donateurs émergents, une bonne part sera axée sur des niveaux supérieurs d'éducation, qui se trouvent hors de portée des jeunes défavorisés.

Le secteur privé devra également investir davantage dans la formation aux compétences, notamment parce qu'il a tout à gagner d'une main-d'œuvre qualifiée capable de stimuler la productivité et la compétitivité, comme l'ont vérifié les industries de Suisse et d'Allemagne qui ont engagé de jeunes apprentis. Les fondations privées soutiennent des projets novateurs. La Fondation MasterCard finance entre autres des programmes pour aider les jeunes à acquérir des compétences pour l'emploi. Mais le montant actuellement fourni par les fondations reste très faible comparé à l'ampleur du défi.

Quand les financements proviennent de plusieurs sources différentes, les gouvernements doivent en assurer la coordination afin de tirer le meilleur parti de ces ressources et de garantir que les jeunes défavorisés reçoive l'attention nécessaire. Une option pour rationaliser les dépenses consiste à mutualiser ces financements d'origines diverses, y compris les impôts affectés à cette fin et les contributions des entreprises, ajoutés aux financements des donateurs, dans des fonds de formation bien gérés dont les gouvernements assurent la gestion et l'affectation, tandis que le secteur privé fournit la formation. Le Fonds pour l'emploi du Népal est un exemple de ce type d'approche visant à offrir des possibilités de se former aux jeunes défavorisés. Là où ces fonds de formation ont été bien gérés, l'impact a été positif. Le Fonds de formation créé par la Tunisie en 1999 a permis à plus du quart des jeunes chômeurs du pays de développer leurs compétences.

Les fonds de formation peuvent en outre être employés à mobiliser les ressources du secteur formel pour soutenir le développement des compétences des travailleurs défavorisés du secteur informel. Ceux qui s'auto-emploient dans des activités de subsistance, ainsi que la plupart des micro et petites entreprises, sont rarement capables de financer la formation par eux-mêmes, comme le montre l'expérience du Burkina Faso et du Mali.

Enseignement secondaire : préparer le terrain pour les emplois de demain

L'enseignement secondaire est un moyen crucial d'apporter aux jeunes les compétences susceptibles d'augmenter leurs chances d'obtenir un emploi satisfaisant. Offrir un enseignement secondaire d'excellente qualité, répondant au plus large éventail d'aptitudes, d'intérêts et d'origines sociales, est essentiel, non seulement pour préparer les jeunes à entrer dans le monde du travail, mais aussi pour fournir aux pays la main-d'œuvre éduquée dont ils ont besoin pour rivaliser dans le monde actuel fondé sur la technologie.

Soixante et onze millions d'adolescents ne sont pas scolarisés dans le monde. Même dans les pays où le taux global de scolarisation est élevé, beaucoup renoncent prématurément aux études. En moyenne, 14 % des jeunes de l'Union européenne ne vont pas au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire. En Espagne, c'est même un jeune sur trois qui abandonne les études secondaires, situation préoccupante dans un pays durement frappé par la crise économique et qui affichait, en mars 2012, un taux de chômage des jeunes de 51 %. Des efforts sont nécessaires dans tous les pays pour assurer la pertinence de l'enseignement secondaire par *Rapport* au monde du travail.

Supprimer les obstacles qui bloquent l'entrée dans l'enseignement secondaire

Je n'avais pas de quoi payer les manuels et l'uniforme. Notre situation financière était mauvaise. J'ai dû trouver un emploi qui me paye un salaire journalier pour aider ma famille à survivre. Il était plus important pour moi de gagner de l'argent que d'aller à l'école.

— jeune homme, Inde

Dans de nombreux pays pauvres où il faudrait développer la scolarisation secondaire, de faible niveau, le problème immédiat reste de s'assurer que les enfants achèvent le cycle primaire. Au Niger, où seul un jeune sur cinq est scolarisé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le taux net de scolarisation primaire ne dépasse pas 62 %.

Pour les enfants qui réussissent à achever les études primaires, le coût de la scolarisation

secondaire peut s'avérer prohibitif. Les établissements secondaires sont souvent situés dans les zones urbaines, limitant l'accès de enfants des ménages ruraux pauvres qui ne peuvent pas payer les frais de transport. Des obstacles sociaux et culturels peuvent empêcher les filles de poursuivre leur scolarité ne fois parvenues à l'adolescence. Les gouvernements devraient engager des réformes pour s'attaquer spécifiquement à ces obstacles, et permettre aux jeunes de consolider leurs compétences fondamentales.

Certains pays d'Afrique subsaharienne ont encouragé la scolarisation dans le premier cycle du secondaire en le reliant à l'enseignement primaire. Au Rwanda, par exemple, l'introduction, en 2009, d'un cycle d'éducation de base de neuf ans et la suppression des frais de scolarité dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ont fait croître le nombre d'élèves du premier cycle du secondaire de 25 % en un an. Les programmes scolaires ont aussi été redéfinis en se concentrant sur un petit nombre de matières fondamentales, et un nouveau système d'évaluation a été adopté.

Qu'ils soient officiels ou non, les frais de scolarité pèsent de manière disproportionnée sur les jeunes des familles pauvres, les empêchant de s'inscrire et d'entamer une scolarisation secondaire. Lorsque les mesures de suppression des frais de scolarité ne sont pas spécifiquement dirigées sur les jeunes défavorisés, elles risquent de profiter aux non pauvres. Le Kenya a ainsi aboli les frais de scolarité dans l'enseignement secondaire, provoquant une hausse des inscriptions de 1,2 million en 2007 à 1,4 million en 2008. En compensation, les gouvernements ont versé aux écoles une subvention de 164 dollars EU par élève – dix fois ce que reçoivent les écoles primaires. Comme les enfants pauvres ne sont qu'une minorité à accéder à l'enseignement secondaire, ce sont eux qui ont le moins bénéficié de cette mesure.

Des obstacles sociaux, culturels et économiques particulièrement tenaces, tels que le mariage précoce, empêchent souvent les jeunes femmes de parfaire leur éducation. Pour beaucoup, la maternité sonne la fin des études, et elles se heurtent à des difficultés considérables pour réintégrer l'école.



En Afrique subsaharienne, en Amérique latine et en Asie du Sud, plus d'une jeune femme sur dix âgée de 15 à 19 ans est enceinte ou mère, cette proportion passant à 30 % ou plus au Bangladesh, au Libéria et au Mozambique.

Même là où la loi a été modifiée pour garantir le droit à l'éducation des jeunes mères, d'autres efforts sont nécessaires pour leur donner les moyens de faire valoir ce droit. À la Jamaïque, une fondation apporte un soutien, couvrant notamment l'alimentation et les frais de transport, pour aider prioritairement les jeunes filles pauvres de moins de 16 ans, enceintes ou mères, à réintégrer l'école après la naissance de leur enfant. Ces programmes ont augmenté les chances des jeunes mères d'achever les études secondaires de 20 % à 32 %.

Améliorer la pertinence de l'enseignement secondaire par rapport au monde du travail

L'enseignement secondaire devrait renforcer les compétences fondamentales, tout en donnant à tous les jeunes des chances égales de développer des compétences transférables et des compétences techniques et professionnelles leur permettant de trouver un emploi satisfaisant ou de poursuivre leurs études. Dans le premier cycle du secondaire, le tronc commun des programmes contribue à offrir à tous les enfants les mêmes chances de consolider leurs compétences de base. Lorsqu'on regroupe les élèves plus exposés à l'échec scolaire, des attentes plus faibles, un environnement d'apprentissage moins stimulant et l'influence de leurs pairs ont souvent pour effet d'abaisser leur niveau de réussite. C'est pourquoi certains pays à faible et à moyen revenu, comme l'Afrique du Sud, le Botswana, le Ghana ou l'Ouganda, ont élaboré un cadre curriculaire commun, en renouvelant aussi les pratiques d'évaluation, les matériels d'apprentissage et les activités de formation des enseignants.

Dans le second cycle du secondaire, les jeunes doivent acquérir des compétences transférables qui facilitent la transition de l'école à la vie active, et des compétences techniques et professionnelles correspondant à des métiers ou à des secteurs d'emploi spécifiques. La combinaison harmonieuse de ces qualifications et leur ajustement aux besoins du marché local crée un programme équilibré qui peut être profitable à tous.

Pousser des élèves qui ont de mauvais résultats vers les filières techniques et professionnelles risque de cimenter les inégalités sociales et de dévaloriser ces programmes aux yeux des employeurs. Dans 18 des 22 pays couverts par l'enquête PISA de 2009, les élèves envoyés en établissement professionnel avaient, en moyenne, un statut socioéconomique inférieur à celui de leurs camarades de l'enseignement général. Les quatre pays où les écarts de performance entre les élèves de l'enseignement secondaire général et ceux de l'enseignement technique et professionnel étaient les plus grands étaient aussi ceux qui comptaient la plus forte proportion d'élèves des milieux défavorisés dans l'enseignement technique et professionnel.

L'expérience des pays de l'OCDE suggère que lorsque les matières techniques et professionnelles sont introduites parallèlement aux matières générales et qu'on améliore leur pertinence par rapport au marché de la main-d'œuvre, cela peut améliorer les taux de scolarisation et d'achèvement.

Rendre les programmes plus flexibles, en termes de choix des matières, dans les établissements du second cycle de l'enseignement secondaire, et ménager un itinéraire de retour vers l'enseignement professionnel, peut s'avérer bénéfique pour tous les élèves, comme l'expérience de Singapour l'a montré. Mais cette approche se heurte à plusieurs obstacles. Beaucoup de pays en développement manquent de ressources, de matériels et d'enseignants qualifiés pour offrir efficacement ce type de flexibilité. Après que le Ghana ait introduit un programme secondaire diversifié, les effectifs dans les filières professionnelles ont augmenté d'environ 50 %, mais les coûts induits par ces nouvelles filières étaient jusqu'à 20 fois plus élevés dans les établissements ruraux que dans les établissements urbains, en dépit de la mauvaise qualité de l'enseignement dispensé en milieu rural. Lorsqu'il n'est pas possible de former et de déployer des personnels pour enseigner les disciplines techniques et professionnelles et de distribuer équitablement les ressources, les élèves des zones rurales peuvent se retrouver avec une formation de mauvaise qualité.

Resserrer les liens entre école et travail

Dans les collèges techniques, et aussi les écoles, ils devraient aller plus loin, qu'on n'ait pas juste une journée où on part ailleurs acquérir un peu d'expérience professionnelle. Ça devrait plutôt être du style : deux jours en classe, trois jours en placement, que ce soit plus équilibré. Comme ça, soit tu es à l'école, et tu apprends ce qu'il y a à apprendre, soit tu es à l'extérieur et tu essayes d'acquérir une certaine expérience.

– jeune femme, Royaume-Uni

Les jeunes qui ont abandonné l'école se voient souvent déclarer qu'ils n'ont pas le profil de l'emploi parce qu'ils n'ont pas d'expérience professionnelle. Allier la scolarisation et les programmes en entreprise sous forme de stage ou de formation par apprentissage peut potentiellement aider les jeunes à acquérir des compétences pratiques en résolution de problèmes et à s'exercer à des compétences cruciales pour l'entreprise. La formation par apprentissage s'est révélée dans certains cas particulièrement fructueuse. Le modèle dual allemand, par exemple, combine formation structurée en entreprise et instruction à temps partiel en classe. Il fonctionne bien en Allemagne grâce à une réglementation stricte et à des partenariats entre gouvernement, employeurs et employés.

Dans la mesure où elles débouchent généralement sur un emploi, les formations par apprentissage peuvent aussi encourager les jeunes à poursuivre leur scolarité jusqu'à l'achèvement des études. En France, la formation par apprentissage accroît la probabilité d'être employé trois ans après la fin des études.

L'apprentissage peut être particulièrement profitable pour les défavorisés, mais les programmes par apprentissage sont souvent discriminatoires. Au Royaume-Uni, 32 % des jeunes Noirs et des autres minorités ethniques entrent en apprentissage, contre 44 % des jeunes Blancs. Les femmes ont moins de chances de trouver des apprentissages, et celles qui y parviennent gagnent 21 % de moins que les hommes. L'orientation professionnelle peut aider les jeunes plus désavantagés à trouver des formations par apprentissage et à y rester, ou

bien faciliter la transition vers l'emploi comme l'a montré l'expérience japonaise.

L'apprentissage formel est beaucoup plus difficile à mettre en œuvre dans les pays plus pauvres, mais peut s'avérer fructueux lorsque les conditions sont favorables. L'Égypte a adapté le modèle allemand à son propre contexte, les associations d'entreprises jouant un rôle clé dans l'offre de formation. Un tiers des diplômés du programme ont trouvé immédiatement du travail et 40 % environ ont poursuivi leur formation. Ces dispositifs sont cependant tributaires de la confiance instaurée entre le gouvernement et les employeurs, ce qui n'est pas chose aisée dans les nombreux pays à faible revenu ayant un important secteur informel.

Des compétences transférables pour tous : un objectif souhaitable mais difficile à atteindre

L'école doit transmettre d'autres compétences que les seuls savoirs disciplinaires. Pouvoir appliquer ses connaissances aux situations professionnelles réelles, analyser et résoudre des problèmes et communiquer efficacement avec ses collègues sont autant d'éléments cruciaux du développement des compétences dont les jeunes ont besoin pour trouver un emploi satisfaisant dans une économie mondiale de plus en plus dominée par la technologie. C'est pourquoi certains pays font leur possible pour intégrer les compétences transférables à leurs programmes d'études. Le Danemark, la Nouvelle-Zélande et Hong Kong (Chine), par exemple, considèrent unanimement la résolution de problèmes comme un élément clé des programmes.

L'utilisation des TIC dans l'éducation gagne du terrain partout dans le monde. Non seulement elle améliore l'expérience de l'apprentissage et réduit les abandons, mais elle prépare aussi les jeunes pour l'emploi. Les ordinateurs sont parfois trop coûteux ou en nombre insuffisant pour certaines écoles, en particulier dans les pays plus pauvres, mais la radio et les téléphones portables touchent massivement les zones reculées. L'instruction radiophonique interactive, telle qu'elle est appliquée au Honduras ou au Soudan du Sud, par exemple, offre des possibilités peu coûteuses d'améliorer

l'apprentissage des groupes désavantagés. Grâce à elle, les résultats des élèves ont connu jusqu'à 20 % d'amélioration.

Offrir des parcours alternatifs aux jeunes qui ont quitté prématurément l'école

Un grand nombre de jeunes, y compris dans les pays à moyen et à haut revenu, quittent l'école avant d'avoir achevé les études secondaires. Ces jeunes ayant abandonné prématurément l'école ont de plus fortes chances d'être issus de ménages pauvres ou désavantagés. Un soutien ciblé est donc nécessaire pour qu'ils puissent poursuivre leurs études, afin d'acquérir les qualifications et les compétences leur permettant d'accéder à l'emploi.

Aux Pays-Bas et aux Philippines, les établissements scolaires ont adopté des approches flexibles pour aider les enfants les plus menacés par l'abandon scolaire, dont la possibilité de réintégrer l'école à tout moment de l'année scolaire. À New York, où un jeune de 17 à 24 ans sur cinq n'est ni étudiant ni employé, deux programmes ciblent les jeunes vulnérables des quartiers, leur proposant des stages en entreprise rémunérés, des services d'orientation personnalisés et des ateliers.

Plus de la moitié des participants ont ainsi pu trouver du travail dans un délai de neuf mois, et un cinquième environ ont réintégré une formation afin d'acquérir des compétences fondamentales.

Les solutions alternatives à la scolarité secondaire, tels que l'apprentissage ouvert et à distance ou les centres de formation communautaires, doivent être soigneusement adaptées aux besoins du marché du travail local et être soutenues par des engagements financiers à long terme. Il faut également que les compétences acquises soient celles qui sont officiellement reconnues par les employeurs.

Les cadres nationaux de qualification peuvent fournir aux employeurs des informations sur le niveau de maîtrise atteint par les jeunes ayant suivi un parcours d'apprentissage alternatif. Bien conçus, ils peuvent apporter plus de clarté dans les systèmes de normes et de qualifications fragmentés régissant l'enseignement secondaire non formel. Il n'est cependant pas aisé de les mettre en œuvre efficacement. Une étroite coopération est nécessaire entre les différentes parties intéressées, telles que gouvernement, établissements de formation, employeurs et syndicats.



La formation des jeunes urbains : une chance d'accéder à un avenir meilleur

La population actuelle de jeunes urbains, qui n'a jamais été aussi nombreuse et continue de croître, a un meilleur niveau d'instruction que les générations précédentes et peut être un puissant moteur de changement politique et social, ainsi que de croissance économique. Du fait de l'accroissement naturel et des migrations vers les zones urbaines, on estime qu'au cours des trente prochaines années, la quasi totalité de la croissance démographique mondiale sera concentrée dans les villes, la part des urbains dépassant celle des ruraux dans toutes les régions en développement d'ici 2040.

Beaucoup d'urbains pauvres manquent de compétences fondamentales

L'urbanisation rapide a engendré une pauvreté urbaine massive, qui se manifeste dans le développement des bidonvilles et de l'habitat informel. Un urbain sur trois vit aujourd'hui dans un bidonville, et en Afrique subsaharienne, c'est même deux urbains sur trois. Au total, selon les derniers recensements, 800 millions de personnes vivent dans un bidonville, et ils devraient être 889 millions en 2020. Les jeunes forment une part disproportionnée des habitants des bidonvilles. L'accès à une formation qualifiante et à un emploi peut leur offrir une alternative à ces conditions d'existence déplorables, dans lesquelles ils ont bien du mal à trouver un emploi décent.

On ignore souvent l'ampleur du dénuement éducatif des urbains pauvres. Dans les zones urbaines, les inégalités sont souvent extrêmes – si bien que les habitants des bidonvilles ne vivent pas nécessairement mieux que les ruraux pauvres – et l'étendue et la profondeur de la pauvreté urbaine sont sous-estimées.

Si, dans de nombreux pays en développement, les possibilités éducatives sont plus nombreuses dans les zones urbaines que dans les zones rurales, l'écart entre urbains pauvres et ruraux pauvres pour ce qui est de l'acquisition des compétences fondamentales n'est pas considérable. Dans 45 pays à faible et à moyen revenu, les urbains riches ont bien plus de chances que les urbains pauvres d'avoir

poursuivi leurs études au moins jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans dix de ces pays, la proportion des 15 à 24 ans dépourvus de compétences fondamentales est même plus élevée parmi les urbains pauvres que parmi les ruraux pauvres.

Au Cambodge, par exemple, 90 % des jeunes urbains pauvres n'ont pas achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 82 % des ruraux pauvres et 31 % des urbains riches. Au Kenya, où 60 % des habitants de Nairobi vivent dans des bidonvilles, le faible niveau d'éducation formelle des jeunes dû au manque d'établissements secondaires dans les bidonvilles réduit leurs possibilités de trouver un emploi décent.

Les emplois occupés par les jeunes urbains pauvres sont largement informels

C'est dur de trouver un emploi durable. La plus longue période de travail ne dépasse pas une semaine. Et pour mon travail, je gagne 30 birr [1,70 dollar EU] par jour.

– jeune homme, Éthiopie

Le manque de compétences et d'éducation des pauvres urbains conduit la grande majorité d'entre eux à travailler dans des petites ou micro entreprises opérant sur le mode informel, sans registres officiels, statut juridique ou règlements. Ces emplois informels englobent des activités de subsistance, comme le ramassage des déchets ou la vente ambulante, mais aussi la couture et la confection, la réparation automobile, le bâtiment, l'agriculture et l'artisanat. Informels et non réglementés, ces emplois sont souvent faiblement rémunérés et précaires, et assortis de mauvaises conditions de travail.

Bien qu'il soit difficile de mesurer avec précision le nombre d'individus astreints à un emploi vulnérable et non réglementé dans le monde, l'Organisation internationale du travail (OIT) l'estime à 1,53 milliard. Le secteur informel ne représente pas moins de 70 % des emplois non agricoles dans certains pays d'Afrique subsaharienne, et plus de la moitié dans les pays plus pauvres d'Amérique latine. Il est aussi le principal employeur de nombreux travailleurs de l'Asie du Sud et de l'Ouest.

La discrimination dont ils sont victimes dans l'éducation comme sur les marchés de la main-d'œuvre prive certains groupes de possibilités. Les jeunes femmes dans de nombreux contextes souffrent d'une mobilité et d'un accès restreints à l'éducation et à la formation, ainsi qu'aux emplois payés, alors qu'elles ploient sous un lourd fardeau de tâches non rémunérées et domestiques. Dans 25 des 39 pays couverts par une étude récente de l'OIT, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à travailler dans le secteur informel, ou à occuper un emploi informel dans le secteur formel. Leur éventail d'activités est limité : beaucoup sont confinées dans des emplois à domicile, et elles sont surreprésentées dans les activités les plus informelles et les plus précaires, comme le ramassage des déchets ou la vente ambulante. Lorsqu'elles trouvent du travail, les femmes risquent aussi de gagner moins que les hommes. Dans le grand Buenos Aires, par exemple, les femmes employées dans les entreprises informelles gagnent 20 % de moins que leurs collègues masculins.

Travailler dans le secteur informel peut s'avérer plus intéressant lorsque les jeunes ont les bonnes compétences. Dans sept capitales d'Afrique de l'Ouest, les employés du secteur informel ayant achevé l'école primaire ou le premier cycle de l'enseignement secondaire gagnaient en général 20 % à 50 % de plus que les jeunes sans qualification. Mais beaucoup intègrent le secteur informel sans compétences fondamentales. En 2006, au Rwanda, seuls 12 % des travailleurs du secteur informel avaient prolongé leurs études au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 40 % dans le secteur formel.

Élargir les possibilités de formation qualifiante des jeunes défavorisés

Alors que les effets de la récession économique continuent de se faire sentir, le nombre de jeunes touchant des salaires inférieurs au seuil de pauvreté dans des emplois informels faiblement qualifiés augmente. Ce devrait être une des premières préoccupations des stratégies nationales de développement des compétences, or c'est rarement le cas. L'examen de 46 pays en développement effectué pour le présent *Rapport* indique que la plupart ne disposent pas d'une stratégie nationale

de développement des compétences ciblant explicitement le secteur informel urbain.

L'Inde, un des rares pays à s'atteler à ce problème, a élaboré une stratégie destinée aux travailleurs informels. Elle a en outre préparé une politique nationale concernant la vente ambulante, stipulant que, dans la mesure où les 10 millions de vendeurs ambulants de l'Inde gèrent une micro-entreprise, ils devraient bénéficier d'une formation leur permettant de renforcer leurs compétences techniques et commerciales afin d'améliorer leurs revenus et de chercher un autre emploi.

Les programmes de la deuxième chance sont cruciaux pour doter les urbains pauvres de compétences de lecture, écriture et calcul. Bien qu'il existe de nombreuses approches innovantes dirigées par des ONG, les possibilités de deuxième chance offertes dans les régions du monde qui en ont le plus besoin sont souvent peu étendues. Elles ont aussi tendance à manquer de coordination, et les gouvernements sont en général peu informés de leurs activités.

Apporter des compétences fondamentales aux 15 à 24 ans, en combinant cet apprentissage avec une formation professionnelle, peut les aider à trouver un emploi stable. Le projet de Formation pour l'emploi du Népal, destiné aux jeunes non scolarisés, est un exemple de ce type de programme. Il est parvenu à atteindre efficacement les groupes marginalisés : 66 % des élèves appartenaient aux castes ou aux minorités ethniques désavantagées. Selon une étude d'impact portant sur 206 diplômés du projet, 73 % avait trouvé un emploi.

Un moyen potentiellement efficace de dispenser une formation qualifiante consiste à la combiner à un programme de microcrédit ou de protection sociale pour aider les bénéficiaires à surmonter les contraintes de la pauvreté sur le court terme. Lancé en 2002, Chile Solidario verse des allocations en espèces, tout en apportant d'autres formes de soutien, telles qu'un accès préférentiel aux formations visant à améliorer l'employabilité ; il cible en priorité les femmes pauvres ayant un faible niveau d'instruction et une expérience professionnelle faible ou nulle. L'emploi a progressé dans des proportions non négligeables : de quatre à six points de

pourcentage pour les femmes inscrites en 2005, cela en partie grâce à leur participation accrue aux programmes de formation.

Les programmes offrant une formation en classe et une expérience professionnelle dans les métiers de base et les métiers spécifiques, en plus de compétences nécessaires dans la vie courante, d'aide à la recherche d'emploi, de conseils et d'informations destinés à améliorer l'employabilité, ont fait leurs preuves dans certaines parties du monde, comme l'Amérique latine et les Caraïbes. Ces programmes s'adressent en priorité aux jeunes urbains désavantagés, notamment les jeunes femmes, et connaissent une franche réussite. En Colombie, les salaires des femmes ayant achevé le programme Jóvenes en Acción ont augmenté en moyenne de près de 20 %. Leurs chances de trouver un emploi formel se sont également accrues grâce à une formule combinant formation en classe et stage en entreprise dans un large éventail d'activités en étroite adéquation avec la demande du marché du travail. Au Pérou, le programme PROJoven est parvenu à améliorer la probabilité pour les hommes de trouver du travail de 13 % et celle des femmes de 21 %.

La plupart des programmes Jóvenes mis en œuvre dans les pays latino-américains ont été intégrés aux établissements de formation publics nationaux ou remplacés par des initiatives similaires, comme Entra 21. Ils offrent des modèles utiles pour d'autres pays, comme les États arabes, montrant que des programmes bien ciblés peuvent rehausser les perspectives d'emploi de nombreux jeunes défavorisés. Mais ils peuvent s'avérer coûteux, et il faut réunir un nombre suffisant d'entreprises aptes à y participer, ce qui n'est pas toujours possible dans certaines régions d'Afrique subsaharienne, par exemple, où peu de gens sont employés dans le secteur formel.

Jeunes défavorisés : dépasser les compétences fondamentales

Lorsque les jeunes des milieux urbains possèdent déjà les compétences fondamentales, les gouvernements doivent cibler et soutenir la formation aux compétences transférables et techniques, en particulier dans les petites et moyennes entreprises informelles à potentiel de croissance. L'apprentissage classique est une formule par laquelle on peut atteindre un grand

nombre de jeunes employés du secteur informel. Il peut être d'un bon rapport coût-efficacité, possède une pertinence pratique immédiate et débouche souvent sur l'emploi.

Il est cependant important d'assurer un accès équitable à cette formation par apprentissage. Au Ghana, seuls 11 % du quintile le plus pauvre des jeunes ont pu bénéficier d'un apprentissage contre 47 % du quintile le plus fortuné. De même, l'apprentissage est souvent cantonné dans des métiers plus accessibles aux hommes, au détriment des femmes.

Des réformes visant à transformer l'apprentissage classique en un système dual ont été conçues dans les années 1990 et 2000 dans plusieurs pays, comme le Bénin ou le Togo. Il s'agit d'associer instruction théorique et formation pratique. Cette approche exige qu'un accord soit conclu entre le gouvernement, les groupes représentant les travailleurs informels et les artisans désireux de prendre des apprentis. Lorsque sa mise en œuvre est réussie, l'apprentissage dual peut devenir un élément efficace et durable des systèmes d'éducation et de formation techniques et professionnels nationaux. Au Burkina Faso, le coût des apprentissages réformés équivalait environ au tiers de celui des cours de formation formels, par exemple.

La reconnaissance officielle progressive des formes classiques d'apprentissage est peut-être une stratégie plus facile à appliquer que leur transformation intégrale en apprentissage dual dans les pays dont les capacités institutionnelles sont limitées, comme le montre l'expérience du Cameroun et du Sénégal. Ces initiatives peuvent être particulièrement efficaces si elles sont conçues et mises en œuvre en coopération avec les associations du secteur informel ou d'autres organisations professionnelles.

L'adoption progressive d'un statut formel pour l'apprentissage classique passe, entre autres, par la mise en place d'une réglementation qui protège les apprentis de l'exploitation, un problème fréquent dans ce type de formation. Elle passe aussi par la limitation du temps de travail quotidien et hebdomadaire, le plafonnement des années de formation pour chaque type d'emploi et l'instauration de consignes de sécurité. La certification des compétences et de l'expérience

acquises par les apprentis grâce à un cadre national de qualifications peut également souligner la valeur de cette formation et promouvoir l'employabilité des jeunes formés.

L'auto-emploi est un autre moyen de sortir d'une activité de subsistance. Beaucoup de jeunes des agglomérations urbaines d'Afrique subsaharienne et des États arabes y voient une solution viable. Selon une enquête réalisée en Égypte en 2008, 73 % seraient heureux de devenir entrepreneurs. Mais la jeunesse pauvre des zones urbaines manque de compétences entrepreneuriales.

L'expérience de la Bosnie-Herzégovine et du Ghana montre que la formation à l'entrepreneuriat n'est guère suivie d'effets lorsque les participants ne maîtrisent pas les compétences fondamentales et n'ont pas accès à d'autres formes de soutien, tels que les actifs nécessaires à la création d'entreprise, leur permettant d'appliquer leurs nouvelles compétences.

Pour donner aux jeunes de meilleures chances de succès, il convient donc, lors de la conception de formations à l'entrepreneuriat visant les jeunes urbains défavorisés, de ne pas oublier de les former aux compétences de base en lecture, écriture et calcul et d'y ajouter les ressources nécessaires pour créer son affaire.

Une jeunesse rurale formée a de meilleures chances d'échapper à la pauvreté

Je suis de la campagne. On sait bien que dans les zones rurales, l'éducation est négligée : les familles n'encouragent pas leurs enfants à aller à l'école. Je le voulais tellement que je me suis mis à apprendre tout seul. Mais pour étudier, il faut des matériels éducatifs et je n'en avais pas les moyens.

– jeune homme, Éthiopie

La majorité des pauvres – 70 %, soit 1 milliard d'individus – vit en zone rurale, principalement dans les pays à faible revenu et dans quelques pays à moyen revenu. Ils sont concentrés massivement en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, survivant, pour la plupart, à la fois de l'exploitation de lopins de terre, de travaux saisonniers et occasionnels et d'activités de micro-entreprise à faible capacité bénéficiaire. Alors que la population mondiale continue de croître et que la demande alimentaire augmente tandis que les terres agricoles se raréfient, il est crucial de développer les compétences des jeunes des zones rurales pour qu'ils puissent adopter de nouvelles techniques agricoles, et accéder davantage aux emplois non agricoles.



Dans les zones rurales, les jeunes femmes sont plus désavantagées que les jeunes hommes

Dans les zones rurales, beaucoup de jeunes gens pauvres, et notamment de jeunes femmes, sont bloqués dans des activités de subsistance par manque de compétences de base. L'écart entre les sexes est plus prononcé dans les pays où la majorité des ruraux n'achève pas le premier cycle de l'enseignement secondaire. Au Bénin, au Cameroun, au Libéria et en Sierra Leone, 85 % environ des jeunes femmes rurales ne maîtrisent pas les compétences fondamentales, contre moins de 70 % des jeunes hommes. Même en Turquie, pays à moyen revenu, l'écart entre les sexes en milieu rural est béant : 65 % des jeunes femmes ne parviennent pas au terme du premier cycle du secondaire, contre 36 % des jeunes hommes.

Non seulement les femmes souffrent d'un plus faible niveau d'études, mais elles possèdent moins de biens et il leur est plus difficile de migrer. On les laisse souvent derrière soi, confinées dans des tâches peu qualifiées que les autres refusent d'effectuer.

Améliorer le niveau d'instruction et les compétences des jeunes des zones rurales, et en particulier des jeunes femmes, non seulement leur permettrait d'élargir leurs perspectives, mais augmenterait aussi leur productivité, pour le profit de leurs familles et de l'économie tout entière. Dans la Chine rurale, les jeunes employés dans le secteur non agricole et ayant fait au moins quelques années d'études postprimaires touchent des salaires nettement supérieurs.

Les jeunes ruraux dotés de compétences fondamentales ont plus de chances d'obtenir un emploi non agricole. Dans huit pays analysés pour le présent *Rapport*, plus le niveau d'études était élevé, plus le jeune avait de chances d'exercer un emploi non agricole, sans distinction entre les femmes et les hommes. En Turquie, 23 % des jeunes ruraux sans instruction sont employés dans des activités non agricoles, contre 40 % de ceux qui ont bénéficié d'une instruction primaire et 60 % de ceux qui ont fait au moins des études secondaires.

Répondre aux besoins de formation de la jeunesse rurale

Sur les plans nationaux des 46 pays analysés dans le cadre du présent *Rapport*, seule la moitié environ reconnaissent les besoins en matière de formation et d'acquisition de compétences des ruraux pauvres. Les pays donnant la priorité aux besoins des ruraux pauvres ont pourtant beaucoup à gagner. En Chine, l'accent qui a été mis, depuis les années 1970, sur la productivité des petits exploitants agricoles et sur l'auto-emploi non agricole a réduit le nombre des ruraux vivant en dessous du seuil de pauvreté.

Faire en sorte que tous les jeunes aient accès aux compétences fondamentales constitue un immense défi dans les zones rurales, du fait de la dispersion des populations et du nombre d'individus concernés. Mais les jeunes ruraux ne tireront aucun profit des programmes de formation s'ils manquent de compétences de base pour maîtriser les nouvelles technologies et les appliquer au commerce et à l'agriculture. Élargir l'accès à la scolarité primaire et secondaire formelle et mieux l'adapter aux environnements ruraux sont des priorités essentielles. Il convient en outre de privilégier les programmes de la deuxième chance apportant à la fois des compétences de base et une formation qualifiante en rapport avec les activités agricoles et non agricoles des populations rurales.

Au Malawi, où 85 % de la population vit en zone rurale, et où la moitié environ des enfants abandonne l'école primaire en cours de route, un programme de formation de la deuxième chance a produit des résultats remarquables. Ciblant les ruraux n'ayant jamais été à l'école ou l'ayant quitté trop tôt, il a permis à plus de la moitié des apprenants soit de parfaire cette formation, soit de retourner à l'école primaire. Les participants ont également obtenu de meilleurs résultats en lecture, écriture et calcul que ceux qui avaient suivi une scolarité formelle. Des initiatives similaires devraient être prises dans les nombreux pays pauvres à forte population de ruraux ayant fait peu d'études ou n'en ayant pas fait du tout.

Les programmes doivent également s'attaquer aux difficultés rencontrées par les jeunes femmes. En Égypte, 20 % des femmes rurales de 17 à 22 ans en 2008 avaient fait moins de deux ans d'études. Beaucoup risquent un mariage précoce. Ishraq, un programme

égyptien, s'attaque directement aux stéréotypes sociaux en s'associant aux familles rurales, aux responsables locaux et aux communautés pour évaluer le bien-fondé des programmes de lecture, écriture et calcul destinés aux jeunes filles. Plus de neuf sur dix des premières diplômées du programme Ishraq ont été reçues à leur examen final.

Inclure l'acquisition des compétences de base et d'autres formations dans les programmes de microcrédit et de protection sociale ciblant les femmes rurales pauvres augmente leurs chances de sortir de la pauvreté. Deux pionniers dans ce domaine sont le BRAC, au Bangladesh, et la Camfed, en Afrique. Le BRAC fournit aux familles rurales pauvres un capital – une vache, par exemple – leur permettant de gagner leur vie. Il leur fournit aussi une formation au microcrédit et à la commercialisation visant à améliorer la rentabilité de cet investissement. En conséquence, le revenu par tête au sein des ménages a presque triplé. La Camfed cible les adolescentes rurales pauvres, les dotant de compétences de gestion commerciale, d'une allocation, d'un microcrédit et d'un mentorat par les pairs. Cela a permis à plus de 90 % des sociétés créées par les jeunes femmes d'être bénéficiaires.



Doter la jeunesse rurale de compétences nouvelles

Pour que l'emploi rural reste attractif aux yeux des jeunes, il est crucial de renforcer les fondamentaux par des compétences nouvelles, permettant aux petits exploitants d'améliorer leur productivité agricole, et aux travailleurs non agricoles de renforcer leurs compétences commerciales et financières.

La création d'associations peut aider les petits exploitants à étendre leur compétences tout en renforçant leur capacité à se faire entendre d'une même voix. Les fermes-écoles et les coopératives sont deux approches qui ont fait leurs preuves. Au Kenya, en Ouganda et en République unie de Tanzanie, les fermes-écoles ont apporté des améliorations importantes. Elles ont profité en particulier à ceux dont le niveau d'alphabétisation était faible. La valeur des cultures à l'acre a augmenté en moyenne de 32 % sur l'ensemble des trois pays, et de 253 % pour ceux qui n'avaient jamais eu de scolarité formelle. Les revenus ont augmenté en moyenne de 61 %, et de 224 % pour les ménages dont le chef de famille n'avait pas fait d'études.

Un moyen efficace de promouvoir l'apprentissage productif et l'application concrète des nouvelles compétences est d'en faire la démonstration grâce à la radio et à la vidéo. Les expériences menées au Burkina Faso, en Inde et au Niger ont montré les bénéfices qui peuvent être tirés de la formation par les TIC, notamment la radio, capable d'atteindre massivement les fermiers défavorisés.

Les programmes de formation novateurs aux métiers non agricoles peuvent produire leurs fruits en encourageant les jeunes à demeurer en zone rurale. Plusieurs programmes visant à apporter des compétences entrepreneuriales et de micro-entreprise à la jeunesse désavantagée, y compris aux jeunes autochtones, ont été développés à grande échelle dans les zones rurales d'Amérique latine. Beaucoup ont produit des résultats impressionnants.

Au Mexique, le programme JERFT (Programme des jeunes entrepreneurs ruraux et fonds pour la terre) a été lancé en 2004 pour remédier au manque d'accès des jeunes aux terres agricoles et à la nécessité de promouvoir une nouvelle génération de jeunes entrepreneurs

ruraux. Ce programme, qui cible les groupes autochtones, vise à permettre aux bénéficiaires de créer leur propre société agricole sur des bases durables et rentables. En un an, les participants avaient accru leurs revenus d'un cinquième.

Dans l'agriculture, comme ailleurs, l'offre de formation doit être impérativement adaptée à chaque contexte local, comblant les lacunes de la base locale de compétences. Conçu par l'OIT, le programme TREE (Formation pour le renforcement de l'autonomie économique des populations rurales) applique cette approche, aidant à adapter l'offre à la demande du marché de l'emploi, avec d'excellents résultats sur différents continents, dans des contextes extrêmement variés. Au Bangladesh, il a aidé les femmes à intégrer des métiers non traditionnels comme la réparation d'appareils et d'ordinateurs. Le programme combine formation technique et commerciale et formation aux questions de genre avec des sessions de sensibilisation des familles et des communautés des stagiaires, ainsi que des organisations partenaires, à l'équité entre hommes et femmes.



Donner des compétences aux jeunes : des voies vers un meilleur avenir

La nécessité d'agir pour promouvoir le développement des compétences des jeunes a gagné en urgence. Le présent *Rapport* précise les dix principales mesures qu'il convient de prendre à cet égard. Chacune peut être adaptée aux circonstances et aux besoins spécifiques des pays.

1 Offrir une éducation de la deuxième chance aux jeunes qui ne maîtrisent pas les compétences fondamentales

Pour offrir une éducation de la deuxième chance aux 200 millions de jeunes des pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur qui n'ont pas achevé l'école primaire, il faut introduire des programmes bien coordonnés et adéquatement financés sur une bien plus grande échelle. Les gouvernements, avec le soutien des donateurs, devraient faire de cette mesure une priorité politique, et l'intégrer dans la planification stratégique du secteur de l'éducation, en fixant des cibles visant à réduire significativement le grand nombre de jeunes dépourvus de compétences fondamentales. Il convient de prévoir des affectations budgétaires basées sur le nombre de jeunes défavorisés appartenant au groupe d'âge des 15 à 24 ans qui nécessitent une éducation de la deuxième chance et de les inclure dans les prévisions budgétaires nationales.

2 Remédier aux obstacles qui limitent l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire

Les pays comptant un grand nombre de jeunes privés de compétences fondamentales doivent commencer par remédier aux obstacles qui empêchent de nombreux enfants et adolescents défavorisés d'entamer et de poursuivre des études au moins jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire. Abolir les frais de scolarité et octroyer un soutien financier ciblé, rattacher le premier cycle du secondaire à la scolarisation primaire, introduire un tronc commun des programmes visant à équiper tous les enfants de compétences de base, offrir des places en nombre suffisant dans

les établissements publics et en assurer l'accessibilité dans les zones rurales figurent parmi les mesures clés pouvant améliorer l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire.

Une cible mondiale devrait être fixée pour garantir que tous les jeunes accèdent au premier cycle de l'enseignement secondaire, afin de réaliser une éducation postprimaire universelle de qualité acceptable d'ici à 2030. Les plans éducatifs à long terme devraient préciser les stratégies et les ressources financières nécessaires pour atteindre cet objectif.

3 Améliorer l'accès des populations défavorisées au second cycle de l'enseignement secondaire, et la pertinence de cet enseignement vis-à-vis de l'emploi

Le second cycle de l'enseignement secondaire doit apporter des compétences correspondant aux besoins du marché de l'emploi. En premier lieu, il doit instaurer un juste équilibre entre les disciplines techniques et professionnelles et les disciplines générales, en introduisant de la flexibilité dans le choix des matières et en instaurant des liens avec le monde du travail.

En deuxième lieu, les réformes des programmes de l'enseignement secondaire devraient insister davantage sur le renforcement des capacités des apprenants en matière de résolution de problèmes, et profiter des possibilités offertes par les TIC pour aider les apprenants à développer les compétences exigées par un marché de la main-d'œuvre de plus en plus dépendant des technologies.

En troisième lieu, il faut offrir des possibilités flexibles aux élèves qui risquent de décrocher de l'enseignement secondaire. Des centres d'enseignement à distance peuvent être créés pour répondre aux besoins d'apprentissage de la jeunesse défavorisée. Il faut veiller à la juste reconnaissance des compétences acquises au sein des parcours d'apprentissage alternatifs qui permettent de reprendre une scolarité ou offrent des qualifications secondaires de type similaire, reconnues sur le lieu de travail.

4 Assurer l'accès aux compétences des jeunes urbains pauvres pour leur garantir de meilleurs emplois

Les interventions publiques reposant sur les systèmes d'apprentissage classique devraient renforcer les formations assurées par des artisans chevronnés, améliorer les conditions de travail des apprentis et garantir la certification de ces compétences par les cadres nationaux de qualification. Tout en renforçant la légitimité des apprentissages classiques, ces mesures leur permettront de répondre aux normes industrielles et commerciales, et amélioreront l'accès des apprentis à un plus large éventail d'emplois mieux rémunérés.

Les stratégies doivent prévoir de former les jeunes qui aspirent au statut d'entrepreneur, mais cela ne suffit pas. Permettre aux jeunes d'accéder aux financements nécessaires pour créer leur entreprise les aidera à faire un bon usage de leurs compétences. Ce soutien peut comprendre une assistance en matière de gestion de la qualité de la production, de la commercialisation, des ventes et de la comptabilité.

5 Axer les politiques et les programmes sur les jeunes des zones rurales défavorisées

De nombreux jeunes ruraux ont besoin qu'on leur donne une deuxième chance d'acquérir des compétences fondamentales, ainsi qu'une formation aux techniques agricoles pour améliorer leur productivité. Les fermes-écoles et les formations dispensées par les coopératives, bien adaptées aux besoins locaux des agriculteurs, sont particulièrement efficaces. Dans la mesure où les jeunes ruraux sont également nombreux à exercer des emplois non agricoles, la formation à l'entrepreneuriat et à la gestion financière peut élargir leurs perspectives. C'est important lorsque les terres agricoles se raréfient, et pour apporter des opportunités encourageant les jeunes à rester en zone rurale.

6 Relier la formation qualifiante des jeunes les plus pauvres à la protection sociale

Combiner les programmes de microcrédit ou de protection sociale, tels que les transferts de biens productifs, avec une formation à la

lecture, à l'écriture et au calcul ainsi qu'aux compétences nécessaires à la subsistance, contribue efficacement à remédier aux formes multiples de désavantage qui risquent de condamner les jeunes à la pauvreté.

7 Donner la priorité aux besoins de formation des jeunes femmes désavantagées

Les programmes ciblés qui s'attaquent aux causes multiples du désavantage dont les jeunes femmes sont victimes se sont révélés efficaces. Procurer aux jeunes femmes des microcrédits et des biens de subsistance, assortis d'allocations dans l'attente qu'ils produisent un revenu, en même temps que les compétences nécessaires pour tirer le meilleur profit de ces actifs, leur permet de mieux maîtriser leurs propres ressources pour leur profit personnel et celui de leurs familles.

8 Exploiter le potentiel de la technologie pour donner aux jeunes plus de possibilités

On peut utiliser les TIC pour former un plus grand nombre de jeunes. Même des



technologies élémentaires comme la radio peuvent jouer un rôle clé dans la formation qualifiante, par exemple pour les habitants des zones rurales reculées. Il faut développer ces méthodes pour renforcer les possibilités de formation des jeunes.

9 Améliorer la planification en renforçant la collecte de données et la coordination des programmes de formation

Le leadership gouvernemental a un rôle important à jouer en assurant la coordination des différents acteurs impliqués dans l'offre de formation et les programmes associés, de façon que ces derniers soient le reflet des priorités nationales ciblant les jeunes les plus défavorisés. On réduit ainsi la fragmentation et le double emploi des efforts, tout en garantissant un accès équitable.

Il faut des données plus nombreuses et de meilleure qualité pour permettre aux gouvernements nationaux et à la communauté internationale de suivre l'accessibilité aux programmes de développement des compétences et ainsi d'améliorer la planification. Les rapports présentés à l'Institut de statistique de l'UNESCO devraient mieux renseigner sur les deux cycles de l'enseignement secondaire. Ils devraient en particulier fournir davantage d'informations concernant l'abandon et l'achèvement, les matières présentées, ainsi que des détails concernant les filières générales et techniques et professionnelles, permettant d'analyser les choix de matières selon le sexe.

Il faut aussi de meilleures données concernant les programmes de développement des compétences au-delà du système éducatif formel, tels que programmes de la deuxième chance et apprentissages classiques, en reliant ces données aux informations concernant le marché de l'emploi. Compte tenu de son expertise dans ce domaine, l'OIT pourrait être chargée de réunir et de transmettre ces données provenant des gouvernements nationaux. La communauté internationale devrait également s'appuyer sur les évolutions récentes pour mesurer plus systématiquement un éventail de compétences des jeunes et des adultes.

Associer les jeunes à la planification, notamment ceux qui souffrent de désavantages, peut aider à identifier les contraintes et les solutions appropriées. Les gouvernements doivent aussi collaborer plus étroitement avec les entreprises et les syndicats pour améliorer la pertinence des efforts de formation en entreprise.

10 Mobiliser des fonds supplémentaires puisés à diverses sources pour répondre aux besoins de formation de la jeunesse défavorisée

Il y a un besoin urgent de ressources, en particulier dans les pays pauvres, pour permettre à tous les jeunes gens de disposer de bases éducatives solides, en prolongeant leurs études au moins jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire. Les gouvernements nationaux et les donateurs devraient accorder la priorité à la mobilisation de nouveaux fonds pour soutenir les possibilités de la deuxième chance sur une échelle bien plus grande. La réaffectation d'une partie des 3,1 milliards de dollars EU actuellement dépensés par les bailleurs sous forme de bourses et de coûts imputés des étudiants des pays en développement venus étudier dans les pays donateurs constituerait une contribution non négligeable aux 8 milliards de dollars EU qui sont nécessaires pour que tous les jeunes puissent achever une éducation postprimaire.

Le secteur privé pourrait, par l'intermédiaire de ses fondations, augmenter son soutien aux programmes de formation qualifiante des jeunes défavorisés. Mais ce soutien doit s'exercer sur une échelle beaucoup plus grande et être plus étroitement coordonné aux priorités nationales.

Les fonds de formation mutualisant les ressources des gouvernements, des donateurs et du secteur privé ont réussi dans une certaine mesure à atteindre la jeunesse défavorisée, y compris dans le secteur informel. Ces fonds pourraient contribuer bien davantage à mobiliser de nouvelles ressources financières, tout en améliorant la coordination entre les gouvernements, les entreprises, les donateurs, les syndicats, les groupes de jeunes et autres parties concernées.

Partie 1 Suivi des progrès accomplis

A trois ans seulement du terme fixé pour la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous définis à Dakar (Sénégal), il est d'une urgence vitale de faire en sorte que les engagements collectifs pris en l'an 2000 par 164 pays soient tenus. Il faut aussi tirer de l'expérience des leçons susceptibles de contribuer à la définition des futurs objectifs internationaux de l'éducation et à la conception de mécanismes propres à assurer que tous les partenaires tiennent leurs promesses.

Malheureusement, l'édition de cette année du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* fait apparaître que, pour bon nombre de ces cibles, les progrès ralentissent et que la plupart des objectifs de l'EPT ont peu de chances d'être atteints. Après de remarquables progrès lors des premières années de l'après Dakar, le nombre d'enfants non scolarisés dans le monde restait de 610 millions en 2010, dernière année pour laquelle on dispose de données. Dans 28 pays, moins de 85 % des enfants étaient scolarisés en 2010, cette statistique excluant un certain nombre de pays touchés par des conflits pour lesquels il n'y a pas de données disponibles. Il est clair que l'objectif de l'enseignement primaire universel sera loin d'être atteint.

Particulièrement préoccupant est le fait que le nombre d'enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne – région déjà la plus éloignée de la réalisation de l'EPT – a augmenté de 1,6 million entre 2008 et 2010. Il est urgent que les gouvernements et leurs partenaires intensifient leur soutien à l'éducation dans les pays où il y a beaucoup d'enfants non scolarisés, en accordant une attention particulière aux groupes marginalisés.

Malgré les sombres perspectives d'ensemble qui se dessinent, les progrès accomplis dans certains des pays les plus pauvres du monde montrent ce qu'il est possible de faire avec l'engagement des gouvernements nationaux et des donateurs d'aide internationale, notamment permettre à un plus grand nombre d'enfants d'être scolarisés dans l'enseignement préscolaire, d'achever leur scolarité primaire et de passer dans l'enseignement secondaire. L'objectif qui est le plus près d'être atteint est la parité entre les sexes.

Une évaluation plus détaillée de chacun des objectifs de l'EPT aide à déterminer où il faut concentrer les efforts pour regagner le terrain perdu dans le peu de temps qui reste jusqu'à 2015 :

- *Les progrès de l'éducation et de la protection de la petite enfance ont été trop lents.* Les premières années sont critiques pour le développement de l'enfant. Comme le montre le présent *Rapport*, l'enseignement préprimaire et la clé de l'amélioration de l'apprentissage dans les années ultérieures. Pourtant, dans de nombreux pays où peu d'enfants sont inscrits dans le préprimaire, une forte proportion des établissements consiste en des écoles privées trop coûteuses pour ceux qui en ont le plus besoin. Même dans les pays où les effectifs sont plus nombreux, les enfants des zones les plus pauvres risquent plus de ne pas avoir accès à cet enseignement ou de n'avoir accès qu'à des établissements moins bien dotés. Il est urgent que les responsables de l'élaboration des politiques fassent le nécessaire pour améliorer l'accès aux établissements préscolaires. De plus, si les progrès en matière de santé et de nutrition des enfants semblent s'accélérer, cette accélération vient trop tard pour réaliser les Objectifs du Millénaire pour le développement relatifs à la mortalité et la malnutrition infantiles.
- *Beaucoup d'enfants n'achèvent pas leur scolarité primaire.* Pour améliorer les effectifs de l'enseignement primaire universel, il faut que les gouvernements poursuivent leurs efforts pour prévenir les abandons scolaires. Sur 100 enfants non scolarisés, 47 risquent de ne jamais l'être. Cela est choquant mais six ans auparavant ce chiffre atteignait 61. Toutefois, la proportion d'enfants non scolarisés qui ont abandonné leur scolarité est passée de 9 à 26 %. Qu'ils vivent dans des pays à faible revenu ou à revenu moyen inférieur, les enfants de ménages marginalisés risquent plus d'être scolarisés tardivement et d'abandonner l'école rapidement. Malgré la suppression des frais de scolarité dans de nombreux pays, les coûts associés à la scolarité empêchent encore beaucoup d'enfants de fréquenter l'école.
- *L'alphabétisation des adultes est un objectif qui continue à se dérober.* Le monde ne réussira pas à atteindre l'objectif d'une réduction de moitié de l'analphabétisme des adultes entre 1999 et 2015. Plus de 400 des 775 millions d'adultes analphabètes dénombrés dans le monde vivent en Asie du Sud et de l'Ouest. Le nombre d'adultes analphabètes a augmenté durant la période

vers la réalisation des objectifs de l'EPT

considérée de 27 % en Afrique subsaharienne. Enfin, les deux tiers des adultes analphabètes du monde sont des femmes. Les mesures directes des compétences d'alphabétisme révèlent des pourcentages considérables d'adultes analphabètes même parmi ceux qui ont achevé le primaire et montrent que la question de savoir si une personne est alphabète ou non est une question qu'il n'est pas possible de trancher simplement en répondant par l'affirmative ou la négative. Dans les pays les plus riches, ce tableau plus nuancé a révélé qu'un individu sur cinq risque de présenter un alphabétisme très pauvre.

■ *Les disparités entre les sexes prennent des formes très variées.* Les moyennes mondiales donnant à penser que la parité entre les sexes dans l'accès à l'école est quasiment atteinte peuvent être trompeuses. De nombreux pays continuent à éprouver des difficultés pour faire en sorte que le genre ne soit pas un obstacle à l'éducation. Malgré des progrès pour ce qui est de réduire la disparité d'accès à l'école primaire, il y a encore dix-sept pays où il y a moins de neuf filles pour dix garçons à l'école primaire. Dans l'enseignement secondaire, une majorité de pays à revenu moyen ou élevé connaissent une disparité au désavantage des garçons. Les évaluations régionales et internationales des résultats d'apprentissage montrent qu'il y a dans le monde une disparité importante et croissante entre les sexes dans le domaine de la lecture, au détriment des garçons, en particulier de ceux qui viennent de milieux pauvres.

■ *À l'échelle mondiale, l'inégalité des résultats d'apprentissage reste forte.* Si l'inégalité dans l'accès à l'école est une grande source de préoccupation, l'inégalité entre riches et pauvres dans l'apprentissage est encore plus prononcée. Le nombre d'enfants ne parvenant pas à lire ou à écrire avant d'atteindre la quatrième année de scolarité pourrait atteindre 250 millions. Il est temps de s'attacher à améliorer la disponibilité des données pour examiner de plus près cette estimation et à faire en sorte que l'apprentissage occupe une place plus centrale dans les efforts visant à améliorer le développement éducatif. De nombreux pays à revenu moyen ou élevé ont mis à profit les résultats des évaluations des apprentissages comme base

de l'amélioration des résultats et de la réduction de l'inégalité. Il faut que le monde entier fasse de même.


Le Cadre d'action de Dakar contient un engagement selon lequel aucun pays ne doit être laissé au bord du chemin en raison d'un manque de ressources. L'augmentation des dépenses d'éducation a été un ingrédient commun des résultats éducatifs positifs ces dix dernières années, avec des budgets d'éducation en progression dans les pays à faible revenu qui ont contribué à de remarquable succès. Il y a cependant des nuages à l'horizon. Nombre des pays les plus éloignés des objectifs de l'EPT ont bénéficié d'une aide. Même si la crise économique n'a pas encore touché les budgets d'éducation des pays à revenu faible ou moyen autant qu'on pouvait le craindre, elle a touché les budgets d'aide des pays riches. Certains ont réagi en mettant moins l'accent sur l'éducation dans leur portefeuille de projets d'aide.

Comment les déficits de financement, qui sont en train de se creuser, seront-ils comblés ? L'aide du Brésil, de la Chine et de l'Inde devrait s'accroître mais il est improbable qu'elle complète solidement l'aide existante à court terme. Les contributions des fondations et entreprises privées paraissent trop limitées pour faire vraiment une différence et elles ne sont pas ciblées sur les pays qui ont le plus besoin d'une aide. Le rôle du Partenariat mondial pour l'éducation, en tant que mécanisme de coordination de l'acheminement des ressources là où elles ont des chances d'avoir le plus d'impact, a besoin d'être renforcé.

Il faut que les gouvernements continuent de donner la priorité à l'éducation et d'améliorer la collecte des recettes. Une possibilité dans les pays dotés de ressources naturelles est d'utiliser ces recettes pour investir dans l'éducation en tant que moyen de surmonter la « malédiction des ressources ». Non seulement les pays riches en ressources doivent veiller à recueillir leur juste part des profits générés, mais ils doivent aussi adhérer aux normes de transparence fiscale. La communauté de l'EPT devrait participer aux débats nationaux sur l'utilisation des recettes provenant des ressources naturelles afin de plaider pour les investissements dans l'éducation.



Crédit : Giacomo Pirozzi/Panos



Chapitre 1

Les six objectifs de l'EPT

Une fillette de 2^e année du primaire à l'École St-John de Honiara, dans les Îles Salomon. Les progrès pour réduire le nombre d'enfants non scolarisés à l'école primaire piétinent depuis 2008.



Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance.....	45
Regard sur les politiques publiques : Préparer les enfants à l'école en développant l'enseignement préprimaire	56
Objectif 2 : Enseignement primaire universel.....	68
Regard sur les politiques publiques : Réduire les coûts de l'école primaire pour les plus pauvres	80
Objectif 3 : Répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes.....	92
Regard sur les politiques publiques : L'acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante peut aider à faire face au VIH et au sida.....	96
Objectif 4 : Améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes.....	104
Regard sur les politiques publiques : Renforcer l'alphabétisme des adultes dans les pays riches	112
Objectif 5 : Évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation.....	122
Regard sur les politiques publiques : Agir contre les facteurs qui défavorisent les garçons dans le secondaire et contribuent à les détourner de cet enseignement.....	130
Objectif 6 : La qualité de l'éducation.....	140
Regard sur les politiques publiques : Remédier à la crise de l'enseignement dans les petites classes.....	149

Il y a dix ans que le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a commencé à suivre les progrès vers la réalisation des objectifs internationaux relatifs à l'éducation. Pendant cette période, beaucoup plus nombreux ont été les enfants qui ont pu aller à l'école. Cependant, au vu des tendances actuelles, la promesse faite à Dakar ne pourra pas être tenue dans le cas de millions d'enfants, de jeunes et d'adultes à moins que les gouvernements n'agissent avec un sentiment plus fort d'urgence.

Objectif 1 Éducation et protection de la petite enfance

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

Points majeurs

- L'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) s'améliore, mais en partant d'un niveau faible dans certaines régions.
- Le taux de mortalité infantile est passé de 88 pour 1 000 naissances vivantes en 1990 à 60 en 2010, mais le rythme actuel de diminution est insuffisant pour atteindre l'objectif de 29 d'ici 2015. En 2010, on comptait encore 28 pays présentant un taux de mortalité infantile supérieur à 100 pour 1 000 naissances vivantes
- D'après les projections, près d'un enfant sur quatre à l'échelle mondiale souffrira d'un retard de croissance modéré ou extrême en 2015. Dans la moitié des pays à faible revenu disposant de données, le taux de retards de croissance était de 40 % ou davantage en 2010.
- Malgré une augmentation de 46 % du nombre d'enfants scolarisés à l'école maternelle entre 1999 et 2010, moins de la moitié des enfants du monde reçoivent un enseignement préprimaire. Les progrès ont été les plus lents dans les pays à faible revenu, où c'était le cas pour 15 % seulement des enfants en 2010.

Tableau 1.1 : Indicateurs clés pour l'objectif 1

	Protection de la petite enfance			Enseignement préprimaire					
	Taux de mortalité des moins de 5 ans		Retards de croissance modérés et graves (enfants de moins de 5 ans)	Scolarisation totale		Taux brut de scolarisation (TBS)		Indice de parité entre les sexes du TBS	
	2000–2005 (%)	2010–2015 (%)		2005–2010 (%)	2010 (milliers)	Évolution depuis 1999 (%)	1999 (%)	2010 (%)	1999 (F/M)	2010 (F/M)
Monde	74	60	29	163 525	46	32	48	0,97	1,00
Pays à faible revenu	138	111	40	9 357	63	11	15	0,98	1,00
Pays à revenu moyen inférieur	87	70	29	65 552	110	22	45	0,93	1,01
Pays à revenu moyen supérieur	31	23	14	59 206	20	43	62	1,01	1,02
Pays à revenu élevé	8	7	...	29 411	16	72	82	0,99	1,01
Afrique subsaharienne	155	123	39	11 887	119	10	17	0,95	1,01
États arabes	54	41	21	3 904	62	15	22	0,77	0,94
Asie centrale	57	46	19	1 591	25	19	30	0,95	1,00
Asie de l'Est et Pacifique	33	25	...	44 502	21	39	57	1,00	1,01
Asie du Sud et de l'Ouest	88	69	38	48 144	125	21	48	0,93	1,02
Amérique latine et Caraïbes	32	24	...	20 541	28	54	70	1,02	1,01
Amérique du Nord et Europe occidentale	7	6	...	22 050	15	76	85	0,98	1,01
Europe centrale et orientale	22	16	...	10 906	15	51	69	0,96	0,98

Sources : annexe, tableaux statistiques 3A et 3B (version imprimée) et tableau statistique 3A (site web) ; base de données de l'ISU.

CHAPITRE 1

Il est largement reconnu que la petite enfance est la période critique pour poser les fondations du succès dans l'éducation et au-delà. La protection et l'éducation de la petite enfance devraient donc être au centre tant de l'Éducation pour tous (EPT) que des agendas plus larges du développement. Les responsables de la conception des politiques à l'échelle nationale et internationale sont plus que jamais convaincus que le bien-être de la petite enfance n'est pas seulement un droit, mais aussi un investissement présentant un bon rapport coût-efficacité.

La santé des jeunes enfants continue de s'améliorer, comme le montrent les progrès substantiels de la réduction de la mortalité infantile. À l'échelle mondiale, le nombre de décès d'enfants de moins de 5 ans est passé de 12 millions en 1990 à 9,6 millions en 2000 et à 7,6 millions en 2010 (IGME, 2011). Cette diminution se traduit par une baisse du taux de mortalité infantile, passé de 88 décès pour 1 000 naissances vivantes en 1990 à 73 en 2000 et 60 en 2010.

Le rythme annuel de diminution du taux de mortalité infantile s'est accéléré, passant de 1,9 % en 1990-2000 à 2,5 % en 2000-2010 (UNICEF, 2012). Les progrès sont cependant insuffisants pour réaliser le quatrième Objectif du Millénaire pour le développement (OMD), consistant à réduire de deux tiers la mortalité infantile d'ici 2015. Les progrès de la réduction des taux de mortalité infantile ont été les plus lents en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, régions où les taux de mortalité sont les plus élevés. Les estimations récentes suggèrent qu'un peu plus de la moitié de la réduction des décès infantiles peut s'expliquer par des acquis éducatifs plus élevés chez les femmes en âge de procréer (Gakidou *et al.*, 2010).

Sur les 28 pays où les taux de mortalité infantile étaient supérieurs à 100 pour 1 000 naissances vivantes en 2010, 25 étaient situés en Afrique subsaharienne – les trois autres étant l'Afghanistan, Djibouti et la Mauritanie. Le pays où le taux de mortalité infantile est le plus élevé, avec 195 décès pour 1 000 naissances vivantes, est le Tchad. Sur les 65 pays présentant plus de 40 décès d'enfants pour 1 000 naissances vivantes, 11 seulement devraient atteindre le résultat fixé par l'OMD (IGME, 2011). Ceux qui ont le moins bénéficié des progrès sont les enfants marginalisés par la pauvreté, par le fait de vivre en zone rurale et par d'autres facteurs (UNICEF, 2010b).

Une bonne nutrition *in utero* et dans la petite enfance est cruciale pour la santé, le bien-être, la croissance et la survie des enfants. Elle est également nécessaire au développement cognitif. La nutrition progresse, mais pas assez vite, en particulier dans les pays les plus pauvres et pour les enfants les plus marginalisés. Alors que les taux mondiaux de retards de croissance modérés et sévères

étaient de 29 % en 2010, ils restaient élevés dans les pays à faible revenu et se situaient au-dessus de 50 % dans quatre des pays disposant de données : le Burundi, l'Éthiopie, le Niger et le Timor-Leste.

Dans de nombreux pays, on observe de fortes inégalités entre les zones urbaines et rurales. Au Pérou, par exemple, en 2007-2008, le taux de retards de croissance dans les zones rurales était près du triple de celui des zones urbaines. Lorsqu'il existe, cependant, un engagement politique clair pour accroître l'investissement en faveur des citoyens les plus jeunes du pays, il est possible de satisfaire au droit des jeunes enfants à une nutrition adéquate (zoom 1.1).

La santé et la nutrition sont d'une importance primordiale pour le développement de l'enfant. En outre, un accès équitable à des écoles préprimaires de bonne qualité prépare les jeunes enfants à l'enseignement primaire, améliore leurs perspectives d'apprentissage et prépare la réussite sociale et économique de l'âge adulte (objectif 1, Regard sur les politiques publiques).

Depuis 1999, des progrès significatifs ont été réalisés à travers le monde pour étendre l'accès à l'enseignement préprimaire, le taux brut de scolarisation étant passé de 32 % en 1999 à 48 % en 2010. Ces progrès ont toutefois été plus importants dans les pays à revenu moyen que dans les pays à faible revenu, où 15 % seulement des enfants fréquentent l'école maternelle. À l'échelle mondiale, plus de la moitié des jeunes enfants restent exclus de l'enseignement préprimaire.

La parité entre les sexes dans l'enseignement préprimaire a été atteinte partout, sauf dans la région des États arabes, qui a néanmoins réalisé des progrès significatifs depuis 1999. Cependant, les taux de scolarisation varient fortement selon le lieu de résidence et le niveau de richesse. Les enfants vivant dans des zones éloignées et mal desservies et ceux des foyers les plus pauvres ont moins d'occasions de fréquenter l'école, alors même qu'ils sont ceux qui peuvent prétendre à tirer les plus grands bénéfices de l'école préprimaire. Au Nigéria, par exemple, en 2007, le taux de fréquentation des enfants du quintile le plus riche était sept fois plus élevé que celui des enfants du quintile le plus pauvre.

Un niveau d'investissement plus élevé et une meilleure coordination des parties prenantes sont nécessaires si l'on veut atteindre l'objectif 1. La présente édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* introduit un nouvel Indice de l'EPPE, qui vise à rendre compte des trois principales dimensions du bien-être des enfants englobées dans l'objectif de l'éducation et de la protection de la petite enfance (zoom 1.2)

Zoom 1.1 : La nutrition de la petite enfance s'améliore à l'échelle mondiale, mais les progrès sont trop lents et inégaux

La nutrition de la petite enfance est cruciale pour la santé, le bien-être, la croissance et la survie des enfants. La malnutrition infantile est sous-jacente à plus de la moitié des décès chez les jeunes enfants (Blössner et de Onis, 2005 ; Fishman *et al.*, 2004). Une alimentation insuffisante et de mauvaise qualité, comportant trop peu de micronutriments, affaiblit le système immunitaire des enfants, les rendant plus vulnérables aux maladies. La malnutrition obère également le développement cognitif et la capacité à apprendre, limitant les progrès en direction des objectifs de l'Éducation pour tous.

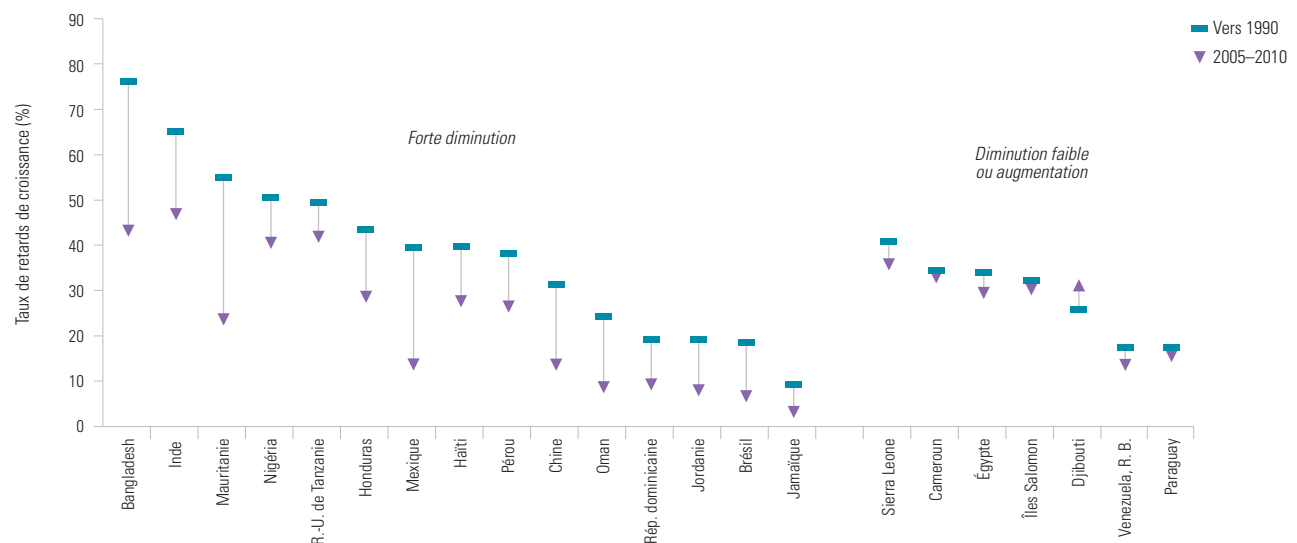
Selon l'Organisation mondiale de la santé, le retard de croissance (poids insuffisant par rapport à l'âge) est la mesure la plus appropriée de la malnutrition infantile chronique (de Onis et Blössner, 1997). À l'échelle mondiale, 171 millions d'enfants de moins de 5 ans souffraient en 2010 d'un retard de croissance modéré ou grave. Selon les tendances actuelles, les enfants souffrant d'un retard de croissance seront encore 157 millions en 2015, soit environ un enfant de moins de 5 ans sur quatre (de Onis *et al.*, 2012).

Les progrès de la réduction des retards de croissance n'ont pas été égaux à l'échelle mondiale. Pour les deux dernières décennies, des améliorations sont visibles dans toutes les régions, à l'exception de l'Afrique subsaharienne où, dans un contexte de progrès lents et de croissance démographique rapide, le nombre d'enfants souffrant d'un retard de croissance est passé de 38 millions en 1990 à 55 millions en 2010. La part de l'Afrique subsaharienne dans la population mondiale des enfants souffrant d'un retard de croissance a ainsi augmenté dans des proportions spectaculaires au cours de cette période, passant de 15 % à 32 %, et devrait, d'après les projections, atteindre 42 % en 2020 (de Onis *et al.*, 2012). En 2010, 16 pays sur les 24 présentant un taux de retards de croissance de 40 % ou plus élevé étaient situés en Afrique subsaharienne.

En outre, l'observation de 22 pays disposant de données depuis 1990 environ montre que les progrès n'ont pas été identiques, même au sein d'une même région, durant ces deux décennies (figure 1.1). Dans les États arabes, par exemple, le taux de retards de croissance

Figure 1.1 : Des progrès considérables ont été réalisés en matière de réduction des retards de croissance, mais ils ont été inégaux

Taux de retards de croissance modérés ou graves, choix de pays, de 1990 environ à 2005-2010



Note : Une enfant souffre d'un retard de croissance modéré ou grave si sa taille en fonction de son âge est inférieure de deux déviations standard à la médiane de la population de référence.
Source : OMS (2012).

est tombé de 55 % à 23 % en Mauritanie, alors qu'il augmentait à Djibouti, passant de 28 % à 33 %. En Afrique subsaharienne, il passait de 51 % à 41 % au Nigéria, alors qu'il stagnait à 36 % au Cameroun.

Une bonne nutrition ne signifie pas seulement qu'un pays produit assez de nourriture, mais aussi que les enfants y sont en assez bonne santé pour bénéficier de la nourriture qu'ils reçoivent. Cette situation dépend de la qualité de l'eau et de l'assainissement, de la possibilité d'avoir accès à des cliniques et de l'application de bonnes pratiques sanitaires et nutritionnelles à la maison. Ainsi, bien qu'elles produisent des denrées alimentaires, les zones rurales présentent des taux de retards de croissance plus élevés.

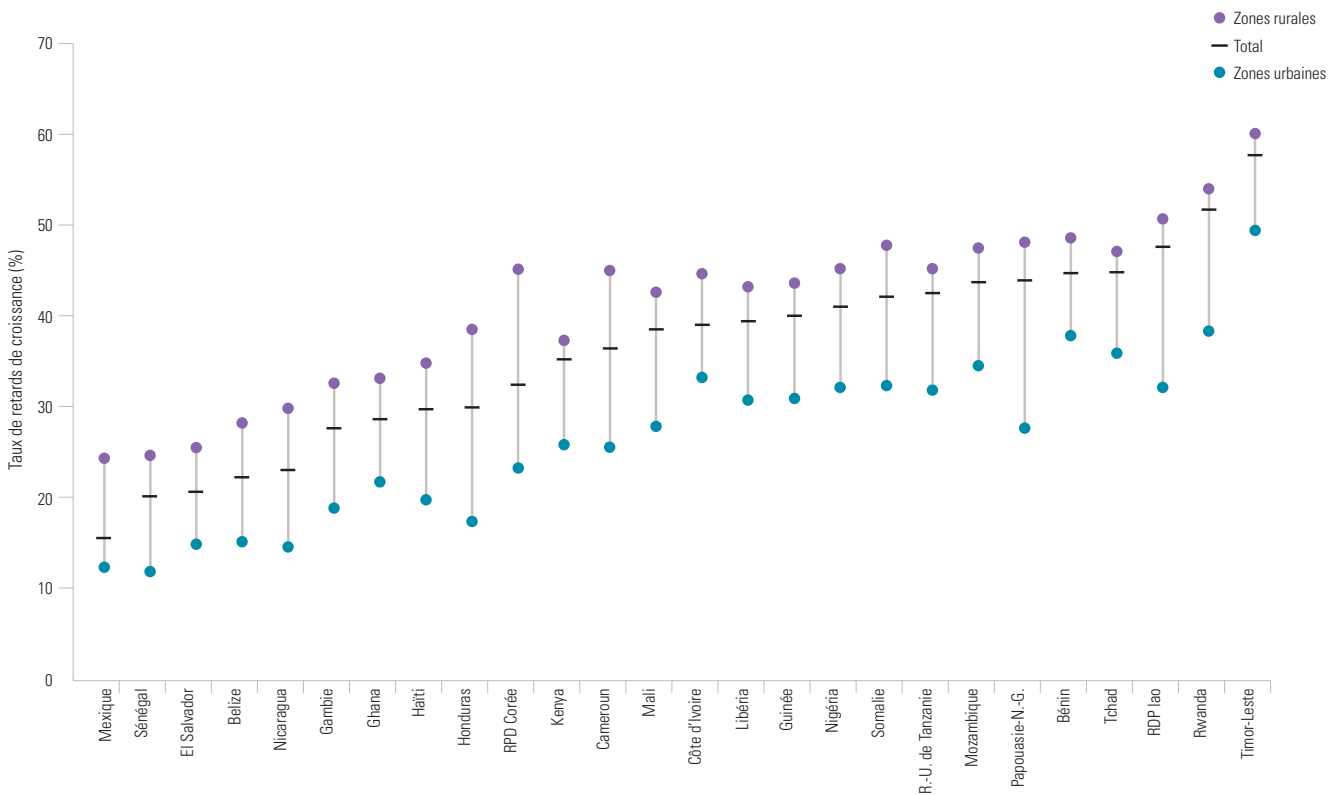
Une analyse menée sur 36 pays a fait apparaître que les zones rurales avaient un moindre accès aux services publics et – ce qui est un facteur essentiel – présentaient un moindre degré d'éducation des mères, laquelle est

corrélée aux pratiques dans le domaine de la santé et des soins (Smith *et al.*, 2005). Dans plus des deux-cinquièmes des 88 pays pour lesquels des données sont disponibles pour 2005-2010, la différence des taux de retards de croissance entre les enfants des zones rurales et urbaines était de plus de dix points de pourcentage (figure 1.2). Dans plusieurs pays, comme le Honduras, la Papouasie-Nouvelle-Guinée et la République populaire démocratique de Corée, l'écart des taux de retards de croissance entre zones rurales et urbaines dépasse vingt points de pourcentage.

La malnutrition est profondément enracinée dans la pauvreté et le dénuement. Les pauvres ne peuvent pas acheter de nourriture, même lorsque celle-ci est disponible sur les marchés locaux. Dans la plupart des pays, les différences liées à la malnutrition entre les plus riches et les plus pauvres dépassent celles qui existent entre les habitants des zones urbaines et rurales (figure 1.3). Au Népal, par exemple, le taux de retards de croissance était de 26 % chez les enfants les

Figure 1.2 : La malnutrition est un problème plus important dans les zones rurales

Taux de retards de croissance modérés ou graves par lieu de résidence, choix de pays, 2005-2010

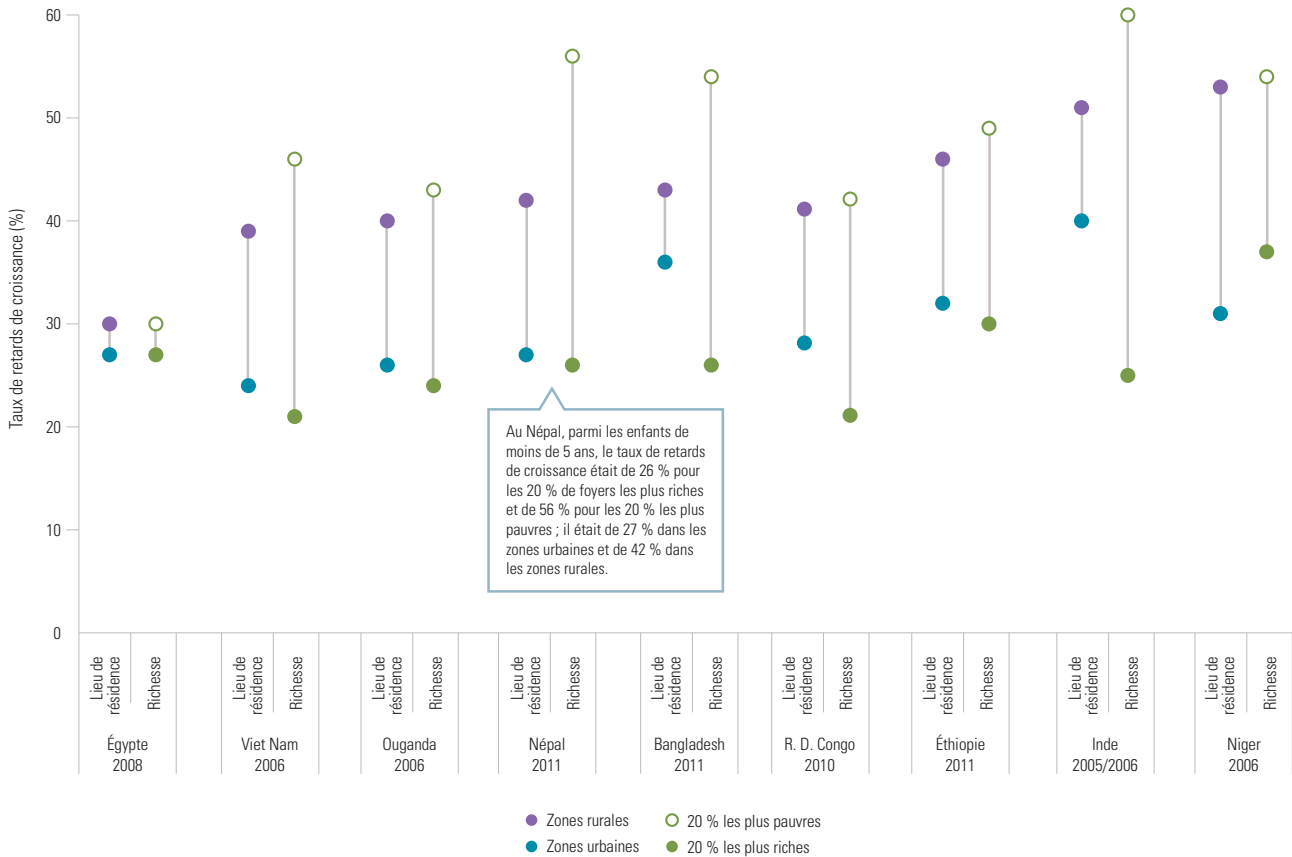


Source : OMS (2012).

Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

Figure 1.3 : Dans la plupart des pays, l'écart en termes de nutrition entre riches et pauvres dépasse celui qui sépare les zones urbaines et rurales

Taux de retards de croissance modérés ou graves en fonction du lieu de résidence et de la richesse, choix de pays



Sources : Bangladesh NIPORT *et al.* (2012) ; R. D. Congo, Institut national de la statistique et UNICEF (2011) ; El-Zanaty et Way (2009) ; Éthiopie, Central Statistical Agency, et ICF International (2012) ; International Institute for Population Sciences et Macro International Inc. (2007) ; Népal, Ministry of Health and Population *et al.* (2012) ; Niger, Institut national de la statistique et Macro International Inc. (2007) ; Uganda Bureau of Statistics et Macro International Inc. (2007) ; Viet Nam, General Statistics Office (2007).

plus riches et de 56 % chez les plus pauvres, contre 27 % pour les zones urbaines et 42 % pour les zones rurales.

Les pauvres sont également vulnérables à la hausse des prix, qu'elle soit temporaire ou permanente, saisonnière ou inattendue. L'augmentation substantielle du prix des denrées de base entre 2007 et 2008 était corrélée avec une augmentation de 8 % de la sous-nutrition en Afrique subsaharienne (FAO, 2011). Dans la Corne de l'Afrique, en décembre 2011, on estimait qu'à eux seuls, le Kenya et la Somalie comptaient environ 850 000 enfants de moins de 5 ans et 120 000 femmes enceintes et allaitantes souffrant de malnutrition aiguë, sous l'effet combiné de l'insuffisance des récoltes liée à la sécheresse, des conflits et déplacements de personnes et de l'augmentation antérieure des prix alimentaires (OCHA, 2011a, 2011b). Les gouvernements du Burkina Faso, de la Mauritanie et du Niger ont déclaré 2012

année de crise. Au Niger, la malnutrition aiguë touche 12 % des enfants de 6 à 59 mois (IASC, 2012).

Le succès de la lutte contre la malnutrition des enfants est très variable selon les régions et les pays. Il existe des différences notables dans les progrès de trois des cinq pays les plus peuplés, le Brésil, l'Inde et la Chine, qui ont tous trois atteint des niveaux impressionnants de croissance économique au cours de la dernière décennie. En Inde, les taux de retards de croissance sont restés constamment élevés du fait d'une mauvaise nutrition maternelle, de faibles poids à la naissance, d'une forte pauvreté et de faibles niveaux d'éducation maternelle (Svedberg, 2009). De nombreux Indiens ont encore beaucoup de mal à satisfaire leurs besoins les plus élémentaires, dont l'accès à une nourriture suffisante et à des soins de santé. Le fait que près de la moitié des enfants de moins de 5 ans soient

mal nourris est, selon les mots du Premier ministre Manmohan Singh, une « honte nationale ». Cependant, le principal outil de lutte contre la malnutrition au niveau des politiques, le réseau des centres Anganwadi qui accueillent les enfants de moins de 6 ans, les femmes enceintes et les mères allaitantes, ne réalise pas pleinement son potentiel. Une étude menée sur plus de 74 000 mères a fait apparaître que 19 % d'entre elles seulement recevaient des conseils de nutrition (Fondation Naandi, 2001).

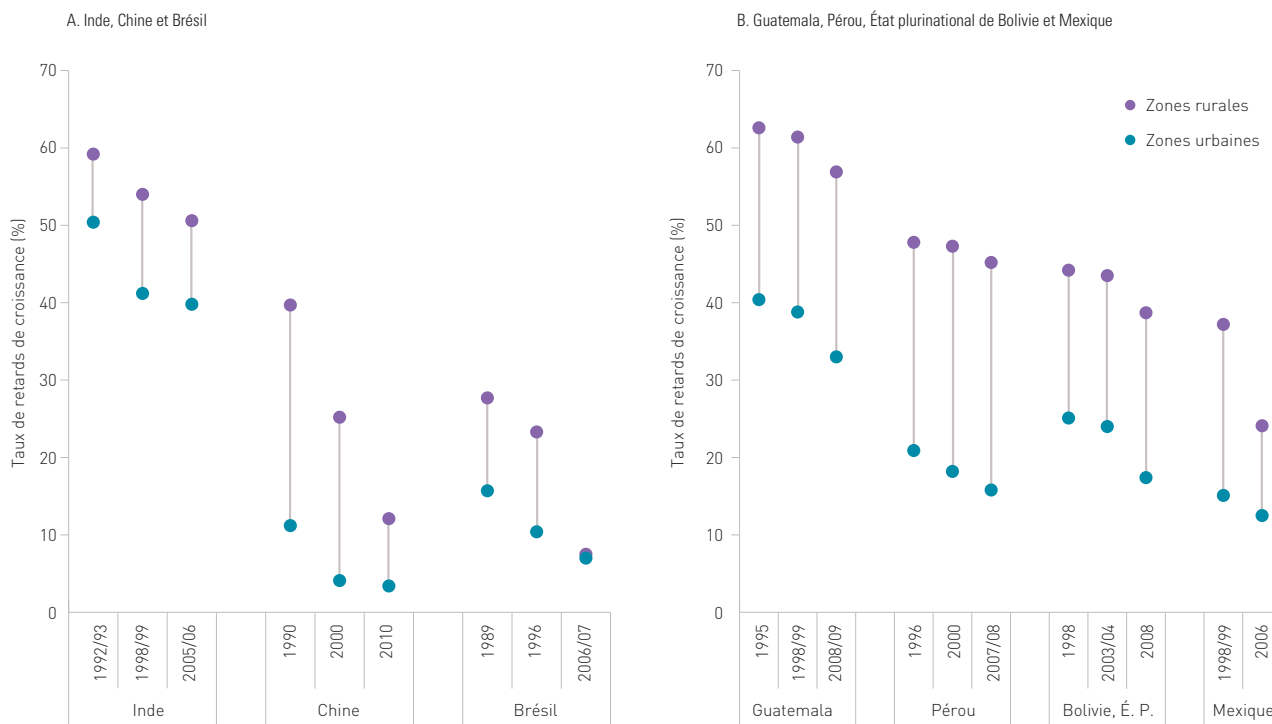
Au Brésil et en Chine, en revanche, la malnutrition infantile a commencé à diminuer spectaculairement vers le milieu des années 90, ce qui s'est traduit par la résorption de l'écart entre zones urbaines et rurales au Brésil et par sa réduction de plus des deux tiers en Chine (figure 1.4A). Au Brésil, le développement

de la scolarisation primaire (qui se traduit par une amélioration de l'éducation des mères) et des services de santé maternelle et infantile, ainsi que – dans une moindre mesure – l'amélioration des systèmes d'approvisionnement en eau et d'assainissement sont considérés comme les principaux déterminants de ce résultat impressionnant, parallèlement à une croissance économique équitable (Monteiro *et al.*, 2009 ; Victora *et al.*, 2011).

Le succès du Brésil a inspiré le Mexique, où l'écart entre zones urbaines et rurales s'est réduit de moitié entre 1998-1999 et 2006, en partie au moins grâce au programme Progresa et au programme Oportunidades, qui lui a succédé. Outre une allocation financière, ces programmes fournissaient aux enfants de 6 à 23 mois, aux enfants de 2 à 4 ans présentant une insuffisance

Figure 1.4 : L'expérience des pays en matière de lutte contre la malnutrition est extrêmement variable

Taux de retards de croissance modérés ou graves en fonction du lieu de résidence, choix de pays, de 1990 environ à 2010



Note : en Inde, le taux est calculé pour le groupe d'âge de 0 à 4 ans dans l'étude de 1992-1993 et pour le groupe d'âge de 0 à 3 ans dans l'enquête de 1998-1999. Il s'ensuit que le taux de retards de croissance est sous-estimé pour ces années.

Source : OMS (2012).

Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

pondérale et aux femmes enceintes et allaitantes une alimentation enrichie en micronutriments (Rivera *et al.*, 2009).

Certains autres pays d'Amérique latine présentent toutefois des taux de malnutrition plus élevés que ne le laisseraient attendre leur niveau de revenu, et les taux d'inégalité en matière de malnutrition sont parmi les plus élevés au monde. Les progrès très limités observés, au cours des deux dernières décennies, dans l'État plurinational de Bolivie, au Guatemala et au Pérou ont principalement bénéficié aux enfants des zones urbaines (figure 1.4B). Au Pérou, les premières évaluations du programme national d'allocations conditionnelles Juntos n'ont fait apparaître aucun

effet sur la malnutrition (Perova et Vakis, 2009). Plus récemment, le gouvernement a aligné Juntos avec Crecer, la stratégie nationale de nutrition, en conditionnant les allocations à un suivi régulier de la croissance des enfants (Acosta, 2011).

La lutte contre la malnutrition des enfants exige de combattre la pauvreté et de mettre en place un accès équitable aux soins de santé, ce qui exige dans l'un et l'autre cas un engagement politique clair à accroître les dépenses. L'attention devrait se concentrer sur les actions destinées aux femmes enceintes et aux enfants de moins de 3 ans, car il est difficile d'inverser le mouvement du retard de croissance au-delà de cet âge (Bhutta *et al.*, 2008).

Zoom 1.2 : L'indice de l'EPPE, un nouvel instrument pour le suivi de l'objectif 1

Chacune des trois dimensions clés du développement de la petite enfance – santé, nutrition et éducation des enfants – est souvent considérée comme un objectif distinct. Ces trois dimensions ont cependant de nombreux liens entre elles, de telle sorte que, pour comprendre les progrès en direction de l'objectif 1, il est vital de prêter attention simultanément aux trois. Le présent « zoom » propose un indice simple qui fournit des points de référence permettant de mesurer la performance des pays¹.

L'indice de l'EPPE synthétise les résultats des politiques de développement de la petite enfance en matière :

- de santé, mesurée par le pourcentage d'enfants qui survivront au-delà de leur cinquième anniversaire ; pour les pays disposant d'une série complète de données, ce pourcentage varie entre 82 % en Guinée-Bissau et 99 % au Chili ;
- de nutrition, mesurée par le pourcentage d'enfants de moins de 5 ans ne souffrant pas d'un retard de croissance modéré ou grave, qui varie entre 45 % au Niger et 98 % au Chili ;
- d'éducation, mesurée par le pourcentage d'enfants de 3 à 7 ans inscrits dans l'enseignement préprimaire ou primaire, qui varie entre 20 % en Éthiopie et 95 % au Bélarus².

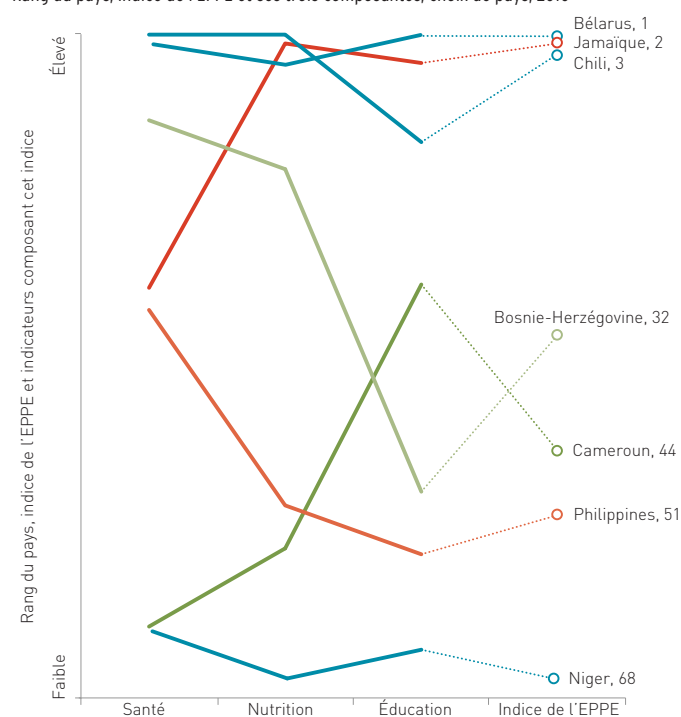
La valeur de l'indice de l'EPPE est la moyenne de ces trois indicateurs³. Chacun de ceux-ci étant exprimé en pourcentage, cette valeur se situe entre 0 et 1. Seuls 68 pays sur 205 disposaient d'une série complète d'informations sur tous ces indicateurs pour 2010 (ou l'année la plus récente pour laquelle les données sont disponibles). Le manque de données relatives

aux retards de croissance pour la plupart des pays à revenu élevé explique dans une large mesure les lacunes (tableau 1.2). Bien que cette situation empêche d'évaluer plus largement les progrès, ces données offrent cependant un aperçu utile de la situation du développement de la petite enfance dans le monde.

Il est clair que la plupart des pays sont loin d'assurer les conditions minimales pour les enfants les plus jeunes. Sur les 68 pays, seul le Bélarus atteignait un score supérieur à 0,95. Les 25 pays dont l'indice se situe entre 0,80 et 0,95, considérés comme se situant en position intermédiaire dans le classement, sont principalement des pays à revenu moyen d'Asie centrale, d'Europe centrale et orientale et d'Amérique latine et Caraïbes. Bon nombre d'entre eux présentent de bons indicateurs en matière de santé et de nutrition, mais ont réalisé des progrès limités dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. Parmi les pays

Figure 1.5 : Entre les trois dimensions clés de l'EPPE, les progrès sont très variables

Rang du pays, indice de l'EPPE et ses trois composantes, choix de pays, 2010



Note : le rang du pays en fonction de l'indice de l'EPPE est indiqué après le nom du pays. Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012).

1. Parmi les tentatives d'élaboration d'indices relatifs au développement des jeunes enfants, un exemple notable est celui de l'Indice de développement des enfants (Save the Children, 2012) et la composante relative aux enfants de l'Indice des mères (Save the Children, 2012). L'UNESCO élabore actuellement un Indice du développement holistique de la petite enfance, qui a été proposé lors de la Conférence mondiale sur l'EPPE en septembre 2010. Ce processus se fonde sur la publication de cinq documents de référence qui ont examiné la pertinence et la disponibilité des indicateurs dans les domaines de la protection, de l'éducation et du développement des enfants, des politiques et de la planification, de la protection sociale et de la protection juridique, ainsi que dans celui de la santé et de la nutrition (UNESCO, 2012a).

2. On utilise le taux de scolarisation par âge spécifique plutôt que le taux net de scolarisation dans l'enseignement préprimaire ou primaire par souci de cohérence avec la définition courante de la petite enfance comme la période comprise entre la naissance et, au moins, l'âge normal de l'entrée à l'école primaire.

3. Le recours à des pondérations différentes pour les trois indicateurs ne modifie pas significativement le classement des pays. Des informations complémentaires sur l'indice de l'EPPE sont disponibles sur le site web du Rapport.

Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

de ce groupe, les taux de scolarisation sont inférieurs à 60 % au Brésil, en République dominicaine et en ex-République yougoslave de Macédoine. Les 42 autres pays, dont l'indice se situe au-dessous de 0,80, sont principalement des pays à revenu faible et moyen inférieur, et une majorité d'entre eux sont situés en Afrique subsaharienne.

Le développement est en outre inégal entre les trois dimensions de l'EPPE, comme le montre une comparaison du rang des différents pays selon les trois indicateurs composant l'index (figure 1.5). Certains pays présentent des scores élevés (comme le Bélarus et le Chili) ou faibles (comme le Niger) pour les trois indicateurs. D'autres affichent un score très élevé ou

très faible pour l'une des dimensions par rapport à leur position globale sur l'échelle de l'indice, ce qui révèle des problèmes spécifiques.

Ainsi, la Jamaïque et les Philippines présentent toutes deux un taux de mortalité infantile de 3 %, mais se classent aux deux extrémités du spectre des valeurs de l'indice de l'EPPE du fait de leurs scores en matière de nutrition et d'éducation. Aux Philippines, près d'un enfant sur trois souffre d'un retard de croissance modéré ou extrême, contre un sur vingt-sept seulement en Jamaïque. Seuls 38 % des enfants de 3 à 7 ans étaient inscrits dans le cadre d'un programme de scolarisation préprimaire ou primaire aux Philippines, contre 89 % en Jamaïque.

Tableau 1.2 : L'indice de l'EPPE et ses composantes, 2010

Rang	Pays	Indice de l'EPPE	Taux de survie des moins de 5 ans	Enfants de moins de 5 ans ne souffrant pas d'un retard de croissance modéré ou grave	Taux de scolarisation par âge spécifique des enfants de 3 à 7 ans
Indice de l'EPPE élevé (0,95-1,00)					
1	Bélarus	0,967	0,991	0,955	0,955
Indice de l'EPPE moyen (0,80-0,94)					
2	Jamaïque	0,944	0,974	0,963	0,894
3	Chili	0,914	0,992	0,980	0,769
4	Koweït	0,914	0,990	0,962	0,789
5	Thaïlande	0,911	0,987	0,843	0,902
6	Mexique	0,901	0,983	0,845	0,874
7	Maldives	0,900	0,988	0,797	0,914
8	République de Moldova	0,892	0,981	0,887	0,807
9	Venezuela, R. B.	0,881	0,980	0,844	0,818
10	Belize	0,879	0,979	0,784	0,873
11	Suriname	0,852	0,973	0,893	0,690
12	Pérou	0,849	0,972	0,702	0,874
13	Monténégro	0,849	0,991	0,921	0,634
14	Serbie	0,843	0,987	0,919	0,622
15	Oman	0,841	0,989	0,902	0,632
16	Colombie	0,835	0,977	0,873	0,654
17	Brésil	0,832	0,976	0,929	0,592
18	Viet Nam	0,830	0,977	0,695	0,817
19	République dominicaine	0,823	0,972	0,899	0,598
20	Guyana	0,819	0,954	0,818	0,685
21	Nicaragua	0,811	0,978	0,783	0,673
22	ERY de Macédoine	0,809	0,985	0,889	0,554
23	Mongolie	0,807	0,963	0,725	0,734
24	Kazakhstan	0,805	0,971	0,825	0,620
25	Panama	0,805	0,979	0,809	0,626
26	Albanie	0,803	0,981	0,807	0,622

CHAPITRE 1

Tableau 1.2 : L'indice de l'EPPE et ses composantes, 2010 (suite)

Rang	Pays	Indice de l'EPPE	Taux de survie des moins de 5 ans	Enfants de moins de 5 ans ne souffrant pas d'un retard de croissance modéré ou grave	Taux de scolarisation par âge spécifique des enfants de 3 à 7 ans
Indice de l'EPPE faible (< 0,80)					
27	Jordanie	0,796	0,978	0,917	0,495
28	Palestine	0,795	0,978	0,882	0,526
29	Algérie	0,794	0,973	0,851	0,559
30	Turquie	0,794	0,977	0,897	0,506
31	Paraguay	0,774	0,967	0,825	0,529
32	Sao Tomé-et-Principe	0,771	0,984	0,882	0,447
33	El Salvador	0,769	0,977	0,794	0,537
34	Sao Tomé-et-Principe	0,768	0,931	0,684	0,690
35	Ghana	0,765	0,937	0,714	0,644
36	Honduras	0,755	0,967	0,706	0,592
37	République arabe syrienne	0,754	0,984	0,725	0,554
38	Bolivie, É. P.	0,740	0,946	0,728	0,545
39	Azerbaïdjan	0,733	0,957	0,749	0,494
40	Kirghizistan	0,728	0,958	0,825	0,400
41	Égypte	0,724	0,975	0,711	0,486
42	Ouzbékistan	0,716	0,947	0,810	0,392
43	Indonésie	0,706	0,969	0,632	0,516
44	Cameroun	0,700	0,864	0,642	0,595
45	Kenya	0,700	0,911	0,648	0,542
46	Swaziland	0,689	0,908	0,596	0,563
47	Angola	0,685	0,844	0,708	0,503
48	Gambie	0,684	0,907	0,756	0,390
49	Congo	0,682	0,896	0,688	0,461
50	Iraq	0,681	0,959	0,736	0,347
51	Philippines	0,678	0,973	0,677	0,384
52	Botswana	0,677	0,954	0,686	0,392
53	Sénégal	0,673	0,915	0,799	0,306
54	RDP lao	0,671	0,954	0,524	0,533
55	Guatemala	0,657	0,966	0,520	0,485
56	Cambodge	0,654	0,931	0,591	0,440
57	Ouganda	0,646	0,886	0,619	0,432
58	Tadjikistan	0,601	0,935	0,608	0,259
59	Rwanda	0,597	0,886	0,558	0,346
60	Djibouti	0,593	0,896	0,674	0,208
61	Côte d'Ivoire	0,588	0,893	0,610	0,260
62	Guinée-Bissau	0,585	0,819	0,719	0,218
63	Mali	0,575	0,827	0,623	0,274
64	Guinée	0,573	0,866	0,600	0,252
65	Burkina Faso	0,569	0,853	0,650	0,203
66	République centrafricaine	0,564	0,845	0,574	0,272
67	Éthiopie	0,531	0,904	0,493	0,196
68	Niger	0,508	0,856	0,452	0,217

Note : le taux de scolarisation par âge spécifique pour les enfants de 3 à 7 ans mesure la proportion d'enfants du groupe d'âge correspondant scolarisés dans l'enseignement préprimaire ou primaire.

Sources : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012)* ; annexe, tableau statistique 3A ; base de données de l'ISU.

Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

Malgré de grandes différences dans les indicateurs relatifs à la santé et à la nutrition des enfants entre la Bosnie-Herzégovine et le Cameroun, liées à des grandes différences de niveau de vie, 45 % seulement des enfants de 3 à 7 ans étaient inscrits à une forme ou une autre de programme d'éducation en Bosnie-Herzégovine, contre 60 % au Cameroun.

Bien que les pays les plus pauvres soient aussi ceux qui présentent les valeurs les plus faibles de l'indice de l'EPPE, la relation entre le revenu et les résultats en termes de développement de la petite enfance s'atténue pour les pays à revenu moyen. Le Botswana, par exemple, qui avait en 2010 un revenu moyen par habitant de 13 700 dollars EU (en parité de pouvoir d'achat), était suivi de très près dans le classement par deux pays dont le revenu par habitant était plus de cinq fois inférieur au sien – la République démocratique populaire lao (qui présentait un taux de scolarisation plus élevé) et le Sénégal (dont le taux de retards de croissance était inférieur).

L'indice de l'EPPE met en lumière la nécessité qui s'impose à tous les pays, quel que soit leur niveau de revenu, d'investir dans des approches intégrées qui confèrent une importance égale à tous les aspects du développement de la petite enfance.

Regard sur les politiques publiques : Préparer les enfants à l'école en développant l'enseignement préprimaire

Des programmes préscolaires de bonne qualité sont essentiels pour préparer les jeunes enfants à l'école primaire. À mesure que s'approche l'objectif de l'enseignement primaire universel se fait plus préoccupante la question de savoir si les écoliers acquièrent réellement les savoirs et les compétences élémentaires que les écoles primaires sont censées leur dispenser. Cette préoccupation a concentré l'attention non seulement sur la qualité de l'éducation primaire, mais aussi sur la question de savoir si les jeunes enfants sont convenablement préparés à en tirer bénéfice.

La présente section montre que, dans le cadre d'un ensemble cohérent d'actions consacrées à la protection et à l'éducation de la petite

enfance, un accès équitable à des programmes préscolaires de bonne qualité améliore notablement la capacité des jeunes enfants à réussir à l'école, ce qui peut avoir des avantages particuliers pour ceux qui sont marginalisés par la pauvreté ou d'autres facteurs.

La participation à l'éducation préscolaire reste néanmoins faible dans de nombreux pays, en particulier chez les enfants qui en ont le plus besoin, et la qualité reste préoccupante. Il est nécessaire de prendre des mesures pour étendre l'accès à des programmes préscolaires de bonne qualité, notamment pour les enfants défavorisés, et pour mieux coordonner l'enseignement préscolaire avec la protection de la petite enfance et avec l'école primaire.

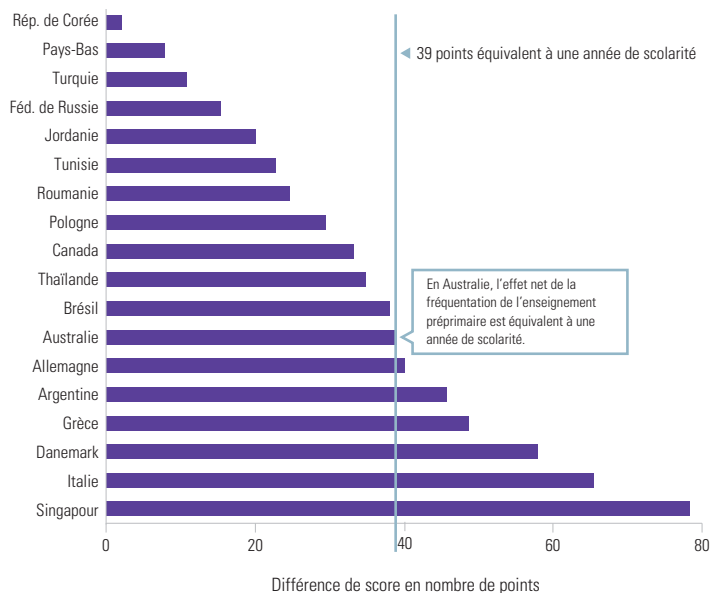
L'enseignement préprimaire joue un rôle clé pour préparer les enfants à l'école et aux étapes suivantes

Les jeunes enfants sont prêts à apprendre, mais l'expérience de leur petite enfance est essentielle pour leur rendre l'apprentissage plus facile. La fréquentation d'une école préprimaire de bonne qualité peut poser les fondations de cet apprentissage et aider les enfants à opérer en douceur la transition vers l'école primaire. Étendre l'accès aux enfants les plus pauvres et les plus vulnérables peut donner un élan à leur éducation et leur permettre de mieux gagner leur vie par la suite.

Plus longtemps les enfants passent à l'école, meilleurs sont leurs résultats scolaires. Des données récentes, issues de l'enquête menée en 2009 dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), ont fait apparaître que, dans 58 pays sur 65, les élèves âgés de 15 ans qui avaient suivi au moins une année d'enseignement préprimaire obtenaient de meilleurs résultats que ceux qui ne l'avaient pas fait, même en tenant compte du milieu socioéconomique. Dans des pays tels que l'Australie, le Brésil et l'Allemagne, le bénéfice moyen, après correction des effets du milieu socioéconomique, était équivalent à une année de scolarité (figure 1.6).

Figure 1.6 : L'enseignement préprimaire a des effets positifs sur les résultats d'apprentissage à l'école

Différence de score, en nombre de points, entre les élèves de 15 ans ayant fréquenté l'école préprimaire durant plus d'une année et les autres élèves, après prise en compte du milieu socioéconomique, choix de pays, PISA 2009



Source : OCDE (2010b).

Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

Dans l'ensemble, les résultats du PISA suggèrent que les systèmes scolaires combinant des performances élevées et des possibilités d'apprentissage équitables pour tous les élèves sont également ceux qui offrent un enseignement préscolaire à une proportion supérieure d'élèves, présentent un taux d'encadrement plus élevé à l'école préscolaire, investissent davantage par enfant au niveau préscolaire et, en particulier, dispensent une

éducation préscolaire plus longue (OCDE, 2011b).

Les études à long terme réalisées dans des pays à revenu élevé montrent que l'enseignement préscolaire contribue à préparer les enfants à l'école et à leur assurer pour l'avenir une réussite scolaire par l'acquisition de compétences non-cognitives en matière notamment d'attention, de sens de l'effort, d'initiative et de comportement,

Encadré 1.1 : L'enseignement préscolaire produit des bénéfices impressionnants en matière de résultats scolaires

Les études menées dans les pays en développement sur les bénéfices de l'enseignement préscolaire ont une portée variable, mais elles tracent un tableau d'ensemble identique, faisant apparaître des effets positifs sur les résultats scolaires ultérieurs. Il a été observé que la participation était particulièrement bénéfique pour les enfants issus de milieux pauvres et désavantagés.

Une étude réalisée en Argentine démontre les bénéfices de l'enseignement préscolaire pour les compétences non cognitives. Outre le fait qu'ils obtenaient des résultats plus élevés aux tests, les élèves de troisième année qui avaient suivi une année d'enseignement préscolaire public dans une zone urbaine faisaient preuve d'un meilleur niveau d'attention, d'efforts, de participation aux cours et de discipline. Dans les régions rurales chinoises du Ganzu, du Shaanxi et du Henan, les enfants de 4 et 5 ans ayant fréquenté l'enseignement préscolaire obtenaient, sur une échelle de préparation à l'école comportant des compétences non-cognitives telles que l'autonomie et la motricité, des résultats supérieurs de 20 % à ceux des enfants qui ne l'avaient pas fréquenté.

Des études réalisées dans de nombreux pays, dont le Chili, l'Inde et Madagascar, mettent en évidence la contribution de l'enseignement préscolaire aux capacités cognitives. Au Chili, les enfants entrant à l'école primaire après avoir été scolarisés dans l'enseignement préscolaire ou dans des crèches obtenaient des résultats plus élevés en matière de compétences cognitives. Dans le Maharashtra rural, en Inde, un projet améliorant la composante préscolaire des Services intégrés du développement de l'enfant a eu des effets positifs majeurs sur le développement et les compétences cognitives des enfants de 4 à 6 ans. À Madagascar, les écoliers du primaire ayant fréquenté l'enseignement préscolaire affichaient un bénéfice correspondant à 2,7 mois en termes de développement cognitif et de 1,6 mois pour le langage.

La fréquentation de l'enseignement préscolaire peut être particulièrement bénéfique pour lutter contre les désavantages. Dans une étude réalisée en Argentine, l'effet de la fréquentation de l'enseignement préscolaire sur les

résultats de tests réalisés en troisième année était deux fois plus important pour les élèves issus de milieux pauvres que pour les élèves issus de milieux non pauvres. L'une des rares évaluations réalisées dans un pays à faible revenu a observé que les enfants ayant fréquenté l'enseignement préscolaire dans les zones rurales du Mozambique obtenaient des résultats supérieurs en moyenne de 12,1 points de pourcentage à ceux des autres élèves à un test de développement cognitif administré en première année d'enseignement primaire et consistant notamment à classer des objets et à compter jusqu'à vingt.

Au Brésil, les enfants de quatrième année d'enseignement primaire ayant fréquenté une crèche ou une école maternelle obtenaient des résultats plus élevés en mathématiques. Dans les zones rurales du Bangladesh, un projet géré par des organisations non gouvernementales (ONG) locales a créé 1 800 écoles préprimaires et les a dotées d'un matériel de meilleure qualité. En deuxième année d'école primaire, les enfants participant à ce projet obtenaient de meilleurs résultats en expression orale, en lecture, en écriture et en mathématiques que ceux qui n'avaient pas fréquenté l'enseignement préscolaire. Dans les régions rurales du Guizhou, en Chine, les enfants de première année ayant fréquenté l'école maternelle obtenaient des résultats significativement supérieurs à ceux des autres enfants en alphabétisme et en mathématiques.

La fréquentation de l'enseignement préscolaire tend également à accroître le nombre d'années d'éducation finalement accumulées par les enfants. En Uruguay, les jeunes de 15 ans ayant fréquenté une école préscolaire publique ou privée cumulaient 0,8 année d'éducation de plus, avaient 27 % de chances de plus d'être encore scolarisés et risquaient moins de redoubler que leurs frères et sœurs n'ayant pas fréquenté ce niveau d'enseignement. Au Mozambique, la fréquentation de l'enseignement préscolaire accroissait de 24 % la probabilité de scolarisation dans l'enseignement primaire.

Sources : Aboud et Hossain (2011) ; Ade *et al.* (2010) ; Berlinski *et al.* (2008) ; Berlinski *et al.* (2009) ; Luo *et al.* (2011) ; Martinez *et al.* (2012) ; Mingat et Seurat (2011) ; Rao *et al.* (2012) ; Rodrigues *et al.* (2011) ; Urzúa et Veramandi (2011).

CHAPITRE 1

ainsi que des compétences cognitives en lecture et en mathématiques (Duncan *et al.*, 2007 ; Reynolds *et al.*, 2010 ; Romano *et al.*, 2010). Aux États-Unis d'Amérique, une évaluation de Head Start, le programme à financement public destiné à la petite enfance et axé sur les enfants pauvres, a montré que ce programme avait d'importants effets à long terme. Par exemple, les enfants ayant participé à ce programme avaient 9 % de chances de plus d'obtenir le diplôme de fin d'études secondaires et 7 % de risques de moins de ne pas être scolarisés et de n'afficher aucun revenu à 20 ans et dans les quelques années suivantes (Deming, 2009).

Un corpus croissant d'évaluations réalisées dans des pays en développement illustre aujourd'hui les bénéfices de l'enseignement préscolaire (encadré 1.1).

Les effets à court et à moyen terme de la fréquentation de l'enseignement préscolaire sur les compétences cognitives et non cognitives et sur les résultats scolaires assurent une assise aux compétences élémentaires dont les jeunes ont besoin pour réussir à l'école. Ils se traduisent aussi par des revenus plus élevés et par de meilleurs débouchés professionnels à l'âge adulte. En Turquie, dans les années 80, le Projet d'enrichissement précoce – qui comportait une action dans le domaine de l'éducation préscolaire – visait les enfants de familles à faibles revenus dont les mères avaient un faible niveau d'éducation. Deux décennies plus tard, il est apparu que les participants à ce projet avaient de meilleurs acquis éducatifs et un meilleur statut professionnel que ceux qui n'y avaient pas participé (Kagitcibasi *et al.*, 2009).

Dans les pays pauvres, une scolarisation plus importante au niveau préprimaire devrait accroître la scolarisation dans l'enseignement primaire. Une simulation récente des effets économiques à long terme que pourrait avoir une telle mesure dans 73 pays à revenu faible et moyen a fait apparaître que ses bénéfices pourraient être conséquents. Il a par exemple été estimé qu'une augmentation de 25 % du taux brut de scolarisation préprimaire dans des pays tels que l'Éthiopie et le Yémen se traduirait par une augmentation de la fréquentation scolaire. Les revenus de ceux qui fréquentent plus longtemps l'école devraient pouvoir atteindre

un montant six fois supérieur au coût par élève du dispositif assurant l'accès à l'enseignement préprimaire (Engle *et al.*, 2011).

La participation à l'enseignement préprimaire est faible et inéquitable

Le nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement préscolaire a substantiellement augmenté au cours de la dernière décennie. Malgré cette augmentation, la participation demeure extrêmement faible dans de nombreux pays, les enfants des foyers pauvres étant ceux qui ont le moins de chances de fréquenter ce niveau d'enseignement.

Entre 1999 et 2010, le nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement préprimaire à travers le monde a augmenté de 46 %, pour atteindre un total de 164 millions. Le taux brut de scolarisation préprimaire est passé de 32 % en 1999 à 48 % en 2010 – chiffre encore faible. Dans les pays à faible revenu, néanmoins, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire est passé de 11 % en 1999 à 15 % seulement en 2010.

En moyenne, les systèmes éducatifs nationaux prévoient 2,9 années d'enseignement préprimaire. En pratique, cependant, les enfants peuvent s'attendre à fréquenter l'école préprimaire pour la moitié de cette durée⁴. C'est dans les pays à faible revenu, en particulier dans les États arabes, en Asie centrale et en Afrique subsaharienne, que l'écart est le plus grand entre les intentions et les résultats (figure 1.7).

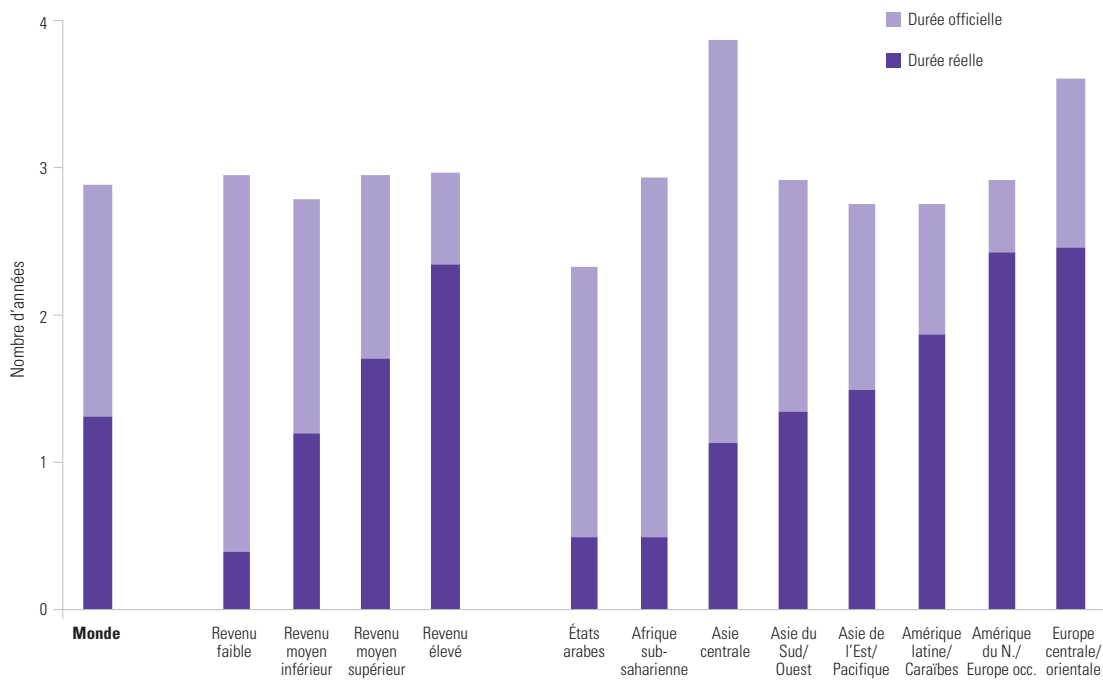
Les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement préprimaire sont très variables entre régions et au sein de celles-ci. Les niveaux les plus faibles se situent en Afrique subsaharienne (17 %) et dans les États arabes (22 %). L'écart entre ces régions et le reste du monde s'est creusé au cours de la dernière décennie, alors que ces deux régions étaient également celles qui enregistraient les progrès les plus lents, à l'exception de l'Amérique

4. Les comparaisons entre pays et dans la durée sont rendues difficiles par les différences observées quant à l'âge de début de la scolarité préprimaire et primaire, aux liens unissant l'enseignement préprimaire à la crèche et à l'école primaire, notamment pour ce qui est de savoir si l'école maternelle est considérée comme faisant partie du primaire et, dans de nombreux pays, par le grand nombre de prestataires privés, sur lesquels on dispose souvent d'informations insuffisantes.

Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

Figure 1.7 : La participation à l'enseignement préprimaire est inférieure à ce que permet le système

Durée de l'enseignement préprimaire (« durée officielle ») et espérance de vie dans l'enseignement préscolaire (« durée réelle »), nombre d'années, moyenne pondérée, 2010



Source : annexe, tableau statistique 3B (site web).

du Nord et de l'Europe occidentale, où la scolarisation est déjà forte.

Certains pays présentant un taux de scolarisation faible ont réalisé des progrès très lents ou ont même vu leur situation empirer. Au Niger et en République arabe syrienne, la scolarisation a stagné à un niveau très faible, inférieur à la moyenne régionale. Sur les 150 pays ayant fait état de données pour le début (1999-2001) et pour la fin de la période (2008-2011), 17 ont enregistré un taux brut de scolarisation inférieur pour l'année la plus récente, notamment le Bangladesh, où la scolarisation était déjà très faible (figure 1.8).

Toutes les régions, à l'exception des États arabes, ont atteint la parité entre les sexes pour la scolarisation dans l'enseignement préprimaire, et cette région elle-même a accompli d'importants progrès depuis 1999. Malgré cela, sur les 162 pays disposant de

données, 69 n'avaient pas atteint la parité entre les sexes en 2010. Dans 60 % de ces pays environ, les filles étaient celles qui avaient de plus grandes chances d'être scolarisées.

Les formes de désavantage varient selon les pays. Au Bangladesh, un enfant a très peu de chances de fréquenter l'enseignement préscolaire : urbain ou rural, riche ou pauvre, garçon ou fille, ce n'est le cas que pour un sur six environ. En Thaïlande, à l'inverse, 61 % des 3 à 4 ans fréquentent l'enseignement préscolaire, bien qu'il existe dans ce pays un biais très net lié à la richesse, 74 % des enfants des foyers riches étant scolarisés contre 54 % des enfants pauvres. Au Nigéria, les disparités sont particulièrement importantes. Les filles et les garçons des foyers riches, qu'ils vivent dans les zones urbaines ou rurales du pays, ont les mêmes chances d'aller à l'école qu'un enfant de Thaïlande. En revanche, les filles et les garçons des foyers pauvres nigériens sont sur un pied

CHAPITRE 1

d'égalité avec les enfants du Bangladesh. Dans ces trois pays, les différences liées au genre sont très réduites entre les enfants des foyers riches et pauvres vivant dans les zones rurales ou urbaines (figure 1.9).

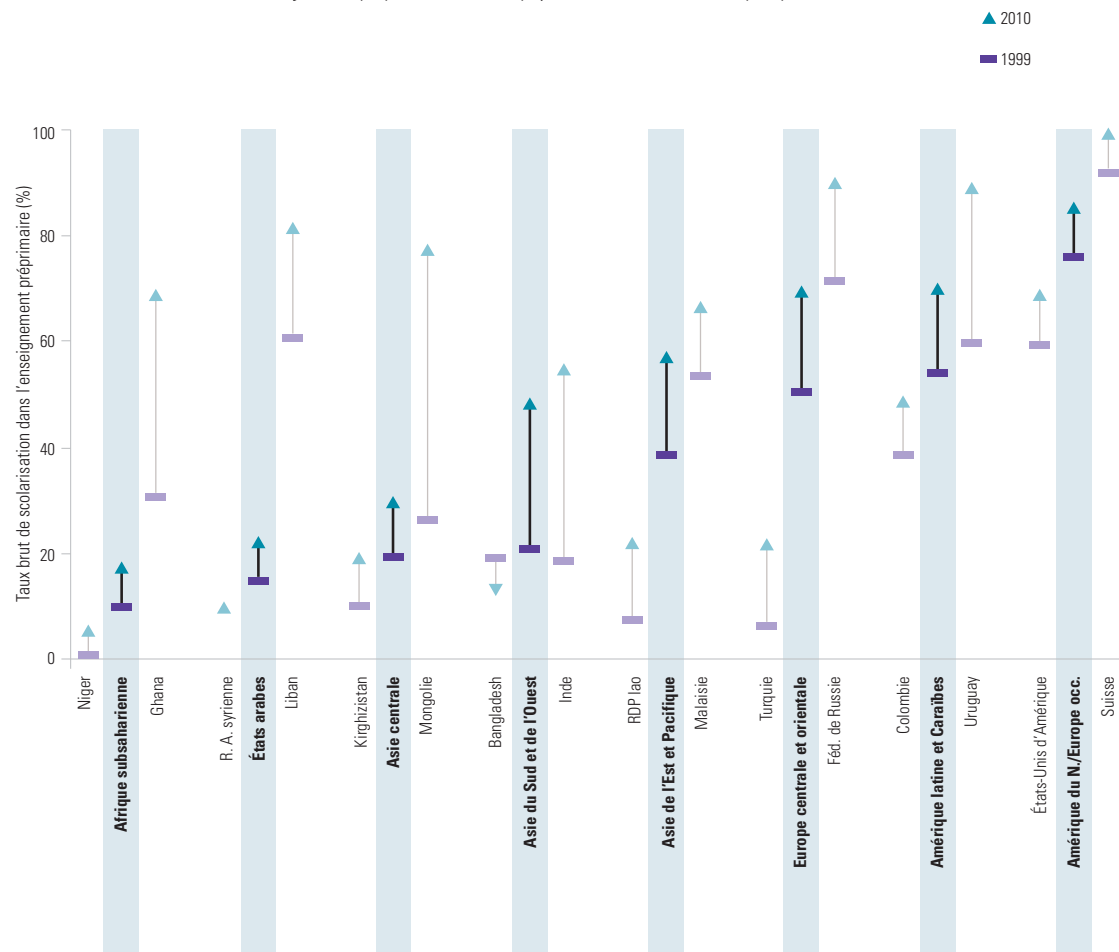
Le lieu de résidence des enfants peut déterminer leurs chances de fréquenter l'enseignement préprimaire, ainsi que la qualité du service. En Chine, les enfants des zones urbaines ont plus de chances que ceux des zones rurales de suivre deux ou trois années d'école maternelle avant d'entrer à l'école primaire. À supposer même que les enfants des zones rurales aient accès à cet enseignement, ils ont plus de chances de ne le fréquenter que pour une année. En outre, le taux d'encadrement est de 10 élèves par

enseignant dans les grandes agglomérations et de 19 dans les petites villes, mais de 34 dans les zones rurales (Banque mondiale, 2011).

D'autres facteurs se traduisant par des désavantages peuvent également limiter les chances d'un enfant d'entrer dans l'enseignement préprimaire, comme le fait d'appartenir à un groupe ethnique minoritaire, de parler une langue différente de celle qui est utilisée à l'école ou d'avoir une mère moins éduquée (Nonoyama-Tarumi et Ota, 2010 ; Woodhead, 2009). Cependant, les enfants ainsi marginalisés sont peut-être ceux qui profiteraient le plus de possibilités de bénéficier d'une éducation précoce, car ils sont les moins susceptibles de recevoir chez eux un soutien approprié.

Figure 1.8 : La scolarisation dans l'enseignement préprimaire est très variable d'une région à l'autre et au sein des régions

Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, choix de pays, 1999 et 2010 ou année la plus proche

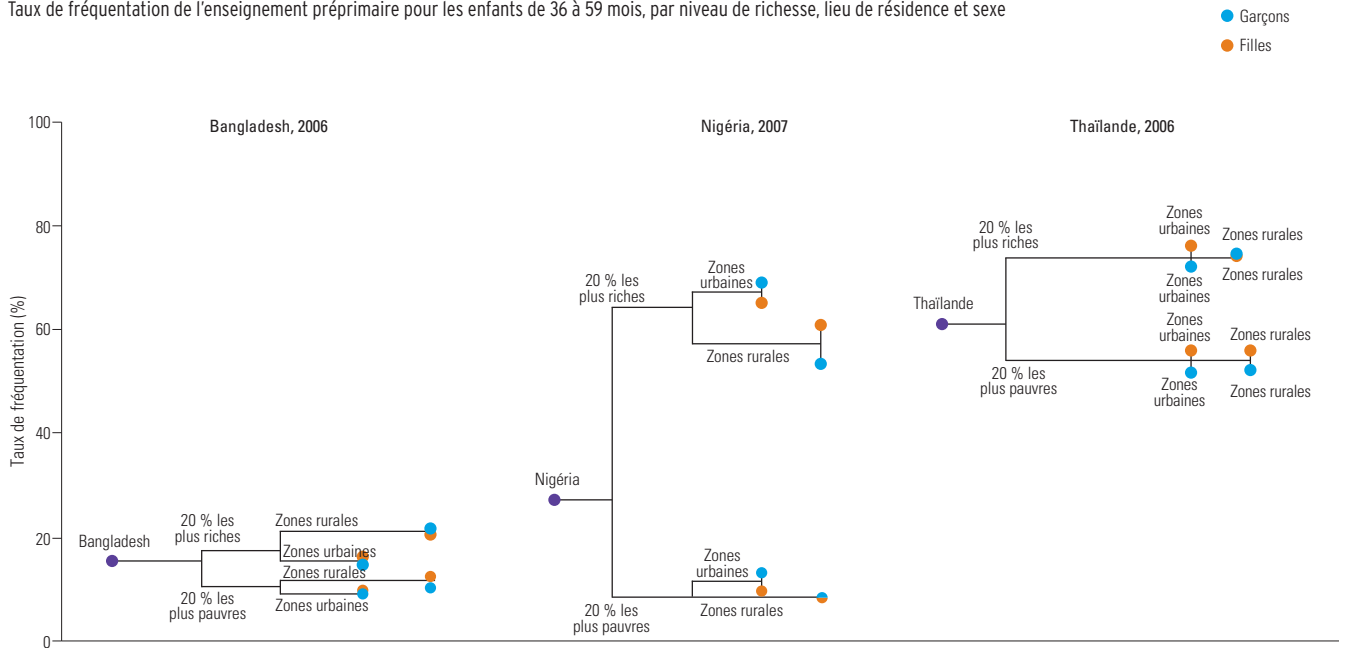


Source : annexe, tableau statistique 3B.

Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

Figure 1.9 : La participation à l'enseignement préprimaire connaît des variations importantes dans un même pays

Taux de fréquentation de l'enseignement préprimaire pour les enfants de 36 à 59 mois, par niveau de richesse, lieu de résidence et sexe



Notes : l'âge officiel de l'enseignement préprimaire est de 3 à 5 ans dans les trois pays. Au Nigéria, le chiffre pris en compte pour les zones urbaines correspond aux 40 % les plus pauvres. Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012) à partir des données de l'enquête en grappes à indicateurs multiples.

L'une des raisons pour lesquelles les enfants des zones urbaines et des foyers les plus aisés sont ceux qui ont le plus de chances de participer à l'enseignement préprimaire est qu'ils sont ceux qui ont le plus largement accès aux écoles maternelles privées, dont certaines sont payantes. Dans de nombreux pays et de nombreuses régions, une forte proportion des écoles maternelles sont privées. À l'échelle mondiale, la part moyenne de la scolarisation dans des écoles maternelles privées est de 33 % – chiffre qui peut être sous-estimé car, dans nombre de pays, les données provenant des prestataires privés ne sont pas collectées systématiquement. Dans les États arabes, ce chiffre est de 76 %.

Dans de nombreux pays à revenu faible et moyen inférieur, une grande part de la scolarisation préprimaire est assurée par des établissements privés. En Éthiopie, par exemple, où le taux brut de scolarisation n'était que de 5 % en 2010, la part de la prestation privée était de 95 %. En République arabe syrienne, où le taux brut de scolarisation était de 10 %, la part de

la prestation privée était de 72 %. Ces chiffres indiquent que la demande n'est pas satisfaite par le secteur public.

Compte tenu du fait que la scolarisation reste faible dans son ensemble, avec des taux bruts inférieurs à 20 % dans 32 pays (dont 21 en Afrique subsaharienne), le développement de l'enseignement préprimaire pourrait-il passer par le secteur privé ? Cela semble improbable. Les écoles maternelles privées affichent souvent des tarifs inabordables pour les foyers les plus pauvres, dont les enfants sont ceux qui ont le moins de chances d'y être scolarisés.

Dans l'État indien de l'Andhra Pradesh, par exemple, la scolarisation préprimaire dans les zones rurales est la plus importante pour les 20 % de foyers les plus riches, dont près d'un tiers des enfants fréquentent des établissements privés. Presque tous les enfants issus des foyers les plus pauvres qui fréquentent l'enseignement préprimaire ont affaire à des prestataires publics. Il existe également des différences marquées dans les zones urbaines, où presque tous les

Le lieu de résidence des enfants et la richesse de leur famille ont une incidence sur la fréquentation de l'enseignement préprimaire

CHAPITRE 1

enfants des foyers riches fréquentent des écoles maternelles privées, contre un tiers environ des enfants des foyers les plus pauvres (Streuli *et al.*, 2011). Les filles ont plus de chances d'être scolarisées dans des écoles primaires publiques. Lorsque la prestation privée est de meilleure qualité, ce phénomène peut renforcer encore les inégalités entre riches et pauvres et entre garçons et filles.

Une étude réalisée en Chine rurale a observé que le coût de l'enseignement préprimaire privé était prohibitif pour les ménages pauvres. Seuls 44 % des enfants de 4 à 6 ans appartenant à l'échantillon étudié fréquentaient une école préprimaire ou maternelle. Alors que les écoles primaires sont gratuites, les écoles préprimaires et maternelles sont principalement privées et payantes. Les droits de scolarité sont en moyenne de 50 dollars EU par an et les frais annuels pour les repas pris à l'école sont encore plus élevés, de l'ordre de 55 dollars EU (Luo *et al.*, 2011). Si l'on compare ce montant total de 105 dollars EU aux 130 dollars EU de revenu moyen par personne dont disposent les familles chinoises se situant au seuil de pauvreté, il est clair que les familles rurales pauvres ne peuvent pas se permettre cette dépense.

Des mesures sont nécessaires pour accroître l'accès équitable à un enseignement préscolaire de bonne qualité

Accroître l'accès équitable à des programmes d'enseignement préscolaire de bonne qualité peut jouer un rôle important pour favoriser la réussite des enfants à l'école primaire et pour les aider à surmonter les désavantages précoces. Des réformes sont nécessaires pour faire en sorte que tous les enfants puissent récolter les bénéfices de l'enseignement préscolaire, notamment en développant les structures d'accueil et en s'assurant que leur coût soit accessible, en coordonnant les activités préscolaires avec l'ensemble des actions destinées à la petite enfance et en identifiant les moyens appropriés pour établir un lien entre les établissements préscolaires et les écoles primaires.

Rendre l'enseignement préscolaire obligatoire

Une législation rendant l'enseignement préscolaire obligatoire peut accroître la

scolarisation si elle s'accompagne de mesures qui élargissent l'offre. L'enseignement préprimaire n'est obligatoire que dans très peu de pays. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007* recensait 30 pays appliquant une forme ou une autre d'enseignement préprimaire obligatoire (UNESCO, 2006). Depuis lors, les éléments dont nous disposons laissent penser que cinq autres pays seulement ont adopté cette mesure (UNESCO-BIE, 2011)⁵.

L'introduction, pour compléter la législation, d'autres réformes visant à soutenir le développement de l'enseignement préprimaire a eu des résultats positifs. Au Mexique, l'enseignement préprimaire obligatoire a été introduit en 2001 pour les enfants de 3 à 5 ans (Vegas et Santibáñez, 2010) et le taux brut de scolarisation est passé de 73 % en 1999 à 101 % en 2010. Cette croissance a été obtenue en augmentant le nombre de classes et d'enseignants. Le Ghana, premier pays d'Afrique subsaharienne à avoir rendu obligatoire l'enseignement préprimaire, a adopté en 2007-2008 une législation destinée à intégrer deux années d'école maternelle à l'éducation de base obligatoire à partir de l'âge de 4 ans. Les subventions par élève ont été étendues de l'enseignement primaire à l'enseignement préprimaire et les programmes de formation des enseignants ont été étendus (UNESCO, 2011c). Le taux brut de scolarisation, qui était de 31 % en 1999, avait atteint 69 % en 2009.

D'autres pays qui s'acheminent vers l'enseignement préprimaire obligatoire sont notamment les Philippines, où la mise en œuvre débutera au cours de l'année scolaire 2012-2013 (Philippines Presidential Communications Operations Office, 2012), et l'Afrique du Sud, qui a l'intention de rendre obligatoire d'ici 2014 la « classe R » (ou « année de réception »), qui accueille les enfants de 5 ans (Biersteker, 2010). En Inde, le gouvernement étudie l'hypothèse d'étendre le périmètre de la loi relative au droit à l'éducation, qui s'applique actuellement aux huit premières années d'enseignement, pour y intégrer un enseignement préscolaire accueillant les enfants de 4 à 6 ans. Les implications logistiques et financières de cette

5. Ces cinq pays sont la Bosnie-Herzégovine, l'Équateur, le Ghana, le Guatemala et le Nicaragua (UNESCO-BIE, 2011).

Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

mesure sont importantes et supposent entre autres le recrutement d'un million d'enseignants du préprimaire formés, qui prendraient en charge 40 millions d'enfants (Goswami, 2011).

La législation rendant obligatoire l'enseignement préscolaire n'est toutefois que rarement appliquée. Dans les 13 pays d'Amérique latine où l'enseignement préprimaire est obligatoire, la moyenne des taux bruts de scolarisation était de 71 % en 2008-2010 et ne dépassait 80 % qu'en Équateur, au Mexique et en Uruguay. Elle était inférieure à 50 % en Colombie, au Honduras et en République dominicaine.

Si le fait de rendre l'enseignement préprimaire obligatoire envoie un signal politique fort quant à la valeur qu'on lui accorde et peut donner l'impulsion nécessaire pour développer les infrastructures et investir dans les enseignants, un enseignement préscolaire largement accessible peut se faire jour sans législation. Peu de pays à revenu élevé possèdent un enseignement préprimaire obligatoire, mais on s'attend à ce que les enfants de ces pays soient plus nombreux à être scolarisés à ce niveau d'éducation et y passent plus de temps. En France, bien que l'enseignement préprimaire ne soit pas obligatoire, 99 % des enfants de 3 à 5 ans le fréquentaient en 2010.

Lier l'enseignement préprimaire et primaire

Une manière courante de développer l'enseignement préprimaire consiste à rattacher des classes préprimaires aux écoles primaires existantes. La Gambie rattache ainsi des centres de développement de la petite enfance aux écoles primaires des communautés démunies (UNESCO, 2010a). Dans les zones rurales d'Arménie, des classes d'écoles primaires ont été transformées en salles de classe et de jeu préprimaires (Gouvernement de l'Arménie, 2008). Conformément à la stratégie nationale d'éducation du Bangladesh, un enseignant de chaque école primaire publique sera recruté pour prendre en charge une classe préprimaire nouvellement créée (Bangladesh, Ministry of Education, 2010).

Cette approche possède des avantages évidents. Elle permet une utilisation plus efficace des structures existantes, y compris des classes et de

l'appui administratif. Elle peut également favoriser la continuité pour les écoliers et permettre aux frères et sœurs plus âgés d'emmener les jeunes enfants à l'école maternelle.

Cependant, lorsque les écoles préprimaires et primaires utilisent les mêmes équipements, le risque existe que l'enseignement dispensé aux enfants fréquentant l'école maternelle recoure – selon un phénomène de « scolarisation » – à des approches qui, en termes de taux d'encadrement, d'organisation des classes, de programmes et de méthodes pédagogiques, sont celles de l'école primaire et pour lesquelles ces enfants ne sont pas prêts, du fait de leur niveau de développement (Kaga *et al.*, 2010).

En Inde, les écoles préprimaires privées ont été dans une large mesure considérées comme une extension des programmes de l'enseignement primaire. Cette tendance fait également peser très tôt sur les enfants une pression scolaire (Streuli *et al.*, 2011). Au Kenya, alors que 70 % des écoles primaires publiques possèdent une classe maternelle, les enseignants chargés de ces classes n'ont été formés qu'aux méthodes de l'enseignement primaire (Biersteker *et al.*, 2008). L'Afrique du Sud adopte une approche plus appropriée en prévoyant que la plupart des classes de réception soient établies dans les écoles primaires, mais disposent d'un financement et d'un personnel distincts (Biersteker, 2010).

L'enseignement préprimaire doit être mis à la portée des pauvres

Dans la plupart des pays, l'enseignement préprimaire représente moins de 10 % du budget de l'éducation et sa part tend à être particulièrement faible dans les pays pauvres. Le Népal et le Niger dépensent moins de 0,1 % de leur produit national brut (PNB) pour l'enseignement préprimaire, et Madagascar et le Sénégal moins de 0,02 %. Cet état de fait a notamment pour conséquence que le coût de l'enseignement préprimaire est reporté sur les ménages, ce qui réduit les chances des enfants pauvres de fréquenter ce niveau d'enseignement, alors même qu'ils sont ceux qui peuvent prétendre à en tirer le plus grand profit.

Les gouvernements doivent faire en sorte que l'enseignement préprimaire soit à la portée

Les tarifs de l'enseignement préprimaire privé sont souvent inabornables pour les foyers les plus pauvres

CHAPITRE 1

des familles pauvres, que ce soit en proposant un plus grand nombre de places dans les écoles maternelles publiques ou en attribuant des allocations conditionnelles. Lorsque l'enseignement préprimaire est assuré par des organismes non publics, les pouvoirs publics doivent jouer un rôle régulateur fort pour assurer la qualité.

À Hong Kong, les écoles maternelles sont privées, mais l'accès à ces écoles est presque universel. En 2007, le gouvernement a mis en place un programme de chèques scolaires qui couvre près de la moitié des droits de scolarité pour des programmes d'école maternelle couvrant une demi-journée, les familles continuant à payer le solde. Le chèque peut être dépensé dans l'école choisie par les parents, dès lors qu'elle est à but non lucratif (ce qui est le cas de près de 80 % des écoles maternelles de Hong Kong). Le programme est destiné à améliorer l'accès et à rendre les écoles plus abordables, tout en améliorant la qualité.

Les trois quarts des parents ont indiqué que les chèques scolaires avaient diminué leurs charges financières. Une part du financement est réservée à l'amélioration des qualifications du personnel scolaire. Les écoles sont soumises à des inspections et publient des informations pour aider les parents à choisir (Li *et al.*, 2010 ; Rao et Li, 2009). Cependant, les directeurs d'école et les enseignants ont trouvé qu'il était difficile d'administrer ce programme. Ces difficultés seraient vraisemblablement encore plus prononcées dans des pays plus pauvres, qui devraient surmonter des contraintes administratives considérables pour accroître l'accès des foyers pauvres à l'enseignement préscolaire.

Des programmes courts d'enseignement préprimaire peuvent contribuer à faciliter la transition vers l'école primaire

À titre de mesure intérimaire sur la voie d'un service public complet d'enseignement préprimaire, des expériences ont été réalisées avec des programmes de plus courte durée. Au Cambodge, un lien a été établi entre le fait de ne pas avoir fréquenté l'enseignement préprimaire et des taux de redoublement plus élevés en première année d'enseignement primaire. Afin de surmonter ce problème, un programme spécial mis en place au cours des

deux premiers mois d'école primaire applique un curriculum modifié de manière à mettre l'accent sur les compétences nécessaires à la réussite scolaire des enfants, comme les compétences langagières de base, les concepts de nombre, de temps et d'espace et le travail en groupe (Kagan *et al.*, 2010). Une évaluation a montré que, pour les enfants ayant participé à ce programme, les compétences en matière d'écoute et d'expression étaient significativement supérieures à la fin de l'année scolaire (Nonoyama-Tarumi et Bredenberg, 2009).

Un programme de même nature a été mis en place au Malawi afin d'aider les enfants à opérer la transition de la maison et des garderies communautaires à l'école primaire (Kholowa, 2011). En Chine et en Mongolie, des « ger-écoles maternelles » mobiles (abritée chacune sous un *ger*, tente de feutre traditionnelle) scolarisent les enfants des familles de bergers durant trois ou quatre semaines avant de se déplacer vers autre site (Whitman, 2011).

Une autre approche consiste à ce que les écoliers plus âgés aident les jeunes enfants à franchir le passage vers l'école primaire. L'UNICEF a adopté une démarche « d'enfant à enfant » avec le programme « Être prêt pour l'école », qui a été expérimenté au Bangladesh, en Chine, en Éthiopie, en République démocratique du Congo, au Tadjikistan et au Yémen. Comptant un nombre d'heures de soutien direct bien inférieur à la plupart des programmes formels d'enseignement préprimaire, cette action à moindre coût a eu un impact positif sur la préparation des enfants à l'école dans tous les pays, et sur l'alphabétisme et les mathématiques dans quatre pays sur six (UNICEF, 2010a).

Il faut veiller à améliorer la qualité

Les modèles d'enseignement préscolaire qui préparent efficacement les enfants à la réussite dans l'enseignement primaire développent les compétences en alphabétisme et mathématiques par le jeu, des projets créés à leur initiative, des activités réalisées sous forme de collaboration et des expériences liées à leur quotidien. De telles caractéristiques exigent des classes assez peu nombreuses pour permettre une interaction fréquente avec les enseignants, ainsi qu'une formation des enseignants adaptée au niveau de

Le Sénégal consacre moins de 0,02 % de son PNB à l'enseignement préscolaire

Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

développement des jeunes enfants. Pour les 74 pays ayant communiqué le pourcentage d'enseignants du préprimaire formés, les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) indiquent que plus de deux enseignants sur trois ont reçu une formation. Cependant, la qualité de cette formation et, plus largement, des écoles préprimaires est souvent très faible. Dans les zones pauvres de la Chine rurale, un seul enseignant se voit confier en moyenne 29 enfants de 4 à 6 ans – bien plus que les sept enfants par enseignant prescrits par les normes gouvernementales. En outre, 27 % seulement de ces enseignants ont reçu une formation en pédagogie de la petite enfance (Luo *et al.*, 2011).

En République-Unie de Tanzanie, bien que la politique éducative nationale précise que l'enseignement préprimaire doit appliquer partout des normes identiques, il existe également des différences considérables entre écoles urbaines et rurales. Les classes rurales ont moins d'espace, leurs effectifs sont plus élevés, leurs ressources pédagogiques sont moins abondantes et leurs enseignants moins qualifiés (Mtahabwa et Rao, 2010). Au Pérou, les deux principaux programmes d'enseignement préscolaire à financement public sont très différenciés, les enfants défavorisés fréquentant des écoles préprimaires de moins bonne qualité (encadré 1.2).

Dans les zones rurales de la République-Unie de Tanzanie, les classes ont des effectifs plus nombreux et des enseignants moins qualifiés

Encadré 1.2 : Au Pérou, les variations de l'enseignement préscolaire accroissent les inégalités

Au cours de la dernière décennie, l'enseignement préscolaire s'est développé au Pérou. Le taux brut de scolarisation a atteint 79 % en 2010, valeur supérieure à la moyenne régionale, et la parité entre les sexes a été atteinte. Ce développement a bénéficié aux enfants issus de milieux défavorisés, ainsi qu'à ceux qui étaient plus privilégiés, mais la qualité diffère nettement en fonction du lieu de résidence des enfants. Compte tenu de l'importance de l'enseignement préscolaire pour préparer les jeunes enfants à apprendre à l'école, cette disparité devrait conduire à un creusement des inégalités au fur et à mesure qu'ils avancent en âge.

Il existe au Pérou deux formes principales d'écoles préprimaires à financement public. Les Centros de Educación Inicial (CEI) sont des centres d'éducation précoce formelle destinés aux enfants âgés de 3 à 5 ans. Ils ont tendance à desservir les communautés urbaines les plus riches, disposent d'un enseignant qualifié rémunéré par le Ministère de l'éducation et suivent un programme d'enseignement préprimaire standard. Les Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) sont des programmes communautaires non formels permettant aux pouvoirs publics d'étendre à moindres frais la couverture et la scolarisation, étant donné que la communauté fournit le bâtiment et le mobilier et que les « moniteurs » volontaires reçoivent une formation minimale et sont rémunérés environ au tiers du salaire des enseignants du CEI.

Les PRONOEI accueillent ordinairement les enfants des zones socialement et économiquement marginalisées, notamment les zones rurales, les habitats informels et les bidonvilles. Le financement limité des PRONOEI a été associé à une faible fréquentation et à un taux d'abandon important.

Les différences entre les CEI et les PRONOEI se traduisent pour les enfants par des différences de résultats à l'entrée à l'école. Si les deux programmes ont pour effet de renforcer les résultats en écriture et en mathématiques, l'impact des CEI est plus important. Ainsi, les enfants de 8 ans ayant fréquenté un CEI pendant trois ans avaient environ 11 % de chances de plus que les autres d'être scolarisés à l'âge normal, 20 % de chances de plus d'avoir une orthographe correcte et 24 % de chances de plus d'effectuer un calcul simple. Ceux qui avaient passé trois ans dans le cadre d'un PRONOEI n'augmentaient leurs chances d'obtenir de meilleurs résultats que pour l'orthographe, et ce dans une proportion de 12 % seulement.

Si l'implication de la communauté dans l'enseignement préscolaire apporte des avantages, de tels résultats n'en attirent pas moins l'attention sur la nécessité de s'assurer que le soutien des pouvoirs publics vise ceux qui en ont le plus besoin.

Sources : Beltrán et Seinfeld (2010) ; Diaz (2006) ; Woodhead *et al.* (2009)

CHAPITRE 1

Un enseignement fondé sur le jeu peut renforcer la confiance en soi et l'apprentissage

Des programmes nationaux peuvent contribuer à accroître la qualité des écoles préprimaires. Aux Maldives, l'intégration d'un programme global de prise en charge et de développement de la petite enfance dans les plans nationaux de développement et dans ceux du secteur de l'éducation a contribué à améliorer l'accès (Rao et Sun, 2010). Malgré les problèmes liés à la géographie insulaire du pays et à la reconstruction qui a suivi le tsunami, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire est passé de 56 en 1999 à 114 % en 2011. Les enseignants et les parents ont observé que la formation des enseignants, l'éducation des parents et un enseignement fondé sur le jeu et adapté aux enfants avaient renforcé chez les élèves de l'enseignement préprimaire la confiance en soi, la sociabilité et la participation à l'apprentissage (McBride, 2005 ; UNICEF, s.d.).

Les programmes novateurs se sont révélés particulièrement efficaces, et cela même pour un coût relativement faible. Au Kenya, en Ouganda et à Zanzibar (République-Unie de Tanzanie), les écoles préprimaires des centres de ressources Madrasa, créées par la Fondation Aga Khan, assurent une formation et un soutien qui aident le personnel à utiliser un matériel disponible localement et peu coûteux pour permettre aux enfants de choisir, d'explorer et de faire des expériences. Le personnel est également formé à utiliser un langage approprié afin de stimuler la curiosité des enfants en adoptant une attitude attentionnée et encourageante. Après une année d'école préprimaire, on a observé que les enfants participant à ce programme présentaient de meilleurs résultats en termes de préparation à l'école, ainsi que des compétences cognitives plus élevées en matière verbale, non verbale et numérique, que ceux qui avaient fréquenté des écoles préprimaires publiques, communautaires ou gérées par d'autres ONG (Malmberg *et al.*, 2011). Outre le minimum des huit années de scolarisation et l'année de formation d'enseignant requis pour les enseignants des écoles préprimaires dans chacun des pays concernés, les enseignants des centres de ressources Madrasa recevaient six mois de formation au développement de la petite enfance, ainsi qu'une formation professionnelle et un soutien après l'obtention du diplôme.

S'il est judicieux de préparer les enfants à l'école, les écoles primaires doivent aussi être

prêtes à accueillir les jeunes enfants. Sans enseignants formés et motivés, employant des méthodes et du matériel de bonne qualité et appropriés pour le développement des enfants dans un environnement non-violent et inclusif, les chances d'opérer une transition en douceur vers l'école primaire et d'y réussir sont radicalement réduites, en particulier pour les enfants rencontrant peu d'occasions d'apprendre hors de l'école (Arnold *et al.*, 2006).

Coordonner et intégrer l'enseignement préprimaire avec la protection de la petite enfance

Les programmes d'éducation et de protection de la petite enfance souffrent souvent d'une planification fragmentée, qui réduit leur efficacité. L'analyse de 30 programmes dans 23 pays développés et en développement a montré que ceux qui combinaient la protection et l'éducation étaient ceux qui renforçaient le plus les capacités cognitives (Nores et Barnett, 2010). Cependant, la protection de la petite enfance (comprenant notamment la santé maternelle et infantile et la nutrition des femmes enceintes et des jeunes enfants) et l'enseignement préscolaire ont traditionnellement évolué comme deux systèmes séparés, ayant des politiques, des programmes et des autorités de tutelle distincts. Des systèmes divisés ont tendance à donner lieu à des différences de financement, d'accès, de réglementation et de main-d'œuvre, ainsi qu'à un manque de coordination entre protection et éducation.

Les pays ont tenté de résoudre ces problèmes par des mécanismes interministériels ou en intégrant les programmes destinés à la petite enfance sous la responsabilité d'un seul ministère, comme celui de l'éducation ou de la protection sociale. L'intégration de la protection et de l'éducation sous la responsabilité d'une unique organisation peut être particulièrement bénéfique pour promouvoir une politique d'ensemble et un cadre administratif et financier cohérents (Kaga *et al.*, 2010).

Au Chili, l'engagement présidentiel en faveur du bien-être de la petite enfance a donné lieu à la création d'un programme intitulé Chile Crece Contigo (Le Chili grandit avec toi). Le programme a été coordonné par le Ministère de la planification et mis en œuvre par les échelons inférieurs des pouvoirs publics. Un réseau de

Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

professionnels soutient les familles à faibles revenus : les institutions sanitaires assurent un suivi de mères et des enfants afin d'identifier les facteurs de risque appelant une orientation vers des services spécifiques, les institutions éducatives assurent un accès à des crèches et garderies et les municipalités soutiennent l'accès aux autres services sociaux et aux allocations conditionnelles. Une stratégie de sensibilisation du public a renforcé la visibilité du système et contribué à faire mieux reconnaître la protection et l'éducation de la petite enfance comme un droit pour tous. L'efficacité de l'intégration a été favorisée par un système d'information unifié qui assure un soutien aux enfants marginalisés dans les différents secteurs sociaux (Delpiano et Vega, 2011). Le programme a bénéficié du développement de la prise en charge des enfants. Entre 2005 et 2007, les deux principaux prestataires publics de crèches ont plus que doublé le nombre d'enfants accueillis, qui est passé de 15 000 à 33 000 (Noboa-Hidalgo et Urzúa, 2012).

Conclusion

Dans le cadre d'un ensemble complet de mesures de protection et d'éducation de la petite enfance, un accès équitable à un enseignement préscolaire de bonne qualité joue un rôle vital pour mieux préparer les enfants à la réussite scolaire. Un enseignement préscolaire qui contribue à faciliter le passage dans l'enseignement primaire doit être abordable et de bonne qualité. Même dans les pays les plus pauvres, l'engagement politique et un financement adéquat peuvent élargir l'accès pour un plus grand nombre d'enfants. Afin de réduire les inégalités, les gouvernements doivent se préoccuper particulièrement des enfants des foyers pauvres, déjà défavorisés – et qui peuvent être ceux qui tireront le plus de profit d'une telle politique.

**Un accès
équitable à un
enseignement
préscolaire de
bonne qualité
améliore
la réussite
scolaire**

Objectif 2 Enseignement primaire universel

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

Points majeurs

- Si les tendances actuelles se poursuivent, l'objectif de l'enseignement universel ne sera pas atteint à temps. Le nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire a chuté de 108 millions en 1999 à 61 millions en 2010.
- La baisse a été rapide entre 1999 et 2004, mais s'est ralentie ensuite, et les progrès ont cessé depuis 2008. L'Afrique subsaharienne, où le nombre d'enfants non scolarisés a augmenté de 1,6 million entre 2008 et 2010, représente la moitié de l'effectif mondial.
- Le nombre de pays où le taux net de scolarisation dans le primaire est supérieur à 97 % est passé de 37 à 55 (sur 124 pays) entre 1999 et 2010. Cinq ans avant 2015, vingt-neuf pays où le taux net de scolarisation est inférieur à 85 % ont très peu de chances d'atteindre l'objectif avant la date fixée.
- Les enfants ayant l'âge officiel d'entrer à l'école et non scolarisés en 2010 ne seront pas en mesure d'achever le cycle de l'enseignement primaire d'ici 2015. En 2010, sur 98 pays pour lesquels on a des données, il y en avait 16 présentant un taux net d'admission inférieur à 50 % et 71 où il était inférieur à 80 %.
- L'abandon scolaire reste un problème dans les pays à faible revenu, où, en 2009, il n'y avait en moyenne que 59 % des enfants entrés à l'école qui arrivaient en dernière année. Le problème est particulièrement aigu pour les enfants qui commencent l'école en retard.

Tableau 1.3 : Principaux indicateurs pour l'objectif 2

	Effectifs scolarisés dans le primaire		Taux brut d'admission dans le primaire		Taux de survie jusqu'à la dernière année du primaire		Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire		Enfants non scolarisés	
	2010 (000)	Changement depuis 1999 (%)	1999 (%)	2010 (%)	1999 (%)	2009 (%)	1999 (%)	2010 (%)	2010 (000)	Changement depuis 1999 (%)
Ensemble du monde	690 665	6	105	110	87	91	84	91	60 684	- 44
Pays à faible revenu	122 465	64	100	123	55	59	59	81	22 244	- 43
Pays à revenu intermédiaire (tranche inférieure)	293 373	19	111	112	71	78	79	90	29 362	- 47
Pays à revenu intermédiaire (tranche supérieure)	202 165	- 20	101	103	90	95	95	96	7 230	- 31
Pays à revenu élevé	72 663	- 5	103	100	...	98	97	97	1 848	- 18
Afrique subsaharienne	132 809	62	92	115	62	62	59	77	30 641	- 27
Amérique du Nord et Europe occidentale	51 140	- 3	104	100	98	...	98	97	1 267	41
Amérique latine et Caraïbes	66 413	- 5	120	119	83	89	94	95	2 652	- 26
Asie centrale	5 461	- 20	100	100	96	98	94	94	317	- 28
Asie de l'Est et Pacifique	185 304	- 17	101	106	...	...	95	96	6 579	- 36
Asie du Sud et de l'Ouest	188 366	21	116	115	...	66	77	93	13 261	- 67
États arabes	41 741	19	89	101	88	93	79	88	5 036	- 40
Europe centrale et orientale	19 433	- 22	97	99	97	98	93	95	931	- 43

Sources : annexe, tableaux statistiques 4, 5 et 6 (version imprimée) et tableau statistiques 5 (site Web); base de données de l'ISU.

Objectif 2 : Enseignement primaire universel

L'élan donné à Dakar en direction de l'enseignement primaire universel (EPU) s'essouffle. Les premiers signes de ralentissement, signalés dans les éditions précédentes du *Rapport mondial de suivi de l'EPT* ont été confirmés par les dernières données, qui montrent que l'effectif des enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire a stagné à 61 millions entre 2008 et 2010 (zoom 1.3)⁷. La majeure partie du recul depuis 1999 a été obtenue dans les cinq premières années après Dakar, ensuite cette dynamique a disparu. La conséquence en est que l'objectif de l'EPT, qui avait suscité une attention mondiale, ne sera pas atteint.

Certes, il est indéniable que des progrès de taille ont été obtenus dans nombre de régions du monde. Les effectifs scolarisés ont augmenté de près des deux tiers dans les pays à faible revenu. Certains pays sont parvenus à une augmentation remarquable : il y avait en Afghanistan moins de 1 million d'enfants scolarisés dans le primaire en 1999, et plus de 5 millions en 2010, dont plus de 2 millions de filles. Au cours de la même période, l'Éthiopie a admis près de 8,5 millions d'enfants de plus dans les écoles primaires.

La difficulté, pour parvenir à l'EPU, n'est pas seulement de faire entrer les enfants à l'école à l'âge voulu, mais aussi de faire en sorte qu'ils avancent dans le système et achèvent le cycle primaire. Les admissions ont fortement augmenté dans de nombreux pays qui étaient très en retard en 1999. Les taux bruts d'admission ont augmenté rapidement dans des pays comme le Congo, le Sénégal et le Yémen. De nombreux pays d'Afrique subsaharienne accueillent maintenant plus de deux fois autant d'enfants arrivant en première année du primaire qu'ils ne le faisaient il y a dix ans. Au Niger, le nombre d'enfants entrant à l'école a augmenté de plus de trois fois et demie entre 1999 et 2011.

Ces tendances positives ont contribué à accroître le taux net mondial de scolarisation dans le primaire, qui est passé de 84 % en 1999 à 91 % en 2010, les augmentations les plus marquées ayant été obtenues dans les États arabes et l'Asie du Sud et de l'Ouest, ainsi qu'en Afrique subsaharienne. Malgré cela, il n'y avait en 2010 en Afrique subsaharienne que 77 % des enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire qui étaient scolarisés.

Parmi les pays ayant obtenu des améliorations notables, il faut citer le Guatemala (où la scolarisation est passée

de 84 % à 99 % en 2010), le Maroc (de 71 % à 96 % en 2011), la République démocratique populaire lao (de 77 % à 97 % en 2010) et la Zambie (de 71 % à 91 % en 2010).

Mais les efforts ont été insuffisants dans d'autres pays. Selon les données les plus récentes (2008–2011), il y avait encore 29 pays où sur 100 enfants en âge de fréquenter l'école primaire, moins de 85 étaient scolarisés. Ces pays risquent donc fort de ne pas réaliser l'EPU d'ici à 2015. Seize de ces pays sont en Afrique subsaharienne. Dans nombre de pays d'Afrique subsaharienne de l'Ouest (dont le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire et le Mali), le taux net de scolarisation dans le primaire n'atteint pas 70 %. Au Pakistan, malgré une amélioration, le taux net de scolarisation n'est encore que de 74 %.

Qu'est-ce qui empêche le monde de tenir ses engagements concernant l'EPU? Il est hors de doute que les difficultés augmentent à mesure qu'on approche de l'objectif final. Ce sont les plus marginalisés qui restent hors d'atteinte et sont fortement désavantagés face aux deux éléments de l'EPU qui posent le plus de problèmes : entrer à l'école et avancer jusqu'au bout du cycle.

Pour l'entrée à l'école, le problème n'est pas seulement de mettre les enfants à l'école, c'est aussi de le faire à l'âge voulu. Les enquêtes de ménage ont contribué à appeler l'attention sur la scolarisation tardive, qui semble un phénomène très répandu dans les pays où l'EPU suscite le plus de difficultés. Les enfants plus âgés que l'âge officiel d'entrée à l'école ne profitent pas de leur expérience scolaire à l'égal des autres, et risquent plus d'abandonner que leurs condisciples plus jeunes (zoom 1.4). La chose est due aux pressions plus fortes qui s'exercent sur eux pour qu'ils partent travailler, et aussi au fait que le contexte scolaire n'est souvent pas adapté aux besoins d'enfants plus âgés.

Pour ce qui est de parvenir à la fin du cycle, le taux mondial de survie jusqu'en dernière année de primaire est passé de 87 % en 1999 à 91 % en 2009. En Afrique subsaharienne, où le taux était de 62 %, il n'atteignait que 28 % au Tchad et 32 % en Angola. Dans la population mondiale d'enfants non scolarisés, la part de ceux qui ont fréquenté l'école mais abandonné avant d'achever le cycle a augmenté. Autrement dit, l'effort portant sur l'augmentation des taux de scolarisation ne s'accompagne peut-être pas d'effectifs plus nombreux d'enfants parvenant jusqu'à la dernière année du cycle primaire. Au Burundi par exemple, le taux brut d'admission a augmenté de 70 % à 160 % entre 1999 et 2010, mais le taux de survie jusqu'à la dernière année du cycle a peu

7. Le chiffre est inférieur à celui qui avait été donné dans le *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2011*, mais le recul résulte d'un ajustement dû à l'actualisation des chiffres de la population mondiale. Il n'y a pas eu d'amélioration des admissions ces deux dernières années.

changé (passant de 54 % à 56 %). En Éthiopie, où le taux brut d'admission est passé de 81 % à 137 % entre 1999 et 2010, le taux de survie jusqu'à la dernière année est tombé de 51 % à 47 %.

La faiblesse des taux de survie et d'achèvement est due à des raisons multiples. Les analyses réalisées pour le présent *Rapport* montrent que dans certains pays la pauvreté exerce plus d'effet sur la survie que sur l'entrée à l'école (zoom 1.5). À Madagascar et au Rwanda, par exemple, les enfants pourraient avoir des chances égales d'entrer à l'école indépendamment de la situation de fortune. Mais les enfants des ménages plus riches

ont une probabilité d'environ 30 % supérieure d'arriver jusqu'à la dernière année d'études. En Ouganda, la différence est d'environ 60 %.

Pour les ménages pauvres, la fréquentation scolaire des enfants est plus tributaire du coût des dépenses scolaires. Les droits de scolarité formels ne jouent plus un rôle très important pour empêcher les familles d'envoyer les enfants à l'école, car ils ont été supprimés depuis 2000 dans nombre de pays, mais les autres coûts restent un obstacle réel à l'EPU (objectif 2, Regard sur les politiques publiques).

Zoom 1.3 : Plus de progrès dans la réduction du nombre d'enfants non scolarisés

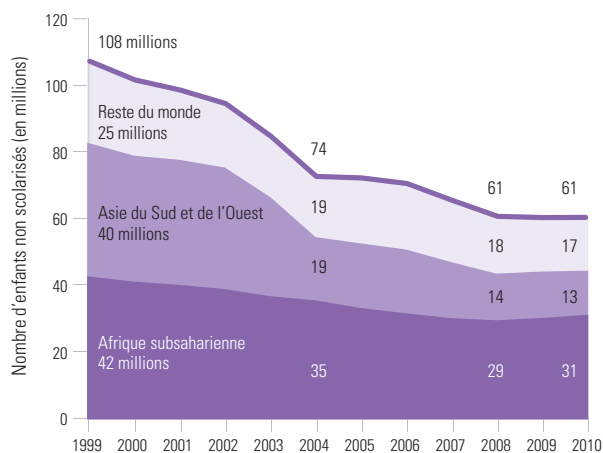
La possibilité de réaliser l'EPU dépend de la rapidité avec laquelle les pays réussissent à réduire les effectifs d'ensemble d'enfants non scolarisés. Le nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire a chuté de 108 millions en 1999 à 61 millions en 2010, mais les trois quarts de cette baisse ont été obtenus entre 1999 et 2004, période durant laquelle l'effectif des enfants non scolarisés a baissé en moyenne de 6,8 millions par an.

Ce rythme s'est considérablement ralenti entre 2004 et 2008, n'atteignant plus que 3,3 millions par an. On a actuellement des signes inquiétants d'un arrêt complet des progrès.

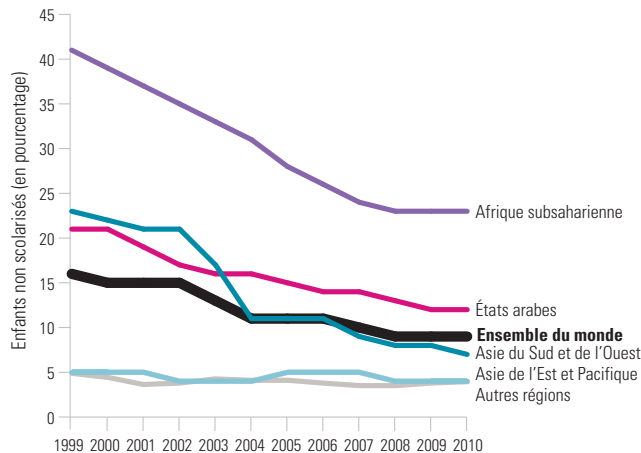
Ces changements globaux occultent des différences importantes entre régions. L'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne, où au départ, en 1999, la situation était analogue, ont ensuite progressé à des rythmes très différents.

Figure 1.10 : Les effectifs d'enfants non scolarisés ont baissé dans les premières années après Dakar, mais ensuite ont stagné

A. Effectifs d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire, 1999–2010



B. Pourcentage d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire, 1999–2010



Sources : annexe, table statistique 5; base de données de l'ISU.

Objectif 2 : Enseignement primaire universel

Entre 1999 et 2008, le nombre des enfants non scolarisés en Asie du Sud et de l'Ouest a baissé de 26 millions. L'Inde seule représente les deux tiers de cette baisse. La baisse correspondante en Afrique subsaharienne a été de 13 millions d'enfants. Entre 2008 et 2010, l'évolution des deux régions a divergé : l'effectif des enfants non scolarisés a augmenté de 1,6 million en Afrique subsaharienne, et baissé de 0,6 million en Asie du Sud et de l'Ouest (figure 1.10A). La moitié des enfants non scolarisés du monde habitent actuellement en Afrique subsaharienne. En pourcentage, la proportion d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire est descendue à 9 % en 2010, alors qu'elle était de 16 % en 1999, mais elle est restée à peu près stable depuis 2008 (figure 1.10B).

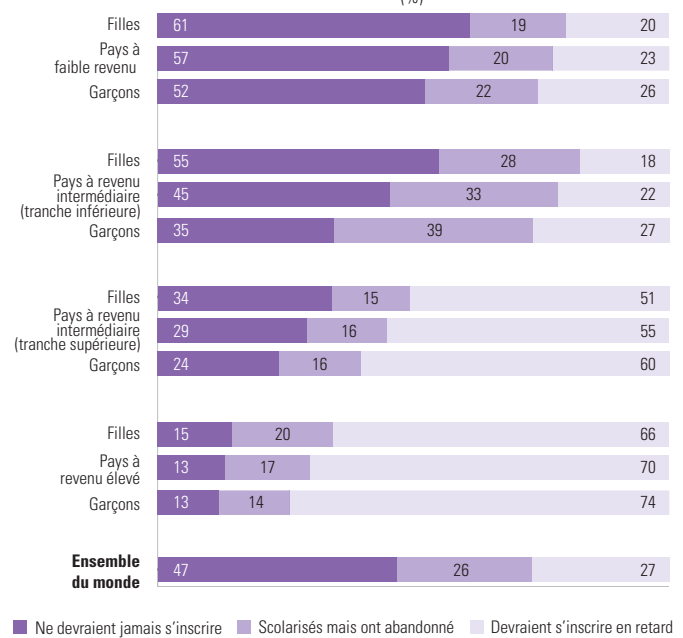
Le terme fixé pour la réalisation des objectifs de l'EPT est de plus en plus proche, et il n'y a désormais plus de possibilité de réaliser l'EPU d'ici à 2015 pour les enfants qui ne sont pas entrés à l'école avant 2010. Il est possible que certains des enfants non scolarisés aient abandonné, ou entrent plus tard à l'école, mais nombre d'entre eux risquent de ne jamais aller à l'école.

Les analyses réalisées par l'Institut de statistique de l'UNESCO permettent de projeter à partir des tendances antérieures la probabilité d'entrée dans le système éducatif des enfants actuellement non scolarisés (ISU, 2008). À l'échelle mondiale, la probabilité était que 47 % des enfants non scolarisés en 2010 n'entrent jamais à l'école. La proportion la plus élevée est celle des pays à faible revenu, où 57 % des enfants risquent de n'être jamais scolarisés. Dans les pays à revenu intermédiaire, où vit la majorité des enfants non scolarisés, la proportion correspondante est importante également, ce qui donne à penser que le revenu seul ne suffit pas à lutter contre ce problème (figure 1.11).

Comparée à celle de 2004, année pour laquelle ces projections ont été calculées la première fois, la proportion d'enfants non scolarisés dont on prévoit qu'ils n'iront jamais à l'école a baissé, passant de 61 % à 47 % (UNESCO, 2006). En revanche, la proportion d'enfants non scolarisés parce qu'ils ont abandonné l'école a augmenté durant la même période, passant de 9 % à 26 %. On peut donc penser que s'il y a plus d'enfants difficiles à toucher qui entrent à l'école, il leur est plus difficile d'achever le cycle primaire. Dans ce groupe d'enfants difficiles à toucher, la probabilité de ne jamais aller à l'école est plus forte pour les filles que pour les garçons, et la différence est particulièrement marquée dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

Figure 1.11 : On prévoit que près d'un enfant sur deux non scolarisé ne sera jamais inscrit à l'école

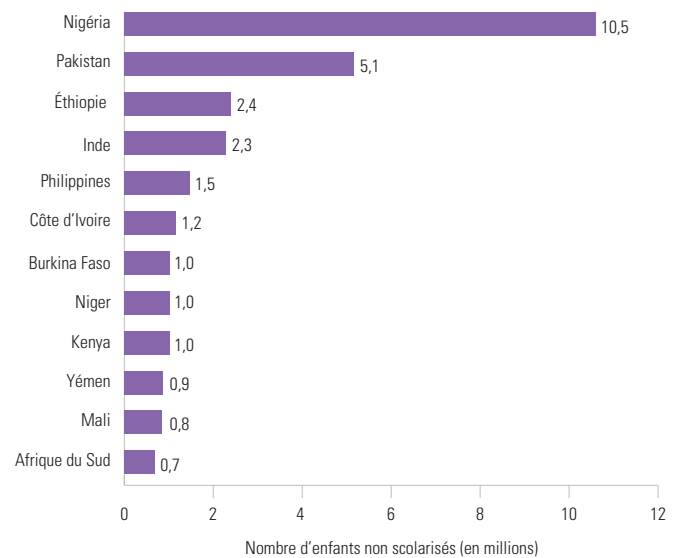
Répartition des enfants non scolarisés selon qu'ils ont ou non été à l'école, et par groupe de revenu du pays, 2010



Source : base de données de l'ISU.

Figure 1.12 : Près de la moitié des enfants non scolarisés du monde vivent dans seulement douze pays

Nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire, en 2010 ou pendant l'année la plus proche



Source : annexe, tableau statistique 5.

Douze pays représentent à eux seuls 47 % de la population mondiale d'enfants non scolarisés (figure 1.12). Le Nigéria, qui est en tête de la liste avec 10,5 millions d'enfants non scolarisés, a connu l'augmentation la plus forte depuis 1999. C'est l'un des quatre seuls pays, parmi ces douze, où l'effectif a augmenté en chiffres absolus. Le Nigéria compte désormais près d'un sur cinq des enfants non scolarisés du monde.

De cette liste peuvent être absents certains pays qui pourraient bien avoir de très mauvais résultats, mais n'y figurent pas faute de données. Ce sont notamment des pays à forte population, où la proportion d'enfants non scolarisés est toutefois plus faible, tels que le Bangladesh, le Brésil et la Chine. Ce sont aussi des pays qui ont souffert d'un conflit, qui a empêché des millions d'enfants de jouir de leur droit à l'éducation ; c'est le cas de l'Afghanistan, de la République démocratique du Congo, de l'Iraq, de la Somalie et du Soudan pré-sécession.

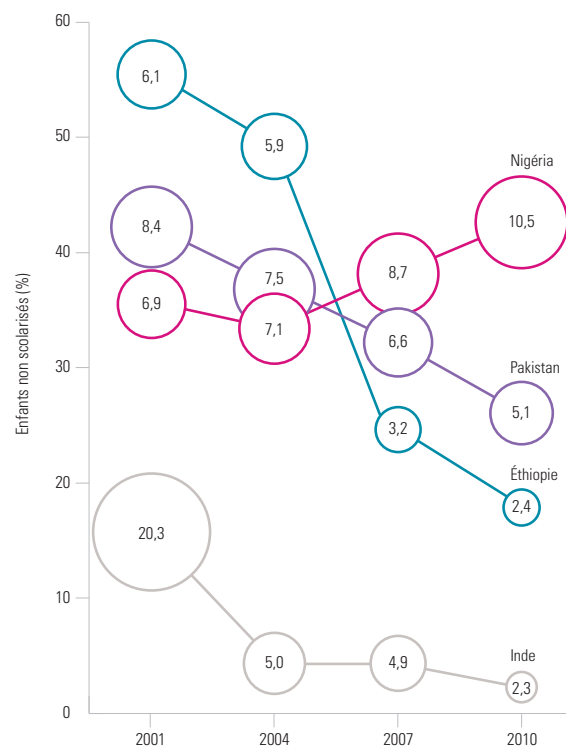
Pour ce qui est de la République démocratique du Congo, l'absence de données administratives récentes est compensée par d'autres sources qui indiquent qu'elle est probablement au nombre des cinq pays comptant le plus d'enfants non scolarisés. Des résultats tirés d'enquêtes sur les ménages donnent à penser que la proportion d'enfants non scolarisés a baissé, passant d'environ la moitié en 2001 à un quart en 2010 (Ministère de la planification et de la reconstruction de la République démocratique du Congo, et UNICEF, 2002 ; Institut national de statistiques du la RDC et UNICEF, 2011). Mais la cohorte d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire comptant 11 millions d'enfants, la population non scolarisée reste sans doute largement supérieure à 2 millions d'enfants.

Les quatre pays qui ont enregistré les plus gros effectifs d'enfants non scolarisés ont connu des parcours différents ces dix dernières années. De 2001 à 2008, la proportion d'enfants non scolarisés en Inde a baissé, passant de 17 % à 2 %. L'Éthiopie a également connu des progrès spectaculaires, avec une réduction de plus de 60 % du nombre d'enfants non scolarisés pendant la même période.

Les progrès ont été plus lents au Pakistan, tandis qu'au Nigéria le nombre d'enfants non scolarisés a augmenté de plus de 50 %, soit 3,6 millions d'enfants non scolarisés de plus en 2010 qu'en 2000 (figure 1.13).

Figure 1.13 : Au Nigéria, l'effectif d'enfants non scolarisés est important, et il a augmenté

Pourcentage et nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire, 2001 à 2010



Notes : la taille des bulles est proportionnelle au nombre d'enfants non scolarisés. Les chiffres figurant dans les bulles indiquent le nombre d'enfants non scolarisés. Pour le Nigéria, les chiffres de 2001 sont ceux de 2000. Pour l'Inde, les chiffres de 2010 sont ceux de 2008.

Source : base de données de l'ISU.

On constate aussi des schémas contrastés de progrès/stagnation pour quatre paires de pays qui comptaient en 1999 une population moins importante, mais non négligeable, d'enfants non scolarisés (figure 1.14). Le Maroc et le Yémen ont réussi l'un et l'autre à faire substantiellement baisser la population non scolarisée. Mais les progrès du Maroc ont été plus rapides. Il a tiré profit de sa relative stabilité politique, et d'un taux d'accroissement moins rapide de la population. De plus, le Yémen a été l'un des rares pays à réduire depuis 1999 les dépenses consacrées à l'éducation, à partir il est vrai d'un niveau de départ relativement élevé. Les

Objectif 2 : Enseignement primaire universel

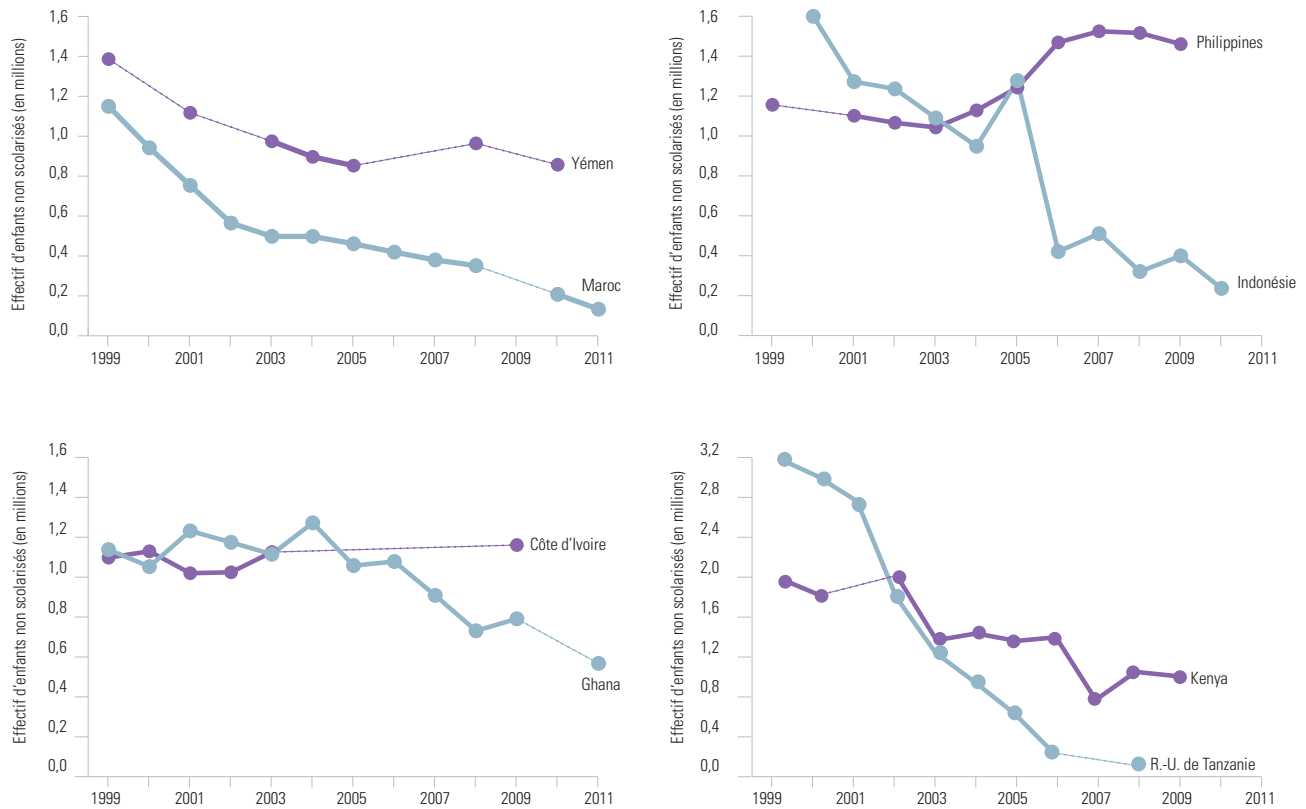
progrès de la Côte d'Ivoire n'ont pas été au niveau de ceux du Ghana. Le conflit qui a gravement touché la Côte d'Ivoire ces dix dernières années a entraîné des déplacements de population et une insécurité qui ont nui aux inscriptions à l'école.

Aux Philippines, les dépenses d'éducation ont baissé en part du revenu national, et les conflits ont continué à toucher des régions du pays, alors que la sécurité s'est améliorée en Indonésie. Enfin, si le Kenya comme la République-Unie de Tanzanie ont réalisé des progrès de taille, on peut estimer que la croissance nettement plus marquée des dépenses d'éducation en Tanzanie a été un des facteurs de la scolarisation presque universelle que ce pays a obtenue.

Même dans les pays qui ont bien progressé en direction de l'EPT, il reste des groupes à la traîne, et il faut donc adopter pour les toucher des politiques spécifiquement ciblées. En Éthiopie en 2011, la probabilité de n'être jamais allées à l'école était plus élevée pour les filles rurales pauvres. La probabilité de fréquenter l'école pour les garçons et les filles ruraux riches d'Éthiopie est analogue à celle de leurs homologues urbains – il n'y en a qu'un ou une sur dix environ qui n'en ont pas la possibilité. Mais 43 % des filles rurales pauvres âgées de 7 à 16 ans ne sont jamais allées à l'école (figure 1.15).

Figure 1.14 : Les pays où les enfants non scolarisés sont nombreux ont suivi des trajectoires différentes

Effectifs d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire dans un choix de pays, 1999 à 2011

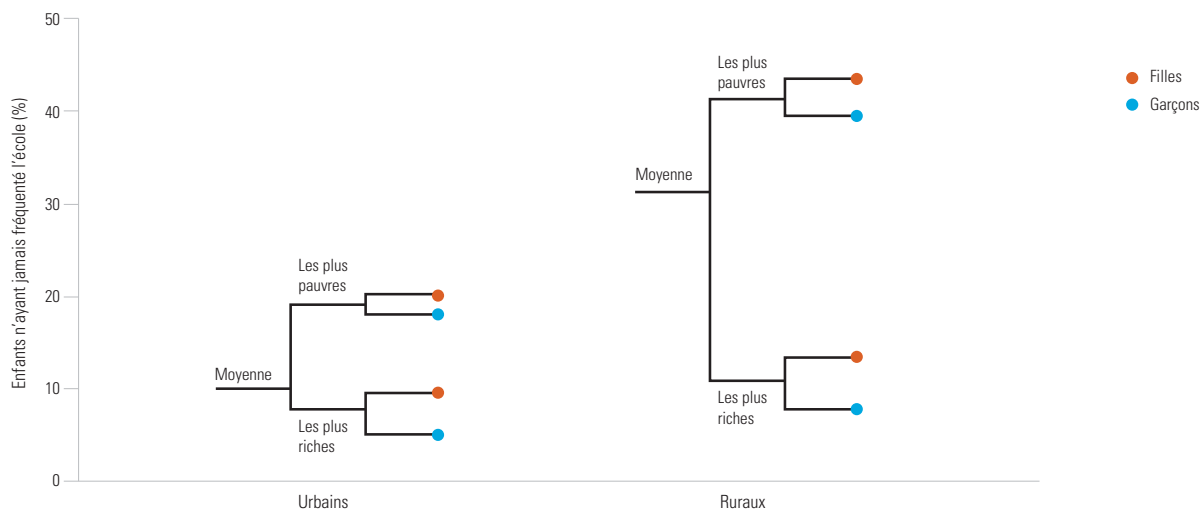


Note : les pointillés indiquent qu'il n'y avait pas de données sur les enfants non scolarisés pour cette année.

Source : base de données de l'ISU.

Figure 1.15 : En Éthiopie, c'est pour les filles rurales pauvres que la probabilité d'aller à l'école est la plus faible

Pourcentage d'enfants âgés de 7 à 16 ans n'ayant jamais fréquenté l'école, selon la situation géographique, la richesse et le sexe, Éthiopie, 2011



Note : les termes « les plus pauvres » et « les plus riches » désignent respectivement les ménages des 20 % inférieurs et supérieurs selon un indice de fortune, sauf pour les ménages urbains les plus pauvres, où le terme désigne les 40 % inférieurs.

Source : UNESCO (2012c).

Zoom 1.4 : Il est crucial d'entrer à l'école à l'âge voulu

L'entrée tardive en première année d'enseignement primaire est un gros obstacle à la réalisation de l'enseignement primaire universel, car la probabilité d'abandon avant l'achèvement du cycle est plus forte pour les enfants qui commencent l'école tardivement.

En 2010, dans 59 pays ayant communiqué des informations sur la répartition par âge des enfants entrant à l'école, 8 % environ des élèves de première année avaient deux ans ou plus que l'âge officiel d'entrée à l'école. La moyenne était nettement plus élevée dans les 23 pays d'Afrique subsaharienne ayant communiqué ces données, où 20 % des enfants commençaient l'école deux ans au moins après l'âge officiel (base de données de l'ISU). Mais il est possible que l'ampleur du problème soit sous-estimée dans les données administratives, les registres scolaires des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire ne donnant souvent pas un tableau exact de l'âge des élèves (UNESCO, 2010b).

Cette tendance à la sous-estimation est mise en évidence dans une nouvelle analyse, réalisée en vue

du présent *Rapport*, des données issues des enquêtes démographiques et sanitaires menées dans vingt-deux pays pour la période allant de 2005 à 2010. En moyenne, 38 % des élèves arrivant à l'école primaire avaient au moins deux ans de plus que l'âge officiel d'entrée à l'école. Parmi les seize pays d'Afrique subsaharienne couverts par l'analyse, la moyenne était de 41 %, soit deux fois plus que ce qui ressortait des dossiers scolaires (Delprato, 2012). Au Libéria, par exemple, 87 % environ des nouveaux élèves de première année avaient deux ans de plus que l'âge officiel, et 77 % avaient au moins trois ans de plus (figure 1.16). Cela tient en partie au conflit qu'a connu ce pays, où les enfants plus âgés souhaitent désormais avoir la possibilité d'aller à l'école. Mais la scolarisation tardive est également un problème dans des pays qui n'ont pas connu de conflit. Au Ghana, 53 % des enfants dépassaient l'âge officiel de deux ans au moins.

Les données d'enquêtes sur les ménages indiquent d'autres informations sur les caractéristiques des élèves entrant tard à l'école : on constate que la scolarisation tardive est plus fréquente dans les ménages pauvres. À Madagascar en 2008, 62 % des élèves venant des 20 %

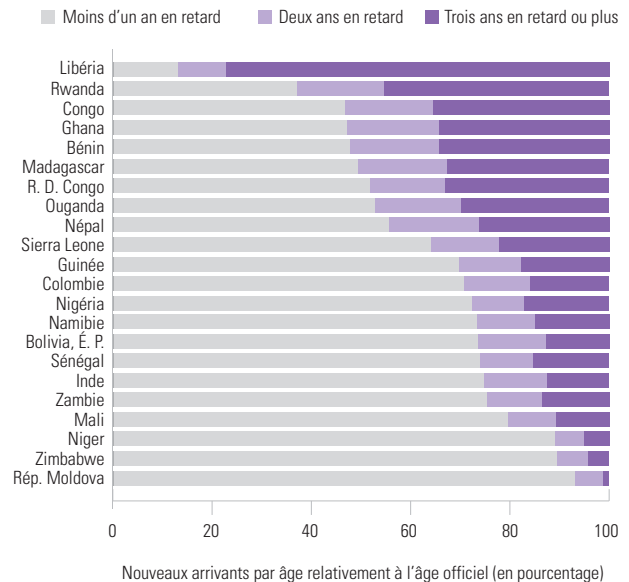
Objectif 2 : Enseignement primaire universel

les plus pauvres des ménages entraînent à l'école deux ans au moins plus tard que l'âge officiel, alors que pour les élèves venant des 20 % les plus riches des ménages, ce pourcentage n'était que de 32 %. Le schéma est le même dans les pays plus riches. En Colombie, 42 % des élèves venant des ménages les plus pauvres entraînent à l'école avec deux ans de retard, alors que la proportion n'était que de 11 % pour les élèves venant des ménages les plus riches (figure 1.17).

La pauvreté et la scolarisation tardive sont liées de différentes manières. La probabilité est plus forte que les enfants pauvres habitent plus loin de l'école, et il arrive souvent que les transports soient trop coûteux pour eux. Certains ne vont pas à l'école avant de pouvoir parcourir à pied de grandes distances. Les parents peuvent aussi s'inquiéter de leur sécurité, surtout pour les filles, quand il y a beaucoup de chemin à faire jusqu'à l'école. Il est possible en outre que les parents pauvres soient moins avertis de l'importance qu'il y a à entrer à l'école au bon âge, surtout quand ils n'ont pas eux-mêmes beaucoup d'expérience de l'école. Enfin, les enfants pauvres sont moins bien nourris, et en moins bonne santé, de sorte qu'ils ont moins la possibilité d'entrer à l'école à temps.

La scolarisation tardive retentit sur l'achèvement du cycle d'enseignement. Dans les pays analysés pour le présent *Rapport*, on constate que pour les enfants qui ont l'âge voulu, la probabilité d'abandon scolaire est plus faible que pour ceux qui ont au moins deux ans de plus, et la différence se creuse tout au long du cycle primaire (Delprato, 2012). En Zambie en 2007, par exemple, parmi les enfants qui avaient l'âge officiel

Figure 1.16 : L'entrée tardive à l'école primaire est un problème très répandu dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire
Répartition des nouveaux arrivants par rapport à l'âge officiel d'entrée à l'école dans certains pays, 2005 à 2010

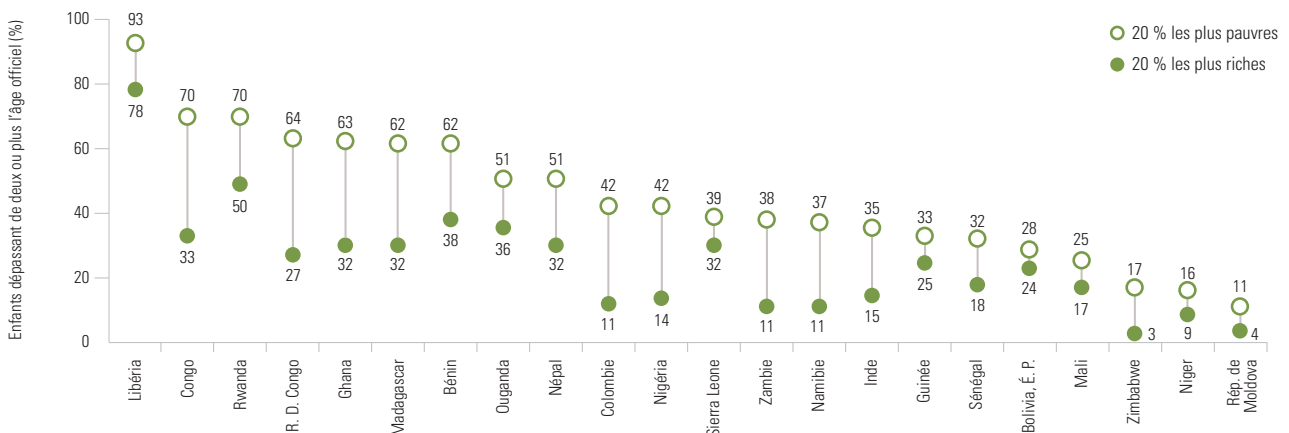


Note : la catégorie « moins d'un an en retard » comprend les enfants qui sont inscrits à temps ou avant l'âge officiel.
Source : Delprato (2012), à partir de données issues des enquêtes démographiques et sanitaires.

correspondant à leur année d'études, environ 2 % abandonnaient en première année et en troisième année. En revanche, parmi ceux qui dépassaient de deux ans au moins l'âge voulu, 5 % abandonnaient en première année et 8 % en troisième année (figure 1.18).

Figure 1.17 : La scolarisation tardive est plus répandue parmi les enfants défavorisés

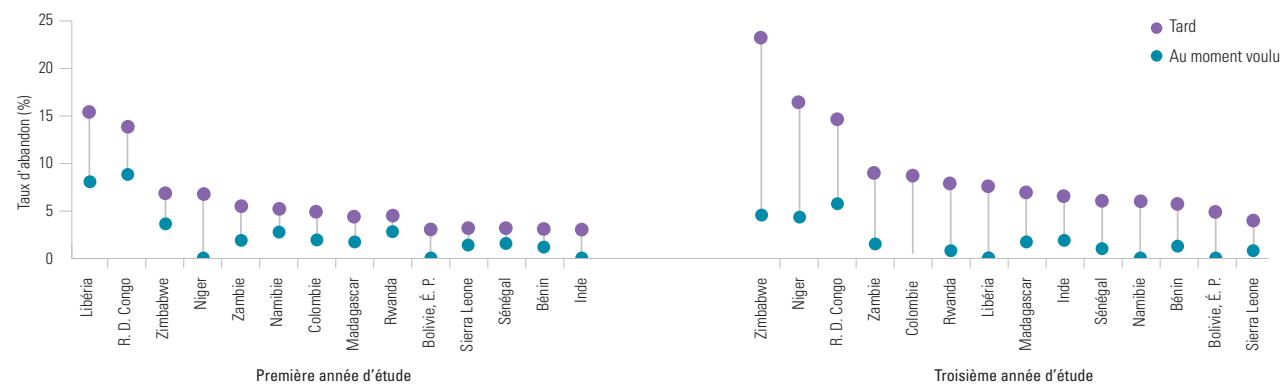
Pourcentage d'enfants fréquentant la première année d'école primaire dépassant de deux ans ou plus l'âge officiel d'entrée à l'école, selon la fortune, choix de pays



Source : Delprato (2012), à partir de données issues des enquêtes démographiques et sanitaires.

Figure 1.18 : La probabilité d'abandon scolaire est plus forte pour les élèves dépassant l'âge officiel de leur année d'étude

Taux d'abandon par année d'étude, élèves de l'âge officiel comparés à ceux dépassant l'âge officiel de deux ans au moins, choix de pays, 2005 à 2010



Source : Delprato (2012), à partir de données des enquêtes démographiques et sanitaires.

La scolarisation tardive augmente la probabilité d'abandon de plusieurs manières. Premièrement, s'il y a de grandes différences d'âge dans une même classe, les plus âgés sont défavorisés parce que les méthodes pédagogiques, le cursus et le matériel scolaire sont prévus pour des enfants plus jeunes, qui avancent plus lentement (Lewin, 2007). Deuxièmement, une grande différence d'âge est agaçante pour les plus âgés, qui peuvent avoir l'impression de ne pas pouvoir s'intégrer socialement dans la classe. Troisièmement, il est plus probable pour les enfants plus âgés venant de ménages pauvres qu'ils aient besoin de travailler. Quatrièmement, s'agissant des filles, celles qui commencent tard atteignent dans certains pays l'âge moyen au mariage avant d'avoir achevé le cycle d'enseignement de base (Brown, 2012). Au Nigéria, environ une fille sur six âgées de 20 à 24 ans étaient mariées ou en couple avant d'avoir atteint 15 ans. Parmi les filles âgées de 15 à 19 ans, il n'y avait que 2 % de celles qui étaient mariées qui étaient scolarisées, contre 69 % de celles qui n'étaient pas mariées (UNICEF, 2011c). Dans les pays pour lesquels il y avait des données administratives pour 1999 et pour 2010, on a des raisons de penser que le pourcentage d'enfants dépassant l'âge voulu a baissé ces dernières années. En Éthiopie par exemple, il a reculé de 50 % à 19 %.

Les données d'enquêtes sur les ménages ne montrent toutefois pas que ce soient les pauvres qui en bénéficient les premiers. De 2003 à 2008, par exemple, au Ghana et à Madagascar, la baisse du nombre d'enfants entrant tard à l'école a été deux fois plus marquée dans le quintile de ménages les plus riches que dans le quintile de ménages les plus pauvres (Delprato, 2012).

La scolarisation tardive pose des problèmes particulièrement ardues aux décideurs ; elle appelle des interventions sur deux fronts. Pour la prévenir, il faut que les gouvernements sensibilisent mieux les parents par des campagnes de publicité, et construisent des écoles plus proches des lieux de résidence. Pour atténuer les répercussions d'une arrivée tardive, il faut former les enseignants à tenir compte des besoins d'apprentissage des élèves plus âgés.

Zoom 1.5 : La progression dans le cycle primaire varie entre pays et dans un même pays

À mesure qu'approche 2015, il est crucial de suivre les tendances de la progression jusqu'à la dernière année d'école primaire. Il y a de nombreux enfants qui, bien qu'ayant la possibilité d'entrer à l'école, ne sont pas en mesure d'achever le cycle de l'enseignement primaire. En suivant les cohortes, on obtient une perspective globale des chances non seulement d'entrer à l'école, mais aussi d'y rester jusqu'à la fin du cycle primaire.

Les données d'enquêtes sur les ménages relatives à la fréquentation scolaire permettent de se faire une bonne idée des caractéristiques des enfants qui n'arrivent pas à entrer dans le cycle primaire ou à l'achever. À partir d'une cohorte de 100 enfants, ces données permettent de suivre leur entrée à l'école et leur progression dans le cycle primaire jusqu'à l'achèvement. Pour qu'un pays parvienne à l'EPU, le taux d'achèvement attendu pour la cohorte serait de 100. Mais les pays sont nombreux à être éloignés de cet idéal, et ce sont les plus pauvres qui en sont le plus loin.

En Ouganda par exemple, 97 sur 100 des enfants des ménages les plus riches entrent à l'école, contre 90 sur 100 des enfants des ménages les plus pauvres. À la fin du cycle, la différence s'est encore creusée, puisque 80 sur 100 des enfants les plus riches achèvent le cycle, contre 49 sur 100 des plus pauvres (figure 1.19).

Les inégalités entre les enfants les plus riches et les plus pauvres – que ce soit pour l'accès à l'école, la progression dans le cycle primaire ou pour les deux – prennent différentes formes. La République démocratique du Congo, l'Inde et le Kenya ont des schémas analogues à ceux de l'Ouganda, où l'inégalité est manifeste tout au long du cycle, depuis l'accès jusqu'à l'achèvement. Dans certains pays d'Afrique de l'Ouest, l'accès manifeste des inégalités, mais une fois à l'école, la progression des enfants dans le cycle est à peu près la même.

Au Nigéria, la plupart des enfants des ménages riches commencent l'école, ce qui n'est le cas que pour 30 sur 100 enfants des ménages les plus pauvres. Mais une fois à l'école, ils ont de bonnes chances d'y rester jusqu'à la fin du cycle. En Colombie, au Congo, au Rwanda et en Zambie, la plupart des enfants, riches ou pauvres, entrent à l'école primaire. Mais ceux des ménages riches ont de meilleures chances d'y rester. Au Rwanda, il n'y a que 58 sur 100 enfants pauvres entrés à l'école qui parviennent jusqu'en dernière année, contre 76 sur 100 pour les plus riches.

D'autres caractéristiques, par exemple l'endroit où vit un enfant, peuvent également influencer sur le fait qu'un enfant entre ou non à l'école et achève ou non le cycle primaire. En Inde, l'admission et la progression varient selon les États, elles sont élevées au Tamil Nadu et faibles au Gujarat (figure 1.20).

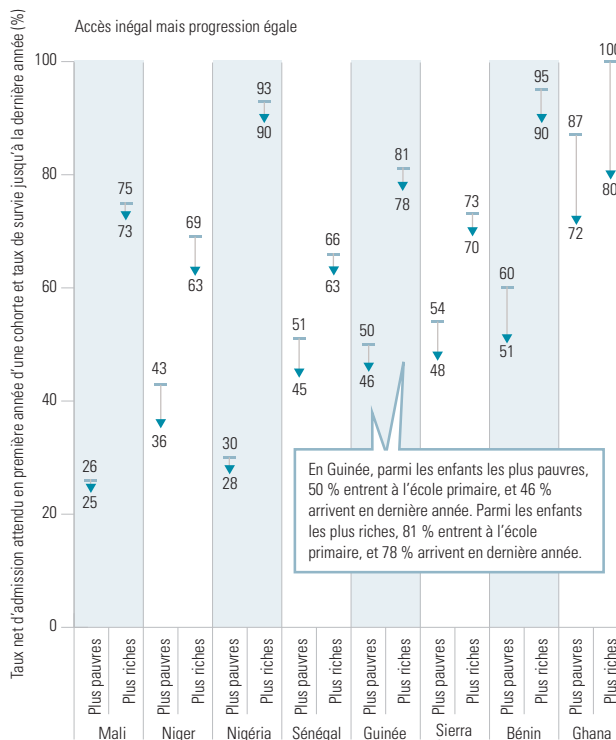
À comparer l'admission et la progression sur une période de cinq à six ans, on constate que les pays peuvent faire de grands progrès en un temps court, mais aussi que les progrès ont été plus lents qu'il n'aurait fallu pour parvenir à l'EPU, surtout dans les pays qui en sont le plus loin (figure 1.21).

Au Népal, par exemple, l'admission en première année s'est améliorée, passant de 88 sur 100 en 2001 à 98 sur 100 en 2006. Une fois entrés à l'école, les enfants ont de meilleures chances aussi d'y rester : durant ces cinq ans, le taux de survie jusqu'à la dernière année d'école primaire est passé de 78 à 91 sur 100 élèves. La Zambie a également obtenu une amélioration de l'admission et de la survie jusqu'en dernière année. Le Ghana a grandement amélioré la proportion d'enfants entrant à l'école, mais il n'y avait en 2008 que quatre enfants sur cinq de chaque cohorte qui persévéraient jusqu'à la fin du cycle – soit le même taux de survie qu'en 2003.

Le Zimbabwe a reculé : en 1999, la plupart des enfants entraient à l'école, mais en 2005, la proportion était descendue à 89 sur 100. Le taux de survie a baissé encore plus, de 85 en 1999 à 71 en 2005. Au Mali, où le problème, pour l'EPU, est plus dans l'admission que dans la rétention, il n'y a pas eu de progrès entre 2001 et 2006, et la proportion d'enfants entrant à l'école et achevant le cycle primaire n'était encore en 2006 que de 40 sur 100.

Il ne reste que peu de temps avant le terme fixé pour l'EPT - 2015 : le moyen le plus efficace de s'approcher de l'EPU est probablement d'intervenir dans l'ensemble du système pour réduire les obstacles à la scolarisation et à la progression des enfants défavorisés. Dans les pays où le principal obstacle est la première admission à l'école, il y a lieu de s'attaquer à des éléments tels que les droits de scolarité ou la distance entre la maison et l'école. Si le problème est plutôt de retenir les enfants à l'école une fois qu'ils y sont entrés, il faut que les stratégies visent aussi le contexte de l'apprentissage, en s'assurant en particulier que tous les élèves ont bien les articles scolaires voulus.

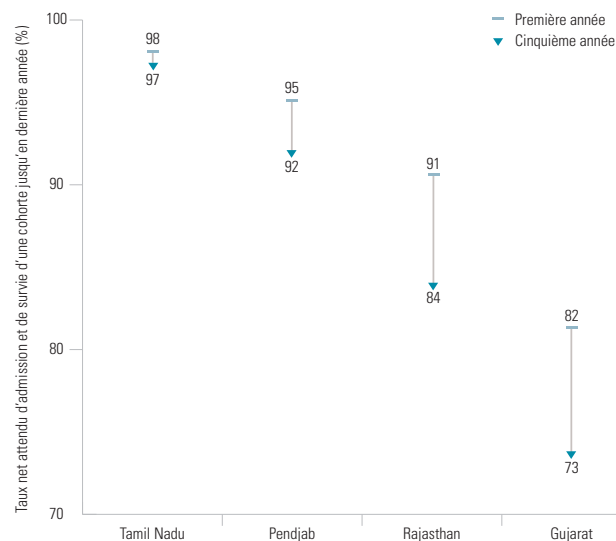
Figure 1.19 : L'inégalité d'accès à l'enseignement primaire et d'achèvement du
Taux net d'admission attendu en première année d'une cohorte et taux de survie jusqu'à



Source : Delprato (2012), à partir de données des enquêtes démographiques et sanitaires.

Figure 1.20 : Des schémas différents d'accès et de progression peuvent coexister dans un même pays

Taux net attendu d'admission d'une cohorte en première année, et de survie jusqu'en dernière année d'école primaire, pour un choix d'États de l'Inde, 2005/06



Source : Delprato (2012), à partir de données des enquêtes démographiques et sanitaires.

Objectif 2 : Enseignement primaire universel

cycle est très marquée entre les plus pauvres et les plus riches

la dernière année d'école primaire, selon la fortune, pour un choix de pays, 2005 à 2010

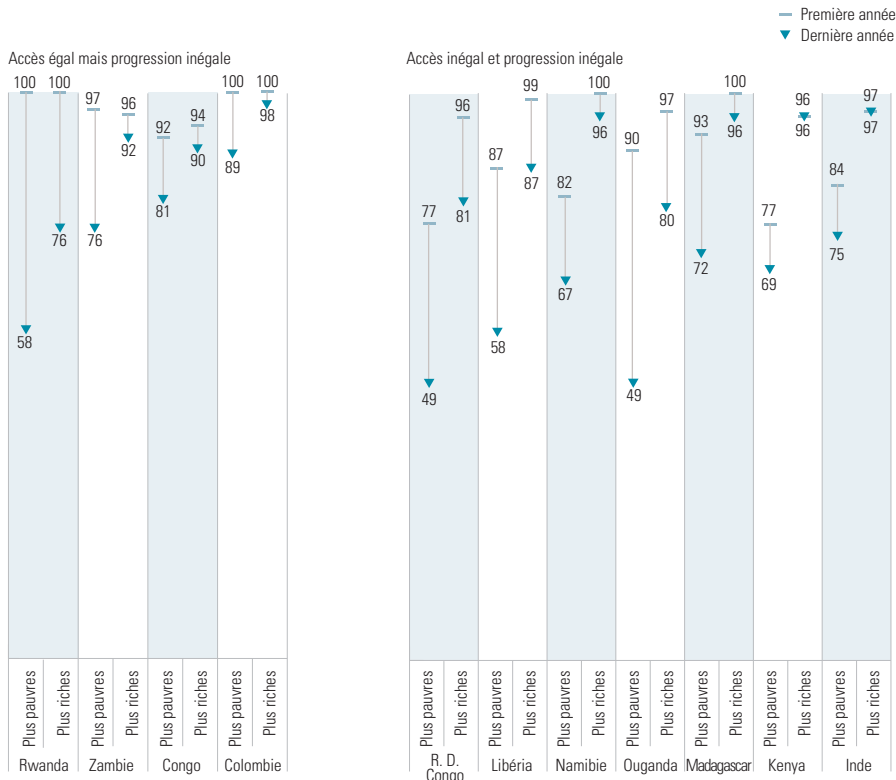
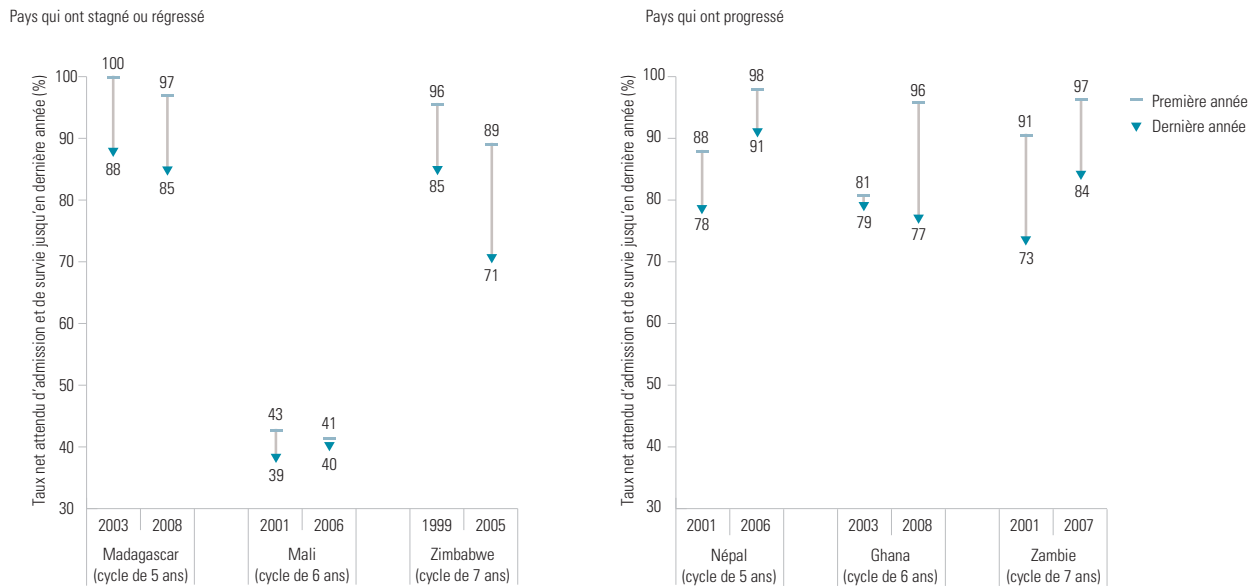


Figure 1.21 : Les pays peuvent faire des progrès en peu de temps, mais ils peuvent aussi perdre du terrain

Taux net attendu d'admission d'une cohorte en première année, et de survie jusqu'en dernière année d'école primaire, pour un choix de pays, 1999 à 2008



Source : Delprato (2012), à partir de données des enquêtes démographiques et sanitaires.

Regard sur les politiques publiques : Réduire les coûts de l'école primaire pour les plus pauvres

La suppression des droits de scolarité formels ne suffit pas à améliorer l'accès des plus pauvres à l'école primaire

La stagnation des progrès en direction de l'enseignement primaire universel fait une priorité urgente de l'action ciblant les familles les plus pauvres, car ce sont leurs enfants qui risquent le plus de ne pas avoir accès à l'éducation. Ces ménages ne disposent que de très maigres revenus pour leurs besoins alimentaires et sanitaires de base et pour l'éducation.

On montre dans la section qui suit qu'il est certes indispensable de supprimer les droits de scolarité formels pour ouvrir plus largement aux ménages pauvres l'accès à l'école primaire, mais en insistant sur le fait que seule, la mesure n'est pas suffisante. Il reste de nombreux autres frais, dont on constate qu'ils sont prohibitifs pour les ménages les plus pauvres. Les ménages riches, eux, peuvent payer des cours supplémentaires ou l'école privée⁷.

Les contraintes financières jouent dans les décisions concernant la scolarisation

Les parents et les gardiens tiennent compte de considérations économiques, sociales et culturelles lorsqu'ils évaluent les coûts et les avantages de la scolarisation de leur fils ou de leur fille dans l'enseignement primaire. Aux coûts directs de l'éducation, tels que les droits de scolarité formels, les uniformes et les transports, s'ajoutent pour les familles des coûts d'opportunité indirects, notamment la perte du revenu que pourrait apporter l'enfant s'il était envoyé au travail.

L'analyse des enquêtes sur les ménages dans huit pays montre que les parents voient dans les coûts financiers de l'éducation le facteur le plus important lorsqu'ils décident d'envoyer

Tableau 1.4 : Les contraintes financières jouent lorsqu'un ménage décide d'envoyer ou non un enfant à l'école

Raisons données par les parents ou les tuteurs pour expliquer que des enfants en âge de fréquenter l'école ne sont pas scolarisés (en pourcentage)

Raison de ne pas fréquenter l'école	N'ont jamais fréquenté l'école primaire ¹					Ont abandonné l'école primaire					Nombre d'enfants non scolarisés (000)
	Coût	Travail	Distance	Pas nécessaire	Divers	Coût	Travail	Distance	Pas nécessaire	Divers	
Réponse unique											
Afrique du Sud, 2007	26	6	9	1	57	10	0	11	5	74	679
Bangladesh ² , 2008	...	...	...	...	...	25	5	10	24	36	...
Indonésie, 2009	44	3	2	0	52	52	5	5	2	36	236
Iraq, 2007	5	0	6	41	48	11	4	11	49	25	...
Ouganda, 2007	15	21	13	25	25	47	4	1	21	27	623
R.-U. Tanzanie, 2007	5	8	10	12	64	6	15	4	43	32	137
Réponses multiples³											
Égypte ⁴ , 2005-06	61	34	6	38	—	33	20	11	61	—	368
Nigéria, 2010	27	34	34	9	—	33	17	8	27	—	10 542

Notes : 1. S'agissant des enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école primaire, les cas où les parents ont affirmé que leur enfant était trop jeune pour aller à l'école ont été exclus, l'hypothèse étant qu'à terme, ces enfants seraient scolarisés. 2. Pour le Bangladesh, les résultats concernent tous les enfants non scolarisés (qu'ils n'aient jamais été admis ou qu'ils aient abandonné). 3. Dans les enquêtes à réponses multiples, le total des réponses n'est pas égal à 100 %, et la catégorie « divers » n'est pas applicable. 4. Pour l'Égypte, les résultats concernent les enfants ayant abandonné le cycle inférieur de l'école secondaire.

Sources : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi de l'EPT (2012)* à partir de données des enquêtes sur les ménages ci-après : Indonésie : enquête socioéconomique nationale de 2009 ; Iraq : enquête socioéconomique de 2007 ; Afrique du Sud : enquête sur la dynamique du revenu national de 2008 ; Tanzanie : enquête sur le budget des ménages de 2007 ; Ouganda : enquête nationale sur les ménages de 2005/06 ; les données sont extraites des rapports d'enquête pour le Bangladesh (Nath et Chowdhury, 2009), l'Égypte (El-Zanaty et Gorin, 2007) et le Nigéria (Commission nationale de la population du Nigéria et RTI International, 2011) ; annexe, tableau statistique 5.

7. La présente section est en partie issue de Nordstrum (2012b).

Objectif 2 : Enseignement primaire universel

ou non leurs enfants à l'école (tableau 1.4)⁸. En Indonésie, par exemple, 47 % des parents dont les enfants n'ont jamais fréquenté l'école primaire, et 57 % de ceux dont les enfants l'ont abandonnée ont donné pour principale raison soit le coût, soit le travail. Au Nigéria, pays qui compte le plus grand nombre d'enfants non scolarisés, pour un tiers des enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école, la raison était qu'ils travaillaient, et pour un tiers de ceux qui ont abandonné l'école, c'était à cause des coûts directs.

Même lorsque l'importance des facteurs financiers n'apparaît pas immédiatement, il est probable qu'ils jouent. En Iraq par exemple, 41 % des parents dont les enfants n'ont jamais été inscrits à l'école, et 49 % de ceux dont les enfants ont abandonné ont dit avoir pris cette

décision parce qu'ils estimaient que l'éducation n'était pas nécessaire. Ce point de vue venait sans doute de l'impression que les coûts de l'éducation sont plus importants que les avantages à en tirer, tels qu'un salaire plus élevé à l'avenir.

Un autre obstacle cité par les parents était la distance entre la maison et l'école, entraînant des frais de transports. De grosses dépenses de ce type peuvent être prohibitives pour tous les ménages à l'exception des plus riches.

Le fait que les coûts sont, comme le disent les parents, une grande raison de ne pas scolariser les enfants, est confirmé par l'analyse des mêmes enquêtes, qui montrent que la probabilité de ne pas être scolarisés est beaucoup plus marquée pour les enfants

En Indonésie, la moitié des parents dont les enfants n'ont jamais fréquenté l'école ou qui l'ont abandonnée ont dit que c'était à cause soit des coûts, soit du travail

Figure 1.22 : La probabilité de n'être pas scolarisés est plus forte pour les enfants des familles les plus pauvres

Pourcentage d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire, selon le quintile de fortune/de dépenses et le sexe, pour un choix de pays

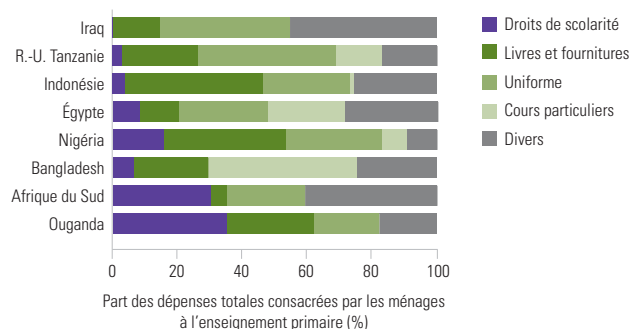


Sources : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi de l'EPT (2012) à partir de données des enquêtes sur les ménages ci-après : Bangladesh : enquête sur les revenus et les dépenses des ménages de 2010 ; Égypte : enquête sur l'éducation de 2005/06 ; Indonésie : enquête socioéconomique nationale de 2006 ; Iraq : enquête socioéconomique de 2007 ; Nigéria : enquête de 2010 sur les données relatives à l'éducation ; Afrique du Sud : enquête générale sur les ménages de 2009 ; Tanzanie : enquête démographique et sanitaire de 2010 ; Ouganda : enquête nationale sur les ménages de 2005/06.

8. L'interprétation de telles réponses aux enquêtes sur les ménages pose plusieurs problèmes. Les catégories de réponse sont fixées, et dans certains cas, lorsqu'on demande aux parents de ne donner qu'une seule raison, on risque de ne pas rendre compte de situations où peuvent jouer plusieurs facteurs. Une réponse donnée peut occulter la vraie raison. Les parents peuvent être gênés d'admettre que certains facteurs ont été décisifs. Si des réponses multiples sont admises, il devient difficile de déterminer le facteur le plus important. Il est délicat aussi de comparer les réponses de pays à pays, car les catégories de réponses peuvent n'être pas entièrement compatibles.

Figure 1.23 : Dans les huit pays analysés, les droits de scolarité représentent près de 15 % des dépenses consacrées par les ménages à l'éducation

Répartition des coûts de l'enseignement primaire par enfant, selon les types de dépenses, dans les ménages ayant des enfants à l'école primaire publique, dans un choix de pays



Sources : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi de l'EPT* (2012) à partir de données des enquêtes sur les ménages ci-après : Bangladesh : Enquête sur les revenus et les dépenses des ménages de 2010 ; Égypte : enquête sur l'éducation de 2005/06 ; Indonésie : enquête socioéconomique nationale de 2006 ; Iraq : enquête socioéconomique de 2007 ; Nigéria : enquête de 2010 sur les données relatives à l'éducation ; Afrique du Sud : enquête générale sur les ménages de 2009 ; Tanzanie : enquête nationale de 2008/09 ; Ouganda : enquête nationale sur les ménages de 2005/06.

En Ouganda, les droits de scolarité représentent jusqu'au tiers des dépenses consacrées par les ménages à l'éducation

des ménages les plus pauvres, et ce dans l'ensemble des huit pays. Au Nigéria par exemple, 62 % des enfants du quintile le plus pauvre ne fréquentaient pas l'école en 2010, alors que dans le quintile le plus riche ils n'étaient que 2 % dans ce cas (figure 1.22).

Les dépenses consacrées par les ménages à l'éducation sont très diverses

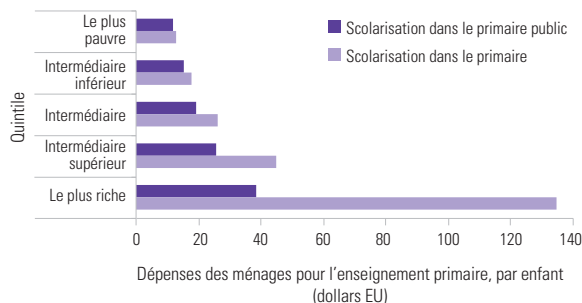
Même si une famille pauvre arrive à envoyer tous ses enfants à l'école, elle doit décider du montant des ressources qu'elle consacrerait à améliorer leurs chances d'achever le cycle et de réussir leurs études. Cette décision est influencée par l'argent immédiatement disponible, et la nécessité d'arbitrer entre l'éducation et les autres besoins élémentaires.

Une étude des dépenses des ménages dans quinze pays d'Afrique subsaharienne pendant la période 2001–2007 montre que les ménages consacraient en moyenne 4,2 % des dépenses totales à l'éducation, le quintile le plus riche y consacrant 5,4 % et le quintile le plus pauvre 2,6 % (Foko *et al.*, 2012).

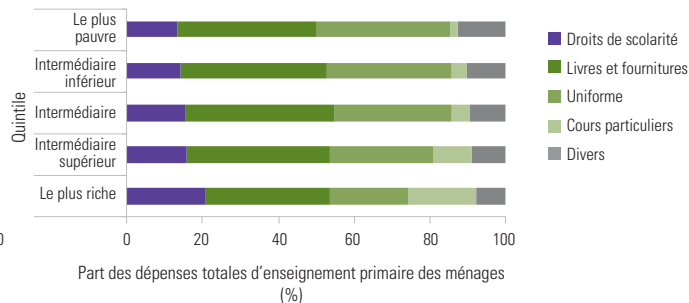
Les coûts directs comprennent généralement des sommes à verser obligatoirement à l'école et d'autres types de redevances, dont certains peuvent n'avoir pas été sanctionnés par la loi. Ils comprennent aussi les dépenses inévitables liées à la scolarisation, d'un montant plus ou moins fixe, dont le coût des uniformes et des manuels. Les autres coûts peuvent varier en fonction de la situation de la famille (transports, par exemple), ou correspondre à des dépenses facultatives servant à améliorer la qualité de l'expérience scolaire (cours particuliers supplémentaires...).

Figure 1.24 : Au Nigéria, les ménages riches dépensent plus pour améliorer la qualité de l'expérience scolaire de leurs enfants

A. Coûts de l'enseignement primaire par enfant, en dollars EU selon le quintile de richesse, Nigéria 2010



B. Répartition des coûts de l'enseignement primaire par enfant, par type de dépenses, dans les ménages ayant des enfants à l'école primaire publique, selon le quintile de richesse, Nigéria 2010



Sources : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi de l'EPT* (2012) à partir de l'enquête de 2010 sur les données relatives à l'éducation du Nigéria, de Commission nationale de la population du Nigéria et de RTI International (2011).

Sept des huit pays analysés pour le présent *Rapport* ont en principe supprimé les droits de scolarité⁹. Néanmoins, les droits de scolarité et les autres frais représentent dans ces huit pays près de 15 % des dépenses consacrées à l'éducation par les ménages ayant des enfants dans les écoles primaires publiques. En Afrique du Sud et en Ouganda, les droits de scolarité représentent jusqu'au tiers des dépenses totales consacrées par un ménage à l'enseignement primaire par enfant. Parmi les autres coûts directs habituels, en moyenne, dans les huit pays, les livres et les fournitures représentent environ un quart des dépenses, les uniformes un autre quart, et les cours privés supplémentaires un huitième environ (figure 1.23).

Les ménages riches dépensent beaucoup plus par enfant que les ménages pauvres. Parmi les ménages ayant des enfants à l'école primaire publique, cela va d'environ deux fois et demie plus en Iraq et en République-Unie de Tanzanie à près de huit fois plus en Afrique du Sud. Et la différence devient encore bien plus marquée si l'on inclut les ménages dont les enfants fréquentent une école privée. Au Nigéria, le quintile le plus riche des ménages dépense en moyenne plus de trois fois plus par enfant à l'école primaire publique que le quintile le plus pauvre, et plus de dix fois plus si on prend en compte les enfants des écoles primaires publiques et privées. Il y a environ 66 % des enfants des ménages les plus riches qui fréquentent des écoles privées. Les dépenses par élève d'un ménage riche s'élèvent en moyenne à 135 dollars EU, mais à 39 dollars EU seulement dans les écoles publiques. On peut comparer avec le pourcentage d'enfants des ménages les plus pauvres qui fréquentent une école privée : ils ne sont que 6 % dans ce cas. Pour la majorité des enfants de ces ménages qui vont à l'école publique, les dépenses n'atteignent pas 12 dollars EU par enfant (figure 1.24A).

La composition des dépenses d'enseignement primaire des ménages est également différente selon qu'il s'agit d'un ménage

pauvre ou riche, même si ce dernier envoie ses enfants uniquement à l'école publique. Les ménages plus riches dépensent plus pour des articles ou des services non obligatoires qui améliorent l'expérience scolaire des enfants – fournitures plus abondantes et de meilleure qualité, ou cours supplémentaires. Les dépenses consacrées à l'école publique au Nigéria manifestent certaines de ces caractéristiques (figure 1.24B). Les ménages les plus riches consacrent une part nettement plus importante de leurs dépenses d'enseignement primaire aux cours privés supplémentaires (18 %) que les ménages les plus pauvres (2 %).

Le montant dépensé par enfant pour la scolarisation peut aussi varier dans un même ménage. Du fait de la discrimination fondée sur le sexe, il peut arriver que les enfants d'un même ménage n'en bénéficient pas à égalité. Ce type de discrimination peut fonctionner de diverses manières. Dans certains pays, il est plus probable que les filles ne soient pas scolarisées, et que pour elles, les dépenses d'enseignement soient donc nulles, surtout dans les ménages les plus pauvres, comme le montrent les cas de l'Égypte, de l'Iraq et du Nigéria (figure 1.22). Une fois les filles entrées à l'école, les dépenses peuvent être moins élevées pour elles que pour les garçons. En Inde par exemple, on a peu de raisons de penser qu'il existe une discrimination pour ce qui est des décisions de scolariser ou non les enfants dans le primaire, mais on en a de supposer que les décisions de dépenses d'enseignement favorisent les garçons dans des États comme l'Andhra Pradesh et le Madhya Pradesh (Azam et Kingdon, 2011; Zimmermann, 2012).

Supprimer les coûts directs peut aider les ménages pauvres à envoyer leurs enfants à l'école primaire

La suppression des droits de scolarité formels est une mesure fondamentale en direction de l'EPU, mais seule elle n'est pas suffisante. Il faut en suivre l'application pour s'assurer qu'il n'est pas réintroduit de droits de manière indirecte, les écoles cherchant à compenser la perte de financement. Il faut aussi des mesures pour que la suppression des droits de scolarité n'ait pas

Au Nigéria, 66 % des enfants riches fréquentent une école privée, contre tout juste 6 % des enfants pauvres

9. L'Afrique du Sud est le seul des huit pays qui n'ait pas entièrement supprimé les droits de scolarité ; toutefois elle les a supprimés pour les 6 % les plus pauvres des collectivités.

CHAPITRE 1

pour effet de renforcer les inégalités entre ceux qui peuvent payer une éducation de meilleure qualité et ceux qui n'en ont pas les moyens. Les droits de scolarité ne représentant qu'une partie des coûts scolaires, et d'autres coûts directs et indirects empêchant souvent de mettre les enfants à l'école, il faut prévoir des stratégies supplémentaires pour aider les ménages pauvres.

Suppression des droits de scolarité

Les pays sont nombreux à avoir éliminé les droits de scolarité officiels, suivant l'engagement inscrit dans le Cadre d'action de Dakar visant l'enseignement primaire sans droits de scolarité ni autres frais. La suppression des droits a eu un effet positif marqué sur les inscriptions, dans l'année de la suppression ou les années suivantes (figure 1.25). Au Burundi, par exemple, le taux brut d'inscription était de 83 % en 2004, l'année qui a précédé la suppression des droits ; il est monté à 88 % l'année où les droits ont été éliminés comme il avait été promis lors de l'élection après le conflit, et en 2009 il était de 147 %.

Les pays introduisent généralement des exemptions de droits applicables à tous. En Inde par exemple, la loi sur le droit à l'éducation s'applique à tous les enfants âgés de 6 à 14 ans (encadré 1.3). La suppression des droits est analogue à un transfert de ressources publiques, rendues aux familles des enfants en âge de fréquenter l'école primaire. Ce transfert profite de manière disproportionnée aux ménages les plus pauvres, et ce pour deux raisons : ce sont ceux qui risquaient le plus d'être exclus de l'éducation faute de pouvoir acquitter les droits, et ils ont souvent plus d'enfants en âge d'aller à l'école primaire. Dans les zones rurales du Kenya, c'est le quintile le plus pauvre de ménages qui a tiré le plus d'avantage de la suppression des droits (sa part a été de 21 % en 2004, et de 30 % en 2007), les enfants nouvellement inscrits à l'école étant surtout des enfants pauvres (Muyanga *et al.*, 2010).

L'Afrique du Sud a procédé d'une autre façon, en supprimant progressivement les droits en fonction des revenus, et en ciblant d'abord

les ménages pauvres. Mais même lorsque les informations nécessaires pour cibler efficacement les ménages sont disponibles, certains enfants pauvres restent exclus. La réglementation « No Fee Schools » [Écoles exemptes de droits] a d'abord éliminé les droits de scolarité en 2007 dans les écoles desservant les 40 % les plus pauvres des enfants, puis, deux ans plus tard, a étendu la suppression à celles desservant les 60 % les plus pauvres. Les écoles étaient généralement classées en fonction du niveau de pauvreté du district qui en relevait, mais chaque province a modulé le classement à partir des informations encore plus détaillées disponibles à l'échelon local (Wildeman, 2008). Seulement, il y a aussi des enfants pauvres qui habitent des districts scolaires où les écoles continuent à percevoir des droits : selon les données d'enquêtes sur les ménages, il n'y avait en 2009 que 65 % des enfants du quintile le plus pauvre qui bénéficiaient de l'exemption de droits (Nordstrum, 2012a).

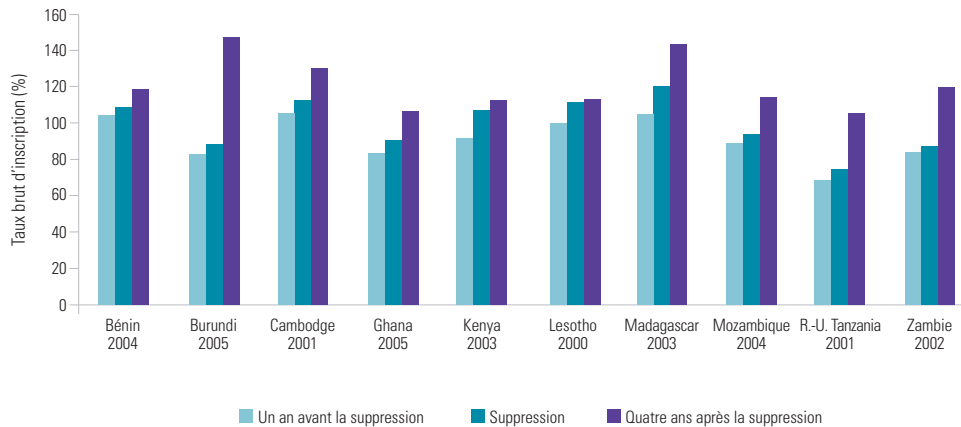
Si l'expérience de suppression des droits a donné des résultats généralement positifs, il reste encore beaucoup d'enfants de ménages pauvres qui n'arrivent pas au bout du cycle primaire, ce qui donne à penser qu'il y a d'autres facteurs d'exclusion, notamment financiers. Dans bien des cas, la suppression des droits ne vise que les droits de scolarité. Autrement dit, il reste pour les ménages d'autres frais à acquitter. Le Nigéria, par exemple, a annoncé une initiative d'éducation universelle de base en 1999 et fait adopter la loi correspondante en 2004 (Obanya, 2011). Les droits de scolarité ont été supprimés, mais 10 % des parents déclaraient en 2010 acquitter des droits sous une forme ou une autre. Environ 57 % des parents ont déclaré aussi verser une cotisation obligatoire à l'association parents-enseignants, et 40 % de plus devaient verser des droits d'examen (Commission nationale de la population du Nigéria, et RTI International, 2011).

Bien que la suppression des droits de scolarité ait contribué à élargir l'accès des enfants pauvres à l'école, le fait que les riches sont en mesure d'acquitter les autres frais peut

En Ouganda, malgré la suppression des droits de scolarité, l'écart s'est creusé entre les dépenses des riches et celles des pauvres

Figure 1.25 : La suppression des droits de scolarité a fait augmenter la fréquentation des écoles primaires

Taux brut d'inscription dans l'enseignement primaire avant et après la suppression des droits, dans un choix de pays



Source : base de données de l'ISU.

Encadré 1.3 : La Loi sur le droit à l'éducation en Inde

L'Inde a fait des progrès énormes en réduisant le nombre d'enfants non scolarisés de 20 millions en 2000 à 2 millions en 2008. C'est une décision de la Cour suprême qui a lancé en 1993 l'effort visant à inscrire dans la législation le droit à l'éducation pour tous les enfants : la décision portait du principe que nul ne peut vivre dans la dignité sans éducation, et qu'elle doit donc être un droit fondamental. En 2002, le 86^e amendement à la Constitution a annoncé une loi rendant l'éducation gratuite et obligatoire. Il a fallu sept ans de plus au gouvernement pour faire adopter la loi relative au droit des enfants à l'éducation gratuite et obligatoire. Cette loi est entrée en vigueur en avril 2010, regroupant les lois existantes sur l'éducation obligatoire de différents États du pays.

Il n'a pas été entièrement simple d'appliquer la législation. Le partage des responsabilités financières nécessitées par les normes scolaires imposées par la loi a donné lieu à des dissensions entre l'administration centrale, celles des États et les collectivités locales. La pratique du suivi a montré qu'il n'était pas facile non plus. La loi donnait la possibilité d'engager des poursuites contre les institutions ou les personnes qui

pouvaient avoir contrevenu au droit des enfants à l'éducation. La Commission nationale de protection des droits de l'enfant, organe gouvernemental chargé de suivre l'application de la loi, a reçu 2 850 réclamations visant notamment les procédures d'admission, la discrimination, l'assiduité des enseignants, les places réservées dans les écoles privées, la perception de droits et les équipements insuffisants. En mars 2012, elle n'avait toutefois apporté de solution qu'à environ un quart d'entre elles.

L'expérience de l'Inde montre que garantir à tous les enfants le droit à l'éducation gratuite obligatoire est un grand pas en avant, mais aussi qu'il est indispensable de renforcer ce droit par une réglementation claire et un financement suffisant pour qu'il puisse s'exercer. En outre, il faut régler les problèmes organisationnels de manière à pouvoir examiner les allégations de violation et engager éventuellement des poursuites.

Sources : Economic Times (2010) ; Gazette of India (2009) ; Isaac (2012) ; Little (2010) ; Mehrotra (2012) ; Taneja *et al.* (2012).

perpétuer l'inégalité dans l'expérience scolaire. Le cas de l'Ouganda offre des indications utiles. La suppression des droits en 1997 a amené une forte augmentation des inscriptions, surtout parmi les enfants les plus pauvres (Deininger, 2003). Mais l'autre conséquence a été que les ménages les plus pauvres, dont les enfants n'étaient pas scolarisés avant, ont dû consacrer une part de leurs maigres revenus aux frais scolaires autres que les droits. Les ménages riches, dont les enfants étaient déjà scolarisés, ont pu consacrer les montants économisés à d'autres frais, ce qui préservait ou même accroissait l'avantage qu'avaient déjà leurs enfants. Trois cycles de l'enquête nationale sur les ménages de l'Ouganda ont montré que les ménages riches ayant des enfants dans les écoles primaires publiques avaient augmenté les montants qu'ils consacraient à l'éducation, creusant l'écart des dépenses entre riches et pauvres : de 1999 à 2006, les dépenses par enfant sont passées de 4 dollars EU à tout juste 6 dollars EU dans les ménages les plus pauvres, mais de 46 dollars à 82 dollars EU dans les ménages les plus riches (figure 1.26).

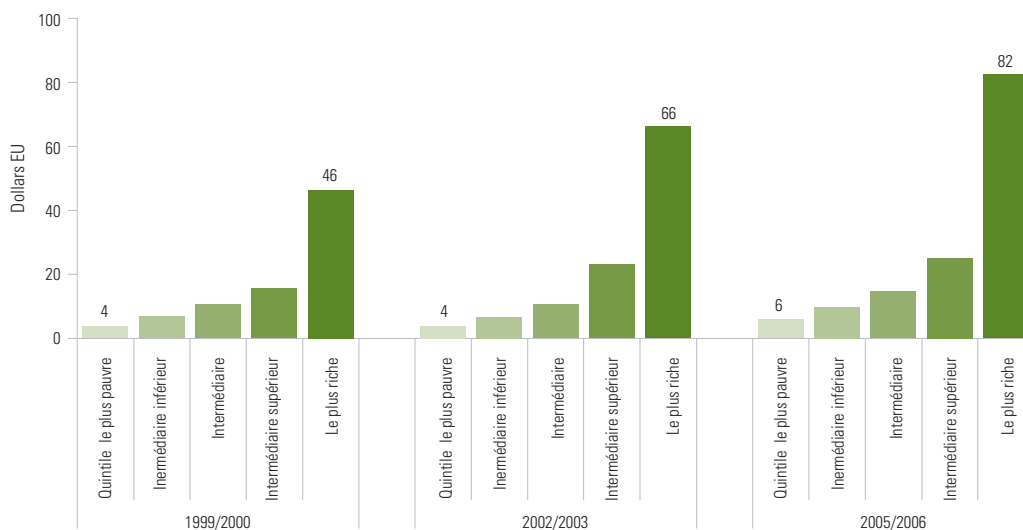
Il faut qu'à la suppression des droits s'ajoutent des allocations par enfant qui compensent pour les écoles les recettes perdues

Là où les droits de scolarité officiels ont été supprimés, il faut compenser pour les écoles la perte de ces recettes, sinon elles peuvent percevoir des droits qui constituent un fardeau analogue pour les ménages. Ou bien elles risquent de laisser détériorer la qualité – en ne faisant pas les réparations voulues aux bâtiments, par exemple, ou en achetant moins de manuels. Les allocations par enfant, qui sont des fonds alloués aux écoles en fonction du nombre d'élèves inscrits, sont un des moyens courants de répondre à cette nécessité.

Au Ghana, les droits de scolarité ont été abolis en 1995, mais les ménages étaient encore tenus d'acquitter d'autres frais. Un programme d'allocations par enfant a démarré en 2005 pour régler ce problème. Équivalent d'abord à 3 dollars EU à peu près par élève, elle a été relevée en 2008 à 4,5 dollars EU par élève (Akyeampong, 2011). Il reste encore aux ménages des frais à acquitter (examens ou association parents-enseignants), mais

Figure 1.26 : En Ouganda, l'écart des dépenses d'éducation entre les ménages riches et les ménages pauvres s'est creusé après la suppression des droits de scolarité

Dépenses d'éducation par enfant dans les ménages ayant des enfants à l'école primaire publique, Ouganda, 1999 à 2006



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi de l'EPT* (2012) à partir de trois cycles de l'enquête nationale sur les ménages de l'Ouganda.

qui ne représentent que 6 % de l'ensemble de leurs dépenses d'éducation (Akaguri et Akyeampong, 2010).

Il faut que les gouvernements manifestent clairement leur détermination, afin que les allocations par élève soient fixées au niveau voulu, que leur valeur ne s'effrite pas, et qu'elles bénéficient aux plus pauvres. Quelques exemples :

- Au Mozambique, le programme de soutien direct aux écoles (Apoio Directo às Escolas) assure aux écoles primaires des allocations pour les articles scolaires, y compris pour des articles que les ménages auraient dû précédemment payer, tels que livres et papeterie (UNICEF, 2011a). Depuis 2005, l'allocation équivaut à environ 1 dollar EU par élève d'école primaire, dont 71 % seulement est dépensé d'une manière qui réduit le coût pour les ménages, pour des articles tels que livres, papeterie et autres articles scolaires (Banque mondiale et UNICEF, 2009). On est donc amené à penser que l'allocation est très faible par rapport aux besoins.
- En République-Unie de Tanzanie, une allocation par élève a été introduite parallèlement à la suppression des droits de scolarité en 2001. Mais de 2002 à 2009, sa valeur réelle a baissé de plus de 30 %, ne représentant plus qu'environ 7 dollars EU par élève, ce qui ne suffisait pas à financer un jeu complet de manuels (Uwazi, 2010). Une enquête qui a suivi les dépenses publiques a montré aussi que le montant effectivement inscrit au budget n'était que l'équivalent de 5 dollars EU et le montant effectivement reçu par les écoles de 4,5 dollars EU (Claussen et Assad, 2010).
- En Indonésie, les droits de scolarité ont été supprimés en 2005 en application du principe d'éducation de base gratuite. Le programme d'aide au fonctionnement des écoles (Bantuan Operasional Sekolah), introduit en même temps pour assurer aux écoles la possibilité de couvrir leurs frais de fonctionnement sans en charger à nouveau les ménages, prévoyait des allocations forfaitaires équivalant à environ 43 dollars EU par élève. Les directives prévoient que ces fonds peuvent également

servir à un soutien direct aux enfants pauvres, notamment pour couvrir les frais de transport. Mais cela n'avait été effectivement le cas que dans un tiers seulement des 1 250 écoles où l'enquête avait été menée (Widyanti et Suryahadi, 2008).

Le coût des uniformes peut être prohibitif pour les ménages pauvres

Certains gouvernements ont pris des mesures pour empêcher que le coût des uniformes d'écolier limite l'accès à l'école. Avant que l'Inde ne supprime les droits de scolarité, le Programme de district pour l'enseignement primaire offrait des allocations aux ménages qui n'étaient pas en mesure d'acheter les uniformes (Ayyar et Bashir, 2004).

D'autres pays ont suivi une autre voie, qui était de rendre les uniformes non obligatoires. Mais ces initiatives ont parfois connu un succès limité. Le Timor-Leste a éliminé l'uniforme obligatoire au moment où il a supprimé les droits de scolarité en 2000 (Banque mondiale, 2003). Pourtant, une analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi de l'EPT*, réalisée à partir de l'Enquête de 2007 sur le niveau de vie, montre que sept ans après l'abolition officielle, les uniformes représentaient encore, pour les 20 % les plus pauvres des ménages, 52 % de l'ensemble des dépenses par enfant consacrées à l'enseignement primaire. En Ouganda, où l'uniforme n'est plus obligatoire non plus depuis 2003 (Avenstrup *et al.*, 2004), l'analyse réalisée par l'équipe du *Rapport mondial de suivi de l'EPT* montre qu'en 2006, les uniformes d'écolier représentaient dans les 20 % les plus pauvres des ménages 28 % de l'ensemble des dépenses d'enseignement primaire par enfant.

Quand le port de l'uniforme a été obligatoire pendant longtemps, la suppression de l'obligation ne suffit pas toujours à éliminer la frontière sociale qui sépare ceux qui en portent de ceux qui n'en portent pas. Le fait de ne pas porter d'uniforme, ou d'en porter un de qualité inférieure, entraîne une stigmatisation qui peut retentir en particulier sur la fréquentation scolaire des filles (Ministère de l'éducation d'Afrique du Sud, 2003).

En éliminant ce fardeau qui obère les ménages, on peut obtenir des avantages considérables.

Bien que les uniformes ne soient pas obligatoires au Timor-Leste, ils représentent la moitié des dépenses d'éducation des familles les plus pauvres

CHAPITRE 1

Au Kenya, dans le cadre d'un projet parrainé par une ONG, des élèves choisis de manière aléatoire ont reçu des uniformes d'écolier dont le coût allait de 4 à 7 dollars EU. L'évaluation a montré que l'absentéisme des élèves qui avaient reçu un uniforme était tombé de 15 % à 9 %. L'étude a porté aussi sur les effets à long terme, mais n'a pas mis en évidence d'effet significatif sur la probabilité d'aller jusqu'au bout du cycle primaire, ni sur le nombre d'années achevées (Evans *et al.*, 2011). Pour utile qu'il soit de soulager les ménages de coûts élevés, il est donc possible qu'il faille aussi des mesures ciblant la qualité pour contribuer à des résultats positifs à long terme.

Les cours supplémentaires ne sont pas à la portée de tous

Il y a des pays où est apparu un système d'enseignement parallèle, souvent à cause de la piètre qualité des écoles publiques. Après l'école, on achète aux enfants les services de répétiteurs pour accroître leurs chances de réussir leurs examens et de progresser de classe en classe. Le coût peut être substantiel, de sorte que les enfants pauvres ont moins de chance d'en profiter.

Au Bangladesh en 2010, 43 % environ des enfants du quintile le plus pauvre des ménages fréquentant l'école primaire ont eu des cours supplémentaires, alors que c'était le cas pour 67 % des enfants du quintile le plus riche. En

Égypte les chiffres correspondants étaient en 2005-2006 de 25 % et 47 %.

Il est plus probable pour les ménages riches de faire bénéficier leurs enfants de cours supplémentaires ; il est probable en outre qu'ils dépensent plus pour ce faire. Les dépenses plus élevées peuvent s'expliquer par le fait que les ménages riches recrutent des répétiteurs plus expérimentés, choisissent des cours individuels plutôt que collectifs et achètent plus d'heures. Au Bangladesh comme en Égypte, les ménages les plus riches dépensent quatre fois plus que les plus pauvres pour des cours supplémentaires (figure 1.27).

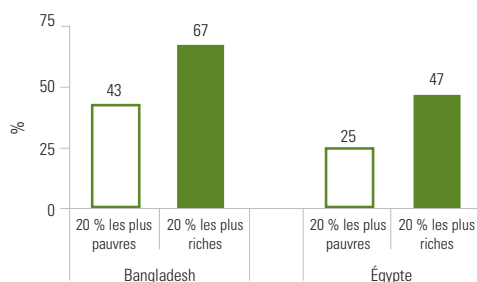
Le recours aux cours supplémentaires peut creuser encore plus l'écart de qualité entre l'enseignement reçu par les riches et par les pauvres. Les enseignants peuvent aussi y voir une occasion d'accroître leurs revenus. Dans certains pays, dont le Cambodge et l'Égypte, des cas ont été signalés où des enseignants s'abstenaient de couvrir des parties du programme pendant les heures de cours, obligeant ainsi les élèves à suivre des cours supplémentaires où sont enseignées les parties omises (Dawson, 2011 ; Hartmann, 2008).

Quand ce genre de pratiques se répand, il devient très difficile de les stopper par des mesures punitives. Mais il est possible d'alléger la charge supportée par les ménages pauvres. Les gouvernements peuvent réduire la demande

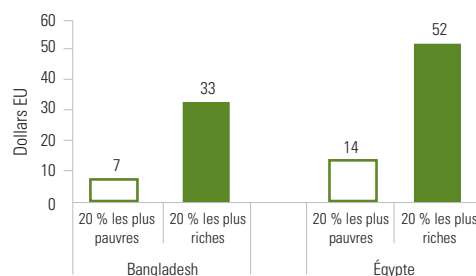
Au Bangladesh et en Égypte, les plus riches dépensent quatre fois plus pour des cours particuliers que les plus pauvres

Figure 1.27 : La probabilité est plus élevée que les ménages riches dépensent plus en cours supplémentaires pour leurs enfants
Cours supplémentaires dans les ménages ayant des enfants qui fréquentent l'école primaire publique, Bangladesh 2010 et Égypte 2005/06

A. Pourcentage, selon la richesse



B. Dépenses moyennes par enfant, selon la richesse



Sources : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi de l'EPT*, (2012) à partir de l'Enquête sur les revenus et les dépenses des ménages du Bangladesh (2010) et de l'Enquête sur les ménages relative à l'éducation de l'Égypte (2005/06).

de cours supplémentaires en évitant par exemple d'imposer des examens dont l'enjeu est très important. Une autre possibilité est d'améliorer les inspections, pour s'assurer que les enseignants couvrent bien tout le programme prévu (Bray, 2009).

Les écoles privées de faible coût sont-elles à la portée des pauvres ?

La scolarisation dans des écoles privées de faible coût s'est développée dans certains pays, surtout lorsqu'une augmentation rapide des inscriptions, après la suppression des droits de scolarité, a abouti à donner l'impression d'une baisse de qualité dans les écoles primaires publiques. Les partisans de ce type de scolarisation arguent du fait qu'elle contribue à élargir l'accès à l'école là où il n'y a pas assez d'écoles publiques, et à améliorer la qualité (Tooley et Dixon, 2006).

Certains faits montrent que ces écoles touchent effectivement des ménages pauvres (UNESCO, 2009). Mais bien que les droits y soient peu élevés, le coût global, pour les ménages, est considérablement plus élevé que celui des écoles publiques. Elles ne sont donc pas à la portée des familles les plus pauvres. Des données d'enquêtes récentes réalisées dans huit pays montrent que les dépenses des ménages, par enfant allant à l'école primaire privée, s'élèvent à 220 dollars EU, contre 36 dollars EU pour leurs homologues allant à l'école publique (Foko *et al.*, 2012).

Le coût estimatif moyen, pour l'éducation d'un enfant dans une école privée, dans le bidonville de Makoko à Lagos (Nigéria), est d'environ 217 dollars EU par an, soit à peu près quatre sacs de riz de 50 kg, qui permettraient de nourrir une famille moyenne de six personnes pendant à peu près soixante-dix jours. Pour envoyer trois enfants dans une école du bidonville, il faut compter l'équivalent de 46 % du salaire minimum à Lagos (Härmä, 2011a). Dans les campagnes de l'Uttar Pradesh en Inde, une enquête donnait environ 41 % d'enfants inscrits dans des écoles privées, où les élèves de ménages riches des villages prédominaient, tandis que presque tous les enfants des ménages les plus pauvres allaient à l'école publique. Ces ménages n'avaient pas les moyens

d'envoyer les enfants dans les écoles privées, qui étaient plus de huit fois plus chères que les écoles publiques – coût prohibitif pour les 40 % les plus pauvres des ménages, qui auraient eu à consacrer jusqu'à 30 % du revenu total du ménage à la scolarisation des enfants dans une école primaire privée (Härmä, 2010).

Le coût des écoles privées dépassant les possibilités des ménages les plus pauvres, une des façons de leur en ouvrir l'accès consiste à leur donner des bons d'échange. Ces derniers, grâce auxquels les droits de scolarité sont acquittés régulièrement et sans aléas, peuvent être avantageux aussi pour les écoles, qui pâtissent de l'irrégularité des versements de parents pauvres qui dépendent surtout d'emplois précaires.

Les bons d'échange ne sont toutefois pas une solution facile. Il y a beaucoup d'écoles privées de faible coût qui ne sont pas enregistrées : c'est le cas pour les trois quarts des écoles privées de Lagos (Nigéria), par exemple (Härmä, 2011b), qui de ce fait ne pourraient pas participer à un programme officiel de bons d'échange à financement public. Une bonne application de ce type de programme entraîne aussi toute une série d'obligations administratives. L'un des gros problèmes est celui du ciblage judicieux et efficace des bénéficiaires potentiels, un autre celui des capacités dont disposent les administrations publiques pour mettre en œuvre ce type de programme à plus grande échelle. Même dans les pays où ces capacités existent, l'opposition du public peut faire de ces programmes un choix politique impopulaire. Au Chili, par exemple, les élèves ont protesté contre ce qu'ils voyaient comme un résultat inéquitable du programme bien établi de bons d'échange (UNESCO, 2009).

Il y a encore autre chose : comment faire en sorte que le programme de bons d'échange puisse être mis en application à l'échelle nécessaire pour toucher les plus défavorisés ? Au Pakistan, la Punjab Education Foundation [Fondation du Pendjab pour l'éducation] applique depuis 2006 un programme de bons d'échange attribués à des enfants de milieux défavorisés, à qui ils permettent de choisir entre plus de 1 000 écoles privées de faible coût (Punjab

Le coût annuel d'une école privée dans un bidonville de Lagos suffirait à nourrir pendant 70 jours une famille de six personnes

Education Foundation, 2012a). Dans un pays qui compte 5,1 millions d'enfants non scolarisés, le programme touche un petit nombre d'enfants : 267 écoles et 80 000 élèves (Punjab Education Foundation, 2012b). Le Pendjab est aussi la région du Pakistan où le taux d'inscription est déjà le plus élevé, et le programme de bons d'échange ne concourt donc pas à élargir l'accès à l'école dans les régions du pays où ce serait le plus nécessaire.

Les gouvernements se trouvent devant un choix : consacrer leurs rares ressources à stopper l'érosion de la qualité des écoles publiques ou aider les ménages à envoyer leurs enfants dans des écoles privées par des programmes de bons d'échange. Ces derniers peuvent sembler une solution rapide, mais la meilleure manière de toucher les plus pauvres reste probablement de consacrer les ressources aux écoles publiques.

Au Kenya, un transfert mensuel inconditionnel de 20 dollars EU a contribué à améliorer l'assiduité scolaire

Renforcer les politiques de protection sociale pour aider les ménages à envoyer leurs enfants à l'école primaire

On peut atténuer le coût de la scolarisation en aidant les ménages à financer des dépenses d'éducation précises, et aussi par des mesures qui augmentent et stabilisent leurs revenus, libérant ainsi des ressources qu'ils peuvent consacrer à l'éducation. Les effets sur la scolarisation dépendent de l'importance de l'intervention, de la conception du programme et du ciblage des bénéficiaires, mais aussi de l'offre, suffisante ou pas, de prestataires de services d'éducation ayant la qualité voulue.

Bourses. Certains pays ont mis en place des programmes de bourses ciblées pour défrayer les coûts de l'éducation. L'Indonésie a d'abord institué un programme de bourses ciblant les enfants pauvres à la suite de la crise financière de 1997-1998, dans le cadre du Programme de filet de sécurité sociale (Jaring Pengaman Sosial). Le gouvernement central a alloué un budget de bourses aux districts en fonction des chiffres estimatifs de pauvreté issus d'enquêtes sur le budget des ménages ; les districts ont alloué un budget aux écoles en fonction de ce qu'ils savaient des caractéristiques des communautés ; les comités scolaires ont ensuite choisi les bénéficiaires. Le montant appréciable

de la bourse (équivalant au double des dépenses moyennes d'éducation des ménages pour un élève d'école primaire du quintile le plus pauvre) et l'efficacité convenable du ciblage (sept sur dix des bénéficiaires appartenaient aux deux quintiles les plus pauvres) ont permis grâce à ce programme d'empêcher la baisse des inscriptions dans le primaire (Cameron, 2009 ; Sparrow, 2007).

Transferts monétaires conditionnels et inconditionnels. Ces programmes consistent à allouer des fonds aux ménages pauvres répondant à certains critères, tels que l'assiduité scolaire ou la fréquentation d'un centre sanitaire, ou à allouer des allocations inconditionnelles à certains groupes de population. Les transferts monétaires sont une pratique répandue dans les pays d'Amérique latine ; nombre d'entre eux ont été soumis à une évaluation rigoureuse, d'où il ressort qu'ils ont des effets favorables sur l'éducation (UNESCO, 2009, 2010b). En revanche, il y a peu de grands programmes – et encore moins d'évaluations – dans les trois régions qui comptent le plus grand nombre d'enfants non scolarisés : Asie de l'Est et Pacifique, Asie du Sud et de l'Ouest, et Afrique subsaharienne (Fiszbein *et al.*, 2009 ; Garcia et Moore, 2012).

L'un des programmes les plus ambitieux, le Cash Transfer for Orphans and Vulnerable Children [Transferts monétaires pour les orphelins et les enfants vulnérables] du Kenya, accorde une allocation mensuelle inconditionnelle d'une valeur de 20 dollars EU à des familles extrêmement pauvres. Un examen réalisé peu après l'institution du programme indique des effets assez faibles sur la fréquentation de l'école primaire, sur la correspondance entre âge et année d'études et sur la progression, ce qui n'est pas étonnant car les niveaux de départ étaient déjà élevés en moyenne. Mais les effets sont plus marqués pour le sous-ensemble des enfants dont les familles doivent supporter des coûts plus élevés, notamment ceux qui habitent à plus de 2 km de l'école primaire ou ceux qui vont dans une école où il existe des droits de scolarité informels (Kenya CT-OVC Evaluation Team, 2012). Un projet conçu par le BRAC au Bangladesh, Challenging the Frontiers of Poverty Reduction – Targeting the Ultra Poor [Défi aux limites de

Objectif 2 : Enseignement primaire universel

la réduction de la pauvreté – cibler l'extrême pauvreté], assure un ensemble inconditionnel de mesures de soutien pour protéger les familles extrêmement pauvres et améliorer leurs moyens d'existence : il comporte des transferts de ressources, des bourses et des formations. De 2007 à 2011, 300 000 ménages ont bénéficié de l'ensemble de ces mesures, et 500 000 d'une partie d'entre elles, ce qui a contribué à améliorer leurs revenus. La scolarisation n'est pas le principal objectif de ce programme, mais les résultats dans ce domaine ont été suivis de près. Un test randomisé basé sur une enquête auprès d'environ 7 000 ménages a trouvé qu'il n'y avait pas d'effet sur la fréquentation de l'école primaire ni sur les redoublements, bien que le programme ait fait appel à des bénévoles et aux comités locaux pour inciter les familles à inscrire leurs enfants à l'école (Das et Shams, 2011).

L'expérience du Bangladesh donne à penser que les transferts inconditionnels de ressources peuvent ne pas augmenter dans l'immédiat les revenus des familles extrêmement pauvres, et que si les transferts ne sont pas assez importants, ils risquent même d'accroître à court terme la demande de travail des enfants. On est donc porté à conclure que le type et l'importance des transferts sont à penser soigneusement, et qu'il peut être nécessaire d'introduire des conditions dans certains contextes si l'on veut qu'il y ait des résultats pour l'éducation.

Les possibilités offertes par les programmes de protection sociale pourraient être considérables dans les pays à revenu intermédiaire qui n'arrivent pas à rattraper leur retard en matière d'éducation, tels que les Philippines, où en 2009 il y avait 1,5 million d'enfants non scolarisés. Face à ce manque de progrès des indicateurs sociaux, le gouvernement a lancé en 2008 le programme Pantawid Pamilyang Pilipino. Les ménages bénéficiaires reçoivent un transfert monétaire mensuel d'un montant moyen de 19 dollars EU s'ils ont un enfant d'âge scolaire, passant à 33 dollars EU pour les familles qui en ont trois, ce qui équivaut à 20 % environ des revenus du ménage. En 2011 le programme a été élargi, atteignant 2,3 millions de ménages pauvres, et il est prévu de l'étendre encore pour toucher 4,8 millions de ménages en 2014. Pour y avoir droit, les ménages doivent habiter dans

les quartiers pauvres ciblés, être classés comme pauvres, comporter parmi leurs membres une femme enceinte ou au moins un enfant âgé de 14 ans ou moins, et remplir certaines conditions, dont une assiduité scolaire de 85 % (Fernandez et Olfindo, 2011; Velunta, 2012). Les résultats d'une phase pilote ont été une augmentation des taux d'achèvement de l'école primaire, passés 68 % à 73 % (ADB, 2010). Les données administratives permettent également de penser que les taux d'inscription dans les écoles primaires publiques ont augmenté plus vite dans les quartiers ciblés que dans les autres entre 2008 et 2010 (Manasan, 2011).

Conclusion

La suppression des droits de scolarité a contribué à réduire les coûts, mais n'a pas éliminé l'obstacle des coûts, qui empêche les plus pauvres d'inscrire les enfants à l'école. Les dépenses autres que les droits (uniformes, fournitures...) peuvent être substantielles, surtout pour les ménages pauvres, et appellent d'autres solutions. Il faut trouver des stratégies qui défraient pour les familles pauvres les coûts directs de la scolarité, et aussi les coûts indirects découlant du fait qu'un enfant à l'école ne travaille pas. La suppression des droits de scolarité formels a peu de chances de réussir si elle n'est pas intégrée dans un cadre plus large de financement de l'éducation qui réponde à ces problèmes.

Les Philippines donnent en transferts monétaires aux plus pauvres l'équivalent de 20 % de leurs revenus

Objectif 3**Répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes**

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

Points majeurs

- Malgré une augmentation globale du nombre d'enfants inscrits dans l'enseignement secondaire, le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire n'était que de 52 % en 2010 dans les pays à faible revenu, ce qui laisse des millions de jeunes affronter l'existence sans posséder les compétences fondamentales dont ils ont besoin pour gagner décemment leur vie.
- Bien que le nombre d'adolescents non scolarisés en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire soit tombé de 101 millions en 1999 à 71 millions en 2010, ce nombre stagne depuis 2007. Trois adolescents non scolarisés sur quatre vivent en Asie du Sud et de l'Ouest ainsi qu'en Afrique subsaharienne
- Douze ans après que les objectifs de l'EPT ont été fixés, la communauté internationale est seulement maintenant proche de s'entendre sur une série cohérente d'indicateurs comparables à l'échelle internationale concernant l'acquisition des compétences et sur les moyens de les mesurer. Mais les évolutions récentes ne produiront pas en temps utile des données suffisantes pour mesurer l'objectif 3 d'une manière adéquate avant 2015.

Tableau 1.5 : Principaux indicateurs pour l'objectif 3

	Effectifs scolarisés dans le secondaire		Taux brut de scolarisation dans le secondaire		Taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire		Taux brut de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire		Part de l'enseignement technique et professionnel dans les effectifs du secondaire		Adolescents en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire et non scolarisés	
	2010 (000)	Évolution depuis 1999 (%)	1999 (%)	2010 (%)	1999 (%)	2010 (%)	1999 (%)	2010 (%)	1999 (%)	2010 (%)	2010 (000)	Évolution depuis 1999 (%)
Monde	542 684	25	59	70	72	82	45	59	11	11	70 570	- 30
Pays à faible revenu	46 333	78	29	42	36	52	21	29	4	5	17 666	- 19
Pays à revenu moyen inférieur	204 343	47	46	61	61	76	31	48	5	5	43 214	- 24
Pays à revenu moyen supérieur	205 788	12	72	85	89	97	52	74	13	16	8 790	- 58
Pays à revenu élevé	86 221	- 1	99	102	102	104	97	99	17	14	899	- 46
Afrique subsaharienne	43 653	110	25	40	29	47	20	31	7	8	21 676	- 4
États arabes	29 722	33	59	69	75	87	43	49	14	8	3 732	- 29
Asie centrale	10 443	13	84	95	85	97	81	92	6	19	315	- 65
Asie de l'Est et Pacifique	163 268	24	63	80	78	90	44	70	14	17	10 317	- 59
Asie du Sud et de l'Ouest	143 351	47	44	59	61	75	30	47	1	2	30 946	- 22
Amérique latine et Caraïbes	60 074	14	81	91	95	102	62	75	10	10	1 749	- 48
Amérique du N./Europe occ.	61 828	2	100	102	102	105	97	99	14	13	554	- 53
Europe centrale et orientale	30 347	- 25	88	88	92	95	81	81	18	20	1 281	- 56

Sources : annexe, tableaux statistiques 7 (version imprimée) et 8 (version en ligne) ; base de données de l'ISU.

Objectif 3 : Répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes

Ces dernières années, les difficultés économiques et sociales accrues ont placé la question de l'acquisition des compétences au centre du débat mondial sur l'éducation. Comme le détaille la partie thématique du présent *Rapport*, ces difficultés ont conféré un caractère d'urgence à un objectif capital de l'EPT qui ne s'est pas vu accorder l'attention qu'il méritait du fait de l'ambiguïté des engagements pris lors de la définition des six objectifs en 2000.

L'enseignement secondaire formel est le moyen le plus efficace d'acquérir les compétences nécessaires à la vie professionnelle et à la vie courante. Le développement de la scolarisation dans le primaire au cours des dix dernières années se traduit aujourd'hui par une augmentation des effectifs scolarisés au niveau d'enseignement suivant. Dans l'enseignement secondaire, les effectifs ont ainsi augmenté de 25 % à l'échelle mondiale entre 1999 et 2010, avec une augmentation de 78 % dans les pays à faible revenu et de 47 % dans les pays à revenu moyen inférieur.

Cette augmentation est intervenue, pour l'essentiel, dans les régions où les niveaux de participation étaient bas au départ. Les effectifs ont ainsi plus que doublé en Afrique subsaharienne, ce qui a porté le taux brut de scolarisation à 40 %. Ce taux est passé de 44 % à 59 % en Asie du Sud et de l'Ouest, et de 59 % à 69 % dans les États arabes. En valeur absolue, c'est en Asie de l'Est et dans le Pacifique que les progrès ont été les plus rapides avec un taux porté à 80 %, soit une augmentation de 17 %.

Pour autant, tous les jeunes n'ont pas bénéficié de cette expansion. Il reste 71 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire qui ne sont pas scolarisés. Si leur nombre a été réduit de moitié depuis 1999, c'est grâce aux progrès réalisés en Asie de l'Est et dans le Pacifique. En ce qui concerne le nombre d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire qui ne sont pas scolarisés, c'est pendant la première moitié de la décennie qui a suivi la définition des objectifs de l'EPT, à savoir entre 2000 et 2005, que les progrès ont été les plus rapides. Il est en revanche préoccupant de constater que le nombre d'adolescents non scolarisés stagne depuis 2007.

Cette stagnation est particulièrement visible dans certaines régions. Ainsi, le nombre d'adolescents non scolarisés est toujours de 22 millions en Afrique

subsaharienne depuis 1999 en raison, notamment, de la forte croissance démographique. En Asie du Sud et de l'Ouest, une baisse de 18 % a été observée entre 2002 et 2005, mais aucun progrès n'a été enregistré depuis. Dès lors, ce sont ces deux régions qui comptent désormais le plus grand nombre d'adolescents non scolarisés puisqu'elles sont passées de trois adolescents non scolarisés sur cinq en 1999 à trois sur quatre en 2010.

Certains jeunes acquièrent des compétences grâce à l'enseignement technique et professionnel. La proportion d'élèves du secondaire scolarisés dans ces filières se maintient à 11 % depuis 1999, avec toutefois des variations régionales puisque ce pourcentage a considérablement augmenté en Asie centrale, passant de 6 % en 1999 à 19 % en 2010, et diminué dans les États arabes où il est tombé de 14 % à 8 %.

L'enseignement général formel et l'enseignement secondaire technique et professionnel ne représentent cependant qu'une partie des modalités d'acquisition des compétences. Les informations sur les effectifs des établissements concernés ne donnent aucune indication sur la nature des compétences que les jeunes y acquièrent. Il y a eu d'intenses débats sur la question de savoir quels sont les besoins éducatifs qu'il convient de satisfaire et comment déterminer qu'ils ont ou n'ont pas été satisfaits. Le Cadre d'action de Dakar considère que les savoirs, les valeurs, les attitudes et les compétences permettent aux individus de réussir dans toute une série de domaines de la vie courante, y compris l'emploi, la participation citoyenne, les relations personnelles et l'apprentissage tout au long de la vie (UNESCO, 2000).

La partie thématique du présent *Rapport* a pour objet de comprendre comment l'acquisition de compétences peut améliorer les perspectives d'emploi des jeunes. Tout d'abord, la présente section passe en revue les faits nouveaux intervenus dans l'évaluation de l'acquisition des compétences. Malgré quelques signes encourageants, les données appropriées ne seront pas disponibles en temps voulu pour que l'objectif puisse être évalué avant 2015 (zoom 1.6). Cette section étudie également la façon dont l'acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante peut aider les jeunes à affronter un des risques identifiés dans le Cadre d'action de Dakar, à savoir le VIH et le sida (objectif 3, Regard sur les politiques publiques).

Zoom 1.6 : Mesurer l'acquisition des compétences : des progrès encourageants

Douze ans après la définition des objectifs de l'EPT à Dakar, la communauté internationale est encore loin de s'accorder sur ce qui constitue un progrès en matière d'« accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante » (ce qui est le point essentiel de l'objectif 3), de s'entendre sur une série cohérente d'indicateurs comparables à l'échelle internationale et d'évaluer si des progrès sont réalisés. Des signes prometteurs laissent penser que la situation est peut-être en train de changer, mais les évolutions récentes ne produiront pas en temps utile des données suffisantes pour mesurer l'objectif 3 d'une manière adéquate avant l'expiration du délai fixé¹⁰.

Pour plusieurs raisons, il a été difficile de suivre l'évolution de l'accès à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante. Premièrement, il existe différents moyens d'acquérir des compétences, mais les systèmes existants ne font pas suffisamment apparaître quelles sont les compétences inculquées, par qui et à qui. Ces programmes mobilisent de nombreux organismes et prestataires autres que les écoles et les établissements d'enseignement et de formation relevant des ministères de l'éducation.

Certains d'entre eux sont dispensés sur le lieu de travail, qu'il s'agisse d'apprentissage traditionnel dans le secteur informel ou de programmes plus formels de formation en cours d'emploi. Dans les pays en développement, des programmes de la deuxième chance qui offrent un moyen d'acquérir des compétences de base en lecture/écriture et en calcul ainsi que des compétences professionnelles sont assurés par des organisations non gouvernementales, souvent sans réel contrôle des pouvoirs publics. Dans bien des cas, ces derniers n'ont pas les moyens de recueillir des informations auprès de tous ces prestataires, et de nombreux pays ont même éprouvé des difficultés pour présenter des données sur les programmes formels d'enseignement technique et professionnel¹¹.

10. Cette section a été rédigée à partir des éléments fournis par la Section de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels de l'UNESCO.

11. Le Groupe interinstitutions sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels, qui réunit la Commission européenne, la Fondation européenne pour la formation, l'OIT, l'OCDE, l'UNESCO, la Banque mondiale et les banques régionales de développement, a été créé en 2009 pour coordonner les activités de suivi, en particulier dans les pays en développement (Groupe interinstitutions sur l'EFTP, 2012).

Deuxièmement, les défis d'un monde en mutation rapide ont conduit à revoir radicalement la nature des compétences et la manière de les acquérir. Il est admis désormais que les qualités dont les individus ont besoin pour « maîtriser leur destin », selon les termes du Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000, p.16) sont beaucoup plus vastes que les compétences propres à tel ou tel métier sur lesquelles les systèmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels ont eu tendance à se focaliser jusqu'à présent.

La crise économique qui frappe les pays développés et les taux élevés de chômage des jeunes ont mis en évidence l'urgence qu'il y avait à définir la nature des compétences requises et à en mesurer le niveau. Le Plan d'action pluriannuel sur le développement adopté au Sommet du Groupe des 20 (G20) à Séoul

Tableau 1.6 : Indicateurs de l'acquisition des compétences proposés dans le Plan d'action pluriannuel sur le développement adopté par le G20

Indicateur	Objet
Stock de capital humain	
Niveau d'éducation atteint par la population adulte	Mesure indirecte du stock de compétences
Alphabétisation des jeunes et de la population adulte	Condition préalable à de nombreux types de formation complémentaire
Compétences cognitives (lecture-écriture/calcul) des jeunes et des adultes*	Mesure directe des compétences essentielles
Formation des compétences	
Taux de scolarisation dans l'enseignement primaire	Compétences de base
Taux d'achèvement de l'enseignement primaire	Compétences de base
Taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire	Compétences de base
Taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur	Compétences de niveau plus élevé
Proportion de diplômés/d'étudiants de l'enseignement supérieur en sciences et technologie	Compétences déterminantes pour la croissance économique
Participation des jeunes à des programmes d'apprentissage*	Autre source de formation des compétences
Participation des adultes à l'enseignement et la formation	Apprentissage tout au long de la vie

Note : * Ces indicateurs sont susceptibles d'être utilisés pour mesurer l'objectif 3.

Source : OCDE et Banque mondiale (à paraître).

Objectif 3 : Répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes

en novembre 2010, exhorte la Banque mondiale, l'Organisation internationale du Travail, l'OCDE et l'UNESCO à mettre au point à l'horizon 2012 des indicateurs de compétences comparables à l'échelle internationale, notamment dans les pays à faible revenu (G20, 2010). Les organisations concernées ont proposé une série d'indicateurs, y compris sur l'acquisition des compétences (tableau 1.6) (OCDE et Banque mondiale, à paraître). Ils s'inspirent dans une large mesure d'indicateurs aisément disponibles, dont beaucoup sont déjà suivis dans le cadre d'autres objectifs de l'EPT.

Trois indicateurs spécifiques parmi ceux que propose le G20 donnent dans une certaine mesure une bonne représentation de l'objectif 3. Le premier est celui des compétences cognitives des jeunes et des adultes. Certaines études laissent espérer que cet indicateur sera évalué. L'OCDE a réalisé deux études sur la mesure des compétences des jeunes et des adultes¹². Toutes deux reposent sur un cadre commun qui comporte trois catégories de compétences fondamentales : l'aptitude à utiliser la langue, des symboles, des informations et la technologie de manière interactive ; l'aptitude à communiquer dans des groupes hétérogènes ; et l'aptitude à agir de façon autonome et à maîtriser ses conditions de vie et de travail (OCDE, 2005).

L'enquête de la Banque mondiale sur les compétences au service de l'emploi et de la productivité (Skills Toward Employment and Productivity - STEP), administrée en coopération avec l'OCDE, est également utile pour mesurer les progrès accomplis dans la réalisation de l'objectif 3. Elle se place dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie en établissant un lien entre compétences, productivité et croissance. Elle comporte une partie réalisée auprès des ménages et une autre auprès des employeurs.

L'enquête STEP auprès des ménages évalue l'offre de compétences chez les personnes de 15 à 64 ans, qu'elles travaillent ou non, à partir d'un échantillon aléatoire de ménages vivant dans les zones urbaines des pays participants. Trois types de compétences sont évalués :

- *Compétences cognitives* : l'enquête porte sur un sous-ensemble du littérisme tel qu'il est évalué dans

le PIAAC de l'OCDE, et inclut des éléments de lecture ajustés pour mesurer les aptitudes des adultes ayant des compétences très médiocres.

- *Compétences non cognitives* : l'enquête inclut des questions concernant les caractéristiques, les comportements et les préférences, et s'efforce de faire la distinction entre les traits de personnalité plus stables et les compétences non cognitives plus malléables.
- *Compétences techniques* : il est demandé aux personnes interrogées de décrire les compétences dont elles ont besoin pour exercer leur emploi, par exemple savoir utiliser une technologie et du matériel, faire preuve d'autonomie, maîtriser la gestion des tâches répétitives, la gestion du temps et les activités physiques.

L'enquête STEP effectuée auprès des employeurs évalue la demande de compétences. Les questions portent sur les caractéristiques de la main-d'œuvre, les méthodes de recrutement, la formation et la rémunération.

En juillet 2012, le travail de terrain était achevé dans l'État plurinational de Bolivie, en République démocratique populaire lao et dans la province du Yunnan en Chine. Il était en cours en Colombie, au Sri Lanka et au Viet Nam et devait commencer au Ghana et en Ukraine. L'Arménie, El Salvador, le Kenya et le Maroc devraient suivre en 2013 (Sanchez Puerta et Valerio, 2012 ; Banque mondiale, à paraître).

S'agissant des deux autres indicateurs de l'initiative du G20 qui présentent un intérêt pour l'objectif 3, à savoir la participation des jeunes à des programmes d'apprentissage et la participation des adultes à l'enseignement et la formation, il a été difficile dans la pratique de recueillir des données comparables, en particulier dans les pays non membres de l'OCDE. Pour ce dernier indicateur, l'Union européenne a élaboré une approche systématique pour mesurer le développement des compétences. Son cadre de référence qui inclut huit compétences clés¹³, regroupe les connaissances, aptitudes et attitudes dont tous les individus ont besoin pour travailler et à d'autres fins (Parlement européen et Conseil de l'Europe, 2006). Cinq objectifs ont été fixés pour 2020, dont un qui concerne directement l'objectif 3 : au moins 15 % d'adultes en moyenne

12. Le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) constitue l'enquête internationale la plus complète sur les compétences cognitives des adultes. Il s'inspire d'un précédent programme de mesure, l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) et inclut, outre les compétences en lecture/écriture et en calcul, la capacité de résoudre des problèmes dans un environnement à forte composante technologique (OCDE, 2012 a). Cette enquête a été administrée dans 25 pays en 2011/2012 et ses résultats seront publiés fin 2013.

13. Communication dans la langue maternelle ; communication en langues étrangères ; compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; compétence numérique ; apprendre à apprendre ; compétences sociales et civiques ; esprit d'initiative et d'entreprise ; sensibilité et expression culturelles.

devraient suivre un apprentissage tout au long de la vie (Commission européenne, 2011 b). Le suivi s'exerce dans le cadre de l'Enquête annuelle sur les forces de travail et de deux enquêtes réalisées tous les cinq ans, à savoir l'Enquête sur l'éducation des adultes et l'Enquête sur la formation professionnelle continue en entreprise (Eurostat, 2011).

Compte tenu du temps qu'il a fallu pour s'entendre sur les indicateurs permettant d'évaluer l'objectif 3 et des difficultés rencontrées pour recueillir des informations, il est vraisemblable qu'aucune donnée utile ne sera disponible avant la date limite de 2015. Même si l'on parvient à un consensus, les pays doivent encore

renforcer leurs capacités afin que les initiatives récentes n'apparaissent pas comme des expériences isolées.

Quels que soient les objectifs internationaux en matière de développement des compétences qui seront fixés pour l'après 2015, il faudra les définir plus précisément et déterminer clairement comment les mesurer sur la base d'une évaluation réaliste des informations qui pourront être recueillies, afin d'éviter les problèmes qui ont nuï aux efforts pour suivre l'objectif 3. Il faudra en outre qu'une instance fasse fonction de depositaire des données sur les compétences qui auront été réunies par diverses institutions. Vu la responsabilité et l'expertise de l'OIT en la matière, elle pourrait jouer ce rôle.

Regard sur les politiques publiques : L'acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante peut aider à faire face au VIH et au sida

En 2000, le sida constituait de toute évidence une crise du développement et présentait « un sombre tableau et quelques lueurs d'espoir » (ONUSIDA, 2000). Ses conséquences économiques et sociales étaient très largement ressenties, certes dans le domaine de la santé mais aussi dans celui de l'éducation, entre autres. Une décennie plus tard, l'espoir semble avoir triomphé du désespoir. Dans l'ensemble, la croissance de la pandémie mondiale de sida s'est stabilisée grâce aux efforts de prévention du VIH et à l'évolution naturelle de l'épidémie, les jeunes ayant pris la tête du changement en adoptant un comportement sexuel plus sûr.

Malgré ces bons résultats, l'excès de confiance n'est pas de mise. De nombreux pays enregistrent encore des taux élevés de prévalence du VIH (encadré 1.4). L'éducation a donc un rôle crucial à jouer pour maintenir et renforcer cette évolution positive, non seulement en améliorant les connaissances sur la transmission et la prévention du VIH, mais en proposant des programmes d'acquisition de compétences liées à la vie courante qui aident

les jeunes à utiliser ces connaissances pour réduire leur vulnérabilité face à l'infection¹⁴.

La formation aux compétences de la vie courante axée sur le VIH et le sida encourage les jeunes à adopter des comportements qui protègent leur santé car, par exemple, elle les met en mesure de négocier des rapports sexuels et l'usage du préservatif. Elle fait ainsi appel à des compétences psychosociales et interpersonnelles comme la communication assertive, l'estime de soi ainsi que la capacité de décision et de négociation. Des programmes d'acquisition de compétences pratiques qui abordent ces questions sensibles en suscitant l'adhésion des élèves devraient être introduits dans les programmes scolaires en complément de matières telles que l'éducation à la santé, l'éducation sexuelle et, plus largement, l'éducation relative au VIH et au sida.

14. Cette section s'appuie sur les travaux de Clarke et Aggleton (2012) et de Samuels (2012).

Objectif 3 : Répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes

S'il est difficile d'analyser les résultats attribuables à l'élément « compétences de la vie courante » dans les programmes plus vastes relatifs au VIH, l'acquisition de ce type de compétences a vraisemblablement joué un rôle important dans les cas où une large place a été accordée dans les écoles à l'éducation au VIH, où la mise en œuvre a été dans l'ensemble efficace et où d'autres mesures de prévention ont été associées.

Malgré le rôle essentiel de l'éducation dans la prévention du VIH, les connaissances demeurent insuffisantes

La scolarisation peut diminuer de diverses façons le risque d'être contaminé par le VIH. Elle peut donner aux jeunes femmes les moyens d'affirmer leurs droits en matière de sexualité et de procréation. Les interventions incluses dans les programmes scolaires permettent également d'acquérir des connaissances essentielles sur le VIH et le sida, ce qui est très important pour les jeunes qui ne sont pas encore sexuellement actifs.

La prévalence du VIH a beau rester élevée dans certaines régions du monde, les connaissances sur le virus demeurent insuffisantes. D'après des estimations mondiales récentes réalisées à partir de 119 pays qui ont fourni des informations, il apparaît que seulement 24 % des jeunes filles et 36 % des jeunes gens de 15 à 24 ans sont capables d'indiquer des moyens de prévenir la transmission du VIH par voie sexuelle et de réfuter les principales idées fausses sur la contamination par le virus (ONUSIDA, 2011a).

Les jeunes qui sont restés plus longtemps à l'école sont généralement mieux informés sur le VIH et le sida, et sont plus enclins à se protéger, par exemple en utilisant des préservatifs, en demandant des conseils et un dépistage, et en parlant du sida avec leurs partenaires, d'après les données d'enquêtes démographiques et sur la santé réalisées dans cinq pays d'Afrique subsaharienne (de Walque, 2009). Les femmes qui ont fait des études ont plus de chances de savoir que le VIH ne peut pas se transmettre par des moyens surnaturels et que l'utilisation du préservatif peut réduire le risque de contamination. Elles ont aussi

Encadré 1.4 : La prévalence du VIH et du sida demeure élevée dans certains pays

Les efforts pour enrayer la prévalence du VIH et l'épidémie de sida ont permis d'obtenir ces derniers temps quelques résultats positifs. Le nombre de nouveaux cas d'infection à VIH a été réduit d'un cinquième entre 1999 et 2009. La prévalence du VIH a diminué de plus d'un quart entre 2001 et 2009 dans trente-trois pays, dont vingt-deux en Afrique subsaharienne. Pour autant, de nombreux pays enregistrent encore des taux élevés de prévalence du VIH. On estime à 34 millions le nombre de personnes vivant avec le VIH dans le monde en 2010, et à 2,7 millions le nombre de nouveaux cas d'infection la même année. Quant aux jeunes de 15 à 24 ans, ils représentaient 41 % de l'ensemble des nouvelles contaminations par le VIH chez les adultes en 2009.

Les jeunes femmes sont particulièrement vulnérables puisqu'elles représentent plus de 60 % du nombre total de jeunes vivant avec le VIH et, en Afrique subsaharienne, 71 %. Par rapport au reste du monde, c'est sur cette région que continue de peser la part la plus lourde du fardeau avec 68 % du nombre total de personnes vivant avec le VIH et 70 % des nouveaux cas d'infection en 2010. À l'intérieur de la région, c'est en Afrique australe et orientale que les taux de prévalence sont les plus élevés.

Sources : ONUSIDA (2010, 2011b) ; UNICEF (2011b).

davantage tendance à demander un dépistage du VIH pendant leur grossesse et à savoir que le VIH peut se transmettre au nourrisson par l'allaitement et que ce risque peut être réduit par un traitement antirétroviral administré pendant la grossesse (UNESCO, 2011c).

Les enfants doivent être informés des risques liés au VIH avant d'être sexuellement actifs. En Afrique australe et orientale où les taux de prévalence demeurent élevés, les connaissances des élèves les plus jeunes sur le VIH et le sida sont extrêmement limitées. Il est donc à craindre que l'éducation ne réduise pas le risque d'infection dans les sociétés où ce type d'intervention est le plus nécessaire (encadré 1.5).

Contrôler l'existence de programmes d'acquisition des compétences liées à la vie courante

Même lorsque les jeunes connaissent le VIH et le sida, cette connaissance ne suffit pas à assurer qu'ils adoptent un comportement leur permettant de protéger leur propre santé et celle d'autrui. Les informations sur l'usage du

Dans 119 pays, 24 % seulement des jeunes femmes savaient comment prévenir la transmission du VIH

Encadré 1.5 : Les élèves d'Afrique australe et orientale n'acquièrent pas assez de connaissances sur le VIH et le sida

Malgré des progrès considérables en matière de prévention du VIH, bon nombre d'élèves d'Afrique australe et orientale n'ont pas suffisamment de connaissances sur le VIH et le sida, ce qui risque de freiner les efforts pour réduire encore le nombre de nouvelles contaminations chez les jeunes.

En 2007, quelque 60 000 élèves de 6^e année (âgés en moyenne de 13 ans) et 8 000 de leurs enseignants dans 14 pays d'Afrique australe et orientale ont fait l'objet d'une évaluation portant sur leur connaissance du VIH et du sida. Le test était axé sur les programmes officiels d'éducation relative au VIH adoptés par les ministères de l'éducation des pays participants. Les résultats sont préoccupants. Ils montrent que très peu d'élèves ont une connaissance suffisante du VIH et du sida, ce qui n'est pas de nature à faire adopter un comportement qui évite le risque d'infection. En moyenne, 36 % seulement des élèves atteignaient le niveau minimum de connaissances requis et à peine 7 % le niveau souhaitable.

Il est particulièrement préoccupant de constater que les groupes exposés à l'infection à VIH sont aussi ceux qui ont le moins de connaissances. Dans 12 pays sur 15, les élèves de faible condition socioéconomique ou vivant dans des zones rurales reculées ont obtenu des résultats nettement inférieurs à ceux des élèves de condition socioéconomique élevée ou vivant en zone urbaine. L'ampleur de l'écart était variable selon les pays. Au Malawi, en Ouganda et en Zambie, qu'ils soient riches ou pauvres, environ 30 à 40 % des élèves avaient atteint le niveau minimum requis. En revanche, de grandes inégalités étaient observées en Afrique du Sud et au Botswana, deux pays où les taux de prévalence sont les plus élevés. En Afrique du Sud, plus de la moitié des élèves de familles riches avaient atteint le niveau minimum, contre un sur cinq seulement des élèves de familles pauvres (figure 1.28). Si la condition socioéconomique et la situation géographique sont des facteurs qui jouent un rôle dans le niveau de connaissance acquis dans tous les pays, les différences liées au genre sont un élément moins perceptible.

Les résultats semblent indiquer une mise en œuvre inefficace, voire une conception médiocre des programmes officiels

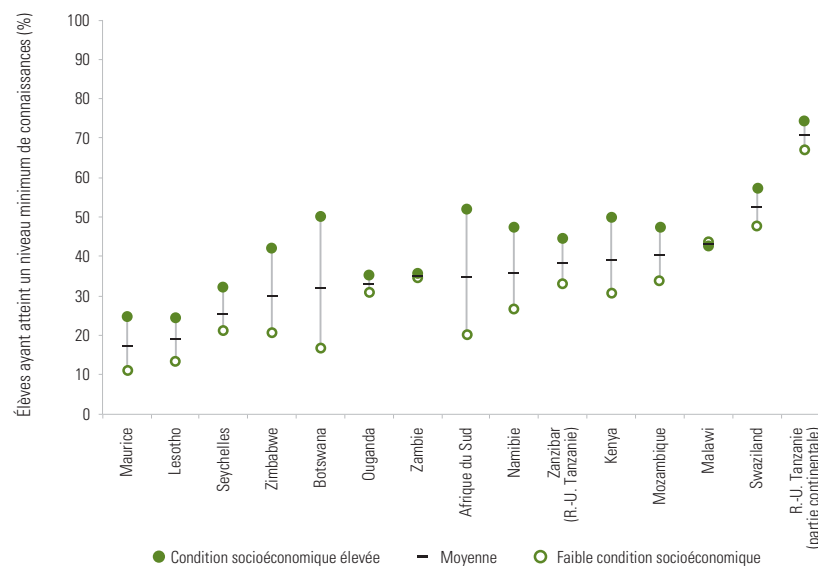
d'éducation relative au VIH. Même en Tanzanie continentale qui obtient les meilleurs résultats globaux, 33 % des élèves de 6^e année ont répondu qu'ils n'avaient jamais assisté à un cours d'éducation relative au VIH pendant l'année scolaire en cours. Il arrive que les enseignants aient des connaissances insuffisantes sur le VIH et le sida, mais ce n'est pas le principal obstacle, semble-t-il. Ils ont obtenu des résultats bien meilleurs que ceux de leurs élèves, 99 % ayant atteint le niveau minimum requis et 82 % le niveau souhaitable. Ce résultat montre que les enseignants ne transmettent pas comme il convient leur savoir aux élèves.

Ces éléments indiquent qu'il reste encore beaucoup à faire pour assurer que les écoles jouent leur rôle de transmission des connaissances dans les pays qui continuent d'enregistrer des taux élevés de nouvelles infections à VIH chez les jeunes.

Sources : Clarke et Aggleton (2012); Dolata (2011); Dolata et Ross (2010); Ponera *et al.* (2011).

Figure 1.28 : Les connaissances sur le VIH et le sida varient à l'intérieur même des pays

Pourcentage d'élèves de 6^e année ayant atteint un niveau minimum de connaissances sur le VIH et le sida, selon la condition socioéconomique, en 2007



Note : par condition socioéconomique faible et élevée, on entend respectivement les dernier et premier quartiles de l'échelle du SACMEQ relative à la condition socioéconomique des élèves dans chaque pays.

Source : calculs effectués par l'équipe du SACMEQ à partir des données de 2007 du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation.

Objectif 3 : Répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes

préservatif et l'accès à des services tels que le dépistage du VIH peuvent n'être d'aucune utilité si l'on ne se sent pas autorisé à refuser un rapport sexuel ou à négocier l'utilisation du préservatif. L'acquisition de compétences pratiques doit être un élément essentiel de l'éducation à la santé axée sur le VIH et le sida et de l'éducation sexuelle si l'on veut faire en sorte qu'une meilleure connaissance se traduise par un changement d'attitude et de comportement.

Bon nombre de pays signalent que de tels programmes existent et il semble bien que certains ont été mis en œuvre avec succès. Mais il reste encore beaucoup à faire si l'on veut que ces programmes atteignent les très nombreux jeunes pour qui le risque de contamination par le VIH reste élevé.

Le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous inclut le VIH et le sida parmi les besoins éducatifs au titre de l'objectif 3 puisqu'il affirme qu'« Il faut offrir aux jeunes des programmes conviviaux qui fournissent les informations, les compétences pratiques, l'aide et les services nécessaires pour les protéger contre » le risque de VIH et que « Tous les aspects du traitement et de la prévention du VIH/sida devraient être abordés dans les programmes visant à faire acquérir les compétences indispensables dans la vie courante » (UNESCO, 2000, p. 16 et 22). L'importance de l'éducation axée sur l'acquisition des aptitudes requises dans le contexte du VIH et du sida a également été reconnue dans la Déclaration d'engagement sur le VIH/sida adoptée à la première session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies (UNGASS), réunion annuelle de haut niveau au cours de laquelle tous les États Membres étudient des réponses au VIH et au sida et prennent des engagements politiques (Organisation des Nations Unies, 2001).

La Déclaration adoptée à cette première session extraordinaire fixe l'objectif ambitieux de veiller à ce que d'ici à 2010, au moins 95 % des jeunes, hommes et femmes, âgés de 15 à 24 ans, aient accès à l'information, à l'éducation et aux services nécessaires pour acquérir les aptitudes requises pour réduire leur vulnérabilité à l'infection à VIH. Il n'a pas été facile de suivre les progrès réalisés à cet égard en raison des termes très généraux de cette définition,

difficiles à traduire en un objectif quantifiable, assorti de délais.

Un des vingt-cinq indicateurs UNGASS de base s'efforce d'évaluer les progrès accomplis en identifiant le pourcentage d'écoles ayant inclus un enseignement relatif au VIH d'au moins 30 heures dans les programmes de préparation à la vie active au cours de la dernière année scolaire. Malheureusement, il n'existe pas d'indication type sur ce que signifie un enseignement des aptitudes requises pour faire face au VIH et au sida, et les informations étant auto-déclarées, il est difficile d'en déterminer la qualité. De nombreux pays ne font pas la distinction entre l'enseignement dispensé dans les écoles primaires et les écoles secondaires. De même, le taux de réponse des ministères de l'éducation est faible : seuls 99 pays sur 192 ont fourni des données pour cet indicateur soit en 2007, soit en 2009 (ONUSIDA, 2011b). Ce résultat s'explique peut-être en partie par le fait que de nombreux ministères de l'éducation continuent de considérer que le VIH et le sida relèvent de la responsabilité des ministères de la santé.

Malgré ces problèmes, les données disponibles montrent que bon nombre de pays dispensent désormais une éducation aux compétences de la vie courante axée sur le VIH (Clarke et Aggleton, 2012). Vingt-trois pays ont indiqué que toutes les écoles avaient dispensé ce type d'enseignement au cours de l'année scolaire écoulée, y compris des pays à forte prévalence du VIH comme l'Afrique du Sud, le Kenya et le Zimbabwe (ONUSIDA, 2010).

Une formation efficace aux compétences de la vie courante peut transformer les attitudes et comportements

Observer la portée des programmes n'est qu'un premier pas vers l'évaluation de leurs résultats. Il n'est pas facile d'établir que les programmes d'acquisition de compétences pratiques ont joué un rôle dans la réduction de l'incidence du VIH, mais il est possible de savoir s'ils ont eu un effet sur les compétences, les attitudes et les comportements. Une étude de 25 évaluations rigoureuses de ce type de programmes axés sur la prévention du VIH, réalisée auprès de jeunes

En 2009, seuls 99 pays sur 192 avaient suivi les progrès accomplis dans l'acquisition de compétences pratiques axées sur le VIH

CHAPITRE 1

de 17 pays a montré que des interventions efficaces avaient un effet positif dans ces domaines (Yankah et Aggleton, 2008).

Les changements de comportement positifs ont consisté en un recul de l'âge du premier rapport sexuel, un recours accru au préservatif lors des premières relations sexuelles et une baisse du nombre de partenaires. Ainsi, dans la province rurale du Cap-Oriental (Afrique du Sud), l'approche participative de l'éducation à la santé sexuelle et reproductive (initiative Stepping Stones) s'est révélée plus efficace qu'une seule séance de trois heures consacrée à la sexualité à moindre risque et au VIH pour ce qui est de la diminution du nombre de partenaires et du développement du bon usage du préservatif masculin (Jewkes *et al.*, 2007).

L'acquisition de compétences pratiques pour faire face au VIH et au sida est assurée dans divers cadres institutionnels (écoles et centres d'accueil pour les jeunes, par exemple) par des enseignants, des animateurs et des pairs ainsi que dans les secteurs public, privé et associatif. Parfois, l'accent est mis sur des groupes particuliers jugés à risque. Les exemples de réussite sont ceux qui incluent un élément « compétences de la vie courante » dans l'éducation relative au VIH et au sida, l'éducation à la santé et l'éducation sexuelle.

Les programmes scolaires touchent un grand nombre de jeunes

Pour atteindre une masse critique de jeunes, il faut intégrer dans les programmes scolaires nationaux et rendre obligatoires des programmes complets qui incluent éducation à la santé, éducation sexuelle et éducation relative au VIH et au sida, et fassent appel aux compétences de la vie courante. De plus, pour donner de bons résultats, ces programmes doivent être planifiés et échelonnés tout au long de l'enseignement primaire et secondaire, et être adaptés progressivement à l'âge et à la situation de l'élève (encadré 1.6) (UNESCO, 2011e).

Pour que l'acquisition des compétences de la vie courante porte ses fruits, il faut adopter des méthodes interactives, adaptées aux situations et participatives, qui mettent les

jeunes au défi de trouver de nouveaux modes de relation. Au Mexique, un programme mis au point par une ONG locale en coopération avec le Ministère de l'enseignement public a intégré des éléments d'information sur le VIH dans un programme existant d'éducation sexuelle et à la contraception axé sur des compétences pratiques. À travers des jeux de rôles, les élèves pratiquaient la communication assertive et négociaient des rapports sexuels et l'utilisation du préservatif, sous la pression de leurs pairs ou de leurs partenaires. Chez ceux qui ont pris part à ce programme, on a pu observer des changements positifs dans le comportement, la confiance en soi, l'estime de soi, la capacité de décision, la communication et les intentions, et ces changements persistaient un an après la fin du programme (Givaudan *et al.*, 2007).

Il n'est pas facile de faire acquérir des compétences nécessaires dans la vie courante. Il faut former les enseignants à adopter des approches participatives. Les évaluations du programme d'éducation à la santé et à la vie familiale mis en œuvre dans cinq pays des Caraïbes ont montré que les enseignants avaient besoin d'une formation plus poussée à la conduite d'activités participatives. En règle générale, ils se concentrent sur le contenu du cours et utilisent des méthodes d'enseignement qui laissent de côté les compétences pratiques et ne favorisent guère la participation des élèves (UNESCO-BIE, 2009 ; UNICEF, 2009).

Les enseignants doivent également être formés et aidés à axer l'éducation relative aux compétences de la vie courante sur des questions sensibles liées à la sexualité ainsi qu'au VIH et au sida. Il existe depuis 2007 en Papouasie-Nouvelle-Guinée un programme obligatoire de formation initiale des enseignants qui a trait au VIH et au sida ; dans le cadre d'une approche participative, il demande aux futurs enseignants de réfléchir à des sujets controversés et d'en débattre, de préparer des cours pour les écoles rurales reculées et, d'une façon générale, de relier ce qu'ils sont en train d'apprendre au contexte dans lequel ils vivent. Cette démarche leur permet de ne pas craindre d'aborder des questions délicates (UNESCO, 2011d).

Une des raisons pour lesquelles les enseignants hésitent à traiter ces sujets est qu'ils ont le

En Estonie, les écoles coopèrent avec les centres d'information et de conseils pour les jeunes afin d'assurer un enseignement relatif au VIH

Objectif 3 : Répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes

sentiment d'encourager ainsi la multiplicité de partenaires. Or il est capital que toute personne participant à un programme de ce type sache que cette façon de voir les choses ne repose sur aucune réalité concrète. Au contraire, quand ils sont bien conçus, les programmes d'éducation sexuelle ont tendance à retarder les premiers rapports sexuels ou à en atténuer la fréquence, et à favoriser l'utilisation du préservatif. Une étude de 52 programmes d'éducation à la sexualité et au VIH enseignés à des enfants et des jeunes de 9 à 24 ans dans des pays développés et en développement, a montré que dans un seul cas, on avait observé un avancement significatif de l'âge des premières relations sexuelles (Kirby *et al.*, 2007). En revanche, en Afrique du Sud, un programme axé sur les compétences pratiques mis en œuvre dans la province du KwaZulu-Natal a fait augmenter de 10 à 12 % l'utilisation du préservatif lors du premier rapport sexuel chez les 14 à 18 ans (Magnani *et al.*, 2005).

Il faut adapter les messages aux différents groupes d'âge, y compris les jeunes qui sont déjà sexuellement actifs. Il faut également reconnaître l'importance des structures de pouvoir qui régissent les relations interpersonnelles. Au Kenya, le programme officiel encourage l'abstinence afin d'éliminer complètement les comportements à risque. Une étude d'impact randomisée relative à un projet incluant une composante «compétences de la vie courante», a montré l'importance d'une approche plus réaliste. Dans le cadre de ce projet, des élèves de 8^e année ont visionné un court-métrage mettant en évidence les risques, pour les adolescentes, des relations sexuelles avec des hommes plus âgés. La projection a été suivie d'un débat étayé par des informations sur les risques de contamination. Dans les écoles où ce programme a été présenté, l'incidence chez les adolescentes des grossesses résultant de relations avec des partenaires âgés a diminué de 61 % par rapport aux écoles témoins (la grossesse a servi de mesure indirecte de l'incidence des rapports sexuels non protégés). Le fait d'avoir pu accéder à des informations sur les différents types de comportements à risque a permis aux jeunes filles de résister aux pressions des hommes plus âgés et de réduire ainsi leur exposition au risque tout en restant sexuellement actives (Duflo *et al.*, 2011; Dupas, 2011).

Encadré 1.6 : Au Botswana, le programme scolaire favorise la connaissance du VIH et du sida

Le Botswana a fait des progrès considérables en réduisant de moitié l'incidence des nouveaux cas d'infection à VIH chez les adultes entre 2001 et 2009. Il demeure néanmoins le troisième pays du monde où la prévalence de l'infection est la plus élevée chez les jeunes hommes, et le quatrième en ce qui concerne les jeunes femmes. Développer la connaissance du VIH par le biais de l'éducation peut donc être un moyen vital de consolider et d'accélérer les progrès enregistrés.

Pour intensifier les efforts de prévention du VIH, le gouvernement a mis en place en 2006 un programme national de sensibilisation au VIH et au sida qui utilise l'approche axée sur les compétences de la vie courante. Ce programme a été développé sur une plus grande échelle par le Ministère de l'éducation en collaboration étroite avec le Ministère de la santé.

Des séries de guides de l'enseignant et de fiches pour les élèves ont été élaborées en collaboration avec les professeurs et d'autres partenaires importants. Ces matériels sont interactifs, ancrés localement, respectueux de l'équilibre entre les sexes, adaptés au contexte culturel ainsi qu'au niveau et à l'âge des élèves. Les fiches présentent des activités qui aident ces derniers à explorer des situations et à apporter des réponses appropriées. Les enseignants utilisent les histoires, les jeux de rôles, les poèmes et les discussions en classe. La connaissance de soi, la définition d'objectifs, la gestion du stress, la responsabilité sociale, les modes de vie sains, les relations avec autrui, la sexualité, la réduction des risques ainsi que les faits réels et les mythes à propos du VIH et du sida font partie des sujets traités. Les matériels pédagogiques abordent la prévention du VIH, l'abstinence et le recul de l'âge du premier rapport sexuel. Pour les élèves de 15 ans et plus, le programme traite du préservatif et d'autres méthodes de prévention, et donne des indications pour y avoir accès.

La connaissance du VIH semble s'améliorer dans le pays. La proportion de jeunes femmes de 15 à 24 ans ayant correctement identifié des moyens de prévenir la transmission du VIH par voie sexuelle et ayant réfuté les principales idées fausses, est passée de 28 % à 45 % entre 2003 et 2009. La poursuite des efforts tendant à améliorer et développer l'éducation au VIH et au sida axée sur les compétences pratiques pourrait permettre de réduire encore les taux d'infection en aidant les jeunes à mettre leurs connaissances plus poussées au service de comportement sûrs.

Sources : Education Development Center (2012); UNUSIDA (2010).

Il faut mettre en place des programmes extrascolaires pour atteindre les jeunes les plus exposés

Les programmes enseignés à l'école n'atteignent pas une partie des jeunes les plus exposés, à savoir ceux qui sont déscolarisés. De plus, lorsque l'éducation à la sexualité ainsi qu'au VIH et au sida se révèle très délicate ou taboue à l'école, les programmes extrascolaires peuvent être le seul moyen de faire acquérir aux jeunes des connaissances et des compétences pratiques.

CHAPITRE 1

L'enseignement en dehors de l'école des compétences de la vie courante a des chances d'être très efficace quand il vient compléter d'autres services destinés aux jeunes. Les activités adaptées aux besoins, les petits groupes et la participation libre et anonyme que proposent les centres d'accueil pour les jeunes sont de nature à accroître le champ d'action et l'efficacité. En Estonie, des partenariats ont été noués entre les écoles, qui assurent une éducation sexuelle, et les centres d'information et de conseils pour les jeunes. Ces centres aident les enseignants à aborder les sujets difficiles en utilisant des méthodes interactives. Une fois que les jeunes se familiarisent avec ces centres et sont assurés d'y trouver un espace social convivial et sûr, ils sont plus enclins à y retourner pour demander des conseils. Ces partenariats, associés à une plus large diffusion des méthodes de contraception modernes et aux réformes du système de santé, ont contribué à améliorer de manière significative les indicateurs de la santé sexuelle des jeunes en Estonie (Haldre *et al.*, 2012; Kivela *et al.*, 2011).

Les programmes mis en œuvre par des organisations de jeunes ou qui utilisent l'éducation par les pairs ont montré leur efficacité pour l'acquisition de compétences de la vie courante car les jeunes se sentent souvent plus à l'aise quand ils parlent avec d'autres jeunes. C'est le cas du programme « Ensemble nous pouvons », fruit d'une coopération entre les sociétés nationales de la Croix-Rouge et les ministères de la santé du Guyana, d'Haïti et de République-Unie de Tanzanie. Ce programme a mobilisé des jeunes afin qu'ils délivrent des messages de prévention sur le VIH et qu'ils proposent des formations aux compétences de la vie courante ainsi qu'une éducation et une aide à d'autres jeunes (Croix-Rouge américaine, 2010, 2012).

L'éducation par les pairs que propose Grassroot Soccer avec son programme extrascolaire pour jeunes filles et jeunes gens de 12 à 18 ans mis en œuvre dans plusieurs pays à forte prévalence de l'infection, a également permis d'améliorer la connaissance du VIH¹⁵. Plus de

490 000 jeunes y participent. Ce programme, à travers des activités et des jeux, assure une éducation complète à la prévention du VIH et aux compétences de la vie courante. Des champions de football et des diplômés de Grassroot Soccer jouent un rôle d'éducation et de sensibilisation. Dans certains pays, les enseignants sont devenus une composante essentielle du programme, ce qui augmente ses chances d'être poursuivi, repris et généralisé.

Dix évaluations du programme de Grassroot Soccer réalisées dans sept pays ont mis en évidence des effets positifs sur la connaissance, les attitudes et la communication relatives au VIH. Une étude menée au Zimbabwe a montré que le pourcentage d'élèves sachant où aller demander une aide en cas de problèmes liés au VIH est passé de 47 % à 76 % et que la part de ceux qui croyaient à l'efficacité du préservatif a grimpé de 49 % à 71 % (Botcheva et Huffman, 2004; Grassroot Soccer, 2012; Kaufman *et al.*, 2010).

Que les programmes d'acquisition de compétences pratiques se déroulent à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre scolaire formel, ils doivent tenir compte du fait que les filles et les garçons n'ont pas les mêmes besoins ni les mêmes vulnérabilités. Les groupes composés de jeunes et d'enseignants ou animateurs du même sexe peuvent favoriser une communication plus ouverte sur des questions sensibles. Ainsi, reconnaissant la vulnérabilité particulière des jeunes filles de 15 à 19 ans, l'initiative Sister 2 Sister conduite au Malawi vise à faire acquérir des compétences pratiques à ces jeunes filles par des jeunes femmes plus âgées (les « grandes sœurs »). Elle se déroule en dehors du cadre scolaire : si elle complète le programme formel qui existe depuis longtemps dans ce domaine, elle s'adresse également aux jeunes femmes qui ne sont pas scolarisées. Dans l'ensemble, elle a permis d'améliorer les connaissances sur des sujets tels que la sexualité, le VIH, l'usage du préservatif, la multiplicité et la concomitance des partenaires, la différence d'âge des partenaires et les comportements sains, et tout indique que ces connaissances sont durables (Bakaroudis, 2011).

15. Grassroot Soccer intervient dans des sites phares en Afrique du Sud, en Zambie et au Zimbabwe et a contribué à mettre au point et lancer des projets au Botswana, en Éthiopie, au Guatemala, au Kenya, au Lesotho, au Malawi, en Namibie, en République dominicaine, en République-Unie de Tanzanie et au Soudan.

Renforcer et rationaliser l'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante

Les programmes d'acquisition de compétences de la vie courante sont souvent mis en œuvre par des ONG. Ce sont généralement des initiatives extrascolaires, sur la base du volontariat, de faible ampleur et pas toujours reconnues par les gouvernements. Mais ces programmes peuvent toutefois proposer des enseignements utiles et être progressivement intégrés au programme national, comme cela a été le cas en Indonésie, au Kenya et en Ouganda (Leerlooijer *et al.*, 2011; UNESCO, 2011e).

Afin de reproduire ces programmes, de les généraliser et de les intégrer à l'enseignement public, il est indispensable d'expliquer aux communautés et à tous ceux qui y participeront qu'ils sont une nécessité. C'est notamment le cas dans les contextes où parler de sexualité est politiquement ou culturellement délicat. Pour être efficace, cette action de plaidoyer doit être dès le départ budgétisée et planifiée (encadré 1.7).

En Indonésie, lors de l'élaboration et de la mise en œuvre dans les écoles secondaires d'un programme d'acquisition de compétences pratiques consacré à la prévention du VIH, les activités de sensibilisation visant un certain nombre d'acteurs (autorités locales et instances éducatives, chefs d'établissements et enseignants, responsables religieux et communautaires, élèves et parents) ont joué un rôle déterminant dans leur acceptation du programme (Pohan *et al.*, 2011).

Conclusion

Les programmes d'acquisition de compétences pratiques conçus pour les jeunes sont un élément essentiel de l'action globale de prévention du VIH. Il est donc capital de fournir une aide et une formation appropriées aux enseignants et aux animateurs. Enseignés en dehors du cadre formel et en particulier lorsqu'ils font appel à des jeunes comme animateurs et conseillers, ces programmes peuvent venir compléter les approches purement scolaires et élargir le public visé en touchant les jeunes les plus exposés.

Encadré 1.7 : Développement de l'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante et de l'éducation au VIH en Inde et au Nigéria

Développer l'acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante en mettant l'accent sur le VIH et accorder une place centrale à cette question peut être très intéressant dans les contextes où le sujet est particulièrement sensible. Des programmes réalisés en Inde et au Nigéria montrent qu'en expliquant bien ces questions aux personnes concernées, on peut les leur faire accepter.

En Inde, le Programme d'éducation pour adolescents avait pour objet de donner aux jeunes les moyens de faire face à des situations réelles en adoptant un comportement adapté. Ce programme, dont l'élaboration a commencé en 1998, a été lancé dans six États pilotes en 2002. Cependant, il a été interrompu entre 2003 et 2006 en raison de l'opposition que son contenu, jugé trop explicite et visant des enfants trop jeunes, a suscitée. De plus, sa mise en œuvre a été considérée comme un processus imposé d'en haut, sans réelle consultation au niveau des États et des districts.

Il a été réintroduit dans l'État de l'Odisha en 2007 sous le nom de Programme sur la santé sexuelle et reproductive des adolescents, après consultation de toute une série de parties concernées, dont les adolescents eux-mêmes. Cette consultation a mis en évidence la nécessité d'associer étroitement les familles et les membres de la communauté, et de fournir une aide et une formation aux enseignants. Mis en œuvre par le gouvernement de l'État, ce programme, désormais obligatoire et destiné aux 13 à 16 ans, est en train d'être étendu à tous les districts. Une évaluation récente conduite dans cinq États, dont l'Odisha, a constaté une meilleure connaissance du VIH et du sida et un recul des attitudes discriminatoires chez les élèves et les enseignants des écoles participantes.

Au Nigéria, le Programme national d'éducation sexuelle pour le second cycle du primaire et les établissements d'enseignement secondaire et supérieur a été approuvé en 2001. Face aux préoccupations des parents, des politiques et des responsables religieux qui trouvaient le contenu trop explicite, les débats sur le préservatif et la contraception ont été supprimés et le programme a été rebaptisé Programme d'éducation à la vie familiale et au VIH. Après avoir été étendu avec succès dans l'État de Lagos, il est actuellement généralisé à toutes les écoles primaires et à tous les premiers cycles du secondaire de tous les États, avec des financements du Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme. L'enquête annuelle sur l'éducation au Nigéria réalisée en 2010 a montré que 59 % des parents et tuteurs responsables d'un enfant scolarisé dans le primaire ou le secondaire savaient que ce programme lui était enseigné.

Le retrait de sujets essentiels pouvait poser un problème, en particulier dans un pays où l'épidémie d'infection à VIH est très étendue et qui compte une population de jeunes nombreuse et vulnérable. Mais les préoccupations ayant été prises en compte et chaque État ayant été autorisé à adapter le programme à ses caractéristiques socioculturelles, bon nombre d'objectifs initialement fixés continuent d'être atteints et le débat sur l'opportunité de réintroduire les sujets essentiels se poursuit.

Sources : McManus et Dhar (2008); Ministère fédéral de l'éducation du Nigéria (2011); Samuels *et al.* (à paraître); TARSHI (2008); UNESCO (2011e); UNFPA (2009, 2011).

Objectif 4 Améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

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

Points majeurs

- La plupart des pays n'atteindront pas l'objectif 4, certains le manquant de beaucoup. En 2010, on comptait encore 775 millions d'adultes ne sachant ni lire ni écrire, dont les deux tiers environ étaient des femmes.
- À l'échelle du globe, le taux d'alphabétisme des adultes a progressé pendant les deux dernières décennies, passant de 76 % en 1985–1994 à 84 % en 2005–2010 mais, du fait en partie de la croissance démographique mondiale, le nombre d'adultes analphabètes n'a reculé que modestement de 881 millions à 775 millions.
- Sur les 40 pays où le taux d'alphabétisme des adultes était inférieur à 90 % en 1998–2001, seuls trois devraient atteindre l'objectif de réduction de 50 % de leur taux d'analphabétisme.
- Le taux d'alphabétisme des jeunes dans le monde s'est maintenu à 90 % en 2005–2010, ce qui représente 122 millions de jeunes. Cela signifie que l'on ne sera pas en mesure d'éliminer l'analphabétisme dans le monde d'ici 2015 ou dans un quelconque avenir proche.

Tableau 1.7 : Principaux indicateurs concernant l'objectif 4

	Adultes analphabètes				Taux d'analphabétisme des adultes				Taux d'analphabétisme des jeunes			
	Total		Femmes		Total		Indice de parité entre les sexes		Total		Indice de parité entre les sexes	
	2005–2010 (000)	Évolution depuis 1985–1994 (%)	1985–1994 (%)	2005–2010 (%)	1985–1994 (%)	2005–2010 (%)	1985–1994 (F/M)	2005–2010 (F/M)	1985–1994 (%)	2005–2010 (%)	1985–1994 (F/M)	2005–2010 (F/M)
Monde	774 756	– 12	63	64	76	84	0,85	0,90	83	90	0,90	0,95
Pays à faible revenu	174 291	17	60	60	51	63	0,69	0,81	60	74	0,79	0,93
Pays à revenu intermédiaire (tranche inférieure)	469 452	2	62	65	59	71	0,71	0,78	71	84	0,80	0,89
Pays à revenu intermédiaire (tranche supérieure)	122 305	– 53	67	68	82	94	0,86	0,95	94	99	0,96	1,00
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	169 313	27	62	62	53	63	0,68	0,76	66	72	0,80	0,87
États arabes	50 286	– 3	63	66	55	75	0,62	0,79	74	89	0,78	0,93
Asie centrale	302	– 68	77	64	98	99	0,98	1,00	100	100	1,00	1,00
Asie de l'Est et Pacifique	99 156	– 57	69	71	82	94	0,84	0,95	95	99	0,96	1,00
Asie du Sud et de l'Ouest	406 419	1	60	64	47	63	0,57	0,70	60	81	0,70	0,86
Amérique latine et Caraïbes	35 805	– 15	55	55	86	91	0,97	0,98	93	97	1,01	1,00
Amérique du N./Europe occ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale	6 794	– 44	79	77	96	98	0,96	0,98	98	99	0,98	1,00

Notes : les données sont celles de l'année la plus récente de la période spécifiée pour laquelle elles sont disponibles. Les adultes sont les personnes âgées de 15 ans et plus ; les jeunes sont les personnes âgées de 15 à 24 ans. La parité entre les sexes est atteinte lorsque l'indice de parité entre les sexes se situe entre 0,97 et 1,03.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2 et 10 ; base de données de l'ISU.

Objectif 4 : Améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

L'alphabétisation est vitale pour le bien-être social et économique des adultes – et celui de leurs enfants. Or les progrès concernant cet objectif ont été très limités, en grande partie du fait de l'indifférence des gouvernements et des donateurs (zoom 1.7).

Le taux d'analphabétisme des adultes mondial était de 16 % en 2010, ce qui représente quelque 775 millions d'adultes, dont près des deux tiers sont des femmes. Les progrès sur la voie de la réduction des taux d'analphabétisme se sont ralentis ces dernières années. Après une décade de près de 100 millions dans les années 90, le nombre d'adultes analphabètes est tombé en-dessous de 8 millions entre 1995-2004 et 2005-2010. Selon les projections, il y aura encore 738 millions d'adultes analphabètes en 2015, soit une réduction de 16 % seulement depuis 1985-1994, période de référence pour les données relatives à l'alphabétisme.

Plus de la moitié de l'ensemble des adultes analphabètes vivent dans l'Asie du Sud et de l'Ouest, et plus d'un cinquième dans l'Afrique subsaharienne. Dans cette dernière région, les taux d'alphabétisme ont progressé trop lentement pour compenser les effets de la croissance démographique. De ce fait, le nombre d'adultes analphabètes a augmenté de 27 % au cours des vingt dernières années, pour atteindre 169 millions en 2010. Dans l'Asie du Sud et de l'Ouest, le taux d'analphabétisme a chuté à un rythme plus rapide, mais le nombre d'adultes analphabètes a légèrement augmenté, de 6 millions.

Même si les taux d'analphabétisme sont moins élevés chez les jeunes que chez les adultes en général – en raison de la meilleure instruction dont bénéficient les nouvelles générations – 10 % environ des jeunes dans le monde, soit quelque 122 millions, demeurent analphabètes. Avec un taux de 28 %, l'Afrique subsaharienne a remplacé l'Asie du Sud et de l'Ouest

comme région présentant le taux d'analphabétisme des jeunes le plus élevé. En termes absolus, l'Afrique subsaharienne compte 45 millions de jeunes analphabètes, et l'Asie du Sud et de l'Ouest 62 millions.

Les estimations des niveaux d'alphabétisme mondiaux se fondent sur des enquêtes et recensements nationaux dans lesquels il est demandé aux personnes interrogées si elles-mêmes ou les membres de leur ménage ont été scolarisés et savent lire et écrire. Cela peut conduire à surestimer les taux d'alphabétisme effectifs, en partie parce que les personnes qui sont analphabètes peuvent se refuser à l'avouer. Un contrôle direct des compétences en lecture, écriture et calcul permet une bien meilleure compréhension des niveaux d'alphabétisme que les déclarations des intéressés ou la durée de leur scolarité.

Le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) de l'Institut de statistique de l'UNESCO est une tentative visant à mesurer directement les compétences en alphabétisme et à appeler l'attention sur l'influence jusqu'ici peu prise en compte des pratiques et des environnements alphabètes (zoom 1.8). L'analyse des contrôles directs effectués lors des enquêtes auprès des ménages montrent que des études primaires complètes ne suffisent pas à garantir l'acquisition de ces compétences par tous (zoom 1.9).

À l'échelle du globe, les adultes analphabètes sont peu nombreux dans les pays riches. Toutefois, même dans les pays à revenu élevé de l'OCDE, de très grands nombres d'adultes ont des compétences très faibles en matière d'alphabétisme. Il existe une forte corrélation entre un très faible niveau d'alphabétisme et la marginalisation, preuve qu'il importe de trouver des solutions novatrices pour proposer des programmes d'alphabétisation des adultes plus nombreux et de meilleure qualité [objectif 4, Regard sur les politiques publiques].

Zoom 1.7 : Les progrès dans la lutte contre l'analphabétisme des adultes ont été lents

Une majorité des 775 millions d'adultes analphabètes du globe se concentre dans un petit groupe de pays. Sur l'ensemble des pays pour lesquels on dispose de données, 10 comptent chacun plus de 10 millions d'adultes analphabètes, ce qui représente 72 % de la population totale d'adultes analphabètes (figure 1.29A).

Ces pays ont progressé à des rythmes différents au cours des deux dernières décennies. L'Inde compte à elle seule 37 % du nombre total d'analphabètes adultes. Une forte amélioration du taux d'alphabétisme des adultes, de 48 % en 1991 à 63 % en 2006, a été annulée par la croissance démographique, de sorte que le nombre total d'analphabètes adultes dans le pays a stagné durant cette période. Au Nigéria, le nombre total d'adultes analphabètes a augmenté de plus de 10 millions de 1991 à 2010. Conscient du problème, le gouvernement a annoncé en avril 2012 une initiative visant à revitaliser les programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, avec pour objectif d'éduquer jusqu'à 5 millions d'adultes analphabètes au cours des trois années à venir.

La Chine, en revanche, est parvenue à réduire le nombre d'adultes analphabètes de 66 %, de 183 à 62 millions.

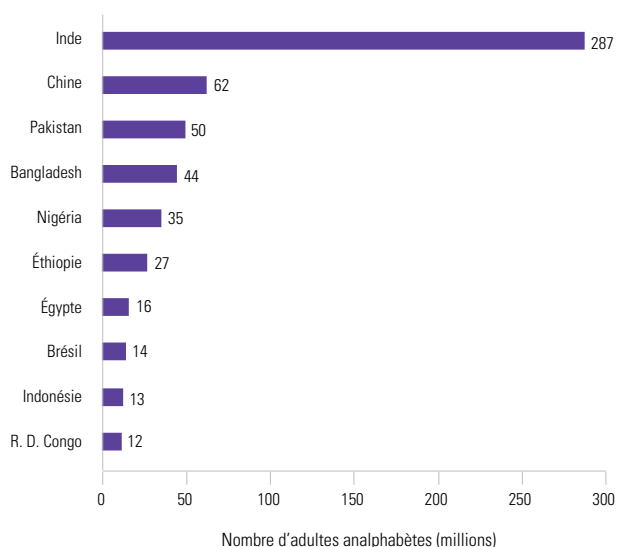
Cela a été rendu possible par un accroissement du taux d'alphabétisation de 78 % à 94 % associé à une baisse du taux de croissance démographique. L'Indonésie a connu un succès similaire : le taux d'alphabétisme des adultes s'est amélioré, passant de 82 % à 93 % tandis que le nombre d'analphabètes adultes diminuait de près de 9 millions.

D'autres pays comptent un moins grand nombre d'adultes analphabètes, mais ceux-ci représentent une part plus importante de la population. Onze pays, dont huit se situant dans la partie occidentale de l'Afrique subsaharienne, affichent un taux d'alphabétisme des adultes inférieur à 50 % (figure 1.29B).

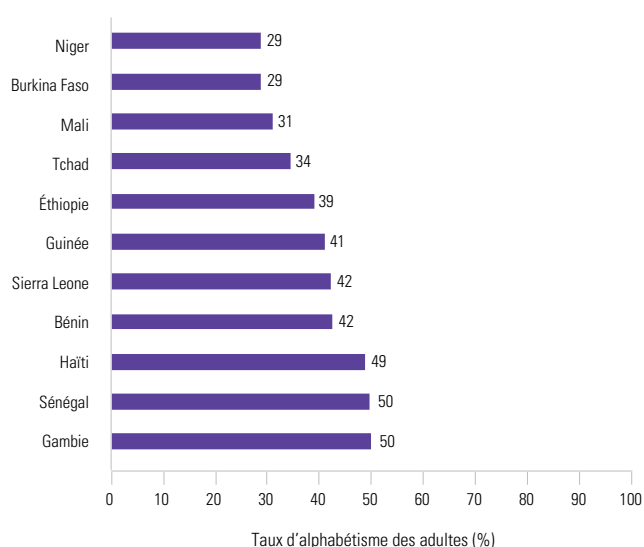
La plupart des pays n'atteindront pas l'objectif 4, certains le manquant de beaucoup. Parmi les 73 pays pour lesquels on dispose de données sur les taux d'alphabétisme des adultes pour les deux périodes 1998–2001 et 2008–2011, 40 présentaient des taux inférieurs à 90 % dans la première période. Trois seulement d'entre eux devraient atteindre l'objectif de diminution de moitié du taux d'analphabétisme d'ici 2015 : l'État plurinational de Bolivie, la Guinée

Figure 1.29 : Près des trois quarts des adultes analphabètes dans le monde vivent dans dix pays seulement

A. Pays comptant plus de 10 millions d'adultes analphabètes, 2005-2010



B. Pays dont le taux d'alphabétisme des adultes est inférieur à 50 %, 2005-2010

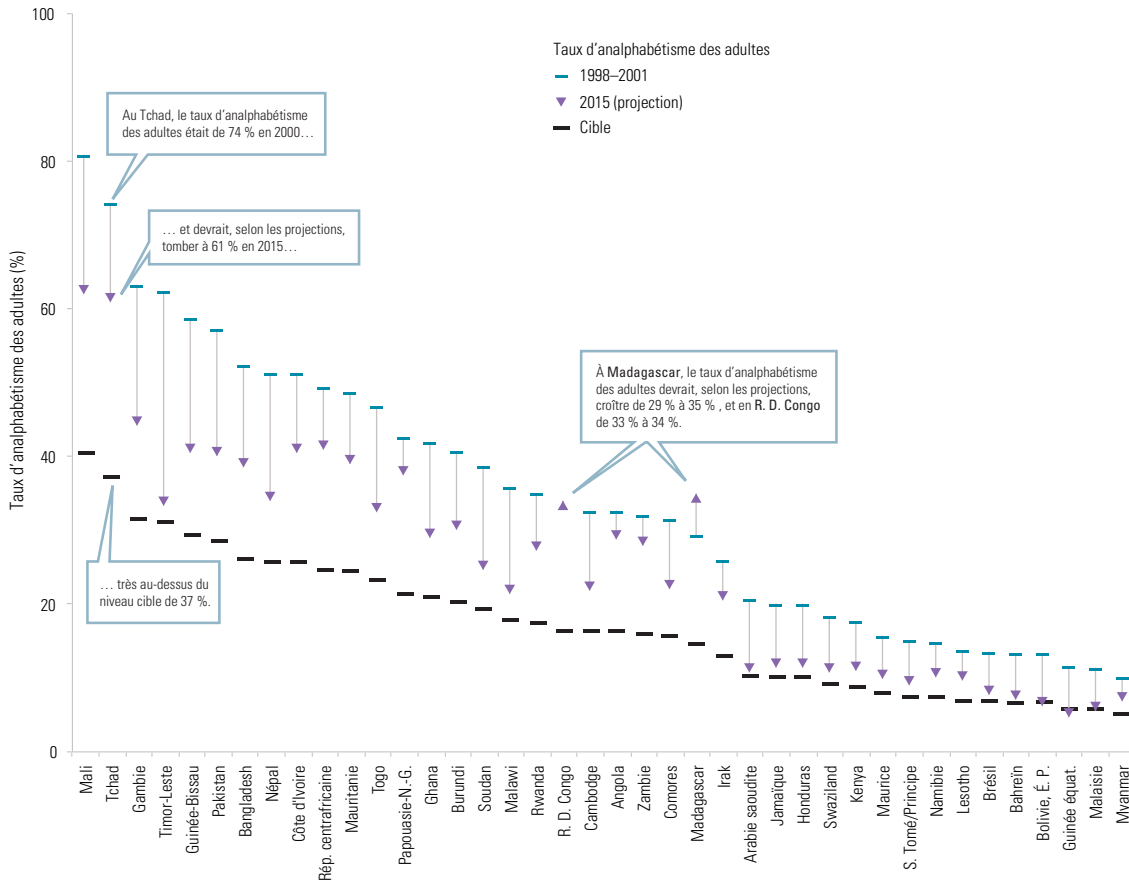


Source : annexe, tableau statistique 2.

Objectif 4 : Améliorer les niveaux d’alphabétisation des adultes

Figure 1.30 : La plupart des pays n’atteindront pas la cible en matière d’alphabétisme des adultes, certains en restant très éloignés

Taux d’alphabétisme des adultes, 1998–2001 à 2015 (projection)



Note : les pays mentionnés dans cette figure sont ceux pour lesquels il a été possible d’établir une projection jusqu’en 2015 et dont le taux d’alphabétisme des adultes était supérieur à 10 % en 1998–2001.

Sources : annexe, tableau statistique 2 ; base de données de l’ISU.

équatoriale et la Malaisie – tous trois à partir de taux d’alphabétisme très proches de 90 % (figure 1.30).

Mais sur les 37 pays qui ne devraient pas atteindre cet objectif, certains n’en seront pas loin. En particulier, 14 pays s’approcheront de moins de 5 points de pourcentage de la cible. Parmi eux figurent deux pays qui, à partir de niveaux médiocres, ont accompli des progrès importants. Le Malawi a amélioré son taux d’alphabétisme des adultes, qui est passé de 64 % en 1998 à 75 % en 2010, et devrait atteindre 79 % d’ici 2015. De même, le taux d’alphabétisme des adultes du Timor Leste est passé de 38 % en 2001 à 58 % en 2010 et devrait atteindre 67 % d’ici 2015.

Six pays accuseront un décalage particulièrement important, d’au moins quinze points de pourcentage,

par rapport à l’objectif. Parmi eux, la République démocratique du Congo et Madagascar auront vu leur taux d’alphabétisation des adultes reculer pendant la période considérée. La République centrafricaine et la Papouasie-Nouvelle-Guinée n’ont enregistré que des gains modestes. En revanche, le Tchad et le Mali ont bénéficié de gains significatifs à partir de niveaux très bas. Au Mali, le taux d’alphabétisme des adultes devrait avoir doublé de 1998 à 2015.

Dans le groupe des 73 pays pour lesquels il est possible de procéder à des comparaisons au fil du temps, le nombre de ceux qui ont réalisé la parité entre les sexes a crû de 26 à 34. Les huit pays qui ont accompli les plus fortes avancées en matière d’alphabétisation des femmes au cours des dix dernières années sont, dans l’ordre croissant

de ces avancées, l'Arabie saoudite, le Népal, le Cambodge, la Guinée équatoriale, le Malawi, la Gambie, le Timor-Leste et le Tchad. Tous les pays où il existait en 1998-2001 des disparités entre les sexes sur le plan de l'alphabétisation ont fait des progrès à l'exception de la Zambie.

Néanmoins, 81 des 146 pays pour lesquels on dispose de données sur la période 2005-2010 comptaient plus de femmes que d'hommes analphabètes. Parmi eux, 21 affichaient des disparités extrêmes, avec un indice de parité entre les sexes (IPS) inférieur à 0,70. L'IPS le plus faible, celui du Niger, s'établissait à 0,35.

Zoom 1.8 : Le LAMP permet de mieux comprendre les contextes alphabètes

L'information sur les environnements et les pratiques alphabètes est d'une importance cruciale pour comprendre la présence de compétences en matière d'alphabétisme (OCDE et Statistique Canada, 2000 ; Statistique Canada et OCDE, 2005). Le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation de l'Institut de statistique de l'UNESCO (LAMP) a fourni de nouveaux éléments concernant le lien entre la maîtrise effective de ces compétences et les environnements propices à leur acquisition et à leur conservation.

Le plus souvent, ces compétences sont acquises à l'école ou dans un centre d'alphabétisation, mais pour les conserver, les adultes doivent s'engager dans certaines pratiques, comme la lecture d'un journal, la lecture des factures ou l'utilisation d'un ordinateur. Il faut aussi qu'ils vivent dans un environnement où ces pratiques sont encouragées ou, à tout le moins, possibles. La chose peut être difficile lorsque, par exemple, il n'y a pas de boutique vendant des journaux dans la communauté.

Pour comprendre les processus qui interviennent dans l'acquisition des compétences en alphabétisme, le programme LAMP collecte des données de fond sur un large éventail d'environnements et de pratiques propices à l'alphabétisme. Cette information sert à élaborer des mesures de « densité de l'environnement alphabète » des individus ou des ménages et des communautés (Guadalupe et Cardoso, 2011).

Les taux d'alphabétisme des adultes varient fortement entre pays bénéficiaires du programme LAMP, de 29 % au Niger à 97 % en Mongolie¹⁶. Les quatre pays

où a déjà été menée à bien l'enquête principale LAMP – Jordanie, Mongolie, Palestine et Paraguay – ont tous atteint un taux d'alphabétisme relativement élevé. Les pratiques alphabètes y diffèrent toutefois. Le pourcentage d'adultes ayant déclaré lire pour le plaisir allait de 36 % en Palestine à 60 % en Mongolie. L'utilisation d'un ordinateur variait de 35 % au Paraguay à 57 % en Jordanie. La lecture de factures, de quittances ou de tableaux budgétaires se pratiquait deux fois plus souvent au Paraguay qu'en Mongolie (figure 1.31).

Certaines caractéristiques des communautés offrant un environnement propice à l'alphabétisme se révèlent pertinentes dans tous les pays, comme l'existence d'un réseau d'éclairage public, d'un système de désignation des rues et de numérotation des habitations, de marchands de journaux ou de bibliothèques publiques. D'autres caractéristiques sur lesquelles ont été collectées des informations ne sont pertinentes que dans des pays particuliers, comme la présence de salles de cinéma, de panneaux d'affichage publics et de publicités. La présence de centres de soins figure aussi parmi les indicateurs de densité de l'environnement alphabète. En effet, dans bon nombre de pays en développement, le public y est exposé à des matériaux imprimés tels qu'affichettes, ordonnances et étiquettes de médicaments.

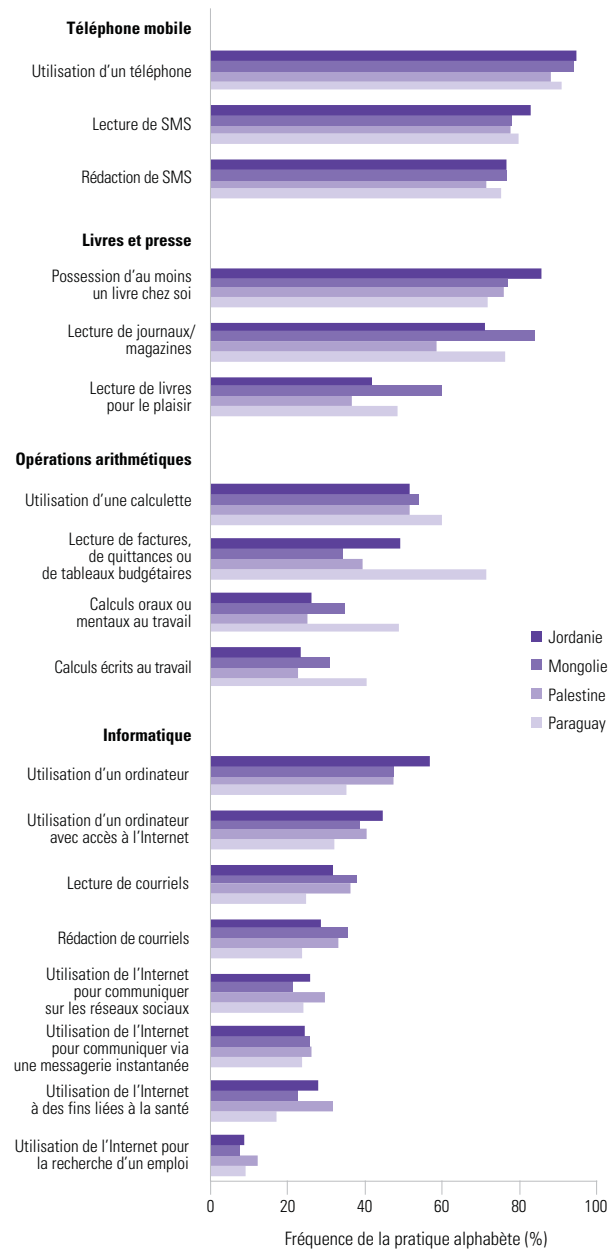
Les données initiales collectées dans le cadre du LAMP font apparaître des différences importantes dans les caractéristiques des communautés propices à l'entretien des compétences en matière d'alphabétisme. C'est ainsi que 25 % seulement de la population en Mongolie a accès à une boutique ou un kiosque vendant des imprimés, contre 85 % en Palestine. Alors que 28 % des habitations sont numérotées en Palestine, 91 % le sont en Jordanie (figure 1.32).

16. L'enquête principale a été menée en Jordanie, en Mongolie, en Palestine et au Paraguay en 2010-2011. Des tests sur le terrain ont également eu lieu en El Salvador, au Maroc, au Niger et au Viet Nam. Le processus en est aux stades initiaux dans plusieurs autres pays, dont l'Afghanistan, la Jamaïque, la Namibie et la République démocratique populaire lao.

Objectif 4 : Améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

Figure 1.31 : Même dans les pays présentant des taux d'alphabétisme similaires, les compétences en matière d'alphabétisme sont utilisées différemment

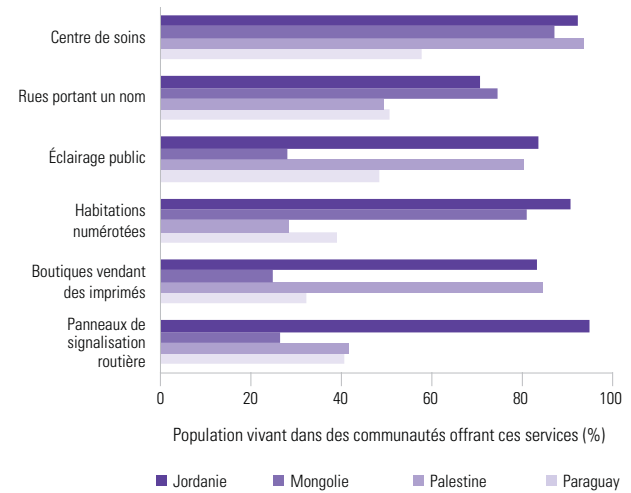
Fréquence de quelques pratiques entrant dans le calcul de la densité de l'environnement alphabète des individus, Jordanie, Mongolie, Palestine et Paraguay, 2010-2011



Source : ISU, analyse préliminaire des données du LAMP.

Figure 1.32 : Les caractéristiques des communautés qui encouragent à entretenir l'alphabétisme diffèrent fortement d'un pays à l'autre

Pourcentage de la population vivant dans des communautés qui offrent quelques services entrant dans le calcul de la densité de l'environnement alphabète des communautés, Jordanie, Mongolie, Palestine et Paraguay, 2010-2011



Source : ISU, analyse préliminaire des données du LAMP.

Zoom 1.9 : Des études primaires complètes ne garantissent pas l'alphabétisme pour tous

Partout dans le monde, les programmes d'enseignement prévoient que les élèves auront appris à lire à la fin de la deuxième année d'école primaire (Abadzi, 2010). Dans la pratique, on considère plus généralement qu'il faut compter quatre à cinq années de scolarité pour que tous les enfants deviennent alphabètes (UNESCO, 2005). L'analyse de nouvelles enquêtes réalisées en vue du présent *Rapport* révèle que, dans les pays pauvres, de nombreux enfants sont encore analphabètes à la fin de leurs études primaires.

Lors de plusieurs enquêtes démographiques ou sanitaires récentes, il était demandé aux personnes interrogées de lire une courte phrase sur une fiche¹⁷. L'enquêteur notait si l'intéressé pouvait lire la phrase en totalité ou en partie, et s'il était donc alphabète ou semi-alphabète.

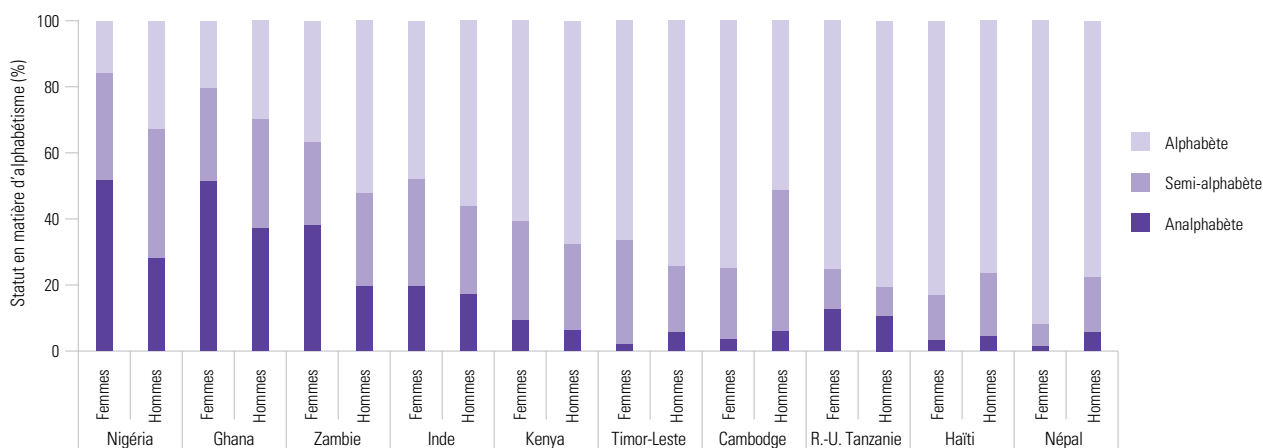
Les résultats des enquêtes réalisées dans dix pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire montrent qu'une part considérable de jeunes adultes sont analphabètes ou semi-alphabètes. L'une des raisons est que certains n'ont encore pas accès à l'école ou l'ont abandonné précocement. Mais c'est loin d'être la seule. De

nombreux jeunes âgés de 15 à 29 ans n'ont pas appris à lire et à écrire même au terme de six années de scolarité. Au Ghana, pour ne citer que ce seul exemple, 51 % des jeunes femmes et 31 % des jeunes gens de cette classe d'âge étaient analphabètes en 2008. De plus, 28 % des jeunes femmes et 33 % des jeunes gens étaient semi-alphabètes (figure 1.33).

Les enfants qui quittent l'école après seulement six années de scolarité risquent de ne pas présenter les mêmes compétences que ceux qui y sont restés plus longtemps. Beaucoup d'élèves ayant abandonné précocement l'école y connaissaient probablement des difficultés, une situation qui pousse fréquemment des enfants à ne pas poursuivre leurs études dans le secondaire. Leur expérience est néanmoins riche d'enseignements. Dans les pays qui s'efforcent de généraliser l'accès à l'enseignement primaire, les enfants issus de milieux défavorisés entrent plus nombreux à l'école mais ont peu de chance de poursuivre leur scolarité au-delà du primaire. Les écoles doivent veiller à ce qu'ils reçoivent le soutien nécessaire à des acquis effectifs.

Figure 1.33 : Pour bon nombre de jeunes, six années de scolarité ne suffisent pas pour acquérir les compétences en matière d'alphabétisme

Statut en matière d'alphabétisme des femmes et des hommes âgés de 15 à 29 ans ayant mené à terme six années de scolarité dans quelques pays, 2005-2011 (%)



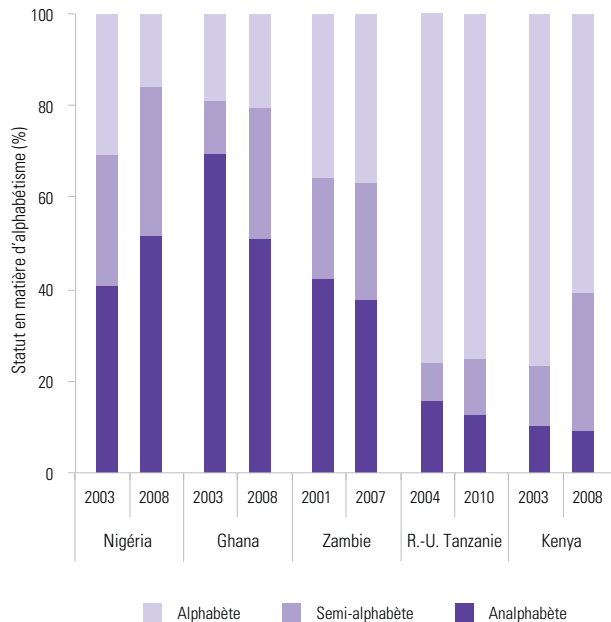
Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2012) sur la base des données issues des enquêtes démographiques et sanitaires.

17. Les personnes qui avaient fait des études secondaires étaient réputées alphabètes et la question ne leur était pas posée.

Objectif 4 : Améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

Figure 1.34 : Aucune amélioration des compétences en alphabétisme dans toute l'Afrique subsaharienne

Statut en matière d'alphabétisme des femmes âgées de 15 à 29 ans n'ayant accompli que six années de scolarité dans quelques pays (%)



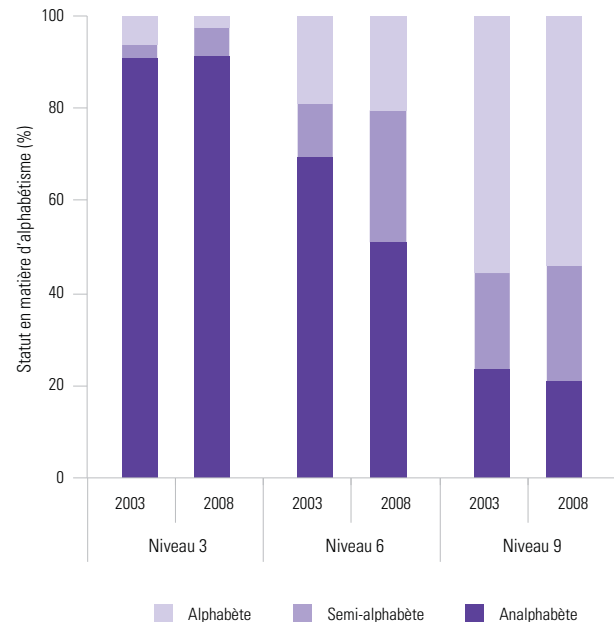
Source : EFA analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012)* sur la base des données issues des enquêtes démographiques et sanitaires.

Une comparaison entre cette cohorte d'élèves et une cohorte antérieure révèle certains changements dans la qualité de l'éducation. Au Kenya, par exemple, beaucoup de ceux qui étaient âgés de 15 à 29 ans en 2003 ont fait leurs études primaires au début des années 2000. Parmi les jeunes femmes qui avaient quitté l'école en 2008 au terme de six années d'études, 43 % n'étaient que partiellement alphabètes ou totalement analphabètes, contre 20 % cinq ans plus tôt. Au Nigéria, le pourcentage de jeunes femmes encore analphabètes après six années d'études est passé de 41 % en 2003 à 52 % en 2008 (figure 1.34). Ces chiffres donnent à penser que la dégradation de la qualité de l'éducation perçue dans certains pays africains n'est pas uniquement liée à l'accroissement plus récent des inscriptions, mais correspond plutôt à un déficit de qualité chronique.

Combien faut-il d'années de scolarité pour que tous les enfants maîtrisent à coup sûr les compétences de base en matière d'écriture, de lecture et de calcul ? La réponse varie probablement selon les pays. Dans certains cas, même le passage dans le premier cycle

Figure 1.35 : Au Ghana, même des études secondaires ne suffisent pas à garantir l'alphabétisme

Statut en matière d'alphabétisme des femmes âgées de 15 à 29 ans, par plus haut niveau atteint, Ghana, 2003 et 2008 (%)



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012)* sur la base des données issues des enquêtes démographiques et sanitaires.

du secondaire peut n'être pas suffisant. Au Ghana, les taux d'analphabétisme baissent avec chaque nouvelle année d'études, mais même parmi les élèves qui avaient achevé neuf années de scolarité en 2008, 21 % étaient analphabètes, et un quart environ n'étaient que partiellement alphabètes en 2003 comme en 2008 (figure 1.35).

Ces chiffres suggèrent que les pays doivent surveiller plus étroitement l'acquisition des compétences en matière d'alphabétisme, et ne pas tenir pour acquis qu'un accroissement du nombre d'années de scolarité permettra d'éliminer l'analphabétisme des adultes.

Regard sur les politiques publiques : Renforcer l'alphabétisme des adultes dans les pays riches

Dans les pays à revenu élevé, les hauts niveaux d'analphabétisme ne sont plus qu'un lointain souvenir depuis que tous les enfants sont scolarisés. Pourtant, un nombre important d'adultes sont encore illettrés, c'est-à-dire incapables d'utiliser efficacement leur connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul dans leur vie quotidienne. Les groupes socialement défavorisés, notamment les pauvres, les migrants et les minorités ethniques, sont particulièrement affectés. Les politiques des pays riches ne prêtent pas assez attention aux insuffisances des millions d'adultes privés des compétences de base qui leur sont nécessaires pour participer pleinement au travail productif et améliorer la qualité de leur vie.

Les pays riches doivent combattre l'analphabétisme des adultes sur deux fronts : renforcer l'enseignement dispensé à l'école afin qu'à l'avenir les adultes maîtrisent mieux la lecture, l'écriture et le calcul, et aider les adultes qui cherchent à acquérir ces compétences. Nous examinerons ici comment la seconde de ces stratégies est mise en œuvre dans les pays à revenu élevé de l'OCDE.

Dans les sociétés fortement alphabétisées, les personnes qui maîtrisent mal la lecture et l'écriture sont souvent stigmatisées et souffrent d'un sentiment d'infériorité, qui les pousse à dissimuler leurs difficultés avec l'écrit. C'est là un obstacle majeur pour les initiatives d'alphabétisation des adultes. Les programmes qui contribuent clairement à promouvoir l'utilisation des compétences en matière d'alphabétisme dans la vie quotidienne peuvent encourager la participation des adultes tout en évitant à ces derniers la stigmatisation à laquelle elle les expose.

Les faibles niveaux d'alphabétisme des adultes dans les pays riches sont un problème plus vaste qu'on ne le reconnaît souvent

Les données classiques sur l'analphabétisme, qui mesurent la population ne sachant pas du tout ni lire ni écrire sous-évaluent

considérablement la proportion d'adultes illettrés dans les pays riches qui, selon les estimations les plus fiables, peut atteindre jusqu'à un sur cinq.

Les estimations traditionnelles fondées sur les projections relatives à un très petit nombre de pays suggèrent que les pays développés totalisaient en 2008 quelque 8 millions d'adultes ne sachant ni lire ni écrire, ce qui correspond à un taux d'analphabétisme inférieur à 1 % pour les adultes et proche de zéro pour les personnes âgées de 15 à 24 ans (UNESCO, 2011c, tableau statistique 2)¹⁸. Mais ces chiffres ne nous éclairent guère sur les compétences réelles en matière de lecture, d'écriture et de calcul parce qu'ils sont issus d'enquêtes dans lesquelles il était demandé aux personnes interrogées d'estimer leurs propres compétences ou celles de membres de leur ménage en répondant simplement par oui ou par non. Dans la réalité, l'alphabétisme est un continuum qui va de la totale méconnaissance des lettres et des chiffres écrits jusqu'à la capacité de communiquer avec aisance et rapidité au moyen de textes longs et complexes. Et la seule manière de le mesurer avec précision est de tester directement les capacités des personnes interrogées.

L'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) conduite dans neuf pays à revenu élevé de l'OCDE a évalué les compétences sur une échelle graduée de 1 à 5 (OCDE et Statistique Canada, 2011)¹⁹. Une personne ne dépassant pas le niveau 1 en compréhension de textes suivis est tout au plus capable de repérer dans un texte un élément d'information identique ou semblable à l'information proposée

18. Depuis 2012, l'Institut de statistique de l'UNESCO ne fournit plus les chiffres de l'analphabétisme des adultes de la région Amérique du Nord et Europe occidentale ni du groupe des pays à revenu élevé.

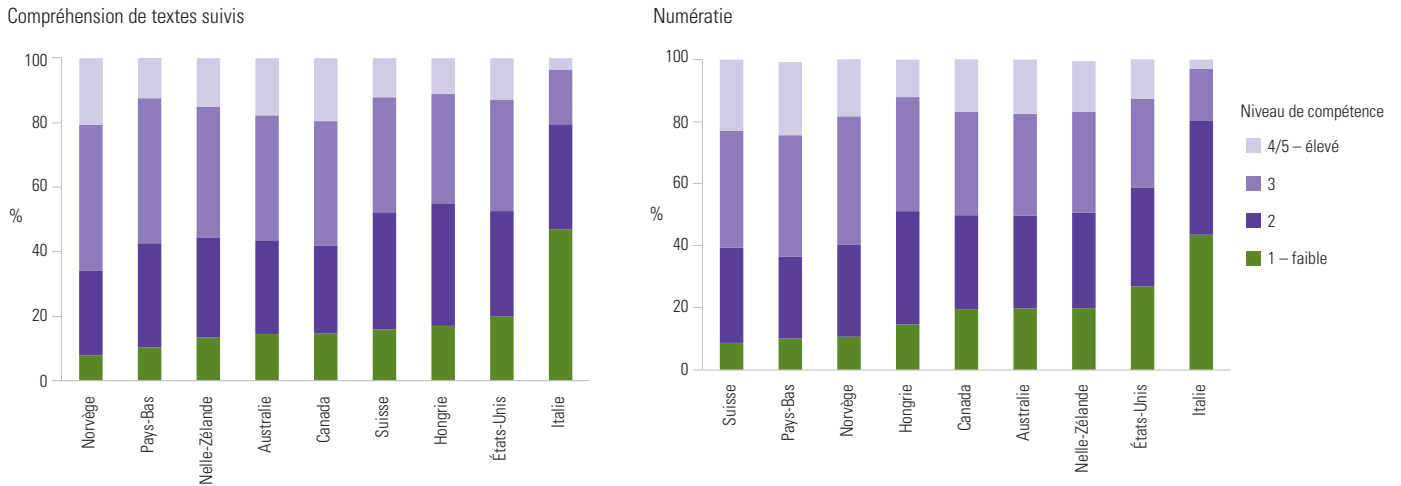
19. L'ELCA a porté sur les États-Unis, le Canada, l'Italie, la Norvège et la Suisse en 2003 et sur l'Australie, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande et les Pays-Bas en 2006-2008. Les compétences évaluées étaient la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, la numérotation et la résolution de problèmes. Les résultats concernant la maîtrise de textes suivis (connaissances et compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes suivis) et les résultats concernant la compréhension de textes schématiques (connaissances et compétences nécessaires pour repérer et utiliser l'information contenue dans des textes schématiques tels que formulaires, cartes ou graphiques) sont très proches.

**En Italie, 47 %
des adultes
sont illettrés**

Objectif 4 : Améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

Figure 1.36 : Bon nombre d'adultes dans les pays riches présentent des compétences insuffisantes en alphabétisme et en numératie

Distribution de la population âgée de 16 à 65 ans par niveau de compétence dans quelques pays, 2003-2008



Source : OCDE et Statistique Canada (2011).

dans la question. Même s'ils savent lire, les adultes de ce niveau peuvent être incapables d'utiliser cette compétence pour mener à bien des tâches simples, par exemple déterminer le dosage correct d'un médicament à partir des informations imprimées sur l'emballage (OCDE et Statistique Canada, 2011).

Dans les neuf pays considérés, la proportion moyenne de personnes interrogées ne dépassant pas le niveau 1 en compréhension de textes suivis était de 22 % environ, soit 70 millions d'adultes ; à l'échelon national, cette proportion allait de 8 % en Norvège à 47 % en Italie. La proportion de personnes interrogées classées au niveau 1 en calcul (numératie) était plus élevée encore – près de 27 % en moyenne, soit 84 millions d'adultes (figure 1.36).

Si l'on admet que les taux d'alphabétisme des neuf pays (qui totalisent 43 % de la population âgée de 15 à 64 ans des 31 pays à revenu élevé de l'OCDE) sont représentatifs de l'ensemble de la population, cela signifie que près de 160 millions d'adultes dans les pays à revenu élevé de l'OCDE ont des compétences insuffisantes en matière d'alphabétisme.

Même si les évaluations nationales de l'alphabétisme ne sont pas comparables entre pays du fait de différences dans la composition des échantillons, la méthodologie

et les définitions, elles confirment que les compétences insuffisantes en lecture, écriture et calcul sont un problème important. Quelques exemples :

- En Allemagne, une évaluation réalisée en 2010 a estimé que 14,5 % de la population âgée de 18 à 64 ans, soit environ 7,5 millions de personnes, étaient illettrées. Parmi elles, 0,6 % ne savaient ni lire, ni comprendre ni écrire des mots isolés, 3,9 % étaient capables de lire, comprendre et écrire des mots isolés, mais seulement en les épelant lettre par lettre, et 10 % étaient capables de comprendre des phrases isolées, mais non un texte continu, tel qu'un mode d'emploi (Grotlüschen et Riekmann, 2011).
- En France, un enquête menée en 2004-2005 a estimé que 9 % de la population âgée de 18 à 65 ans, soit environ 3,1 millions de personnes, ne possédaient pas les compétences de base en lecture, écriture et calcul nécessaires pour établir la liste des courses, comprendre le carnet de notes de leurs enfants ou rédiger un chèque (ANLCl, 2008).
- En Écosse (Royaume-Uni), une enquête conduite en 2009 a estimé que 8 % de la population âgée de 16 à 65 ans se situait au niveau 1 en compréhension de textes suivis (St. Clair *et al.*, 2010).

On estime à 160 millions le nombre d'adultes illettrés dans les pays riches

Aux États-Unis, 43 % des adultes illettrés étaient des pauvres

De mauvais résultats scolaires se soldent par un niveau d'alphabétisme insuffisant à l'âge adulte

Des différences importantes entre pays sur le plan des résultats scolaires expliquent en partie les niveaux d'alphabétisme constatés. En Italie, pays où les niveaux d'alphabétisme moyens sont particulièrement faibles, 47 % seulement des personnes âgées de 16 à 65 ans ont au moins atteint le deuxième cycle du secondaire, contre 85 % en Norvège, où les niveaux d'alphabétisme moyens sont parmi les plus élevés (OCDE et Statistique Canada, 2011).

Les compétences en alphabétisme et numératie tendent à décliner avec l'âge, en partie parce que l'accès aux études secondaires ne s'est développé qu'au cours des dernières décennies. Aux Pays-Bas et en Norvège, si 5 % des personnes dans la tranche d'âge de 16 à 25 ans ont des compétences très insuffisantes, la proportion passe à 15 % dans la tranche d'âge de 46 à 65 ans (OCDE et Statistique Canada, 2011).

Même si l'on tient compte, toutefois, de l'instruction et d'autres caractéristiques individuelles, il y a davantage de probabilités

que les adultes âgés aient des compétences très insuffisantes à la fois parce que la qualité de l'éducation a progressé et parce que les compétences s'amenuisent avec l'âge. Ce sont les moins instruits qui risquent le plus de perdre leurs compétences en vieillissant. Chez ceux qui ont fait des études postsecondaires, les compétences en numératie ne commencent à décliner qu'après 40 ans, alors qu'elles déclinent tout au long de la vie adulte chez les autres (figure 1.37).

Non seulement les personnes ayant un niveau d'instruction moindre ont de plus faibles compétences en numératie une fois atteint l'âge adulte, mais les probabilités sont aussi plus grandes pour elles de trouver un emploi peu qualifié qui n'exige pas la maîtrise et le développement de ces compétences. Il est aussi moins probable qu'elles bénéficient de possibilités d'éducation tout au long de la vie telles que cours d'éducation des adultes ou perfectionnement en cours d'emploi.

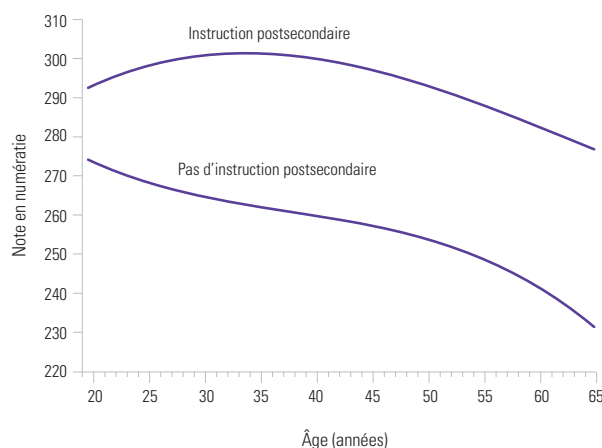
Le niveau d'instruction n'est cependant pas le seul élément qui détermine le degré de compétence des adultes en matière de lecture, d'écriture et de calcul. Même les jeunes encore scolarisés à l'âge de 15 ans peuvent avoir un niveau très faible qui risque de persister à l'âge adulte. Les enquêtes réalisées en 2009 dans le cadre du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ont montré que la proportion de jeunes scolarisés dont les performances étaient inférieures au niveau 2, le niveau correspondant à une maîtrise de la lecture suffisante pour participer de manière productive à la vie sociale, allait de moins de 10 % en Finlande et en République de Corée à plus de 25 % en Autriche, en Israël et au Luxembourg (OCDE, 2010d).

Les personnes défavorisées présentent un plus grand risque d'illettrisme

Les chiffres moyens permettent d'avoir une idée générale de l'ampleur du déficit de compétences en alphabétisme des adultes pauvres. Mais ils masquent d'énormes disparités à l'intérieur des pays. Même dans les pays où ces compétences sont généralement élevées chez les adultes,

Figure 1.37 : Les adultes perdent leurs compétences en numératie au fil du temps, mais ceux dont le niveau d'instruction est le plus faible les perdent plus vite

Note moyenne en numératie par tranche d'âge et niveau d'instruction dans quelques pays, 2003-2008



Note : les données concernant les pays qui ont participé à l'ELCA sont des valeurs moyennes.

Source : OCDE et Statistique Canada (2011).

Objectif 4 : Améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

certains groupes continuent de souffrir de désavantages liés à des caractéristiques telles que le sexe, la pauvreté, l'appartenance ethnique, la langue ou le handicap :

- **Sexe** : les femmes ont obtenu de meilleurs résultats en compréhension de textes suivis dans tous les pays ayant participé à l'ELCA à l'exception de l'Italie et de la Suisse. Les hommes ont obtenu de meilleures notes en numératie partout sauf en Hongrie, mais cet écart était plus faible pour les adultes les plus jeunes, en particulier au Canada, en Italie et en Nouvelle-Zélande (OCDE et Statistique Canada, 2011).
- **Statut socioéconomique** : la pauvreté peut avoir un fort impact sur l'alphabétisme, même compte tenu de l'instruction. C'est ainsi qu'aux États-Unis, 43 % des adultes présentant de très faibles compétences en alphabétisme étaient des pauvres, contre 4 % seulement des adultes présentant le niveau de compétence le plus élevé (Kirsch *et al.*, 2002). Au Royaume-Uni, 30 % des personnes nées en 1970 qui se classaient dans la catégorie la moins élevée en matière d'alphabétisme avaient un père exerçant un métier manuel non qualifié ou semi-qualifié, contre 17 % seulement de celles qui se classaient dans la catégorie la plus élevée (Parsons et Bynner, 2007).
- **Langue et statut d'immigré** : dans les neuf enquêtes ELCA, les immigrés présentaient plus souvent de très faibles compétences en alphabétisme que les personnes nées dans le pays. Le désavantage était particulièrement sévère pour ceux dont la langue maternelle était différente de la langue d'évaluation : la probabilité de se classer au niveau 1 étaient trois à six fois plus élevées dans ce groupe que dans le groupe des personnes nées dans le pays (OCDE et Statistique Canada, 2011). Aux États-Unis et aux Pays-Bas, près de la moitié des immigrés dont la langue maternelle était différente de la langue d'évaluation se classaient au niveau 1.
- **Appartenance ethnique** : les minorités ethniques ou autres risquent d'avoir été victimes de marginalisation dans leur éducation et sur le marché du travail, ce qui aura réduit leurs chances d'acquérir des

compétences en matière d'alphabétisme. Leur expérience de l'école a souvent souffert de la mauvaise qualité et du caractère culturellement inadaptée de l'éducation, d'où des résultats médiocres et des taux d'abandon élevés. Dans toute l'Europe, les estimations classiques font notamment état de taux d'analphabétisme élevés chez les Roms ; 11 % d'entre eux en Pologne et 35 % en Grèce ne savent ni lire ni écrire (Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, 2009). En Australie, aux États-Unis, au Canada et en Nouvelle-Zélande, les populations autochtones présentent des compétences en alphabétisme moins élevées (encadré 1.8).

- **Handicap** : certains handicaps affectant l'apprentissage, la vision ou l'audition ont des incidences directes sur l'alphabétisme. Faute d'avoir accès à une éducation inclusive appropriée, les adultes souffrant d'un handicap auront sans doute connu durant leur scolarité des difficultés dont se ressentiront leurs compétences en alphabétisme. Aux États-Unis, une évaluation a montré que les probabilités que les personnes dépourvues des compétences de base en lecture, écriture et calcul présentant des handicaps multiples étaient deux fois plus élevées que chez un adulte moyen (Baer *et al.*, 2009).

Si tous ces facteurs aggravent le risque d'illettrisme, le problème affecte les personnes de tous âges et de toutes conditions sociales. Beaucoup ont un emploi, parlent la langue nationale en tant que langue maternelle et ont acquis certaines qualifications à l'école. En Allemagne, trois adultes sur cinq accusant un déficit d'alphabétisme ont l'allemand comme langue maternelle (Grotlüschen et Riekman, 2011). En France, plus de la moitié travaillent et près des trois quart ne parlaient que le français à la maison dans leur enfance (ANLCL, 2008).

L'insuffisance des compétences en alphabétisme a d'importantes incidences économiques et sociales pour les individus et les ménages. Les notes peu élevées en lecture et écriture se traduisent par des taux de chômage et des revenus plus faibles dans la plupart des pays – même par rapport à des personnes comparables sur le plan du

En Grèce, 35 % des Roms ne savent ni lire ni écrire

Encadré 1.8 : Alphabétisme des adultes dans les populations autochtones des pays à revenu élevé de l'OCDE

La discrimination et la stigmatisation héritées du passé qui frappent les populations autochtones des pays riches – comme celles de l'Australie, des États-Unis, du Canada et de la Nouvelle-Zélande – ne reçoivent pas une attention suffisante, mais apparaissent clairement dans les données relatives à l'alphabétisme :

- Au Canada, les adultes appartenant aux groupes des Premières Nations, des Inuit et des métis sont plus souvent dépourvus des compétences de base en matière d'alphabétisme. Au Nunavut, la probabilité d'avoir des compétences très faibles en anglais ou en français était plus de dix fois supérieure chez les Inuit adultes que chez les personnes n'appartenant pas à ce groupe (figure 1.38).

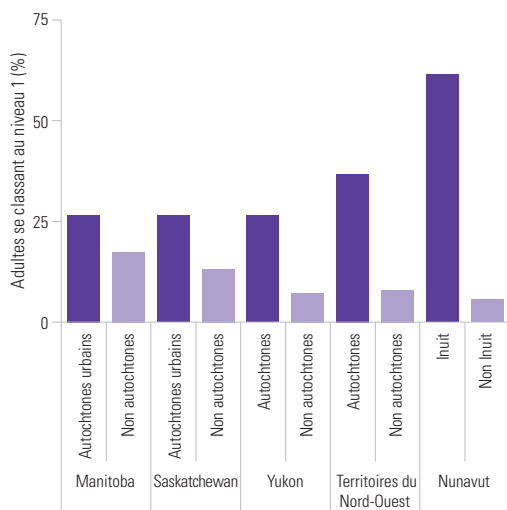
- En Nouvelle-Zélande, où 14,6 % environ de la population se reconnaît dans l'ethnie māori, 22 % des Māori adultes ont des compétences en alphabétisme très faibles en anglais, contre 13 % de la population non autochtone.
- Aux États-Unis, 19 % des adultes appartenant aux groupes des Indiens américains et des autochtones de l'Alaska ont obtenu des notes inférieures au niveau de base en compréhension de textes suivis, contre 7 % des Américains blancs. L'écart était encore plus marqué en numératie : 32 % contre 13 %.

Le déficit de compétences en alphabétisme chez les populations autochtones a des origines diverses, mais commence souvent à l'école. En Australie, l'enquête PISA 2009 a montré que la proportion des jeunes âgés de 15 ans qui n'atteignaient pas le niveau de base en lecture était de 38 % chez les élèves autochtones, contre 14 % chez les élèves non autochtones. En mathématiques, ces proportions étaient de 40 % et de 15 %. Et en 2008, 30 % seulement des Australiens autochtones âgés de 25 à 34 ans avaient accompli douze années de scolarité, contre 73 % des Australiens non autochtones.

Les pays cherchent des solutions pour lever les obstacles auxquels les populations autochtones sont confrontées. Le gouvernement canadien a tenté de corriger les effets du système de scolarisation en pensionnat qui séparait les enfants autochtones de leurs familles et visait leur assimilation, en punissant ceux qui parlaient dans leur propre langue. Après la signature du Règlement relatif aux pensionnats indiens en 2007 et les excuses officielles prononcées en 2008 au sujet des pensionnats, le gouvernement s'est engagé à améliorer le financement, la qualité et la pertinence culturelle des écoles situées dans les réserves.

Figure 1.38 : Au Canada, les peuples autochtones présentent des compétences en alphabétisme moins élevées

Pourcentage d'adultes âgés de plus de 16 ans se classant au niveau 1 en compréhension de textes suivis dans quelques provinces et territoire du Canada, 2003



Source : Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada (2005).

Sources : ABS et AIHW (2011) ; George et Murray (2012) ; Kutner *et al.* (2007) ; National Panel on First Nation Elementary and Secondary Education for Students on Reserve (2012) ; Satherley et Lawes (2009) ; Statistics New Zealand (2007) ; Thomson *et al.* (2011) ; Commission de vérité et de réconciliation du Canada (2012).

Objectif 4 : Améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

niveau d'instruction, du milieu parental, de l'expérience, du sexe et du statut ou non d'immigré. Les faibles niveaux de maîtrise des chiffres (numératie) sont liés à des taux de chômage élevés dans la totalité des neuf pays qui ont participé à l'ELCA (OCDE et Statistique Canada, 2011). La probabilité d'être sans emploi était huit fois plus élevée chez les adultes classés au niveau 1 que chez les personnes de niveau 5 ou 6 aux États-Unis, dix fois plus élevée aux Pays-Bas et seize fois plus élevée en Suisse. Les travailleurs présentant une meilleure compréhension des textes suivis ou des chiffres (numératie) gagnaient en moyenne 10 % à 20 % de plus que ceux dont ces compétences étaient plus faibles, même à niveau d'instruction égal (OCDE et Statistique Canada, 2011).

Un faible niveau d'alphabétisme crée d'autres obstacles à une pleine participation, en rendant difficiles des tâches telles qu'aider ses enfants à faire leurs devoirs ou remplir un formulaire de demande d'emploi. Il peut barrer l'accès à la formation continue, à la mobilité sociale et à l'engagement civique. Chez les personnes âgées en Angleterre, les faibles niveaux d'alphabétisme sont associés à une santé physique et mentale et à une qualité de vie déclarées moins bonnes par les intéressés (Jenkins *et al.*, 2011).

Engagement et vision politiques peuvent renforcer l'alphabétisme des adultes

Pour empêcher qu'un plus grand nombre de personnes entrent dans la vie adulte avec des compétences en alphabétisme insuffisantes, les pays doivent continuer d'améliorer la qualité de l'enseignement primaire et secondaire et d'accroître les taux de rétention, en prêtant une attention particulière aux élèves issus de milieux défavorisés. Ceux qui ont quitté l'école sans une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et du calcul représentent un défi plus grand encore pour les responsables de l'élaboration des politiques. Un solide engagement politique et une vision cohérente et à long terme des mesures à prendre sont deux conditions indispensables – qui font souvent défaut, malgré les enquêtes internationales sur l'alphabétisme qui ont contribué à appeler l'attention sur les faibles niveaux de compétences dans ce domaine.

Les engagements pris à un haut niveau sensibilisent les esprits à l'alphabétisme

Reconnaître l'ampleur des défis est un premier pas décisif vers la résolution du problème de l'analphabetisme. Même s'il est trop tôt pour évaluer l'efficacité de plusieurs initiatives récentes de haut niveau, ces engagements contribuent à faire prendre conscience de ces questions.

En février 2011, la Commission européenne a créé un Groupe de haut niveau sur l'illettrisme chargé de donner plus de visibilité à cette question en Europe et d'évaluer l'efficacité des politiques existantes (Commission européenne, 2011a). Les résultats du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), qui doivent être publiés en 2013, devraient être une autre occasion de mobiliser les pays riches.

Les politiques nationales doivent impérativement être soutenues par des financements adéquats

Certains pays ont élaboré des plans de promotion de l'alphabétisme au cours de ces dernières années. Les résultats des enquêtes sur l'alphabétisme des adultes ont souvent été l'élément déclencheur qui a suscité un tel engagement.

En Nouvelle-Zélande, l'alphabétisme reçoit une attention accrue depuis la publication des résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1996, qui ont révélé de faibles niveaux de compétences en alphabétisme (Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Zélande, 2008). Le Plan d'action 2008–2012 pour l'alphabétisme, le langage et la numératie vise en priorité à améliorer les compétences en alphabétisme et numératie des personnes du niveau 1 et du niveau 2 engagées dans la vie active. Participent à son application le Ministère des affaires māori et le Ministère des affaires des îles du Pacifique, ainsi que les établissements d'enseignement supérieur qui dispensent des formations dans un contexte culturel māori. Le Plan multiplie par plus de deux les possibilités de formation (pour en porter le nombre à près de 40 000) et le montant du budget (qui atteint ainsi 63 millions de dollars EU) (Commission de l'enseignement

Dans les pays riches, les travailleurs présentant un niveau d'alphabétisme plus élevé gagnaient jusqu'à 20 % de plus

CHAPITRE 1

La Nouvelle-Zélande prévoit de doubler en cinq ans le nombre de possibilités de formation

supérieur de la Nouvelle-Zélande, 2008). Les cibles en matière d'inscription d'apprenants sont en bonne voie d'être atteintes, et un outil d'évaluation a été élaboré et fournira des données initiales sur les résultats en matière d'alphabétisme en 2013 (Commission de l'enseignement supérieur de la Nouvelle-Zélande, 2011).

De même au Royaume-Uni, la stratégie « Skills for Life » (Des compétences pour la vie) a été lancée en 2001 en réponse à un rapport commandé par le gouvernement dans lequel il était reconnu que de nombreux adultes ne possédaient pas les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul. Environ 8 milliards de dollars EU ont été dépensés entre 2001 et 2007. Quelque 5,7 millions d'apprenants adultes ont bénéficié de cette initiative et 2,25 millions d'entre eux ont acquis des qualifications reconnues (United Kingdom Public Accounts Committee, 2009). Les apprenants se sont vus proposer un large éventail de programmes, y compris des programmes familiaux ou sur le lieu de travail, des cours d'anglais pour les locuteurs d'autres langues, et des cours d'alphabétisation et d'arithmétique s'inscrivant dans le cadre d'une formation professionnelle. Bien que la cible en termes de nombre d'adultes ait été atteinte, aucun progrès n'a été constaté sur le plan des résultats. Entre 2003 et 2010, la proportion d'adultes se situant aux trois niveaux d'alphabétisme les plus bas a stagné aux alentours de 15 % (Harding *et al.*, 2011). L'accent mis sur des cibles quantitatives a peut-être dissuadé de s'occuper en premier des personnes les plus difficiles à toucher (Bathmaker, 2007).

Aux Pays-Bas, le plan national visant à lutter contre les faibles niveaux d'alphabétisme chez les adultes (Aanvalsplan Laaggeletterdheid) a été lancé après plusieurs évaluations internationales montrant qu'un adulte sur dix était illettré. Les cibles ont été fixées en fonction

d'un objectif à plus long terme consistant à réduire de 60 % le nombre d'adultes ayant un niveau d'alphabétisme très insuffisant pour le ramener à 600 000 à l'horizon 2015. Il s'agissait notamment de porter le nombre annuel de participants aux cours d'alphabétisation de 5 000 à 12 500 en 2010. Cette cible a été presque atteinte en 2008-2009, mais en raison de contraintes budgétaires, les bénéficiaires n'étaient que 10 000 en 2010 (CINOP, 2011).

Les programmes d'alphabétisation des adultes peuvent permettre d'acquérir des qualifications du niveau de l'enseignement secondaire

Les adultes peuvent être incités à suivre des programmes d'alphabétisation si ceux-ci leur permettent d'acquérir des qualifications reconnues pouvant les aider à trouver de meilleurs emplois. En Italie, deux types d'établissements proposent une formation aux compétences de base sanctionnée par un certificat de fin d'études du premier cycle du secondaire : les écoles secondaires organisant des cours du soir et les Centres d'éducation des adultes des provinces. Les 130 000 adultes qui suivent les cours de formation de base sont pour la plupart des immigrés (Oliva, 2011). Sachant que l'Italie comptait 19 millions d'adultes illettrés en 2003, cet effort reste modeste.

Le programme d'éducation de base proposé aux adultes en Espagne est de plus grande envergure. Il comprend trois niveaux. Les cours des deux premiers niveaux sont axés sur les compétences de base en alphabétisme et ont été suivis par 95 000 élèves environ en 2009-2010. Les cours du troisième niveau sont sanctionnés par un certificat correspondant à la fin de l'enseignement secondaire obligatoire et ont été suivis par près de 210 000 élèves en 2009-2010. De plus, quelque 70 000 immigrés suivent des cours de langue (Rodríguez Alvarino, 2008; Ministère de l'éducation, de la culture et des sports de l'Espagne, 2012).

Objectif 4 : Améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes**Les programmes d'alphabétisation familiaux ou intergénérationnels donnent de bons résultats**

Les adultes citent souvent le fait qu'ils sont incapables d'aider leurs enfants à lire ou à faire leurs devoirs parmi les raisons qui les poussent à s'inscrire à un programme d'alphabétisation. Les programmes familiaux ou intergénérationnels dans lesquels parents et enfants développent leurs compétences ensemble mettent à profit cette motivation. Les enseignants qui les animent doivent avoir reçu une formation à l'apprentissage de l'alphabétisme par les enfants et par les adultes, car les méthodes utilisées sont différentes (Kruidenier *et al.*, 2010). Il a été démontré que ces programmes amélioraient de manière efficace l'alphabétisme des enfants, la capacité des parents d'aider leurs enfants et le désir des parents de suivre un apprentissage (Carpentieri *et al.*, 2011).

Aux États-Unis, 12 500 familles d'Indiens américains ayant de jeunes enfants ont bénéficié du programme Family and Child Education (Éducation de la famille et de l'enfant) depuis 1990. Le système d'évaluation du programme fait apparaître des améliorations dans les niveaux d'alphabétisme des adultes, et plus de 1 000 adultes ont obtenu un diplôme de fin d'études secondaires (Yarnell *et al.*, 2010).

Les programmes organisés sur le lieu de travail aident à combattre l'analphabétisme

Bien conçus, des programmes d'alphabétisation sur le lieu de travail peuvent être pratiques et pertinents, et permettre de toucher des adultes qui n'y auraient peut-être pas participé dans un autre cadre. De nombreux employeurs n'ont pas suffisamment conscience que renforcer les compétences des travailleurs peut améliorer la qualité de la production, la communication au travail, les conditions sanitaires et la sécurité. Pour y remédier, des programmes

de renforcement des compétences de base subventionnés par l'État sont organisés, en particulier dans de nombreux pays nordiques ou anglophones (Keogh, 2009 ; National Adult Literacy Agency, 2011). En Nouvelle-Zélande, par exemple, le Workplace Literacy Fund (Fonds pour l'alphabétisation sur le lieu de travail) finance les programmes visant à renforcer les compétences en lecture, écriture et calcul des employés qui répondent à des besoins sur le lieu de travail (Commission de l'enseignement supérieur de la Nouvelle-Zélande, 2012).

En Norvège, le Programme pour les compétences de base nécessaires dans la vie active a été lancé en 2006. En 2011, il soutenait 249 projets dans plus de 400 entreprises grâce à un budget d'environ 16 millions de dollars EU, et plus de 20 000 adultes en bénéficiaient. Toute entreprise privée ou publique en Norvège peut déposer une demande de subvention. Préférence est donnée aux propositions qui combinent la formation au travail et aux compétences de base (lecture, écriture, calcul et informatique) avec d'autres apprentissages professionnellement utiles et en rapport avec les objectifs du Cadre de compétences de base élaborés par l'Agence norvégienne de l'apprentissage tout au long de la vie. Des efforts particuliers sont déployés pour faire bénéficier du programme des petites et moyennes entreprises et pour encourager les demandes de subventions d'entreprises employant des personnes peu qualifiées (Hussain, 2010; Vox, 2012).

Au Royaume-Uni, une évaluation du volet alphabétisation sur le lieu du travail du programme Skills for Life a montré que les cours devaient être assez longs si l'on voulait obtenir de quelconques gains de productivité, et que les interventions devaient prêter attention aux contraintes des petites et moyennes entreprises, lesquelles risquent de ne pas pouvoir accorder aisément aux travailleurs le

En Norvège, toute entreprise peut demander une subvention pour financer une formation aux compétences de base

CHAPITRE 1

temps libre nécessaire pour suivre des cours d'alphabétisation (Wolf, 2008).

La qualité et l'engagement des agents d'alphabétisation sont des facteurs essentiels

Les formateurs doivent avoir appris à s'adapter aux besoins des populations hétérogènes qui leur sont confiées. En Grèce, le programme de l'École de la deuxième chance cible les adultes ne possédant pas le certificat de fin d'études du premier cycle du secondaire. Créé en 2001 dans le cadre d'une initiative de l'Union européenne, il formait environ 7 000 élèves en 2009. Les écoles suivent un programme interdisciplinaire ouvert à tous qui propose un apprentissage actif fondé sur des groupes de travail. Cette approche flexible diffère notablement de celle du système éducatif formel. Pourtant, les enseignants sont détachés d'établissements primaires et secondaires et mal préparés à appliquer un tel programme (Koutrouba, 2008; Koutrouba *et al.*, 2011).

Ces faiblesses montrent bien combien il est important d'offrir des possibilités de formation et de perfectionnement professionnel propres à attirer et motiver les meilleurs éducateurs d'adultes. Dans l'État du Massachusetts aux États-Unis, un modèle de licence professionnelle non obligatoire a été établi, et une formation dispensée dans les domaines couverts par cette licence (Comings et Soricone, 2005).

Vaincre la stigmatisation est un défi fondamental

Les adultes ayant de très faibles compétences en alphabétisation ne sont pas toujours volontaires pour participer à des programmes d'alphabétisation, en partie en raison de leur honte d'être reconnus analphabète. Pour les aider à surmonter cet obstacle, de nombreux programmes couronnés de succès ont misé

sur des campagnes dans les médias et la fourniture de conseils gratuits et confidentiels. En Angleterre, par exemple, le programme Skills for Life s'est appuyé sur de vastes campagnes à la télévision et dans d'autres médias, qui ont amené le public à prendre conscience de l'analphabétisme des adultes et ont encouragé les inscriptions (National Adult Literacy Agency, 2011).

Dans bon nombre de pays et de régions, les gouvernements et les fondations privées ont mis sur pied des services offrant par téléphone des conseils et des informations sur les possibilités de participer à un programme d'alphabétisation. C'est ainsi qu'au Québec (Canada), Info-Alpha est un service gratuit, confidentiel et bilingue qui aide et informe les personnes ayant un faible niveau d'alphabétisme. Le service oriente les personnes qui appellent vers des ressources et des fournisseurs d'alphabétisation locaux (Conseil des ministres de l'éducation, Canada, 2008).

Les technologies de l'information peuvent elles aussi aider à surmonter les réticences de ceux qui hésitent à participer à un programme d'alphabétisation. En Allemagne, le site Web www.ich-will-schreiben-lernen.de (Je veux apprendre à écrire) propose des cours d'autoformation en lecture, écriture, mathématiques et langue anglaise. Le caractère anonyme des cours et le fait que les apprenants peuvent les suivre en tous lieux, à tout moment et à leur propre rythme ont un fort effet incitatif. Quelque 200 000 apprenants ont utilisé les services du portail depuis son lancement en 2004 (UIL, 2011).

Combiner l'alphabétisation et des services d'orientation professionnelle, de conseil ou de formation à d'autres compétences peut encourager la participation. En Espagne,

Les pays riches n'ont pas assez agi pour relever le défi que représente l'analphabétisme des adultes

Objectif 4 : Améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

le programme Acceder offrait des cours d'alphabétisation dans le cadre de services d'orientation et de formation professionnelle dispensés par 48 Centres intégrés pour l'emploi. Plus de 37 000 personnes, dont 70 % étaient des Roms, en ont bénéficié (Centre for Strategy and Evaluation Services, 2011).

Conclusion

Les pays riches n'ont pas assez agi pour relever le défi que représente l'analphabétisme des adultes. Étant donné que ce déficit de compétences demeure une barrière sociale et économique pour des millions d'adultes sur leur territoire, ils doivent impérativement se doter d'une politique globale et lui allouer des ressources suffisantes.

Objectif 5 Évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

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

Points majeurs

- La convergence des taux de scolarisation des garçons et des filles est l'un des succès du mouvement en faveur de l'EPT depuis 2000, mais des efforts supplémentaires doivent être faits pour s'assurer que les possibilités d'éducation et les résultats de celle-ci soient équitables.
- Soixante-huit pays n'ont toujours pas réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et les filles sont défavorisées dans soixante de ces pays.
- Les situations de forte disparité entre les sexes sont devenues moins courantes. Sur 167 pays disposant de données pour 1999 et 2010, le nombre de ceux où l'on compte moins de 9 filles pour 10 garçons dans le primaire est tombé de 33 à 17.
- Au niveau du secondaire, 97 pays n'ont pas atteint la parité entre les sexes ; dans 43 d'entre eux, les filles sont défavorisées. Dans la plupart des États arabes ainsi qu'en Asie du Sud et de l'Est et en Afrique subsaharienne, les disparités entre les sexes s'observent au détriment des filles, tandis que dans de nombreux pays en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, les disparités jouent au détriment des garçons.
- Les évaluations internationales de l'apprentissage montrent que les filles réussissent mieux que les garçons en lecture dans le primaire et le secondaire et que l'écart se creuse. Les garçons sont meilleurs en mathématiques dans la plupart des pays mais certaines données indiquent que l'écart tendrait à se réduire.

Tableau 1.8 : Indicateurs clés pour l'objectif 5

	Enseignement primaire					Enseignement secondaire				
	Parité entre les sexes réalisée en 2010			Indice de parité entre les sexes		Parité entre les sexes réalisée en 2010			Indice de parité entre les sexes	
	Nombre total de pays	Pays disposant de données	Pays où l'IPS est inférieur à 0,90	1999	2010	Nombre total de pays	Pays disposant de données	Pays où l'IPS est inférieur à 0,90	1999	2010
Monde	108	176	17	0,92	0,97	60	157	26	0,91	0,97
Pays à faible revenu	9	29	10	0,86	0,95	1	23	14	0,83	0,87
Pays à revenu moyen inférieur	23	49	6	0,86	0,96	12	41	10	0,80	0,93
Pays à revenu moyen supérieur	34	50	1	0,99	1,00	21	47	1	0,98	1,04
Pays à haut revenu	42	48	0	1,00	0,99	26	46	1	1,01	1,00
Afrique subsaharienne	16	43	12	0,85	0,93	2	30	16	0,82	0,82
États arabes	6	15	1	0,87	0,93	3	14	4	0,88	0,94
Asie centrale	7	8	0	0,99	0,98	5	7	1	0,99	0,97
Asie de l'Est et Pacifique	14	23	1	0,99	1,01	6	23	1	0,94	1,03
Asie du Sud et de l'Ouest	4	7	2	0,83	0,98	0	6	3	0,75	0,91
Amérique latine et Caraïbes	18	35	1	0,97	0,97	11	33	0	1,07	1,08
Amérique du Nord et Europe occidentale	22	24	0	1,01	0,99	16	24	1	1,02	1,00
Europe centrale et orientale	21	21	0	0,97	0,99	17	20	0	0,96	0,97

Note : la parité entre les sexes est atteinte lorsque l'IPS se situe entre 0,97 et 1,03.

Source : annexe, tableaux statistiques 5 et 7.

Objectif 5 : Évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

La parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation constituent un droit humain élémentaire, ainsi qu'un moyen important d'améliorer d'autres résultats socioéconomiques. La réduction de l'écart entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire est l'un des plus grands succès de l'EPT depuis 2000. Malgré cela, certains pays risquent encore de ne pas atteindre la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2015.

L'objectif va au-delà du nombre de garçons et de filles scolarisés. Il faut s'attacher davantage à faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient un accès équitable aux possibilités d'éducation et qu'ils aient les mêmes chances de réussite scolaire.

Au niveau préprimaire, la parité entre les sexes avait été réalisée, en moyenne, dès 2000, un acquis qui n'a pas été remis en question depuis lors, même si, dans de nombreuses régions du monde, les effectifs restent faibles pour les garçons comme pour les filles. La région des États arabes est la seule où cet objectif n'a pas encore été atteint mais des progrès importants ont été accomplis, l'indice de parité entre les sexes (IPS) passant de 0,77 en 1999 à 0,94 en 2010.

Au niveau du primaire, les États arabes et l'Afrique subsaharienne, avec un IPS se situant à 0,93, n'ont pas encore atteint la parité. Toutefois ces régions ont enregistré d'importants progrès depuis 1999, puisque l'IPS y était alors de 0,87 et 0,85, respectivement. L'Asie du Sud et l'Asie de l'Est ont accompli d'énormes progrès depuis 1999, réalisant la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire en 2010.

Si les filles sont moins nombreuses à être scolarisées, c'est principalement parce qu'elles sont moins susceptibles de commencer l'école. Une fois entrées à l'école, leurs chances de progresser dans le système sont analogues à celles des garçons (zoom 1.10).

Au niveau du secondaire, le tableau varie selon les régions. La situation est particulièrement préoccupante en Afrique subsaharienne, où l'IPS n'a pas évolué depuis 1999 [0,82]. Les filles restent encore défavorisées dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Est. En Amérique latine et dans les Caraïbes, en revanche, l'écart entre les sexes s'inverse, puisque les filles sont plus nombreuses à être scolarisées que les garçons (Regard sur les politiques publiques). Pourtant, les inégalités dans le secondaire – qu'elles concernent l'accès ou les acquis scolaires – peuvent être évitées.

Les disparités entre les sexes en matière de scolarisation dans le secondaire vont aussi en diminuant. Sur 137 pays disposant de données pour les deux années, le nombre de ceux où l'on comptait moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons en 1999 était de 28, dont 16 en Afrique subsaharienne ; en 2010, ce chiffre était tombé à 22 pays, dont 15 en Afrique subsaharienne.

Dans l'enseignement supérieur, les disparités entre les régions sont encore plus marquées que dans le secondaire : on compte six étudiantes pour dix étudiants en Afrique subsaharienne mais environ huit étudiants pour dix étudiantes en Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest.

La parité entre les sexes demeure un défi dans de nombreux pays – mais l'égalité entre les sexes n'implique pas seulement qu'un nombre égal de garçons et de filles entrent à l'école et progressent dans leur scolarité. Il s'agit aussi de faire en sorte qu'ils soient traités sur un pied d'égalité dans le cadre scolaire – en offrant à tous un environnement sûr, sécurisant et propice à l'apprentissage – et qu'ils aient les mêmes chances de réussite scolaire, de façon à pouvoir, une fois devenus adultes, participer dans des conditions équitables à la vie sociale, économique et politique.

L'analyse des évaluations internationales et régionales des compétences fait apparaître des différences marquées entre les sexes dans les résultats de l'apprentissage selon les matières, ce qui donne à penser que davantage d'efforts doivent être déployés pour prévenir de tels écarts. Les filles réussissent mieux que les garçons en lecture et tout indique que l'écart se creuse. Les garçons conservent l'avantage en mathématiques dans la plupart des pays, mais il semblerait que l'écart aille en se réduisant (zoom 1.11).

Plusieurs initiatives inédites – notamment le Partenariat mondial pour l'éducation des filles et des femmes et le Panel de haut niveau sur l'éducation des filles et des femmes et l'égalité des genres, lancés l'un et l'autre par l'UNESCO en mai 2011 – offrent de nouvelles possibilités de mettre en lumière et de surmonter les obstacles à la parité et l'égalité pour les filles. Il importe que ces initiatives de haut niveau s'attaquent aux causes profondes de l'inégalité entre les sexes et se traduisent par des actions concrètes qui permettront d'égaliser les chances entre les filles et les garçons.

Zoom 1.10 : La scolarisation des filles se heurte à des obstacles

Au cours de la décennie écoulée, des progrès considérables ont été réalisés pour réduire les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire, mais plusieurs pays ont encore beaucoup de chemin à parcourir. Ils ont raté l'échéance de 2005 et risquent fort de ne pas tenir davantage celle de 2015.

Les raisons pour lesquelles les filles sont défavorisées varient selon les cas mais l'analyse réalisée aux fins du présent *Rapport* montre que, dans les pays les plus éloignés de l'objectif de la parité, la principale difficulté pour les filles est d'abord d'entrer à l'école. Une fois qu'elles sont inscrites, leurs chances d'achever le parcours primaire sont généralement les mêmes que celles des garçons.

Le nombre de pays où les filles sont extrêmement défavorisées ou qui affichent un indice de parité entre les sexes inférieur à 0,70 est tombé de 16 en 1990 à 11 en 2000 puis à 1 seulement – l'Afghanistan – en 2010. Malgré sa place en queue de classement, cependant, l'Afghanistan a surmonté les obstacles les plus colossaux concernant l'éducation des filles qu'aucun pays ait rencontré : alors que le taux brut de scolarisation des filles était, selon les estimations, inférieur à 4 % en 1999, quand le régime des Taliban avait interdit l'éducation des filles, il est passé à 79 % en 2010, ce qui a fait bondir l'IPS de 0,08 à 0,69. Mais il reste encore un long chemin à parcourir et le Gouvernement doit continuer de s'attaquer aux obstacles qui entravent la scolarisation des filles. Les écoles communautaires situées à proximité du domicile se sont révélées une bonne solution pour remédier au problème de l'insécurité qui perdure dans de nombreuses régions du pays et empêche plus particulièrement l'inscription des filles à l'école (Burde et Linden, 2009).

Les situations d'inégalité prononcée – qui se traduisent par un IPS inférieur à 0,90 – sont aussi moins nombreuses qu'il y a dix ans. Sur 167 pays disposant de données pour 1999 et 2010, 33 avaient un IPS inférieur à 0,90 en 1999, dont 21 en Afrique subsaharienne. En 2010, on ne comptait plus que 17 pays dans ce groupe, dont 12 en Afrique subsaharienne (tableau 1.9)

Les pays où subsistent de fortes disparités entre les sexes sont aussi plus susceptibles d'avoir globalement des taux de scolarisation plus faibles. Tel est le cas en Afghanistan, en Côte d'Ivoire, en Érythrée, au Mali, au Niger, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, en République centrafricaine,

au Tchad et au Yémen : tous ces pays ont un taux brut de scolarisation inférieur à 80 % et un IPS inférieur à 0,90.

Mais les pays ayant un taux de scolarisation élevé peuvent aussi connaître des disparités marquées entre les sexes, une situation qui s'explique en partie parce que les écoles accueillent davantage de garçons que de filles ayant dépassé l'âge de la scolarité. Tel est le cas en Angola, au Bénin, au Cameroun, en République dominicaine et au Togo. On ne peut donc pas conclure qu'une augmentation des taux de scolarisation entraînera automatiquement une réduction de l'écart entre les sexes.

Si l'on compare les pays disposant de données pour 1990, 2000 et 2010, on constate que sur les 38 pays où l'indice de parité entre les sexes était inférieur à 0,90 en 1990, 25 avaient franchi ce seuil en 2010. Mais six d'entre eux seulement

Tableau 1.9 : Pays où l'indice de parité entre les sexes est inférieur à 0,90 en 2010

	TBS, filles	IPS
Afrique subsaharienne		
République centrafricaine	79	0,725
Tchad	78	0,729
Angola	124	0,813
Côte d'Ivoire	80	0,833
Niger	64	0,837
Érythrée	41	0,838
Guinée	86	0,838
Cameroun	111	0,862
République démocratique du Congo	87	0,867
Bénin	117	0,871
Mali	76	0,882
Togo	132	0,899
États arabes		
Yémen	78	0,817
Asie de l'Est et Pacifique		
Papouasie-Nouvelle-Guinée	57	0,892
Asie du Sud et de l'Ouest		
Afghanistan	79	0,694
Pakistan	85	0,818
Amérique latine et Caraïbes		
République dominicaine	102	0,882

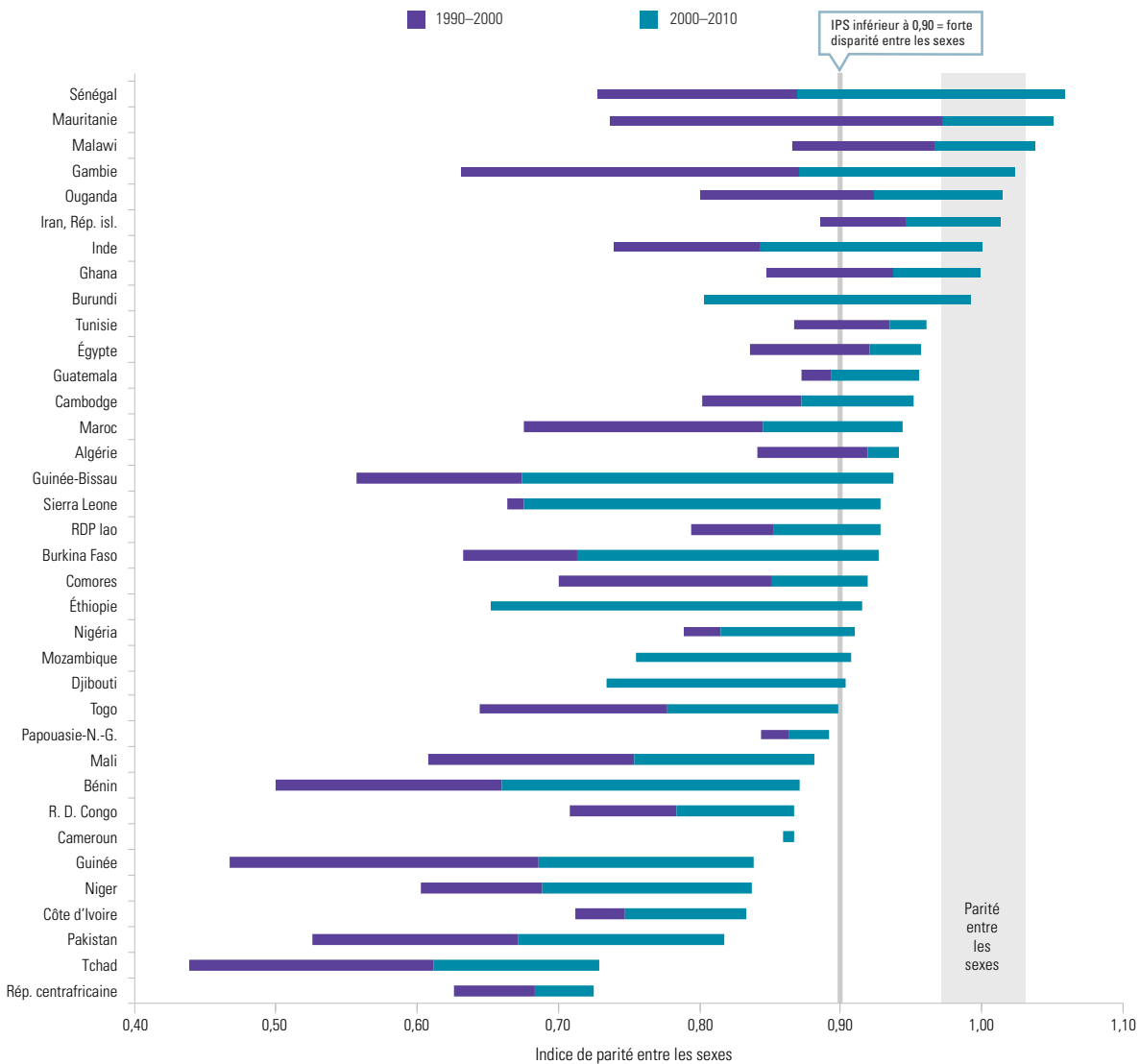
Note : les données pour la République centrafricaine, la Côte d'Ivoire, le Mali et le Niger portent sur 2011 ; les données pour la Papouasie-Nouvelle-Guinée portent sur 2008.

Source : annexe, tableau statistique 5.

Objectif 5 : Évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

Figure 1.39 : Des progrès ont été réalisés dans la réduction des disparités entre les sexes mais l'accès des filles à l'école se heurte encore à des obstacles majeurs.

Indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation pour les pays où l'IPS était inférieur à 0,90 en 1990, périodes 1990 à 2000 et 2000 à 2010



Note : seuls les pays disposant de données pour 1990, 2000 et 2010 sont pris en compte. Lorsque les informations manquaient pour une année donnée, on a utilisé les informations correspondant aux années antérieures ou postérieures (deux années d'écart maximum). L'Afghanistan et Oman n'ont pas été inclus parce qu'ils ont connu une évolution négative. *Source* : base de données de l'ISU.

étaient parvenus à la parité entre les sexes : Burundi, Gambie, Ghana, Inde, République islamique d'Iran et Ouganda. Au Malawi, en Mauritanie et au Sénégal, la scolarisation des filles a tellement progressé qu'il existe maintenant une légère disparité au détriment des garçons (figure 1.39). L'exemple de ces neuf pays montre les résultats qui peuvent être obtenus lorsqu'on met en place des stratégies propres à favoriser

la parité tout en augmentant globalement les taux de scolarisation dans le primaire.

Dans certains pays qui n'ont pas réalisé la parité entre les sexes, l'IPS a néanmoins connu une amélioration rapide au cours des dix dernières années. En Éthiopie, par exemple, l'indice est passé de 0,65 en 2000 à 0,91 en 2010.

Cette évolution traduit la volonté de l'Éthiopie d'élargir l'accès à l'enseignement primaire tout en luttant contre les inégalités dont sont victimes les filles. La rapidité de ces progrès permet d'espérer que la parité sera atteinte d'ici à 2015 mais il faudra pour cela mener une action concertée afin de battre en brèche les pratiques défavorables aux filles qui perdurent dans certaines régions du pays, en particulier là où les mariages précoces restent la norme.

Dans certains pays, au contraire, les progrès ont été très lents, qu'il s'agisse de pays dans lesquels les taux de scolarisation étaient au départ relativement élevés, comme le Cameroun et la Papouasie-Nouvelle-Guinée, ou de pays où ces taux étaient plutôt faibles, comme la République centrafricaine et la Côte d'Ivoire. La rapidité des progrès accomplis ailleurs donne à penser que ces pays pourraient eux aussi parvenir à la parité s'ils affichaient la même détermination pour agir au cours des prochaines années contre les facteurs qui désavantagent les filles.

Dans divers pays qui avaient bien avancé sur la voie de la parité au cours des années 90, les progrès se sont ralentis. Quelques-uns, comme l'Algérie, l'Égypte, le Maroc et la Tunisie, sont près du but : ces pays doivent s'attaquer aux problèmes qui empêchent encore les filles les plus marginalisées d'aller à l'école. Le Tchad et la Guinée, où les progrès ont été plus lents au cours de la décennie écoulée, ont encore un certain chemin à parcourir pour atteindre l'objectif.

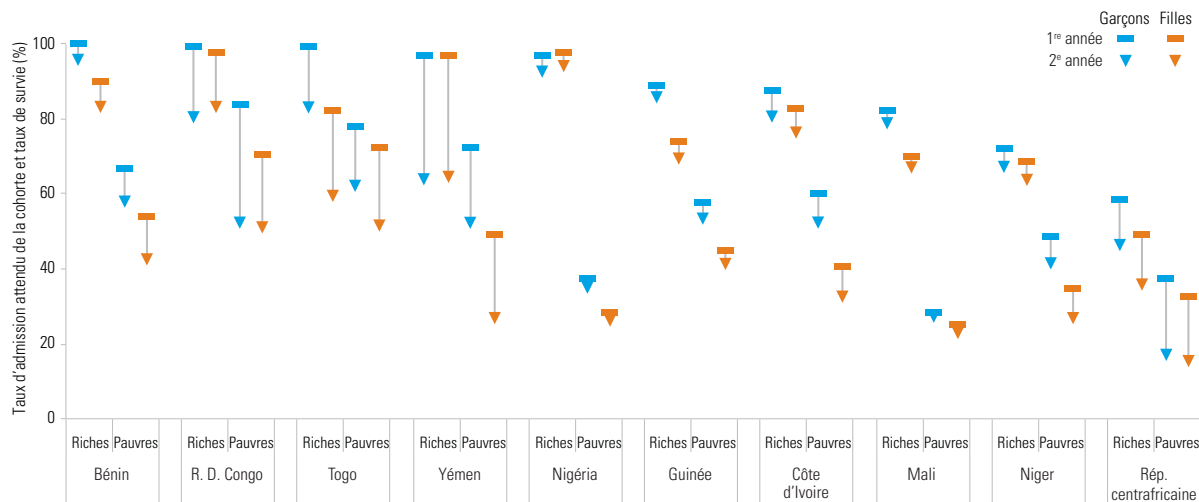
L'Angola et l'Érythrée suscitent des préoccupations particulières car ils ont régressé entre 1990 et 2010. Alors que dans ces deux pays l'IPS était supérieur à 0,90 en 1990, il s'est établi désormais à 0,81 en Angola et 0,84 en Érythrée : il est donc peu probable que la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire y soit réalisée d'ici à 2015. En Érythrée, non seulement l'écart entre les garçons et les filles s'est creusé mais, de surcroît, le taux brut de scolarisation des filles est tombé de 47 % en 1999 à 41 % en 2010.

Si l'on veut parvenir à la parité entre les sexes, il est indispensable de comprendre les raisons pour lesquelles les filles sont moins scolarisées. Est-ce parce qu'elles ont moins de chances d'accéder à l'école ? Ou bien cela tient-il au fait que les filles, tout en ayant les mêmes possibilités d'aller à l'école que les garçons, sont davantage susceptibles d'abandonner en cours de route ? Pour répondre à ces questions, on a analysé aux fins du présent *Rapport* les données issues d'enquêtes sur les ménages menées dans neuf des seize pays où les disparités sont les plus fortes.

Il en ressort que les filles se heurtent à des obstacles plus importants pour accéder à l'école primaire (figure 1.40). En Guinée, par exemple, 44 % des filles issues des ménages les plus pauvres commencent l'école, contre 57 % des garçons. Dans la plupart des cas, une fois inscrits à l'école, garçons et filles ont des chances égales d'effectuer le

Figure 1.40 : Les filles pauvres ont des chances plus faibles d'aller à l'école primaire

Taux d'admission attendu de la cohorte en 1^{re} année et taux de survie jusqu'en 6^e année, par sexe et niveau de revenu, dans certains pays où l'IPS était inférieur à 0,90 en 2010 (2005 à 2008)



Sources : Delprato (2012), à partir de l'analyse des résultats des enquêtes sur la population et la santé ; estimations établies par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2012) à partir de l'analyse des résultats des enquêtes en grappes à indicateurs multiples.

Objectif 5 : Évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

parcours scolaire. Par conséquent, si en Guinée 40 % des filles issues de ménages pauvres achèvent le cycle primaire contre 52 % des garçons, c'est en grande partie parce qu'au départ les filles sont moins nombreuses à aller à l'école.

Les enfants de ménages aisés ont une meilleure chance d'aller à l'école que les enfants de ménages pauvres mais les garçons de milieu aisé sont plus nombreux à aller à l'école que les filles de milieu aisé. Au Mali, par exemple, 70 % des filles issues des ménages les plus aisés vont à l'école, contre 81 % chez les garçons.

Il s'agit là d'une tendance d'ensemble, par rapport à laquelle on relève des exceptions. Ainsi, au Yémen, non seulement les filles ont moins de chances d'aller à l'école mais, une fois scolarisées, elles sont aussi moins susceptibles de parvenir en 6^e année. Seulement 49 % des filles pauvres vont à l'école, contre 72 % des garçons pauvres, et seulement 27 % des filles pauvres parviennent en 6^e année, contre 52 % des garçons pauvres.

Les responsables de la formulation des politiques doivent s'attaquer aux causes de la non-scolarisation des filles en intervenant sur plusieurs fronts à la fois : il leur faut mobiliser les communautés, avec l'appui des médias et des chefs locaux, pour envoyer les filles à l'école ; proposer un soutien financier ciblé ; élaborer des programmes et des manuels qui prennent en considération les

aspects sexospécifiques; veiller à ce que le recrutement, l'affectation et la formation des enseignants tiennent compte des questions de genre ; s'assurer que les établissements scolaires offrent un environnement sain, sûr et exempt de violence sexiste (Clarke, 2011). Les pays qui ont su prendre les mesures voulues dans ces différents domaines sont aussi ceux qui ont le mieux réussi à réduire l'écart entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire au cours de la décennie écoulée.

Zoom 1.11 : Les disparités entre les sexes perdurent en matière d'acquis de l'apprentissage

Réaliser la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation suppose non seulement que les filles et les garçons aient des chances égales d'aller à l'école et d'y rester mais aussi qu'ils bénéficient des mêmes possibilités d'apprentissage.

Les évaluations régionales et internationales des compétences dans le primaire et le secondaire mettent en évidence des tendances nettement différenciées selon les sexes, et variant en fonction de la matière. Les filles réussissent mieux que les garçons en lecture dans tous les pays sauf un²⁰, mais les garçons conservent l'avantage en mathématiques dans la plupart des pays. La situation est moins contrastée en ce qui concerne les sciences ; dans beaucoup de pays on n'observe pas de différence significative entre les garçons et les filles (figure 1.41). Ces schémas sont sensiblement les mêmes d'un niveau de l'enseignement à l'autre, d'une région à l'autre et, à l'intérieur d'un même pays, d'une catégorie de revenu à une autre.

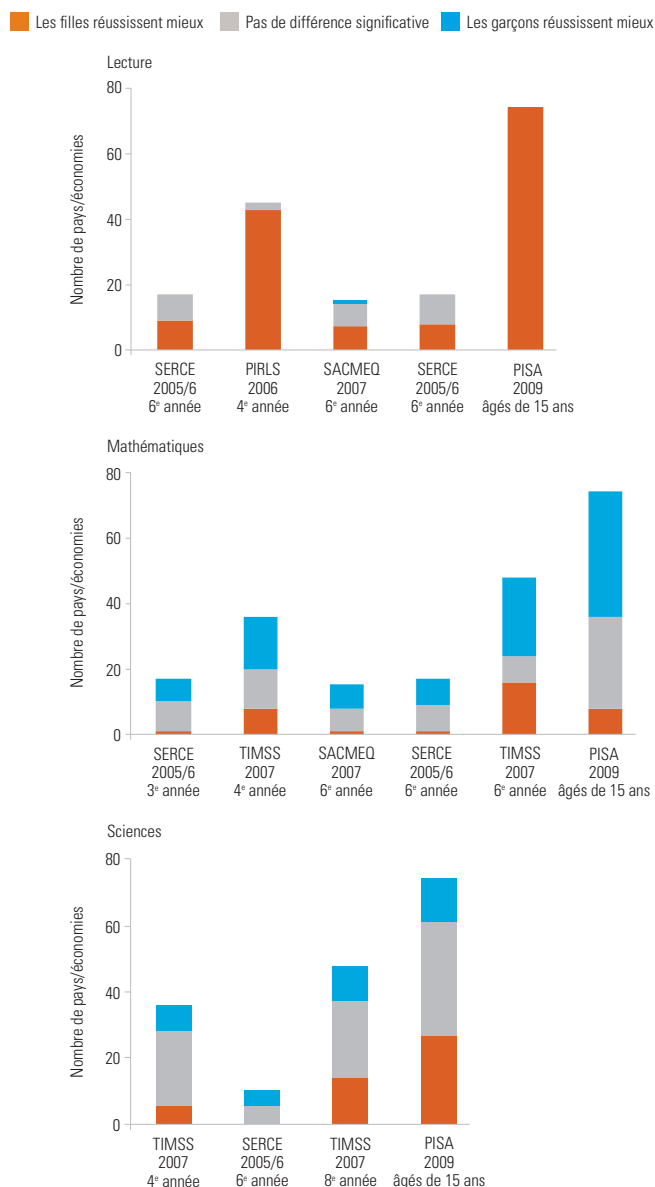
Les résultats de l'enquête PISA de 2009 montrent, par rapport aux enquêtes précédentes, une supériorité encore plus marquée des filles en lecture, matière où elles réussissent nettement mieux que les garçons dans la totalité des 74 pays ou économies inclus dans l'enquête. Dans les pays de l'OCDE, l'avantage des filles en lecture équivalait en moyenne à une année de scolarité. Mais, dans ces pays, les filles n'obtenaient pas toutes de bons résultats : une fille sur huit – et un garçon sur quatre – n'atteignaient pas le niveau 2, considéré comme le seuil à partir duquel les élèves possèdent les compétences en lecture qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société (OCDE, 2010d). Parmi les pays non-membres de l'OCDE inclus dans l'enquête, tels que la Malaisie et la Roumanie, une fille sur trois et un garçon sur deux, en moyenne, n'atteignaient pas ce niveau.

En mathématiques, l'écart est généralement à l'avantage des garçons, mais dans certains pays les filles réussissent aussi bien, voire mieux que les garçons. Les garçons obtenaient de meilleurs résultats que les filles dans 38 pays et, dans 28 pays, on ne relevait pas de différence significative entre les garçons et les filles. Ces dernières réussissaient mieux que les garçons dans 8 pays.

Si la tendance générale en mathématiques est l'inverse de ce que l'on observe pour la lecture, l'écart en faveur des garçons est plus réduit. En outre, on relève peu de différence entre les garçons et les filles s'agissant de ceux qui n'ont pas atteint

Figure 1.41 : Les filles font mieux que les garçons en lecture mais les garçons sont souvent meilleurs en mathématiques

Nombre de pays ou d'économies en fonction de l'écart moyen de score entre les sexes, par matière et par enquête, 2005 à 2009



Note : cette figure récapitule les résultats de six programmes régionaux ou internationaux d'évaluation des compétences : le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC, Afrique subsaharienne), le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ, Afrique subsaharienne), la Deuxième évaluation régionale des acquis des élèves (SERCE, Amérique latine) et l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS).

Sources : Gonzales *et al* (2009) ; Hungi *et al* (2010) ; UNESCO-OREALC (2008) ; Mullis *et al* (2007)) ; Saito (2010) ; Walker (2011).

20. En République-Unie de Tanzanie, les garçons sont meilleurs que les filles en lecture.

Objectif 5 : Évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

le niveau minimum requis pour pouvoir utiliser efficacement leurs compétences : dans les pays de l'OCDE, chez les garçons comme chez les filles, près d'un sur cinq n'atteignait pas le niveau 2. Dans les pays non-membres de l'OCDE, près de la moitié des garçons et des filles n'atteignaient pas ce niveau.

En sciences, le tableau est plus nuancé que pour la lecture ou les mathématiques : on voit que dans certains cas, ce sont tantôt les garçons et tantôt les filles qui peuvent faire mieux que l'autre sexe. Dans 13 pays les garçons ont obtenu de meilleurs résultats que les filles, dans 34 pays on n'a pas relevé d'écart significatif et dans 27 pays les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons.

Ces chiffres, qui correspondent à des moyennes, risquent de masquer les différences entre sous-groupes de la population. Ainsi, en Tunisie, on ne relevait pas d'écart entre garçons et filles dans le score moyen en sciences. Cependant, les garçons se situant dans le quartile socioéconomique le plus bas étaient davantage susceptibles que les filles du même groupe d'obtenir un résultat supérieur au niveau 2. À l'inverse, les filles se situant dans le quartile le plus élevé avaient davantage de chances que les garçons d'obtenir un score supérieur à ce niveau (Altinok, 2012b).

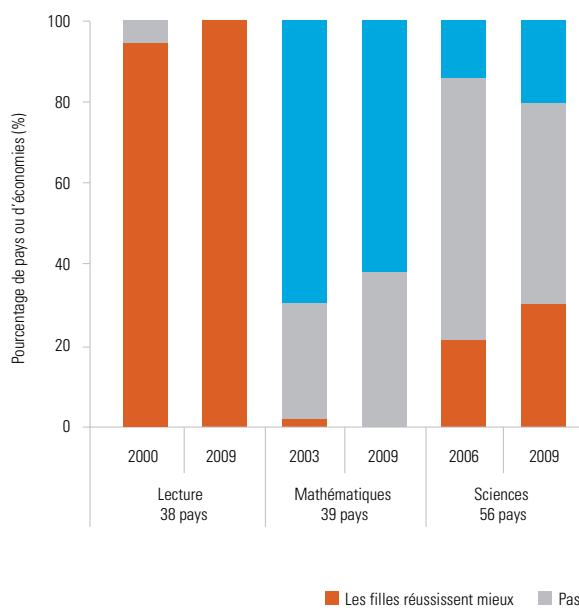
Globalement, il semble que les filles progressent plus en lecture que les garçons. Si l'on compare la situation dans

le sous-ensemble des 38 pays qui ont pris part aux deux enquêtes PISA de 2000 et 2009, l'écart entre les filles et les garçons en lecture a augmenté de 7 points au profit des filles (figure 1.42). L'augmentation a été importante au Brésil, en France, à Hong Kong (Chine), en Indonésie, en Israël, au Portugal, en République de Corée, en Roumanie et en Suède. En France, en Roumanie et en Suède, le creusement de l'écart s'explique principalement par une baisse des scores obtenus par les garçons (OCDE, 2010a). Si l'écart en faveur des filles s'est creusé pour la lecture, certains éléments montrent que l'amélioration de leurs performances en mathématiques a permis de réduire l'écart avec les garçons dans cette discipline.

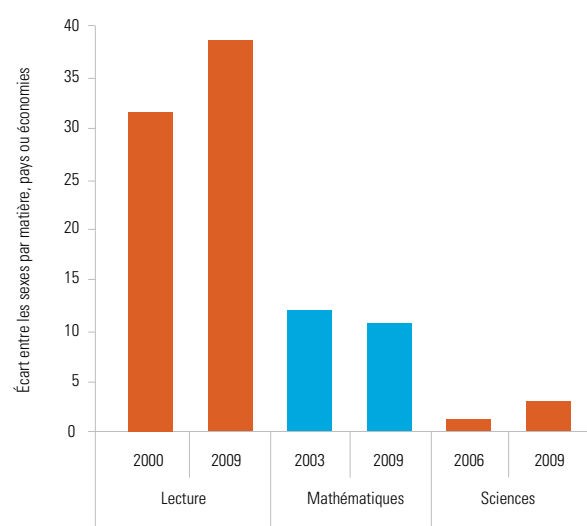
Il n'existe pas de différence foncière quant aux capacités des filles et des garçons en lecture, en mathématiques ou en sciences. Placés dans de bonnes conditions, filles et garçons peuvent réussir aussi bien les uns que les autres dans ces matières. Afin de combler l'écart en lecture, les parents, les enseignants et les responsables de la formulation des politiques devraient trouver des moyens créatifs d'inciter les garçons à lire davantage, notamment en tirant parti de leur intérêt pour les textes numériques. Pour ce qui est des mathématiques, les progrès de l'équité entre les sexes hors du cadre scolaire, en particulier en termes de perspectives d'emploi, pourraient jouer un rôle majeur pour réduire les disparités (Kane et Merz, 2012).

Figure 1.42 : L'écart entre les sexes a augmenté pour la lecture

A. Pourcentage de pays ou d'économies selon l'écart entre les sexes, pays ou économies disposant de données pour les deux années, PISA 2000-2009



B. Écart entre les sexes par matière, pays ou économies disposant de données pour les deux années, PISA 2000-2009



Source : OCDE (2004,2007,2010a,2010d).

Regard sur les politiques publiques : agir contre les facteurs qui défavorisent les garçons dans le secondaire et contribuent à les détourner de cet enseignement

Alors que, dans le monde entier, davantage d'élèves ont la chance d'accéder à l'enseignement secondaire, il est capital de veiller à ce que les filles et les garçons profitent équitablement de cette avancée. Au niveau du primaire, les filles restent beaucoup plus susceptibles d'être défavorisées dans de nombreux pays : il est donc impératif de continuer à focaliser l'action internationale sur l'appui aux filles (zoom 1.10). Toutefois, au niveau du secondaire, ce sont les garçons qui sont désavantagés dans certains pays.

Dans la présente section, on décrit l'ampleur du problème, on en analyse les raisons et on évoque des solutions possibles. Le désavantage des garçons dans l'enseignement secondaire a d'autres causes que celui des filles et appelle bien souvent des mesures différentes pour y remédier. La moindre scolarisation des garçons ou leurs résultats moins bons peuvent s'expliquer en partie par le désavantage lié à la pauvreté, et en partie par la démotivation, allant de pair avec la désaffection à l'égard de l'école et le sentiment de ne pas être à sa place dans le milieu scolaire²⁰.

Les disparités dans l'enseignement secondaire s'observent parfois au détriment des garçons

Les garçons sont moins susceptibles que les filles d'entrer dans le secondaire et, s'ils accèdent à ce niveau, d'y réussir aussi bien qu'elles, en particulier dans de nombreux pays à revenu moyen supérieur ou à revenu élevé. L'expérience de ces pays est une source d'enseignements pour les pays plus pauvres où les effectifs augmentent dans le secondaire.

Inégalité en matière de participation scolaire : dans certains pays, les filles sont plus nombreuses à être scolarisées que les garçons

Dans plus de la moitié des 97 pays où la parité entre les sexes n'est pas réalisée au niveau du

secondaire, le problème tient au fait que les garçons sont moins nombreux que les filles à être scolarisés²¹.

- Dans 54 pays, les disparités en matière de scolarisation dans le secondaire jouent en défaveur des garçons ; dans 15 de ces pays, la disparité est si marquée que l'on compte moins de 90 garçons scolarisés pour 100 filles.
- Dans le premier cycle du secondaire, les garçons sont défavorisés dans 33 pays ; dans 6 de ces pays, on compte moins de 90 garçons scolarisés pour 100 filles.
- Dans le deuxième cycle du secondaire, les garçons sont défavorisés dans 75 pays ; dans 42 de ces pays, on compte moins de 90 garçons scolarisés pour 100 filles.

Dans la plupart des pays où les garçons sont moins scolarisés que les filles dans le premier cycle du secondaire, la disparité s'explique par des taux plus élevés d'abandon scolaire chez les garçons et non par des taux de transition vers le secondaire plus élevés chez les filles. Au Nicaragua, par exemple, la proportion de filles et de garçons qui accèdent au premier cycle du secondaire est sensiblement la même mais, en 2010, les garçons ont été moins nombreux que les filles à achever ce cycle : le taux brut de scolarisation était de 88 % pour les garçons et les filles, alors que le taux brut d'achèvement du premier cycle d'enseignement secondaire général était de 36 % pour les garçons, contre 50 % pour les filles.

La situation est analogue dans le deuxième cycle du secondaire mais le nombre de pays pour lesquels on dispose de données est moindre. Au Paraguay, on relevait en 2008 un écart de deux points de pourcentage en faveur des filles pour le taux brut de scolarisation dans le deuxième cycle d'enseignement secondaire général et un écart

20. Cette partie s'inspire de Jha et al. [2012].

21. En 2010, on disposait de données pertinentes pour 157 pays sur 204.

Objectif 5 : Évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

de dix points de pourcentage en leur faveur pour le taux brut d'achèvement de ce cycle (base de données de l'ISU).

La moindre scolarisation des garçons est un phénomène plus courant dans les pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé ayant globalement des taux de scolarisation importants. En Colombie, au Costa Rica et au Mexique, pays où les taux bruts de scolarisation dans le secondaire sont tous supérieurs à 80 %, on compte moins de 95 garçons scolarisés pour 100 filles (tableau 1.10). Mais dans certains pays plus pauvres aussi, les garçons sont moins susceptibles d'être scolarisés : tel est le cas dans 15 pays à revenu moyen inférieur et dans trois pays à faible revenu – Bangladesh, Myanmar et Rwanda (encadré 1.9).

Dans les pays pauvres où le nombre de filles scolarisées dans le secondaire est inférieur en moyenne à celui des garçons, ces derniers peuvent se trouver défavorisés localement. Ainsi, en Inde, l'Enquête sur la population et la santé de 2005-2006 a montré qu'à l'échelle du pays, parmi les jeunes âgés de 15 à 19 ans et scolarisés, la proportion de garçons était plus élevée (47 % contre 36 % pour les filles) ; mais la proportion de filles était plus élevée dans l'État du Kerala (67 % contre 62 % pour les garçons) et à Delhi (54 % pour les filles contre 49 % pour les garçons) (UNESCO, 2012c).

Dans certaines régions, le désavantage des garçons est plus susceptible d'apparaître comme une constante. Si l'on compare les pays pour lesquels on dispose de données, le nombre de garçons scolarisés est inférieur à celui des filles dans 64 % des pays de la région Amérique latine et Caraïbes et dans 57 % des pays de l'Asie de l'Est et du Pacifique. Dans la plupart des pays où l'on observe une inversion de l'écart entre les sexes, il ne s'agit pas là d'un phénomène nouveau. Ainsi, en République dominicaine, en Afrique du Sud et dans la République bolivarienne du Venezuela, cette tendance perdure depuis une décennie.

Inégalité en matière de résultats : les filles réussissent mieux que les garçons dans de nombreux pays

Les évaluations internationales des apprentissages effectuées dans les pays à revenu moyen et à revenu élevé montrent que les filles sont meilleures que les garçons en

Tableau 1.10 : Le désavantage des garçons en termes de scolarisation dans le secondaire est un phénomène plus répandu dans les pays plus riches

Nombre de garçons scolarisés pour 100 filles, en fonction du taux brut de scolarisation global dans le secondaire, 2010

	< 90 garçons scolarisés	90-95 garçons scolarisés	95-96 garçons scolarisés
TBS global secondaire < 80 %			
Pays à faible revenu	Bangladesh	Myanmar	Rwanda
Pays à revenu moyen inférieur	Honduras Lesotho Sao Tomé- et- Principe	Nicaragua Viet Nam	Bhoutan Paraguay
Pays à revenu supérieur	République dominicaine Suriname Nauru	Malaisie Panama Thaïlande	Équateur
Pays à revenu élevé	Bermuda		
TBS global secondaire 80-100 %			
Pays à revenu moyen inférieur	Cap-Vert Samoa	Fidji Guyana Kiribati Mongolie Palestine Philippines	
Pays à revenu moyen supérieur	Argentine Liban Îles Cook	Botswana Colombie Costa Rica Dominique Jordanie Mexique Tunisie Venezuela, R. B.	Chine Jamaïque Afrique du Sud
Pays à revenu élevé	Îles Caïmanes Qatar	Bahamas Croatie Trinité-et-Tobago	Andorre

Note : les pays dont le taux brut de scolarisation global dans le secondaire est supérieur à 100 % n'ont pas été inclus.

Source : annexe, tableau statistique 7.

lecture (zoom 1.11). L'enquête PISA de 2009, qui portait sur 34 pays de l'OCDE et 40 pays ou économies partenaires, a montré que les filles âgées de 15 ans obtenaient en lecture des scores nettement plus élevés que les garçons, et ce dans tous les pays. L'écart entre les sexes s'est creusé dans certains pays depuis 2000, essentiellement en raison d'une amélioration plus marquée des performances des filles.

Les garçons continuent à avoir l'avantage en mathématiques dans de nombreux pays mais, globalement, l'écart en leur faveur est moindre que l'avantage des filles en lecture. En sciences, les résultats sont moins asymétriques mais les pays où les filles réussissent nettement mieux sont plus nombreux que les pays où les garçons obtiennent de meilleurs résultats.

Encadré 1.9 : Désavantage des garçons en ce qui concerne la scolarisation dans le secondaire au Bangladesh

Le Bangladesh est l'un des seuls trois pays à faible revenu où l'on compte plus de filles que de garçons dans le secondaire. Cette disparité s'explique en grande partie par les mesures prises pour favoriser la scolarisation des filles, ce qui montre la nécessité de mettre en place des programmes analogues prenant en compte les obstacles - en particulier la pauvreté - auxquels se heurtent les garçons pour suivre un enseignement secondaire. L'écart de scolarisation s'observe dès la première année du primaire et persiste de la sixième à la dixième années du secondaire, le désavantage des garçons s'accroissant au fil du temps (figure 1.43). Dans les onzième et douzième années, la disparité joue en faveur des garçons mais globalement les taux de scolarisation sont extrêmement faibles pour les garçons comme pour les filles.

Cette situation, unique en son genre, est essentiellement la résultante du programme de bourses instauré au début des années 90, qui offre la gratuité de l'enseignement secondaire et le versement d'une somme d'argent à toutes

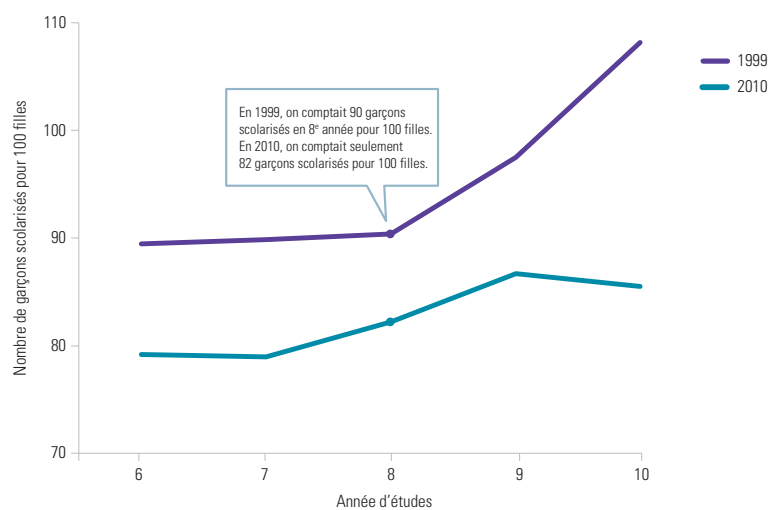
les filles scolarisées, hormis dans les grandes zones urbaines. Conjugué à d'autres politiques et projets, ce programme a été très largement couronné de succès puisqu'il a permis de faire passer les taux de scolarisation féminine dans le secondaire de 25 % (1992) à 60 % en 2005.

L'écart entre les sexes n'est pas imputable à une diminution en valeur absolue du nombre des garçons scolarisés - au pire, les taux de scolarisation des garçons pauvres ont peut-être stagné et il n'est pas certain que cela soit en raison du soutien accordé aux filles. À mesure que les garçons pauvres entrent dans l'adolescence, ils ont plus de possibilités - et davantage besoin - de trouver un travail rémunéré, ce qui les amène à quitter l'école. Afin de mieux cibler la dimension pauvreté dans le cadre du programme, le versement des aides a été étendu aux garçons pauvres dans près d'un quart du pays depuis 2008.

Sources : Antoninis et Mia (2011) ; Asadullah et Chaudhury (2009) ; Banque mondiale (2008).

Figure 1.43 : Au Bangladesh, le nombre de filles scolarisées dans le secondaire continue d'augmenter par rapport à celui des garçons

Nombre de garçons scolarisés pour 100 filles par année d'études, en 1999 et 2010



Source : base de données de l'ISU.

Objectif 5 : Évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

Pourquoi certains garçons sont défavorisés dans l'enseignement secondaire

Les raisons qui expliquent la situation défavorisée des filles dans le secondaire, et qui ont le plus souvent à voir avec la discrimination, ne valent pas en général pour les garçons. Hors du cadre scolaire, la pauvreté et la nature du marché du travail risquent d'affecter les garçons plus que les filles. À l'école, l'environnement scolaire peut contribuer à démotiver les garçons.

Le désavantage des garçons est aggravé par la pauvreté

Les indicateurs, qui sont des moyennes, masquent le fait que les disparités au niveau du secondaire, loin de s'appliquer à tous les garçons, affectent surtout ceux qui sont marginalisés en raison de différents facteurs – pauvreté, classe sociale, appartenance ethnique, situation géographique, etc. Ces garçons sont soumis à des pressions économiques et sociales extrêmement fortes, qui influent de façon

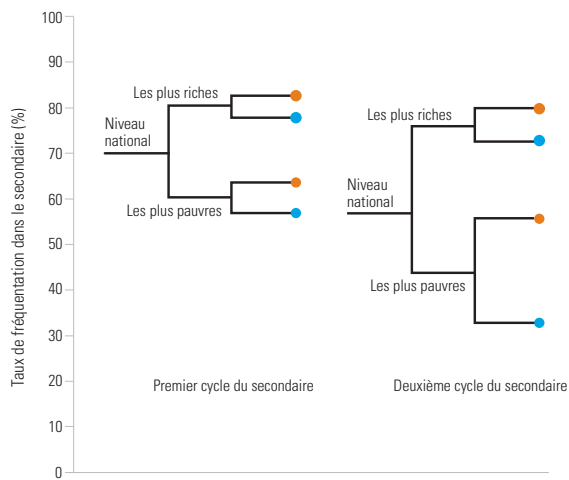
Encadré 1.10 : À la Trinité-et-Tobago, les garçons sont défavorisés dans l'enseignement secondaire

Dans les pays des Caraïbes, les garçons risquent plus d'être défavorisés dans le secondaire que les filles. L'exemple de la Trinité-et-Tobago illustre cette tendance, tant pour la fréquentation que pour les résultats scolaires (figure 1.44). Modérés dans le premier cycle du secondaire, les écarts de fréquentation scolaire s'amplifient pour les garçons les plus pauvres dans le deuxième cycle. En ce qui concerne les résultats scolaires, les différences entre les garçons et les filles en zone urbaine sont peu marquées, mais le fait de vivre en milieu rural accentue le désavantage des

garçons. Une fille de milieu aisé, qu'elle vive en ville ou à la campagne, obtient un score supérieur à la moyenne en Allemagne, mais un garçon pauvre vivant en milieu rural obtient un score proche de la moyenne au Tamil Nadu (Inde). Le désavantage des garçons tient, semble-t-il, à la conjugaison de deux facteurs : le marché du travail amène les garçons pauvres de milieu rural à quitter l'école et les niveaux élevés de violence chez les jeunes augmentent les risques que les garçons se détournent de l'école.

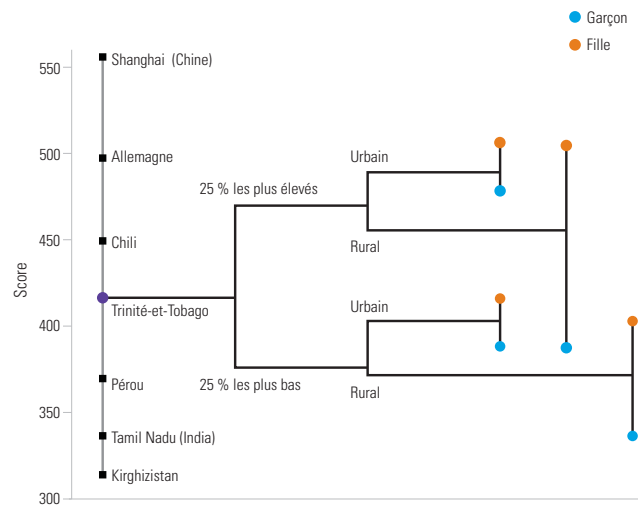
Figure 1.44 : À la Trinité-et-Tobago, les garçons - en particulier ceux qui sont issus des ménages ruraux pauvres - sont extrêmement défavorisés en termes de participation scolaire et de résultats

A. Taux de fréquentation dans le secondaire en fonction du revenu et du sexe, 2006



Source : UNESCO (2012c).

B. Score moyen en lecture en fonction du statut socioéconomique et culturel, du lieu de résidence et du sexe, 2009



Note : les 25 % les plus élevés/les plus bas correspondent au classement des élèves en fonction de l'indice PISA du statut socioéconomique et culturel.
Source : Altinok (2012b), sur la base de l'enquête PISA de 2009.

CHAPITRE 1

Dans certains pays de l'Afrique australe, les activités liées à l'élevage empêchent les garçons d'aller à l'école

disproportionnée sur leur scolarisation et les résultats de leur apprentissage (encadré 1.10).

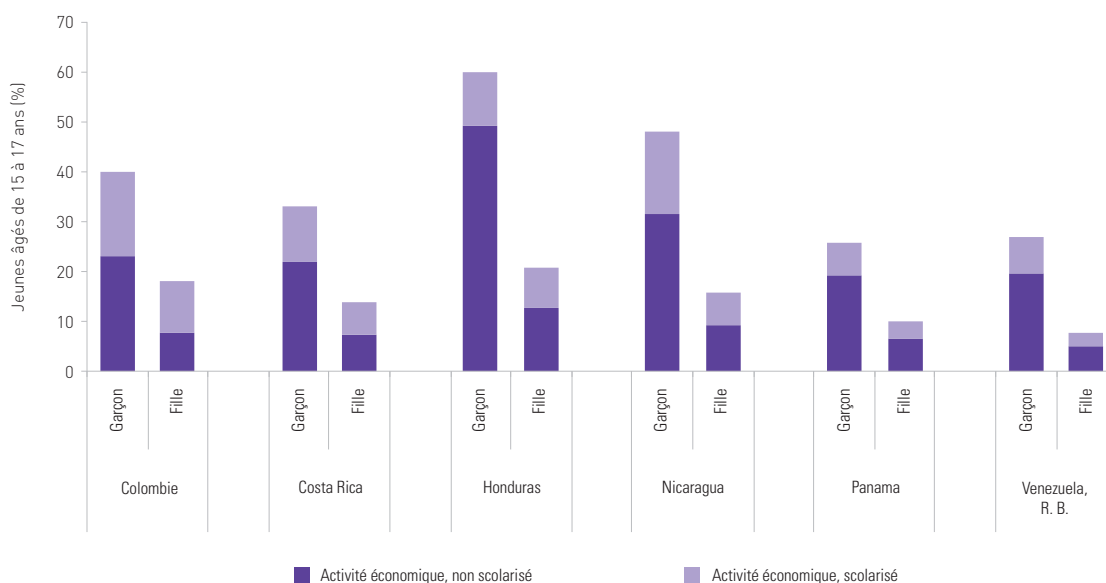
Dans les pays où les garçons en âge d'être scolarisés dans le secondaire sont plus susceptibles que les filles de travailler hors du foyer, une telle situation risque de se traduire par un désavantage en termes d'éducation. En Amérique latine et dans les Caraïbes, on relève une forte corrélation entre le genre et le travail des enfants. Dans beaucoup de pays de la région, les jeunes garçons sont plus nombreux que les jeunes filles à rejoindre tôt les rangs de la main-d'œuvre et à effectuer un travail rémunéré (Cunningham *et al.*, 2008). Les garçons qui ont une activité économique sont aussi plus susceptibles de ne pas fréquenter l'école. Les différences apparaissent d'abord parmi les enfants du premier cycle du secondaire mais elles deviennent encore plus marquées parmi les adolescents. Au Honduras, par exemple, l'un des pays où les disparités entre les sexes sont les plus fortes en matière de scolarisation dans le secondaire, 60 % des garçons âgés de 15 à 17 ans avaient une activité économique, contre

21 % chez les filles. Près de 82 % des garçons ayant une activité économique ne fréquentaient pas l'école, contre 61 % des filles (Guarcello *et al.*, 2006) (figure 1.45).

La pauvreté aggrave le désavantage des garçons. Lorsque le revenu d'un ménage pauvre chute brutalement, la famille risque de réagir en retirant un garçon de l'école secondaire pour qu'il aille gagner de l'argent. Au Brésil, les adolescents de sexe masculin sont plus susceptibles d'abandonner l'école en raison de la nécessité d'entrer sur le marché du travail. En cas de diminution soudaine du revenu familial, la probabilité d'abandonner l'école est presque deux fois plus élevée (46 %) pour les garçons des foyers pauvres que pour les garçons d'autres milieux (Côttes Neri *et al.*, 2005 ; Duryea *et al.*, 2007). De même, après le passage de l'ouragan Mitch qui dévasta les campagnes au Honduras en 1998, les enfants des familles pauvres risquaient davantage de manquer l'école – et les garçons, plus susceptibles que les filles de trouver un travail, ont été plus fortement pénalisés (Gitter et Barham, 2007).

Figure 1.45 : Les garçons sont plus susceptibles que les filles d'avoir une activité économique et ceux qui travaillent risquent davantage de ne pas fréquenter l'école

Pourcentage des jeunes âgés de 15 à 17 ans qui ont une activité économique, en fonction de leur fréquentation scolaire, dans certains pays d'Amérique latine (2000 à 2002)



Source : Guarcello *et al.* (2006).

Objectif 5 : Évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

Les stratégies adoptées par les ménages varient en fonction des possibilités d'emploi qui s'offrent. Si les parents considèrent que les emplois disponibles pour les jeunes garçons ne nécessitent pas d'achever les études secondaires, investir dans cet enseignement leur paraîtra moins avantageux qu'une entrée précoce sur le marché du travail. Les garçons et leur famille peuvent estimer que la nature ou la qualité de l'enseignement dispensé n'a aucun rapport avec le genre d'emplois proposés. Au Lesotho, pays rural, la garde du bétail contrarie généralement la scolarité des garçons pauvres, tandis que les filles sont en mesure de fréquenter l'école plus longtemps – encore que les taux de scolarisation féminine dans le secondaire soient eux aussi très faibles. Les activités liées à l'élevage risquent également de contribuer à la non-scolarisation des garçons dans d'autres pays de l'Afrique australe, tels que le Botswana et la Namibie (Jha et Kelleher, 2006).

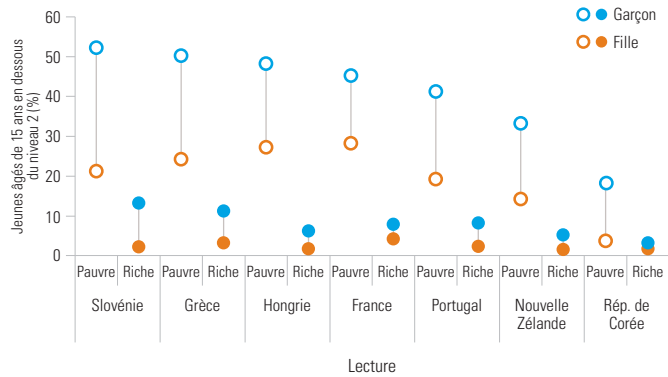
Dans les pays plus riches, la pauvreté peut aussi avoir un impact négatif sur la scolarité des garçons dans le secondaire mais ce sont alors principalement les résultats scolaires qui s'en ressentent. Un statut socioéconomique plus bas amplifie le handicap des garçons en lecture dans de nombreux pays de l'OCDE (figure 1.46). Ainsi, dans 7 pays de l'OCDE, les filles de milieu aisé obtiennent quasiment toutes le niveau 2 en lecture (celui qui, d'après l'OCDE, permettra aux élèves de participer de manière efficace et productive à la vie de la société). Dans ces pays, la plupart des garçons aisés réussissent eux aussi relativement bien, le pourcentage de ceux qui n'obtiennent pas le niveau 2 étant faible (de 3 % à 13 % selon les cas). Toutefois, la disparité entre les sexes est frappante parmi les élèves pauvres. En Grèce, par exemple, 24 % des filles se situant dans le quartile inférieur n'obtenaient pas le niveau 2, contre 50 % des garçons dans la même catégorie.

L'environnement scolaire peut aussi détourner les garçons de l'école

Dans certains pays où les écarts en matière de scolarisation et de résultats s'observent en défaveur des garçons, les enseignantes sont généralement plus nombreuses que leurs collègues masculins dans les établissements

Figure 1.46 : Dans plusieurs pays, le statut socioéconomique amplifie l'écart entre les sexes pour les résultats en lecture

Pourcentage de garçons et de filles âgés de 15 ans ayant obtenu un score inférieur au niveau 2 en lecture, selon le statut socioéconomique et culturel, dans certains pays (enquête PISA 2009)



Note : pauvre/riche = quartile inférieur/supérieur selon l'indice du statut socioéconomique et culturel PISA.

Source : analyse d'Altınok par l'équipe chargée du Rapport mondial de suivi sur l'EPT, à partir des résultats de l'enquête PISA de 2009.

secondaires. Tel est le cas par exemple au Brésil, en Jamaïque et aux Philippines : dans ces pays, on compte de six à sept enseignants pour dix enseignantes. Ce constat a amené certains à se demander si les élèves n'ont pas un meilleur rapport avec les enseignants du même sexe qu'eux et si les professeurs hommes ne sont pas mieux placés pour enseigner à des garçons.

L'absence d'enseignants de sexe masculin susceptibles d'offrir un modèle peut défavoriser les garçons. Ils seraient aussi plus enclins à se détourner de l'école si la famille ne compte aucun adulte de sexe masculin auquel ils puissent s'identifier. Bien qu'aucun élément ne corrobore de façon probante l'existence d'un tel lien entre la présence de modèles masculins et l'implication scolaire des garçons, les enseignants et les chefs d'établissement sont souvent convaincus de cette corrélation, comme le montre une enquête effectuée à la Trinité-et-Tobago (George *et al.*, 2009).

Dans les Caraïbes, les garçons de milieu plus aisé sont davantage enclins à considérer l'enseignement supérieur et les carrières professionnelles comme des options réalistes, mais on observe qu'un cercle vicieux – désaffection à l'égard de l'école et adoption de

L'absence d'enseignants de sexe masculin susceptibles d'offrir un modèle peut détourner les garçons de l'école

CHAPITRE 1

conduites à risque – s'est mis en place pour les garçons plus pauvres en Jamaïque ainsi qu'à la Trinité-et-Tobago, où des gangs d'élèves ont fait leur apparition (PNUD, 2012). Les enseignantes peuvent être moins à même de discipliner les garçons dans de tels contextes marqués par la violence et des taux élevés de criminalité.

Les attentes des enseignants quant aux capacités des garçons et des filles peuvent influencer sur les résultats. D'après une étude réalisée en Jamaïque, les garçons, auxquels on répétait qu'ils étaient paresseux, avaient une faible estime d'eux-mêmes ; regroupés dans des classes de rattrapage, ils effectuaient un parcours scolaire médiocre et n'obtenaient pas de bons résultats (MSI, 2005). On a constaté que les enseignants n'attendaient pas grand-chose des garçons sur le plan des performances scolaires en Malaisie, à Samoa, aux Seychelles et à la Trinité-et-Tobago (Page et Jha, 2009).

Si les garçons ont le sentiment que les enseignantes font preuve de discrimination à leur égard, ils peuvent utiliser cela comme un argument pour justifier leur attitude négative envers l'école. Une étude portant sur plus de 200 enseignants et 3000 élèves adolescents en Finlande a montré que si tous les enseignants avaient une perception plus négative du tempérament et des compétences scolaires des garçons que de ceux des filles, les différences entre garçons et filles étaient moindres aux yeux des enseignants de sexe masculin qu'aux yeux de leurs collègues femmes (Mullola *et al.*, 2012).

Le sexe de l'enseignant n'explique toutefois que partiellement les écarts observés entre les garçons et les filles en matière de résultats et d'implication. Les attitudes des enseignants à l'égard des modes d'apprentissage des garçons et des filles, de leur comportement et de leur réussite scolaire sont sans doute un facteur plus déterminant. Certains analystes soutiennent que s'il existe des différences entre les façons d'apprendre des garçons et des filles, ces différences sont moins importantes que les similitudes et peuvent être prises en compte dans le cadre pédagogique (Eliot, 2011 ; Hyde, 2005). Les enseignants doivent être conscients de ces différences lorsqu'elles existent et être préparés à adapter en conséquence leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation (Younger *et al.*, 2005).

Les disparités et l'inégalité entre les sexes dans l'éducation n'ont rien d'inévitable. Dans les pays où les garçons sont défavorisés, les écoles et la société peuvent les aider de différentes façons à améliorer leur scolarisation, leur parcours scolaire et leurs acquis.

Les responsables de la formulation des politiques ont commencé à mieux prendre conscience des problèmes associés à la situation défavorisée des garçons dans le domaine de l'éducation et à leur démotivation. Dans certains contextes, cette évolution a été rendue possible parce qu'on a constaté qu'il existait un rapport entre les moins bonnes performances scolaires des garçons adolescents et l'augmentation de phénomènes tels que l'appartenance à des gangs, la violence, la criminalité, l'accès aux armes et les activités liées à la drogue, comme dans les Caraïbes (Figueroa, 2010 ; Jha *et al.*, 2012). Dans d'autres situations, l'intérêt accru porté par les médias aux classements des établissements scolaires en fonction de leurs résultats, conjugué à la hausse des taux de chômage chez les jeunes, a contribué à focaliser l'attention sur cette question, comme au Royaume-Uni (Cassen et Kingdon, 2007).

Toutefois, cette prise de conscience accrue ne se traduit pas encore suffisamment par des actions concrètes, parce que les raisons expliquant le désavantage des garçons sur le plan éducatif ne font pas l'objet d'un consensus mais aussi parce que l'on continue à juste titre de mettre l'accent sur les multiples obstacles auxquels les filles se heurtent toujours.

S'attaquer au problème de la moindre scolarisation et de la moindre réussite des garçons implique de prendre en compte, selon une démarche globale, le désavantage qui est le leur du fait des exigences du marché du travail ainsi que leur démotivation, imputable aux pratiques scolaires et aux attitudes des enseignants à leur égard. Une action ciblée sur trois objectifs, qui valent également pour l'éducation des filles, s'impose :

- réduire l'incidence de la pauvreté sur la scolarisation et la réussite scolaire ;
- améliorer la qualité et la dimension inclusive de l'école ;
- offrir une deuxième chance à ceux qui ont abandonné l'école.

Agir contre les facteurs qui défavorisent et démotivent les garçons

Objectif 5 : Évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

Réduire la pauvreté peut favoriser la scolarisation des garçons et faciliter leur réussite

Les programmes de protection sociale peuvent promouvoir la participation scolaire des garçons et des filles et, dans certains cas, contribuer à améliorer les résultats de l'apprentissage (UNESCO, 2010b). De tels programmes doivent prendre en compte les questions de genre. En Jamaïque, le Programme of Advancement through Health and Education (PATH), financé sur fonds publics, prévoit le versement d'allocations en espèces aux familles pauvres sous certaines conditions ainsi que la suppression des frais de scolarité dans le secondaire et la gratuité des manuels. Ce programme a eu des retombées positives sur la fréquentation scolaire mais son impact sur les garçons âgés de 13 à 17 ans n'a pas été plus marqué que chez les filles, alors que la politique mise en œuvre visait précisément à remédier aux taux de scolarisation plus faibles des garçons adolescents (Levy et Ohls, 2007). Depuis 2008, les allocations sont plus élevées pour les garçons que pour les filles et plus importantes dans le secondaire que dans le primaire, compte tenu de la pression qui s'exerce sur les garçons pauvres pour qu'ils trouvent un travail (Fiszbein *et al.*, 2009).

Les évaluations des programmes de versement d'allocations montrent qu'ils ne profitent pas systématiquement davantage aux garçons dans les pays où ceux-ci sont plus défavorisés. Au Brésil, le programme Bolsa Familia a des effets tangibles sur les résultats scolaires mais il s'est révélé sensiblement plus bénéfique pour les filles dans les établissements du premier cycle du secondaire, se traduisant pour elles par une baisse des taux d'abandon scolaire et une hausse des taux de passage au niveau supérieur (Glewwe et Kassouf, 2012). Au Mexique, la bourse accordée aux ménages dans le cadre du programme Progresa (rebaptisé par la suite Oportunidades) était plus importante pour les filles en âge de suivre un enseignement secondaire. Elle a permis d'accroître la fréquentation scolaire de 7,5 % parmi les garçons âgés de 14 à 17 ans, soit un peu moins que pour les filles (Attanasio *et al.*, 2012 ; Barrera-Osorio *et al.*, 2011). De tels résultats montrent la nécessité de prendre en considération les obstacles à la scolarisation des garçons lorsqu'on conçoit des programmes de ce type.

Des écoles de qualité et inclusives peuvent créer l'environnement adéquat

Différentes approches peuvent contribuer à favoriser l'implication et la réussite des garçons, en promouvant à l'école une éthique de la coopération, le respect des élèves et la lutte contre les stéréotypes sexistes. Certains pays ont encouragé les établissements à élaborer eux-mêmes leurs propres solutions pour améliorer les résultats des garçons.

En Angleterre, le projet Raising Boys' Achievement a travaillé avec les établissements primaires et secondaires qui avaient réussi à réduire les écarts entre les sexes, afin de définir les stratégies permettant d'améliorer l'apprentissage des garçons et leur investissement dans l'école. Certains établissements privilégiaient une démarche individualisée pour stimuler l'intérêt des garçons et les motiver, par exemple en fixant des objectifs réalistes propres à leur donner davantage confiance en eux. D'autres établissements, confrontés à la diversité des modes d'apprentissage chez les filles comme chez les garçons, ont réagi en adaptant leurs méthodes pédagogiques. Ils ont notamment valorisé les approches créatives de la littérature et les échanges interactifs en salle de classe. Des démarches institutionnelles ont également été mises en œuvre à l'échelle de tout un établissement. Ainsi, certaines écoles ont promu l'esprit d'équipe afin que les élèves qui réussissent moins bien ne se sentent pas exclus (Younger *et al.*, 2005).

En Australie, un programme analogue, Boys' Education Lighthouse Schools, a documenté les meilleures pratiques en matière d'éducation des garçons dans quelque 350 établissements. Sur cette base, un recueil de matériels pédagogiques a été élaboré à l'intention des enseignants. Dans le cadre d'un projet complémentaire, Success for Boys, des subventions ont été accordées à 1 600 établissements pour améliorer l'éducation des garçons. Le programme conçu à cette fin mettait notamment l'accent sur un enseignement efficace des compétences de base et sur l'utilisation des technologies de l'information pour impliquer plus étroitement les garçons dans un apprentissage actif (Munns *et al.*, 2006).

Les programmes de versement d'allocations en espèces doivent inclure les garçons les plus défavorisés

CHAPITRE 1

Cette expérience, à la faveur de laquelle les enseignements tirés ont été mis à profit pour élaborer un programme de formation des enseignants, constitue un exemple assez rare. Peu de pays, semble-t-il, accordent une attention suffisante au développement des compétences pédagogiques visant à réduire l'écart entre les sexes en matière de réussite et à enrayer la désaffection des garçons à l'égard de l'école. Lorsqu'il s'agit des acquis de l'apprentissage, ce qui importe est la capacité des enseignants à stimuler et accompagner cet apprentissage pour les garçons comme pour les filles. D'où la nécessité d'une formation pédagogique de grande qualité qui prépare aussi les enseignants à prendre en compte comme il se doit les questions de genre.

Dans certains pays, le regroupement par classes selon les résultats est pratiqué dans les établissements secondaires, le but étant d'aider les élèves dont les performances laissent à désirer. Toutefois, les conclusions d'un grand nombre d'études menées dans des pays à haut revenu n'ont pas démontré de manière concluante et systématique qu'une telle méthode avait des incidences positives sur les résultats des élèves (Meier et Schütz, 2007 ; OCDE, 2010c). De surcroît, lorsque les garçons ne réussissent pas bien et sont considérés comme difficiles à discipliner, cette pratique peut aboutir à les reléguer en nombre disproportionné dans les classes peu performantes. Le regroupement par niveaux homogènes risque ainsi de renforcer chez les élèves la perception négative de leurs aptitudes et celle qu'en ont les enseignants et les pairs.

Les écoles non mixtes sont une autre solution adoptée pour remotiver les garçons. Si de telles écoles contribuent parfois à améliorer les acquis d'apprentissage des filles ou des garçons, cela tient peut-être au fait qu'elles sont généralement très bien dotées et bien gérées et qu'elles attirent des élèves hautement performants, soutenus par leurs parents (ACCES, 2011 ; Halpern *et al.*, 2011). À la Trinité-et-Tobago, on a transformé de nombreuses écoles en établissements non mixtes en partant de l'hypothèse que la non-mixité faciliterait la tâche des enseignants pour répondre à la spécificité des modes

d'apprentissage des garçons et réduirait la pression exercée par les pairs (Jones-Parry et Green, 2010). Cependant, une étude récente a montré que la plupart des élèves n'obtenaient pas de meilleurs résultats dans les établissements non mixtes à la Trinité-et-Tobago, à l'exception des élèves (en particulier les filles) qui avaient exprimé une forte préférence pour la scolarité dans un établissement de ce type (Jackson, 2011).

Les programmes de mentorat peuvent aider les garçons – en particulier les plus défavorisés – à avoir davantage confiance en eux-mêmes, à améliorer leur comportement et à ne pas rejeter l'école (DuBois *et al.*, 2002). Aux États-Unis, le programme Big Brothers Big Sisters, en place depuis un siècle et qui demande aux mentors bénévoles d'accompagner un enfant trois à cinq heures par semaine pendant au moins une année, a fait ses preuves en termes d'amélioration des comportements. Compte tenu de ce résultat, une variante du programme a été introduite en environnement scolaire. Pour que de telles interventions soient concluantes, il faut que les mentors soient formés, que les interactions fassent l'objet d'un suivi et que les parents s'impliquent étroitement (Smith et Stormont, 2011).

L'une des principales difficultés, lorsqu'on entend remédier au désavantage des garçons en matière d'éducation, est de savoir comment favoriser des attitudes positives concernant les rapports entre les sexes tout en aidant les garçons à se respecter eux-mêmes et à être fiers de se comporter d'une façon responsable, socialement acceptable et non violente. Une telle évolution doit s'accomplir à la maison et au sein de la communauté mais l'école offre aussi un champ d'intervention privilégié. Dans les Caraïbes, un concours organisé au niveau régional entre différents projets non gouvernementaux a mis en lumière les meilleures façons d'aider les garçons à risque, notamment en développant chez eux un sentiment d'accomplissement grâce à la valorisation des contributions de chacun et en créant un environnement sécurisant et exempt de jugement moral (Orlando et Lundwall, 2010 ; Banque mondiale, 2011b).

À la Trinité-et-Tobago, la plupart des enfants n'obtenaient pas de meilleurs résultats dans les écoles non mixtes

Objectif 5 : Évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

Offrir une deuxième chance peut aider les garçons à progresser

Dans certains pays, les garçons ont été la cible de politiques et de programmes destinés à ramener vers l'école des jeunes déscolarisés. Les programmes de la deuxième chance, souvent organisés en marge du système scolaire officiel, peuvent offrir aux garçons la possibilité d'achever leurs études secondaires et d'acquérir des compétences économiques et sociales.

- En Jamaïque, le projet Male Awareness Now (MAN), dirigé par l'ONG Children First, intervient auprès de jeunes de 14 à 24 ans déscolarisés et de leurs parents à Spanish Town, une zone urbaine pauvre en proie à la criminalité. Outre l'acquisition de compétences professionnelles et indispensables à la vie courante, ce projet propose des forums sur la santé, des services de conseil ainsi que des activités culturelles et sportives afin d'aider les garçons et les jeunes gens à accéder à l'école, à la formation ou à l'emploi et à se détourner de la drogue et des armes. Ce projet a contribué à améliorer l'estime de soi et les comportements de la plupart des participants et a permis de faire évoluer les mentalités ; les deux tiers des participants ont mené à bien un cursus axé sur l'acquisition d'une compétence élémentaire spécifique, à l'issue duquel ils ont obtenu un certificat (Christian Aid, 2010 ; Banque mondiale et Secrétariat du Commonwealth, 2009).
- À Samoa, le Gouvernement et des organismes religieux dirigent des programmes de la deuxième chance axés sur l'acquisition de compétences de base, professionnelles et nécessaires à la vie courante, à l'intention des jeunes qui ont quitté tôt l'école, principalement les garçons (Jha *et al.*, 2012 ; ISU, 2012).
- Au Lesotho, une ONG dirige des cours du soir où l'on enseigne l'anglais, le sesotho et les mathématiques et où un repas chaud est fourni, à l'intention des jeunes gardiens de bétail qui, du fait de leurs responsabilités, ne sont pas en mesure d'aller à l'école (Sentebale, 2011).

Conclusion

Les responsables de la formulation des politiques ne doivent pas perdre de vue l'objectif consistant à faire en sorte que toutes les filles d'âge scolaire soient scolarisées dans le primaire et le secondaire. En même temps, il est indispensable d'intervenir face au problème du décrochage scolaire des garçons dans le secondaire. Mettre l'accent sur la qualité et le caractère inclusif de l'éducation, tout en contrant l'impact de la pauvreté et en proposant une deuxième chance, peut aider à réduire le désavantage des garçons et à enrayer leur désaffection pour l'école, ce qui contribuera à améliorer la scolarisation et les résultats de tous les enfants.

Le décrochage de certains garçons dans le secondaire doit interpeller les responsables de la formulation des politiques

Objectif 6 La qualité de l'éducation

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

Points majeurs

- Des millions d'enfants, bien que scolarisés, n'acquièrent pas les éléments fondamentaux. Sur quelque 650 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire, pas moins de 250 millions n'atteignent pas le niveau 4, ou s'ils y parviennent, restent en deçà des normes d'apprentissage minimales.
- Les rapports élèves/enseignant se sont globalement améliorés dans le primaire entre 1999 et 2010, en particulier en Asie de l'Est et en Amérique latine. Mais ils se sont aggravés dans l'Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, régions où ils étaient déjà le plus élevés.
- Une proportion importante d'enseignants sont encore sans formation, dans le primaire comme dans le secondaire. Sur 100 pays pour lesquels on dispose de données concernant l'enseignement primaire, on en compte 33 où moins de 75 % des enseignants ont reçu une formation conforme aux normes nationales. Même ceux qui ont été formés ne sont pas toujours bien préparés à enseigner dans les petites classes.

Tableau 1.11 : Les principaux indicateurs concernant l'objectif 6

	Enseignement préprimaire				Enseignement primaire				Enseignement secondaire			
	Personnel enseignant		Rapport élèves/enseignant		Personnel enseignant		Rapport élèves/enseignant		Personnel enseignant		Rapport élèves/enseignant	
	2010 (000)	Évolution depuis 1999 (%)	1999	2010	2010 (000)	Évolution depuis 1999 (%)	1999	2010	2010 (000)	Évolution depuis 1999 (%)	1999	2010
Monde	7 787	45	21	21	28 483	15	26	24	31 951	31	18	17
Pays à faible revenu	384	80	27	24	2 830	64	43	43	1 787	84	27	26
Pays à revenu intermédiaire (tranche inférieure)	...	...	26	...	9 576	22	31	31	9 680	67	24	21
Pays à revenu intermédiaire (tranche supérieure)	3 152	21	19	19	10 885	4	24	19	13 269	18	16	16
Pays à revenu élevé	1 899	37	18	15	5 193	9	16	14	7 215	14	14	12
Afrique subsaharienne	444	126	28	27	3 103	59	42	43	1 722	107	25	25
États arabes	193	63	20	20	1 954	29	23	21	1 992	46	16	15
Asie centrale	152	18	10	11	323	-2	21	17	920	8	11	11
Asie de l'Est et Pacifique	2 096	49	26	21	10 376	13	24	18	10 459	38	17	16
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	37	...	4 853	12	36	39	5 376	84	33	27
Amérique latine et Caraïbes	1 028	35	21	20	3 020	11	26	22	3 635	31	19	17
Amérique du Nord et Europe occidentale	1 545	45	18	14	3 741	9	15	14	5 204	16	14	12
Europe centrale et orientale	1 086	-3	8	10	1 113	-18	18	17	2 643	-24	12	11

Sources : annexe, tableaux statistiques 4 et 8.

Objectif 6 : La qualité de l'éducation

Faire en sorte que les enfants apprennent devrait être la visée première de tout système éducatif. Les évaluations nationales, régionales et internationales ont contribué à faire prendre de mieux en mieux conscience que, malgré la convergence des efforts internationaux en matière d'accès à l'école primaire, l'inégalité entre pays demeure profonde sur le plan des acquis de l'apprentissage. L'ampleur des déficits d'apprentissage montre qu'il faut faire beaucoup plus pour que, non seulement un plus grand nombre d'enfants aillent à l'école, mais aussi pour qu'ils acquièrent ce qu'ils sont censés apprendre. Selon les estimations réalisées aux fins du présent *Rapport*, pour chaque enfant qui n'atteint pas la quatrième année du primaire, un autre enfant qui l'atteint risque de ne pas acquérir les éléments fondamentaux (zoom 1.12).

Si l'on veut des acquis satisfaisants pour tous les enfants, il importe de corriger les disparités extrêmes à l'intérieur des pays (zoom 1.13). Certains systèmes éducatifs sont mieux préparés que d'autres à réduire le fossé entre un enfant moyen et un enfant marginalisé par la pauvreté, la situation géographique, l'appartenance ethnique ou d'autres facteurs.

Les enseignants sont la ressource la plus importante s'agissant d'améliorer l'apprentissage. Le manque d'enseignants, en particulier d'enseignants formés, représente un obstacle majeur pour la réalisation des objectifs de l'EPT.

Les dernières estimations donnent à penser que pour 112 pays, les effectifs devraient intégrer au total 5,4 millions d'enseignants du primaire supplémentaires d'ici 2015 (ISU, 2011). De nouveaux recrutements sont nécessaires pour couvrir à la fois les 2 millions de postes supplémentaires requis pour réaliser l'enseignement primaire universel et les 3,4 millions de postes rendus vacants par les enseignants qui quittent leur profession. À eux seuls, les pays d'Afrique subsaharienne doivent recruter plus de 2 millions d'enseignants pour parvenir à l'enseignement primaire universel.

L'effectif total de maîtres du primaire a augmenté de 15 % entre 1999 et 2010, ce qui s'est traduit par une faible diminution du nombre d'élèves par enseignant, de 26 à 24. Toutefois, le nombre d'enseignants n'a pas progressé au même rythme que le nombre d'élèves dans les deux régions qui font face aux plus grosses difficultés. En Asie du Sud et de l'Ouest, le nombre d'élèves par enseignant a crû de 36 à 39. Dans l'Afrique subsaharienne, malgré le recrutement de plus d'1,1 million d'enseignants, soit un accroissement de

59 %, il a légèrement augmenté, de 42 à 43 – en restant le plus élevé dans le monde.

Dans l'ensemble, sur 165 pays pour lesquels on dispose de données, on en recense 26 dans lequel le nombre d'élèves par enseignant était supérieur à 40 en 2010, dont 22 pays de l'Afrique subsaharienne. Sept pays ont vu ce rapport augmenter de plus de cinq élèves pour chaque enseignant au cours de la décennie : Guinée-Bissau, Kenya, Pakistan, République démocratique du Congo, Samoa, ancien Soudan et Yémen. Chacun d'eux a connu une hausse substantielle du taux brut de scolarisation, excédant de beaucoup l'accroissement du nombre d'enseignants. Cela suscite de graves craintes pour la qualité de l'éducation dans ces pays.

Certains pays connaissant une hausse des inscriptions dans le primaire ont néanmoins réussi à faire significativement baisser le nombre d'élèves par maître. Au Sénégal, par exemple, le taux brut de scolarisation est passé de 68 % en 1999 à 87 % en 2010, tandis que le nombre d'élèves par maître tombait de 49 à 34.

Dans bon nombre de pays, le pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation conforme aux normes nationales est peu élevé. Sur les 100 pays pour lesquels on dispose de données, on en compte 33 où moins de 75 % des maîtres du primaire sont formés, et 12 où la proportion est inférieure à 50 %, dont le Bénin, l'Éthiopie, le Honduras, le Libéria, le Mali et la Sierra Leone.

Dans l'enseignement secondaire, l'effectif global d'enseignants a augmenté de 31 % – beaucoup plus que dans le primaire. La croissance a été particulièrement forte en Asie du Sud et de l'Ouest, où elle a atteint 84 %, et dans l'Afrique subsaharienne, où le nombre d'enseignants a plus que doublé. Le nombre d'élèves par enseignant du secondaire est resté constant ou a baissé dans toutes les régions, en particulier en Asie du Sud et de l'Ouest (de 33 à 27). Dans l'ensemble, sur 110 pays pour lesquels on dispose de données, 11 seulement présentaient dans le premier cycle du secondaire un rapport supérieur à 35 en 2010.

Les données relatives au pourcentage d'enseignants formés sont plus sporadiques dans l'enseignement secondaire, mais il est clair que de nombreux pays ne forment pas assez d'enseignants du secondaire pour atteindre le niveau minimal prescrit. Sur 59 pays pour lesquels on dispose de données, on en compte 26 où moins de 75 % de l'effectif des écoles secondaires a reçu une formation, et 11 où moins de 50 % des enseignants

CHAPITRE 1

sont formés. Parmi ces derniers figurent le Bangladesh, le Burkina Faso, le Niger et la République démocratique du Congo.

Dans beaucoup de parties du monde, et en particulier dans les pays à faible revenu, les classes surchargées et les enseignants mal formés font que les enfants peinent à apprendre les éléments fondamentaux. Certes,

de multiples facteurs contribuent à la faiblesse des acquis, mais l'absence de préparation des enseignants chargés des petites classes a des conséquences durables auxquelles il est difficile de remédier plus tard dans le cycle des études. C'est là un obstacle que les responsables de l'élaboration des politiques doivent corriger (objectif 6, Regard sur les politiques publiques).

Zoom 1.12 : Des millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne réussissent pas à acquérir les éléments fondamentaux

En ce qui concerne les 650 millions d'enfants dans le monde qui ont l'âge d'être scolarisés dans le primaire, il est temps de faire porter les efforts non seulement sur les 120 millions d'entre eux qui n'atteignent pas la quatrième année, mais aussi sur les 130 millions supplémentaires qui, bien que scolarisés, n'acquièrent pas les éléments fondamentaux.

Obtenir la scolarisation d'un plus grand nombre d'enfants a été l'un des succès du mouvement de l'EPT depuis 2000. En 2010, on comptait 50 millions d'enfants de plus dans les salles de classe de l'Afrique subsaharienne et 33 millions de plus en Asie du Sud et de l'Ouest qu'en 1999. Cette évolution pèse inévitablement sur les ressources limitées qui sont disponibles pour l'enseignement et l'apprentissage dans les régions les plus éloignées de la réalisation des objectifs de l'EPT. Beaucoup des nouveaux élèves risquent d'entamer leur scolarité avec des désavantages qui rendent leur apprentissage plus difficile : ils sont parfois en moins bonne santé, n'ont souvent pas eu la chance de fréquenter un établissement préprimaire, et leurs parents sont plus souvent peu instruits et donc incapables de les aider dans leur apprentissage.

Doit-on réellement considérer comme un succès le fait de faire entrer davantage d'enfants dans les écoles primaires s'ils n'y acquièrent pas les compétences requises ? Les préoccupations à ce sujet ont conduit à demander que des mesures soient prises pour le problème, par exemple en mesurant mieux les acquis de l'apprentissage (Center for Universal Education, 2011). Cet appel à agir d'urgence est amplement justifié.

Quatre enquêtes régionales ou internationales récentes offrent une base pour comparer les acquis dans l'enseignement primaire dans différents pays²³. Une nouvelle analyse réalisée aux fins du présent *Rapport* tente de donner un instantané indiquant dans quelle mesure les enfants restent à l'école jusqu'à la quatrième année et y acquièrent les éléments fondamentaux. L'accent est mis à cet effet sur les mathématiques.

Dans certains pays, une grande proportion d'enfants n'atteignent pas la quatrième année, soit qu'ils n'aient pas eu la chance d'être scolarisés, soit qu'ils aient abandonné l'école avant ce niveau (figure 1.47). Au Burundi, au Congo, au Mozambique, au Nicaragua et au Sénégal, un enfant sur trois au moins n'atteint pas le niveau 4. Ceux qui ont abandonné avant ont vraisemblablement peu de chances d'avoir engrangé les acquis minimaux.

Parmi ceux qui atteignent le niveau 4, beaucoup n'assimilent pas ce que les quatre enquêtes définissent comme les acquis minimaux en mathématiques. Selon les valeurs de référence définies dans ces études, un enfant sur six qui a participé au SERCE en Amérique latine, et près de deux enfants sur trois ayant participé à l'enquête du SACMEQ en Afrique australe et orientale n'acquièrent pas les compétences de base en numératie.

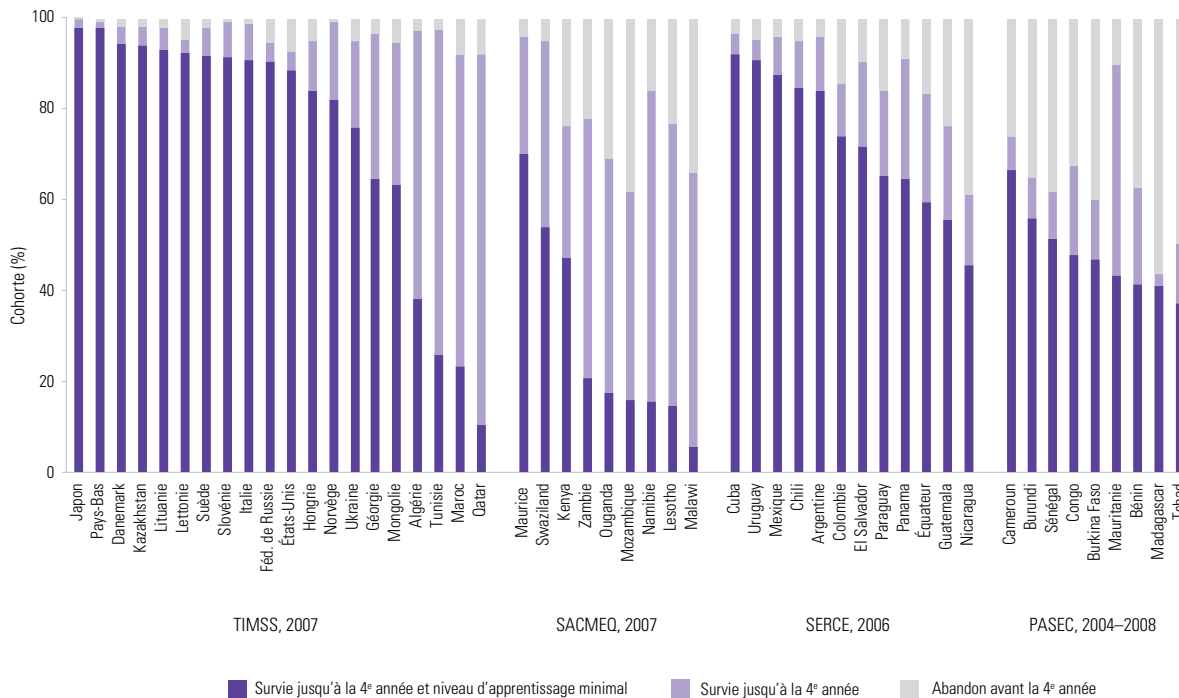
Au Nicaragua, par exemple, 61 % seulement des enfants avaient poursuivi jusqu'à la quatrième année, dont

23. Il s'agit des enquêtes suivantes : PASEC, SACMEQ, SERCE et TIMSS.

Objectif 6 : La qualité de l'éducation

Figure 1.47 : Même s'ils progressent de classe en classe, bon nombre d'élèves du primaire n'acquièrent pas les connaissances et les compétences de base

Pourcentage de la cohorte ayant atteint la quatrième année d'études et acquis les connaissances et compétences minimales en mathématiques dans quatre évaluations régionales ou internationales des acquis scolaires



Notes : le pourcentage d'enfants ayant atteint la quatrième année est calculé sur la base du taux d'achèvement attendu de la cohorte. La définition du niveau d'apprentissage minimal dépend du critère de référence retenu aux fins d'une enquête donnée : critère de référence international bas (TIMSS) ; niveau 1 (SERCE) ; niveau 3 (SACMEQ) ; ou niveau 1 (PASEC). Sources : Altinok (2012a), base de données de l'ISU, et calculs réalisés par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2012).

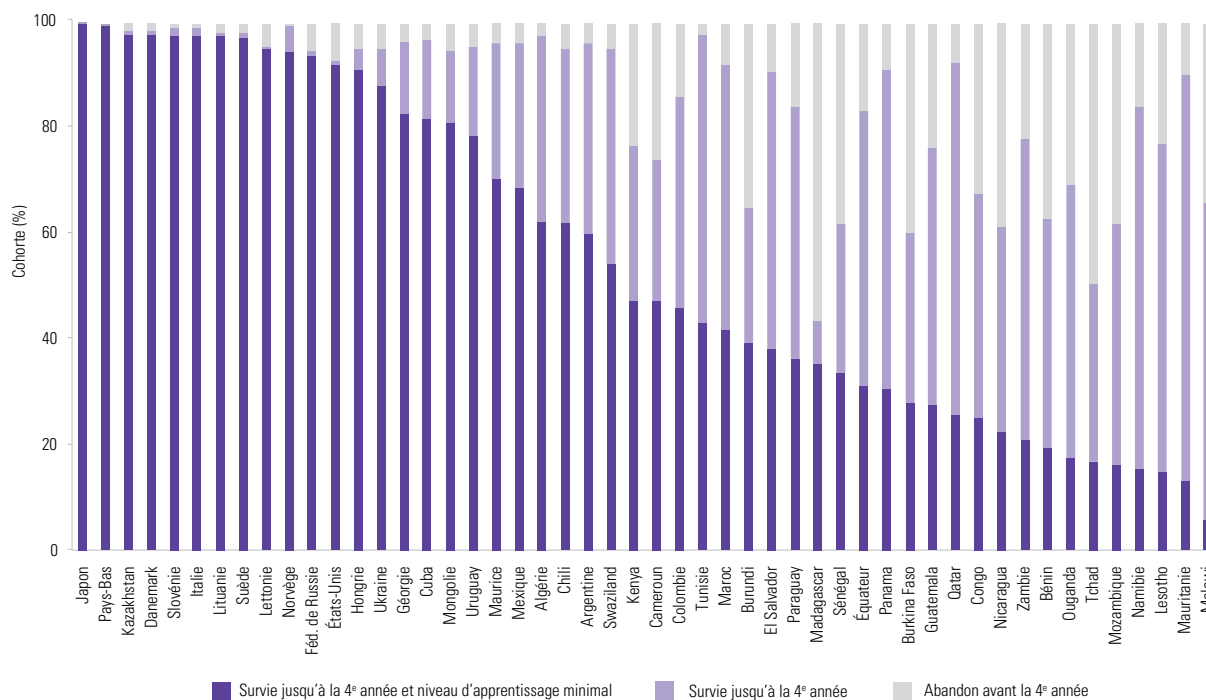
74 % possédaient les acquis minimaux attendus dans le SERCE ; en d'autres termes, seulement 46 % de la cohorte devrait atteindre le niveau d'apprentissage minimal. En revanche, presque tous les enfants avaient atteint la quatrième année à Cuba, et possédaient les compétences minimales définies dans le SERCE.

En Afrique australe, non seulement les enfants sont moins nombreux à atteindre la quatrième année, mais beaucoup n'acquièrent pas le minimum de référence du SACMEQ. L'expérience du Malawi est particulièrement préoccupante. Malgré les grandes avancées de ces dernières années pour ce qui est d'accroître les inscriptions et de réduire l'écart entre les sexes, 34 % des enfants ne poursuivent pas leurs études jusqu'à la quatrième année. Du fait des taux d'abandon élevés et de la qualité médiocre de l'enseignement scolaire, 5 % seulement de la cohorte atteint le niveau d'apprentissage minimal.

Il n'y a pas de corrélation négative obligée entre la quantité et la qualité de l'éducation : l'accroissement du nombre d'inscrits n'entraîne pas nécessairement une baisse des acquis. La comparaison entre pays ayant participé à une même enquête met en évidence la capacité relative des systèmes éducatifs d'aider les enfants à acquérir les compétences de base. Parmi les pays qui ont participé à la troisième enquête du SACMEQ, près de quatre enfants sur cinq atteignent le niveau 4 au Kenya et en Zambie, mais les écoles du Kenya sont plus de deux fois plus efficaces pour leur faire acquérir les compétences de base en mathématiques. Parmi les pays qui ont participé à l'étude TIMSS, l'Algérie et la Tunisie ont toutes deux vu 98 enfants sur 100 poursuivre leurs études jusqu'au niveau de la quatrième année. Néanmoins, le pourcentage d'élèves ayant acquis les compétences de base en numératie était de 50 % plus élevé en Algérie qu'en Tunisie.

Figure 1.48 : Les inégalités entre pays en matière de participation à l'enseignement primaire sont de beaucoup inférieures aux inégalités en matière de résultats d'apprentissage

Pourcentage d'enfants de la cohorte ayant atteint la quatrième année et acquis les connaissances et compétences minimales dans quatre évaluations régionales ou internationales des acquis scolaires



Notes : le pourcentage d'enfants ayant atteint le niveau 4 est calculé sur la base du taux d'achèvement attendu de la cohorte. Le classement des pays repose sur un système d'ancre qui permet la transformation linéaire du score de chaque pays par rapport aux scores de pays ayant participé à deux enquêtes d'évaluation des acquis scolaires.

Sources : Altinok (2012a), base de données de l'ISU et calculs réalisés par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2012).

Les résultats d'apprentissage ne donnent pas un tableau d'ensemble des acquis dans le primaire, car chacun est défini en fonction d'objectifs et de contextes différents. Les compétences en lecture et en mathématiques sont mesurées de diverses manières et auprès d'élèves de niveaux d'études différents. Une comparaison en bonne et due forme nécessiterait que les élèves de tous les pays soient soumis au même test au même niveau de leurs études ou au même âge. Toutefois, l'absence d'une série complète de données strictement comparables ne doit pas empêcher de prendre la pleine mesure du déficit d'apprentissage – et des inégalités en matière d'apprentissage qui existent entre pays.

L'analyse effectuée pour le présent *Rapport* place tous les pays sur une échelle des résultats d'apprentissage approximativement commune (Altinok, 2012a)

(figure 1.48)²⁴. Les comparaisons montrent, comme on pouvait s'y attendre, que les enfants de pays riches, tels que le Japon et les Pays-Bas, ont plus de chances non seulement de poursuivre leurs études scolaires jusqu'au niveau 4, mais aussi d'acquérir le minimum de référence. À l'autre bout du spectre, les enfants des pays pauvres – notamment des pays d'Afrique mais aussi de quelques pays d'Amérique latine, dont le Guatemala et le Nicaragua – sont plus enclins à abandonner l'école et, pour ceux qui atteignent la quatrième année, risquent davantage de ne pas avoir acquis les éléments fondamentaux.

24. Pour l'établir, on a procédé à l'ancre des résultats de toutes les évaluations internationales et régionales (menées au cours de la période 2004-2008) portant sur le premier cycle de l'enseignement primaire (niveaux 4 à 6) en s'aidant des pays qui, à un moment donné, ont pris part à plus d'une enquête (comme la Colombie et El Salvador qui ont participé aux enquêtes TIMSS et SERCE, le Botswana aux enquêtes TIMSS et SACMEQ, et Maurice aux enquêtes SACMEQ et PASEC).

Objectif 6 : La qualité de l'éducation

L'amplitude de la variation illustre de manière aiguë les énormes disparités en matière de chances d'apprentissage auxquelles les enfants doivent faire face selon leur lieu de naissance. Dans un pays pauvre comme le Mozambique, 16 enfants sur 100 à peine ont la possibilité d'acquérir les éléments fondamentaux, contre 79 en Uruguay et 100 au Japon.

Que peuvent nous dire ces chiffres sur le déficit d'apprentissage à l'échelle du globe ? On a utilisé le taux moyen d'acquisition des apprentissages fondamentaux ressortant des quatre évaluations pour estimer le degré d'acquisition de ces apprentissages dans les pays pour lesquels on ne dispose pas de données. Des difficultés supplémentaires tiennent au fait que la Chine

et les pays de l'Asie du Sud et de l'Ouest, qui totalisent ensemble 41 % de la population en âge d'être scolarisée dans le primaire, n'ont participé à aucune évaluation internationale ou régionale sur l'enseignement primaire. Les estimations de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, fondées sur des hypothèses supplémentaires concernant ces pays²⁵, donnent à penser que quelque 250 millions d'enfants ne poursuivent pas leurs études jusqu'à la quatrième année ou n'atteignent pas le niveau d'apprentissage minimal²⁶.

25. Pour la Chine, on a utilisé une estimation proche de la moyenne obtenue dans l'étude TIMSS. Pour l'Asie du Sud et de l'Ouest, la moyenne utilisée était inférieure d'environ dix points de pourcentage à celle de l'étude SERCE.

26. L'analyse des mêmes évaluations des acquis scolaires donne des chiffres similaires si l'on utilise les données sur l'apprentissage de la lecture.

Zoom 1.13 : Les résultats d'apprentissage varient à l'intérieur des pays en fonction du statut socioéconomique

Les évaluations internationales et régionales de l'apprentissage peuvent révéler dans quelle mesure les facteurs de désavantage, tels qu'un faible statut socioéconomique, déterminent les acquis des individus dans chaque pays.

De toutes les évaluations internationales, l'enquête PISA de 2009 est celle qui offre la plus vaste couverture. Elle a porté sur 74 pays et économies, soit l'ensemble des pays de l'OCDE auxquels s'ajoutent 40 autres pays et économies. Parmi eux figuraient des pays de l'OCDE moins prospères, mais aucun pays de l'Afrique subsaharienne n'y a participé et, pour ce qui concerne l'Asie du Sud et de l'Ouest, seuls deux États de l'Inde ont été inclus dans l'enquête.

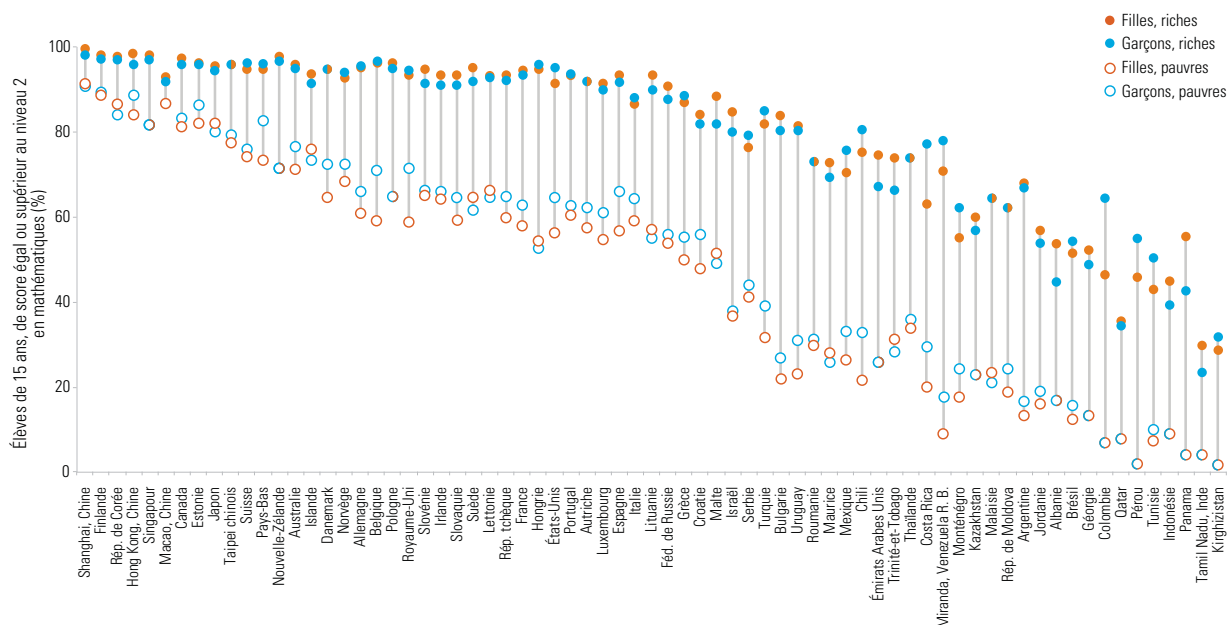
L'enquête a évalué les acquis des jeunes âgés de 15 ans, et a collecté de surcroît des données sur la profession et le niveau de formation des parents et sur certaines caractéristiques du foyer, comme la présence de livres. Sur la base de ces informations a été élaboré un indice du statut économique, social et culturel qui peut être utilisé pour déterminer la relation entre la performance des élèves à l'école et les désavantages auxquels ils font face du fait de leur milieu familial.

Dans chaque pays, plus l'élève se situe dans un quartile élevé de l'indice socioéconomique, plus ses résultats scolaires sont bons, qu'il s'agisse des garçons comme des filles (figure 1.49). À l'une des extrémités du spectre, la plupart des jeunes de 15 ans de pays riches tels que le Canada, la Finlande, la République de Corée et Singapour atteignent le niveau 2, et l'écart est étroit entre les élèves issus de ménages de statut socioéconomique élevé et ceux qui appartiennent à un milieu de faible statut socioéconomique. À l'autre extrémité, dans des pays moins prospères tels que l'Argentine, le Chili, la Colombie et la Jordanie, l'écart est beaucoup plus large. L'écart en matière d'acquis scolaires ne peut toutefois que partiellement s'expliquer par le niveau de revenu global d'un pays.

Parmi les pays à revenu élevé et les pays à revenu intermédiaire (tranche supérieure), y compris ceux qui obtiennent le même score moyen, certains systèmes éducatifs réussissent mieux à ne pas laisser les élèves défavorisés prendre trop de retard. C'est ainsi que bien que la Finlande et la Suisse aient un score moyen similaire, la différence sur le plan de la performance entre riches et pauvres est bien plus marquée en Suisse. En particulier, l'écart est très large dans la proportion

Figure 1.49 : Les résultats d'apprentissage varient selon le statut socioéconomique

Pourcentage d'élèves se classant au niveau 2 ou à un niveau supérieur en mathématiques, par statut économique, social et culturel et par sexe, 2009 PISA



Notes : parmi les pays et économies qui ont participé à l'enquête du PISA 2009, ne sont pas pris en compte l'Azerbaïdjan, l'Himachal Pradesh (Inde) et le Liechtenstein. L'opposition pauvre/riche se réfère au quartile inférieur/supérieur de l'indice de statut économique, social et culturel de l'enquête PISA.

Sources : Altinok (2012b), sur la base des données de l'enquête PISA 2009 ; Walker (2011).

d'élèves du quartile inférieur dont la performance est inférieure au niveau 2, 11 % des élèves se situent en dessous de ce niveau en Finlande, contre 25 % en Suisse.

L'impact du statut socioéconomique et d'autres caractéristiques du milieu d'origine sur la variation des acquis scolaires diffère d'un pays à l'autre. Ainsi, le milieu d'origine individuel entre pour une part plus grande dans la variation de la performance en lecture en Autriche, en France et en Hongrie (entre 28 % et 36 %) qu'en Croatie, en Grèce et en Norvège (entre 18 % et 21 %) (OCDE, 2010b). Lorsqu'il existe un lien solide entre milieu d'origine et apprentissage, les élèves défavorisés se voient barrer l'accès à l'une des principales possibilités de mobilité sociale.

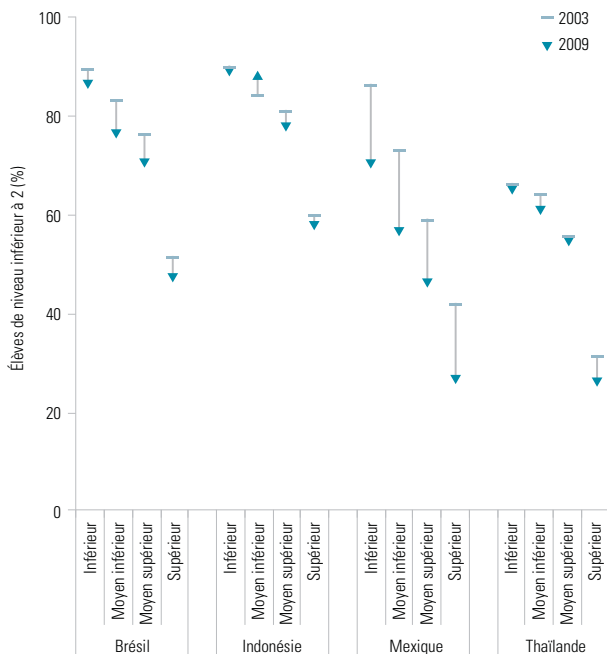
Dans les pays à revenu intermédiaire, la performance des élèves est très faible : en moyenne, la moitié au moins obtient des scores inférieurs au niveau 2 en mathématiques. Au Brésil, sept élèves sur dix avaient

un score inférieur à ce niveau de référence. De plus, la distribution de la performance penche de manière très marquée en faveur des foyers les plus aisés : les élèves du quartile supérieur ont de bien meilleurs résultats que ceux des trois quartiles inférieurs. En Thaïlande, par exemple, le pourcentage des élèves des trois quartiles inférieurs dont le score était en dessous du niveau 2 allait de 56 % à 65 %. Par comparaison, 26 % seulement des élèves du quartile supérieur avaient des résultats aussi faibles (figure 1.50).

Au fil du temps, certains pays à revenu intermédiaire ont réussi à réduire les inégalités en matière de résultats d'apprentissage. Les pourcentages d'élèves obtenant de faibles scores dans chacun des quartiles du statut socioéconomique au Brésil et au Mexique ont chuté entre 2003 et 2009. Cela est particulièrement remarquable compte tenu de ce que la participation à l'enseignement secondaire a sensiblement augmenté au cours de cette période. Les politiques de protection sociale ciblée menée dans ces pays depuis la fin des

Figure 1.50 : Les résultats d'apprentissage sont très faibles chez les élèves défavorisés des pays à revenu intermédiaire - mais ils peuvent s'améliorer rapidement

Pourcentage d'élèves en dessous du niveau 2 en mathématiques, par statut économique, social et culturel, dans quelques pays à revenu intermédiaire, PISA 2003 et 2009



Source : Altinok (2012b), sur la base des enquêtes du PISA 2003 et 2009.

années 90 sont une cause probable des gains réalisés par les élèves défavorisés. À l'inverse, l'écart entre quartile supérieur et quartile inférieur s'est creusé en Indonésie et en Thaïlande.

Les pays à revenu intermédiaire voient un plus grand nombre de jeunes abandonner l'école avant l'âge de 15 ans que ce n'est le cas dans les pays à revenu élevé. Du fait que les enquêtes comme celles du PISA n'évaluent que les jeunes scolarisés, elles excluent les jeunes les moins performants qui ont déjà abandonné l'école et sont généralement issus de milieu défavorisés – de sorte que l'écart en matière d'acquis scolaires pourrait être plus marqué que ne le montrent les enquêtes (Ferreira et Gignoux, 2011). En Indonésie, par exemple, la proportion de jeunes âgés de 15 ans inclus dans l'enquête de 2009 était de 53 %, mais la moyenne de l'OCDE s'établissait à 88 %.

Tableau 1.12 : Caractéristiques des populations composant les échantillons de l'enquête du PISA, quelques pays à revenu intermédiaire et, à titre de comparaison, moyenne de l'OCDE

	Taux de couverture de la population âgée de 15 ans (%)		Plage de l'indice de statut économique, social et culturel	Indice d'inclusion sociale
	2003	2009	2009	2009
Brésil	54	63	3,94	65
Indonésie	46	53	3,55	61
Mexique	49	61	4,18	56
Thaïlande	69	73	3,72	49
Moyenne de l'OCDE	89	88	2,92	75

Source : OCDE (2010b).

Pour réduire les inégalités sur le plan des résultats d'apprentissage, les pays à revenu intermédiaire doivent surmonter plusieurs obstacles. Premièrement, de plus fortes inégalités en matière de revenu (dont témoigne la plage plus large de l'indice de statut économique, social et culturel du PISA). Deuxièmement, le fait que leurs écoles desservent une population moins diversifiée – ou plus soumise à une ségrégation d'ordre socioéconomique – que dans les pays de l'OCDE : les élèves issus d'un milieu socioéconomique plus modeste sont plus souvent regroupés dans les mêmes établissements (comme le montre la valeur plus faible de l'indice d'inclusion sociale du PISA) (tableau 1.12). Cette ségrégation peut avoir des conséquences négatives sur l'apprentissage, car il en résulte que les élèves les plus faibles ne sont pas stimulés par des camarades plus performants. Faute de mesures redistributives, il y a aussi le risque que les écoles accueillant des élèves de moins bon niveau se voient allouer des ressources moindres, du fait qu'elles sont généralement situées dans les zones les plus pauvres.

Dans les pays à revenu intermédiaire, le statut socioéconomique a un effet très marqué à la fois sur le niveau d'instruction et sur les résultats d'apprentissage. Ce phénomène risque de ne pas être aussi apparent si l'on compare ces pays sur la même échelle des résultats d'apprentissage que les pays riches. La grande majorité des élèves obtiennent un score inférieur à 2 en mathématiques, de sorte que les différences entre catégories de revenu tendent à être plus réduites. C'est ainsi qu'au Kirghizistan, seul pays à faible revenu

CHAPITRE 1

ayant participé à l'enquête du PISA de 2009, 88 % des élèves ont obtenu un score inférieur au niveau 2 en mathématiques, 70 % des élèves du quartile supérieur se situant en deçà de ce niveau, contre 98 % du quartile inférieur.

L'impact du statut socioéconomique apparaît plus clairement dans les évaluations qui ont pu mettre en évidence des différences à l'extrémité basse de la distribution des résultats d'apprentissage. Ainsi, en 2009-2010, l'enquête sur les ménages réalisée par Uwezo dans trois pays de l'Afrique orientale a cherché à déterminer si les enfants âgés de 6 à 16 ans maîtrisaient les compétences rudimentaires en matière de lecture, d'écriture et de calcul censées être acquises à la fin de la deuxième année d'études. Parmi les élèves en troisième année d'études au Kenya, 28 % seulement de ceux qui étaient issus du cinquième le plus pauvre des ménages avaient acquis les compétences attendues en numératie, contre 48 % des enfants issus du cinquième le plus riche (Uwezo, 2011).

L'analyse de ces inégalités en matière de résultats d'apprentissage et de leurs causes peut aider à élaborer des politiques permettant aux enfants issus de milieux pauvres de surmonter ce handicap (OCDE, 2011a). Les responsables de la formulation des politiques peuvent consacrer des ressources additionnelles à ces élèves défavorisés pour leur éviter l'échec ou pour aider les écoles enregistrant de mauvais résultats à réduire les écarts. Lorsque le milieu d'origine entre pour une plus grande part dans les différences en matière de performance, les autorités peuvent proposer aux bons enseignants des avantages propres à les inciter à enseigner dans les quartiers pauvres. Dans les pays à revenu intermédiaire, où les inégalités en matière de revenu peuvent compromettre l'efficacité des mesures proprement éducatives, des transferts monétaires peuvent atténuer les multiples handicaps que connaissent les élèves issus des milieux les plus pauvres.

Regard sur les politiques publiques : Remédier à la crise de l'enseignement dans les petites classes

Les connaissances et les compétences des enseignants jouent un rôle central dans l'apprentissage des enfants à l'école. Bien trop souvent, pourtant, les enseignants sont mal préparés à leur métier. Il en résulte une crise de l'apprentissage, qui a pour effet que beaucoup d'enfant achèvent les premières années du primaire sans être capables de lire un seul mot.

L'accroissement des inscriptions à l'école primaire s'est traduit dans de nombreux pays par une pénurie chronique d'enseignants. C'est là une préoccupation majeure, sachant que l'on estime à 2 millions le nombre d'enseignants supplémentaires qu'il faudrait recruter d'ici 2015 (ISU, 2011). Mais ce n'est pas la seule. Du fait de leur faible niveau d'instruction et de leur mauvaise formation, les enseignants n'acquiescent pas une connaissance des matières principales et des compétences pédagogiques suffisantes pour faire en sorte que les enfants acquiescent des bases solides en lecture, écriture et calcul. Ce problème est tout particulièrement préoccupant dans les premières années de l'enseignement primaire. Si les enfants n'ont pas la possibilité d'apprendre très tôt ces éléments fondamentaux, leurs chances sont maigres d'acquiescent d'autres compétences les années suivantes. Des données toujours plus nombreuses montrent que l'éducation dispensée aux enfants dans les premières années de leur scolarité est défaillante, en particulier dans les pays pauvres.

La crise de l'apprentissage pousse les responsables de la formulation des politiques à se pencher sur le rôle des enseignants dans les petites classes et sur les bienfaits de la formation initiale et de la formation en cours d'emploi. Nous allons examiner dans cette section les difficultés rencontrées dans la formation des enseignants et explorer les solutions efficaces.

Les évaluations des petites classes révèlent un problème d'apprentissage chronique

Des niveaux d'apprentissage très faibles dans les premières années du primaire poussent des millions d'enfants à quitter le système éducatif avant d'avoir acquis les compétences de base. Les enfants qui n'ont pas appris à lire un texte ou à faire les opérations d'arithmétique élémentaires ont peu de chances de tirer profit des classes supérieures de l'enseignement primaire. De plus, leur désir de s'instruire risque de s'amenuiser et ils ont plus tendance à abandonner les études (Glick et Sahn, 2010 ; Liddell et Rae, 2001).

Les évaluations des compétences en lecture dans les petites classes menées dans plusieurs pays ont montré que beaucoup d'enfants passent deux ou trois ans à l'école sans apprendre à lire un seul mot. Au Mali, par exemple, 94 % des élèves en deuxième année d'études étaient incapables de lire un mot de français et huit sur dix au moins ne pouvaient lire un seul mot dans l'une des quatre langues nationales, malgré que le Mali soit le plus avancé des pays francophones de l'Afrique de l'Ouest pour ce qui est de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation (Gove et Cvelich, 2010 ; Varly, 2010).

Au Bauchi et au Sokoto, deux États du nord du Nigéria, 4 000 élèves de troisième année ont été évalués en hausa, qui est la langue d'instruction et la langue véhiculaire, ainsi que la langue maternelle de la grande majorité des élèves. À peine 29 % des élèves au Bauchi et 18 % au Sokoto étaient capables de lire des mots entiers. Lors d'un test de compréhension à la lecture, moins d'un cinquième des élèves testés ont obtenu un score de 80 % – soit seulement 6 % de l'ensemble des élèves au Bauchi et 3 % au Sokoto (RTI International, 2011).

Au Mali, plus de 80 % des élèves en deuxième année d'études sont incapables de lire un seul mot dans l'une des quatre langues nationales

Ces résultats alarmants ont poussé à s'interroger sur la manière dont les enseignants sont formés, et le soutien qui leur est apporté dans leur travail en salle de classe.

Des enseignants bien formés sont la clé de l'amélioration de l'apprentissage des enfants dans les petites classes

Les enfants ne peuvent tirer pleinement profit de l'école s'ils vivent dans la pauvreté, sont mal nourris, ont une santé défaillante ou vivent dans des zones de conflit. Néanmoins, des enseignants convenablement formés et possédant une solide maîtrise des matières qu'ils enseignent peuvent améliorer considérablement les chances d'éducation des enfants issus de milieux défavorisés, en particulier durant les premières années de leur scolarité.

Les enfants acquièrent plus facilement les compétences en lecture et en écriture lorsque leur famille les encourage en leur fournissant à la maison des matériels de lecture tels que des livres (Ngorosho, 2011). Dans les pays pauvres, où beaucoup d'enfants sont la première génération qui s'instruit, il se peut qu'aucun adulte dans la famille ne puisse leur accorder le soutien dont ils ont tant besoin, par exemple en leur lisant des histoires. L'école préprimaire peut aider les enfants défavorisés à mieux profiter de l'école primaire, mais les services d'accueil de la petite enfance sont peu développés dans les régions où ils sont le plus nécessaires (voir objectif 1, Regard sur les politiques publiques). Il est donc d'autant plus essentiel dans les pays pauvres de bien préparer les maîtres des petites classes à enseigner les compétences de base, et de prêter une attention particulière aux enfants issus de milieux défavorisés.

Les enseignants peuvent avoir eux-mêmes une connaissance insuffisante des matières qu'ils enseignent, et être incapable d'utiliser des méthodes efficaces pour transmettre leur savoir. Lors d'une enquête menée en 2010 dans les écoles primaires du Kenya, on a soumis les enseignants de la sixième année d'études et leurs élèves à un test de mathématiques. Les enseignants ont obtenu en moyenne un score de 60 %. Comme il fallait s'y attendre, les

élèves avaient eux aussi des scores médiocres, aux alentours de 47 %. Le score de certains enseignants ne dépassait pas 17 % à un test de mathématiques normalisé, établi sur la base du programme de l'enseignement primaire. Les chercheurs ont conclu qu'aucun enseignant de leur échantillon ne maîtrisait parfaitement cette matière (Ngware *et al.*, 2010). Dans l'État du Kano, au nord du Nigéria, un test auquel ont été soumis quelque 1 200 maîtres des classes élémentaires a montré que 78 % environ d'entre eux avaient une connaissance « limitée » de l'anglais. Il leur avait été demandé de passer un test de compréhension à la lecture et de corriger des phrases écrites par un enfant de 10 ans sur le plan de la forme, du contenu et de la ponctuation (ESSPIN, 2011).

Les scores médiocres des enseignants révèlent la faiblesse de leur propre instruction. Là où les systèmes éducatifs se sont développés rapidement, on recrute parfois des enseignants peu qualifiés. Les centres de formation pédagogique du Kenya, de l'Ouganda et de la République-Unie de Tanzanie, par exemple, reçoivent des élèves n'ayant achevé que le cycle de l'éducation de base (Akyeampong *et al.*, 2011).

Plus généralement, il importe d'attirer dans la profession les éléments les plus brillants. Le Brésil a réussi à rendre le recrutement des enseignants plus sélectif en instituant un examen d'entrée national et en recrutant les enseignants nouvellement qualifiés par concours. Il finance aussi des postes d'enseignants dans les universités, en particulier dans les disciplines où les besoins sont les plus grands, et a créé un plan de carrière accéléré pour les meilleurs enseignants (Bennell, 2011). Mais dans bon nombre de pays pauvres, il est difficile d'attirer des candidats à l'enseignement possédant un solide bagage dans les matières à enseigner parce que la condition d'enseignant est peu valorisée et que les salaires sont bas (Bennell et Akyeampong, 2007). Au Ghana, par exemple, les enseignants considèrent l'enseignement dans une école primaire comme un tremplin vers des emplois plus prestigieux ou mieux payés (Akyeampong, 2003).

Faire en sorte que les enfants acquièrent les éléments fondamentaux dans les petites

Au Kenya, le score de certains enseignants ne dépassait pas 17 % à des tests de mathématiques du niveau du primaire

classes est un moyen essentiel de combattre les désavantages précoces, de sorte qu'il convient d'affecter à ces classes les meilleurs enseignants. Malheureusement, c'est souvent le contraire qui se produit, les enseignants les moins expérimentés se voyant confier les petites classes, souvent surpeuplées. La chose est plus fréquente encore dans les zones les moins à même d'attirer des enseignants expérimentés, comme les quartiers insalubres ou les districts ruraux reculés, où les conditions de vie et de travail sont difficiles (Bennell et Akyeampong, 2007). Cela se traduit par des résultats d'apprentissage médiocres. Des données collectées au Malawi en 2010 montrent que le nombre de mots par minute que les élèves de quatrième année parvenaient à lire correctement allait de 26 dans les classes de 75 élèves à 13 seulement dans les classes de 175 élèves (Trudell *et al.*, 2012).

Pour être efficace, la formation des enseignants doit combiner maîtrise des contenus et compétences pédagogiques

La plupart des enseignants apprennent à enseigner la lecture et les compétences de base en mathématiques pendant leur formation initiale et leur formation en cours d'emploi. Lorsque les élèves enseignants ont une connaissance insuffisante des matières principales, les centres de formation pédagogique doivent s'efforcer de remédier à ces lacunes, sans perdre de vue la formation pédagogique.

Bien souvent, la formation initiale ne prépare pas suffisamment les maîtres à enseigner dans les petites classes

Pour que la formation initiale soit efficace, il faut que les élèves enseignants aient déjà une connaissance suffisante des matières de façon que leur formation s'attache à leur faire acquérir les compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner aux enfants des petites classes. Trop souvent, ce n'est pas le cas.

Il ne suffit pas de recevoir une formation – le contenu et la qualité de cette formation sont essentiels. Si les enfants de nombreux pays de l'Asie de l'Est obtiennent des résultats

impressionnants en lecture, c'est principalement parce que leurs enseignants ont une solide connaissance des matières qu'ils enseignent, ont reçu une formation initiale efficace et sont soutenus professionnellement dans leur école (Jensen, 2012). Cette réussite montre ce qu'il est possible de faire, même s'il est difficile de la reproduire dans des pays plus pauvres, où les ressources et les capacités institutionnelles font défaut.

Dans les pays à faible revenu, la formation initiale des enseignants peut durer de six mois à quatre ans. Quelle que soit leur durée, ces programmes peuvent être coûteux. Au Ghana, par exemple, le gouvernement dépense environ 45 fois plus pour former un enseignant que pour éduquer un élève de l'enseignement primaire (Lewin et Stuart, 2003). Compte tenu de l'ampleur de cet investissement public, il faut impérativement s'assurer que les élèves enseignants apprennent à enseigner. Dans bon nombre de pays en développement, une bonne part de leur formation est consacrée à la révision des programmes de l'enseignement secondaire afin d'améliorer leur maîtrise des matières. Cela est indispensable quand les élèves enseignants ont quitté l'école sans avoir acquis les connaissances fondamentales, mais cela laisse trop peu de temps pour l'apprentissage des méthodes pédagogiques.

Le problème est aggravé par l'expérience limitée de certains des formateurs. Dans les pays de l'Afrique anglophone, les cours de formation des maîtres du primaire sont souvent donnés par d'anciens enseignants du secondaire dont l'expérience de l'enseignement dans le primaire est nulle ou limitée : en Gambie, 77 % des formateurs n'avaient eux-mêmes jamais enseigné dans une école primaire (Mulkeen, 2010).

Dans certains pays de l'Afrique de l'Ouest, on a recruté des enseignants contractuels pour réduire la pression sur le budget de l'éducation tout en faisant en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants dans les salles de classe (UNESCO, 2010b). En Guinée, par exemple, seuls des enseignants contractuels sont recrutés depuis 1998. En 2003, ils constituaient la moitié du corps enseignant. La durée de la formation des enseignants a été réduite à entre 15 et

En Gambie, 77 % des formateurs des maîtres du primaire n'avaient jamais enseigné dans une école primaire

CHAPITRE 1

18 mois, contre trois ans au total auparavant, ce qui a aidé à réduire le nombre d'élèves par enseignant. Si l'on en croit les évaluations, les nouvelles recrues sont aussi capables que leurs aînés d'enseigner les compétences de base (Pôle de Dakar, 2009).

Si ces mesures aident à réduire les pressions immédiates, il est à craindre que, dans d'autres contextes, les formations plus courtes dispensées aux enseignants contractuels ne permettent pas à ces derniers d'acquérir pleinement les compétences pédagogiques de base, ni d'améliorer leur connaissance des matières lorsqu'elle est défailante. Au Mali, par exemple, les enseignants qui ont le statut de fonctionnaire reçoivent une formation d'une durée supérieure à un an, tandis que 73 % des enseignants contractuels ne reçoivent qu'une formation de trois mois (Pôle de Dakar, 2009).

Outre la durée de la formation, il faut aussi veiller à ce que cette formation prépare les enseignants à prendre en charge les petites classes. Une étude couvrant le Ghana, le Kenya, le Mali, la République-Unie de Tanzanie, le Sénégal et l'Ouganda a montré que les élèves enseignants n'y recevaient qu'une formation très rudimentaire à l'enseignement de la lecture dans les petites classes (Akyeampong *et al.*, 2011). L'enseignement de la lecture, souvent considéré comme ne nécessitant pas une attention particulière, était abordé en même temps que d'autres aspects de l'enseignement des langues ou de la littérature. Au Sénégal et en République-Unie de Tanzanie, par exemple, l'enseignement de la lecture ne constitue pas un sujet séparé. Il a été constaté également que la formation initiale ne préparait pas les futurs enseignants à faire face à une classe multilingue. Dans les pays francophones, elle n'était dispensée qu'en français, et à peine 8 % des nouveaux enseignants interrogés au Sénégal et 2 % de ceux qui l'ont été au Mali se sont montrés quelque peu confiants dans leur capacité d'enseigner la lecture dans les langues locales. Dans les pays anglophones, une formation était offerte dans les langues locales, mais 68 % des nouveaux enseignants en Ouganda, 74 % au Kenya et 79 % au Ghana ne se sont déclarés capables d'enseigner la lecture qu'en langue anglaise seulement.

Il est important de donner aux élèves enseignants une expérience plus concrète de leur future activité. Pour être efficace, la formation en salle de classe doit s'accompagner d'une supervision et d'un soutien efficaces. Mais le temps passé dans une salle de classe dans le cadre du programme de formation est souvent trop court, et dissocié de l'enseignement dispensé dans les centres pédagogiques. Il n'offre généralement pas la possibilité de s'initier à l'enseignement pendant un grand nombre de leçons. Ainsi, quantité de nouveaux enseignants débutent sans la moindre expérience des difficultés que l'on peut rencontrer lorsque l'on apprend à des enfants à lire ou à faire des additions simples. Seuls les futurs enseignants du Ghana, du Kenya et du Sénégal étaient censés enseigner dans les trois premières classes. Au Ghana, les élèves enseignants étaient appelés à enseigner en tandem, avec l'aide de mentors expérimentés, dans des petites classes pendant des périodes assez longues. L'objectif était de leur donner la possibilité de se soutenir l'un l'autre pendant ces cours et de discuter avec leurs mentors des difficultés qu'ils avaient rencontrées (Akyeampong *et al.*, 2011).

En résumé, la formation initiale des enseignants doit tenir compte des difficultés particulières auxquelles les enseignants sont confrontés dans les petites classes et faire en sorte que tous les élèves enseignants acquièrent une certaine expérience de l'enseignement à ce niveau avant d'être considérés comme qualifiés.

Une formation initiale peut aider les enseignants à enseigner dans les petites classes

Bien conçue et correctement soutenue, la formation initiale peut améliorer de manière significative la pratique en salle de classe et, donc, l'apprentissage des enfants.

Beaucoup de maîtres du primaire qui débutent n'ont pas eu la possibilité de se préparer, en particulier dans les pays pauvres qui recrutent des enseignants non formés. La cause en est souvent une pénurie d'enseignants formés, ceux qui le sont refusant de servir dans des communautés rurales pauvres et reculées. Face à cette situation, certains pays investissent dans des programmes de formation spéciaux.

Au Ghana, 25 000 enseignants non formés ont bénéficié de programmes d'apprentissage à distance

Objectif 6 : La qualité de l'éducation

C'est ainsi qu'au Ghana, il n'a pas été possible de former suffisamment d'enseignants qui acceptent de servir dans les zones rurales, de sorte que le nombre d'enseignants non formés a augmenté de manière significative. Le gouvernement a donc décidé d'investir dans une formation spécialement destinée aux enseignants non formés recrutés sous contrat renouvelable d'un an pour travailler dans les districts les plus pauvres. Un programme d'enseignement à distance lancé en 2007 avait permis de former 25 000 enseignants environ en 2010. Une évaluation a révélé des progrès frappants par rapport à un groupe de contrôle composé d'enseignants non formés. Ceux qui avaient bénéficié de la formation incitaient plus activement leurs élèves à participer à la réflexion, s'aidaient plus efficacement des auxiliaires d'enseignement et d'apprentissage pour expliquer les concepts et les principes, et savaient adapter leur pédagogie avec plus de souplesse selon les besoins d'apprentissage des élèves (Ghana Education Service, 2010).

Des programmes de perfectionnement professionnel peuvent aider les enseignants à améliorer leurs compétences en matière d'enseignement de la lecture et des mathématiques. De tels programmes ont donné d'excellents résultats dans plusieurs systèmes scolaires de l'Asie de l'Est (Jensen, 2012). Toutefois, dans bon nombre de pays à faible revenu, certains enseignants exercent pendant de longues périodes sans recevoir une quelconque formation en cours d'emploi. En 2007, dans les 15 systèmes scolaires nationaux du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation, 53 % seulement des élèves de sixième année avaient appris à lire avec des enseignants ayant suivi une formation en cours d'emploi durant les trois années précédentes (ce pourcentage variait de 32 % au Lesotho à 79 % en Afrique du Sud). Depuis 2000, le pourcentage a baissé dans quatre pays et augmenté dans sept pays seulement (Hungu *et al.*, 2011).

Des manuels et des matériaux de lecture complémentaires de bonne qualité sont indispensables pour enseigner la lecture et susciter l'intérêt des élèves, mais dans beaucoup de pays en développement, ils

sont rares, sans rapport avec les situations de la vie réelle, d'un niveau de difficulté peu adapté ou de mauvaise qualité sur le plan des illustrations et de l'impression. Dans de telles circonstances, l'enseignant joue un rôle essentiel en faisant en sorte que les ressources limitées soient utilisées de manière efficace. Room to Read (Une salle pour la lecture), une ONG qui crée et équipe des bibliothèques dans dix pays et soutient les éditeurs publiant dans les langues locales, reconnaît la nécessité de renforcer les capacités des enseignants et a mis sur pied des programmes d'appui à cet effet. Ces programmes comprennent une formation en cours d'emploi des enseignants centrée sur l'enfant et reposant sur des méthodes d'enseignement interactives, que des facilitateurs de l'alphabétisation aident les enseignants à appliquer par un soutien individuel fourni à chacun d'eux à intervalles réguliers tout au long de l'année scolaire (Room to Read, 2012).

La manière dont est dispensée la formation en cours d'emploi est déterminante. Des ateliers de courte durée peuvent être inefficaces. Entre autres approches recommandées, on peut inciter les enseignants à réfléchir à leur propre pratique pédagogique, réaliser des portfolios de l'enseignant ou organiser des clubs de lecture. Au Kenya, deux programmes lancés par le Ministère de l'éducation reprennent certaines de ces approches. Le programme de perfectionnement des enseignants au sein de l'école guide les enseignants vers une pratique davantage axée sur la résolution des problèmes. On a constaté que ses bénéficiaires étaient plus enclins à utiliser la méthode efficace du travail en groupes d'élèves de capacités inégales, à prendre le temps d'aider les enfants à pratiquer la lecture, et à les encourager à utiliser les livres des bibliothèques. Leurs cours traitent les contenus plus rapidement et tiennent tous les enfants en éveil. Reading to Learn (Lire pour apprendre), un projet pilote créé en 2010 dans deux districts à faible revenu de la Côte avec le soutien de la Fondation Aga Khan, centre la formation sur la rédaction de petites histoires et leur utilisation à des fins pédagogiques (Akyeampong *et al.*, 2011).

Conscients des difficultés particulières de l'enseignement dans les petites classes,

Au Royaume-Uni, une heure de pratique quotidienne a permis d'améliorer les scores en lecture

certains pays ont ouvert des centres en vue d'améliorer l'efficacité des maîtres. Entre 2002 et 2009, des centres d'excellence pour la formation des enseignants ont été créés dans le cadre d'un projet de l'USAID mené dans les pays andins, en Amérique centrale, dans la République dominicaine et dans les pays anglophones des Caraïbes afin d'offrir des services de perfectionnement professionnel aux enseignants des premières années du primaire. Un cours organisé dans la République dominicaine comprenait trois sessions de huit heures de formation face à face aux pratiques pédagogiques, huit réunions des enseignants de trois heures chacune, quarante heures d'étude personnelle pendant lesquelles les enseignants devaient réfléchir à leur propre pratique et une visite par mois auprès de chaque enseignant dans son établissement. La formation visait à améliorer la manière d'enseigner la lecture et l'écriture, la capacité d'élaborer un programme de cours et la gestion de la classe. Les enfants avaient davantage de possibilités de lire et d'écrire, de travailler sur différents types de textes et de progresser dans la maîtrise de la lecture, au-delà de la simple mémorisation. Quelque 3 400 enseignants de la première à la quatrième années ont participé au programme (Monténégro, 2011).

Une évaluation générale du programme réalisée dans huit pays a montré que les enseignants ainsi formés avaient adopté toute une série de pratiques efficaces – travail en groupes, commentaires après l'exécution des tâches, gestion de la classe et utilisation de l'espace physique. Ils n'avaient toutefois pas progressé sur le plan des connaissances. Il faut y voir l'effet de lacunes dans la formation initiale, qui montre le besoin criant d'assurer le perfectionnement professionnel continu des enseignants (USAID, 2011a).

L'expérience des pays riches en matière de formation des enseignants en cours d'emploi montre qu'il est plus efficace de promouvoir les interventions plus vastes, y compris celles qui ciblent les enfants en retard ou qui visent à améliorer le système tout entier. Dans le cadre de sa National Literacy Strategy (Stratégie nationale pour l'alphabétisme), conçue pour améliorer les compétences en lecture et écriture des élèves du primaire âgés de 5 à 11 ans, le Royaume-Uni a institué en 1998 une « heure

de l'alphabétisme » quotidienne. Il s'agit d'une séance pendant laquelle toute la classe pratique la lecture ou l'écriture, travaille sur les mots et les phrases, se livre à des activités dirigées en groupes et revoit les objectifs de la leçon. Les enseignants ont été formés à la mise en œuvre du programme : une première journée est consacrée à la gestion de la classe en matière de lecture et écriture, puis un semaine aux activités qu'ils sont censés organiser pendant l'heure de l'alphabétisme. Une évaluation a montré que le programme avait sensiblement aidé à améliorer les compétences en lecture et les résultats en anglais en général, en particulier chez les garçons. Au niveau national, la proportion d'enfants satisfaisant aux cibles en matière de maîtrise de la lecture à la fin de l'école primaire est passée de 67 % à 80 % pendant les six premières années de sa mise en œuvre (Machin et McNally, 2008).

Les actions des ONG constituent une expérience positive, mais ne touchent souvent pas la plupart des enseignants

De nombreuses organisations non gouvernementales ont récemment mené à bien des projets d'alphabétisation tendant à aider les enseignants qui s'occupent des populations défavorisées. La formation dispensée aux enseignants est souvent combinée à d'autres mesures visant à améliorer l'apprentissage. Les gouvernements doivent suivre ces efforts afin de pouvoir s'inspirer des initiatives qui offrent d'utiles leçons et pourraient être menées à plus grande échelle, les adopter et les développer. Pour leur part, les ONG devraient se demander si leurs projets peuvent être reproduits et collaborer avec les pouvoirs publics en vue de renforcer les systèmes éducatifs et de pérenniser tout gain obtenu.

En Afrique du Sud, un projet ayant pour objet de fournir des matériels de lecture, et de former les enseignants pour les aider à en faire un usage efficace, a permis d'améliorer les résultats d'apprentissage. Learning for Living, un projet lancé par le READ Educational Trust, visait à améliorer l'apprentissage de l'anglais comme deuxième langue dans les écoles primaires en fournissant aux enseignants des livres et une formation en cours d'emploi, puis en leur rendant visite pour vérifier les résultats. La formation portait sur l'enseignement de la prononciation et de l'orthographe, l'utilisation

Objectif 6 : La qualité de l'éducation

d'histoires pour familiariser les élèves avec la langue, et l'usage de matériaux écrits plus avancés, y compris des ouvrages autres que de fiction, ainsi que sur l'élaboration d'exercices de lecture et d'écriture en rapport avec des situations de la vie réelle. Près de 1 000 écoles – la plupart rurales – et plus de 13 000 enseignants y ont participé sur une période de cinq ans. Une évaluation comparant les écoles qui avaient pris part au projet et celles qui ne l'avaient pas fait a constaté d'importantes améliorations dans les pratiques pédagogiques. Les enseignants utilisaient davantage des matériels qu'ils avaient eux-mêmes élaborés et consacraient plus de temps à la lecture dans la classe. Ces résultats se traduisaient par des progrès en lecture et en écriture (Hoffman *et al.*, 2004 ; Schollar, 2008).

Un programme mené par une ONG en Inde illustre également comment la formation en cours de service des enseignants peut être combinée à d'autres interventions pour améliorer les résultats d'apprentissage. Cette ONG, Pratham, a mis en œuvre avec succès un vaste programme offrant aux enseignants des écoles publiques une formation à l'enseignement de la lecture. La formation aide notamment les enseignants à définir des objectifs d'apprentissage clairs et à utiliser des activités et des matériaux d'enseignement et d'apprentissage appropriés (Banerjee *et al.*, 2012; Walton et Banerji, 2011). Les résultats initiaux d'une étude en double aveugle conduite en 2008-2009 et 2009-2010 dans les zones rurales des États du Bihar et de l'Uttarakhand ont montré que la formation des enseignants n'était efficace que lorsqu'elle s'accompagnait d'autres formes d'intervention. Dans les écoles dont les enseignants avaient bénéficié d'une formation, d'un suivi, et d'un soutien, et reçu des matériels d'apprentissage supplémentaires pour les enfants, et où des bénévoles de Pratham étaient venus aider les enfants en retard après les classes, des tests de lecture et d'écriture en hindi mesurant la vitesse et l'exactitude des élèves ont mis en évidence des progrès importants chez tous les élèves. Mais ces progrès faisaient défaut dans les écoles où l'on avait seulement dispensé une formation aux enseignants. Les bienfaits du programme avaient été limités par l'assiduité insuffisante des enseignants et des enfants, un programme d'étude peu adapté au niveau initial des élèves, et une trop grande diversité des besoins

d'apprentissage au sein des classes (Walton et Banerji, 2011).

Le plus difficile est de reproduire ces expériences novatrices à plus grande échelle de manière à les institutionnaliser dans le cadre du perfectionnement normal des enseignants, en particulier dans les pays pauvres. Malheureusement, la vaste majorité des enseignants de ces pays ont peu de possibilités de formation en cours d'emploi.

Conclusion

Les gouvernements devraient s'employer activement à renforcer l'enseignement dans les petites classes. Les systèmes de formation des enseignants doivent être redynamisés pour assurer le succès de telles interventions. Les programmes de formation initiale semblent ne pas prêter une attention suffisante à l'enseignement de la lecture. Les cours doivent mettre davantage l'accent sur les techniques efficaces de gestion de la classe. Les programmes de formation en cours d'emploi utilisant des méthodes interactives pour mobiliser les enseignants permettent de s'assurer que les connaissances acquises seront utilisées pour améliorer la pratique pédagogique. Les retombées seront sans doute les plus visibles là où la formation est combinée à d'autres formes d'intervention, comme l'utilisation de matériels didactiques de meilleure qualité.

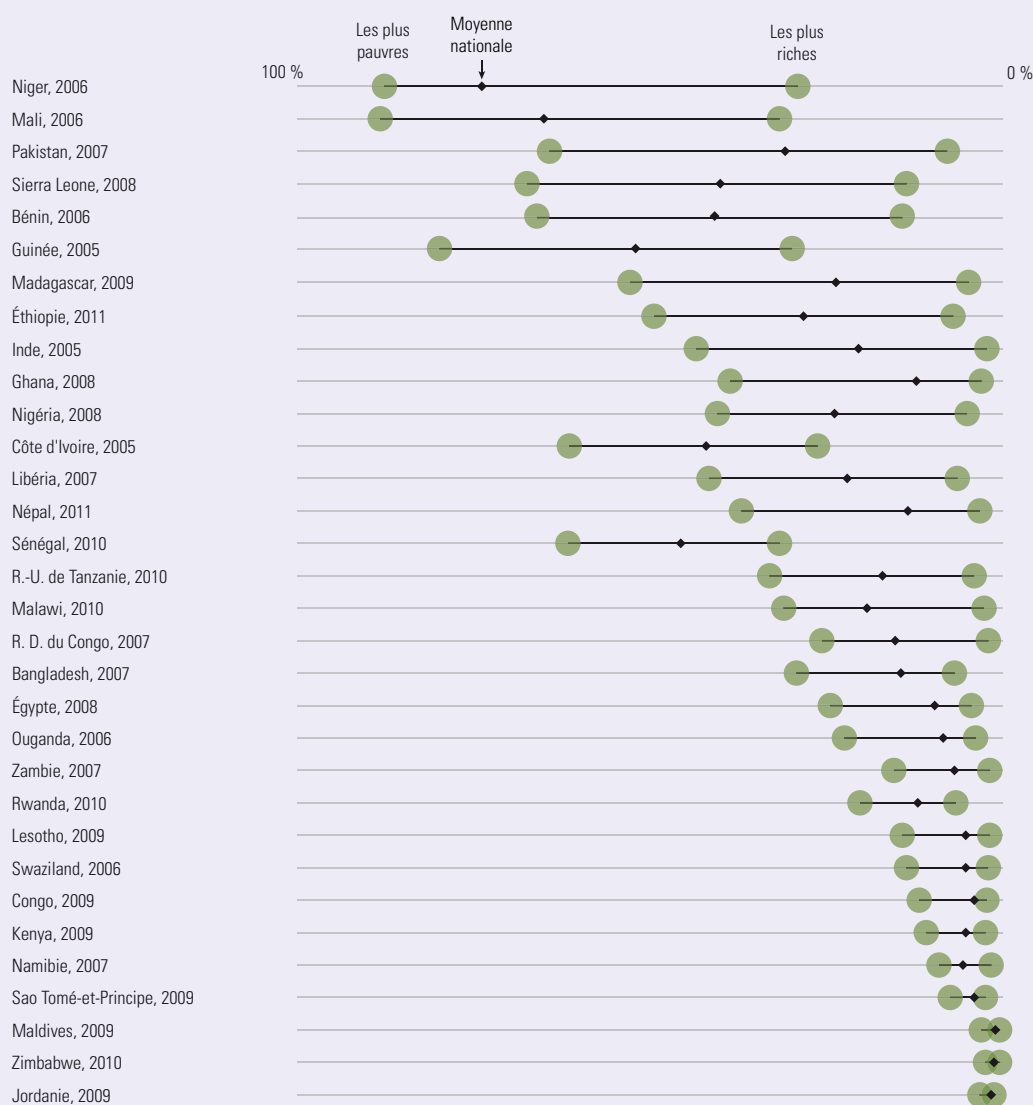
Les gouvernements devraient s'employer activement à renforcer l'enseignement dans les petites classes

Base de données mondiale sur

En même temps que la publication du présent *Rapport*, l'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* a élaboré un nouveau site Web interactif, qui montre l'étendue des inégalités éducatives dans les différents pays. La Base de données mondiale sur les inégalités éducatives (WIDE) réunit les données les plus récentes fournies par les enquêtes démographiques et sanitaires et par les enquêtes en grappes à indicateurs multiples.

Les disparités de richesse s'accroissent pour les pays qui ont du mal à scolariser les enfants

Population de 17 à 22 ans ayant suivi moins de deux années d'éducation, par niveau de richesse (%)



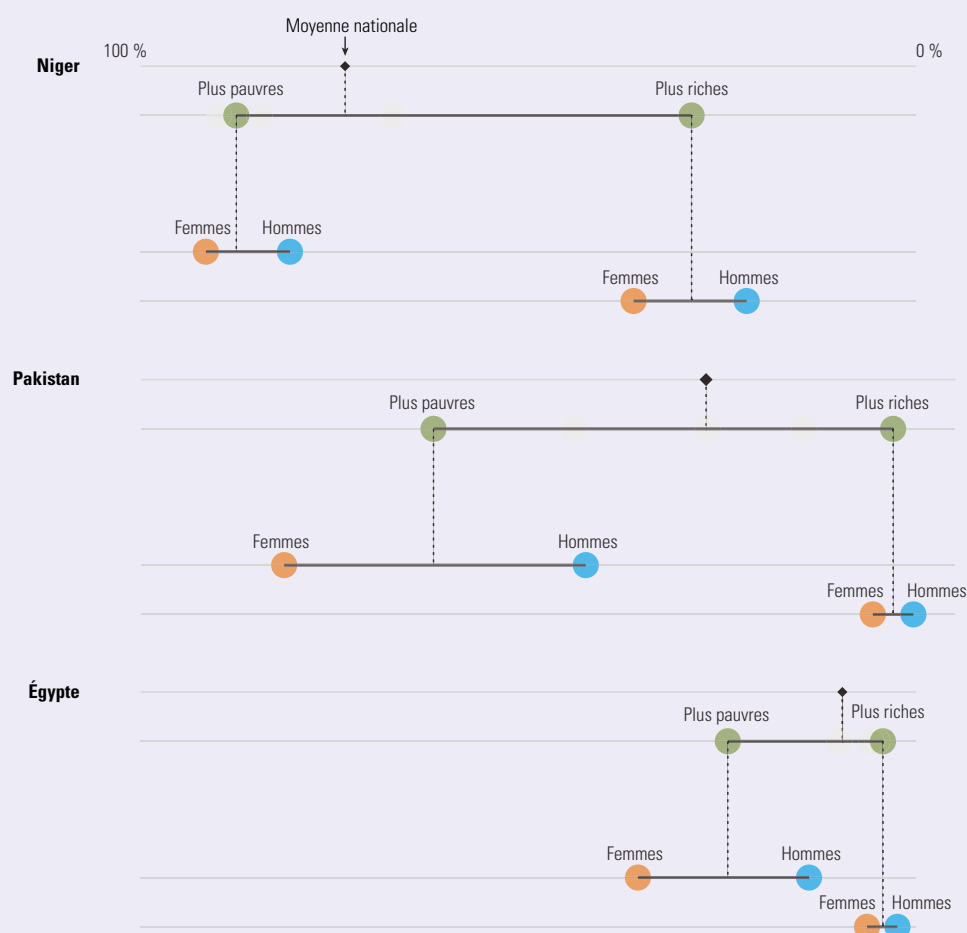
Cette figure, qui prend en compte trois des régions les plus éloignées de la réalisation de l'EPT – l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et de l'Ouest et les États arabes –, montre que les disparités de richesse existent dans presque tous les pays pour lesquels il existe des données. Sur le site Web, on peut faire apparaître les pourcentages correspondants en cliquant sur les points. Au Niger, pays qui présente les disparités les plus importantes, 88 % de jeunes les plus pauvres ont suivi moins de deux années de scolarité – et souffrent donc de pauvreté éducative extrême –, contre 29 % pour les plus riches. À l'autre extrémité de la figure, la Jordanie présente les disparités les plus faibles. Riches ou pauvres, 1 % seulement des jeunes souffrent de pauvreté éducative extrême.

les inégalités éducatives (WIDE)

Les visiteurs du site Web peuvent comparer différents groupes au sein des pays en fonction de divers indicateurs relatifs à l'éducation et de facteurs associés aux inégalités, comme la richesse, le genre, l'origine ethnique, la religion et le lieu de résidence. Les utilisateurs peuvent créer des cartes, des graphiques et des tableaux à partir des données, et les télécharger, les imprimer ou les partager en ligne. Le site a été conçu par InteractiveThings.

Les disparités de richesse sont encore aggravées par les disparités de genre

Population de 17 à 22 ans ayant suivi moins de deux années d'éducation, par niveau de richesse et par sexe, Niger, Pakistan et Égypte (%)



Sur le site WIDE, l'utilisateur peut observer en détail les intersections des formes de désavantage dans un choix de pays. Au Niger, les disparités de richesse, déjà importantes, sont encore aggravées par le genre. Les jeunes femmes les plus pauvres sont les plus touchées : 92 % d'entre elles risquent d'avoir passé moins de deux années à l'école, contre 22 % pour les jeunes hommes les plus riches. Au Pakistan, l'écart est important parmi les plus pauvres, huit jeunes femmes sur dix étant touchées, contre moins de cinq jeunes hommes sur dix. En Égypte, bien que le problème ne soit globalement pas aussi grave, les écarts entre les sexes sont importants : 36 % des jeunes femmes pauvres sont dans une situation de pauvreté éducative extrême, contre 2 % seulement des jeunes hommes les plus riches.



Chapitre 2 Financer l'Éducation pour tous

Crédit : Chris Stowers/Panos



Des jeunes filles sur le chemin de l'école
près de Siwa (Égypte).



Suivi des progrès réalisés sur le financement de l'Éducation pour tous	161
Tendances du financement de l'Éducation pour tous, 1999-2010.....	162
L'aide à l'éducation a-t-elle atteint son pic?	167
Aide à l'éducation : le défi de l'efficacité	172
Priorité stratégique : Faire de la « malédiction des ressources » une bénédiction pour l'éducation	176
Priorité stratégique : Mobiliser le potentiel des organisations privées.....	185

Au moment même où un effort conséquent est nécessaire pour réaliser l'Éducation pour tous d'ici à 2015, des signes inquiétants révèlent que l'engagement des donateurs en faveur de l'éducation piétine. Le ralentissement économique a resserré les budgets. Ce chapitre montre comment les ressources naturelles des pays en développement et les contributions du secteur privé représentent un potentiel important pour aider à atteindre les objectifs internationaux en matière d'éducation.

Suivi des progrès réalisés sur le financement de l'Éducation pour tous

Points majeurs

- Malgré des engagements financiers accrus des gouvernements nationaux en faveur de l'éducation, nombre des pays les plus pauvres sont confrontés à des insuffisances majeures des ressources nécessaires pour réaliser l'Éducation pour tous.
- Une croissance économique plus rapide, de meilleures recettes, un engagement plus fort en faveur de l'éducation et une hausse des niveaux de l'aide ont aidé à accroître les dépenses réelles consacrées à l'éducation dans les pays à faible revenu de 7,2 % par an, en moyenne, depuis 1999.
- Quelques pays à revenu faible ou moyen ont réduit leur budget d'éducation lors du ralentissement économique, mais le secteur de l'éducation dans son ensemble n'a jusqu'ici pas souffert autant que prévu.
- Même si l'aide à l'éducation de base a augmenté en 2009, elle est restée au même niveau – 5,8 milliards de dollars EU – en 2010. Et les perspectives sont préoccupantes. En 2011, l'aide totale a diminué en valeur réelle pour la première fois depuis 1997 et l'aide au secteur de l'éducation risque de ne pas augmenter d'ici à 2015.
- Certains pays ont la possibilité de tirer parti de leur richesse en ressources naturelles. Pour un groupe de 17 pays, la maximisation de ces revenus pourrait générer des fonds suffisants pour scolariser 86 % de leurs enfants non scolarisés et 42 % de leurs adolescents non scolarisés.
- À un niveau estimé de 683 millions de dollars EU par an, les contributions des fondations et entreprises privées à l'éducation dans les pays en développement représentent seulement 5 % de l'aide. Leur engagement a besoin d'être mieux coordonné et aligné sur les objectifs de l'EPT.

Tableau 2.1 : Dépenses publiques d'éducation, par région et niveau de revenu, 1999 à 2010

	Dépenses publiques d'éducation				
	% du PNB		Taux de croissance annuelle réelle (%)	Par habitant (dollars EU constants de 2009)	
	1999	2010	1999-2010	1999	2010
Monde	4,5	4,9	2,7	528	644
Pays à faible revenu	3,1	4,6	7,2	15	22
Pays à revenu moyen inférieur	4,3	4,8	3,1	83	105
Pays à revenu moyen supérieur	4,6	4,7	5,3	250	332
Pays à revenu élevé	5,0	5,4	2,3	1 489	1 792
Afrique subsaharienne	3,5	4,7	5,0	77	91
Amérique du Nord et Europe occidentale	5,5	5,7	2,3	2 086	2 532
Amérique latine et Caraïbes	5,0	4,9	5,3	255	306
Asie centrale	4,0	3,5	7,6	48	103
Asie de l'Est et Pacifique	4,1	4,2	2,4	503	570
Asie du Sud et de l'Ouest	2,9	4,4	2,3	74	122
États arabes	5,5	5,5	1,4	305	266
Europe centrale et orientale	4,6	5,1	5,6	357	544

Notes : les valeurs par région et niveau de revenu des dépenses d'éducation en pourcentage du PNB sont des médianes pour les pays disposant de données en 1999 et 2010, et il se peut donc qu'elles ne correspondent pas aux valeurs indiquées dans le tableau statistique 9. Les données sur la dépense par habitant sont des moyennes pondérées.

Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012)* fondés sur la base de données de l'ISU et la Banque mondiale (2012).

Au moment même où l'EPT nécessite un dernier effort, des signes révèlent un ralentissement des contributions des donateurs

Au moment même où un dernier effort est nécessaire pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous d'ici à 2015, et surtout à un moment où le nombre d'enfants non scolarisés ne progresse plus, des signes inquiétants révèlent que les contributions des donateurs risquent de ralentir. Il ne suffira pas de plus d'argent pour que les objectifs de l'EPT soient atteints, mais s'il y a moins d'argent, le résultat sera certainement dommageable. Il est urgent que les bailleurs de fonds renouvellent et concertent leurs efforts. En même temps, il est vital à la fois d'explorer le potentiel de nouvelles sources pour combler les déficits de financement et pour renforcer les modalités selon lesquelles l'aide est dépensée.

Ce chapitre décrit les tendances du financement et de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation au cours de la décennie écoulée. Il examine ensuite de plus près deux sources de financement de l'éducation qui recèlent un potentiel de croissance : les revenus que procurent les ressources naturelles (première priorité stratégique) et les contributions des organisations privées (deuxième priorité stratégique).

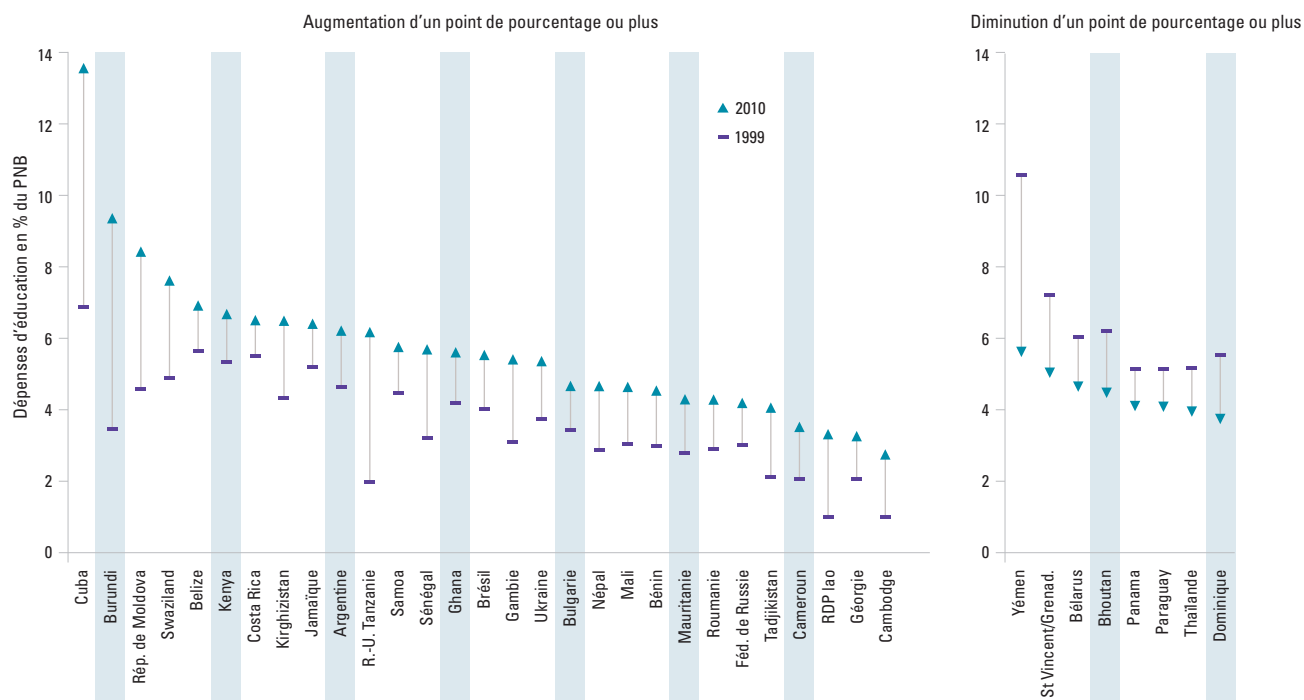
Tendances du financement de l'Éducation pour tous, 1999-2010

Une croissance économique plus rapide, de meilleures recettes, un engagement plus fort des gouvernements en faveur de l'éducation et une hausse des niveaux de l'aide ont concouru à l'accroissement des dépenses réelles consacrées à l'éducation depuis 1999.

C'est dans les pays à faible revenu que cet accroissement a été le plus net. Si quelques pays ont réduit leur budget d'éducation durant le ralentissement économique, le secteur de l'éducation n'a pas souffert autant qu'on l'avait craint. Pourtant, les augmentations n'ont pas été suffisantes pour combler le déficit de financement, laissant de nombreux États avec des ressources insuffisantes pour atteindre les cibles fixées pour l'EPT à l'échéance de 2015.

Figure 2.1 : Les dépenses d'éducation ont augmenté ou ont été maintenues au même niveau dans la plupart des pays

Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB, pays à revenu faible et moyen, 1999 à 2010



Source : annexe, tableau statistique 9.

Les dépenses d'éducation ont augmenté dans la plupart des pays depuis 1999

Les dépenses d'éducation ont augmenté en moyenne de 2,7 % par an globalement entre 1999 et 2010. Les progressions ont été particulièrement notables dans les pays à faible revenu, où les dépenses se sont accrues de 7,2 %, et en Afrique subsaharienne, où elles ont progressé de 5 % (tableau 2.1).

La part du revenu national consacrée à l'éducation est un indicateur de l'engagement en faveur de l'EPT. Parmi les pays à faible revenu et à revenu moyen disposant de données comparables, 63 % ont accru la part du revenu national consacrée à l'éducation au cours de la décennie écoulée. La croissance économique et le renforcement de la capacité des gouvernements de mobiliser des recettes ont aussi contribué à des progressions sensibles du total des dépenses d'éducation. Dans huit pays, les dépenses ont diminué de plus d'un point de pourcentage du produit national brut (PNB), à partir généralement d'un niveau initial relativement élevé (figure 2.1).

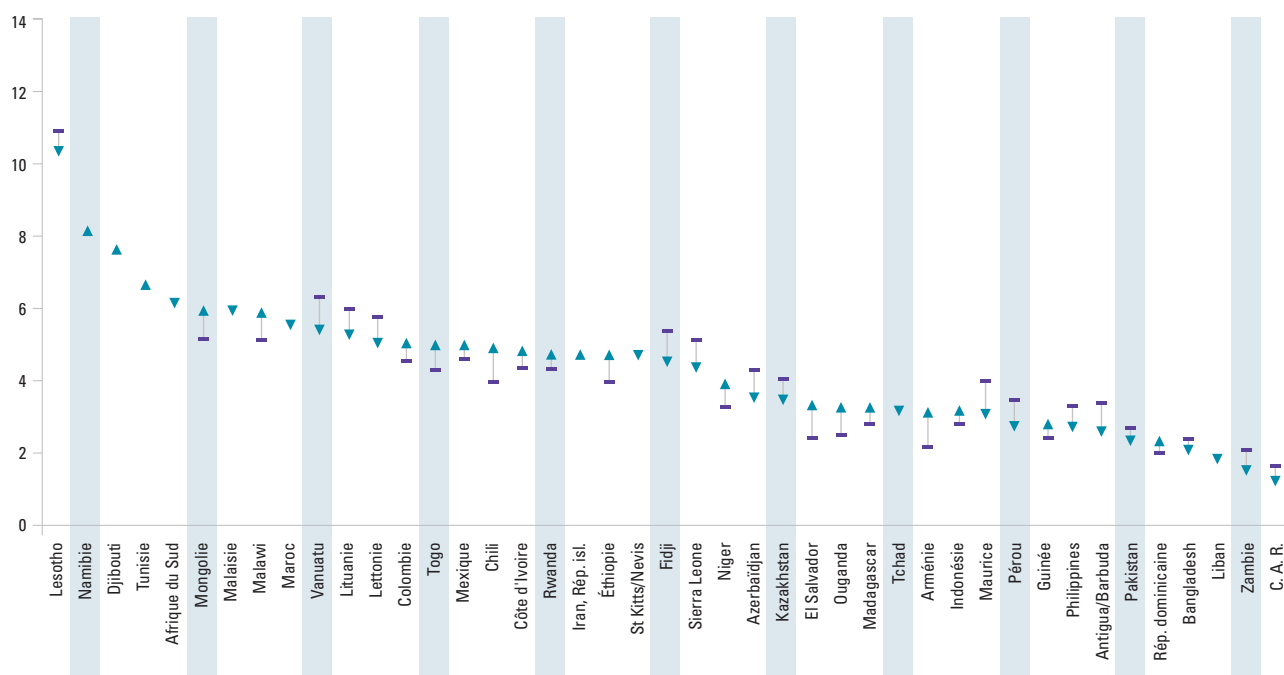
Malgré cette tendance globale prometteuse, quelques pays sont restés à un faible niveau de dépenses, allouant moins de 3 % du PNB à l'éducation au cours de la décennie écoulée. Ils comprennent des pays qui sont encore loin des objectifs de l'EPT. Avec un taux net de scolarisation n'atteignant que 69 % en 2011, la République centrafricaine, par exemple, a abaissé ses dépenses d'éducation de 1,6 à 1,2 % du PNB, soit le pourcentage le plus faible de tous les pays à faible ou moyen revenu disposant de données. La Guinée a consacré moins de 3 % du PNB à l'éducation alors même qu'elle présente de fortes disparités entre les sexes à l'école primaire et secondaire – 84 filles dans le primaire et 59 dans le secondaire pour 100 garçons. Le Pakistan, deuxième pays dans le monde pour ce qui est du nombre d'enfants non scolarisés – 5,1 millions – a cependant ramené ses dépenses d'éducation de 2,6 à 2,3 % du PNB.

Parmi les pays les moins riches, 63 % ont accru la part du revenu national consacrée à l'éducation

Il faut dépenser plus

La plupart des pays qui ont accéléré leurs progrès en direction de l'EPT au cours de la

Évolution de moins d'un point de pourcentage



CHAPITRE 2

L'aide représente jusqu'à un cinquième des budgets d'éducation dans les pays pauvres

dernière décennie l'ont fait en accroissant substantiellement les dépenses d'éducation ou en les maintenant à des niveaux déjà élevés.

Parmi les pays les plus éloignés de l'enseignement primaire universel en 1999, les 10 où le taux net de scolarisation a progressé le plus vite à partir d'un niveau inférieur à 85 % ont consacré à l'éducation 4,4 % de leur PNB, en moyenne, entre 1999 et 2010, c'est-à-dire nettement plus que les dix pays où le taux net de scolarisation a le moins progressé, lesquels n'ont alloué à l'éducation que 3,4 % du PNB.

Les pays d'Afrique subsaharienne qui ont fourni la preuve d'un engagement financier accru en faveur de l'éducation ont enregistré des progrès impressionnants dans ce domaine. En 1999, la République-Unie de Tanzanie ne consacrait que 2 % de son PNB à l'éducation. En 2010, ce pourcentage était passé à 6,2 %. Pendant la même période, son taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire a doublé. Au Sénégal, une augmentation des dépenses de 3,2 % à 5,7 % du PNB a permis une croissance impressionnante de la scolarisation dans l'enseignement primaire et l'élimination de l'écart entre les sexes. Au Kenya, qui a dépensé plus de 5 % de son revenu pour l'éducation au cours de la décennie, le taux net de scolarisation est passé de 62 % en 1999 à 83 % en 2009.

Les craintes de voir les récentes crises alimentaires et financières contrarier la tendance généralement positive des dépenses d'éducation ne semblent pas s'être réalisées, bien que les impacts à plus long terme de ces crises doivent faire l'objet d'un suivi. Les deux-tiers des pays à revenu faible et moyen inférieur disposant de données ont continué à accroître leur budget d'éducation durant les années de crise. Cependant, certains des pays les plus éloignés de l'EPT ont opéré des coupes en 2010 à la suite d'une croissance économique négative en 2009.

Au Niger, après que les crises alimentaires de 2008 et 2009 ont réduit les recettes publiques, les dépenses d'éducation ont diminué de 9,9 % entre 2009 et 2010 (UNESCO, 2011c). En conséquence, la dépense publique consacrée à chaque élève du primaire est tombée de 102 dollars EU en 2009 à 94 dollars EU en 2010. Au Tchad, le montant total alloué à l'éducation a baissé de 7,2 % entre 2009

et 2010 après avoir connu des taux de croissance élevés durant les années précédentes.

L'aide est un élément vital des dépenses d'éducation dans les pays pauvres

Les chiffres relatifs aux dépenses d'éducation incluent le plus souvent à la fois les sources nationales et les sources extérieures. Une nouvelle analyse effectuée pour le présent *Rapport* vise à distinguer les financements internes des contributions d'aide (encadré 2.1). Si les dépenses internes constituent l'apport le plus important, l'aide représente jusqu'à un cinquième en moyenne des budgets d'éducation dans les pays à faible revenu.

Les moyennes régionales ou par groupe de revenu ne disent pas tout. Dans neuf pays, tous en Afrique subsaharienne, les donateurs financent plus d'un quart des dépenses publiques d'éducation (figure 2.2). Même dans les groupes similaires de pays on trouve des différences notables. Au Kenya, par exemple, environ 4 % du budget d'éducation est financé par l'aide, pourcentage nettement inférieur à celui d'autres pays d'Afrique subsaharienne comme le Mali, où il atteint 25 %. La plupart des pays latino-américains s'en remettent presque entièrement aux ressources nationales, mais au Guatemala 11 % du budget provient de donateurs. Et bien que l'Inde soit le deuxième pays du monde à bénéficier du plus grand volume d'aide en valeur absolue, la part de l'aide est minime – 1 % seulement – comparée aux dépenses d'éducation du gouvernement.

Le fait que les donateurs sont les principales sources de financement de l'éducation dans plusieurs pays signifie que l'aide compte. Les donateurs ont apporté une aide essentielle aux pays où l'accès à l'éducation de base était limité il y a seulement dix ans. Le Mozambique, par exemple, a enregistré des progressions spectaculaires de l'accès à l'école, le nombre d'enfants non scolarisés étant tombé de 1,6 million à moins de 0,5 million entre 1999 et 2010. Durant une grande partie de cette période, 42 % du budget d'éducation a été financé par des sources extérieures.

L'aide a un rôle vital à jouer, mais il est risqué d'en être tributaire. Elle peut être imprévisible ou même cesser subitement en raison de l'instabilité politique dans les pays bénéficiaires ou du changement des priorités dans les pays donateurs.

Encadré 2.1 : Estimer les contributions des gouvernements nationaux et des donateurs d'aide aux dépenses d'éducation

Quelle est l'ampleur de la contribution des donateurs au financement de l'éducation dans les pays en développement, par rapport à celle des gouvernements nationaux ? Bien qu'il ne soit pas possible en l'état actuel des choses de répondre avec précision à cette question, il est possible de faire des estimations.

Les chiffres des dépenses d'éducation fournis par les gouvernements comprennent une partie de l'aide à l'éducation mais pas toute l'aide. Il y a souvent une part de l'aide à l'éducation qui est « hors budget », par exemple lorsque les donateurs exécutent des projets parallèles ou financent des organisations non gouvernementales. Comme ces fonds ne sont pas acheminés à travers les budgets gouvernementaux, ils ne sont pas comptabilisés dans les dépenses nationales d'éducation.

Même quand l'aide à l'éducation est budgétisée, il est difficile de déterminer quelle portion du budget est financée par des ressources internes et non par des donateurs. Un problème important concerne le soutien budgétaire général, ou l'aide non destinée spécifiquement à un secteur particulier. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a adopté une hypothèse simple, selon laquelle 20 % de cette aide est allouée à l'éducation. Toutefois, parce que cette aide est généralement acheminée directement aux ministères des finances, elle n'est pas identifiée comme aide dans les budgets des ministères de l'éducation.

Pour avoir une meilleure idée des contributions relatives des gouvernements et des donateurs d'aide en faveur de l'éducation, une nouvelle analyse effectuée pour le présent *Rapport* a produit des estimations approximatives fondées sur les données internationalement disponibles provenant de deux sources : l'ISU pour les dépenses publiques d'éducation telles qu'indiquées par les gouvernements des pays en développement et le Comité

d'aide au développement (CAD) de l'OCDE pour l'aide à l'éducation telle qu'indiquée par les donateurs. Les nouveaux calculs cherchent à harmoniser ces deux sources et à les fractionner en trois composantes : les financements sur ressources internes, l'aide à l'éducation budgétisée et l'aide à l'éducation « hors budget » (figure 2.2). L'addition des deux premiers éléments correspond à peu près au total des dépenses publiques d'éducation.

Pour obtenir la meilleure estimation de l'aide à l'éducation qui apparaît comme budgétisée, trois mesures ont été prises :

- Dans l'aide directe à l'éducation, seule l'aide-pays programmable, sous-catégorie de l'aide totale mise en place par l'OCDE, est incluse. Sont exclus les postes qui n'ont pas de place dans les budgets d'éducation des pays en développement tels que les coûts imputés des étudiants et les dépenses administratives des donateurs.
- Conformément à la pratique établie, 20 % du soutien budgétaire général est inclus dans l'aide à l'éducation et comptabilisé dans la portion budgétisée.
- Lorsque cette information est disponible, la part spécifique de l'aide à l'éducation qui est incluse dans le budget de chaque pays est utilisée. Sinon, il est présumé que 60 % de l'aide est acheminée à travers le budget national et donc considérée comme budgétisée.

Le reste de l'aide-pays programmable à l'éducation est considéré comme « hors budget » et ajouté aux chiffres des dépenses nationales d'éducation pour obtenir le total des dépenses d'éducation financées par les sources internes et les donateurs.

Source : UNESCO (2012b).

Enfin et surtout, un système éducatif durable devant répondre de son action face aux citoyens doit être fondé sur un financement national. Il faut donc s'efforcer d'accroître la part des dépenses d'éducation financées par des ressources venant du pays lui-même.

Le système éducatif rwandais, par exemple, a bénéficié considérablement de l'aide, qui a contribué à la progression du taux net de scolarisation, passé de 76 % en 2001 à 99 % en 2010. Reconnaisant le besoin d'éviter la dépendance, la politique de l'aide du Rwanda de 2006 visait à réduire la proportion du budget financée par l'aide. La part du total des dépenses publiques financée par l'aide est tombée de 85 % en 2000 à 45 % en 2010, grâce surtout aux

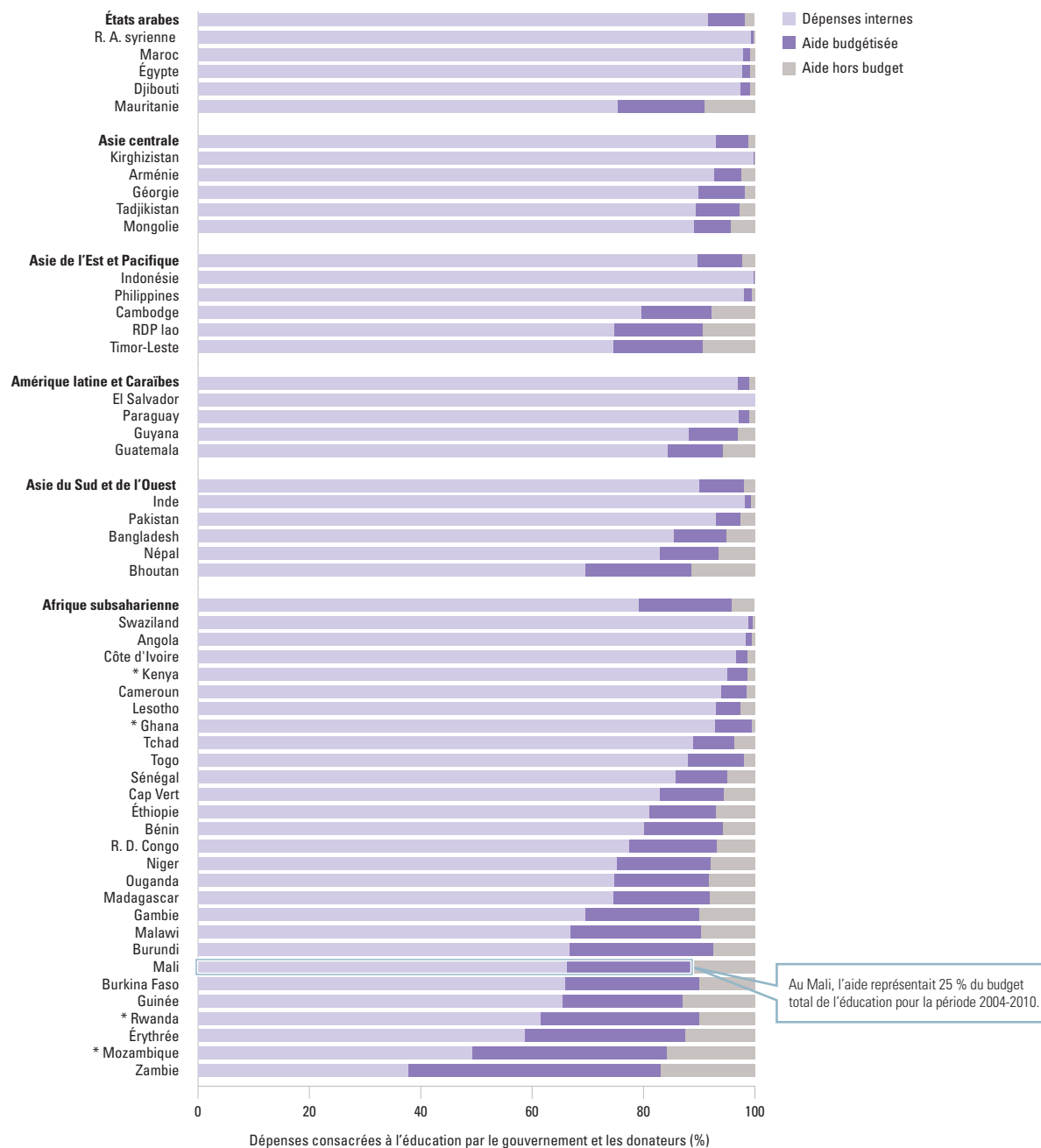
efforts déployés pour augmenter la part des recettes fiscales dans le budget : cette part est passée de seulement 16 % en 1998 à plus de 50 % en 2010 (ActionAid, 2011, 2012).

Comme l'a montré le *Rapport mondial de suivi sur l'ETP 2011*, la plupart des pays pauvres ont sensiblement accru leurs recettes internes au cours de la décennie écoulée, démontrant qu'ils peuvent compter davantage sur leurs propres ressources pour financer l'éducation. Mais ces efforts prennent du temps et les changements n'ont guère de chances d'intervenir aussi vite qu'il le faudrait pour financer l'élargissement en cours de l'accès à l'éducation sur le court terme. Les donateurs ont encore un rôle crucial à jouer.

En 2011, l'aide totale a diminué pour la première fois depuis 1997

Figure 2.2 : L'aide à l'éducation est une part importante des ressources pour les pays pauvres

Ressources nationales et aide internationale destinées à l'éducation, choix de moyennes régionales et nationales pour des pays à revenu faible ou moyen inférieur, 2004 à 2010



Note : * indique que la part d'aide dans le budget a été estimée spécifiquement à partir de documents fournis par le pays; pour les autres pays, 60 % de l'aide en moyenne a fait l'objet d'hypothèses. Les chiffres fournis pour les régions sont des moyennes non pondérées pour tous les pays à revenu faible ou moyen inférieur.
Source : UNESCO (2012b).

Tableau 2.2 : Total des décaissements d'aide à l'éducation et à l'éducation de base, par région et groupe de revenu, 2002 à 2010

	Aide totale à l'éducation					Aide totale à l'éducation de base				
	Millions de dollars EU constants de 2010			Évolution en pourcentage		Millions de dollars EU constants de 2010			Évolution en pourcentage	
	2002	2009	2010	2002-2010	2009-2010	2002	2009	2010	2002-2010	2009-2010
Monde	7 616	13 425	13 468	77	0	2 939	5 791	5 789	97	0
Pays à faible revenu	2 002	3 386	3 528	76	4	1 154	1 899	1 913	66	1
Pays à revenu moyen inférieur	2 933	5 550	5 054	72	-9	1 205	2 704	2 315	92	-14
Pays à revenu moyen supérieur	1 917	3 079	3 080	61	0	381	714	759	99	6
Pays à revenu élevé	28	34	33	19	-2	6	7	8	41	22
Revenu non spécifié	735	1 377	1 773	141	29	193	467	793	310	70
Afrique subsaharienne	2 689	3 865	3 718	38	-4	1 400	1 890	1 781	27	-6
Amérique latine et Caraïbes	547	983	1 039	90	6	212	385	413	95	7
Asie centrale	139	231	311	124	35	40	57	93	132	63
Asie de l'Est et Pacifique	1 147	2 305	2 140	87	-7	231	671	636	176	-5
Asie du Sud et de l'Ouest	949	2 172	2 127	124	-2	561	1 379	1 228	119	-11
États arabes	1 056	1 983	1 824	73	-8	211	853	779	269	-9
Europe centrale et orientale	325	496	537	65	8	85	60	75	-12	24
Région ou pays non spécifié	525	988	1 281	144	30	81	329	556	586	69
Territoires d'outremer	237	402	491	107	22	118	166	229	93	38

Note : le chiffre fourni pour 2002 est une moyenne pour la période biennale 2002-2003.

Source : annexe, tableau 3 relatif à l'aide.

L'aide à l'éducation a-t-elle atteint son pic ?

Les augmentations de l'aide ont notablement contribué aux progrès vers la réalisation de l'EPT au cours de la dernière décennie. Comme l'aide totale, les contributions des donateurs à l'éducation ont augmenté en 2009 et sont restées à leur plus haut niveau de la décennie en 2010. Cependant, tout indique que ces progressions pourraient être annulées dans les années à venir. En 2011, l'aide totale a diminué pour la première fois depuis 1997. Il est à prévoir que cette baisse aura un impact négatif sur le secteur de l'éducation.

L'aide à l'éducation a stagné en 2010

Entre 2002-2003 et 2010, l'aide à l'éducation a augmenté de 77 %, atteignant 13,5 milliards de dollars EU (tableau 2.2).

L'aide à l'éducation de base représente 43 % de ce montant¹. En 2010, 5,8 milliards de dollars EU lui ont été alloués, soit deux fois plus qu'en 2002-2003. Toutefois, cette augmentation n'a pas été partagée de manière égale et elle n'a pas nécessairement bénéficié aux pays qui en avaient le plus besoin. Bien que l'Afrique subsaharienne soit la région la plus éloignée de la réalisation de l'EPT, le montant qu'elle a reçu n'a progressé que de 27 % au cours de la période considérée, alors que le montant alloué aux États arabes a progressé de plus de trois fois et demie.

Le bond de l'aide enregistré entre 2008 et 2009 a entraîné une hausse de 0,9 milliard de dollars EU des montants alloués à l'éducation de base, soit la plus forte augmentation en un an depuis qu'elle a commencé à être comptabilisée en 2002 (figure 2.3).

Sur les 5,8 milliards de dollars EU d'aide à l'éducation de base en 2010, seulement 1,9 milliard a été alloué aux pays à faible revenu

1. Dans la base de données du CAD de l'OCDE, la catégorie « éducation de base » englobe le préprimaire, le primaire et les compétences de base de la vie courante pour les jeunes et les adultes.

Figure 2.3 : L'aide à l'éducation a stagné en 2010

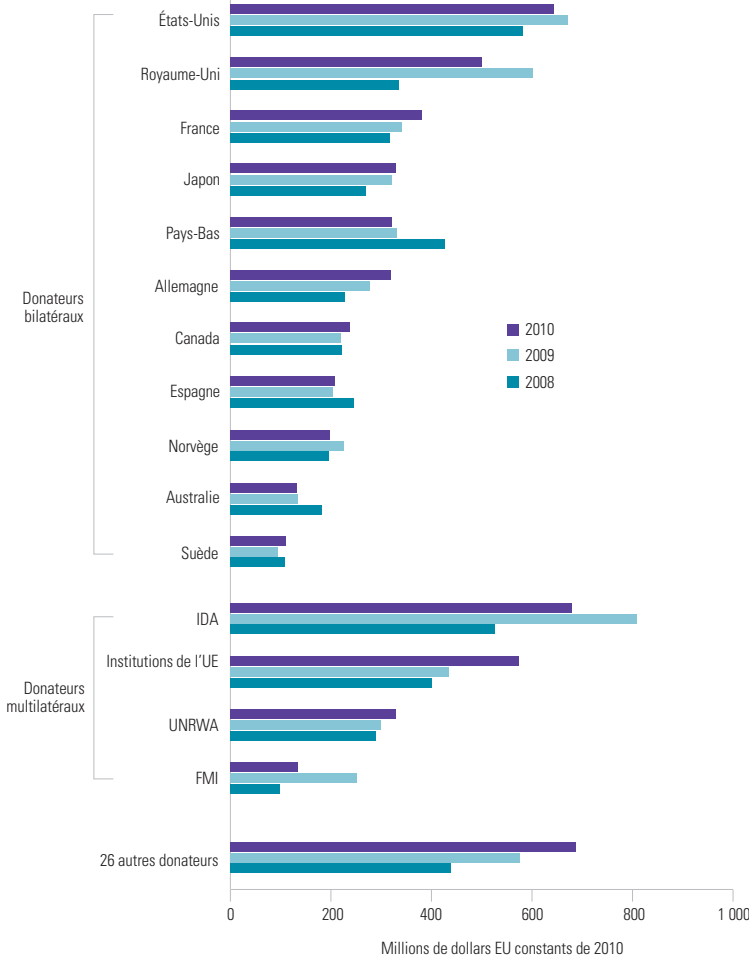
Total des décaissements d'aide à l'éducation, 2002 à 2010



Source : OCDE-CAD (2012b).

Figure 2.4 : Les trois donateurs à l'origine des plus fortes augmentations de l'aide en 2009 ont opéré des coupes en 2010

Aide totale à l'éducation de base, quinze premiers donateurs, 2008 à 2010



Notes : IDA = Association internationale de développement (Banque mondiale); UNRWA = Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient; FMI = Fonds monétaire international. Source : OCDE (2012b).

Près de la moitié de l'augmentation a consisté en prêts supplémentaires à l'éducation de base de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international, en partie pour aider les pays en développement durant la crise financière, le reste provenant pour l'essentiel du Royaume-Uni.

Cependant, cette augmentation ne s'est pas poursuivie en 2010. L'aide à l'éducation de base est restée au même niveau en 2010. Les trois donateurs qui avaient été à l'origine des plus fortes augmentations en 2009 ont réduit leur financement en 2010. Ce déclin a été compensé par une augmentation sensible des montants alloués par l'Union européenne et par des augmentations plus modestes des montants alloués par d'autres donateurs, par exemple la France et l'Allemagne (figure 2.4). Néanmoins, cette augmentation n'a pas bénéficié aux pays à faible revenu qui sont les plus éloignés de la réalisation de l'EPT. L'Indonésie et l'Afrique du Sud, qui sont des pays à revenu moyen, ont été parmi les pays qui ont bénéficié de certaines des plus fortes augmentations de l'aide à l'éducation de base apportée par l'UE en 2010.

Sur les 5,8 milliards de dollars EU d'aide à l'éducation de base en 2010, seulement 1,9 milliard EU a été alloué aux pays à faible revenu. L'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu n'a progressé, globalement, que de 14 millions de dollars EU en 2010. Étant donné que 46 pays à revenu faible ou moyen inférieur ont besoin de 16 milliards de dollars EU par an pour

atteindre les objectifs de l'EPT d'ici à 2015, cela laisse un déficit de financement considérable².

L'augmentation de l'aide aux pays à faible revenu s'est principalement concentrée en Afghanistan et au Bangladesh, qui ont reçu 55 % du financement supplémentaire destiné aux 16 pays à faible revenu qui ont bénéficié d'une augmentation. En revanche, le financement a diminué pour 19 pays à faible revenu, parmi lesquels figurent certains des pays les plus éloignés de la réalisation des objectifs de l'EPT, tels que l'Éthiopie, où le nombre d'enfants non scolarisés reste un des plus élevés dans le monde.

L'aide totale a diminué en 2011, et les perspectives futures ne sont pas encourageantes

Les perspectives de l'aide pour les années restant à courir jusqu'à 2015 ne sont pas encourageantes. Beaucoup de gouvernements réduisent leur budget global d'aide et le secteur de l'éducation risque de souffrir.

L'éducation a reçu une part relativement constante de l'aide totale depuis 2002. Si cette configuration se maintient, l'aide à l'éducation baissera probablement au même rythme que l'aide totale. Ce qui est inquiétant, c'est que certains donateurs clés non seulement réduisent leur budget global d'aide mais risquent aussi d'attribuer à l'éducation une moindre priorité, ce qui ferait que l'aide à l'éducation diminuerait plus vite que l'aide totale (encadré 2.2).

Avant même la crise économique, les donateurs n'étaient plus en mesure de tenir la promesse qu'ils avaient faite au Sommet du G8 à Gleneagles, en 2005, d'accroître l'aide de 50 milliards de dollars EU d'ici à 2010. Il a manqué 24 milliards de dollars EU (de 2010) pour cela (figure 2.5). L'Afrique subsaharienne n'a reçu qu'environ la moitié des fonds supplémentaires promis. En supposant qu'une part du même ordre que celle des années précédentes aille au secteur, la réalisation des objectifs de Gleneagles aurait impliqué 1,9 milliard de dollars EU de plus pour les écoles en 2010, soit environ un tiers de l'aide actuelle à l'éducation de base. Une année après que cet objectif a été manqué de beaucoup, les dirigeants du G8 n'ont à

Encadré 2.2 : Les coupes opérées dans l'aide par les Pays-Bas compromettent les gains éducatifs

Les Pays-Bas, qui ont été un des trois plus importants donateurs à l'éducation de base au cours de la décennie écoulée, devraient réduire leur aide à l'éducation de 60 % entre 2010 et 2015. En supposant que les autres donateurs maintiennent leur aide directe à l'éducation de base au niveau de 2010, cela signifierait que les Pays-Bas tomberaient de la troisième place parmi les donateurs en 2008 à la douzième en 2015.

Conformément à la politique de l'aide adoptée par le gouvernement en 2011, les activités sont concentrées sur les secteurs et les pays considérés comme les mieux alignés sur les priorités de la politique étrangère du pays et où le plus grand impact est escompté. Les dépenses d'aide seront limitées à quatre secteurs : sécurité et ordre public ; eau ; sécurité alimentaire ; santé sexuelle et reproductive et droits. Il faut s'attendre à ce que les programmes d'éducation ne contribuant pas à ces priorités soient progressivement abandonnés.

Ce changement de priorités pourrait avoir de réelles conséquences sur le bien-être des enfants dans certains des pays les plus démunis. Les Pays-Bas vont cesser d'aider l'éducation au Burkina Faso, par exemple, où ils ont été de loin le plus important donateur ces dernières années, apportant 31 % des fonds destinés à l'éducation de base en 2008-2010. Le Burkina Faso a un besoin pressant d'une aide continue et prévisible : en 2011, son taux net de scolarisation n'atteignait que 63 %. Alors que les Pays-Bas entendent réduire leur aide progressivement, ils se retirent juste au moment où quatre autres donateurs ont déclaré qu'ils ont aussi l'intention de ne plus financer l'éducation dans le pays.

Au fil des années, les Pays-Bas sont devenu un spécialiste de l'aide à l'éducation, en tant que donateur clé et que leader dans l'élaboration des politiques. Comme le conclut l'évaluation qu'ils ont menée récemment, les Pays-Bas ont été appréciés par leurs pays partenaires et par les autres donateurs pour le rôle de chef de file qu'ils ont joué dans la promotion de l'efficacité de l'aide. Cette expertise risque d'être perdue si les coupes prévues dans l'aide au secteur de l'éducation sont pleinement mises en œuvre.

Sources : EPT-IMOA et Brookings Institution (2011); Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas (2011a, 2011b, 2012).

leur sommet de 2011 émis qu'une vague promesse de s'efforcer de maintenir leurs efforts, sans plan précis d'augmentations de l'aide (G8, 2011).

Encore plus préoccupant est le fait que, pour la première fois depuis 1997, l'aide publique au développement (APD) totale à tous les secteurs a diminué en valeur réelle de 3 % entre 2010 et 2011. Cette chute a été avant tout une conséquence de la crise financière, étant donné que les budgets d'aide tendent à réagir avec retard aux changements dans la situation économique globale. Cependant, la diminution n'a pas seulement été une conséquence de la baisse de la croissance économique dans les pays riches. Entre 2010 et 2011, 14 des 23 membres du CAD ont aussi réduit la part de leur aide dans le revenu

2. Ces 46 pays ont fait l'objet d'un exercice de chiffrage de l'EPT dans le Rapport 2010 (UNESCO, 2010b).

national, ce qui donne à penser que l'aide était plus vulnérable aux coupes que les dépenses internes (figure 2.6).

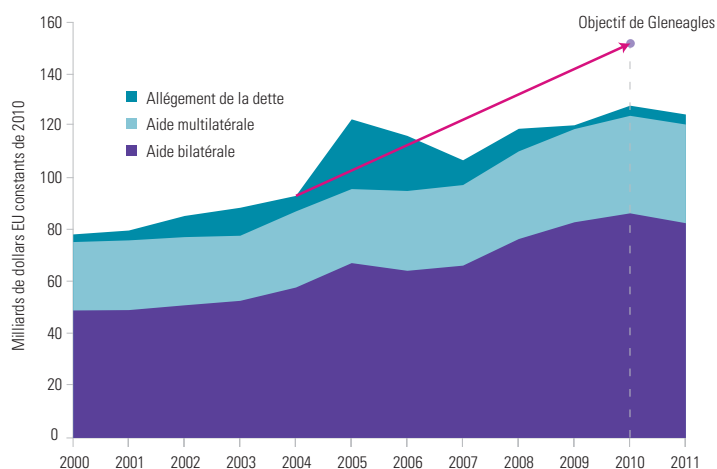
Les pressions financières et politiques exercées sur les gouvernements pour qu'ils réduisent

les dépenses signifient que les budgets d'aide extérieure, aussi modeste que soit leur part du budget total, peuvent être des cibles privilégiées pour les coupes. Certains pays ont opéré des coupes radicales. L'Espagne, qui était devenue un important donateur durant la dernière décennie, a opéré des coupes de plus de 30 %. Le Japon a réduit son aide de 11 %. La Norvège et la France ont aussi opéré des coupes. Dans le cas de la France, la réduction n'est pas seulement en rapport avec la crise financière ; elle a aussi été due au changement de statut de Mayotte, devenue département français en 2011. Précédemment, en tant que territoire d'outre-mer, l'île recevait la moitié de toute l'aide française à l'éducation de base en 2009-2010. Elle est maintenant inéligible à l'aide.

Le Canada a réduit son budget d'aide de 5 % en 2011 bien qu'il ait mieux résisté à la tempête que d'autres donateurs : entre 2007 et 2009, son PNB a diminué de 2,1 % contre 3,8 % pour les États-Unis, 5,5 % pour le Royaume-Uni et 4,2 % pour la zone euro (OCDE, 2012b). Le Canada va encore réduire son aide en 2012-2015 ; comme son économie devrait connaître la croissance, la part de son aide dans le revenu national baissera encore davantage (OCDE-CAD, 2012a) (tableau 2.3). De même, aux États-Unis, les projets de réduction du budget fédéral soumettent l'aide extérieure à de sévères pressions (Myers, 2011).

Figure 2.5 : L'objectif de Gleneagles a été manqué et l'aide totale a même diminué en 2011

Total net des décaissements de l'aide publique au développement des donateurs du CAD de l'OCDE, 2000 à 2011



Source : OCDE-CAD (2012c).

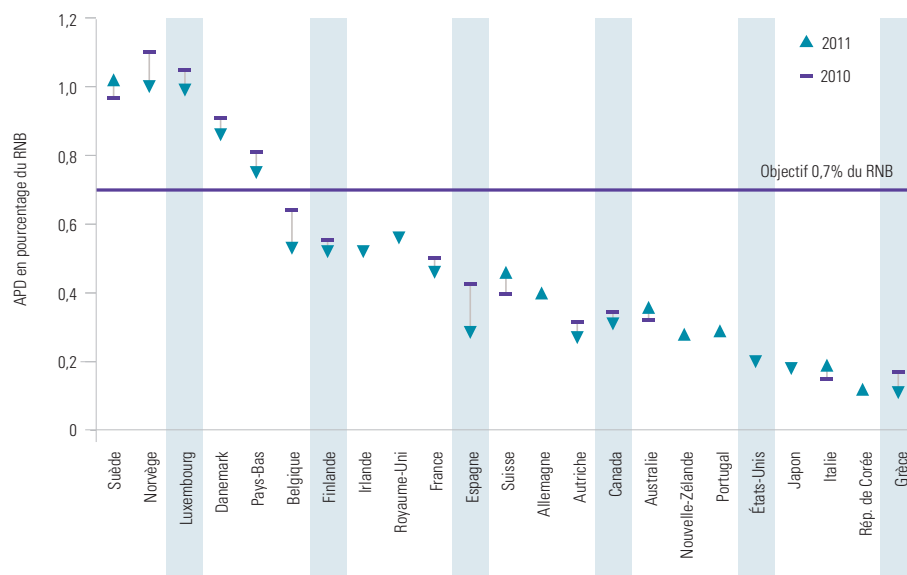
Tableau 2.3 : Tendances à prévoir de l'aide à l'éducation des dix principaux donateurs d'aide à l'éducation

Donateur	Part de l'aide totale à l'éducation de base en % 2002-2010	Tendance future attendue de l'aide à l'éducation de base	Notes
Banque mondiale	16	▼▲	L'aide à l'éducation de base a baissé de 67 % en 2011, mais la Banque mondiale projette une augmentation compensatrice en 2012.
États-Unis	11	▼	L'actuelle demande de crédits budgétaires pour 2013 prévoit une diminution de 28 % de l'aide à l'éducation de base. Le budget global de l'aide extérieure devrait baisser à partir de 2012.
Royaume-Uni	9	▲	Augmentation conformément à l'engagement de porter le montant de l'aide à 0,7 % du PNB d'ici à 2013.
Pays-Bas	8	▼	Retrait prévu du secteur de l'éducation et réduction globale de l'aide : diminution de 45 % de l'aide à l'éducation entre 2010 et 2012, atteignant 60 % d'ici à 2015.
Union européenne	8	▲	Au titre des propositions actuelles pour le Cadre financier pluriannuel 2014-2020, l'Instrument de financement de la coopération au développement devrait augmenter de 19 % par rapport au précédent CFP (2007-2013).
Japon	6	▼	Une nouvelle diminution est prévue à la suite de la réduction de 11 % du budget global de l'aide en 2011.
France	5	▼	Diminution probable à court terme en raison du changement de statut de Mayotte ; à moyen terme, tout dépendra de la question de savoir si les fonds sont réinvestis ailleurs.
Allemagne	4	▲	Augmentation de l'aide globale, combinée avec un engagement en faveur de l'éducation en tant que secteur prioritaire comme indiqué dans la Stratégie de l'éducation 2010-2013 de BMZ.
Norvège	4	▼▲	Niveau de l'aide au développement maintenu à 1 % du RNB, avec une aide destinée au secteur de l'éducation maintenue à son niveau de 2008.
Canada	4	▼	Coupes dues à la réduction du budget global de l'aide de 7,5 % d'ici à 2015.

Sources : BMZ (2011) ; Ministère des finances du Canada (2012) ; EPT-IMOA et Brookings Institution (2011) ; Gavas (2012) ; Campagne mondiale pour l'éducation (2012) ; Ministère des finances du Japon (2011) ; Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas (2012) ; Ministère des affaires étrangères de la Norvège (2011) ; OCDE-CAD (2012c) ; Banque mondiale (2011).

Figure 2.6 : La plupart des donateurs ont réduit la part de l'aide dans leur revenu national en 2011

Aide publique au développement en pourcentage du revenu national brut, 2010-2011, donateurs du CAD de l'OCDE



Source : OCDE-CAD (2012c).

En revanche, l'Allemagne, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la Suède et la Suisse ont réussi à continuer d'accroître leurs budgets d'aide en dépit de la crise. L'aide du Royaume-Uni a légèrement diminué en valeur réelle en 2011 parce que son économie s'est contractée à l'apogée de la crise en 2009, mais le gouvernement reste résolu à tenir sa promesse de porter son budget d'aide à 0,7 % du RNB d'ici à 2013.

L'enquête menée par l'OCDE en 2012-2015 sur les projets de dépenses des donateurs prévoit que les niveaux de l'aide-pays programmable augmenteront en 2012 mais stagneront ensuite (OCDE-CAD, 2012d). Si la part de l'éducation dans l'aide sectorielle reste de 13 %, l'aide directe au secteur de l'éducation restera à son niveau actuel d'environ 13 milliards de dollars EU (figure 2.7). Elle ne suffira donc pas à couvrir le déficit de financement pour atteindre les objectifs de l'EPT.

L'éducation reste une priorité de second ordre dans l'aide humanitaire

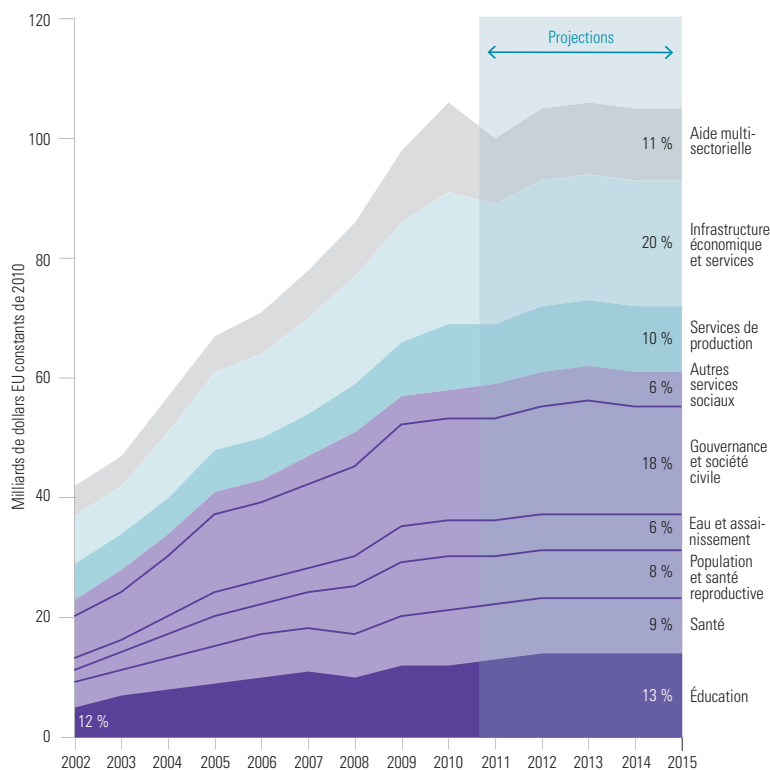
Les pays touchés par des conflits sont les plus attardés dans la marche vers l'EPT. Beaucoup sont victimes des lacunes de la structure de

l'aide internationale, leur système éducatif ne bénéficiant ni de l'aide au développement à long terme ni de l'aide humanitaire à court terme. Des signes prometteurs indiquent que des donateurs comme les États-Unis accroissent leur soutien à l'éducation dans les pays touchés par des conflits, du moins si l'on en croit les exposés de la politique officielle (USAID, 2011b). L'organisme des Nations Unies pour les réfugiés, le HCR, a récemment élaboré sa première stratégie pour l'éducation (UNHCR, 2012). Enfin, après de longues années de difficultés pour travailler avec les États fragiles, le Partenariat mondial pour l'éducation en fait maintenant une de ses trois priorités centrales (Partenariat mondial pour l'éducation, 2012a).

Il reste pourtant à traduire ces engagements concernant les politiques par des financements. Sur les vingt appels globaux de 2012 adressés au Bureau de la coordination des affaires humanitaires de l'ONU, cinq seulement proposent que les fonds pour l'éducation représentent plus de 5 % du total des besoins de financement de leurs plans de travail humanitaires. Dans l'appel global en faveur du Mali, par exemple, les fonds demandés pour le secteur de l'éducation ne représentent que 4,5 % des fonds demandés. La majorité des fonds, environ

Figure 2.7 : Les projections montrent que les niveaux globaux de l'aide stagnent

Total de l'éducation en pourcentage de l'aide totale allouable par secteur, 2002 à 2010, avec des projections pour la période 2011-2015



Notes : pour les projections par secteur, les taux de croissance appliqués aux déboursements d'aide allouable par secteur pour 2011-2015 sont identiques aux taux appliqués à l'aide-pays programmable que le CAD de l'OCDE a publiés en avril 2012. La part moyenne allant directement à l'éducation (à l'exclusion de la proportion de 20 % du soutien budgétaire général) pour 2002-2010 a été appliquée à l'ADP allouable par secteur pour 2011-2015. Source : OCDE-CAD (2012b, 2012d).

L'éducation a été au premier plan des initiatives sur l'efficacité de l'aide

70 %, sont demandés pour la sécurité alimentaire et la nutrition. L'insuffisance du financement de l'éducation dans le conflit qui vient de toucher le pays pourrait avoir de graves conséquences sur les progrès enregistrés par le Mali en matière d'augmentation des effectifs de l'enseignement primaire et de réduction de la disparité entre les sexes.

De plus, il n'est nullement garanti que même ces très modestes demandes de fonds soient satisfaites. Le secteur de l'éducation est un des secteurs les plus défavorisés en termes de financement effectif des besoins. L'éducation a reçu moins de la moitié des fonds demandés dans les appels globaux et les appels éclair. En conséquence, l'éducation n'a reçu que 2 % de l'aide humanitaire en 2011, pourcentage inchangé depuis 2009.

Aide à l'éducation : le défi de l'efficacité

Les chiffres de l'aide à l'éducation ne disent pas tout. Il est tout aussi vital de veiller à ce que l'argent soit dépensé efficacement – qu'il parvienne dans les classes, bénéficie à ceux qui en ont le plus besoin et ait un impact durable.

Les « objectifs de Paris » concernant l'efficacité de l'aide n'ont pas été atteints

Pour améliorer l'efficacité de l'aide, les membres du CAD de l'OCDE ont défini une série d'objectifs communs de renforcement de l'appropriation, de l'harmonisation, de la responsabilité mutuelle et de la gestion axée sur les résultats (OCDE-CAD, 2011). Les donateurs et les pays bénéficiaires étaient censés adhérer à ces principes, adoptés à Paris en 2005 et réaffirmés à Accra (Ghana) en 2008, dans le but d'atteindre une série d'objectifs-cibles pour 2010. Les principes sont particulièrement pertinents dans le cas de l'éducation, qui nécessite des investissements durables, à long terme, dans les écoles, le recrutement des enseignants et la formation.

L'échéance est maintenant passée et le verdict prononcé au quatrième Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide, tenu à Busan, en République de Corée, en décembre 2011, a été que les objectifs n'avaient pas été atteints. Sur les 13 objectifs-cibles convenus à Paris, un seul était atteint à l'échéance de 2010 (OCDE-CAD, 2011 ; Wood *et al.*, 2011).

Cependant, malgré ce résultat décevant, l'éducation a été au premier plan des initiatives sur l'efficacité de l'aide, principalement pour ce qui est d'aligner les priorités des donateurs sur les programmes et priorités des pays. Au Kenya, au Mozambique, au Rwanda et en Ouganda, par exemple, les importants montants d'aide déployés en liaison avec les plans gouvernementaux ont contribué à un accroissement sans précédent de l'accès à l'enseignement primaire (UNESCO, 2011a).

Mobiliser des ressources pour l'éducation et améliorer les modalités selon lesquelles l'aide est dépensée, notamment à travers le soutien aux plans nationaux, étaient les buts explicites du Partenariat mondial pour l'éducation (qui a succédé à l'Initiative de mise en œuvre accélérée

Encadré 2.3 : L'efficacité de l'aide et le Partenariat mondial pour l'éducation

Lorsque le Pacte mondial pour l'éducation a été établi en 2002 pour remplacer l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT, ses objectifs étaient d'accélérer les progrès de l'enseignement primaire en promouvant des augmentations soutenues de l'aide et des dépenses plus efficaces, ainsi que des politiques sectorielles solides et des financements internes adéquats et durables. Dans quelle mesure a-t-il atteint ces objectifs ?

Un des moyens de répondre à cette question est d'évaluer le volume de ses dépenses. Entre 2003 et 2011, il a décaissé 1,5 milliard de dollars EU, correspondant à 13 % de l'aide totale à l'éducation de base des 40 pays dont il a approuvé les plans et 6 % de l'aide à l'éducation de base dans les pays à revenu faible ou moyen inférieur. Ces décaissements ont correspondu à 69 % des 2,2 milliards de dollars EU alloués pendant la période considérée. À une conférence d'annonce de contributions à Copenhague en 2011, les donateurs ont promis un montant supplémentaire de 1,5 milliard de dollars EU entre 2011 et 2015 - soit un milliard de moins qu'initialement demandé.

Une autre façon d'évaluer la réussite du partenariat est de comparer sa performance à la mobilisation de ressources pour les fonds mondiaux dans le domaine de la santé. Entre 2001 et 2011, les contributions des donateurs au Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme ont totalisé 22 milliards de dollars EU - soit environ dix fois plus que les contributions au Partenariat mondial pour l'éducation sur une période comparable. De plus, les fonds mondiaux dans le domaine de la santé reçoivent directement des contributions des fondations et des entreprises, ainsi que par le biais de mécanismes de financement innovants tels que la Facilité internationale de financement

pour la vaccination, Debt2Health et les Advanced Market Commitments. Ces sources n'apportent qu'environ 5 % du total des fonds promis aux fonds mondiaux pour la santé, mais aucune contribution d'organisations privées ne bénéficie au Partenariat mondial pour l'éducation.

La performance de l'initiative doit aussi être comparée aux intentions initiales. Elle a été établie pour fournir des ressources supplémentaires alignées sur celles des autres donateurs - par exemple pour combler des déficits de financement temporaires et réduire l'irrégularité des contributions. Bien qu'il soit difficile de déterminer dans quelle mesure elle y a réussi, il faut faire davantage pour évaluer si le partenariat a atteint l'objectif de l'« additionnalité » - à savoir l'apport de ressources supplémentaires pour combler les lacunes imputables aux gouvernements et aux donateurs d'aide.

Le Partenariat mondial pour l'éducation a récemment élaboré un nouveau cadre qui indique qu'il opère sur la base de deux modalités importantes : « en mobilisant des ressources, tant internes qu'extérieures, et en aidant les donateurs et les pays en développement à travailler ensemble pour veiller à ce que l'aide soit mieux coordonnée et plus efficace, sur la base des propres stratégies d'éducation des pays » (Partenariat mondial pour l'éducation, 2012c, p. 11). Toute évaluation du partenariat devra continuer de se focaliser sur ces rôles, en veillant à ce qu'un suivi indépendant soit mis en œuvre afin de faire en sorte que les enseignements soient tirés en vue de la conception de tout cadre du financement pour l'après 2015.

Sources : Cambridge Education *et al.* (2010); EPT-IMOA (2004); Fonds mondial (2012); Partenariat mondial pour l'éducation (2011a, 2011c, 2012b, 2012d); UNESCO (2009, 2011c).

de l'EPT) lorsqu'il a été établi en 2002 en tant qu'unique mécanisme mondial de mise en commun des fonds d'aide à l'éducation. Dans les quelques années qui restent avant l'échéance de 2015 fixée pour l'EPT, le partenariat a un rôle crucial à jouer dans l'accélération des progrès en mobilisant des ressources supplémentaires au service de l'éducation (encadré 2.3).

Les nouveaux donateurs et l'agenda de l'efficacité de l'aide après Busan

Un aspect clé du forum de Busan sur l'efficacité de l'aide a été l'importance donnée aux donateurs

qui ne sont pas membres du CAD de l'OCDE (Partenariat de Busan pour une coopération efficace au service du développement, 2011). En 2010, ces pays ont contribué pour un montant de 11 milliards de dollars EU au financement du développement, soit 8 % de l'aide mondiale (OCDE-CAD, 2012c).

Parmi les pays non membres du CAD, ceux qui font partie du groupe dit des BRICS (Brésil, Fédération de Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud) ont bénéficié d'une attention accrue en tant que donateurs parce que leurs économies jouent un plus grand rôle sur la scène mondiale et parce que

Les éléments d'information disponibles donnent à penser que l'impact des BRICS sur l'aide à l'éducation pourrait être limité

l'aide des donateurs traditionnels a peu de chance d'augmenter dans le climat économique actuel.

Comment ces donateurs vont-ils changer le paysage de l'aide ? Il est impossible de répondre à cette question avec précision, en partie à cause du défaut de transparence des informations qu'ils fournissent sur leur aide. À la réunion de Busan, il n'a pas pu y avoir d'accord sur leur adhésion aux normes du CAD. Les pays des BRICS ne sont pas actuellement tenus d'adresser des notifications à l'OCDE. En conséquence, leurs données sont fragmentaires et dans la mesure où ils notifient, ils ne se conforment pas forcément à la définition de l'APD (Smith *et al.*, 2010). Il est impossible de dissocier clairement l'aide des autres flux financiers vers les pays en développement. En 2011, le CAD a tenté d'identifier la composante de leur financement qui est la plus conforme à sa définition de l'APD. Il a estimé que 3,6 milliards de dollars EU, sur les 11 milliards de dollars EU apportés par les donateurs non membres du CAD, étaient attribuables aux BRICS (OCDE-CAD, 2012c).

La Chine est de loin le plus important donateur parmi les BRICS : elle a donné 2 milliards de dollars EU en 2010 et elle projette d'accroître et de diversifier son aide au développement, particulièrement en Afrique. Cependant, la Chine ne distingue pas ses activités commerciales et diplomatiques de son aide. Certains observateurs ont fait remarquer que beaucoup des prêts qu'elle accorde aux pays en développement ne devraient pas être considérés comme de l'aide étant donné que les taux d'intérêt, si on les évalue correctement, ne sont pas inférieurs aux taux du marché (Bräutigam, 2011).

Cela vaut aussi pour l'Inde, dont la contribution a été estimée à 639 millions de dollars EU en 2010 (OCDE-CAD, 2012c). Le développement des infrastructures occupe la première place dans le budget de coopération technique. Environ 60 % de la coopération technique indienne, en 2011-2012, est un mélange de dons et de prêts pour construire au Bhoutan des barrages hydroélectriques qui pourraient produire une électricité qui bénéficierait en partie à l'Inde (Ministère des affaires extérieures de l'Inde, 2012). De même, sa récente annonce selon laquelle elle prévoit une aide d'un montant de 5 milliards de dollars EU pour l'Afrique concerne la prolongation de prêts (NEPAD, 2011). On ne sait pas exactement si ces prêts seraient proposés à des taux inférieurs à ceux du marché.

Les éléments d'information dont on dispose jusqu'ici donnent à penser que l'impact des BRICS sur l'aide à l'éducation pourrait être limité. Leurs contributions sont modestes par rapport à celles des donateurs du CAD et les informations disponibles indiquent que l'éducation dans les pays à faible revenu n'occupe pas une des premières places dans leurs priorités (voir le chapitre 4). Pourtant, des signes indiquent que ces pays s'intéressent dans une certaine mesure à l'EPT. Par exemple, Russia Education Aid for Development (Aide russe à l'éducation pour le développement), fonds fiduciaire lancé en collaboration avec la Banque mondiale, est ciblé sur le renforcement des capacités institutionnelles pour effectuer des évaluations des élèves et en utiliser les résultats. Le fonds fournit 32 millions de dollars EU sur la période 2008-2014, offrant un exemple de la manière dont les nouveaux donateurs peuvent travailler avec le secteur de l'éducation (READ Trust Fund, 2012).

Les approches fondées sur les résultats comportent des risques

Les contribuables qui financent les budgets d'aide veulent, ce qui est compréhensible, voir où va leur argent et si l'aide atteint les buts proclamés. Les donateurs se tournent donc de plus en plus vers l'aide « fondée sur les résultats », liant leurs financements à des résultats spécifiques. La Banque mondiale, par exemple, lance son instrument de financement Programme pour les résultats, en application duquel les déboursements des prêts aux pays ne seront effectués qu'une fois les résultats obtenus (Banque mondiale, 2011d).

Dans le secteur de l'éducation, le Ministère du développement international (DFID) du Royaume-Uni expérimente cette approche dans le cadre de son partenariat avec le gouvernement éthiopien en 2012-2014. Le DFID versera une prime au Ministère de l'éducation pour les élèves qui, au-delà d'un certain seuil, se présentent à ou réussissent l'examen de fin de 10^e année d'études. Pour réduire les disparités entre les sexes, la prime unitaire pour chaque fille se présentant à ou réussissant l'examen sera supérieure à la prime accordée pour chaque garçon. De même, les primes pour chaque élève supplémentaire se présentant à l'examen sont plus élevées dans les régions les plus pauvres d'Éthiopie (Birdsall et Perakis, 2012). Il est bon et nécessaire de mettre l'accent sur des résultats tels que l'apprentissage

Les contribuables qui financent les budgets d'aide veulent voir la preuve que l'aide a atteint ses buts

des enfants. L'aide fondée sur les résultats pourrait aussi favoriser l'appropriation nationale des politiques car les gouvernements assumeront la responsabilité de leurs décisions.

Cependant, l'aide fondée sur les résultats implique des risques considérables. Premièrement, si des circonstances échappant au contrôle des bénéficiaires les empêchent d'obtenir les résultats convenus, le non versement des fonds promis pourrait être injuste et mettre les gouvernements dans une situation financière difficile. Les propositions de paiement en fonction des résultats prévoient généralement quelques circonstances particulières, mais la réalité du processus de développement est que ces circonstances ne sont probablement pas exceptionnelles, vu que beaucoup de facteurs extérieurs peuvent empêcher un plan donné de se dérouler sans heurts.

Deuxièmement, il y a un danger que l'aide fondée sur les résultats ait des effets pervers. S'il est nécessaire de mettre davantage l'accent sur la mesure de l'apprentissage d'un enfant pour atteindre le sixième objectif de l'EPT, un système dans lequel le financement est conditionné par les résultats de tests standardisés accroîtrait radicalement l'enjeu du test. Ce système de tests à enjeu élevé est courant dans certains pays riches comme les États-Unis, où il est utilisé en tant que critère pour évaluer les performances et intensifier les pressions exercées sur les enseignants et les administrateurs pour qu'ils satisfassent aux normes. Dans certains cas, des enseignants auraient modifié les feuilles de réponses après que les élèves ont effectué le test pour garantir des taux élevés de réussite (Bureau du gouverneur de l'État de Géorgie, 2011 ; Jacob et Levitt, 2003). Dans d'autres situations, notamment au Chili et au Mexique, la rémunération des enseignants en fonction des résultats a amené ceux-ci à se focaliser sur les élèves les plus performants, posant un problème d'aggravation des inégalités (UNESCO, 2009).

Si les paiements sont liés aux résultats vérifiés, il y a aussi le risque d'inciter les gouvernements à surdéclarer. Dans le secteur de la santé, où les programmes relevant de l'Alliance GAVI prévoient un paiement pour chaque enfant vacciné au-delà d'un certain seuil, il a été constaté qu'au Bangladesh, en Indonésie et au Mali, les données officielles avaient systématiquement fixé un seuil

bas et par conséquent surévalué la couverture vaccinale subséquente (Lim *et al.*, 2008).

Troisièmement, les pays pauvres ont besoin de l'aide parce qu'ils ne disposent pas de fonds suffisants pour financer leur développement et ont besoin d'avances de fonds pour exécuter leurs programmes. De plus, les résultats de l'éducation ne peuvent pas être obtenus dans le cadre d'un cycle budgétaire annuel. Si l'aide n'est décaissée qu'une fois que les enfants ont achevé leur scolarité, qui va payer les bâtiments scolaires et la rémunération des enseignants pour améliorer les conditions qui leur permettraient d'achever leur scolarité ?

Les actuelles propositions d'aide fondée sur les résultats, telles que celle qui est pilotée en Éthiopie, évitent ce problème en introduisant l'approche graduellement, à côté de mécanismes plus traditionnels de fourniture de l'aide. Mais cela soulève la question de savoir si la relation donateur-bénéficiaire changerait aussi fondamentalement qu'on l'espère si l'aide fondée sur les résultats ne représentait qu'un petit bonus au terme du programme et était massivement dominée par l'aide plus traditionnelle.

Conclusion

Après une période d'expansion des budgets d'éducation, qui a contribué à produire certains résultats spectaculaires, une période d'incertitude s'annonce. Le ralentissement économique a touché les pays riches, avec des répercussions sur l'aide aux pays les plus pauvres, qui sont les plus éloignés de la réalisation des objectifs de l'EPT.

Il est probable que le déclin de l'aide entraînera une aggravation du déficit de financement de l'éducation, ce qui nécessitera des solutions innovantes. L'aide de donateurs émergents tels que le Brésil, la Chine et l'Inde, est une ressource possible, mais elle n'est pour l'instant pas suffisamment ciblée sur les pays qui en ont le plus besoin. Il est donc nécessaire d'identifier d'autres sources de financement. Les revenus procurés par les ressources naturelles et les organisations privées sont deux sources supplémentaires éventuelles qui sont explorées dans les deux sections qui suivent.

Le déclin de l'aide nécessitera des solutions innovantes pour combler le déficit de financement de l'EPT

Priorité stratégique : Faire de la « malédiction des ressources » une bénédiction pour l'éducation

17 pays pourraient utiliser les revenus des ressources naturelles pour envoyer à l'école 86 % de leurs enfants non scolarisés

L'un des paradoxes les plus frappants du développement est la « malédiction des ressources » : les pays bien pourvus de ressources naturelles non renouvelables, comme le pétrole et les minéraux, ont connu une croissance économique plus lente que les pays pauvres en ressources. Bons nombre d'entre eux sont loin d'atteindre les objectifs de l'EPT et les autres buts du développement.

Il est cependant possible d'échapper à cette malédiction. La présente section montre qu'il est très possible aux pays riches en ressources de combler leur déficit de financement de l'EPT. Dans 17 pays déjà riches en ressources ou possédant des gisements récemment découverts, dont le Ghana, le Niger et l'Ouganda, les recettes procurées par les ressources naturelles pourraient financer l'accès à l'école primaire de 86 % des enfants non scolarisés si leurs gouvernements maximisaient les recettes et en consacraient une part notable à l'éducation. Environ 42 % des adolescents non scolarisés de ces pays pourraient aussi avoir accès à l'école. Dans un contexte où les donateurs réduisent les dépenses et se détournent de l'éducation, cela serait un fait nouveau important. Faire en sorte que les pays riches en ressources s'engagent sur une voie qui les conduise vers une gestion efficiente, transparente et équitable des ressources naturelles devrait donc être une préoccupation centrale de la communauté de l'EPT.

Les risques de la richesse en ressources naturelles

La plupart des pays à revenu faible ou moyen inférieur tributaires des ressources naturelles³ ont du mal à mobiliser leur richesse de manière à assurer le développement durable pour les générations futures (Sachs et Warner, 1997 ; Sala-i-Martin et Subramanian, 2003). Beaucoup de ces pays n'étaient pas préparés à faire face à la découverte soudaine d'un champ pétrolifère ou de gisements de minerais.

3. Les pays tributaires des ressources naturelles sont ceux qui tirent des ressources naturelles au moins un quart des recettes publiques ou des exportations (FMI, 2007).

Les gouvernements ont souvent conclu des accords désavantageux avec les sociétés multinationales. D'autres ont été incapables d'assurer un flux régulier de recettes bon an mal an. De nombreux pays ont mal géré les revenus, soit à cause de la corruption, soit par inadvertance en raison de choix de dépenses malencontreux.

Les revenus des ressources naturelles ont fréquemment servi à financer des conflits armés. Au Libéria et en Sierra Leone, les « diamants du sang » ont été utilisés pour financer les guerres civiles (UNESCO, 2011c). En République démocratique du Congo, des minéraux de grande valeur comme le coltan et le minerai d'étain, utilisés dans les téléphones mobiles, ont constitué une source lucrative de revenus pour les milices armées responsables de violations des droits de l'homme (Global Witness, 2009).

La découverte de ressources naturelles peut aussi provoquer des perturbations macroéconomiques du fait de la « maladie hollandaise », expression forgée par les économistes pour décrire l'expérience des Pays-Bas à la suite de la découverte de grands gisements de gaz dans les années 60. Parce que les ressources naturelles sont pour l'essentiel payées hors du pays, par exemple dans le cas des ventes de pétrole sur les marchés extérieurs, elles peuvent renchérir la monnaie locale et rendre moins compétitifs les produits exportés (Corden, 1984 ; Heuty et Aristi, 2010).

Pour faire des ressources naturelles une bénédiction, les gouvernements doivent maximiser leurs recettes provenant des activités extractives, les gérer de manière transparente et investir les richesses dans des secteurs qui généreront des bénéfices plus élevés, équitables, pour la population. L'éducation est un secteur qui produit de tels bénéfices : des pays riches en ressources naturelles comme le Botswana se sont servis de leur réussite économique pour développer la scolarisation. L'utilisation des richesses en ressources naturelles pour financer l'éducation aujourd'hui peut être un moyen d'échapper demain à la malédiction des ressources.

Conclure un bon accord

Les prix élevés à payer actuellement pour les produits de base non renouvelables signifient que les recettes pouvant être tirées de ces ressources par les gouvernements sont plus substantielles que jamais. Dans la région la plus éloignée de la réalisation des objectifs de l'EPT, l'Afrique subsaharienne, le profit par habitant pouvant être obtenu des ressources naturelles non renouvelables a triplé entre 1998 et 2008 (Banque mondiale, 2012). Bien que les cours des produits de base soient vulnérables aux crises économiques comme celle de 2008-2009, leur tendance globale est à la hausse (FMI, 2012b).

Un premier pas vers la transformation en résultats de développement de la richesse en ressources naturelles consiste pour les gouvernements à obtenir une part équitable des profits. Une décision clé à cet égard concerne la question de savoir qui va extraire et vendre les ressources. Trois options sont généralement envisageables. Premièrement, certains pays comme la Malaisie et la République bolivarienne du Venezuela, choisissent de gérer directement l'extraction au moyen d'un établissement public, ce qui veut dire qu'ils assument tous les risques mais s'approprient tous les profits (Victor *et al.*, 2012).

Deuxièmement, les gouvernements peuvent conclure un accord avec une entreprise pour partager les risques et les coûts de l'extraction, qui peuvent être considérables. Troisièmement, les gouvernements peuvent accorder des concessions à des entreprises privées pour l'exploration et l'extraction, et ensuite collecter des recettes en imposant des royalties sur la production ou des taxes sur les profits, y compris des taxes sur les bénéfices exceptionnels. Cette dernière approche est préférée quand il y a des incertitudes majeures ou quand l'exploitation requiert une technologie ou des capitaux que le pays n'a pas (Auty, 2006 ; Boadway et Keen, 2010).

Le Botswana offre l'exemple d'un pays qui a choisi la deuxième option et conclu un accord avec une entreprise privée. Les diamants sont extraits dans le cadre d'un arrangement 50-50 avec De Beers (Kojo, 2010). Environ la moitié des exportations de diamants se sont traduites par des recettes publiques en 2007-2008, contre 20 % en moyenne pour les autres pays riches en minéraux. Cette expérience positive s'appuie sur une bonne

gouvernance, une fonction publique compétente et la stabilité politique (Transparency International, 2007). Les retours sur les investissements dans des actifs financiers étrangers, gérés par un fonds spécial, ont été dirigés vers les services sociaux. Le Botswana a constamment consacré plus de 5 % de son PNB à l'éducation depuis le milieu des années 70, ce pourcentage atteignant 8,2 % en 2010. C'est aujourd'hui un des pays les plus riches d'Afrique subsaharienne ; non seulement il a réalisé l'enseignement primaire universel, mais son taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire est de 82 %, soit le double de la moyenne du continent.

Que les gouvernements mettent en place des partenariats ou qu'ils accordent des concessions, il leur faut des capacités considérables pour gérer la relation. Beaucoup de gouvernements sont dans une position de faiblesse pour négocier avec les sociétés privées d'extraction et les sociétés pétrolières (Stiglitz, 2007). En conséquence, leurs recettes sont très inférieures à ce qu'elles pourraient être, comme le montre l'exemple de la Zambie (encadré 2.4). Ces pays manquent une occasion de financer leur propre développement.

En République démocratique du Congo, une enquête parlementaire a estimé qu'en 2008, le gouvernement a perdu 450 millions de dollars EU de recettes du fait d'une combinaison de mauvaise gestion, de corruption et d'imposition insuffisante (Smith et Rosenblum, 2011). Ce montant est supérieur à celui de tout le budget d'éducation et suffisant pour scolariser 7,2 millions d'enfants dans l'enseignement primaire. Même en République-Unie de Tanzanie, qui est plus près de réaliser l'EPT, si les royalties payées par les compagnies exploitant des mines d'or passaient de 3 % comme c'est le cas actuellement aux 5 % recommandés par une commission présidentielle, cela générerait un montant supplémentaire de 12 millions de dollars EU par an de recettes publiques (OSISA *et al.*, 2009). Cette somme couvrirait le coût de la scolarisation dans le primaire de plus de 132000 enfants.

La transparence est une condition préalable de la maximisation des recettes publiques

L'industrie d'extraction des ressources naturelles a été caractérisée par l'opacité, et les détails des contrats conclus entre les États et les compagnies sont souvent gardés secrets (Karl, 2007). Cependant, la communauté internationale a

En 2008, la République démocratique du Congo a perdu des revenus des ressources naturelles qui suffiraient pour scolariser 7,2 millions d'enfants

Encadré 2.4 : Mieux négocier les ressources minérales de la Zambie

La Zambie détient des réserves de cuivre et de cobalt qui sont parmi les plus riches du monde, mais après une réussite initiale dans l'utilisation de cette richesse au service du développement économique et social, elle a connu un exemple grave de malédiction des ressources. En 1970, le Chili, autre grand producteur de cuivre, était quatre fois plus riche que la Zambie en termes de PNB par habitant. En 2010, l'écart s'était encore creusé et le Chili était quinze fois plus riche.

Les cours du cuivre sont restés élevés durant les dix premières années qui ont suivi l'indépendance de la Zambie. Les mines appartenaient à l'État et généraient les deux tiers des recettes publiques. Toutefois, une forte diminution des cours au milieu des années 70 a entraîné une grave crise de la dette, conduisant à la privatisation des mines, sur les conseils du FMI et de la Banque mondiale.

Des accords pour l'essentiel secrets ont offert aux compagnies minières des conditions favorables, telles que des royalties au taux de 0,6 % au lieu des 3 % fixés dans la loi de 1995 sur les mines et les minéraux, et des impôts sur les bénéfices de 25 % au lieu de 35 % pour les autres secteurs. En conséquence, les recettes publiques ont chuté et il est devenu impossible de maintenir les dépenses consacrées aux secteurs sociaux. Alors que le taux

net de scolarisation dans le primaire atteignait 85 % en 1986, il était retombé à 70 % en 1999. Il a été estimé que la Zambie a perdu 63 millions de dollars EU de recettes entre 2002 et 2004, lorsque les cours du cuivre ont remonté, parce qu'elle taxait insuffisamment les activités minières.

Cependant, la situation pourrait changer du tout au tout en Zambie. Après des pressions de la société civile, une nouvelle loi sur les mines et les minéraux, promulguée en 2008, a aidé à faire en sorte que les royalties soient intégralement versées. Les recettes générées par les impôts sur les activités minières ont plus que triplé entre 2009 et 2011, pour atteindre 3,2 % du PNB. De plus, le nouveau gouvernement a doublé le taux des royalties, le portant à 6 % fin 2011. Une partie de ces nouveaux revenus sera affectée à l'éducation, où il reste de nombreux défis à relever. Si le taux net de scolarisation dans le primaire était remonté à 91 % en 2010, il y a encore des problèmes considérables en matière de progression et d'apprentissage. Il faut aussi que le gouvernement démontre un engagement plus fort en faveur de l'éducation : la Zambie n'a consacré que 1,5 % de son PNB à l'éducation en 2010, soit un des pourcentages les plus faibles du monde.

Sources : FMI (2011c) ; OSISA *et al.* (2009) ; England (2011) ; Hart Nurse Ltd. (2011).

récemment demandé des normes de transparence en ce qui concerne l'extraction des ressources et la génération de recettes. La campagne « Publiez ce que vous payez », lancée en 2002, rassemble plus de 230 ONG en vue de faire pression sur les gouvernements et les compagnies pour qu'elles fassent en sorte que leur transactions soient pleinement transparentes et communiquées au public (Karl, 2007). Un an plus tard, l'Initiative de transparence des industries extractives (ITIE) a été lancée. Aujourd'hui, 14 pays respectent totalement sa norme selon laquelle « les entreprises publient les paiements qu'elles effectuent et les gouvernements publient les revenus qu'ils reçoivent », et 22 autres pays ont pris des mesures pour y adhérer (ITIE, 2012).

En 2010, un autre fait majeur est intervenu concernant la transparence des recettes générées par les ressources naturelles : le Dodd-Frank Wall Street Reform and Consumer Protection Act (loi Dodd-Frank sur la réforme de Wall Street et la protection des consommateurs) a obligé les

compagnies minières basées aux États-Unis à publier leurs paiements d'impôts et de recettes. Bien que les détails restent à déterminer et que la résistance des industries concernées soit forte, cette loi pourrait créer un précédent (Ayogo et Lewis, 2011). La Commission européenne a récemment emboîté le pas, publiant un projet de directive qui obligerait les compagnies listées se livrant à l'extraction de ressources naturelles à divulguer leurs paiements aux gouvernements (Revenue Watch Institute, 2011).

La transparence est un puissant instrument pour aider à transformer la malédiction des ressources en bénédiction. Les ressources naturelles du Libéria, notamment le minerai de fer, les diamants, l'or, le bois et le caoutchouc, ont été au centre des quatorze années de guerre civile qu'a connues le pays, et qui l'ont laissé avec certains des indicateurs de l'éducation les plus bas dans le monde. À la fin de la guerre, en 2003, le taux net de scolarisation dans le primaire n'atteignait que 35 % (UNESCO, 2011c). Après les élections de 2005, un des premiers

Les ressources naturelles du Libéria ont été au cœur de ses 14 années de guerre civile

actes du nouveau gouvernement a été de promettre d'assurer la transparence dans la gestion des recettes générées par les ressources naturelles, en tant que moyen de promouvoir la croissance, le développement et la réconciliation nationale (ITIE, 2009). Le pays participe à l'ITIE depuis 2006. La transparence n'aide pas seulement à promouvoir la légitimité du gouvernement ; elle garantit également que les fonds provenant des ressources naturelles sont utilisés pour renforcer l'éducation et les autres secteurs sociaux.

Investir les revenus des ressources naturelles pour les générations futures

Il est largement admis qu'il faut utiliser sagement les recettes générées par les ressources naturelles, soit en les épargnant, soit en les investissant au bénéfice des générations futures. L'éducation est un ingrédient essentiel d'un développement économique et social équitable à long terme ; il faut donc aussi utiliser les revenus des ressources naturelles pour financer l'éducation – que ce soit pour construire des infrastructures ou pour payer les traitements des enseignants.

Pour les pays qui en sont encore aux phases initiales du développement économique, des investissements ciblés dans les secteurs qui promeuvent la croissance et le développement à

long terme, dont l'éducation, offrent des retours sur investissement élevés. Investir dans une main-d'œuvre qualifiée, par exemple, peut aider à diversifier l'économie (Collier *et al.*, 2009 ; Sachs, 2007).

Des mécanismes juridiques ou institutionnels peuvent se révéler nécessaires pour prévenir la corruption et faire en sorte qu'une part importante des revenus des ressources naturelles soit consacrée à l'éducation. Les recettes générées par les ressources naturelles peuvent être versées à un fonds spécial et affectées à des fins spécifiques. Le cadre juridique du Ghana pour sa gestion des nouveaux revenus pétroliers comprend une disposition selon laquelle 70 % des dépenses doivent aller aux secteurs prioritaires (Ministère des finances et de la planification économique du Ghana, 2010).

Il faut aussi que les gouvernements démontrent plus généralement un engagement en faveur de l'éducation. Le Botswana, par exemple, a adopté en 1994 un Indice de soutenabilité budgétaire, formule qui oriente une partie de ses recettes générées par les minéraux vers la santé et l'éducation (Lange et Wright, 2002). L'existence d'un mécanisme institutionnel ne suffit néanmoins pas à garantir que les recettes seront utilisées pour l'éducation, comme le montre l'expérience du Tchad (encadré 2.5).

Le Botswana a adopté en 1994 une formule qui oriente les recettes générées par les minéraux vers la santé et l'éducation

Encadré 2.5 : L'échec de la loi tchadienne sur la gestion des recettes pétrolières

Initialement adoptée pour garantir que les recettes pétrolières seraient utilisées pour améliorer les services sociaux, la loi tchadienne sur la gestion des recettes pétrolières a en fait été démantelée par le gouvernement. La loi, promulguée en janvier 1999, était une condition que le pays devait remplir pour recevoir une aide financière de la Banque mondiale en vue de la construction d'un oléoduc vers le Cameroun.

Le texte initial de la loi disposait que sur les recettes totales, un pourcentage de 10 % serait économisé et que sur le solde, 5 % irait à la région productrice, 15 % aux dépenses publiques générales et 80 % aux « secteurs prioritaires », dont l'éducation. Cependant, un amendement de 2006 a réaffecté l'élément épargne aux « secteurs prioritaires » dont la définition a été étendue à la sécurité. Le gouvernement, qui était sous la pression d'une insurrection de forces rebelles, a réorienté les

dépenses publiques vers des fins militaires. La part des dépenses militaires dans le PNB hors pétrole est passée de 2 % en 2005 à plus de 14 % en 2009. Selon la Stratégie nationale de réduction de la pauvreté, l'éducation était censée recevoir 21 % du budget en 2004-2007 mais elle n'en a reçu que 13 %.

La richesse pétrolière du Tchad aurait pu aider un système éducatif qui ne fonctionne pas : seulement un élève sur trois parvient en dernière année du primaire et seulement 45 % des hommes et 24 % des femmes étaient alphabètes en 2010. L'expérience tchadienne montre que même les dispositions juridiques exigeant que les revenus des ressources naturelles soient consacrés aux secteurs prioritaires ne peuvent garantir que l'éducation en reçoive une part suffisante.

Sources : Frank et Guesnet (2006) ; FMI (2011a) ; Independent Evaluation Group (2009) ; Banque mondiale (2011e).

CHAPITRE 2

Plusieurs pays pourraient réaliser l'EPU au moyen des revenus des ressources naturelles

Proposant une autre approche visant à minimiser les possibilités de corruption, certains commentateurs recommandent que les pays distribuent directement les nouvelles richesses des ressources naturelles aux citoyens sous la forme de transferts en espèces au lieu de les dépenser via les budgets publics pour construire des écoles, des hôpitaux ou des routes. Cette idée de transformer le pétrole en espèces comporte de nombreux attraits étant donné qu'elle est fondée sur l'expérience positive des transferts en espèces dans la lutte contre la pauvreté, ainsi que sur la possibilité qu'elle pourrait aider à atténuer la malédiction des ressources. Le transfert direct des ressources aux citoyens, fait-on valoir, les incite davantage à demander des comptes à leurs gouvernements. L'Alaska, aux États-Unis, est un exemple d'une telle approche ; son gouvernement adresse chaque année à chaque personne habitant l'État un chèque fondé sur les recettes pétrolières. Les paiements représentent 3 à 6 % du revenu des ménages (Moss, 2011 ; Segal, 2010).

Cependant, cette approche a ses inconvénients. Contrairement aux transferts d'espèces sous conditions dans des pays comme le Brésil et le Mexique, qui ciblent les ménages pauvres et ont contribué à améliorer les résultats éducatifs, l'idée de transformer le pétrole en espèces n'intègre pas l'élément de redistribution des approches qui ont réussi à cibler la pauvreté. De plus, là où l'offre de services publics est inadéquate, il se peut que le transfert direct aux citoyens de la plupart ou de toutes les recettes provenant des ressources naturelles n'améliore pas les résultats éducatifs des plus démunis. Dans de nombreux pays, il faut renforcer le système éducatif dans son ensemble : il faut construire des écoles et aussi former et rémunérer convenablement les enseignants. Les transferts en espèces ont plus de chances d'être efficaces quand ils sont accompagnés d'améliorations des services éducatifs. Les résultats impressionnants obtenus par le Brésil en matière d'élargissement de l'accès à l'éducation et d'amélioration de l'apprentissage le montrent. Sa réussite a été rendue possible par la combinaison des transferts en espèces sous conditions et d'une distribution équitable des ressources publiques : le programme Bolsa Familia transfère 1 à 2 % du revenu national brut à 12 millions des ménages les plus pauvres, permettant de plus grands investissements dans la construction d'écoles et la rémunération des enseignants (Bruns *et al.*, 2012 ; UNESCO, 2010b).

Saisir l'occasion : les revenus des ressources naturelles peuvent financer l'éducation

Plusieurs des pays qui sont les plus éloignés de la réalisation des objectifs de l'EPT sont riches en ressources naturelles mais n'ont pas réussi à générer des recettes suffisantes, n'ont pas géré ces recettes de manière efficiente ou ne les ont pas investies dans des secteurs productifs comme l'éducation. Toutefois, la découverte de ressources naturelles devrait se développer considérablement au cours des décennies à venir dans certaines régions, dont l'Afrique subsaharienne (Barma *et al.*, 2012). Plusieurs pays qui ont récemment découvert du pétrole ou des minéraux vont s'ajouter à la liste des pays riches en ressources.

Le tableau 2.4 dresse la liste des pays à revenu faible ou moyen présentant des taux d'alphabétisme des jeunes inférieurs à 90 % qui sont tributaires des ressources naturelles ou ont récemment découvert du pétrole, du gaz ou des minéraux. Il montre le potentiel considérable des revenus des ressources naturelles pour ce qui est de financer l'éducation et d'élargir l'accès à l'enseignement primaire et secondaire. Le scénario est fondé sur deux hypothèses.

Premièrement, il est présumé que les gouvernements maximisent le montant des recettes générées par les ressources naturelles (mesuré par le rapport entre ces recettes et le volume des exportations). Ainsi, les pays riches en minéraux transformeraient 30 % de leurs recettes d'exportation de produits miniers en recettes publiques. En moyenne, les pays riches en minéraux retiennent autour de 20 %, bien que la Mauritanie ait atteint 30 % et le Botswana et la Mongolie dépassé les 50 %. Pour les pays riches en pétrole, le scénario conduirait tous les pays à atteindre la moyenne actuelle de 75 % des exportations pétrolières transformées en recettes publiques⁴. Les recettes publiques tirées du pétrole tendent à être supérieures parce qu'il est plus facile à quantifier et à taxer que les minerais, il nécessite des investissements initiaux moins importants et une bonne part de la production pétrolière mondiale est assurée par des sociétés

4. Ces pourcentages sont une moyenne pour 2007-2008. Ils sont fondés sur les données relatives aux exportations de ressources naturelles provenant des examens menés par le FMI au titre de l'article IV, des données sur les recettes provenant des examens menés par le FMI au titre de l'article IV et/ou des rapports de l'ITIE.

Faire de la « malédiction des ressources » une bénédiction pour l'éducation

Tableau 2.4 : De nombreux pays riches en ressources naturelles pourraient réaliser l'Éducation pour tous s'ils accroissaient les recettes collectées et mettaient davantage l'accent sur l'éducation

Pays	Pays touché par un conflit ¹	Situation actuelle					Potentiel		
		Taux d'alphabétisme des jeunes 2005-2010	Éducation en % des dépenses publiques totales 2010	Revenus des ressources naturelles		Fonds supplémentaires pour l'éducation pouvant être tirés des revenus des ressources naturelles ² Millions de dollars EU	Enfants non scolarisés qui pourraient être financés par les revenus des ressources naturelles ³		
				% des exportations de ressources naturelles 2007-08	% des recettes publiques totales 2007-08		Nombre (milliers) ⁴	%	
Pays tributaire des ressources naturelles									
Pétrole et gaz									
<i>Iraq</i>	Oui	83	...	111	89	...	...	...
<i>Angola</i>	Oui	73	9	54	81	2 245	493	100	
<i>Yémen</i>	Oui	85	16	77	72	...	...	...
<i>Nigéria</i>	Oui	72	...	72	79	457	2 374	23	
<i>Congo</i>	Non	80	...	54	83	271	56	100	
<i>Tchad</i>	Oui	47	10	41	72	247	1 895	...	
<i>Cameroun</i>	Non	83	18	39	34	203	179	100	
Minéraux									
<i>R. D. Congo</i>	Oui	65	9	8	20	223	3 620	...	
<i>Zambie</i>	Non	74	...	8	10	159	184	100	
<i>Papouasie-N.-G.</i>	Non	68	...	24	37	49	334	...	
<i>Guinée</i>	Oui	63	19	11	22	45	355	100	
<i>Mauritanie</i>	Non	68	15	30	25	...	...	...
<i>Sierra Leone</i>	Oui	59	18	4	2	11	97	...	
<i>Libéria</i>	Oui	77	12	...	15	...	...	...
Gisements récemment découverts⁵									
Pétrole et gaz									
<i>Soudan du Sud</i>	Oui	37	...	...	...	762	3 876	...
<i>Ouganda</i>	Oui	87	15	...	...	450	623	100
Minéraux									
<i>Afghanistan</i>	Oui	...	...	...	...	120	1 786	...
<i>R.-U. Tanzanie</i>	Non	77	18	...	...	130	137	100
<i>RDP lao</i>	Non	84	13	...	...	95	23	100
<i>Burkina Faso</i>	Non	39	21	...	...	82	596	58
<i>Malawi</i>	Non	87	15	...	...	12	62	100
Les deux									
<i>Ghana</i>	Non	81	24	...	...	692	567	100
<i>Niger</i>	No	37	17	...	...	92	916	91

Notes : les pays figurant dans le tableau sont ceux où le taux d'alphabétisme des jeunes est inférieur à 90 %. Le Cambodge, la Côte d'Ivoire, Madagascar et le Mali vont aussi développer l'extraction des ressources naturelles dans les années à venir, mais le volume potentiel des exportations n'est pas encore connu. Les pays dont les noms figurent en italiques sont les dix-sept inclus dans le chiffre global utilisé dans le texte.

1. Selon la liste des pays touchés par un conflit établie pour le *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2011*.

2. Les « Fonds supplémentaires pour l'éducation pouvant être tirés des revenus des ressources naturelles » sont fondés sur les hypothèses suivantes : (a) les gouvernements portent la part des recettes générées par les ressources naturelles à 30 % pour les pays riches en minéraux et à 75 % pour les pays riches en pétrole et en gaz, et (b) les gouvernements consacrent à l'éducation 20 % des recettes supplémentaires (c'est-à-dire au-dessus de ce qui est déjà perçu). Comme l'Iraq et le Yémen tirent déjà plus de 75 % des exportations de pétrole et la Mauritanie 30 % des exportations de minéraux, il n'y a pas de fonds supplémentaires pour l'éducation.

3. Les coûts unitaires par élève ont été calculés pour les écoles du primaire et du premier cycle du secondaire sur la base des évaluations de l'EPDC et de l'UNESCO (2009) (incluant donc les améliorations de la qualité) ou des coûts unitaires réels tels qu'indiqués dans les tableaux statistiques du présent *Rapport*. Pour les pays où il n'y avait pas de données disponibles, on a utilisé une moyenne du groupe de revenu.

4. Pour les pays disposant de données, le nombre potentiel d'élèves qui pourraient être financés a été plafonné au nombre d'enfants non scolarisés existant, avec un reliquat de fonds dans de nombreux cas. Pour les pays dépourvus de chiffres sur les enfants non scolarisés, le nombre total d'enfants qui pourraient être financés figure en italiques. Ce chiffre ne signifie pas qu'il y a nécessairement autant d'enfants non scolarisés.

5. Pour les pays où des gisements ont été récemment découverts, une moyenne annuelle sur la période 2010-2015 des projections actuelles du FMI sur les recettes générées par les exportations de ressources naturelles a été utilisée pour calculer le potentiel de financement de l'éducation.

Sources : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012)* fondés sur les examens menés par le FMI en vertu de l'article IV et sur EPDC et UNESCO (2009); annexe, tableaux statistiques 2 et 9.

CHAPITRE 2

98 % des recettes du Soudan du Sud proviennent du pétrole, ce qui laisse ce pays très exposé aux fluctuations des cours

nationales [Barma *et al.*, 2012]. Deuxièmement, le scénario présume que les pays affectent 20 % de ces nouvelles ressources à l'éducation. Les pays à revenu faible ou moyen consacrent en moyenne 16 % de leur budget à l'éducation.

Les gains potentiels pour l'éducation sont énormes. Plusieurs pays, dont la République démocratique populaire lao, le Malawi, l'Ouganda et la Zambie pourraient réaliser l'enseignement primaire universel sans plus avoir besoin de l'aide des donateurs. Dans un groupe de 17 pays où il serait possible de collecter des recettes supplémentaires, les ressources naturelles pourraient financer la scolarisation de 86 % des

12 millions d'enfants non scolarisés et de 42 % des 9 millions d'adolescents non scolarisés.

Si le potentiel est considérable, les défis ne le sont pas moins. Certains pays riches en minéraux tels que la République démocratique du Congo, la Sierra Leone et la Zambie perçoivent moins de 10 % du produit des exportations sous forme de recettes publiques. Ils continuent d'éprouver des difficultés avec la première étape : négocier avec les compagnies extractives. Le Nigéria, en revanche, prélève déjà 72 % du produit des exportations pétrolières sous forme de recettes publiques, ce qui veut dire que les fonds supplémentaires pour l'éducation dont

Encadré 2.6 : Les richesses naturelles du Ghana : une nouvelle source de financement de l'éducation

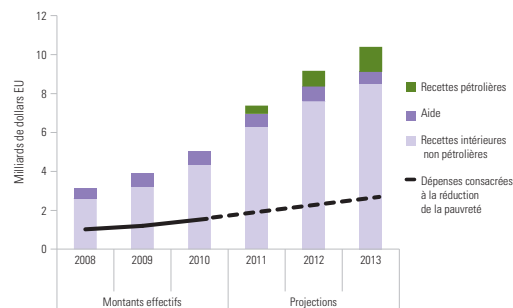
Le bon bilan du Ghana en matière de gouvernance et de développement autorise un optimisme prudent quant à la manière dont il gèrera ses richesses pétrolières récemment découvertes pour réduire la pauvreté. Dans les années à venir, les recettes pétrolières devraient représenter une part plus grande des recettes publiques que l'aide.

Les recettes pétrolières ont commencé à affluer dans les coffres du gouvernement en 2011, et le Petroleum Revenue Management Act (Loi sur la gestion des recettes pétrolières) a été adopté en avril de cette année. La Loi stipule que 50 à 70 % des recettes pétrolières seront dépensées dans le cadre du budget ordinaire, un minimum de 70 % allant à douze secteurs prioritaires, dont le développement des ressources humaines et l'éducation. Les 30 à 50 % restants seront versés à un fonds patrimonial (fonds d'épargne) et à un fonds de stabilisation. La transparence sera garantie par le respect des principes de l'ITIE et l'adhésion à un cadre solide de responsabilisation publique. Les rapports sur les recettes seront publiés dans la presse nationale et les fonds pétroliers feront l'objet d'audits externes annuels.

Le Ghana va utiliser à la fois ses recettes pétrolières et ses recettes non pétrolières pour doubler les dépenses consacrées à la réduction de la pauvreté entre 2009 et 2013, ce qui a des chances de bénéficier à l'éducation et aux autres secteurs sociaux. Les nouvelles richesses pétrolières seront complétées par une augmentation des recettes perçues sur les richesses existantes du pays en or, avec des impôts sur les sociétés extractives appelés à

Figure 2.8 : L'augmentation des recettes du Ghana va stimuler les dépenses consacrées à la réduction de la pauvreté

Recettes publiques et dépenses consacrées à la réduction de la pauvreté, montants effectifs et projections, 2008 à 2013



Source : FMI (2012a).

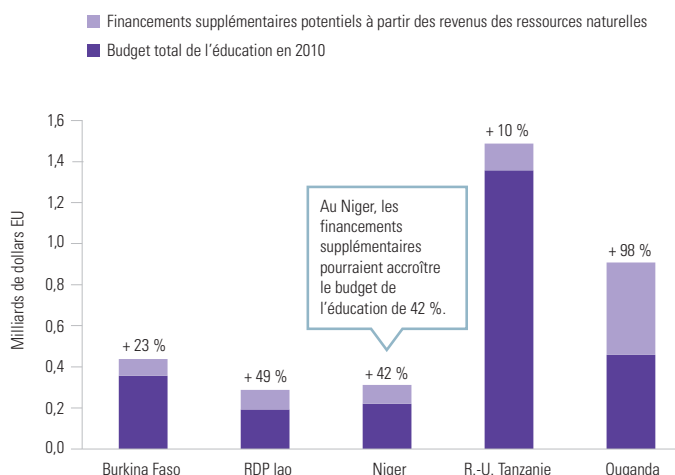
passer de 25 à 35 % et un nouvel impôt de 10 % sur les profits exceptionnels.

Si le Ghana devait maximiser les recettes générées par ses richesses en pétrole et en minéraux comme indiqué dans le tableau 2.4, le budget d'éducation pourrait augmenter de 43 % et tous les enfants et adolescents actuellement non scolarisés pourraient avoir accès à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire.

Sources : FMI (2012a) ; Ministère des finances et de la planification économique du Ghana (2010).

Figure 2.9 : Les revenus des ressources naturelles pourraient accroître significativement les budgets de l'éducation

Financement supplémentaire que pourrait dégager la maximisation des revenus des ressources naturelles par rapport au budget total de l'éducation pour 2010, choix de pays, en milliards de dollars EU



Note : par hypothèse, la maximisation des revenus des ressources naturelles se déroule en deux étapes : (i) augmentation de la part des recettes issues de l'exportation de ressources naturelles, portée à 30 % pour les minéraux et 75 % pour le pétrole; (ii) affectation de 20 % de ces recettes supplémentaires à l'éducation.

Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012)* à partir de la base de données de l'ISU et des études menées au titre de l'article IV du FMI.

il est question dans le scénario présenté ici ne permettraient d'envoyer à l'école primaire que 23 % des 10,5 millions d'enfants non scolarisés. Dans ce cas, le défi est de mieux gérer, distribuer et utiliser les recettes et de veiller à ce que l'éducation soit au premier rang des priorités du gouvernement.

Dans d'autres pays, la richesse en pétrole représente un grand potentiel pour construire un système éducatif mais l'insuffisance des capacités peut constituer un obstacle. Le Soudan du Sud est devenu indépendant en 2011 et il est déjà riche en ressources naturelles puisqu'il détient la plus grande partie du pétrole de l'ancien Soudan. Cependant, les capacités sont faibles et le système éducatif a été dans une large mesure détruit par des décennies de guerre. Il y a plus d'un million d'enfants non scolarisés et des pénuries massives d'enseignants qualifiés, et une action majeure de construction d'écoles est nécessaire (UNESCO, 2011b). Dans le cadre de l'Accord de paix global de 2005, les recettes pétrolières étaient partagées également entre le nord et le sud, mais il est permis de se demander comment se fera la répartition maintenant que le sud est

un État indépendant, vu que les conditions sont encore en cours de négociation (FMI, 2011b). Si la part convenue devait être maintenue, le Soudan du Sud pourrait en principe disposer de revenus suffisants pour scolariser à l'école primaire tous les enfants ayant l'âge approprié. Le défi à relever sera d'accroître progressivement la capacité du système éducatif, de gérer avec efficacité les revenus pétroliers et de rechercher une économie plus diversifiée, moins tributaire du pétrole. Le gouvernement tire 98 % de ses recettes du pétrole, ce qui le laisse très exposé au risque de chutes des cours mondiaux comme celles qui ont été enregistrées lors de la crise financière mondiale de 2008-2009 (FMI, 2011b).

Les pays qui ont découvert récemment des richesses en ressources naturelles sont idéalement placés pour relever ces défis, étant donné qu'ils peuvent tirer les enseignements de l'expérience des autres pays et développer considérablement l'accès à l'enseignement primaire et secondaire. Dans des pays comme le Ghana, les nouvelles découvertes de pétrole pourraient compléter la richesse en minéraux et financer des dépenses supplémentaires pour le développement (encadré 2.6). Le boom des

Les promoteurs de l'éducation devraient plaider pour que les revenus des ressources naturelles soient consacrés à l'éducation

CHAPITRE 2

industries extractives se manifeste partout dans le monde, et les opportunités sont importantes (figure 2.9) :

- En République démocratique populaire lao, les recettes générées par l'extraction de cuivre et d'or seront deux fois plus substantielles en 2012 qu'en 2011, ce qui pourrait doubler le budget d'éducation.
- Au Niger, l'extraction de pétrole et d'uranium devrait s'accroître massivement entre 2011 et 2016. La maximisation des recettes publiques pourrait permettre d'envoyer à l'école primaire neuf enfants non scolarisés sur dix.
- En Ouganda, à la suite des récentes découvertes de pétrole, le budget total du gouvernement devrait quasiment doubler en 2016. Cela pourrait entraîner un doublement du budget d'éducation et permettre de scolariser dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire tous les enfants ayant l'âge approprié.

Conclusion

Le potentiel des revenus des ressources naturelles pour financer la réalisation de l'EPT et des autres objectifs de développement est énorme. Avec l'augmentation des cours des produits de base et l'apparition de nouvelles possibilités d'exploration et d'extraction, les pays en développement – au premier rang desquels les pays d'Afrique subsaharienne – pourraient mobiliser des montants dépassant de loin ceux qu'ils reçoivent actuellement des donateurs d'aide.

Pour les 17 pays disposant de données, le total des fonds supplémentaires pour l'éducation générés par les revenus des ressources naturelles pourrait atteindre 5 milliards de dollars EU par an. Cela équivaut à deux fois et demie le montant que ces pays ont reçu sous forme d'aide à l'éducation en 2010. Veiller à ce que les pays riches en ressources naturelles « anciens » et « nouveaux » maximisent les recettes qu'ils tirent des activités extractives, veiller à ce que les fonds soient gérés avec efficacité et transparence, et veiller à ce qu'une bonne part soit consacrée à l'éducation devraient être des préoccupations centrales des acteurs de l'EPT : organisations internationales, groupes nationaux et internationaux de la société civile, donateurs et gouvernements.

Pour encourager l'utilisation équitable et productive des revenus des ressources naturelles, les promoteurs de l'éducation devraient se concentrer sur trois fronts. D'abord, ils devraient appuyer l'ITIE et les autres mesures favorisant la transparence et la taxation équitable, en insistant auprès de tous les gouvernements pour qu'ils se conforment à leurs normes. Ensuite, ils devraient participer aux débats nationaux sur l'utilisation des revenus des ressources naturelles, et plaider pour l'éducation en tant qu'investissement à long terme essentiel pour diversifier l'économie et éviter la malédiction des ressources. Enfin, chaque pays devrait explorer les options garantissant que ces revenus soient bien dépensés en faveur de l'éducation.

Priorité stratégique : Mobiliser le potentiel des organisations privées

Compte tenu du besoin aigu de ressources pour soutenir l'Éducation pour tous et des sombres perspectives qui se dessinent pour ce qui est de voir l'aide internationale combler ce déficit, les organisations privées apparaissent de plus en plus comme une source potentielle de financement. Les fondations privées et les entreprises participent à l'éducation selon de multiples modalités et avec des motivations très différentes, allant de la philanthropie altruiste à l'investissement intéressé. Elles apportent chaque année des centaines de millions de dollars EU à l'éducation dans les pays en développement, mais le manque de transparence et de responsabilisation limite les éléments d'information concernant l'ampleur et l'efficacité de ce soutien à l'éducation.

Selon une analyse effectuée pour le présent *Rapport* à partir d'informations publiquement accessibles provenant des plus grandes fondations et entreprises privées basées dans les pays riches, ces organisations apportent un montant estimé à 683 millions de dollars EU par an pour financer l'éducation dans les pays en développement⁵. Bien que ce soit une goutte dans l'océan des budgets nationaux d'éducation, équivalant à seulement 5 % de l'aide des pays donateurs qui font partie du CAD de l'OCDE, les contributions privées pourraient servir de catalyseurs de l'innovation, promouvoir la réforme des politiques et répondre aux besoins éducatifs des populations marginalisées.

Les organisations privées pourraient faire bien davantage pour mettre en œuvre ce potentiel, non seulement en augmentant spectaculairement leurs financements, mais aussi en mieux alignant leurs activités sur les objectifs de l'EPT et en mettant en place des partenariats plus efficaces avec la communauté de l'EPT – gouvernements nationaux, groupes de la société civile et autres donateurs.

Dresser la carte des contributions des organisations privées à l'éducation dans le monde

Les deux grandes catégories d'organisations privées qui soutiennent des activités en rapport avec l'EPT, à savoir les fondations et les entreprises, sont influencées par des objectifs différents et opèrent selon des modalités différentes (encadré 2.7).

Le manque d'informations comparables fait qu'il est difficile de mesurer leur contribution totale.

Selon une estimation, les contributions privées à tous les secteurs provenant des pays membres du CAD de l'OCDE ont représenté plus de 50 milliards de dollars EU en 2008-2010⁶, contre environ 120 milliards de dollars EU pour l'aide publique au développement (APD) fournie par les gouvernements (Center for Global Prosperity, 2012). Ces chiffres semblent impressionnants mais l'éducation bénéficie très peu de cette aide. Les fondations des États-Unis, par exemple, attribuent environ 8 % de leurs dons à l'éducation, contre 53 % pour la santé. Jusqu'à 90 % des contributions d'entreprises proviennent d'entreprises pharmaceutiques (Center for Global Prosperity, 2012).

Les contributions à l'éducation sont très diverses du point de vue de leur forme et de leur ampleur. Un examen effectué pour le présent *Rapport* a identifié des dépenses se montant à 683 millions de dollars EU venant de fondations et d'entreprises clés basées dans les pays membres du CAD, consacrées à des activités se rapportant spécifiquement à l'éducation dans les pays en développement.

Les financements provenant des fondations sont modestes par rapport à l'aide publique

Sur les 30 fondations philanthropiques étudiées, 19 fournissent sur leurs programmes des informations publiquement accessibles qui permettent d'identifier leurs contributions à l'éducation dans les pays en développement. Le total de ces

Les contributions des organisations privées représentent 5 % de l'aide à l'éducation

5. Cette section emprunte beaucoup d'éléments à van Fleet (2012), qui inclut la liste complète des organisations étudiées.

6. Cette estimation comprend les contributions des fondations, des entreprises, des associations, des organisations religieuses et des institutions académiques.

Encadré 2.7 : Les multiples visages des contributions privées à l'éducation

Les débats sur les contributions des organisations privées à l'éducation dans le monde mélangent souvent des types très différents d'implication. La motivation de l'engagement des fondations et des entreprises peut être située sur un continuum allant de la philanthropie à l'intérêt égoïste, en passant par la responsabilité sociale des entreprises (figure 2.10).

Fondations. Les activités des fondations philanthropiques sont généralement les plus comparables à l'aide des donateurs du CAD. Certaines des fondations qui contribuent à l'éducation, comme la Fondation William et Flora Hewlett, reposent sur la richesse personnelle. Leurs activités ne sont en général pas directement liées à des objectifs entrepreneuriaux. D'autres, comme la Fondation MasterCard, sont établies par une entreprise mais opèrent hors de tout contrôle de l'entreprise et ont leurs propres programmes, distincts de tous les intérêts commerciaux. Elles gèrent rarement leurs propres projets mais confient leurs fonds à d'autres organisations, le plus souvent des ONG locales ou internationales. Certaines mènent aussi des activités de plaidoyer visant à influencer les politiques.

Entreprises. L'implication des entreprises est très variable pour ce qui est de l'étroitesse des liens avec leurs activités commerciales de base. On peut les répartir en trois grandes sous-catégories. Premièrement, certaines entreprises apportent des contributions à l'éducation dans les pays en développement sous la forme de dons à des ONG ou des organisations internationales, sous-catégorie désignée ici sous l'appellation de « dons ». C'est la sous-catégorie qui se rapproche le plus des motivations philanthropiques. Environ 78 % des 500 entreprises américaines recensées par Fortune qui ont apporté des

contributions à l'éducation ont acheminé au moins certaines d'entre elles par l'intermédiaire d'ONG internationales. L'intégralité de la contribution de 13 millions de dollars EU d'ING à l'éducation dans le monde a été consacrée à un partenariat avec l'UNICEF. D'autres entreprises, comme Nike, acheminent leurs contributions au moyen d'une fondation ou d'un fonds fiduciaire hébergé par la société et dont le conseil d'administration comprend des responsables de l'entreprise.

Deuxièmement, les sociétés ayant des activités dans des pays en développement procèdent à des « investissements sociaux » dans des secteurs tels que l'éducation; il s'agit d'une forme de responsabilité sociale des entreprises. Certaines entreprises, habituellement des sociétés pétrolières ou minières, sont contractuellement obligées par les gouvernements d'investir dans les secteurs sociaux. Par exemple, la Hess Corporation, qui exploite des champs pétrolières en Guinée équatoriale, a versé une contribution de 20 millions de dollars EU sur cinq ans en vue de la réforme du système éducatif, comprenant la construction d'écoles modèles et la formation d'enseignants.

Troisièmement, il se peut que les sociétés fournissent des produits ou une expertise, parfois au titre d'un partenariat avec un gouvernement. Les sociétés opérant dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) ont particulièrement contribué à offrir une formation aux enseignants ou aux élèves. Par exemple, la Cisco Networking Academy est un programme mondial qui forme les élèves à créer et entretenir des réseaux informatiques.

Sources : van Fleet (2011, 2012); ING (2012).

Figure 2.10 : La motivation de l'engagement privé dans l'éducation va de la philanthropie à l'intérêt égoïste

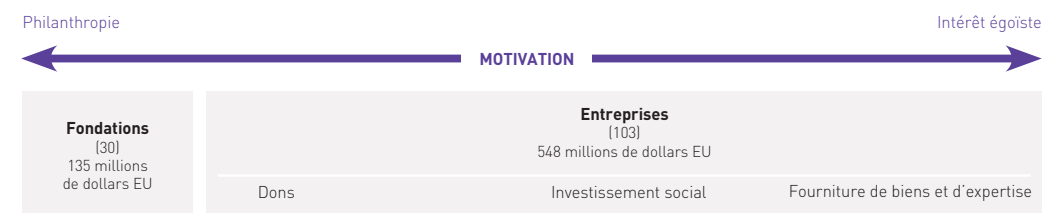
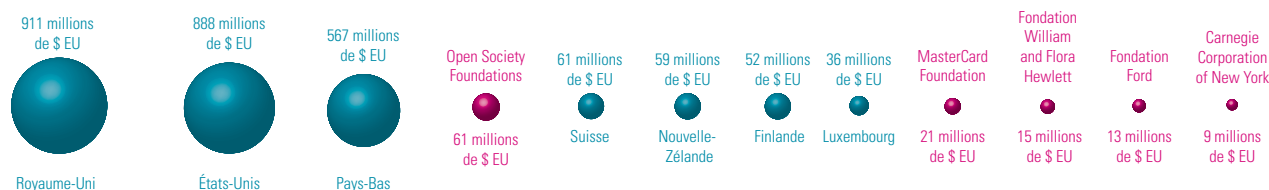


Figure 2.11 : Le financement de l'éducation provenant des fondations les plus importantes est éclipsé par l'aide internationale provenant des donateurs

Contributions destinées à l'éducation provenant des cinq plus grandes fondations et aide totale à l'éducation provenant d'un choix de donateurs publics, 2009-2020 ou année la plus proche disponible



Notes : près des deux tiers de la moyenne annuelle de 15 millions de dollars EU provenant de la Fondation William et Flora Hewlett avaient pour origine la Fondation Bill et Melinda Gates. Dans la plupart des cas, le montant de l'aide à l'éducation dans les pays en développement a été estimé à partir de données agrégées provenant des fondations.

Sources : annexe, tableau relatif à l'aide 2; Carnegie Corporation of New York (2011); Fondation Ford (2011); MasterCard Foundation (2010); Fondation William et Flora Hewlett (2010); van Fleet (2012).

contributions s'établissent à quelque 135 millions de dollars EU par an. Ce chiffre est sans doute une sous-estimation car les informations sur quelques fondations clés, comme par exemple la Fondation Aga Khan, ne sont pas disponibles ou pas suffisamment détaillées.

Parmi les fondations disposant de données, cinq seulement apportent plus de 5 millions de dollars EU par an. Ces cinq représentent 87 % du montant total des contributions des fondations (tableau 2.5). Leurs contributions sont comparables à l'aide à l'éducation de certains des plus petits pays donateurs, comme par exemple le Luxembourg et la Nouvelle-Zélande (figure 2.11).

Parmi les entreprises, les plus gros contributeurs sont les sociétés opérant dans les domaines des TIC et de l'énergie

Les informations publiquement accessibles sur les 100 entreprises générant les plus fortes recettes dans le monde et une enquête de Fortune sur les 500 premières entreprises américaines ont permis d'identifier, aux fins de l'analyse du présent Rapport, 103 entreprises qui contribuent à l'éducation dans les pays en développement. Toutefois, 56 seulement ont fourni des informations financières sur le volume de leurs contributions, parfois à titre confidentiel⁷.

Les contributions de ces entreprises en faveur de l'éducation dans les pays en développement

7. Pour 14 des 103 entreprises identifiées, il a été possible d'estimer les fonds fournis annuellement à l'éducation dans les pays en développement en utilisant les données publiquement accessibles. Quarante-deux autres ont fourni cette information à titre confidentiel ; elle a été utilisée pour estimer le montant global mais les donateurs ne peuvent être identifiés individuellement.

Tableau 2.5 : Fonds fournis par les fondations identifiées comme apportant une aide à l'éducation dans les pays en développement

Contribution annuelle moyenne	Fondations	Part
Plus de 5 milliards de dollars EU	Fondation Ford, Fondation William et Flora Hewlett, Fondation MasterCard, Open Society Foundations, Carnegie Corporation of New York	87 %
Entre 1 et 5 millions de dollars EU	Fondation Michael et Susan Dell, Fondation Kellogg, Fondation MacArthur, Fondation Bernard van Leer	10 %
Moins de 1 million de dollars EU	Fondation Jacob et Hilda Blaustein, Global Fund for Children, Global Fund for Women, International Community Foundation, Unbound Philanthropy, d.o.b. foundation, International Development Exchange, Voxtra, Fondation Roger Federer	3 %
Total		135 millions de dollars EU

Source : van Fleet (2012).

se montent à un total estimé de 548 millions de dollars EU par an. Ce chiffre représente quatre fois le montant identifié comme venant des fondations. Il est attribuable pour l'essentiel à quelques contributeurs : environ 71 % vient de cinq entreprises qui indiquent donner plus de 20 millions de dollars EU par an.

La plupart des entreprises qui donnent plus de 5 millions de dollars EU par an à l'éducation sont des sociétés opérant dans les domaines des TIC ou de l'énergie et leurs activités relèvent des catégories « investissement social » ou « fourniture de biens et de services ». Par exemple, Cisco Systems et Intel indiquent chacune dépenser plus de 10 millions de dollars EU par an pour l'éducation dans les pays en développement, dont une grande partie en nature (tableau 2.6).

Tableau 2.6 : Entreprises dépensant plus de 5 millions de dollars EU par an pour l'éducation (2010 ou année la plus proche)

Entreprise	Secteur	Dépense annuelle (millions de dollars EU)	Dons	Investissement social	Fourniture de biens et d'expertise	Exemples	Où?
Aviva	Assurances	7	X			Street to School (de la rue à l'école) (programme pour les jeunes des villes)	Chine, Inde
Banco Santander	Banque	124	X		X	Réseaux et bourses universitaires (83 %); autres bourses; programmes pour les jeunes	Amérique latine
Cisco Systems	TIC	120	X		X	Cisco Networking Academies (93 %); dons à des organisations	Monde
Citigroup	Banque	5	X			Enseignement secondaire; formation des jeunes	Afrique, Brésil, Inde
Coca-Cola	Alimentation	24	X	X		Dons à des organisations	Monde
ExxonMobil	Pétrole	24		X		Technologie; formation professionnelle des femmes	Pays producteurs de pétrole
Intel	TIC	100	X		X	Formation des enseignants aux TIC; accès aux TIC dans les salles de classe	Monde
Repsol YPF	Pétrole	8		X		Enseignement primaire et secondaire; formation des jeunes	Pays producteurs de pétrole

Note : dans la plupart des cas, il a fallu estimer le montant de l'aide à l'éducation dans les pays en développement en se servant des données globales figurant dans les rapports sur la responsabilité sociale des entreprises.

Sources : Aviva (2011); Banco Santander (2012); Citigroup (2011); ExxonMobil (2011); Intel (2011); van Fleet (2012).

L'alphabétisation des adultes, objectif le plus négligé de l'EPT, est aussi celui qui retient le moins l'attention du secteur privé

Les contributions privées sont rarement alignées sur les objectifs de l'EPT

Les contributions de la plupart des fondations et entreprises ne sont pas stratégiquement coordonnées avec le cadre mondial, plus vaste, de l'EPT. En termes de bénéficiaires, les pays à revenu moyen tendent plus que les pays à faible revenu à susciter l'intérêt de ces donateurs.

Quant aux objectifs de l'EPT, environ 75 % des fondations et 70 % des entreprises étudiées ont indiqué qu'elles aident l'enseignement primaire. Près de la moitié contribuent au renforcement des compétences des jeunes et des adultes, dont un grand programme de la Fondation MasterCard. L'axe des compétences comprend généralement la science, la technologie, la maîtrise financière et l'entrepreneuriat (van Fleet, 2012). Les entreprises qui s'intéressent aux activités associées à l'objectif 3 s'y intéressent probablement parce qu'une main-d'œuvre qualifiée présente un intérêt direct pour répondre à leurs besoins. Certaines, comme la Fondation Nike, portent attention à l'équité entre les sexes et à l'éducation des filles. Quelques-unes accordent une attention particulière à l'éducation de la petite enfance, comme les Open Society Foundations et la Fondation Bernard van

Leer (encadré 2.8). L'alphabétisation des adultes, objectif probablement le plus négligé de l'agenda de l'EPT, semble aussi être celui qui retient le moins l'attention des organisations privées. Seulement 18 % des fondations indiquent fournir une aide dans ce domaine.

Il est difficile, à partir de ces informations, de déterminer quel montant est disponible pour chaque objectif, puisque les données fournies par les fondations et les entreprises ne sont pas ventilées de cette manière. Cependant, en termes de volume des fonds, l'enseignement supérieur paraît bénéficier d'une plus grande attention que l'ensemble des objectifs de l'EPT. Deux des fondations qui donnent le plus d'argent pour l'éducation (Carnegie Corporation of New York et Fondation Ford) et l'entreprise qui en donne le plus (Banco Santander) ont en 2010 affecté plus de 80 % de leurs dons aux pays en développement au financement de bourses et d'une aide aux établissements d'enseignement supérieur. Si l'enseignement supérieur a certainement besoin de plus de fonds, le fait que beaucoup d'enfants et de jeunes pauvres n'achèvent même pas leur scolarité primaire signifie que ces investissements ne sont pas suffisamment ciblés sur les défavorisés.

Les fondations tendent à concentrer leurs efforts sur les pays les plus démunis, tandis que les entreprises dépensent généralement leur aide dans les régions revêtant pour elles une importance stratégique. Les bénéficiaires les plus fréquents des contributions à l'éducation du secteur des TIC sont l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Chine, l'Inde et le Mexique (van Fleet, 2011).

Intérêts privés et politique publique : une trop grande intimité ?

Au cours de la dernière décennie, les donateurs d'aide ont amélioré l'efficacité de l'aide en travaillant à renforcer les systèmes publics, mais cette approche n'est pas répandue parmi les organisations privées, en particulier les entreprises, qui apportent le plus de ressources.

Le travail de certaines fondations nationales montre qu'elles peuvent aider les efforts plus généraux des gouvernements dans le domaine de l'éducation en ayant un grand impact. En Inde, Azim Premji, président de Wipro, une des plus grandes entreprises du secteur des TIC en Inde, a transféré des actions de sa société d'une valeur de 2 milliards de dollars EU pour créer la Fondation Azim Premji, qui vise à améliorer la qualité du système public d'éducation. Au cours des dix dernières années, indique la Fondation, celle-ci a atteint 2,5 millions d'enfants de 20 000 écoles dans treize États de l'Inde (Fondation Azim Premji, 2012 ; Bajaj, 2011 ; The Times of India, 2010 ; van Fleet, 2012).

Certaines entreprises peuvent apporter quelque chose de vraiment utile aux systèmes éducatifs même si cela sert directement leurs stratégies commerciales. Cela est particulièrement vrai dans le cas des sociétés du secteur des TIC. Un exemple concerne le projet de recherche Évaluation et enseignement des compétences pour le XXI^e siècle. Dans le cadre de cette initiative, Cisco, Intel et Microsoft ont fourni des idées sur la manière de mettre en place l'évaluation des compétences en matière de TIC dans le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (van Fleet, 2012). Intel reconnaît que sa réussite en tant qu'entreprise dépend de « l'accès des jeunes à une éducation de qualité et à la technologie » (Intel, 2011, p. 16). Même si ces activités représentent une valeur ajoutée, il faut qu'elles soient soumises à examen. En Égypte, où le programme Intel

Encadré 2.8 : Mobiliser les ressources privées pour améliorer la qualité de l'éducation

Les fondations peuvent, par des dons stratégiquement ciblés, réussir à influencer plus largement les débats sur les politiques d'éducation.

Depuis 2008, la Fondation William et Flora Hewlett a, avec le soutien de la Fondation Bill & Melinda Gates, mis au point l'initiative sur une éducation de qualité dans les pays en développement, ciblée sur le Ghana, l'Inde, le Kenya, le Mali, l'Ouganda, le Sénégal et la République-Unie de Tanzanie.

Un des domaines sur lesquels l'initiative met l'accent est la production de données sur les résultats d'apprentissage dans les pays en développement. Par exemple, en Inde, la Fondation donne des fonds à Pratham pour aider cette ONG à mener à bien son rapport annuel sur l'état de l'éducation, qui est dans le monde la plus grande enquête non gouvernementale sur les ménages collectant des données sur les résultats d'apprentissage des élèves de l'école primaire. En Afrique de l'Est, l'initiative aide Uwezo, qui a adapté à la région l'enquête de Pratham.

L'information sur les résultats de ces évaluations a contribué à promouvoir le débat national sur la qualité de l'éducation dans les pays concernés. Alors que l'investissement nécessité par l'initiative est modeste, il met en lumière le rôle potentiellement innovant de la philanthropie dans l'amélioration de l'apprentissage et comme catalyseur du dialogue sur les politiques.

Source : van Fleet (2012).

Teach travaille avec le Ministère de l'éducation, les enseignants doivent suivre Intel Teach ou un cours d'informatique équivalent pour bénéficier d'une promotion (Intel, 2011).

Cet examen n'est pas facile à effectuer, car les organisations privées ne sont pas soumises au même niveau de responsabilisation que les gouvernements ou les donateurs d'aide. Et il y a un risque qu'elles puissent exercer une influence indue sur la politique d'éducation. Pearson a annoncé en juillet 2012 le lancement du Pearson Affordable Learning Fund doté de 15 millions de dollars EU à investir dans des sociétés privées cherchant à identifier des moyens abordables d'améliorer les résultats d'apprentissage. Le premier investissement du fonds est une prise de participation dans les Omega Schools, chaîne privée d'écoles à but lucratif au Ghana. Il fait suite à l'investissement de Pearson en 2010 dans les Bridge International Academies, chaîne d'écoles privées pratiquant des tarifs peu élevés au Kenya. La promotion de l'enseignement privé est étroitement associée aux intérêts commerciaux de Pearson. Cependant, étant donné que ces écoles

opèrent le plus souvent indépendamment des pouvoirs publics, on ne voit pas très bien comment une telle approche aidera Pearson à tenir l'engagement, pris à la réunion de reconstitution des ressources du Partenariat mondial pour l'éducation, de renforcer et améliorer les systèmes éducatifs nationaux (Partenariat mondial pour l'éducation, 2011b ; Pearson, 2012).

Vers un engagement plus productif

Le renforcement de l'implication des organisations privées est une bonne chose car cela va dans le sens d'un accroissement du financement et de la visibilité des besoins éducatifs dans les pays pauvres. Cependant, pour que leur engagement se traduise par un soutien effectif à l'EPT, il y a encore un long chemin à parcourir.

La transparence sur le financement et l'impact est vitale

Première étape cruciale, toutes les organisations privées devraient fournir des informations sur leurs engagements, notamment les montants alloués et la manière dont ils sont dépensés. On pourrait ainsi s'assurer que les intérêts commerciaux ne l'emportent pas sur les objectifs collectifs, tout en fournissant également des informations sur le montant des ressources disponibles pour combler le déficit de financement de l'EPT.

Actuellement, rares sont celles qui fournissent ces informations. Les organisations privées ont fait une déclaration commune exposant leurs engagements à la réunion de reconstitution des ressources du Partenariat mondial pour l'éducation à Copenhague en 2011, mais beaucoup d'organisations privées n'ont pas voulu révéler publiquement les détails de leurs engagements. En conséquence, il n'y a pas moyen de savoir si elles tiennent leurs promesses. Il n'est pas non plus possible de dire si la promesse de financer l'éducation dans les pays en développement faite par le secteur privé à cette réunion se rapportait aux investissements déjà prévus ou à des engagements additionnels. Si les organisations privées veulent apporter une véritable contribution à la réalisation des objectifs collectifs concernant l'éducation, il faut qu'elles rendent publics leurs plans de dépenses actuels et futurs, de la même manière que les gouvernements nationaux et les donateurs d'aide sont censés le faire.

De même, pour avoir un impact durable sur l'EPT, il faut que les organisations privées fournissent des fonds suffisants sur plusieurs années afin de garantir la durabilité des initiatives, car l'éducation est une entreprise à long terme. Certaines fondations philanthropiques, telles la Fondation MasterCard, la Fondation Firelight et la Fondation Roger Federer, prennent des engagements pluriannuels en faveur des bénéficiaires de leur aide. Toutefois, la plupart des contributions, en particulier des entreprises, tendent à être à court terme (van Fleet, 2012).

Les organisations privées donnent souvent de la publicité aux détails de leurs interventions. Selon leurs brochures, IKEA contribuera à répondre aux besoins éducatifs de 10 millions d'enfants entre 2009 et 2015, Intel a formé 10 millions d'enseignants dans plus de 70 pays au cours des douze dernières années, et la Fondation UBS a l'intention pendant cinq ans de contribuer à améliorer la vie de 200 millions d'enfants de moins de cinq ans (IKEA, 2012 ; Intel, 2012 ; UBS, 2009). Il est néanmoins difficile de déterminer sur quoi reposent ces résultats. Les évaluations d'impact sont rares ou difficilement accessibles, surtout dans le cas des entreprises.

Les organisations privées doivent aligner leur aide sur les priorités des gouvernements

Les contributions des organisations privées seraient plus efficaces si elles étaient coordonnées avec les gouvernements et axées sur les besoins des pays. La Global Business Coalition for Education (coalition mondiale des entreprises pour l'éducation) est une voie d'avenir prometteuse, car son action s'inscrit dans le cadre des objectifs de l'EPT (van Fleet, 2012).

Une autre manière pour les organisations privées de soutenir les efforts des gouvernements en faveur de l'éducation consisterait à acheminer certains de leurs financements par l'intermédiaire d'un mécanisme commun. Les fonds mondiaux consacrés à la santé, comme le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme, ont été des réussites à cet égard. Néanmoins, le principal mécanisme existant dans le secteur de l'éducation, le Partenariat mondial pour l'éducation, n'a pas encore joué efficacement son rôle. Le secteur privé a aujourd'hui son mot à dire dans l'orientation des politiques du Partenariat,

Le secteur privé devrait faire preuve de transparence sur ses investissements dans l'EPT

grâce à un siège au conseil d'administration de celui-ci, mais les sommes promises par les fondations et les entreprises lors de la réunion de refinancement du partenariat ne seront pas déboursées par l'intermédiaire du mécanisme de financement commun.

Il n'y a pas de raison administrative ou juridique pour que les organisations privées n'acheminent pas les ressources par l'intermédiaire du Partenariat mondial pour l'éducation : alors pourquoi le partenariat semble-t-il moins attrayant que les fonds mondiaux pour la santé ? Premièrement, le partenariat n'est peut-être pas suffisamment reconnu comme un mécanisme efficace de financement de l'éducation, capable de décaisser des fonds rapidement et de faire le lien entre résultats et financement. Deuxièmement, il est peut-être nécessaire d'identifier des activités qui soient à la fois conformes aux priorités du partenariat et suffisamment séduisantes aux yeux des organisations privées. Troisièmement, l'éducation a besoin de champions du secteur privé qui donnent l'exemple. L'impulsion donnée par la Fondation Bill & Melinda Gates a conféré visibilité et crédibilité au Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme, encourageant l'implication d'autres organisations privées.

Conclusion

Les organisations privées contribuent à l'EPT de diverses façons, mais l'insuffisance des données disponibles sur la taille de leurs contributions donne à penser que le secteur de l'éducation n'est pas une destination privilégiée de leurs ressources. Leur aide équivaut à 5 % des dépenses consacrées à l'éducation par les donateurs publics en 2010 – et une petite partie seulement va aux priorités de l'EPT.

Les appels en faveur d'un renforcement de l'implication et de l'aide du secteur privé dans le domaine de l'éducation ont besoin de s'accompagner de mesures visant à garantir un meilleur équilibre des partenariats. Les fondations et les entreprises désireuses de financer l'EPT devraient faire preuve de plus de transparence quant aux questions de savoir combien ils investissent, où et quels sont les résultats. Enfin, les gouvernements, les donateurs et les organisations non gouvernementales et multilatérales qui veulent faire participer des organisations privées aux partenariats sur l'EPT devraient spécifier plus clairement comment le secteur privé peut contribuer aux efforts collectifs.

Deuxième partie

L'éducation

Que quelqu'un me donne les qualifications et la possibilité de travailler, et je suis sûre d'atteindre mes objectifs.

– une jeune femme, Éthiopie

La nécessité de développer les compétences des jeunes se fait de plus en plus pressante. Partout dans le monde, les gouvernements se heurtent aux conséquences à long terme de la crise financière et aux défis posés par des économies de plus en plus tributaires du savoir. Pour croître et prospérer dans un monde en rapide mutation, les pays doivent porter une attention redoublée au développement d'une main-d'œuvre qualifiée. Tout jeune, quel que soit son lieu de résidence ou son milieu d'origine, a besoin de qualifications qui le préparent à trouver un emploi décent, pour pouvoir réussir dans l'existence et participer pleinement à la vie de la société.

Ces nécessités ont été reconnues par la formulation, en 2000, du troisième objectif de l'Éducation pour tous – qui consiste à répondre aux « besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes » –, mais elles n'ont pas fait l'objet d'une attention suffisante de la part des gouvernements, des donateurs d'aide internationale, de la communauté éducative et du secteur privé. Or elles sont aujourd'hui encore plus cruciales.

Jamais les jeunes n'ont été aussi nombreux. À l'échelle mondiale, la population des 15 à 24 ans a dépassé 1,2 milliard en 2010. Les emplois ne se créent pas assez vite pour répondre aux besoins d'une aussi forte population de jeunes. Près d'un jeune de 15 à 24 ans sur huit est au chômage. Les jeunes sont presque trois fois plus exposés au chômage que les adultes. Le chômage des jeunes risquant de s'étendre encore davantage, beaucoup sont confrontés à la perspective de rester sans emploi stable au cours des prochaines années.

Si les gouvernements et le secteur privé ne parviennent pas à éduquer et à former les jeunes et à leur offrir des emplois décents, ils risquent

de décevoir les aspirations des jeunes et de gaspiller leurs potentialités, ce qui limite les chances de croissance durable et compromet les bénéfices des politiques engagées dans d'autres domaines tels que la réduction de la pauvreté, la santé et l'agriculture.

Parallèlement à ces risques, l'accroissement de la population de jeunes représente une fenêtre d'opportunité pour le développement. L'augmentation du ratio des personnes en âge de travailler par rapport aux personnes dépendantes pourrait donner un coup d'accélérateur à la croissance : ce serait là un dividende économique.

Si l'éducation et les compétences ne sont pas le seul élément de ce puzzle – la croissance exige aussi des politiques équilibrées qui favorisent l'investissement et la création d'emplois –, elles en sont une part essentielle. Dans une très large mesure, ce sont les compétences qui détermineront le fait qu'un nombre croissant de jeunes et que les communautés, les sociétés et les pays auxquels ils appartiennent réalisent leurs potentialités. Les jeunes sont également une force positive du changement politique et de la liberté, comme l'ont montré le Printemps arabe et l'agitation des jeunes dans plusieurs pays européens. Cependant, le mouvement social échouera si les nouveaux gouvernements ne traitent pas les problèmes liés à l'éducation, à la formation et aux perspectives d'emploi des jeunes, qui ont alimenté une contestation plus générale.

La question du chômage des jeunes prend à juste titre une importance croissante, conduisant les responsables politiques à privilégier les créations d'emplois dans le secteur privé. Cet intérêt est légitime, mais les besoins des millions de jeunes qui ne savent ni lire, ni écrire, ni compter n'en continuent pas moins d'être ignorés. Souvent employés dans le secteur informel urbain, où ils perçoivent un salaire

au travail

inférieur au seuil de pauvreté, ou dans de petites exploitations agricoles alors que l'accès à la terre ne cesse de se réduire, ces jeunes font rarement entendre leur voix dans les manifestations. Leur donner les moyens d'échapper à un emploi peu qualifié et faiblement rémunéré devrait être au cœur de toute stratégie de développement des compétences.

Trop souvent, l'accès aux compétences est inégal, perpétuant et aggravant le désavantage qui frappe les pauvres, les femmes et les membres des groupes sociaux marginalisés. Les jeunes qui ont grandi dans la pauvreté et l'exclusion risquent davantage d'avoir fait peu d'études ou d'avoir abandonné l'école. Par suite, ils ont moins de possibilités d'acquérir les compétences menant à un emploi décent, et risquent donc d'être encore plus marginalisés sur le marché du travail. C'est la raison pour laquelle le présent *Rapport* s'emploie tout particulièrement à déterminer et à comprendre quel accès ces jeunes défavorisés peuvent avoir à l'acquisition des compétences susceptibles de leur assurer de meilleures perspectives d'emploi – un travail stable et suffisamment payé pour leur permettre d'acheter de quoi manger et d'avoir de l'argent en poche, un emploi qui puisse les tirer de la pauvreté.

Les besoins d'apprentissage des jeunes sont très étendus et portent non seulement sur les compétences nécessaires pour gagner sa vie, mais aussi sur un développement personnel qui pose les fondements d'une vie épanouissante. Ces besoins commencent avec l'éducation et la protection de la petite enfance – préparation essentielle à une vie d'apprentissage. L'ampleur et l'urgence du problème exigent que le présent *Rapport* adopte une approche pragmatique, axée sur les compétences susceptibles d'offrir à tous les jeunes, y compris défavorisés, une chance d'obtenir de meilleurs emplois.

Comme l'ont observé les précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, le troisième objectif de l'EPT auquel ont souscrit les gouvernements en 2000 se résumait à une vague aspiration, qui ne prévoyait pas de

références quantifiables par rapport auxquelles les progrès pourraient être mesurés. L'objectif 3 consiste à « répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ».

L'une des conséquences de l'imprécision de ce troisième objectif est qu'il a été négligé par rapport aux autres objectifs de l'EPT. Une autre conséquence a été que l'attention qui lui a été accordée a été dans une large mesure confinée à l'éducation et à la formation techniques et professionnelles, offertes dans des contextes formels. Comme le montre le présent *Rapport*, les actions visant au développement des compétences doivent fortement élargir leur champ – afin de compenser les déficits de compétences fondamentales, de faire en sorte que les jeunes soient plus nombreux à entrer dans l'enseignement secondaire et à achever au moins le premier cycle de celui-ci, d'offrir davantage de possibilités d'acquérir des compétences dans le secteur informel et de se concentrer sur les besoins spécifiques des jeunes urbains et ruraux. Bien que le développement des compétences concerne aussi l'enseignement supérieur, les jeunes qui parviennent jusqu'à ce niveau ne font généralement pas partie des défavorisés, auxquels le présent *Rapport* est particulièrement consacré.

Bien que des progrès considérables aient été réalisés, à l'échelle mondiale, pour améliorer l'accès à l'enseignement primaire, une grande partie des jeunes quittent encore l'école sans les compétences nécessaires pour éviter certaines des formes les plus graves de désavantage sur le marché du travail. Le chômage précoce ou l'emploi à des travaux peu qualifiés sans perspective de progression gêne la capacité des jeunes à se créer une vie meilleure et à contribuer à l'économie et à la société auxquelles ils appartiennent. Quant à ceux dont les acquis éducatifs sont les plus faibles – les urbains pauvres et les habitants des zones

rurales –, ils sont cantonnés dans des activités très mal rémunérées, voire pas rémunérées du tout. Les jeunes femmes, notamment, se heurtent à une discrimination qui limite leurs perspectives sur le plan de l'éducation comme sur le marché du travail.

Afin de proposer un cadre concret pour étudier le développement des compétences conduisant à des emplois décents, le présent *Rapport* distingue trois catégories de compétences et les contextes dans lesquels elles peuvent être acquises : les compétences fondamentales, liées à l'alphabétisme et au calcul, les compétences transférables, telles que la résolution de problèmes et la capacité à transformer et à adapter les connaissances et les compétences dans divers contextes professionnels, et les compétences techniques et professionnelles, liées à des métiers spécifiques (voir, sur les pages suivantes, l'illustration des Voies d'accès aux compétences).

Compétences fondamentales

Au niveau le plus élémentaire, les compétences fondamentales sont les compétences de base en lecture, écriture et calcul nécessaires à l'obtention d'un emploi qui rapporte assez pour couvrir les besoins quotidiens. Ces compétences sont aussi la condition préalable à la poursuite de l'éducation et de la formation et à l'acquisition des compétences transférables et des compétences techniques et professionnelles. Pour ceux qui ne savent pas lire, écrire et comprendre des textes élémentaires, ni effectuer des additions élémentaires et appliquer de tels calculs, les perspectives de trouver un emploi rémunérateur ou d'exercer une activité d'entrepreneur sont fortement réduites. C'est la raison pour laquelle il est vital d'achever un cycle d'enseignement primaire et un premier cycle d'enseignement secondaire de bonne qualité.

Lorsque les jeunes défavorisés n'ont pas acquis les compétences fondamentales – parce qu'ils n'ont pas été scolarisés, ont abandonné l'école ou ont achevé leur scolarité sans atteindre le niveau attendu –, des programmes d'école de la deuxième chance et de protection sociale comportant des composantes d'alphabétisme et de calcul élémentaires peuvent combler ces lacunes. Comme le montrent les chapitres 6 et 7, le besoin de tels programmes se fait grandement sentir et demeure à ce jour largement insatisfait.

Compétences transférables

Il faut, pour trouver un emploi et le conserver, une large gamme de compétences susceptibles d'être transférées et adaptées à des besoins et à des environnements professionnels divers. Les compétences transférables consistent notamment à savoir analyser des problèmes et trouver des solutions appropriées, à communiquer efficacement des idées et des informations, à faire preuve de créativité, de leadership et de conscience professionnelle, ainsi que d'esprit d'entreprise.

Ces compétences s'acquièrent, dans une certaine mesure, hors du milieu scolaire. Elles peuvent cependant être développées par l'éducation et la formation – en particulier par la scolarité dans l'enseignement secondaire et par des programmes en milieu professionnel – d'une manière particulièrement bénéfique pour les jeunes qui ne trouvent pas chez eux un environnement propice à la confiance en soi nécessaire dans la plupart des environnements professionnels.

Compétences techniques et professionnelles

De nombreux emplois exigent un savoir-faire technique spécifique, qui peut porter aussi bien sur la culture maraîchère que sur l'utilisation d'une machine à coudre, la pose des briques, la menuiserie ou le travail à l'ordinateur dans un bureau. Les compétences techniques et professionnelles peuvent s'acquérir par des programmes de stages professionnels liés à l'enseignement secondaire et à l'enseignement technique et professionnel formel, ou par le biais d'une formation en milieu professionnel, dans le cadre notamment de l'apprentissage traditionnel ou des coopératives agricoles.

Si l'on veut que les jeunes maximisent les bénéfices de la formation technique et professionnelle, les compétences fondamentales et transférables sont essentielles – et ce, d'autant plus dans l'économie dynamique mondiale d'aujourd'hui, où la demande du marché du travail et les compétences nécessaires aux divers métiers spécifiques sont en constante évolution.

Les pays comptant un grand nombre de jeunes n'ayant pas acquis les compétences fondamentales doivent se concentrer sur l'amélioration de l'accès à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire, ainsi que sur le développement

de programmes de la deuxième chance pour ceux qui ont manqué la première. Lorsque le principal déficit de compétences est dû à une faible participation à l'enseignement secondaire, l'amélioration de l'accès à ce niveau d'enseignement, assortie de conseils d'orientation professionnelle et de programmes de placement, est une réponse appropriée en termes de politiques et d'investissement. Ceux qui risquent d'abandonner le second cycle de l'enseignement secondaire doivent se voir offrir des possibilités de formation en milieu professionnel. Pour les jeunes qui ont déjà quitté l'école et travaillent dans le secteur informel urbain, l'apprentissage traditionnel offre une voie vers l'acquisition de compétences. La formation agricole et la formation à la création d'entreprises permettent à ceux qui vivent dans des zones rurales éloignées de tirer le meilleur parti des ressources disponibles.

Le besoin urgent du développement des compétences est abordé en détail dans le chapitre 5, qui montre comment la discrimination à l'œuvre au sein des systèmes éducatifs et celle qui sévit sur le marché du travail se renforcent mutuellement, multipliant le nombre de jeunes sans emploi ou occupant des emplois très peu rémunérés. Le chapitre 4 indique comment l'éducation et les compétences peuvent contribuer à la croissance économique si des stratégies nationales adéquates sont mises en place, et examine le rôle des gouvernements nationaux, du secteur privé et des institutions internationales dans le

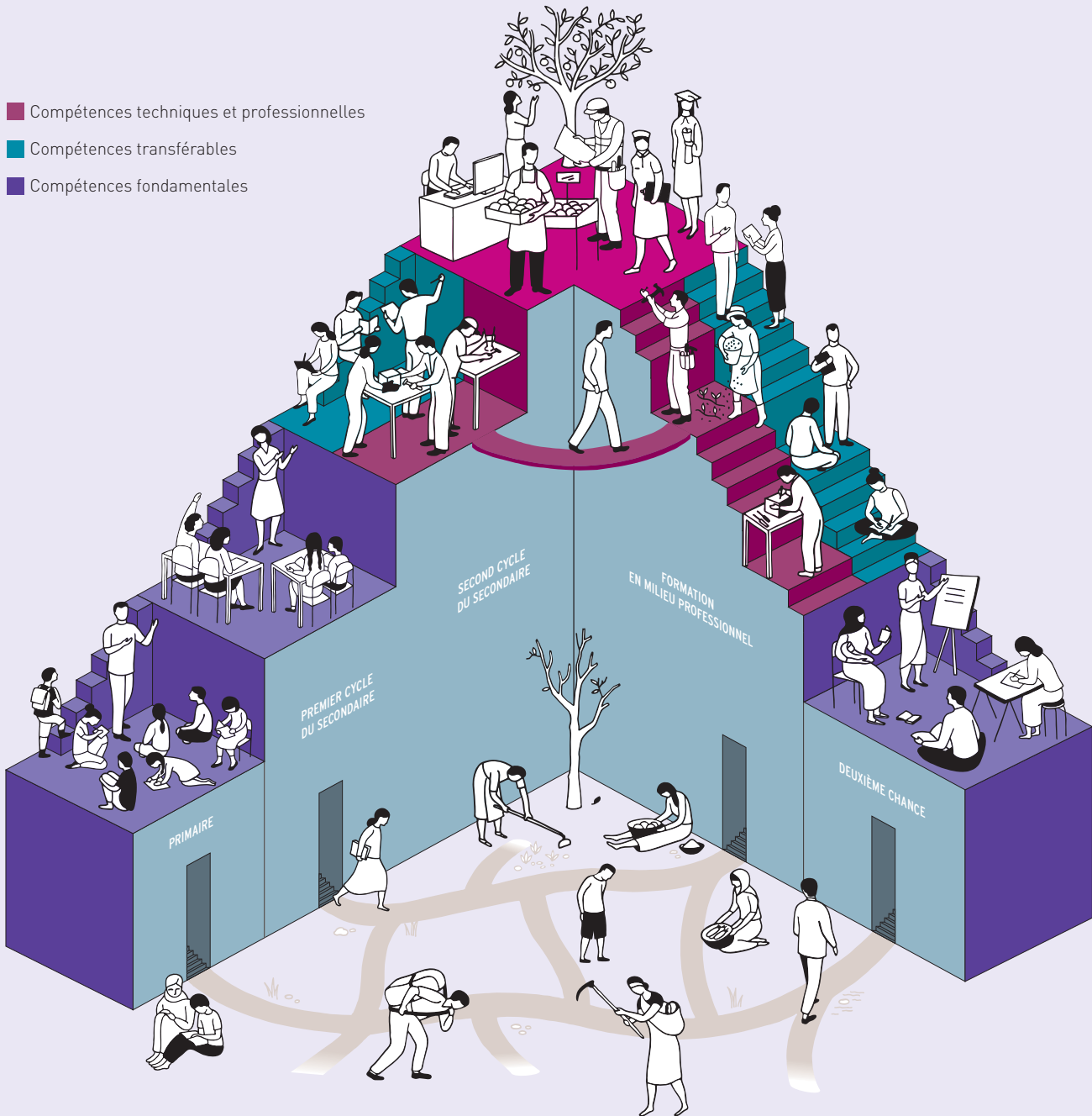
financement des programmes de développement des compétences.

Les chapitres 5 à 7 identifient les approches susceptibles de contribuer à combler le déficit mondial de compétences. Le chapitre 5 examine la contribution apportée par l'enseignement secondaire formel au développement des compétences et est particulièrement consacré à l'élargissement de l'accès pour les jeunes défavorisés, à l'accroissement de la rétention et à l'amélioration de la pertinence de l'éducation en vue du monde du travail. Le chapitre 6 s'intéresse à la nécessité d'étendre la formation aux compétences aux jeunes urbains travaillant dans le secteur informel, dont un grand nombre vivent dans la pauvreté et ne possèdent pas les compétences fondamentales. Le chapitre 7 cherche à savoir comment les compétences peuvent permettre aux jeunes ruraux d'échapper à la pauvreté. Il met l'accent sur les besoins des petits exploitants en termes de compétences fondamentales, ainsi que sur la nécessité d'étendre les compétences entrepreneuriales et financières pour permettre à certains des jeunes ruraux les plus défavorisés, en particulier aux jeunes femmes, d'exercer d'une manière plus productive des métiers non agricoles.

Le *Rapport* se conclut par la présentation des dix mesures les plus importantes à prendre pour répondre aux besoins de compétences que rencontrent, dans le monde entier, les jeunes défavorisés.

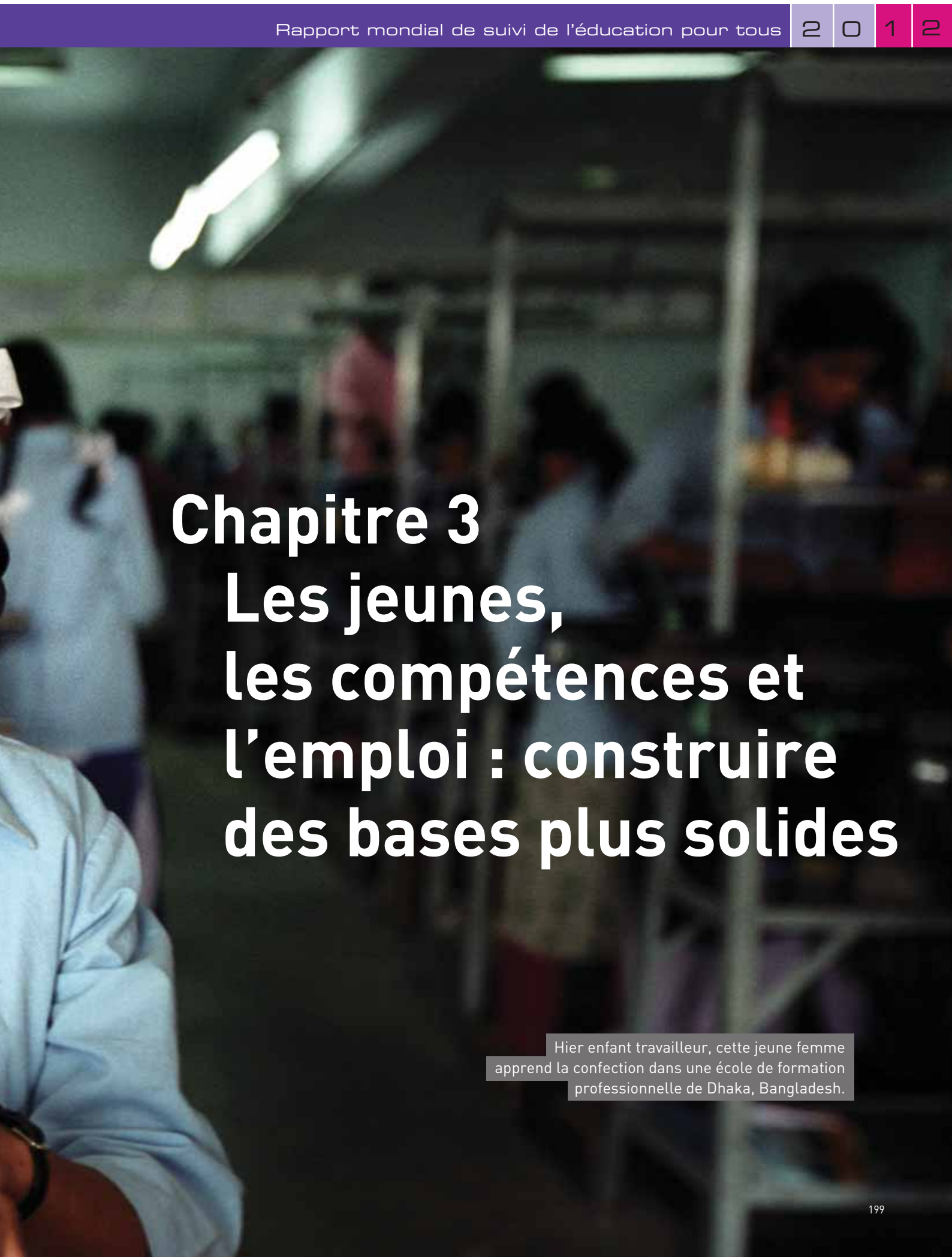
Voies d'accès aux compétences

Les *Voies d'accès aux compétences* illustrées ici peuvent servir d'outil pour comprendre les besoins existants en matière de développement des compétences et les domaines sur lesquels il convient de cibler l'action politique. L'illustration montre les trois principaux types de compétences dont tous les jeunes ont besoin - les compétences fondamentales, les compétences transférables et les compétences techniques et professionnelles -, ainsi que les contextes dans lesquels ces compétences peuvent être acquises. Un côté présente l'enseignement général formel et l'enseignement technique et professionnel, qui en est l'extension. L'autre côté montre les possibilités de formation aux compétences offertes à ceux qui sont passés à côté d'une scolarité formelle - il peut s'agir aussi bien d'une deuxième chance d'acquérir les compétences fondamentales que d'une formation en milieu professionnel, comme l'apprentissage et la formation agricole. Ceux qui ne possèdent pas même les compétences fondamentales, représentés au bas de l'image, doivent souvent se contenter d'un travail qui assure uniquement leur subsistance pour un salaire qui les enferme dans le piège de la pauvreté. Le niveau supérieur représente ceux qui ont accumulé les compétences leur permettant de progresser vers un travail mieux rémunéré, y compris la possibilité de créer une entreprise, et vers l'enseignement supérieur.





Crédit : G.M.B. Akash/Panos

A young woman in a light blue shirt is working in a garment factory. She is looking down at her work. The background is blurred, showing other workers and factory equipment.

Chapitre 3

Les jeunes, les compétences et l'emploi : construire des bases plus solides

Hier enfant travailleur, cette jeune femme apprend la confection dans une école de formation professionnelle de Dhaka, Bangladesh.



Une forte population de jeunes est source de défis	201
De nombreux jeunes ne possèdent pas les compétences fondamentales.....	203
Compétences transférables : préparer pour le monde du travail.....	212
De l'école au travail : la transition périlleuse.....	215
Conclusion.....	227

Beaucoup de jeunes n'ont pas les compétences requises pour l'obtention d'un travail décent. Il est donc urgent de s'assurer qu'ils aient une deuxième chance d'acquérir ces qualifications. C'est ce que souligne ce chapitre, qui pointe les régions du monde contenant les plus fortes populations de jeunes ayant besoin de compétences fondamentales pour accéder à un emploi convenable. Laissés sans assistance, ces jeunes non qualifiés vont grossir le flot montant des chômeurs, ou sont piégés dans des emplois très faiblement rémunérés.

Introduction

Dans bien des pays, la jeune génération a rarement été aussi nombreuse. Ces jeunes deviendront un moteur de la croissance si leurs pays leur en donnent les possibilités. Mais beaucoup ne sont pas correctement préparés à jouer ce rôle. Les inégalités d'accès à l'éducation condamnent de nombreux jeunes, et notamment les jeunes femmes des ménages pauvres, à une existence défavorisée.

Comme le montre ce chapitre, la discrimination subie à l'école se conjugue à celle qui s'exerce sur les marchés du travail, renforçant le désavantage. De nombreux jeunes se retrouvent ainsi en position de faiblesse lorsqu'ils entrent dans la vie active, parce qu'ils ne possèdent pas les compétences fondamentales, comme la lecture, l'écriture ou le calcul, qui s'acquièrent dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ces compétences sont non seulement cruciales en elles-mêmes, mais permettent aussi d'acquérir d'autres compétences utiles dans le monde du travail, telles que la capacité de communiquer, de résoudre des problèmes ou d'exercer son esprit critique.

Assurer l'égalité des chances à l'école, tout en renforçant la qualité de l'éducation, constitue un premier pas important pour garantir que les jeunes possèdent l'éventail de qualifications nécessaire pour améliorer leurs perspectives. Mais beaucoup n'ont pas eu accès à de telles possibilités. Il faut leur donner une deuxième chance de s'instruire, ainsi qu'une formation qualifiante au-delà du système scolaire formel.

Une forte population de jeunes est source de défis

Chaque année, le chômage des jeunes augmente, il ne régresse pas. Chaque année, de nombreux élèves achèvent leurs études et vont grossir le nombre des jeunes chômeurs, car les débouchés restent les mêmes.

– jeune homme, Éthiopie¹

Les jeunes de 15 à 24 ans représentent environ le sixième de la population mondiale. Ils sont, de manière disproportionnée, concentrés dans quelques-uns des pays les plus pauvres. Les 170 millions de jeunes vivant dans les pays à faible revenu représentent à la fois une chance et un défi. L'accroissement de la population active par rapport à la population dépendante pourrait relancer la croissance économique. Mais si les jeunes de la génération actuelle entrent dans l'âge adulte sans l'instruction et les compétences nécessaires pour réaliser leur potentiel, on risque une augmentation du chômage, de la pauvreté et des troubles sociaux.

La population des jeunes est particulièrement importante en Afrique subsaharienne, où elle avoisine 163 millions. Les moins de 25 ans représentent les deux tiers de la population africaine, alors qu'ils forment moins du tiers de celle de pays riches comme les États-Unis, la France, le Japon ou le Royaume-Uni (figure 3.1). On compte aussi de fortes populations de jeunes en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes, où une personne sur deux a moins de 25 ans. Investir dans les compétences de ces jeunes pourrait permettre aux pays de bénéficier de ce vaste potentiel.

Or, ces investissements restent actuellement trop faibles pour permettre de relever les défis à venir. Même dans les pays où la mortalité et la fécondité reculent, il y aura encore pour quelque temps de fortes proportions de jeunes. En Afrique subsaharienne, leur nombre devrait monter en flèche au cours des prochaines décennies, avec, en 2030, trois fois et demi plus de jeunes qu'en 1980 (figure 3.2).

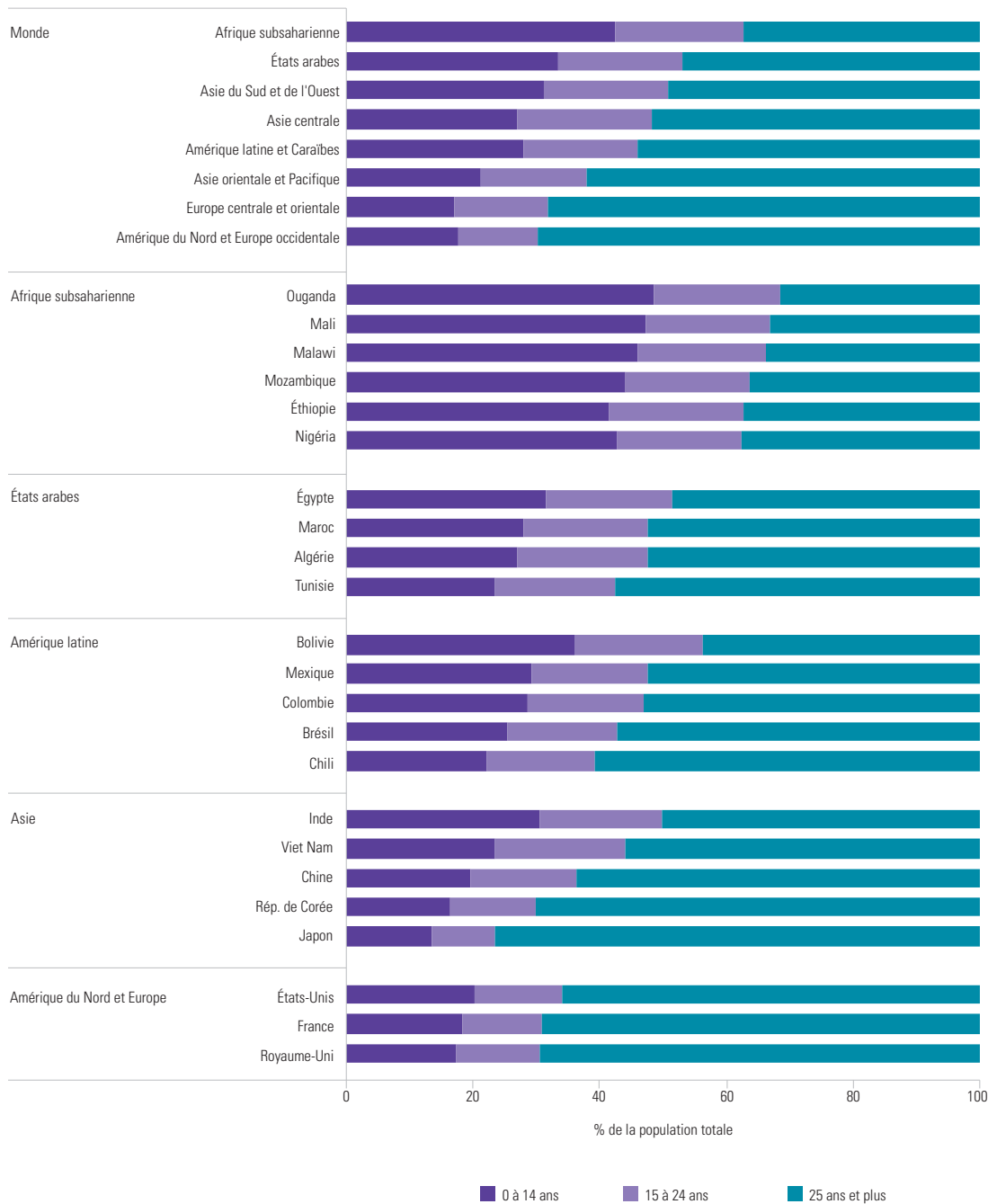
D'ici 2020, 57 millions d'emplois devront être créés dans ces régions pour empêcher la progression du chômage

1. Cette citation, comme toutes les citations similaires, provient de groupes de discussion de jeunes organisés par GlobeScan en Égypte, en Inde, au Mexique, au Royaume-Uni et au Viet Nam, aux fins exclusives du présent Rapport.

CHAPITRE 3

Figure 3.1 : Dans de nombreux pays, plus de la moitié de la population a moins de 25 ans

Pourcentage de la population par groupe d'âge, régions de l'EPT et choix de pays, 2010

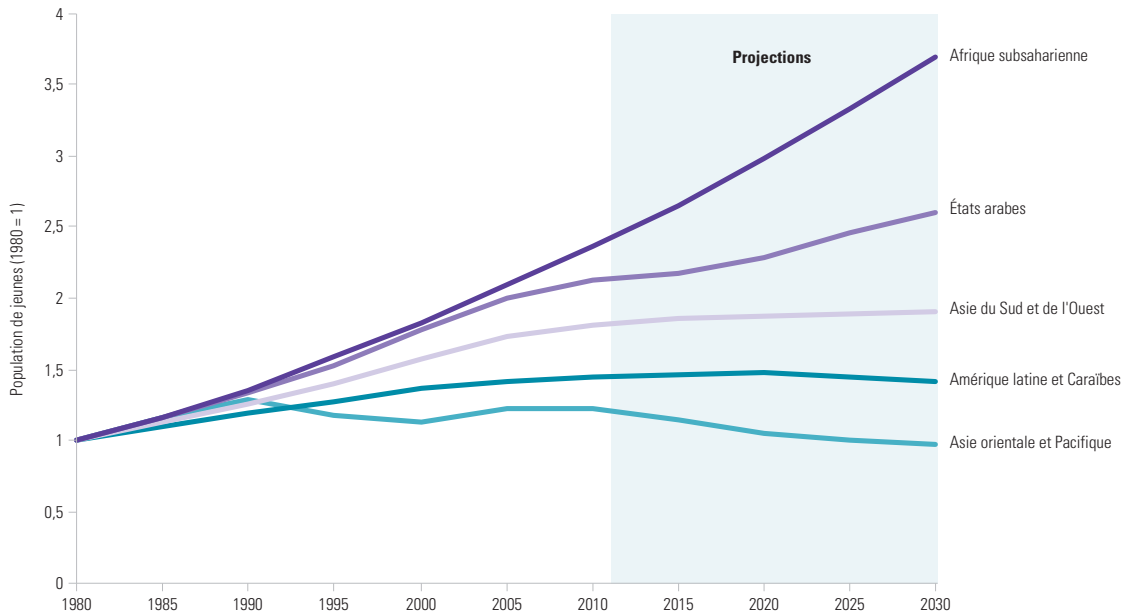


Source : Division de la population des Nations Unies (2010).

De nombreux jeunes ne possèdent pas les compétences fondamentales

Figure 3.2 : En Afrique subsaharienne, la population de jeunes continuera de croître à un rythme rapide

Population de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) dans cinq régions géographiques, de 1980 à 2030



Note : les données concernant la population de jeunes pour la période 1980-2030, basées sur les projections des niveaux de fécondité (variante moyenne), ont été converties de façon à être normalisées à 1 en 1980.

Source : Division de la population des Nations Unies (2010).

Bien des facteurs échappant au contrôle des jeunes pèsent sur leurs chances de trouver un emploi satisfaisant. Pour n'en citer qu'un, les offres d'emploi ne progressent pas nécessairement au même rythme que la taille de la population de jeunes. Au cours des dix dernières années, la population des 15 à 24 ans en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes est passée de 474 millions à 566 millions. Ils seront 623 millions d'ici 2020. Il faudra donc créer 57 millions d'emplois supplémentaires pour les nouveaux entrants sur le marché du travail, simplement pour empêcher les taux de chômage d'augmenter par rapport aux niveaux actuels.

Dans le même temps, l'accroissement de la population peut stimuler la demande de biens et de services, elle-même créatrice d'emplois. Les bénéfices qu'en tireront les jeunes dépendront dans une large mesure de l'adéquation entre leurs niveaux d'études et de qualification et ce qui est demandé sur le lieu de travail.

De nombreux jeunes ne possèdent pas les compétences fondamentales

Sans les fondamentaux en maths et en anglais, tu n'as vraiment aucune chance de t'en sortir.

– jeune femme, Royaume-Uni

Les gens ont besoin de compétences fondamentales pour avoir une chance de trouver un travail qui leur procure un salaire correct, et de devenir ainsi une force productive de l'économie. Le meilleur moyen de les acquérir est l'éducation formelle. Mais de nombreux jeunes entrent dans la vie adulte sans posséder ces compétences.

La nouvelle série de données préparée pour le présent *Rapport* à partir d'enquêtes auprès des

Encadré 3.1 : Mesurer les compétences fondamentales des jeunes

L'analyse effectuée par l'Institut de statistique de l'UNESCO pour le présent *Rapport*, à partir des données provenant des enquêtes démographiques et de santé et des enquêtes à indicateurs multiples les plus récentes, permet d'examiner dans le détail la situation scolaire des 15 à 19 ans, afin d'évaluer si ceux qui auraient dû parvenir au moins jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire en ont eu la possibilité (ISU, 2012a). Au niveau du premier cycle du secondaire, ces jeunes devraient posséder les compétences fondamentales cruciales qui leur permettent ensuite de renforcer leurs qualifications, et d'éviter d'être gravement désavantagés sur les marchés de l'emploi.

Lorsque des jeunes âgés de 15 à 19 ans sont encore scolarisés dans le primaire, ils ont peu

de chances d'achever ce cycle et de passer dans l'enseignement secondaire. S'ils n'ont jamais été scolarisés, ou ont abandonné l'école avant la fin de la scolarité primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire, ils n'ont aucune chance d'acquies un jour les compétences fondamentales. Au Ghana, par exemple, la moitié environ des jeunes femmes de 15 à 29 ans qui avaient quitté l'école après six ans de scolarité primaire en 2008 n'étaient même pas capables de lire ou d'écrire ; 28 % d'autres n'étaient que partiellement analphabètes (voir le zoom 4.2).

Le tableau 3.1 montre comment on utilise les données relatives à la situation scolaire des jeunes pour évaluer s'ils ont ou non acquis les compétences fondamentales.

Tableau 3.1 : Situation scolaire actuelle des jeunes âgés de 15 à 19 ans

	Niveau	Explication	Exemples
N'ont pas acquis les compétences fondamentales	Sans éducation	N'ont jamais fréquenté l'école	Au Mali et au Niger, plus de 60 % n'ont jamais fréquenté l'école.
	Ont abandonné (primaire)	Sont entrés dans le primaire, mais ont abandonné avant la fin	Au Mozambique et en République centrafricaine, près du tiers ont abandonné avant la fin du primaire ; au Rwanda, 45 %.
	Dans le primaire	Encore dans le primaire alors qu'ils ont dépassé l'âge officiel	En Haïti et au Libéria, plus de 40 % sont encore à l'école primaire.
	Ont abandonné (premier cycle du secondaire)	Ont achevé le primaire, mais pas le premier cycle du secondaire	En République arabe syrienne, 44 % achèvent la scolarité primaire, mais s'arrêtent avant la fin du premier cycle du secondaire.
Ont acquis les compétences fondamentales	Dans le premier cycle du secondaire	Dans le deuxième cycle du secondaire, mais peuvent avoir dépassé l'âge officiel	Au Ghana, en Namibie et au Timor-Leste, un jeune sur trois est encore dans le premier cycle du secondaire alors qu'il a atteint l'âge officiel d'être dans le deuxième cycle.
	Ont abandonné (deuxième cycle du secondaire)	Ont achevé le premier, mais pas le deuxième cycle de l'enseignement secondaire	Un jeune sur trois au Zimbabwe et un sur cinq au Bangladesh achève le premier cycle du secondaire, mais abandonne avant d'achever le deuxième cycle.
	Dans le deuxième cycle du secondaire ou l'enseignement supérieur	Dans le deuxième cycle du secondaire ou l'enseignement supérieur	L'État plurinational de Bolivie, l'Égypte et l'Ukraine comptent plus de 70 % des jeunes dans le deuxième cycle du secondaire ou dans le supérieur.

ménages réalisées dans 59 pays montre que de nombreux systèmes éducatifs n'apportent pas aux jeunes la formation nécessaire, réduisant leurs chances d'obtenir un emploi décentement payé (encadré 3.1).

Certains jeunes n'accèdent jamais à l'école

Dans les pays plus riches, la plupart des 15 à 19 ans parviennent jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et s'orientent ensuite vers l'emploi ou les études supérieures. Dans

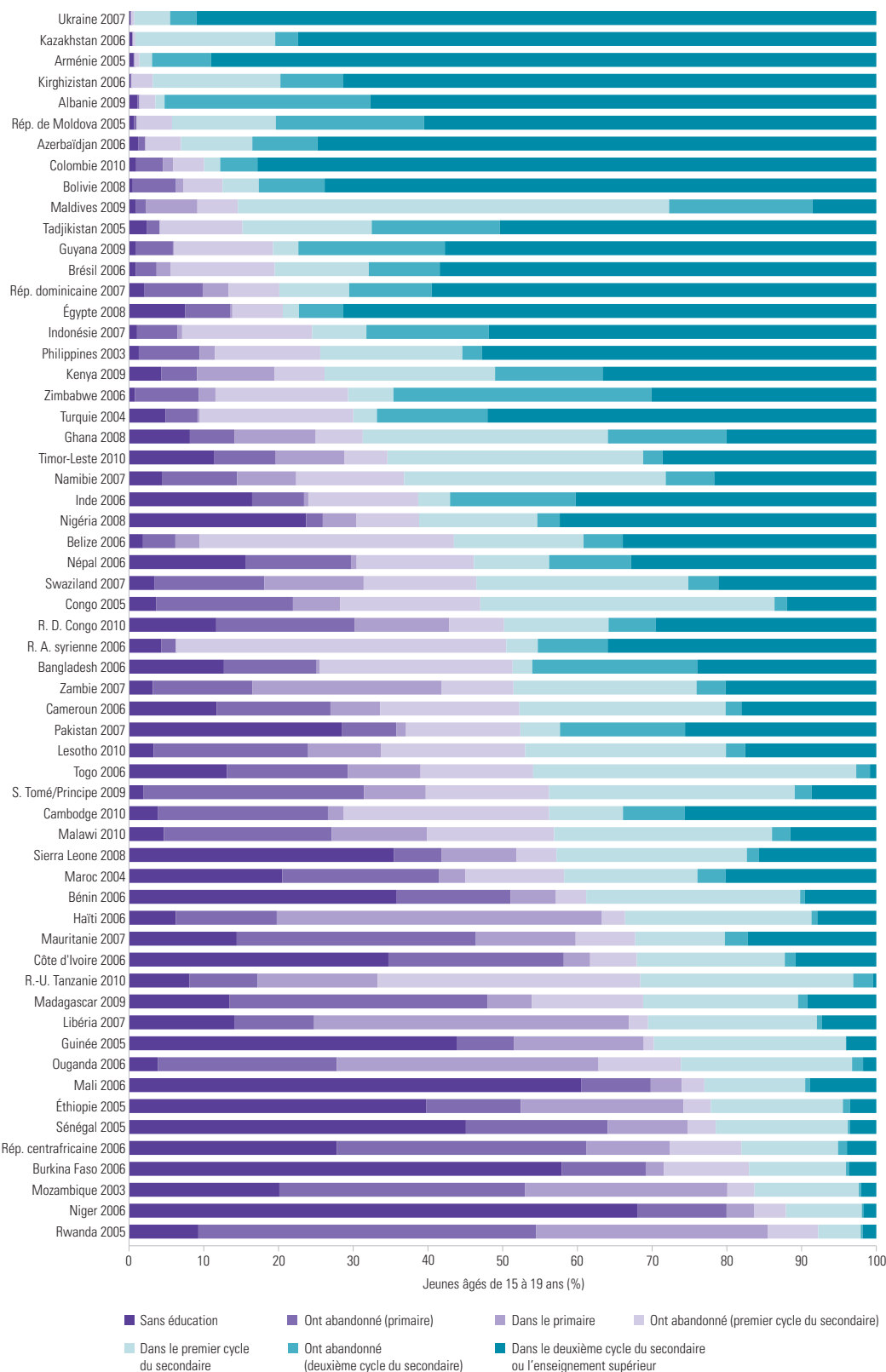
de nombreux pays d'Asie centrale et d'Europe centrale et orientale, tels que l'Arménie ou le Kazakhstan, ainsi que dans certains pays d'Amérique latine, comme l'État plurinational de Bolivie, le Brésil ou la Colombie, la majorité accède au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce n'est pas encore le cas dans de nombreux pays à faible revenu et certains pays à moyen revenu (figure 3.3).

Dans 30 des 59 pays compris dans l'analyse, la moitié au moins des jeunes de 15 à 19 ans ne maîtrisaient pas les compétences de base.

De nombreux jeunes ne possèdent pas les compétences fondamentales

Figure 3.3 : De nombreux jeunes sont dans l'incapacité d'acquérir les compétences fondamentales

Situation scolaire des jeunes de 15 à 19 ans, par pays, dernière année disponible



Source : ISU (2012a).

C'est le cas dans 23 des 30 pays d'Afrique subsaharienne analysés. Les causes de non-acquisition des compétences fondamentales sont diverses, et appellent différentes réponses politiques. Au Burkina Faso, au Mali et au Niger, environ trois jeunes sur cinq n'ont même jamais été à l'école lorsqu'ils atteignent l'âge de 15 à 19 ans, et ont donc très peu de chances de pouvoir jamais y accéder. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, beaucoup de ceux qui ont réussi à entrer à l'école abandonnent avant d'avoir achevé la scolarité primaire. Au Rwanda, si la plupart ont eu quelque expérience de la scolarité primaire, près de la moitié ont abandonné avant la fin du cycle.

Dans beaucoup de pays à faible revenu, bon nombre de jeunes de 15 à 19 ans sont encore scolarisés dans le primaire, à un âge où ils auraient dû au moins achever le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les 35 % encore scolarisés dans le primaire en Ouganda, par exemple, et les 27 % qui s'y trouvent encore au Mozambique ont peu de chances de continuer au-delà. En Haïti, leur proportion est même plus élevée, atteignant 44 %. En général, les jeunes encore scolarisés dans le primaire à cet âge ont moins de chances d'achever le cycle (voir le zoom 1.4).

Au Niger, environ trois jeunes de 15 à 19 ans sur cinq n'ont jamais été scolarisés

Même dans des pays comme l'Inde, l'Indonésie ou la République arabe syrienne, où la moitié des 15 à 19 ans ont achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire, beaucoup d'autres n'ont jamais été à l'école, l'ont abandonnée avant la fin du secondaire ou sont encore seulement à l'école primaire.

Un niveau d'éducation aussi faible a de funestes conséquences pour les jeunes gens concernés et les pays dans lesquels ils vivent. Beaucoup de jeunes sont relégués dans des emplois mal payés, précaires et souvent dangereux, privant leurs pays du type de compétences qui pourraient stimuler la croissance économique. Veiller à ce que tous les jeunes puissent achever au moins une scolarité de bonne qualité dans le primaire et le premier cycle du secondaire est crucial pour doter les pays de la main-d'œuvre qualifiée dont ils ont besoin pour que leur développement puisse profiter du dividende démographique.

Il faut donner aux jeunes une deuxième chance d'acquérir les compétences de base

Actuellement, je n'ai pas un niveau d'études et de qualifications suffisant, mais si, demain, je pouvais reprendre une formation, je pourrais les acquérir [les compétences de base].

– jeune femme, Éthiopie

Dans les pays où de nombreux jeunes n'ont jamais eu la possibilité d'aller à l'école ou ont abandonné les études avant d'achever la scolarité primaire, les stratégies de développement des compétences devraient avant tout permettre à tous les jeunes d'acquérir les plus élémentaires – lire, écrire, compter – grâce à des programmes de la deuxième chance. C'est pourtant rarement le cas.

Il est beaucoup plus difficile de donner une seconde chance à tous les jeunes qui ne maîtrisent pas les compétences fondamentales que ne l'admettent de nombreux gouvernements. Selon les estimations de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, dans 123 pays à faible et à moyen revenu, au moins 200 millions de jeunes de 15 à 24 ans ne sont pas parvenus à achever une scolarité primaire (encadré 3.2).

Bien qu'il existe de nombreux programmes innovants de la deuxième chance à travers le monde, dont beaucoup sont fournis par des organisations non gouvernementales (ONG), leur portée numérique reste purement superficielle. Selon une évaluation portant sur quelques-uns des principaux programmes situés dans sept pays², ils atteindraient environ 2,1 millions de personnes (DeStefano *et al.*, 2007). Or, le présent *Rapport* estime à 15 millions dans ces sept pays le nombre de jeunes qui ont besoin d'une deuxième chance pour acquérir les compétences les plus élémentaires.

L'ampleur des inégalités prive beaucoup de jeunes des compétences de base

Bien que les moyennes comme celles indiquées ci-dessus aient leur utilité, elles masquent

2. Le Bangladesh, l'Égypte, le Ghana, le Guatemala, le Honduras, le Mali et la Zambie.

de larges disparités entre riches et pauvres, femmes et hommes, ruraux et urbains, et

Encadré 3.2 : Combien de jeunes ont-ils besoin d'une deuxième chance ?

Il n'est pas facile d'estimer avec précision le nombre de jeunes à qui il convient d'apporter des programmes de la deuxième chance. Pour évaluer le nombre des 15 à 24 ans n'ayant pas achevé une scolarité primaire, l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* s'est appuyée sur les données provenant des enquêtes démographiques et de santé et des enquêtes à indicateurs multiples réalisées dans 59 pays à faible et moyen revenu.

La proportion de jeunes n'ayant pas achevé la scolarité primaire est étroitement corrélée au taux d'analphabétisme des jeunes. L'analyse effectuée par l'équipe, à partir de cette corrélation, suggère qu'environ 200 millions de jeunes ont besoin d'une deuxième chance dans 123 pays à faible et à moyen revenu³. C'est à peu près l'équivalent d'un jeune sur cinq, dont 58 % sont des femmes.

Dans certaines régions et certains pays, offrir une éducation de la deuxième chance se révèle une tâche redoutable. La grande majorité de ces jeunes de 123 pays se trouvent en Asie du Sud et de l'Ouest (91 millions) et en Afrique subsaharienne (57 millions). Près d'un Africain sur trois n'a pas eu la possibilité d'acquérir ne serait-ce que les compétences les plus élémentaires. Même dans les États arabes, un jeune sur cinq environ n'a pas achevé une scolarité primaire. Plus de la moitié des jeunes ayant besoin d'une deuxième chance résident dans cinq pays seulement : le Bangladesh, l'Éthiopie, l'Inde, le Nigéria et le Pakistan.

Le moyen le plus rentable d'apporter les compétences de base consiste d'abord à faire en sorte que tous les enfants puissent achever une scolarité primaire de bonne qualité. Dans la mesure où ce n'est pas encore une réalité, il est urgent de veiller à ce que tous les jeunes aient une deuxième chance d'atteindre cet objectif.

3. Il n'est pas facile d'estimer avec précision le nombre de jeunes à qui il convient d'apporter des programmes de la deuxième chance. Pour évaluer le nombre des 15 à 24 ans n'ayant pas achevé une scolarité primaire, l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* s'est appuyée sur les données provenant des enquêtes démographiques et de santé et des enquêtes à indicateurs multiples réalisées dans 59 pays à faible et moyen revenu.

entre différents groupes ethniques, religieux et linguistiques. Des interventions ciblées seront nécessaires pour atteindre ceux qui risquent le plus d'être mis à l'écart.

La pauvreté empêche de nombreux jeunes de réaliser leur potentiel

Pour progresser dans l'échelle sociale, je devrais poursuivre mes études, or cela m'est impossible pour des raisons économiques. J'ai envisagé d'y renoncer pour cesser d'être une charge et assurer moi-même ma subsistance, mais je ne trouve pas de travail. Comment pourrais-je continuer d'étudier ?
– jeune homme, Mexique

Le contraste est violent entre les ménages riches et les ménages pauvres, indépendamment de la situation économique globale des pays. En Éthiopie, près de deux jeunes sur trois dans les ménages les plus pauvres n'ont jamais accédé à l'école, contre environ un sur sept dans les ménages les plus riches (figure 3.4). Même dans un pays plus prospère comme l'Indonésie, où la plupart des enfants sont scolarisés, près de 80 % des 15 à 19 ans issus des ménages les plus pauvres ne fréquentent ni le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ni l'enseignement supérieur, contre moins de 20 % des jeunes issus des ménages les plus riches.

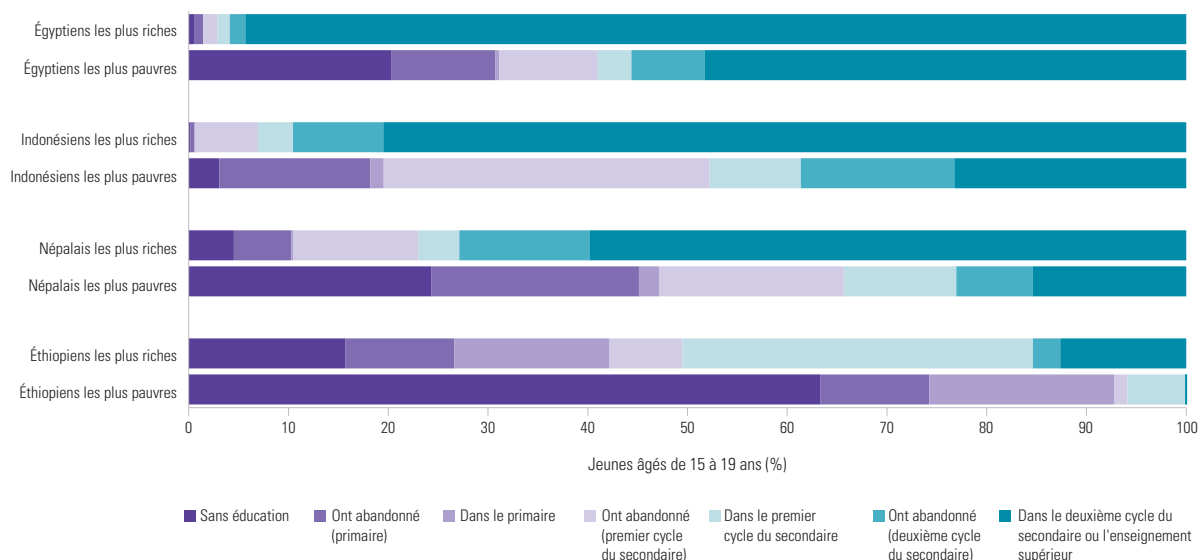
En Égypte, un sur cinq chez les plus pauvres n'accède jamais à la scolarité primaire, alors qu'on observe la quasi-universalité du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les plus riches. Mais même chez les plus riches, un niveau d'éducation élevé n'est pas nécessairement la garantie d'un emploi satisfaisant.

La disponibilité des emplois dépend de nombreux facteurs, tels que la conjoncture macroéconomique ou le climat de l'investissement. Bien que la révolution égyptienne de janvier 2011 ait plusieurs causes, la conjonction de niveaux élevés de chômage et de corruption a joué un rôle décisif auprès des jeunes urbains. À l'absence de perspectives d'emploi, pour une population de jeunes en perpétuelle croissance, s'ajoutait l'incapacité du

En Colombie, la moitié seulement environ des jeunes des ménages pauvres parviennent jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire

Figure 3.4 : Les jeunes issus des ménages aisés ont plus de chances de posséder les compétences fondamentales

Situation scolaire des jeunes de 15 à 19 ans en Égypte, en Indonésie, au Népal et en Éthiopie, dernière année disponible



Note : les plus riches sont les 20 % supérieurs et les plus pauvres les 20 % inférieurs de la répartition de la richesse.

Source : ISU (2012a).

En Turquie, 30 % seulement des jeunes femmes les plus pauvres accèdent aux compétences fondamentales

système éducatif à les préparer adéquatement au monde du travail. L'apprentissage mécanique domine l'enseignement dans les communautés pauvres, qui manquent souvent des ressources les plus élémentaires pour permettre un apprentissage efficace (Assaad et Barsoum, 2007). Dans l'Étude des tendances internationales en mathématiques et en sciences de 2007, 53 % des jeunes Égyptiens en 8^e année d'études n'atteignaient même pas le seuil international inférieur en mathématiques. Ceux qui en ont les moyens suivent des cours de rattrapage privés, mais beaucoup n'en ont pas. Pendant ce temps, les employeurs se plaignent de ce que leurs employés n'ont pas les compétences nécessaires.

L'écart entre riches et pauvres tend à se creuser quand les enfants grandissent, souvent parce que ceux qui sont issus de milieux défavorisés se voient dans l'obligation croissante de contribuer au revenu du ménage. Dans certains pays, comme la Colombie ou le Viet Nam, la quasi-totalité des enfants vont à l'école primaire. Mais si la plupart des jeunes des ménages

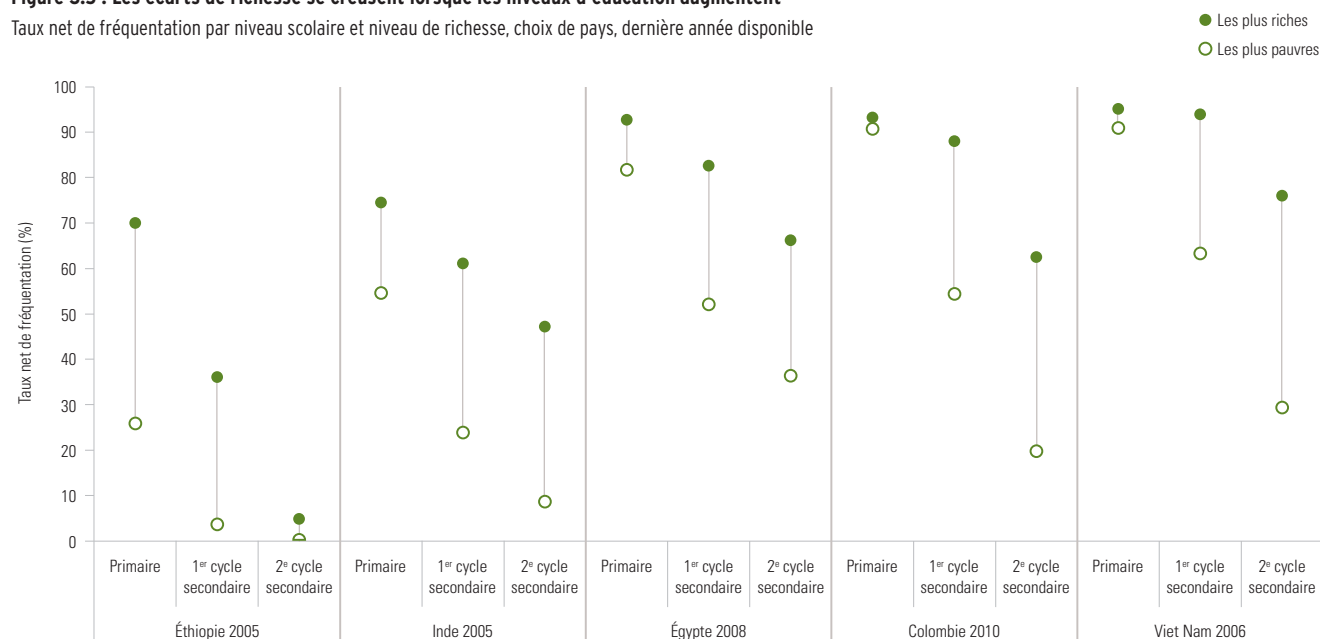
riches accèdent ensuite au premier cycle de l'enseignement secondaire, seuls les deux tiers environ des jeunes des ménages pauvres y parviennent au Viet Nam, et la moitié environ en Colombie. L'écart se creuse encore davantage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Éthiopie, il est malgré tout plus marqué dans l'enseignement primaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, pour la bonne et simple raison que bien peu d'enfants, qu'ils soient riches ou pauvres, parviennent jusqu'au deuxième cycle du secondaire (figure 3.5).

Beaucoup d'enfants non scolarisés parce qu'ils sont pauvres travaillent alors qu'ils devraient étudier. En 2008, on estimait à 115 millions le nombre d'enfants et de jeunes âgés de 5 à 17 ans astreints à un travail dangereux dans le monde (OIT, 2010a). Les enfants qui, dès le plus jeune âge, travaillent au lieu d'étudier risquent d'être condamnés à un travail faiblement rémunéré leur vie durant. L'Éthiopie affiche un taux de travail des enfants parmi les plus élevés du monde. Selon une enquête, en 2001, la moitié

De nombreux jeunes ne possèdent pas les compétences fondamentales

Figure 3.5 : Les écarts de richesse se creusent lorsque les niveaux d'éducation augmentent

Taux net de fréquentation par niveau scolaire et niveau de richesse, choix de pays, dernière année disponible



Note : les plus riches sont les 20 % supérieurs et les plus pauvres les 20 % inférieurs de la répartition de la richesse.

Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012)* à partir des données des enquêtes démographiques et de santé (Measure DHS, 2012), à l'exception du Viet Nam, données des enquêtes à indicateurs multiples (UNICEF, 2011b).

des enfants de 5 à 14 ans travaillaient sous une forme ou une autre. L'incidence du travail des enfants augmente avec l'âge, mais il touchait déjà 40 % environ des enfants de 5 à 9 ans. Bien que certains enfants parviennent à concilier travail et études, le travail peut affecter leur résultats scolaires ou les conduire à abandonner complètement l'école. Le travail de l'enfant a de graves répercussions sur son avenir professionnel en termes d'emploi, de chômage et de niveau de salaire (Guarcello *et al.*, 2006).

Les disparités de genre sont aggravées par les écarts de richesse

Dans la plupart des pays pauvres, les filles ont moins de chances que les garçons d'acquérir les compétences fondamentales. L'interaction du genre et de la richesse dépend en partie des progrès réalisés par les pays, en moyenne, en matière de transmission des compétences fondamentales aux jeunes de 15 à 19 ans.

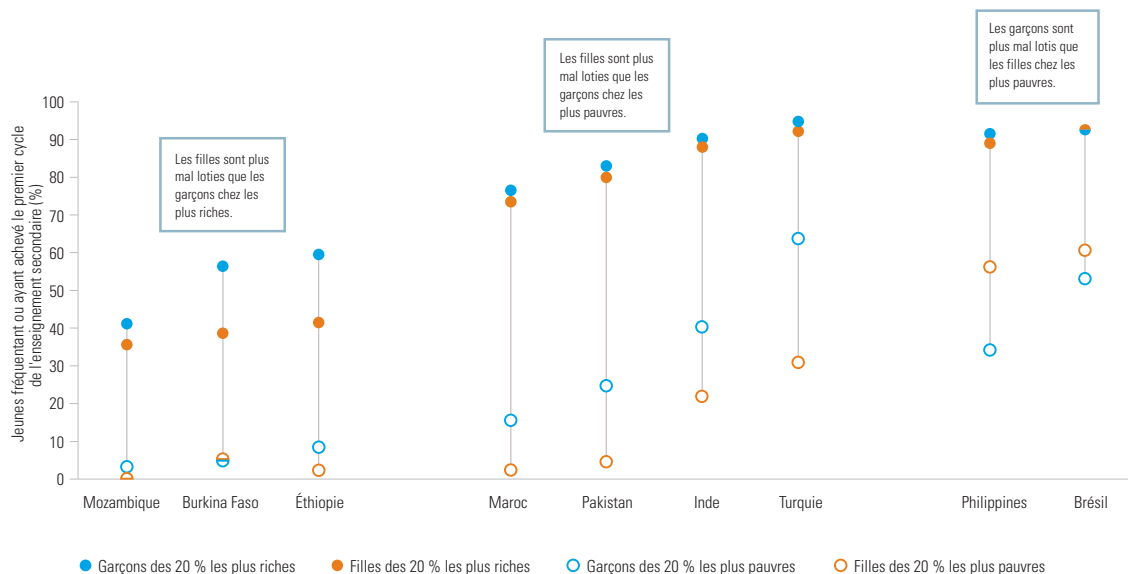
Au Burkina Faso, en Éthiopie et au Mozambique, où environ un adolescent seulement sur six

est dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ou achève ce cycle, rares sont les plus pauvres, garçon ou fille, qui atteignent ce niveau. Dans ces pays à faible revenu, même au sein des ménages plus aisés, on est contraint de choisir quel enfant sera envoyé à l'école. Les décisions sont le plus souvent favorables aux garçons. Au Burkina Faso, près de 60 % des garçons riches acquièrent les compétences fondamentales, contre 40 % des filles riches, mais seulement 5 % des pauvres, qu'ils soient filles ou garçons (figure 3.6).

Dans les pays qui réussissent mieux en moyenne, comme l'Inde, le Maroc, le Pakistan ou la Turquie, c'est l'inverse qui se vérifie. De fortes proportions de jeunes des ménages riches, garçons et filles, ont la possibilité d'acquérir les compétences fondamentales. C'est au sein des ménages les plus pauvres que s'exerce la discrimination sexuelle. En Turquie, presque tous les jeunes des ménages riches, quel que soit leur sexe, acquièrent les compétences fondamentales. C'est le cas de 64 % des garçons dans les ménages pauvres,

Figure 3.6 : L'écart entre les sexes est souvent plus grand parmi les plus pauvres

Pourcentage des jeunes de 15 à 19 ans fréquentant ou ayant achevé au moins le premier cycle de l'enseignement secondaire, selon la richesse et le sexe, choix de pays, dernière année disponible



Note : les plus riches sont les 20 % supérieurs et les plus pauvres les 20 % inférieurs de la répartition de la richesse.

Source : ISU (2012a).

contre environ 30 % seulement des filles les plus pauvres.

Par manque d'établissements, rares sont les enfants scolarisés dans le secondaire dans les bidonvilles du Kenya

L'écart entre les sexes ne s'opère pas toujours au détriment des filles (voir le regard sur les politiques publiques de l'objectif 5). Dans un plus petit nombre de pays à moyen revenu, comme le Brésil ou les Philippines, presque tous les garçons et les filles des ménages riches acquièrent les compétences fondamentales. Ce sont les garçons des ménages les plus pauvres qui sont laissés pour compte. Aux Philippines, environ 56 % des filles acquièrent les compétences fondamentales, contre seulement 35 % des garçons.

De telles variations dans le désavantage lié au sexe appellent des stratégies ciblées différentes. Dans des pays comme le Burkina Faso, l'Éthiopie ou le Mozambique, tous les enfants ont besoin de voir leur niveau relevé. Dans des pays comme l'Inde, le Maroc, le Pakistan ou la Turquie, les stratégies devraient viser les jeunes femmes des ménages les plus pauvres, tandis qu'au Brésil et aux Philippines, ce sont les jeunes hommes pauvres qu'il faut prendre en considération.

Le lieu de résidence pèse sur l'acquisition des compétences fondamentales

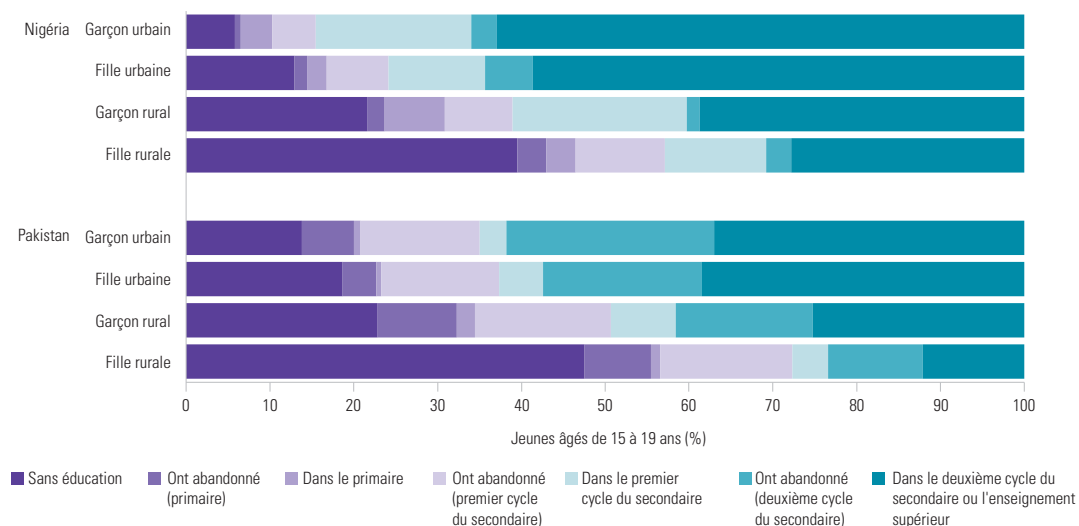
Le lieu de résidence des jeunes peut également déterminer leurs possibilités éducatives, les disparités entre ruraux et urbains ou entre régions étant aggravées par le genre. Ce sont les jeunes femmes des zones rurales qui ont le moins de chances d'acquérir les compétences fondamentales. Au Pakistan, la proportion des 15 à 19 ans qui sont parvenus jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est à peu près le double dans les zones urbaines que dans les zones rurales. Près de la moitié des femmes rurales n'ont jamais été scolarisées, contre 14 % seulement des hommes urbains (figure 3.7).

Une telle inégalité des chances entre zones rurales et urbaines est certainement en partie imputable à la pauvreté, mais elle est aussi le reflet d'une distribution inégale des ressources gouvernementales, l'accès aux établissements secondaires étant souvent impossible dans les zones rurales (voir le chapitre 7). Dans les zones urbaines, les possibilités peuvent aussi être extrêmement variables. Dans les bidonvilles du Kenya, par exemple, de nombreux enfants sont dans l'incapacité de fréquenter un établissement

De nombreux jeunes ne possèdent pas les compétences fondamentales

Figure 3.7 : Les jeunes des zones urbaines ont plus de chances d'acquérir les compétences fondamentales

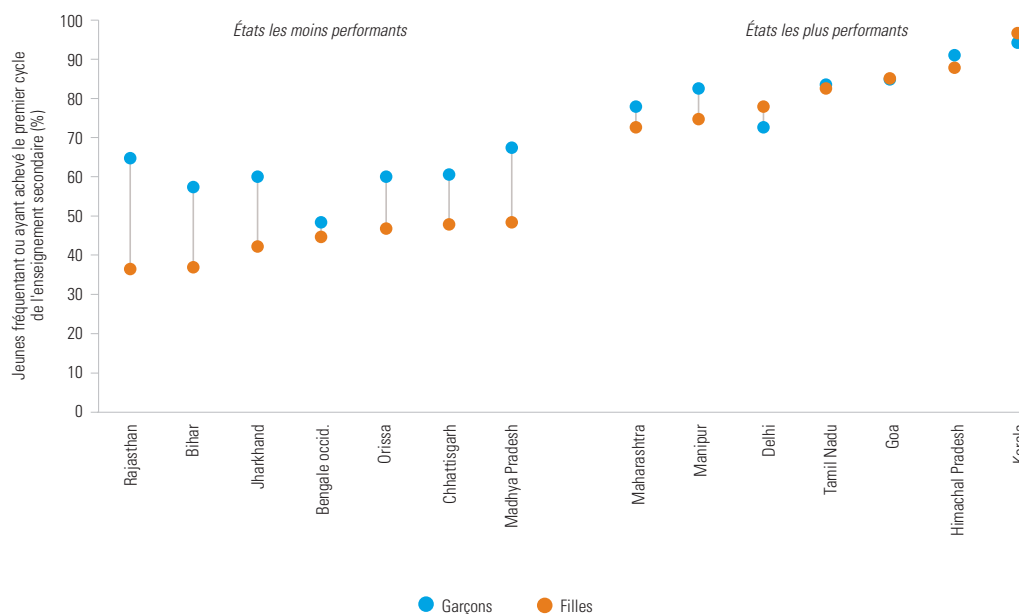
Situation scolaire des jeunes de 15 à 19 ans, selon le lieu de résidence et le sexe, au Nigéria et au Pakistan, dernière année disponible



Source : ISU (2012a).

Figure 3.8 : Dans certains États de l'Inde, il y a un large écart entre les sexes dans l'acquisition des compétences fondamentales

Pourcentage des jeunes de 15 à 19 ans fréquentant ou ayant achevé au moins le premier cycle de l'enseignement secondaire en Inde, choix de régions, selon le sexe, 2006



Note : la figure indique les sept États les plus performants et les sept États les moins performants de l'Inde en termes de pourcentage des jeunes de 15 à 19 ans fréquentant ou ayant achevé au moins le premier cycle du secondaire.

Source : ISU (2012a).

CHAPITRE 3

secondaire pour la bonne raison qu'il n'y en a pas là où ils habitent (Oketch et Mutisya, 2012) (voir le chapitre 6).

Les différences observées dans l'acquisition des compétences fondamentales varient aussi d'une région à l'autre au sein des pays. Même dans une économie à croissance rapide comme celle de l'Inde, les possibilités d'acquérir les compétences fondamentales peuvent être très inégales, certains États affichant de bien meilleurs résultats que d'autres (figure 3.8). Au Kerala, presque tous les jeunes de 15 à 19 ans acquièrent les compétences fondamentales, sans distinction entre les garçons et les filles. Au Bihar, en revanche, seuls 45 % des jeunes environ ont globalement cette chance : 57 % des garçons et 37 % des filles. Ces chiffres soulignent la nécessité d'appliquer des approches plus redistributives, pour que les jeunes ne pâtissent pas des effets d'une marginalisation sur le marché du travail du fait de leur sexe et de leur lieu de résidence.

Compétences transférables : préparer pour le monde du travail

Comprendre l'influence de l'éducation sur l'avenir des individus n'est pas simple. Pendant plusieurs décennies, les économistes ont mesuré l'impact des compétences sur les perspectives d'emploi essentiellement en examinant les écarts de revenu entre personnes de niveau d'études différents. Originellement, ces études analysaient le rapport apparemment simple entre les niveaux de salaire, les années d'études et les années d'expérience, en tenant compte de caractéristiques démographiques de base telles que le sexe et l'âge, afin d'estimer le taux de rendement de l'éducation, autrement dit l'augmentation proportionnelle des salaires pour chaque année de scolarité.

La compilation la plus récente d'études en provenance du monde entier suggère que non seulement les rendements de l'éducation sont généralement élevés, mais aussi que l'éducation postprimaire rapporte plus que la scolarité

primaire (Colclough *et al.*, 2010). Ces tendances sont cependant extrêmement variables d'un pays à l'autre.

Une des raisons de cette variabilité est que le nombre d'années d'éducation n'offre qu'une mesure imparfaite de ce qu'apprennent les jeunes. Le fait d'avoir achevé l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ne signifie pas nécessairement qu'on possède les compétences fondamentales. Et savoir lire, écrire et compter ne suffit pas pour obtenir un emploi satisfaisant.

On est mal renseigné sur ce qui fait que des compétences particulières débouchent sur des résultats variés. Aux yeux des employeurs, les diplômes ne représentent peut-être qu'une indication du potentiel ou des capacités du chercheur d'emploi, non de sa productivité réelle. Les employeurs veulent être certains que les jeunes postulant à un emploi possèdent au moins de solides compétences de base et qu'ils savent utiliser leurs connaissances pour résoudre des problèmes, prendre des initiatives et communiquer au sein des équipes, au lieu simplement d'appliquer des consignes.

Ces compétences dites « transférables » ne s'apprennent pas dans un manuel, mais s'acquièrent grâce à une éducation de bonne qualité. Or, les employeurs indiquent souvent qu'elles ne sont pas maîtrisées par les nouveaux entrants sur le marché du travail. Au Pérou, on observe que les compétences socio-affectives sont très recherchées par les employeurs, notamment pour certains emplois peu qualifiés, et particulièrement dans le secteur des services (Banque mondiale, 2011e). Aux Philippines, les employeurs font également état d'une forte demande, et du manque d'offres, en matière d'aptitudes comme la créativité, l'esprit d'initiative, la capacité de diriger et l'autonomie dans le travail (di Gropello *et al.*, 2010).

Ces compétences aident les jeunes à s'adapter aux évolutions du marché du travail, notamment aux nouvelles technologies et aux exigences de l'« économie verte ». Elles peuvent aussi aider de nombreux jeunes employés dans le secteur informel des pays pauvres à devenir des entrepreneurs prospères.

On ne possède guère de données sur la manière dont l'éducation forme aux compétences transférables, telles que la capacité à résoudre des problèmes et à travailler en équipe ou la motivation, principalement parce que ce sont des compétences difficilement mesurables, notamment dans une perspective de comparaison internationale (voir le zoom 1.6). Ce que suggèrent cependant les rares informations disponibles, c'est que la scolarité peut faire la différence.

Les écoles doivent enseigner la maîtrise des TI

Le monde dans lequel nous vivons se modernise chaque jour, mais il y a dans notre pays des gens qui ne savent même pas se servir d'un ordinateur.

– jeune femme, Éthiopie

Les nouvelles technologies gagnent en importance dans les perspectives d'emploi des jeunes. Or, selon les conclusions du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2009, nombreux étaient les élèves de 15 ans qui ne possédaient qu'une faible maîtrise électronique. Dans les 45 pays couverts par l'enquête, près du cinquième des élèves participants se trouvaient en dessous du seuil de compétences de base de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique (OCDE, 2011)⁴. Ce résultat est cependant très variable d'un pays à l'autre. En Colombie, par exemple, près de 70 % des élèves étaient identifiés comme manquant de compétence électronique, contre moins de 10 % en Australie et au Japon.

Dans tous les pays, l'écart entre les sexes est significativement plus faible s'agissant de maîtrise électronique que de maîtrise du texte imprimé : les filles devançant les garçons de 24 points en compréhension de l'écrit électronique, et de 39 points, en moyenne, en compréhension de l'écrit sur papier (OCDE, 2011).

Une scolarité plus longue peut améliorer les compétences en résolution de problèmes

Une des rares enquêtes à avoir recueilli des données comparatives visant à illustrer l'état des compétences en matière de résolution de problèmes, en plus des compétences de base en alphabétisme et en calcul⁵, montre que, même dans les pays riches, non seulement certains jeunes ne sont pas parvenus à acquérir les compétences de base en alphabétisme et en calcul, mais une plus forte proportion n'ont pas encore réussi à acquérir les compétences en résolution de problèmes.

À un extrême, la moitié environ des jeunes couverts par l'enquête en Italie atteignaient le plus faible niveau de compétence en résolution de problèmes, alors qu'un tiers environ avaient acquis les compétences de base en alphabétisme et en calcul (figure 3.9). Au Canada, 28 % environ des jeunes n'avaient pas atteint le niveau de compétence souhaité en matière de résolution de problèmes, contre 12 % environ de jeunes dont le niveau d'alphabétisme n'était pas suffisant pour pouvoir déchiffrer la notice d'un flacon de médicaments, et 19 % de jeunes qui manquaient de compétences de base en calcul.

Une scolarité plus longue aide non seulement les jeunes à améliorer leurs compétences en alphabétisme et en calcul, mais aussi à acquérir des compétences en résolution de problèmes, comme l'illustrent les données provenant du Canada (figure 3.10). Trente pour cent environ de ceux qui quittent l'école avant d'avoir achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont de faibles compétences en calcul, contre 13 % de ceux qui achèvent les études secondaires. Parvenir à un niveau d'éducation plus élevé est même plus important pour améliorer sa capacité à résoudre un problème : 45 % environ de ceux qui abandonnent l'école avant la fin du deuxième cycle de l'enseignement

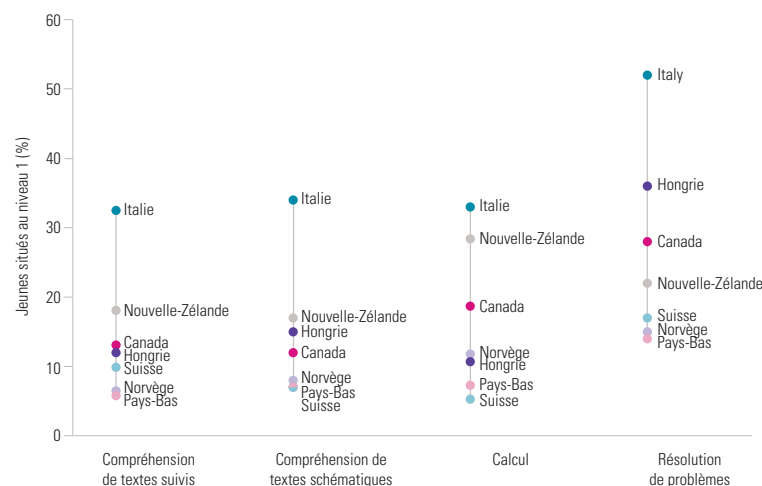
Savoir lire, écrire et compter ne suffit pas pour obtenir un emploi satisfaisant

4. La mesure appliquée par le PISA porte sur les élèves dont le score est inférieur au niveau 2. À ce niveau, ils sont capables de faire défiler des pages et de naviguer d'une page à l'autre, pourvu qu'on leur fournisse des consignes explicites, ainsi que de localiser plusieurs fragments d'informations simples dans un hypertexte court et d'un seul tenant. Toutefois, même si leurs compétences en compréhension de l'écrit électronique ne sont pas négligeables, selon le PISA, elles ne leur permettent pas de tirer parti de toutes les possibilités qui s'offrent à eux au XXI^e siècle, que ce soit dans l'éducation, sur le marché du travail ou dans la vie sociale.

5. L'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) porte sur la compréhension de textes suivis, tels que les articles de journaux ou de magazines. L'alphabétisme (ou la littératie) y est défini comme la capacité de comprendre, évaluer et manipuler des documents écrits pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et réaliser son potentiel. Dans l'enquête, la résolution de problèmes est mesurée à l'aide de questions visant à évaluer la capacité du répondant à identifier la nature d'un problème et à élaborer et appliquer des stratégies de résolution efficaces (OCDE et Statistique Canada, 2011).

Figure 3.9 : Dans les pays riches, les jeunes ont du mal à acquérir les compétences en résolution de problèmes

Pourcentage des jeunes (âgés de 16 à 25 ans) situés au niveau 1 de compétence en alphabétisme, en calcul et en résolution de problèmes dans sept pays de l'OCDE, dernière année disponible



Note : le niveau 1 est le plus faible niveau de compétence.

Source : calculs de l'OCDE à partir des données de l'ELCA de 2003 et 2008 (OCDE et Statistique Canada, 2011).

secondaire ne maîtrisent pas ces compétences, contre 20 % de ceux qui ont achevé le cycle.

Une éducation de bonne qualité donne de l'assurance et favorise la motivation

Nous n'avons pas confiance en nous. Nous pensons que si nous n'avons pas déjà un parent dans l'entreprise (...) on ne nous y embauchera jamais. C'est pourquoi nous n'avons pas le courage d'aller sur place et de proposer nos services.

– jeune homme, Éthiopie

Des compétences transférables comme l'estime de soi, la motivation ou les aspirations, qui sont moins tangibles, mais néanmoins cruciales pour accéder à l'emploi et réussir dans l'existence, s'acquièrent en partie hors de l'environnement scolaire. Une éducation de bonne qualité peut cependant encourager l'acquisition de ces compétences d'une manière particulièrement bénéfique pour les élèves qui ne jouissent pas d'un environnement familial favorable. Lorsque l'environnement socioculturel provoque un manque d'estime de soi chez les jeunes femmes, par exemple, une éducation de bonne qualité peut les aider à retrouver confiance en elles-

mêmes. Ces compétences peuvent aussi donner aux jeunes le goût des études et leur permettre de répondre aux exigences du marché de l'emploi.

L'analyse pionnière réalisée aux États-Unis par le Prix Nobel d'économie James Heckman montre que l'estime et la maîtrise de soi mesurés à l'âge de 14 à 21 ans ont une forte incidence sur l'emploi, le choix du métier et les salaires à 30 ans. Passer de 25 % à 75 % dans la mesure de ces compétences non cognitives améliorerait les salaires à l'âge de 30 ans d'environ 10 % pour les hommes et de plus de 30 % pour les femmes. La probabilité d'avoir un emploi à 30 ans augmentait de 15 points de pourcentage pour les hommes et de 40 points de pourcentage pour les femmes (Heckman *et al.*, 2006).

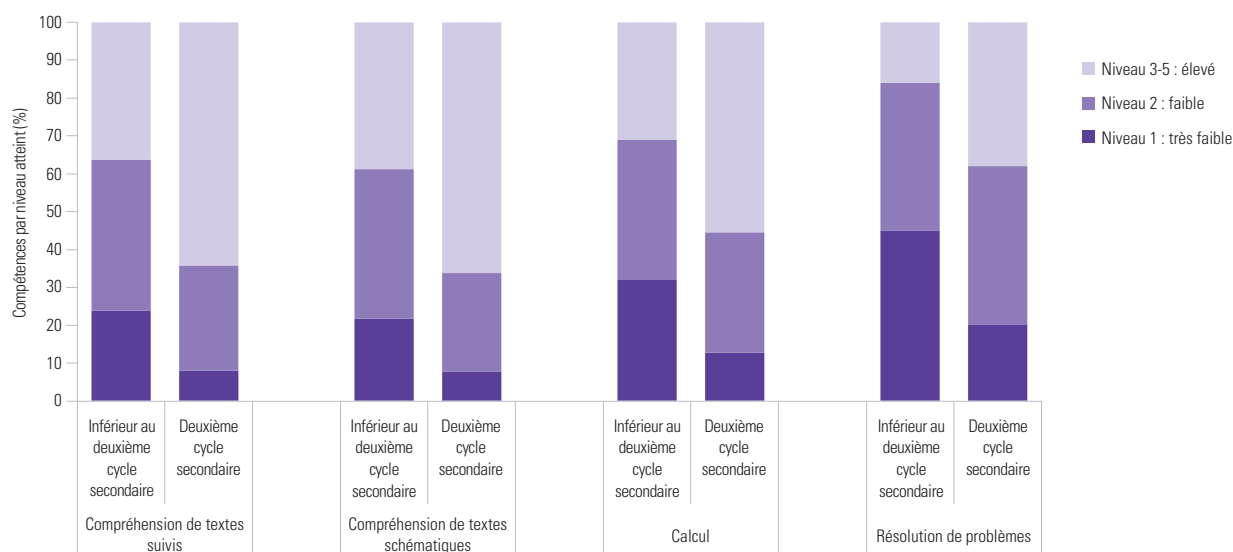
Les résultats d'une enquête réalisée en Éthiopie, en Inde, au Pérou et au Viet Nam auprès des enfants d'âge scolaire indiquent une corrélation positive entre le niveau d'estime de soi à l'âge de 12 ans et le plus haut niveau d'études atteint à l'âge de 15 ans dans l'ensemble des quatre pays. L'estime de soi était également associée à la fois aux aspirations professionnelles et au niveau d'éducation atteint (Rolleston et James, 2012).

Au Pérou, une récente étude nationale des compétences a mesuré les compétences cognitives et socio-affectives de la population urbaine en âge de travailler. Outre les compétences cognitives de base, cette enquête saisissait certains traits de la personnalité, signalés par les enquêtés, qui pèsent sur les perspectives d'emploi. Les résultats indiquaient que les membres de milieux socioéconomiques défavorisés possédaient des compétences cognitives et socio-affectives de base significativement moindres que ceux des milieux plus aisés. Cela a ensuite des implications en termes de mobilité sociale. Ainsi, d'après l'étude, les compétences socio-affectives étaient largement corrélées au niveau de revenu (Banque mondiale, 2011e).

Ces enquêtes témoignent de l'importance des compétences transférables, mais on manque de données sur les moyens de les cultiver grâce à des interventions ciblées. Les compétences non cognitives sont traditionnellement perçues comme plus difficiles à transmettre que

Figure 3.10 : L'éducation peut améliorer les compétences en résolution de problèmes

Pourcentage des jeunes (âgés de 16 à 25 ans) selon le niveau de compétences en compréhension de textes suivis et de textes schématiques, en calcul et en résolution de problèmes au Canada, 2003



Source : calculs de l'OCDE à partir des données de l'ELCA de 2003 (OCDE et Statistique Canada, 2011).

les compétences cognitives. Or les études montrent qu'elles peuvent être particulièrement bénéfiques pour les jeunes défavorisés.

Au Portugal, le programme novateur « Entrepreneurs pour l'inclusion sociale » (Empresários Pela Inclusão Social) a été développé à grande échelle pour améliorer les résultats des élèves à risque en renforçant leurs compétences non cognitives, comme la motivation, la discipline, l'estime de soi et la confiance, pour leur permettre de mieux se consacrer à leurs études. Dès 2010, il avait touché 15 000 élèves dans 85 établissements, dont une moitié de filles. Le programme a entraîné une amélioration des résultats scolaires et, par voie de conséquence, une réduction des taux de redoublement, qui ont baissé d'au moins 10 points de pourcentage. Il montre que les compétences non cognitives que certains jeunes à risque n'ont sans doute pas pleinement acquises au sein de l'environnement familial peuvent avoir une influence majeure sur leur capacité à étudier et à développer leurs compétences cognitives (Martins, 2010).

D'autres données récemment tirées du programme pionnier mis en œuvre par une ONG dans les bidonvilles de l'Inde souligne la

capacité de l'éducation à promouvoir activement les attitudes, les aspirations et l'estime de soi des jeunes défavorisés pour qu'ils améliorent leurs perspectives d'emploi, y compris dans les environnements les plus difficiles (encadré 3.3).

De l'école à la vie active : la transition périlleuse

[Un travail satisfaisant], c'est un travail qui me permette de vivre comme il faut, pas en dépensant tout ce que je gagne dans les transports et la cantine, et rien d'autre.
– jeune femme, Égypte

La transition de l'école à l'emploi est pour beaucoup de jeunes un cap difficile à franchir. Le désavantage dont ils sont fréquemment l'objet sur le marché de la main-d'œuvre se traduit à la fois par une pénurie d'emplois et la médiocre qualité des emplois disponibles, qui peuvent être précaires et mal rémunérés. Les facteurs liés au désavantage dans l'éducation, comme la pauvreté, le genre ou le handicap, se retrouvent souvent associés au désavantage subi sur le marché de l'emploi. Cela n'est pas une coïncidence, mais résulte de l'effet conjugué

Encadré 3.3 : Retrouver l'estime de soi grâce à l'éducation : l'exemple de Mumbai

Un programme à long terme destiné aux enfants et aux adolescents des bidonvilles de Mumbai montre que les interventions ciblées peuvent améliorer considérablement les aptitudes non cognitives des enfants et des jeunes de familles défavorisées.

Akanksha (qui signifie « ambition » en hindi) est une ONG indienne qui s'emploie à transmettre des compétences non cognitives, telles que l'estime de soi et les aspirations positives, grâce à des ateliers, au mentorat, au théâtre, aux activités artistiques et sportives et au conte. Elle accueille les élèves de primaire des quartiers défavorisés auxquels elle propose un encadrement après l'école, environ 3 heures par jour.

Une étude effectuée par ce programme, à l'aide de groupes témoins soigneusement sélectionnés

pour tenir compte des différences entre les environnements familiaux et scolaires, révèle que les enfants et les adolescents accueillis par l'initiative disposaient, à l'âge adulte, de compétences non cognitives bien supérieures. Leur développement allait de pair avec de plus hauts revenus et de meilleurs résultats scolaires, même en tenant compte des aptitudes cognitives.

Quoique cette initiative soit de portée modeste, ses résultats ont des implications importantes. Ils suggèrent que lorsqu'on étend l'éducation au-delà des fondamentaux, celle-ci peut doter les jeunes de milieux défavorisés du plus large éventail de compétences qui leur est nécessaire pour améliorer leurs chances dans l'existence.

Source : Krishnan et Krutikova (2012).

d'un développement inégal des compétences, de normes sociales et de discriminations s'exerçant sur le marché de la main-d'oeuvre.

Pour certains jeunes, notamment dans les pays riches, ces obstacles sont associés à de longues périodes de chômage. Laisser les jeunes au chômage ou en sous-emploi sur de longues périodes non seulement gaspille une ressource précieuse à court terme, mais risque aussi d'endommager durablement leurs carrières.

Dans les pays où la pauvreté est élevée et où les chômeurs ne reçoivent guère de soutien de la part de l'État, les jeunes des milieux défavorisés – qui tendent aussi à être moins qualifiés – n'ont d'autre option que d'accepter le premier travail venu, souvent dans des conditions déplorables. En mettant l'accent, au niveau politique, sur la création d'emplois supplémentaires, on risque fort de se tromper, dans la mesure où le problème, pour la plupart des jeunes défavorisés de ces pays, n'est pas le manque d'emplois, mais le fait d'être piégés dans un travail faiblement rémunéré.

L'absence de qualifications n'est pas seule raison de l'impossibilité pour de nombreux jeunes de trouver un emploi décentement payé. Des économies stagnantes, des politiques corrompues et des pratiques népotiques

peuvent également jouer un rôle, comme c'était clairement le cas dans l'Égypte prérévolutionnaire. Lors d'une enquête effectuée en 2009, 90 % des jeunes Égyptiens se plaignaient du népotisme sur les marchés de l'emploi et 84 % estimaient que la corruption allait croissant dans leur pays. Ces jeunes estimaient que leur avenir dépendait largement de leurs relations au sein du gouvernement (Wardany, 2012).

En dépit de l'attention politique croissante portée aux conditions de travail des jeunes, on manque de données pour mesurer l'étendue du décalage entre compétences et emplois d'un pays à l'autre. En outre, les mêmes indicateurs ne rendent pas toujours pleinement compte de la nature des difficultés rencontrées par les jeunes sur le marché du travail dans différents contextes. Le chômage des jeunes peut être un bon indicateur dans les pays riches, tandis que le travail précaire et l'emploi très faiblement rémunéré peuvent s'avérer plus pertinents dans les pays à revenu moyen et faible, quoiqu'ils soient aussi plus difficiles à mesurer de façon systématique. Certaines tentatives ont été faites ces dernières années pour résoudre ces problèmes, dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le développement, mais des difficultés persistent (encadré 3.4).

Les jeunes interrogés en Égypte en 2009 estimaient que leur avenir dépendait de leurs relations au sein du gouvernement

Encadré 3.4 : Un travail décent et productif pour tous : l'emploi et les OMD

L'importance du travail dans l'agenda international du développement est reconnue par le premier des Objectifs du Millénaire pour le développement, qui vise à éliminer l'extrême pauvreté et la faim, et dont l'une des trois cibles consiste à assurer le plein emploi et un travail productif et décent pour tous.

L'Organisation internationale du travail (OIT) a élaboré une définition du « travail décent » qui ne se contente pas d'offrir des emplois en nombre suffisant, sans se préoccuper de leur qualité. Selon l'OIT, un « travail décent » est « un travail qui donne aux individus la possibilité de gagner assez pour qu'eux-mêmes et leurs familles puissent échapper à la pauvreté, non pas temporairement, mais de façon permanente (...). Un travail décent procure une sécurité sociale, il est protégé par une législation du travail et permet au travailleur de s'exprimer sur son lieu de travail par l'intermédiaire d'organisations syndicales librement choisies » (Schmidt, 2007, p. 4).

La mesure des progrès accomplis dans la réalisation de cette cible fourmille de difficultés techniques. Les taux de chômage - c'est-à-dire la part de la main-d'œuvre constituée de ceux qui n'occupent aucun emploi, mais sont disponibles et à la recherche active d'un travail - n'offrent pas une indication suffisante, quoiqu'ils nourrissent la une des médias. Dans la plupart des pays, les individus qui ne cherchent pas de travail simplement parce qu'ils n'ont aucune chance d'en trouver sont exclus des statistiques du chômage, et la couverture des secteurs ruraux et informels est incertaine. En outre, dans les pays en développement, les jeunes les plus défavorisés sont souvent non les chômeurs, mais ceux dont les emplois sont, à des degrés divers, faiblement rémunérés, à temps partiel, précaires et assortis de conditions de travail difficiles.

L'OIT a donc élaboré quatre indicateurs interconnectés afin de mesurer les progrès réalisés vers la cible des OMD relative à un travail décent et productif.

- Le ratio emploi/population compare le nombre d'employés et la population totale. Contrairement au taux de chômage, il ne cherche pas à distinguer ceux qui sont en recherche active d'emploi de ceux qui ne

sont pas. Mais cet indicateur n'est pas sans défauts. Il est particulièrement bas en Asie du Sud et dans les États arabes du fait de la faible participation des femmes à la main-d'œuvre. Une baisse du taux peut être positive si elle résulte d'un plus long maintien des jeunes dans l'éducation, comme cela s'est produit en Asie de l'Est. Mais une baisse qui ne s'accompagne pas d'une hausse équivalente de la scolarisation est le signe d'une contraction du marché du travail.

- La pauvreté laborieuse est la proportion de personnes employées qui vivent sous le seuil de pauvreté. L'emploi exercé par un individu n'est pas considéré comme décent s'il ne lui procure pas un revenu assez élevé pour lui permettre, ainsi qu'à sa famille, d'échapper à la pauvreté.
- L'emploi vulnérable se définit, statistiquement, comme la proportion d'individus travaillant à leur propre compte sans autres employés, ou de travailleurs familiaux. Bien que tous les employés de ce type ne soient pas nécessairement vulnérables, ils sont moins susceptibles d'être en possession d'un contrat de travail formel et donc de travailler dans des conditions décentes, de bénéficier d'une sécurité sociale adéquate et des moyens de se faire entendre et d'être représentés par les biais de syndicats ou d'organisations similaires. L'évolution de la part du travail vulnérable est corrélée à celle de la pauvreté laborieuse.
- La croissance de la productivité de la main-d'œuvre, ou croissance du produit intérieur brut (PIB) par personne employée, mesure la capacité de l'environnement économique d'un pays à créer et à nourrir des possibilités économiques.

Chacun de ces indicateurs a ses imperfections et ses ambiguïtés. C'est pourquoi le présent *Rapport* utilise prioritairement les mesures opérant une distinction entre la quantité de travail - la possibilité pour les jeunes de trouver du travail et le temps qui leur est nécessaire pour accéder à leur premier emploi - et la qualité du travail - selon qu'ils exercent un emploi leur procurant des revenus supérieurs au seuil de pauvreté.

Sources : Nations Unies (2011b) ; OIT (2009a, 2010b, 2011b) ; Schmidt (2007).

Le premier Objectif du Millénaire pour le développement contient une cible visant à assurer le plein emploi et un travail productif et décent pour tous

Beaucoup de jeunes ont du mal à trouver du travail

Vous cherchez un travail, on vous demande un diplôme secondaire et vous n'en avez pas.
– jeune femme, Mexique

Les chiffres du chômage donnent une première idée du nombre de personnes en recherche active d'emploi qui ne trouvent pas toutes les possibilités souhaitées, notamment dans les pays plus riches. En 2011, 13 % environ des jeunes dans le monde étaient comptés comme chômeurs, soit 75 millions de jeunes – près de 4 millions de plus qu'avant l'irruption de la crise économique en 2007 (OIT, 2012a).

La plupart des jeunes sont désireux de travailler, mais beaucoup ont du mal à décrocher un premier emploi. Pour certains, la difficulté est de trouver le travail qui convient le mieux à leurs aspirations, notamment pour ceux qui ont un plus haut niveau d'éducation et dont on a relevé les attentes. Pour d'autres, la situation est plus désespérée.

Les jeunes sont menacés par le chômage plus que les adultes

Si l'on peut s'attendre à ce que les jeunes, qui débutent dans la vie, soient plus exposés au chômage que leurs aînés, dans de nombreux pays, les obstacles à l'obtention d'un emploi satisfaisant sont quasi insurmontables pour la majorité d'entre eux.

Au niveau mondial, les taux de chômage des jeunes sont environ deux à trois fois plus élevés que ceux des adultes, avec de larges disparités dans certaines régions et certains pays. Au Moyen-Orient, le chômage des jeunes se situe aux alentours de 25 %, contre 6 % chez les adultes. Le chômage des jeunes est six fois supérieur à celui de leurs aînés en Égypte, deux fois et demi en Afrique du Sud, quatre fois en Italie (figure 3.11). Dans certains pays, cet écart se traduit par de fortes populations de jeunes sans emploi – près d'un jeune sur deux en Afrique du Sud. En outre, il s'agit là des chiffres officiels du chômage, qui ne disent rien du nombre potentiellement plus important de jeunes qui sont employés à temps partiel, qui travaillent pour un très faible salaire ou qui ont tout simplement préféré rester en dehors du marché de l'emploi.

Beaucoup de jeunes affrontent une longue attente avant de pouvoir travailler

Si les taux de chômage des jeunes sont élevés, c'est en partie parce que le délai nécessaire pour trouver du travail s'est encore allongé du fait de la récession économique. Le chômage de longue durée peut être particulièrement dévastateur pour les jeunes, leur laissant peu d'espoir de gagner un salaire décent leur vie durant.

Dans les pays européens, ceux qui ont un faible niveau de qualifications courent le plus grand risque d'être bloqués dans leurs efforts pour entrer dans la vie active. Au milieu des années 2000, plus de 40 % des 15 à 19 ans en Grèce et en Italie étaient encore en situation de chômage cinq ans après avoir quitté le système éducatif. Une jeunesse mieux éduquée effectuait plus rapidement sa transition vers l'emploi : il y avait un gouffre, dans les taux d'emploi, entre ceux qui n'avaient pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux qui avaient été jusqu'au bout, et ce gouffre persistait dix ans après qu'ils aient quitté l'école (OCDE, 2008). La situation économique désastreuse de ces pays risque de creuser l'écart entre jeunes de différents niveaux d'éducation.

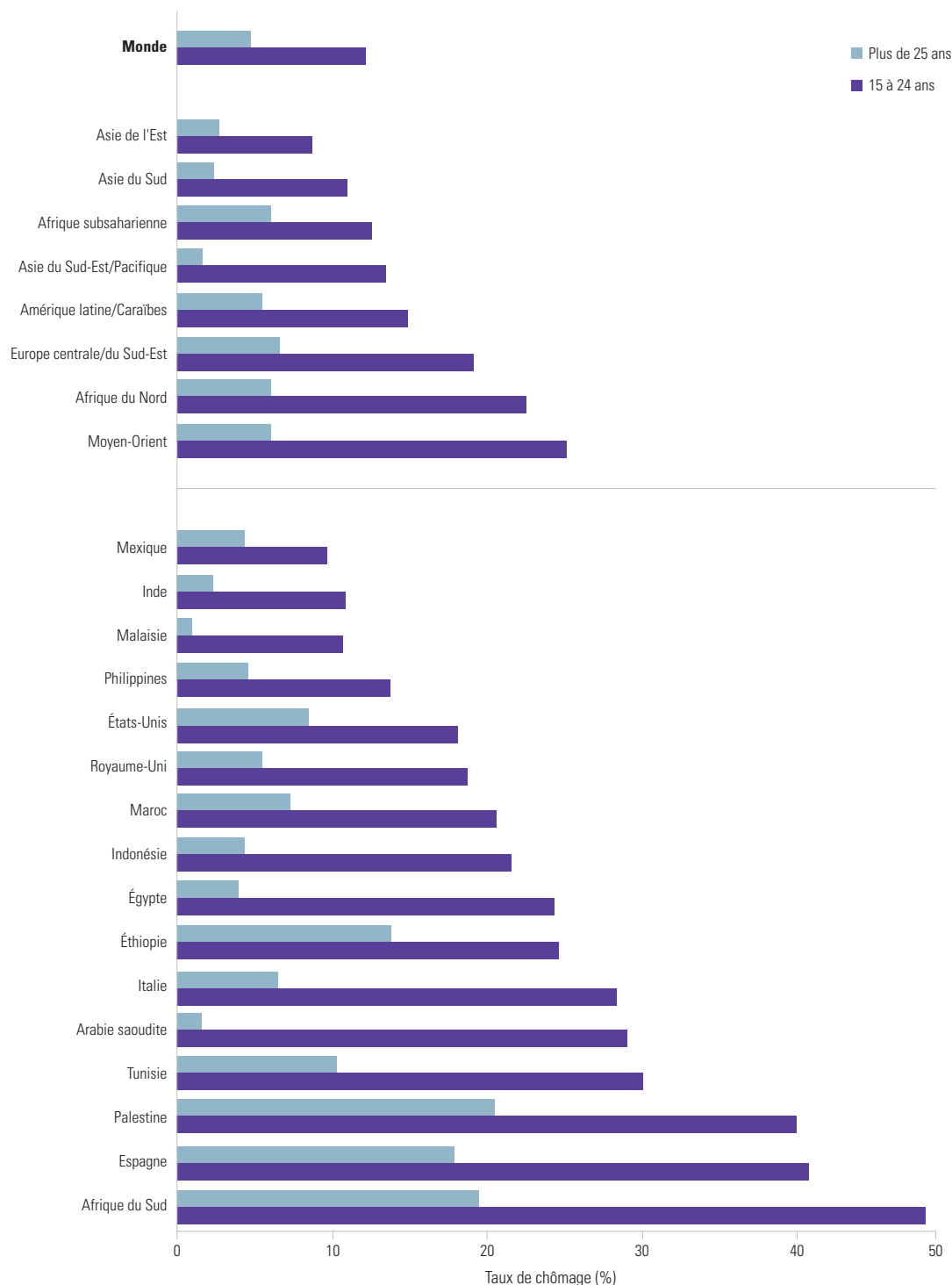
Les jeunes attendent aussi longtemps avant de trouver du travail dans d'autres parties du monde. Dans huit pays⁶ étudiés par l'OIT, plus de 40 % des jeunes chômeurs dans chacun de ces pays était sans emploi depuis plus d'un an. En République arabe syrienne, cela concernait plus de 70 % d'entre eux. En Égypte, 25 % étaient au chômage depuis plus de deux ans. La plupart se disaient désireux de trouver un emploi même s'il ne correspondait pas à leur niveau d'études (Matsumoto et Elder, 2010). L'examen de 13 pays d'Afrique a révélé que dans huit d'entre eux, les jeunes sont confrontés à un temps d'attente entre l'école et le travail supérieur à cinq ans ; au Mozambique, ce délai approchait de sept ans (Garcia et Fares, 2008).

Certains jeunes n'attendent pas, et acceptent des emplois jugés inférieurs à leur niveau de qualification. Les médias d'information se sont concentrés récemment sur l'apparente « suréducation » des jeunes ayant atteint des

6. L'Azerbaïdjan, la Chine, l'Égypte, le Kosovo, la Mongolie, le Népal, la République arabe syrienne et la République islamique d'Iran.

Figure 3.11 : Dans de nombreux pays, le chômage des jeunes est plus de deux fois plus élevé que le chômage des adultes

Taux de chômage des jeunes (de 15 à 24 ans) et des adultes (de plus de 25 ans), par région et selon un choix de pays, dernière année disponible (2006-2010)



En 2011, il y avait 29 millions d'emplois de moins qu'avant la récession économique

Source : OIT (2012a).

Les taux de chômage des jeunes sont deux à trois fois plus élevés que ceux des adultes

niveaux plus élevés d'éducation. Dans des pays comme l'Australie, la Belgique, le Canada et les États-Unis, environ un jeune sur cinq est considéré comme surqualifié pour l'emploi qu'il occupe. Pour certains, ce déclassement est temporaire, dans l'attente de meilleures perspectives, mais d'autres peuvent rester plusieurs années à un poste qui ne correspond pas à leurs qualifications (Quintini, 2011). Dans de nombreuses régions du monde, cependant, la réalité est que la grande majorité des jeunes ne parviennent pas au terme de la scolarité secondaire, et se heurtent à des difficultés bien plus redoutables pour trouver un emploi qui leur rapporte assez pour se nourrir eux-mêmes et nourrir leurs familles.

Les jeunes moins éduqués sont les plus vulnérables au chômage

Dans certains pays riches, le terme « ni étudiant, ni employé, ni stagiaire » (NEET) s'emploie pour désigner les groupes de jeunes gens que les gouvernements ont particulièrement à cœur d'aider à reprendre les études ou à trouver un emploi. Les jeunes entrant dans cette catégorie, qu'ils soient ou non en recherche active d'emploi, courent le plus grand risque d'être toujours chômeurs ou de toucher des salaires inférieurs par la suite, à quoi s'ajoute un risque de troubles sanitaires ou psychologiques si leur situation de chômage s'éternise. Ce problème a atteint des sommets dans les pays de l'OCDE, frappant notamment ceux qui ont fait moins d'études.

On estime qu'il y avait dans le monde 29 millions d'actifs de moins en 2011 qu'avant la crise économique, les premiers touchés étant les jeunes (OIT, 2012a). Parmi les jeunes européens, ce sont les moins qualifiés qui ont été les plus durement atteints. Si, en Allemagne, les effets ont été légers, en Espagne, les taux de chômage ont en revanche bondi entre 2007 et 2009, notamment pour ceux qui n'avaient pas achevé une scolarité secondaire (figure 3.12).

Beaucoup de jeunes femmes ne figurent pas parmi la population active

La plupart du temps, l'environnement de travail [du journalier] n'est pas vraiment adapté aux femmes. Ce sont des emplois généralement pénibles, et réservés aux hommes. Si bien que les femmes n'obtiennent généralement pas le travail qu'elles souhaiteraient. Or pour travailler dans un bureau, on vous demande toujours des papiers [qualifications] et davantage de compétences. Sinon personne ne vous embauche et c'est très difficile. Et des jeunes comme nous, qui n'ont pas achevé leur scolarité, on ne pourra jamais avoir nos papiers. Alors on n'essaie même pas.

– jeune femme, Éthiopie

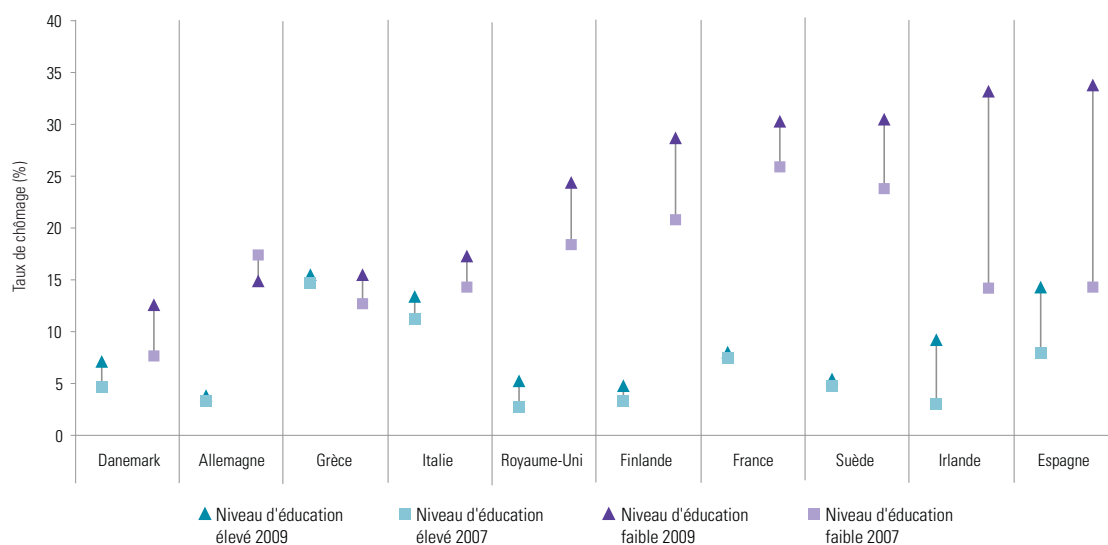
Les chiffres du chômage masquent le fait que certains jeunes cessent de chercher un emploi parce qu'ils n'ont plus l'espoir d'en trouver. Ceux qui ne sont ni étudiants, ni employés, ni en recherche active d'emploi, sont souvent rangés dans la catégorie des « inactifs », même si cette inactivité est le reflet du marché du travail, plus que de leur motivation personnelle. Lorsqu'on englobe aussi ceux que l'on décourage de participer à la main-d'œuvre, les taux de chômage des jeunes montent en flèche : ils doublent au Cameroun, par exemple, et augmentent d'un quart environ en Jordanie, au Mexique et en Turquie (Understanding Children's Work, 2012).

Les femmes forment souvent la majorité de ces personnes classées parmi les « inactifs ». Mais la vision qu'elles ont de leurs chances de réussir dans la vie dépend aussi de la réalité des possibilités offertes sur le lieu de travail. Dans les zones urbaines de Chine, jeunes gens et jeunes femmes ont globalement des aspirations très similaires, alors qu'en Égypte et au Népal, où les perspectives d'emploi des femmes sont limitées, les jeunes femmes insistent sur l'importance de la vie de famille, tandis que les jeunes hommes mettent surtout l'accent sur l'argent et l'emploi (Pastore, 2012).

Les jeunes femmes sont souvent astreintes à de longues heures de travail domestique ou informel, moins visible pour les responsables politiques. L'analyse d'études récentes de la

Figure 3.12 : En Europe, les jeunes ayant fait peu d'études ont été plus durement frappés par la crise économique

Taux de chômage des jeunes de 16 à 35 ans selon le niveau d'éducation, choix de pays, 2007 et 2009

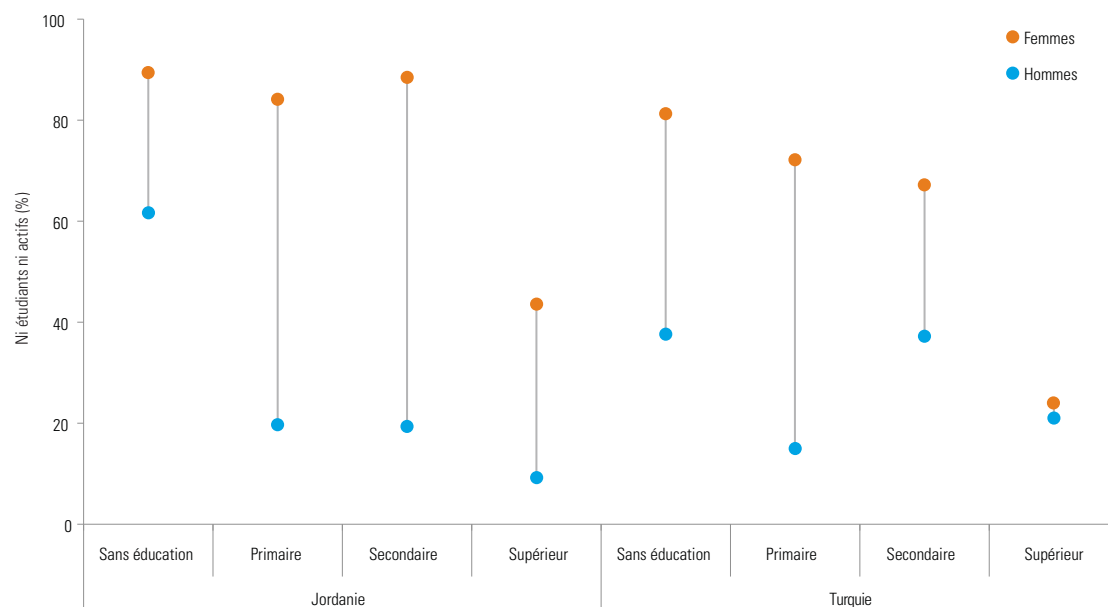


Note : « niveau d'éducation faible » signifie que les jeunes n'ont pas étudié au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire. « Niveau d'éducation élevé » signifie qu'ils ont achevé des études supérieures.

Source : Livanos et Núñez (2012).

Figure 3.13 : En Jordanie et en Turquie, de nombreuses jeunes femmes ne sont pas en recherche d'emploi

Pourcentage des jeunes de 15 à 24 ans classés comme « inactifs », selon le sexe et le niveau d'éducation, en Jordanie et en Turquie, dernière année disponible



Source : Understanding Children's Work (2012).

Des pratiques discriminatoires font qu'il est plus difficile pour les femmes de trouver du travail

population active dans neuf pays réalisée pour le présent *Rapport* révèle que, dans l'ensemble de ces neuf pays, les jeunes femmes sont plus nombreuses que les jeunes hommes à être qualifiées d'inactives, avec souvent un écart important entre les deux (Understanding Children's Work, 2012). En Jordanie, 37 % des femmes étaient identifiées comme inactives, contre 10 % des hommes. En Turquie, ces chiffres étaient respectivement 52 % et 16 %. Les disparités entre les sexes étaient souvent massives chez les jeunes qui avaient quitté le système éducatif sans dépasser le niveau primaire. En Jordanie, plus de 80 % des jeunes femmes n'ayant qu'un niveau d'éducation primaire n'étaient pas en recherche active d'emploi, contre 20 % des jeunes hommes (figure 3.13).

En excluant les jeunes qui ne sont pas en recherche active d'emploi, les statistiques du chômage ne révèlent rien des raisons pour lesquelles les jeunes femmes n'exercent pas une activité rémunérée. Est-ce à cause des responsabilités familiales, des pressions culturelles ou de la discrimination sur le marché du travail ? À Dar es Salaam, en République-Unie de Tanzanie, 68 % des jeunes femmes qui ne cherchaient pas activement un travail expliquaient que c'était parce qu'elles ne pensaient pas qu'elles en trouveraient (Kondylis et Manacorda, 2008). Cela suggère que la discrimination joue ici plus que d'autres facteurs.

Bien souvent, la répartition inégale du travail domestique freine la participation des femmes aux marchés de l'emploi. En Éthiopie, les femmes passent six fois plus de temps que les hommes dans les travaux du ménage, et environ moitié moins de temps que les hommes dans les travaux rémunérés. Quarante-trois pour cent des femmes étaient des travailleuses familiales non rémunérées, et les femmes employées l'étaient surtout de façon temporaire. Les femmes, et en particulier les jeunes femmes, gagnent moins que les hommes. Les femmes étaient désavantagées par le partage des tâches à la fois au sein du ménage et au sein du marché de l'emploi (Kolev et Robles, 2010 ; Robles, 2010).

Les femmes qui cherchent du travail risquent plus que les jeunes hommes d'avoir longtemps à attendre. En Jordanie, les deux tiers des jeunes femmes sont disponibles pour travailler. Pas moins d'une sur trois sont chômeuses. En revanche, sur les 90 % de jeunes hommes disponibles en 2007, 16 % seulement étaient au chômage (Understanding Children's Work, 2012). Les progrès réalisés en Jordanie ces dernières années en matière d'éducation des femmes, qui ont abouti à des niveaux de scolarisation plus élevés que ceux des hommes, notamment dans les zones urbaines, ne semble donc pas se traduire par des améliorations dans leurs perspectives d'emploi (Amer, 2012). En Égypte, moins du quart des femmes de 15 à 29 ans sont économiquement actives, soit le tiers de la proportion d'hommes. Les femmes qui parviennent à entrer dans la population active sont confrontées à une plus longue attente, les trois quarts étant encore en recherche d'emploi au bout de cinq ans en 2006 (Assaad et Barsoum, 2007).

Ces résultats suggèrent que non seulement des facteurs culturels maintiennent les jeunes femmes éloignées du marché de la main-d'œuvre, mais aussi que des pratiques discriminatoires font qu'il leur est plus difficile de trouver du travail. Celles qui y parviennent peuvent s'attendre à être moins bien payées, quoiqu'un niveau d'études plus élevé puisse modifier la donne, comme l'illustre l'expérience de l'Inde et du Pakistan (encadré 3.5).

Les jeunes handicapés souffrent de discrimination à l'école et au travail

Les jeunes handicapés se heurtent à des difficultés particulières à la fois pour accéder à l'éducation et pour trouver un emploi. Au Malawi et au Swaziland, moins de la moitié des 15 à 19 ans handicapés avaient été scolarisés, et leurs taux d'emploi étaient inférieurs à 3 % au Swaziland et à 28 % au Malawi (Eide, 2012). Selon l'Enquête nationale sur les personnes handicapées réalisée en 2008 au Kenya, 3,6 % des jeunes de 15 à 24 ans étaient porteurs de handicap, les déficiences visuelles et physiques

étant les plus signalées (1,1 % chacune). Plus de 90 % de ces jeunes considéraient le handicap comme le « problème majeur » de leur existence, et dans la semaine précédant l'enquête, 8 % seulement avaient occupé un emploi rémunéré, et 14 % avaient travaillé dans l'entreprise familiale. Plus de 50 % n'avaient pas travaillé (NCADP Kenya, 2008 ; Kett, 2012). Très rares sont les jeunes handicapés kenyans qui étudient au-delà de l'école primaire. Ils sont freinés dans leur recherche d'emploi par le manque de postes aménagés, le caractère plus ou moins inadapté du lieu de travail, les faibles attentes de leurs familles et des employeurs et l'absence de réseaux (Mugo *et al.*, 2010). Non seulement ils ne parviennent pas à trouver du travail, mais 1,8 % seulement des handicapés urbains bénéficient d'une aide sociale, d'une

allocation pour handicapé ou d'un autre soutien financier (NCADP Kenya, 2008).

L'abandon de l'école précipite les jeunes vers des emplois mal rémunérés

Un tapissier comme moi gagne 30 livres [égyptiennes] par jour. J'en dépense 15 en frais de transport et 15 en nourriture, et je rentre chez moi les poches vides.

– jeune homme, Éthiopie

Beaucoup de jeunes ne peuvent se payer le luxe de rester au chômage et sont contraints d'accepter des emplois de piètre qualité : précaires, faiblement rémunérés, avec souvent de longs horaires de travail. Ils servent parfois

Plus du quart des jeunes travailleurs gagnent moins de 1,25 dollar EU par jour

Encadré 3.5 : En Inde et au Pakistan, les femmes qui travaillent gagnent à avoir fait davantage d'études

En Inde et au Pakistan, comme dans de nombreux pays en développement, l'emploi salarié régulier ne représente qu'une faible part du marché du travail, qui va même en se contractant. Dans ces deux pays, les femmes risquent plus que les hommes d'être exclues de la population active.

En Inde, 39 % des femmes ne sont pas comptées dans la population active, contre 12 % des hommes. Pour les femmes sans instruction des zones urbaines, ce pourcentage grimpe même à 70 %. Beaucoup de femmes, souvent celles qui sont moins éduquées, sont obligées de travailler dans des emplois peu valorisants. Quant aux Indiennes sans éducation des zones rurales, elles ont environ 55 % de probabilité d'être des travailleuses familiales non rémunérées, et près de 25 % de probabilité d'occuper un emploi occasionnel quelconque.

Au Pakistan, alors que les hommes ont 8 % de probabilité d'être exclus de la population active, ce chiffre est de 69 % pour les femmes, et n'est revu à la baisse que pour les quelques femmes qui ont bénéficié de plus de dix années d'études. Ce n'est le cas que d'une poignée de Pakistanaises : 18 % seulement avaient eu cette chance en 2007.

En Inde, comme au Pakistan, quand les uns et les autres trouvent du travail, les hommes gagnent en moyenne 60 % de plus que les femmes. L'écart des salaires est plus grand pour ceux qui ont un faible niveau d'alphabétisme et de calcul. L'éducation peut cependant améliorer considérablement les revenus des femmes. Au Pakistan, les femmes ayant un niveau d'alphabétisme élevé gagnent 95 % de plus que celles qui ne savent ni lire ni écrire, contre une différence de seulement 33 % chez les hommes.

Ces tendances suggèrent qu'en Inde, comme au Pakistan, on attend culturellement des femmes, y compris de celles qui ont pu étudier davantage, qu'elles restent à la maison pour prendre soin de leur famille. Les années d'études n'ont donc qu'un effet très limité sur la participation des femmes en général à la population active. L'éducation peut pourtant influencer fortement sur leurs niveaux de salaire, ce qui suggère qu'investir dans l'éducation des femmes peut produire des bénéfices, pour peu qu'elles aient la possibilité d'être actives et de trouver du travail.

Source : Aslam *et al.* (2010).

de marchepied vers un emploi plus stable et plus épanouissant. Mais pour beaucoup de jeunes, ces emplois sont un piège dont il est difficile de s'extraire.

On estime à 152 millions au niveau mondial – soit 28 % du total des jeunes travailleurs – le nombre de jeunes gagnant moins de 1,25 dollar EU par jour, ce qui a peu de chances de sortir de la pauvreté ces jeunes et leurs familles (Understanding Children's Work, 2012). Dans des pays comme le Burkina Faso, le Cambodge, l'Éthiopie ou l'Ouganda, il est bien plus fréquent de travailler pour un salaire inférieur au seuil de pauvreté que de ne pas travailler du tout (OIT, 2011b).

Dans les pays à faible revenu, les jeunes ayant fait moins d'études, qui ne peuvent se permettre d'attendre le bon type d'emploi, courent le plus grand risque de travailler pour un maigre salaire. En revanche, dans certains pays à moyen

revenu comme le Brésil, le chômage occupe une place plus grande (encadré 3.6).

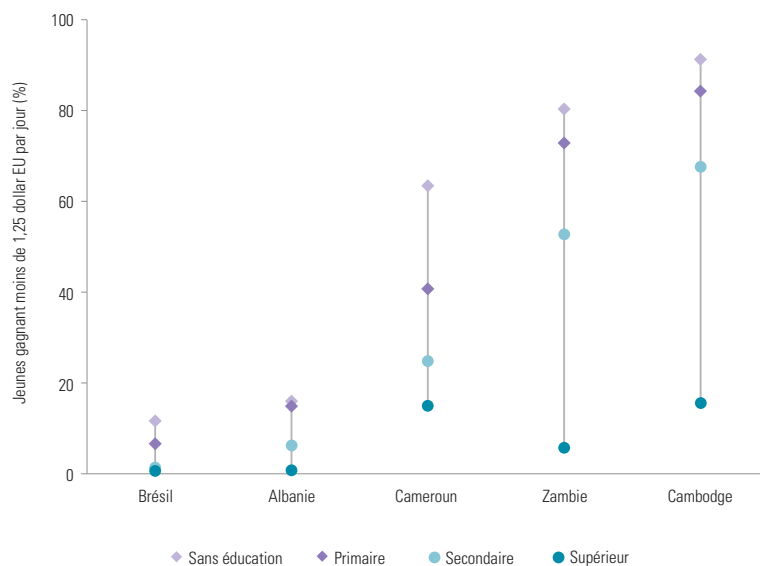
Les jeunes risquent plus que les adultes de toucher de très faibles salaires. À Ouagadougou, au Burkina Faso, 90 % des 15 à 19 ans et 80 % des 20 à 24 ans gagnent moins que le salaire minimum officiel, et les adultes plus âgés sont en moyenne payés près de deux fois et demi plus que les jeunes adultes (Nordman et Pasquier-Doumer, 2012). Si les jeunes peuvent généralement espérer voir leur salaire augmenter avec l'âge, un salaire inférieur au salaire minimum ne leur procure pas assez d'argent pour subvenir à leurs besoins quotidiens.

Dans de nombreux pays, il existe une étroite corrélation entre le faible niveau d'études et la pauvreté laborieuse (figure 3.14). Si cela peut être dû en partie à ce que les niveaux éducatifs tendent à être faibles lorsqu'il existe d'autres obstacles à l'obtention d'un emploi bien rémunéré, il est également probable que les faibles niveaux d'études soient souvent la principale raison expliquant le faible niveau de rémunération des jeunes. Au Cambodge, par exemple, 91 % des jeunes travailleurs sans éducation ont un revenu inférieur au seuil de pauvreté, contre moins de 67 % de ceux qui ont un niveau d'études secondaire et 15 % de ceux qui ont fait des études supérieures. En Zambie, les trois quarts environ des jeunes travailleurs n'ayant pas dépassé le niveau primaire ont un revenu inférieur au seuil de pauvreté ; les jeunes ayant un niveau secondaire sont un peu mieux lotis, tandis que chez la minorité qui accède à de plus hauts niveaux d'études, les taux de pauvreté sont très faibles.

L'influence de l'achèvement des études secondaires sur la garantie que les jeunes possèdent les compétences nécessaires pour trouver un emploi correctement payé varie selon le lieu de résidence et le sexe. Au Népal, moins de 30 % des femmes, tant rurales qu'urbaines, qui ont achevé des études secondaires ont un revenu supérieur au seuil de pauvreté (figure 3.16). En revanche, les jeunes

Figure 3.14 : Un faible niveau d'éducation conduit à la pauvreté laborieuse

Pourcentage de jeunes employés (âgés de 15 à 24 ans) gagnant moins de 1,25 dollar EU par jour, selon le niveau d'éducation atteint, choix de pays, dernière année disponible



Source : Understanding Children's Work (2012).

Encadré 3.6 : Taux de chômage élevés au Brésil, salaires de misère au Cameroun

Comparer un pays à moyen revenu comme le Brésil et un pays à faible revenu comme le Cameroun éclaire sur les différentes formes que prend le désavantage des jeunes à travers le monde.

Au Brésil, le chômage des jeunes est une préoccupation majeure. Sur les 63 % de jeunes entrés dans la vie active, près d'un sur cinq est sans emploi. Le chômage frappe les jeunes environ trois fois plus que les adultes. Les plus touchés sont les jeunes femmes et les jeunes urbains, ainsi que les jeunes moins éduqués (figure 3.15).

Au Cameroun, l'histoire est tout autre. La plupart des jeunes Camerounais travaillent, ce qu'ils font pour beaucoup tout en poursuivant leurs études. Dans les zones rurales, le taux de chômage des jeunes est faible, aux alentours de 1 % seulement, alors que, dans les zones urbaines, il touche 9 % des jeunes hommes et 14 % des jeunes femmes. Le chômage frappe particulièrement les jeunes ayant un plus haut niveau d'éducation. Au Cameroun, les jeunes chômeurs appartiennent généralement aux classes plus aisées. Si ces derniers rencontrent de réelles difficultés dans leur recherche d'emploi, ils peuvent aussi se permettre d'attendre d'avoir trouvé un travail qu'ils considèrent comme acceptable. Pris à la gorge par les impératifs de la survie, les

pauvres ont, quant à eux, rarement la possibilité d'attendre.

Le problème auquel est confronté le Cameroun est la pauvreté laborieuse, qui frappe d'ailleurs de nombreux jeunes dans les pays à faible revenu. L'agriculture offre des emplois à un grand nombre de jeunes moins éduqués, mais beaucoup sont faiblement rémunérés. Les deux tiers des jeunes ruraux sans éducation travaillent pour moins de 1,25 dollar EU par jour, les jeunes femmes sans instruction étant les plus mal loties. Bien que l'éducation puisse améliorer les choses, 40 % environ des travailleurs ruraux ayant le niveau secondaire sont pauvres. La situation des urbains est meilleure, quel que soit le niveau d'études : la pauvreté laborieuse ne touche qu'un jeune sans éducation sur cinq, et un diplômé du secondaire sur dix.

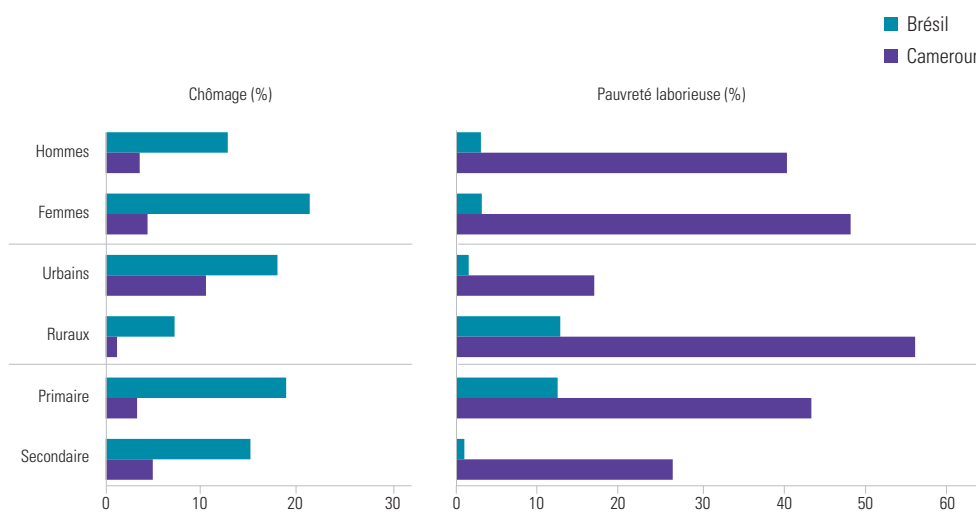
Au Brésil, en revanche, la pauvreté laborieuse pose moins de problèmes. Rares sont les jeunes ayant au moins un niveau d'études secondaire travaillant pour un salaire inférieur à 1,25 dollar EU par jour. Mais là aussi, un tiers environ des jeunes ruraux n'ont pas dépassé le niveau primaire, et occupent pour l'essentiel des emplois agricoles, où ils ne gagnent pas suffisamment pour pouvoir échapper à la pauvreté.

Source : Understanding Children's Work (2012).

Au Cameroun, les deux tiers des jeunes ruraux sans éducation travaillent pour moins de 1,25 dollar EU par jour

Figure 3.15 : Chômage contre pauvreté laborieuse au Brésil et au Cameroun

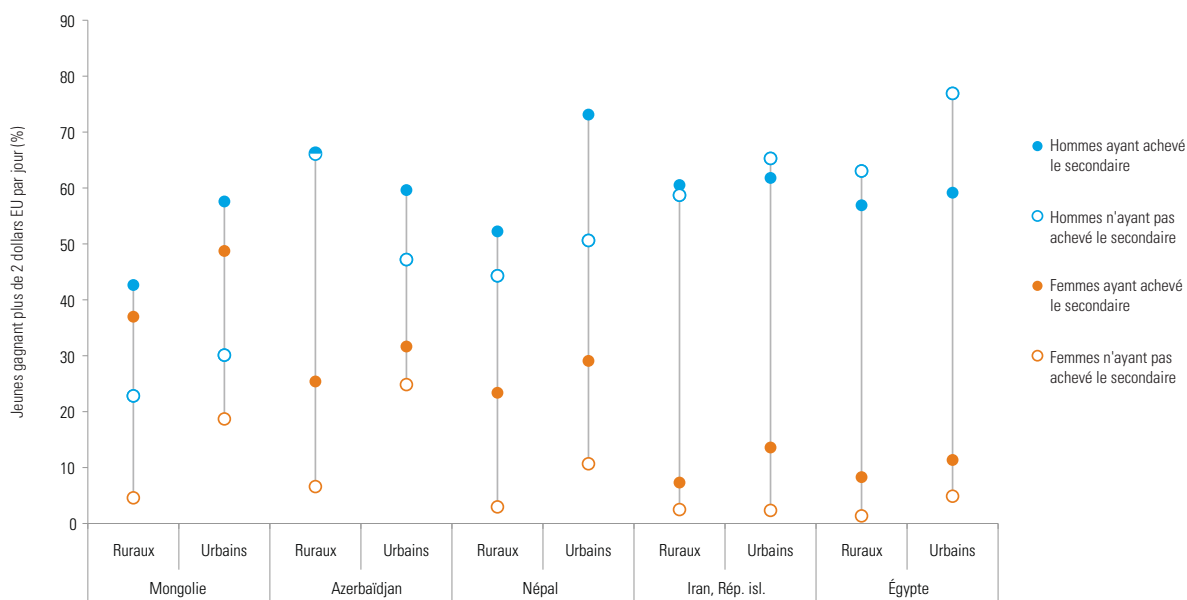
Taux de chômage des jeunes (âgés de 15 à 24 ans) et jeunes gagnant moins de 1,25 dollar EU par jour, Brésil et Cameroun



Source : Understanding Children's Work (2012).

Figure 3.16 : Les jeunes femmes sont souvent cantonnées dans des emplois faiblement rémunérés

Pourcentage de jeunes (âgés de 15 à 29 ans) dont le revenu salarial est supérieur au seuil de pauvreté (> 2 dollars EU/jour), selon le sexe, le niveau d'éducation atteint et le lieu de résidence en Mongolie, en Azerbaïdjan, au Népal, en République islamique d'Iran et en Égypte, dernière année disponible



Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2012) à partir des données de l'Enquête sur la transition école-travail (OIT, 2011 c).

hommes qui n'ont pas même achevé les études secondaires ont plus de chances de gagner un salaire satisfaisant que les jeunes femmes mieux éduquées : plus de 40 % touchent un salaire supérieur au seuil de pauvreté.

La même disparité profonde entre les sexes s'observe en Azerbaïdjan, en Égypte, en Mongolie et en République islamique d'Iran. Les raisons en sont certainement différentes d'un pays à l'autre, et tiennent sans doute en partie au fait

que les jeunes femmes qui effectuent les travaux domestiques à la maison ne sont pas payées. Mais dans la mesure où les jeunes femmes, comme les jeunes hommes, des milieux défavorisés ont souvent besoin de ressources pour assurer leur subsistance et celle de leur famille, et que de tels écarts entre les sexes ont des chances de perdurer lorsqu'ils vieillissent, les raisons de ces disparités mériteraient d'être mieux prises en compte par les responsables politiques.

Conclusion

Des pressions croissantes s'exercent sur les gouvernements pour qu'ils veillent à ce que les jeunes aient les qualifications nécessaires pour trouver des emplois satisfaisants. Face à la demande grandissante de compétences adaptées aux changements structurels introduits par l'urbanisation, les avancées technologiques et la transition vers l'économie verte, les jeunes pourraient traverser des temps encore plus difficiles.

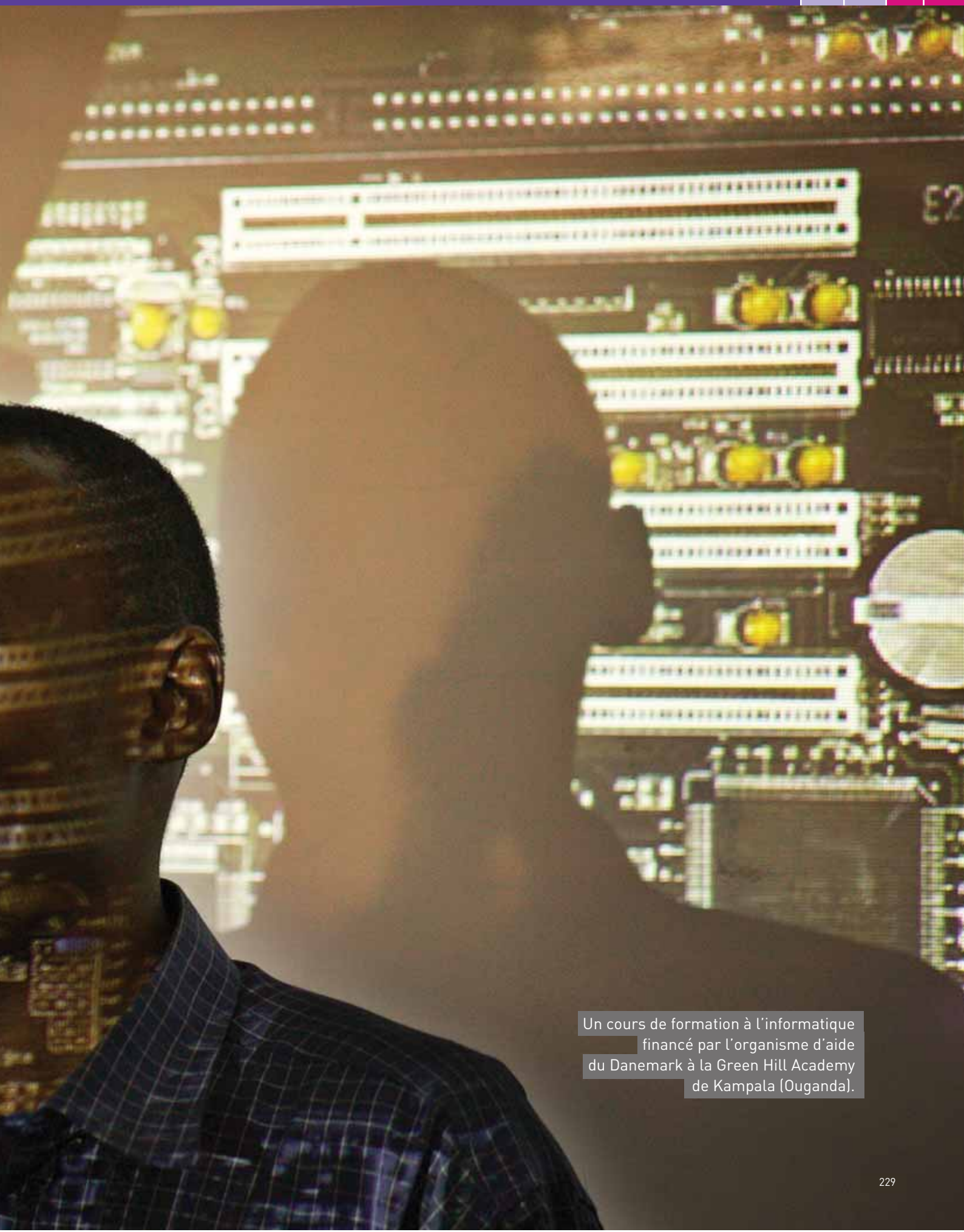
Malheureusement, beaucoup quittent l'école sans même avoir acquis les bases nécessaires pour éviter d'être gravement désavantagés sur le marché du travail. Ces jeunes ont peu de chances de posséder les compétences qui leur permettraient de s'adapter en souplesse à un lieu de travail qui évolue. Dans les pays plus riches, ceux qui n'ont qu'un faible niveau d'éducation, et se retrouvent précocement sans emploi, seront plus menacés que les autres par le chômage de longue durée, avec des effets négatifs sur leurs revenus futurs.

Les difficultés auxquelles se heurtent bien des jeunes des pays pauvres sont encore plus redoutables. Ceux qui n'ont pas les compétences élémentaires s'exposent à ne percevoir que des salaires extrêmement faibles : à peine de quoi assurer leur propre subsistance, et encore moins celle de leur famille. Il est donc aujourd'hui plus urgent que jamais de s'attaquer au déficit de compétences fondamentales.

Il est aujourd'hui plus urgent que jamais de s'attaquer au déficit de compétences fondamentales

Chapitre 4 Stimuler la prospérité en investissant dans les compétences

Crédit : Mikkel Ostergaard/Panos



Un cours de formation à l'informatique financé par l'organisme d'aide du Danemark à la Green Hill Academy de Kampala (Ouganda).



Le développement des compétences est indispensable pour réduire la pauvreté et favoriser la croissance 231

Beaucoup de gouvernements négligent les compétences et ce sont les défavorisés qui en pâtissent le plus 236

Encourager le financement de formations qualifiantes pour les jeunes défavorisés 243

Conclusion 259

Le développement des compétences est un investissement judicieux car indispensable pour réduire le chômage, l'inégalité et la pauvreté, et favoriser la croissance économique. Ce chapitre présente les raisons économiques d'investir dans l'éducation et les compétences. Il explique pourquoi il importe de soutenir des stratégies équitables en la matière et signale les domaines dans lesquels des fonds supplémentaires pourraient être dégagés afin de permettre aux jeunes défavorisés d'acquérir des compétences.

Introduction

Lorsque les jeunes sont affectés, le pays l'est également. Lorsque la vie des jeunes s'améliore, la situation du pays s'améliore aussi. Les deux choses sont liées. Lorsqu'une personne crée une entreprise, elle crée des possibilités d'emplois pour un grand nombre de gens. Si on avait, par exemple, dix propriétaires d'entreprise recrutant chacun cent personnes, cela aurait un impact très positif sur le chômage.

– jeune homme, Éthiopie

Le rôle clé des compétences pour parvenir à la prospérité est aujourd'hui manifeste partout dans le monde : les pays qui ont investi de façon judicieuse dans les formations qualifiantes ont réalisé des progrès très importants en termes de développement équitable. Ce type d'investissement protège aussi les pays de l'impact des ralentissements de l'économie et permet à un grand nombre de personnes de sortir de la pauvreté.

Les pays ont besoin pour prospérer d'une force de travail qualifiée mais les compétences ne conduisent pas automatiquement à l'emploi et à la croissance. Le développement des compétences doit s'inscrire dans une stratégie globale intégrée en vue de la croissance, afin d'améliorer la vie de tous. Il est inutile de demander si la création d'emplois ou le développement des compétences doit venir en premier ; ces deux objectifs doivent être poursuivis conjointement de façon cohérente et systématique.

Les plans de développement nationaux de nombreux pays n'accordent pas une attention suffisante au rôle crucial des compétences. La planification et la fourniture de compétences présentent souvent un caractère fragmentaire, mal coordonné et ne tenant pas suffisamment compte de la demande existant sur le marché de l'emploi et des priorités de développement nationales. Ces défauts conduisent à négliger gravement la nécessité d'améliorer les compétences des jeunes défavorisés, par exemple en ne prêtant pas attention au développement des compétences dans le secteur informel et en échouant dans l'intégration des jeunes marginalisés dans le processus de planification.

Les gouvernements sont la principale source de financement des programmes de développement des compétences. Leur intervention en ce domaine atteint sa plus grande efficacité lorsqu'elle est complétée par un financement du secteur privé et des donateurs d'aide. Il est essentiel que les gouvernements et les donateurs veillent en premier lieu à ce que tous les jeunes acquièrent des compétences de base, dans l'idéal en privilégiant l'accès à une éducation de bonne qualité jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire et en donnant une deuxième chance à ceux qui n'ont pu y entrer ou y rester. Le secteur privé peut aussi jouer un rôle de soutien de l'apprentissage en milieu de travail après l'école.

Le développement des compétences est indispensable pour réduire la pauvreté et favoriser la croissance

Je n'ai pas terminé ma scolarité mais on doit me donner une chance. Nous voulons travailler et faire quelque chose de bien pour le pays.

– jeune femme, Égypte

L'aptitude des jeunes à trouver un bon emploi dépend dans une large mesure de la croissance de l'économie et de la distribution des richesses. Cependant, en l'absence de compétences adéquates, les jeunes ont beaucoup moins de chances d'obtenir un travail suffisamment rémunéré pour vivre et soutenir leur famille. Le taux de croissance de l'économie, et la manière dont sont partagés les bénéfices de la croissance, sont étroitement liés au développement des compétences.

La réalité aujourd'hui, dans de nombreux pays, est non pas celle de la croissance mais, au contraire, d'un ralentissement de l'économie. Dans ce contexte, le chômage des jeunes devient de plus en plus une priorité des politiques nationales et mondiales, ce qui contribue parfois à attirer l'attention sur le besoin de développer les compétences des jeunes (encadré 4.1).

Les compétences : un investissement rentable

Encadré 4.1 : Donner la priorité au développement des compétences pour lutter contre le chômage des jeunes

Sous l'effet du ralentissement économique, la lutte contre le chômage des jeunes présente une urgence renouvelée dans les discussions sur les stratégies nationales et mondiales, et la nécessité de développer les compétences en constitue l'un des aspects. Cependant, elle ne reçoit pas toujours l'attention qu'elle mérite. Le Groupe des 20, par exemple, bien qu'ayant mis l'accent sur le chômage des jeunes pendant les deux dernières années, n'a pas suffisamment reconnu dans quelle mesure le développement des compétences peut aider les jeunes à trouver un bon emploi.

Parmi les organismes multilatéraux, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a rendu publique récemment une Stratégie de développement des compétences, en soulignant le fait que le ralentissement économique mondial et le taux élevé de chômage des jeunes renforcent le besoin de favoriser l'acquisition de meilleures compétences. Cette stratégie met en avant le développement des compétences tout au long de la vie comme moyen le plus prometteur de répondre aux défis du chômage et de l'inégalité. Le *Rapport sur le développement dans le monde* de 2013 de la Banque mondiale cherche à comprendre et analyser les liens entre l'emploi et d'autres aspects du développement économique et social, en identifiant les politiques les mieux à même de conduire à la création d'emplois de qualité. *Perspectives économiques en Afrique 2012*, publié conjointement par plusieurs organismes internationaux, reconnaît l'importance de l'éducation et de l'acquisition de compétences adéquates comme moyens de réduire le chômage et la précarité de l'emploi.

L'Organisation internationale du travail va plus loin en mettant plus particulièrement l'accent sur la situation des jeunes défavorisés. Son *Rapport sur le travail dans le monde 2012* examine l'impact du ralentissement de l'économie sur le marché de l'emploi, en notant que les déséquilibres prennent un tour plus structurel, notamment dans les économies avancées où les jeunes et les chômeurs de longue durée sont confrontés au risque d'exclusion du marché du travail. Le rapport indique qu'il en résulte un coût économique énorme en termes de perte de compétences et de motivation, ce qui exige de mettre l'accent sur la formation et le développement des compétences en intervenant activement, au moyen de programmes, sur le marché de l'emploi - tout spécialement en direction des jeunes pour qui l'érosion des qualifications représente un enjeu particulier.

Le Troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et

professionnels de l'UNESCO, qui a eu lieu à Shanghai (Chine) en mai 2012, a défini un plan d'action en sept points et formulé des recommandations pertinentes pour répondre aux besoins d'acquisition de compétences des jeunes défavorisés, notamment à l'aide de programmes de financement ciblés. Ces recommandations prévoient en particulier l'adoption de mesures innovantes pour améliorer la qualité et le caractère inclusif de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, le ciblage des groupes défavorisés tels que les apprenants handicapés, les populations marginalisées et rurales, les migrants et les personnes en situation de conflit ou de catastrophe naturelle, et la promotion de l'égalité d'accès des femmes et des hommes aux programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels, spécialement dans les domaines où existe une forte demande sur le marché de l'emploi.

Certains gouvernements ont aussi souligné récemment dans leurs propositions d'action et leurs déclarations politiques la nécessité de renforcer l'investissement en faveur de l'éducation et de la formation. En février 2011, le Président Jacob Zuma a annoncé le lancement d'une « année de création d'emplois » en Afrique du Sud, notamment dans des secteurs comme la construction d'infrastructures, l'agriculture, les industries extractives, le secteur manufacturier, le tourisme et l'« économie verte ». La Société de développement industriel du pays a accepté d'apporter un soutien financier à ces secteurs essentiels, qui devrait permettre de créer directement environ 20 000 emplois, ainsi que 8 100 emplois dans le secteur informel.

Le programme électoral sur la base duquel François Hollande a été élu à la présidence en France en mai 2012 prévoit d'apporter un soutien aux élèves plus faibles, dans le but de réduire de moitié d'ici cinq ans le nombre de jeunes quittant le système d'éducation formel sans aucune qualification. Le nouveau président a également promis de renforcer les filières d'enseignement et de formation techniques et professionnelles et d'ouvrir de nouvelles voies de formation, par exemple sous forme d'apprentissage ou de service civique, à l'intention de tous les jeunes de 16 à 18 ans ayant quitté l'école. Ces mesures s'inscriront dans le cadre d'efforts plus généraux visant à orienter le financement de la formation professionnelle vers les personnes aux niveaux d'éducation et de formation les plus faibles et les chômeurs.

Sources : Hollande (2012) ; OIT (2012b, 2012c) ; OCDE (2012a) ; Centre de développement de l'OCDE (2012).

Le développement des compétences est indispensable pour réduire la pauvreté et favoriser la croissance

L'étape cruciale à venir devra consister à mettre en œuvre des politiques efficaces de développement des compétences accordant une place centrale aux besoins des personnes défavorisées. La relation entre éducation, compétences et croissance n'est pas univoque ; elle joue en deux sens : une force de travail mieux qualifiée contribue à la croissance d'un pays, tandis qu'une économie en phase de croissance investit plus fortement dans l'éducation et la formation. De toute façon, les données sont claires : investir dans les compétences est rentable.

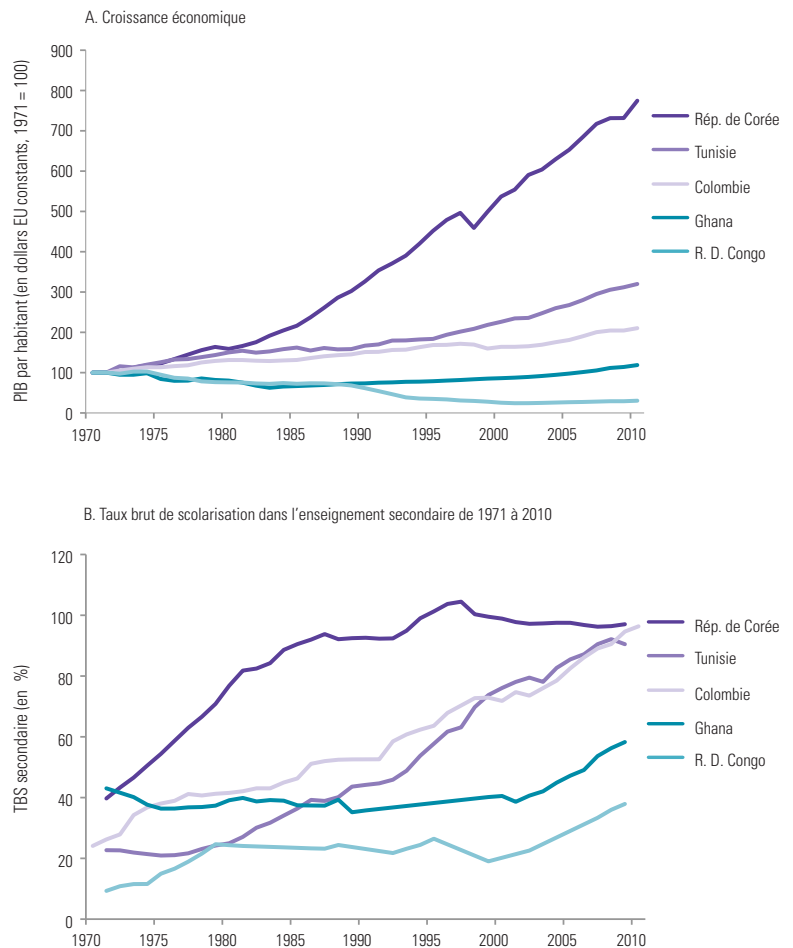
Une étude réalisée en vue de ce *Rapport* a examiné le lien entre les résultats d'apprentissage et la croissance dans quarante-six des pays les plus pauvres du monde. Deux tiers des enfants non scolarisés dans le monde vivent dans ces pays où le revenu moyen annuel atteint seulement 500 dollars EU. Si, au bout d'une période de dix ans, 75 % de plus des enfants de 15 ans obtenaient le score le plus bas du test de mathématique du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), la croissance économique à long terme s'en trouverait fortement stimulée, en dépassant la tendance de base de 2,1 points de pourcentage. En outre, 104 millions d'individus supplémentaires vivant avec moins de 1,25 dollar EU par jour sortiraient de l'extrême pauvreté.

L'investissement en faveur de l'éducation est d'un très bon rapport : pour chaque dollar EU dépensé en ce domaine, entre 10 et 15 dollars EU seraient générés sous forme d'une prime de croissance économique pendant une période de vie active de dix-huit à vingt-deux ans (Hanushek et Woessmann, 2011).

Pour faire en sorte que l'éducation contribue à la croissance économique, il ne suffit pas d'accroître le nombre des inscriptions ; il faut aussi assurer que les compétences requises sur le lieu de travail sont réparties de façon équitable. Prenons cinq pays qui affichaient un revenu par habitant similaire en 1970 : la Colombie, la République démocratique du Congo, le Ghana, la République de Corée et la Tunisie. Au début des années 70, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire se situait autour ou en dessous de 40 % dans tous ces pays. En 2010, cependant, ils atteignaient des niveaux très différents (figure 4.1).

Figure 4.1 : L'investissement de la République de Corée en faveur du développement des compétences a contribué à la très forte croissance économique du pays

Croissance économique et évolution de l'éducation dans cinq pays affichant un niveau de revenu similaire en 1970



Note : les données maximales ont été normalisées sur la base de 1971 = 100.
Sources : base de données de l'ISU et Banque mondiale (2012c).

Pour chaque dollar dépensé en faveur de l'éducation, 10 à 15 dollars EU sont générés sous forme de croissance économique

CHAPITRE 4

La République de Corée est le seul de ces pays à avoir étendu très tôt son système d'éducation, en parvenant à un taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire de 70 % pendant les années 80 et à la scolarisation quasi universelle dans le secondaire à la fin des années 90. La Colombie et la Tunisie, qui étaient parties d'un niveau plus bas, commencent seulement maintenant à rattraper la République de Corée. Quarante ans plus tard, la République de Corée affiche un niveau de revenu par habitant supérieur de plus de cent cinquante-huit fois à celui de la République démocratique du Congo, de quarante-six fois à celui du Ghana, de cinq fois à celui de la Colombie et de six fois à celui de la Tunisie.

Plusieurs facteurs ont pesé sur l'évolution de la croissance et de l'éducation dans chacun de ces pays. Il est clair, toutefois, que le lien établi entre le développement des compétences et d'autres stratégies de portée plus étendue visant à stimuler l'économie a été un élément clé de la réussite de la République de Corée. Pour comprendre comment le développement des compétences a joué un rôle aussi important en République de Corée, il n'est pas inutile d'examiner l'évolution dans les quatre autres pays.

À une extrémité, en République démocratique du Congo, le développement a été freiné par la poursuite d'un conflit. Cependant, le progrès économique et social dans le pays a aussi été entravé par le manque d'organisation et le financement insuffisant de l'éducation, ainsi que par de graves inégalités entre régions. Dans la province du Nord-Kivu, l'une des régions les plus durement touchées par le conflit, 61 % des jeunes de 15 à 19 ans n'ont pu avoir accès à l'enseignement secondaire en 2010, tandis qu'à Kinshasa, la capitale, le chiffre correspondant était de 10 % (ISU, 2012a).

La Colombie, pour sa part, est l'un des pays d'Amérique latine dont l'économie a connu la croissance la plus rapide mais cette croissance a été irrégulière, interrompue par plusieurs récessions et une période de stagnation, ainsi que par les conflits et la violence, et la partie la plus pauvre de la population n'en a guère bénéficié. Comme dans d'autres pays d'Amérique latine, l'accès inégal à une éducation de bonne qualité est l'une des causes principales d'inégalité, parallèlement à la segmentation

du marché de l'emploi et à la discrimination ethnique et sexuelle (Lustig *et al.*, 2011). En 2010, un quart environ des jeunes du quintile le plus pauvre n'avaient pas achevé la scolarité primaire ou le premier cycle du secondaire, alors que près de 100 % des jeunes du quintile le plus riche achevaient leur scolarité (ISU, 2012a).

La Tunisie a obtenu de meilleurs résultats en termes de croissance économique et de développement de l'éducation. En effet, l'éducation est dans ce pays un domaine d'intervention fortement prioritaire de l'État, recevant 6,6 % du PIB en 2010. Le système d'enseignement supérieur tunisien produit des diplômés en très grand nombre : en 2008, 57 % des personnes entrant sur le marché du travail étaient titulaires d'un diplôme universitaire. Bien que la scolarisation dans le primaire et le premier cycle du secondaire ait atteint depuis un certain temps un niveau quasi universel, un nombre important d'enfants n'achèvent toujours pas le second cycle du secondaire. Son économie continuant à être dominée par des industries à main-d'œuvre peu qualifiée comme le textile, le prêt-à-porter et l'agro-industrie, la Tunisie se heurte à des difficultés aux deux bouts de la chaîne, c'est-à-dire pour offrir un travail convenablement rémunéré aux jeunes d'un niveau d'éducation peu élevé et pour diversifier l'économie en développant des industries à main-d'œuvre hautement qualifiée aptes à offrir le type d'emplois que recherchent les diplômés de l'université (Diop, 2010).

La comparaison entre le Ghana et la République de Corée fait ressortir de façon très contrastée les effets des politiques en matière de compétences. Alors que la République de Corée est maintenant un pays à haut revenu membre de l'OCDE, le Ghana, comme nombre d'autres pays d'Afrique subsaharienne, s'efforce de jouer un rôle significatif dans l'économie mondiale (encadré 4.2).

Après des décennies de croissance faible ou nulle, le Ghana et d'autres pays d'Afrique subsaharienne ont bénéficié d'une croissance assez forte pendant les années 2000. Plus d'un tiers des pays de la région ont atteint un taux de croissance d'au moins 6 % (Banque mondiale, 2012a). Certains espèrent même entrer dans la catégorie des pays à revenu moyen pendant la première moitié du XXI^e siècle.

Des jeunes plus nombreux doivent obtenir une qualification en Afrique subsaharienne pour que leur pays atteigne un niveau de revenu moyen

Encadré 4.2 : Compétences et croissance : comparaison entre le Ghana et la République de Corée

Après avoir accédé à l'indépendance en 1945, la République de Corée s'est très tôt efforcée d'assurer à l'éducation et à la croissance un caractère inclusif. L'accès universel à l'enseignement primaire a été atteint au cours des années 60, suivi rapidement par une extension de l'accès de tous les enfants au premier cycle du secondaire. Ces progrès ont été obtenus dans un pays où 30 % de la population était âgé de moins de 25 ans en 1980.

Le développement planifié rapide des industries à forte intensité de main-d'œuvre tournées vers l'exportation a entraîné une augmentation de la demande de compétences de base. En outre, le gouvernement a élargi l'enseignement secondaire technique et professionnel afin de produire les compétences nécessaires aux industries dont il souhaitait encourager la croissance, notamment l'industrie chimique et l'industrie lourde à forte intensité technologique. Dans le même temps, le gouvernement a adopté des mesures pour inciter les petites et moyennes entreprises à améliorer les compétences de leur force de travail face au rôle croissant des technologies et à la complexification de l'économie.

L'approche adoptée par la République de Corée n'est pas différente de celle des autres « tigres » d'Asie orientale (notamment Hong Kong, Singapour et Taïwan). Dans un premier temps, l'État a développé des politiques industrielles et commerciales visant à orienter l'économie vers les secteurs à forte valeur ajoutée comme l'électronique. Puis il a déployé toute une gamme de mesures pour assurer par avance le développement des compétences nécessaires, en maintenant une approche flexible entre enseignement technique et professionnel et enseignement général, et en tirant les leçons de ses erreurs passées en ce domaine. Les politiques d'éducation et de formation ont ensuite été intégrées à l'élaboration des politiques économiques. Enfin, l'État a accordé une attention particulière à l'enchaînement des mesures, en liant le développement de l'éducation et de la formation au niveau atteint par la croissance économique. Pendant toutes les étapes de ce processus, il s'est également efforcé de trouver un équilibre entre les industries à forte intensité de main-d'œuvre peu qualifiée, qui fournissent de nombreux emplois, et les industries à plus forte intensité de savoir, qui requièrent des niveaux de qualification plus élevés.

Étant donné l'ampleur et la rapidité de la transformation des compétences rendue nécessaire par le passage des économies d'Asie orientale des premières étapes de l'industrialisation à la production de biens et de services à plus forte valeur ajoutée, le marché n'aurait sans doute pas été à la hauteur de la tâche. L'intervention de l'État a été déterminante pour appairer l'offre et la demande de compétences.

Le Ghana, alors qu'il se trouvait au début des années 70 à un niveau similaire à celui de la République de Corée, a depuis été largement distancé. La République de

Corée a commencé à étendre rapidement son système d'enseignement secondaire pendant les années 70, alors qu'au Ghana, le taux brut de scolarisation dans le secondaire a stagné autour de 40 % pendant trente années de plus.

L'absence de progrès dans le domaine de l'éducation au Ghana est due en partie à des problèmes économiques, mais elle tient aussi à l'insuffisance de l'investissement dans l'éducation et au fait que la planification économique n'a pas été accompagnée de politiques de développement des qualifications. Au début des années 80, les dépenses d'éducation du Ghana représentaient moins de 2 % du PIB par habitant, contre 4 % environ en République de Corée.

Bien que le Ghana se soit engagé à partir de 1987 dans des réformes de l'éducation, la qualité de l'éducation et sa pertinence du point de vue du marché de l'emploi sont restées faibles. L'enseignement technique et professionnel n'a pas été lié de façon suffisamment adéquate à l'économie. Et même si l'accès à l'éducation s'est étendu, en 2008 près d'un tiers des jeunes de 15 à 19 ans n'avaient toujours pas achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire et certains d'entre eux n'atteignaient même pas la fin de l'enseignement primaire.

Depuis les années 90, l'économie du Ghana connaît une croissance plus rapide. Elle a atteint un taux de croissance de 7,7 % en 2010 et le pays est entré dans la catégorie des pays à revenu moyen inférieur en 2011. Un certain nombre de travailleurs sont passés de l'agriculture au secteur informel de l'économie urbaine où ils peuvent gagner plus, même s'ils ne bénéficient toujours pas de la sécurité ou des avantages liés au secteur formel. La plupart des emplois sont maintenant dans des entreprises de petite taille qui offrent des salaires peu élevés mais, contrairement à ce qui s'est passé en République de Corée, ces entreprises n'ont commencé que récemment à bénéficier de l'aide du gouvernement en faveur du développement des compétences.

De nombreux facteurs expliquent pourquoi les progrès économiques obtenus par le Ghana ne sont pas à la hauteur de ceux des « économies-miracles » d'Asie orientale depuis les années 60. Néanmoins, une part de responsabilité incombe sans doute aux réformes économiques à courte vue qui ont négligé l'investissement dans les compétences nécessaires à l'économie future. Le type de développement industriel rapide qui a permis à un pays comme la République de Corée de sortir de la pauvreté et d'accéder à la prospérité en l'espace de trente ans n'est pas possible sans une généralisation de l'éducation de base et la mise en place de systèmes bien coordonnés de développement des qualifications, y compris celles des salariés des petites et moyennes entreprises.

Sources : Addae-Mensah *et al.* (1973) ; Akyeampong (2010) ; Ashton *et al.* (1999 ; 2002) ; Lee (2006) ; Nsawah-Nuamah *et al.* (2012) ; Sang-Duk (2010) ; ISU (2012a) ; Banque mondiale (2011 c).

La République de Corée, en réussissant à appairer l'offre et la demande de qualifications, a atteint la prospérité en 30 ans

CHAPITRE 4

L'expérience de la République de Corée et des autres « tigres » d'Asie orientale semble indiquer que le maintien d'une croissance durable en Afrique subsaharienne dépend de l'adoption de politiques économiques pertinentes coordonnées avec l'investissement public dans l'éducation et la formation, de manière à répondre aux besoins du marché de l'emploi. Cependant, de nombreux pays africains continuent à s'appuyer sur les exportations de pétrole ou de minerais, ou se spécialisent dans l'exportation d'un ou deux produits agricoles, et leur croissance est due en grande partie à la forte demande mondiale de ces produits ou matières premières. Soixante-treize pour cent de la croissance des exportations de l'Afrique de 1995 à 2008 est lié aux exportations de minerais et ces pays, par conséquent, sont fortement exposés aux fluctuations du prix des matières premières (Forum économique mondial *et al.*, 2011). Pour que la poussée de croissance actuelle se poursuive ou s'accélère, il faut que les pays africains diversifient leurs économies et passent à un niveau technologique supérieur (Banque mondiale, 2011a). Il est nécessaire à cette fin que tous les jeunes acquièrent des compétences de base, ainsi que des qualifications techniques transférables leur permettant de s'adapter facilement à de nouveaux domaines de travail.

Les pays africains sont tentés de suivre l'exemple de certaines économies émergentes comme l'Inde en tournant le dos au secteur manufacturier et en privilégiant le développement d'industries de services hautement qualifiées et à forte valeur ajoutée comme les technologies de l'information et de la communication (TIC). Cette stratégie pourrait conduire à une croissance rapide mais au risque de laisser à la traîne une partie importante de la population. Le gouvernement du Rwanda, par exemple, s'est fixé des objectifs ambitieux de réduction de la pauvreté par l'amélioration de l'éducation et le développement d'une économie du savoir, en mettant l'accent sur les TIC. Bien qu'un tel but soit louable à moyen terme, on voit mal comment les TIC et d'autres services qui, en général, ne créent pas autant d'emplois que d'autres activités économiques, pourront aider les enfants de parents pauvres à sortir de la pauvreté dans un pays où 90 % de la population participe à la production agricole et où le taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire

atteint seulement 36 % (Education Development Center, 2009).

Les pays ont des choix difficiles à faire quant au type de développement à soutenir en priorité. Focaliser les ressources publiques sur certaines catégories privilégiées, déjà hautement qualifiées, a peu de chances d'assurer une prospérité égale pour tous. Un effort concerté pour améliorer le niveau des qualifications de l'ensemble de la population est nécessaire, en mettant l'accent sur les secteurs d'activité aptes à fournir de meilleures opportunités d'emploi à la plupart des jeunes, une fois que ceux-ci auront acquis les compétences requises.

Baucoup de gouvernements négligent les compétences et ce sont les défavorisés qui en pâtissent le plus

Le grand problème des jeunes est le chômage. Les jeunes ne trouvent pas de travail parce qu'ils n'ont pas achevé leur scolarité et ne peuvent passer à un niveau d'éducation supérieur pour acquérir les compétences nécessaires à l'emploi.

– jeune femme, Éthiopie

Malgré les avantages économiques qui peuvent en résulter, le développement des compétences est souvent négligé dans les programmes nationaux. Même lorsque son importance est reconnue, il ne reçoit fréquemment qu'une priorité assez faible, sans que soit clairement établie la chaîne de responsabilité pour les mesures à prendre en ce domaine, en n'assurant pas une coordination suffisante entre les organismes publics et les prestataires des activités de formation et en accordant une attention réduite aux besoins des jeunes défavorisés.

Le développement des compétences nécessite une coordination bien meilleure au niveau national

La responsabilité de la planification du développement des compétences est généralement répartie entre plusieurs

L'Afrique du Sud a mis en place un ensemble de politiques très détaillées pour favoriser le développement des compétences des jeunes

Beaucoup de gouvernements négligent les compétences et ce sont les défavorisés qui en pâtissent le plus

ministères ou organismes publics et le risque existe, par conséquent, que les personnes qui ont le plus besoin de formation passent entre les mailles du filet.

Les ministères de l'éducation sont les principaux organes chargés de l'éducation et de l'accréditation formelles mais les ministères du travail et de la jeunesse sont aussi fréquemment appelés à intervenir dans le domaine des compétences pour améliorer les possibilités d'emploi des jeunes, en particulier en dehors du système formel. Dans certains pays, un ministère spécial est chargé de l'éducation et de la formation techniques et professionnelles. En Uruguay, par exemple, il existe au moins huit grands prestataires publics et semi-publics de programmes de formation en dehors du système d'enseignement primaire et secondaire formel (ISU, 2012b).

En conséquence, dans de nombreux pays coexistent plusieurs politiques différentes de développement des compétences. Les acteurs chargés de déterminer les besoins en ce domaine et d'y répondre sont souvent mal définis et les besoins des jeunes défavorisés s'en trouvent fréquemment négligés.

Il existe cependant quelques exceptions notables. Au Bangladesh où pas moins de 22 ministères et organismes publics s'occupent des qualifications, un Conseil national pour le développement des compétences a été créé en 2008 afin de placer tous ces organes sous la direction du Premier Ministre. Ce conseil, qui comprend des représentants de l'État, des employeurs, des salariés, de la société civile et des entreprises, est chargé d'approuver et de mettre en œuvre l'ensemble des dispositions législatives, réglementaires et gouvernementales (Engel, 2012).

L'étude commanditée en vue de ce *Rapport* a examiné les objectifs et priorités en matière de développement des compétences définis dans les stratégies de développement nationales et les politiques sectorielles pertinentes de 46 pays à forte population de jeunes, pour la plupart des pays à revenu faible ou moyen inférieur. Un peu plus de la moitié de ces pays ont élaboré ou sont en train d'élaborer, sous une forme ou une autre, un document d'orientation concernant

le développement des compétences, soit une stratégie pour l'éducation et la formation techniques et professionnelles, soit une stratégie plus générale de développement des compétences. Cependant, ces documents sont le plus souvent assez vagues. La dissémination des responsabilités entre plusieurs organes gouvernementaux se traduit fréquemment par l'adoption de stratégies nationales qui envisagent le développement des compétences uniquement au vu d'objectifs généraux, sans guère préciser les réformes ou cibles successives à atteindre. Les objectifs sont généralement dispersés sous plusieurs rubriques (croissance et compétitivité, services sociaux et services essentiels, par exemple), le développement des compétences étant rarement abordé de façon spécifique comme une question transversale (Engel, 2012).

Parmi les 46 pays, l'Afrique du Sud est celui qui a adopté l'ensemble le plus détaillé de politiques et de programmes de développement des qualifications des jeunes. Au moins huit documents de fond établissent des priorités en matière de développement des compétences : le Plan de développement national, l'Initiative pour une croissance accélérée et partagée, la Nouvelle voie de la croissance, la Stratégie nationale de développement des compétences, la Politique nationale pour la jeunesse et les plans stratégiques des Ministères du travail, de l'éducation de base et de l'enseignement supérieur et de la formation (Gouvernement d'Afrique du Sud, 2007, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b).

Pour éviter les complications d'ordre institutionnel, il est absolument essentiel que les politiques soient bien harmonisées entre elles et que les besoins des personnes défavorisées y soient clairement pris en compte. L'Afrique du Sud a réalisé des progrès à cet égard grâce à sa Stratégie de développement des ressources humaines de 2010. Cette stratégie repose explicitement sur plusieurs cadres d'éducation et de formation visant chacun globalement les besoins d'un groupe défavorisé comme les jeunes ruraux sans emploi ou les femmes. Elle définit clairement le rôle de différents ministères et entités, ainsi que des indicateurs et des activités pour chaque organisme de terrain ou sous-système coordonné par l'intermédiaire de forums gouvernementaux – en particulier

un Conseil de développement des ressources humaines –, afin d'assurer une planification intégrée et la réalisation d'objectifs spécifiques (Gouvernement d'Afrique du Sud, 2009a).

Environ 60 % des pays étudiés ont établi un certain type de cible ou d'objectif mesurable au sujet du développement des compétences, ce qui indique le degré de priorité accordé aux qualifications dans les stratégies nationales et les politiques sectorielles. L'Inde s'est engagée à faire passer le nombre d'offres de formation de 2,5 à 10 millions au cours de son Onzième Plan quinquennal (2007–2012) et le Quatrième Plan de développement du secteur de l'éducation de l'Éthiopie (2010–2011/2014–2015) prévoit d'accroître le taux de participation à l'éducation et à la formation techniques et professionnelles de 40 % en 2014–2015. Peu de pays lient explicitement l'augmentation des dépenses consacrées à la formation aux compétences à la réalisation de certains objectifs. Le Malawi et le Sénégal, cependant, ont établi des cibles en vue de l'augmentation des dépenses de l'enseignement technique et professionnel dans le budget de l'éducation, tandis qu'au Pakistan, les autorités locales sont tenues d'allouer au minimum 4 % de leurs budgets éducatifs à l'alphabetisation et à l'éducation de base non formelle (Engel, 2012).

Les stratégies en matière de compétences doivent prendre en compte toute la gamme des prestataires

De même qu'un grand nombre d'organismes gouvernementaux participent à l'élaboration des plans de développement des compétences, il est nécessaire que de nombreux prestataires soient pris en compte dans ces plans. La diversité des prestataires est particulièrement marquée dans le cas des programmes visant les personnes défavorisées, qui doivent adopter une approche souple et innovante.

L'État et le secteur privé sont les plus importants prestataires d'éducation générale et professionnelle formelle. Certains prestataires privés sont reconnus et suivent les programmes officiels mais un grand nombre fonctionnent de manière informelle, ne sont pas déclarés et offrent un enseignement de courte durée sans

garantie de normes de qualité. Ces entités dépendent entièrement des droits d'inscription et ne sont donc pas accessibles aux plus pauvres (Adams *et al.*, à paraître).

Divers prestataires, en sus de l'État, notamment des organisations non gouvernementales (ONG) et des entreprises offrent, en dehors du système formel, des programmes de seconde chance et des activités de formation en milieu de travail. Les ONG internationales, ainsi que les organisations nationales et locales, sont des prestataires importants de formations de deuxième chance, principalement à l'intention des jeunes défavorisés, en particulier dans les bidonvilles et les régions rurales isolées où le déficit des compétences est souvent le plus marqué. Certaines comme le BRAC fournissent d'autres services de soutien aux petites entreprises, y compris sous forme de microcrédit (voir chapitre 7). Néanmoins, la capacité des prestataires non gouvernementaux à offrir des formations régulières continues sur de longues périodes est parfois restreinte, leur base de financement étant fréquemment limitée et incertaine (Adams, 2008 ; Adams *et al.*, à paraître).

Dans beaucoup de pays pauvres, les jeunes défavorisés acquièrent principalement des compétences par le biais de formes traditionnelles d'apprentissage au sein de petites entreprises (voir chapitre 6). Cependant, certaines entreprises sont trop petites et trop fragiles pour investir dans une formation structurée (Adams *et al.*, à paraître). Le cadre institutionnel de développement des compétences de nombreux pays est inapte à prendre en compte la diversité des prestataires. En conséquence, les multitudes programmes de formation ne sont pas suffisamment alignés sur les exigences du marché de l'emploi et les priorités nationales en matière de développement.

En Jordanie, par exemple, nombre des ONG qui offrent des activités de développement des compétences en dehors du système formel, notamment aux jeunes défavorisés, sont normalement placées sous le contrôle du Conseil de l'éducation et de la formation techniques et professionnelles pour l'emploi. Cependant, la supervision de ces ONG est en général assurée par divers organismes et ministères, dont le

Le Plan quinquennal de l'Inde prévoit de faire passer de 2,5 à 10 millions le nombre d'offres de formation

Beaucoup de gouvernements négligent les compétences et ce sont les défavorisés qui en pâtissent le plus

Conseil supérieur de la jeunesse et quatre ministères chargés de l'enregistrement des ONG. Et bien que le Conseil supérieur de la jeunesse soit responsable de la mise en œuvre de la politique nationale de la jeunesse, dans laquelle le développement des compétences figure en bonne place, il apparaît qu'il ne dispose pas des capacités suffisantes pour cette tâche (GorakSosnowska, 2009).

Les jeunes défavorisés sont les plus affectés

Il y a un manque d'accès à l'éducation, si bien que nous ne trouvons pas de travail et nous n'arrivons pas à améliorer notre existence. Il n'y a pas de croissance pour nous.

– jeune homme, Inde

Lorsque les stratégies nationales mentionnent effectivement le développement des compétences, l'objectif primordial est en général d'améliorer la productivité et la croissance plutôt que les conditions d'emploi des pauvres. Très peu des quarante-six pays ont adopté des stratégies spécifiques pour répondre aux besoins des catégories de personnes vulnérables, qui sont rarement prises en compte de façon explicite et détaillée dans des politiques distinctes portant sur la jeunesse, l'emploi et le développement des compétences. L'Éthiopie constitue une exception notable à cet égard, ayant adopté une stratégie d'éducation nationale et sectorielle plus détaillée visant à lutter contre certains désavantages et soutenir la croissance (encadré 4.3).

Si de nombreuses stratégies de développement des compétences soulignent l'importance de l'équité – et, en particulier, de l'égalité entre les sexes – comme objectif dans leurs orientations générales sur l'accès aux qualifications, la formation et l'aptitude à l'emploi, peu de pays, à l'exception notamment du Bangladesh et de l'Éthiopie, établissent en fait des objectifs explicites en ce domaine. Le Bangladesh prévoit d'accroître le taux de scolarisation des filles dans l'éducation technique et professionnelle de 60 % d'ici 2020 et l'Éthiopie s'est fixée pour but un taux de scolarisation des filles de 50 % dans les filières d'enseignement technique et professionnel en 2014–2015 (Engel, 2012 ;

Ministère des finances et du développement économique de l'Éthiopie, 2010). L'Inde et le Malawi ont mis en place des mesures de discrimination positive visant à accroître la participation des femmes à la formation mais, en l'absence de stratégies complémentaires visant à résoudre les difficultés multiples auxquelles se heurtent les femmes pour obtenir l'accès à la formation, il n'est pas certain que ces mesures permettent d'atteindre les objectifs recherchés (Engel, 2012).

Un nombre moins important de pays ont adopté des stratégies pour aider les jeunes marginalisés à surmonter les obstacles à l'acquisition de compétences. Le Bangladesh fait ici encore figure d'exception, ayant établi une stratégie de développement des compétences fortement axée sur les groupes marginalisés. Étroitement liée à d'autres politiques, notamment la Deuxième Stratégie nationale pour la réduction accélérée de la pauvreté, ce programme met l'accent sur diverses catégories de besoins de formation, en reconnaissant l'importance du lien entre microfinancement et développement des compétences dans les communautés rurales (Commission de planification du Bangladesh, 2008).

Un quart seulement environ des pays pris en compte dans l'étude reconnaissent explicitement le besoin d'offrir un meilleur accès à l'éducation ou à la formation aux jeunes ayant interrompu leur scolarité primaire. Le Népal a développé une politique de l'éducation non formelle définissant des objectifs en vue de fournir à ces jeunes d'autres formes d'enseignement de base et d'enseignement professionnel. Le Plan national pour le secteur de l'éducation du Malawi prévoit que 90 % des jeunes ayant interrompu leur scolarité auront accès à l'éducation et à la formation en 2017. Ce plan envisage au minimum de tripler le nombre de facilitateurs offrant des activités éducatives de deuxième chance, qui devrait passer de 700 à 2 380. Des fonds gouvernementaux ont été débloqués à cette fin, ce qui est positif, mais il est probable que le plan sera insuffisant pour permettre d'atteindre tous les jeunes qui ont besoin d'une seconde chance ; l'objectif est de faire en sorte qu'en 2017, au moins 2 % du budget de l'éducation soit consacré à l'éducation des jeunes ayant quitté l'école (Engel, 2012).

Seul un pays sur quatre reconnaît le besoin de programmes de deuxième chance

L'Éthiopie s'est donné pour but d'atteindre l'accès universel à l'enseignement secondaire en 2020 afin d'entrer dans la catégorie des pays à revenu moyen

Encadré 4.3 : L'Éthiopie cherche à stimuler la croissance en planifiant de façon détaillée le développement des compétences

Aspirant à devenir un pays à revenu moyen en 2025, l'Éthiopie a conçu des stratégies ambitieuses pour stimuler la croissance et réduire la pauvreté, qui incluent le développement de l'investissement dans l'éducation et la formation.

Pendant les cinq dernières années, l'Éthiopie a obtenu un taux de croissance élevé atteignant en moyenne plus de 10 % par an. Elle demeure néanmoins l'un des pays les plus pauvres du monde. Environ 85 % de la population vit dans les régions rurales et 80 % des emplois sont dans le secteur agricole. Le secteur formel privé est peu important. À côté des entreprises publiques prédominent les entreprises de très petite taille à la productivité réduite qui ne peuvent absorber la main-d'œuvre croissante ; le chômage, par conséquent, est élevé dans les villes.

Le domaine de l'éducation a vu également des progrès rapides mais des enjeux importants subsistent. Selon les chiffres officiels, le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire est passé de 36 % en 1999 - c'est-à-dire l'un des niveaux les plus bas du monde - à 81 % en 2010. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire est passé de 13 % en 1999 à 36 % en 2010. La participation à la formation technique et professionnelle a aussi rapidement augmenté pendant la décennie : de 106 336 en 2003-2004 à 717 603 en 2009-2010, selon les estimations du gouvernement.

En dépit de ces progrès, 81 % des garçons de 15 à 19 ans et 92 % des filles n'ont pas acquis les compétences de base dans les régions rurales, où se trouvent seulement 20 % des écoles secondaires.

Reconnaissant la nécessité de modifier cette situation, le Plan 2010/11-2014/15 pour la croissance et le changement en Éthiopie accorde une forte priorité au développement des compétences. Ce Plan, tout en prévoyant que les petites exploitations agricoles resteront la source principale d'activité économique, malgré un certain recul, met fortement l'accent sur l'augmentation de la productivité des micro- et petites entreprises, surtout dans les zones urbaines, en soulignant leur potentiel considérable en termes de création d'emplois et de réduction de la pauvreté.

Pour que l'Éthiopie réalise ses objectifs ambitieux, notamment un taux de croissance annuel du PIB de plus de 11 %, une part importante de la croissance devra être obtenue à l'aide de gains de productivité, ce qui exigera une plus grande utilisation des technologies et l'amélioration des qualifications de la force de travail. Pour répondre à ces besoins, le Plan quinquennal de développement du secteur éducatif, appliqué conjointement avec le Plan pour la croissance et le changement, a adopté pour objectif la scolarisation universelle dans le secondaire en 2020.

Le Plan pour l'éducation vise à favoriser le développement des qualifications techniques et professionnelles, afin de créer une force de travail compétente et adaptable dans l'agriculture et l'industrie. Pour assurer l'équilibre de la croissance entre les régions urbaines et rurales, le plan prévoit de doubler le nombre d'établissements d'enseignement technique et professionnel dans les régions rurales. Il accorde aussi une attention particulière à l'alphabétisation des adultes, aux formes alternatives d'enseignement de base pour les enfants non scolarisés et défavorisés, ainsi qu'au développement de l'éducation dans les régions rurales, en assurant un accès préférentiel aux élèves des régions défavorisées. La formation technique et professionnelle cherchera aussi à mieux répondre à la demande, en soutenant les secteurs stratégiques, les entreprises participant à la plupart des activités de formation.

Les plans adoptés par l'Éthiopie en vue de la croissance et du développement de l'éducation sont ambitieux. Les résultats remarquables obtenus en un temps bref par ce pays dans l'extension de l'accès à l'enseignement primaire, ainsi que l'amélioration notable de la croissance économique pendant la période récente, donnent de bonnes raisons d'espérer que les engagements du gouvernement se traduiront par des mesures concrètes si des investissements adéquats accompagnent les plans adoptés.

Sources : Brixiova et Asaminew (2010) ; Engel (2012) ; Ministère de l'éducation de l'Éthiopie (2005, 2008) ; Ministère des finances et du développement économique de l'Éthiopie (2010) ; ISU (2012a).

Beaucoup de gouvernements négligent les compétences et ce sont les défavorisés qui en pâtissent le plus

Dans la majorité des pays, les politiques de développement des compétences visent à étendre la portée et améliorer la qualité de l'éducation et de la formation techniques et professionnelles formelles – y compris en renforçant le rôle du secteur privé –, souvent dans le but explicite de remédier à l'inadéquation entre l'offre et la demande sur le marché de l'emploi. Toutefois, ces mesures n'atteignent pas la grande majorité des jeunes défavorisés qui n'ont donc pas la possibilité d'accéder à l'enseignement secondaire – tant général que technique ou professionnel – et encore moins à l'enseignement supérieur.

Les stratégies de développement des compétences négligent fréquemment le secteur informel

La plupart des politiques gouvernementales, en particulier les stratégies globales de développement national, envisagent en grande partie le développement des compétences sous l'angle de la demande du secteur formel de l'emploi. Bien que de nombreuses politiques visent à favoriser l'acquisition de compétences de création et de gestion d'entreprise afin de promouvoir le travail indépendant, il n'apparaît pas toujours clairement si de tels objectifs concernent explicitement le secteur informel, et

Encadré 4.4 : La stratégie de développement des compétences de la Sierra Leone devrait permettre d'atteindre tous les jeunes qui n'ont pas acquis les compétences de base

Améliorer les chances des jeunes d'acquérir une qualification et d'obtenir un emploi est devenu une priorité des pouvoirs publics de la Sierra Leone, pays sorti récemment d'une période de guerre civile alimentée en partie par le nombre élevé de jeunes à l'éducation et aux possibilités d'emploi réduites. La Stratégie 2009-2011 pour l'emploi des jeunes, l'effort le plus concerté du gouvernement à ce jour pour résoudre le problème du chômage des jeunes, a pour but d'aider 300 000 jeunes à trouver un emploi.

La stratégie vise à offrir un large éventail de possibilités de développement des compétences liées à l'emploi dans le secteur formel et informel. Peu de jeunes trouvant un premier emploi dans le secteur formel (moins de 1 % des jeunes de moins de 19 ans, 3 % des jeunes de 20 à 24 ans et 8 % des personnes de 25 à 35 ans occupent un emploi dans le secteur formel), la stratégie s'efforce de lier la formation à la création et au développement d'entreprises.

Pendant les trois dernières années, le gouvernement a soutenu, avec l'aide des organismes donateurs, 40 projets auxquels ont participé 20 000 jeunes. Environ 5 600 jeunes ont aussi suivi une formation de deux à trois mois sur la création et la gestion d'une entreprise du

secteur privé. D'autres ont suivi une formation de six mois à un an aux compétences utiles pour l'accès au marché du travail dans le cadre de l'apprentissage et de la formation à l'emploi. Parmi eux, 75 % occupent un certain type d'emploi rémunéré (y compris le travail indépendant), 22 % sont en apprentissage chez un artisan et 2 % gèrent une entreprise en microfranchise.

Ces programmes ont permis certains progrès en matière d'acquisition de compétences et d'accès à l'emploi mais ils sont encore loin de l'objectif de 300 000 fixé dans la stratégie, sans parler d'atteindre les jeunes qui ne travaillent pas et ne sont pas scolarisés (un garçon sur quatre et une fille sur cinq). Étant donné que 57 % des jeunes de 15 à 19 ans quittent l'école avant d'avoir achevé le premier cycle du secondaire, le gouvernement devrait aller beaucoup plus loin et mettre en place des programmes de deuxième chance parallèlement aux programmes de développement des compétences liées à l'emploi, afin de permettre à des jeunes beaucoup plus nombreux d'être en meilleure posture pour accéder à un emploi rémunéré.

Sources : Engel (2012) ; Peeters *et al.* (2009) ; ISU (2012a) ; Organisation des Nations Unies *et al.* (2010).

CHAPITRE 4

Les jeunes défavorisés ont rarement la possibilité de faire entendre leur voix lors de la conception des programmes

ces politiques, par conséquent, risquent de ne pas atteindre les jeunes défavorisés. Même là où elles le font, elles ne tiennent pas suffisamment compte du nombre élevé de jeunes défavorisés qui, dans les pays à revenu bas ou moyen, n'ont pas acquis les compétences de base, comme le montre la stratégie de la Sierra Leone pour l'emploi des jeunes (encadré 4.4).

Sur les 46 pays pris en compte dans ce rapport, moins de la moitié interviennent pour développer les compétences des jeunes du secteur informel et très peu d'entre eux ont adopté des politiques détaillées en ce domaine (Engel, 2012). La Stratégie nationale de développement des compétences de l'Afrique du Sud est une exception notable. Elle a pour but de transformer le système d'éducation et de formation professionnelle afin de prendre en compte les jeunes pouvant travailler dans le secteur informel. Financée presque exclusivement au moyen d'une taxe d'éducation professionnelle versée par les entreprises, cette initiative a permis de former plus de 320 000 jeunes à l'emploi dans le secteur informel. Environ 66 % d'entre eux sont parvenus à trouver du travail dans les programmes informels de travaux publics visant à développer les infrastructures dans les régions rurales. L'information sur les offres d'emploi dans le secteur informel est fournie par les centres de l'emploi qui dépendent du Ministère du travail (Heitmann et Schröter, 2009).

L'Agenda 2010–2013 pour une croissance et un développement partagés du Ghana, la stratégie de développement à moyen terme du Ghana, est un exemple d'initiative couvrant le secteur informel. Ce programme définit des objectifs prévoyant l'extension de l'éducation et de la formation techniques et professionnelles, le développement de la productivité, la création d'emplois et l'amélioration des conditions de travail dans les secteurs formel et informel. Ces objectifs sont complétés par le Cadre national pour les politiques d'éducation et de formation techniques et professionnelles, qui envisage une intervention à grande échelle pour améliorer la productivité dans le secteur informel. Il comprend un plan ambitieux de formation qualifiante et d'évaluation des systèmes d'apprentissage traditionnels et devrait faciliter la création d'associations

professionnelles offrant des activités de formation (Engel, 2012).

Le Sixième Plan de développement national de la Zambie, en revanche, ne fait aucunement mention du développement des compétences dans le secteur informel (Ministère des finances et de la planification nationale de la Zambie, 2011) et l'accent mis traditionnellement dans ce pays sur la formation en vue de l'emploi dans le secteur formel a pour effet d'exclure de nombreux jeunes issus d'un milieu pauvre (Johanson et Adams, 2004).

Les jeunes défavorisés devraient participer à la conception des programmes

Les jeunes ont rarement la possibilité de contribuer à l'élaboration des politiques mais il est important qu'ils puissent faire entendre leur voix. Les jeunes de 15 à 24 ans représentent environ un sixième de la population mondiale et forment souvent la section la plus dynamique de la société, ainsi que la plus vulnérable et la plus dépourvue de pouvoir. Ils sont mieux placés que les concepteurs des politiques pour comprendre en profondeur les réalités de leur propre vie, en particulier leur expérience en matière d'éducation et de formation et leur difficulté à trouver un bon emploi.

Bien qu'un certain nombre de résolutions de l'Assemblée générale des Nations Unies¹ affirment le droit des jeunes à participer à la conception des programmes, il est rare qu'ils puissent le faire. Si l'on cherche à obtenir leur point de vue, c'est généralement dans le cadre de structures visant à faciliter leur contribution à l'élaboration des politiques comme les conseils de jeunes et d'école, les forums et parlements de jeunes, ou d'activités ponctuelles comme les auditions et les ateliers de jeunes. Cependant, même lorsque les jeunes sont impliqués, la voix des plus défavorisés a peu de chances d'être entendue. Les consultations de jeunes permettent en général uniquement aux jeunes

1. Ces résolutions comprennent : le Programme d'action mondial pour la jeunesse d'ici à l'an 2000 et au-delà (A/RES/50/81), la Résolution A/RES/57/165 de l'Assemblée générale de l'ONU, la Résolution 2006/15 de la Commission du développement social sur l'emploi des jeunes et les Résolutions A/RES/60/2 (2005) et A/RES/58/133 (2003) de l'Assemblée générale de l'ONU sur les politiques et programmes mobilisant les jeunes (Réseau pour l'emploi des jeunes, 2009).

instruits et privilégiés des villes de s'exprimer et il est rare que la majorité des pauvres (des villes et des campagnes) soient inclus dans le processus (te Lintelo, 2011).

Il existe néanmoins des exemples assez réussis de participation des jeunes à l'élaboration des politiques au Brésil et au Sri Lanka. Le Conseil national de la jeunesse du Brésil est un organe consultatif dont les deux tiers des membres sont issus d'organisations de jeunes de la société civile. Travaillant en partenariat avec le Secrétariat national de la jeunesse à la formulation et à la mise en œuvre des politiques nationales de la jeunesse, le conseil a participé à la création au sein du Parlement brésilien d'une commission spéciale sur les politiques publiques concernant les jeunes, ce qui montre la forte attention accordée à ces questions à l'échelon national. Le Conseil a assuré la coordination d'un débat national ayant conduit à l'élaboration d'un projet de loi et d'un plan national sur la jeunesse, afin d'assurer la prise en compte explicite des droits des jeunes dans la législation future.

Au Sri Lanka, une task force nationale sur l'emploi des jeunes a été créée afin de développer et mettre en œuvre un Plan d'action national pour l'emploi des jeunes. Le parlement des jeunes sri lankais et le secrétaire général de la Chambre des jeunes du Sri Lanka ont joué un rôle essentiel au sein de la task force pour gérer le processus de consultation en vue du plan d'action. Des jeunes d'origines sociales et ethniques diverses – des régions rurales, des villes et des zones touchées par le conflit – ont participé à ce processus. Au terme des consultations, des propositions et amendements concrets s'appuyant sur le retour d'information fourni par les jeunes ont été intégrés au plan d'action national (Réseau pour l'emploi des jeunes, 2009).

Le Soudan du Sud offre aussi un exemple intéressant de pays où les jeunes ont été récemment invités à participer aux processus de planification de l'éducation. Sortant de plusieurs décennies de conflit, ce pays compte 68 % de jeunes de moins de 30 ans. Nombre de jeunes y ont été privés de toutes opportunités en matière d'éducation et seuls 40 % des jeunes de 15 à 24 ans savent lire et écrire (Bureau national de la statistique du Soudan du Sud, 2010).

Les processus de consultation permettront de prendre en compte les préoccupations des jeunes dans le prochain Plan stratégique pour le secteur de l'éducation. Les jeunes ont exprimé une très forte demande d'éducation et de formation mais ont également souligné le manque d'écoles et d'enseignants qualifiés, ainsi que la pertinence réduite du système éducatif du point de vue du marché de l'emploi (Ministère de l'éducation du Soudan du Sud, 2012).

Encourager le financement de formations qualifiantes pour les jeunes défavorisés

Étant donné l'ampleur des activités de formation nécessaires pour aider les jeunes défavorisés à trouver un emploi convenablement rémunéré, un financement plus important et mieux ciblé est nécessaire. Les décisions concernant la prise en charge financière des différents aspects de l'éducation et de la formation sont rendues complexes par la grande diversité des programmes et des prestataires en ce domaine. Les gouvernements et les donateurs doivent veiller à ce que tous les jeunes puissent acquérir au moins des compétences de base et, par conséquent, les dépenses d'éducation doivent être axées en priorité sur l'éducation et la protection de la petite enfance et sur la scolarisation au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire.

Dans les pays à revenu bas et moyen, cependant, environ 200 millions de jeunes de 15 à 24 ans – dont 57 millions en Afrique subsaharienne – n'ont même pas achevé le cycle d'enseignement primaire et ont besoin d'une seconde chance pour acquérir les compétences de base. Ces jeunes appartiennent principalement aux ménages les plus pauvres et ils ne peuvent donc supporter eux-mêmes le coût de leur formation. Les gouvernements de ces pays doivent donc, avec l'apport des donateurs d'aide, étendre encore leur soutien afin d'assurer à tous les jeunes la possibilité d'acquérir les compétences de base.

68 % de la population du Soudan du Sud a moins de 30 ans

La part de l'enseignement primaire et secondaire se réduit dans les budgets publics

Le secteur privé a également un rôle à jouer, notamment parce que les employeurs ont tout à gagner d'une main-d'œuvre qualifiée. Les fonds de formation établis sur la base des contributions des industries et des donateurs d'aide ont permis d'étendre les activités de développement des compétences en direction de certains jeunes vulnérables mais beaucoup reste à faire en ce domaine. Le secteur privé peut aussi aider à remédier aux lacunes de la formation en se servant de fondations pour financer des programmes trop coûteux pour les gouvernements et les donateurs d'aide. Les gouvernements doivent prendre la responsabilité de la coordination des financements de sources diverses, notamment ceux qui émanent des donateurs et du secteur privé, en veillant à ce que ces financements soient affectés à la réalisation des objectifs nationaux de développement équitable au moyen d'une approche permettant de traiter de façon plus systématique les différentes formes de handicap.

Les ressources mobilisées par les gouvernements pour soutenir l'acquisition des compétences de base doivent être complétées par les donateurs

De nombreux pays pauvres ont renforcé leur soutien à l'éducation pendant la dernière décennie (voir chapitre 2). Certains pourraient accroître encore la part des dépenses nationales affectée à ce secteur. L'engagement de chaque pays vis-à-vis des groupes les plus vulnérables se manifeste dans la part du budget éducatif allouée aux niveaux les plus à même de bénéficier aux individus défavorisés.

La moitié environ du budget éducatif de pays comme la République d'Afrique centrale et le Tchad sert à financer l'enseignement primaire, et entre un cinquième et un quart de ce budget l'enseignement secondaire général. Les dépenses consacrées à la formation professionnelle représentent respectivement 3 % et 7 % du budget éducatif de ces pays (Banque mondiale, 2007a, 2008c). Néanmoins, le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire demeure extrêmement bas dans ces deux pays. En 2010, par exemple, le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire atteignait seulement 24 % en République d'Afrique centrale en 2011 et 29 % au Tchad.

Pour augmenter le nombre de jeunes scolarisés dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, ces pays doivent non seulement accroître la part de l'éducation dans le budget national, qui se situe actuellement autour de 10 %, mais aussi utiliser les ressources de façon plus efficiente en les redistribuant dans les régions du pays où vivent les jeunes défavorisés, notamment les régions rurales isolées, les bidonvilles et les régions où le taux de scolarisation est faible. Ces pays devraient envisager en outre de réaffecter vers l'enseignement secondaire certaines ressources publiques actuellement consacrées à l'enseignement supérieur, ce dernier étant extrêmement coûteux et ne bénéficiant qu'à un groupe privilégié restreint.

En dépit d'énormes besoins au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, le Burundi consacre environ un cinquième de son budget éducatif à l'enseignement supérieur et la République d'Afrique centrale plus d'un quart (Banque mondiale, 2006a, 2008c). Il est important pour ces pays de renforcer les capacités de l'enseignement supérieur et, de toute façon, la réallocation de certaines des ressources disponibles ne permettrait de répondre qu'en partie aux énormes besoins de financement qu'exige l'extension de l'enseignement secondaire, sans parler de la nécessité d'offrir une seconde chance aux jeunes qui n'ont pas achevé leur scolarité.

Malheureusement, il semble que la part de l'enseignement primaire et secondaire diminue dans les budgets gouvernementaux. Sur les 17 pays à revenu bas et moyen pour lesquels on dispose de données comparables sur les dépenses nationales relatives à l'enseignement primaire, secondaire et supérieur pour les années 1999 et 2010, la part des dépenses publiques d'éducation affectée globalement à l'enseignement primaire et secondaire pendant cette période a baissé dans dix pays. Dans de nombreux cas, cette évolution s'est accompagnée parallèlement d'une augmentation de la part du budget éducatif affectée à l'enseignement supérieur.

Au Malawi, par exemple, la part du budget national de l'éducation affectée à l'enseignement supérieur est passée d'un peu moins de 20 % en 1999 à 26 % en 2011, tandis que la

Encourager le financement de formations qualifiantes pour les jeunes défavorisés

part de l'enseignement primaire a baissé de 61 % à 37 % pendant la même période, alors que l'enseignement primaire au Malawi a un besoin urgent d'investissements nouveaux qui permettraient d'en améliorer la qualité. Au Ghana également, la part du budget éducatif affectée à l'enseignement supérieur a augmenté. En 2010, cette part représentait 23 % des dépenses publiques d'éducation, alors que les parts respectives de l'enseignement primaire et secondaire ont baissé depuis 1999.

Les donateurs ont un rôle essentiel à jouer

Les donateurs apportent déjà un soutien important au développement des compétences de base en finançant l'enseignement primaire et secondaire (voir chapitre 2). Certains d'entre eux soutiennent également l'acquisition de compétences en dehors du système éducatif formel. Une part de ce financement a été consacrée à améliorer les opportunités pour les jeunes défavorisés, en particulier grâce au soutien apporté à des ONG locales et internationales en vue de fournir une aide ciblée à des groupes marginalisés. Cependant, cette aide est en général mal coordonnée, de faible ampleur et fragmentaire, en partie à cause du nombre d'organismes impliqués dans les activités sur le terrain. Une évaluation plus rigoureuse des programmes d'aide permettrait d'en tirer les leçons et d'assurer que les ressources sont allouées selon des modalités qui maximisent les bénéfices pour les jeunes défavorisés.

Identifier les priorités des donateurs d'aide concernant spécifiquement le développement des compétences des jeunes défavorisés ne va pas sans difficultés. Les stratégies de 24 donateurs ont été examinées en vue de ce *Rapport* et il ressort de cet examen que le développement des compétences figure souvent en même temps dans plusieurs secteurs d'intervention, non seulement l'éducation mais aussi, par exemple, la croissance économique, la création d'emplois, la réduction de la pauvreté et les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Les programmes de développement des compétences englobent par exemple la formation professionnelle des femmes défavorisées, la formation des jeunes aux compétences nécessaires à l'entrée sur le marché de l'emploi et la formation des groupes marginalisés aux compétences utiles pour

la vie courante, mais aussi la formation des fonctionnaires, des avocats et des dirigeants d'entreprise. La plupart des donateurs incluent aussi sous la rubrique « développement des compétences » des programmes de bourse pour étudiants diplômés (Hunt, 2012).

Les initiatives liées à l'Éducation pour tous et aux Objectifs du Millénaire pour le développement ont contribué à assurer le déploiement de stratégies et de programmes de compétences visant les sections les plus pauvres et les plus marginalisées de la société, notamment de la part de donateurs essentiels en ce domaine comme l'Allemagne, le Japon, la Suisse et la Banque mondiale. L'aide allouée par l'Allemagne au développement des compétences, par exemple, s'oriente maintenant vers la réduction de la pauvreté, l'introduction de technologies adaptées et la fourniture d'activités de formation dans un cadre non formel, afin de répondre aux besoins des catégories plus défavorisées de la population comme les femmes et les pauvres des villes et des régions rurales (Clément, 2012).

Depuis le début des années 2000, le Japon a étendu son aide au développement des compétences en direction des groupes défavorisés. Au Soudan du Sud, l'agence japonaise pour la coopération internationale a soutenu la création d'un centre de formation professionnelle formelle et de programmes de formation non formels pour améliorer les compétences des jeunes sans emploi, y compris les personnes déplacées à l'intérieur du pays et les jeunes ayant interrompu leur scolarité (Yoshida et Yamada, 2012). La stratégie de développement des compétences de la Suisse est axée sur les femmes, les jeunes et les pauvres des régions rurales et vise plus spécifiquement les personnes les plus pauvres et les plus vulnérables, et depuis plusieurs années la Banque mondiale s'efforce plus nettement de soutenir l'aptitude à l'emploi et la génération de revenus des personnes défavorisées (Hunt, 2012).

Certains donateurs d'aide, outre qu'ils financent l'enseignement primaire et secondaire formel, soutiennent le développement des compétences en dehors du système éducatif, par exemple dans le cadre de programmes agricoles ou de microfinancement. Un grand nombre de ces programmes atteignent les jeunes défavorisés

L'aide de l'Allemagne affectée au développement des compétences vise à réduire la pauvreté

CHAPITRE 4

et certains visent explicitement les personnes défavorisées. Beaucoup d'entre eux reposent en fait sur le financement de donateurs d'aide (Hunt, 2012).

La formation aux compétences financée par les donateurs représente un domaine très divers dans lequel le secteur informel, le secteur privé et le secteur non gouvernemental jouent un rôle important et sont même parfois les prestataires principaux. Soutenir les prestataires non gouvernementaux est peut-être le meilleur moyen de fournir une formation qualifiante aux personnes défavorisées, les ONG étant souvent mieux aptes que les organismes gouvernementaux à atteindre les groupes marginalisés et à adapter la formation à leurs besoins. Le recours à une multitude d'organisations de petite taille peut cependant être cause d'une certaine fragmentation et d'un manque de coordination avec les grandes politiques publiques concernant l'emploi ou la croissance économique. Les prestataires non gouvernementaux peuvent aussi avoir des difficultés à maintenir leurs programmes, en particulier lorsque ceux-ci sont limités dans le temps et ne sont pas inclus dans le budget national. Nombre de projets d'ONG n'atteignent en fait qu'un très petit nombre de personnes par rapport à l'ampleur des besoins.

Apporter aux groupes défavorisés une formation aux compétences et travailler avec l'État ne sont d'aucune façon mutuellement exclusifs. Les activités de formation assurées par des ONG ou des prestataires privés peuvent s'inscrire dans une stratégie nationale établie en coopération avec le gouvernement. Au Népal, le programme Franchising-SKILL, qui est financé par la Suisse, le Royaume-Uni, les États-Unis et d'autres donateurs, offre des activités de formation professionnelle aux jeunes de 16 à 30 ans appartenant aux castes répertoriées, aux groupes autochtones ou aux régions touchées par le conflit, qui n'ont pas eu la possibilité de terminer leur scolarité secondaire. Ce programme fonctionne en coopération avec l'État mais la formation en tant que telle est assurée en franchise par des prestataires privés (Hunt, 2012).

Les donateurs soutiennent aussi parfois le système de formation public. Au Viet Nam, le programme de formation à l'emploi financé par

l'Australie s'adresse aux membres des minorités ethniques via le système public formel et offre des activités de formation dans différents secteurs économiques en fonction de l'évaluation des besoins du marché du travail (Hunt, 2012).

Combien les donateurs dépensent-ils en faveur du développement des compétences ?

La diversité des activités relevant du développement des compétences fait qu'il est extrêmement difficile d'évaluer combien les donateurs d'aide dépensent spécifiquement en faveur des jeunes défavorisés. Il est aussi pratiquement impossible de déterminer combien il faudrait allouer à différentes formes d'aide, par exemple en vue d'atteindre les 200 millions de jeunes ayant besoin d'une seconde chance pour acquérir les compétences de base en lecture, écriture et calcul, ou pour soutenir la formation des travailleurs du secteur informel.

D'après les estimations de l'équipe de rédaction du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, le montant total des dépenses concernant le développement des compétences, y compris l'ensemble des dépenses associées à l'enseignement secondaire, la formation professionnelle et la formation aux compétences de base, ainsi qu'à d'autres types de formation recensées en dehors du secteur éducatif proprement dit, s'élevait en moyenne à 3 milliards de dollars EU par an en 2009-2010, soit 2,1 % du total de l'aide déclarée (voir figure 4.2 et encadré 4.5). Toutefois, l'information disponible est insuffisante pour déterminer la part de ce montant concernant spécifiquement les dépenses en faveur des jeunes défavorisés.

L'aide directe à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle, en tant qu'élément des dépenses affectées au développement des compétences des jeunes, a augmenté depuis le Forum mondial sur l'éducation de Dakar en 2000 (figure 4.3), malgré les craintes que l'insistance mise à Dakar sur l'éducation de base ne nuise au développement des compétences après le primaire. De 2002 à 2010, la part de l'aide directe à l'éducation allouée à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle est demeurée relativement stable, autour de 10 %. La formation professionnelle représentait au moins la moitié de ce montant.

Encourager le financement de formations qualifiantes pour les jeunes défavorisés

L'une des raisons expliquant le maintien en bonne place depuis Dakar du développement des compétences au-delà du primaire est que certains donateurs ont continué indéfectiblement à lui accorder une forte priorité. Il existe en fait une division du travail entre donateurs, certains s'étant engagés de longue date à maintenir leur aide en ce domaine.

L'Allemagne se révèle être le plus important donateur d'aide bilatérale à la formation professionnelle et au développement des compétences (figure 4.4). La formation professionnelle est depuis plusieurs décennies un élément clé de la stratégie d'aide de ce pays, qui y a affecté en moyenne 98 millions de dollars EU par an depuis 2002. L'aide annuelle de l'Allemagne au développement des compétences, dont la définition est plus large, s'élève à 213 millions de dollars EU. La France vient en seconde place comme donateur d'aide bilatérale mais une grande partie de son financement n'atteint pas en fait les pays en développement : plus de 60 % des 248 millions de dollars EU alloués à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle en 2010 ont été versés à Mayotte et à Wallis et Futuna, deux territoires d'outre-mer qui font officiellement partie de la France².

L'analyse montre également que l'Espagne est un donateur important dans le domaine du développement des compétences, ce qui s'explique sans doute par la place que tient l'Amérique latine dans ses dépenses d'aide. Les pays de cette région sont près d'atteindre l'universalité d'accès au niveau de l'enseignement primaire et ont donc plus de chances de bénéficier d'une aide à la formation professionnelle et à d'autres formes de développement des compétences.

En tant que grand donateur d'aide, la Banque mondiale alloue aussi un volume de financement important au développement des compétences, en particulier au niveau de l'enseignement secondaire général. Une étude des pratiques de prêt de la Banque mondiale entre 2000 et 2010 montre que l'aide aux systèmes de formation formels a été maintenue, malgré l'évolution

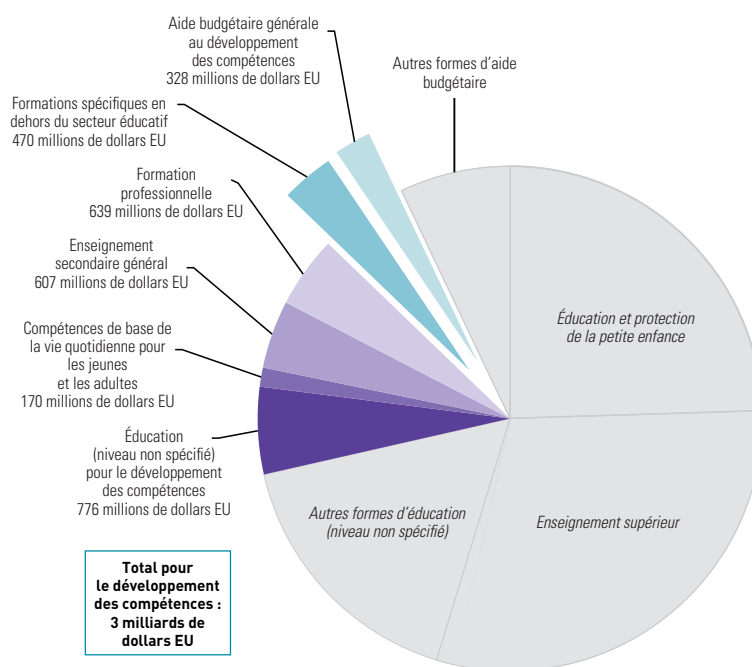
des priorités dans le domaine éducatif (Hunt, 2012). L'Union européenne est aussi une source importante de financement du développement des compétences, bien que ses programmes visent principalement la région méditerranéenne voisine, le Maroc, la Tunisie et la Turquie recevant en moyenne plus de 5 millions de dollars EU par an depuis 2002.

Les deux membres asiatiques du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, le Japon et la République de Corée, soutiennent tous deux fortement les qualifications et la formation, en s'appuyant sur l'expérience qui leur a permis d'atteindre un niveau très élevé de croissance grâce au développement des compétences. Depuis 2002, le Japon dépense en moyenne 47 millions de dollars EU par an pour la formation professionnelle, ou 147 millions de dollars EU si l'on utilise une définition plus étendue. La République de Corée est devenue membre du CAD en 2010 et a dépensé 0,1 % de son revenu national brut en aide (Chun *et al.*, 2010).

Plus de 60 % de l'aide de la France à l'enseignement secondaire est versé à deux de ses territoires

Figure 4.2 : Les donateurs allouent environ 3 milliards de dollars EU au développement des compétences

Aide au développement des compétences et aide à l'éducation, 2009-2010



Note : pour plus de précisions, voir encadré 4.5.
Source : OCDE-CAD (2012).

2. Mayotte est devenue département d'outre-mer en 2011 et n'est donc plus considérée comme bénéficiaire d'aide admissible dans le système de notification du CAD de l'OCDE.

Encadré 4.5 : Mesurer l'aide au développement des compétences

Il est mal aisé de déterminer le volume de l'aide qui est allouée au développement des compétences. Les données fournies par les donateurs recourent fréquemment plusieurs codes du Système de notification des pays créanciers (SNPC) du CAD de l'OCDE et il est difficile de les démêler. L'analyse des dépenses présentée à la figure 4.2 présuppose que les domaines suivants sont ceux où l'aide a le plus de chances d'être allouée à des programmes qui atteignent les jeunes :

- enseignement secondaire général ;
- enseignement secondaire professionnel³ ;
- formation aux compétences de base de la vie quotidienne pour les jeunes et les adultes (y compris les programmes d'alphabétisation) ;
- formation en dehors du secteur éducatif⁴.

On présuppose en outre que 25 % de l'aide à l'éducation non spécifiée par niveau⁵ et 5 % de l'aide

budgétaire générale sont alloués au développement des compétences⁶.

La figure montre donc un sous-ensemble des dépenses contribuant plus généralement au développement des compétences. Les dépenses concernant l'éducation et la protection de la petite enfance et l'enseignement primaire sont importantes pour assurer que les jeunes entrent dans le secondaire en ayant acquis les compétences de base nécessaires, et l'enseignement supérieur est essentiel pour l'acquisition des compétences de niveau supérieur dont l'économie a besoin.

L'aide correspondant à ces différents aspects de l'éducation et de la formation professionnelle s'élève à 13,9 milliards de dollars EU par an en moyenne pour 2009-2010, dont un quart environ est affecté au développement des compétences, tel que défini aux fins de ce rapport.

Sources : Système de notification du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE.

Bien qu'étant un nouveau membre et disposant d'un programme d'aide assez réduit et fragmenté par rapport à celui d'autres membres du CAD, le pays s'est affirmé d'emblée comme un acteur essentiel de l'aide au développement des compétences : il consacre en moyenne 28 % de son aide à l'éducation uniquement à la formation professionnelle depuis 2006.

Plusieurs donateurs plus petits comme le Luxembourg et la Suisse axent aussi leur aide à l'éducation sur le développement des compétences (Hunt, 2012). La part que tient la formation professionnelle dans l'aide à l'éducation du Luxembourg est de loin la plus élevée : 44 %. La Suisse affecte environ un quart de son aide à l'éducation à la formation professionnelle.

Quelles sont les perspectives d'accroître l'aide au développement des compétences?

Les 3 milliards de dollars EU dépensés chaque année en moyenne pendant la période 2009-2010 en faveur du développement des compétences, principalement celles des jeunes, se comparent favorablement avec les 5,8 milliards de dollars EU qui représentent le total de l'aide à l'éducation de base. Les dépenses en faveur de l'éducation de base sont plus élevées mais cela ne veut pas dire que des fonds devraient être détournés à ce niveau. L'universalité d'accès à l'enseignement primaire n'a pas encore été atteinte dans de nombreux pays et le niveau de l'aide versée aux pays les plus pauvres demeure extrêmement insuffisant.

3 milliards de dollars EU ont été dépensés en faveur du développement des compétences en 2010

3. L'enseignement professionnel et l'enseignement secondaire général sont regroupés dans la catégorie « enseignement secondaire » du système de notification du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, OCDE-CAD (2012).

4. Cette catégorie englobe onze codes du SNPC : éducation et formation médicales ; développement du personnel de santé ; formation de personnel en matière de population et de santé reproductive ; éducation/formation dans la distribution d'eau et l'assainissement ; éducation/formation dans le transport et le stockage ; éducation/formation dans le domaine de l'énergie ; éducation/formation dans l'agriculture ; éducation/formation dans la sylviculture ; éducation/formation dans le domaine de la pêche ; éducation/formation dans le domaine commercial ; et éducation/formation dans le domaine de l'environnement. D'autres types de formation ont été exclus parce que définis de manière trop large (par exemple, formation plurisectorielle) ou s'adressant principalement aux fonctionnaires ou agents publics (par exemple, formation à la statistique).

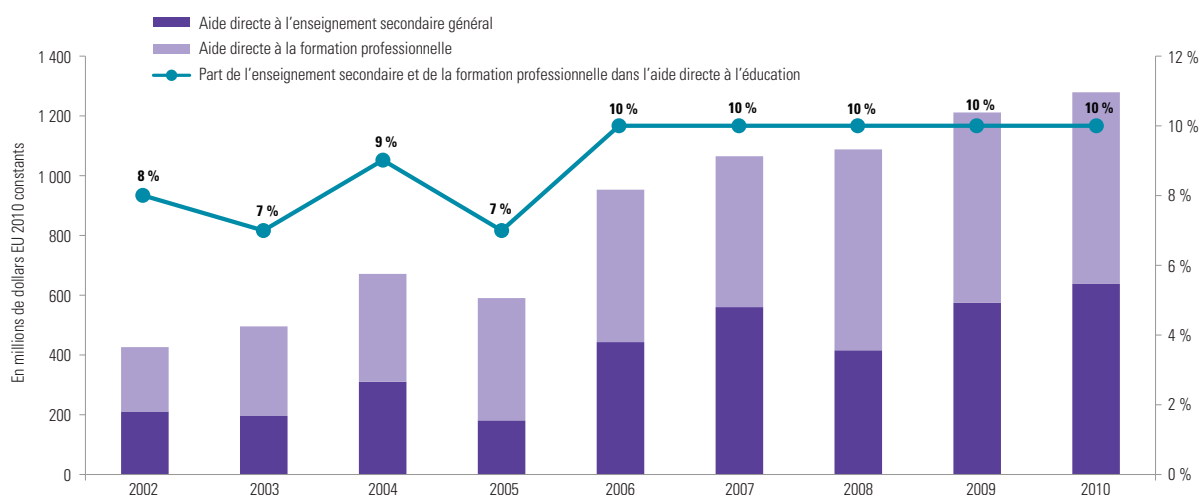
5. Cela concerne l'aide visant une activité ne pouvant être assignée à un seul niveau éducatif. Dans le système de notification du CAD, cette aide est couverte par les quatre codes suivants : politique de l'éducation et gestion administrative ; équipements scolaires et formation ; recherche en éducation ; formation des enseignants.

6. Dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, 20 % de l'aide budgétaire générale est inclus dans les chiffres sur l'aide à l'éducation. On présuppose que 5 % de cette aide est affectée au développement des compétences.

Encourager le financement de formations qualifiantes pour les jeunes défavorisés

Figure 4.3 : L'aide à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle a augmenté pendant la dernière décennie

Décassements d'aide directe au profit de l'enseignement secondaire général et de la formation professionnelle, 2002-2010

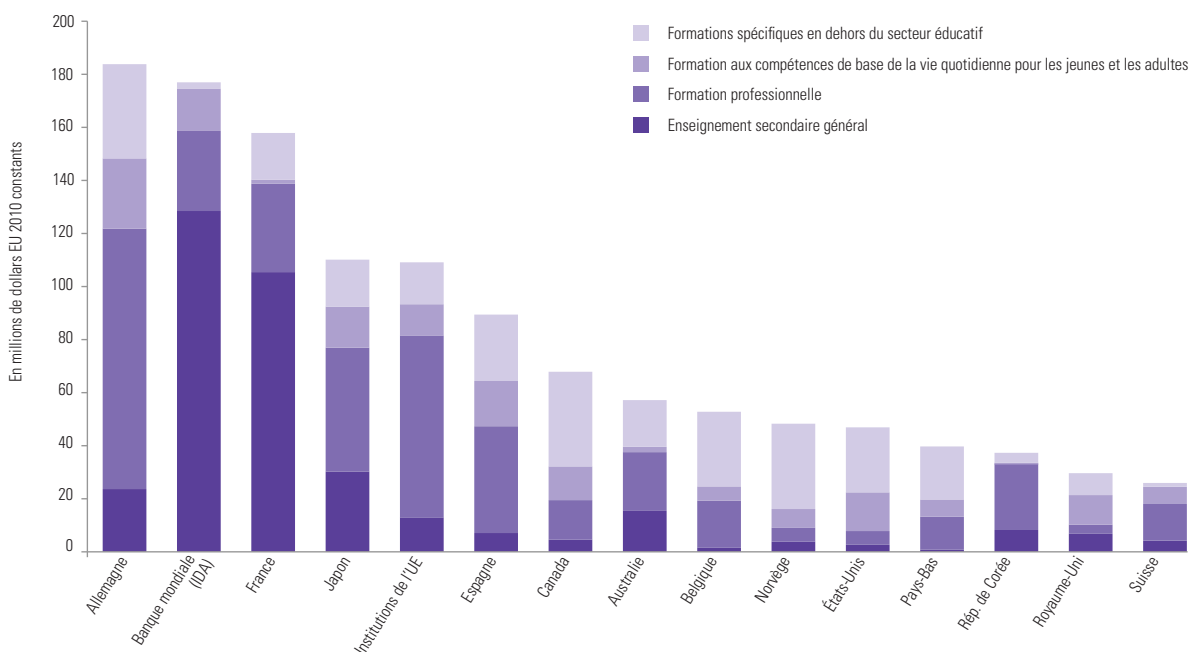


Note: la figure montre uniquement l'aide directe à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle ; est exclue l'aide relevant des sous-secteurs « aide budgétaire générale » et « éducation (niveau non spécifié) ».

Source : OCDE-CAD (2012).

Figure 4.4 : Le développement des compétences représente une part importante des dépenses d'aide de certains donateurs

Décassements d'aide directe des quinze premiers donateurs au profit du développement des compétences, 2002-2010, moyenne annuelle



Notes : les données pour la République de Corée correspondent à la moyenne des années 2006–2010 en raison de l'absence de notification les années précédentes. La figure montre uniquement l'aide directe au développement des compétences ; est exclue l'aide au développement des compétences relevant des sous-secteurs « aide budgétaire générale » et « éducation (niveau non spécifié) ».

Source : OCDE-CAD (2012).

CHAPITRE 4

En outre, il est essentiel de développer l'éducation et la protection de la petite enfance et l'enseignement primaire, et d'en améliorer la qualité, afin d'assurer l'acquisition des compétences de base qui sont nécessaires au développement ultérieur des capacités.

Cependant, il est urgent que les donateurs s'engagent en faveur du développement des compétences de trois façons : en soutenant des programmes nationaux visant à assurer la scolarisation de tous les jeunes jusqu'au moins le premier cycle du secondaire, en soutenant des programmes de seconde chance pour les jeunes qui n'ont pas eu la possibilité d'acquérir les compétences de base en lecture/écriture et calcul et en apportant aux jeunes défavorisés une formation afin de leur permettre d'obtenir un salaire décent.

Il est difficile d'évaluer quel serait le coût de ces priorités. Ce *Rapport* estime que la réalisation de l'objectif de l'accès universel des jeunes au premier cycle du secondaire exigerait 8 milliards de dollars EU de plus que les 16 milliards de dollars EU requis pour parvenir à l'accès universel à l'éducation de base en 2015 (EPDC et UNESCO, 2009)⁷. D'importantes ressources supplémentaires, en outre, seraient requises pour la mise en place à grande échelle de programmes de seconde chance.

Étant donné les énormes besoins de financement de formations qualifiantes, la première chose à faire est d'assurer que les 3 milliards de dollars EU déjà disponibles pour le développement des compétences sont dirigés vers ceux dont les besoins sont les plus importants. Toutefois, cela laisse encore un énorme déficit de financement à un moment où les budgets des donateurs d'aide sont soumis à des restrictions. Est-il possible de trouver ailleurs un soutien externe supplémentaire pour les jeunes des pays en développement ?

Deux voies potentielles sont à explorer : redistribuer les fonds servant actuellement à financer des bourses pour permettre aux jeunes des pays en développement de

poursuivre des études supérieures dans les pays développés et encourager les nouveaux donateurs à s'engager plus efficacement à soutenir le développement des compétences.

Réallouer une part de l'aide à l'enseignement supérieur

Le développement des compétences, tel qu'envisagé dans ce rapport, a lieu en-deçà de l'enseignement supérieur. Cela ne veut pas dire que l'enseignement supérieur n'est pas important mais le fait est que la plupart des jeunes défavorisés ont peu d'espoir d'atteindre ce niveau. Faire en sorte que tout individu ait la possibilité d'acquérir les compétences de base – dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, ou dans le cadre de programmes de seconde chance pour ceux qui n'ont pu suivre une scolarité normale – et fournir une formation en milieu de travail aux jeunes vulnérables demeurent les priorités essentielles. L'aide à l'éducation doit rester focalisée sur les pays et les sous-secteurs où les jeunes marginalisés d'un point de vue éducatif rencontrent les plus graves difficultés.

L'aide à l'enseignement supérieur peut, dans certains cas, jouer un rôle important pour soutenir le développement des capacités mais, malheureusement, l'aide allouée à ce niveau parvient rarement aux pays en développement. En 2012, le CAD de l'OCDE a demandé pour la première fois aux donateurs de déclarer la part de l'aide décaissée au profit de l'enseignement postsecondaire qui sert à couvrir les bourses et les coûts imputés des étudiants (c'est-à-dire les dépenses encourues par les institutions des pays donateurs qui accueillent des étudiants des pays en développement). Les trois quarts environ de l'aide directe à l'enseignement postsecondaire décaissée en 2010 relevaient de ces catégories (figure 4.5).

Certains des pays donateurs qui allouent un volume d'aide important au développement des compétences, en particulier le Canada, la France, l'Allemagne et le Japon, affectent une part significative de leurs ressources d'aide à l'enseignement supérieur. Cependant, les chiffres révèlent qu'une grande partie de ces fonds ne sort jamais des pays donateurs.

7. Ce chiffre est probablement sous-estimé car il est basé sur 46 pays à bas revenu.

L'accès de tous les jeunes au premier cycle du secondaire coûterait 8 milliards USD

Encourager le financement de formations qualifiantes pour les jeunes défavorisés

Les dépenses d'enseignement supérieur des pays donateurs dépassent de très loin la contribution des plus gros donateurs au développement des compétences. En 2010, près de 40 % de l'aide directe du Japon à l'éducation a servi à financer les bourses d'étudiants venant étudier au Japon ; le pourcentage correspondant pour le Canada était de 22 %. Les décaissements de l'Allemagne liés aux bourses et aux coûts imputés des étudiants représentaient en 2010 près de onze fois le montant dépensé par ce pays en aide directe à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle. Les décaissements correspondants de la France représentaient en 2010 quatre fois le montant dépensé en aide directe à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle.

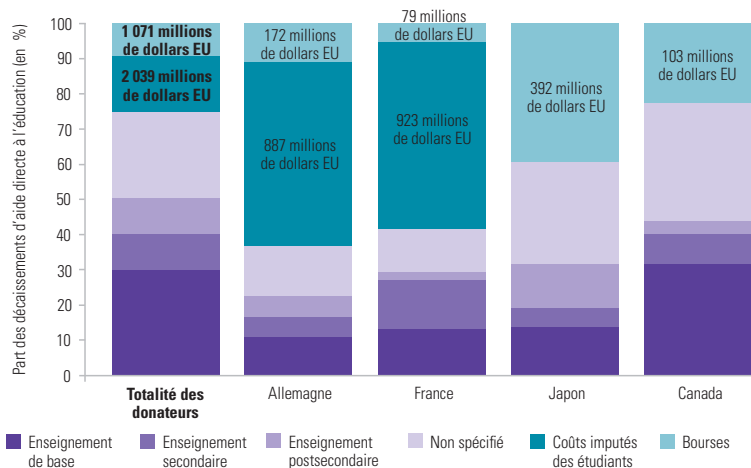
Réallocation une partie des fonds d'aide à l'enseignement supérieur dépensés à l'intérieur des pays donateurs à des programmes permettant d'atteindre les jeunes défavorisés dans les pays en développement serait un moyen pour les donateurs de contribuer plus fortement au développement des compétences en vue de la réduction de la pauvreté et de l'accélération des progrès pour la réalisation de l'EPT. En 2010, un quart en tout de l'aide directe au secteur de l'éducation prenait la forme de bourses et de coûts imputés des étudiants. Investie directement dans les systèmes éducatifs des pays en développement, une partie de ces 3,1 milliards de dollars EU représenterait une contribution importante aux 8 milliards de dollars EU nécessaires à la scolarisation de tous les jeunes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en réduisant ainsi le chiffre de 71 millions d'adolescents aujourd'hui non scolarisés.

Pour donner un exemple, le Japon dépense entre 20 000 et 25 000 dollars EU par an par étudiant étranger sous forme de bourses d'enseignement supérieur (JASSO, 2011)⁸. Le Népal, par contre, dépense 406 dollars EU par an par étudiant au niveau postsecondaire et 109 dollars EU par élève du secondaire.

8. Bien qu'au Japon, les bourses soient gérées par le Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, de la science et de la technologie, les bourses attribuées à des étudiants étrangers provenant de pays en développement sont déclarées comme aide publique au CAD.

Figure 4.5 : Une proportion importante de l'« aide » de certains donateurs ne sort jamais du pays

Part de l'aide directe à l'éducation des quatre premiers donateurs correspondant aux bourses et aux coûts imputés des étudiants, 2010



Note : la figure montre uniquement l'aide directe à l'éducation ; est exclue l'aide à l'éducation relevant de l'aide budgétaire générale.

Source : OCDE-CAD (2012).

Cela veut dire que pour le coût d'une bourse permettant à un étudiant népalais d'étudier au Japon, 229 jeunes pourraient avoir accès à l'enseignement secondaire au Népal⁹.

La question de savoir si les bourses et les coûts imputés des étudiants doivent être considérés comme aide publique au développement est discutable, étant donné que ces fonds sont dépensés entièrement à l'intérieur des pays donateurs, avec peu sinon aucun apport de la part des pays « bénéficiaires », et qu'ils ne contribuent pas au développement des capacités institutionnelles locales. Ce type d'aide financière est un exemple d'« aide liée » où la ligne séparant l'aide de l'intérêt économique des donateurs est assez floue. Le CAD de l'OCDE, dans sa définition de l'« aide réelle » – plus souvent appelée « aide programmable par pays » – exclut l'aide affectée aux coûts imputés des étudiants, afin de mieux mesurer l'aide effectivement versée aux pays en développement. Cependant, les bourses et les coûts imputés des étudiants sont

En 2010, un quart de l'aide à l'éducation était dépensé sous forme de bourses et de coûts imputés des étudiants

9. Si l'on se base sur l'estimation supérieure de 25 000 dollars EU pour les bourses d'enseignement supérieur du Japon.

Dans ses activités d'aide aux pays pauvres, le Brésil pourrait reproduire les résultats positifs qu'il a obtenus en développant les compétences pour la croissance

toujours comptabilisés comme aide à un niveau plus général dans le système de notification du CAD. Tant qu'il en sera ainsi, l'incertitude sur le fait de savoir s'ils doivent être comptabilisés comme aide va sans doute se poursuivre.

Les nouveaux donateurs pourraient soutenir plus efficacement le développement des compétences

Les économies émergentes comme le Brésil, la Chine et l'Inde, qui soutiennent en fait déjà le développement des compétences, sont une autre source potentielle de financement. En dépit des fortes attentes suscitées par l'aide que pourraient apporter ces donateurs, leur financement se situe encore à un niveau modeste et ne semble pas suffisamment dirigé vers les jeunes défavorisés. Une grande part de cette aide, en outre, n'est pas directement comparable à celle des donateurs du CAD (voir chapitre 2).

Pour prendre un exemple, les estimations indiquent que l'Inde s'est engagée annuellement à hauteur de près de 950 millions de dollars EU vis-à-vis d'autres pays en développement pendant la période de 2008 à 2010. Deux pour cent seulement de ce montant a été alloué à l'éducation, contre 25 % pour les projets dans le domaine de l'énergie et 15 % pour les projets d'infrastructures de transport (Findley *et al.*, 2009). Les 15 millions de dollars EU environ alloués par l'Inde à l'éducation représentent moins de la moitié de l'aide fournie par le Luxembourg, qui est le plus petit donateur du CAD en matière d'éducation. Près d'un tiers de ces 15 millions de dollars EU a été attribué à des projets de formation professionnelle, principalement dans le secteur des TIC où l'Inde considère disposer d'atouts particuliers (Agrawal, 2012). En mai 2011, l'Inde s'est engagée à dépenser pendant les trois années suivantes 700 millions de dollars EU au profit de la formation en Afrique (Chaudhury, 2011). Cela devrait la placer dans le premier groupe des donateurs d'aide au développement des compétences mais une grande partie de cette aide visera les niveaux supérieurs de l'éducation, qui sont hors d'atteinte des jeunes défavorisés.

Il existe cependant des exceptions. Ayant obtenu de bons résultats avec les mesures

d'aide à l'accès des femmes à l'emploi en Inde, en 2006, le gouvernement a invité l'association des femmes exerçant une activité indépendante à créer un centre de formation professionnelle à Kaboul. Travaillant en coordination avec le Ministère afghan des affaires féminines, le Gouvernement indien a financé la construction de ce centre, fourni des équipements et pris en charge les frais de formation de femmes afghanes pauvres, et souvent analphabètes, pour leur permettre d'acquérir des compétences dans des domaines comme la couture et le traitement des aliments, en les aidant à créer des groupes de subsistance, établir des réseaux commerciaux et ouvrir un compte bancaire (Agrawal, 2012 ; SEWA, 2008 ; Conseil économique et social de l'ONU, 2008). Néanmoins, l'Inde devra accorder une attention beaucoup plus grande aux défavorisés si elle veut jouer un rôle au niveau international en faveur de la réduction de la pauvreté grâce au développement des compétences.

Le développement des compétences figure également en bonne place sur la liste des priorités de financement du Brésil pour le développement mais les sommes effectivement dépensées demeurent très faibles. Environ un quart des fonds de développement du Brésil pour 2008-2009, tels que recensés dans la base de données AidData, ont été alloués à des projets éducatifs. La quasi-totalité de ces projets relève du développement des compétences au sens large, conformément à la définition utilisée dans ce *Rapport*¹⁰. Toutefois, le montant correspondant atteint seulement 2,1 millions de dollars EU par an, c'est-à-dire beaucoup moins que les sommes dépensées par l'Inde (Findley *et al.*, 2009).

Une partie de l'aide allouée par le Brésil s'appuie, comme pour l'Inde, sur l'expérience positive acquise par ce pays dans la lutte contre les désavantages. Le Serviço nacional de aprendizagem industrial (SENAI), l'organisme mixte composé de représentants de l'État et des entreprises qui s'occupe de la formation professionnelle au Brésil, a fourni à d'autres pays une aide technique pour la formation professionnelle et soutenu la création

10. La base de données AidData ne fournit pas un tableau complet de l'aide au développement des donateurs non-membres du CAD.

d'établissements de formation dans plusieurs pays africains lusophones comme le Cap Vert, la Guinée-Bissau, le Mozambique et Sao Tomé-et-Principe, ainsi qu'à Soweto en Afrique du Sud (Costa Vaz et Aoki Inoue, 2007 ; Banque mondiale et IPEA, 2012). En élargissant son aide aux pays pauvres, le Brésil pourrait reproduire les succès remarquables qu'il a obtenus pour aider nombre de ses habitants à sortir de la pauvreté grâce au développement des compétences, notamment en mettant l'accent sur le soutien aux jeunes chômeurs, aux apprentis du secteur informel et aux petits agriculteurs.

L'investissement de la Chine en faveur de l'éducation et des compétences dans les pays en développement semble bien faible en comparaison avec celui concernant les projets infrastructurels, qui représente plus de 60 % du financement total de ce pays pour le développement. Les projets éducatifs et de formation existants portent en général sur l'attribution de bourses d'études, l'envoi d'enseignants chinois à l'étranger, la formation des salariés des entreprises chinoises et la construction d'un nombre réduit d'écoles (Bureau d'information du Conseil d'État de la République populaire de Chine, 2011). La Chine a proposé, dans le cadre du Forum sur la coopération sino-africaine, de mettre plus fortement l'accent sur le développement des ressources humaines en formant 15 000 professionnels africains (FOCAC, 2009). Toutefois, il est peu probable que cela ait un impact significatif sur les personnes ayant un niveau de compétences peu élevé.

Dans les économies émergentes, comme chez certains donateurs du CAD, les bourses constituent un élément important de l'aide à l'éducation. Près de la moitié de l'aide à l'éducation de l'Inde est allouée à l'enseignement supérieur, principalement sous forme de bourses d'études en Inde (AidData, 2012). Environ 6 000 bourses sont offertes chaque année à des étudiants des pays en développement (Agrawal, 2012). Le Brésil offre lui aussi des bourses permettant à des jeunes de venir étudier au Brésil, souvent dans des domaines scientifiques et technologiques (Costa Vaz et Aoki Inoue, 2007). On s'attend

d'autre part à une augmentation importante du nombre de bourses offertes à des Africains pour étudier en Chine, ce pays s'étant engagé à doubler leur nombre – de 2 000 à 4 000 par an – entre 2006 et 2009 (King, 2010).

Pour que les nouveaux donateurs comme le Brésil, la Chine et l'Inde deviennent des acteurs importants de l'aide au développement des compétences, il faudra que ces pays veillent à ce que leur aide soit dirigée vers les jeunes défavorisés et qu'ils mettent à profit les leçons tirées de leur expérience propre en établissant un lien entre l'investissement en faveur du développement des compétences, la réforme du marché de l'emploi et les objectifs de réduction de la pauvreté.

Étendre l'aide du secteur privé aux jeunes défavorisés

L'aptitude des gouvernements et des donateurs d'aide à répondre aux divers besoins de formation existants n'est pas illimitée. Il y a là, par conséquent, un manque que le secteur privé, en tant que bénéficiaire essentiel des compétences, peut combler. Le secteur privé joue déjà dans une certaine mesure un rôle en ce domaine grâce aux activités de formation dans l'emploi. Toutefois, ce type de formation ne peut sans doute atteindre qu'une fraction très réduite des jeunes défavorisés car ceux-ci travaillent principalement dans le secteur informel des villes et dans de petites exploitations agricoles ou de petites entreprises non agricoles des régions rurales.

Les entreprises privées peuvent contribuer d'autres façons à développer les formations qualifiantes pour jeunes défavorisés. Il ne s'agit pas seulement d'une responsabilité sociale mais aussi d'un moyen d'obtenir des gains à plus long terme en créant une force de travail mieux qualifiée, en renforçant l'économie et en améliorant le climat pour les entreprises.

Certaines entreprises multinationales allouent une part de leurs profits à des programmes permettant d'atteindre les jeunes peu qualifiés en dehors du marché du travail formel par le biais d'activités de responsabilité sociale ou de fondations privées autonomes (voir chapitre 2). Le développement des compétences est

l'un des aspects de l'agenda de l'EPT que les entreprises et les fondations choisissent le plus fréquemment de soutenir, sans doute en partie parce qu'elles peuvent apporter leur expertise spécifique et aussi parce qu'elles en perçoivent les bénéfices immédiats (van Fleet, 2012).

La Fondation internationale pour la jeunesse, créée en 1990 grâce à un financement de la Fondation Kellogg et soutenue aujourd'hui par de nombreux bailleurs de fonds publics et

privés, cherche à répondre aux difficultés et aux besoins des jeunes ayant quitté l'école et des jeunes à risque dans le cadre du programme « Alliance pour l'éducation et l'emploi ». Ce programme a organisé des activités de formation en Égypte, en Indonésie, au Maroc, au Pakistan et aux Philippines et 56 % des jeunes qui y ont participé ont réussi à trouver un emploi (Fondation internationale pour la jeunesse, 2012). La Fondation MasterCard offre aussi un exemple intéressant à cet égard (encadré 4.6).

Encadré 4.6 : Les fondations privées peuvent atteindre les jeunes défavorisés en établissant des partenariats productifs

Certaines fondations privées soutiennent l'innovation afin de combler l'écart entre les compétences et l'emploi. La Fondation MasterCard, par exemple, finance des programmes aidant les jeunes à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour trouver un emploi. Elle a adopté une approche à trois volets : étendre l'accès à l'enseignement secondaire, fournir aux jeunes ayant abandonné la scolarité des possibilités d'acquérir une qualification et aider les jeunes à trouver un emploi. Une partie de cette aide est dirigée vers les jeunes défavorisés. Avec un budget annuel de 20,5 millions de dollars EU qui lui permet de s'engager sur des projets de quatre à dix ans, la Fondation MasterCard est l'une des plus grandes fondations internationales actives en ce domaine.

En partenariat avec la Fondation MacArthur et la Douglas B. Marshall Jr. Family Foundation, la Fondation MasterCard cherche à promouvoir l'innovation dans la scolarité secondaire des filles en Inde, au Kenya, au Nigéria, au Rwanda, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie. Le budget de ce programme s'élève à 5 millions de dollars EU. Bien qu'il s'agisse d'une initiative importante pour une fondation privée, et qui présente des avantages notables en termes de coordination, ce programme est de faibles dimensions au regard de l'échelle des besoins. Sur la base d'un coût individuel estimé de 163 dollars EU dans le premier cycle du secondaire, il devrait permettre d'atteindre environ 30 000 jeunes, chiffre peu élevé en comparaison avec les 650 000 adolescents non scolarisés rien qu'en Ouganda.

La Fondation MasterCard a soutenu également, en partenariat avec des fondations nationales, des programmes visant à renforcer la pertinence

de l'éducation et de la formation techniques et professionnelles formelles. L'aide apportée à la Fondation CAP en Inde a permis d'améliorer l'éducation et la formation techniques et professionnelles au moyen d'analyses de marché et de conseils sur les besoins de formation du côté de la demande, et aussi d'établir des structures pour le mentorat, les stages et l'emploi des jeunes en formation, en mettant l'accent sur les jeunes défavorisés. Soixante-dix-neuf pour cent des jeunes ayant achevé leur formation ont trouvé un emploi.

La fondation soutient aussi des initiatives positives de seconde chance, notamment celles gérées par des ONG comme Camfed, une ONG internationale active dans le domaine de l'éducation des filles en Afrique. Un autre programme, pour lequel la fondation travaille en partenariat avec Swisscontact, une organisation du secteur privé de coopération pour le développement, cherche à atteindre les jeunes de 16 à 25 ans des régions rurales de l'Ouganda et de la République-Unie de Tanzanie qui n'ont pas suivi l'enseignement secondaire, en mettant particulièrement l'accent sur les jeunes femmes.

L'aide de la Fondation MasterCard contribue quelque peu à remédier aux handicaps qui pèsent sur les jeunes. Cependant, étant donné le nombre important de jeunes qui se trouvent dans ce type de situations, les fondations devraient faire beaucoup plus. Dans une perspective mondiale, leur contribution est infinitésimale par rapport aux sommes versées, même par le plus petit donateur d'aide; en outre, l'impact de leurs programmes n'a pas encore fait l'objet d'une évaluation suffisante.

Sources : Fondation CAP (2011) ; EPDC et UNESCO (2009) ; MasterCard.

La Fondation MasterCard alloue 20,5 millions de dollars EU par an à des activités de formation aux compétences pour les jeunes

Outre ces initiatives mondiales, les organisations de bienfaisance régionales et nationales aident parfois leur aide en direction des jeunes défavorisés. Dans les pays arabes, les perspectives d'emploi des jeunes sont particulièrement défavorables. Conscientes de ce fait, plusieurs fondations de la région s'efforcent d'aider les jeunes à acquérir les compétences nécessaires sur le lieu de travail. La Fondation Sawiris est notamment active en Égypte depuis 2001. Son programme Yalla Neshtaghal dans le domaine du prêt-à-porter assure la formation de 900 jeunes sur une période de 18 mois et ceux qui terminent la formation avec succès reçoivent une qualification reconnue. La fondation travaille avec des entreprises nationales et régionales, des ONG, l'ensemble des ministères, services et organes pertinents du gouvernement et des institutions éducatives (Sawiris Foundation for Social Development, 2012).

Ailleurs dans le monde arabe, le réseau Éducation pour l'emploi regroupe des fondations travaillant dans de nombreux pays différents. Au Maroc, par exemple, le réseau s'efforce d'atteindre 15 500 jeunes chômeurs et jeunes défavorisés pour leur fournir une formation à l'emploi. Ce programme s'appuie sur l'expertise de plusieurs grandes entreprises. Les employeurs qui y participent s'engagent à recruter un pourcentage important de stagiaires. Bien qu'encore à ses débuts, ce programme montre la possibilité d'établir des partenariats en mettant à profit l'expertise des parties prenantes dans certains domaines particuliers (Fondation MasterCard, 2011).

Ces exemples montrent que le secteur privé peut jouer un rôle novateur par le biais de fondations établissant des relations stratégiques de partenariat avec d'autres organisations en vue d'atteindre les jeunes défavorisés. Cependant, pour avoir un impact à l'échelle requise, de tels partenariats doivent instaurer des mécanismes pour l'évaluation indépendante de leur travail et parvenir à un niveau de financement bien plus élevé afin d'éviter que celui-ci se limite au soutien de projets individuels.

Les fonds de formation sont un moyen d'acheminer l'aide au développement des compétences

Étant donné les contraintes budgétaires auxquelles sont soumis les gouvernements et le besoin pour eux de maintenir leur attention sur l'acquisition des compétences de base dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, il est nécessaire que les pays identifient d'autres sources de financement du développement des compétences des jeunes défavorisés en dehors du système d'éducation formel. Les fonds de formation apparaissent comme un moyen de faciliter l'obtention de financements pour le développement des compétences en dehors des canaux budgétaires gouvernementaux normaux, notamment en recueillant des fonds auprès des entreprises pour financer des établissements de formation publics (Johanson, 2009)¹¹. L'expérience montre que ces fonds permettent potentiellement d'atteindre les jeunes défavorisés, y compris ceux qui travaillent dans le secteur informel des villes, mais doivent être mobilisés à une échelle beaucoup plus grande (Johanson, 2009 ; Ziderman, 2003).

Les fonds de formation reçoivent des financements de diverses sources, notamment du gouvernement, des entreprises et des donateurs, qui peuvent être alloués en fonction des priorités et des politiques nationales. Un cadre institutionnel de ce type empêche la fragmentation, qui est fréquente dans les programmes de formations qualifiantes, et permet de cibler les individus qui sont le plus dans le besoin. Les fonds de formation facilitent aussi la coordination entre les parties intéressées, en particulier celles qui jouent un rôle de financement mais aussi des organisations comme les syndicats, pour assurer que les activités de formation répondent à la demande du marché de l'emploi.

Une étude commanditée en vue de ce *Rapport* a recensé 53 fonds de formation nationaux dans des pays de revenu bas à moyen supérieur (Aboagye *et al.*, 2012). Un examen plus détaillé

11. Cette section s'appuie sur Aboagye *et al.* (2012)

CHAPITRE 4

Les fonds de formation peuvent mobiliser des ressources du secteur privé en direction des jeunes défavorisés

des fonds de formation dans cinq pays¹² a montré comment ils peuvent être utilisés pour étendre la formation en direction des personnes défavorisées. Le fonds de formation du Cambodge, par exemple, a permis l'accès à court terme à l'emploi de groupes défavorisés, y compris des jeunes ayant quitté l'école, principalement dans les régions rurales (Banque asiatique de développement, 2005). Le fonds de formation de la Côte d'Ivoire privilégie traditionnellement le secteur formel mais, grâce à une contribution de la Banque mondiale étalée sur sept ans, a pu organiser des activités de formation s'adressant aux femmes, aux diplômés de l'enseignement secondaire et aux jeunes ayant quitté prématurément l'école qui n'étaient pas suffisamment qualifiés pour rejoindre la force de travail. Le fonds de la Papouasie-Nouvelle-Guinée a également ciblé divers groupes défavorisés, parmi lesquels les chômeurs et les travailleurs sous-employés, en établissant des objectifs spécifiques de formation pour les femmes et les jeunes âgés de 16 à 28 ans (Banque asiatique de développement, 2008 ; Banque mondiale, 2003).

Les fonds de formation peuvent servir à mobiliser les ressources du secteur formel pour soutenir le développement des compétences des travailleurs défavorisés du secteur informel, où les travailleurs indépendants qui vivent d'activités de subsistance ainsi que la plupart des petites et microentreprises sont rarement en mesure de financer directement la formation (Almeida et Aterido, 2010). Le Fonds pour le développement de la formation professionnelle et de l'apprentissage du Bénin, le Fonds de soutien de la formation professionnelle et de l'apprentissage du Burkina Faso et le Fonds pour la promotion de l'emploi et de la formation professionnelle du Mali ont été créés à la fin des années 90 et au début des années 2000 avec le soutien de la France, de la Banque mondiale et d'autres donateurs. Financés au moyen de prélèvements sur la masse salariale des entreprises du secteur formel, ces fonds ont organisé des activités de formation à l'intention des entreprises des secteurs formel et informel, en soutenant

l'introduction de l'apprentissage en alternance sur la base des systèmes d'apprentissage traditionnels.

Ces fonds ont réussi à attirer différents types de ressources, les salariés du secteur formel soutenant le financement de la formation des travailleurs du secteur informel. Cependant, la participation insuffisante des employeurs, le manque de détermination de certains syndicats et la rigidité des procédures administratives ont parfois empêché la pleine utilisation des fonds qui, dans certains cas, ont été appropriés pour couvrir d'autres dépenses gouvernementales. Les fonds ont également souffert de l'absence d'expertise nécessaire pour concevoir des programmes de formation adaptés aux besoins de secteurs particuliers ; en outre, la demande de formation était parfois trop faible pour permettre aux prestataires d'investir, lorsque cela était nécessaire, dans des matériels coûteux (Johanson, 2009 ; Walther et Gauron, 2006).

Au Brésil, le SENAI, l'agence nationale de l'apprentissage créée en 1942, a obtenu de meilleurs résultats et a influencé la conception de fonds d'autres pays d'Amérique latine. Le SENAI est financé au moyen de prélèvements sectoriels sur les entreprises industrielles (1 % des salaires mensuels, plus 0,5 % sur les entreprises de plus de 500 salariés), les entreprises commerciales et du secteur des services (1 %), les entreprises de transport terrestre, y compris les chauffeurs de taxis indépendants et les propriétaires de camions (1 %) et les entreprises agricoles (2,5 % sur la vente des produits agricoles). Un prélèvement supplémentaire de 0,3 % sur la masse salariale est imposé à toutes les entreprises pour financer l'aide technique aux petites et microentreprises (Johanson, 2009). En 2010, le SENAI comptait officiellement 2,4 millions de personnes en formation, soit une augmentation de 59 % par rapport à l'année précédente, ce qui en fait l'un des plus grands services d'apprentissage industriel du monde en développement (Banque mondiale et IPEA, 2012).

Mobiliser des fonds du secteur privé peut être difficile. Certaines entreprises du secteur formel réussissent parfois à s'opposer aux

12. Cambodge, Côte d'Ivoire, Papouasie-Nouvelle Guinée, Togo et Tunisie.

Encadré 4.7 : Le fonds de formation de la Tunisie permet d'atteindre de nombreux jeunes sans emploi

Le Fonds national de l'emploi de la Tunisie a été créé en 1999. Son but était de réduire le chômage - qui atteignait alors 16 % - en préparant les jeunes demandeurs d'emploi les plus vulnérables au marché de l'emploi et en comblant les lacunes en matière de qualifications. Atteignant 100 000 bénéficiaires par an, le fonds a trois principales sources de financement : le financement privé sous forme de dons de particuliers et d'entreprises déductibles de l'impôt ; une part des bénéfices tirés de la privatisation des biens de l'État ; et des revenus fiscaux spécialement affectés à cette fin. Ce financement, versé sous forme d'allocations dans le budget annuel, s'élevait à environ 143 millions de dollars EU en 2010, soit 0,42 % du PIB, ce qui assure au fonds tunisien une plus grande viabilité que d'autres fonds de formation.

Le fonds a adopté trois méthodes pour améliorer les chances d'accès à l'emploi des jeunes n'ayant pas suivi la scolarité primaire ou n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire :

- *Les programmes de formation en milieu de travail*, qui offrent aux participants un stage de neuf mois dans une entreprise publique ou privée du secteur de la construction, de l'aménagement paysager ou du nettoyage. Les bénéficiaires, qui reçoivent une indemnité journalière de 3,50 dollars EU, acquièrent une compétence utile sur le marché du travail en sus de l'obtention d'un revenu garanti limité pendant une certaine durée.

- *L'apprentissage professionnel*, qui permet aux jeunes de 15 à 20 ans sans qualifications de travailler avec un formateur qualifié dans une entreprise publique ou privée afin d'acquérir certaines compétences manuelles de base. Les formateurs reçoivent de 8 à 13 dollars EU par élève par mois et les apprentis de 8 à 22 dollars EU par mois, en fonction du lieu, du type et de la durée de l'apprentissage.
- *Le soutien aux microentreprises et au travail indépendant*, qui permet à des individus sans qualifications de recevoir un prêt de la Banque tunisienne de solidarité, d'un montant maximum de 13 000 dollars EU, pour financer un projet pré-approuvé de création de petite entreprise ou d'emploi indépendant.

Le nombre annuel de bénéficiaires a augmenté régulièrement, passant de 41 500 en 2000 à près de 111 000 en 2010. Dès les débuts de ce fonds, le nombre de bénéficiaires a atteint 27 % du nombre total officiel de chômeurs. Plusieurs facteurs ont contribué à ce succès, notamment la gestion efficace du fonds et le maintien dans le budget national d'une allocation annuelle à base d'impôts et de prélèvements. Cependant, la révolution en Tunisie, due en partie à un taux de chômage élevé, a montré que beaucoup reste à faire pour assurer à tous les jeunes un niveau de qualification leur permettant d'accéder à un emploi de qualité.

Sources : Banque africaine de développement (2011) ; ODI (2006) ; Paciello (2011).

Le fonds de formation de la Tunisie atteint un quart des chômeurs du pays

prélèvements ou les évitent d'une manière ou d'une autre. Au Cambodge, les employeurs ont rejeté une proposition de prélèvement sur la masse salariale, en partie à cause de préoccupations sur l'aptitude du gouvernement à recueillir et décaisser les fonds (Johanson, 2009). L'expérience de la Tunisie montre cependant qu'il est possible de faire fonctionner un fonds de formation de grande envergure en s'appuyant sur des ressources recueillies à l'échelon national (encadré 4.7).

Recueillir des fonds au moyen de taxes salariales n'est efficace que s'il existe un secteur formel important pouvant être assujéti à de telles taxes, et si le gouvernement dispose des capacités nécessaires pour

effectuer les prélèvements. Dans beaucoup de pays pauvres, ces conditions ne sont pas remplies. C'est pourquoi nombre d'entre eux diversifient la base de financement. La plupart des 53 fonds de formation étudiés font appel à un large éventail de sources, y compris les financements de plusieurs donateurs. Ces derniers peuvent jouer un rôle clé en travaillant avec les gouvernements pour coordonner le financement et offrir des formations en se servant de prestataires du secteur privé ayant des liens directs avec le marché du travail. Cela permet d'assurer que la formation répond aux besoins du marché de l'emploi.

Le Fonds pour l'emploi du Népal en est un exemple. Il s'agit d'un fonds reposant sur

CHAPITRE 4

Au Népal, 79 % des jeunes ont trouvé un emploi trois mois après avoir achevé une formation organisée dans le cadre du Fonds pour l'emploi

un panier commun de donateurs, qui a été créé en 2008 par le gouvernement népalais et trois donateurs : la Suisse, le RoyaumeUni et la Banque mondiale (dans le cadre de l'Initiative pour les adolescentes). Grâce à ses relations avec des prestataires de formations et de services d'emploi du secteur privé, ce fonds offre des formations qualifiantes de courte durée axées sur le marché, des formations commerciales et des formations aux compétences de la vie courante aux jeunes sans emploi, en particulier les jeunes défavorisés de 16 à 35 ans, surtout les femmes et les personnes issues de basses castes, afin de leur permettre d'accéder à un emploi rémunéré. Trente-deux prestataires du secteur privé offrent des services de formation et d'emploi dans soixante-cinq professions à 13 500 jeunes dans tout le pays. En 2010, presque tous les stagiaires ont passé les examens organisés par la commission nationale de contrôle des qualifications, avec un taux de réussite de 87 %. Sur les 11 418 jeunes ayant achevé la formation à la fin de l'année, 79 % ont trouvé un emploi rémunéré dans les trois mois suivants (Helvetas, 2011).

Certains fonds de formation dépendent du financement d'un donateur, ce qui les expose au risque d'avoir à cesser leurs activités une fois épuisé ce financement. Le Fonds national de formation du Togo, qui soutient les apprentis du secteur informel, a cessé d'exister lorsque le financement de la Banque mondiale est arrivé à terme. Au Cambodge, un fonds de formation créé en 1997 pour atteindre les groupes marginalisés a fortement réduit ses activités à l'expiration du financement de la Banque asiatique de développement (Ziderman, 2003).

D'une manière générale, les fonds de formation ne sont pas parvenus à toucher le nombre élevé de personnes qui ont besoin d'une aide, en partie à cause de goulets d'étranglement au niveau des décaissements. Le Fonds de développement des compétences de la

Papouasie-Nouvelle-Guinée a été créé dans le cadre d'un programme de la Banque asiatique de développement pour offrir des activités de formation dans le secteur informel. Cependant, la procédure d'approbation des demandes de financement s'est révélée trop longue : de deux à dix mois au lieu des deux semaines prévues. Un conflit entre les parties prenantes sur les modalités de décaissement des fonds a empêché d'atteindre les objectifs de formation (Banque asiatique de développement, 2008). Alors qu'il prévoyait de former au moins 40 000 jeunes à l'informatique, la comptabilité, le tourisme et la soudure avant 2005, le programme est parvenu à former seulement 2 500 personnes (Boeha *et al.*, 2007). Les fonds de formation du Cambodge ont souffert de problèmes similaires : le manque d'efficacité des procédures du Ministère du travail et de la formation professionnelle a ralenti les opérations de financement et été cause de retards dans les décaissements, en réduisant le nombre d'acteurs prêts à participer à ces fonds (Banque asiatique de développement, 2009b).

Les fonds de formation offrent la possibilité de mobiliser des ressources en dehors des budgets nationaux, qui sont soumis à des restrictions, pour atteindre les jeunes défavorisés. Faire passer ces fonds à une échelle supérieure ne va pas sans difficultés mais l'exemple de la Tunisie montre que cela n'est pas impossible. L'ensemble des parties intéressées, en particulier le gouvernement, les employeurs, les services d'emploi et les prestataires de formation, devraient être impliqués dans la gestion des fonds. Il importe aussi de veiller à ce que les prestataires de formation reçoivent leur financement à temps pour que les programmes soient viables et réussissent à atteindre les groupes défavorisés. En outre, les fonds doivent disposer de capacités administratives suffisantes pour recueillir les ressources, traiter les demandes de financement et effectuer les décaissements de façon rapide et efficace.

Conclusion

Les stratégies de développement nationales doivent identifier et établir des objectifs pour combler les lacunes de compétences des jeunes, y compris sous forme de programmes visant à atteindre les jeunes les plus défavorisés des régions urbaines et rurales. Les gouvernements et les donateurs d'aide ont engagé des efforts très importants en faveur du développement des compétences mais ils devraient réallouer les fonds de manière à assurer que tous les jeunes puissent acquérir les compétences de base. Les ressources d'aide actuellement dépensées pour former des étudiants dans l'enseignement supérieur des pays donateurs devraient être réorientées au profit de programmes de développement des compétences dans les pays en développement. Les fonds de formation représentent une approche prometteuse pour stimuler le financement par le secteur privé de la formation des travailleurs du secteur informel. Conjointement, ces mesures pourraient contribuer de façon significative au bien-être des jeunes et à la prospérité économique.



Chapitre 5 Enseignement secondaire : préparer le terrain pour les emplois de demain



Formation pratique en mécanique pour des élèves d'un collège technique, au Vietnam.

Cette image a été sélectionnée parmi les gagnants du concours photos UNESCO-UNEVOC 2012 : *Work has many faces.*



Des inégalités mondiales
dans l'enseignement secondaire..... 263

Supprimer les obstacles
qui bloquent l'entrée dans
l'enseignement secondaire..... 267

Améliorer la pertinence
de l'enseignement secondaire
par rapport au monde du travail..... 271

Resserrer les liens
entre école et travail..... 278

Offrir des parcours alternatifs
aux jeunes qui ont quitté
prématurément l'école..... 286

Conclusion 291

Pour pouvoir s'adapter au monde de l'entreprise et à l'évolution rapide des technologies dans des économies compétitives, il est essentiel que tous les jeunes acquièrent les compétences que peut offrir un enseignement primaire et secondaire de bonne qualité. Le présent chapitre examine les moyens de développer la scolarisation et de faire reculer l'abandon scolaire dans l'enseignement secondaire. Il décrit des expériences réussies de passerelles entre études et travail et montre comment des possibilités flexibles d'apprentissage permettant d'acquérir des compétences en dehors du système scolaire peuvent compléter un enseignement général formel.

Introduction

L'enseignement secondaire est un moyen important d'apporter aux jeunes les compétences susceptibles d'augmenter leurs chances d'obtenir un emploi satisfaisant. Offrir un enseignement secondaire d'excellente qualité, répondant au plus large éventail d'aptitudes, d'intérêts et d'origines sociales, est essentiel, non seulement pour préparer les jeunes à entrer dans le monde du travail, mais aussi pour fournir aux pays la main-d'œuvre éduquée dont ils ont besoin pour rivaliser dans le monde actuel fondé sur la technologie.

Le premier cycle de l'enseignement secondaire complète et consolide les compétences de base qui ont été acquises à l'école primaire. Le deuxième cycle du secondaire approfondit cette formation générale et l'enrichit de compétences à caractère technique et professionnel. Mais rien de tout cela n'est possible, si n'est pas garantie une scolarité primaire de bonne qualité menée jusqu'à son terme par tous les enfants, condition première et absolue du développement des compétences dont les individus, les sociétés et les économies ont besoin.

Au-delà du défi que représente l'enseignement primaire universel, de sérieux obstacles bloquent encore l'accès de l'enseignement secondaire à de nombreux jeunes dans les pays les plus pauvres ; 71 millions d'adolescents ne sont pas scolarisés dans le monde. Dans les pays où le taux de scolarisation dans le secondaire est déjà élevé, la priorité est d'améliorer la qualité et la pertinence, encore insuffisantes, de l'enseignement dispensé dans ce niveau.

Se contenter d'en accroître uniformément l'accès, la qualité et la pertinence est, néanmoins, loin d'être suffisant. Un risque non négligeable de reproduire les inégalités ou de les renforcer existe dans l'enseignement secondaire, de par sa double fonction : doter les uns des compétences nécessaires pour qu'ils débouchent rapidement sur un emploi, sélectionner et préparer les autres à poursuivre leurs études selon leurs centres d'intérêt et leurs aptitudes scolaires.

Pour garantir aux jeunes de milieux défavorisés comme aux jeunes de milieux riches des chances égales d'accéder à un emploi correct, sur la base du mérite de chacun, et non en vertu d'un privilège, il faut que l'enseignement secondaire

devienne plus équitable et plus inclusif. Il faut aussi qu'il offre un choix aussi étendu que possible d'options permettant de répondre à la diversité des aptitudes, intérêts et origines sociales des jeunes. Équité et inclusion sont deux conditions essentielles, non seulement parce que l'éducation est un droit universel, mais aussi parce que, sans une main-d'œuvre éduquée, un pays ne peut prétendre être compétitif dans l'économie mondiale d'aujourd'hui.

Ce chapitre examine l'apport des systèmes d'enseignement formel au renforcement des compétences dans le secondaire, en prêtant plus particulièrement attention aux jeunes issus de milieux défavorisés. Il identifie les profils de scolarisation dans le secondaire et la dynamique d'inégalité et de marginalisation à l'œuvre au sein de systèmes éducatifs qui ont contribué à limiter l'accès des jeunes défavorisés. Il explore les solutions adoptées dans quelques pays pour structurer et organiser l'enseignement secondaire afin d'introduire une plus grande équité dans l'accès au développement des compétences. Enfin, il analyse les politiques qui, à la fois dans le cadre de l'enseignement secondaire ou dans des structures parallèles, ont permis à des jeunes d'obtenir plus facilement un bon emploi.

Des inégalités mondiales dans l'enseignement secondaire

Le gouvernement devrait créer plus d'établissements publics de formation dans les secteurs techniques et professionnels pour que de nombreux jeunes aient une chance d'acquérir des compétences et de se former. Les possibilités d'embauche, ça viendra après.
– jeune homme, Éthiopie

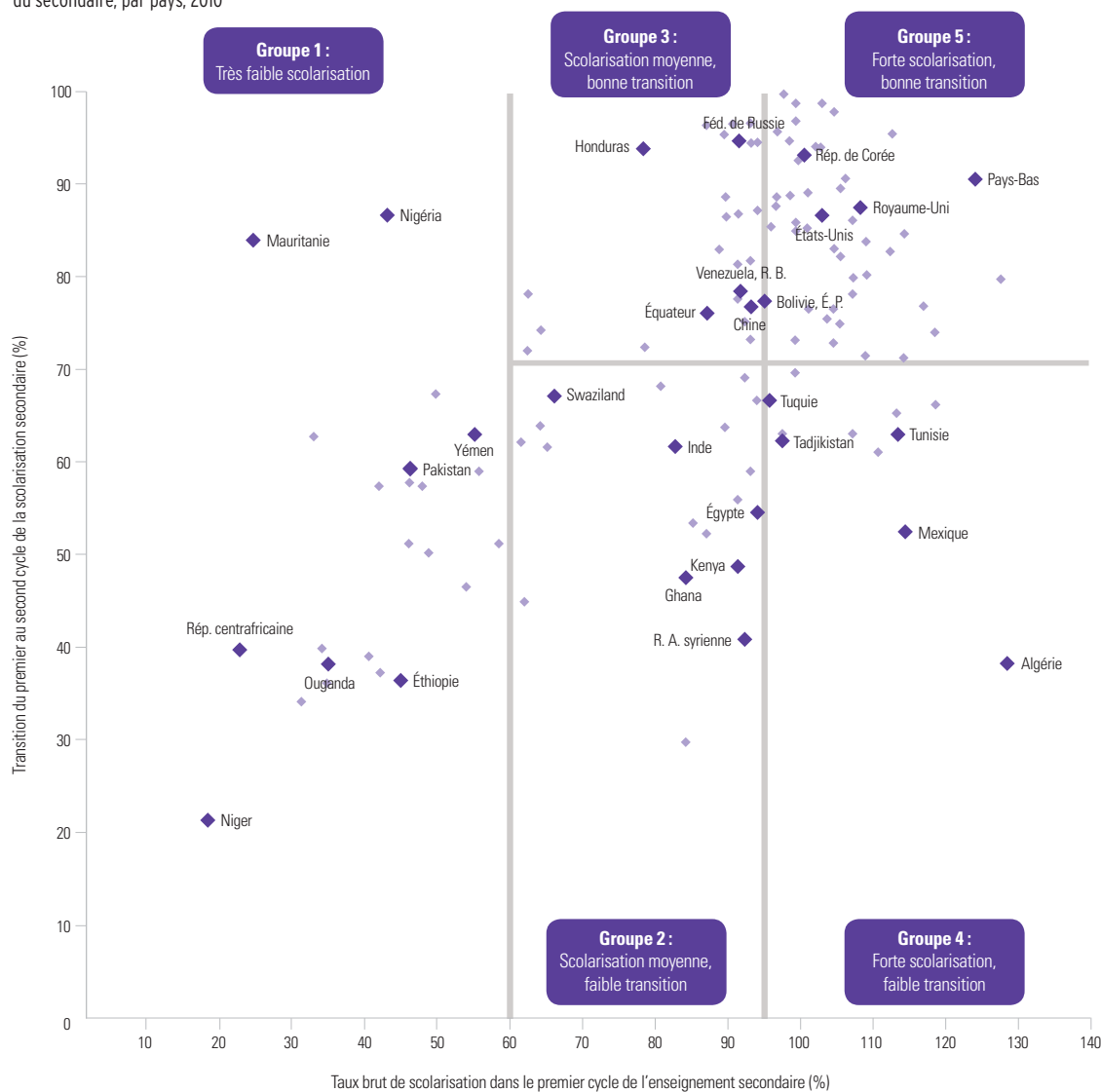
L'enseignement secondaire formel est divisé en deux cycles : un premier cycle qui a pour but de consolider et compléter les compétences de base acquises à l'école primaire, et un deuxième cycle qui met à profit ces acquis pour préparer les jeunes à entrer dans la vie active ou à poursuivre des études et une formation.

Depuis une dizaine d'années, les taux de scolarisation dans le secondaire progressent, bien

71 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire ne sont pas scolarisés

Figure 5.1 : Certains jeunes n'entrent même pas à l'école secondaire, et beaucoup ne vont pas jusqu'au bout

Taux brut de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et mesure d'approximation de la transition du premier au second cycle du secondaire, par pays, 2010



Notes : le taux de transition vers le second cycle de l'enseignement secondaire est utilisé comme mesure approximative de la transition du premier au second cycle de l'enseignement secondaire. Il est mesuré en rapportant le taux brut de scolarisation (TBS) dans le second cycle du secondaire au TBS dans le premier cycle du secondaire. Dans un système idéal où tous les élèves du premier cycle passent dans le second cycle de l'enseignement secondaire, ce ratio est égal à 1. Le Honduras a un TBS dans le premier cycle du secondaire de 75 % et un TBS dans le second cycle du secondaire de 71 %. Le taux de transition établi par le calcul est de 95 %, ce qui signifie que la plupart de ceux qui ont la chance d'entrer dans le premier cycle du secondaire ont de bonnes chances de passer dans le second. En Égypte, le TBS dans le premier cycle du secondaire est de 94 %. Avec un TBS dans le second cycle du secondaire de 51 %, le taux de transition du premier au second cycle de l'Égypte est estimé à environ 0,54 (51/94). Cela suggère que, si la plupart des jeunes ont la possibilité de fréquenter le premier cycle du secondaire, la moitié environ seulement parvient à passer dans le second cycle.

Source : annexe, tableau statistique 7.

que des écarts parfois très marqués subsistent d'une région à l'autre et d'un pays à l'autre (voir le chapitre 1). À l'intérieur même d'un pays subsistent également des disparités d'accès, générées par divers facteurs comme le niveau de revenu, le lieu de résidence et le sexe.

La comparaison des taux de scolarisation des pays dans chacun des deux cycles de l'enseignement secondaire permet de mesurer les progrès accomplis pour fournir aux jeunes des compétences d'un niveau plus élevé que les fondamentaux élémentaires. Pour ce qui est du premier cycle du secondaire, certains pays enregistrent

Des inégalités mondiales dans l'enseignement secondaire

un taux de scolarisation très faible, tandis que d'autres sont proches de la scolarisation universelle (figure 5.1). Même dans les pays où le taux de scolarisation dans le premier cycle du secondaire est élevé, de nombreux jeunes n'ont pas la possibilité de continuer dans le deuxième cycle. Améliorer la transition vers le deuxième cycle de l'enseignement secondaire représente un défi, non seulement pour les pays plus pauvres, mais aussi pour certains pays riches qui, aujourd'hui encore, peinent à réaliser la scolarisation universelle dans le deuxième cycle du secondaire¹.

Les pays disposant de données pertinentes sur la transition vers le deuxième cycle du secondaire peuvent être classés en cinq groupes selon leur taux de scolarisation à chaque niveau.

■ *Groupe 1 - Taux de scolarisation très bas : le lot commun de nombreux pays à faible revenu.* Dans les pays pauvres, notamment les pays en proie à un conflit, les jeunes ont peu de chances d'accéder au premier cycle du secondaire. Le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire est inférieur à 60 % dans 19 pays d'Afrique subsaharienne possédant des données, ainsi que dans plusieurs États arabes et pays d'Asie du Sud et de l'Ouest. En Mauritanie, au Niger et en République centrafricaine, le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire est passé de 19 % à 26 %.

Dans ce groupe de pays, si la fréquentation de l'enseignement secondaire est aussi basse, c'est parce que très peu d'enfants vont jusqu'au bout de leur scolarité primaire. Au Niger, par exemple, où la fréquentation scolaire dans le secondaire est faible, le taux net de scolarisation dans le primaire ne dépasse pas 62 %.

Le Nigéria affiche un taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire analogue à celui de pays plus pauvres comme l'Éthiopie, alors que le taux de progression vers le deuxième cycle du secondaire y est plus élevé que dans des pays émergents comme la Chine, l'Inde ou la Turquie. Ces éléments pointent en direction d'une forte inégalité dans l'enseignement secondaire au Nigéria : ils ne sont qu'une minorité de jeunes à

avoir accès au premier cycle, mais, une fois dans le circuit du secondaire, la plupart d'entre eux poursuivent dans le deuxième cycle.

Dans les pays où le taux global de scolarisation est faible, les filles ont en général moins de chances que les garçons de parvenir au premier cycle. En République centrafricaine, par exemple, on ne comptait en 2011 qu'une fille pour deux garçons dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Force est de reconnaître que des solutions existent, dans ces pays, hors du système scolaire formel pour des jeunes qui sont dans l'incapacité d'entrer dans un établissement d'enseignement secondaire (voir les chapitres 6 et 7). Il est néanmoins inquiétant de constater qu'une proportion élevée d'entre eux intègrent le marché du travail sans même avoir acquis les compétences fondamentales.

■ *Groupe 2 - Taux de scolarisation moyen, mais progression médiocre : le problème de l'abandon scolaire précoce.* Dans le deuxième groupe de pays, le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire, compris entre 60 % et 95 %, est plus élevé, mais la progression vers le deuxième cycle du secondaire est limitée. Il s'agit de pays, comme l'Égypte et l'Inde, où les bénéfices d'une croissance récente ne sont pas équitablement répartis.

Font également partie de ce groupe quelques pays d'Afrique subsaharienne qui sont sur la voie d'une forte croissance, notamment le Ghana et le Kenya. La conjonction de perspectives économiques favorables et d'une plus forte scolarisation dans le primaire contribue à une hausse des effectifs dans le premier cycle du secondaire dont on peut supposer qu'elle se répercutera dans le deuxième cycle du secondaire au cours des années suivantes.

■ *Groupe 3 - Taux de scolarisation moyen et bonne progression : l'équilibre en termes d'accès aux niveaux d'enseignement.* Dans un petit nombre de pays, les conditions d'accès aux premier et deuxième cycles du secondaire sont plus équilibrées, bien que l'enseignement universel n'y soit pas encore devenu réalité. C'est le cas de plusieurs pays

1. Il est difficile d'obtenir, pour tous les pays, des données officielles relatives au taux de transition vers le deuxième cycle du secondaire et au taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire. C'est pourquoi on utilise la mesure indirecte de la progression entre ces cycles comme mesure d'approximation de la transition.

Encadré 5.1 : L'abandon scolaire précoce : état des lieux en Europe

Dans les États membres de l'Union européenne, l'abandon scolaire précoce a été reconnu comme un problème majeur tant pour l'individu que pour la société. L'objectif que se sont fixés les pays de l'Union européenne d'ici à 2020 est de ramener à moins de 10 % le pourcentage de jeunes qui n'ont qu'un niveau de premier cycle d'enseignement secondaire. En moyenne, tout au plus 14 % des jeunes de l'Union européenne ne vont pas au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire (figure 5.2).

Les pays de l'Europe du Sud sont particulièrement touchés. En Espagne, un jeune sur trois quitte l'école avant la fin du deuxième cycle du secondaire, situation préoccupante dans un pays durement frappé par la crise économique et qui affichait, en mars 2012, un taux de chômage des jeunes de 51 %. Le système éducatif espagnol reproduit les profils actuels des personnes défavorisées. Pour un jeune dont la mère n'a pas fait d'études secondaires, le risque d'être déscolarisé à 16 ou 17 ans augmente de 14 % environ, et même légèrement plus si c'est un garçon. D'autres aspects de la vie familiale sont aussi susceptibles d'avoir un impact : si la mère est absente du foyer, la probabilité de sortie précoce du système scolaire croît de 22 %.

Une étude réalisée en Allemagne, où près de 12 % des élèves quittent prématurément l'école, a mis en évidence une corrélation avec les performances scolaires. La maîtrise des mathématiques et des langues, de même que l'attitude par rapport à l'école

et à la vie en général, ont une forte incidence sur la probabilité de décrochage : ainsi, une amélioration des résultats scolaires aboutit à une réduction du risque d'abandon pouvant atteindre 9 points de pourcentage.

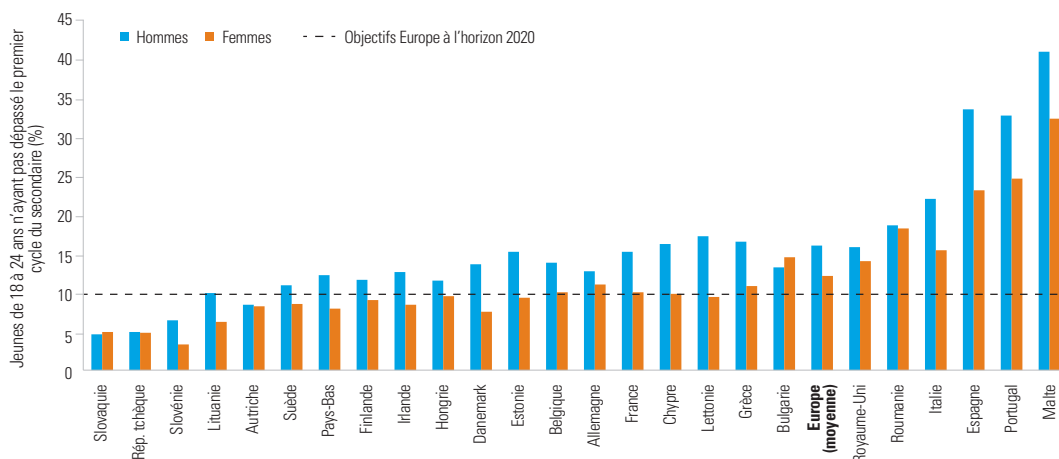
Parmi les minorités d'Europe, les enfants roms ont des chances très faibles d'achever une scolarité secondaire dans les pays d'Europe centrale et orientale : en Bulgarie, seuls 6 % de jeunes roms âgés de 14 à 18 ans sont scolarisés dans le secondaire ; en Roumanie, ils sont moins de 7,3 %.

Dans la plupart des pays européens, le risque d'abandon scolaire précoce est plus élevé chez les garçons que chez les filles. En Grèce, par exemple, 15 % des garçons n'achèvent pas leurs études secondaires, contre 10 % de filles. Dans certaines circonstances, toutefois, ce risque est plus élevé chez les filles. Les mères adolescentes sont particulièrement vulnérables. La majorité d'entre elles traînent déjà un passé de mauvais résultats scolaires et viennent de milieux défavorisés. Au Royaume-Uni, par exemple, près de 3,6 % des jeunes filles de 15 à 17 ans débutent une grossesse. La probabilité de poursuivre une scolarité au-delà de l'âge de 16 ans diminue de 24 % en cas de grossesse.

Sources : Coneus *et al.* (2009) ; Dawson et Hosie (2005) ; Commission européenne (2010) ; Fernández-Macias *et al.* (à paraître) ; GHK (2005) ; Lamb (2011) ; Lyche (2010) ; OCDE (2012b) ; UK Office for National Statistics (2012) ; Banque mondiale (2008b).

Figure 5.2 : De nombreux pays européens n'atteindront pas l'objectif de réduction des abandons scolaires précoces

Pourcentage de population âgée de 18 à 24 ans ayant tout au plus un niveau de premier cycle de secondaire qui ne sont ni en deuxième cycle de secondaire, ni en formation, par genre, 2010



Source : Eurostat (2010).

d'Amérique latine, dont l'Équateur, l'État plurinational de Bolivie, le Honduras et la République bolivarienne du Venezuela.

- **Groupe 4 - Taux de scolarisation élevé, mais progression médiocre : le défi des inégalités persistantes.** Dans près d'un tiers des pays du monde disposant de données, la grande majorité des adolescents ont déjà accès au premier cycle de l'enseignement secondaire, avec un taux brut de scolarisation supérieur à 95 %. Toutefois, bon nombre de ces adolescents s'arrêtent là. Dans plusieurs États arabes, comme l'Algérie et la Tunisie, le taux brut de scolarisation est faible dans le deuxième cycle du secondaire, alors qu'il est élevé dans le premier cycle du secondaire.
- **Groupe 5 - Taux de scolarisation élevé et bonne progression : les pays riches eux-mêmes sont touchés par la sortie prématurée des études.** Dans maints pays riches, un taux de fréquentation élevé dans le deuxième cycle du secondaire est courant. Pour autant, tous ne sont pas épargnés par le problème de l'abandon scolaire précoce. Dans plusieurs pays européens, un jeune sur cinq n'achève pas ses études secondaires (encadré 5.1).

L'enseignement secondaire devrait assurer aux jeunes l'égalité des chances dans la vie en leur permettant de développer leurs compétences transférables et leurs compétences techniques et professionnelles pour obtenir un emploi satisfaisant. Mais les difficultés à surmonter pour atteindre cet objectif ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre et dépendent, en particulier, de la situation initiale dans laquelle se trouve un pays. Pour les pays pauvres, il s'agit de mobiliser leurs forces pour éliminer les obstacles qui bloquent l'entrée dans le premier cycle du secondaire afin d'en élargir l'accès. Pour tous les pays, des efforts sont nécessaires pour améliorer la pertinence de l'enseignement par rapport aux compétences dont les jeunes ont besoin, sachant le risque qu'un grand nombre d'entre eux, plutôt que de poursuivre leurs études, ne quittent l'école pour entrer dans la vie active. Et, pour les pays riches, qui ont réussi à faciliter la transition de la majorité des élèves vers le secondaire, ils ont pour tâche d'apporter un soutien continu à la minorité non négligeable de ceux qui quittent l'école prématurément.

Supprimer les obstacles qui bloquent l'entrée dans l'enseignement secondaire

Le problème ici, c'est qu'il n'y a qu'un seul établissement d'enseignement secondaire, alors qu'il y a beaucoup d'élèves. Il n'y a pas d'établissement public d'enseignement technique et professionnel dans la région, il n'y a que des établissements privés. On n'a pas les moyens de payer [les frais de scolarité].

— jeune femme, Éthiopie

Dans de nombreux pays pauvres où il faudrait développer la scolarisation secondaire, de faible niveau (groupe 1, figure 5.1), le problème immédiat

Dans plusieurs pays européens, un jeune sur cinq n'achève pas ses études secondaires

Encadré 5.2 : Fusionner primaire et secondaire en Zambie : un chemin jonché d'obstacles

Poursuivant dans la ligne de son engagement en faveur d'une éducation de base pour tous les enfants pendant 9 années, la Zambie a progressé sur de nombreux fronts. La fréquentation dans le primaire a atteint 91 %. Dans le premier cycle du secondaire, le taux brut de scolarisation a fait un bond spectaculaire : de 27 % en 1999 à 72 % en 2010. Malgré cela, la Zambie a encore du chemin à parcourir avant de réaliser pleinement ses ambitions.

Une fois les objectifs relatifs à l'éducation de base adoptés, la fusion entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire a été amorcée en 1996. Les écoles concernées ont été regroupées sous le nom de « écoles de base », tandis que les établissements secondaires de deuxième cycle fermaient les uns après les autres leurs classes de premier cycle du secondaire. Pour les écoles primaires déjà aux prises avec une hausse de leurs effectifs, la pression s'est donc renforcée, puis accentuée à partir de 2002 avec la suppression des droits de scolarité qui est venue alimenter une nouvelle poussée de la fréquentation. Pour ne citer qu'un élément symptomatique des difficultés rencontrées par les écoles et les enseignants face à l'explosion des effectifs, la transition entre la 7^e année, qui est la dernière année de primaire sanctionnée par un examen final, et la 8^e année, qui marque l'entrée dans le premier cycle d'enseignement secondaire, demeure un goulet d'étranglement : seul 1 élève sur 3 franchit ce cap.

Un autre obstacle qui entrave la progression est le manque cruel d'écoles et de salles de classes. En 2006, 30 % seulement des écoles de base avaient ouvert des classes de 8^e et de 9^e année. S'ajoute à cela un problème supplémentaire : dans bon nombre de ces classes, l'enseignement est confié à des instituteurs qui n'ont reçu qu'une formation spécifique pour le primaire.

L'expérience de la Zambie ne remet pas en cause l'universalisation de l'enseignement dans le premier cycle du secondaire. Mais elle met en lumière l'importance de mener les réformes par étapes et de mettre en place des structures nécessaires qui facilitent la progression pendant toute la durée du cycle.

Sources : Bennell *et al.* (2005) ; UNESCO-BIE (2011) ; Banque mondiale (2006c).

Au Burundi, environ un tiers seulement des enfants inscrits en dernière année du primaire entre dans l'enseignement secondaire général

reste de s'assurer que les enfants achèvent le cycle primaire. Pour les enfants qui réussissent à achever les études primaires, le coût de la scolarisation secondaire peut s'avérer prohibitif. Les établissements secondaires sont souvent situés dans les zones urbaines, limitant l'accès des enfants de ménages ruraux pauvres qui ne peuvent pas payer les frais de transport. Des obstacles sociaux et culturels peuvent empêcher les filles de poursuivre leur scolarité une fois parvenues à l'adolescence. Les gouvernements devraient engager des réformes pour s'attaquer spécifiquement à ces obstacles, et permettre aux jeunes de consolider leurs compétences fondamentales.

Relier le premier cycle du secondaire à l'enseignement primaire

Le niveau d'études primaires n'est plus un bagage suffisant pour avoir une chance d'obtenir un emploi décent. L'évolution des technologies exige des compétences de base plus solides. Or, dans les pays pauvres, la transition du primaire vers le secondaire se fait difficilement. Ainsi, en Angola et au Burundi, environ un tiers seulement des enfants inscrits en dernière année du primaire entre dans l'enseignement secondaire général. Certains pays d'Afrique subsaharienne ont encouragé la scolarisation dans le premier cycle du secondaire en le reliant à l'enseignement primaire via la création d'un cycle d'éducation de base universelle. C'est la voie qu'ont, par exemple, choisie des pays comme l'Afrique du Sud, le Botswana, la Gambie, le Ghana, le Kenya, la Namibie, le Rwanda et la Zambie. Réunir sous le même toit le primaire et le premier cycle du secondaire peut s'avérer problématique si un accroissement suffisant de la capacité des infrastructures n'a pas été prévu au stade de la planification, comme le montre l'exemple de la Zambie (encadré 5.2).

Là où, en fin de primaire, des pratiques d'évaluation sont appliquées pour sélectionner une petite minorité d'enfants aptes à entrer en premier cycle du secondaire, ces réformes risquent de rester sans effet. La République-Unie de Tanzanie en est l'illustration : en 2010, moins de la moitié des enfants en 7^e année d'études avaient passé avec succès l'examen sanctionnant la fin de la scolarité primaire et, en 2009, 41 % seulement des élèves parvenus en dernière année d'école

primaire avaient poursuivi dans le secondaire (Sumra et Rajani, 2006 ; UNICEF, 2011a).

Néanmoins cette stratégie, pourvu qu'elle ait été associée à des réformes de plus grande ampleur, a en général amélioré l'accès à l'enseignement secondaire. Au Rwanda, par exemple, l'introduction, en 2009, d'un cycle d'éducation de base de 9 ans et la suppression des frais de scolarité dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ont fait croître le nombre d'élèves du premier cycle de secondaire de 27 % en un an, portant le taux brut de scolarisation de 28 % en 2008 à 47 % en 2011. Les programmes scolaires ont aussi été redéfinis en se concentrant sur un petit nombre de matières fondamentales obligatoires, et un nouveau système d'évaluation a été adopté. Absorber une quantité d'enfants de plus en plus grande sans compromettre la qualité de l'éducation n'a, toutefois, pas été sans mal. Pour y remédier, un système à double vacation a été instauré et plus de 3 000 salles de classe supplémentaires ont été construites entre septembre 2009 et janvier 2010 (Partenariat mondial pour l'éducation, 2011 ; Lynd, 2010 ; Banque mondiale, 2011d).

Pour faciliter la transition vers l'enseignement secondaire, quelques pays ont supprimé les examens de fin du primaire qui constituaient une entrave à l'entrée dans le premier cycle du secondaire. C'est en partie grâce à la disparition de cet examen, en 2002, que la Gambie a enregistré une poussée de la scolarisation dans le premier cycle du secondaire. De 44 % en 2002, les effectifs du secondaire sont passés à 57 % en 2003, puis à 63 % en 2004.

Rendre l'enseignement secondaire plus abordable

Je n'avais pas de quoi payer les manuels et l'uniforme. Notre situation financière était mauvaise. J'ai dû trouver un emploi qui me paye un salaire journalier pour aider ma famille à survivre. Il était plus important pour moi de gagner de l'argent que d'aller à l'école.

— jeune homme, Inde

Aujourd'hui encore, les études secondaires sont payantes dans de nombreux pays, et les frais de scolarité, parfois élevés, peuvent représenter un obstacle majeur pour les ménages les plus pauvres.

Encadré 5.3 : La suppression des droits de scolarité au Kenya

En Afrique subsaharienne, plusieurs pays envisagent d'instaurer la gratuité de l'enseignement secondaire. Le Kenya est déjà engagé dans cette voie depuis 2008, date à laquelle les droits de scolarité dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont été supprimés. Les premiers résultats ont été spectaculaires. Les inscriptions sont passées de 1,2 million en 2007 à environ 1,4 million en 2008, signe que le coût avait été un obstacle majeur pour les parents, en particulier dans les zones rurales. Cependant, de sérieuses difficultés subsistent concernant l'accès de tous les enfants au bénéfice de ces mesures, difficultés qui appellent des solutions au niveau de l'enseignement primaire.

La suppression des frais de scolarité s'inscrit dans une stratégie plus vaste qui vise à tripler les effectifs dans le secondaire à l'horizon 2015. Le Kenya a-t-il des chances d'y parvenir ? Cela dépendra en grande partie des progrès accomplis dans le primaire. De nombreux enfants issus des familles les plus pauvres ne vont pas au-delà du niveau primaire : en 2009, un tiers des jeunes filles pauvres avait quitté l'école avant d'atteindre le premier cycle du secondaire. En outre, si la suppression des frais de scolarité dans le secondaire a permis d'abaisser le coût pour les

familles de 58 % en externat et de 31 % en internat, les coûts indirects représentent encore 12 à 20 fois le revenu mensuel des parents dans les zones rurales : clairement, financer des études secondaires demeure hors de portée des familles les plus pauvres.

En compensation de la perte de revenu résultant de la suppression des droits de scolarité, il a fallu verser aux établissements d'enseignement secondaire l'équivalent de 164 dollars EU par élève et par an, soit 10 fois plus que ce que reçoivent les écoles primaires par élève et par an. Or, n'accèdent à l'enseignement secondaire qu'une minorité d'enfants de familles pauvres des zones rurales ou des bidonvilles, auxquelles il reste à payer les uniformes et les manuels scolaires ; autrement dit, une fois de plus, ce sont les non-pauvres qui sont les principaux bénéficiaires des dépenses publiques investies dans l'enseignement secondaire. Cibler ces efforts en direction des populations des régions rurales isolées, des bidonvilles et des communautés d'éleveurs favoriserait une plus grande équité dans l'enseignement secondaire.

Sources : Mawathe (2008) ; Ministère de l'Éducation du Kenya (2005) ; Njoroge et Kerei (2012) ; Ohba (2009) ; Onsomu et al. (2006) ; Oyaró (2008) ; Somers (2009) ; ISU (2012a).

Supprimer les droits de scolarité peut être un moyen efficace de favoriser l'accès des enfants de milieux défavorisés à l'enseignement secondaire : c'est ce qu'il ressort des données provenant de plusieurs pays d'Afrique et d'Asie qui ont réussi à développer la scolarisation dans le secondaire. Des pays, comme le Cambodge, la Malaisie, la Mongolie, la République démocratique populaire lao et la Thaïlande, ont aboli les droits de scolarité dans le premier cycle du secondaire (Caillods, 2010), imités par quelques pays d'Afrique subsaharienne, dont le Ghana et l'Ouganda en 2007. En supprimant les droits de scolarité dans le premier cycle du secondaire, l'Ouganda a notamment enregistré une augmentation du taux d'inscription des filles de familles pauvres dont les chances d'être scolarisées auraient, sans cela, été bien minces. Chez les filles, la probabilité de faire des études secondaires a fait un bond d'environ 49 % entre 2005 et 2009 (Asankha et Takashi, 2011).

Le Kenya est allé plus loin avec le lancement d'un programme ambitieux visant à supprimer les frais de scolarité dans l'ensemble de l'enseignement secondaire. La hausse des inscriptions a été

immédiate, mais pas dans tous les groupes de population ; le gouvernement doit s'appliquer à ce que les investissements supplémentaires qu'il a consentis bénéficient aux filles et aux enfants pauvres des zones rurales en leur donnant les mêmes chances d'accès que les autres (encadré 5.3). Le Rwanda s'est, lui aussi, engagé dans cette voie en 2012, en se fixant comme objectif d'instaurer, dans les 7 ans à venir, la gratuité des 12 années de scolarité pour tous (Mugisha, 2012 ; Ministère de l'éducation du Rwanda, 2012).

Plutôt que d'abolir les frais de scolarité pour tous, plusieurs pays ont fait le choix d'une réduction ou d'une exonération sélective, ciblée sur certaines catégories de leur population, comme les filles, les familles rurales ou les membres de minorités ethniques. Au Népal, le plan décennal (2002–2007) prévoit l'exemption des droits pour les enfants appartenant à la communauté des Dalits, aux groupes ethniques des Janajatis et à des ménages vivant au-dessous du seuil de pauvreté (OIT Népal, 2005 ; Panta et Pokhrel, 2011). Au Bangladesh, le système d'allocations pour les filles scolarisées dans l'enseignement secondaire a connu un

Le Rwanda s'est fixé comme objectif d'instaurer, dans les 7 ans à venir, la gratuité des 12 années de scolarité pour tous

CHAPITRE 5

En Amérique latine, plus d'une jeune femme âgée de 15 à 19 ans sur 10 est enceinte ou mère

tel engouement qu'elles sont désormais plus nombreuses que les garçons à fréquenter un établissement d'enseignement secondaire (voir l'objectif 5, Regard sur les politiques publiques]. Même lorsque les frais de scolarité sont supprimés, d'autres coûts grèvent le budget familial, parfois trop lourdement. L'éloignement des établissements d'enseignement secondaire, par exemple, entraîne des frais de transport ou d'internat qui peuvent s'avérer prohibitifs, comme l'illustre l'exemple du Kenya (encadré 5.3). Les mesures destinées à réduire les coûts annexes des études peuvent être une solution efficace pour ouvrir plus largement l'accès des jeunes de milieux défavorisés à l'école.

Les programmes de transfert en espèces sous condition dont les premiers résultats ont été prometteurs dans plusieurs pays d'Amérique latine, tendent à se généraliser. Grâce à ces programmes, la scolarisation dans le secondaire a progressé en moyenne de 3 à 12 points de pourcentage dans les pays en développement (Slavin, 2009). Séduits par la réussite de ces programmes en Amérique latine, certains pays d'Afrique subsaharienne cherchent à en imiter le modèle, parfois avec d'excellents résultats. Au Malawi, les transferts en espèces au profit des adolescentes et des jeunes femmes ont fait reculer le taux d'abandon de 11 % à 6 % et multiplié par 2,5 le nombre de filles qui ont repris leurs études, alors qu'elles les avaient interrompues avant le lancement du programme (Baird *et al.*, 2009). Le bilan est également encourageant pour le Cambodge qui a choisi de promouvoir l'accès à l'enseignement secondaire en délivrant des bourses aux filles de familles pauvres à la fin de leur scolarité primaire, ce qui a entraîné une hausse de 30 % de la fréquentation scolaire (Caillods, 2010).

Les jeunes les plus défavorisés ne sont pas toujours informés de leur droit à bénéficier de ces programmes, et les procédures à accomplir pour déposer un dossier risquent de constituer un obstacle pour les familles pauvres. Au Kenya, par exemple, faute d'avoir la possibilité de photocopier un formulaire de demande, certaines familles pauvres de zones rurales n'ont pas pu postuler pour une bourse du gouvernement (Ohba, 2009). Néanmoins, là où elles sont correctement mises en œuvre, les allocations et les bourses sont un puissant levier pour que des jeunes de familles pauvres aient plus de chances d'accéder à des études secondaires.

Soutenir les jeunes mères pour les aider à réintégrer l'école

J'étais fiancée à un homme, mais comme il a refusé de me laisser terminer mes études, j'ai arrêté.

– jeune femme, Égypte

Pour les jeunes femmes vivant dans des pays à faible revenu, la pauvreté n'est pas la seule raison pour laquelle certaines d'entre elles abandonnent prématurément leurs études. Des obstacles sociaux, culturels et économiques particulièrement tenaces, tels que le mariage précoce, les empêchent aussi bien souvent de parfaire leur éducation. En Afrique subsaharienne, en Amérique latine et en Asie du Sud, plus d'une jeune femme âgée de 15 à 19 ans sur 10 est enceinte ou mère, et cette proportion passe à 30 % ou plus dans d'autres pays, comme au Bangladesh, au Liberia et au Mozambique (Banque mondiale, 2010c).

En Colombie, dans l'État plurinational de Bolivie, en Haïti, au Nicaragua, au Pérou, comme en République dominicaine, le nombre d'années de scolarité des mères adolescentes est de 1,8 à 2,8 années inférieur à celui des autres adolescentes et leur probabilité d'abandon est 14 fois plus élevée. Même parmi celles qui fréquentaient l'école avant leur grossesse, jusqu'à 89 % d'entre elles ne sont pas scolarisées, alors que ce chiffre n'est que de 35 % pour les filles n'ayant pas eu d'enfant au cours de leur adolescence (Näslund-Hadley et Binstock, 2010).

L'éducation elle-même est un bon rempart contre le mariage précoce des adolescentes. Par rapport aux femmes qui n'ont pas reçu d'instruction ou qui n'ont pas dépassé le niveau primaire, celles qui ont fait des études secondaires se marient en moyenne plus tard : au moins 2 ans plus tard au Bangladesh et au Nigéria, 3 ans plus tard en Éthiopie et au Mali et 4 ans plus tard au Tchad (Brown, 2012).

L'intégration des compétences nécessaires à la vie courante pour promouvoir la santé sexuelle et génésique et la prévention du VIH s'est révélée efficace pour prévenir les grossesses précoces et réduire le risque de maladies sexuellement transmissibles. En Inde, le Programme Options pour une vie meilleure (Better Life Options Programme) destiné aux adolescentes offre une combinaison de compétences : lecture et

écriture, formation professionnelle, préparation à l'entrée dans le système formel avec suivi régulier, éducation à la vie familiale et formation en leadership. Le bilan dressé à l'issue d'une analyse d'impact est très positif. Le pourcentage de femmes qui se sont mariées à 18 ans ou plus était de 37 % chez les diplômées, contre 26 % seulement dans un groupe témoin ; quant au recours à la contraception, il était également plus répandu chez les diplômées. Parmi les filles célibataires, la probabilité d'avoir des connaissances sur le sida, d'une part, et sur les moyens de prévention contre le VIH et le sida, d'autre part, était respectivement 65 % plus élevée et 17 % plus élevée chez celles qui avaient un diplôme du secondaire. Ces écarts étaient encore plus prononcés parmi les personnes mariées interrogées (CEDPA, 2001).

Dans plusieurs pays en développement, dont le Botswana, le Malawi, la Namibie, le Swaziland et la Zambie, les filles enceintes sont exclues de l'école pendant une période allant d'un minimum de 6 mois à 18 mois après la naissance de leur enfant. Bien souvent, elles n'ont pas le droit de réintégrer la même école après que leur bébé soit né. Dans les pays, comme l'Afrique du Sud, le Cameroun et la plupart des pays d'Amérique latine, où la réadmission des jeunes mères est une obligation légale pour les établissements scolaires, leur retour à l'école est une démarche difficile à accomplir, en l'absence de soutien éducatif, financier et psychologique, sans compter la stigmatisation sociale (Hubbard, 2008).

Même là où la loi a été modifiée pour garantir le droit à l'éducation des jeunes mères, d'autres efforts sont nécessaires pour leur donner les moyens de faire valoir ce droit. À la Jamaïque, la Women's Centre of Jamaica Foundation a reconnu ce besoin et, depuis 1978, elle apporte un soutien complet, couvrant notamment l'alimentation et les frais de transport, pour aider prioritairement les jeunes filles pauvres de moins de 16 ans, enceintes ou mères, à réintégrer l'école après la naissance de leur enfant. L'État contribue pour partie au financement du programme depuis 1991, malgré des restrictions budgétaires récentes qui ont contraint la fondation à réduire ses activités. Plus d'un millier de jeunes mères participent chaque année à des programmes axés sur les compétences nécessaires pour la vie courante et sur la reprise des études. Selon des évaluations

réalisées à la fin des années 90, ces programmes ont augmenté les chances des jeunes mères d'achever les études secondaires de 20 % à 32 % (Advocates for Youth, 2012 ; Barnett *et al.*, 1996 ; Drayton *et al.*, 2000 ; CEPALC, 2007 ; Tomlinson, 2011).

Une enquête conduite en Zambie par le Forum des éducatrices africaines montre qu'en agissant sur plusieurs fronts simultanément, par des activités de communication, des réformes législatives et la formation locale des enseignants et des élèves, il est possible de changer les mentalités vis-à-vis de la reprise des études. Les enseignants qui, en 2001, étaient à 69 % opposés à la réintégration des jeunes filles enceintes à l'école, étaient 84 % à s'y déclarer favorables en 2004 après avoir reçu une formation. Dans les rangs des parents également, l'opposition avait faibli, passant de 53 % à 25 % (FAWE, 2004).

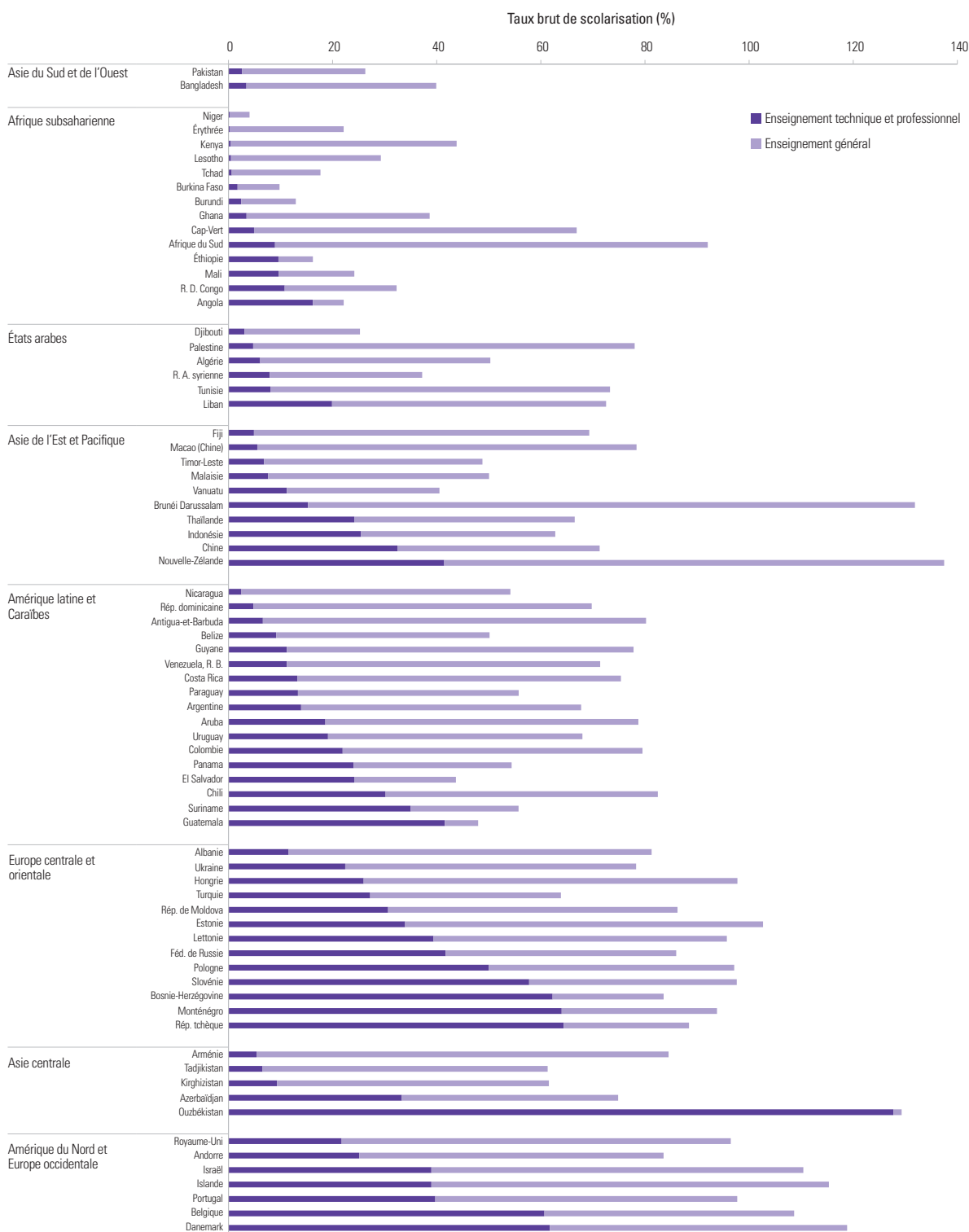
Améliorer la pertinence de l'enseignement secondaire par rapport au monde du travail

Les cours d'histoire, par exemple : tu es assis sur ton banc à te demander « Mais, qu'est-ce que je fais là ? » Cela ne m'intéressait pas. À quoi cela me servira de savoir qui était Henry VIII ? Dans ma vie professionnelle, à rien du tout, non ? Rédiger des rapports et des lettres, ça, c'est important, les TIC aussi... un jour ou l'autre, tu devras te servir d'un ordinateur.

– jeune femme, Royaume-Uni

Le risque, lorsqu'un adolescent a le sentiment que l'enseignement secondaire ne sert à rien ou ne le prépare pas suffisamment à la vie et à l'emploi, c'est qu'il y perde progressivement tout intérêt, que ses résultats scolaires en pâtissent et qu'il finisse par arrêter ses études. Œuvrer en faveur d'un enseignement secondaire plus inclusif peut réduire ce risque et éviter que des adolescents comme lui ne viennent grossir les rangs des millions de jeunes dans le monde qui quittent l'école sans avoir les compétences nécessaires pour trouver un emploi décent ou poursuivre une formation.

Figure 5.3 : Scolarisation dans le premier cycle du secondaire : une proportion plus faible dans l'enseignement technique et professionnel
Taux brut de scolarisation dans le second cycle du secondaire, par type de programme, par pays, dernière année disponible (2009-2011)



Sources : annexe, tableau statistique 7 ; base de données de l'ISU.

Soucieux d'introduire plus d'équité dans l'enseignement secondaire et plus de pertinence par rapport au monde du travail, quelques pays ont élaboré un programme d'études diversifié de nature à répondre à un éventail plus large d'intérêts et d'aptitudes. Ils se sont aussi employés à instaurer un équilibre judicieusement dosé entre les disciplines techniques, professionnelles et générales, à veiller à ce que ces disciplines s'appuient sur des compétences essentielles et à faciliter la transition de l'école à la vie active en donnant une large place aux compétences transférables.

Dans bon nombre de pays, comme les États-Unis, les Pays-Bas et la République de Corée, qui affichent un taux élevé de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de grandes avancées ont été faites en ce sens. Plusieurs pays à revenu moyen, au nombre desquels on compte le Brésil, la Chine et l'Inde, mettent en place des mesures analogues pour développer l'enseignement secondaire.

Premier cycle du secondaire : un tronc commun de programmes pour inculquer des compétences de base à tous les élèves

Pour que l'enseignement secondaire offre un maximum de chances à un maximum d'élèves, y compris ceux qui sont issus de milieux défavorisés, une première étape importante consiste à introduire un tronc commun de programmes permettant de consolider les compétences de base.

Si l'on veut que tous les élèves acquièrent des compétences de base, il vaut mieux dispenser un programme d'études commun à tous les élèves jusqu'à l'âge de 15 ans, plutôt que les grouper par aptitudes en se fondant sur leurs résultats scolaires. Les comparaisons, internationales et nationales, effectuées dans des pays de l'OCDE montrent que, plus la sélection est précoce, plus la corrélation entre les acquis d'apprentissage et le milieu socioéconomique des élèves est forte (Field *et al.*, 2007 ; Woessmann, 2009).

Lorsqu'on regroupe les élèves plus exposés à l'échec scolaire, des attentes plus faibles, un environnement d'apprentissage moins stimulant et l'influence de leurs pairs ont souvent pour effet d'abaisser leur niveau de réussite. Les écarts relatifs au niveau de lecture sont plus marqués

dans les systèmes scolaires qui adoptent le système de répartition précoce en classes homogènes, comme le font l'Allemagne, la Grèce et la République tchèque. En revanche, dans la plupart des pays qui appliquent un système plus inclusif, comme le Canada, la Nouvelle-Zélande et la Turquie, les écarts sont moins creusés (Hanushek et Woessmann, 2005 ; Hattie, 2009 ; OCDE, 2010b). En Pologne, où le groupement des élèves par aptitudes avant l'âge de 15 ans a été retardé d'un an, les performances des élèves se sont améliorées et la proportion d'élèves faibles qui étaient habituellement orientés vers l'enseignement professionnel a très sensiblement diminué, passant de 21,4 % en 2000 à 15 % en 2003 (Wiśniewski 2007).

Certains pays à faible et à moyen revenu, comme l'Afrique du Sud, le Botswana, le Ghana, et l'Ouganda, ont élaboré un cadre de programme commun, en renouvelant aussi les pratiques d'évaluation, les matériels d'apprentissage et les activités de formation des enseignants (Hoppers, 2008). Les écoles ont ainsi pu concentrer leur attention sur les compétences de base, telles que la lecture, l'écriture et le calcul, tout en proposant des activités hors programme de façon à couvrir l'éventail des besoins et des intérêts plus larges de leurs élèves. Dans le cadre de la réforme de son système d'éducation de base en 1995, le Botswana a, par exemple, instauré un tronc commun de programmes pour tous les élèves inscrits dans le premier cycle du secondaire. Parmi les cours obligatoires auxquels tous les élèves, quelles que soient leurs aptitudes, sont tenus d'assister, figurent les langues, les sciences, les sciences humaines et des disciplines pratiques, comme l'agriculture et la technologie. Le but de cet enseignement de disciplines pratiques est double : acquérir la maîtrise d'un métier particulier et promouvoir les compétences transférables qui favorisent l'employabilité (Tabulawa, 2009 ; UNESCO-BIE, 2010 ; Banque mondiale, 2008a).

Deuxième cycle du secondaire : un équilibre entre disciplines techniques, professionnelles et générales

Parmi les élèves qui poursuivent au-delà du premier cycle du secondaire, les uns entrent dans un établissement secondaire général pour suivre une filière générale ou professionnelle, tandis que d'autres optent pour des établissements techniques et professionnels. Il existe, à ce niveau

Le Botswana a réformé son système éducatif pour offrir un tronc commun de programmes à tous les élèves de premier cycle du secondaire

d'enseignement, une infinité d'établissements publics et privés, mais les chiffres sur le taux de scolarisation dans ces différents types d'établissement sont, on le sait, difficiles à obtenir.

La scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire est en hausse, mais varie d'un pays à l'autre

Entre 1999 et 2010, parallèlement à l'augmentation du taux global de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire, les admissions dans l'enseignement technique et professionnel ont également progressé, mais dans des proportions très variables, que ce soit d'une région à l'autre ou au sein d'une même région. En Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes, la proportion d'élèves du secondaire fréquentant des établissements d'enseignement technique et professionnel est, en moyenne, limitée (figure 5.3). Cela indique que les pays où la scolarisation dans le secondaire est globalement faible sont moins susceptibles d'offrir un programme d'enseignement professionnalisé à la majorité des élèves. Il y a toutefois des exceptions. En Angola, où le taux de scolarisation n'est que de 22 % dans le deuxième cycle du secondaire, environ 3 élèves sur 4 sont inscrits dans l'enseignement technique et professionnel.

Les disparités entre les sexes sont habituellement plus fortes dans les filières techniques et professionnelles que dans la filière générale. Au Bangladesh, la proportion de filles scolarisées dans l'enseignement technique et professionnel s'élève à 21 % seulement, contre 51 % dans l'enseignement secondaire général. Les filles qui sont inscrites dans l'enseignement technique et professionnel choisissent en général des secteurs qui conduisent à des métiers traditionnellement féminins et, souvent, faiblement rémunérés, comme la coiffure, la couture, la vente et les services, ou encore les professions du domaine de la santé (Commission européenne, 2006 ; Gaidzanwa, 2008 ; Solotaroff *et al.*, 2009).

Le bénéfice de l'enseignement technique et professionnel dépend de la demande sur le marché du travail

L'enseignement technique et professionnel peut être extrêmement rentable lorsqu'il repose sur un socle de compétences fondamentales solides

et qu'il répond à la demande de compétences sur le marché du travail. C'est le cas en Chine et en République de Corée, deux pays caractérisés par la croissance économique et par le développement de l'enseignement primaire.

Les données provenant de plusieurs pays illustrent l'importance d'adapter le contenu de l'enseignement technique et professionnel aux besoins du marché de l'emploi. Le Cambodge, l'Indonésie, la Thaïlande et la Turquie en ont fait l'expérience : les retombées bénéfiques de l'enseignement secondaire sur le marché du travail – l'effet induit par une année de scolarité supplémentaire sur le niveau de rémunérations – sont, d'une manière générale, considérables, et elles le sont plus encore dans la filière professionnelle que dans la filière générale. Au Cambodge, le rendement des garçons diplômés d'une école d'enseignement secondaire professionnel qui occupent un emploi salarié est de 39 % par rapport à des élèves sortant de l'école primaire, contre 32 % pour des diplômés d'une école d'enseignement secondaire général (Patrinos *et al.*, 2006). Ces chiffres reflètent l'évolution récente du marché du travail au Cambodge, où les compétences rares sont de mieux en mieux rémunérées (Lall et Sakellariou, 2010).

Dans d'autres pays, comme l'Égypte, la République islamique d'Iran, la République-Unie de Tanzanie et le Rwanda, la formation professionnelle a un rendement plus faible que la formation secondaire générale et, parfois, dans des proportions importantes (Kahyarara et Teal, 2008 ; Lassibille et Tan, 2005). Pour ce qui est de l'Égypte, où les retours générés par l'enseignement secondaire sont dans l'ensemble limités, le rendement des diplômés d'une école d'enseignement secondaire professionnel s'élève à 4 %, pourcentage à comparer avec celui des diplômés d'une école d'enseignement secondaire général de deuxième cycle qui est de 7 % (Salehi-Isfahani *et al.*, 2009). Sans doute une partie de l'explication tient-elle au fait que les élèves inscrits dans une filière secondaire générale viennent ordinairement de milieux plus aisés. D'après l'analyse menée par l'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* à partir de l'Enquête nationale sur l'éducation des ménages de 2005–2006 concernant l'Égypte, près d'un adolescent sur deux âgé de 14 à 17 ans et issu du quintile le plus riche était scolarisé

dans l'enseignement secondaire général, alors que, pour le quintile le plus pauvre, moins d'un adolescent sur 10 était dans ce cas. Chez les ménages les plus riches comme les plus pauvres, près de 20 % des enfants étaient scolarisés dans l'enseignement professionnel.

Si, à court terme, l'enseignement technique et professionnel facilite la transition de l'école à la vie active, les élèves peuvent, par la suite, rencontrer des difficultés pour s'adapter à l'évolution structurelle et technologique de l'économie. Une analyse portant sur 18 pays de l'OCDE a montré qu'une formation plus générale ouvrait, à long terme, de meilleures perspectives d'emploi (Hanushek *et al.*, 2011).

Dans les pays riches, la diversification du programme d'enseignement dans le deuxième cycle du secondaire permet de répondre aux besoins de tous les élèves

Un programme d'enseignement secondaire diversifié, qui ménage un juste équilibre entre les disciplines techniques, professionnelles et générales, est essentiel pour offrir davantage de choix à des élèves de toutes origines et éviter que la filière professionnelle ne soit perçue comme la solution par défaut, la voie sans issue ne débouchant sur aucune possibilité d'éducation postsecondaire.

Les jeunes de milieux défavorisés ont tendance à être fortement représentés dans l'enseignement technique et professionnel, d'où le fait que cette filière est souvent assimilée à une solution de second choix. Dans 22 des 65 pays et territoires couverts par l'enquête 2009 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), plus d'un jeune âgé de 15 ans sur sept fréquentait un établissement d'enseignement professionnel². Si l'on compare ces 22 pays et territoires, on observe que, dans 18 d'entre eux, les élèves envoyés en établissement professionnel ont, en moyenne, un statut socioéconomique inférieur à celui de leurs camarades de l'enseignement général.

Ainsi, en Hongrie, 19 % des élèves de l'enseignement secondaire général étaient situés dans le quintile inférieur du statut socioéconomique, contre 54 % des élèves d'écoles

professionnelles. En République de Corée, ces chiffres étaient respectivement de 17 % et 52 %. Dans les pays où les élèves de milieux défavorisés sont orientés vers des écoles professionnelles, les scores moyens obtenus en mathématiques étaient moins bons que dans l'enseignement secondaire général. Les quatre pays présentant les écarts de performances les plus grands étaient aussi ceux qui comptaient la plus forte proportion d'élèves des milieux défavorisés. À l'inverse, dans les pays où les élèves d'écoles d'enseignement secondaire professionnel sont globalement d'un statut socioéconomique plus élevé (comme la Colombie, l'Indonésie, le Japon et le Mexique), les scores moyens obtenus en mathématiques étaient plus élevés dans ces écoles que dans les écoles d'enseignement secondaire général. À la lumière de ces observations, il apparaît qu'une école d'enseignement secondaire professionnel n'est pas nécessairement une solution de second choix et que l'origine des écarts de performance est essentiellement liée à la concentration de jeunes de milieux défavorisés que l'on a dirigés vers ce type d'école (Altinok, 2012).

Pousser des élèves qui ont de mauvais résultats vers les filières techniques et professionnelles parallèles risque, par conséquent, de cimenter les inégalités sociales. Au Royaume-Uni, par exemple, il y a eu abondance de critiques autour du niveau de qualifications professionnelles jugé médiocre et, à ce titre, responsable non seulement de l'absence de retombées positives sur le marché du travail, mais parfois aussi potentiellement néfaste dans la mesure où il est porteur de signaux négatifs à l'adresse des employeurs (Wolf, 2011). Comme les compétences associées à ce faible niveau de qualifications ne reflètent pas les compétences recherchées dans la plupart des emplois, certains employeurs préfèrent embaucher des jeunes possédant une solide formation générale et des compétences plus transférables. Les élèves brillants dotés de ce type de qualifications sont plus aptes à s'adapter et à apprendre sur le tas. La conséquence pour les élèves moins doués qui ont été orientés vers des qualifications professionnelles de bas niveau est qu'ils subissent un désavantage supplémentaire, d'ordre social et économique.

En revanche, si l'enseignement technique et professionnel dispensé est de haut niveau et offre un contenu adapté aux réalités du monde du travail, un modèle qui conjugue un enseignement

Les jeunes de milieux défavorisés sont souvent fortement représentés dans l'enseignement technique et professionnel

2. Autriche, Belgique (flamande), Bulgarie, Colombie, Croatie, Hongrie, Indonésie, Italie, Japon, Luxembourg, Mexique, Monténégro, République de Corée, République tchèque, Roumanie, Serbie, Shanghai, Slovaquie, Slovénie, Taipei chinois, Thaïlande et Turquie.

de disciplines professionnelles et un apprentissage en entreprise peut aider des élèves à retrouver une motivation alors qu'ils s'apprêtaient à interrompre prématurément l'école. L'expérience des pays de l'OCDE suggère que lorsque les matières techniques et professionnelles sont introduites parallèlement aux matières générales et qu'on améliore leur pertinence par rapport au marché de la main-d'œuvre, cela peut améliorer les taux de scolarisation et d'achèvement. Une étude a fait ressortir qu'une augmentation de 10 points de pourcentage de la proportion d'élèves de deuxième cycle du secondaire dans des programmes de formation professionnelle et préprofessionnelle était associée à une augmentation de 2,6 points de pourcentage du taux d'achèvement. En Australie, l'introduction de disciplines professionnelles dans le programme général d'études a contribué à un recul significatif de l'abandon scolaire précoce (Markussen et Sandberg, 2011).

Pour les élèves plus faibles qui sont dirigés vers des filières techniques et professionnelles, il faut ménager un itinéraire de retour vers l'enseignement général ou des possibilités d'inclure des disciplines générales dans leur formation. En effet, un cloisonnement rigide entre ces deux filières risque de nuire à l'égalité des chances, d'accroître les taux d'abandon et de compromettre les perspectives de carrière. Reconnaisant ce risque, quelques pays riches se sont attachés à offrir des approches plus flexibles.

La Suisse a mis au point un programme spécialement conçu pour des diplômés de l'enseignement technique et professionnel souhaitant entrer à l'université qui leur propose une année de remise à niveau dans les matières générales. En 2010, 13 % environ des jeunes âgés de 21 ans suivaient des cours généraux supplémentaires dans le cadre de ce programme. Les filles de milieu socioéconomique modeste en particulier ont, grâce à ce programme, amélioré leurs chances de concrétiser leur désir de poursuivre les études au-delà du cycle secondaire. Pour des filles ayant des parents instruits, la probabilité de suivre ces cours supplémentaires était 15 % plus faible que pour des filles ayant des parents moins instruits. Il semblerait, par conséquent, que ce programme corrige dans une certaine mesure le biais socioéconomique qui s'exerce à l'entrée de l'école professionnelle (Falter et Wendelspiess Chávez Juárez, 2011).

Le système flexible adopté à Singapour est un exemple particulièrement instructif (Law, 2011). Il donne aux élèves la possibilité de choisir entre cinq parcours différents, selon leurs aptitudes et leurs centres d'intérêt (OCDE, 2012b). Quel que soit le parcours choisi, les qualifications acquises par les élèves peuvent les mener jusqu'à des études supérieures. Si cette approche connaît un grand succès, c'est parce qu'elle comporte des aspects spécifiques que l'on ne trouve pas nécessairement dans des pays plus pauvres : liens étroits entre le gouvernement et l'industrie, investissements importants dans la formation des enseignants, ressources pédagogiques et didactiques suffisantes et suivi efficace des capacités et intérêts des élèves, par exemple.

L'expérience de Singapour soulève une question à laquelle bon nombre de pays à revenu faible ont dû s'attaquer : quel est le bon moment pour un pays pour se lancer dans l'élaboration d'un programme d'enseignement diversifié en suivant une approche flexible ? En d'autres termes, dans les pays où la scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire reste faible, comme au Burkina Faso, en Éthiopie et au Mozambique par exemple, faut-il commencer par développer le système d'enseignement secondaire général ou mettre en place, sans attendre, un programme d'enseignement diversifié ? La première solution peut, semble-t-il, atténuer les inégalités sociales, car elle permet à un plus grand nombre de jeunes d'acquérir des bases solides et de les consolider dans l'optique de poursuivre des études ou d'intégrer le monde du travail.

Dans les pays plus pauvres, la diversification du programme d'enseignement est tributaire du financement

Bon nombre de pays en développement multiplient leurs efforts pour que les disciplines techniques et professionnelles deviennent une composante majeure de l'enseignement secondaire, avec souvent comme priorité d'en élargir l'accès aux jeunes de milieux défavorisés.

L'Union africaine a prôné le développement des compétences professionnelles dans des contextes formels et non formels au titre d'une stratégie de croissance économique de l'Afrique, appelant à une intégration renforcée entre les systèmes de formation et d'éducation post primaire (Union africaine, 2006, 2007). Le Bangladesh entend

En Australie, l'introduction de disciplines professionnelles dans le programme général d'études a contribué au recul de l'abandon scolaire

développer massivement la filière professionnelle dans les établissements secondaires publics et privés et ambitionne d'atteindre entre 20 % et 25 % de la scolarisation globale dans le secondaire, contre 3 % actuellement, en ciblant plus particulièrement les pauvres et les femmes (Engel, 2012). La Chine s'est fixée comme objectif de parvenir à 50 % d'inscrits dans l'enseignement technique et professionnel d'ici à l'horizon 2020 (Ministère de l'éducation de la Chine, 2009). Quant au Pakistan, dans son plan Vision 2030, il fait porter ses efforts sur la scolarisation dans l'enseignement technique et professionnel pour passer de 4,2 % en 2010 à 15 % en 2015 et 40 % en 2030. Ce pays envisage également un système de réservation de places dans des établissements techniques et professionnels pour les jeunes de milieux défavorisés (Engel, 2012).

Ces objectifs sont-ils réalistes ? Le coût est l'un des éléments de réponse. Dans les pays à faible revenu, les avantages qu'apporte un programme diversifié doté d'un contenu à la fois technique et professionnel sont à mettre en balance avec les avantages potentiels obtenus en investissant un volume égal de ressources pour améliorer la qualité de l'enseignement dans des matières du tronc commun obligatoire. Au Bénin, en Guinée, en Mauritanie, au Tchad et au Togo, l'enseignement et la formation techniques et professionnelles

reviennent trois fois plus cher que l'enseignement secondaire général de deuxième cycle (Kamano *et al.*, 2010).

Intégrer des matières techniques, professionnelles et générales dans un seul et même cadre curriculaire au niveau secondaire nécessite que, dans chaque discipline, les ressources disponibles soient suffisantes et les enseignants formés. Au Ghana, de fortes disparités existent entre les écoles en matière d'installations et d'équipements et de nombre d'enseignants formés, à tel point que certains établissements secondaires, en particulier dans les zones rurales, ont dû réduire leurs ambitions : moins de matières et qualité moindre (encadré 5.4).

La réussite d'un programme d'enseignement intégré passe par une offre suffisamment riche de disciplines. Comme l'indiquent des études réalisées au Botswana, au Ghana, au Kenya et au Mozambique, à ne saupoudrer que quelques matières professionnelles par-ci par-là dans un programme d'enseignement secondaire général, le bénéfice est nul sur le marché de la main-d'œuvre. Au Mozambique, des avantages tangibles n'ont été visibles que lorsque la part de disciplines professionnelles dans le programme d'études a représenté au moins 30 % à 40 % (Lauglo, 2005). Tandis que certains pays cherchent à élargir l'accès

**Au Bénin,
l'enseignement
technique et
professionnel
revient trois
plus cher que
l'enseignement
général**

Encadré 5.4 : Dotation en ressources de l'enseignement technique et professionnel : avantage des écoles urbaines sur les écoles rurales au Ghana

Au Ghana, c'est vers le milieu des années 60 que des disciplines techniques et professionnelles ont été introduites dans le programme d'enseignement au niveau du secondaire. Mais ce n'est qu'en 1987 qu'a été lancé un plan d'ensemble visant à faire de l'enseignement professionnel un élément à part entière du système d'enseignement secondaire. Les artisans de ces réformes entendaient équiper les jeunes des compétences nécessaires pour accéder à un emploi salarié ou indépendant ou pour suivre une formation générale, technique et professionnelle de niveau postsecondaire. À la suite de ces initiatives, environ deux fois plus d'élèves se sont inscrits pour étudier des matières professionnelles.

Ces réformes ont, à n'en pas douter, facilité l'accès aux matières professionnelles et techniques. Mais, ces enseignements étant très coûteux, ce sont surtout les écoles situées en ville, avantagées par des

effectifs plus importants et une population d'élèves majoritairement issue de familles riches, qui en ont profité. Fortes d'un nombre élevé d'inscrits et de meilleures ressources, les écoles urbaines ont pu tirer plus facilement parti de leurs équipements et de leurs installations que les écoles rurales. Dans certaines disciplines techniques, l'enseignement coûte 20 fois plus cher en zone rurale qu'en zone urbaine, tout en étant d'une qualité nettement inférieure, faute d'équipements suffisants et d'enseignants formés.

L'expérience du Ghana est révélatrice du prix qu'il faut s'attendre à payer, dans un contexte de rareté des ressources, pour y développer l'enseignement technique et professionnel : des inégalités plus fortes et des conditions d'accès privilégiées pour ceux qui vivent dans les zones urbaines.

Source : Akyeampong (2005).

à l'enseignement secondaire, d'autres préfèrent adapter le contenu de matières traditionnelles comme les mathématiques et les sciences, de manière à le rendre plus pertinent par rapport aux besoins du marché du travail. Mis au point en Colombie par la FUNDAEC (Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias), une fondation pour l'application et l'enseignement des sciences, le système d'apprentissage tutoriel (SAT, Sistema de Aprendizaje Tutorial) est une bonne illustration de cette approche. Ce programme d'éducation rurale, élaboré sur la base d'un programme d'enseignement secondaire, a été remanié en y intégrant des disciplines classiques sous une forme susceptible d'intéresser des jeunes de milieu rural. Il leur permet d'enrichir leurs connaissances dans des domaines comme l'agriculture, l'élevage ou d'autres activités rurales, par le biais de disciplines comme les mathématiques et les sciences. Devant le succès du programme SAT, plusieurs pays d'Amérique latine l'ont adopté et quelques ONG l'expérimentent en Zambie, ainsi que dans d'autres pays africains (FIDA, 2010 ; Murphy-Graham *et al.*, 2002).

Resserrer les liens entre école et travail

Dans les collèges techniques, et aussi les écoles, ils devraient aller plus loin, qu'on n'ait pas juste une journée où on part ailleurs acquérir un peu d'expérience professionnelle. Ça devrait plutôt être du style : deux jours en classe, trois jours en placement, que ce soit plus équilibré. Comme ça, soit tu es à l'école, et tu apprends ce qu'il y a à apprendre, soit tu es à l'extérieur et tu essayes d'acquérir une certaine expérience.

– jeune femme, Royaume-Uni

Les jeunes qui ont quitté l'école se retrouvent souvent dans une situation paradoxale : comme ils n'ont pas d'expérience professionnelle, ils ne peuvent pas trouver d'emploi et, tant qu'ils n'ont pas d'emploi, ils ne peuvent pas acquérir d'expérience professionnelle. En Égypte, par exemple, l'expérience professionnelle est le premier critère de recrutement que retient un employeur (El Zanety and Associates, 2007). Pour des jeunes capables de poursuivre des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'un des moyens de

sortir de cette impasse est un rapprochement entre l'école et le monde du travail qui permet de faciliter la transition vers la vie active.

Grâce aux stages en entreprise et aux formations par apprentissage, les jeunes engrangent des compétences transférables et professionnelles en faisant l'expérience directe du travail. Alors que les programmes d'apprentissage formel peuvent durer plusieurs années, les stages en entreprise ne dépassent guère que quelques semaines ou tout au plus quelques mois. Les stages ne sont pas structurés en fonction d'un programme et comportent rarement une évaluation des apprentissages. Le principe n'est pas le même pour l'apprentissage formel dont l'objectif clairement défini est d'apprendre un métier, l'entreprise étant le lieu d'acquisition de compétences reconnues par une qualification. En général, les stagiaires ne sont pas rémunérés ou n'ont droit qu'à une petite indemnité. Les apprentis, en revanche, perçoivent habituellement une allocation ou un salaire minimum pendant toute la durée de leur formation. Dans l'un et l'autre cas, l'entreprise prend en charge le coût de la formation et l'État finance le coût de la scolarité.

Les stages en entreprise : une porte qui reste fermée pour les jeunes défavorisés

À chaque entretien que j'ai eu, la seule chose qui me manquait, c'était l'expérience, et l'expérience, pour en avoir, il n'y a pas d'autre solution que de travailler sans être payée. J'en ai passé des entretiens, et on m'a dit : « On n'a pas d'emploi à vous offrir, mais on peut vous proposer un stage de six mois non rémunéré. » Parfois, on ne vous paye même pas le transport. J'ai fait des stages en entreprise, mais je finis par me dire : « si on ne m'embauche pas, tant pis, mais je ne veux plus me faire exploiter. »

– jeune femme, Royaume-Uni

Les stages de courte durée en entreprise peuvent être utiles aux jeunes, car c'est l'occasion pour eux de découvrir le monde du travail, d'avoir d'autres idées de carrières, de se motiver davantage pour les études et de développer des compétences transférables. La qualité de ces formations exige une forte mobilisation de la part des employeurs et des cadres juridiques et institutionnels bien définis. Dans les pays plus pauvres, où la prédominance

de petites entreprises du secteur informel et une population importante de jeunes sont chose courante, les stages ne sont guère accessibles qu'à une minorité. Même dans les pays riches, il arrive que les stages qui sont proposés reproduisent la discrimination sur le marché de l'emploi de sorte que les jeunes de milieux défavorisés ont beaucoup de mal à décrocher un contrat pour des raisons liées au sexe, au handicap ou à l'origine ethnique (ECOTEC, 2009). D'après une enquête effectuée en Allemagne, les jeunes portant un nom à consonance germanique qui postulent pour des stages en entreprise ont, en moyenne, une probabilité 14 % plus élevée que ceux dont le nom a une consonance turque d'être contactés pour un entretien (Kaas et Manger, 2010). Des cas de pratiques discriminatoires analogues ont été signalés au Royaume-Uni et en Grèce (Drydakis et Vlassis, 2007 ; Woods *et al.*, 2009).

D'ordinaire, les stagiaires ne sont pas rémunérés ou ne perçoivent qu'une faible rémunération qui couvre tout juste leurs frais de subsistance. Une enquête menée en 2011 auprès de stagiaires en Europe a montré que la moitié d'entre eux environ ne touchait aucune indemnité. La majorité d'entre eux était par conséquent obligée de compter sur le soutien financier des parents pour pouvoir bénéficier de cette expérience professionnelle : un système qui exclut de facto ceux dont les parents n'ont pas les moyens d'un tel soutien (Forum européen pour la jeunesse, 2011).

L'apprentissage formel : une ouverture vers des compétences menant à un emploi décent

[Pendant mon apprentissage], j'irai au centre de formation pour apprendre à réparer des ordinateurs. Là-bas, j'ai la possibilité de m'entraîner, et, dès que j'aurai mon certificat, je pourrai travailler tout de suite. Je n'apprends pas que la théorie. Il y a aussi la pratique : assembler, réparer des ordinateurs... et recommencer, autant de fois je veux.

– jeune homme, Viet Nam

L'expérience recueillie dans la plupart des régions du monde montre le potentiel que peut receler l'apprentissage formel, en créant des passerelles entre études et travail. Les systèmes d'apprentissage formel rattachés au système scolaire sont les plus répandus dans les pays

développés³. Ils présentent un double avantage : inciter les jeunes à poursuivre leur scolarité et rassurer les employeurs sur la pertinence du bagage avec lequel les jeunes arrivent sur le marché du travail en termes de compétences et d'expérience.

En France, la formation générale et théorique dispensée dans un Centre de formation d'apprentis alterne avec la formation pratique délivrée sur le lieu de travail. Le salaire des apprentis, calculé en fonction de leur âge et de la durée de leur contrat, varie entre 25 % et 78 % du salaire minimum (France DARES, 2011). Qu'ils soient passés par l'apprentissage ou issus de la voie scolaire de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, les jeunes accèdent au même niveau de qualification (Abriac *et al.*, 2009).

Diverses initiatives prises dans le cadre des politiques publiques, notamment des mesures d'incitation financière en faveur des employeurs, se sont traduites par une forte progression des effectifs de jeunes en apprentissage. D'année en année, les contrats d'apprentissage se sont multipliés, passant de 130 000 au début des années 90 à 287 000 en 2010. Pour l'année en cours, 57 % des nouveaux apprentis avaient entre 15 et 18 ans, et les deux tiers étaient des garçons ; deux entrants sur trois étaient sans qualification ou bien possédaient un diplôme, certificat ou brevet d'études professionnelles, de niveau secondaire (France DARES, 2011). Le système français d'apprentissage est néanmoins loin d'atteindre l'ampleur du système allemand, beaucoup plus développé ; de surcroît, il est sensible à la conjoncture, comme en témoigne le ralentissement des entrées observé en 2009 et 2010, c'est-à-dire en période de récession (Lefresne, 2011) (encadré 5.5).

Les formations par apprentissage font office de passerelle entre l'école et l'emploi : côté employeurs, elles favorisent une meilleure adéquation des compétences avec leurs besoins et, côté jeunes, elles leur permettent de se forger une expérience professionnelle. En France, en

Il arrive que les stages reproduisent la discrimination sur le marché de l'emploi

3. Dans les pays à faible revenu, les jeunes de milieux défavorisés se tournent plutôt vers les modèles d'apprentissages classiques, le plus souvent offerts par des chefs de petites entreprises qui inculquent des compétences aux jeunes ou leur apprennent un métier, mais sans qu'il y ait de lien direct avec l'école (voir le chapitre 6).

Encadré 5.5 : Le modèle dual allemand : le secret de la réussite

L'Allemagne est parvenue à contenir le chômage des jeunes, alors que, dans le même temps, d'autres pays européens étaient frappés par la récession économique. En janvier 2012, elle affichait un taux de chômage chez les jeunes de 8 %, contre 23 % en France et 22 % au Royaume-Uni. Autant dire une prouesse, souvent mise au crédit du modèle dual allemand qui combine formation structurée en entreprise et instruction à temps partiel en classe dans des matières générales et professionnelles.

Ce modèle a démontré son efficacité pour équiper les jeunes de compétences de nature à faciliter leur transition vers la vie active. Ouvert à tous les élèves de 15 ans ayant achevé le premier cycle d'enseignement secondaire, il dure entre 2 et 3 ans et demi. Environ 60 % des jeunes allemands intègrent le système dual et, à l'issue de leur apprentissage, 57 % d'entre eux sont immédiatement embauchés par l'entreprise qui les a formés.

Les jeunes apprentis ont le statut d'employé et sont rémunérés par l'entreprise qui les accueille. Le choix est vaste : quelque 340 métiers leur sont proposés, depuis la coiffure jusqu'à la mécanique automobile en passant par les assurances et les services financiers.

Deux principes sont à l'origine de la réussite du modèle : régulation et partenariat. Des représentants du gouvernement fédéral, des Land, des employeurs et des employés travaillent main dans la main pour décider par consensus de la conception des programmes, de l'organisation de la formation, ainsi que des processus d'évaluation, de certification et d'assurance qualité à mettre en place.

Si le système dual est capable d'inculquer des compétences qui, à la fois, correspondent à celles que les entreprises recherchent et sont suffisantes pour garantir aux employés qu'ils pourront changer d'emploi et gravir des échelons, c'est grâce à des ingrédients majeurs comme la confiance mutuelle et à l'engagement durable en faveur du développement des ressources humaines sur lequel il se fonde. Mais ces ingrédients mêmes du système sont aussi ceux qu'il est si difficile de reproduire ailleurs.

L'économie allemande repose sur un tissu industriel dense, bâti sur une infinité de petites et moyennes entreprises qui mènent des activités orientées vers l'exportation et ont besoin d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. Pour ces entreprises, la formation par apprentissage représente donc un investissement capital pour asseoir leur compétitivité à long terme.

Le système dual est souvent cité comme l'une des raisons d'un taux de chômage des jeunes en Allemagne plus faible que partout ailleurs en Europe. Mais la croissance économique et le vieillissement de la population jouent aussi un rôle clé en la matière. Dans le contexte de récession économique et de croissance démographique qui caractérise maints autres pays de l'OCDE, il reste à voir si les ingrédients du système dual sont susceptibles d'aider à résoudre le problème du chômage à grande échelle.

Sources : BIBB (2011) ; Eurostat (2010) ; Hippach-Schneider et Toth (2009) ; Ministère de l'éducation de la République fédérale d'Allemagne (2011).

En France, 84 % des apprentis étaient en emploi salarié, trois ans après leur sortie de formation

2007, 84 % des anciens apprentis étaient en emploi salarié, trois ans après leur sortie de formation ; 95 % d'entre eux avaient accédé à des emplois à temps complet et 74 % à des contrats à durée indéterminée. Pour les jeunes ayant suivi la voie scolaire de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, ces chiffres étaient de 78 %, 89 % et 64 %. Si l'on prend en compte la formation initiale et d'autres caractéristiques socioéconomiques, on estime que celui qui passe par l'apprentissage a une probabilité d'emploi salarié, trois ans après la fin de la formation, de 6,5 points de pourcentage plus élevée, et un salaire de 2,9 % plus élevé (Abriac *et al.*, 2009). Mais le système a ses limites, notamment l'abandon, un quart des contrats aboutissant à une rupture précoce. Les raisons en sont diverses : insuffisance des compétences de base de l'apprenti, lacunes au

niveau de sa prise en charge dans l'entreprise, ou problèmes financiers, de logement ou de transport (Lefresne, 2011).

D'une manière générale, les jeunes en apprentissage sont majoritairement des garçons à cause de la discrimination sur le marché de l'emploi, mais aussi de la nature des métiers dans lesquels il existe des offres d'apprentissage. En 2010, dans un pays comme l'Égypte par exemple, où le système dual de formation est axé sur des métiers traditionnels de l'industrie, la proportion de femmes était faible : 13 % seulement des sortants (Adams, 2010). Les jeunes femmes qui passent par l'apprentissage sont moins bien rémunérées pendant leur formation, ont plus de difficultés à trouver du travail et, une fois pourvues d'un emploi, touchent un salaire moins

élevé (Adams, 2007). Au Royaume-Uni, les jeunes femmes en apprentissage gagnent 21 % de moins, en moyenne, pendant leur formation. En termes de salaire, le gain du passage par l'apprentissage n'était que de 4 % pour une femme, alors que, à parcours identique, il était de 20 % pour un homme (TUC et YWCA, 2010).

Selon la façon dont l'apprentissage formel est organisé, l'impact sur les jeunes est différent. Le Japon a hérité d'une longue tradition d'apprentissage qui repose sur la coopération entre écoles et entreprises pour assurer le placement des jeunes directement à la sortie de l'école. Les écoles jouent un rôle actif dans le processus de sélection en recommandant leurs élèves pour les diverses places d'apprentissage offertes par les entreprises. Au vu des éléments dont on dispose, ce système incite les élèves manquant d'appétence scolaire à travailler davantage pour obtenir de meilleures notes et augmenter ainsi leurs chances d'être recommandés auprès d'une entreprise plus grande et plus prestigieuse (Genda et Kurosawa, 2001). L'inconvénient du système est que les enseignants, soucieux de préserver les liens entre leur école et des entreprises plus réputées, sont tentés de privilégier les élèves les plus doués.

Au Royaume-Uni, les écoles n'ont pas un rôle aussi important. Environ 42 % des diplômés du secondaire entrant en apprentissage effectuent directement la démarche auprès d'un employeur. Ils sont autour de 10 % à obtenir une place par relations, et seulement 10 % à faire appel à un conseiller d'orientation ou un enseignant. Le pourcentage de jeunes Noirs et autres minorités ethniques déjà en emploi qui entrent en apprentissage est de 32 %, contre 44 % chez les jeunes Blancs (Learning and Skills Council, 2008). Cette situation reflète les difficultés générales auxquelles se heurtent les jeunes issus de milieux sociaux défavorisés pour accéder à un emploi stable au Royaume-Uni.

Dans d'autres contextes, les programmes combinant études et travail peuvent bénéficier à des jeunes défavorisés, en particulier s'ils sont spécifiquement ciblés en direction de ce groupe, comme on a pu l'observer avec les Career Academies aux États-Unis. Environ 2 500 de ces Academies proposent des cours de formation générale et technique en rapport avec la carrière

professionnelle et créent des partenariats avec des entreprises locales pour offrir des possibilités de formation en entreprise.

Le bilan fait apparaître que, pour les jeunes garçons menacés par l'abandon scolaire, la participation aux Career Academies est particulièrement profitable. La probabilité qu'ils mènent leur scolarité à son terme, puis accèdent à un emploi, est plus forte ; par ailleurs, ceux qui sont les plus susceptibles de rencontrer des difficultés scolaires ont tendance à s'impliquer davantage dans leurs études (Kemple, 2004).

L'articulation entre le programme scolaire et le travail peut prendre des formes variées dans le cadre des formations en apprentissage. Le modèle dual allemand, qui conjugue formation structurée en entreprise et instruction à temps partiel en classe, fonctionne bien en Allemagne grâce à une réglementation stricte et à des partenariats entre gouvernement, employeurs et employés. Pour pouvoir importer ce modèle dans d'autres contextes, il faut que ces derniers réunissent des conditions identiques à celles qui lui valent de réussir en Allemagne (encadré 5.5).

La Suisse, où la mobilisation des employeurs en faveur de l'enseignement technique et professionnel est le fruit d'une longue tradition, applique un modèle légèrement différent du système dual allemand. Il s'agit d'un système dit triple, qui associe trois lieux d'apprentissage : l'usine ou l'entreprise 3 ou 4 jours par semaine, l'établissement d'enseignement professionnel 1 ou 2 jours par semaine et un centre ou atelier spécial où sont dispensés des cours d'initiation, habituellement pendant 3 mois (Gonon, 2004). L'expérience de la Suisse illustre les perspectives très prometteuses que peut offrir ce type de formation pour les entreprises. Selon les estimations qui ressortent d'une étude réalisée en 2004, les entreprises suisses ont investi 3,8 milliards de dollars EU dans la formation par apprentissage pour un rendement productif de 4,2 milliards de dollars EU (OCDE, 2010a). Les entreprises sont, à l'évidence, plus ou moins enclines à proposer des places d'apprentissage en fonction de la conjoncture économique. Au début des années 2000, par exemple, on a assisté à un recul du nombre d'offres d'apprentissage en entreprise (Gonon, 2004). Un modèle qui combine expérience professionnelle

Au Royaume-Uni, les jeunes femmes en apprentissage gagnent 21 % de moins que les hommes

et formation scolaire peut contribuer à réduire les inégalités, mais est inopérant dans un pays qui n'a pas de secteur moderne suffisamment développé. Dans maints pays à faible revenu, notamment en Afrique subsaharienne où le secteur informel est le principal pourvoyeur d'emplois, il est difficile d'offrir aux élèves une expérience professionnelle bien structurée dans des petites entreprises qui, souvent, sont des entreprises à domicile. Dans ces pays, les places d'apprentissage en entreprise sont en nombre limité et l'on peut s'attendre à ce qu'elles soient réservées aux rares privilégiés ayant atteint le deuxième cycle du secondaire, d'où un renforcement des inégalités.

Mettre en œuvre des programmes qui allient apprentissage formel et scolarisation est encore plus difficile. Par comparaison avec des pays plus

riches, les pays à revenu faible et moyen inférieur possèdent moins d'entreprises et d'industries du secteur formel susceptibles d'être partenaires, et leurs moyens de réglementation sont insuffisants. En outre, le gouvernement, les employeurs et les élèves ne perçoivent pas toujours clairement l'intérêt de l'apprentissage formel et, entre ces parties prenantes, le climat de confiance est d'une grande fragilité. Qui plus est, ce système d'apprentissage ne bénéficie qu'aux jeunes qui ont eu la chance d'accéder au deuxième cycle du secondaire; en effet, bon nombre de jeunes abandonnent avant même de parvenir à ce niveau et ont donc des chances encore plus minces d'acquérir des compétences qui leur permettraient d'obtenir un travail correct. Malgré les difficultés, l'Égypte a réussi à mettre en place un système d'apprentissage formel combiné avec le système scolaire (encadré 5.6).

Encadré 5.6 : L'Égypte : importation réussie du modèle allemand

Confronté au chômage élevé des jeunes et au décalage des compétences dans son pays, le Gouvernement égyptien a mis en place avec le soutien de l'Allemagne, en 1994, ce que l'on appelle l'initiative Mubarak-Kohl, qui n'est autre qu'un système dual combinant formation technique en milieu scolaire et en entreprise.

Chaque semaine, les élèves alternent 2 jours à l'école et 4 jours dans une entreprise. Le coût de la scolarité, y compris des salles de classe et des enseignants, est financé par le Ministère de l'éducation, tandis que le secteur privé prend en charge le coût de la formation à l'usine et l'allocation versée aux participants durant leurs 3 années de stage. En 2009, 76 écoles techniques d'enseignement secondaire, 1 900 entreprises de 32 secteurs professionnels différents et 13 000 élèves en formation ont participé à cette initiative.

Le programme a continué sur sa lancée. En 2010, 10 200 nouvelles inscriptions ont été enregistrées, ce qui équivaut quasiment à un doublement des effectifs. Environ 30 % des diplômés ont trouvé immédiatement du travail et 40 % ont poursuivi leurs études dans l'enseignement supérieur. Plutôt que de copier le système dual allemand, le projet égyptien en a repris les principes en les adaptant au contexte local. Les associations d'entreprises jouent, par exemple, un rôle clé dans l'offre de formation, alors qu'en Allemagne, le contact avec les entreprises est direct.

Source : Adams (2010).

L'orientation professionnelle : favoriser l'accès des jeunes de milieux défavorisés à des formations par apprentissage

Ce qui m'aiderait beaucoup, je crois, c'est de trouver quelqu'un qui a un bon niveau d'instruction et qui pourrait me guider, m'aider à voir ce qui m'intéresserait. Que quelqu'un me donne les qualifications et la possibilité de travailler, et je suis sûre d'atteindre mes objectifs.

– jeune femme, Éthiopie

L'orientation professionnelle, même lorsqu'elle existe dans certaines écoles, est en général axée sur le choix des études plutôt que sur le choix d'un métier (Watts et Fretwell, 2004). Les choses sont cependant différentes au Japon; les enseignants ont un rôle plus actif auprès des élèves qui s'orientent vers l'apprentissage pour les conseiller et les accompagner dans leur recherche d'une entreprise et d'un emploi. Étant mieux informés, les élèves trouvent plus facilement des places qui correspondent à leur centre d'intérêt, contribuant ainsi à réduire le nombre de ruptures de contrat (Brinton, 1998; Hori, 2010).

Dans les pays où l'orientation professionnelle à l'école est difficile, d'autres initiatives peuvent donner de bons résultats. C'est le cas des salons de l'emploi, des visites scolaires en entreprise et des partenariats avec des entreprises locales. Mis en place dans 12 pays du Moyen-Orient et d'Afrique

du Nord, le programme INJAZ Al-Arab offre par exemple un cadre pour la création de partenariats entre des écoles et des entreprises au niveau local. Au Liban, des bénévoles appartenant à de grandes sociétés se rendent dans les écoles secondaires pour partager leur expérience professionnelle avec les élèves, donner des cours sur les techniques de recherche d'emploi et l'éthique commerciale ou dispenser des formations spécialisées en économie et à l'entrepreneuriat. Plus de 600 000 jeunes ont bénéficié du programme INJAZ Al-Arab depuis 2004.

En Jordanie, durant l'année scolaire 2010-2011, plus de 100 000 élèves ont pris part à des activités organisées par des bénévoles INJAZ dans les écoles secondaires, sur le thème de l'orientation professionnelle, l'observation d'employés sur le lieu de travail (ou la préparation au marché du travail) et l'acquisition de compétences nécessaires à la vie courante par exemple (INJAZ Jordanie, 2012). Au Liban, le programme est progressivement étendu à tous les élèves du secondaire (ETF, 2012). Parmi les élèves ayant déclaré être capables de réussir un entretien d'embauche, ceux qui avaient participé au programme étaient 33 % plus nombreux que ceux qui n'y avaient pas participé (Angel- Urdinola et al., 2010).

Des compétences transférables pour tous : un objectif souhaitable, mais difficile à atteindre

L'école doit transmettre d'autres compétences que les seuls savoirs disciplinaires. Les employeurs ne manquent pas une occasion de souligner l'importance qu'ils attachent aux compétences transférables, comme l'aptitude à mettre en pratique ses connaissances dans des situations professionnelles réelles, résoudre des problèmes imprévus et communiquer efficacement avec ses collègues.

Le Danemark, Hong Kong (Chine), la Nouvelle-Zélande et le Queensland (Australie) considèrent la résolution de problèmes comme un élément clé des programmes d'enseignement. Pour le Ministère néo-zélandais de l'éducation par exemple, les compétences en résolution de problèmes couvrent un spectre étendu : faire preuve de sens critique, de créativité, de réflexion et de logique, exercer son imagination, prendre des initiatives et être capable de flexibilité, adopter différents angles d'analyse d'un problème,

expérimenter des idées novatrices et originales, prendre des décisions sur la base de données d'expérience et de données factuelles (Banque mondiale, 2008a).

Plus répandues dans les pays développés, les pratiques pédagogiques qui visent le développement de compétences comme la résolution de problèmes exigent un investissement particulier. Elles nécessitent de former les enseignants de telle sorte qu'ils puissent élaborer des programmes d'apprentissage ciblés sur l'acquisition des compétences spécifiquement recherchées, promouvoir chez leurs élèves le développement de ces compétences et les aider à devenir acteur principal de leurs apprentissages (Roegiers, 2008; Tehio, 2009).

Quelques pays d'Amérique latine et d'Asie ont adopté des idées et des pratiques qui mettent l'accent sur la résolution de problèmes et la pratique réflexive plutôt que sur l'apprentissage mécanique à partir de tâches répétitives (Tippelt, 2010). Leur application dans ces contextes n'a pas toujours été chose aisée, même lorsque les conditions propices – forte volonté politique, enseignants bien formés et moyens financiers suffisants – étaient réunies.

Lancée en 2004 à Singapour, l'initiative Thinking Schools, Learning Nation (Des écoles qui pensent, une nation qui apprend) illustre à quel point la mise en œuvre d'une approche de l'apprentissage fondée sur la résolution de problèmes peut être laborieuse. L'objectif était de développer la créativité, l'aptitude à résoudre des problèmes et la passion pour apprendre tout au long de la vie, compétences qui sont peu stimulées là où comptent avant tout l'apprentissage par cœur de faits et la réussite à des tests normalisés. Dans cette initiative, priorité est donnée à la résolution de problèmes, à l'apprentissage collaboratif et à la réalisation de projets. Éèves et enseignants ne sont pas tous prêts à accepter des changements aussi fondamentaux ; certaines écoles hésitent à abandonner leurs pratiques actuelles, surtout quand celles-ci ont donné de bons résultats aux examens (Ng, 2008).

L'analyse des données internationales disponibles tend à montrer l'importance d'un contexte adapté au développement des compétences en résolution de problèmes et de la pensée

Les employeurs attachent une grande importance aux compétences en matière de résolution de problèmes et de communication

CHAPITRE 5

créative, avec des réformes visant à aligner les objectifs du programme d'enseignement et les pratiques appliquées en matière d'examens et des écoles suffisamment pourvues en ressources (Schweisfurth, 2011). Dans la réalité, toutefois, réaliser cet alignement et réunir les conditions propices à des programmes efficaces est une tâche ardue pour de nombreux systèmes éducatifs, en particulier dans les pays en développement.

En Afrique subsaharienne, les programmes d'enseignement secondaire conservent généralement leur orientation traditionnelle vers les savoirs théoriques. Bien trop souvent, l'apprentissage reste cantonné à la mémorisation de faits et leur restitution, et centré sur la réussite de tests classiques papier-crayon qui conditionnent le passage dans l'année scolaire suivante (Banque mondiale, 2008a). Les élèves sont souvent incapables de comprendre ce qu'ils apprennent et de l'utiliser pour résoudre des problèmes concrets.

Les technologies de l'information et de la communication au service de l'apprentissage

Je connais un peu l'informatique, mais, si je suivais une formation, je pourrais avoir un bon niveau. C'est dans les cybercafés que j'ai appris, car les cours d'informatique, ici, ça n'existe pas.
– jeune homme, Inde

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation gagne du terrain partout dans le monde, même dans certains environnements les plus difficiles des pays en développement. Rendre l'apprentissage plus attrayant, notamment pour les jeunes exposés à un risque d'abandon scolaire précoce, est un objectif qui figure au centre des préoccupations. S'y ajoute la nécessité de développer chez tous les élèves les compétences en matière de TIC dont le monde de l'entreprise a besoin au XXI^e siècle.

Que ce soit dans le secteur formel ou dans le secteur informel, les entreprises utilisent de plus en plus le téléphone portable, l'ordinateur et l'Internet dans les échanges et le commerce, y compris dans certaines régions les plus pauvres du monde. Les gouvernements ont dès lors été poussés à introduire les TIC dans l'éducation. Pourtant, dans la majorité des cas, l'informatique

est enseignée à l'école comme une compétence technique ou professionnelle à acquérir ou simplement comme un outil de recherche, et non comme un moyen de développer des compétences transférables (Trucano, 2005).

Dans un certain nombre de pays développés, les éléments disponibles démontrent que les TIC peuvent améliorer l'expérience d'apprentissage des élèves, notamment de ceux qui risquent d'arrêter leurs études secondaires. Le recours aux TIC pour mettre les élèves en lien avec des informations et des ressources sous des formes propices à un apprentissage plus intéressant et, intellectuellement, plus stimulant et motivant a donné des résultats positifs (OCDE, 2006).

La façon dont les enseignants utilisent les TIC dans la pratique de leur métier est, cependant, déterminante. Il est important de s'assurer que les enseignants possèdent les compétences nécessaires pour faire un usage efficace des TIC et d'aligner les systèmes d'examen en conséquence. Une étude menée pendant cinq années aux États-Unis sur les pratiques des enseignants par rapport à l'utilisation des TIC a révélé que, pour certains d'entre eux, il apparaissait difficile d'aider les élèves à développer leur esprit critique et leur niveau de lecture et d'écriture, notamment parce que les examens nationaux ne valorisaient pas assez les compétences que les TIC étaient censées promouvoir. Toujours au dire des enseignants, leur charge de travail était trop lourde pour qu'ils puissent consacrer suffisamment de temps à l'utilisation des TIC dans leur enseignement. L'étude concluait à la nécessité de réformer les examens et de libérer davantage de temps aux enseignants pour pouvoir accompagner l'instauration des TIC à l'école (Orlando, 2011).

Du fait des contraintes qui pèsent sur leur budget de l'éducation, de nombreux pays pauvres n'ont pas les moyens de financer l'installation d'ordinateurs et d'accès Internet. Il existe néanmoins des solutions plus abordables (encadré 5.7).

Le programme international Un ordinateur portable par enfant, mis en œuvre au Pérou, fournit un exemple des effets positifs de l'accès à l'ordinateur sur l'apprentissage. Outre un usage élargi des TIC à l'école et à la maison, la distribution d'ordinateurs portables aux élèves de primaire leur a permis de progresser en expression

Au Pérou, le programme Un ordinateur portable par enfant a fait progresser l'expression orale

Encadré 5.7 - Les nouvelles ou anciennes technologies, au service de l'apprentissage des groupes défavorisés pour un coût abordable

Si les TIC occupent une place dominante dans certaines régions du monde, ce n'est pas que leur utilisation à des fins éducatives soit moins coûteuse ni même plus efficace que d'autres technologies. Dans les pays en développement, cette technologie dite « ancienne » qu'est la radio est à la portée du plus grand nombre, en particulier dans les régions rurales ou peu peuplées. La radio est partout : au moins 75 % des ménages y ont accès.

L'instruction radiophonique interactive au Soudan du Sud est un exemple révélateur. Chaque jour, des cours de 30 minutes sont diffusés à l'antenne : anglais, langue locale, mathématiques et aptitudes à la vie quotidienne. Globalement, grâce à ces programmes, l'apprentissage des élèves s'est amélioré de 10 à 20 % par rapport aux élèves de groupes témoin n'utilisant pas l'instruction radiophonique interactive. Qui plus est, ce type d'enseignement est particulièrement économique. Au Honduras, un projet de ce type revient à 2,94 dollars EU par élève la première année, puis à 1,01 dollar EU par an les années suivantes.

Le coût des tablettes tactiles et des liseuses, encore élevé aujourd'hui, devrait baisser, ce qui permettrait

d'ouvrir à tous les apprenants l'accès aux ressources d'information. En Inde, grâce aux subventions de l'État, les élèves peuvent acquérir ces appareils pour moins de 10 dollars EU. Les ressources multimédias d'éducation, comme les vidéos, sont aussi un moyen de consolider l'expérience d'apprentissage et de toucher des élèves vivant dans des régions reculées. La Khan Academy produit par exemple des vidéos éducatives de courte durée conçues pour servir de support d'autoapprentissage. Dans les pays en développement, on a recensé plus de 60 millions de téléchargements de ces vidéos pour compléter l'enseignement en classe.

Les responsables politiques ont rarement une bonne perception de l'impact potentiel des nouvelles technologies sur l'intégration des jeunes marginalisés. Le facteur coût est important. Mais il existe des technologies qui sont d'un coût parfaitement abordable et qui permettraient d'ouvrir aux jeunes de milieux défavorisés l'accès à des sources d'information.

Source : Winthrop et Smith (2012).

orale, capacité de raisonnement abstrait et rapidité de traitement de l'information (Cristia *et al.*, 2012). Pour les évaluateurs, toutefois, plutôt que de prendre la technologie comme point de départ pour concevoir de nouveaux moyens d'améliorer l'apprentissage, il faut commencer par renforcer les compétences des enseignants à l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage (Sánchez et Salinas, 2008).

Au Chili, le gouvernement a lancé en 1992 le programme Enlaces, un projet de grande ampleur destiné à promouvoir l'utilisation des TIC à l'école, dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Tous les établissements secondaires et la moitié des écoles primaires ont bénéficié de ce programme dont la mise en œuvre, répartie sur 15 années, a représenté un budget de 250 millions de dollars EU. Les établissements secondaires ont été systématiquement équipés d'ordinateurs et d'accès Internet, et les enseignants ont reçu une formation aux applications pédagogiques de la technologie numérique. De nombreux élèves ont progressé dans le domaine des techniques de l'information et de la communication à la faveur de ce programme. Mais

l'intégration des TIC dans le programme n'a pas été une réussite totale, les enseignants n'utilisant pas ces technologies pour promouvoir les compétences en résolution de problèmes chez leurs élèves (Sánchez et Salinas, 2008).

Dans bon nombre de pays à faible revenu, où connexions Internet et ordinateurs sont souvent une denrée rare, l'extension des TIC risque d'exacerber les inégalités, en particulier si les possibilités d'accès sont concentrées dans les villes riches. Largement disponibles, les téléphones portables offrent heureusement des facilités d'utilisation des nouvelles technologies, même dans des environnements plus difficiles.

En République-Unie de Tanzanie, les enseignants ont, grâce au programme BridgelT, la possibilité de télécharger sur un téléphone portable des vidéos consacrées à différents thèmes, scientifiques et mathématiques par exemple, puis de les transférer sur un poste de télévision pour les visionner en classe. En apportant leur concours, Nokia, Vodafone et d'autres partenaires ont permis à quelque 80 000 enfants de premier cycle du

Dans les pays en développement, au moins 75 % des ménages ont accès à la radio

Les Pays-Bas ont investi 451 millions de dollars EU pour prévenir l'abandon scolaire et offrir aux jeunes une seconde chance

secondaire, 3000 enseignants et 150 écoles de bénéficier de ce service, qui est disponible même dans les régions isolées n'ayant pas d'accès Internet. Une amélioration des résultats aux tests a été constatée à la suite de ce projet (Kasumuni, 2011). Dans les pays en développement, alors que moins de 20 % des populations peuvent accéder à Internet, le taux de couverture en téléphonie mobile atteint 70 %, laissant espérer que les idées novatrices dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage parviendront jusqu'aux régions rurales de pays à faible revenu qui, sans cela, pourraient rester à la traîne (Newby, 2012).

Offrir des parcours alternatifs aux jeunes qui ont quitté prématurément l'école

Un grand nombre de jeunes, y compris dans les pays à moyen et à haut revenu, quittent l'école avant d'avoir achevé les études secondaires. Ces jeunes

ayant abandonné prématurément l'école ont de plus fortes chances d'être issus de ménages pauvres ou désavantagés. Un soutien ciblé est donc nécessaire pour qu'ils puissent poursuivre leurs études, afin d'acquérir les qualifications et les compétences leur permettant d'accéder à l'emploi.

Atteindre ceux qui sont menacés par l'abandon scolaire

Quelques pays riches offrent des parcours d'apprentissage alternatifs aux enfants les plus menacés par l'abandon scolaire. Aux Pays-Bas, le Ministère de l'éducation a investi 451 millions de dollars EU en 2008 dans un programme visant à prévenir l'abandon scolaire et à donner aux jeunes une seconde chance, avec l'intention de porter le niveau de financement à 556 millions de dollars EU en 2011 (De Witte et Cabus, 2010).

L'approche adoptée aux Pays-Bas pour prévenir l'abandon précoce prévoit notamment la possibilité, pour les jeunes ayant quitté prématurément l'école, de la réintégrer à tout moment de l'année scolaire. Ce peut être une planche de salut pour ceux qui, en dépit de bons résultats scolaires, ont

Encadré 5.8 : Réduire l'abandon scolaire dans le secondaire : une formule flexible aux Philippines

Lancé en 1998, le Dropout Reduction Programme a remporté un immense succès grâce à l'implication du gouvernement au plus niveau.

Les 3 principaux volets de ce programme s'inscrivent dans une stratégie globale de réduction de l'abandon scolaire avec, comme double objectif, d'améliorer la qualité de l'éducation et de garantir pour tous les élèves la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans :

- Open High School Programme est un programme d'enseignement à distance, formel et structuré, de deuxième cycle du secondaire.
- Effective Alternative Secondary Education consiste en des modules de cours et des matériels pédagogiques destinés aux élèves qui sont temporairement absents.
- School-Initiated Interventions désigne des interventions mises en place par les écoles de leur propre initiative dans le but de retenir les élèves à l'école ou de réintégrer ceux qui l'ont quittée.

Le programme s'adresse aux élèves qui, pour cause de maladie, pour raisons familiales ou en période de travaux agricoles, manquent temporairement la classe. Le contenu des modules pédagogiques, sans être très différent de celui des manuels, est accessible à des élèves qui bénéficient d'un minimum de soutien. Le programme d'enseignement à distance, formel et structuré, utilise d'autres supports en complément des manuels traditionnels pour aider des élèves qui, eux, ne peuvent pas compter sur l'aide de leurs parents. Des cours supplémentaires sont parfois organisés à des horaires flexibles en fonction des disponibilités des élèves et des enseignants.

Dans plusieurs provinces où une formule mixte, modules de cours et interventions à l'échelon de l'école, a été utilisée, le nombre d'abandons a fortement chuté. Dans l'ensemble, le programme a eu un effet positif sur la réduction de l'abandon scolaire : le taux est tombé de 13 % en 2005 à 8 % en 2009/10.

Source : BAD (2009a)

Encadré 5.9 : L'expérience de New York avec des jeunes : renouer avec les études et avec l'emploi

À New York, deux programmes ont été lancés en direction des jeunes exposés à un risque de déscolarisation : le Summer Youth Employment Program (SYEP) et le Young Adult Internship Program (YAIP). Ils ont pour but de doter ces jeunes d'une expérience professionnelle concrète et de compétences leur permettant de décrocher un emploi. Ils proposent l'un et l'autre des stages en entreprises rémunérés (les participants touchent le salaire minimum dans l'État de New York, soit 7,25 dollars EU de l'heure), des ateliers et des services d'orientation personnalisés.

Ces deux programmes ciblent les jeunes vulnérables : jeunes ayant eu maille à partir avec la justice, jeunes ayant un handicap, fugueurs, sans-abri, jeunes de familles pauvres. S'agissant du SYEP2012, destiné aux adolescents de 14 ans et plus, on attend plus de 26 500 participants. Quant au programme YAIP, ouvert aux jeunes de 16 à 24 ans, il accueille

environ 1 360 participants chaque année. Ils ont entre 18 et 20 ans pour la plupart, et près de 44 % d'entre eux n'ont pas mené leur scolarité secondaire jusqu'au bout ; ils sont à 60 % environ d'origine afro-américaine et à 32 % d'origine hispanique ou latino-américaine, et la proportion de femmes est de 49 %.

Neuf mois après leur sortie du cycle YAIP, au moins un participant sur deux est salarié, étudiant ou en formation. Ils ne sont, il est vrai, qu'un petit nombre à reprendre des études secondaires à l'issue de leur stage. Néanmoins, 18 % d'entre eux s'inscrivent à un programme d'enseignement en lecture, écriture, mathématiques et compétences pour la vie en vue de préparer le test d'évaluation en éducation générale (General Educational Development) qui confère une qualification équivalente à un diplôme d'études secondaires ; 49 % passent directement le GED.

Sources : Annie E. Casey Foundation (2012) ; Holder (2010) ; New York City DYCD (2012a, 2012b) ; Treschan *et al.* (2011) ; WESTAT (2009).

décidé d'arrêter leurs études soit pour entrer dans la vie active, soit à cause d'un changement de leur situation, une grossesse par exemple. Mais rien ne dit qu'elle peut l'être aussi pour des élèves moins doués, qui n'ont pas fréquenté l'école pendant une longue période et ne sont guère motivés par les études. C'est pourquoi le gouvernement a complété cette approche en soutenant la création d'autres possibilités d'apprentissage, comme les centres d'éducation des adultes ou l'enseignement à distance, susceptibles de répondre aux besoins d'apprentissage de jeunes en difficulté scolaire qui ont interrompu leurs études. L'attention portée par le gouvernement à certains groupes que guette le risque de sortie prématurée du système a porté ses fruits : la proportion de jeunes ayant quitté l'école de manière précoce parmi les 18 à 24 ans a diminué, tombant de 17,6 % en 1996 à 10,1 % en 2010 (Eurostat, 2010).

Aux Philippines, le Dropout Reduction Programme élaboré avec le soutien du gouvernement est une approche organisée en modules qui permet aux élèves d'étudier chez eux. Déployé à l'échelon national, il s'est également accompagné d'une baisse du nombre d'abandons scolaires [encadré 5.8].

À New York, un jeune de 17 à 24 ans sur 5, soit 173 000 jeunes selon les estimations, n'est ni étudiant, ni employé. Parmi eux, 1 sur 3 n'a pas de diplôme d'études secondaires. Le taux d'abandon

dans l'enseignement secondaire est voisin de 12 %. Pour ceux qui n'ont ni diplôme secondaire ni occupé d'emploi stable à 25 ans, l'espoir d'accéder un jour à la stabilité financière est bien tenu (Treschan *et al.* 2011 ; NYC Department of Education 2011). Reconnaisant l'ampleur de ce problème, le maire de New York, Michael Bloomberg, a instauré un programme en faveur de la réinsertion scolaire et professionnelle des jeunes déjà déscolarisés, ou en voie de l'être (encadré 5.9).

Offrir des filières de formation professionnelle alternative

Dans les pays en développement où le taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire est faible, les centres de formation communautaires ou les établissements privés de formation professionnelle peuvent constituer une solution de rechange viable, à condition d'être soigneusement adaptés aux besoins du marché et soutenus par des engagements financiers à long terme.

L'exemple du Kenya avec ses quelque 600 instituts polytechniques est révélateur. Ces instituts représentent plus de la moitié du total des effectifs scolarisés dans l'enseignement technique et professionnel. Les femmes y sont pratiquement deux fois plus nombreuses que les hommes (Nyerere, 2009). Conçus en partenariat avec

À New York, un jeune de 17 à 24 ans sur 5 n'est ni étudiant, ni employé

CHAPITRE 5

les industries locales, les cours de formation générale et professionnelle sont organisés en modules et selon une structure souple de façon à permettre d'intégrer ou de réintégrer le système éducatif formel ou le marché du travail local. À la sortie, les élèves obtiennent un certificat national d'enseignement et de formation professionnels (Mwinzi et Kelemba, 2010).

L'un des principaux objectifs de ces instituts polytechniques est de dispenser une formation qualifiante qui soit en rapport direct avec des activités locales génératrices de revenu, mais, jusqu'à présent, le programme étant trop formalisé et orienté vers la certification, cet objectif reste à concrétiser (Nyerere, 2009). L'équipement des instituts, rapidement devenu obsolète, a terni leur image dans l'opinion publique. Pour leur redonner un peu d'éclat, le gouvernement a proposé d'instituer un dispositif encore plus souple et de remanier le programme d'études dans plusieurs domaines, comme la mode et la confection, les TIC, la coiffure, le bâtiment et la construction, l'électrotechnique et l'électronique. À l'image d'autres programmes analogues en Afrique, il s'agit d'un programme coûteux et le problème de son financement durable se pose avec une acuité persistante.

En Éthiopie, où ils ne sont qu'une minorité de jeunes à pouvoir entrer dans l'enseignement secondaire formel, divers programmes de formation alternative ont vu le jour à l'initiative du secteur privé, d'organisations de la société civile ou du gouvernement. Au moins 400 institutions dispensent une formation qualifiante à des jeunes qui ont interrompu prématurément leur scolarité et qui, faute d'avoir achevé le cycle des 10 années de base dans l'enseignement général, se voient interdire l'accès du système formel. La qualité des formations est très variable ; le recrutement de formateurs compétents se révèle complexe. Même si les ONG aident à boucher les trous lorsque les établissements publics font défaut en termes de capacité ou d'équité, la pertinence des formations dispensées aux jeunes de milieux défavorisés laisse parfois à désirer. Pour tenter d'y remédier, l'Éthiopie s'est engagée dans une réforme complète de l'enseignement et de la formation techniques à tous les niveaux, avec pour axe prioritaire de former des formateurs et de définir des référentiels de métiers normalisés au plan national permettant un meilleur ajustement entre la formation et la demande sur le marché de

l'emploi (Atchoarena et Esquieu, 2002 ; Edukans Foundation, 2009 ; Walther, 2006a).

L'apprentissage ouvert et à distance : un moyen d'élargir l'accès à l'enseignement secondaire

Devant le nombre de jeunes qui n'ont pas fait d'études secondaires et l'effort financier qu'il faudrait consentir pour leur en donner la possibilité par des voies traditionnelles, d'aucuns suggèrent que les gouvernements tirent parti de la technologie pour atteindre les jeunes, en masse et à moindre coût, par le biais de l'apprentissage ouvert et à distance (Daniels, 2010).

À l'instar d'autres pays, l'Inde, le Mexique, la Namibie et la Turquie ont mis en place, parallèlement au système éducatif formel, des approches novatrices de l'apprentissage dont certaines ont un impact considérable. Ces programmes d'apprentissage ouvert et à distance utilisent différents supports technologiques en complément à un enseignement présentiel classique.

Le National Institute of Open Schooling en Inde, qui compte parmi les plus grosses structures d'enseignement ouvert, cible les jeunes non scolarisés, les femmes, les membres des castes inférieures ou des tribus répertoriées et ceux qui n'ont pas ou peu de revenu. Ils sont plus de 300 000 chaque année à s'inscrire à un réseau d'instituts de formation accrédités (Haughey *et al.*, 2008 ; Rumble et Koul, 2007). Malgré les apparences, ce chiffre est faible, quand on sait qu'en Inde, 39 % des jeunes âgés de 15 à 19 ans abandonnent l'école avant la fin du premier cycle d'enseignement secondaire. Sans doute le coût est-il un obstacle ; en fonction du montant de l'aide que reçoit un étudiant, il lui reste à déboursier entre la moitié et la totalité du coût réel. Bien qu'étant largement inférieur à celui des établissements secondaires classiques, ce coût demeure encore hors de portée pour de nombreux jeunes issus des familles les plus pauvres.

Au Mexique, le programme Telesecundaria qui, depuis 1968, diffuse directement des cours aux jeunes des populations rurales à la télévision, a considérablement élargi l'accès à l'enseignement secondaire. Les écoles reliées à Telesecundaria reçoivent chaque jour les cours télédiffusés qui couvrent un programme d'enseignement

secondaire identique à celui qui est dispensé dans les écoles du système classique. La programmation est intégrée dans les manuels et les activités dirigées par l'enseignant et, dans chaque école, un enseignant est responsable de toutes les matières d'un même niveau. En 2010, 1,26 million d'élèves ont suivi le programme Telesecundaria, soit 20 % environ du total des effectifs dans le secondaire. Les inscrits sont, en majorité, originaires des régions rurales et plus pauvres du pays (Creed et Perraton, 2001 ; Coneval, 2011).

Il existe d'autres programmes similaires qui ciblent plus spécialement les groupes défavorisés. La Turquie a lancé deux programmes d'enseignement secondaire, l'un en 1992 pour la formation générale (Open High School), l'autre en 1995 pour la formation professionnelle (Open Vocational High School), qui combinent TIC et enseignement présentiel. Outre des droits de scolarité extrêmement réduits, les manuels sont gratuits et les matériels didactiques sont disponibles en ligne. Ils s'adressent à une population variée : jeunes ayant un handicap physique, prisonniers, enfants (plus spécialement des filles) vivant dans des zones rurales isolées, jeunes qui quittent l'école pour prendre un emploi. Les taux d'obtention de diplôme – 27 % dans le programme Open High School et 19 % dans le programme Open Vocational High School pour un total de 835 000 diplômés – signent un formidable exploit pour des jeunes qui, sans cela, n'auraient pas pu bénéficier d'un enseignement postprimaire, mais ils n'en sont pas moins une occasion manquée pour un trop grand nombre de jeunes (CEDEFOP, 2011).

Un autre exemple démontrant que l'apprentissage ouvert est possible dans les pays plus pauvres est donné par le College of Open Learning en Namibie, le plus gros prestataire d'apprentissage ouvert pour le niveau secondaire en Afrique subsaharienne. La grande majorité des apprenants ont entre 18 et 24 ans et près de 7 sur 10 d'entre eux sont des femmes. Les effectifs dépassent 30 000 inscrits par an. Ce collège qui représente environ la moitié des places du deuxième cycle du secondaire offre une seconde chance à des jeunes dont le parcours scolaire a été médiocre ou qui n'ont jamais eu l'occasion d'aller dans un établissement secondaire : pour des jeunes dans cette situation, ce collège représente une seconde chance. Les élèves ont accès à des manuels d'auto-apprentissage et à des salles

d'étude et peuvent participer à des travaux dirigés hebdomadaires et à des ateliers périodiques (Rumble et Koul, 2007).

En termes de coût par élève et par matière⁴, le système namibien d'enseignement à distance est pratiquement équivalent au système scolaire traditionnel dans le premier cycle du secondaire et beaucoup plus économique dans le deuxième cycle du secondaire : trois fois moins cher. Au Mexique, en revanche, le coût annuel par élève de l'enseignement via le programme Telesecundaria est environ 16 % plus élevé que dans une école classique, du fait des coûts additionnels que génèrent la programmation télévisée, les matériels complémentaires, le salaire des enseignants et les infrastructures (De Moura Castro *et al.*, 1999).

L'expérience du Mexique met en lumière l'importance de la dotation en ressources des programmes d'enseignement à distance. Même une fois pris en compte le statut socioéconomique, les résultats des élèves inscrits au programme Telesecundaria ont été, en moyenne, moins bons que ceux de leurs camarades des autres écoles. Le programme a connu des premières années difficiles, notamment en raison du manque d'infrastructures adaptées et d'équipements suffisants. Depuis, des réformes ont été mises en œuvre : des équipements technologiques ont été introduits, la formation des enseignants a été renforcée et davantage de matériels didactiques ont été mis à disposition (Cortés et Giacometti, 2010).

Les pays où l'apprentissage ouvert et à distance a réussi à toucher des groupes défavorisés et des jeunes nécessitant une solution alternative à la scolarité sont, en général, pourvus d'infrastructures et de technologies modernes et d'un réseau étoffé de prestataires.

Reconnaître officiellement les apprentissages et les savoir-faire acquis en dehors du système scolaire

Que ce soit les employeurs ou les élèves, le flou qui règne quant à la nature exacte des compétences acquises dans les différents parcours d'apprentissage et de qualification est un motif de préoccupation, et il l'est doublement dans les pays

En 2012, au Mexique, 1,26 million d'élèves ont suivi un enseignement secondaire à distance

4. Les élèves participant au programme suivent en général moins de cours que leurs camarades inscrits dans le système éducatif formel.

où la formation professionnelle est le plus souvent dispensée dans des contextes informels, sur le tas ou par le biais de programmes de formation qui ne délivrent pas de certificats reconnus au niveau national. Établir des référentiels de compétences normalisés au niveau national permettant d'évaluer les performances des apprenants peut être une réponse à ces préoccupations.

Dans de nombreux pays, les représentants d'entreprises, de syndicats et d'instituts de formation ont apporté leur concours à l'élaboration de normes nationales qui définissent les connaissances pratiques et théoriques exigées pour tel ou tel emploi. Ces normes sont enregistrées dans un cadre national de qualifications qui sert de référence aux prestataires de services de formation pour la conception de leurs programmes ; dans certains pays, toute personne peut, quels que soient la date et le lieu où elle a acquis ses compétences, demander qu'elles soient évaluées par rapport à ces référentiels et obtenir une qualification reconnue. Ce dispositif permet de limiter la fragmentation des qualifications techniques et professionnelles et d'établir plus facilement des équivalences entre les formations générales et professionnelles.

Plus de 70 pays élaborent ou appliquent des cadres nationaux de qualification, mais les éléments dont on dispose à ce jour sont insuffisants pour que l'on puisse en mesurer l'impact (Allais *et al.*, 2009). Comme il ressort de l'expérience de l'Afrique du Sud, de l'Angleterre et de l'Écosse (Royaume-Uni) et de l'Australie, il est essentiel que les formations soient de bonne qualité et qu'un climat de confiance existe entre les entreprises et les établissements d'enseignement : sans cela, la valorisation des compétences sur le marché du travail est impossible. À force de modifier les niveaux de compétences et de savoir-faire dans les cadres nationaux de qualification, comme le font quelques pays, la confusion s'installe et les qualifications finissent par n'avoir plus aucune valeur aux yeux des employeurs et des élèves (Allais, 2010 ; Heitmann, 2010).

Quant à savoir si les cadres nationaux de qualification se prêtent au contexte des pays à faible revenu, la question fait débat (Allais, 2010 ; Heitmann, 2010). L'exemple des pays développés est riche d'enseignements : ces cadres peuvent perdre leur utilité s'ils font naître des attentes irréalistes ou qu'ils sont en décalage par rapport aux besoins du

marché de l'emploi (Chakroun, 2010).

Fixer des normes trop souples ou trop générales risque d'en affaiblir la valeur sur le marché du travail. Au Royaume-Uni, par exemple, on a reproché à ces cadres de définir un niveau de normes trop bas pour les élèves faibles, de dévaloriser les qualifications sur le marché, de freiner la progression de carrière et d'abaisser le niveau de salaires. Ce que recherchent les employeurs, ce sont des jeunes possédant une formation générale et, partant, de bonnes aptitudes pour lire, écrire et compter ; dès lors, se présenter sur le marché du travail avec une formation professionnelle nationale de bas niveau peut être un sérieux handicap (Wolf, 2011).

L'expérience contrastée de l'Afrique du Sud est révélatrice des enjeux. Son cadre national de qualifications professionnelles et techniques a contribué à améliorer les formations et joue désormais un rôle important dans les processus de recrutement. À entendre certains prestataires, l'un des points forts de ce cadre est qu'il permet d'élaborer des outils d'apprentissage et d'évaluation axés sur les compétences dont les industries ont besoin ; au dire des employeurs, les qualifications sont mieux ajustées aux besoins des industries. D'autres déplorent toutefois le manque de clarté de certaines spécifications en matière de compétences et la difficulté qui en résulte de juger du niveau d'acquis (Granville, 2005 ; McGrath, 2009). Donner aux employeurs la possibilité d'exprimer leur avis lors de la spécification des compétences et fournir des indications sur la façon d'interpréter les spécifications et de les appliquer peut aider à résoudre ces problèmes.

L'avantage d'un référentiel de normes et de qualifications bien défini est mis en évidence dans l'exemple du Sri Lanka. Son cadre national de qualifications a apporté plus de clarté dans un système non formel d'enseignement secondaire technique et professionnel extrêmement fragmenté. Conception de normes et de qualifications en matière de compétences, accréditation des prestataires, élaboration des programmes et création d'un réseau de centres d'orientation : autant d'éléments qui ont abouti à un système de formation et de certification utilisé aujourd'hui par près de 20 % des apprenants et largement reconnu par les employeurs. Environ 81 % des jeunes possédant une qualification professionnelle basée sur le cadre national ont

**Compétences
générales et
professionnelles
peuvent être
reconnues dans
des cadres
nationaux de
qualification**

trouvé rapidement un emploi. Le succès de ce cadre tient, pour partie, à la cinquantaine de centres d'orientation et de conseil professionnels qui apportent un soutien aux jeunes en formation. En 2008, ces centres avaient accueilli quelque 40 000 jeunes venus s'informer sur les possibilités de formation et en avaient directement aidé plus de 4 400 à trouver du travail (GHK, 2012).

Un grand nombre de jeunes qui ont un faible niveau de formation initiale ou d'enseignement formel préfèrent réintégrer le système formel. Par le biais de programmes d'apprentissage alternatifs non formels, ils peuvent acquérir un minimum de compétences de base et obtenir la reconnaissance des acquis antérieurs à leur retour dans le système formel. Un relevé de compétences atteste de leur niveau de performances. Des programmes d'apprentissage alternatifs pour les jeunes non scolarisés existent en Australie, en France et aux Philippines.

Le système philippin d'apprentissage alternatif, financé par le Ministère de l'éducation, fonctionne en parallèle de la scolarité élémentaire et secondaire. Il offre à des jeunes non scolarisés la possibilité d'une remise au niveau primaire ou secondaire en dehors du système formel. En cas de succès au test final, le participant reçoit un certificat du Ministère de l'éducation d'un niveau reconnu équivalent à une formation élémentaire ou secondaire. Ce certificat en poche, il peut aller frapper à la porte du système formel d'éducation de base ou d'enseignement supérieur ou bien d'une école d'enseignement technique et professionnel, sous réserve d'en réussir l'examen d'entrée. Lancé en 2004, le programme avait touché en 2008 quelque 43 347 jeunes de 15 à 24 ans, soit 61 % des apprenants (GHK, 2012).

Les cadres nationaux de qualification et les programmes de reconnaissance des acquis peuvent être d'un grand secours pour des jeunes sans bagage scolaire conséquent qui suivent un parcours d'apprentissage alternatif : il leur évite d'être condamnés à s'engager dans une voie sans issue et leur donne, au contraire, le choix de réintégrer le système formel ou d'accéder à l'emploi. Leur mise en œuvre est cependant loin d'être aisée. Une étroite coopération est nécessaire entre les différentes parties intéressées, telles que gouvernement, établissements de formation, industriels et syndicats.

Conclusion

L'enseignement secondaire représente le meilleur espoir pour les jeunes de développer des compétences qui leur assurent l'accès à un emploi correct. De nombreux pays ont fait d'immenses progrès en faveur de la scolarisation primaire. Dans les pays en développement, toutefois, la transition vers l'enseignement secondaire est encore hors de portée de bien des jeunes, ainsi privés de la possibilité de consolider et de mettre à profit leurs compétences de base. Promouvoir les compétences spécifiques que les employeurs attendent des nouveaux arrivants récemment sortis de l'école sera d'autant plus efficace qu'ils auront déjà eu un premier contact avec le monde du travail, au travers de formations par apprentissage ou d'autres approches novatrices, comme l'utilisation des TIC pour développer des compétences en résolution de problèmes. Mais pour que les jeunes de milieux défavorisés aient des chances d'en profiter, il faut qu'un plus grand nombre d'entre eux poursuivent effectivement leur scolarité jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire.

**L'enseignement
secondaire
représente le
meilleur espoir
pour les jeunes
d'accéder à un
emploi correct**

Chapitre 6

Former la jeunesse urbaine pour lui donner de meilleures perspectives d'avenir

Crédit : Sven Torfinn/Panos



Juba, Soudan du Sud, un marchand ambulant vend des sapins de Noël en plastique et des ballons gonflables fabriqués en Chine. La formation peut aider les vendeurs à améliorer leurs compétences professionnelles, leurs revenus et leurs chances de trouver un autre emploi.



La pauvreté urbaine,
un phénomène répandu
et en constante expansion.....295

Les emplois occupés
par les jeunes urbains pauvres
sont largement informels.....298

Élargir les possibilités
de formation qualifiante
pour les jeunes défavorisés.....302

Conclusion.....317

Dépourvus des compétences nécessaires pour bâtir un avenir meilleur, les jeunes sont de plus en plus nombreux à être pris au piège de la pauvreté urbaine. Nous examinerons ici les solutions qui, dans le cadre d'un ensemble de mesures plus vastes, contribuent à offrir des formations qualifiantes aux urbains pauvres et leur permettent de surmonter leur désavantage. Comme le montre ce chapitre, l'expérience acquise dans des métiers spécifiques associée à une formation aux compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul aide les urbains pauvres à trouver un meilleur emploi.

Introduction

L'urbanisation rapide que l'on observe dans beaucoup de régions du monde est particulièrement marquée dans les pays en développement. Quittant le dénuement rural, les jeunes migrent en grand nombre vers les villes qui leur font miroiter l'espoir d'une plus grande liberté, de meilleures conditions de vie et de perspectives d'emploi accrues. La croissance démographique contribue elle aussi à ce phénomène. La jeunesse urbaine, qui n'a jamais été aussi nombreuse qu'aujourd'hui, a un meilleur niveau d'instruction que les générations précédentes ; c'est une formidable force de changement politique et social, un moteur de la croissance économique.

L'urbanisation a cependant engendré une aggravation de la pauvreté urbaine. Les jeunes forment une part disproportionnée des habitants des quartiers urbains non planifiés où règnent des conditions de vie très difficiles. Ils sont souvent condamnés aux activités de subsistance et à la précarité. Les femmes sont particulièrement désavantagées sur le marché du travail urbain. Ces jeunes ont pour la plupart quitté l'école avant d'acquérir la maîtrise des compétences fondamentales que sont la lecture, l'écriture et le calcul.

L'urbanisation peut être une chance si les politiques ne sont pas uniquement axées sur le développement économique et la création d'emplois et qu'elles permettent aux jeunes d'acquérir des compétences pertinentes. À moins de bénéficier d'une éducation de la deuxième chance, il est peu probable que ces jeunes renforcent leurs compétences s'ils ne reçoivent qu'une formation en milieu professionnel, par exemple un apprentissage classique.

La pauvreté urbaine, un phénomène répandu et en constante expansion

On estime qu'au cours des trente prochaines années, la quasi-totalité de la croissance démographique mondiale sera concentrée dans les villes, la part des urbains dépassant celle des

ruraux dans toutes les régions en développement d'ici 2040 (ONU-HABITAT, 2008).

Certes, la situation économique et les infrastructures des zones urbaines sont appelées à se développer, mais sans pour autant rattraper le rythme de la croissance démographique des jeunes. L'urbanisation a engendré une pauvreté urbaine massive, qui se manifeste dans le développement des bidonvilles et de l'habitat informel. Selon les derniers recensements, dans les pays en développement, plus de 800 millions de personnes vivent dans un bidonville, soit un urbain sur trois (ONU-HABITAT, 2008). En Asie du Sud, c'est plus d'un urbain sur trois, et même deux urbains sur trois en Afrique subsaharienne. La population des bidonvilles devrait représenter 889 millions de personnes en 2020 (ONU-HABITAT, 2008). La formation et le travail dans ces environnements constituent donc une question à traiter de toute urgence.

Là où l'urbanisation est en plein essor et dans les régions urbanisées de longue date, comme en Amérique latine où près de 20 % de la population vit dans des bidonvilles, de nombreux jeunes vivent dans des conditions d'extrême pauvreté et ne parviennent que difficilement à trouver un emploi décent. Les habitants des bidonvilles et la plupart des urbains pauvres occupent des logements inadéquats dans des quartiers surpeuplés où l'accès à l'assainissement, à l'eau et aux services de base est insuffisant. Exposés aux catastrophes naturelles et aux risques environnementaux, ils connaissent des niveaux élevés de criminalité et de violence et n'ont pas de protection juridique. Dans ce contexte, les jeunes défavorisés ont souvent du mal à trouver un emploi satisfaisant qui leur offrira un avenir plus sûr. Mais les chances sont contre eux et les emplois informels, précaires et mal rémunérés sont un piège dont ils ont les plus grandes difficultés à s'extraire.

Les jeunes migrent vers la ville et l'espoir d'une vie meilleure

Si l'augmentation du nombre de jeunes urbains s'explique essentiellement par la croissance démographique, l'exode rural n'est pas négligeable, notamment dans les pays majoritairement ruraux en voie d'urbanisation comme en Asie de l'Est et du Sud, en Afrique subsaharienne et dans les

En 2040, le nombre d'urbains dépassera celui des ruraux

CHAPITRE 6

Dans 20% des pays, les jeunes urbains pauvres ont un niveau d'éducation inférieur à celui des ruraux pauvres

États arabes. Au début des années 2000, dans sept capitales d'Afrique de l'Ouest, les migrants représentaient plus de 40 % de la population (Brilleau *et al.*, 2004)¹. Ces migrants sont jeunes pour la plupart : en Égypte, les personnes âgées de 15 à 29 ans ont 40 % de plus de chances de migrer que les 30 à 39 ans et 80 % de plus que les 40 à 59 ans (Kabbani et Kothari, 2005).

La migration a des causes multiples. Pour les hommes jeunes, la migration vers les villes offre des perspectives d'emploi et de revenu inexistantes en zone rurale. Hommes et femmes s'exilent parfois pour des raisons similaires. En Chine, où l'exode rural atteint des proportions massives, 145 millions de travailleurs migrants vivent dans des bidonvilles et des habitats informels en zone urbaine. En 2009, on estimait à plus de 800 millions le nombre d'habitants des bidonvilles. Plus de la moitié d'entre eux étaient nés après 1980 ; les femmes représentaient 41 % de ces jeunes migrants. Pour les jeunes ruraux possédant un faible niveau d'instruction ou n'ayant pas les moyens d'accéder à l'enseignement supérieur, l'exode remplace l'école : 70 % des migrants avaient abandonné leurs études avant la fin du second cycle de l'enseignement secondaire (Chiang *et al.*, 2011).

Les jeunes femmes migrantes sont, à l'instar des hommes jeunes, de plus en plus souvent poussées par des raisons économiques. Il s'agit notamment de fuir le chômage qui sévit dans les zones rurales ou de travailler pour économiser de l'argent et créer une entreprise. Au Viet Nam, la croissance du secteur manufacturier a dynamisé la mobilité professionnelle entre les zones rurales et urbaines. Mais les jeunes femmes qui ne parviennent pas à trouver du travail dans ce secteur se rabattent fréquemment sur des emplois peu qualifiés et mal payés, comme le travail domestique. Elles ne peuvent pas concurrencer équitablement les hommes dans le secteur privé, en raison de pratiques de recrutement discriminatoires mais aussi parce qu'elles ont souvent un niveau d'instruction plus faible et moins de compétences que les hommes (Kabeer *et al.*, 2005). Ailleurs, les jeunes femmes quittent les zones rurales dans l'espoir d'échapper aux restrictions imposées par des pratiques culturelles discriminatoires. Dans les bidonvilles d'Addis-Abeba, Éthiopie, 25 % des jeunes filles

ont pris la route de la ville pour échapper à un mariage forcé (Tacoli et Mabala, 2010).

Parmi les nombreux facteurs qui poussent les jeunes vers les villes figurent notamment la croissance démographique rapide en zone rurale, les conséquences du changement climatique sur la productivité et les revenus agricoles mais aussi les conflits internes (Grant, 2012). Au Soudan et au Soudan du Sud, le conflit a provoqué le déplacement forcé de nombreux habitants des zones rurales vers les quelques rares centres urbains, qui ont vu leur population s'accroître de façon exponentielle (Pantuliano *et al.*, 2011).

Dans les zones urbaines, les nouveaux arrivants ont moins de chances de trouver du travail que les autres résidents en raison d'un niveau d'instruction plus faible et d'un manque de contacts et d'informations sur le marché de l'emploi, comme l'illustrent les disparités en termes d'emplois et de revenus. En Chine, 80 % des migrants saisonniers ou de courte durée âgés de 15 à 18 ans ont abandonné leurs études, contre 34 % des résidents permanents des zones urbaines. Ils n'ont accès ni à l'éducation, ni à la santé ni aux autres services publics, qui sont réservés aux titulaires d'un permis de résidence : 40 % des enfants de migrants (de 11 à 14 ans) sont déscolarisés, contre 15 % des enfants des résidents permanents (Grant, 2012 ; Banque mondiale, 2007b). Ils n'ont donc d'autre ressource que d'accepter les emplois les moins qualifiés, sans assurance maladie ni prestations de retraite, et les plus mal payés – à qualifications comparables, ils gagnent souvent moitié moins que les résidents urbains, ce qui reste malgré tout supérieur aux niveaux de rémunération pratiqués dans les zones rurales (Grant, 2012).

Beaucoup d'urbains pauvres manquent de compétences fondamentales

On ignore la plupart du temps l'ampleur du dénuement éducatif des urbains pauvres. Dans les zones urbaines, les inégalités sont souvent extrêmes – si bien que les habitants des bidonvilles ne vivent pas nécessairement mieux que les ruraux pauvres – et l'étendue et la profondeur de la pauvreté urbaine sont sous-estimées (Grant, 2012). Dans le Grand Caire par exemple, une partie importante de la population

1. Abidjan, Bamako, Cotonou, Dakar, Lomé, Niamey et Ouagadougou.

La pauvreté urbaine, un phénomène répandu et en constante expansion

vit dans des zones d'habitation informelles. Sans revenus décents, ces personnes doivent en outre faire face à des dépenses souvent plus élevées que dans les quartiers plus prospères de la ville en raison du manque d'infrastructures dans les domaines de l'éducation, de la santé, de l'eau, de l'assainissement, de l'électricité et des transports (Sabry, 2010).

Si, dans de nombreux pays en développement, les possibilités éducatives sont plus nombreuses dans les zones urbaines que dans les zones rurales, pour ce qui est de l'acquisition des compétences fondamentales, l'écart entre urbains pauvres et ruraux pauvres n'est pas considérable. Dans 45 pays à revenu faible ou moyen, les urbains riches ont bien plus de chances que les urbains pauvres d'avoir poursuivi leurs études au moins jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire (figure 6.1). Dans dix de ces pays, la proportion des 15 à 24 ans dépourvus de compétences fondamentales est même plus élevée parmi les urbains pauvres que parmi les ruraux pauvres.

Au Cambodge, par exemple, 90 % des jeunes urbains pauvres n'ont pas achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 82 % des ruraux pauvres et 31 % des urbains riches. Au Nigéria, dans les zones urbaines, c'est un

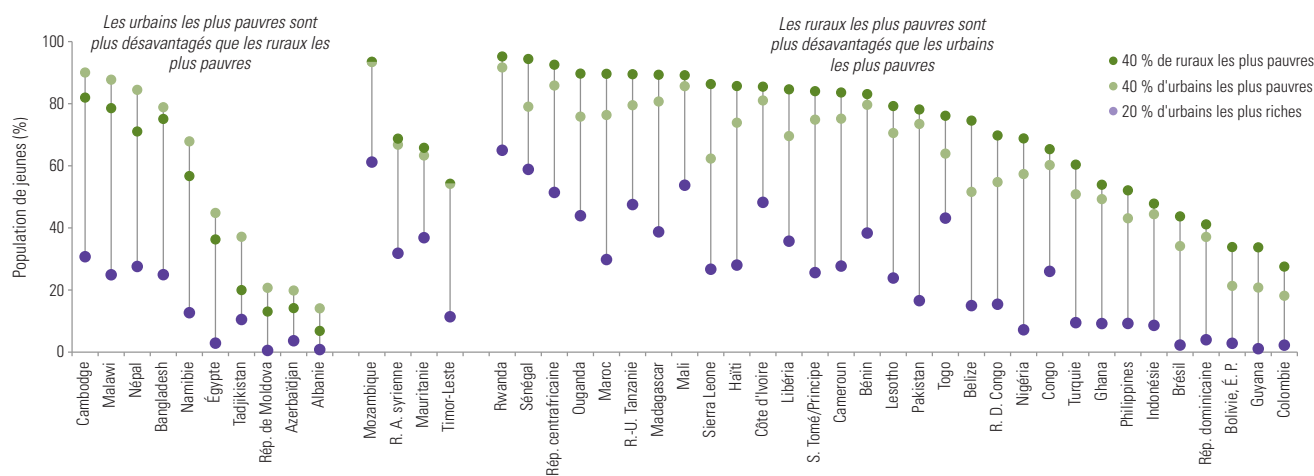
véritable gouffre qui sépare les riches et les pauvres en termes de possibilités d'éducation. Les plus riches atteignent pour la plupart le premier cycle du secondaire, contre moins de la moitié des urbains pauvres. Au Kenya, en raison de leur faible niveau d'éducation formelle, les jeunes vivant dans les bidonvilles ont peu de possibilités de trouver un emploi décent (encadré 6.1). Dans le cadre de leurs stratégies économiques en faveur de la création d'emplois, les responsables politiques négligent souvent l'éducation et la formation, condamnant ainsi de nombreux jeunes aux emplois peu qualifiés et mal rémunérés. Au Kenya par exemple, le programme Kazi Kwa Vijana (Emplois pour les jeunes) propose des métiers manuels aux jeunes mais ne prévoit pas systématiquement de formation qualifiante (Oketch et Mutisya, 2012).

Comme il ressort de l'analyse des stratégies de réduction de la pauvreté dans neuf pays², la pauvreté est souvent considérée comme un problème propre aux zones rurales. Dans sept pays, les documents de stratégie ne traitent pas la question de l'éducation dans les zones urbaines, qui n'est parfois même pas évoquée (Baker et Reichardt, 2007). Si certains pays reconnaissent qu'il est nécessaire d'améliorer les conditions de vie dans les bidonvilles, ils se concentrent généralement sur le logement,

2. Albanie, Burkina Faso, Cambodge, Djibouti, Géorgie, Honduras, Kenya, Pakistan et Yémen.

Figure 6.1 : De grandes disparités entre urbains riches et pauvres

Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 24 ans ayant abandonné l'école avant la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, selon le niveau de richesse et le lieu de résidence, pays sélectionnés, dernière année disponible



Source : ISU (2012a).

Encadré 6.1 : Dans les bidonvilles de Nairobi, les possibilités d'éducation et de formation sont insuffisantes pour beaucoup de jeunes

Nairobi compte trois millions d'habitants, dont près de 60 % vivent dans des bidonvilles. Deux des bidonvilles les plus pauvres, Korogocho et Viwandani, s'étalent le long de deux fleuves, sur des terrains publics. Près de 66 000 personnes y vivaient en 2010. Les jeunes âgés de 20 à 29 ans constituent une large part de cette population, soit 31 %, alors qu'ils ne représentent que 18 % de la population kenyane. Au Kenya, les chances de réduire la pauvreté dépendent dans une large mesure des possibilités d'éducation et de formation offertes à ces jeunes, ainsi que de l'amélioration de leurs conditions de travail.

Les habitants de ces deux bidonvilles vivent dans une extrême pauvreté : la pollution des fleuves et la proximité de zones industrielles et de décharges entraînent des risques sanitaires graves. On n'y trouve aucun établissement d'enseignement secondaire. Viwandani attire des migrants plus éduqués originaires des zones rurales du Kenya, et beaucoup d'entre eux parviennent par la suite à s'installer dans d'autres quartiers. La moitié des hommes et plus d'un tiers des femmes qui y vivent ont fréquenté un établissement secondaire. À Korogocho,

seuls 19 % des hommes et 12 % des femmes ont suivi un enseignement secondaire. Les chances de formation sont rares. Parmi les jeunes âgés de 19 et 20 ans, 20 % seulement indiquent avoir suivi une formation pour apprendre un métier ou acquérir des compétences, et ils ne sont que la moitié à faire usage de leurs nouvelles compétences pour gagner leur vie.

Dans le groupe des 15 à 24 ans, environ 50 % des hommes et 80 % des femmes n'exercent pas d'activité rémunératrice. Si certains d'entre eux, surtout chez les hommes jeunes, vont encore à l'école, les autres peinent à trouver du travail. Beaucoup de jeunes femmes sont cantonnées aux tâches domestiques. Quant à ceux qui travaillent (60 % des hommes et 40 % des femmes environ), ils exercent pour la plupart de petits métiers ou des emplois occasionnels qui leur permettent uniquement de survivre. Un tiers d'entre eux travaillent dans le secteur formel mais ils occupent rarement un emploi formel et salarié. Dans leur grande majorité ils sont engagés au jour le jour ou pour une courte période.

Source : Oketch et Mutisya (2012).

l'assainissement et la santé. Ces domaines revêtent certes une importance cruciale mais, faute de possibilités accrues d'éducation et de formation qualifiante, de nombreux jeunes resteront condamnés aux activités de subsistance.

Les emplois occupés par les jeunes urbains pauvres sont largement informels

En général, aux personnes sans éducation, on donne des travaux durs, pénibles, par exemple dans le bâtiment. Ceux qui sont éduqués, ils peuvent trouver du travail dans les bureaux, où il faut être qualifié.

– Jeune homme, Éthiopie

Dans les zones urbaines des pays en développement, les principaux employeurs sont les petites et moyennes entreprises ou encore les microentreprises, opérant sur le

mode informel, sans registres officiels, statut juridique ou règlements. Les entreprises informelles sont généralement fragiles dans la mesure où elles interviennent sur des marchés géographiquement restreints et souvent saturés d'autres entreprises informelles, car on y pénètre assez facilement. Dans la plupart des cas, les technologies sont peu utilisées, les prix à la production sont faibles et les consommateurs pauvres (Adams *et al.*, à paraître ; Charmes, 2009 ; Palmer, 2007). En raison de la diversité du secteur informel, il est difficile d'en évaluer la taille et l'étendue (encadré 6.2).

Le secteur informel, du temporaire qui dure

C'est dur de trouver un emploi durable. La plus longue période de travail ne dépasse pas une semaine. Et pour mon travail, je gagne 30 birr [1,70 dollar EU] par jour.

Jeune homme, Éthiopie

Beaucoup de jeunes de par le monde sont employés dans le secteur informel. Dans les pays

Les emplois occupés par les jeunes urbains pauvres sont largement informels

d'Afrique subsaharienne, dont la Côte d'Ivoire, le Mali et la Zambie, le secteur informel représente près de 70 % de l'emploi non agricole. Dans cette région, le risque de travailler dans le secteur informel est beaucoup plus élevé chez les femmes que chez les hommes (figure 6.2).

En Amérique latine et dans les Caraïbes également, beaucoup de personnes travaillent dans le secteur informel, qui représente au total plus de la moitié de l'emploi non agricole dans les pays les plus pauvres de la région, y compris dans l'État plurinational de Bolivie, au Honduras, au Nicaragua, au Paraguay et au Pérou – et entre le quart et le tiers des emplois dans les économies plus avancées comme l'Argentine

ou le Brésil. Dans certains de ces pays, un pourcentage non négligeable de personnes travaille également dans le secteur informel.

En Asie du Sud et de l'Ouest, le secteur informel est le principal « employeur ». Dans les zones urbaines, en Inde, 41 % des hommes et des femmes travaillaient pour leur propre compte en 2009-2010, et 17 % des hommes et 20 % des femmes étaient des travailleurs occasionnels (Chowdhury, 2011). Dans les pays d'Asie de l'Est, l'emploi informel représentait près de 70 % de la main-d'œuvre non agricole dans les années 2000, que ce soit dans le secteur informel ou formel (Charmes, 2009 ; Banque mondiale, 2010a).

Encadré 6.2: Définir le secteur informel urbain

Très hétérogène, le secteur informel comprend les travailleurs indépendants et les entreprises familiales sans salariés réguliers, ainsi que les petites et moyennes entreprises qui emploient des salariés. Il concerne un grand nombre d'activités économiques, les activités de subsistance, comme le ramassage des déchets ou la vente ambulante, mais aussi la couture et la confection, la réparation automobile, le bâtiment et l'artisanat.

Pour beaucoup de jeunes, à plus forte raison lorsqu'ils ont un faible niveau d'éducation, le secteur informel est une affaire de survie, même s'ils sont très mal payés et qu'ils travaillent dans des conditions précaires et déplorables. Quant à ceux qui ont un niveau d'instruction plus élevé, plutôt que d'attendre un emploi dans le secteur formel, ils s'orientent parfois vers l'entreprenariat informel, ce qui peut être un chemin vers la prospérité.

Étant donné la diversité du secteur informel, il est difficile d'en déterminer la taille. L'Organisation internationale du travail (OIT) mesure « l'emploi vulnérable », qui comprend les personnes travaillant pour leur propre compte et les travailleurs familiaux non rémunérés, afin de déterminer le nombre d'individus astreints à l'emploi informel, qui se caractérise par une faible rémunération et des conditions de travail difficiles. Au niveau mondial, le taux d'emploi vulnérable est estimé à 50 %, soit 1,53 milliard d'individus. L'OIT mesure également l'emploi dans le secteur informel en pourcentage de l'emploi non agricole (figure 6.2).

Il est d'autant plus difficile d'évaluer la taille de ce secteur que l'on ne fait pas la différence entre les marchés de l'emploi selon qu'ils se situent en zone urbaine ou rurale. Étant donné que la plupart des emplois agricoles et non agricoles en zone rurale entrent dans la catégorie du secteur informel, dans certains pays en développement, on pourrait considérer que la plupart des emplois sont informels. À moins de faire la distinction entre les secteurs ruraux et urbains, il est donc difficile d'apporter une réponse politique différenciée.

L'OIT et l'Organisation de développement et de coopération économiques (OCDE) ont tenté de rapprocher la définition du secteur informel du concept plus large d'emploi informel. Au-delà du secteur informel, l'emploi informel comprend également les personnes travaillant dans des entreprises formelles sans contrat de travail, sans sécurité de l'emploi ni prestations sociales et dans des conditions où la législation du travail n'est pas appliquée. Et le ralentissement économique actuel ne manquera pas d'exacerber ce phénomène.

Il est essentiel, en vue de l'élaboration des politiques, d'établir une distinction entre secteur informel et emploi informel, et entre le secteur informel en zone urbaine et en zone rurale. Ce chapitre concerne avant tout le secteur informel dans les zones urbaines des pays en développement. Le chapitre 7 est consacré aux petites exploitations agricoles et à l'emploi non agricole en zone rurale.

Sources : Adams *et al.* (à paraître) ; Charmes (2009) ; OIT (2011a) ; Palmer (2007) ; Walther (2006b) ; Walther et Filipiak (2007b).

L'OIT estime à 1,53 milliard le nombre d'individus astreints à un emploi précaire

Dans les États arabes, la part de l'emploi informel dans le travail non agricole était très variable dans les années 2000, allant de 31 % dans la République arabe syrienne à 67 % au Maroc (Charmes, 2009). C'est au début des années 70 que l'OIT a reconnu l'existence du secteur informel, que l'on considérait alors comme un phénomène temporaire en attendant que le secteur formel prenne le relais et crée davantage d'emplois. Dans les années 80 cependant, les programmes d'ajustement structurel et le ralentissement de la croissance économique ont entraîné une baisse du nombre d'emplois dans le secteur public, baisse que les créations d'emplois dans le secteur privé formel n'ont pas suffi à compenser. La croissance dynamique des années 2000 n'a pas inversé la tendance, de sorte que le secteur informel perdure et qu'il est même appelé à se développer du fait du ralentissement économique actuel.

La diminution du nombre d'emplois dans le secteur public et le caractère durable du secteur informel ont aggravé l'insécurité de l'emploi pour les jeunes défavorisés. En Inde, le nombre de personnes employées dans le secteur formel est passé de 54,1 millions en 1999-2000 à 62,6 millions en 2004-2005. Cependant, cette hausse ne représentait que 14 % des créations d'emplois, et les emplois créés dans le secteur formel n'offraient pour la plupart qu'une sécurité de l'emploi et des prestations sociales très limitées, voire inexistantes (NCEUS Inde, 2009).

Dans les capitales ouest-africaines, au sein de la population active âgée de 15 à 24 ans, plus de 80 % des hommes et plus de 90 % des femmes travaillaient dans le secteur privé informel au début des années 2000, époque à laquelle le secteur public avait très peu d'emplois à offrir (Nordman et Pasquier-Doumer, 2012). En 1980, dans les zones urbaines du Burkina Faso, 13 % des hommes âgés de 15 à 24 ans ont trouvé leur premier emploi dans le secteur formel public mais ce pourcentage est tombé à 8 % en 1990 puis à 3 % en 2000. On observe une tendance comparable dans le secteur formel privé, le pourcentage passant de 10 à 5 % entre 1980 et 2000 (Calvès et Schoumaker, 2004).

Pour beaucoup de jeunes gens, l'emploi formel est un rêve inaccessible. Dans les sept capitales d'Afrique de l'Ouest, en 2001-2002, 27 % des

jeunes âgés de 15 à 24 ans souhaitaient travailler dans le secteur public, même si ce secteur ne représentait que 4 % des emplois créés au cours des deux années précédentes, contre 82 % pour le secteur informel (Brilleau *et al.*, 2004).

Dans le secteur informel, l'éducation peut être synonyme de meilleurs revenus

Les faits montrent que l'éducation et la formation peuvent produire des effets très bénéfiques dans le secteur informel. Dans sept capitales d'Afrique de l'Ouest, il ressort ainsi d'une étude que les employés du secteur informel ayant achevé l'école primaire ou le premier cycle de l'enseignement secondaire gagnaient en général 20 à 50 % de plus que les jeunes sans qualification. Dans quatre villes sur sept, les employés du secteur informel titulaires d'un certificat d'études secondaires professionnelles gagnaient 80 à 110 % de plus que les personnes ayant obtenu un brevet d'études générales secondaires (Kuepie *et al.*, 2006).

Les effets bénéfiques que l'on constate parfois indiquent que le secteur informel est une option plus prometteuse lorsque les jeunes possèdent les qualifications adéquates, mais beaucoup entrent dans ce secteur alors qu'ils ne maîtrisent pas les compétences fondamentales. En 2006, au Rwanda, seuls 12 % des travailleurs du secteur informel avaient prolongé leurs études au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 40 % dans le secteur formel (Adams *et al.*, à paraître).

Cependant, les conditions ne permettent pas toujours aux microentrepreneurs d'accroître leurs revenus et de passer au-dessus du seuil de pauvreté, par exemple lorsqu'ils opèrent sur des marchés saturés où les consommateurs sont pauvres eux aussi. À Kingston, Jamaïque, les étals des marchés, les marchands ambulants, les épiceries et les taxis donnent l'illusion d'une ville prospère mais la plupart des gens qui travaillent dans ces secteurs ne dégagent aucun bénéfice, ou très peu. Dans ce genre de situation, beaucoup de jeunes sont « entrepreneurs par nécessité » et, que ce soit en commerce ou en marketing, ils n'ont pas les compétences requises (Grant, 2012; Rakodi, 2004).

Pour beaucoup de jeunes gens, l'emploi formel est un rêve inaccessible

Les emplois occupés par les jeunes urbains pauvres sont largement informels

Victimes de la discrimination, beaucoup de personnes n'ont pas accès à des emplois décents

Les employeurs préfèrent faire travailler des hommes. Ils ne veulent pas des filles. Ils n'embauchent pas les filles, ils ont l'impression qu'ils pourraient avoir des ennuis.

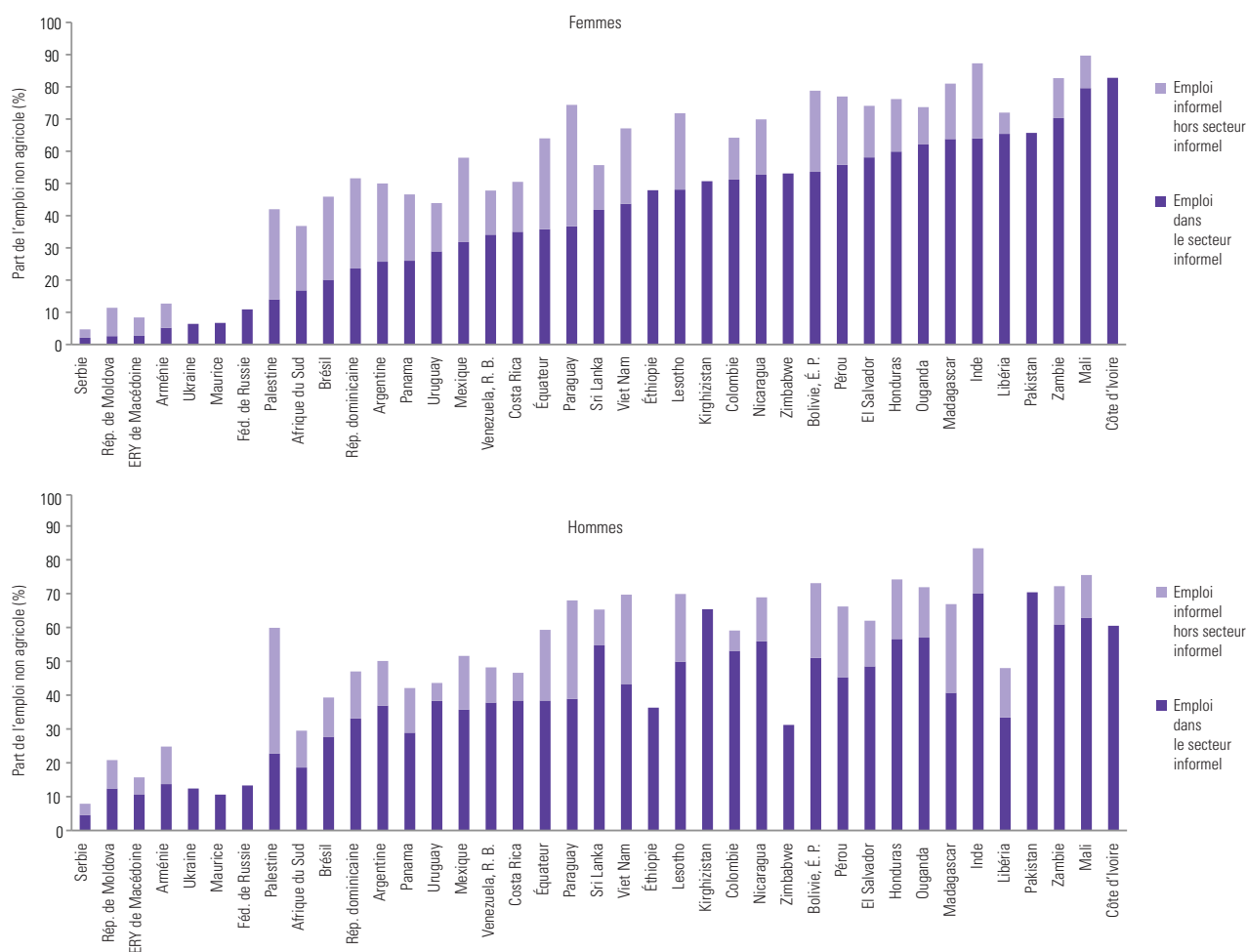
– jeune femme, Inde

Même s'il est possible de surmonter les difficultés auxquelles doit faire face la jeunesse urbaine pauvre, en raison des discriminations dans l'éducation et sur le marché de l'emploi,

certains groupes, comme les jeunes femmes et les personnes handicapées, ont moins de possibilités que les autres. Il s'agit là d'une question qui exige toute l'attention des responsables politiques. Des normes sociales (telles que le mariage précoce) et des pratiques institutionnelles discriminatoires entravent la mobilité des jeunes femmes, les excluent de l'éducation et de la formation et les empêchent d'avoir un travail rémunéré, alors qu'elles plioient sous un lourd fardeau de tâches non rémunérées et domestiques. Dans 25 des 39 pays couverts par une étude récente de l'OIT (figure 6.2), les femmes sont plus nombreuses que les hommes

Figure 6.2 : Le secteur informel urbain procure du travail à beaucoup de personnes dans les pays à revenu faible et moyen

Part de l'emploi dans le secteur informel et de l'emploi informel hors secteur informel dans l'emploi non agricole, pays sélectionnés, fin des années 2000



Note : les données concernent la dernière année disponible, soit entre 2008 et 2010 pour la plupart des pays.

Source : OIT (2011d).

à travailler dans le secteur informel ou à occuper un emploi informel dans le secteur formel. Leur éventail d'activités est limité : beaucoup sont reléguées aux emplois à domicile, et elles sont surreprésentées dans les activités les plus informelles et les plus précaires, comme le ramassage des déchets ou la vente ambulante.

Dans les zones urbaines de Bolivie, où la main-d'œuvre féminine est élevée à l'échelle latino-américaine, la probabilité de travailler pour son propre compte dans le secteur informel est plus grande pour les femmes que pour les hommes, et les femmes perçoivent des revenus beaucoup plus faibles (Banque mondiale, 2009b). Les femmes employées dans le secteur informel sont aussi victimes de discriminations salariales. Dans le grand Buenos Aires, si l'on tient compte du niveau d'éducation, des qualifications, du secteur d'activité et des caractéristiques personnelles, les femmes employées dans les entreprises informelles gagnent 20 % de moins que leurs collègues masculins (Esquivel, 2010).

Les jeunes handicapés sont eux aussi en butte aux discriminations dans l'éducation et sur le marché du travail. Le peu d'éléments dont nous disposons montrent que, dans les zones urbaines, ces jeunes affichent un taux d'activité plus faible et un taux de chômage plus élevé que dans d'autres groupes, même lorsqu'il existe des lois de protection contre la discrimination (Freedman, 2008). Pour les jeunes handicapés, à la difficulté d'accéder au marché de l'emploi s'ajoutent des attitudes discriminatoires, des environnements inaccessibles, des obstacles matériels et des problèmes de communication. Parmi les personnes handicapées, les jeunes femmes sont encore plus défavorisées (Kett, 2012 ; UNDESA, 2012).

Selon une étude pilote menée en 2009 dans cinq zones urbaines de Sierra Leone, 96 % des personnes handicapées n'avaient pas de revenu et 28 % vivaient dans des familles dépourvues de tout revenu. Dans le groupe des 15 à 25 ans, les jeunes handicapés ont 8,5 fois moins de chance de travailler que les autres (Kett, 2012).

Élargir les possibilités de formation qualifiante pour les jeunes défavorisés

Les politiques publiques favorisant la formation des jeunes revêtent une importance cruciale pour le développement des économies urbaines. En raison de la diversité du secteur informel, les besoins en formation sont immenses. Dans certains cas, les jeunes ont avant tout besoin d'une seconde chance pour renforcer leurs compétences fondamentales. Les stratégies associant apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul et protection sociale peuvent s'avérer payantes. Quant aux personnes qui maîtrisent déjà les compétences fondamentales, elles doivent bénéficier d'une égalité des chances pour parfaire leur formation professionnelle tout en acquérant des compétences transférables et devenir ainsi des entrepreneurs accomplis.

Les stratégies nationales pour le renforcement des compétences doivent être davantage axées sur la jeunesse urbaine désavantagée

Étant donné leur poids sur le marché de l'emploi et dans la production des zones urbaines, les entreprises informelles devraient être au cœur des stratégies nationales de renforcement des compétences. Mais il n'en est rien (Fluitman, 2009, 2010 ; Walther et Filipiak, 2007b). L'étude réalisée pour le présent *Rapport* et portant sur 46 pays situés dans les États arabes, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne montre que dans la plupart des cas, les stratégies nationales de renforcement des compétences ne tiennent pas compte du secteur informel urbain de manière explicite (Engel, 2012). La principale option envisagée dans les politiques consiste à réformer l'enseignement et la formation techniques et professionnels, alors que la possibilité de donner une formation aux personnes ayant quitté le système formel n'est que rarement mentionnée. L'Inde a élaboré une stratégie ambitieuse qui fait exception à la règle mais parvient difficilement à atteindre les jeunes défavorisés (encadré 6.3).

Dans le grand Buenos Aires, les femmes employées dans des entreprises informelles gagnent 20 % de moins que les hommes

Encadré 6.3 : Dans sa stratégie de renforcement des compétences, l'Inde reconnaît que dans le secteur informel urbain, la formation est une nécessité

Les politiques indiennes relatives à la formation étaient jusque-là axées sur le secteur formel et appliquées à petite échelle. Vers 2005, l'écrasante majorité des jeunes urbains n'avait reçu aucune formation. La pénurie de compétences qui en résulte risque de ralentir une croissance économique pourtant rapide et d'aggraver les inégalités.

Depuis 2008, l'Inde a lancé une stratégie ambitieuse visant à faire passer à 500 millions le nombre de travailleurs qualifiés à l'horizon 2022. Le National Council on Skill Development (Conseil national pour le renforcement des compétences) formule des principes et donne des conseils en matière de politique, la conception de la stratégie ayant été confiée à des conseils siégeant aux niveaux du gouvernement et des États. Issue d'un partenariat à but non lucratif entre le gouvernement et le secteur privé, la National Skill Development Corporation (Corporation nationale pour le renforcement des compétences, NSDC) est chargée de la mise en œuvre. Le National Skill Development Fund (Fonds national pour le renforcement des compétences) a été mis en place à cette fin. Dans le cadre d'une coopération avec le secteur privé et des organisations non gouvernementales (ONG), il s'agit pour l'essentiel de financer des programmes de formation, y compris des apprentissages, dont la durée n'excède pas six mois. Les formations sont dispensées par des intervenants publics ou privés. Un soin tout particulier est apporté à la pertinence des formations proposées, en tenant compte de l'évolution rapide du marché et des technologies. Un cadre national de certification de la formation professionnelle est également envisagé.

Le renforcement des compétences dans les entreprises informelles revêt une importance vitale car ces entreprises sont une source d'emploi essentielle et entretiennent avec le secteur formel des liens d'externalisation et de sous-traitance. La NSDC considère le « secteur non organisé » comme un domaine prioritaire et a d'ores et déjà proposé un cadre relatif à un système d'information pour le marché de l'emploi applicable à ce secteur. Les demandes d'emploi et les pénuries de compétences ont fait l'objet d'une analyse approfondie dans les domaines d'activité où la main-d'œuvre est essentiellement ou entièrement informelle (bâtiment, textile, transports, tourisme, joaillerie, travail domestique et sécurité privée). Le projet présenté par la Self-Employed Women's Association (Association des femmes employées indépendantes) est l'un des premiers à avoir bénéficié du financement du National Skill Development Fund.

Il faut toutefois déplorer que le Programme d'action pour le secteur non organisé, proposé par la Commission nationale des entreprises du secteur non organisé (fondée en 2004), n'ait pas été intégralement mis en œuvre. Pour l'heure, l'Inde privilégie les institutions officielles comme les instituts de formation industrielle (public) et les centres de formation industrielle (privés), qui travaillent avec les secteurs à forte croissance tels que l'automobile, le textile, l'industrie agro-alimentaire, le tourisme et la banque. L'accès aux formations et à l'emploi dans ces secteurs reste difficile pour la jeunesse urbaine marginalisée qui, dépourvue de compétences fondamentales, ne peut prendre de congés, même pour suivre des formations gratuites. À cela s'ajoutent des discriminations fondées sur le sexe ou sur la caste, qui entravent leur mobilité.

Sources : NCEUS Inde (2009); NSDC Inde (2011, n.d.); Sudarshan (2012).

Conjuguer formation qualifiante et meilleure protection des travailleurs informels

Étant donné la précarité que subissent nombre de travailleurs du secteur informel, il est essentiel, pour leur permettre de participer aux programmes de formation qualifiante, de commencer par leur offrir une meilleure protection sociale. La protection juridique, notamment, les aidera à quitter les environnements à haut risque.

La situation des vendeurs ambulants, qui dans de nombreux pays constituent une part importante de la main-d'œuvre informelle, en témoigne. Au milieu des années 2000, on estimait à quelque dix millions le nombre de vendeurs ambulants en Inde (Bhowmik, 2005). Ils étaient autour de 445 000 en Afrique du Sud dans les années 2000 (Mitullah, 2004). Les femmes sont surreprésentées dans cette catégorie. Il ressort d'une enquête menée en Ouganda que beaucoup de personnes se tournent vers

la vente ambulante faute de pouvoir exercer d'autres activités parce qu'elles sont pauvres, orphelines, veuves ou qu'elles ont un faible niveau d'instruction. Selon des études réalisées sur l'ensemble du continent africain, les vendeurs ambulants ont de longues journées de travail et vivent et travaillent dans des conditions déplorable, caractérisées par une pénurie de logements et par le manque de routes, d'eau, de toilettes, de système d'assainissement et de services de ramassage des ordures (Mitullah, 2004).

Comme tous ceux qui travaillent dans des conditions particulièrement précaires, il arrive que, faute de protection juridique, les vendeurs ambulants soient harcelés par les forces de police ou autres agents de la fonction publique, ce qui accroît leur incertitude économique et contrarie tout effort de formation. Mohammed Bouazizi, le vendeur ambulancier dont le suicide par le feu a pu être considéré comme l'un des éléments déclencheurs de la révolution tunisienne et, plus généralement, du Printemps arabe de 2011, s'est immolé pour protester contre les harcèlements continuels commis, selon lui, par la police et par un employé de la ville.

Au niveau national et local, les autorités prennent parfois des mesures en faveur de la formation des personnes exerçant des activités de subsistance. En Inde, la politique nationale concernant la vente ambulante dispose que, dans la mesure où les vendeurs ambulants gèrent une microentreprise, ils devraient bénéficier d'une formation qui leur permette de renforcer leurs compétences techniques et commerciales afin d'améliorer leurs revenus et de chercher un autre emploi (Ministère du logement et de la lutte contre la pauvreté urbaine, Inde, 2006). En raison de la crise économique de la fin des années 90, la Malaisie a dû faire face à d'importantes suppressions d'emplois dans le secteur formel, conséquence des fusions, de la restructuration des unités de production et de l'externalisation du travail vers le secteur informel. Après leur licenciement, beaucoup de personnes se sont lancées dans la vente ambulante. Les activités des vendeurs ambulants, dont le nombre a brutalement augmenté entre 1990 et 2000, sont régies et contrôlées par le Department of Hawkers and Petty Traders (département des

vendeurs ambulants et petits commerçants), qui finance en outre des programmes de crédit et de formation dans les domaines du commerce, de la comptabilité, de la santé et de l'hygiène, l'alimentation représentant l'une des principales activités des étals de rue (Bhowmik, 2005).

Les ONG, les syndicats et autres mouvements sociaux s'engagent souvent plus activement que les gouvernements ou les bailleurs de fonds en faveur des personnes exerçant des activités de subsistance. En Inde, l'Association des femmes employées indépendantes (SEWA), syndicat enregistré en 1972, offre une multitude de services (banque, assurance, assistance juridique, santé et puériculture), tout en proposant des programmes d'alphabétisation, des formations professionnelles et une action politique (Chen *et al.*, 2006 ; Jhabvala *et al.*, n.d.). Parce que les compétences et les aptitudes des femmes pâtiennent d'une mauvaise image chez les entrepreneurs du bâtiment, les ingénieurs, les superviseurs et les clients, les femmes rencontrent de grandes difficultés lorsqu'elles cherchent un nouvel emploi. La SEWA a donc favorisé l'essor d'une coopérative de femmes qui propose des formations techniques et fait le lien avec les employeurs afin de faciliter les embauches (Sudarshan, 2012).

En Afrique du Sud, l'exemple de la SEWA a inspiré la création de l'Union des travailleuses indépendantes (Self-Employed Women's Union, SEWU). La SEWU aide les formateurs à adapter leurs programmes aux besoins de ses membres, dont elle finance la participation. Les femmes ont ainsi acquis des compétences professionnelles en boulangerie, en conception de mode et en confection, tout en suivant des formations plus générales en gestion et en anglais. La SEWU encourage ses membres à se former à des domaines majoritairement masculins, comme le bâtiment et la pose de fils barbelés (Devenish et Skinner, 2004).

Donner une deuxième chance aux jeunes défavorisés

Il est indispensable de donner une deuxième chance aux jeunes si nombreux vivant dans la pauvreté urbaine pour leur permettre d'acquérir les compétences fondamentales. Les programmes actuels sont pour la plupart

En Inde, la formation technique et commerciale des vendeurs ambulants est prévue par une politique nationale

Élargir les possibilités de formation qualifiante pour les jeunes défavorisés

dispensés par les ONG. En effet, ils sont jugés trop onéreux dans beaucoup de pays à faible revenu, où de grands efforts ont déjà été engagés en faveur de l'enseignement primaire (Garcia et Fares, 2008).

Bien qu'il faille saluer l'existence de nombreuses approches novatrices, dans les pays qui en ont le plus besoin, les programmes de la deuxième chance sont souvent menés à petite échelle, généralement mal coordonnés, et sans que les gouvernements en soient clairement informés.

Les programmes de la deuxième chance visent à apporter des compétences fondamentales correspondant à l'enseignement primaire afin d'améliorer l'employabilité des jeunes. Ces derniers sont surtout attirés par les formations pratiques, axées sur les compétences techniques, ainsi que par les horaires flexibles et les méthodes d'enseignement moins formelles. Les programmes sont d'autant plus efficaces qu'ils s'inscrivent dans le cadre d'un ensemble de mesures de protection sociale destinées à remédier aux désavantages multiples auxquels les jeunes doivent souvent faire face.

Les programmes de la deuxième chance ciblent en général les jeunes enfants qui n'ont pas été scolarisés. Il est indispensable de les étendre aux 15 à 24 ans, qui doivent eux aussi pouvoir rattraper leur retard. Les programmes d'apprentissage accélérés mis en œuvre dans les pays en situation de conflit, comme en Afghanistan, au Libéria, en Ouganda, en Sierra Leone et au Soudan du Sud, offrent des perspectives encourageantes. Ils consistent pour l'essentiel à favoriser la réintégration des jeunes déscolarisés dans l'enseignement primaire et secondaire. Outre les compétences fondamentales en alphabétisation et en calcul, le programme comprend une formation aux compétences nécessaires dans la vie courante et, parfois, un enseignement professionnel et des activités liées à la gestion d'une microentreprise (Nicholson, 2007).

Même lorsque les programmes de la deuxième chance parviennent à enseigner les compétences fondamentales en alphabétisation et en calcul, ils ne permettent pas toujours aux jeunes de trouver plus facilement du travail. Au Libéria, depuis 1998, le programme accéléré lancé par

le gouvernement en 1998 avec le soutien de l'UNICEF offre aux anciens combattants et aux jeunes adultes trois années d'enseignement qui correspondent au programme du primaire. Les étudiants qui obtiennent de bons résultats peuvent alors rejoindre le système éducatif formel, bien que certains d'entre eux mettent leurs nouvelles connaissances à profit pour créer de petites entreprises et améliorer leur niveau de vie. En 2009, le programme avait bénéficié à près de 75 820 étudiants, dont 50 % de femmes environ. En 2008, 93 % des diplômés ont été reçus à l'examen leur permettant de poursuivre leurs études (Nicholson, 2007; Nkutu *et al.*, 2010). Les participants ont cependant regretté que l'enseignement technique et professionnel ne figure pas au programme, trop éloigné selon eux des exigences du marché de l'emploi (Williams et Bentrovato, 2010).

Répondant à la nécessité de conjuguer les programmes de la deuxième chance axés sur les compétences fondamentales et une formation professionnelle permettant aux jeunes d'améliorer leurs perspectives d'emploi, le projet de Formation pour l'emploi du Népal a été mis en œuvre entre 2000 et 2008 par une organisation locale, l'Alliance for Social Mobilization. Il s'agissait de permettre à des jeunes non scolarisés d'accéder à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels. Des programmes de formation d'une durée de six à quinze mois ont été conçus dans divers domaines d'activité, comme la réparation de voitures, l'entretien du matériel informatique, le bâtiment et la cuisine.

Les formations étaient accessibles aux jeunes ayant fait entre cinq et huit années d'études. Tous les programmes comprenaient un stage sur le lieu de travail et les employeurs ont été consultés pendant la phase de conception. Le nombre de participants a été modeste : 853, dont 37 % de femmes. Mais le programme est parvenu à atteindre les groupes marginalisés : 66 % des élèves étaient issus des castes ou des minorités ethniques défavorisées. Selon une étude d'impact portant sur 206 diplômés du projet, 73 % ont trouvé un emploi (Paudyal, 2008).

De même, en Jordanie, où le taux de chômage est relativement élevé, les jeunes sont encore nombreux à être privés d'éducation. L'ONG

Les programmes de la deuxième chance doivent être intensifiés

Les programmes de la deuxième chance doivent correspondre aux besoins du marché du travail

internationale Questscope mène depuis 2000 un programme éducatif de la deuxième chance destiné aux jeunes privés d'éducation ou ayant abandonné l'école. L'objectif poursuivi consiste à offrir à ces jeunes un programme accéléré sur 24 mois, accompagné d'un tutorat, pour leur permettre d'acquérir les compétences correspondant à la 10^e année d'étude. Les diplômés du programme peuvent ensuite réintégrer le système éducatif formel ou bénéficier de prêts afin de créer une microentreprise. Selon Questscope, plus de 7 000 jeunes ont participé à ce programme (Questscope, 2012). Près de 98 % des étudiants ayant passé avec succès le test de compétences de la 10^e année à la fin du programme ont pu reprendre leurs études dans le système formel (Angel-Urdinola *et al.*, 2010).

Il est absolument indispensable de renforcer et de développer les programmes de la deuxième chance afin d'aider les jeunes défavorisés à trouver un emploi. Pour être efficaces, ces programmes doivent être bien ciblés et correspondre aux besoins du marché du travail, tout en permettant aux jeunes de réintégrer le système éducatif.

Associer les programmes en faveur des pauvres à des formations qualifiantes

Pour que les jeunes exerçant des activités de subsistance puissent accéder à des emplois plus lucratifs dans le secteur informel, ils doivent renforcer leurs compétences en écriture, en lecture et en calcul tout en acquérant des compétences techniques et professionnelles. S'ils veulent créer une petite entreprise rentable, par exemple, les jeunes ont certes besoin d'avoir accès au crédit mais ils doivent également acquérir des compétences financières afin de procéder à des investissements judicieux. Ils doivent en outre surmonter certains désavantages, comme un mauvais état de santé, des capitaux insuffisants et le manque de réseaux. Les jeunes femmes, qui font souvent face à des difficultés encore plus grandes, doivent bénéficier d'une attention toute particulière. Les programmes de microfinancement et de protection sociale parviennent à atténuer les difficultés financières les plus pressantes qui pèsent sur la jeunesse

défavorisée mais ils ne produisent généralement pas les effets durables indispensables pour transformer l'existence des jeunes. Les formations qualifiantes constituent peut-être une solution.

Le but de la microfinance consiste à alléger les difficultés financières qui pèsent sur les personnes travaillant pour leur propre compte et sur les entrepreneurs. Uniquement axée à l'origine sur l'octroi de prêts modestes, elle propose dorénavant des services en matière d'épargne et d'assurance. En 2010, 82 % des clients du microcrédit vivaient en Asie, 7 % en Amérique latine et dans les Caraïbes, 6 % en Afrique subsaharienne et 2 % au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (Maes et Reed, 2012). Initialement lancée dans les campagnes, la microfinance se développe depuis peu dans les zones urbaines.

Visant souvent les femmes, la microfinance a été saluée pour ses effets positifs sur l'autonomisation des femmes et l'égalité des sexes, ainsi que sur la santé et l'éducation des enfants. Néanmoins, les analyses montrent que son impact concerne surtout l'accès au crédit et les résultats des entreprises. Dans les bidonvilles d'Hyderabad, Inde, le recours aux prêts de groupe s'est traduit par une progression des créations d'entreprise et de l'achat de biens de production durables, mais le système n'a eu aucune incidence ni sur la consommation ni sur les indicateurs du développement humain (Banerjee *et al.*, 2010).

Les programmes de protection sociale mis en place par les gouvernements et les organismes donateurs, comme les programmes d'allocations en espèces ou de travaux publics par exemple, visent à amortir le choc des crises économiques et à compenser les pertes de revenus au sein des populations pauvres. Les résultats de ces programmes, qui sont en général menés à l'échelle nationale, diffèrent fortement de l'impact de la microfinance. Les allocations en espèces, le plus souvent des sommes modestes, permettent aux familles de pourvoir à leurs besoins de base. La nutrition s'améliore, l'accès à la santé et à l'éducation peut être renforcé, mais les investissements productifs sont rares (McCord, 2012).

Conjuguées au renforcement des compétences, la microfinance et les mesures de protection sociale peuvent induire de vrais changements et permettre à leurs bénéficiaires d'améliorer durablement leur niveau de vie et d'échapper à la pauvreté. Si quelques programmes intègrent désormais une formation qualifiante, les données restent insuffisantes à ce jour pour en mesurer l'impact.

Les organismes de microfinancement pourraient être des instruments de formation efficaces

Parce qu'ils touchent déjà beaucoup de populations pauvres, les organismes de microfinancement pourraient constituer une plate-forme de formation efficace. Fin 2010, 3 652 organismes de microfinancement indiquaient que plus de 205 millions de clients bénéficiaient alors de prêts. Parmi eux, 55 % de femmes vivant en dessous du seuil de pauvreté (1,25 dollar EU par jour) au moment où elles ont contracté le prêt (Banerjee *et al.*, 2010; Maes et Reed, 2012). Selon des études récentes, et contrairement à ce que supposaient les organismes de microfinancement, les bénéficiaires manquaient de compétences techniques, entrepreneuriales et financières (Karlan et Valdivia, 2006).

Bien que rares, les programmes de microcrédit proposant une formation à l'entrepreneuriat s'avèrent très efficaces. En 2002-2003, la Foundation for International Community Assistance, qui intervient auprès de microentrepreneurs jeunes et pauvres, en majorité des femmes, pour leur proposer des services en matière d'épargne et de crédit, impose à ses clients de suivre une formation à l'entrepreneuriat lors de réunions hebdomadaires à Lima et Ayacucho, Pérou. Une évaluation aléatoire montre que les participants avaient davantage tendance à tenir des registres de ventes et de dépenses, à réinvestir leurs bénéfices dans leur entreprise et à planifier leur expansion, ce qui leur procurait des revenus plus élevés et plus stables (Karlan et Valdivia, 2006).

La clé de ce succès tient à la formation que reçoivent les responsables du crédit. De façon générale, cependant, les ONG spécialisées dans le microcrédit ne sont pas forcément à même de dispenser efficacement des formations

qualifiantes. Les responsables du crédit ne peuvent s'improviser formateurs, ils doivent acquérir des compétences pédagogiques et se familiariser avec des domaines tels que l'éducation à la santé, l'entrepreneuriat et la finance.

La formation qualifiante, une nécessité pour pérenniser les effets positifs de la protection sociale

L'intégration de la formation qualifiante aux programmes de protection sociale peut contribuer à accroître l'autonomie des bénéficiaires ; de la même façon, en complétant les programmes de formation par des allocations, afin d'aider les apprenants à pourvoir à leurs besoins les plus élémentaires pendant la période de formation, on améliorera les taux de rétention et d'achèvement. La formation peut également être associée à des emplois dans le secteur public, soit en faisant de l'acquisition des compétences de base nécessaires dans la vie courante ou de la formation professionnelle une condition du recrutement, soit en accordant une grande importance à la formation sur le lieu de travail et à l'expérience professionnelle (McCord, 2012).

Les programmes de protection sociale sont une passerelle vers l'emploi pour les jeunes, et en particulier pour les jeunes femmes qui, sans quoi, n'auraient pas accès au marché du travail (McCord, 2012). Lancé en 2002, Chile Solidario verse des allocations en espèces pendant une durée de deux ans aux familles vivant dans l'extrême pauvreté, à condition qu'elles coopèrent avec les travailleurs sociaux qui les aident à identifier et à surmonter leurs principales difficultés tout en les familiarisant avec les services sociaux pour les inciter à mieux les utiliser. Les participants bénéficient d'un accès préférentiel à d'autres programmes, par exemple aux formations visant à améliorer l'employabilité. Depuis 2004, certains programmes ciblent en priorité les femmes ayant un faible niveau d'instruction et une expérience professionnelle faible ou nulle. 60 % des 40 000 à 50 000 familles qui bénéficient actuellement du programme appartiennent au quintile le plus pauvre de la population, et plus de 80 % d'entre elles résident en zone urbaine. L'emploi a progressé de 4 à 6 % parmi les femmes inscrites en 2005, notamment en raison de leur participation plus forte aux programmes de formation (Carneiro *et al.*, 2009).

Au Chili, les allocations et la formation augmentent le taux d'emploi chez les femmes

Encadré 6.4 : Afrique du Sud : démultiplier les effets du programme élargi de travaux publics à l'aide des formations qualifiantes

En Afrique du Sud, le programme élargi de travaux publics a pour objectif de créer des emplois dans un contexte de chômage extrêmement élevé. En décembre 2010, seuls 12,5 % des 15 à 24 ans avaient un emploi. La récession s'est traduite par une contraction de l'emploi des jeunes - au cours de cette période, 40 % des pertes d'emploi ont frappé les jeunes. Les 18 à 24 ans ayant quitté le système scolaire au plus tard pendant l'enseignement secondaire étaient plus durement touchés par le chômage que les jeunes ayant poursuivi des études supérieures.

Dans sa première phase, le programme de travaux publics (2004-2009) visait à créer chaque année 100 000 à 200 000 emplois de courte durée totalisant quatre à six mois. La deuxième phase (2009-2014) est plus ambitieuse. L'objectif visé pour 2014 est d'offrir 1,5 million d'emplois d'une durée de 100 jours chacun. Le programme est mis en œuvre dans plusieurs domaines, la construction et l'entretien des routes, les soins à domicile des personnes âgées, la puériculture et les cantines scolaires. Pour chaque jour travaillé,

les participants suivent deux jours de formation : compétences nécessaires dans la vie courante (sensibilisation au VIH, formation à la recherche d'emploi), apprentissage en milieu de travail et formation formelle.

L'évaluation menée au terme de la première phase montre que le nombre d'emplois créés avait été très supérieur aux objectifs mais que seules 46 % des journées de formation prévues avaient été suivies. Il s'est parfois avéré difficile de définir les contenus des formations de façon pertinente et de recruter des formateurs de qualité. Les effets positifs de la formation dispensée ont en outre été atténués par la durée limitée des travaux publics et par la modicité des salaires : les travailleurs ont pu, dans le meilleur des cas, investir dans des microentreprises leur assurant une activité de subsistance. Le programme pourrait produire un impact plus durable si la formation bénéficiait d'une attention accrue.

Sources : McCord (2005, 2012); Meth (2011); Ministère des finances, Afrique du Sud (2011); Walther *et al.* (2006a).

Le programme élargi de travaux publics, lancé en 2004 en Afrique du Sud, montre bien que seule une formation de qualité d'une durée suffisante peut produire de véritables effets positifs (encadré 6.4).

Dans l'ensemble, le microfinancement efficace et les programmes de protection sociale sont prometteurs mais, plus complexes à concevoir et à mettre en œuvre que les interventions ponctuelles ; ils sont sans doute plus difficilement envisageables dans les contextes où, comme c'est le cas dans beaucoup de pays à faibles revenus, la capacité institutionnelle est insuffisante.

La mise en œuvre des programmes à plus grande échelle est également difficile, même pour les gouvernements et les organismes d'aide. En Afghanistan, le projet Vivres contre, formation du Programme alimentaire mondial, consistait à distribuer à des veuves pauvres vivant en zone urbaine (ainsi qu'à des jeunes, même s'ils n'étaient pas ciblés) des rations alimentaires, tout en leur donnant des cours

dans les domaines de l'alphabétisation fonctionnelle et de la santé, ainsi qu'une formation professionnelle (artisanat, confection et broderie). Cependant, faute d'organisations d'exécution et de formateurs, le programme n'a pu atteindre les femmes les plus pauvres, celles ayant le besoin le plus urgent de recevoir des vivres, et il a été difficile de l'étendre aux zones rurales (PAM, 2004).

Malgré ces difficultés, lorsque les programmes de protection sociale et de microfinancement sont conçus et mis en œuvre de façon à intégrer une formation qualifiante pertinente, ils peuvent permettre aux jeunes défavorisés de travailler dans de meilleures conditions.

Bien qu'efficaces, les programmes ciblant les jeunes sans emploi pâtissent d'un manque de financement

Les programmes qui, à l'acquisition de compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul, associent une formation

En Amérique latine, l'expérience professionnelle conjugée à une formation en classe fait reculer le chômage

Élargir les possibilités de formation qualifiante pour les jeunes défavorisés

professionnelle et d'autres formes d'aide destinées à améliorer l'employabilité ont fait leurs preuves dans certaines parties du monde, comme en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Les programmes novateurs menés dans cette région offrent une formation en classe et une expérience professionnelle dans les métiers de base et les métiers spécifiques, en plus de compétences nécessaires dans la vie courante, d'une aide à la recherche d'emploi, de conseils et d'informations. Les participants reçoivent des allocations et leurs employeurs des subventions salariales. Ces programmes ont eu une incidence déterminante dans les pays où les nombreux jeunes vivant dans des zones urbaines pauvres n'ont pas accès aux emplois décents.

L'expérience montre que plusieurs programmes ont eu un effet positif sur les taux d'emploi dans le secteur formel et sur les revenus, notamment pour les femmes et les jeunes issus des ménages les plus pauvres (Betcherman *et al.*, 2007). Ainsi, les programmes lancés en Argentine, au Chili, en Colombie, au Mexique, au Panama, au Pérou et en République dominicaine par la Banque interaméricaine de développement proposent une formation de courte durée portant sur les compétences de base de préparation à l'emploi et sur des compétences professionnelles spécifiques. Ces programmes ont eu un effet positif sur le taux d'emploi des participants ainsi que sur la qualité du travail, définie en fonction du salaire, des prestations sociales et de la classification dans le secteur formel (Card *et al.*, 2011 ; Ibarrarán et Rosas Shady, 2009).

Au Mexique, PROBECAT (Programa de Becas de Capacitación para Trabajadores Desempleados/ Programme de bourses de formation pour les travailleurs sans emploi), lancé en 1984, s'appuie sur les entreprises plutôt que sur les organismes de formation. Les bénéficiaires reçoivent une allocation équivalente au salaire minimum. Ils suivent une formation dans une entreprise du secteur privé, qui prend en charge les coûts de formation et est tenue de leur proposer un stage d'au moins trois mois. Les entreprises doivent accepter d'embaucher 70 % des participants pendant une durée minimale d'un an (Ibarrarán et Rosas Shady, 2009).

Toujours en Amérique latine, le programme Jóvenes connaît un franc succès. Il a d'abord été lancé au Chili en 1991 en faveur des jeunes, chômeurs ou sous-employés, âgés de 16 à 29 ans. Les critères d'admissibilité étaient définis en fonction des revenus, du niveau d'instruction (inférieur à l'enseignement secondaire), du sexe et du lieu de résidence. Ce programme a été repris avec succès en Argentine, en Colombie, au Panama, au Paraguay, au Pérou, en République dominicaine et dans la République bolivarienne du Venezuela. Les programmes Jóvenes sont coordonnés et financés par les gouvernements, mais leur mise en œuvre est confiée à des prestataires privés sélectionnés au moyen d'appels d'offre très compétitifs, ce qui permet de garantir la qualité de la formation et son adéquation avec la demande du marché du travail. Les évaluations montrent que les programmes ont amélioré l'accès à l'emploi, et ce, notamment chez les femmes et les jeunes (encadré 6.5).

En Colombie, entre 2001 et 2005, le programme Jóvenes en Acción a ciblé les jeunes pauvres de 18 à 25 ans sans emploi ou travaillant dans le secteur informel. Les participants ont pu suivre trois mois de formation en classe et effectuer un stage dans l'une des sept plus grandes villes du pays. Les formations portaient sur un large éventail d'activités correspondant aux demandes du secteur formel. La sélection aléatoire de participants à partir d'un groupe plus nombreux de candidats montre que le programme a produit un impact très positif sur les femmes : elles ont vu leurs chances de trouver un emploi rémunéré augmenter de 7 % et leur salaire progresser de près de 20 %. Les chances de trouver un emploi formel se sont également accrues de façon non négligeable, de 7 % pour les femmes et de 5 % pour les hommes (Attanasio *et al.*, 2011).

Ces programmes présentent néanmoins l'inconvénient d'être souvent onéreux. Le coût varie de 700 à 2 000 dollars EU par participant, ce qui est beaucoup trop élevé pour nombre de pays à faible revenu (Betcherman *et al.*, 2007). En outre, pour que le programme fonctionne, il est nécessaire de réunir un nombre suffisant d'entreprises aptes à y participer, ce qui peut s'avérer difficile dans certaines régions d'Afrique subsaharienne.

En Colombie, après trois mois de formation, les femmes ont vu leur salaire augmenter de 20 %

Encadré 6.5 : Au Pérou, le programme PROJoven aide les jeunes à trouver un meilleur emploi

Au Pérou comme ailleurs en Amérique latine, beaucoup de jeunes travaillent dans le secteur informel. Si la scolarisation dans le primaire est élevée, de nombreux élèves quittent l'école dépourvus des compétences fondamentales. En 2009, près de 25 % des jeunes n'étaient ni scolarisés ni en cours de formation et n'avaient pas non plus d'emploi, et 76 % des femmes et 66 % des hommes travaillaient dans le secteur informel.

Lorsque PROJoven (Programa de Capacitación Laboral Juvenil/Programme de formation professionnelle des jeunes) a été lancé en 1996 sur le modèle de Jóvenes, la jeunesse pauvre avait une plus faible probabilité de suivre une formation et n'avait accès qu'aux établissements de qualité médiocre. Financé par plusieurs sources nationales et divers bailleurs de fonds, dont la Banque interaméricaine de développement, le programme a été mis en œuvre par le Ministère du travail. Il ciblait les jeunes de 16 à 24 ans au chômage, en situation de sous-emploi ou inactifs et ayant un faible niveau d'instruction et peu d'expérience professionnelle. Presque tous étaient

issus de familles pauvres. La formation était axée sur les compétences fondamentales ou semi-qualifiantes, afin d'améliorer l'employabilité des jeunes à brève échéance. Près de 42 000 jeunes ont participé au programme entre 1996 et 2003. Financés par PROJoven, les cours étaient dispensés dans des centres de formation pendant trois mois et suivis d'un stage de trois mois dans des entreprises privées tenues de verser aux stagiaires une rémunération au moins équivalente au salaire minimum.

En participant au programme, les jeunes ont considérablement accru leurs chances de trouver un emploi rémunéré et ont vu leurs revenus mensuels augmenter. Les effets ont été particulièrement positifs pour les plus jeunes (16 à 20 ans) et pour les femmes. La probabilité de trouver un emploi formel a ainsi été améliorée de 7 à 13 % pour les hommes et de 17 à 21 % pour les femmes. Les bonnes relations entre les centres de formation et les entreprises participant au projet ont sans doute contribué à ce résultat positif.

Sources : Cárdenas *et al.* (2011) ; Díaz et Jaramillo (2006) ; OIT (2011d).

Les programmes Jóvenes ont pour la plupart été repris par les instituts nationaux et publics de formation ou remplacés par des initiatives plus modestes. Depuis 2002, l'Amérique latine suit un nouveau modèle, Entra 21, conçu par l'International Youth Foundation et financé par la Banque interaméricaine de développement, des organisations locales, des entreprises multinationales et d'autres partenaires. Tout comme Jóvenes, Entra 21 cible les jeunes sans emploi âgés de 16 à 29 ans, à qui il propose une formation de courte durée³ portant sur des compétences techniques, les compétences nécessaires dans la vie courante et les méthodes de recherche d'emploi, à quoi s'ajoutent des stages réalisés dans des entreprises locales. Entra 21 innove notamment en veillant à ce que près de la moitié des formations soient axées sur les technologies de l'information et de la communication, répondant ainsi à une demande grandissante de la part des employeurs. Le projet est également novateur dans la mesure où il comprend un service de placement

3. De 270 heures à 1 210 heures, réparties sur 4 à 12 mois.

travaillant en étroite association avec les employeurs locaux (Pezzullo, 2006).

Pendant la phase initiale, de 2001 à 2007, Entra 21 a été mis en œuvre dans 18 pays via 35 projets locaux⁴. Le projet a attiré près de 20 000 jeunes, soit bien plus que les 12 000 initialement visés, dont 54 % de femmes. La plupart des participants étaient issus de familles pauvres vivant en zone urbaine. Cependant, à la différence de Jóvenes, qui ciblait les jeunes très pauvres ayant un faible niveau d'instruction, Entra 21 a avant tout bénéficié aux jeunes ayant poursuivi leurs études jusqu'à la fin du second cycle de l'enseignement secondaire (Lasida et Rodriguez, 2006 ; Pezzullo, 2009). Dans certains cas, les jeunes ayant un faible niveau d'instruction ont pu recevoir une formation de base en écriture, en lecture et en calcul, mais cela n'a représenté en moyenne que 5 % du temps de formation (Pezzullo, 2009).

4. Argentine, Belize, Brésil, Chili, Colombie, Équateur, El Salvador, État plurinational de Bolivie, Guatemala, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Uruguay et République bolivarienne du Venezuela.

Élargir les possibilités de formation qualifiante pour les jeunes défavorisés

L'évaluation de 28 projets entre 2005 et 2007 montre qu'Entra 21 a eu des effets positifs pour les participants en termes d'emploi et de salaires six mois après l'obtention du diplôme. Entra 21 présentait cependant plusieurs points faibles : les jeunes ayant un faible niveau d'instruction ont été négligés et, dans la plupart des pays, les femmes en ont tiré moins de bénéfices que les hommes, et ce contrairement au programme Jóvenes. En tenant compte de l'âge et du niveau d'instruction, par rapport à un homme, une femme diplômée du programme n'avait en moyenne que 59 % de chances de trouver un emploi. De même, les hommes gagnaient 32 % de plus que le salaire minimum, contre 19 % en plus seulement pour les femmes (Pezzullo, 2009).

Lancée en 2007, la deuxième phase d'Entra 21 ciblait des jeunes plus défavorisés que les participants de la première phase – jeunes ayant eu accès à l'éducation formelle pendant moins de dix ans, personnes handicapées et jeunes ruraux. Début 2011, plus de 51 500 personnes s'étaient inscrites, alors que le projet tablait sur 50 000 participants (Pezzullo, 2011).

L'évaluation effectuée par Entra 21 et portant sur les programmes réalisés dans quatre pays⁵ montre que, pendant la deuxième phase, les jeunes les plus vulnérables ont rencontré de grandes difficultés lors des cours et des stages, en raison soit de leur faible niveau d'éducation formelle soit de leur situation personnelle, par exemple des enfants à garder ou des problèmes familiaux. Pour prévenir l'abandon, il a fallu mettre en place, dans le cadre du projet, un tutorat, une formation aux compétences fondamentales en écriture, en lecture et en calcul ainsi que des dispositifs personnalisés afin de répondre aux besoins particuliers. En Équateur, 40 % des employeurs ont ainsi déclaré que les jeunes n'avaient pas de compétences suffisantes dans les domaines techniques, en mathématiques et en lecture et en écriture. Partant de ce constat, les employeurs ont consacré plus de temps au perfectionnement des compétences fondamentales des stagiaires pour permettre à ces derniers d'acquérir par la suite des compétences professionnelles d'un niveau adéquat.

Le programme s'est également heurté à la réticence de certains employeurs à l'idée de recruter des jeunes défavorisés. Au Nicaragua, il est arrivé que des employeurs refusent d'engager des jeunes issus de quartiers à forte criminalité. Toutefois, après avoir surmonté leurs réticences, les entreprises se sont dites satisfaites de la performance des stagiaires (International Youth Foundation, 2011). Pour en finir avec les préjugés éventuels et les stéréotypes négatifs, il importe d'entretenir de bonnes relations avec les entreprises, les ONG et le secteur public.

L'expérience latino-américaine a servi de modèle aux programmes en faveur des jeunes sans emploi dans d'autres économies émergentes, par exemple en Indonésie, où a été mis en œuvre le programme Education for Youth Employment (l'éducation pour l'emploi des jeunes). Bien qu'il s'agisse d'un pays à revenu moyen ayant affiché un taux de croissance relativement élevé, les inégalités en matière de revenu et les disparités régionales en termes d'éducation y sont considérables.

Le programme Education for Youth Employment ciblait les jeunes de 16 à 24 ans pauvres, sans emploi et ayant un faible niveau d'instruction. L'objectif poursuivi consistait à améliorer l'éducation d'équivalence au niveau secondaire. Le programme comprenait notamment une formation aux compétences nécessaires dans la vie courante et un service de placement fonctionnant grâce à un réseau d'entreprises. Selon l'évaluation menée en 2006, au bout de trois à quatre mois de formation, 82 % des participants trouvaient un emploi, pour un coût de 300 dollars EU par personne. Trois ans plus tard, 80 % de ces bénéficiaires avaient toujours un emploi et percevaient au moins le salaire minimum pratiqué localement (di Gropello *et al.*, 2011).

Bien ciblés et proposant un large éventail de formations qualifiantes, les programmes en faveur de la jeunesse défavorisée ont, à l'instar du projet Jóvenes, plus de chances d'atteindre les plus vulnérables, pour qui ils entraînent une amélioration des revenus et des perspectives d'emploi. Le succès de ces programmes latino-américains, qui ciblent les jeunes défavorisés, est un exemple à suivre pour les États arabes, où les

**En Indonésie,
le coût d'un
programme de
la deuxième
chance :
300 dollars EU
par étudiant**

5. Équateur, Nicaragua, Paraguay et Pérou.

gouvernements et les programmes de formation privés privilégient généralement les jeunes ayant un niveau d'instruction élevé (Subrahmanyam, 2011).

Ainsi, au Maroc, où près de 30 % de la population a entre 15 et 29 ans, 90 % des femmes et 40 % des hommes non scolarisés sont inactifs ou sans emploi. Quatre-vingt pour cent des chômeurs ont arrêté leurs études avant le niveau secondaire. Pourtant, les politiques publiques de lutte contre le chômage privilégient généralement les 5 % ayant atteint l'enseignement supérieur, en partie parce que ces jeunes sont plus à même d'exercer une influence médiatique ou sociopolitique (Banque mondiale, 2012b).

Jeunes défavorisés : dépasser les compétences fondamentales

Pour améliorer l'employabilité des jeunes déjà pourvus des compétences fondamentales, les politiques doivent favoriser et renforcer la formation aux compétences transférables et techniques, notamment dans les petites et moyennes entreprises informelles à potentiel de croissance. Il incombe aux gouvernements d'identifier les secteurs d'activité prioritaires et d'organiser des formations dans les domaines pertinents. Deux pistes offrent des perspectives intéressantes : l'apprentissage classique, qui permet déjà aux employés du secteur informel de renforcer leurs compétences, et la formation aux compétences entrepreneuriales.

Élargir l'accès à l'apprentissage classique

Dans beaucoup de pays, les jeunes sont plus nombreux à suivre un apprentissage classique dans le secteur informel urbain qu'à fréquenter les établissements de formation formels : il en coûte moins à leur famille, et les conditions d'admission sont moins exigeantes sur le plan éducatif. Cependant, les plus pauvres restent désavantagés, notamment lorsque les apprentis sont recrutés grâce au réseau de la famille ou de la communauté, et les jeunes femmes sont exclues des activités traditionnellement masculines. Les politiques de développement des compétences doivent avoir pour priorité de rendre les conditions d'accès plus équitables et d'améliorer la qualité de l'apprentissage classique.

En Afrique subsaharienne, l'apprentissage classique représente le principal mode de formation qualifiante dans le secteur informel (Johanson et Adams, 2004). Vers 2005, le Sénégal comptait à peine 10 000 jeunes dans la filière formelle d'enseignement et de formation techniques et professionnels, contre 440 000 apprentis dans le seul secteur de la réparation de moteurs (Walther, 2011). Au Ghana, selon plusieurs sources, l'apprentissage représente 80 à 90 % de la formation qualifiante, contre 5 à 10 % seulement pour les établissements de formation publics et 10 à 15 % pour les ONG (à but lucratif ou non) (Palmer, 2007).

On retrouve l'apprentissage classique dans d'autres régions. Au Pakistan où, selon les statistiques officielles, 79 % des 15 à 24 ans travaillant en dehors du secteur agricole sont employés dans le secteur informel, l'apprentissage classique est le principal mode d'acquisition des compétences (Bhatti *et al.*, 2011 ; Janjua et Naveed, 2009).

L'apprentissage classique présente plusieurs avantages par rapport à une formation formelle. Plus flexible, moins onéreux, il possède une pertinence pratique immédiate. Ainsi, beaucoup d'apprentis sont embauchés dans l'atelier même où ils ont été formés. Dans les provinces du Punjab et du Khyber Pakhtunkhwa au Pakistan, en 2006-2007, le coût moyen de l'apprentissage représentait moins de 10 % du coût d'une formation formelle dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels, pour une durée de formation plus longue (Bhatti *et al.*, 2011).

L'apprentissage est donc la voie que beaucoup de jeunes choisissent pour se former. Au Kenya, la Banque mondiale a financé au début des années 2000 le projet Micro and Small Enterprise Training and Technology. Il s'agissait de distribuer des bons de formation à 24 000 travailleurs du secteur manufacturier informel en leur permettant de choisir leur formation et leur formateur. Quinze pour cent seulement des participants ont opté pour les établissements de formation publics ou privés, les 85 % restants choisissant de se former auprès de maîtres artisans. Cette préférence marquée pour l'apprentissage classique n'avait jusqu'alors pas été perçue par les responsables politiques (Johanson, 2002 ; Johanson et Adams, 2004 ; Riley et Steel, 2000).

En Afrique subsaharienne, dans le secteur informel, l'apprentissage est le principal mode de formation

Élargir les possibilités de formation qualifiante pour les jeunes défavorisés

Ce type de formation n'est cependant pas sans présenter d'inconvénients. Si l'accès est plus large que dans la formation formelle, il n'est pas équitable. Au Ghana par exemple, les plus pauvres et les moins éduqués sont désavantagés : en 2008, seuls 11 % des 15 à 30 ans issus du quintile le plus pauvre avaient suivi un apprentissage, contre 47 % chez les plus aisés. Neuf pour cent seulement des personnes n'ayant pas été scolarisés avaient suivi un apprentissage, contre 51 % des jeunes ayant achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire (Adams *et al.*, à paraître).

Ces inégalités d'accès se conjuguent aux disparités que l'on observe en termes de statut professionnel et de revenus à la fin de l'apprentissage. L'enquête ghanéenne sur le niveau de vie 2005-2006 révèle ainsi que moins de 20 % des anciens apprentis n'ayant pas eu accès à l'éducation formelle travaillaient et touchaient des revenus qui les situaient au-dessus du seuil de pauvreté, contre 30 % environ des apprentis ayant atteint le premier ou le second cycle de l'enseignement secondaire. Dans les zones urbaines, les anciens apprentis ayant un niveau d'instruction correspondant au premier cycle de l'enseignement secondaire gagnaient en moyenne un revenu trois fois supérieur à celui des anciens apprentis n'ayant pas dépassé l'enseignement primaire (Baradai, 2012).

L'apprentissage classique peut en outre être révélateur des discriminations fondées sur le sexe sur le marché de l'emploi local. Une enquête menée dans les villes de Lindi et Mtwara en République-Unie de Tanzanie montre ainsi que dans le secteur de la confection, 95 % des apprentis étaient des femmes, mais qu'on ne trouvait pratiquement aucune femme dans les autres métiers sur lesquels portait l'étude, comme la menuiserie, la mécanique automobile, l'électricité, la transformation alimentaire, l'artisanat local et la plomberie (Nübler *et al.*, 2009). L'apprentissage concernant surtout des métiers peu choisis par les femmes, les chances de formation des femmes s'en trouvent donc réduites.

Dans des contextes où le manque d'éducation se conjugue à de mauvaises conditions de travail, l'absence des syndicats peut parfois favoriser

l'exploitation de très jeunes apprentis (Johanson et Adams, 2004). À Lindi et Mtwara, les apprentis travaillaient en moyenne 60 heures par semaine. Plus de 90 % des maîtres artisans apprenaient à leurs apprentis les compétences techniques propres à leur métier, 65 % d'entre eux leur donnaient des connaissances théoriques mais très peu leur enseignaient la gestion (Nübler *et al.*, 2009). Au Sénégal, une étude sur les ateliers de réparation de moteurs a révélé que les jeunes apprentis travaillaient de 8 heures du matin à 9 heures du soir (Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, METFP, Sénégal, 2007).

Les politiques publiques relatives à l'apprentissage classique doivent permettre à ceux qui en sont généralement exclus d'y avoir accès, renforcer les compétences des maîtres artisans, améliorer les conditions de travail des apprentis et veiller à ce que les compétences soient certifiées (Johanson et Adams, 2004 ; Walther, 2011 ; Walther et Filipiak, 2007b).

Compte tenu de l'importance des systèmes d'apprentissage classique et du formidable potentiel qu'ils recèlent, plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont adopté des lois sur l'apprentissage au cours des dernières années (Hofmann, 2011). Deux pistes sont envisagées (Walther, 2011) :

- Transformer l'apprentissage classique en un système dual pour associer instruction théorique et formation pratique.
- Donner progressivement une reconnaissance officielle aux formes classiques d'apprentissage et leur apporter un soutien, notamment en formant les maîtres artisans afin de renforcer leurs compétences professionnelles et pédagogiques et en mettant en place des réglementations, des évaluations et des certifications.

Ces deux approches se heurtent l'une comme l'autre à des difficultés d'ordre pratique. Ainsi, la coopération entre les établissements de formation et les maîtres artisans est souvent assez limitée et, faute de syndicats, l'État n'a pas nécessairement la capacité de faire appliquer les réglementations.

L'accès à l'apprentissage est large mais inéquitable

CHAPITRE 6

Des réformes visant à transformer l'apprentissage classique en système dual ont été conçues dans les années 1990 et 2000 dans plusieurs pays, à l'instar des projets mis en œuvre au Bénin et au Togo par la fondation Hans Seidel, organisation allemande de développement. La Côte d'Ivoire, le Mali, le Sénégal et la République-Unie de Tanzanie ont également pris des mesures en ce sens (Walther, 2011). L'OIT a fait du développement de l'apprentissage dual l'un de ses priorités d'action dans ces pays (OIT, 2008).

Cette approche exige qu'un accord soit conclu entre le gouvernement, les organisations représentant les travailleurs informels et les maîtres artisans. La réforme n'est donc possible que s'il existe des organisations de ce type. L'accord doit concevoir un modèle de contrat destiné aux structures d'apprentissage et de formation. Il est également nécessaire de modifier les établissements de formation pour leur permettre d'accueillir les apprentis, à qui seront dispensés un enseignement théorique général et des compétences techniques et professionnelles. Les apprentis obtiennent alors un diplôme officiellement reconnu au niveau national et intégré au système national de certification (Walther, 2011).

Lorsque sa mise en œuvre est réussie, l'apprentissage dual peut devenir un élément efficace et durable des systèmes nationaux d'enseignement et de formation techniques et professionnels. Une étude menée au Burkina Faso montre que le coût des programmes d'apprentissage réformé équivalait environ au tiers de celui des cours de formation formels (Walther et Savadogo, 2010).

Au Bénin, un projet expérimental réalisé dans les années 90 dans la ville d'Abomey a conduit, en 2001, à intégrer l'apprentissage dual au système national d'enseignement et de formation techniques et professionnels. Le consensus de la classe politique et la coopération avec les syndicats et les associations du secteur informel, comme la Fédération nationale des artisans du Bénin, ont permis d'élaborer assez rapidement, dès 2005-2006, un cadre juridique et réglementaire. L'apprentissage dual dure de deux à trois années et comprend chaque semaine une

journée d'enseignement théorique dans un établissement de formation technique et professionnelle, et cinq jours de formation pratique dans un atelier. Les artisans sont aidés par un formateur local, qui assure la liaison entre l'atelier et le centre de formation tout en facilitant les échanges entre les langues locales parlées à l'atelier et les langues officielles qui servent de langues d'instruction dans les centres. Les apprentis obtiennent un certificat de qualification professionnelle s'ils réussissent un examen national portant sur la théorie et sur la pratique. De 700 en 2006 à 1 740 en 2007, le nombre de jeunes qui s'orientent vers l'apprentissage dual a progressé rapidement. Le développement de ce système a cependant été freiné par divers obstacles, comme le faible niveau d'éducation des candidats, alors que les cours de préapprentissage qui auraient été nécessaires n'existaient pas. Les associations du secteur informel n'ont pas non plus été en mesure de s'approprier le projet, tributaire des financements octroyés par les organismes d'aide (Walther et Filipiak, 2007a).

Les réformes nécessaires à la mise en place de l'apprentissage dual doivent s'appuyer sur les capacités institutionnelles de l'État et sur la solidité des associations du secteur informel. Les réformes lancées par les organismes d'aide peuvent tourner court si les bailleurs de fonds mettent un terme à leur soutien. Au Mali, une enquête menée dans cinq villes auprès d'artisans et d'apprentis montre que l'apprentissage dual, mis en place à la fin des années 90, avait amélioré le niveau des compétences. Les maîtres ont ainsi indiqué que les apprentis étaient plus rapides, qu'ils maniaient le matériel plus habilement, qu'ils entretenaient mieux les équipements et qu'ils étaient plus autonomes et davantage aptes à prendre des responsabilités dans l'atelier. Au milieu des années 2000 cependant, l'apprentissage classique était encore beaucoup plus répandu que l'apprentissage dual, dont l'essor a été freiné par la faiblesse institutionnelle du fonds de formation et des associations du secteur informel, qui n'avaient pas la capacité de donner des compétences pédagogiques aux employeurs. Le système est resté tributaire des bailleurs de fonds, en l'occurrence la fondation Swisscontact (Thiéba et Ndiaye, 2004).

La reconnaissance officielle et progressive des formes classiques d'apprentissage est peut-être une stratégie plus facile à appliquer que leur transformation intégrale en apprentissage dual. Ces initiatives peuvent être particulièrement efficaces dès lors qu'elles sont conçues et mises en œuvre en coopération avec les associations du secteur informel ou d'autres organisations professionnelles.

L'officialisation progressive passe notamment par l'adoption de réglementations visant à protéger les apprentis de l'exploitation, problème fréquent dans ce type de formation : limitation du temps de travail quotidien et hebdomadaire, plafonnement des années de formation pour chaque type d'emploi et instauration de consignes de sécurité. Au Sénégal, Promecabile, association professionnelle de métallurgie et de mécanique générale et automobile a défini à l'intention de ses membres des règles relatives à l'âge des apprentis, à la durée de la formation (en fonction de leur niveau d'instruction) et à la possibilité d'accéder à des cours d'alphabétisation. Outre les compétences techniques, la formation aborde les questions de santé et de sécurité, et les apprentis obtiennent des diplômes reconnus au niveau national. Les jeunes bénéficient d'une aide supplémentaire pour créer leur propre atelier ou être embauchés dans des entreprises partenaires de Promecabile (Walther, 2011 ; Walther et Filipiak, 2007b).

La reconnaissance progressive de l'apprentissage classique sur le plan formel implique également l'amélioration des pratiques d'enseignement et la mise en place d'une certification, une nécessité dont les associations du secteur informel seront les meilleurs défenseurs. Au Cameroun, le Groupement interprofessionnel des artisans (GIPA) réunit une centaine d'entreprises de Yaoundé qui emploient en moyenne trois ouvriers et deux apprentis. Le GIPA couvre onze secteurs d'activités dont la plomberie, la confection, la coiffure, la poterie et le bâtiment. Au sein de ces entreprises, la formation était axée sur la répétition et n'incitait pas les apprentis à devenir plus autonomes. Le GIPA a élaboré une pédagogie progressive en plusieurs étapes. Une évaluation a lieu à la fin de chaque étape. La durée de l'apprentissage est fonction du niveau d'instruction de l'apprenti

et de ses résultats d'évaluation. La formation professionnelle est complétée par une formation en gestion. Le GIPA organise également un examen final commun à tous au cours duquel un jury évalue un objet réalisé par l'apprenti et remet à ce dernier un certificat reconnu par le Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle (Walther *et al.*, 2006b).

La certification des compétences et de l'expérience acquises par les apprentis grâce à un cadre national de qualifications contribueraient à valoriser la formation. Il serait tout aussi bénéfique de donner une certification aux artisans formateurs. De telles mesures équivaldraient à une reconnaissance officielle du rôle du secteur informel dans la formation des jeunes et contribueraient ainsi à renforcer les compétences dans ce secteur. Mais, difficiles à élaborer et à mettre en œuvre, elles exigeraient en outre le ferme engagement du gouvernement et du marché de l'emploi informel (King et Palmer, 2010 ; Walther, 2011).

Lorsqu'il est mis en œuvre de manière appropriée, l'apprentissage classique apporte beaucoup aux jeunes. Compte tenu des effets positifs qu'il peut entraîner, il faut veiller à en faciliter l'accès aux groupes désavantagés, notamment aux jeunes femmes.

Favoriser l'entrepreneuriat

Je veux travailler dans mon propre salon de coiffure et en être propriétaire, je ne veux pas dépendre d'autres personnes, qui pourraient m'exploiter. Quand on est propriétaire, on fait ce qu'on veut. Je ne veux pas me faire exploiter.

– jeune femme, Viet Nam

Les jeunes travaillant dans le secteur informel choisissent parfois l'auto-emploi afin d'échapper à la rigidité du secteur formel. Ils ont généralement un niveau d'instruction plus élevé, des parents eux-mêmes entrepreneurs et l'accès aux ressources nécessaires pour créer une entreprise (DIAL, 2007). Dans les États arabes, beaucoup de jeunes souhaitent devenir entrepreneurs. Selon une enquête menée en Égypte, en Palestine, en Arabie saoudite et en Tunisie, ces pays affichent un taux d'activité entrepreneuriale total particulièrement élevé,

**Au Sénégal,
une association
professionnelle a défini
les règles de
l'apprentissage**

tout comme l'Afrique subsaharienne. En Égypte par exemple, en 2008, 73 % de la population adulte considérait l'entrepreneuriat comme un choix de carrière attrayant, toutefois ils n'étaient que 40 % à envisager de créer une entreprise dans les six prochains mois (Wally, 2012).

L'insuffisance des compétences en gestion ou en entrepreneuriat est une question que les responsables politiques et les formateurs ont longtemps négligée, or c'est l'un des obstacles majeurs à la rentabilité et à la croissance du secteur informel (Bruhn *et al.*, 2010 ; Mano *et al.*, 2011). Lorsqu'ils ont suivi une formation, les entrepreneurs sont mieux à même de gérer leur personnel, de maintenir le capital physique et de commercialiser leurs produits (Bruhn *et al.*, 2010 ; Mano *et al.*, 2011).

Selon les données du Global Entrepreneurship Monitor relatives à 38 pays à revenu faible, moyen ou élevé, les programmes de formation peuvent avoir des effets positifs dans un environnement propice qui favorise la mise en application des connaissances, des compétences et des perceptions acquises au cours de la formation. Or, dans les pays à revenu faible et moyen, un tel environnement n'existe généralement pas, ce qui réduit l'impact du programme (Coduras Martínez *et al.*, 2010).

La formation à l'entrepreneuriat n'est guère suivie d'effets lorsque les participants n'ont pas accès aux capitaux qui leur permettraient d'appliquer leurs nouvelles compétences, mais aussi parce qu'en raison de leur complexité, certaines compétences exigent un niveau d'instruction supérieur à celui de beaucoup d'apprentis :

- Lors d'une expérience aléatoire menée en 2007 en République dominicaine, des femmes ayant créé une microentreprise en zone urbaine ont suivi soit un programme d'enseignement basé sur des règles simples et de bon sens (par exemple, le microentrepreneur se versera un salaire mais ne puisera pas dans les caisses de l'entreprise), soit un programme plus standard basé sur les principes fondamentaux de la comptabilité, comme l'analyse des flux de trésorerie. Les pratiques des entrepreneurs (par exemple, constituer une réserve en vue des dépenses de l'entreprise)

se sont généralement améliorées dans le premier groupe, dont la formation simplifiée correspondait à un niveau d'instruction plus faible, mais pas dans le deuxième groupe, qui avait étudié le programme standard, plus difficile (Drexler *et al.*, 2011).

- En 2007, un programme de formation destiné aux microentrepreneurs dans les domaines de la mécanique automobile et de la métallurgie a été mis en œuvre à Kumasi, la deuxième ville du Ghana. La formation comprenait trois modules d'une durée de cinq jours chacun sur la planification, le marketing, la production et la gestion de la qualité, la tenue de registres et l'évaluation des coûts. Le nombre des participants a témoigné de l'intérêt suscité par la formation. Les participants ont été plus nombreux à appliquer les pratiques recommandées. Ainsi, le pourcentage de participants tenant des registres commerciaux est passé de 28 % avant la formation à 64 % ensuite ; le pourcentage des participants procédant à l'analyse des registres commerciaux est passé de 21 à 55 % ; et celui des participants se rendant chez leurs clients est passé de 20 à 51 %. Les participants ayant un niveau d'instruction plus élevé avaient davantage tendance à tenir des registres, ce qui témoigne de la complémentarité de la formation aux compétences entrepreneuriales et de l'éducation formelle (Mano *et al.*, 2011).
- En Bosnie-Herzégovine, où 47 % des 15 à 24 ans étaient au chômage en 2007, une pénurie de compétences professionnelles a été identifiée dans certains secteurs d'activité (Banque mondiale, 2009a). Près de la moitié des nouvelles entreprises ne survivent pas plus d'un an, ce qui est symptomatique d'un manque de compétences entrepreneuriales (Bruhn et Zia, 2011). En 2009, un programme d'éducation financière a été mis en œuvre sous la forme d'une expérience aléatoire auprès de 445 clients d'un établissement de microfinancement vivant dans la ville de Tuzla. Certains avaient une petite entreprise, d'autres prévoyaient d'en créer une. Le niveau de compétences financières était généralement faible. Les participants ayant au départ le niveau le plus faible ont considérablement approfondi

**En Égypte,
73 % des
adultes
considèrent
qu'être
entrepreneur
est un choix
de carrière
attrayant**

leurs connaissances, mais ce sont les entrepreneurs ayant suivi la formation et possédant un niveau de compétences plus élevé au départ qui ont vu leurs bénéfices s'accroître. En effet, les entrepreneurs possédant une plus grande compétence financière ont immédiatement pu appliquer les éléments les plus complexes de la formation, qu'il s'agisse de tenir une comptabilité ou d'utiliser un compte bancaire (Bruhn et Zia, 2011).

Il convient donc, lors de la conception des programmes de formation à l'entrepreneuriat, de tenir compte du faible niveau d'instruction de la plupart des bénéficiaires les plus probables de ces programmes, les travailleurs informels.

Conclusion

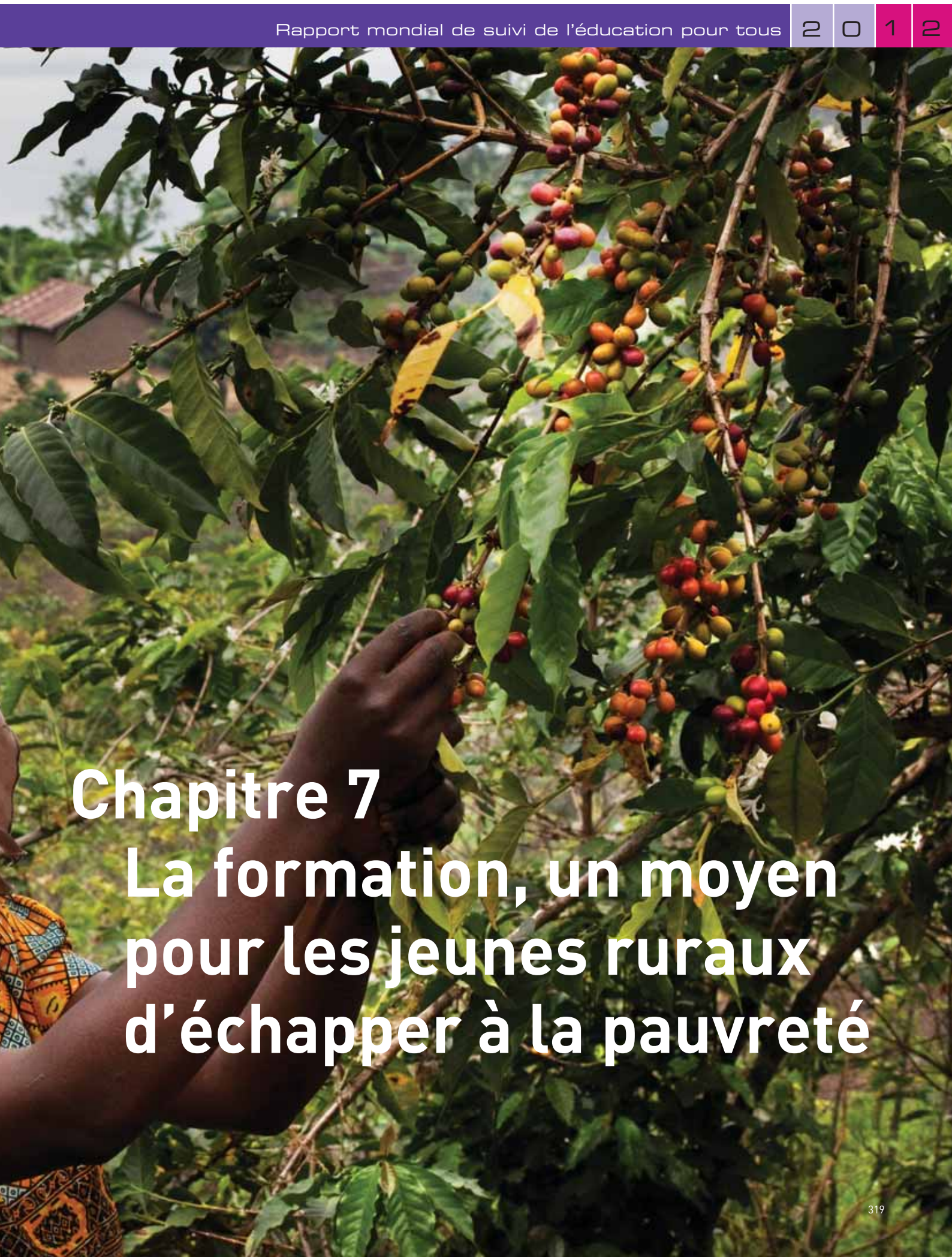
La jeunesse a beaucoup à offrir pour transformer les économies urbaines des pays en développement. Or, en raison de leur faible niveau d'éducation et de compétences, la plupart des jeunes urbains pauvres sont condamnés aux emplois précaires et mal payés du secteur informel. Associées aux politiques macroéconomiques et aux politiques de l'éducation et de l'emploi, les stratégies de renforcement des compétences adaptées aux réalités du secteur informel peuvent donner à ces jeunes de meilleures perspectives d'avenir.

**La jeunesse
a beaucoup
à offrir pour
transformer
les économies
urbaines des
pays en
développement**

Bichera Ntamwinsa, 23 ans, cueille des cerises sur ses caféiers à Bukavu, République démocratique du Congo. Les fermes-écoles et les coopératives agricoles aident les petits exploitants agricoles à renforcer leurs compétences et à parler d'une même voix.

Crédit : Tim Dirven/Panos





Chapitre 7

La formation, un moyen pour les jeunes ruraux d'échapper à la pauvreté



La pauvreté rurale freine les chances d'éducation et d'amélioration des moyens de subsistance.....321

Répondre aux besoins de formation de la jeunesse rurale.....325

Conclusion.....338

La majorité des pauvres dans le monde vit en zone rurale. Le présent chapitre recense les désavantages profonds qui pèsent sur les jeunes ruraux et montre comment la formation associée à l'accès aux capitaux peut conduire à la prospérité. Il souligne que la formation doit être adaptée aux besoins spécifiques des jeunes ruraux, qu'ils soient petits exploitants ou employés dans le secteur non agricole, et constate que les nouvelles technologies contribuent à renforcer les compétences, même dans les communautés les plus reculées.

Introduction

La majorité des pauvres dans le monde vivent en zone rurale, principalement dans les pays à faible revenu et dans quelques pays à moyen revenu. Pour subvenir à leurs besoins, la plupart d'entre eux dépendent à la fois de l'exploitation de lopins de terre, de travaux saisonniers et occasionnels et d'activités de microentreprise à faible capacité bénéficiaire. Mais en raison de la rareté des terres agricoles, de la pénurie d'emplois non agricoles, de l'absence de ressources financières et du manque relatif d'infrastructures socioéconomiques, ils peinent à assurer leur subsistance.

Les plus pauvres sont d'autant plus défavorisés qu'ils sont dépourvus de compétences fondamentales. Dans l'impossibilité de changer de travail, ils ne parviennent que difficilement à sortir de la pauvreté. En quête d'un meilleur emploi, beaucoup migrent vers les villes mais, démunis des compétences recherchées sur le marché du travail urbain, ils finissent au mieux par accepter des emplois précaires et mal payés (voir chapitre 6). Les jeunes femmes sont particulièrement défavorisées. Pénalisées par un niveau d'instruction plus faible, elles possèdent moins de biens et ont aussi plus de mal à migrer. Laissées pour compte, elles sont reléguées aux tâches dont personne ne veut. Pour que la population rurale pauvre récolte les fruits de la croissance économique, il est indispensable de développer l'agriculture. Il est nécessaire à cette fin d'investir davantage dans de nombreux domaines, comme l'électricité, les réseaux routiers et les transports afin d'acheminer les produits jusqu'aux marchés (Fonds international de développement agricole, FIDA, 2010). La productivité dans les zones rurales dépend de la disponibilité des terres, de la main-d'œuvre, du capital, des technologies et des compétences. Les quatre premiers facteurs sont relativement figés sur le court terme. En revanche, moyennant une éducation et une formation adéquates, il est possible d'accroître la productivité des jeunes ruraux. Il est donc crucial de doter ces jeunes, et en particulier les femmes, des compétences appropriées, tout en multipliant les possibilités pour que le travail en zone rurale, agricole ou non, soit une option attractive.

Alors que la population mondiale ne cesse de croître et que la demande alimentaire augmente, il est crucial de renforcer les compétences des

jeunes ruraux pour leur permettre d'utiliser les nouvelles technologies agricoles et d'améliorer ainsi la productivité des petites exploitations, tout en s'adaptant au changement climatique. Dans les zones rurales des pays pauvres, les jeunes sont souvent, plus que leurs aînés, réceptifs aux méthodes novatrices et enclins à se lancer dans de nouveaux projets d'entreprise. Mais pour répondre à leur besoin de formation, la tâche est immense.

Pour améliorer les perspectives d'emploi des jeunes, les politiques et les programmes en faveur du renforcement des compétences dans les zones rurales doivent cibler trois domaines clés : généraliser l'accès à l'enseignement primaire et postprimaire, en accordant une importance toute particulière aux filles (voir chapitre 7) ; renforcer la formation aux compétences fondamentales et professionnelles afin de compenser les pénuries et les déficits de compétences sur le marché du travail rural ; orienter les formations vers le commerce et l'entreprise pour permettre aux jeunes d'avoir une meilleure maîtrise des débouchés commerciaux et de développer leurs compétences en gestion. Ce chapitre traitera des deux derniers axes dans le cas des petits exploitants agricoles et de l'emploi non agricole.

La pauvreté rurale freine les chances d'éducation et d'amélioration des moyens de subsistance

Je suis de la campagne. On sait bien que dans les zones rurales, l'éducation est négligée : les familles n'encouragent pas leurs enfants à aller à l'école. Je le voulais tellement que je me suis mis à apprendre tout seul. Mais pour étudier, il faut des matériels éducatifs et je n'en avais pas les moyens.

– jeune homme, Éthiopie

En dépit d'une urbanisation généralisée, près de 70 % de la population touchée par l'extrême pauvreté, soit 1,4 milliard d'individus, vit en zone rurale (FIDA, 2010). C'est en Afrique subsaharienne et dans l'Asie du Sud que se concentre un milliard de ruraux pauvres, qui tirent l'essentiel de leurs revenus des petites

70 % des personnes vivant dans l'extrême pauvreté résident en zone rurale

exploitations et de travaux agricoles occasionnels. Même les régions plus urbanisées, les États arabes et l'Amérique latine et les Caraïbes par exemple, ont une population rurale nombreuse, dont l'importance tend toutefois à diminuer depuis une vingtaine d'années (FIDA, 2010).

Le dénuement touche particulièrement les zones rurales. La probabilité de vivre dans la pauvreté est au moins deux fois plus élevée pour la population rurale, et ce dans des pays aussi divers que le Brésil, le Maroc, le Népal et l'Ouganda (Nations Unies, 2011a). Dans les pays en développement, pour assurer leur subsistance, la plupart des jeunes ruraux pauvres devront selon toute vraisemblance associer petites exploitations et travail non agricole. Il est donc crucial de renforcer les compétences des petits exploitants afin qu'en améliorant leurs moyens de subsistance et en accroissant leurs rendements, ils bénéficient d'une plus grande sécurité alimentaire sans toutefois porter atteinte à l'environnement. L'évolution des modes de production et de commercialisation des produits agricoles ira probablement dans le sens d'une diminution du nombre d'emplois et d'une demande de compétences plus élevées.

Le secteur rural non agricole deviendra donc une source d'emploi importante. S'ils veulent profiter des chances qui s'offrent à eux, les jeunes ruraux pauvres devront impérativement renforcer leurs compétences.

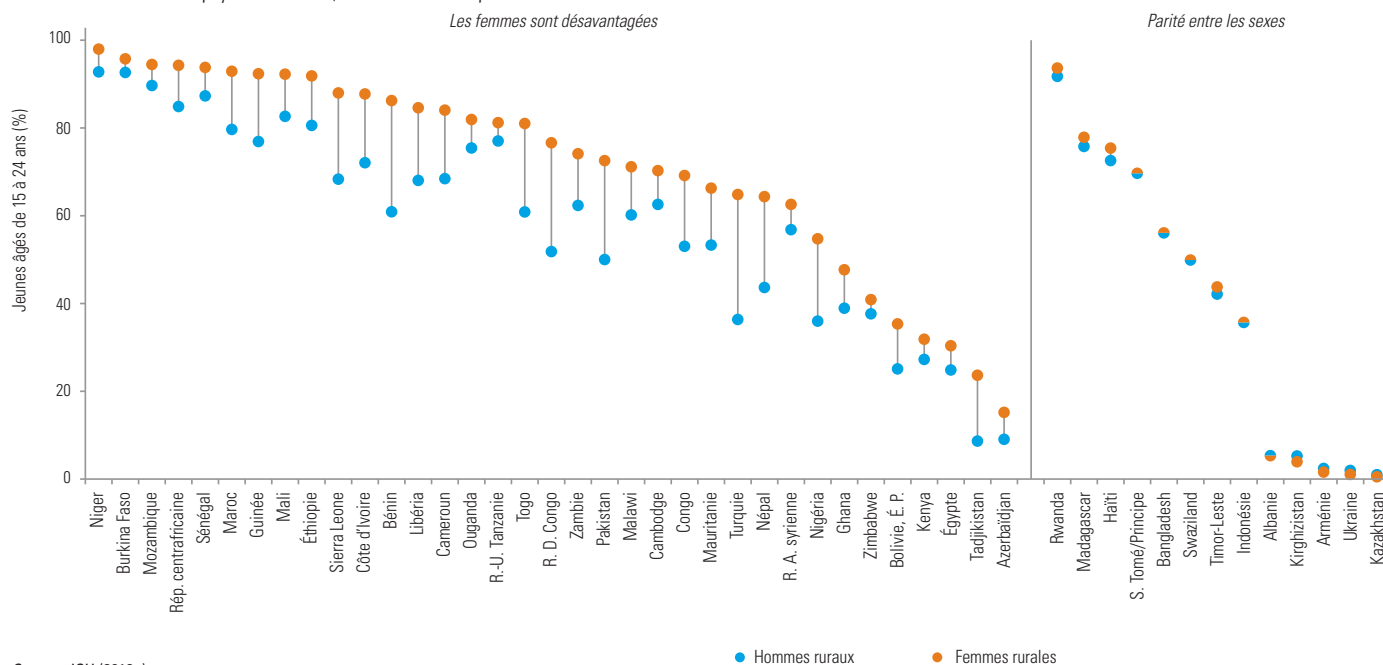
Dans les zones rurales, les jeunes femmes sont plus désavantagées que les jeunes hommes

Si la jeunesse urbaine pauvre est pénalisée par un faible niveau d'instruction (voir chapitre 6), les jeunes dénués des compétences fondamentales sont encore plus nombreux dans les zones rurales. Et même si certains élèves parviennent jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire, les programmes ne correspondent généralement pas aux besoins de l'économie rurale. En outre, le manque d'infrastructures et la pénurie d'enseignants qualifiés nuisent à la qualité de l'éducation (voir chapitre 5).

Dans les zones rurales, en matière d'éducation, les jeunes femmes sont plus désavantagées que les jeunes hommes. Et c'est dans les pays où la majorité des ruraux n'achèvent pas le premier cycle de l'enseignement secondaire que les

Figure 7.1 : Les jeunes femmes vivant en zone rurale sont les plus à risque de manquer de compétences fondamentales

Pourcentage des jeunes (âgés de 15 à 24 ans) ayant un niveau d'instruction inférieur au premier cycle de l'enseignement secondaire, selon le sexe, dans les zones rurales de pays sélectionnés, dernière année disponible



Source : ISU (2012a).

La pauvreté rurale freine les chances d'éducation et d'amélioration des moyens de subsistance

disparités entre les sexes sont les plus fortes. Dépourvues des compétences fondamentales, certaines femmes n'ont jamais mis les pieds à l'école, et elles sont nombreuses à ne pas avoir achevé l'enseignement primaire. Au Bénin, au Cameroun, au Libéria et en Sierra Leone, près de 85 % des jeunes femmes vivant en zone rurale, sont dépourvues de compétences fondamentales, contre moins de 70 % des jeunes hommes. Même en Turquie, pays à moyen revenu, les disparités entre les sexes dans les zones rurales sont considérables : 65 % des jeunes femmes, contre 36 % des jeunes hommes, ne parviennent pas au terme du premier cycle de l'enseignement secondaire. La probabilité de ne pas maîtriser les compétences fondamentales est parfois plus forte chez les jeunes hommes vivant en zone rurale mais, dans les pays où se produit cette situation, le niveau d'instruction est généralement plus élevé et les disparités entre les sexes moins marquées (figure 7.1).

Les jeunes femmes pauvres des zones rurales sont désavantagées dès les premières années de la scolarisation, et ce même dans les pays où l'accès à l'enseignement primaire a été considérablement élargi. Ainsi, au Kenya, les

enfants des familles riches, filles et garçons confondus, dans les villes comme en zone rurale, ont toutes les chances de suivre au moins quatre années d'étude. La situation est toute différente pour les enfants des familles rurales pauvres et plus encore pour les filles. Au Kenya, dans les zones rurales, 32 % des jeunes femmes pauvres font moins de quatre années d'études, contre 16 % des hommes pauvres (UNESCO, 2012b). Les jeunes femmes issues des minorités ethniques et des peuples autochtones sont elles aussi particulièrement défavorisées dans les zones rurales.

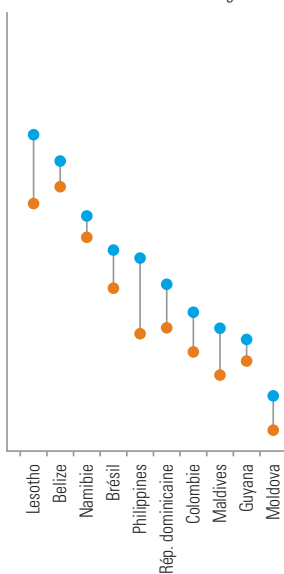
Les normes et les pratiques sociales liées au genre ainsi que la répartition du travail en fonction du sexe influent sur les attentes des jeunes femmes et sur leur décision éventuelle de participer aux programmes d'éducation et de formation. Ces difficultés sont généralement très fortes dans les zones rurales, et ce pour plusieurs raisons.

Les coutumes, les menaces à la sécurité personnelle et l'insuffisance des moyens de transports empêchent souvent les femmes de quitter leur village pour participer à des programmes de formation (Mujahid-Mukhtar, 2008). En Éthiopie, en Inde et au Viet Nam, on s'est aperçu que le moment et le lieu choisis pour la formation avaient une incidence déterminante sur la participation des femmes (Barwa, 2003; Danida, 2004; Women in Development, 2003). Les rapports de force au sein de la famille, lorsqu'ils leur sont défavorables, peuvent limiter la participation des femmes aux programmes de formation. En Ouganda par exemple, les règles, conventions et pratiques qui structurent la division du travail et la répartition des ressources au sein du ménage déterminent de manière cruciale si les femmes vivant en zone rurale disposeront du temps et de l'argent nécessaires pour participer aux programmes de formation agricole (Wedig, 2012).

La probabilité d'être privé de compétences fondamentales est plus grande pour les jeunes femmes vivant en zone rurale, qui risquent aussi d'être astreintes aux emplois les plus pénibles, travaillant de longues heures pour un salaire dérisoire. En Afrique subsaharienne, en Asie du Sud, en Asie du Sud-Est et dans les États arabes, les femmes sont surreprésentées dans les petites exploitations et le travail agricole, ce qui signifie que les filles et les femmes des

En Turquie, dans les zones rurales, 65 % des jeunes femmes n'achèvent pas le premier cycle de l'enseignement secondaire

Les hommes sont désavantagés



zones rurales ne bénéficient que de possibilités économiques réduites (FAO *et al.*, 2010).

Même lorsqu'elles ont les compétences requises, les jeunes femmes se heurtent à des discriminations qui limitent à la fois le type d'emploi qu'elles peuvent exercer et leur accès au capital, et rendent donc très difficile toute création d'entreprise (Banque mondiale, 2006b). En Ouganda, les femmes sont surreprésentées dans les emplois mal payés et les petites exploitations agricoles. Dans le secteur agricole, les femmes s'occupent généralement de la commercialisation et de la vente des produits de la culture vivrière, tandis que les hommes se chargent de la vente des cultures marchandes destinées à l'exportation, comme le café, alors même que ce sont les femmes qui effectuent une grande part des tâches nécessaires à la production du café (Wedig, 2012).

Les programmes de formation qualifiante qui ne tiennent pas compte des difficultés propres aux jeunes femmes sont voués à l'échec. Ainsi, le programme de formation à l'agriculture intégrée en Papouasie-Nouvelle-Guinée d'USAID n'a remporté qu'un succès mitigé faute d'avoir tenu compte des responsabilités familiales des femmes. En effet, les cours se déroulaient loin des villages pendant trois jours pleins, de sorte qu'il a été difficile pour les femmes d'organiser leur déplacement et la garde de leurs enfants (Cahn et Liu, 2008).

L'éducation et la formation renforcées permettraient aux jeunes ruraux, et notamment aux femmes, d'élargir leurs perspectives et d'augmenter leur productivité, ce qui bénéficierait à la fois à leur famille et à l'économie toute entière. Ainsi, dans la Chine rurale, les jeunes employés dans le secteur non agricole et ayant atteint un niveau de scolarité postprimaire touchent un salaire nettement supérieur (Qiang *et al.*, 2005).

Beaucoup de familles pauvres tirent l'essentiel de leur subsistance des petites exploitations agricoles

*Nous n'avons pas une très grande ferme.
Juste de quoi survivre pour ma famille.*

– jeune homme, Viet Nam

Pour beaucoup d'habitants des pays pauvres, l'agriculture reste le principal moyen de subsistance. Plus de 80 % des familles rurales

pratiquent l'agriculture à des degrés divers (FIDA, 2010). Ainsi, au Ghana, la moitié environ de l'emploi total en 2005-2006 était concentré dans l'agriculture, soit à peu près autant que quinze ans plus tôt. Au Rwanda, l'agriculture reste la principale source d'emploi même si la part de l'emploi agricole a baissé de 90 % en 2000 à 77 % en 2006 (Adams *et al.*, à paraître).

Étant donné que l'agriculture est appelée à conserver son rôle vital pour l'économie de ces pays dans un contexte de pressions démographiques et environnementales grandissantes, il importe d'élaborer des méthodes durables. L'enjeu consiste en effet à nourrir des populations de plus en plus nombreuses alors que les ressources naturelles se raréfient, tout en s'adaptant aux effets du changement climatique. D'ici à 2050, la Terre comptera quelque neuf milliards d'individus, ce qui impliquera une augmentation de 70 % de la production alimentaire (FIDA *et al.*, 2011). Mais les rendements agricoles ne progressent pas à un rythme suffisant. Ainsi, en Afrique subsaharienne, ils stagnent depuis les années 60 (Larsen *et al.*, 2009).

La croissance démographique a entraîné une diminution de la taille des exploitations (FIDA, 2010). En Afrique et en Asie, plus de 75 % des fermes sont de petites exploitations (Collett et Gale, 2009). En Afrique subsaharienne, 80 % des fermes (33 millions au total) cultivent moins de deux hectares (Agriculture for Impact, 2012). Les fermes étant partagées entre les héritiers mâles, les exploitations diminuent progressivement de taille (Eastwood *et al.*, 2004). Déjà de taille réduite, les exploitations peuvent ainsi perdre une surface considérable en l'espace d'une ou deux générations (Wedig, 2012).

C'est dans deux des pays les plus grands du monde que l'on trouve les fermes les plus petites : la taille moyenne des exploitations est passée en Inde de 2,3 à 1,4 hectares entre 1970 et 2010 tandis qu'en Chine, elle était de 0,6 hectares en 2010 (Chand *et al.*, 2011). Pour replacer la superficie de ces fermes dans leur contexte, il faut savoir qu'une exploitation nourrit en moyenne six personnes en Inde, contre moins de trois en Chine. Pour aider les petits exploitants à garantir durablement leurs moyens d'existence, il est primordial d'accroître la productivité de ce type de ferme tout en leur fournissant d'autres sources de revenu.

En Chine, les fermes nourrissent trois personnes en moyenne

Répondre aux besoins de formation de la jeunesse rurale

Dans certaines régions d'Amérique latine et d'Asie du Sud, la diminution de la taille des parcelles et l'augmentation de la valeur des terres peuvent conduire à une situation où, alors que les paysans sans terre ou quasiment sans terre sont légion, des exploitations de plus en plus grandes sont entre les mains d'un petit groupe de personnes. Au Pérou, par exemple, les disparités en matière de propriété foncière sont aujourd'hui plus grandes qu'avant les réformes agraires des années 70 (FIDA, 2010). Dans certaines régions du monde, on constate une tendance à l'intensification de l'agriculture. À cause du changement climatique, de l'urbanisation rapide et de l'accroissement de la demande de ressources naturelles, des gouvernements louent ou vendent à des entreprises ou à des investisseurs étrangers des terres qui seront ensuite transformées en plantations d'arbres ou serviront à produire des biocarburants ou des cultures vivrières.

En mars 2012, l'Inde a ainsi lancé une campagne pour le développement de partenariats publics-privés en faveur du « développement de l'agriculture intégrée », qui prévoyait des accords entre des entreprises privées et des petits exploitants en vue d'une exploitation agricole à grande échelle (Inde, Département de l'agriculture et de la coopération, 2012). Dans des pays à revenu moyen comme le Brésil, l'évolution des techniques agricoles a favorisé l'apparition d'immenses fermes pratiquant une agriculture intensive (Laabs *et al.*, 2001). Ces changements provoqueront vraisemblablement une réduction de la main-d'œuvre tout en imposant un niveau de compétences plus élevé. Il est donc d'autant plus important d'offrir aux personnes faiblement qualifiées et ne possédant pas de terres des perspectives d'emploi accrues dans le secteur non agricole, tout en renforçant leurs compétences de base.

Les jeunes ruraux dotés de compétences fondamentales ont en effet plus de chances de trouver un emploi non agricole. Pour accroître leurs moyens de subsistance, beaucoup de familles rurales pauvres travaillent à la fois dans leur exploitation et dans le secteur non agricole. Ainsi, en Afrique subsaharienne et dans certaines régions d'Asie, la part du revenu issu du secteur non agricole est en hausse (FIDA, 2010). Dans l'est de l'Ouganda par exemple, près de 30 % des petits caféiculteurs tirent également

leurs revenus de l'auto-emploi et d'emplois hors agriculture (Wedig, 2012). Il est indispensable de développer l'emploi non agricole dans les zones rurales et de favoriser les activités entrepreneuriales non agricoles afin de répondre aux aspirations des jeunes ruraux, en particulier dans un contexte de diminution de la taille des exploitations.

Selon une étude réalisée dans 15 pays, les jeunes chefs de famille ont une probabilité plus élevée que leurs aînés d'exercer des activités non agricoles (Davis *et al.*, 2007). L'éducation est un facteur déterminant pour l'orientation des jeunes vers le travail non agricole. Dans huit pays analysés pour le présent *Rapport*, chez les jeunes, hommes et femmes confondus, le niveau d'études est proportionnel à la probabilité de travailler dans le secteur non agricole. En Turquie, 23 % des personnes sans instruction exercent des activités non agricoles, le pourcentage passant à 40 % pour les personnes ayant un niveau d'enseignement primaire et à 60 % pour celles ayant au moins entamé des études secondaires (figure 7.2).

Le passage au secteur non agricole se traduit généralement par une hausse de revenus. Au Ghana et au Rwanda, les revenus moyens sont deux fois plus élevés dans le secteur informel que dans l'agriculture (Adams *et al.*, à paraître).

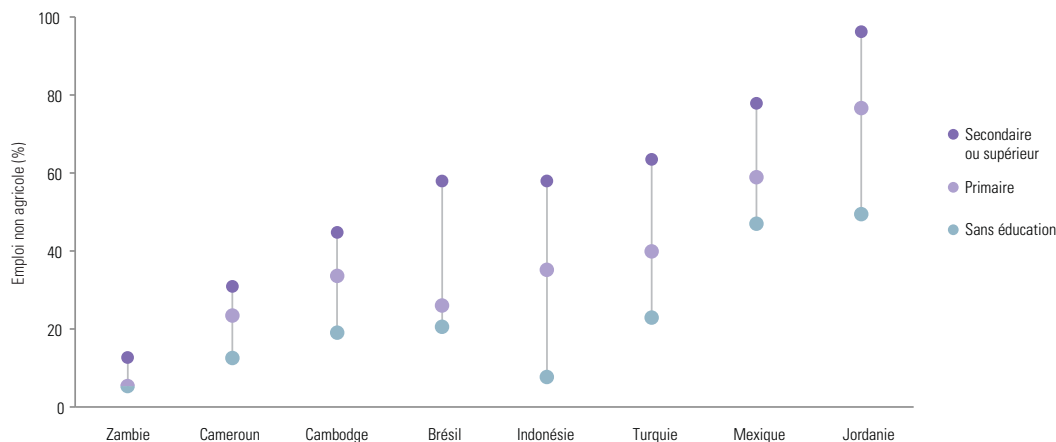
Répondre aux besoins de formation de la jeunesse rurale

L'intégration de formations qualifiantes aux initiatives de développement rural peut s'avérer très bénéfique, comme le montre l'exemple de plusieurs économies en plein essor. En Chine, depuis la fin des années 70, l'accent mis sur l'accroissement de la productivité dans les petites exploitations agricoles et sur l'auto-emploi non agricole a eu un effet majeur sur la lutte contre la pauvreté. Les investissements publics ciblés dans les activités non agricoles ont été conjugués à des investissements en faveur de l'éducation et de la formation en zone rurale, ce qui a permis aux populations marginalisées des zones rurales d'accéder à des sources de revenu non agricole (Ravallion, 2009).

**Mieux éduqué,
un jeune rural a
plus de chance
de travailler
dans le secteur
non agricole**

Figure 7.2 : Les jeunes ruraux ayant un niveau d'études plus élevé travaillent généralement dans le secteur non agricole

Taux d'emploi non agricole chez les jeunes ruraux (15 à 24 ans), par niveau d'études, pays sélectionnés, dernière année disponible



Note : les données relatives au Mexique concernent des zones « moins urbanisées ».

Source : Understanding Children's Work (2012).

La formation des jeunes ruraux doit être au cœur des priorités des stratégies nationales

Bien que la formation puisse stimuler le développement rural, peu de pays y accordent une grande attention. Sur les 46 politiques et stratégies analysées dans le cadre du présent *Rapport*, près de la moitié seulement reconnaissent les besoins en formation des jeunes ruraux et très peu évoquent des interventions consacrées aux zones rurales (Engel, 2012). Les initiatives visant à donner une formation aux populations rurales s'inscrivent le plus souvent dans des engagements d'ordre général en faveur du renforcement des compétences des groupes marginalisés, sans tenir compte des besoins propres aux zones rurales.

Dans beaucoup de pays, on observe un nombre élevé d'emplois peu qualifiés et faiblement rémunérés dans le secteur agricole, ce qui souligne la nécessité non seulement de renforcer les compétences afin d'accroître la productivité agricole, mais aussi d'investir davantage dans des formations qui favoriseront la création d'emplois plus nombreux et plus intéressants dans le secteur rural non agricole. Il est à déplorer que, lorsque les plans de formation traitent des besoins en zone rurale, ils laissent généralement de côté le travail non agricole. L'Éthiopie a récemment élaboré un plan ambitieux sous l'égide du Ministère de

l'agriculture et du développement rural: le Cadre de politique et d'investissement du secteur agricole 2010-2020 (Éthiopie, Ministère de l'agriculture et du développement rural, 2010).

Ce plan a pour objectif d'accroître la productivité des petites exploitations afin de réduire la pauvreté rurale et d'améliorer la sécurité alimentaire. Il envisage de renforcer la recherche et la formation dans le domaine agricole, notamment en déployant au moins 54 000 agents de vulgarisation et en créant 18 000 centres de formation agricole. Autre aspect positif de ce plan, il prévoit d'éliminer les disparités entre les sexes, en veillant tout particulièrement à ce que les femmes aient accès à la formation.

Il importe de mettre en place dans les zones rurales des systèmes d'information sur le marché du travail afin d'évaluer l'évolution des besoins de qualifications et d'y répondre, or, dans beaucoup de pays à revenu faible ou moyen, ces systèmes sont inadaptés, voire inexistantes (Sparreboom et Powell, 2009). Les besoins en formation des populations rurales ne sont pas toujours analysés, si ce n'est de manière très irrégulière.

Pays à revenu moyen, l'Indonésie a entrepris de relever ce défi. Près de la moitié de la population vit dans les zones rurales (Indonésie, statistiques, 2012). Plus de deux tiers des 82 % de travailleurs pauvres vivant en zone rurale travaillent dans

le secteur agricole (ADB *et al.*, 2010). Dans le cadre du plan directeur pour l'accélération et l'expansion du développement économique en Indonésie 2011-2025, le Ministère de l'éducation nationale, le Ministère de la culture et le Ministère coordinateur des affaires économiques ont commencé à prendre des mesures pour répondre à la nécessité de mieux analyser le marché de l'emploi en zone rurale comme en zone urbaine (Indonésie, Ministère coordinateur des affaires économiques, 2011). Depuis 2010, des mesures ont en outre été prises dans deux régions pilotes pour améliorer l'accès aux données relatives au marché de l'emploi et en faciliter l'exploitation. Il reste toutefois nécessaire d'intensifier ces efforts car, du fait de l'immensité du marché du travail, la base de données est encore insuffisante (Wedig, 2010a).

Doter tous les jeunes ruraux de compétences fondamentales

Garantir à tous les jeunes ruraux l'accès aux compétences fondamentales représente un immense défi en raison de la dispersion de l'habitat et du nombre d'individus concernés. Mais, sans compétences fondamentales, les jeunes ruraux ne tireront aucun profit des programmes de formation, qui supposent une maîtrise de la recherche et du traitement de l'information et la capacité à appliquer les nouvelles technologies au travail productif. Il est donc primordial d'élargir l'accès à l'enseignement formel primaire et secondaire et de mieux adapter cet enseignement au contexte rural.

Pour optimiser l'impact des stratégies de renforcement des compétences des jeunes ruraux, il convient d'associer ces derniers à d'autres initiatives de réduction de la pauvreté. Les jeunes ruraux ont non seulement besoin de programmes de la deuxième chance pour combler leurs lacunes en écriture, en lecture et en calcul de base mais aussi de programmes de formation qualifiante, afin de sortir de la pauvreté en exerçant des activités productives dans les secteurs agricole et non agricole.

Donner une deuxième chance aux jeunes ruraux

L'amélioration des compétences en lecture, en écriture et en calcul est une première étape nécessaire qui permettra aux jeunes ruraux, et en

particulier aux femmes, d'exploiter au mieux les programmes de renforcement des compétences agricoles et non agricoles. Ce sont souvent les organisations non gouvernementales (ONG) qui proposent des programmes de la deuxième chance flexibles et axés sur les compétences pratiques. Élaborés par des organisations locales de petite taille, ces programmes adaptent généralement le contenu des formations et les méthodes pédagogiques aux besoins locaux.

Lorsqu'ils se déroulent à temps partiel et localement, les programmes, mieux adaptés aux contraintes locales en termes de temps, de mobilité et de ressources, favorisent une meilleure participation. La flexibilité des programmes conçus localement bénéficie tout particulièrement aux jeunes femmes rurales, souvent forcées de concilier la formation avec d'autres engagements et donc astreintes à de longues heures de travail. Au Malawi, le programme d'éducation de base complémentaire est un exemple de stratégie visant à doter de compétences fondamentales les jeunes locaux ayant quitté l'école primaire (encadré 7.1).

Pour tenir compte des discriminations et autres contraintes spécifiques aux femmes, il faut généralement concevoir à leur intention des formes d'aide plus ciblées. En Égypte, le programme *Ishraq* illustre avec succès la possibilité de renforcer les compétences des jeunes femmes dans un contexte particulièrement conservateur (encadré 7.2). Si le programme a fait ses preuves, c'est notamment parce qu'il s'est appuyé sur une forte participation locale et qu'il a adapté le mode d'enseignement à la situation locale. Bien que les programmes de la deuxième chance aient un fort potentiel, nombreux, mal coordonnés et souvent menés à petite échelle, ils n'ont produit qu'un impact limité. On ne dispose d'ailleurs que de très peu d'éléments pour en évaluer la qualité et l'impact sur le marché du travail. Parce qu'ils ne sont pas toujours diplômants, ils ne permettent pas systématiquement aux participants de réintégrer le système éducatif ou de trouver des emplois décents.

Pour surmonter les désavantages multiples, la formation qualifiante doit être associée à d'autres formes d'aide

Pour combattre les désavantages multiples qui enferment les populations rurales dans la pauvreté, la stratégie consistant à associer

Les programmes flexibles permettent aux jeunes femmes rurales de concilier formation et autres engagements

Les jeunes participant aux programmes de la deuxième chance au Malawi obtiennent souvent de meilleurs résultats que les élèves du primaire

Encadré 7.1 : Au Malawi, une deuxième chance pour les enfants ayant abandonné l'école primaire

La population du Malawi vit à 85 % en zone rurale et, selon les sources gouvernementales, 60 % des ruraux sont « pauvres », voire « ultrapauvres ». Plus de la moitié de la population a moins de 18 ans et, pour la plupart, les jeunes pratiquent une agriculture de subsistance non rémunérée. Les jeunes sont particulièrement exposés au VIH et au sida : on estime que sur 110 000 infections annuelles, la moitié au moins concernent les 15 à 24 ans.

Dans un tel contexte, l'achèvement du primaire représente un défi de taille. En 2009, près de la moitié des élèves commençant l'école primaire ont abandonné leurs études, et seul un faible pourcentage d'entre eux a atteint le niveau secondaire. 319 000 adolescents étaient déscolarisés, ce qui, pour un petit pays, représente un chiffre élevé.

Pour donner aux jeunes une chance d'acquérir des compétences, le gouvernement, au départ avec le soutien de bailleurs de fonds, a conçu un programme d'éducation de base complémentaire, désormais intégré au système national. Ce programme cible les enfants de 9 à 17 ans jamais scolarisés ou ayant abandonné leurs études avant la 5^e année.

Un programme pilote a été lancé en 2006 dans trois districts. Dès 2011, le programme fonctionnait dans six districts ruraux affichant un taux élevé de décrochage scolaire et avait atteint 10 000 enfants et jeunes ; en 2012, il devait être étendu à l'ensemble du pays. Il a attiré de nombreux jeunes, dont plus de la moitié, au cours de la phase initiale, avaient 14 ans ou plus. Le programme a réussi à atteindre les groupes marginalisés. Près d'un participant sur cinq n'avait jamais mis les pieds à l'école et, pour la plupart, ils étaient issus de familles très pauvres. La moitié environ des élèves les plus âgés étaient orphelins et, dans certains cas, les jeunes femmes étaient elles-mêmes mariées et mères de famille. En revanche, les femmes ne représentaient qu'un tiers seulement des participants les plus âgés.

Le programme est mis en œuvre par des ONG locales, qui recrutent et forment des facilitateurs âgés de moins de 35 ans, titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire. Le recrutement à l'échelle locale propose un modèle à suivre et offre un emploi aux jeunes pauvres vivant dans la région. Les centres d'apprentissage, où les classes ont des effectifs moins nombreux que dans les

écoles primaires formelles, sont situés au centre des villages et gérés par les communautés.

Le programme comprend les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul, comme dans le primaire, mais aussi des compétences d'ordre pratique, comme l'agriculture, l'environnement, les moyens de subsistance, l'entreprise, un mode de vie sain et la citoyenneté. Le programme est conçu de telle sorte que les diplômés peuvent, s'ils le souhaitent, intégrer la 6^e année de l'école primaire formelle.

Comme ils sont près de 84 % à l'indiquer, les participants les plus âgés visent avant tout l'acquisition des compétences de base en écriture, en lecture et en calcul. Ils déclarent pour la plupart vouloir mettre à profit ces compétences pour trouver du travail ou créer une entreprise, vœux qui ont toutefois été difficiles à réaliser. À l'origine, le programme prévoyait de demander aux artisans locaux d'enseigner aux participants le moyen de gagner leur vie (poterie, tissage, fabrication de houes et de manches à balai, réparation de postes de radio). Cependant, outre que les artisans ont exigés d'être rémunérés, il n'a pas toujours été possible de trouver et d'acheter les matériaux nécessaires. Il a donc souvent fallu faire l'économie du stage pratique. Quelques jeunes souhaitaient suivre une formation technique et professionnelle (menuiserie ou métallurgie), qui ne correspondait ni à la portée ni au budget du programme. C'est sans doute parce qu'il répondait mal à leurs attentes très concrètes que certains des participants les plus âgés ont abandonné le programme en cours de route.

Hormis ces problèmes, le programme a permis aux participants d'acquérir des compétences fondamentales et souvent même d'obtenir de meilleurs résultats que les élèves des écoles primaires formelles. Au cours du premier cycle de trois ans, plus de la moitié des enfants ont soit achevé le programme soit réintégré le système éducatif formel. Quarante pour cent des jeunes ayant suivi le programme pendant trois ans ont atteint un niveau de compétence en calcul équivalent à la 5^e année de l'éducation formelle. Par comparaison, il ressort d'une étude récente de la SACMEQ que moins de 1 % des élèves de 5^e année avaient atteint des résultats en mathématiques correspondant à leur niveau scolaire.

Source : Jere (2012).

le microcrédit et la protection sociale aux programmes de renforcement des compétences (formation de base en écriture, en lecture et en calcul et compétences nécessaires à la subsistance) offre des perspectives intéressantes. Lorsqu'ils acquièrent des compétences adaptées grâce à des programmes efficaces, les pauvres

exploitent leurs capitaux de façon plus diversifiée et renforcent leur accès aux marchés ; leur existence s'en trouve transformée.

Une action combinée associant formation qualifiante et services de microfinancement ou de protection sociale permet également de

Encadré 7.2 : Doter les adolescentes de compétences dans les régions rurales d'Égypte

Il n'y a jamais eu autant d'adolescents en Égypte qu'aujourd'hui : plus de 13 millions de garçons et de filles ont entre 11 et 19 ans. En dépit des grands progrès de la scolarisation dans le primaire, de nombreux jeunes, et surtout les filles et les femmes des zones rurales, ont été presque totalement négligés. En 2008, 20 % des femmes rurales âgées de 17 à 22 ans avaient fait moins de deux années d'études. Beaucoup de femmes risquent d'être mariées à un âge précoce.

Le programme Ishraq a été lancé en 2001 par une coalition d'ONG internationales sous la forme d'un projet pilote visant à donner une formation qualifiante à 277 filles déscolarisées de 13 à 15 ans. Les concepteurs du programme se sont rendu compte que, dans ce contexte extrêmement conservateur, il était indispensable d'obtenir l'accord des parents sur le type de compétences enseignées aux filles. L'écriture, la lecture et le calcul comptaient parmi les compétences les mieux acceptées et les plus prisées. Chaque communauté a procuré un « lieu sûr » où les jeunes filles se sont retrouvées quatre fois par semaine pendant les 30 mois que durait le projet afin d'apprendre à devenir des membres actifs de la communauté et à gagner leur vie.

Le programme a également axé son action pédagogique sur les garçons, les parents et les dirigeants des communautés pour les inciter à accorder plus de liberté aux filles et à leur permettre de faire des études et d'entrer dans le monde du travail. Ishraq a en outre sollicité l'aide des ministères au niveau provincial et national.

La participation au programme pilote a permis de renforcer considérablement les compétences en écriture, en lecture et en calcul. Quarante-deux pour cent des participantes au programme ayant passé le test d'alphabétisation national ont été reçues et 69 % de celles ayant achevé le programme ont intégré ou réintégré le système éducatif formel. Les croyances négatives profondément ancrées chez les jeunes filles elles-mêmes et dans leur famille ont reculé. Les jeunes filles ont acquis une plus grande liberté. Avant le programme, 26 % d'entre elles déclaraient vouloir se marier avant l'âge de 18 %, un pourcentage tombé à 2 % parmi les jeunes filles parvenues au terme de la formation. Au total, les filles ont été jugées plus autonomes, prêtes à devenir des membres actifs de leur famille et de leur société.

Seules 18 % des 277 participantes se sont ensuite orientées vers une formation professionnelle. Comme il a été reconnu lors d'une évaluation, cet aspect du programme doit être amélioré. Si quelques jeunes filles se sont dites intéressées par la réparation des appareils électriques, la plupart étaient attirées par des métiers traditionnellement plus féminins, comme la coiffure.

Compte tenu de sa réussite globale, le programme a été étendu et touche actuellement 2 500 jeunes filles au moins dans 50 villages. Étant donné le grand nombre de jeunes filles des régions rurales d'Égypte qui, aujourd'hui encore, ne vont pas jusqu'au bout de l'enseignement primaire, le défi du programme sera d'atteindre encore plus de participantes.

Sources : Brady *et al.* (2007) ; Ishraq (2010) ; UNESCO (2012b).

renforcer les compétences des jeunes ruraux dans les domaines de l'emploi non agricole et de l'entreprise. BRAC, ONG bangladaise, fait office de pionnier à cet égard. Ses programmes, qui comprennent une aide destinée à faire face aux besoins immédiats, une formation qualifiante ainsi que des subventions modiques et des transferts d'actifs, sont parvenus à faire décoller de petites entreprises (encadré 7.3).

Les programmes de protection sociale n'intègrent pas suffisamment de formations qualifiantes. Les premiers résultats du programme éthiopien « Productive Safety Net » (filet de sécurité productif) ont montré que cette initiative pouvait produire un impact plus fort et plus durable à condition de mieux intégrer la formation qualifiante. Safety Net, plus vaste programme de protection sociale d'Afrique subsaharienne,

compte près de 8 millions de bénéficiaires (soit 9 % environ des habitants) et distribue aux familles des subventions pour les aider à acheter de la nourriture et à acquérir des biens de production (USAID, 2012). Dans les phases initiales, le crédit devait faire partie du programme, mais l'idée de former les bénéficiaires ayant fait peu d'études pour les aider à faire fructifier leur prêt n'avait pas été retenue (Slater *et al.*, 2006). Tirant parti de son expérience, le gouvernement a ensuite décidé d'investir davantage dans la formation. Dès 2008, les deux tiers des paysans déclaraient suivre des programmes de formation et un tiers d'entre eux mettaient en application les nouvelles techniques qu'ils venaient d'apprendre (Banque mondiale, 2011b). On note parmi les résultats positifs une certaine régénération environnementale, un meilleur accès aux sources d'eau et une

Mettant son expérience à profit, l'Éthiopie a intégré une formation qualifiante au programme Safety Net

Au Bangladesh, la formation qualifiante permet aux plus pauvres de mieux utiliser les microcrédits

Encadré 7.3: La formation, riposte du BRAC à toutes les formes de pauvreté

Le BRAC a fait œuvre de pionnier en élaborant des stratégies novatrices via une multiplicité de programmes destinés à surmonter simultanément les nombreuses difficultés qui empêchent les jeunes d'échapper à la pauvreté rurale. Ces programmes font une large place aux besoins des jeunes femmes, particulièrement défavorisées. En s'appuyant sur les succès obtenus au Bangladesh, le BRAC étend désormais ses programmes à d'autres régions du monde, comme en Afrique subsaharienne.

Au Bangladesh, près de 20 % des ménages ruraux vivent dans l'extrême pauvreté. Continuellement menacés d'insécurité alimentaire, ils ne possèdent ni terre cultivable ni capitaux et sont généralement analphabètes et exposés aux maladies. Les femmes souffrent souvent de discriminations fondées sur le sexe, ce qui réduit leurs possibilités d'exercer des activités rémunératrices. Un nombre disproportionné de familles parmi les plus pauvres ont à leur tête une femme seule.

Partant du constat qu'il était difficile pour les familles les plus pauvres de participer aux projets de microcrédit et d'en tirer profit, le BRAC a élaboré le programme Challenging the Frontiers of Poverty Reduction (Repousser les frontières de la réduction de la pauvreté). Les personnes vivant avec moins d'un dollar EU par jour représentent moins de la moitié des bénéficiaires des microcrédits et ont en outre besoin de formation pour tirer un avantage quelconque des crédits ou des capitaux ainsi obtenus. Il s'agit donc d'accorder aux ruraux les plus pauvres du Bangladesh (vivant avec moins de 0,30 dollars EU par jour) un capital, qui sera en général remis aux femmes de la famille, et de leur offrir une formation qui les aidera à exploiter au mieux leur capital. Par exemple, une femme extrêmement pauvre obtiendra une vache et une petite allocation hebdomadaire pendant une courte période, ou jusqu'à ce que son capital commence à générer un revenu. Elle bénéficiera en outre d'une formation sur la commercialisation des produits et sur la manière d'utiliser les microcrédits. Le programme a été mis en œuvre à grande échelle : après une phase pilote commencée en 2002 auprès de 5 000 familles dans trois districts, il a été étendu à 15 districts et 100 000 familles au cours des quatre années suivantes.

Les évaluations effectuées entre 2002 et 2008 montrent que le programme avait durablement modifié les conditions économiques des participants. Les familles bénéficiaires ont été correctement ciblées dès le lancement du programme, les augmentations de revenus ont été importantes et n'ont pas diminué sur la durée. Le

revenu par tête au sein des ménages a presque triplé entre 2002 et 2008.

Ce succès s'explique en grande partie par la formation. Il a par exemple fallu faire comprendre aux bénéficiaires que les vaches Jersey produisent plus de lait que les vaches de race sud-asiatique auxquelles ils sont habitués. Il apparaît également que les formations à la gestion d'entreprise et au marketing aident les bénéficiaires à optimiser les hausses de revenu. Pour que les cours soient bien assimilés, une aide par la formation est proposée pendant une durée maximale de deux ans.

Le BRAC cible également les adolescentes, en particulier les jeunes filles déscolarisées, à qui sont proposées diverses formes d'aide, dont une formation qualifiante. D'abord mis en œuvre au Bangladesh, ce programme a ensuite été appliqué à des régions rurales pauvres d'Afrique subsaharienne. En Ouganda, le programme Empowerment and Livelihoods for Adolescents (Autonomisation et moyens de subsistance des adolescents) avait pour but de renforcer ou de réapprendre la lecture, l'écriture et le calcul tout en procurant aux jeunes filles un « lieu sûr ». Les participantes ont été formées aux compétences nécessaires dans la vie courante et aux compétences leur permettant d'assurer leur subsistance. Elles ont également pu suivre des cours pour apprendre à gagner de l'argent et à gérer leurs revenus dans des métiers comme la coiffure, la confection, les technologies de l'information, l'agriculture, l'élevage de volailles et le petit commerce. Six cent quatre-vingt-dix clubs pour adolescents accueillant les jeunes femmes de 13 à 22 ans ont été mis en place dans les régions ciblées.

Pendant les deux années de mise en œuvre du programme, le nombre de participants exerçant des activités rémunératrices a doublé, cette progression n'étant que de 4 % à peine chez les non participants. Les jeunes filles se sont lancées dans l'élevage de volailles, la transformation des aliments et le petit commerce. Elles ont approfondi leurs compétences financières. Dans le cadre de leurs activités rémunératrices, elles ont emprunté et épargné davantage. Ainsi, 23 % des jeunes filles déclaraient épargner de l'argent avant de participer au programme, contre 34 % après la formation. Le programme semble avoir eu un effet très positif sur la capacité à entreprendre des participants, dont certains ont même pu prêter de l'argent à leur famille.

Sources : Abed (2009) ; Bandiera et al. (2011) ; BRAC (2011a, 2011b) ; Improving Institutions for Pro-Poor Growth (2011) ; Krishna et al. (2010) ; Portail de la pauvreté rurale (2012a, 2012b).

utilisation plus répandue de l'irrigation à petite échelle. Moyennant des investissements accrus dans la formation qualifiante, le programme pourrait avoir des retombées encore plus positives (Slater *et al.*, 2006; Banque mondiale, 2011b).

L'association du microcrédit et de la formation bénéficie particulièrement aux femmes, à qui elle permet de gérer davantage les ressources. Au Népal, le Project for Agriculture Commercialization and Trade (projet pour la commercialisation et le commerce des produits agricoles) a été lancé dans les années 90 grâce au financement de la Banque mondiale. L'un des sous-projets, le Women's Empowerment Program (programme d'autonomisation des femmes), visait à doter les femmes issues des communautés rurales des compétences en écriture, en lecture, en calcul et en finance afin de les rendre indépendantes des hommes de leur famille. Le projet a facilité la mise en place de groupes d'épargne et de crédit destinés aux femmes. Une formation a permis aux femmes de faire fonctionner ces groupes au profit de leurs membres. Les cours d'alphabétisation constituaient une partie intégrante de l'aide et de la formation proposées. En termes d'épargne et d'emprunt, le programme s'est révélé très efficace : seuls 4 % des groupes n'ont pas remboursé leurs emprunts. Le programme a duré trois ans, l'objectif étant que les groupes deviennent alors autonomes. Sur 130 000 participantes au programme, plus de 74 000 sont devenues alphabètes (Ashe et Parrott, 2001).

Dans les régions rurales de l'Ouganda, les femmes mariées ont eu la possibilité d'emprunter par le biais d'une banque villageoise commerciale fonctionnant sur le modèle du microcrédit. Favorisé par le gouvernement, ce modèle s'est considérablement répandu. Une étude approfondie a été réalisée sur une petite « banque villageoise » appartenant à ses membres et utilisée et contrôlée par eux, bien que conservant une optique commerciale. Le programme dispensait une formation sur les règles et les procédures de crédit, l'épargne et la gestion d'entreprise. Les femmes ont alors pu créer leur propre entreprise, et on a constaté qu'elles dépendaient moins de leur mari, à qui elles ont même parfois pu procurer un emploi. De nombreuses femmes se sont formées à l'emprunt et à l'épargne sur le modèle du microcrédit tout en mettant en place diverses stratégies d'épargne, par exemple en achetant

du bétail également utilisé comme bien productif. Elles ont aussi choisi d'investir dans l'éducation de leurs enfants, peut-être grâce à leurs nouvelles compétences en finance et en gestion (Lakwo, 2006).

Doter la jeunesse rurale de compétences nouvelles

Pour que l'emploi rural soit attractif aux yeux des jeunes, il est crucial de renforcer les fondamentaux par des compétences nouvelles, permettant aux petits exploitants d'améliorer leur productivité agricole, et aux travailleurs non agricoles de renforcer leurs compétences commerciales et financières.

Renforcer les compétences agricoles et commerciales des petits exploitants

Les petites exploitations peuvent être sources de revenus viables et décents à condition que les paysans aient les compétences requises. L'évolution vers une agriculture biodiversifiée, qui s'appuie sur un juste équilibre entre les cultures, les arbres et l'élevage dans le cadre d'un système intégré, est un moyen de rendre les petites exploitations plus rentables (PNUE *et al.*, 2008).

Pour réussir, les jeunes agriculteurs doivent posséder des compétences multiples, outre l'écriture, la lecture et le calcul de base. La formation doit porter sur le type de plantes à cultiver, le type d'apports à utiliser et en quelle quantité, l'adaptation aux contraintes environnementales et l'utilisation optimale des ressources rares telles que l'eau (Collett et Gale, 2009).

Dans les pays à faible revenu, les petits exploitants ont aussi besoin de renforcer leurs compétences en commerce et en marketing (Collett, 2010). Les ruraux pauvres doivent nourrir leur famille, mais il leur est tout aussi indispensable de vendre le produit des cultures de rente sur les marchés locaux, régionaux et nationaux : pour mieux faire valoir leurs intérêts, ils doivent donc pouvoir s'appuyer sur des compétences commerciales. Grâce aux associations, les petits exploitants pourront renforcer leurs compétences tout en parlant d'une seule voix (Chuhan-Pole *et al.*, 2011). Les fermes-écoles et les coopératives poursuivent cette double approche.

Les petits exploitants ont besoin de compétences en commerce et en marketing

Les fermes-écoles favorisent le partage des connaissances et stimulent la productivité

Les services de vulgarisation agricole, qui jouent un rôle essentiel dans le renforcement des connaissances et des compétences des paysans, bénéficient le plus souvent aux exploitants plus aisés et mieux éduqués. Ainsi, en Ouganda, ils ont ciblé les exploitants ayant déjà les capacités nécessaires pour devenir d'importants producteurs-exportateurs, alors que les paysans les plus pauvres et ayant la plus grande aversion au risque n'en ont tiré que des avantages réduits (Wedig, 2010b). Il faut absolument veiller à ce que les services de vulgarisation offrent aux petits exploitants, en particulier à ceux qui n'ont eu qu'un accès limité à l'éducation formelle, la possibilité de renforcer leurs capacités dans les domaines de l'entreprise et de la gestion agricoles, du marketing et de l'organisation.

Les systèmes publics de vulgarisation ont souvent une portée et des ressources financières limitées. Les fermes-écoles constituent une solution à ce problème. Les programmes durent le temps d'une saison, au cours de laquelle les paysans se retrouvent à intervalle régulier afin de se former aux nouvelles techniques agricoles. Cette stratégie a été appliquée pour la première fois en 1989 en Indonésie pour enrayer l'utilisation de pesticides hautement toxiques préjudiciables à la santé des cultivateurs et à leurs récoltes (Braun et Duveskog, 2008). Ces programmes, actuellement mis en œuvre dans 28 pays au moins, ont favorisé la productivité agricole. Dans les fermes-écoles, les petits exploitants se réunissent pour discuter de sujets tels que l'élevage, l'agriculture biologique, la gestion des sols et des eaux souterraines et le marketing. Les paysans participent à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes de renforcement des compétences, dont la pertinence et la viabilité économiques sont ainsi mieux garanties. La longue tradition des fermes-écoles en Indonésie montre que lorsque de petits exploitants partagent leurs connaissances et leur expérience, ils optimisent les effets bénéfiques de leurs nouvelles compétences (Feder *et al.*, 2004; Van den Berg et Jiggins, 2007).

Les fermes-écoles ont beaucoup apporté aux paysans pauvres d'Afrique subsaharienne ayant un niveau d'éducation formelle faible ou inexistant. En 2003, la région disposait d'au moins 1 000 écoles et, pour le seul Kenya,

30 000 paysans en étaient diplômés. Au Kenya, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie, ce sont surtout les jeunes qui participent aux fermes-écoles, qui ont ainsi fait la preuve de leur efficacité pour promouvoir les nouvelles technologies agricoles auprès des jeunes. Près de la moitié des participants sont des femmes. Au Kenya et en Ouganda, 70 % environ des participants n'ont pas dépassé le niveau d'enseignement primaire, ce pourcentage s'élevant à 80 % en République-Unie de Tanzanie. Les membres des groupes d'épargne et de crédit sont plus susceptibles de participer, ce qui montre à quel point il est important d'établir des liens entre les écoles et les autres services ruraux. En revanche, la participation est plus difficile pour les membres des familles les plus pauvres ou dirigées par une femme en raison de la cotisation modique à acquitter et de leur manque de flexibilité lorsqu'ils travaillent pour un autre exploitant.

Dans l'ensemble, les fermes-écoles ont entraîné une forte hausse de la productivité et des revenus. Cette stratégie a eu des résultats particulièrement positifs pour les personnes ayant un faible niveau d'alphabétisation. La valeur des cultures à l'acre a augmenté en moyenne de 32 % dans ces trois pays, et de 253 % chez les exploitants dénués d'éducation formelle. La progression des revenus s'est établie à 61 % en moyenne, mais à 224 % lorsque les chefs de famille n'ont jamais été scolarisés (Davis *et al.*, 2010).

La coopérative permet aux paysans d'accéder à des compétences et à des connaissances adaptées

Les coopératives agricoles permettent elles aussi de transmettre aux petits exploitants des compétences agricoles et commerciales, tout en leur fournissant d'autres formes d'aide. Elles visent avant tout à améliorer l'accès au marché et à vendre à meilleur prix ; les coopératives d'épargne et de crédit s'efforcent de proposer à leurs membres des mécanismes de financement viables. Par les réseaux qu'elles mettent en place, les coopératives apportent aux exploitants un grand savoir-faire accumulé (Wedig, 2012). Elles proposent des formations dans des sous-secteurs agricoles spécifiques en s'appuyant sur les connaissances de chacun des paysans, et ce même dans les régions rurales les plus reculées. La formation complète les autres

En Afrique subsaharienne, les fermes-écoles bénéficient aux paysans pauvres ayant un faible niveau d'étude

services de la coopérative, comme le microcrédit et le développement des infrastructures rurales, afin d'aider les petits exploitants à renforcer leur pouvoir de négociation et à obtenir de meilleurs prix.

Les coopératives agricoles représentent des centres de formation importants pour les petits producteurs de café de l'est de l'Ouganda. Les formations sont ouvertes aux membres, le plus souvent de petits exploitants. Alors que les ONG et autres prestataires axent habituellement leurs formations sur les compétences agricoles, les coopératives vont bien au-delà et étendent leurs formations au commerce, à l'organisation et à d'autres compétences transférables.

Ainsi, les formations organisées par la Gumutindo Coffee Cooperative Enterprise, producteur d'arabica biologique certifié commerce équitable, aident les caféiculteurs à obtenir et à conserver la certification biologique tout en améliorant leur productivité sur le long terme. Les paysans suivent une formation de courte durée, que certains souhaiteraient d'ailleurs prolonger. La formation est parfaitement adaptée aux paysans car elle s'inscrit dans le cadre de leur vie professionnelle. Les coopératives investissent dans les infrastructures locales comme les routes, les silos de stockage, les cliniques et la réparation des écoles. Elles facilitent en outre les groupes d'investissements en faveur des équipements techniques et contribuent aux stratégies collectives de marketing. Enfin, en contrepartie d'une cotisation modique, elles s'efforcent d'obtenir de bons prix de vente (Wedig, 2010b, 2012).

Les technologies de l'information et de la communication au service du renforcement des compétences pratiques

Un moyen efficace de promouvoir l'apprentissage productif et l'application concrète des nouvelles compétences est d'en faire la démonstration grâce à la radio et à la vidéo. Au Bénin par exemple, un projet de formation par la vidéo à l'intention des petites exploitantes a obtenu de meilleurs résultats en termes d'adoption et d'application des compétences que les formations uniquement basées sur les cours (Zossou *et al.*, 2009). Les expériences menées au Burkina Faso, en Inde et au Niger ont montré les avantages que peuvent procurer les formations renforcées par les TIC, notamment la radio,

capable d'atteindre massivement les fermiers défavorisés.

Dans l'État indien du Tamil Nadu, les producteurs de canne à sucre découvrent les nouvelles techniques grâce à un enseignement interactif multimédia. L'enseignement par des cours traditionnels est désormais remplacé par le texte, l'audio, la vidéo, les graphiques et l'animation. Le module multimédias, qui couvre toutes les étapes de la production de canne à sucre, de la planification à la récolte, est divisé en sections pour permettre aux apprenants d'aller à leur propre rythme. Le module a été élaboré à l'issue d'une évaluation détaillée des besoins qualitatifs menée en concertation avec les paysans. Les nouvelles technologies sont présentées étape par étape. Le module interactif est complété par des documents écrits. À chaque fois que la formation a recours au texte, des commentaires en voix-off aident les paysans ayant des difficultés en lecture. La durée des cours est d'une heure (Shanthy et Thiagarajan, 2011).

Un échantillon de paysans issus de trois villages ont pris part à une expérience. Sachant lire et écrire pour la plupart, près des trois quarts d'entre eux avaient fait des études secondaires ou supérieures. Un test préliminaire a montré que les trois groupes possédaient des connaissances de base comparables en matière de techniques de production de canne à sucre. Le groupe 1 a suivi une formation multimédias, le groupe 2 une formation multimédias associée à des cours et le groupe 3 une formation classique dispensée lors de cours. Les résultats obtenus aux tests réalisés une fois la formation terminée étaient supérieurs de 19 à 29 % à ceux du test préliminaire. Les paysans ayant suivi une formation recourant à la fois aux multimédias et aux cours sont ceux qui ont le plus progressé. L'utilisation de supports audio et vidéo, ainsi que le caractère interactif de la formation multimédias, a été jugée plus intéressante par les apprenants, qui ont ainsi pu donner libre cours à leur imagination (Shanthy et Thiagarajan, 2011).

Il ressort de cette étude que pour former les paysans à des nouvelles technologies d'une importance cruciale, le moyen d'instruction n'est pas indifférent. Les paysans avaient un bon niveau d'études, ils étaient propriétaires de leurs terres et le pourcentage de femmes parmi eux n'était que de 9 %, ce qui indique que les plus

marginalisés n'ont pas pris part à l'expérience. Ajoutons à cela qu'à moins de fréquenter un centre de formation, la plupart des paysans n'ont pas accès aux équipements nécessaires (Shanthy et Thiagarajan, 2011).

Dans une autre expérience menée au Burkina Faso et au Niger, c'est la radio qui a été utilisée pour toucher un plus grand nombre de paysans, en particulier ceux qui, à cause d'un faible niveau d'instruction ou de difficultés d'accès, auraient été exclus du fait du recours aux technologies. La formation portait sur un nouveau mode de stockage, qui permet aux paysans de conserver leur récolte et de la vendre au moment où ils le décident, par exemple quand les prix montent, au lieu de vendre dans la précipitation pour éviter que les produits ne s'abîment (Moussa *et al.*, 2011).

L'expérience a été menée dans trois contextes : dans des villages où les paysans n'ont bénéficié d'aucune formation, dans des villages où ont été organisées des sessions de vulgarisation et dans des villages où la vulgarisation a été suivie d'émissions de radio. Dans les villages où la formation a été dispensée au moyen d'une session de vulgarisation, l'utilisation des nouvelles techniques a progressé de 34 % au Niger et de 13 % au Burkina Faso par rapport aux villages où les paysans n'ont bénéficié d'aucune formation. Là où les animations ont été renforcées par des émissions de radio, l'utilisation des nouvelles techniques a progressé de 23 % au Niger et de 20 % au Burkina Faso par rapport aux villages n'ayant bénéficié que d'une formation par animation. Le recours à la radio pour compléter la vulgarisation agricole, qui constitue déjà un mode de formation efficace, a donc fait ses preuves (Moussa *et al.*, 2011).

Outre la radio, les téléphones mobiles, utilisés par 70 % de la population mondiale, représentent l'une des technologies les plus accessibles (Newby, 2012). La formation par téléphone est particulièrement efficace pour les femmes, qui ont du mal à assister régulièrement aux classes prévues. Dans le sud de l'Inde, des ONG proposent à des femmes ayant été peu scolarisées une formation sur les soins à apporter aux animaux et sur la rentabilisation de l'élevage. Les participantes reçoivent des messages vocaux quotidiens et se réunissent une fois par semaine pour échanger et mettre en commun leurs connaissances (Balasubramanian *et al.*, 2010).

Entreprises et microentreprises, des compétences nécessaires pour le travail rural non agricole

Beaucoup de petits exploitants ont besoin pour survivre d'exercer des activités non agricoles, et plus encore lorsque la taille des exploitations diminue. Parallèlement, les revenus agricoles augmentent la demande dans d'autres secteurs, pour les charpentiers, les électriciens, les plombiers et les maçons par exemple. Les ruraux peuvent également se lancer dans les microentreprises dans de nombreux secteurs. Munis de compétences en mécanique et pourvus d'un petit pécule leur permettant d'acheter les équipements nécessaires, des jeunes pourront ainsi monter un moulin à farine (FIDA, 2010). En acquérant des compétences entrepreneuriales, les jeunes ruraux se donnent les moyens de tirer un plus grand profit des activités non agricoles.

Faire du travail rural une option attrayante pour les jeunes. Les programmes novateurs de formation aux métiers non agricoles peuvent inciter les jeunes à rester dans les zones rurales. En 1992, le Gouvernement cambodgien a ainsi établi une école de formation professionnelle à Siem Reap, capitale de la province du même nom, afin d'enseigner des métiers artisanaux à des jeunes ruraux défavorisés ayant été peu scolarisés dans le système formel. Chaque année, l'école accueille 100 personnes âgées de 18 à 25 ans pour six mois de formation résidentielle et leur enseigne des compétences qui leur permettront de travailler dans leur région d'origine au lieu de migrer vers les zones urbaines. Une fois achevée la formation à l'école, les élèves peuvent effectuer un stage auprès d'Artisans d'Angkor, filiale de l'école qui a pour but d'aider les nouveaux artisans à mettre le pied à l'étrier, à fabriquer des objets artisanaux de qualité et à freiner le dépeuplement rural. Artisans d'Angkor anime des ateliers dans 13 villages et procure équipements et matériaux aux artisans. L'organisation emploie plus de 700 artisans, dont 40 % peuvent vivre et travailler dans leur village d'origine. Les méthodes de formation sont adaptées aux personnes qui, n'ayant été que peu scolarisées, n'ont pas l'habitude de l'enseignement classique. Les artisans gagnent entre 60 et 80 dollars EU par mois, soit l'équivalent des revenus annuels d'un paysan moyen, auxquels s'ajoutent des prestations sociales et médicales (Kenyon, 2009).

Au Burkina Faso la radio permet de former un plus grand nombre de paysans

Répondre aux besoins de formation de la jeunesse rurale

Les compétences fondamentales sont indispensables pour tirer parti des formations à l'entrepreneuriat. Les personnes déjà pourvues de compétences de base en lecture, en écriture et en calcul sont celles qui bénéficient généralement le plus des formations à l'entrepreneuriat, comme l'illustre le programme de la Camfed, une ONG qui intervient en Afrique auprès des filles et des femmes (encadré 7.4).

Plusieurs programmes novateurs visant à apporter des compétences en matière d'entreprise et de microentreprise aux jeunes défavorisés, y compris aux jeunes autochtones, ont été développés à grande échelle dans les

zones rurales d'Amérique latine. Beaucoup ont produit des résultats impressionnants.

Au Mexique, le programme Joven Emprendedor Rural y Fondo de Tierras (Programme des jeunes entrepreneurs ruraux et fonds pour la terre, JERFT) a été lancé en 2004 pour remédier à la difficulté d'accès des jeunes aux terres agricoles et répondre à la nécessité de promouvoir une nouvelle génération de jeunes entrepreneurs ruraux. Ce programme, qui cible plus particulièrement les groupes autochtones, vise à permettre aux bénéficiaires de créer leur propre entreprise agricole sur des bases durables et rentables. En un an, les

Encadré 7.4 : La Camfed dote les jeunes femmes pauvres des zones rurales de compétences commerciales

La Camfed, ONG internationale de premier plan, intervient depuis des années auprès des jeunes filles pour les aider à reprendre le chemin de l'école et à terminer l'enseignement secondaire. Lancé plus récemment, le programme Seed Money s'adresse aux anciennes élèves pauvres, rurales et économiquement inactives, pour les aider à trouver un moyen de gagner leur vie dans les villages où les possibilités sont rares. Le programme offre une formation et des fonds de départ aux jeunes filles pour les rendre financièrement autonomes et améliorer leur condition au sein de leur famille et de leur communauté.

Le programme Seed Money propose aux jeunes femmes rurales une formation à la gestion d'entreprise (comptabilité, concurrence sur les marchés et marketing), une subvention pour les aider à créer leur entreprise, des évaluations par des pairs pour soutenir l'entreprise à ses débuts et l'accès à des microcrédits à faibles taux d'intérêt dès lors que l'entreprise fonctionne bien. Lancé au Zimbabwe en 1998, le programme a depuis été étendu au Ghana, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie.

En 2007, au Zimbabwe, le programme comptait 13 614 participants pour un coût unitaire de 6,20 dollars EU. En dépit des conditions économiques extrêmement défavorables dues à la crise qui frappe le pays depuis 2008, le programme a fait ses preuves. Les femmes ont créé des entreprises dans les domaines de l'entretien de jardins, de l'élevage, de la vente de produits et de plats cuisinés, de la couture et de la coiffure. Dès 2010, 93 % des entreprises créées grâce aux subventions de la Camfed affichaient des bénéfices. La quasi-totalité des femmes ont

réinvesti une partie de leurs bénéfices dans leur entreprise. Celles qui ont été interrogées ont déclaré que l'entreprise avait radicalement changé leur vie, que leur niveau de vie s'était amélioré et qu'elles jouissaient d'un plus grand respect dans leur famille et dans leur communauté.

De 2009 à 2011, la Camfed a également mis en œuvre un programme d'éducation financière destiné aux jeunes femmes des régions rurales de Zambie. Dans le cadre de ce programme, très différent du précédent, 10 701 jeunes filles, soit beaucoup plus que le nombre de participantes au programme Seed Money, ont suivi une journée de cours intensifs sur la gestion de l'argent, le budget, l'épargne, le risque de crédit et les services bancaires. Les questions de la confiance, de l'honnêteté et de l'intégrité personnelle ont également été abordées.

Le programme fonctionnait selon le modèle de formation en cascade, dans lequel 20 formateurs principaux ont suivi une formation intensive de deux semaines, avant de former eux-mêmes 160 pairs formateurs. Les participantes ont vu leurs revenus annuels augmenter de façon significative, de 74 à 94 dollars EU en moyenne. Grâce à la formation, les jeunes femmes ont appris à mieux apprécier leur aptitude à épargner et sont devenues plus autonomes sur le plan financier. Une évaluation montre cependant qu'il serait préférable d'étendre la formation à deux jours et d'octroyer des subventions aux participantes afin de les aider à appliquer leurs nouvelles compétences, dans la mesure où elles ne suivent pas de formation pratique sur la gestion de l'argent.

Sources : Kasonka et Mutelo (2011) ; Mak et al. (2010).

CHAPITRE 7

participants avaient accru leurs revenus de 20 % (Severo, 2012).

Les jeunes femmes rurales étant souvent très défavorisées sur le plan de l'éducation comme dans le domaine du travail, il est indispensable d'intervenir pour les aider à améliorer leurs moyens de subsistance. Dans les régions rurales du Mexique, les femmes travaillant dans des domaines tels que la vente de nourriture et l'artisanat ont pu suivre six semaines de formation pratique afin d'améliorer leurs compétences commerciales et financières. Si elles maîtrisaient le calcul de base, elles ignoraient en revanche comment calculer leur bénéfice ou fixer leurs prix. Après la formation, leur comptabilité était mieux tenue et elles affichaient une hausse de leur bénéfice quotidien allant jusqu'à 80 % (Calderon *et al.*, 2011).

Pour tirer profit de la formation, les jeunes entrepreneurs ont besoin de fonds de démarrage. L'expérience de l'Amérique latine montre qu'il ne suffit pas d'acquérir des compétences : les jeunes entrepreneurs ont besoin d'avoir accès aux capitaux afin de créer des entreprises et de subvenir à leurs besoins lorsqu'ils débutent leur activité, comme l'illustre en Colombie l'action du programme Jóvenes Rurales Emprendedoras (Jeunes entrepreneurs ruraux). Le programme lancé par l'agence nationale de l'apprentissage (Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA), a commencé en 2003 par un projet pilote mené dans 167 municipalités, avant d'être étendu en 2009 à tous les départements dans 1 091 municipalités. Le programme a pour but de renforcer les compétences entrepreneuriales tout en dispensant une formation professionnelle visant à stimuler l'éclosion de projets productifs dans l'agroalimentaire, les services et l'industrie. Le projet cible les ruraux sans emploi âgés de 16 à 25 ans, en accordant une attention particulière aux groupes vulnérables, comme les personnes déplacées et les populations autochtones.

Le programme est mis en œuvre par le centre de formation professionnelle du SENA via des partenariats stratégiques avec les autorités locales et régionales et avec les syndicats. Les jeunes entrepreneurs peuvent se fournir en capitaux auprès de sources diverses. En 2009, le programme avait formé plus de 257 000 jeunes et obtenu des résultats impressionnants : par rapport à un groupe témoin n'ayant pas pris part

au programme, la probabilité de créer sa propre entreprise avait notamment augmenté de 75 à 88 % chez les participants (Severo, 2012).

Une formation est d'autant plus pertinente qu'elle est adaptée au contexte local. Les programmes de renforcement des compétences adaptés au contexte local grâce à l'évaluation du marché local et de ses besoins ont plus de chances d'obtenir des résultats positifs. Conçu par l'Organisation internationale du travail, le programme TREE (Formation pour le renforcement de l'autonomie économique des populations rurales) encourage le développement et la production de revenus au niveau local en ciblant les groupes défavorisés. La méthode TREE a fait ses preuves dans diverses situations, du Niger aux Philippines. Il offre une formation professionnelle et des compétences à l'entrepreneuriat et à la gestion dans une optique de production de revenus, ainsi que des compétences de base en lecture, en écriture et en calcul, dont beaucoup de populations rurales pauvres sont dépourvues.

Le projet commence par rechercher les raisons pour lesquelles les entrepreneurs et les responsables locaux n'ont pas réussi à combler les déficits de la base de compétences locale. Il s'agit ensuite de déterminer comment y parvenir. Il est indispensable d'impliquer la communauté pour que la formation réponde aux besoins des entrepreneurs locaux mais aussi à ceux de leurs clients et des responsables de la communauté.

Après la formation, les participants bénéficient d'un soutien pour s'assurer que les leçons ont été assimilées et mises en application : relations avec les employeurs, accès au crédit, services de développement des entreprises et aide à la formalisation des microentreprises et à la mise en place d'associations d'entreprises locales et autres groupes d'entraide. Ce soutien est apporté par un large éventail d'organismes publics ou privés.

Entre 2002 et 2007, TREE a été mis en œuvre dans la province du Khyber Pakhtunkhwa au Pakistan et dans l'île méridionale de Mindanao aux Philippines, à chaque fois avec des résultats positifs. Ces régions comptent parmi les plus pauvres de ces deux pays, et toutes deux ont été touchées par des conflits. Au Pakistan, plus de 3 072 personnes ont reçu une formation, alors

Au Mexique, on note 80 % de hausse des revenus pour les femmes rurales ayant acquis des compétences commerciales

que le nombre de bénéficiaires visés avait été fixé à 2400 ; aux Philippines, 1897 personnes ont été formées, pour un objectif initial de 1220 (ILO, 2005). Les femmes, les jeunes hommes marginalisés et les personnes handicapées étaient ciblés, ainsi que les anciens combattants de la région centrale de Mindanao. Dans un pays comme dans l'autre, la quasi-totalité des participants ont fait fructifier leurs nouvelles compétences, soit en trouvant du travail soit en créant une microentreprise dans les trois à cinq mois suivant la fin du programme. Un peu plus du tiers des participants pakistanais, dont une grande majorité de femmes, ont commencé à gagner un revenu en argent pour la première fois de leur vie. Les compétences qu'ils ont apprises leur ont permis d'avoir davantage confiance en eux et d'améliorer leur condition sociale (ILO, 2005).

Le programme a été appliqué avec succès dans d'autres pays d'Afrique et d'Asie. Au Bangladesh, TREE a aidé les femmes à exercer des métiers non traditionnels comme la réparation d'appareils et d'ordinateurs. Le programme combine formation technique et commerciale et formation aux questions de genre, en organisant des sessions de sensibilisation à l'équité entre hommes et femmes à l'intention des familles et des communautés des stagiaires, ainsi que des organisations partenaires (ILO, 2009b).

Le programme doit son succès aux partenariats associant le gouvernement, les communautés locales et les groupes d'employeurs et de travailleurs sur lesquels il s'appuie. Il s'efforce de rendre les groupes cibles de la communauté plus autonomes et encourage les bénéficiaires et les partenaires à s'approprier le projet, ce qui contribue à sa viabilité. Grâce à ces bases solides, le programme est adapté aux besoins locaux, comme le montre le taux élevé de réussite parmi les stagiaires, et les formations qu'il propose présentent un grand degré de pertinence (ILO, 2009b).

Former les jeunes sans emploi à l'entrepreneuriat technologique. La généralisation des téléphones mobiles offre aux jeunes entrepreneurs ruraux dotés d'un bon niveau d'alphabétisation un meilleur accès au marché grâce aux informations qu'ils peuvent ainsi obtenir sur les prix, la demande des consommateurs et l'évolution de leur domaine d'activité. L'accès aux services

financiers par les téléphones mobiles devient également plus répandu, en particulier dans les régions où les établissements de micro-financement sont rares (Jansen, 2010).

Certains projets tirent parti des téléphones mobiles et de la technologie Internet, comme en témoigne l'Agricultural Knowledge Management System (système de gestion des connaissances agricoles), mis en place au Bangladesh en 2006 dans les locaux de la Padma Research and Development Organization, association régionale de jeunes à but non lucratif intervenant auprès des communautés paysannes marginalisées. Souvent analphabètes, les paysans ne savent pas se servir d'un ordinateur et n'ont pas de connexion à Internet. Ils ne sont donc pas en mesure de chercher les informations dont ils ont besoin. Le système de gestion des connaissances agricoles fournit aux paysans des informations actualisées par l'intermédiaires de courtiers en connaissances, des jeunes originaires de la région, éduqués mais sans emploi, à qui on apprend à trouver des informations pertinentes dans les domaines agricoles, économiques et sociaux et à les rendre plus facilement compréhensibles.

Le courtier en connaissance stagiaire commence par un stage bénévole de deux semaines au centre avant de suivre un mois de formation intensive inspiré du programme « Unlimited Potential » de Microsoft. Les deux semaines suivantes sont consacrées à l'utilisation et à la gestion de l'information dans le système de gestion des connaissances agricoles. Le service, créé grâce aux bailleurs de fonds, est désormais facturé aux usagers (Braun et Islam, 2012). Le projet est ainsi plus durable car il n'est plus tributaire des seuls financements extérieurs, en revanche, il risque de ne plus être à la portée des communautés les plus pauvres.

La formation aux « compétences vertes » contribue à la protection de l'environnement et à l'accroissement de la productivité

Afin de répondre à la hausse de la demande alimentaire mondiale, d'économiser l'énergie et de protéger les groupes vulnérables des conséquences du changement climatique, les petits exploitants ont besoin d'acquérir les connaissances et les compétences qui leur permettront d'améliorer leur productivité tout

Au Bangladesh, des jeunes instruits suivent une formation pour aider les paysans qui ne maîtrisent pas l'informatique

en freinant la détérioration et l'épuisement des ressources naturelles. La formation aux nouvelles technologies doit s'accompagner de la préservation et de la diffusion des savoirs traditionnels en matière de biodiversité, en particulier l'association appropriée des cultures, des arbres et des animaux dans le cadre de systèmes agricoles intégrés.

L'importance des savoirs et des pratiques traditionnels est clairement illustrée par l'exemple des hautes terres sèches du Yémen, d'où provient l'essentiel de la production agricole du pays. Les méthodes traditionnelles de gestion de l'eau, des sols et des semences contribuent à offrir une protection contre la sécheresse, l'érosion et les maladies. Pourtant, l'adoption de variétés de semences à haut rendement a réduit l'agrobiodiversité, alors même que disparaissent les connaissances sur les pratiques agricoles traditionnelles. Une telle perte de connaissances n'est pas sans incidence car certaines plantes sauvages résistent mieux aux conditions extrêmes que les variétés distribuées commercialement. Un projet lancé en 2010 pour une durée de quatre ans vise à renforcer la résilience des communautés rurales face au changement climatique par la préservation de l'agrobiodiversité dans le cadre d'une agriculture pluviale. La formation des paysans au niveau local est la clé de ces mécanismes d'adaptation : meilleure connaissance du changement climatique, meilleure gestion des ressources naturelles et diversification des revenus (Banque mondiale, 2010b).

Les formations qualifiantes permettent en outre aux populations rurales de tirer parti des possibilités économiques qu'offre le développement des sources d'énergie renouvelables, car les industries liées à l'énergie hydroélectrique, éolienne, solaire et géothermale s'installent souvent dans les zones rurales (Banque mondiale, 2008d). La Grameen Shakti, filiale du groupe Grameen Bank qui est à l'initiative du microcrédit, en est un bon exemple. La Grameen Shakti, entreprise à but non lucratif établie en 1996, distribue des systèmes solaires domestiques ainsi que d'autres technologies utilisant des sources d'énergie renouvelables. Via les Grameen Technology Centers (il en existe actuellement 46), elle donne au niveau local une formation aux femmes, qui deviennent ainsi techniciennes de service, fabricantes de

pièces détachées ou encore représentantes de commerce pour les systèmes Grameen Shakti. Le programme a pour objectif majeur de donner une formation et de nouvelles perspectives aux jeunes femmes, qui ont moins de chances que les hommes d'avoir un emploi rémunéré à l'extérieur de la maison. Chaque année, quelque 60 000 ménages font installer un système solaire, d'où une demande accrue de techniciens qualifiés capables d'entretenir ces systèmes. Le contrat d'achat de la Grameen Shakti prévoit que les clients recevront une visite à domicile une fois par mois pendant trois ans ainsi qu'une petite formation (Barua, 2012; Grameen Creative Lab, 2011; Grameen Shakti, 2009).

Étant donné les vastes perspectives qu'offrent les « métiers verts » aux jeunes ruraux, ce domaine requiert une attention accrue. Une agriculture durable contribue à protéger l'environnement et à accroître la productivité, mais elle peut aussi rendre la vie rurale plus attractive pour les jeunes en créant des emplois qui leur offriront un revenu décent.

Conclusion

Les jeunes ruraux, et plus particulièrement les jeunes femmes, comptent parmi les jeunes les plus défavorisés en termes d'éducation et d'emploi. Beaucoup d'entre eux n'ont pas eu accès aux compétences de base en lecture, en écriture et en calcul. Ils ont besoin d'une deuxième chance pour acquérir ces compétences et améliorer leurs moyens de subsistance en accroissant la productivité des petites exploitations. Pour être efficaces, les programmes de la deuxième chance doivent leur donner la possibilité de se former aux nouvelles techniques. Les technologies de l'information et de la communication, dont la radio et la téléphonie mobile, contribuent à diffuser les formations, même aux personnes vivant dans les régions les plus reculées. Une formation uniquement axée sur le renforcement de la productivité agricole ne suffira cependant pas à elle seule à freiner l'exode rural des jeunes. Pour ouvrir de nouvelles perspectives d'emploi dans le domaine non agricole, il est indispensable de doter les jeunes de compétences en finance et en entrepreneuriat et de leur fournir les capitaux qui leur permettront d'assurer leur subsistance et de créer une entreprise.

Pour améliorer les perspectives d'emploi non agricole, les formations à la finance et à l'entrepreneuriat sont indispensables



Au milieu de nulle part de Khalid Mohamed Hammad Elkhateem, 23 ans (Soudan), lauréat du concours d'art « Les jeunes, les compétences et le monde du travail » du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. L'artiste déclare : « J'ai voulu donner à mon travail des formes très imprécises et des traits assez ambigus afin d'exprimer que le lien entre les jeunes, les compétences et le monde du travail reste situé 'au milieu de nulle part'. »



© C.M.B. Akash/Panos

Femmes au Bangladesh assistant à un cours d'alphabétisation donné dans un centre de soutien BRAC.





Donner des compétences aux jeunes :
des voies vers un meilleur avenir..... 340

1. Offrir une éducation de la deuxième chance aux jeunes qui ne maîtrisent pas ou maîtrisent insuffisamment les compétences fondamentales 343
 2. Remédier aux obstacles qui limitent l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire 344
 3. Améliorer l'accès des populations défavorisées au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et la pertinence de cet enseignement vis-à-vis de l'emplo..... 344
 4. Assurer l'accès aux compétences des jeunes urbains pauvres pour leur garantir de meilleurs emplois..... 345
 5. Cibler des politiques et des programmes sur les jeunes des zones rurales défavorisées 346
 6. Relier la formation qualifiante des jeunes les plus pauvres à la protection sociale 346
 7. Faire des besoins de formation des jeunes femmes défavorisées une des premières priorités..... 346
 8. Exploiter le potentiel de la technologie pour donner aux jeunes plus de possibilités.. 347
 9. Améliorer la planification en renforçant la collecte des données et la coordination des programmes de formation 347
 10. Mobiliser des fonds supplémentaires puisés à diverses sources pour répondre aux besoins de formation des jeunes défavorisés .. 348
- Conclusion..... 349

Les jeunes ont besoin d'un chemin au long duquel ils puissent acquérir les compétences nécessaires pour jouir d'une vie accomplie. La présente section identifie les dix mesures les plus importantes susceptibles d'améliorer les perspectives d'emploi des jeunes en développant leurs compétences. Ces mesures devraient influencer les politiques nationales ainsi que les stratégies de financement des donateurs et du secteur privé. En tant qu'élément de l'ensemble des efforts de développement, elles peuvent contribuer à sortir les jeunes défavorisés de la pauvreté.

Donner des compétences aux jeunes : des voies vers un meilleur avenir

Les 15 à 24 ans représentent à peu près le sixième de la population mondiale. Ils sont, de manière disproportionnée, concentrés dans quelques-uns des pays les plus pauvres, où leur nombre continue d'augmenter. L'Afrique subsaharienne comptera à elle seule plus de trois fois et demie plus de jeunes en 2030 qu'en 1980. Si beaucoup de jeunes sont équipés des compétences appropriées, ils peuvent promouvoir la prospérité de leur pays. Négliger les besoins de compétences des jeunes défavorisés, c'est non seulement limiter leurs chances de réaliser leur potentiel, mais aussi risquer de ralentir la croissance et la réduction de la pauvreté.

Les jeunes défavorisés échappent souvent au radar des politiques et programmes d'emploi des jeunes, ou des approches visant à créer des emplois dans le secteur privé. Beaucoup n'ont pas pu faire d'études secondaires et ont un besoin urgent d'aide pour acquérir des compétences de base. Pour leur donner une meilleure chance d'obtenir de bons emplois, il faut qu'ils puissent s'appuyer sur ces bases en acquérant les compétences transférables et les compétences techniques et professionnelles exigées sur le marché du travail d'aujourd'hui, en perpétuelle mutation.

Le présent *Rapport* décrit les politiques et programmes qui ont réussi à répondre aux besoins de compétences des jeunes défavorisés – soit qu'ils travaillent dans le secteur formel ou informel en milieu urbain, soit qu'il s'agisse de petits exploitants agricoles ou d'entrepreneurs ruraux. En comblant l'écart entre riches et pauvres et entre hommes et femmes, les investissements dans le développement des compétences peuvent aider à rendre les sociétés plus équitables.

Plusieurs enseignements du présent *Rapport* devraient constituer l'élément central de

politiques nationales, ainsi que de stratégies d'investissement des donateurs et du secteur privé, qui puissent améliorer les perspectives d'emploi des jeunes. En tant qu'élément de l'ensemble des efforts de développement, elles peuvent contribuer à sortir les jeunes défavorisés de la pauvreté.

Un des plus importants messages est que tous les jeunes ont besoin d'un chemin au long duquel ils puissent acquérir de solides compétences de base, dès la petite enfance et jusqu'au premier cycle du secondaire et au-delà. Pour aider à offrir à tous les jeunes des chances égales dans la vie, il est vital de faire en sorte qu'ils ne soient exposés à aucune discrimination dans l'accès à l'éducation et dans la qualité et la pertinence de celle-ci en raison de leur lieu de résidence ou de leur sexe. Ceux qui n'ont pas pu acquérir les compétences de base doivent bénéficier d'une deuxième chance de les acquérir. Sinon, ils seront confinés dans des tâches mal payées et précaires et ne pourront pas bénéficier de la formation complémentaire susceptible de mener à de meilleurs emplois.

La nécessité d'agir pour promouvoir le développement des compétences des jeunes a gagné en urgence. Le présent *Rapport* précise les dix principales mesures qu'il convient de prendre à cet égard. Chacune peut être adaptée aux circonstances et aux besoins spécifiques des pays.

1 Offrir une éducation de la deuxième chance aux jeunes qui ne maîtrisent pas ou maîtrisent insuffisamment les compétences fondamentales

Il y a dans les pays à revenu faible ou moyen inférieur quelque 200 millions de 15 à 24 ans qui n'ont pas pu achever leur scolarité primaire. Il faut que les gouvernements leur offrent une

Recommandations

éducation de la deuxième chance pour qu'ils maîtrisent au moins les compétences de base de la lecture, de l'écriture et du calcul dont ils ont besoin pour se remettre sur la bonne voie et échapper au cycle du travail mal payé ou non payé qui peut les enfermer dans la pauvreté.

Pour offrir une éducation de la deuxième chance au grand nombre de jeunes qui en ont besoin, il faut des programmes bien coordonnés et adéquatement financés sur une bien plus grande échelle. Les gouvernements, avec le soutien des organisations donatrices, devraient faire de cette mesure une priorité politique, et l'intégrer dans la planification stratégique du secteur de l'éducation, en fixant des cibles visant à réduire significativement le grand nombre de jeunes dépourvus de compétences fondamentales. Il convient de prévoir des crédits budgétaires basés sur le nombre de jeunes désavantagés qui ont besoin d'une éducation de la deuxième chance et de les inclure dans les prévisions budgétaires nationales.

2 Remédier aux obstacles qui limitent l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire

Il est vital que les jeunes aient la possibilité d'accéder au premier cycle de l'enseignement secondaire pour consolider leurs compétences de base. Il est inquiétant que, dans les pays à revenu faible ou moyen, un jeune sur trois n'accède pas à ce niveau. La plupart des jeunes dans ce cas vivent dans des zones rurales ou dans des habitats informels pauvres en zone urbaine, et ils comprennent une forte majorité de femmes. Beaucoup n'achèvent même pas leur scolarité primaire. Ceux qui ne quittent pas l'école y reçoivent souvent une éducation médiocre et peu pertinente. Sans les compétences de base que le primaire et le premier cycle du secondaire sont censés inculquer, leurs chances de trouver un travail stable et décentement payé sont fortement limitées.

Une cible mondiale devrait être fixée pour garantir que tous les jeunes accèdent au premier cycle de l'enseignement secondaire, afin de réaliser une éducation postprimaire universelle de qualité acceptable d'ici à 2030. Les plans éducatifs à long terme devraient

préciser les stratégies et les ressources financières nécessaires pour atteindre cet objectif.

Les pays comptant un grand nombre de jeunes privés de compétences fondamentales doivent commencer par remédier aux obstacles qui empêchent de nombreux enfants et adolescents défavorisés d'entamer et de poursuivre des études au moins jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire. Supprimer les frais de scolarité et octroyer un soutien financier ciblé, rattacher le premier cycle du secondaire à l'école primaire, offrir des places en nombre suffisant dans les établissements publics et en assurer l'accessibilité dans les zones rurales figurent parmi les mesures clés pouvant améliorer l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire. De plus, il faut des stratégies en vue de l'élimination des obstacles culturels auxquels se heurtent souvent les jeunes femmes.

Même dans les pays où l'accès n'est pas un problème majeur, l'introduction d'un tronc commun des programmes est un moyen essentiel d'équiper tous les jeunes de compétences de base.

3 Améliorer l'accès des populations défavorisées au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et la pertinence de cet enseignement vis-à-vis de l'emploi

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire offre aux jeunes des possibilités de développer les compétences qui les placeront en position de force pour obtenir de bons emplois. Toutefois, dans le monde en développement, il reste difficile de passer dans le second cycle du secondaire, alors que certains pays riches ont encore du mal à rendre universel cet enseignement. Pour remédier à ces insuffisances, il est urgent d'agir dans trois domaines clés.

En premier lieu, le deuxième cycle du secondaire doit instaurer un juste équilibre entre les disciplines techniques et professionnelles et les disciplines générales, en introduisant de la flexibilité dans le choix des matières et en établissant des liens avec le monde du travail.

L'offre aux élèves de brefs stages dans le cadre du programme scolaire et l'amélioration de la pertinence de ce qu'ils apprennent à l'école peuvent en faire de meilleurs candidats à de bons emplois. Il est important que tous les élèves, quel que soit leur sexe ou leur lieu de résidence, aient cette possibilité. Tous les élèves devraient aussi bénéficier d'une orientation de carrière qui mette l'accent sur les compétences exigées pour un large éventail d'emplois dans les secteurs formel et informel, les aidant à choisir des matières scolaires qui sont en rapport avec ces emplois.

En deuxième lieu, les réformes des programmes de l'enseignement secondaire devraient insister beaucoup plus sur le renforcement des capacités des apprenants en matière de résolution des problèmes et d'application créative des connaissances selon des modalités qui soient adaptées à de nombreux contextes différents de l'emploi. De plus, il est nécessaire d'innover dans le domaine des programmes scolaires en vue d'exploiter les possibilités offertes par les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour aider les apprenants à développer les compétences exigées par un marché du travail de plus en plus dépendant des technologies. Il faudrait mettre davantage l'accent sur leur utilisation pratique sur le lieu de travail.

En troisième lieu, il faut offrir des possibilités flexibles aux élèves qui risquent de décrocher de l'enseignement secondaire. Des centres d'enseignement à distance peuvent être créés pour répondre aux besoins d'apprentissage des jeunes défavorisés. Il faut veiller à la juste reconnaissance des compétences acquises au sein des parcours d'apprentissage alternatifs.

4 Assurer l'accès aux compétences des jeunes urbains pauvres pour leur garantir de meilleurs emplois

Les politiques et les stratégies de développement nationales doivent indiquer plus clairement comment les besoins de compétences des jeunes vivant dans la pauvreté en milieu urbain seront satisfaits et financés. Nombre de ces jeunes sont dépourvus de compétences de base et donc condamnés à des tâches mal payées et précaires dans le

secteur informel, et ils sont souvent invisibles dans les stratégies nationales. En favorisant le développement des compétences dans ce secteur, les gouvernements peuvent mobiliser le potentiel de la partie de l'économie qui a le plus de chances d'absorber la masse des jeunes dans les pays en développement.

Les systèmes traditionnels d'apprentissage sont un moyen important d'acquérir des compétences transférables et propres à un emploi. Il faut se soucier de la façon dont ces systèmes sont mis en œuvre, afin d'éviter l'exploitation et d'améliorer l'accessibilité, surtout dans le cas des jeunes femmes. Les interventions publiques reposant sur les systèmes d'apprentissage traditionnels devraient renforcer les formations assurées par des artisans chevronnés, améliorer les conditions de travail des apprentis et garantir la certification de ces compétences par les cadres nationaux de qualifications. Tout en renforçant la légitimité des apprentissages traditionnels, ces mesures leur permettront de répondre aux normes industrielles et commerciales, et amélioreront l'accès des apprentis à un plus large éventail d'emplois mieux rémunérés.

Les gouvernements devraient améliorer la collecte de données nationales sur le secteur informel et travailler avec les associations et les coopératives du secteur pour cibler les jeunes urbains, car c'est un des moyens d'améliorer leur accès à la formation et aux emplois. Les micro et petites entreprises et leurs organisations faitières auront besoin de beaucoup de soutien et de conseils extérieurs pour les aider à faire de la formation. Cependant, produire une information du marché du travail sur les emplois n'est que la moitié de la besogne : encore faut-il la diffuser par l'intermédiaire des associations communautaires amies des jeunes. Ces services devraient fournir des informations sur les questions de savoir où trouver de bons emplois, quelles sont les compétences nécessaires pour les obtenir et combien ils sont rémunérés.

Les politiques et les stratégies doivent prévoir de donner des compétences, mais cela ne suffit pas. Il faut aussi qu'elles comportent des services de placement ou de conseils sur

Recommandations

les carrières, en étroite association avec les employeurs locaux, afin de faciliter la recherche d'emplois rémunérés ou de possibilités de création d'entreprises. Permettre aux jeunes d'accéder aux financements nécessaires pour créer leur entreprise, et aussi leur offrir d'autres formes de services en phase de démarrage, peut les aider à exploiter leurs compétences avec succès.

5 Cibler des politiques et des programmes sur les jeunes des zones rurales défavorisées

Environ 70 % des 1,4 million de personnes qui, à travers le monde, vivent dans l'extrême pauvreté habitent les zones rurales, et beaucoup sont de petits exploitants agricoles. Il faut accorder une plus grande attention à leurs besoins de compétences. Une fois que les jeunes se trouvant dans cette situation ont bénéficié d'une deuxième chance d'acquérir des compétences de base, une formation aux techniques agricoles peut améliorer leur productivité. Les fermes-écoles et les formations dispensées par les coopératives, bien adaptées aux besoins locaux des agriculteurs, sont particulièrement efficaces. Dans la mesure où les jeunes ruraux sont également nombreux à exercer des emplois non agricoles, la formation à l'entrepreneuriat et à la gestion financière peut élargir leurs perspectives, surtout lorsque les terres agricoles se raréfient.

L'amélioration de l'accès des petits exploitants aux moyens de production et aux technologies permettant des pratiques agricoles plus productives et plus viables doit s'accompagner d'une formation sur les moyens de s'adapter aux nouvelles pratiques. Si les jeunes maîtrisent déjà les compétences de base, cette formation peut non seulement améliorer la production agricole mais aussi rendre plus attrayant le travail en milieu rural et ainsi contribuer à réduire l'exode des jeunes vers les zones urbaines. Les jeunes vivant dans les zones rurales, qui sont particulièrement désavantagés par le défaut d'accès aux terres, aux ressources financières et aux possibilités d'éducation, ont besoin d'un ensemble intégré d'aides comprenant une formation aux compétences entrepreneuriales et commerciales pour leur permettre d'élargir

leur choix de moyens d'existence grâce à des activités non agricoles.

6 Relier la formation qualifiante des jeunes les plus pauvres à la protection sociale

La formation qualifiante n'a guère de chances d'être suffisante dans le cas des plus défavorisés des jeunes pauvres urbains et ruraux, notamment ceux qui exercent des activités de subsistance tels que les vendeurs de rue, les récupérateurs de déchets, les petits exploitants agricoles et les travailleurs à domicile. Certains ont besoin d'une protection juridique contre le harcèlement et d'avoir droit à une formation qualifiante pour accroître la profitabilité de leurs petits commerces.

Beaucoup de pays à revenu faible ou moyen offrent une aide aux plus vulnérables via des programmes de microcrédit ou de protection sociale qui donnent accès à des moyens productifs et financiers. La combinaison de ces ressources avec une formation à la lecture, à l'écriture et au calcul ainsi qu'aux compétences permettant de gagner sa vie peut aider à combattre les multiples formes de désavantage qui condamnent les jeunes à la pauvreté. En donnant les compétences nécessaires pour utiliser efficacement ces atouts, les programmes peuvent contribuer à stimuler la productivité et les revenus, garantissant à ces programmes un impact à long terme et transformatif.

7 Faire des besoins de formation des jeunes femmes défavorisées une des premières priorités

Les besoins de formation des jeunes femmes sont particulièrement négligés. Dans beaucoup de régions du monde, les jeunes femmes travaillent de longues heures à des tâches domestiques et informelles qui retiennent rarement l'attention des responsables de l'élaboration des politiques. Les femmes ont une lourde charge de travail et sont confrontées à la discrimination dans l'éducation et sur les marchés de l'emploi, surtout dans les zones rurales où leur mobilité est souvent très limitée. Il faut faire davantage pour aider les jeunes femmes à faire usage de leurs compétences

en leur donnant accès au crédit et à des ressources.

Les programmes ciblés qui s'attaquent aux causes multiples de ce désavantage se sont révélés efficaces. Procurer aux jeunes femmes des microcrédits et des biens de subsistance, en même temps que les compétences nécessaires pour tirer le meilleur profit de ces actifs, leur permet de mieux maîtriser leurs propres ressources pour leur profit personnel et celui de leurs familles. Les programmes qui sont des réussites tiennent compte des obstacles auxquels les jeunes femmes peuvent faire face dans des contextes particuliers.

8 Exploiter le potentiel de la technologie pour donner aux jeunes plus de possibilités

Les jeunes ont besoin d'acquérir des compétences en matière de TIC pour être sûrs de pouvoir participer pleinement à une économie de plus en plus fondée sur le savoir. On peut aussi utiliser les TIC pour former un plus grand nombre de jeunes. Même des technologies élémentaires comme la radio peuvent jouer un rôle clé dans la formation qualifiante, notamment pour les habitants des zones rurales reculées. Il faut développer ces méthodes pour renforcer les possibilités de formation des jeunes.

La propagation des téléphones mobiles représente un énorme potentiel pour l'amélioration des possibilités offertes aux jeunes de trouver des moyens d'existence. Les programmes de développement des compétences, surtout en milieu rural, doivent comprendre une formation aux moyens d'utiliser les téléphones mobiles et les technologies similaires pour accéder à l'information et aux services financiers susceptibles d'accroître la productivité et les gains. Cela augmentera les possibilités offertes aux petites entreprises, surtout dans les zones rurales, de se développer et d'atteindre des marchés plus vastes.

9 Améliorer la planification en renforçant la collecte des données et la coordination des programmes de formation

Beaucoup de programmes de formation ne sont pas suffisamment intégrés dans les stratégies nationales de développement. Le leadership gouvernemental a un rôle important à jouer en assurant la coordination des diverses offres de formation et des programmes associés, de façon que ces derniers soient le reflet des priorités nationales ciblant les jeunes les plus défavorisés. On réduira ainsi la fragmentation et le double emploi des efforts, tout en garantissant un accès équitable.

Il faut des données plus nombreuses et de meilleure qualité pour permettre aux gouvernements nationaux et à la communauté internationale de suivre l'accessibilité aux programmes de développement des compétences et ainsi d'améliorer la planification. Les rapports présentés à l'Institut de statistique de l'UNESCO devraient mieux renseigner sur les deux cycles de l'enseignement secondaire. Ils devraient entre autres fournir davantage d'informations concernant l'abandon et l'achèvement, les matières présentées, ainsi que des détails concernant les filières générales et techniques et professionnelles, permettant d'analyser les choix de matières selon le sexe.

Il faut aussi de meilleures données concernant les programmes de développement des compétences au-delà du système éducatif formel, tels que programmes de la deuxième chance et apprentissages traditionnels, en reliant ces données aux informations concernant le marché de l'emploi. Compte tenu de son expertise dans ce domaine, l'OIT pourrait être chargée de réunir et de transmettre ces données provenant des gouvernements nationaux. La communauté internationale devrait également s'appuyer sur les évolutions récentes pour mesurer plus systématiquement un éventail de compétences des jeunes et des adultes.

Associer les jeunes à la planification, notamment ceux qui souffrent de désavantages, peut aider à identifier les contraintes et les solutions appropriées. Les gouvernements doivent aussi collaborer plus étroitement avec

Recommandations

les entreprises et les syndicats pour améliorer la pertinence des efforts de formation par rapport au lieu de travail, y compris en mettant en place des cadres nationaux de qualifications. Dans le même temps, les entreprises devraient appuyer le développement des compétences en élargissant l'accès aux formations qu'elles assurent, lesquelles peuvent améliorer la productivité en accroissant la main-d'œuvre qualifiée dont elles disposent.

10 Mobiliser des fonds supplémentaires puisés à diverses sources pour répondre aux besoins de formation des jeunes défavorisés

Il y a un besoin urgent de ressources supplémentaires pour permettre à tous les jeunes de disposer de bases éducatives solides, en prolongeant leurs études au moins jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire. Des fonds supplémentaires sont nécessaires pour financer les programmes de deuxième chance sur une échelle bien plus grande, au bénéfice de ceux qui n'ont pas pu faire d'études. Dans les pays pauvres, où les budgets publics sont déjà surchargés, il ne sera tout simplement pas possible de répondre aux besoins de nombreux jeunes sans fonds supplémentaires consacrés à les équiper des compétences de base. Il est donc essentiel de mobiliser à cette fin des fonds supplémentaires, en s'adressant non seulement aux donateurs d'aide mais aussi au secteur privé, qui est en définitive le principal bénéficiaire d'une main-d'œuvre mieux formée.

Faire en sorte que tous les jeunes soient inscrits dans le premier cycle du secondaire coûterait 8 milliards de dollars EU, en sus des 16 milliards nécessaires pour réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015. Offrir une deuxième chance aux 20 % de 15 à 24 ans des pays à revenu faible ou moyen qui n'ont pas achevé leur scolarité primaire augmenterait considérablement ce chiffre. Les ressources ne sont pas illimitées et certains donateurs d'aide fournissent déjà une aide importante aux jeunes défavorisés. Mais les donateurs pourraient faire bien davantage. Ceux qui plaident pour le développement des compétences sont souvent ceux-là même qui consacrent une large part de leur aide aux étudiants des pays en développement

qui viennent poursuivre leurs études chez eux. La réaffectation de certains de ces fonds permettrait de financer des programmes de développement des compétences destinés aux jeunes défavorisés des pays en développement.

S'ils étaient investis directement dans les systèmes éducatifs des pays en développement, les 3,1 milliards d'aide consacrés aux bourses et aux coûts imputés des étudiants dans les pays donateurs constitueraient une contribution non négligeable aux 8 milliards de dollars EU nécessaires pour le premier cycle du secondaire et pour offrir une deuxième chance aux quelque 200 millions de jeunes qui sont dépourvus même des compétences les plus fondamentales.

Les donateurs d'aide qui offrent des programmes de développement des compétences doivent aussi collaborer plus étroitement avec les gouvernements et le secteur privé, en coordonnant leurs fonds pour garantir que la formation offerte est directement liée au marché du travail. Les fonds de formation sont une approche qui a été employée avec un certain succès pour atteindre les jeunes défavorisés, y compris ceux du secteur informel. Ils peuvent permettre à la fois de collecter des fonds supplémentaires de diverses sources, y compris au moyen d'impôts sur les salaires et de prélèvements, et d'améliorer la coordination entre les gouvernements, les entreprises, les donateurs et autres parties intéressées. Cependant, pour garantir leur réussite, il faut une gestion efficace et une large représentation du secteur des entreprises, des jeunes et autres groupes afin de faire en sorte que les fonds soient alloués en fonction de la demande et fournis en temps voulu.

Le secteur privé pourrait aussi augmenter son soutien aux programmes de développement des compétences des jeunes défavorisés par l'intermédiaire de ses fondations. Certaines se sont déjà montrées innovantes dans ce domaine, mais il faut que leur financement puisse être disponible sur une échelle beaucoup plus grande et qu'il soit plus étroitement coordonné avec les priorités nationales.

Conclusion

Tous les pays, quel que soit leur niveau de revenu, doivent porter une plus grande attention aux besoins des jeunes qui sont désavantagés face à l'éducation et au développement des compétences du fait de leur pauvreté, de leur sexe ou d'autres caractéristiques. La nature et l'ampleur de ces besoins varient en fonction du lieu de résidence des jeunes, mais la réponse doit porter sur un ensemble commun de questions. Les dix mesures exposées ici, fondées sur ce qu'on sait des politiques, des programmes et des stratégies qui ont réussi dans de nombreux pays, peuvent éclairer les choix que font les gouvernements, les donateurs et le secteur privé pour répondre aux besoins de compétences des jeunes défavorisés.



Jeune fille à l'atelier de réparation électrique du Centre d'apprentissage précoce de l'USCOD, à Badulla (Sri Lanka), soutenu par l'ONG Terre des Hommes, Pays-Bas.

© Sven Torfinn/Panos

Annexe

L'indice du développement de l'éducation pour tous

Introduction	352
Tableau IDE.1 : Répartition des pays selon les valeurs de l'IDE, par région, 2010.....	355

Tableaux statistiques

Introduction	359
Tableau 1 : Statistiques de base	364
Tableau 2 : Alphabétisme des adultes et des jeunes	370
Tableau 3a : Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : protection.....	382
Tableau 3b : Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : éducation.....	388
Tableau 4 : Accès à l'enseignement primaire	400
Tableau 5 : Participation dans l'enseignement primaire	410
Tableau 6 : Efficacité interne dans le primaire : redoublements, abandons et achèvement	420
Tableau 7 : Participation dans l'enseignement secondaire	430
Tableau 8 : Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire	440
Tableau 9 : Engagement financier pour l'éducation: dépenses publiques	450
Tableau 10 : Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs de l'EPT.....	456

Tableaux relatifs à l'aide

Introduction	469
Tableau 1 : APD bilatérale et multilatérale	471
Tableau 2 : Aide à l'éducation bilatérale et multilatérale	472
Tableau 3 : Pays receveurs d'aide à l'éducation.....	474

Glossaire	482
Abréviations	485
Références	488

L'indice du développement de l'éducation pour tous

L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE) est un indice composite qui offre un cliché instantané des progrès d'ensemble des systèmes éducatifs nationaux en direction de l'Éducation pour tous¹. Jusqu'à présent, faute de données suffisantes, l'indice ne rendait compte que de quatre des six objectifs. L'élaboration, cette année, d'un indice de l'EPPE (voir zoom 1.2) permet d'élargir l'IDE à cinq objectifs². La première partie de la présente annexe évalue les pays en fonction des quatre dimensions de l'IDE. La partie suivante élargit l'IDE pour y intégrer l'indice de l'EPPE et montre en quoi cela influe sur le classement des pays pour lesquels des données sont disponibles.

La valeur de l'IDE standard pour un pays donné est la moyenne arithmétique des quatre composantes ci-après :

- l'enseignement primaire universel (objectif 2), mesuré au moyen du taux net de scolarisation ajusté dans le primaire ;
- le taux d'alphabétisme des adultes (objectif 4), mesuré à l'aide du taux d'alphabétisme des personnes âgées de 15 ans et plus ;
- la parité et l'égalité entre les sexes (objectif 5), mesurées par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG), qui est la moyenne des indices de parité entre les sexes (IPS) des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire et du taux d'alphabétisme des adultes³ ;
- la qualité de l'éducation (objectif 6), mesurée au moyen du taux de survie en 5^e année du primaire ; en l'absence d'indicateurs de qualité comparables, notamment pour les résultats de l'apprentissage, le taux de survie sert d'approximation car il est

positivement corrélé avec les résultats internationaux moyens de l'évaluation des performances d'apprentissage.

La valeur de l'IDE se situe entre 0 et 1, 1 représentant la pleine réalisation de l'éducation pour tous pour chacun des quatre objectifs retenus.

L'IDE en 2010

Sur 205 pays, 120 disposent de données relatives aux quatre indicateurs nécessaires pour calculer l'IDE standard. Le taux de couverture varie, selon la région, de plus de 90 % en Europe centrale et orientale et en Amérique du Nord et Europe occidentale, à moins de 40 % en Asie de l'Est et dans le Pacifique ainsi qu'en Asie du Sud et de l'Ouest. Étant donné que l'IDE standard n'inclut pas les objectifs 1 et 3, le taux relativement faible de couverture signifie que l'indice ne donne qu'un aperçu partiel des progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT. En 2010, l'IDE était le plus élevé au Japon et le plus faible au Niger.

Les pays sont classés en trois catégories en fonction de la valeur de l'IDE (tableau IDE.1). La catégorie supérieure (IDE > 0,95) compte 58 pays. Environ 60 % d'entre eux se trouvent soit en Europe centrale et orientale soit en Amérique du Nord et en Europe occidentale.

La catégorie intermédiaire compte 42 pays, la plupart dans les États arabes (70 % des pays de la région sont inclus dans l'IDE) et en Amérique latine et dans les Caraïbes (60 % des pays de la région sont inclus dans l'IDE). Dans beaucoup de pays de cette catégorie, les progrès sont inégaux d'une composante à l'autre : la moitié des pays de ce groupe ont enregistré un score supérieur à 0,95 pour la composante parité entre les sexes mais 5 % seulement l'ont atteint pour la composante alphabétisme des adultes.

Dans la catégorie basse (IDE < 0,80), se trouvent 20 pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur. Six sur dix se situent en Afrique subsaharienne et deux (Inde et Pakistan) en Asie du Sud et de l'Est sur les trois inclus dans l'analyse. Tous ces pays ont enregistré un résultat médiocre pour l'ensemble des objectifs de l'EPT. Cependant, quelques-uns ont fait des progrès considérables vers la réalisation de l'enseignement primaire universel. Le taux net ajusté de scolarisation

1. Pour un complément d'information sur l'IDE, consulter le site web du *Rapport*.

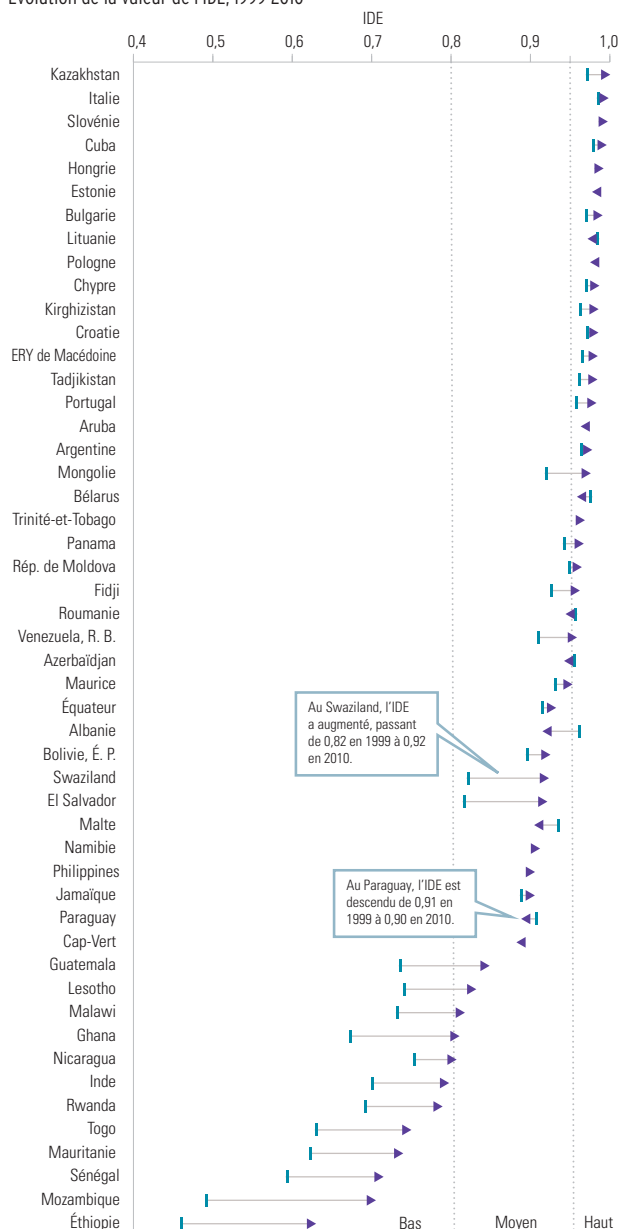
2. Le dernier objectif restant, Répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes (objectif 3), n'est pas inclus car il est encore trop difficile de mesurer et de suivre les progrès réalisés.

3. Une étape supplémentaire est parfois nécessaire pour calculer l'IEG. Lorsqu'il est exprimé comme le rapport entre le taux de scolarisation ou d'alphabétisme des filles (femmes) et celui des garçons (hommes), l'IPS peut être supérieur à 1 si les filles (femmes) sont plus nombreuses à être scolarisées ou alphabétisées que les garçons (hommes). Aux fins du calcul de l'IEG, dans les cas où l'IPS est supérieur à 1, la formule standard (filles (femmes)/garçons (hommes)) est inversée (garçons (hommes)/filles (femmes)), ce qui garantit que l'indice de l'EPT relatif au genre reste inférieur à 1 tout en conservant sa capacité à faire apparaître les disparités entre les sexes. Une fois effectués tous les ajustements nécessaires, on obtient l'IEG en calculant la moyenne simple des trois IPS.

du primaire a même atteint 98 % en Inde et au Rwanda. Des valeurs analogues peuvent traduire des différences dans les efforts que les pays consacrent à l'EPT. La

Figure IDE.1 : Les pays les plus éloignés de l'EPT ont progressé depuis 1999, mais pas suffisamment

Évolution de la valeur de l'IDE, 1999-2010



Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2012).

Colombie et la Tunisie, par exemple, présentent une valeur de l'IDE identique dans la catégorie moyenne. En Tunisie, les taux de scolarisation et de survie dans l'enseignement primaire sont élevés, mais le taux d'alphabétisme des adultes est faible. En Colombie, le taux d'alphabétisme des adultes est beaucoup plus élevé, mais le taux ajusté de scolarisation dans le primaire est faible et le taux de survie à ce niveau est particulièrement bas. Le faible taux d'alphabétisme des adultes de la Tunisie peut refléter en partie un héritage historique, et pas nécessairement les efforts actuellement engagés par le pays, tandis que les scores plus faibles de la Colombie pour les indicateurs liés aux élèves en âge de fréquenter l'école primaire laissent penser que ce pays pourrait à l'avenir être confronté à des taux plus faibles d'alphabétisme des adultes.

Changements intervenus entre 1999 et 2010

Il est possible d'observer, pour une sous-série de 52 pays, l'évolution de l'IDE depuis le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (figure IDE.1). L'IDE s'est amélioré dans 41 des 52 pays entre 1999 et 2010. Une augmentation particulièrement importante a eu lieu dans les 12 pays d'Afrique subsaharienne de ce groupe. Le Mozambique, qui a enregistré la plus forte hausse de l'IDE, a obtenu une amélioration pour les quatre composantes de l'indice. Il a rattrapé l'Angola en termes de développement de l'éducation grâce au vigoureux engagement des pouvoirs publics en faveur de celle-ci. L'Éthiopie, classée deuxième pour l'augmentation de l'IDE pendant cette période, a progressé plus vite en matière de scolarisation primaire universelle mais a régressé pour la composante « taux de survie en cinquième année du primaire ».

Quatre pays, le Ghana, le Guatemala, le Lesotho et le Malawi sont passés de la catégorie basse à la catégorie moyenne de l'IDE entre 1999 et 2010 du fait de leur engagement envers l'éducation. Au Ghana et au Lesotho, le facteur déterminant a été l'augmentation du taux de scolarisation dans le primaire. Le Nicaragua a progressé grâce à l'augmentation des taux de participation et de survie dans l'enseignement primaire. Au Malawi, la hausse de l'IDE tient principalement à l'amélioration du taux de survie dans l'enseignement. Le pays récolte aussi les fruits de l'extension de l'enseignement primaire

dans les années 90, qui lui vaut un taux plus élevé d'alphabétisme des adultes.

Élargir l'IDE

Élargir l'IDE pour y inclure l'EPPE fournit des informations sur les progrès comparativement accomplis vers la réalisation de l'EPT. L'IDE élargi est la moyenne arithmétique de cinq éléments constitutifs, l'indice de l'EPPE étant la cinquième composante.

L'un des effets de l'élargissement de l'IDE est, en moyenne, de faire chuter la valeur absolue de l'indice, preuve que les pays sont plus éloignés de la réalisation de l'objectif 1. Parmi les 52 pays pour lesquels l'IDE élargi peut être calculé, trois seulement, le Bélarus, le Kazakhstan et le Koweït, obtiennent un score élevé > 0,95. Cela tient partiellement au fait que les pays à revenu élevé sont sous-représentés faute d'informations sur la nutrition infantile. En revanche, 34 pays sont dans le groupe moyen et 15 dans le groupe inférieur (tableau IDE.2).

L'élargissement de l'IDE a par ailleurs pour conséquence de révéler quels sont les pays qui ont mis le plus l'accent sur la petite enfance. Certains pays – notamment d'Asie centrale, comme le Kirghizistan et l'Ouzbékistan, et d'Asie de l'Est, comme l'Indonésie et les Philippines – chutent dans le classement. En revanche, d'autres pays – comme le Bélarus et la République de Moldova en Asie centrale et orientale, et la Jamaïque et le Mexique en Amérique latine et dans les Caraïbes – améliorent considérablement leur classement lorsque l'indice de l'EPPE est inclus. L'EPT ne sera pas atteinte si tous ses objectifs ne font pas l'objet d'une même attention. Il faut pour cela s'intéresser particulièrement à ceux qui apparaissent comme les plus négligés, notamment l'EPPE et l'alphabétisation des adultes. Il est essentiel de rompre le cycle intergénérationnel de la privation d'éducation en assurant une éducation de qualité à tous les enfants, dès les premières années de leur vie, et à leurs parents.

Tableau IDE.1 : Répartition des pays selon les valeurs de l'IDE, par région, 2010

Classement	Pays	IDE standard					IDE élargi				
		IDE	TNS total dans le primaire	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre	Taux de survie en 5 ^e année du primaire	Indice de l'EPPE	IDE élargi	Classement selon l'IDE	Classement selon l'IDE élargi	Différence
IDE élevé > 0,95											
1	Japon ²	0,997	1,000	0,992	0,999	1,000	...	...	...	...	...
2	Suède ²	0,996	0,994	1,000	0,995	0,995	...	...	...	...	...
3	Norvège ²	0,995	0,991	1,000	0,993	0,995	...	...	...	...	...
4	Royaume Uni ²	0,994	0,998	0,998	0,992	0,990	...	...	...	...	...
5	Islande ²	0,994	0,994	1,000	0,990	0,990	...	...	...	...	...
6	Suisse ²	0,993	0,992	1,000	0,989	0,990	...	...	...	...	...
7	Kazakhstan ³	0,992	0,997	0,997	0,988	0,988	0,805	0,955	1	2	-1
8	France ²	0,992	0,992	0,994	0,992	0,990	...	...	...	...	...
9	Pays-Bas ²	0,992	1,000	0,985	0,993	0,990	...	...	...	...	...
10	Irlande ²	0,992	0,997	0,994	0,983	0,993	...	...	...	...	...
11	Italie	0,991	0,991	0,989	0,989	0,996	...	...	...	...	...
12	Slovénie	0,990	0,972	0,997	0,996	0,996	...	...	...	...	...
13	Finlande ²	0,990	0,978	1,000	0,984	0,997	...	...	...	...	...
14	Espagne	0,989	0,998	0,977	0,985	0,997	...	...	...	...	...
15	Nouvelle-Zélande ²	0,989	0,995	0,988	0,983	0,990	...	...	...	...	...
16	Cuba	0,989	0,998	0,998	0,989	0,970	...	...	...	...	...
17	Danemark ²	0,987	0,960	1,000	0,992	0,997	...	...	...	...	...
18	Australie ²	0,986	0,972	1,000	0,982	0,990	...	...	...	...	...
19	Belgique ²	0,986	0,990	0,999	0,989	0,965	...	...	...	...	...
20	Hongrie ^{2,3}	0,985	0,980	0,990	0,990	0,977	...	...	...	...	...
21	Allemagne ^{2,3}	0,985	0,998	1,000	0,981	0,962	...	...	...	...	...
22	Estonie	0,984	0,963	0,998	0,989	0,988	...	...	...	...	...
23	Géorgie	0,983	1,000	0,997	0,972	0,964	...	...	...	...	...
24	Bulgarie ³	0,983	0,995	0,984	0,981	0,974	...	...	...	...	...
25	États-Unis ²	0,982	0,957	0,989	0,993	0,990	...	...	...	...	...
26	Lituanie ³	0,982	0,957	0,997	0,991	0,983	...	...	...	...	...
27	Pologne ²	0,982	0,960	0,995	0,991	0,980	...	...	...	...	...
28	Chypre	0,979	0,990	0,983	0,990	0,954	...	...	...	...	...
29	Israël ²	0,978	0,970	0,971	0,982	0,990	...	...	...	...	...
30	Kirghizistan ³	0,978	0,953	0,992	0,991	0,976	0,728	0,928	2	11	-9
31	Croatie ³	0,978	0,959	0,988	0,974	0,991	...	...	...	...	...
32	Luxembourg ²	0,977	0,968	0,990	0,987	0,964	...	...	...	...	...
33	ERY de Macédoine ³	0,977	0,982	0,973	0,983	0,970	0,809	0,944	3	7	-4
34	Tadjikistan ³	0,976	0,978	0,997	0,943	0,989	0,601	0,901	4	20	-16
35	Fédération de Russie ³	0,976	0,957	0,996	0,991	0,961	...	...	...	...	...
36	Lettonie	0,976	0,958	0,998	0,990	0,957	...	...	...	...	...
37	Portugal	0,975	0,994	0,952	0,965	0,990	...	...	...	...	...
38	Serbie ³	0,973	0,945	0,979	0,983	0,986	0,843	0,947	5	5	0
39	République de Corée ²	0,972	0,989	0,935	0,969	0,994	...	...	...	...	...
40	Aruba	0,971	0,997	0,968	0,987	0,930	...	...	...	...	...
41	Ouzbékistan ³	0,970	0,921	0,994	0,985	0,981	0,716	0,920	6	14	-8
42	Samoa	0,970	0,979	0,988	0,950	0,964	...	...	...	...	...
43	Argentine	0,970	0,990	0,978	0,958	0,954	...	...	...	...	...
44	Ukraine ³	0,969	0,911	0,997	0,989	0,977	...	...	...	...	...
45	Mongolie	0,968	0,991	0,974	0,967	0,941	0,807	0,936	7	9	-2
46	Bélarus ³	0,966	0,920	0,996	0,952	0,997	0,967	0,966	8	1	7
47	Bahamas ²	0,964	0,978	0,988	0,975	0,914	...	...	...	...	...
48	Mexique	0,962	0,996	0,931	0,963	0,960	0,901	0,950	9	4	5
49	Trinité-et-Tobago	0,962	0,974	0,988	0,965	0,921	...	...	...	...	...
50	Koweït	0,960	0,982	0,939	0,957	0,960	0,914	0,950	10	3	7
51	Panama	0,959	0,987	0,941	0,963	0,946	0,805	0,928	11	10	1
52	Arménie ³	0,957	0,871	0,996	0,984	0,977	...	...	...	...	...
53	Rép. de Moldova ³	0,957	0,901	0,985	0,988	0,953	0,892	0,944	12	6	6
54	Fidji ²	0,955	0,991	0,929	0,955	0,943	...	...	...	...	...
55	Qatar	0,954	0,962	0,963	0,937	0,955	...	...	...	...	...
56	Roumanie ³	0,953	0,876	0,977	0,989	0,971	...	...	...	...	...
57	Bosnie-Herzégovine ³	0,953	0,871	0,979	0,975	0,987	0,771	0,917	13	15	-2
58	Venezuela, R. B.	0,951	0,949	0,955	0,960	0,938	0,881	0,937	14	8	6

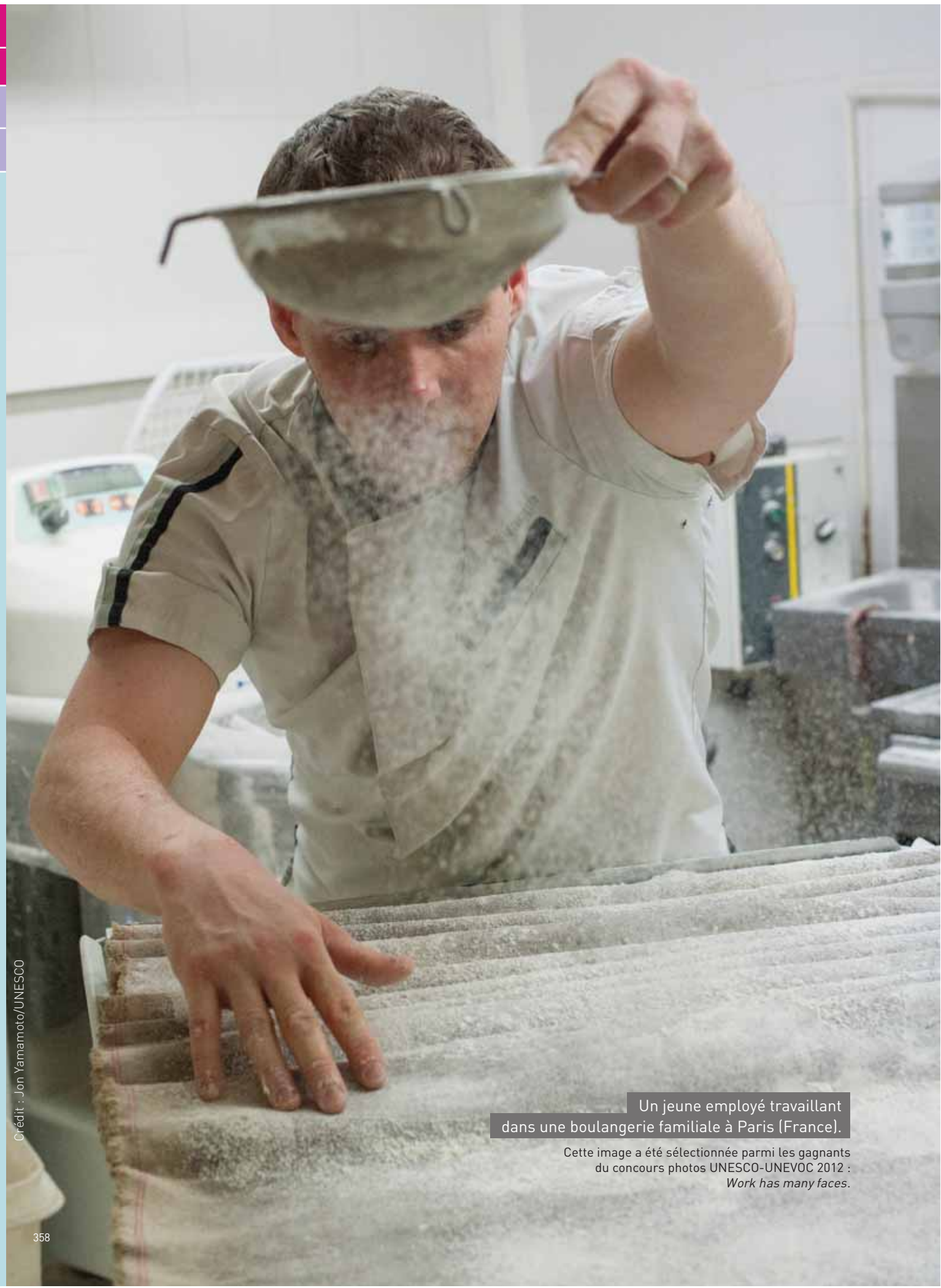
Classement	Pays	IDE standard					IDE élargi				
		IDE	TNS total dans le primaire	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre	Taux de survie en 5 ^e année du primaire	Indice de l'EPPE	IDE élargi	Classement selon l'IDE	Classement selon l'IDE élargi	Différence
0,80 < IDE moyen < 0,94											
59	Azerbaïdjan ²	0,949	0,847	0,998	0,989	0,964	0,733	0,906	15	18	-3
60	Monténégro	0,948	0,832	0,984	0,984	0,990	0,849	0,928	16	12	4
61	Maurice	0,945	0,934	0,885	0,980	0,980	...	...	...	...	...
62	Antigua-et-Barbuda	0,942	0,878	0,990	0,965	0,935	...	...	...	...	...
63	Pérou	0,942	0,981	0,896	0,959	0,932	0,849	0,923	17	13	4
64	Indonésie	0,938	0,991	0,926	0,973	0,861	0,706	0,891	18	24	-6
65	Turquie	0,932	0,975	0,908	0,928	0,918	0,794	0,905	19	19	0
66	Sainte-Lucie ²	0,931	0,897	0,901	0,979	0,947	...	...	...	...	...
67	Barbade ²	0,930	0,951	0,884	0,964	0,922	...	...	...	...	...
68	Suriname	0,929	0,909	0,947	0,918	0,941	0,852	0,913	20	16	4
69	R. A. syrienne ³	0,928	0,991	0,834	0,942	0,946	0,754	0,894	21	23	-2
70	Liban	0,927	0,932	0,896	0,928	0,953	...	...	...	...	...
71	Macao, Chine	0,926	0,826	0,935	0,955	0,989	...	...	...	...	...
72	Équateur	0,924	0,985	0,919	0,975	0,817	...	...	...	...	...
73	Albanie	0,923	0,799	0,959	0,980	0,952	0,803	0,899	22	21	1
74	Bolivie, É. P.	0,917	0,942	0,912	0,963	0,851	0,740	0,881	23	26	-3
75	Swaziland	0,915	0,856	0,874	0,968	0,962	0,689	0,870	24	29	-5
76	Colombie	0,914	0,915	0,934	0,963	0,845	0,835	0,898	25	22	3
77	El Salvador	0,913	0,953	0,845	0,962	0,894	0,769	0,885	26	25	1
78	Arabie saoudite	0,913	0,899	0,866	0,947	0,939	...	...	...	...	...
79	Malte	0,912	0,938	0,924	0,953	0,835	...	...	...	...	...
80	Botswana	0,912	0,873	0,845	0,965	0,966	0,677	0,865	27	32	-5
81	Tunisie	0,910	0,994	0,776	0,909	0,961	...	...	...	...	...
82	Namibie	0,903	0,864	0,888	0,945	0,915	...	...	...	...	...
83	Sao Tomé-et-Principe	0,902	0,986	0,892	0,957	0,773	0,768	0,875	28	27	1
84	Philippines	0,898	0,887	0,954	0,964	0,787	0,678	0,854	29	35	-6
85	Jamaïque	0,897	0,824	0,866	0,938	0,961	0,944	0,907	30	17	13
86	Paraguay	0,896	0,857	0,939	0,967	0,823	0,774	0,872	31	28	3
87	Égypte	0,890	0,963	0,720	0,903	0,972	0,724	0,857	32	34	-2
88	Cap-Vert	0,889	0,935	0,843	0,883	0,897	...	...	...	...	...
89	Algérie	0,888	0,973	0,726	0,903	0,950	0,794	0,869	33	30	3
90	Honduras	0,884	0,972	0,848	0,938	0,778	0,755	0,858	34	33	1
91	Guyana ²	0,877	0,841	0,849	0,952	0,867	0,819	0,865	35	31	4
92	Guatemala	0,841	0,986	0,752	0,920	0,706	0,657	0,804	36	36	0
93	Lesotho	0,824	0,737	0,896	0,857	0,804	...	...	...	...	...
94	Maroc	0,813	0,941	0,561	0,811	0,939	...	...	...	...	...
95	Cameroun	0,810	0,939	0,707	0,831	0,763	0,700	0,788	37	39	-2
96	Malawi	0,809	0,975	0,748	0,906	0,609	...	...	...	...	...
97	Ghana	0,803	0,842	0,673	0,913	0,784	0,765	0,795	38	38	0
98	Bhoutan	0,803	0,899	0,528	0,854	0,930	...	...	...	...	...
99	RDP lao	0,802	0,968	0,727	0,843	0,670	0,671	0,776	39	40	-1
100	Cambodge	0,801	0,959	0,739	0,883	0,621	0,654	0,771	40	41	-1

Notes : les chiffres en bleu indiquent que les disparités entre les sexes sont au détriment des garçons ou des hommes.

1. Le taux net ajusté de scolarisation du primaire donne le pourcentage d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui sont scolarisés dans le primaire ou dans le secondaire.
2. Les taux d'alphabétisme des adultes sont des estimations non officielles de l'ISU.
3. Le cycle d'enseignement primaire durant moins de 5 ans, c'est le taux de survie en dernière année du primaire qui a été utilisé.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2, 5, 6 et 7 (version imprimée), tableau 5 (version en ligne); base de données de l'ISU; calculs *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2012).

Classement	Pays	IDE standard					IDE élargi				
		IDE	TNS total dans le primaire	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre	Taux de survie en 5 ^e année du primaire	Indice de l'EPPE	IDE élargi	Classement selon l'IDE	Classement selon l'IDE élargi	Différence
IDE bas < 0,80											
101	Nicaragua	0,799	0,939	0,780	0,962	0,514	0,811	0,801	41	37	4
102	Inde	0,790	0,982	0,628	0,865	0,685	...	...	...	...	...
103	Rwanda	0,781	0,987	0,711	0,956	0,472	0,597	0,744	42	43	- 1
104	Ouganda	0,771	0,910	0,732	0,872	0,571	0,646	0,746	43	42	1
105	Timor-Leste	0,769	0,859	0,583	0,930	0,705	...	...	...	...	...
106	Togo	0,742	0,943	0,571	0,679	0,777	...	...	...	...	...
107	Mauritanie	0,732	0,744	0,580	0,862	0,743	...	...	...	...	...
108	Nigéria	0,721	0,576	0,613	0,830	0,863	...	...	...	...	...
109	Sénégal	0,707	0,780	0,497	0,815	0,737	0,673	0,701	44	44	0
110	Mozambique	0,698	0,919	0,561	0,775	0,537	...	...	...	...	...
111	Angola	0,685	0,857	0,701	0,734	0,448	0,685	0,685	45	45	0
112	Gambie	0,677	0,693	0,500	0,866	0,651	0,684	0,679	46	46	0
113	Pakistan	0,656	0,741	0,549	0,720	0,615	...	...	...	...	...
114	Guinée	0,634	0,770	0,410	0,668	0,686	0,573	0,621	47	47	0
115	Érythrée	0,623	0,349	0,678	0,777	0,690	...	...	...	...	...
116	Éthiopie	0,622	0,822	0,390	0,772	0,505	0,531	0,604	48	50	- 2
117	Rép. centrafricaine	0,617	0,705	0,560	0,639	0,563	0,564	0,606	49	48	1
118	Mali	0,612	0,620	0,311	0,678	0,840	0,575	0,605	50	49	1
119	Burkina Faso	0,594	0,583	0,287	0,754	0,751	0,569	0,589	51	51	0
120	Niger	0,528	0,572	0,287	0,612	0,643	0,508	0,524	52	52	0



Crédit : Jon Yamamoto/UNESCO

Un jeune employé travaillant dans une boulangerie familiale à Paris (France).

Cette image a été sélectionnée parmi les gagnants du concours photos UNESCO-UNEVOC 2012 : *Work has many faces.*

Tableaux statistiques¹

Introduction

Les données les plus récentes sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les dépenses d'éducation présentées dans les tableaux statistiques ci-après correspondent à l'année scolaire qui s'est achevée en 2010². Elles s'appuient sur les résultats des enquêtes reçues et traitées par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) avant fin mars 2012. Les données communiquées et traitées après cette date sont publiées sur le site Web de l'ISU et seront utilisées dans la prochaine édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Les données portant sur l'année scolaire se terminant en 2011 qui ont été transmises par un petit nombre de pays figurent en gras dans les tableaux statistiques³.

Ces statistiques concernent toutes les écoles formelles, tant publiques que privées, par niveau d'enseignement. Elles sont complétées par des statistiques démographiques et économiques recueillies ou produites par d'autres organisations internationales, dont le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), la Division de la population des Nations Unies, la Banque mondiale et l'Organisation mondiale de la santé (OMS).

Au total, 205 pays et territoires sont répertoriés dans les tableaux statistiques. La plupart d'entre eux communiquent leurs données à l'ISU au moyen des questionnaires standard élaborés par l'Institut. Dans certains pays, cependant, les données relatives à l'éducation ont été collectées à partir des enquêtes réalisées dans le cadre du programme Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) ou recueillies par l'ISU, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'Office statistique des Communautés européennes (EUROSTAT) au moyen des questionnaires conjoint de l'UOE (UNESCO-ISU/OCDE/EUROSTAT). Ces pays sont signalés par les symboles indiqués à la fin de l'introduction.

Population

Les indicateurs relatifs à l'accès et à la participation à l'école qui figurent dans les tableaux statistiques ont été calculés à partir de la révision de 2010 des estimations démographiques produites par la Division de la population des Nations Unies. En raison d'écart éventuels entre les estimations nationales relatives à la population et celles des Nations Unies, ces indicateurs ne sont pas nécessairement identiques à ceux que publient les pays eux-mêmes ou d'autres organisations⁴. La Division de la population des Nations Unies ne fournit pas de données par année d'âge pour les pays dont la population totale est inférieure à 50 000 habitants. Le cas échéant, les taux de scolarisation ont été calculés à partir des données sur la population publiées par les pays lorsqu'elles étaient disponibles et, à défaut, à partir des estimations de l'ISU.

Classification de la CITE

Les données relatives à l'éducation communiquées à l'ISU depuis 1998 sont conformes à la version révisée en 1997 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE 97). Les données relatives à l'année scolaire s'achevant en 1991, présentées dans les tableaux statistiques 12 et 13 (site Web), ont été recueillies suivant la version précédente de la CITE (1976). Dans la mesure du possible, l'ISU a ajusté ces données pour se conformer à la CITE 97 et pour réduire au minimum toute incohérence avec les données pour les années après 1997⁵.

La CITE vise à harmoniser les données afin d'améliorer la comparabilité internationale au niveau des systèmes éducatifs nationaux. Les pays ne définissent pas nécessairement les niveaux d'enseignement de la même façon que la CITE. Certains écarts qui apparaissent entre les statistiques de l'éducation selon qu'elles sont communiquées par des sources nationales ou internationales s'expliquent donc par l'utilisation des niveaux d'enseignement définis pas les pays eux-mêmes au lieu des normes de la CITE – ces écarts s'ajoutant aux difficultés que posent les données relatives à la population évoquées ci-dessus.

1. Un ensemble complet de statistiques et d'indicateurs se rapportant à la présente introduction est publié en format Excel sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, à l'adresse suivante : www.efareport.unesco.org

2. Il s'agit de l'année 2009-2010 pour les pays dont l'année scolaire s'étend sur 2 années civiles et de 2010 pour ceux dont l'année scolaire correspond à une année civile.

3. Bhoutan, Burkina Faso, République centrafricaine, Îles Cook, Côte d'Ivoire, Cuba, Djibouti, Gabon, Ghana, Kazakhstan, Maldives, Mali, Îles Marshall, Maroc, Mozambique, Népal, Niger, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sierra Leone, Thaïlande et Ouzbékistan.

4. En cas d'incohérence manifeste entre le taux de scolarisation communiqué par les pays et les données sur la population fournies par les Nations Unies, l'ISU peut s'abstenir de calculer ou de publier les taux de scolarisation. C'est le cas pour Bahreïn, le Brésil, le Koweït, le Népal, Singapour et les Émirats arabes unis, où les taux de scolarisation à tous les niveaux de l'enseignement ne sont pas publiés, ainsi que pour le Bangladesh, le Bélarus, le Belize, les Îles Vierges britanniques et la Malaisie, où la publication des taux de scolarisation à certains niveaux de l'enseignement est suspendue.

5. Afin d'améliorer les comparaisons sur la durée, l'ISU a entrepris d'harmoniser les séries chronologiques, en ajustant les données antérieures à 1997 pour les rendre conformes à la CITE 1997.

Participation des adultes à l'éducation de base

La CITE ne classe pas les programmes éducatifs en fonction de l'âge des participants. Ainsi, tout programme dont le contenu est équivalent à celui de l'enseignement primaire, ou CITE 1, pourra être classé dans cette catégorie, même s'il est dispensé à des adultes. Toutefois, les directives communiquées par l'ISU aux pays participant à son enquête annuelle sur l'éducation demandent d'exclure les « données relatives aux programmes destinés à des personnes d'un âge supérieur à l'âge scolaire normal ». En revanche, les directives relatives aux questionnaires UOE et IEM précisait, jusqu'en 2005, que les activités classées dans les catégories « éducation continue », « éducation des adultes » ou « éducation non formelle » devaient être prises en compte si elles « concernaient des études dont le contenu thématique était comparable à celui des programmes éducatifs ordinaires » ou si « les programmes qui les sous-tendaient débouchaient sur l'acquisition potentielle de qualifications comparables ». Depuis 2005, toutefois, les pays participant à l'enquête UOE/IEM ont été priés de fournir les données relatives à ces programmes de façon séparée pour permettre à l'ISU de ne pas en tenir compte lors du calcul d'indicateurs internationalement comparables. En dépit des instructions de l'ISU, les données recueillies auprès de certains pays dans le cadre de son enquête annuelle peuvent également porter sur des étudiants (ou participants) d'un âge très au-dessus de l'âge officiel de l'éducation de base.

Données relatives à l'alphabétisme

L'UNESCO définit depuis longtemps l'alphabétisme comme l'aptitude à lire et à écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à la vie quotidienne. En parallèle, toutefois, une nouvelle définition a vu le jour lorsqu'est apparue, en 1978, la notion d'alphabétisme fonctionnel, qui insiste sur l'importance de l'utilisation des compétences en alphabétisme. Selon la définition adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO cette même année, est considérée comme fonctionnellement alphabète toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté, et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté.

Dans de nombreux cas, les statistiques relatives à l'alphabétisme figurant dans le tableau correspondent à la première définition. Elles proviennent dans une large mesure des données obtenues par les méthodes

d'auto-évaluation ou de déclaration par un tiers, qui consistent à demander aux personnes interrogées de déclarer si elles-mêmes et les membres de leur famille sont alphabètes, au lieu de leur poser des questions plus détaillées ou encore de les inviter à mettre cette compétence en pratique. Par ailleurs, certains pays considèrent que les personnes scolarisées ayant un certain niveau d'études sont alphabètes⁶. Les définitions et les méthodologies employées dans la collecte des données étant variables selon les pays, il convient de traiter ces données avec prudence.

Les données sur l'alphabétisme figurant dans le présent *Rapport* concernent les adultes de 15 ans et plus ainsi que les jeunes de 15 à 24 ans. Elles se rapportent à 2 périodes, 1985-1994 et 2005-2010, et comprennent à la fois les informations observées à l'échelle nationale à l'issue des recensements et des enquêtes auprès des ménages – marquées d'un astérisque (*), et les estimations de l'ISU. Ces estimations se rapportent à 1994 et à 2010 et proviennent des données nationales les plus récentes. Elles ont été obtenues au moyen du modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge (GALP). L'année de référence et la définition de l'alphabétisme sont présentées dans le tableau publié sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

Estimations et lacunes

Les tableaux statistiques présentent aussi bien des données réelles que des estimations concernant l'éducation. Lorsque les données n'ont pas été communiquées à l'ISU au moyen des questionnaires standard, il est souvent nécessaire de recourir à des estimations. L'ISU encourage les pays à effectuer, dans la mesure du possible, leurs propres estimations, qui sont présentées comme des estimations nationales et marquées d'un astérisque (*). Lorsque ce n'est pas le cas, l'ISU réalise ses propres estimations, s'il dispose du complément d'information nécessaire. Ces estimations sont marquées de deux astérisques (**). Les tableaux peuvent présenter des lacunes lorsque les données communiquées par un pays ne sont pas jugées cohérentes. L'ISU s'efforce par tous les moyens de résoudre ces problèmes avec les pays concernés mais se réserve le droit d'écarter, en dernière analyse, les données qu'il estimerait par trop problématiques.

6. Pour des raisons de fiabilité et de cohérence, l'ISU ne publie pas de données relatives à l'alphabétisme reposant sur des approximations du niveau d'instruction. Seules figurent dans les tableaux statistiques les données établies par les pays selon la méthode de l'« auto-évaluation » ou de la « déclaration du foyer ». Cependant, en l'absence de telles données, on a parfois recours à des approximations du niveau d'instruction pour calculer les moyennes pondérées régionales ainsi que la valeur de l'indice du développement de l'EPT dans certains pays, et plus précisément dans les pays développés.

Pour combler les lacunes des tableaux statistiques, des données relatives aux années scolaires antérieures ont été intégrées lorsque les informations pour l'année scolaire s'achevant en 1999 et 2010 n'étaient pas disponibles. Ces cas sont signalés par une note de bas de page.

Moyennes des régions et des groupes de pays

Les chiffres régionaux exprimant les taux d'alphabétisme, les taux brut, net et net ajusté d'admission, les taux brut, net et net ajusté de scolarisation, l'espérance de vie scolaire et le nombre d'élèves par enseignant sont des moyennes pondérées qui tiennent compte de la taille relative de la population pertinente de chaque pays dans chaque région. Les chiffres correspondant aux pays les plus peuplés ont donc proportionnellement une plus grande incidence sur les agrégats régionaux. Les moyennes sont calculées à partir de données publiées et, pour les pays pour lesquels on ne dispose pas de données récentes ou de données publiables suffisamment fiables, d'estimations générales. Les moyennes pondérées marquées de deux astérisques (**) dans les tableaux sont des imputations partielles de l'ISU dues à une couverture incomplète des pays de la région (entre 33 % et 60 % de la population d'une région ou d'un groupe de pays donné). Lorsque les données fiables sont insuffisantes pour établir une moyenne générale pondérée, une valeur médiane est calculée sur la seule base des pays disposant de données pour au moins la moitié de la population d'une région ou d'un groupe de pays donné.

Valeurs plafonnées

Dans certains cas, bien qu'un indicateur ne doive pas en théorie excéder 100 % (le taux net d'admission et le taux net de scolarisation, par exemple), les incohérences des données entraînent parfois un dépassement de cette limite théorique. Les valeurs totales pour les hommes et pour les femmes de l'indicateur en question sont alors recalculées et réduites en utilisant un facteur de plafonnement, de sorte que l'indice de parité des sexes de la nouvelle série de valeurs reste le même que celui des valeurs non plafonnées⁷.

7. Par exemple, les taux nets de scolarisation dans le primaire sont plafonnés en utilisant un facteur qui tient compte des populations masculines et féminines en âge d'être scolarisées dans le primaire et des effectifs d'âge scolaire de niveau primaire (garçons et filles) inscrits au préprimaire, au primaire et au secondaire. Si la scolarisation totale des enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire (garçons ou filles) est supérieure à la population correspondante, tous les indicateurs nets de scolarisation (taux net de scolarisation, taux net ajusté de scolarisation, etc.) et leurs indicateurs dérivés (taux de non scolarisés, etc.) sont plafonnés sur la base du même facteur de plafonnement. Dans ce cas, le facteur de plafonnement est calculé en prenant la valeur la plus élevée pour les taux de scolarisation masculin et féminin et en la divisant par la population en âge d'être scolarisées dans le primaire.

Symboles utilisés dans les tableaux statistiques (versions imprimée et en ligne)

- * Estimation nationale.
- ** Estimation partielle de l'ISU.
- ... Aucune donnée disponible.
- Valeur nulle ou négligeable.
- . La catégorie n'est pas pertinente ou n'existe pas.

Les notes figurant au bas des tableaux statistiques et le glossaire qui suit ces derniers contribueront également à l'interprétation des données et des informations.

Composition des régions et des groupes de pays

- o Pays pour lesquels les données relatives à l'éducation sont collectées au moyen des questionnaires UOE.
- w Pays participant au programme IEM.

Classification des pays du monde⁸

- Pays en transition (18) :
12 pays membres de la Communauté d'États indépendants, comprenant 4 pays d'Europe centrale et orientale (Biélorus, Fédération de Russie^o, République de Moldova et Ukraine) et les pays d'Asie centrale (sauf Mongolie); et 6 pays d'Europe centrale et orientale qui appartenaient au groupe des pays développés : Albanie, Bosnie-Herzégovine, Croatie, ex-République yougoslave de Macédoine, Monténégro et Serbie.
- Pays développés (39) :
Amérique du Nord et Europe occidentale (sauf Chypre^o); Europe centrale et orientale (sauf Albanie, Biélorus, Bosnie-Herzégovine, Croatie, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie^o, Monténégro, République de Moldova, Serbie, Turquie^o et Ukraine); Australie^o, Bermudes, Japon^o et Nouvelle-Zélande^o.
- Pays en développement (148) :
États arabes; Asie de l'Est et Pacifique (sauf Australie^o, Japon^o et Nouvelle-Zélande^o); Amérique latine et Caraïbes (sauf Bermudes); Asie du Sud et de l'Ouest; Afrique subsaharienne; Chypre^o, Mongolie et Turquie^o.

8. Cette classification des pays en 3 grands groupes a été établie par la Division de statistique des Nations Unies et révisée en septembre 2011.

Régions EPT⁹

- États arabes (20 pays ou territoires) : Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Djibouti, Égypte[™], Émirats arabes unis, Iraq, Jordanie[°], Koweït, Liban, Libye, Mauritanie, Maroc, Oman, Palestine, Qatar, République arabe syrienne, Soudan (pré-sécession), Tunisie[™] et Yémen.
- Europe centrale et orientale (21 pays) : Albanie, Bélarus, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie[°], Croatie, Estonie[°], ex-République yougoslave de Macédoine[°], Fédération de Russie[°], Hongrie[°], Lettonie[°], Lituanie[°], Monténégro, Pologne[°], République de Moldova, République tchèque[°], Roumanie[°], Serbie, Slovaquie[°], Slovénie[°], Turquie[°] et Ukraine.
- Asie centrale (9 pays) : Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan et Turkménistan.
- Asie de l'Est et Pacifique (33 pays ou territoires) : Australie[°], Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine[™], États fédérés de Micronésie, Fidji, Îles Cook, Îles Marshall, Îles Salomon, Indonésie[™], Japon[°], Kiribati, Macao (Chine), Malaisie[™], Myanmar, Nauru, Nouvelle-Zélande[°], Nioué, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines[™], République de Corée[°], République démocratique populaire lao, République populaire démocratique de Corée, Samoa, Singapour, Thaïlande[™], Timor-Leste, Tokélaou, Tonga, Tuvalu, Vanuatu et Viet Nam.
 - Asie de l'Est (16 pays ou territoires) : Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine[™], Indonésie[™], Japon[°], Macao (Chine), Malaisie[™], Myanmar, Philippines[™], République de Corée[°], République démocratique populaire lao, République populaire démocratique de Corée, Singapour, Thaïlande[™], Timor-Leste et Viet Nam.
 - Pacifique (17 pays ou territoires) : Australie[°], États fédérés de Micronésie, Fidji, Îles Cook, Îles Marshall, Îles Salomon, Kiribati, Nauru, Nouvelle-Zélande[°], Nioué, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Samoa, Tokélaou, Tonga, Tuvalu et Vanuatu.
- Amérique latine et Caraïbes (41 pays ou territoires) : Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Argentine[™], Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Brésil[°], Chili[°], Colombie, Costa Rica, Cuba, Dominique, Équateur, El Salvador, État plurinational de Bolivie, Grenade, Guatemala, Guyana, Haïti, Honduras, Îles Vierges britanniques, Îles Caïmanes, Îles Turques et Caïques, Jamaïque[™], Mexique[°], Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay[™], Pérou[™], République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago et Uruguay[°].
 - Amérique latine (19 pays) : Argentine[™], Brésil[°], Chili[°], Colombie, Costa Rica, Cuba, Équateur, El Salvador, État plurinational de Bolivie, Guatemala, Honduras, Mexique[°], Nicaragua, Panama, Paraguay[™], Pérou[™], République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine et Uruguay[°].
 - Caraïbes (22 pays ou territoires) : Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Dominique, Grenade, Guyana, Haïti, Îles Caïmanes, Îles Turques et Caïques, Îles Vierges britanniques, Jamaïque[™], Montserrat, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Suriname et Trinité-et-Tobago.
- Amérique du Nord et Europe occidentale (26 pays ou territoires) : Allemagne[°], Andorre, Autriche[°], Belgique[°], Canada[°], Chypre[°], Danemark[°], Espagne[°], Finlande[°], France[°], Grèce[°], Islande[°], Irlande[°], Israël[°], Italie[°], Luxembourg[°], Malte[°], Monaco, Norvège[°], Pays-Bas[°], Portugal[°], Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord[°], Saint-Marin, Suède[°], Suisse[°] et États-Unis d'Amérique[°].
- Asie du Sud et de l'Ouest (9 pays) : Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde[™], Maldives, Népal, Pakistan, République islamique d'Iran et Sri Lanka[™].
- Afrique subsaharienne (46 pays) : Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo, Guinée équatoriale, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda,

9. Ces classifications régionales ont été définies en 1998 en vue du bilan de l'EPT de 2000.

République centrafricaine, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie et Zimbabwe.

Groupes de revenu¹⁰

■ Faible revenu (36 pays) :

Afghanistan, Bangladesh, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Tchad, Comores, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, Kenya, Kirghizistan, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mozambique, Myanmar, Népal, Niger, Ouganda, Rwanda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République populaire démocratique de Corée, République-Unie de Tanzanie, Sierra Leone, Somalie, Tadjikistan, Togo, Tokélaou et Zimbabwe.

■ Revenu moyen inférieur (56 pays) :

Angola, Arménie, Belize, Bhoutan, Cameroun, Cap-Vert, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Égypte, El Salvador, État plurinational de Bolivie, États fédérés de Micronésie, Fidji, Géorgie, Ghana, Guatemala, Guyana, Honduras, Îles Marshall, Îles Salomon, Inde, Indonésie, Iraq, Kiribati, Lesotho, Mauritanie, Mongolie, Maroc, Nicaragua, Nigéria, Ouzbékistan, Pakistan, Palestine, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Paraguay, Philippines, République arabe syrienne, République démocratique populaire lao, République de Moldova, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Soudan du Sud, Sri Lanka, Soudan pré-sécession, Swaziland, Timor-Leste, Tonga, Turkménistan, Tuvalu, Ukraine, Vanuatu, Viet Nam, Yémen et Zambie.

■ Revenu moyen supérieur (56 pays) :

Afrique du Sud, Albanie, Algérie, Antigua-et-Barbuda, Argentine, Azerbaïdjan, Bélarus, Bosnie-Herzégovine, Botswana, Brésil, Bulgarie, Chili, Chine, Colombie, Costa Rica, Cuba, Dominique, République dominicaine, Équateur, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, Gabon, Grenade, Îles Cook, Jamaïque, Jordanie, Kazakhstan, Lettonie, Liban, Libye, Lituanie, Malaisie, Maldives, Maurice, Mexique, Monténégro, Montserrat, Namibie, Nauru, Nioué, Palaos, Panama, Pérou, République bolivarienne du Venezuela, République islamique

d'Iran, Roumanie, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Serbie, Seychelles, Suriname, Thaïlande, Tunisie, Turquie et Uruguay.

■ Revenu élevé (57 pays) :

Allemagne, Andorre, Anguilla, Antilles néerlandaises, Arabie saoudite, Aruba, Australie, Autriche, Bahamas, Bahreïn, Barbade, Belgique, Bermudes, Brunéi Darussalam, Canada, Croatie, Chypre, Danemark, Émirats arabes unis, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, Finlande, France, Grèce, Guinée équatoriale, Hongrie, Îles Caïmanes, Îles Turques et Caïques, Îles Vierges britanniques, Islande, Irlande, Israël, Italie, Japon, Koweït, Luxembourg, Macao (Chine), Malte, Monaco, Nouvelle-Zélande, Norvège, Oman, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Qatar, République de Corée, République tchèque, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Saint-Marin, Singapour, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse et Trinité-et-Tobago.

10. Les regroupements de pays par niveau de revenu présentés dans les tableaux statistiques ont été définis par la Banque mondiale mais comprennent uniquement les pays visés par l'EPT. La présente liste de pays par groupe de revenu est celle de la révision de juillet 2011.

Tableau 1
Statistiques de base

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹			PNB, AIDE ET PAUVRETÉ						
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	PNB par habitant ²				Aide publique au développement nette reçue (% du PIB) ³	Population dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté	
				Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			1,25 PPA dollar EU par jour ³ (%)	Seuil de pauvreté national ³ (%)
	2012	2010-2015	2010-2015	1998	2010	1998	2010	2009	2000-2009 ⁴	2000-2009 ⁴
Afrique subsaharienne										
Afrique du Sud	50 738	0,5	-0,4	3 290	6 090	6 280	10 360	0,4	17	23
Angola	20 163	2,7	1,3	460	3 940	1 820	5 410	0,4	54	...
Bénin	9 352	2,7	1,8	370	780	1 060	1 590	10	47	39
Botswana	2 053	1,1	0,1	3 300	6 790	7 770	13 700	2	...	31
Burkina Faso	17 482	3,0	2,7	230	550	720	1 250	14	57	46
Burundi	8 749	1,9	1,8	150	170	310	400	41	81	67
Cameroun	20 469	2,1	1,2	640	1 180	1 450	2 270	3	10	40
Cap-Vert	505	0,9	-1,1	1 270	3 270	1 730	3 820	13	21	27
Comores	773	2,5	1,1	410	750	910	1 090	9	46	45
Congo	4 233	2,2	1,7	570	2 150	2 040	3 220	4	54	50
Côte d'Ivoire	20 595	2,2	1,2	740	1 160	1 550	1 810	11	24	43
Érythrée	5 581	2,9	1,4	210	340	680	540	8	...	...
Éthiopie	86 539	2,1	0,3	130	390	420	1 040	13	39	39
Gabon	1 564	1,9	1,9	3 920	7 740	11 770	13 170	0,8	5	33
Gambie	1 825	2,7	1,7	320	450	890	1 300	19	34	58
Ghana	25 546	2,3	1,0	390	1 230	870	1 660	6	30	29
Guinée	10 481	2,5	1,6	460	400	710	1 020	6	43	53
Guinée-Bissau	1 580	2,1	1,4	150	590	820	1 180	18	49	65
Guinée équatoriale	740	2,7	2,3	940	14 540	4 380	23 750	0,5	...	...
Kenya	42 749	2,7	2,3	440	790	1 110	1 680	6	20	46
Lesotho	2 217	1,0	0,5	580	1 040	1 210	1 960	6	43	57
Libéria	4 245	2,6	1,5	130	200	260	340	78	84	64
Madagascar	21 929	2,8	2,1	260	430	740	960	5	68	69
Malawi	15 883	3,2	3,7	200	330	560	850	17	74	52
Mali	16 319	3,0	2,2	250	600	610	1 030	11	51	47
Maurice	1 314	0,5	-0,8	3 780	7 750	7 110	13 960	2	...	...
Mozambique	24 475	2,2	1,0	220	440	400	930	21	60	55
Namibie	2 364	1,7	0,3	2 030	4 500	3 870	6 420	4	...	38
Niger	16 644	3,5	3,1	200	370	550	720	9	43	60
Nigéria	166 629	2,5	2,2	270	1 180	1 130	2 170	1	64	55
Ouganda	35 621	3,1	2,3	280	500	630	1 250	11	29	25
République centrafricaine	4 576	2,0	1,6	290	470	630	790	12	63	62
R. D. Congo	69 575	2,6	1,6	110	180	250	320	24	59	71
R.-U. Tanzanie	47 656	3,1	3,0	250	530	700	1 430	14	68	33
Rwanda	11 272	2,9	3,1	270	520	560	1 150	18	77	59
Sao Tomé-et-Principe	172	2,0	0,7	...	1 200	...	1 920	16	29	54
Sénégal	13 108	2,6	1,4	550	1 090	1 240	1 910	8	34	51
Seychelles	87	0,3	...	7 320	9 760	14 590	21 210	4	0,3	...
Sierra Leone	6 126	2,1	0,3	180	340	380	830	23	53	66
Somalie	9 797	2,6	2,2	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	1 220	1,4	0,7	1 660	2 630	3 320	4 840	2	63	69

Tableau 1

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹			PNB, AIDE ET PAUVRETÉ						
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Taux annuel moyen de croissance (%)	PNB par habitant ²				Aide publique au développement nette reçue (% du PIB) ³	Population dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté	
		Population totale	Population des 0-4 ans	Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			1,25 PPA dollar EU par jour ³ (%)	Seuil de pauvreté national ³ (%)
	2012	2010-2015	2010-2015	1998	2010	1998	2010	2009	2000-2009 ⁴	2000-2009 ⁴
Tchad	11 831	2,6	1,8	220	620	700	1 220	9	62	55
Togo	6 283	2,0	0,9	330	490	770	890	18	39	62
Zambie	13 884	3,0	4,2	320	1 070	820	1 380	11	64	59
Zimbabwe	13 014	2,2	1,3	590	460	...	...	14	...	72
Amérique du Nord et Europe occidentale										
Allemagne	81 991	- 0,2	0,4	27 060	43 110	23 900	37 950	...	...	...
Andorre	88	1,5	...	19 310	...	...	...	...	...	...
Autriche	8 429	0,2	- 1,0	27 260	47 060	25 850	39 790	...	...	...
Belgique	10 788	0,3	- 0,02	26 030	45 910	24 810	38 260	...	...	...
Canada	34 675	0,9	1,1	20 310	43 270	24 630	38 310	...	...	...
Chypre	1 129	1,1	0,6	14 770	29 430	18 230	30 300	...	...	...
Danemark	5 593	0,3	- 0,5	32 960	59 050	25 850	40 230	...	...	...
Espagne	46 772	0,6	- 0,1	15 220	31 750	18 700	31 640	...	...	...
États-Unis	315 791	0,9	0,1	30 950	47 390	32 060	47 360	...	...	...
Finlande	5 403	0,3	0,5	24 860	47 720	22 050	37 290	...	...	...
France	63 458	0,5	- 0,04	25 180	42 390	22 960	34 440	...	...	...
Grèce	11 419	0,2	- 0,2	13 010	26 940	16 730	27 050	...	...	...
Irlande	4 579	1,1	0,1	20 950	41 000	21 510	33 370	...	...	...
Islande	328	1,2	0,8	28 400	32 710	27 200	27 680	...	...	...
Israël	7 695	1,7	1,5	16 840	27 170	19 150	27 630	...	...	...
Italie	60 964	0,2	- 0,4	21 230	35 150	23 560	31 130	...	...	...
Luxembourg	523	1,4	1,9	43 820	77 160	39 790	61 790	...	...	...
Malte	419	0,3	- 0,02	9 750	19 270	15 690	24 840	0,3	...	...
Monaco	35	0,0	...	86 960	...	...	...	...	...	...
Norvège	4 960	0,7	0,7	35 410	84 290	27 100	56 830	...	...	...
Pays-Bas	16 714	0,3	- 0,7	25 830	49 050	25 220	41 900	...	...	...
Portugal	10 699	0,0	- 2,0	12 040	21 880	15 570	24 760	...	...	...
Royaume-Uni	62 798	0,6	0,5	23 450	38 370	23 520	36 410	...	...	...
Saint-Marin	32	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	9 495	0,6	0,6	29 520	50 110	24 060	39 730	...	...	...
Suisse	7 734	0,4	0,5	41 630	71 530	31 210	50 170	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla	16	1,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	91	1,0	...	7 730	13 170	13 360	20 240	0,6	...	...
Antilles néerlandaises	205	0,7	- 0,7	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	41 119	0,9	0,1	8 010	8 620	9 140	15 570	0,04	0,9	...
Aruba	109	0,3	- 0,7	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	351	1,1	0,6	14 260	...	19 760	...	...	...	...
Barbade	275	0,2	0,2	8 200	...	14 540	...	-0,06	...	...
Belize	324	2,0	1,0	2 700	3 810	3 920	6 210	2,0	...	34
Bermudes	65	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹			PNB, AIDE ET PAUVRETÉ						
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	PNB par habitant ²				Aide publique au développement nette reçue (% du PIB) ³	Population dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté	
				Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			1,25 PPA dollar EU par jour ³ (%)	Seuil de pauvreté national ³ (%)
	2012	2010-2015	2010-2015	1998	2010	1998	2010	2009	2000-2009 ⁴	2000-2009 ⁴
Bolivie, État plurinational de	10 248	1,6	0,5	1 000	1 810	3 030	4 640	4,4	14	60
Brésil	198 361	0,8	- 0,8	4 870	9 390	6 510	11 000	0,0	4	21
Chili	17 423	0,9	- 0,03	5 260	10 120	8 630	14 590	0,1	0,8	15
Colombie	47 551	1,3	- 0,3	2 560	5 510	5 750	9 060	0,5	16	46
Costa Rica	4 794	1,4	0,2	3 510	6 810	6 400	11 270	0,4	0,7	22
Cuba	11 249	0,0	- 1,7	2 240	...	...	...	0,2	...	...
Dominique	68	0,0	...	3 360	6 760	6 850	11 990	10	...	...
El Salvador	6 264	0,6	- 0,1	1 900	3 380	4 170	6 550	1	5	38
Équateur	14 865	1,3	- 0,3	1 820	3 850	4 680	7 880	0,4	5	36
Grenade	105	0,4	0,4	2 990	6 930	5 870	9 890	8	...	...
Guatemala	15 138	2,5	1,6	1 670	2 740	3 270	4 650	1	17	51
Guyana	758	0,2	- 1,1	880	2 870	1 900	3 450	8	...	...
Haïti	10 256	1,3	0,04	...	...	...	...	...	55	77
Honduras	7 912	2,0	0,7	750	1 870	2 380	3 770	3	23	60
Îles Caïmanes	57	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	40	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	24	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	2 761	0,4	- 0,9	2 700	4 800	5 360	7 310	1	0,2	10
Mexique	116 147	1,1	- 0,9	3 950	8 890	7 740	14 290	0,02	3	47
Montserrat	6	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5 955	1,4	- 0,3	670	1 110	1 610	2 790	13	16	46
Panama	3 625	1,5	- 0,2	3 540	6 970	6 450	12 770	0,3	10	33
Paraguay	6 683	1,7	0,9	1 650	2 710	3 560	5 050	1	5	35
Pérou	29 734	1,1	- 0,4	2 230	4 700	4 610	8 930	0,4	6	35
République dominicaine	10 183	1,2	- 0,2	2 370	5 030	4 340	9 030	0,3	4	51
Sainte-Lucie	178	1,0	- 0,4	3 830	6 560	6 870	10 520	5	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	54	1,2	...	6 160	11 740	11 230	15 850	1	...	...
St Vincent/Grenad.	109	0,0	- 1,5	2 790	6 300	5 770	10 830	6	...	...
Suriname	534	0,9	- 0,5	2 360	...	5 130	...	4	...	...
Trinité-et-Tobago	1 351	0,3	- 0,4	4 470	15 380	10 210	24 040	0,03	...	...
Uruguay	3 391	0,3	- 0,4	7 280	10 590	8 540	13 990	0,2	0	21
Venezuela, R. B.	29 891	1,5	0,1	3 360	11 590	8 470	12 150	0,0	4	29
Asie centrale										
Arménie	3 109	0,3	- 0,04	590	3 200	1 830	5 660	6	1	27
Azerbaïdjan	9 421	1,2	2,2	510	5 330	1 810	9 280	0,6	1	16
Géorgie	4 304	- 0,6	- 1,6	820	2 690	2 120	4 990	9	15	24
Kazakhstan	16 381	1,0	0,1	1 390	7 590	3 990	10 770	0,3	0,2	15
Kirghizistan	5 448	1,1	1,1	350	840	1 150	2 100	7	2	43
Mongolie	2 844	1,5	1,1	520	1 870	1 850	3 670	9	22	35
Ouzbékistan	28 077	1,1	0,3	620	1 280	1 310	3 120	0,6	46	...
Tadjikistan	7 079	1,5	1,2	180	800	740	2 140	8	22	47
Turkménistan	5 170	1,2	0,5	560	3 790	1 490	7 490	0,2	...	...

Tableau 1

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹			PNB, AIDE ET PAUVRETÉ						
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Taux annuel moyen de croissance (%)	PNB par habitant ²				Aide publique au développement nette reçue (% du PIB) ³	Population dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté	
		Population totale	Population des 0-4 ans	Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			1,25 PPA dollar EU par jour ³ (%)	Seuil de pauvreté national ³ (%)
	2012	2010-2015	2010-2015	1998	2010	1998	2010	2009	2000-2009 ⁴	2000-2009 ⁴
Asie de l'Est et Pacifique										
Australie	27 380	1,3	1,7	21 890	...	23 550	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	413	1,7	-0,2	14 740	...	40 970	...	...	...	...
Cambodge	14 478	1,2	-0,1	280	750	740	2 080	8	28	30
Chine	1 353 601	0,4	-0,6	790	4 270	1 960	7 640	0,02	16	3
Fidji	876	0,8	-0,3	2 300	3 630	3 040	4 510	3	...	31
Îles Cook	21	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	56	1,6	...	2 530	3 640	...	...	32	...	...
Îles Salomon	566	2,5	1,0	1 330	1 030	2 360	2 210	43	...	...
Indonésie	244 769	1,0	-0,8	650	2 500	2 050	4 200	0,2	19	13
Japon	126 435	-0,1	-0,3	32 990	41 850	24 310	34 640	...	...	...
Kiribati	103	1,5	...	1 530	2 010	3 270	3 530	16	...	...
Macao, Chine	567	2,0	4,4	15 520	...	21 450	...	...	...	...
Malaisie	29 322	1,6	0,5	3 610	7 760	7 500	14 220	0,1	0	4
Micronésie, É. F.	112	0,5	-0,4	1 970	2 730	2 440	3 490	42	...	...
Myanmar	48 724	0,8	-0,4	...	...	410	1 950	...	...	...
Nauru	10	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	1	-2,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	4 461	1,0	0,6	15 450	...	18 080	...	...	...	...
Palaos	21	0,8	...	6 110	6 560	11 740	11 000	28	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	7 170	2,2	0,8	780	1 300	1 650	2 420	5	...	...
Philippines	96 471	1,7	0,6	1 150	2 060	2 430	3 980	0,2	23	27
République de Corée	48 588	0,4	0,2	9 200	19 890	13 290	29 010	...	...	...
RDP lao	6 374	1,3	-0,4	310	1 050	1 020	2 460	7	34	28
RPD Corée	24 554	0,4	-0,05	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	185	0,5	-1,1	1 380	3 000	2 440	4 270	16	...	...
Singapour	5 256	1,1	2,1	25 180	40 070	29 170	55 790	...	...	...
Thaïlande	69 892	0,5	-1,6	2 040	4 150	4 250	8 190	-0,03	11	8
Timor-Leste	1 187	2,9	2,0	...	2 220	...	3 600	9,5	37	50
Tokélaou	1	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	105	0,4	-1,3	2 210	3 280	3 240	4 580	12	...	...
Tuvalu	10	0,2	...	...	4 760	...	...	...	...	...
Vanuatu	252	2,4	1,5	1 420	2 640	3 070	4 320	17	...	...
Viet Nam	89 730	1,0	-0,5	360	1 160	1 230	3 070	4	13	15
Asie du Sud et de l'Ouest										
Afghanistan	33 397	3,1	2,2	...	410	...	1 060	46	...	36
Bangladesh	152 409	1,3	-0,5	360	700	800	1 810	1	50	40
Bhoutan	750	1,5	-0,02	640	1 870	2 140	4 990	10	26	23
Inde	1 258 351	1,3	-0,1	420	1 330	1 390	3 550	0,2	42	28
Iran, Rép. isl.	75 612	1,0	-0,6	1 700	...	6 200	...	0,03	1	...
Maldives	324	1,3	0,5	1 930	5 750	3 230	8 110	2,4	1	...
Népal	31 011	1,7	-0,05	210	...	730	1 210	6,7	55	31

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹			PNB, AIDE ET PAUVRETÉ						
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	PNB par habitant ²				Aide publique au développement nette reçue (% du PIB) ³	Population dont le revenu est inférieur au seuil de pa. vreté	
				Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			1,25 PPA dollar EU par jour ³ (%)	Seuil de pauvreté national ³ (%)
	2012	2010-2015	2010-2015	1998	2010	1998	2010	2009	2000-2009 ⁴	2000-2009 ⁴
Pakistan	179 951	1,8	0,6	450	1 050	1 520	2 790	1,7	23	22
Sri Lanka	21 224	0,8	-1,2	820	2 240	2 360	5 010	1,7	7	15
États arabes										
Algérie	36 486	1,4	-0,1	1 570	4 450	4 860	8 180	0,2	...	...
Arabie saoudite	28 705	2,1	-0,7	8 300	...	17 710	...	-0,03	...	...
Bahreïn	1 359	2,1	4,6	10 110	...	18 780	...	0,5	...	...
Djibouti	923	1,9	1,4	730	...	1 590	...	14	19	...
Égypte	83 958	1,7	0,5	1 220	2 420	3 330	6 060	0,5	2	22
Émirats arabes unis	8 106	2,2	3,0	...	...	...	...	...	...	...
Irak	33 703	3,1	1,7	...	2 340	...	3 370	5	4	23
Jordanie	6 457	1,9	-1,8	1 590	4 340	2 920	5 800	3	0,4	13
Koweït	2 892	2,4	-2,1	20 430	...	43 040	...	...	...	...
Liban	4 292	0,7	-0,5	4 250	8 880	7 570	14 080	2	...	...
Libye	6 469	0,8	-0,6	...	...	...	...	0,1	...	...
Maroc	32 599	1,0	-0,4	1 280	2 850	2 440	4 600	1	3	9
Mauritanie	3 623	2,2	1,3	540	1 030	1 310	1 960	9	21	46
Oman	2 904	1,9	-1,2	6 460	...	14 760	...	0,1	...	...
Palestine	4 271	2,8	2,1	...	...	...	...	25	...	22
Qatar	1 939	2,9	4,3	...	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	21 118	1,7	-1,7	950	2 750	3 300	5 120	0,5	2	...
Soudan (pré-sécession)	45 722	2,4	1,4	330	1 270	1 090	2 030	...	...	...
Tunisie	10 705	1,0	0,1	2 190	4 160	4 620	9 060	1	3	4
Yémen	25 569	3,0	2,6	390	...	1 740	...	2	18	35
Europe centrale et orientale										
Albanie	3 227	0,3	-0,5	890	3 960	3 550	8 740	3	1	12
Bélarus	9 527	-0,3	0,4	1 550	5 950	4 480	13 590	0,2	0	5
Bosnie-Herzégovine	3 744	-0,2	-1,7	1 430	4 770	4 710	8 810	2	0,04	14
Bulgarie	7 398	-0,7	-0,6	1 240	6 270	5 350	13 290	...	1	13
Croatie	4 387	-0,2	0,4	5 360	13 870	10 020	18 860	0,3	0	11
Estonie	1 340	-0,1	0,5	3 820	14 460	8 330	19 760	...	0	...
ERY de Macédoine	2 067	0,1	-0,9	...	...	...	...	2	0,3	19
Fédération de Russie	142 703	-0,1	0,6	2 140	9 900	5 250	19 190	...	0	11
Hongrie	9 950	-0,2	0,5	4 380	12 850	10 050	19 050	...	0	...
Lettonie	2 235	-0,4	1,0	2 650	11 620	6 980	16 350	...	0	6
Lituanie	3 292	-0,4	1,1	2 850	11 390	7 810	17 870	...	0	...
Monténégro	633	0,1	-0,9	...	6 750	...	12 930	2	0	5
Pologne	38 317	0,04	1,4	4 310	12 440	9 310	19 060	...	0	17
République de Moldova	3 519	-0,7	-0,9	...	...	...	...	4	2	29
République tchèque	10 566	0,3	1,2	5 580	17 890	13 700	23 620	...	...	...
Roumanie	21 388	-0,2	0,1	1 520	7 840	5 280	14 060	...	0,5	14
Serbie	9 847	-0,1	-1,1	...	5 630	5 910	11 020	1	0,1	7
Slovaquie	5 480	0,2	1,2	5 290	16 830	10 330	23 100	...	...	...

Tableau 1

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹			PNB, AIDE ET PAUVRETÉ						
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Taux annuel moyen de croissance (%)	PNB par habitant ²				Aide publique au développement nette reçue (% du PIB) ³	Population dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté	
		Population totale	Population des 0-4 ans	Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			1,25 PPA dollar EU par jour ³ (%)	Seuil de pauvreté national ³ (%)
		2012	2010-2015	2010-2015	1998	2010	1998				2010	2009	2000-2009^{4}	2000-2009^{4}
Slovénie	2 040	0,2	0,5	10 870	23 860	15 730	26 660	...	0	...
Turquie	74 509	1,1	-0,6	3 390	9 890	8 580	15 170	0,2	3	18
Ukraine	44 940	-0,5	0,3	850	3 000	2 870	6 620	0,6	0,1	8

	Somme	Moyenne pondérée		Médiane				Médiane	Médiane	
Monde	7 018 201	1,1	0,3	1 915	3 960	4 250	6 965	3	16	33
Pays développés	1 031 728	0,5	0,2	20 950	35 150	22 050	31 640	...	...	...
Pays en développement	5 682 887	1,3	0,3	1 330	2 565	2 920	4 200	4	23	38
Pays en transition	303 585	0,1	0,4	835	4 365	2 870	8 775	2	1	15
Afrique subsaharienne	847 958	2,4	1,8	330	685	845	1 380	10	48	53
Amérique du N. / Europe occ.	772 512	0,6	0,1	25 180	43 110	23 900	37 290	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	598 268	1,1	-0,4	2 890	6 430	5 870	10 205	1	...	...
Amérique latine	580 532	1,1	-0,4	2 370	5 270	5 215	9 045	0,4	5	36
Caraïbes	17 735	1,0	-0,1	3 360	6 660	6 850	10 675	3	...	...
Asie centrale	81 834	1,0	0,6	560	2 690	1 810	4 990	6	8	27
Asie de l'Est et Pacifique	2 201 692	0,6	-0,5	2 040	3 000	3 070	4 235	8	...	...
Asie de l'Est	2 160 363	0,6	-0,5	2 040	3 325	3 340	4 200	0,2	19	15
Pacifique	41 329	1,4	1,2	2 090	3 000	3 070	4 270	16	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	1 753 029	1,4	0,0	545	1 330	1 830	3 170	2	24	28
États arabes	316 077	1,9	0,7	1 570	2 800	3 330	5 460	1	...	...
Europe centrale et orientale	401 109	0,1	0,2	2 850	9 900	7 395	16 350	...	0	12
Pays à faible revenu	827 712	2,1	1,4	250	480	700	1 090	12	51	53
Pays à revenu moyen	5 083 620	1,0	0,1	1 570	3 830	3 325	6 485	2	5	27
Revenu moyen inférieur	2 593 714	1,5	0,4	750	2 220	1 970	3 670	5	21	34
Revenu moyen supérieur	2 489 906	0,6	-0,5	2 745	6 760	6 055	11 270	1	1	16
Pays à revenu élevé	1 106 585	0,5	0,2	16 840	35 150	21 450	31 640	...	...	...

Note A: la classification des pays par niveau de revenu présentée dans les tableaux est telle que définie par la Banque mondiale. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2011.

Note B: les valeurs médianes de 1998 et 2010 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

1. Les indicateurs démographiques inclus dans ce tableau proviennent des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.

2. Base de données de la Banque mondiale, mise à jour de décembre 2011.

3. PNUD (2011); Banque mondiale (2011).

4. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir PNUD (2011).

[...] Données non disponibles.

Tableau 2
Alphabétisme des adultes et des jeunes

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et plus)					
	1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F
Afrique subsaharienne															
Afrique du Sud	...	...	...	89*	91*	87*	93	94	92	...	...	3 754	59*	2 615	58
Angola	...	...	...	70	83	58	71	82	61	...	...	3 044	72	3 491	69
Bénin	27*	40*	17*	42	55	30	47	59	35	1 998	61*	2 872	62	3 093	62
Botswana	69*	65*	71*	84	84	85	87	87	88	251	47*	210	48	183	47
Burkina Faso	14*	20*	8*	29*	37*	22*	36	43	29	4 326	56*	5 806	57*	6 752	57
Burundi	37*	48*	28*	67	73	62	70	74	66	1 944	61*	1 710	60	1 747	58
Cameroon	...	...	...	71*	79*	63*	77	84	69	...	...	3 134	64*	3 057	66
Cap-Vert	63*	75*	53*	84	89	79	87	91	83	70	69*	53	67	48	66
Comores	...	...	...	75	80	70	78	82	74	...	...	106	60	106	59
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	34*	44*	23*	56	65	47	60	67	51	4 149	54*	5 110	59	5 399	59
Érythrée	...	...	...	68	79	58	73	82	65	...	...	989	68	954	68
Éthiopie	27*	36*	19*	39*	49*	29*	49	57	40	21 815	57*	26 847	59*	29 280	59
Gabon	72*	79*	65*	88	92	85	91	94	88	165	64*	113	65	97	66
Gambie	...	...	...	50	60	40	56	64	48	...	...	485	61	504	61
Ghana	...	...	...	67	73	61	71	76	66	...	...	4 903	58	4 959	57
Guinée	...	...	...	41	52	30	49	58	39	...	...	3 360	59	3 370	59
Guinée-Bissau	...	...	...	54	68	41	60	72	48	...	...	407	66	406	65
Guinée équatoriale	...	...	...	94	97	91	95	97	93	...	...	26	75	23	71
Kenya	...	...	...	87	91	84	89	91	87	...	...	2 942	63	2 950	59
Lesotho	...	...	...	90	83	96	90	84	96	...	...	141	22	142	19
Libéria	43	55	32	61	65	57	65	67	64	639	61	885	55	900	52
Madagascar	...	...	...	64	67	62	65	67	63	...	...	4 039	55	4 945	53
Malawi	49*	65*	34*	75	81	68	79	83	74	2 212	68*	2 037	63	2 018	61
Mali	...	...	...	31*	43*	20*	38	50	27	...	...	5 554	59*	5 891	60
Maurice	80*	85*	75*	89	91	86	90	92	88	150	63*	117	61	106	60
Mozambique	...	...	...	56	71	43	62	74	50	...	...	5 740	68	5 746	68
Namibie	76*	78*	74*	89	89	88	90	90	90	201	56*	163	52	163	49
Niger	...	...	...	29*	43*	15*	36	49	23	...	...	4 731	61*	6 072	61
Nigéria	55*	68*	44*	61	72	50	65	74	55	24 489	64*	35 025	64	36 357	63
Ouganda	56*	68*	45*	73*	83*	65*	78	85	71	4 140	64*	4 560	67*	4 444	66
République centrafricaine	34*	48*	20*	56	69	43	59	71	48	1 059	62*	1 155	66	1 213	65
R. D. Congo	...	...	...	67	77	57	66	74	59	...	...	11 765	66	14 153	62
République-Unie de Tanzanie	59*	71*	48*	73	79	67	74	79	70	5 205	65*	6 642	61	7 365	59
Rwanda	58*	...	...	71	75	68	73	75	70	1 472	...	1 764	58	1 905	56
Sao Tomé-et-Principe	73*	85*	62*	89	94	85	91	94	88	17	73*	11	72	10	68
Sénégal	27*	37*	18*	50*	62*	39*	56	67	46	2 600	57*	3 400	63*	3 539	63
Seychelles	88*	87*	89*	92	91	92	...	...	...	6	47*	5	46	...	...
Sierra Leone	...	...	...	42	54	31	48	59	38	...	...	1 936	61	1 963	62
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	
Afrique subsaharienne															
...	...	...	98*	97*	98*	98	98	99	...	...	243	39*	157	28	Afrique du Sud
...	...	...	73	80	66	73	79	67	...	...	1 016	64	1 212	61	Angola
40*	55*	27*	55	66	45	60	69	51	580	63*	785	62	800	62	Bénin
89*	86*	92*	95	94	97	98	96	99	31	35*	21	32	10	12	Botswana
20*	27*	14*	39*	47*	33*	45	48	43	1 518	54*	1 838	55*	2 076	51	Burkina Faso
54*	59*	48*	78	78	78	79	78	81	494	56*	427	50	393	46	Burundi
...	...	...	83*	89*	77*	87	92	82	...	...	632	68*	573	69	Cameroun
88*	90*	86*	98	97	99	99	98	100	8	57*	2	25	1	19	Cap-Vert
...	...	...	86	86	85	88	87	88	...	...	19	51	19	46	Comores
...	...	...	80*	87*	78*	...	...	...	...	...	123	62*	...	...	Congo
49*	60*	38*	67	72	62	69	73	66	1 059	60*	1 320	58	1 372	55	Côte d'Ivoire
...	...	...	89	92	87	93	95	92	...	...	113	63	77	60	Érythrée
34*	39*	28*	55*	63*	47*	69	71	68	6 808	54*	7 090	59*	6 222	53	Éthiopie
93*	94*	92*	98	99	97	98	99	98	12	59*	7	70	6	73	Gabon
...	...	...	67	72	62	73	76	71	...	...	118	58	110	55	Gambie
...	...	...	81	82	80	85	84	85	...	...	934	51	813	47	Ghana
...	...	...	63	70	57	74	77	72	...	...	725	58	574	55	Guinée
...	...	...	72	79	65	77	81	74	...	...	84	62	76	58	Guinée-Bissau
...	...	...	98	98	98	98	98	99	...	...	3	42	3	34	Guinée équatoriale
...	...	...	93	92	94	93	91	95	...	...	608	42	634	35	Kenya
...	...	...	92	86	98	92	86	98	...	...	41	12	40	10	Lesotho
60	66	54	77	71	82	80	73	88	164	57	183	38	175	31	Libéria
...	...	...	65*	66*	64*	65	65	65	...	...	1 384	51*	1 703	50	Madagascar
59*	70*	49*	87	87	87	90	89	91	621	64*	392	50	357	45	Malawi
...	...	...	44*	56*	34*	53	62	44	...	...	1 657	59*	1 644	59	Mali
91*	91*	92*	97	96	98	97	96	98	19	47*	7	34	6	31	Maurice
...	...	...	72	79	65	78	82	73	...	...	1 299	62	1 177	61	Mozambique
88*	86*	90*	93	91	95	94	91	96	36	40*	33	36	33	32	Namibie
...	...	...	37*	52*	23*	46	56	36	...	...	1 440	64*	1 880	60	Niger
71*	81*	62*	72	78	66	75	79	71	5 256	66*	8 617	60	8 647	57	Nigéria
70*	77*	63*	87*	90*	85*	91	90	91	1 051	62*	837	59*	733	49	Ouganda
48*	63*	35*	65	72	58	67	72	63	265	64*	317	61	323	58	République centrafricaine
...	...	...	65	68	62	62	63	61	...	...	4 665	55	5 844	51	R. D. Congo
82*	86*	78*	77	78	76	77	77	77	827	62*	2 013	52	2 325	50	République-Unie de Tanzanie
75*	...	...	77	77	78	77	76	78	320	...	498	50	515	48	Rwanda
94*	96*	92*	95	95	96	95	94	97	1	65*	2	43	2	36	Sao Tomé-et-Principe
38*	49*	28*	65*	74*	56*	73	80	67	817	59*	874	63*	769	62	Sénégal
99*	98*	99*	99	99	99	...	...	...	0,2	36*	0,1	30	...	...	Seychelles
...	...	...	59	69	50	67	76	59	...	...	461	63	424	64	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et plus)						
	1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Projections 2015		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	67*	70*	65*	87	88	87	89	89	89	123	59*	92	54	86	52	
Tchad	11*	18*	5*	34	45	24	39	48	31	3 155	55*	4 014	59	4 313	58	
Togo	...	...	...	57*	71*	44*	68	79	57	...	...	1 515	67*	1 349	67
Zambie	65*	73*	57*	71	81	62	72	81	63	1 487	62*	2 021	66	2 240	66	
Zimbabwe	84*	89*	79*	92	95	90	94	96	93	979	66*	597	67	514	66	
Amérique du Nord et Europe occidentale																
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	94*	98*	91*	98	99	97	99	99	98	33	80*	16	76	12	75	
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	96*	98*	95*	98*	99*	97*	98	99	98	1 104	73*	882	68*	755	67	
États-Unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
France	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	93*	96*	89*	97	98	96	98	99	97	615	74*	273	71	221	68	
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	555	64	444	63
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte	88*	88*	88*	92*	91*	94*	94	93	96	32	50*	26	43*	20	39	
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	88*	92*	85*	95	97	94	96	98	95	960	67*	437	69	328	69	
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes																
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	99	98	99	...	...	...	...	...	0,7	29	...	...
Antilles néerlandaises	95*	95*	95*	96	96	96	97	97	97	7	53*	6	55	5	54	
Argentine	96*	96*	96*	98	98	98	98	98	98	890	53*	668	51	615	50	
Aruba	...	...	...	97*	97*	97*	98	99	98	...	...	3	55*	1	54
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	70*	70*	70*	...	...	...	...	...	...	33	51*	...	...	...	...

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan du sud
84*	83*	84*	94	92	95	94	93	96	23	51*	19	38	17	35	Swaziland
17*	26*	9*	47	53	41	53	55	50	1 013	56*	1 174	56	1 208	53	Tchad
...	...	...	82*	88*	75*	88	90	86	...	...	232	67*	161	58	Togo
66*	67*	66*	74	82	67	74	82	66	524	51*	668	64	781	65	Zambie
95*	97*	94*	99	98	100	99	99	100	101	62*	31	23	23	15	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Autriche
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,5	42*	0,2	34	0,1	34	Chypre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Danemark
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	29	47*	19	38*	11	37	Espagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États-Unis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	France
99*	99*	99*	99	99	99	99	100	99	16	49*	8	53	6	56	Grèce
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Israël
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	6	47	4	46	Italie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxembourg
98*	97*	99*	98*	97*	99*	99	99	99	1,0	26*	1	25*	0,5	26	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Norvège
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	13	46*	3	43	2	42	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suède
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suisse
Amérique latine et Caraïbes															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
97*	97*	97*	98	98	98	99	99	99	0,9	44*	0,4	50	0,2	50	Antilles néerlandaises
98*	98*	99*	99	99	99	99	99	99	92	43*	55	38	47	37	Argentine
...	...	...	99*	99*	99*	100	99	100	...	...	0,1	40*	0,1	40	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbade
76*	76*	77*	...	...	...	...	...	...	10	50*	...	...	...	...	Belize

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et plus)					
	1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	80*	88*	72*	91*	96*	87*	94	93	94	823	71*	543	76*	439	48
Brésil	...	...	...	90*	90*	90*	92	92	93	...	...	13 899	51*	11 929	50
Chili	94*	95*	94*	99*	99*	98*	99	99	99	548	54*	191	53*	195	53
Colombie	81*	81*	81*	93*	93*	93*	95	95	95	4 222	52*	2 187	51*	1 911	51
Costa Rica	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	134	47	130	46
Cuba	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	16	52	15	52
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	74*	77*	71*	84*	87*	82*	88	90	86	845	59*	653	62*	565	62
Équateur	88*	90*	86*	92*	93*	90*	95	95	94	732	59*	818	59*	601	58
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	64*	72*	57*	75	81	70	78	83	74	1 921	61*	2 089	63	2 127	63
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	49	53	45	61	64	58	...	...	3 028	55	2 748	55
Honduras	...	...	...	85*	85*	85*	89	88	89	...	...	733	51*	634	50
Îles Caïmanes	...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	0,5	44*	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	87	82	91	89	84	93	...	...	260	33	234	31
Mexique	88*	90*	85*	93*	94*	92*	93	95	92	6 437	62*	5 561	60*	5 714	60
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	78*	78*	78*	83	82	83	...	...	743	51*	728	50
Panama	89*	89*	88*	94*	95*	93*	95	96	94	176	52*	147	55*	139	56
Paraguay	90*	92*	89*	94*	95*	93*	96	96	95	255	59*	263	57*	212	52
Pérou	87*	93*	82*	90*	95*	85*	93	96	89	1 850	72*	1 991	75*	1 573	75
République dominicaine	...	...	...	90*	89*	90*	91	91	92	...	...	716	49*	644	48
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	95*	95*	94*	96	96	95	...	...	20	57*	18	56
Trinité-et-Tobago	97*	98*	96*	99	99	98	99	99	99	26	70*	13	68	11	65
Uruguay	95*	95*	96*	98*	98*	98*	98	98	99	102	46*	50	41*	46	40
Venezuela, R. B.	90*	91*	89*	96*	96*	95*	96	96	96	1 240	54*	898	52*	828	52
Asie centrale															
Arménie	99*	99*	98*	100	100	99	100	100	100	31	77*	11	71	9	66
Azerbaïdjan	...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	17	68*	14	69
Géorgie	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	10	64	8	60
Kazakhstan	98*	99*	96*	100	100	100	100	100	100	278	82*	37	70	32	65
Kirghizistan	...	...	...	99*	100*	99*	100	100	99	...	...	28	69*	19	64
Mongolie	...	...	...	97	97	98	97	96	98	...	...	52	42	61	38
Ouzbékistan	...	...	...	99	100	99	100	100	99	...	...	119	69	86	66
Tadjikistan	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	68	74*	13	69	11	66
Turkmenistan	...	...	...	100	100	99	100	100	100	...	...	15	67	12	62

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) [%]									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	
...	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
94*	96*	92*	99*	100*	99*	99	98	99	83	70*	12	74*	25	30	Bolivie, État plurinational de
...	...	...	98*	97*	99*	99	98	99	...	...	655	33*	390	30	Brésil
98*	98*	99*	99*	99*	99*	99	99	99	38	41*	33	49*	37	50	Chili
91*	89*	92*	98*	98*	99*	99	98	99	655	43*	161	38*	123	36	Colombie
...	...	...	98	98	99	98	98	99	...	...	16	37	13	35	Costa Rica
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,2	54	0,2	59	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominique
85*	85*	85*	96*	96*	96*	97	97	98	167	51*	53	46*	36	43	El Salvador
96*	97*	96*	99*	98*	99*	99	99	99	79	54*	36	42*	22	39	Équateur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grenade
76*	82*	71*	87	89	85	89	90	88	461	62*	380	58	361	56	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	72*	74*	70*	82	83	82	...	...	570	54*	391	52	Haïti
...	...	...	95*	94*	96*	96	95	97	...	...	78	42*	64	35	Honduras
...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	0,1	62*	...	...	Îles Caimanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
...	...	...	95	93	98	97	94	99	...	...	23	17	19	16	Jamaïque
95*	96*	95*	98*	98*	98*	98	98	98	832	56*	325	49*	377	47	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	...	87*	85*	89*	92	90	94	...	...	153	43*	107	38	Nicaragua
95*	95*	95*	98*	98*	97*	98	98	98	25	52*	14	55*	13	52	Panama
96*	96*	95*	99*	99*	99*	99	98	100	37	52*	18	45*	17	14	Paraguay
95*	97*	94*	97*	98*	97*	98	98	98	215	67*	143	62*	107	54	Pérou
...	...	...	97*	96*	98*	98	97	99	...	...	59	33*	39	29	République dominicaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sainte-Lucie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	98*	98*	99*	99	98	100	...	...	1	37*	0,9	17	Suriname
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	2	50*	1	49	0,7	48	Trinité-et-Tobago
99*	98*	99*	99*	98*	99*	99	98	99	6	37*	6	31*	7	30	Uruguay
95*	95*	96*	99*	98*	99*	99	99	99	175	39*	79	40*	60	43	Venezuela, R. B.
Asie centrale															
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,5	49*	1	36	1	34	Arménie
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,9	54*	0,4	66	Azerbaïdjan
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	1	37	1	35	Géorgie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	8	44*	6	38	5	37	Kazakhstan
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	3	40*	3	38	Kirghizistan
...	...	...	96	94	97	95	93	97	...	...	25	32	26	31	Mongolie
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	4	11	3	0,5	Ouzbékistan
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	56*	2	46	2	44	Tadjikistan
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	2	33	2	27	Turkmenistan

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et plus)						
	1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Projections 2015		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	
Asie de l'Est et Pacifique																
Australie
Brunéi Darussalam	88*	92*	82*	95	97	94	96	98	95	21	67*	14	67	12	67	
Cambodge	...	...	...	74*	83*	66*	78	85	72	...	...	2 449	68*	2 312	66
Chine	78*	87*	68*	94	97	91	96	98	93	182 744	70*	61 882	74	50 320	74	
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	82*	88*	75*	93*	96*	90*	95	97	93	21 557	68*	12 709	71*	9 832	72	
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	...	...	...	93*	96*	91*	96	98	94	...	...	27	74*	21	71
Malaisie	83*	89*	77*	93*	95*	91*	94	96	93	2 013	66*	1 363	67*	1 219	65	
Micronésie, É. F.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	92	95	90	93	95	91	...	...	2 748	67	2 637	66
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	61	64	57	63	64	61	...	...	1 646	54	1 794	51
Philippines	94*	94*	93*	95*	95*	96*	96	96	97	2 328	53*	2 635	46*	2 495	44	
République de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RDP lao	...	...	...	73*	82*	63*	80	87	72	...	...	958	69*	934	68
RPD Corée	...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,3	71*	0,2	67
Samoa	98*	98*	97*	99	99	99	99	99	99	2	59*	1	58	1	56	
Singapour	89*	95*	83*	96*	98*	94*	97	98	95	260	78*	172	76*	147	75	
Thaïlande	...	...	...	94*	96*	92*	95	97	94	...	...	3 361	67*	2 768	66
Timor-Leste	...	...	...	58*	64*	53*	67	71	62	...	...	252	56*	244	56
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	0,6	48*	0,5	46
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	88*	93*	83*	93	95	91	94	96	92	5 002	73*	4 579	67	4 294	65	
Asie du Sud et de l'Ouest																
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	35*	44*	26*	57	61	52	61	65	58	40 252	55*	44 149	55	43 876	54	
Bhoutan	...	...	...	53*	65*	39*	64	73	54	...	...	206	60*	205	60
Inde	48*	62*	34*	63*	75*	51*	71	81	61	287 272	61*	287 355	65*	266 367	67	
Iran, Rép. isl.	66*	74*	56*	85*	89*	81*	91	94	88	10 687	63*	8 256	64*	5 680	66	
Maldives	96*	96*	96*	98*	98*	98*	99	99	99	5	46*	3	49*	3	49	
Népal	33*	49*	17*	60	73	48	66	77	56	7 531	62*	7 587	67	7 425	67	
Pakistan	...	...	...	55*	69*	40*	60	72	47	...	...	49 507	65*	51 037	65
Sri Lanka	...	...	...	91*	93*	90*	93	94	92	...	...	1 373	59*	1 221	58

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) [%]									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	
Asie de l'Est et Pacifique															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
98*	98*	98*	100	100	100	100	100	100	0,9	49*	0,2	55	0,1	58	Brunéi Darussalam
...	...	...	87*	88*	86*	91	91	92	...	...	410	54*	265	47	Cambodge
94*	97*	91*	99	99	99	100	100	100	14 235	73*	1 356	54	884	49	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
96*	97*	95*	99*	100*	99*	100	100	100	1 450	65*	228	57*	109	53	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,3	43*	0,1	34	Macao, Chine
96*	96*	95*	98*	98*	98*	98	98	99	158	53*	81	48*	86	46	Malaisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronésie, É. F.
...	...	...	96	96	96	96	96	96	...	...	374	54	320	50	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	68	65	72	70	64	77	...	...	412	43	453	38	Papouasie-Nouvelle-Guinée
97*	96*	97*	98*	97*	98*	98	97	99	425	45*	406	33*	412	25	Philippines
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République de Corée
...	...	...	84*	89*	79*	90	93	87	...	...	196	66*	146	64	RDP lao
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,01	33*	0,01	23	RPD Corée
99*	99*	99*	99	99	100	100	99	100	0,4	49*	0,2	39	0,2	36	Samoa
99*	99*	99*	100*	100*	100*	100	100	100	6	44*	2	45*	2	41	Singapour
...	...	...	98*	98*	98*	99	99	99	...	...	208	53*	135	50	Thaïlande
...	...	...	80*	80*	79*	82	81	82	...	...	47	51*	53	48	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	99*	99*	100*	100	99	100	...	...	0,1	38*	0,1	36	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94*	94*	93*	97	97	96	98	98	97	842	53*	549	56	384	56	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
45*	52*	38*	77	75	78	83	81	86	12 116	55*	6 951	46	5 254	41	Bangladesh
...	...	...	74*	80*	68*	89	90	87	...	...	38	59*	17	55	Bhoutan
62*	74*	49*	81*	88*	74*	90	93	87	65 244	64*	41 275	67*	23 738	62	Inde
87*	92*	81*	99*	99*	99*	99	99	99	1 392	71*	235	54*	114	45	Iran, Rép. isl.
98*	98*	98*	99*	99*	99*	99	99	99	0,7	46*	0,5	45*	0,4	39	Maldives
50*	68*	33*	83	88	78	88	91	86	1 862	67*	1 048	62	815	60	Népal
...	...	...	71*	79*	61*	77	82	72	...	...	10 820	64*	9 038	59	Pakistan
...	...	...	98*	98*	99*	99	98	99	...	...	61	37*	39	33	Sri Lanka

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et plus)					
	1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F
États arabes															
Algérie	50*	63*	36*	73*	81*	64*	80	87	73	6 562	64*	6 472	66*	5 588	68
Arabie saoudite	71*	80*	57*	87	90	81	89	92	85	2 871	59*	2 571	59	2 327	60
Bahreïn	84*	89*	77*	92	93	90	93	94	92	55	56*	82	42	78	41
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	44*	57*	31*	72*	80*	64*	74	82	66	16 910	62*	15 631	65*	16 110	66
Émirats arabes unis	71*	72*	69*	90*	89*	91*	93	92	95	264	31*	327	24*	502	19
Irak	...	...	...	78	86	71	79	86	73	...	...	3 930	68	4 438	65
Jordanie	...	...	...	93*	96*	89*	94	97	92	...	...	287	71*	250	70
Koweït	74*	78*	69*	94*	95*	92*	96	96	94	281	49*	118	50*	102	48
Liban	...	...	...	90*	93*	86*	94	96	92	...	...	319	70*	210	71
Libye	77	88	65	89	96	83	91	97	86	646	73	477	80	416	82
Maroc	42*	55*	29*	56*	69*	44*	62	74	51	9 603	62*	9 967	66*	9 405	67
Mauritanie	...	...	...	58	65	51	61	67	55	...	...	873	58	925	58
Oman	...	...	...	87*	90*	81*	87	90	84	...	...	257	56*	281	51
Palestine	...	...	...	95*	98*	92*	96	98	94	...	...	118	76*	108	75
Qatar	76*	77*	72*	96*	97*	95*	97	97	96	68	30*	57	25*	59	24
République arabe syrienne	...	...	...	83	90	77	86	92	81	...	...	2 132	70	2 033	70
Soudan (pré-sécession)	...	...	...	71	80	62	75	83	68	...	...	7 551	66	7 458	65
Tunisie	59	70	48	78*	86*	71*	84	90	77	2 329	63	1 661	68*	1 400	71
Yémen	37*	57*	17*	64	81	47	70	85	55	4 466	66*	4 841	74	4 734	76
Europe centrale et orientale															
Albanie	...	...	...	96*	97*	95*	98	98	97	...	...	98	67*	59	63
Bélarus	98*	99*	97*	100*	100*	99*	97	97	97	166	87*	31	72*	233	55
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	98	99	96	98	100	97	...	...	68	87	49	86
Bulgarie	...	...	...	98*	99*	98*	98	99	98	...	...	106	64*	100	62
Croatie	97*	99*	95*	99	99	98	99	100	99	120	82*	44	80	34	77
Estonie	100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	79*	2	49	2	47
ERY de Macédoine	94*	97*	91*	97	99	96	98	99	97	87	77*	46	76	39	74
Fédération de Russie	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	2 288	88*	515	69	432	63
Hongrie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lettonie	99*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	11	80*	4	52	4	49
Lituanie	98*	99*	98*	100	100	100	100	100	100	44	76*	8	51	8	51
Monténégro	...	...	...	98	99	97	99	99	98	...	...	8	81	6	77
Pologne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Moldova	96*	99*	94*	99	99	98	99	99	99	113	82*	44	70	29	65
République tchèque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Roumanie	97*	99*	95*	98	98	97	98	98	97	586	78*	424	65	397	61
Serbie	...	...	...	98	99	97	98	99	98	...	...	170	81	126	77
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovénie	100*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	7	60*	5	56	5	54
Turquie	79*	90*	69*	91*	96*	85*	91	97	86	7 196	76*	4 839	81*	5 035	85
Ukraine	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	114	67	88	60

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	
États arabes															
74*	86*	62*	92*	94*	89*	96	96	96	1 213	73*	611	65*	288	50	Algérie
88*	94*	81*	98	99	97	99	99	98	345	73*	108	73	67	76	Arabie saoudite
97*	97*	97*	100	100	100	100	100	100	3	52*	0,05	44	0,01	50	Bahreïn
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibouti
63*	71*	54*	88*	91*	84*	92	94	90	3 747	61*	2 004	62*	1 289	60	Égypte
82*	81*	85*	95*	94*	97*	99	100	99	34	37*	34	24*	5	71	Émirats arabes unis
...	...	...	83	85	81	82	82	81	...	...	1 081	54	1 346	51	Irak
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	16	48*	10	43	Jordanie
87*	91*	84*	99*	99*	99*	100	100	100	38	62*	6	41*	0,04	45	Koweït
...	...	...	99*	98*	99*	99	99	99	...	...	10	36*	7	36	Liban
98	99	96	100	100	100	100	100	100	22	86	1	72	0,5	66	Libye
58*	71*	46*	79*	87*	72*	83	89	78	2 234	65*	1 296	68*	1 009	67	Maroc
...	...	...	68	71	65	71	73	70	...	...	219	54	218	52	Mauritanie
...	...	...	98*	98*	98*	99	99	99	...	...	15	43*	3	72	Oman
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	7	47*	6	46	Palestine
90*	89*	91*	97*	96*	98*	99	99	99	6	31*	8	14*	2	17	Qatar
...	...	...	95	96	94	96	97	96	...	...	211	60	172	59	République arabe syrienne
...	...	...	87	90	84	90	91	88	...	...	1 143	60	1 014	58	Soudan (pré-sécession)
83	90	75	97*	98*	96*	99	99	98	299	72	62	69*	25	61	Tunisie
60*	83*	35*	85	96	74	90	98	83	1 042	78*	787	86	572	87	Yémen
Europe centrale et orientale															
...	...	...	99*	99*	99*	100	99	100	...	...	7	37*	3	23	Albanie
100*	100*	100*	100*	100*	100*	98	98	98	3	43*	3	42*	17	48	Bélarus
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	2	47	2	49	Bosnie-Herzégovine
...	...	...	98*	98*	98*	98	98	98	...	...	18	54*	14	54	Bulgarie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	53*	2	46	2	44	Croatie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,3	35*	0,4	37	0,3	36	Estonie
99*	99*	99*	99	99	99	99	99	98	4	62*	4	55	4	53	ERY de Macédoine
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	55	44*	65	39	51	37	Fédération de Russie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Hongrie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,8	40*	1,0	42	0,8	42	Lettonie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	44*	1	48	0,8	50	Lituanie
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	0,6	50	0,6	48	Monténégro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pologne
100*	100*	100*	99	99	100	99	99	100	2	48*	3	34	3	32	République de Moldova
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République tchèque
99*	99*	99*	97	97	97	97	97	97	34	53*	78	46	74	45	Roumanie
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	10	50	9	49	Serbie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Slovaquie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,7	44*	0,4	34	0,3	31	Slovénie
93*	97*	88*	98*	99*	97*	98	99	96	806	77*	282	77*	474	66	Turquie
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	14	40	12	40	Ukraine

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et plus)					
	1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F
	Moyenne pondérée									Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F
Monde	76	82	69	84	89	80	86	90	82	880 566	63	774 756	64	736 582	64
Pays développés	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays en développement	67	76	58	80	86	74	83	88	78	865 958	63	764 919	64	727 245	64
Pays en transition	98	99	97	99	100	99	100	100	100	4 698	85	1 389	72	974	61
Afrique subsaharienne	53**	64**	43**	63	71	54	66	73	59	133 134	62**	169 313	62	176 170	61
Amérique du N./Europe occ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	86**	87**	84**	91	92	91	93	93	92	42 204	55**	35 805	55	32 523	55
Amérique latine	86**	88**	85**	92	93	91	93	94	93	39 300	56**	32 301	56	29 045	55
Caraïbes	...	...	...	69	70	68	73	74	71	...	...	3 504	54	3 478	53
Asie centrale	98**	99**	97**	99	100	99	100	100	100	937	77**	302	64	253	59
Asie de l'Est et Pacifique	82	89	75	94	97	92	95	97	93	231 592	69	99 156	71	83 377	71
Asie de l'Est	82	89	74	94	97	92	95	97	93	230 164	69	97 300	72	81 459	72
Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	47	59	34	63	74	52	70	80	61	400 974	60	406 419	64	381 810	65
États arabes	55	68	42	75	83	66	79	86	71	51 697	63	50 286	66	49 105	67
Europe centrale et orientale	96	98	94	98	99	97	98	99	97	6 885	79	6 794	77	6 885	79
Pays à faible revenu	51**	60**	42**	63	70	56	67	73	62	148 835	60**	174 291	60	179 514	59
Pays à revenu moyen	72	80	64	83	89	78	86	90	81	722 944	64	591 757	66	550 850	66
Revenu moyen inférieur	59	69	48	71	80	62	76	84	68	461 635	62	469 452	65	448 733	66
Revenu moyen supérieur	82	88	76	94	96	91	95	97	93	261 310	67	122 305	68	102 118	67
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2012).

Note A : la classification des pays par niveau de revenu présentée dans les tableaux est telle que définie par la Banque mondiale. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2011.

Note B : pour les pays signalés par (*), les données utilisées sont des données nationales observées. Pour toutes les autres données, il s'agit des estimations de l'ISU. Ces dernières ont été produites en utilisant le modèle de projections mondial des données d'alphabétisme par âge spécifique de l'ISU. Celles pour la période la plus récente se réfèrent à 2010 et sont basées sur les données observées les plus récentes disponibles pour chaque pays.

Note C : la population utilisée pour calculer le nombre d'analphabètes provient des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Elle est basée sur la variante moyenne. Pour les pays dont les données sur l'alphabétisme sont des données nationales observées, la population utilisée est celle correspondant à l'année du recensement ou de l'enquête. Pour les pays dont les données sont des estimations de l'ISU, la population utilisée est celle de 1994 et 2010.

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir la version web de l'introduction des tableaux statistiques pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières.

[**] Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU. Pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

[...] Données non disponibles.

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) [%]									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	
Moyenne pondérée									Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F	
83	88	79	90	92	87	92	93	91	167 792	62	122 160	61	96 035	56	Monde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays développés
80	85	75	88	91	85	91	92	89	167 158	62	121 526	61	95 443	56	Pays en développement
100	100	100	100	100	100	100	100	100	116	46	130	40	100	38	Pays en transition
66**	73**	59**	72	76	67	75	77	73	34 268	60**	45 251	58	44 395	54	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique du N. / Europe occ.
93**	93**	93**	97	97	97	98	98	98	6 166	48**	2 900	46	2 316	44	Amérique latine et Caraïbes
93	93**	94**	98**	98	98	98	98	98	5 649	47**	2 278	44	1 845	42	Amérique latine
...	...	...	81	82	81	87	86	87	...	...	623	52	471	50	Caraïbes
100**	100**	100**	100	100	100	100	100	100	30	47**	45	33	43	31	Asie centrale
95	97	93	99	99	99	99	99	99	19 855	69	4 406	52	3 377	46	Asie de l'Est et Pacifique
95	97	93	99	99	99	99	99	99	19 463	69	3 955	53	2 899	47	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38	Pacifique
60	70	49	81	87	75	88	91	86	96 043	61	62 275	64	39 921	58	Asie du Sud et de l'Ouest
74	83	65	89	92	86	92	94	90	10 177	67	6 499	65	5 037	61	États arabes
98	99	98	99	99	99	99	99	99	979	72	520	62	692	58	Europe centrale et orientale
60**	67	53**	74	77	71	78	79	77	41 428	59**	40 848	55	38 661	51	Pays à faible revenu
84	88	79	91	94	88	93	95	92	126 969	63	80 829	64	58 645	59	Pays à revenu moyen
71	79	63	84	89	79	89	91	87	103 110	62	75 850	64	54 973	60	Revenu moyen inférieur
94	96	92	99	99	99	99	99	99	23 859	66	4 979	51	3 672	46	Revenu moyen supérieur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays à revenu élevé

Tableau 3A
Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : protection

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²						
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Nouveau-nés ayant une insuffisance pondérale à la naissance (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré et grave	Enfants de 1 an immunisés contre (%)				
					Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
	Vaccinations correspondantes :					BCG	DTC3	Polio3	Rougeole	HepB3
2010-2015	2010-2015	2005-2010 ³	2005-2010 ³	2010	2010	2010	2010	2010	
Afrique subsaharienne									
Afrique du Sud	46	64	...	24	86	63	67	65	56
Angola	96	156	...	29	93	91	92	93	91
Bénin	77	121	15	43	97	83	83	69	83
Botswana	35	46	13	31	99	96	96	94	93
Burkina Faso	71	147	16	35	99	95	94	94	95
Burundi	94	152	11	58	93	96	94	92	96
Cameroun	85	136	11	36	96	84	83	79	84
Cap-Vert	18	22	6	...	99	99	99	96	98
Comores	63	86	...	...	76	74	82	72	81
Congo	67	104	13	31	95	90	90	76	90
Côte d'Ivoire	69	107	17	39	91	85	81	70	85
Érythrée	48	62	14	...	99	99	99	99	99
Éthiopie	63	96	20	51	69	86	86	81	86
Gabon	44	64	...	...	89	45	44	55	45
Gambie	66	93	11	24	95	98	96	97	94
Ghana	44	63	13	29	99	94	94	93	94
Guinée	84	134	12	40	81	57	53	51	57
Guinée-Bissau	110	181	11	28	93	76	73	61	76
Guinée équatoriale	93	151	...	...	73	33	39	51	...
Kenya	58	89	8	35	99	83	83	86	83
Lesotho	62	89	13	39	95	83	91	85	83
Libéria	77	107	14	39	80	64	71	64	64
Madagascar	41	58	16	49	67	74	72	67	74
Malawi	86	119	13	48	97	93	86	93	93
Mali	92	173	19	38	86	76	73	63	76
Maurice	12	15	14	...	99	99	99	99	99
Mozambique	78	123	16	44	90	74	73	70	74
Namibie	30	39	16	29	88	83	83	75	83
Niger	86	144	27	55	83	70	75	71	70
Nigéria	88	141	12	41	76	69	79	71	66
Ouganda	72	114	14	38	84	60	55	55	60
République centrafricaine	96	155	13	43	74	54	47	62	54
République démocratique du Congo	109	180	10	43	85	63	72	68	63
République-Unie de Tanzanie	54	81	10	43	99	91	94	92	91
Rwanda	93	114	6	44	75	80	80	82	80
Sao Tomé-et-Principe	47	69	8	32	99	98	98	92	98
Sénégal	50	85	19	20	80	70	70	60	70
Seychelles	...	...	...	...	99	99	99	99	99
Sierra Leone	103	157	14	37	99	90	89	82	90
Somalie	100	162	...	42	29	45	49	46	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	65	92	9	40	98	89	89	94	89
Tchad	124	195	22	39	52	59	63	46	59

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²						
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Nouveau-nés ayant une Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré et grave	Enfants de 1 an immunisés contre (%)				
					Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
	Vaccinations correspondantes :					BCG	DTC3	Polio3	Rougeole	HepB3
2010-2015	2010-2015	2005-2010 ³	2005-2010 ³	2010	2010	2010	2010	2010	
Togo	67	104	11	27	94	92	92	84	92
Zambie	81	130	11	46	89	82	66	91	82
Zimbabwe	47	71	11	32	90	83	84	84	83
Amérique du Nord et Europe occidentale									
Allemagne	3	4	...	...	...	93	95	96	90
Andorre	...	...	...	...	...	99	99	99	96
Autriche	4	5	7	...	...	83	83	76	83
Belgique	4	5	...	...	...	99	99	94	97
Canada	5	6	...	...	...	80	80	93	17
Chypre	4	5	...	...	...	99	99	87	96
Danemark	4	5	5	...	...	90	90	85	...
Espagne	4	4	...	...	...	97	97	95	97
États-Unis	6	8	8	...	...	95	93	92	92
Finlande	3	3	4	...	...	99	99	98	...
France	3	4	...	...	...	99	99	90	42
Grèce	4	5	...	...	91	99	99	99	95
Irlande	4	4	...	...	96	94	94	90	94
Islande	2	3	4	...	...	96	96	93	...
Israël	3	4	8	...	...	96	94	98	96
Italie	3	4	...	...	...	96	96	90	96
Luxembourg	2	3	...	...	...	99	99	96	94
Malte	5	7	6	...	...	76	76	73	86
Monaco	...	...	...	...	89	99	99	99	99
Norvège	3	4	...	...	...	93	93	93	...
Pays-Bas	4	5	...	...	...	97	97	96	...
Portugal	4	5	8	...	96	98	97	96	97
Royaume-Uni	5	6	...	...	...	96	98	93	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	92	92	93	92
Suède	3	3	...	...	23	98	98	96	...
Suisse	4	5	...	...	...	96	95	90	...
Amérique latine et Caraïbes									
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	5	...	...	98	99	98	98
Antilles néerlandaises	12	14	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	12	14	7	...	99	94	96	99	94
Aruba	15	17	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	14	18	11	...	...	99	97	94	98
Barbade	12	14	12	...	...	86	90	85	86
Belize	16	21	14	22	98	96	96	98	96
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	41	54	6	27	90	80	80	79	80
Brésil	19	24	8	7	99	98	99	99	96
Chili	7	8	6	2	95	92	92	93	92

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²						
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (%)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (%)	Nouveau-nés ayant une insuffisance pondérale à la naissance (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré et grave	Enfants de 1 an immunisés contre (%)				
					Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
	Vaccinations correspondantes :					BCG	DTC3	Polio3	Rougeole	HepB3
2010-2015	2010-2015	2005-2010 ³	2005-2010 ³	2010	2010	2010	2010	2010	
Colombie	17	23	6	13	84	88	88	88	88
Costa Rica	9	11	7	6	77	88	93	83	89
Cuba	5	6	5	...	99	96	99	99	96
Dominique	...	...	10	...	99	98	99	99	98
El Salvador	19	23	7	21	91	92	92	92	92
Équateur	19	23	8	...	99	99	99	98	98
Grenade	13	15	9	...	...	97	94	95	97
Guatemala	26	34	11	48	99	94	94	93	94
Guyana	37	46	19	18	98	95	95	95	95
Haïti	58	76	25	29	75	59	59	59	...
Honduras	24	33	10	29	99	98	98	99	98
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	22	26	12	4	95	99	99	88	99
Mexique	14	17	7	16	98	95	95	95	93
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	18	22	9	22	98	98	99	99	98
Panama	16	21	10	19	97	94	94	95	94
Paraguay	27	33	6	18	92	90	88	94	98
Pérou	18	28	8	30	95	93	92	94	93
République dominicaine	22	28	11	10	98	88	86	79	84
Sainte-Lucie	12	16	11	...	97	97	97	95	97
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	8	...	91	95	90	99	96
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	21	25	8	...	90	99	99	99	99
Suriname	20	27	...	11	...	88	88	89	88
Trinité-et-Tobago	24	31	19	...	...	90	91	92	90
Uruguay	12	15	9	...	99	95	95	95	95
Venezuela, R. B.	15	20	8	16	92	78	74	79	78
Asie centrale									
Arménie	24	27	7	18	95	94	96	97	94
Azerbaïdjan	38	43	10	25	81	72	78	67	49
Géorgie	26	27	5	11	96	91	88	94	95
Kazakhstan	24	29	6	18	96	99	98	99	99
Kirghizistan	33	42	5	18	98	96	88	99	96
Mongolie	31	37	5	28	99	96	96	97	96
Ouzbékistan	44	53	5	19	99	99	99	98	99
Tadjikistan	51	65	10	39	82	93	95	94	93
Turkménistan	49	62	4	...	99	96	96	99	96
Asie de l'Est et Pacifique									
Australie	4	5	...	...	...	92	92	94	92
Brunéi Darussalam	5	6	...	...	95	95	99	94	96
Cambodge	53	69	9	41	94	92	92	93	92

Tableau 3A

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ETRE DES ENFANTS ²						
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Nouveau-nés ayant une Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré et grave	Enfants de 1 an immunisés contre (%)				
					Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
					Vaccinations correspondantes :				
2010-2015	2010-2015	2005-2010 ³	2005-2010 ³	BCG	DTC3	Polio3	Rougeole	HepB3	
Chine	20	24	3	9	99	99	99	99	99
Fidji	17	22	10	...	99	99	99	94	99
Îles Cook	...	...	...	...	99	99	99	99	99
Îles Marshall	...	...	18	...	99	94	95	97	97
Îles Salomon	35	43	13	33	85	79	78	68	79
Indonésie	25	31	9	37	97	83	93	89	83
Japon	3	3	...	...	99	98	98	94	...
Kiribati	...	...	...	...	87	91	95	89	91
Macao, Chine	4	5	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	7	9	11	17	99	94	94	96	95
Micronésie, É. F.	31	38	...	...	70	85	85	80	88
Myanmar	45	57	9	35	93	90	90	88	90
Nauru	...	...	27	24	99	99	99	99	99
Nioué	...	...	...	...	99	99	99	99	99
Nouvelle-Zélande	5	6	...	...	...	93	93	91	90
Palaos	...	...	...	...	...	49	48	75	80
Papouasie-Nouvelle-Guinée	44	58	10	44	79	56	61	55	56
Philippines	21	27	21	32	90	87	86	88	85
République de Corée	4	5	...	...	96	94	95	98	94
RDP lao	37	46	11	48	72	74	76	64	74
RPD Corée	25	32	6	32	98	93	99	99	93
Samoa	20	24	10	...	91	87	86	61	87
Singapour	2	2	...	...	99	97	97	95	96
Thaïlande	11	13	7	16	99	99	99	98	98
Timor-Leste	56	76	12	58	71	72	72	66	72
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	21	25	3	...	99	99	99	99	99
Tuvalu	...	...	...	10	99	89	89	85	89
Vanuatu	24	29	10	26	81	68	67	52	59
Viet Nam	18	23	5	31	94	93	94	98	88
Asie du Sud et de l'Ouest									
Afghanistan	125	184	...	...	68	66	66	62	66
Bangladesh	42	51	22	43	94	95	95	94	95
Bhoutan	38	52	10	34	96	91	92	95	91
Inde	48	65	28	48	87	72	70	74	37
Iran, Rép. isl.	23	31	7	...	99	99	99	99	99
Maldives	8	12	22	20	97	96	97	97	97
Népal	32	39	21	49	94	82	83	86	82
Pakistan	66	86	32	...	95	88	88	86	88
Sri Lanka	11	13	17	17	99	99	99	99	99
États arabes									
Algérie	21	27	6	15	99	95	95	95	95
Arabie saoudite	16	19	...	...	98	98	98	98	98

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²						
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Nouveau-nés ayant une insuffisance pondérale à la naissance (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré et grave	Enfants de 1 an immunisés contre (%)				
					Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
	Vaccinations correspondantes :					BCG	DTC3	Polio3	Rougeole	HepB3
2010-2015	2010-2015	2005-2010 ³	2005-2010 ³	2010	2010	2010	2010	2010	
Bahreïn	7	9	...	...	...	99	99	99	99
Djibouti	75	104	10	33	90	88	88	85	88
Égypte	22	25	13	29	98	97	97	96	97
Émirats arabes unis	7	8	6	...	98	94	94	94	94
Irak	33	41	15	26	80	65	69	73	64
Jordanie	19	22	13	8	95	98	98	98	98
Koweït	8	10	...	4	98	98	98	98	99
Liban	20	24	...	...	...	74	74	53	74
Libye	13	15	...	21	99	98	98	98	98
Maroc	29	31	15	...	99	99	99	98	98
Mauritanie	70	106	34	23	85	64	63	67	64
Oman	8	11	12	10	99	99	99	97	98
Palestine	20	22	7	12	...	...	...	...	...
Qatar	8	10	...	...	99	97	98	99	97
République arabe syrienne	14	16	10	28	90	80	83	82	84
Soudan (pré-sécession)	57	87	...	38	...	...	...	...	...
Tunisie	18	23	5	9	98	98	98	97	98
Yémen	44	57	...	...	65	87	88	73	87
Europe centrale et orientale									
Albanie	17	19	7	19	99	99	99	99	99
Bélarus	6	9	4	5	99	98	99	99	96
Bosnie-Herzégovine	13	16	5	12	97	90	90	93	90
Bulgarie	9	11	9	...	98	94	96	97	95
Croatie	6	7	5	...	99	96	96	95	97
Estonie	4	7	4	...	97	94	94	95	94
ERY de Macédoine	13	15	6	11	98	95	95	98	90
Fédération de Russie	11	16	6	...	96	97	98	98	97
Hongrie	5	7	9	...	99	99	99	99	...
Lettonie	7	8	5	...	92	89	89	93	89
Lituanie	6	9	4	...	99	95	95	96	94
Monténégro	8	9	4	8	95	94	93	90	90
Pologne	6	7	6	...	94	99	96	98	98
République de Moldova	14	19	6	11	98	90	97	97	98
République tchèque	3	4	7	...	...	99	99	98	99
Roumanie	12	15	8	...	99	97	96	95	98
Serbie	11	13	6	8	99	91	91	95	89
Slovaquie	6	7	7	...	98	99	99	98	99
Slovénie	3	4	...	...	...	96	96	95	...
Turquie	20	23	11	10	96	96	96	97	94
Ukraine	12	15	4	...	95	90	91	94	84

Tableau 3A

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²						
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (%)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (%)	Nouveau-nés ayant une Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré et grave	Enfants de 1 an immunisés contre (%)				
					Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
	Vaccinations correspondantes :					BCG	DTC3	Polio3	Rougeole	HepB3
2010-2015	2010-2015	2005-2010 ³	2005-2010 ³	2010	2010	2010	2010	2010	
Moyenne pondérée		Médiane		Médiane					
Monde	42	60	10	29	96	94	94	94	93
Pays développés	5	6	...	...	...	96	96	95	94
Pays en développement	46	67	11	30	95	92	92	92	92
Pays en transition	22	28	6	15	98	94	96	97	95
Afrique subsaharienne	77	123	13	39	91	83	83	79	83
Amérique du N. / Europe occ	5	6	...	...	...	96	97	93	95
Amérique latine et Caraïbes	19	24	9	...	97	95	94	95	95
Amérique latine	18	23	8	18	98	94	94	94	94
Caraïbes	47	61	11	...	...	97	96	95	97
Asie centrale	38	46	5	19	96	96	96	97	96
Asie de l'Est et Pacifique	20	25	10	...	97	93	94	94	92
Asie de l'Est	20	25	9	32	96	93	94	94	93
Pacifique	19	25	...	...	99	92	93	90	91
Asie du Sud et de l'Ouest	51	69	21	38	95	91	92	94	91
États arabes	31	41	11	21	98	97	98	97	97
Europe centrale et orientale	12	16	6	...	98	96	96	97	95
Pays à faible revenu	72	111	13	40	90	83	83	82	83
Pays à revenu moyen	38	53	8,9	22	97	94	94	94,5	94
Revenu moyen inférieur	49	70	10	29	95	90	91	92	89
Revenu moyen supérieur	19	23	8	14	98	96	96	96	95
Pays à revenu élevé	6	7	...	...	...	96	97	95	96

Note : la classification des pays par niveau de revenu présentée dans les tableaux est telle que définie par la Banque mondiale. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2011.

1. Les indicateurs de la survie des enfants inclus dans ce tableau proviennent des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.

2. UNICEF (2012); base de données mondiale de l'OMS sur la croissance et la malnutrition infantiles (2012).

3. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

(...) Données non disponibles.

Tableau 3B
Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : éducation

Pays ou territoire	Groupe d'âge 2010	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)							
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
		1999		2010		1999	2010	1999				2010			
		Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne															
1 Afrique du Sud	6-6	207	50	667 ^z	50 ^z	26	5 ^z	21	21	21	1,01	65 ^z	65 ^z	65 ^z	1,00 ^z
2 Angola	5-5	389 **	40**	668	50	...	0,8	27**	33**	22**	0,66**	104	103	105	1,02
3 Bénin	4-5	18	48	97	51	20	25	4	5	4	0,93	18	18	19	1,04
4 Botswana	3-5	...	...	24 ^z	50 ^z	...	...	...	...	...	...	19 ^z	19 ^z	19 ^z	1,02 ^z
5 Burkina Faso	3-5	20	50	49	49	34	76	2	2	2	1,03	3	3	3	1,01
6 Burundi	4-6	5	50	55	50	49	20	0,8	0,8	0,8	1,01	9	9	9	1,00
7 Cameroun	4-5	104	48	317	50	57	65	11	11	11	0,95	28	28	29	1,02
8 Cap-Vert	3-5	20 **	50	22	50	...	64	53**	53**	54**	1,02**	70	70	70	1,00
9 Comores	3-5	1	51	14 ^y	48 ^y	100	100 ^y	3	3	3	1,07	22 ^y	22 ^y	21 ^y	0,97 ^y
10 Congo	3-5	6	61	43	51	85	72	2	2	3	1,61	13	12	13	1,07
11 Côte d'Ivoire	3-5	36	49	75	50	46	40	2	3	2	0,96	4	4	4	1,00
12 Érythrée	5-6	12	47	41	48	97	53	5	6	5	0,89	14	14	13	0,95
13 Éthiopie	4-6	90	49	341	49	100	95	1	1	1	0,97	5	5	5	0,96
14 Gabon	3-5	15 **	...	45	50	68**	74	14**	...	...	...	**42	41	43	1,04
15 Gambie	3-6	29	47	65	51	...	77	18	19	17	0,91	30	30	31	1,04
16 Ghana	3-5	506	49	1 338 ^z	50 ^z	26**	28** ^z	31	30	31	1,03	69 ^z	68 ^z	70 ^z	1,04 ^z
17 Guinée	4-6	...	...	121	49	...	72	...	...	...	...	14	14	14	0,99
18 Guinée-Bissau	4-6	4 **	51**	9	51	62**	84	4**	4**	4**	1,06**	7	7	7	1,06
19 Guinée équatoriale	3-6	17	51	40 ^y	57 ^y	37	...	27	27	28	1,04	55 ^y	47 ^y	63 ^y	1,33 ^y
20 Kenya	3-5	1 188	50	1 914 ^z	49 ^z	10	38 ^z	43	43	43	1,00	52 ^z	52 ^z	52 ^z	0,99 ^z
21 Lesotho	3-5	33 **	52**	53	...	100**	...	20**	19**	21**	1,08**	33	...	...	...
22 Libéria	3-5	112	42	...	...	39	...	47	54	40	0,75	...	...	...	...
23 Madagascar	3-5	50 **	51**	164	50	...	91	3**	3**	3**	1,02**	9	9	9	1,03
24 Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25 Mali	3-6	21	51	71	50	...	73	1	1	2	1,10	3	3	3	1,05
26 Maurice	3-4	42	50	35	49	85	82	95	94	96	1,02	96	97	96	0,99
27 Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28 Namibie	5-6	35	53	...	...	100	...	33	31	35	1,15	...	...	...	...
29 Niger	4-6	12	50	96	50	33	15	1	1	1	1,05	6	6	6	1,07
30 Nigéria	3-5	939	48	2 021	49	...	27	8	8	8	0,94	14	14	14	0,99
31 Ouganda	3-5	...	...	499	51	...	100	...	...	...	...	14	14	14	1,05
32 République centrafricaine	3-5	...	...	21	51	...	55	...	...	...	...	6	6	6	1,02
33 R. D. Congo	3-5	39**	49**	219	51	93**	91 ^z	0,7**	0,8**	0,7**	0,99**	3	3	3	1,06
34 R.-U. Tanzanie	5-6	...	...	925	50	...	5	...	...	...	...	33	33	34	1,02
35 Rwanda	4-6	17 **	50**	112	51	...	100	3**	3**	3**	0,98**	11	11	12	1,05
36 Sao Tomé-et-Principe	3-5	4	52	9	51	-	7	24	23	26	1,13	62	60	63	1,05
37 Sénégal	4-6	24	50	147	52	68	50	3	3	3	1,00	13	12	14	1,12
38 Seychelles	4-5	3	49	3	48	5	10	110	110	111	1,01	102	106	97	0,92
39 Sierra Leone	3-5	17	...	37	51	...	41	4	...	...	...	7	7	7	1,03
40 Somalie	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 3B

	TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{re} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
	Année scolaire s'achevant en 2010				Année scolaire s'achevant en 2010				Année scolaire s'achevant en 2010			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
...	...	...	...	...	88 ^z	88 ^z	88 ^z	1,00 ^z	...	...	...	1
66*	65*	67*	1,04*	...	...	...	...	...	...	...	...	2
...	...	...	...	18	18	19	1,04	...	...	...	...	3
15 ^z	15 ^z	16 ^z	1,04 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	4
3	3	3	1,01	3	3	3	1,01	6	6	6	...	5
7	7	7	1,00	9	9	9	1,00	7	6	7	...	6
20	...	...	...	28	28	29	1,02	...	...	...	...	7
65	65	65	1,00	70	70	70	1,00	87 ^y	85 ^y	88 ^y	...	8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
13	12	13	1,07	13	12	13	1,07	9	9	10	...	10
4 ^z	4 ^z	4 ^z	0,98 ^z	4	4	4	1,00	...	...	...	...	11
9	9	9	0,95	...	...	...	...	50 ^y	48 ^y	52 ^y	...	12
4	4	4	0,96	5	5	5	0,96	5 ^y	5 ^y	6 ^y	...	13
42	41	43	1,04	42	41	43	1,04	...	...	...	...	14
27	27	28	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	15
47** ^z	46** ^z	49** ^z	1,05** ^z	...	...	...	...	73	69	76	...	16
9	9	9	0,99	14	14	14	0,99	20 ^y	19 ^y	21 ^y	...	17
5	5	5	1,05	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	87	86	87	...	19
29 ^z	27 ^z	30 ^z	1,12 ^z	52 ^z	52 ^z	52 ^z	0,99 ^z	...	...	...	...	20
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
8	8	8	1,03	10	10	10	1,03	...	...	...	...	23
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
3	3	3	1,05	3	3	3	1,05	16	15	16	...	25
89	89	88	0,99	96	97	96	0,99	99	99	99	...	26
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28
5	5	5	1,06	6	6	6	1,07	13 ^z	12 ^z	14 ^z	...	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
14	14	14	1,05	...	...	...	...	...	...	...	...	31
6	6	6	1,02	6	6	6	1,02	...	...	...	...	32
...	...	...	...	3	3	3	1,06	...	...	...	...	33
33	33	34	1,02	33	33	34	1,02	...	...	...	...	34
10	10	11	1,05	11	11	12	1,05	...	...	...	...	35
57	55	58	1,06	...	...	...	...	42	38	45	...	36
9	8	9	1,12	13	12	14	1,12	...	...	...	...	37
87	91	83	0,91	102	106	97	0,92	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)								
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
		1999		2010		1999	2010	1999				2010				
		Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
41	Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	Swaziland	3-5	...	...	21	50	...	100	...	...	...	...	23	22	23	1,03
43	Tchad	3-5	...	...	21	48	...	46	...	...	...	...	2	2	2	0,91
44	Togo	3-5	11	50	43	51	53	33	3	3	3	0,99	9	9	9	1,02
45	Zambie	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
46	Zimbabwe	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale																
47	Allemagne	3-5	2 333	48	2 360	48	54	65	101	101	100	0,98	114	114	113	0,98
48	Andorre	3-5	...	...	2	47	...	2	...	...	...	...	102	104	99	0,96
49	Autriche	3-5	225	49	240	49	25	28	80	81	80	0,99	100	100	100	1,00
50	Belgique	3-5	399	49	425 ^z	49 ^z	56	53 ^z	114	115	114	0,98	118 ^z	118 ^z	118 ^z	1,00 ^z
51	Canada	4-5	512	49	489 ^y	49 ^y	8	6 ^y	63	64	63	1,00	71 ^y	71 ^y	71 ^y	1,00 ^y
52	Chypre ¹	3-5	19	49	21	49	54	51	60	59	60	1,02	81	81	81	1,01
53	Danemark	3-6	251	49	251 ^z	49 ^z	27	21 ^z	90	90	90	1,00	96 ^z	97 ^z	96 ^z	0,99 ^z
54	Espagne	3-5	1 131	49	1 822	49	32	36	99	99	99	1,00	126	126	127	1,00
55	États-Unis	3-5	7 183	48	8 840	50	34	45	59	60	58	0,97	69	68	70	1,04
56	Finlande	3-6	125	49	157	49	10	9	47	48	47	0,99	68	68	68	1,00
57	France ²	3-5	2 393	49	2 551	49	13	13	112	112	112	1,00	109	109	108	0,99
58	Grèce	4-5	143	49	...	...	3	...	67	66	67	1,01	...	...	...	...
59	Irlande	4-4	...	...	62	48	...	97	...	...	...	...	98	99	97	0,98
60	Islande	3-5	12	48	12 ^z	49 ^z	5	12 ^z	86	87	86	0,98	97 ^z	97 ^z	97 ^z	1,00 ^z
61	Israël	3-5	294	48	428 ^z	50 ^z	...	9 ^z	89	89	88	0,99	106 ^z	103 ^z	109 ^z	1,05 ^z
62	Italie	3-5	1 578	48	1 681	48	30	31	97	97	96	0,99	98	100	96	0,97
63	Luxembourg	3-5	12	49	15 ^y	48 ^y	5	8 ^y	72	72	72	1,00	87 ^y	87 ^y	86 ^y	0,99 ^y
64	Malte	3-4	10	48	9	48	37	34	100	101	99	0,99	117	119	115	0,97
65	Monaco ³	3-5	0,9	52	0,9	50	26	20	...	...	...	...	...	...	...	...
66	Norvège	3-5	139	50	174	49	40	45	75	73	77	1,06	99	100	98	0,98
67	Pays-Bas	4-5	390	49	379	49	69	...	97	98	97	0,99	93	93	93	1,00
68	Portugal	3-5	220	49	275 ^z	48 ^z	52	48 ^z	67	67	66	1,00	82 ^z	82 ^z	82 ^z	1,00 ^z
69	Royaume-Uni	3-4	1 155	49	1 122 ^z	49 ^z	6	28 ^z	77	77	77	1,00	81 ^z	81 ^z	82 ^z	1,01 ^z
70	Saint-Marin ³	3-5	1,0	47	1	46	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Suède	3-6	360	49	399	49	10	16	76	75	76	1,01	95	95	95	1,00
72	Suisse	5-6	158	48	147	49	6	4	92	93	92	1,00	99	99	100	1,01
Amérique latine et Caraïbes																
73	Anguilla ³	3-4	0,5	52	0,5 ^y	51 ^y	100	100	...	...	...	...	95 ^{**y}	99 ^{**y}	91 ^{**y}	0,92 ^{**y}
74	Antigua-et-Barbuda	3-4	2	...	2 ^y	49 ^y	100	100 ^y	57	...	...	...	76 ^y	76 ^z	76 ^y	1,00 ^y
75	Antilles néerlandaises	4-5	7	50	...	...	75	...	112	113	112	1,00	...	...	...	...
76	Argentine	3-5	1 191	50	1 462 ^z	50 ^z	28	32 ^z	57	56	57	1,02	74 ^z	73 ^z	75 ^z	1,02 ^z
77	Aruba	4-5	3	49	3	48	83	75	95	95	94	0,99	112	115	109	0,94
78	Bahamas	3-4	1	51	...	...	...	...	11	11	12	1,08	...	...	...	...
79	Barbade	3-4	6	49	6 [*]	50 [*]	...	16 [*]	75	73	76	1,04	108 [*]	108 [*]	108 [*]	1,00 [*]

Tableau 3B

	TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{re} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
	Année scolaire s'achevant en 2010				Année scolaire s'achevant en 2010				Année scolaire s'achevant en 2010			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
...	41
23	22	23	1,03	23	22	23	1,03	...	...	...	42
2	2	2	0,92	...	...	...	...	4	4	4	43
9	9	9	1,02	9	9	9	1,02	...	...	...	44
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	17	45
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
86	88	83	0,95	102	104	99	0,96	100	100	100	48	
...	...	...	...	100	100	100	1,00	...	...	...	49
98 ^z	98 ^z	99 ^z	1,00 ^z	118 ^z	118 ^z	118 ^z	1,00 ^z	...	...	...	50
71 ^y	71 ^y	71 ^y	1,00 ^y	...	...	...	...	...	...	...	51
72	71	73	1,02	81	81	81	1,01	...	...	...	52
92 ^z	91 ^z	93 ^z	1,03 ^z	96 ^z	97 ^z	96 ^z	0,99 ^z	...	...	...	53
98	98	99	1,01	126	126	127	1,00	...	...	...	54
64	62	65	1,05	...	...	...	...	...	...	...	55
67	67	67	1,00	68	68	68	1,00	...	...	...	56
100	100	99	1,00	109	109	108	0,99	...	...	...	57
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58
28	30	25	0,86	98	99	97	0,98	...	...	...	59
97 ^z	97 ^z	97 ^z	1,00 ^z	...	...	...	...	...	...	...	60
97 ^z	94 ^z	100 ^z	1,07 ^z	106 ^z	103 ^z	109 ^z	1,05 ^z	...	...	...	61
93	94	91	0,97	98	100	96	0,97	...	...	...	62
85 ^y	85 ^y	85 ^y	1,00 ^y	87 ^y	87 ^y	86 ^y	0,99 ^y	...	...	...	63
98	100	97	0,97	117	119	115	0,97	...	...	...	64
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	65
99	100	98	0,98	99	100	98	0,98	...	...	...	66
93	93	93	1,00	...	...	...	...	...	...	...	67
81 ^z	81 ^z	81 ^z	1,00 ^z	82 ^z	82 ^z	82 ^z	1,00 ^z	...	...	...	68
76 ^z	75 ^z	77 ^z	1,02 ^z	...	...	...	...	...	...	...	69
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	70
95	95	95	1,00	95	95	95	1,00	...	...	...	71
76	76	76	1,00	99	99	100	1,01	...	...	...	72
95 ^{**y}	99 ^{**y}	91 ^{**y}	0,92 ^{**y}	95 ^{**y}	99 ^{**y}	91 ^{**y}	0,92	100	100	100	73	
70 ^y	70 ^y	70 ^y	0,99 ^y	119 ^y	120 ^y	118 ^y	0,99 ^y	82	81	83	74	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75
73 ^z	73 ^z	74 ^z	1,02 ^z	74 ^z	73 ^z	75 ^z	1,02 ^z	...	...	...	76
98 ^z	100 ^z	96 ^z	0,96 ^z	112	115	109	0,94	...	...	...	77
...	...	...	...	...	...	...	...	56 ^y	55 ^y	57 ^y	78
96 [*]	95 [*]	96 [*]	1,01 [*]	100 [*]	100 [*]	100 [*]	79	

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)								
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
		1999		2010		1999	2010	1999				2010				
		Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
80	Belize	3-4	4	50	7	51	...	85	24	25	23	0,90	46	45	47	1,06
81	Bermudes	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	Bolivie, État plurinational de	4-5	208	49	222 ^z	49 ^z	...	12 ^z	44	44	45	1,02	45 ^z	45 ^z	45 ^z	1,01 ^z
83	Brésil ⁴	4-6	5 733	49	6 792	49	28	27	58	58	58	1,00	...	...	...	...
84	Chili	3-5	450	49	414 ^z	50 ^z	45	57 ^z	76	77	76	0,99	56 ^z	55 ^z	58 ^z	1,05 ^z
85	Colombie	3-5	1 034	50	1 302	49	45	28	39	38	39	1,02	49	49	49	1,00
86	Costa Rica	4-5	75	49	108	49	15	13	47	48	47	1,00	71	71	72	1,01
87	Cuba	3-5	484	50	389	48	.	.	105	103	107	1,04	104	104	104	1,00
88	Dominique	3-4	3	52	2	49	100	100	82	78	86	1,10	112	111	114	1,02
89	El Salvador	4-6	194	49	227	49	22 ^{**}	15	41	40	41	1,02	64	63	65	1,02
90	Équateur	5-5	181	50	331 ^{**y}	50 ^{**y}	39	37 ^{**y}	65	63	66	1,04	112 ^{**y}	109 ^{**y}	115 ^{**y}	1,05 ^{**y}
91	Grenade	3-4	4	50	4	51	...	54	90	89	91	1,02	99	95	102	1,07
92	Guatemala	5-6	308	49	585	50	22	15	46	46	45	0,97	71	70	72	1,02
93	Guyana	4-5	37	49	25	49	1	6	101	103	99	0,97	76	74	78	1,07
94	Haiti	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	3-5	120	50	248	50	...	14	22	21	22	1,05	44	43	44	1,03
96	Îles Caïmanes	3-4	0,5	48	1 ^y	54 ^y	88	97 ^y	42	43	41	0,96	91 ^y	82 ^y	101 ^y	1,22 ^y
97	Îles Turques et Caïques ³	4-5	0,8	54	1 ^z	50 ^z	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Îles Vierges britanniques ¹	3-4	0,5	53	0,7 ^z	49 ^z	100	100 ^z	62	57	66	1,16	71 ^{**z}	74 ^{**z}	69 ^{**z}	0,92 ^{**z}
99	Jamaïque	3-5	138	51	159	49	88	92	79	76	82	1,08	...	...	...	...
100	Mexique	4-5	3 361	50	4 619	49	9	14	73	72	74	1,02	101	101	102	1,02
101	Montserrat ³	3-4	0,1	52	0,1 ^z	53 ^z	-	- ^z	137	165	119	0,72	...	...	...	...
102	Nicaragua	3-5	161	50	218	50	17	16	28	27	28	1,04	55	55	56	1,03
103	Panama	4-5	49	49	93	49	23	18	39	39	40	1,01	67	67	67	1,01
104	Paraguay	3-5	123	50	155 ^z	49 ^z	29	30 ^z	29	29	30	1,03	35 ^z	35 ^z	35 ^z	1,01 ^z
105	Pérou	3-5	1 017	50	1 376	49	15	25	56	56	57	1,03	79	79	79	1,00
106	République dominicaine	3-5	195	49	242	49	45	59	32	31	32	1,01	38	38	38	1,00
107	Sainte-Lucie	3-4	4 ^{**}	50 ^{**}	3	48	...	100	64 ^{**}	63 ^{**}	65 ^{**}	1,04 ^{**}	60	62	59	0,95
108	Saint-Kitts-et-Nevis	3-4	2	54 ^{**}	2	48	72	64	129	116 ^{**}	142 ^{**}	1,22 ^{**}	90	92	88	0,96
109	St Vincent/Grenad.	3-4	...	...	3 ^z	50 ^z	...	100 ^z	...	...	...	...	80 ^z	79 ^z	80 ^z	1,01 ^z
110	Suriname	4-5	16	49	18 ^z	50 ^z	45	45 ^z	85	84	85	1,01	85 ^z	85 ^z	86 ^z	1,01 ^z
111	Trinité-et-Tobago	3-4	23 ^{**}	50^{**}	...	...	100 ^{**}	...	59 ^{**}	59 ^{**}	60 ^{**}	1,01^{**}	...	...	...	...
112	Uruguay	3-5	100	49	133 ^z	49 ^z	...	37 ^z	60	59	60	1,02	89 ^z	89 ^z	89 ^z	1,01 ^z
113	Venezuela, R. B.	3-5	738	50	1 269	51	20	17	45	45	46	1,03	73	71	76	1,07
Asie centrale																
114	Arménie	3-6	57	...	54	50	-	1	26	...	...	...	31	29	34	1,15
115	Azerbaïdjan ^{1,5}	3-5	88	46	92	46	-	0,6	18	19	17	0,89	25	26	25	0,97
116	Géorgie	3-5	74	48	79 ^y	51 ^{**y}	0,1	- ^y	35	36	35	0,98	58 ^y	52 ^{**y}	64 ^{**y}	1,23 ^{**y}
117	Kazakhstan	3-6	165	48	520	48	10	5	15	15	15	0,96	48	48	47	0,99
118	Kirghizistan	3-6	48	43	76	50	1	3	10	11	9	0,80	19	19	19	1,02
119	Mongolie	3-5	74	54	109	50	4	6	26	24	29	1,18	77	76	79	1,03
120	Ouzbékistan	3-6	616	47	523	49	...	1	24	24	23	0,93	26	26	26	1,00

Tableau 3B

	TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
	Année scolaire s'achevant en 2010				Année scolaire s'achevant en 2010				Année scolaire s'achevant en 2010			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
	44	43	45	1,05	46	45	47	1,06	...	...	...	80
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	81
	32 ^z	32 ^z	32 ^z	1,02 ^z	45 ^z	45 ^z	45 ^z	1,01 ^z	...	...	...	82
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83
	54 ^z	52 ^z	55 ^z	1,06 ^z	56 ^z	55 ^z	58 ^z	1,05 ^z	...	...	...	84
	44	44	45	1,01	59	59	59	1,00	...	...	...	85
	...	...	...	...	76	76	77	1,01	90	89	90	86
	90	90	90	1,00	182	178	187	1,05	100	100	100	87
	82	77	88	1,15	112	111	114	1,02	84	82	86	88
	55	54	55	1,03	65	65	66	1,02	78	77	80	89
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90
	94	90	98	1,09	99	95	102	1,07	100	100	100	91
	56	56	57	1,01	71	70	72	1,02	...	...	...	92
	65	64	67	1,06	76	74	78	1,07	100	100	100	93
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
	27 ^y	27 ^y	27 ^y	1,03 ^y	...	...	...	...	...	...	...	95
	82 ^y	72 ^y	92 ^y	1,28 ^y	143 ^y	...	...	...	95 ^y	94 ^y	95 ^y	96
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97
	58 ^{**z}	61 ^{**z}	55 ^{**z}	0,90 ^{**z}	131 ^{**z}	135 ^{**z}	128 ^{**z}	0,95	90 ^z	90 ^z	89 ^z	98
	84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99
	84	84	85	1,01	101	101	102	1,02	...	...	...	100
	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	101
	55	55	56	1,03	55	55	56	1,03	42	42	43	102
	60	60	60	1,00	67	67	67	1,01	81	81	82	103
	32 ^z	32 ^z	33 ^z	1,02 ^z	35 ^z	35 ^z	35 ^z	1,01 ^z	82 ^z	81 ^z	83 ^z	104
	78	78	78	1,00	79	79	79	1,00	80,5	80,6	80,4	105
	36	36	36	1,00	38	38	38	1,00	59	57	62	106
	44	44	44	0,99	60	62	59	0,95	...	...	...	107
	...	...	...	...	149	149	148	0,99	99	100	99	108
	...	...	...	...	80 ^z	79 ^z	80 ^z	1,01 ^z	76	73	79	109
	80 ^z	79 ^z	80 ^z	1,00 ^z	85 ^z	85 ^z	86 ^z	1,01 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	110
	...	...	...	...	...	...	...	...	84 [*]	82 [*]	86 [*]	111
	78 ^z	78 ^z	78 ^z	1,01 ^z	...	...	...	...	97 ^{**z}	96 ^{**z}	99 ^{**z}	112
	70	68	73	1,07	90	87	94	1,08	85	82	88	113
	...	...	...	...	31	29	34	1,15	...	...	...	114
	22	22	21	0,98	25	26	25	0,97	11	11	11	115
	41 ^{**y}	38 ^{**y}	45 ^{**y}	1,17 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	...	116
	47	48	47	0,99	48	48	47	0,99	...	...	...	117
	16	16	16	1,02	19	19	19	1,02	18	18	18	118
	58	57	58	1,03	100	99	102	1,03	68,2	67,5	68,9	119
	20	20	20	1,01	26	26	26	1,00	...	...	...	120

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)								
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
		1999		2010		1999	2010	1999				2010				
		Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
121	Tadjikistan	3-6	56	42	58	44	.	.y	8	9	7	0,77	9	9	8	0,84
122	Turkménistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique																
123	Australie	4-4	273	49	218	48	63	75	103	103	104	1,00	78	79	78	0,98
124	Brunéï Darussalam	4-5	11	49	13	49	66	72	81	79	82	1,04	88	88	88	1,00
125	Cambodge	3-5	58**	50**	115	50	22**	33y	5	5**	5**	1,03**	13	13	13	1,04
126	Chine	4-6	24 030	46	26 578	45	...	43	37	37	37	1,00	54	54	54	1,01
127	États fédérés de Micronésie	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...
128	Fidji	3-5	9	49	9z	50z	...	...	15	15	15	1,01	18z	17z	19z	1,07z
129	Îles Cook ¹	4-4	0,4	47	0,5	49	25	34	86	87	85	0,98	181	180	181	1,01
130	Îles Marshall	4-5	2	50	1	50	19	18	57	56	59	1,05	46	45	47	1,05
131	Îles Salomon	3-5	13**	48**	23	49	...	...	36**	36**	36**	1,02**	49	49	50	1,03
132	Indonésie	5-6	1 981**	49**	3 863	50	99**	97	23**	22**	23**	1,01**	43	43	44	1,03
133	Japon	3-5	2 962	49**	2 904	...	65	70	83	83**	84**	1,02**	88	...	...	...
134	Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
135	Macao, Chine	3-5	17	47	10	48	94	97	91	93	88	0,95	80	83	78	0,94
136	Malaisie	4-5	572	50	786z	50z	49	46z	54	53	55	1,04	67z	64z	69z	1,08z
137	Myanmar	3-4	41	...	159	51	90	61	2	...	...	...	10	10	10	1,06
138	Nauru ¹	3-5	0,6	45	1y	50y	...	...	74	79	69	0,88	94y	96y	93y	0,97y
139	Nioué ¹	4-4	0,1	44	...	...	.	...	154	159	147	0,93	...	...	...	...
140	Nouvelle-Zélande	3-4	101	49	111	50	...	98	85	85	85	1,01	93	91	95	1,04
141	Palaos ¹	3-5	0,7	54	...	...	24	...	63	56	69	1,23*	...	...	...	...
142	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-6	...	...	178y	48y	...	...	...	...	...	...	100y	101y	99y	0,98y
143	Philippines	5-5	593	50	1 166z	49z	47	37z	30	29	31	1,06	51z	51z	52z	1,02z
144	République de Corée	3-5	536	47	1 538	48	75	83	76	76	75	0,98	119	118	119	1,01
145	RDP lao	3-5	37	52	91	50	18	22	8	7	8	1,11	22	22	22	1,04
146	RPD Corée	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Samoa	3-4	5**	53**	4	52	100**	100	53**	49	59	1,21**	38	35	41	1,19
148	Singapour	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Thaïlande	3-5	2 745	49	2 755	48	19	20	91	90	91	1,00	100	101	100	0,99
150	Timor-Leste	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tokélaou ¹	3-4	0,1	42	...	...	.	...	99	107	90	0,84	...	...	...	...
152	Tonga	3-4	2	53	...	...	...	...	29	26	31	1,22	...	...	...	...
153	Tuvalu ¹	3-5	0,7	50	...	...	...	...	96	92	100	1,09	...	...	...	...
154	Vanuatu	3-5	9	49	11	49	...	...	53	52	53	1,01	59	58	59	1,01
155	Viet Nam	3-5	2 179	48	3 410	47	49	47	40	41	39	0,94	82	84	79	0,94
Asie du Sud et de l'Ouest																
156	Afghanistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Bangladesh	3-5	1 825	50	1 234*	49*	...	48*	19	18	19	1,04	13*	14*	13*	0,99*
158	Bhoutan	4-5	0,3	48	2	51	100	68	1	1	1	0,92	5	5	5	1,08
159	Inde	3-5	13 869	48	41 301	49	...	...	19	18	19	1,02	55	54	56	1,04

Tableau 3B

	TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{re} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
	Année scolaire s'achevant en 2010				Année scolaire s'achevant en 2010				Année scolaire s'achevant en 2010			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
	7	7	6	0,84	9	9	8	0,84	...	...	...	121
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
	51	52	51	0,98	78	79	78	0,98	...	...	...	123
	65	64	65	1,02	...	...	...	...	...	...	...	124
	13	13	13	1,04	13	13	13	1,04	23	23	24	125
	...	...	...	...	54	54	54	1,01	88	...	...	126
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	127
	...	...	...	...	18 ^z	17 ^z	19 ^z	1,07 ^z	...	...	...	128
	...	...	...	...	181	180	181	1,01	...	...	...	129
	...	...	...	...	46	45	47	1,05	...	...	...	130
	...	...	...	...	49	49	50	1,03	...	...	...	131
	31	31	31	1,02	43	43	44	1,03	48 ^z	47 ^z	49 ^z	132
	88	...	...	...	106	...	...	...	...	...	...	133
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	134
	78	80	75	0,94	80	83	78	0,94	...	...	...	135
	58 ^z	56 ^z	60 ^z	1,07 ^z	67 ^z	64 ^z	69 ^z	1,08 ^z	90 ^z	88 ^z	92 ^z	136
	10	10	10	1,06	...	...	...	...	20	19	21	137
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	139
	92	90	94	1,04	158	155	161	1,04	...	...	...	140
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
	...	...	...	...	100 ^y	101 ^y	99 ^y	0,98 ^y	...	...	...	142
	39 ^z	38 ^z	39 ^z	1,01 ^z	51 ^z	51 ^z	52 ^z	1,02 ^z	70 ^y	69 ^y	70 ^y	143
	85	85	85	1,01	119	118	119	1,01	...	...	...	144
	21	21	22	1,04	22	22	22	1,04	27	26	28	145
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
	...	...	...	...	38	35	41	1,19	...	...	...	147
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
	93	92	93	1,01	100	101	100	0,99	...	...	...	149
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	153
	41	40	42	1,05	59	58	59	1,01	70	70	71	154
	65	...	...	...	82	84	79	0,94	...	...	...	155
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
	13*	13*	13*	0,99*	13*	14*	13*	0,99*	...	...	...	157
	...	...	...	...	5	5	5	1,08	...	...	...	158
	...	...	...	...	55	54	56	1,04	...	...	...	159

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)								
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
		1999		2010		1999	2010	1999				2010				
		Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
163	Iran, Rép. isl.	5-5	220	50	463	51	16	5	14	14	15	1,03	42	41	44	1,08
160	Maldives	3-5	12	48	18	49	...	91	56	56	57	1,01	114	113	115	1,02
161	Népal ⁴	3-4	216*	42*	1 019	48	...	16	10*	12*	9*	0,76*	...	...	...	...
162	Pakistan	3-4	5 160*	40*	...	...	...	...	63*	74*	51*	0,70*	...	...	...	...
164	Sri Lanka	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes																
165	Algérie	5-5	36	49	500	48	.	14	2	2	2	1,01	77	79	76	0,96
166	Arabie saoudite	3-5	...	...	190	...	...	51	...	...	...	...	11	...	...	...
167	Bahreïn ⁴	3-5	14	48	26	49	100	100	38	39	37	0,96	...	...	...	...
168	Djibouti	4-5	0,2	60	2	49	100	65	0,4	0,3	0,5	1,50	4	4	4	0,97
169	Égypte	4-5	328	48	814 ^z	48 ^z	54	...	10	11	10	0,95	24 ^z	24 ^z	23 ^z	0,95 ^z
170	Émirats arabes unis ⁴	4-5	64	48	125	49	68	79	64	64	64	0,99	...	...	...	...
171	Irak	4-5	68	48	...	...	.	...	5	5	5	1,00	...	...	...	...
172	Jordanie	4-5	74	46	99	47	100	83	29	31	28	0,91	32	33	31	0,94
173	Koweït	4-5	57	49	71 ^y	49 ^y	24	42 ^y	85	84	87	1,03	82 ^y	81 ^y	83 ^y	1,02 ^y
174	Liban	3-5	143**	48**	154	48	78**	81	61**	62**	60**	0,97**	81	82	81	0,98
175	Libye	4-5	10	48**	...	...	.	...	5	5**	5**	0,98**	...	...	...	...
176	Maroc	4-5	805	34	740	41	100	92	62	81	42	0,53	63	73	53	0,72
177	Mauritanie	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
178	Oman	4-5	...	...	46	49	...	...	...	...	...	...	45	45	45	0,99
179	Palestine	4-5	77	48	91	48	100	100	35	36	35	0,96	39	40	39	0,98
180	Qatar	3-5	8	48	25 ^z	47 ^z	...	87 ^z	25	26	25	0,96	55 ^z	57 ^z	54 ^z	0,96 ^z
181	République arabe syrienne	3-5	108	46	149	47	67	72	8	9	8	0,90	10	10	9	0,97
182	Soudan (pré-sécession)	4-5	366	...	632 ^z	50 ^z	90**	23 ^z	19	...	...	...	27 ^z	26 ^z	27 ^z	1,04 ^z
183	Tunisie	3-5	78	47	...	...	88	...	14	14	13	0,93	...	...	...	...
184	Yémen	3-5	12	45	26	46	37	52	0,7	0,7	0,6	0,86	1	1	1	0,90
Europe centrale et orientale																
185	Albanie	3-5	82	50	75	47	.	5	43	42	45	1,06	56	56	55	0,98
186	Bélarus	3-5	278	47	282	48	-	4 ^y	83	86	79	0,92	99	100	98	0,98
187	Bosnie-Herzégovine	3-5	...	...	17	48	...	15	...	...	...	...	17	17	17	0,99
188	Bulgarie	3-6	219	48	218	48	0,1	0,8	68	69	68	0,99	79	80	79	0,99
189	Croatie	3-6	81	48	99	48	5	14	39	40	39	0,98	61	62	61	0,98
190	Estonie	3-6	55	48	51 ^z	49 ^z	1	3 ^z	93	94	92	0,99	96 ^z	96 ^z	96 ^z	1,00 ^z
191	ERY de Macédoine	3-5	33	49	17	49	.	^z	27	27	27	1,01	25	25	26	1,05
192	Fédération de Russie	3-6	4 379	...	5 105 ^z	48 ^z	...	0,8 ^z	71	...	...	...	90 ^z	91 ^z	89 ^z	0,98 ^z
193	Hongrie	3-6	376	48	326 ^z	48 ^z	3	6 ^z	80	81	79	0,98	85 ^z	85 ^z	84 ^z	0,98 ^z
194	Lettonie	3-6	58	48	71	48	1	3	56	58	55	0,95	84	85	82	0,96
195	Lituanie	3-6	94	48	88	48	0,3	0,5	50	51	50	0,97	74	75	73	0,97
196	Monténégro	3-6	11	48	10	47	.	.	34	34	33	0,98	31	32	30	0,96
197	Pologne	3-6	958	49	919 ^z	49 ^z	3	12 ^z	49	49	49	1,00	66 ^z	65 ^z	66 ^z	1,01 ^z
198	République de Moldova ^{1,6}	3-6	103	48	112	48	...	0,1	48	49	48	0,96	76	76	75	0,98

Tableau 3B

	TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{re} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
	Année scolaire s'achevant en 2010				Année scolaire s'achevant en 2010				Année scolaire s'achevant en 2010			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
...	42	41	44	1,08	46z	43z	48z	163
92	91	93	1,02	114	113	115	1,02	98	98	98	160	
...	...	...	...	...	...	...	...	52	52	52	161
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	162
...	...	...	...	...	...	...	...	91	91	92	164
70	72	67	0,94	...	...	...	...	33z	34z	32z	165
10** _y	11** _y	10** _y	0,95** _y	11	...	...	...	...	...	...	166
...	...	...	...	...	...	...	...	83 ^y	83 ^y	84 ^y	167
3	3	3	0,97	4	4	4	0,97	...	...	...	168
21** _z	22** _z	20** _z	0,95** _z	24z	24z	23z	0,95z	...	...	...	169
...	...	...	...	...	...	...	...	87	87	86	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
32	33	31	0,94	32	33	31	0,94	52,1	53,0	51,0	173	
68 ^y	68 ^y	69 ^y	1,02 ^y	...	...	...	...	...	...	...	174
79	79	78	0,98	81	82	81	0,98	100	100	100	175	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	172
55	64	45	0,70	63	73	53	0,72	47	48	46	176	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	177
33	33	33	0,99	45	45	45	0,99	...	...	...	178
32	33	32	0,98	39	40	39	0,98	...	...	...	179
49z	51z	48z	0,94z	55z	57z	54z	0,96z	...	...	...	180
10	10	9	0,97	10	10	9	0,97	...	...	...	181
...	...	...	...	27z	26z	27z	1,04z	65z	61** _z	70** _z	182
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
0,4	0,3	0,4	1,02	1	1	1	0,90	2	2	2	184	
53	53	52	0,98	56	56	55	0,98	...	...	...	185
89	89	89	1,00	120	121	119	0,98	...	...	...	186
12	12	12	1,01	...	...	...	...	...	...	...	187
76	76	76	0,99	79	80	79	0,99	...	...	...	188
61	61	61	0,99	61	62	61	0,98	...	...	...	189
92z	91z	92z	1,01z	96z	96z	96z	1,00z	...	...	...	190
24	24	25	1,03	25	25	26	1,05	...	...	...	191
73z	73z	72z	0,99z	90z	91z	89z	0,98z	...	...	...	192
84z	84z	83z	0,99z	85z	85z	84z	0,98z	...	...	...	193
82	83	81	0,97	84	85	82	0,96	...	...	...	194
73	74	72	0,98	74	75	73	0,97	...	...	...	195
31	...	...	...	40	40	39	0,96	...	...	...	196
64z	63z	64z	1,01z	66z	65z	66z	1,01z	...	...	...	197
74	74	74	0,99	76	76	75	0,98	91	90	93	198	

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)								
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
		1999		2010		1999	2010	1999				2010				
		Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
199	République tchèque	3-5	312	50	304 ^z	48 ^z	2	2 ^z	89	86	91	1,07	106 ^z	107 ^z	105 ^z	0,98 ^z
200	Roumanie	3-6	625	49	666	49	1	2	68	67	69	1,03	79	79	79	1,01
201	Serbie ¹	3-6	175	46	158	49	...	1,0	54	57	51	0,90	53	53	53	1,01
202	Slovaquie	3-5	169	...	143	48	0,4	4	79	...	...	...	91	92	90	0,98
203	Slovénie	3-5	59	46	46 ^z	48 ^z	1	2 ^z	75	79	72	0,91	86 ^z	87 ^z	85 ^z	0,98 ^z
204	Turquie	3-5	261	47	805 ^z	48 ^z	6	9 ^z	7	7	6	0,94	22 ^z	22 ^z	21 ^z	0,95 ^z
205	Ukraine	3-5	1 103	48	1 214	48	0,0	1	50	51	50	0,98	97	99	96	0,97

		Somme	% F	Somme	% F	Médiane	Moyenne pondérée				Moyenne pondérée					
I	Monde	...	111 745	48	163 525	48	29	33	32	33	32	0,97	48	48	48	1,00
II	Pays développés	...	78 975	47	126 680	48	47	50	27	27	26	0,96	43	43	43	1,00
III	Pays en développement	...	25 314	49	28 106	49	9	13	75	76	75	0,99	85	84	85	1,01
IV	Pays en transition	...	7 456	47**	8 739**	48**	-	1	46	47**	45**	0,94**	64**	65**	64**	0,98**
V	Afrique subsaharienne	...	5 427**	48**	11 887	50	53	55	10**	10**	10**	0,95**	17	17	18	1,01
VI	Amérique du N. / Europe occ.	...	19 102	48	22 050	49	26	24	76	77	76	0,98	85	85	86	1,01
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	16 010	49	20 541	49	42	32	54	54	55	1,02	70	70	71	1,01
VIII	Amérique latine	...	15 712	49	20 223	49	23	18	55	55	56	1,01	72	71	72	1,01
IX	Caraïbes	...	...	...	...	85	88	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	Asie centrale	...	1 272	48	1 591	49	0,1	1,0	19	20	19	0,95	30	30	30	1,00
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	36 704	47	44 502	47	49	54	39	39	39	1,00	57	57	58	1,01
XII	Asie de l'Est	...	36 251	47	43 932	47	57	47	39	39	39	1,00	57	57	57	1,01
XIII	Pacifique	...	452**	49**	570	48	...	...	67**	67**	67**	1,00**	78	78	78	1,00
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	21 381	46	48 144	49	...	48	21	22	21	0,93	48	48	49	1,02
XV	États arabes	...	2 407	42	3 904**	47**	78	76	15	17	13	0,77	22**	23**	22**	0,94**
XVI	Europe centrale et orientale	...	9 443	48	10 906**	48**	0,6	2,1	51	52	50	0,96	69**	70**	69**	0,98**
XVII	Pays à faible revenu	...	5 723**	49**	9 357	49	...	53	11**	11**	10**	0,98**	15	15	15	1,00
XVII	Pays à revenu moyen	...	80 598	47	124 757	48	25	26	32	32	31	0,97	52	52	52	1,01
XIX	Revenu moyen inférieur	...	31 173	46	65 552	49	46	28	22	23	21	0,93	45	45	46	1,01
XX	Revenu moyen supérieur	...	49 425	48	59 206	47	20	20	43	43	44	1,01	62	61	62	1,02
XXI	Pays à revenu élevé	...	25 424	48	29 411	49	34	34	72	72	72	0,99	82	82	82	1,01

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2012). Les taux de scolarisation inclus dans ce tableau sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note A : la classification des pays par niveau de revenu présentée dans les tableaux est telle que définie par la Banque mondiale. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2011.

Note B : les valeurs médianes de 1999 et 2010 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

2. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

3. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

4. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

Tableau 3B

	TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{re} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
	Année scolaire s'achevant en 2010				Année scolaire s'achevant en 2010				Année scolaire s'achevant en 2010			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
...	106 ^z	107 ^z	105 ^z	0,98 ^z	199
78	77	78	1,01	79	79	79	1,01	...	...	...	200
52	52	53	1,01	...	...	...	...	99	99	99	201
...	91	92	90	0,98	...	...	...	202	
85 ^z	86 ^z	84 ^z	0,98 ^z	86 ^z	87 ^z	85 ^z	0,98 ^z	...	...	...	203
22 ^z	22 ^z	21 ^z	0,95 ^z	...	...	...	...	...	...	...	204
...	97	99	96	0,97	...	...	...	205	
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Médiane				
...	I	
...	II	
...	III	
...	IV	
...	V	
...	VI	
...	85	82	88	VII	
...	82	81	83	VIII	
...	97	97	97	IX	
...	X	
...	XI	
...	XII	
...	XIII	
...	XIV	
...	XV	
...	XVI	
...	XVII	
...	XVII	
...	XIX	
...	XX	
...	XXI	

5. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

6. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2011, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

[z] Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

[y] Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

[*] Estimation nationale.

[**] Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU; Pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays: imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

- Valeur nulle ou négligeable.

[.] La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

[...] Données non disponibles.

Tableau 4
Accès à l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge) ¹	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits(000)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
			1999	2010	1999				2010			
				Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	7-15	7	1 157	926 ^Z	115	117	114	0,97	91 ^Z	94 ^Z	88 ^Z	0,94 ^Z
Angola	6-14	6	...	1 029*	...	...	...	...	165*	182*	148*	0,82*
Bénin	6-11	6	205**	391	104**	119**	89**	0,75**	153	159	147	0,92
Botswana	6-15	6	50	47** ^Z	113	114	112	0,99	111** ^Z	114** ^Z	108** ^Z	0,95** ^Z
Burkina Faso	6-16	6	154	445	44	51	36	0,72	89	91	86	0,94
Burundi	...	7	138	324	70	78	63	0,81	161	164	158	0,96
Cameroun	6-11	6	335**	706	75**	83**	67**	0,81**	134	144	123	0,86
Cap-Vert	6-16	6	13**	10	105**	107**	104**	0,97**	96	96	96	1,00
Comores	6-14	6	13	16 ^Y	93	102	85	0,84	80 ^Y	82 ^Y	77 ^Y	0,94 ^Y
Congo	6-16	6	32	119	39	38	39	1,03	109	109	108	0,99
Côte d'Ivoire	6-15	6	309	458	68	75	60	0,80	83	88	78	0,88
Érythrée	6-10	7	57	59	54	60	49	0,81	42	44	40	0,91
Éthiopie	.	7	1 537	3 171	81	96	66	0,69	137	145	129	0,89
Gabon	6-16	6	33	...	92	93	92	0,99	...	...	...	...
Gambie	...	7	36**	44**	98**	103**	93**	0,91**	88**	88**	88**	1,00**
Ghana	4-15	6	469	703	90	91	88	0,97	110	109	111	1,02
Guinée	7-16	7	119	287	50	56	44	0,80	104	112	96	0,86
Guinée-Bissau	7-13	7	35**	67	105**	120**	90**	0,75**	166	169	164	0,97
Guinée équatoriale	7-11	7	...	16	...	...	...	...	92	93	90	0,97
Kenya	...	6	892	...	99	101	98	0,97	...	...	...	...
Lesotho	.	6	51	53	95	95	96	1,01	99	103	94	0,92
Libéria	6-16	6	...	119 ^Y	...	...	...	...	116 ^Y	120 ^Y	112 ^Y	0,93 ^Y
Madagascar	6-10	6	495	1 095	110	111	109	0,98	184	184	184	1,00
Malawi	.	6	616	699	178	177	180	1,02	154	150	159	1,06
Mali	6-15	7	171**	374	53**	60**	46**	0,77**	79	82	76	0,92
Maurice	5-16	5	22	18	96	94	97	1,03	97	95	99	1,04
Mozambique	6-12	6	536	1 193	102	111	94	0,84	161	165	157	0,95
Namibie	7-16	7	54	52 ^Z	106	105	108	1,03	94 ^Z	93 ^Z	95 ^Z	1,02 ^Z
Niger	4-16	7	133	470	42	49	35	0,71	95	100	90	0,89
Nigéria	6-15	6	3 606**	3 974	105**	116**	94**	0,81**	88	93	83	0,89
Ouganda	6-12	6	1 437	1 718	180	182	177	0,98	155	153	157	1,02
République centrafricaine	6-15	6	...	116	...	...	...	...	96	108	85	0,79
République démocratique du Congo	6-15	6	767	2 268	49	48	51	1,08	111	117	105	0,90
République-Unie de Tanzanie	7-13	7	714	1 265	73	74	73	0,99	96	96	97	1,01
Rwanda ²	7-12	7	295	583	137	138	135	0,98	195	200	191	0,95
Sao Tomé-et-Principe	6-11	6	4	5	108	109	106	0,97	112	117	107	0,92
Sénégal	6-16	7	190	359	70	...	...	...	103	100	106	1,06
Seychelles ²	6-16	6	2	1	115	116	115	0,99	105	107	103	0,97
Sierra Leone	6-15	6	99	218	87	90	84	0,93	127	133	121	0,91
Somalie	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	.	6	31	35	94	96	93	0,97	118	123	113	0,92
Tchad	6-16	6	175	423	73	86	61	0,71	124	140	109	0,78
Togo	6-15	6	139	247	104	111	97	0,88	154	157	150	0,96
Zambie	.	7	252	453	87	87	87	1,01	115	114	117	1,03
Zimbabwe	.	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2010				1999			2010			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne														
43	44	42	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afrique du Sud
...	...	...	...	64*	71*	57*	0,81*	...	...	...	10,2**	11,5**	9,0**	Angola
...	...	...	...	60	63	58	0,91	6,9**	8,8**	5,0**	...	...	...	Bénin
22	20	24	1,20	...	...	...	...	11,5**	11,5**	11,6**	...	...	...	Botswana
19	22	15	0,71	16	17	16	0,95	3,2	3,8	2,6	6,9	7,4	6,4	Burkina Faso
...	...	...	...	68 ^Z	68 ^Z	67 ^Z	0,99 ^Z	...	...	...	11,3	11,8	10,9	Burundi
...	...	...	...	59 ^Z	63 ^Z	55 ^Z	0,88 ^Z	7,2**	...	...	10,9**	11,7**	9,9**	Cameroun
68**	67**	69**	1,02**	92	92	92	1,01	...	...	...	12,7	12,4	13,1	Cap-Vert
21	24**	17**	0,70**	...	...	...	...	8,1**	8,9**	7,4**	...	...	...	Comores
...	...	...	...	51*	52*	51*	1,00*	...	...	...	...	...	...	Congo
28	31	25	0,79	...	...	...	...	6,5**	7,8**	5,2**	...	...	...	Côte d'Ivoire
17	18	16	0,89	16**	17**	15**	0,89**	4,1**	4,7**	3,5**	4,6	5,2	4,0	Érythrée
21	23	19	0,80	68	71	66	0,93	4,1**	5,1**	3,1**	8,7**	9,3**	8,0**	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1**	12,4**	11,7**	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8,7** ^Y	...	...	Gambie
30**	30**	31**	1,01**	39** ^Z	38** ^Z	39** ^Z	1,04** ^Z	7,6**	8,2**	7,0**	11,4**	11,8**	11,0**	Ghana
19	20	18	0,87	48 ^Z	50 ^Z	46 ^Z	0,93 ^Z	4,5**	5,8**	3,2**	8,8** ^Y	10,2** ^Y	7,4** ^Y	Guinée
...	...	...	...	42	43	41	0,96	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	28	28	28	1,01	9,1**	11,1**	7,1**	...	...	...	Guinée équatoriale
28**	27**	29**	1,08**	...	...	...	...	8,0**	8,2**	7,8**	11,1** ^Z	11,4** ^Z	10,7** ^Z	Kenya
25	24	26	1,06	58	59	57	0,97	9,0**	8,5**	9,5**	...	...	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	8,6**	10,2**	7,0**	...	...	...	Libéria
...	...	...	...	82 ^Y	82 ^Y	83 ^Y	1,02 ^Y	...	...	...	10,4** ^Z	10,7** ^Z	10,2** ^Z	Madagascar
...	...	...	...	81	78	83	1,05	11,2**	11,9**	10,5**	10,4**	10,4**	10,4**	Malawi
...	...	...	...	20	21	19	0,90	4,2**	5,0**	3,4**	7,5	8,3	6,6	Mali
...	...	...	...	82	80	83	1,04	11,9**	12,0**	11,7**	13,6** ^Y	13,4** ^Y	13,8** ^Y	Maurice
18	18	17	0,93	66	66	65	0,99	5,4**	6,3**	4,5**	...	...	...	Mozambique
60	59	62	1,06	50** ^Z	48** ^Z	52** ^Z	1,09** ^Z	11,6**	11,4**	11,7**	...	...	...	Namibie
27	31	21	0,68	66	71	61	0,87	2,4**	2,9**	1,9**	4,9**	5,5**	4,3**	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	7,5**	8,2**	6,8**	...	...	...	Nigéria
...	...	...	...	68**	66**	70**	1,06**	10,7**	11,3**	10,2**	11,1** ^Z	11,3** ^Z	10,8** ^Z	Ouganda
...	...	...	...	41	45	37	0,84	5,6****	...	...	6,8**	8,1**	5,5**	République centrafricaine
22	21	23	1,10	51	54	49	0,90	4,4**	5,0**	3,8**	8,5** ^Z	9,8** ^Z	7,2** ^Z	République démocratique du Congo
14	13	15	1,16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
...	...	...	...	...	...	...	...	6,8**	6,9**	6,7**	10,9	10,9	11,0	Rwanda ²
...	...	...	...	95	98	91	0,93	...	...	...	10,8**	10,8**	10,8**	Sao Tomé-et-Principe
39	...	...	...	...	...	...	...	5,4	...	...	8,2*	8,3**	8,0**	Sénégal
...	...	...	...	70	71	69	0,97	13,4	13,2	13,6	14,3 ^Y	13,5** ^Y	15,2** ^Y	Seychelles ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan du Sud
40	38	41	1,07	49	52	47	0,90	9,4	9,7	9,2	...	...	...	Tchad
22	26	19	0,72	...	...	...	...	4,8**	6,3**	3,2**	7,4**	9,0**	5,7**	Swaziland
42	45	39	0,87	...	...	...	...	10,2**	12,5**	8,0**	...	...	...	Togo
39	37	40	1,07	51**	49**	52**	1,07**	...	...	...	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge) ¹	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits(000)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
			1999	2010	1999				2010			
				Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	6-18	6	869	744 ^Z	101	101	101	1,00	100 ^Z	100 ^Z	99 ^Z	0,99 ^Z
Andorre	6-16	6	...	0,7	...	...	...	...	85	81	88	1,08
Autriche	6-15	6	100	83	107	108	105	0,97	101	103	100	0,97
Belgique	6-18	6	...	111 ^Z	...	...	...	...	95 ^Z	94 ^Z	95 ^Z	1,01 ^Z
Canada	6-16	6	416	343 ^Y	102	103	102	0,99	98 ^Y	99 ^Y	98 ^Y	1,00 ^Y
Chypre ²	4-15	6	10	9	86	86	85	0,99	103	102	104	1,02
Danemark	6-16	7	66	67 ^Z	101	100	101	1,00	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	1,00 ^Z
Espagne	6-16	6	411	460	107	107	107	1,00	101	100	102	1,02
États-Unis	5-18	6	4 322	4 138	107	110	104	0,95	100	101	98	0,97
Finlande	7-16	7	65	56	102	102	102	1,00	98	99	98	0,99
France ³	6-16	6	736	...	101	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	5-15	6	113	...	106	107	104	0,98	...	...	...	...
Irlande	6-16	5	51	64	99	100	98	0,98	103	103	103	1,00
Islande	6-16	6	4	4 ^Z	100	101	98	0,96	97 ^Z	97 ^Z	97 ^Z	1,00 ^Z
Israël	3-15	6	112**	131 ^Z	101**	100**	103**	1,02**	100 ^Z	98 ^Z	101 ^Z	1,03 ^Z
Italie	6-16	6	558	561	102	103	101	0,99	100	101	98	0,97
Luxembourg	4-16	6	5	6 ^Y	95	88	103	1,17	96 ^Y	94 ^Y	99 ^Y	1,06 ^Y
Malte	5-16	5	5	4	98	98	97	0,99	105	105	105	1,00
Monaco ⁷	6-16	6	...	0,3 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	6-16	6	61	59	100	101	99	0,98	101	101	100	0,99
Pays-Bas	5-16	6	199	199	100	101	99	0,99	98	98	98	1,00
Portugal	6-18	6	...	114 ^Z	...	...	...	...	103 ^Z	103 ^Z	103 ^Z	1,00 ^Z
Royaume-Uni	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin ⁷	6-16	6	0,3	0,3	...	...	...	...	87 ^{**}	89 ^{**}	85 ^{**}	0,97 ^{**}
Suède	7-16	7	127	100	105	106	104	0,98	103	103	104	1,00
Suisse	6-16	7	82	71	97	95	99	1,04	94	92	96	1,04
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla ⁴	5-17	5	0,2	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	5-16	5	2	1	109	...	...	...	94	103	84	0,81
Antilles néerlandaises	4-18	6	4 ^{**}	...	116 ^{**}	113 ^{**}	118 ^{**}	1,05^{**}	...	...	...	...
Argentine	5-18	6	781	752 ^Z	112	112	112	0,99	114 ^Z	114 ^Z	115 ^Z	1,00 ^Z
Aruba	4-17	6	1	1	105	108	101	0,93	106	108	104	0,96
Bahamas	5-16	5	7	5	116	122	110	0,90	118	116	120	1,04
Barbade	5-16	5	4	4 [*]	100	98	102	1,05	130 [*]	133 [*]	127 [*]	0,95 [*]
Belize	5-14	5	8	8	116	124	109	0,88	115	115	114	0,99
Bermudes	5-16	5	0,8	0,7	105	100	110	1,10	90	90	90	1,00
Bolivie, État plurinational de	5-16	6	282	270 ^Y	124	124	125	1,01	112 ^Y	113 ^Y	111 ^Y	0,99 ^Y
Brésil	7-14	7	3 876	...	117	...	...	...	...	...	...	...
Chili	6-21	6	284	239 ^Z	95	95	94	0,99	97 ^Z	97 ^Z	96 ^Z	0,99 ^Z
Colombie	5-15	6	1 267	970	143	146	140	0,96	110	113	107	0,95
Costa Rica	5-15	6	87	76	106	106	106	1,00	98	98	98	1,00
Cuba	6-16	6	164	123	97	99	95	0,95	93	93	93	1,00
Dominique	5-16	5	2	1	125	130	119	0,92	131	133	129	0,98
El Salvador	7-15	7	196 ^{**}	141	125 ^{**}	128 ^{**}	122 ^{**}	0,95 ^{**}	113	117	110	0,94
Équateur	5-15	6	374	...	134	134	134	1,00	...	...	...	...
Grenade	5-16	5	2 ^{**}	2 ^{**}	97 ^{**}	100 ^{**}	83 ^{**}	0,83 ^{**}	106 ^{**}	99 ^{**}	113 ^{**}	1,14 ^{**}
Guatemala	6-15	7	425	526	132	136	128	0,94	131	131	131	1,00
Guyana	6-15	6	18	15	104	100	107	1,06	85	82	87	1,06
Haiti	6-11	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6-15	6	252	228	140	140	140	1,00	123	125	120	0,96
Îles Caïmanes	5-16	5	0,6	0,6 ^Y	112	109	115	1,05	88 ^Y	85 ^Y	91 ^Y	1,07 ^Y
Îles Turques et Caïques ⁴	4-17	6	0,3 ^{**}	0,5 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques ^{2,3}	5-17	5	0,4	0,5	106	109	103	0,95	91	95	87	0,92
Jamaïque	6-12	6	56	40	97	97	96	0,99	79	81	78	0,96

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2010				1999			2010			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
Amérique du Nord et Europe occidentale														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,7 ^Y	11,1 ^Y	12,3 ^Y	Andorre
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2**	15,3**	15,1**	15,3** ^Z	15,1** ^Z	15,6** ^Z	Autriche
...	...	...	...	...	...	...	...	18,2**	17,7**	18,7**	16,4 ^Z	16,1 ^Z	16,7 ^Z	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	15,9	15,5	16,4	...	...	...	Canada
...	...	...	...	...	...	...	...	12,5	12,4	12,7	14,9	15,1	14,7	Chypre ²
...	...	...	...	...	...	...	...	16,1	15,6	16,6	16,8 ^Z	16,1 ^Z	17,4 ^Z	Danemark
...	...	...	...	99 ^Z	98 ^Z	99 ^Z	1,01 ^Z	15,9	15,5	16,2	16,4 ^Z	16,0 ^Z	16,9 ^Z	Espagne
...	...	...	...	75	75	75	1,00	15,7	...	...	16,8	15,9	17,6	États-Unis
...	...	...	...	...	...	...	...	17,3	16,7	18,1	16,9	16,4	17,5	Finlande
...	...	...	...	...	...	...	...	15,6	15,4	15,9	16,1 ^Z	15,8 ^Z	16,5 ^Z	France ³
96	97	96	0,99	...	...	...	...	13,5	13,3	13,7	...	...	...	Grèce
...	...	...	...	...	...	...	...	16,6	16,2	17,0	18,3 ^Z	18,0 ^Z	18,6 ^Z	Irlande
98	100	96	0,97	96 ^Z	97 ^Z	96 ^Z	1,00 ^Z	16,8	16,2	17,4	18,3 ^Z	17,1 ^Z	19,6 ^Z	Islande
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2	14,8	15,6	15,7 ^Z	15,3 ^Z	16,2 ^Z	Israël
...	...	...	...	...	...	...	...	14,9	14,7	15,1	16,2 ^Z	15,7 ^Z	16,7 ^Z	Italie
...	...	...	...	...	...	...	...	13,5	13,4	13,6	13,5 ^Y	13,4 ^Y	13,5 ^Y	Luxembourg
...	...	...	...	...	...	...	...	13,4	13,8	13,0	15,1	15,2	14,9	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2	16,7	17,7	17,5	16,8	18,2	Norvège
...	...	...	...	...	...	...	...	16,5	16,7	16,2	16,9 ^Z	16,8 ^Z	16,9 ^Z	Pays-Bas
...	...	...	...	96 ^Z	96 ^Z	96 ^Z	1,00 ^Z	15,4	15,0	15,7	16,0 ^Z	15,8 ^Z	16,2 ^Z	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	15,9**	15,7**	16,1**	16,4 ^Z	15,9 ^Z	16,9 ^Z	Royaume-Uni
...	...	...	...	86**	87**	84**	0,96**	...	...	...	12,5**	12,1**	12,9**	Saint-Marin ⁴
...	...	...	...	97 ^Z	98 ^Z	96 ^Z	0,98 ^Z	18,9	17,3	20,5	16,0	15,2	16,7	Suède
...	...	...	...	...	...	...	...	15,1	15,5	14,6	15,7	15,8	15,5	Suisse
Amérique latine et Caraïbes														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla ⁴
...	...	...	...	61	67	56	0,83	...	...	...	13,3	13,2	13,3	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	14,8	14,5	15,1	...	...	...	Antilles néerlandaises
...	...	...	...	97 ^Y	97 ^Y	96 ^Y	0,99 ^Y	14,3	13,6**	15,0**	16,1 ^Z	15,1 ^Z	17,1 ^Z	Argentine
85	86	83	0,97	93 ^Z	90 ^Z	96 ^Z	1,07 ^Z	13,4	13,2	13,5	12,8	12,7	13,0	Aruba
84	86	82	0,95	78 ^Z	73 ^Z	82 ^Z	1,12 ^Z	10,8**	10,9**	10,7**	...	...	...	Bahamas
78**	76**	80**	1,05**	...	...	...	...	14,0**	13,0**	15,1**	16,3*	14,7*	18,1*	Barbade
...	...	...	...	66	66	66	1,00	...	...	...	...	...	...	Belize
...	...	...	...	68	68	67	0,99	...	...	...	12,1**	11,3**	12,9**	Bermudes
69**	68**	69**	1,03**	...	...	...	...	13,4**	...	...	...	...	...	Bolivie, État plurinational de
...	...	...	...	...	...	...	...	14,0**	13,7**	14,2**	...	...	...	Brésil
...	...	...	...	...	...	...	...	12,8**	12,9**	12,7**	14,7 ^Z	14,7 ^Z	14,7 ^Z	Chili
62**	64**	61**	0,96**	62	63	62	0,99	11,5	11,2**	11,8**	13,6	13,3	13,9	Colombie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Costa Rica
88	89	88	1,00	93	93	93	1,00	12,0	11,9	12,2	16,2	15,2	17,3	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,7 ^Y	12,5 ^Y	12,8 ^Y	Dominique
...	...	...	...	62	62	62	1,00	10,5	10,5	10,4	12,0	12,1	11,9	El Salvador
84	83	84	1,01	...	...	...	...	...	...	...	13,7** ^Y	13,4** ^Y	13,9** ^Y	Équateur
...	...	...	...	83 ^Z	83 ^Z	83 ^Z	1,00 ^Z	...	...	...	15,8 ^Z	15,3 ^Z	16,3 ^Z	Grenade
56	59	54	0,92	70	71	70	0,98	...	...	...	...	...	...	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,3	9,7	10,9	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
49	49	49	1,00	66	65	67	1,03	...	...	...	11,4** ^Y	10,8** ^Y	12,0** ^Y	Honduras
60	61	58	0,94	46 ^Y	46 ^Y	47 ^Y	1,01 ^Y	13,6**	13,5**	13,6**	11,9 ^Y	11,2 ^Y	12,6 ^Y	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques ⁴
...	...	...	...	52	57	48	0,83	15,9**	15,0**	16,8**	15,2** ^Z	14,9** ^Z	16,3** ^Z	Îles Vierges britanniques ^{2,5}
79**	77**	81**	1,05**	...	...	...	...	11,0**	10,7**	11,2**	13,1	12,8	13,4	Jamaïque

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge) ¹	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits(000)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
			2010	1999	2010	1999				2010		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)					
Mexique	4-16	6	2 509	2 420	110	110	110	1,00	108	108	108	1,00
Montserrat ⁷	5-16	5	0,1	0,1 ²	174	218	141	0,65	...	...	...	...
Nicaragua	5-12	6	203	185	143	146	139	0,95	142	146	138	0,95
Panama	4-15	6	69	70	111	112	111	0,99	102	103	101	0,98
Paraguay	6-15	6	179**	145 ²	131**	134**	128**	0,96**	100 ²	101 ²	98 ²	0,97 ²
Pérou	5-17	6	731	616	123	122	123	1,01	106	106	107	1,01
République dominicaine	5-14	6	267	223	132	136	127	0,93	107	113	101	0,89
Sainte-Lucie	5-15	5	4**	3	100**	102**	98**	0,96**	92	96	87	0,90
Saint-Kitts-et-Nevis	5-16	5	1	0,7	120	121	119	0,98	78	76	80	1,06
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	5-16	5	2**	2	102**	102**	103**	1,00**	104	107	100	0,93
Suriname	7-12	6	9**	11 ²	98**	101**	96**	0,95**	100 ²	101 ²	99 ²	0,97 ²
Trinité-et-Tobago	6-12	5	20	19	95	96	94	0,98	103	104	101	0,97
Uruguay	4-18	6	60	53 ²	107	107	107	1,00	106 ²	106 ²	106 ²	0,99 ²
Venezuela, R. B.	5-14	6	537	564	98	99	97	0,98	99	100	98	0,97
Asie centrale												
Arménie	7-16	7	...	36	...	...	...	...	92	91	93	1,02
Azerbaïdjan ^{2,6}	6-16	6	175	119	100	99	101	1,02	90	91	88	0,98
Géorgie	6-12	6	74	46	96	96	96	1,00	101	100	102	1,02
Kazakhstan	7-18	7	303**	261	101**	100**	103**	1,02**	111	112	111	1,00
Kirghizistan	7-16	7	120*	101	99*	98*	99*	1,02*	105	106	104	0,99
Mongolie	6-15	6	70	50	108	110	107	0,97	114	117	111	0,95
Ouzbékistan	7-19	7	677	482	102	101**	103**	1,01**	96	97	94	0,96
Tadjikistan	7-18	7	177	167	98	100	95	0,95	100	102	98	0,96
Turkménistan	7-17	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	6-17	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	6-15	6	8	7	112	113	111	0,99	96	95	97	1,03
Cambodge	6-15	6	397	416	110	113	107	0,95	143	143	144	1,01
Chine ⁷	6-15	7	19 598	16 677	93	...	...	...	97	95	99	1,04
Fidji	6-15	6	21	17 ²	108	108	107	0,99	102 ²	102 ²	102 ²	0,99 ²
Îles Cook ²	5-16	5	0,6	0,3	131	...	...	...	121	116	127	1,09
Îles Marshall	6-14	6	1	2	100	96	103	1,07	100	102	99	0,97
Îles Salomon	.	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	7-15	7	4 818	5 154 ²	110	113	107	0,95	119 ²	121 ²	118 ²	0,97 ²
Japon	6-15	6	1 222	1 149	101	101	101	1,00	102	102	102	1,00
Kiribati	6-14	6	3	3 ^Y	117	114	120	1,05	115 ^Y	116 ^Y	113 ^Y	0,98 ^Y
Macao, Chine	5-15	6	6	...	89	87	90	1,04	...	...	...	...
Malaisie ⁵	6-11	6	509	474 ²	97	98	97	0,99	...	...	...	...
Micronésie, É. F.	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	5-9	5	1 226	1 196	133	132	135	1,02	152	152	151	0,99
Nauru ²	6-16	6	0,3	...	118	124	111	0,89	...	...	...	...
Nioué ²	5-16	5	0,05	...	105	79	137	1,73	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	6-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos ²	6-17	6	0,4	...	117	116	118	1,01	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	.	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	6-11	6	2 551	2 759 ^Y	130	133	127	0,95	125 ^Y	129 ^Y	121 ^Y	0,94 ^Y
République de Corée	6-15	6	720	477	105	105	105	1,00	107	107	107	0,99
RDP lao	6-10	6	180	189	116	122	109	0,89	134	137	131	0,96
RPD Corée	5-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	5-14	5	5	6	105	106	104	0,98	125	122	128	1,05
Singapour ⁵	6-14	6	...	46 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	6-15	6	1 037**	...	101**	103**	98**	0,95**	...	...	...	...
Timor-Leste	6-15	6	...	46	...	...	...	...	141	141	141	1,00

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2010				1999			2010			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
86	85	86	1,01	75	75	75	1,00	11,8**	11,9**	11,7**	13,7	13,6	13,9	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	19,8	23,6	16,6	...	...	...	Montserrat ⁴
40	41	39	0,95	65	64	66	1,04	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
84**	84**	84**	1,00**	...	...	...	...	12,5**	12,0**	13,0**	13,2 ^Z	12,6 ^Z	13,7 ^Z	Panama
...	...	...	...	67 ^Z	67 ^Z	68 ^Z	1,01 ^Z	11,5**	11,5**	11,5**	12,1 ^Z	11,8 ^Z	12,4 ^Z	Paraguay
...	...	...	...	85	85	85	1,01	...	...	...	13,2	13,2	13,3	Pérou
58	57	58	1,00	62	64	61	0,95	...	...	...	...	...	...	République dominicaine
70**	71**	70**	0,98**	68	72	65	0,91	...	...	...	12,7**	12,4**	13,0**	Sainte-Lucie
...	...	...	...	53	54	53	0,99	...	...	...	12,9** ^Y	12,4** ^Y	13,4** ^Y	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	59	59	59	1,00	12,8**	12,3**	13,3**	...	...	...	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	...	89 ^Z	89 ^Z	89 ^Z	1,00 ^Z	12,0**	11,6**	12,3**	...	...	...	Suriname
67	67	68	1,01	74	74	75	1,00	11,4**	11,2**	11,6**	...	...	...	Trinité-et-Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9**	13,1**	14,8**	15,5 ^Z	...	...	Uruguay
60**	60**	61**	1,01**	75	75	75	1,01	...	...	...	14,4 ^Z	...	...	Venezuela, R. B.
Asie centrale														
...	...	...	...	...	...	...	...	11,2**	...	...	12,2**	11,7**	12,6**	Arménie
...	...	...	...	68	69	66	0,95	11,0	11,2	10,8	11,7**	11,8**	11,5**	Azerbaïdjan ^{2,6}
...	...	...	...	...	...	...	...	11,4**	11,4**	11,4**	13,2 ^Z	...	...	Géorgie
66	66	66	1,00	52 ^Y	54 ^Y	51 ^Y	0,93 ^Y	12,1	11,9	12,3	15,3	14,9	15,6	Kazakhstan
58*	58*	58*	0,99*	62*	63*	60*	0,94*	11,4**	11,3**	11,6**	12,6* ^Z	12,3* ^Z	12,9* ^Z	Kirghizistan
81	82	79	0,97	90	91	89	0,98	8,9**	8,0**	9,7**	14,3**	13,6**	15,0**	Mongolie
...	...	...	...	77 ^Z	79 ^Z	76 ^Z	0,96 ^Z	10,6	10,7	10,5	11,6	11,8	11,4	Ouzbékistan
84	87	82	0,95	95 ^Y	97 ^Y	93 ^Y	0,96 ^Y	9,7	10,5	8,8	11,5	12,5	10,6	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique														
...	...	...	...	...	...	...	...	20,3**	20,0**	20,6**	19,6	19,2	20,0	Australie
...	...	...	...	67	66	68	1,03	13,7	13,5	14,0	15,0**	14,6**	15,4**	Brunéi Darussalam
65	66	64	0,97	90	90	91	1,01	...	...	...	10,5** ^Y	11,2** ^Y	9,9** ^Y	Cambodge
...	...	...	...	...	...	...	...	10,1	...	...	11,7	11,5	12,0	Chine ⁷
72	72	73	1,02	74 ^Y	75** ^Y	73** ^Y	0,98** ^Y	...	...	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	80	82	77	0,94	10,6*	10,5*	10,6*	12,5	11,9	13,1	Îles Cook ²
...	...	...	...	99	100	97	0,97	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	7,4**	7,9**	7,0**	...	...	...	Îles Salomon
44	44	43	0,98	45 ^Z	43 ^Z	46 ^Z	1,07 ^Z	10,3**	10,5**	10,1**	12,9	12,9	12,9	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	14,5**	14,6**	14,3**	15,3	15,5	15,1	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	10,0**	9,6**	10,4**	12,0 ^Y	11,6 ^Y	12,4 ^Y	Kiribati
63	60	66	1,10	...	...	...	...	12,4	12,7	12,2	14,0	14,3	13,8	Macao, Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	11,6	11,5	11,8	...	...	...	Malaisie ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronésie, É. F.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	8,8	7,8	9,9	9,3** ^Y	8,9** ^Y	9,9** ^Y	Nauru ²
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,5	12,4	...	...	...	Nioué ²
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2**	16,6**	17,9**	19,7	18,8	20,5	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	13,7**	12,9**	14,6**	...	...	...	Palaos ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
45**	46**	44**	0,95**	46 ^Y	43 ^Y	49 ^Y	1,12 ^Y	11,4	11,1	11,7	11,7* ^Y	11,4* ^Y	12,0* ^Y	Philippines
98	98	98	1,01	92	93	92	1,00	15,8	16,6	14,9	17,2**	18,0**	16,2**	République de Corée
52	53	51	0,96	90,1	...	...	...	8,2	9,2	7,2	10,1	10,7	9,4	RDP lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
...	...	...	...	...	...	...	...	12,3	12,1	12,5	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,3 ^Z	11,9 ^Z	12,7 ^Z	Thaïlande
...	...	...	...	53	52	53	1,02	10,0**	...	...	11,7 ^Z	12,2* ^Z	11,2* ^Z	Timor-Leste

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge) ¹	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits(000)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
			2010	1999	1999				2010				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Tokélaou ²	5-16	5	0,03	...	70	91	44	0,49	...	...	...	...
Tonga	6-14	5	3	...	102	106	97	0,92	...	...	...	...
Tuvalu ²	6-15	6	0,2**	...	89**	94**	83**	0,89**	...	...	...	...
Vanuatu	.	6	6**	8	115**	115**	114**	0,99**	124	123	125	1,02	
Viet Nam	6-14	6	2 035	...	109	113	106	0,93	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest													
Afghanistan	7-16	7	...	1 033	...	...	...	...	108	124	91	0,74
Bangladesh ⁵	6-10	6	...	3 688*	...	...	...	...	...	...	...	...
Bhoutan	.	6	12	15	79	83	74	0,89	102	101	103	1,02	
Inde	6-14	6	29 639	31 584 ^y	121	130	111	0,86	127	129 ^y	125 ^y	0,96 ^y	
Iran, Rép. isl.	6-14	6	1 563	1 119 ^z	98	99	97	0,98	107	107 ^z	108 ^z	1,00 ^z	
Maldives	...	6	8	5	103	102	104	1,02	101	104	99	0,95	
Népal ⁵	.	5	879	1 140	133	151	114	0,76	...	...	...	...
Pakistan	5-16	5	...	4 596	...	...	...	...	118	129	108	0,84
Sri Lanka	5-14	5	330	345	103	103	103	1,00	94	94	95	1,00	
États arabes													
Algérie	6-16	6	745	662	101	102	100	0,98	106	107	105	0,98	
Arabie saoudite	6-11	6	...	578	...	...	...	...	105	104	106	1,02
Bahrein ⁵	6-15	6	13	15 ^z	108	106	110	1,03	...	...	...	...
Djibouti	6-16	6	6	13	29	33	24	0,74	60	63	57	0,90	
Égypte	6-14	6	1 451**	1 758	90**	92**	88**	0,96**	103	...	...	...
Émirats arabes unis ⁵	6-14	6	47	72	94	94	94	1,00	...	...	...	...
Irak	6-12	6	709**	...	107**	113**	101**	0,89**	...	...	...	...
Jordanie	6-16	6	126	146	100	100	101	1,00	96	97	96	0,99	
Koweït ⁵	6-14	6	35	45	104	103	105	1,01	...	...	...	...
Liban	6-12	6	75**	72	99**	102**	95**	0,93**	107	108	106	0,98	
Libye	6-15	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	6-15	6	731	636	112	115	108	0,94	110	110	109	0,99	
Mauritanie	6-14	6	73	97	96	96	95	0,99	105	104	107	1,04	
Oman	.	6	52	51 ^z	88	87	88	1,02	106 ^z	108 ^z	103 ^z	0,96 ^z	
Palestine	6-16	6	95	103	95	95	95	1,00	91	91	91	1,00	
Qatar	6-18	6	11**	16	108**	107**	109**	1,02**	107	107	107	1,00	
République arabe syrienne	6-12	6	466	604	109	113	106	0,94	117	116	117	1,00	
Soudan (pré-sécession)	6-14	6	447	915 ^z	47	51	42	0,81	79 ^z	83** ^z	75** ^z	0,91** ^z	
Tunisie	6-16	6	204	163 ^z	102	103	101	0,98	106 ^z	106 ^z	106 ^z	0,99 ^z	
Yémen	6-15	6	440	714	76	89	63	0,71	103	109	96	0,88	
Europe centrale et orientale													
Albanie	6-14	6	67**	42	102**	103**	101**	0,98**	87	87	87	1,01	
Bélarus ⁵	6-15	6	173	87	130	131	130	0,99	96	96	96	1,00	
Bosnie-Herzégovine	6-14	6	...	36	...	...	...	...	99	99	100	1,01
Bulgarie	7-16	7	93	63	101	102	100	0,98	98	98	98	0,99	
Croatie	6-15	7	50	39	94	95	93	0,98	92	92	92	1,00	
Estonie	7-17	7	18	12 ^z	97	98	97	0,99	100 ^z	100 ^z	100 ^z	1,00 ^z	
ERY de Macédoine	6-19	6	32	23	103	103	103	1,00	98	97	100	1,03	
Fédération de Russie	6-18	7	1 866	1 322 ^z	93	...	...	...	102 ^z	...	...	...
Hongrie	6-18	7	127	96 ^z	104	106	102	0,97	102 ^z	103 ^z	102 ^z	0,99 ^z	
Lettonie	7-16	7	32	20	96	96**	95**	0,99**	101	100	102	1,02	
Lituanie	6-16	7	54	28	104	104	103	0,99	92	93	91	0,98	
Monténégro	6-15	7	9	8	104	106	103	0,97	96	97	94	0,97	
Pologne	6-18	7	535	356 ^z	101	...	...	...	99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z
République de Moldova ^{2,8}	7-16	7	62	35	105	105**	104**	1,00**	97	98	97	0,98	
République tchèque	6-15	6	124	93 ^z	100	101	99	0,98	107 ^z	107 ^z	108 ^z	1,01 ^z	

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2010				1999			2010			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
...	...	...	...	...	...	...	...	11,0**	10,6**	11,6**	...	...	...	Tokélaou ²
48	50	45	0,92	...	...	...	...	13,7	13,4	14,1	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ²
...	...	...	...	40	39	42	1,09	9,6**	9,9**	9,4**	...	...	...	Vanuatu
82	...	...	...	...	...	...	...	10,3**	10,8**	9,8**	11,9	11,8	11,9	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest														
...	...	...	...	...	...	...	...	2**	...	...	8,1 ^Z	10,1 ^Z	6,1 ^Z	Afghanistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bangladesh ⁵
20**	21**	19**	0,90**	...	...	...	...	7,2**	8,0**	6,5**	12,4	12,3	12,4	Bhoutan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,7** ^Y	...	...	Inde
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9**	12,6**	11,2**	14,4	14,8	13,9	Iran, Rép. isl.
...	...	...	...	70** ^Y	69** ^Y	70** ^Y	1,00** ^Y	11,6**	11,6**	11,7**	...	...	...	Maldives
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Népal ⁵
...	...	...	...	95	103	86	0,84	...	...	...	7,3** ^Z	8,0** ^Z	6,5** ^Z	Pakistan
95**	95**	95**	1,00**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes														
77	78	76	0,97	89	90	88	0,97	...	...	...	13,6 ^Z	13,4 ^Z	13,8 ^Z	Algérie
...	...	...	...	62 ^Z	61 ^Z	63 ^Z	1,03 ^Z	...	...	...	14,3**	14,3**	14,3**	Arabie saoudite
86	84	88	1,05	...	...	...	...	13,3**	12,8**	14,0**	...	...	...	Bahreïn ⁵
21	24	18	0,75	41** ^Y	43** ^Y	39** ^Y	0,91** ^Y	3,0**	3,6**	2,5**	5,7**	6,2**	5,3**	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	11,6**	...	...	12,1**	12,4**	11,8**	Égypte
49	48	50	1,03	...	...	...	...	11,4**	10,9**	12,4**	...	...	...	Émirats arabes unis ⁵
83**	86**	79**	0,91**	...	...	...	...	8,5**	9,7**	7,3**	...	...	...	Irak
67**	66**	68**	1,02**	64 ^Y	64 ^Y	65 ^Y	1,01 ^Y	...	...	...	12,7	12,4	12,9	Jordanie
66	67	65	0,97	...	...	...	...	14,6**	13,9**	15,3**	...	...	...	Koweït ⁵
73**	74**	71**	0,96**	71	72	70	0,97	12,7**	12,6**	12,8**	13,9	13,5	14,3	Liban
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libye
50	52	48	0,93	77	78	76	0,98	8,0**	8,9**	7,1**	...	...	...	Maroc
29	29	29	0,99	34	34	35	1,05	6,7**	...	...	8,1**	8,1**	8,0**	Mauritanie
71	70	72	1,03	65 ^Z	67 ^Z	63 ^Z	0,95 ^Z	...	...	...	13,5 ^Z	13,5 ^Z	13,6 ^Z	Oman
...	...	...	...	77	78	76	0,98	11,6	11,6	11,5	13,5	12,9	14,1	Palestine
...	...	...	...	52**	52**	52**	1,00**	12,9**	11,9**	14,0**	12,2	11,6	13,6	Qatar
62	62	61	0,98	51 ^Y	52 ^Y	51 ^Y	0,99 ^Y	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	4,5**	...	...	...	...	...	Soudan (pré-sécession)
...	...	...	...	92 ^Z	92 ^Z	91 ^Z	0,99 ^Z	13,0**	13,3**	12,7**	14,5 ^Z	14,1** ^Z	14,9** ^Z	Tunisie
25	30	20	0,68	45** ^Y	48** ^Y	42** ^Y	0,87** ^Y	7,5**	10,2**	4,7**	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale														
...	...	...	...	65	63	67	1,06	11,0**	11,0**	10,9**	...	...	...	Albanie
76	76	76	0,99	...	...	...	...	13,7	13,5	13,9	...	...	...	Bélarus ⁵
...	...	...	...	81	80	83	1,03	...	...	...	13,4**	13,1**	13,8**	Bosnie-Herzégovine
...	...	...	...	...	...	...	...	13,0	12,6	13,4	14,0	13,8	14,2	Bulgarie
68	69	67	0,96	...	...	...	...	12,0	11,9	12,2	14,1	13,5	14,8	Croatie
...	...	...	...	...	...	...	...	14,3	13,8	14,9	15,8 ^Z	14,8 ^Z	16,9 ^Z	Estonie
...	...	...	...	85 ^Z	85 ^Z	86 ^Z	1,01 ^Z	11,8	11,8	11,8	13,4	13,2	13,6	ERY de Macédoine
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1**	...	...	14,3 ^Z	13,8 ^Z	14,8 ^Z	Fédération de Russie
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,7	14,1	15,3 ^Z	14,9 ^Z	15,6 ^Z	Hongrie
...	...	...	...	...	...	...	...	13,6**	12,9**	14,3**	14,8	13,9	15,6	Lettonie
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,5	14,4	15,7	15,0	16,5	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,0	14,7	15,2	Monténégro
...	...	...	...	...	...	...	...	14,7	14,3	15,0	15,2 ^Z	14,6 ^Z	15,8 ^Z	Pologne
...	...	...	...	77	78	76	0,97	11,4	11,3	11,6	11,8	11,5	12,2	République de Moldova ^{2,8}
...	...	...	...	52 ^Z	48 ^Z	56 ^Z	1,17 ^Z	13,2**	13,1**	13,3**	15,3** ^Z	14,9** ^Z	15,9** ^Z	République tchèque

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge) ¹	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits(000)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
			2010	1999	1999				2010			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Roumanie	6-16	7	269	202	89	90	89	0,99	94	94	94	0,99
Serbie ²	7-15	7	...	72	...	...	...	...	92	92	92	1,00
Slovaquie	6-16	6	75	50	98	98	97	0,99	96	96	96	1,00
Slovénie	6-15	6	21	18 ²	97	97	96	0,99	99 ²	99 ²	98 ²	0,99 ²
Turquie	6-14	6	...	1 234 ²	...	...	...	...	98 ²	99 ²	97 ²	0,98 ²
Ukraine	6-17	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Somme		Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			
			2010	1999	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Monde	131 508	134 587**	105	109**	100**	0,92**	110	112**	109**	0,98**
Pays développés	12 200	11 267	103	104	102	0,98	100	100	99	0,99
Pays en développement	114 586**	119 911**	105**	110**	100**	0,91**	112**	113**	110**	0,97**
Pays en transition	4 721	3 409**	97	98**	97**	0,99**	100**	101**	100**	0,99**
Afrique subsaharienne	16 514	26 281	92	98	86	0,87	115	119	111	0,93
Amérique du N./Europe occ.	9 315	8 861	104	106	103	0,97	100	100	99	0,98
Amérique latine et Caraïbes	13 223	13 164**	120	123	117	0,95	119**	121**	117**	0,97**
Amérique latine	12 714	12 666**	119	122	117	0,95	119**	120**	117**	0,97**
Caraïbes	509**	498**	137**	141**	132**	0,94**	136**	140**	131**	0,94**
Asie centrale	1 783	1 349	100	100	100	1,01	100	101	98	0,97
Asie de l'Est et Pacifique	37 912**	32 245	101**	101**	101**	1,00**	106	105	107	1,02
Asie de l'Est	37 426**	31 797	101**	101**	101**	1,00**	106	105	107	1,02
Pacifique	486**	...	94**	95**	93**	0,97**	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	40 901	40 666**	116	126	105	0,84	115**	117**	113**	0,97**
États arabes	6 243	7 760	89	93	86	0,92	101	102**	99**	0,97**
Europe centrale et orientale	5 616	4 262**	97	98**	95**	0,96**	99**	100**	99**	0,99**
Pays à faible revenu	17 650	25 798	100	106	94	0,89	123	126	120	0,95
Pays à revenu moyen	100 585**	96 406**	106**	110**	102**	0,92**	109**	110**	107**	0,98**
Revenu moyen inférieur	57 041	60 162**	111	119	102	0,86	112**	115**	110**	0,96**
Revenu moyen supérieur	43 544**	36 245	101**	101**	101**	1,00**	103	103	104	1,01
Pays à revenu élevé	13 273	12 383	103	104	101	0,97	100	101	100	0,99

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2012) . Les taux d'admission inclus dans ce tableau sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note : la classification des pays par niveau de revenu présentée dans les tableaux est telle que définie par la Banque mondiale. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2011.

1. L'information sur l'enseignement obligatoire provient de différentes sources : la banque de données mondiale sur l'éducation du Bureau international de l'éducation [7^e édition, 2010/11] ; les lois et politiques nationales sur les âges minimums ; Information sur les systèmes éducatifs nationaux et les politiques éducatives en Europe (Eurydice, édition 2011) ; etc.

2. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux d'admission.

3. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

4. Les taux d'admission (soit bruts, nets ou les deux types de taux) d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

5. Les taux d'admission (soit bruts, nets ou les deux types de taux) d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

6. Les données sur les nouveaux entrants et de population excluent la région Nagorno-Karabakh.

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2010				1999			2010			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
...	...	...	...	69 ^z	70 ^z	68 ^z	0,97 ^z	11,7	11,6	11,8	14,5	14,0	15,0	Roumanie
...	...	...	...	81	81	81	1,00	...	...	...	13,6	13,2	14,0	Serbie ²
...	...	...	...	...	...	...	...	12,9	12,7	13,0	14,7**	14,1**	15,3**	Slovaquie
...	...	...	...	...	...	...	...	14,6	14,1	15,1	16,9 ^z	16,1 ^z	17,6 ^z	Slovénie
...	...	...	...	...	...	...	...	10,6**	11,8**	9,3**	12,9** ^z	13,4** ^z	12,3** ^z	Turquie
...	...	...	...	...	...	...	...	12,8**	12,6**	13,0**	14,8	14,4*	15,1*	Ukraine
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			Moyenne pondérée			
...	...	...	...	70** ^z	71** ^z	69** ^z	0,97** ^z	9,7**	10,1**	9,3**	11,5**	11,6**	11,3**	Monde
...	...	...	...	79**	79**	79**	1,00**	15,5	15,2**	15,9**	16,3**	15,9**	16,8**	Pays développés
...	...	...	...	70** ^z	71** ^z	68** ^z	0,97** ^z	9,0**	9,5**	8,4**	10,9**	11,1**	10,7**	Pays en développement
...	...	...	...	73** ^z	73** ^z	72** ^z	0,98** ^z	11,8	11,7**	12,0**	13,5**	13,3**	13,8**	Pays en transition
34**	35**	33**	0,96**	57**	58**	56**	0,97**	6,7	7,3	6,0	9,1**	9,7	8,5**	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	81**	81**	81**	1,00**	15,8	15,4**	16,3**	16,5**	16,0**	17,0**	Amérique du N./Europe occ.
72**	71**	73**	1,02**	75**	75**	75**	1,00**	12,4	12,3	12,5	13,7**	13,4**	14,0**	Amérique latine et Caraïbes
72**	71**	73**	1,02**	75**	75**	75**	1,00**	12,5	12,3	12,6	13,8**	13,5**	14,1**	Amérique latine
...	...	...	...	...	...	...	...	10,1**	10,0**	10,0**	...	...	...	Caraïbes
72**	74**	71**	0,96**	73**	75**	72**	0,96**	10,8	10,9	10,8	12,5**	12,5**	12,4**	Asie centrale
...	...	...	...	...	...	...	...	10,4**	10,6**	10,2**	12,2	12,0	12,3	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	10,3**	10,5**	10,1**	12,1	12,0	12,3	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	15,0	14,9	15,1	14,1**	13,9**	14,3**	Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	7,9**	8,8**	6,9**	10,3**	10,7**	9,9**	Asie du Sud et de l'Ouest
68**	69**	66**	0,96**	73**	74**	71**	0,97**	9,5	10,3**	8,7**	11,0**	11,4**	10,6**	États arabes
...	...	...	...	...	...	...	...	12,2	12,3	12,1	14,0**	13,8**	14,2**	Europe centrale et orientale
49**	50**	47**	0,95**	66**	67**	65**	0,97**	6**	7**	6**	9,2**	9,7**	8,6**	Pays à faible revenu
...	...	...	...	...	...	...	...	10**	10**	9**	11,4**	11,5**	11,2**	Pays à revenu moyen
...	...	...	...	70** ^z	72** ^z	68** ^z	0,94** ^z	8**	9**	8**	10,5**	10,8**	10,1**	Revenu moyen inférieur
...	...	...	...	...	...	...	...	11**	11**	11**	12,8	12,5	13,1	Revenu moyen supérieur
...	...	...	...	78**	78**	78**	1,00**	15	15**	16**	16,2**	15,8**	16,6**	Pays à revenu élevé

7. Les enfants peuvent entrer à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans.

8. Les données sur les nouveaux entrants et de population excluent la Transnistrie.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2011, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU. Pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(.) La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

Tableau 5
Participation dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				
			1999		2010		1999	2010	1999				
	2010	2010 ¹	Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne													
1	Afrique du Sud	7 021	7 935	49	7 129 ²	49 ²	2	3 ²	113	114	111	0,97	
2	Angola	3 433	...	...	4 273	45	...	2	...	...	...	...
3	Bénin	1 421	872	39	1 788	46	7	13	83	102	65	0,64	
4	Botswana	299	322	50	331 ²	49 ²	5	6 ²	103	103	103	1,00	
5	Burkina Faso	2 709	816	40	2 205	47	11	14	42	49	34	0,70	
6	Burundi	1 183	557	45	1 850	50	-	1	51	56	45	0,81	
7	Cameroun	2 931	2 134	45	3 510	46	28	23	85	93	77	0,82	
8	Cap-Vert	65	92	49	71	48	-	0,4	125	129	122	0,95	
9	Comores	115	83	45	111 ¹	47 ¹	12	15 ¹	100	108	92	0,85	
10	Congo	613	276	49	705	48	10	36	59	60	58	0,97	
11	Côte d'Ivoire	3 074	1 911	43	2 758	45	12	14	74	85	63	0,74	
12	Érythrée	641	262	45	286	45	11	8	52	57	47	0,83	
13	Éthiopie	13 427	5 168	38	13 635	47	...	11	50	63	38	0,61	
14	Gabon	174	265	50	318	49	17	44	140	140	140	1,00	
15	Gambie	277	170	46	229	50	14	26	84	91	77	0,84	
16	Ghana	3 517	2 377	47	3 860	49	13	19**	81	83	77	0,93	
17	Guinée	1 540	727	38	1 453	45	15	27	56	68	43	0,64	
18	Guinée-Bissau	227	145**	40**	279	48	19	28	78**	93**	63**	0,67**	
19	Guinée équatoriale	98	73	49**	85	49	...	50	108	110	105**	0,96**	
20	Kenya	6 511	4 782	49	7 150 ²	49 ²	...	11 ²	90	92	89	0,97	
21	Lesotho	376	365	52	389	49	...	1	100	96	103	1,08	
22	Libéria	626	396	42	540 ¹	47 ¹	38	30 ¹	94	107	80	0,75	
23	Madagascar	2 856	2 012	49	4 242	49	22	18	97	98	95	0,97	
24	Malawi	2 523	2 582	49	3 417	50	...	...	138	141	135	0,96
25	Mali	2 510	959	41	2 115	46	22	35	53	62	45	0,72	
26	Maurice	118	133	49	117	49	24	28	100	100	100	1,00	
27	Mozambique	4 587	2 302	43	5 254	47	...	2	69	79	59	0,74	
28	Namibie	380	383	50	407 ²	49 ²	4	5 ²	116	115	116	1,01	
29	Niger	2 604	530	39	1 910	44	4	4	31	37	25	0,68	
30	Nigeria ³	24 835	17 907	44	20 682	47	...	8**	93	102	83	0,81	
31	Ouganda	6 913	6 288	47	8 375	50	...	14	130	137	123	0,90	
32	République centrafricaine	682	459*	41*	648	42	...	14	78*	93*	64*	0,68*	
33	R. D. Congo	11 285	4 022	47	10 572	46	...	83 ²	48	50	46	0,91	
34	République-Unie de Tanzanie	8 232	4 190	50	8 419	50	0,2	2	67	67	67	1,00	
35	Rwanda	1 613	1 476	50	2 341	51	...	2	106	106	105	0,99	
36	Sao Tomé-et-Principe	26	24	49	35	49	-	0,5	110	112	108	0,97	
37	Sénégal	1 952	1 034	45	1 695	51	12	14	68	74	61	0,83	
38	Seychelles	7	10	49	9	50	4	9	112	112	112	1,00	
39	Sierra Leone	937	443	...	1 195	49	...	3	70	...	...	...
40	Somalie	1 533	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	Swaziland	208	213	49	241	48	-	0,2	94	96	92	0,96	
43	Tchad	1 867	840	37	1 727	42	...	8	64	81	47	0,58	
44	Togo	921	954	43	1 287	47	36	34	126	144	108	0,75	
45	Zambie	2 515	1 556	48	2 899	50	...	3	84	87	80	0,92	
46	Zimbabwe	2 227	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale													
47	Allemagne	6-9	2 999	3 767	49	3 068	49	2	4	103	103	103	0,99
48	Andorre	6-11	5	...	...	4	48	...	2	...	...	...
49	Autriche	6-9	331	389	48	328	48	4	6	104	105	104	0,99
50	Belgique	6-11	706	763	49	732 ²	49 ²	55	54 ²	108	108	107	0,99
51	Canada	6-11	2 168	2 429	49	2 200 ¹	49 ¹	6	5 ¹	100	100	100	1,00

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (000) ²			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			
2010				1999				2010				1999		2010	
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	% F	Total	% F
102 ^z	104 ^z	100 ^z	0,96 ^z	92	91	92	1,01	85 ^{*,z}	85 ^{*,z}	85 ^{*,z}	1,00 ^{*,z}	269 ^{**}	33 ^{**}	679 ^{*,z}	47 ^{*,z}
124	137	112	0,81	...	...	...	...	86 [*]	93 [*]	78 [*]	0,84 [*]	493 ^{**}	76 ^{**}
126	135	117	0,87	...	...	...	...	94	...	...	...	...	...	88	...
110	112 ^z	108 ^z	0,96 ^z	80	78	81	1,04	87 ^z	87 ^z	88 ^z	1,01 ^z	64	46	38 ^{*,z}	47 ^{*,z}
79	82	76	0,93	33	39	27	0,70	63	65	61	0,94	1 310	54	1 022	52
156	157	155	0,99	37	41	34	0,84	...	...	...	...	687 ^{**}	53^{**}	...	...
120	129	111	0,86	...	...	...	...	92	99	86	0,87	...	...	179 ^{**}	...
110	114	105	0,92	99^{**}	...	...	...	93	94	92	0,98	1,0 ^{**}	...	4	58
104 ^y	109 ^y	100 ^y	0,92 ^y	66	71	60	0,85	...	...	...	...	28 ^{**}	57^{**}	...	...
115	118	112	0,95	...	...	...	...	91 [*]	92 [*]	89 [*]	0,97 [*]	56 [*]	58 [*]
88	96	80	0,83	56	64	48	0,75	61 ^z	67 ^z	56 ^z	0,83 ^z	1 097 ^{**}	59 ^{**}	1 161 ^z	57 ^z
45	48	41	0,84	33	35	31	0,86	33	36	31	0,87	338	52	418	51
102	106	97	0,91	36	43	30	0,69	81	84	79	0,94	6 509	55	2 390	57
182	184	179	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	82	84	1,02	69	74	64	0,87	66	64	67	1,03	61	58	85 ^{**}	48 ^{**}
107	107	107	1,00	61 ^{**}	62 ^{**}	60 ^{**}	0,97 ^{**}	84	84	84	1,01	1 138 ^{**}	50 ^{**}	567	48
94	103	86	0,84	43	51	35	0,69	77	83	70	0,85	739	56	355	63
123	127	119	0,94	50 ^{**}	59 ^{**}	42 ^{**}	0,71 ^{**}	74	75	72	0,96	92 ^{**}	59 ^{**}	57	53
87	88	85	0,97	72^{**}	...	...	...	56	57	56	0,99	19 ^{**}	...	43	50
113 ^z	115 ^z	112 ^z	0,98 ^z	62	62	62	1,01	83 ^{*,z}	82 ^{*,z}	83 ^{*,z}	1,01 ^{*,z}	1 980 ^{**}	49 ^{**}	1 010 ^{*,z}	48 ^{*,z}
103	104	102	0,98	56	53	59	1,12	73	72	75	1,04	160	46	99	47
96 ^y	101 ^y	91 ^y	0,91 ^y	46	52	40	0,78	...	...	...	...	226 ^{**}	55^{**}	...	...
149	150	147	0,98	65	65	66	1,01	...	...	...	...	715	50	...	...
135	133	138	1,04	99	99	98	0,98	97 ^z	94 ^z	99 ^z	1,05 ^z	17	...	62 ^z	...
82	87	76	0,88	42 ^{**}	48 ^{**}	35 ^{**}	0,73 ^{**}	63	67	59	0,88	1 038 ^{**}	55 ^{**}	850	56
99	99	100	1,01	92	92	92	1,01	93	92	94	1,02	11	47	8	41
111	116	105	0,91	52	58	46	0,79	90	92	87	0,95	1 598 ^{**}	56 ^{**}	482	61
107 ^z	108 ^z	107 ^z	0,99 ^z	87	84	90	1,07	85 ^z	83 ^z	88 ^z	1,05 ^z	39	36	52 ^z	40 ^z
71	77	64	0,84	26	31	21	0,68	62	68	57	0,83	1 254	52	1 012	56
83	87	79	0,91	61 ^{**}	67 ^{**}	56 ^{**}	0,84 ^{**}	58 ^{**}	60 ^{**}	55 ^{**}	0,91 ^{**}	7 444 ^{**}	56 ^{**}	10 542 ^{**}	52 ^{**}
121	120	122	1,01	...	...	...	...	91	90	92	1,03	...	...	623	43
94	109	79	0,73	...	...	...	...	69	78	59	0,76	...	...	214	66
94	100	87	0,87	33	34	32	0,95	...	...	...	...	5 598 ^{**}	50^{**}	...	...
102	101	103	1,02	49	48	50	1,03	98 ^y	98 ^y	98 ^y	0,99 ^y	3 190	49	137 ^y	56 ^y
142	140	143	1,03	76^{**}	75^{**}	77^{**}	1,03^{**}	99	...	...	...	337^{**}	48^{**}	20	...
134	136	132	0,97	88	88	87	0,99	98	97	100	1,03	2 ^{**}	51 ^{**}	0,4	...
87	84	89	1,06	57	62	52	0,84	75	73	78	1,06	660	55	429	45
117	117	117	1,00	92	91	92	1,01	...	...	...	...	0,7	45,6	...	...
125	129	120	0,93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...
116	121	111	0,92	70	69	71	1,03	86	86	85	0,99	67	47	30	51
93	107	78	0,73	52	65	40	0,62	...	...	...	...	623	63	...	...
140	147	132	0,90	85	95	75	0,79	92 ^y	97 ^y	87 ^y	0,89 ^y	86	...	51 ^y	...
115	115	116	1,01	71	72	69	0,96	91	90	92	1,02	541 ^{**}	52 ^{**}	184 ^{**}	41 ^{**}
...
102	103	102	1,00	99 ^{**}	99 ^{**}	99 ^{**}	1,00 ^{**}	98 ^{**}	98 ^{**}	98 ^{**}	1,00 ^{**}	5 ^{**}	...	7 ^{**}	...
84	84	85	1,01	...	...	...	...	77	77	78	1,01	...	...	1,1	47
99	100	99	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
105 ^z	105 ^z	104 ^z	1,00 ^z	99	99	99	1,00	99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z	6	43	7 ^z	42 ^z
99 ^y	99 ^y	98 ^y	1,00 ^y	100	100	100	1,00	...	...	...	...	6	16	...	...

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				
			1999		2010		1999	2010	1999				
			Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	
52	Chypre ⁴	6-11	52*	64	48	55	49	4	8	97	98	97	1,00
53	Danemark	7-12	407	372	49	407 ^z	49 ^z	11	13 ^z	101	101	101	1,00
54	Espagne	6-11	2 578	2 580	48	2 721	48	33	33	106	107	105	0,99
55	États-Unis	6-11	24 008	24 938	49	24 393	49	12	9	103	102	104	1,03
56	Finlande	7-12	351	383	49	347	49	1	1	101	101	100	1,00
57	France ⁵	6-10	3 781	3 944	49	4 159	49	15	15	105	106	104	0,99
58	Grèce	6-11	638	646	48	...	...	7	...	95	95	95	1,00
59	Irlande	5-12	469	457	49	506	49	0,9	0,7	102	102	102	0,99
60	Islande	6-12	30	30	48	30 ^z	49 ^z	1	2 ^z	100	101	99	0,98
61	Israël	6-11	774	662	49	786 ^z	49 ^z	.	. ^z	105	105	104	0,99
62	Italie	6-10	2 773	2 876	48	2 822	48	7	7	105	105	104	0,99
63	Luxembourg	6-11	36	31	49	36 ^y	49 ^y	7	8 ^y	99	99	100	1,01
64	Malte	5-10	25	35	49	25	49	36	41	100	100	101	1,00
65	Monaco ⁶	6-10	...	2	50	2	51	31	22	...	...	...	...
66	Norvège	6-12	428	412	49	424	49	1	2	101	101	101	1,00
67	Pays-Bas	6-11	1 201	1 268	48	1 294	49	68	...	109	110	108	0,98
68	Portugal	6-11	658	811	48	744 ^z	48 ^z	10	12 ^z	122	125	119	0,96
69	Royaume-Uni	5-10	4 137	4 661	49	4 416 ^z	49 ^z	5	5 ^z	101	101	101	1,00
70	Saint-Marin ⁶	6-10	2**	1	48	2	50	.	.	...	...	...	...
71	Suède	7-12	568	763	49	576	49	3	9	110	108	112	1,03
72	Suisse	7-12	480	530	49	493	48	3	5	106	106	105	0,99
Amérique latine et Caraïbes													
73	Anguilla ⁶	5-11	...	1	49	2	49	7	3	104**	105**	104**	0,98**
74	Antigua-et-Barbuda	5-11	11	13	...	11	47	38	52	124	...	...	...
75	Antilles néerlandaises	6-11	17	25	48	...	...	74	...	135	138	131	0,95
76	Argentine	6-11	3 969	4 664	49	4 702 ^z	49 ^z	20	24 ^z	113	113	112	0,99
77	Aruba	6-11	9	9	49	10	49	83	74	113	114	112	0,98
78	Bahamas	5-10	30	34	49	34	50	...	30	97	99	95	0,97
79	Barbade	5-10	19	25	49	23*	49*	...	11*	103	101	105	1,04
80	Belize	5-10	43	44	48	53	49	...	82	110	115	105	0,91
81	Bermudes	5-10	5	5	50	4	49**	34	37	101	101	102	1,01
82	Bolivie, État plurinational de	6-11	1 428	1 445	49	1 481 ^z	49 ^z	...	8 ^z	114	115	113	0,98
83	Bésil ⁷	7-10	...	20 939	48	16 893	47	8	14	155	159	150	0,94
84	Chili	6-11	1 508	1 805	48	1 612 ^z	48 ^z	45	58 ^z	101	102	99	0,97
85	Colombie	6-10	4 408	5 162	49	5 085	49	20	18	119	119	119	1,00
86	Costa Rica	6-11	474	570	48	521	48	7	8	112	113	112	0,99
87	Cuba	6-11	831	1 074	48	828	48	.	.	102	104	100	0,97
88	Dominique	5-11	7	12	48	8	49	26	35	120	119	121	1,02
89	El Salvador	7-12	824	968	48	940	48	11	10	106	108	104	0,97
90	Équateur	6-11	1 760	1 899	49	2 008 ^z	49 ^z	21	25 ^z	114	114	114	1,00
91	Grenade	5-11	13	16	49	14	49	...	77	91	93	90	0,97
92	Guatemala	7-12	2 283	1 824	46	2 660	48	15	10	102	109	94	0,87
93	Guyana	6-11	117	107	49	99	49	1,0	5	107	107	107	1,01
94	Haïti	6-11	1 422	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	6-11	1 102	1 095	50	1 275	49	...	9	107	107	108	1,01
96	Îles Caïmanes	5-10	4	3	47	4 ^y	48 ^y	36	36 ^y	112	115	108	0,93
97	Îles Turques et Caïques ⁶	6-11	...	2	49	3 ^z	49 ^z	18	...	...	...	...	...
98	Îles Vierges britanniques ⁴	5-11	3*	3	49	3	49	13	29	112	113	110	0,97
99	Jamaïque	6-11	337	316**	49**	299	49	4**	11	95**	95**	94**	0,99**
100	Mexique	6-11	13 063	14 698	49	14 906	49	7	8	110	112	109	0,98
101	Montserrat ⁶	5-11	...	0,4	45	0,5 ^z	49 ^z	35	33 ^z	105	105	104	0,99
102	Nicaragua	6-11	786	830	49	924	48	16	16	102	102	102	1,01
103	Panama	6-11	408	393	48	440	48	10	11	107	109	105	0,97
104	Paraguay	6-11	860	951**	48**	852 ^z	48 ^z	...	18 ^z	119**	121**	117**	0,96**
105	Pérou	6-11	3 482	4 350	49	3 763	49	13	22	124	125	123	0,99

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (000) ²			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			
2010				1999				2010				1999		2010	
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	% F	Total	% F
106	106	105	0,99	95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	1,3	49	0,5*	56
99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z	98	98	98	1,00	96 ^z	95 ^z	97 ^z	1,02 ^z	8	46	17 ^z	35 ^z
106	106	105	0,99	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	7	76	6	33
102	102	101	0,99	96	96	96	1,00	95	94	95	1,00	743	47**	1 023	45
99	99	99	0,99	100	100	100	1,00	98	98	98	1,00	0,7	...	8	47
110	111	109	0,99	99	99	99	1,00	99	98	99	1,00	10	36	31	43
...	...	...	...	93	93	93	1,01	...	...	...	...	25	45	...	...
108	108	108	1,00	95	95	94	0,99	95	95	95	1,00	0,3	...	1,4	2
99 ^z	99 ^z	100 ^z	1,00 ^z	99	100	98	0,98	99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z	0,3	...	0,2 ^z	38 ^z
103 ^z	103 ^z	103 ^z	1,01	98	98	97	1,00	97 ^z	97 ^z	97 ^z	1,01 ^z	15	53	23 ^z	43 ^z
102	102	101	0,99	99	99	99	1,00	97	98	97	0,99	3	...	25	80
100 ^y	99 ^y	100 ^y	1,01 ^y	96	95	97	1,02	95 ^y	94 ^y	96 ^y	1,02 ^y	1,0	34	1,1 ^y	37 ^y
101	101	101	1,01	94	93	94	1,01	94	93	94	1,01	2,2	43	2	45
...
99	99	99	1,00	100	100	100	1,00	99	99	99	1,00	0,9	72	4	43
108	108	107	0,99	99	100	99	0,99	100	100	100	1,00	7,4	99	0,3	...
114 ^z	116 ^z	112 ^z	0,97 ^z	97	...	...	...	99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z	20	...	4 ^z	37 ^z
106 ^z	106 ^z	106 ^z	1,00 ^z	100	100	100	1,00	100 ^z	100 ^z	100 ^z	1,00 ^z	1,7	30	8 ^z	68 ^z
94**	89**	101**	1,13**	...	...	...	...	92*.z	91*.z	93*.z	1,02*.z	...	...	0,1*.z	41*.z
101	102	101	0,99	100	...	...	...	99	100	99	0,99	2	...	4	75
103	103	102	1,00	96	96	96	1,00	94	94	94	1,00	3	29	4	33
...	...	...	...	96**	97**	96**	0,99**	...	...	...	...	0,01**	30**	...	...
102	106	97	0,92	...	...	...	...	87	89	84	0,94	...	...	1,3	63
...
118 ^z	118 ^z	117 ^z	0,99 ^z	99	100	99	0,99	...	...	...	...	24	80	...	...
114	116	112	0,97	98	98	99	1,01	100	100	100	1,00	0,1	29	0,03	19
114	113	115	1,02	91	92	90	0,98	98	...	...	...	3	54	0,7	...
120*	119*	122*	1,02*	95**	93**	98**	1,05**	95*.y	...	...	...	1,1**	21**	1*.y	...
121	127	116	0,91	88**	91**	85**	0,93**	95	...	...	...	4**	64**	1	...
92	92**	92**	1,00**	...	...	...	...	83**	83**	83**	0,99**	...	...	0,2**	...
105 ^z	105 ^z	104 ^z	0,99 ^z	95	95	95	1,00	...	...	...	...	52**	51**	...	...
...	...	...	...	91	...	...	...	...	...	...	...	1 039	...	...	...
106 ^z	108 ^z	103 ^z	0,95 ^z	...	...	...	...	94 ^z	94 ^z	93 ^z	1,00 ^z	...	...	94 ^z	51 ^z
115	116	114	0,98	93	93**	94**	1,01**	88	89	88	0,99	182	42**	374	50
110	110	109	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	102	100	0,98	97	98	97	0,99	98	98	98	1,00	13	59	13	50
112	113	111	0,98	95	94	96	1,02	94 ^z	94 ^z	95 ^z	1,01 ^z	0,2	...	0,1 ^z	...
114	117	111	0,95	84	84	85	1,01	94	94	94	1,00	128	47	38	48
114 ^z	114 ^z	115 ^z	1,01 ^z	98	97	98	1,01	97 ^z	96 ^z	98 ^z	1,03 ^z	13,5	8	27 ^z	...
103	103	103	1,00	87**	85**	78**	0,92**	87 ^z	87 ^z	87 ^z	0,99 ^z	3**	60**	0,3 ^z	14 ^z
116	119	114	0,96	83	86	79	0,91	97	98	96	0,98	289**	61**	32	86
85	83	86	1,04	...	...	...	...	81	79	82	1,04	...	...	19	42
...
116	116	116	1,00	89	88	89	1,01	96	95	97	1,02	115	48	31**	27**
90 ^y	91 ^y	89 ^y	0,97 ^y	96*	...	...	...	...	...	...	...	0,1*	...	...	...
...
100	103	97	0,94	96**	95**	97**	1,02**	87	88	85	0,96	0,04**	42**	0,3	56,8
89	91	87	0,95	90**	90**	90**	1,00**	82	83	81	0,97	30**	50**	59	53
114	115	113	0,99	97	97	97	1,00	98	98	98	1,00	59**	16**	58	13
...	...	...	...	95**	94**	95**	1,01**	...	...	...	...	0,01	...	...	...
118	119	116	0,98	78	77	78	1,01	92	92	93	1,01	153**	47**	48	44
108	109	106	0,97	95	96	95	0,99	98	99	97	0,99	14**	52**	5	67
100 ^z	101 ^z	98 ^z	0,97 ^z	96	96	97	1,00	85 ^z	85 ^z	85 ^z	1,00 ^z	26	46	123 ^z	49 ^z
108	108	108	1,00	98**	98**	97**	1,00**	95	95	96	1,01	4**	...	66	40

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					
			1999		2010		1999	2010	1999					
			Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)		
106	République dominicaine	6-11	1 215		1 315	49	1 318	46	14**	23	111	112	110	0,98
107	Sainte-Lucie	5-11	21		26	49	19	49	2**	5	104	106	101	0,95
108	Saint-Kitts-et-Nevis	5-11	7		7	50	6	49	18	22	109	108	110	1,02
109	St. Vincent/Grenad.	5-11	14		19	48	14	48	4	5	118	121	115	0,95
110	Suriname	6-11	63		65	49	71 ^z	48 ^z	48	45 ^z	118	118	118	0,99
111	Trinité-et-Tobago	5-11	125		172	49	131	48	72**	72	97	97	96	0,99
112	Uruguay	6-11	305		366	49	349 ^z	48 ^z	...	16 ^z	111	112	111	0,99
113	Venezuela, R. B.	6-11	3 363		3 261	49	3 458	48	15	17	99	100	99	0,98
Asie centrale														
114	Arménie	7-9	114		176	49**	117	47	...	2	102	102**	102**	1,00**
115	Azerbaïdjan ^{4,8}	6-9	514*		707	49	482	46	-	0,3	98	98	98	1,00
116	Géorgie	6-11	266		302	49	289	47	0,5	9	94	94	94	0,99
117	Kazakhstan	7-10	863		1 208	49	986	49	0,5	1,0	96	96	97	1,01
118	Kirghizistan	7-10	392		470	49	391	49	0,2	0,8	96	97	96	0,99
119	Mongolie	6-10	224		251	50	274	49	0,5	5	96	95	96	1,01
120	Ouzbékistan	7-10	2 093		2 570	49	1 948	48	...	.	98	98	98	1,00
121	Tadjikistan	7-10	669		692	47	682	48	.	y	97	100	93	0,93
122	Turkménistan	7-9	285		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique														
123	Australie	5-11	1 918		1 885	49	2 015	49	27	31	101	101	101	1,00
124	Brunéï Darussalam ⁷	6-11	41		46	47	44	48	36	36	116	118	113	0,95
125	Cambodge	6-11	1 791		2 127	46	2 273	48	2	1	101	108	94	0,87
126	Chine ⁹	7-11	90 811		130 133	48	101 019	46	...	5	114	112	116	1,03
128	Fidji	6-11	96		116	48	101 ^z	48 ^z	...	99 ^y	104	104	103	0,99
129	Îles Cook ⁴	5-10	2*		3	46	2	49	15	23	96	99	94	0,95
130	Îles Marshall	6-11	8		8	48	9	48	25	18	90	90	89	0,99
131	Îles Salomon	6-11	82		58	46	...	...	...	...	90	93	88	0,94
132	Indonésie	7-12	25 686		28 202**	48**	30 342	50	16**	17	106**	108**	105**	0,97**
133	Japon	6-11	6 904		7 692	49	7 099	49	0,9	1	101	101	101	1,00
134	Kiribati	6-11	14		14	49	16 ^z	50 ^z	...	...	108	108	109	1,01
135	Macao, Chine	6-11	27		47	47	25	48	95**	97	100	101	100	0,99
136	Malaisie ⁷	6-11	...		2 912	48	3 001 ^z	48 ^z	2	0,9 ^z	95	96	95	0,98
127	Micronésie, É. F.	6-11	17		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	Myanmar	5-9	4 081		4 733	49	5 126	50	.	.	101	102	100	0,98
138	Nauru ⁴	6-11	1*		2	53	1 ^y	50 ^y	...	...	99	86	115	1,33
139	Nioué ⁴	5-10	0,1*		0,3	46	...	...	.	...	99	99	98	1,00
140	Nouvelle-Zélande	5-10	344		361	49	348	49	...	12	100	101	100	1,00
141	Palaos ⁴	6-10	1*		2	47	...	...	18	...	114	118	109	0,93
142	Papouasie-Nouvelle-Guinée	7-12	1 035		560	45	601 ^y	45 ^y	...	...	71	76	66	0,86
143	Philippines	6-11	13 131		12 503	49	13 687 ^z	48 ^z	8	8 ^z	110	110	110	1,00
144	République de Corée	6-11	3 130		3 946	47	3 306	48	1	1	103	103	104	1,01
145	RDP lao	6-10	725		828	45	916	47	2	3	112	121	103	0,85
146	RPD Corée	6-9	1 518		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Samoa	5-10	29		27	48	31	48	16	16	98	98	97	0,98
148	Singapour ⁷	6-11	...		...	...	295 ^z	48 ^z	...	8 ^z	...	...	...	...
149	Thaïlande	6-11	5 889		6 120	48	5 371 ^z	48 ^z	13	18 ^z	97	98	95	0,97
150	Timor-Leste	6-11	197		189	...	230	48	...	13	125	...	...	...
151	Tokélaou ⁴	5-10	0,2*		0,2	48	...	...	.	...	105	98	113	1,15
152	Tonga	5-10	16		17	46	...	...	7	...	112	115	109	0,95
153	Tuvalu ⁴	6-11	1*		1	48	...	...	...	...	98	97	99	1,02
154	Vanuatu	6-11	36		34	48	42	47	...	28 ^z	118	119	117	0,98
155	Viet Nam	6-10	6 517		10 250	47	6 923	47	0,3	0,6	111	115	106	0,93

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (000) ²			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			
2010				1999				2010				1999		2010	
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	% F	Total	% F
108	115	102	0,88	83	82	83	1,01	90	93	87	0,93	191	47	85	67
94	96	92	0,96	91**	93**	89**	0,96**	88	89	87	0,98	2**	61**	2**	52**
93	93	94	1,00	93	92	94	1,02	83	83	83	1,00	0,1	...	0,9*	49*
105	109	101	0,93	97**	...	...	...	94	96	91	0,95	0,3**	...	0,2	...
113 ^z	116 ^z	111 ^z	0,95 ^z	91**	90**	93**	1,03**	91 ^z	91 ^z	91 ^z	1,00 ^z	4**	36**	6** ^z	49** ^z
105	107	103	0,97	88	88	88	1,00	94	94	94	0,99	14	47	3	56
113 ^z	115 ^z	111 ^z	0,97 ^z	...	...	...	...	99 ^z	99 ^z	99 ^z	0,99 ^z	...	...	1,6 ^z	78 ^z
103	104	101	0,97	85	85	86	1,01	93	93	92	1,00	439	47	171	47
103	101	104	1,02	91**	90**	91**	1,01**	...	...	...	...	12**	45**	...	...
94	94	93	0,99	89	88*	89	1,01	84	85	84	0,99	82	46	78**	49**
109	107	111	1,03	...	...	...	...	100 ^z	...	...	...	...	...	-^z	...
111	111	111	1,00	86**	86**	87**	1,01**	88	89	88	0,99	75**	39**	4	33
100	100	99	0,99	87*	87*	86*	0,99*	87	88	87	0,99	34**	50**	18	51
122	123	121	0,98	87	87	88	1,01	99	99	98	0,99	27	46	2,1**	78**
95	96	93	0,97	...	...	...	...	90	91	88	0,97	...	...	148	58
102	104	100	0,96	95	99	92	0,93	97	99	95	0,96	28	91	15	88
...
105	105	105	0,99	94	94	95	1,01	97	97	97	1,01	103**	45**	54	43
108	107	109	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	130	124	0,95	87	92	81	0,88	96	96	95	0,99	274	70	73	55
111	110	113	1,03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
105 ^z	106 ^z	104 ^z	0,98 ^z	94	94	95	1,01	97 ^z	97 ^z	97 ^z	1,00 ^z	6**	46**	0,9 ^z	36 ^z
111	110	113	1,03	85	87	83	0,96	94	94	95	1,00	0,4	54	0,03	23
102	102	101	0,99	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	0,05	...
...
118	117	119	1,02	90**	92**	89**	0,97**	96	95	97	1,02	1 599**	63**	236	...
103	103	103	1,00	100	...	...	...	100	...	...	...	0,5	...	2,0	...
113 ^z	111 ^z	115 ^z	1,04 ^z	99**	...	...	...	...	...	...	...	0,1**	...	...	...
94	94	93	1,00	85	84	87	1,05	82	81	84	1,04	7	41	5	43
...	...	...	...	95	96	94	0,99	...	...	...	...	148	56	...	...
...
126	126	126	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93 ^y	90 ^y	96 ^y	1,06 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	99	99	98	1,00*	...	...	...	...	0,004	50	...	...
101	101	101	1,00	99	99	99	1,00	99	99	99	1,00	2**	48**	1,8	33
...	...	...	...	97**	99**	94**	0,94**	...	...	...	...	0,05**	91**	...	...
60 ^y	63 ^y	57 ^y	0,89 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
106 ^z	107 ^z	105 ^z	0,98 ^z	90	90	90	1,01	88 ^z	88 ^z	89 ^z	1,02 ^z	1 156	47	1 460 ^z	45 ^z
106	106	105	0,99	99	99	100	1,01	99	99	98	0,99	26	0,3	35**	70**
126	131	122	0,93	77	81	74	0,92	97	98	95	0,97	168	57	23	70
...
108	107	109	1,02	92	92	91	0,99	97	95	98	1,04	1,6	51	0,6	...
...
91 ^z	91 ^z	90 ^z	0,99 ^z	...	...	...	...	90 ^z	90 ^z	89 ^z	0,99 ^z	...	...	611 ^z	50 ^z
117	119	115	0,96	...	...	...	...	85	86	85	0,99	...	...	28	50
...
...	...	...	...	91	94	89	0,94	...	...	...	...	1,3	63	...	...
...
117	120	114	0,95	97	98	97	0,99	...	...	...	...	0,7**	62**	...	...
106	109	103	0,94	96	...	...	...	98	...	...	...	326**	...	121	...

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				
			1999		2010		1999	2010	1999				
			Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	
Asie du Sud et de l'Ouest													
156	Afghanistan	7-12	5 438	957	7	5 279	39	...	...	26	46	4	0,08
157	Bangladesh ⁷	6-10	...	...	...	16 987*	51*	...	41*. ^z	...	...	...	...
158	Bhoutan	6-12	99	81	46	111	50	2	3	75	81	68	0,85
159	Inde	6-10	123 619	113 613	44	143 310 ^v	48 ^v	17	...	94	102	85	0,84
160	Iran, Rép. isl.	6-10	5 227	8 667	47	5 974	49	...	7	101	105	98	0,94
161	Maldives	6-12	40	74	49	42	48	3	4	131	130	131	1,01
162	Népal ⁷	5-9	...	3 588	42	4 952	50	...	12	114	129	99	0,77
163	Pakistan	5-9	19 755	14 205*	39*	18 756	44	...	31	71*	85*	57*	0,67*
164	Sri Lanka	5-9	1 742	1 768	49	1 721	49	-	3	108	109	107	0,99
États arabes													
165	Algérie	6-10	3 007	4 779	47	3 312	47	.	0,1	106	110	101	0,91
166	Arabie saoudite	6-11	3 132	...	...	3 321	49	...	9	...	...	...	...
167	Bahreïn ⁷	6-11	...	76	49	91	49	19	31	107	107	107	1,00
168	Djibouti	6-10	103	38	41	61	47	9	12**	33	39	27	0,71
169	Égypte	6-11	9 939	8 086**	47**	10 004	48**	...	...	98**	102**	93**	0,91**
170	Émirats arabes unis ⁷	6-10	...	270	48	327	49	44	72	93	94	93	0,99
171	Irak	6-11	5 087	3 604	44	...	...	.	...	97	105	88	0,83
172	Jordanie	6-11	891	706	49	820	49	29	33	96	95	96	1,01
173	Koweït ⁷	6-10	...	140	49	214	49	32	39	106	105	107	1,02
174	Liban	6-11	441	414**	48**	462	48	67**	73	112**	115**	110**	0,96**
175	Libye	6-11	728	822	48	...	...	.	...	122	123	121	0,99
176	Maroc	6-11	3 543	3 462	44	4 001	47	4	12	87	95	78	0,82
177	Mauritanie	6-11	521	346	48	531	50	2	11	84	85	83	0,97
178	Oman	6-11	283	316	48	302 ^z	48 ^z	5	19 ^z	89	89	88	0,99
179	Palestine	6-9	444	368	49	403	48	9	12	100	100	100	1,00
180	Qatar	6-11	86	61	48	89	49	37	55	104	102	107	1,05
181	République arabe syrienne	6-9	2 062	2 738	47	2 429	48	4	4	108	113	104	0,92
182	Soudan (pré-sécession)	6-11	6 668	2 513**	45**	4 744 ^z	46 ^z	2**	4 ^z	48**	52**	44**	0,85**
183	Tunisie	6-11	935	1 443	47	1 025 ^z	48 ^z	0,7	2 ^z	115	119	111	0,93
184	Yémen	6-11	3 926	2 303	35	3 427	44	1	4	72	92	51	0,56
Europe centrale et orientale													
185	Albanie	6-10	259	292	48	225	48	.	5	109	110	108	0,98
186	Bélarus	6-9	357	561	48	358	49	0,1	0,1	111	112	111	0,99
187	Bosnie-Herzégovine	6-9	156	...	...	175	49	...	1	...	...	...	...
188	Bulgarie	7-10	254	412	48	260	48	0,3	0,8	104	106	103	0,97
189	Croatie	7-10	180	203	49	167	49	0,1	0,3	93	94	92	0,98
190	Estonie	7-12	74	127	48	74 ^z	48 ^z	1	4 ^z	99	101	97	0,97
191	ERY de Macédoine	7-10	5 166	6 743	49	5 015 ^z	49 ^z	...	0,6 ^z	103	104	103	0,99
192	Fédération de Russie ¹⁰	7-10	382	503	48	390 ^z	48 ^z	5	8 ^z	102	103	101	0,98
193	Hongrie	6-10	123	130	48	111	48	.	^z	102	103	101	0,98
194	Lettonie	7-12	113	141	48	114	48	1,0	1	95	97	94	0,97
195	Lituanie	7-10	128	220	48	122	48	0,4	0,8	101	102	100	0,98
196	Monténégro	7-10	33	...	...	35	48	...	.	...	...	...	...
197	Pologne	7-12	2 266	3 434	48	2 294 ^z	48 ^z	...	3 ^z	100	101	98	0,97
198	République de Moldova ^{4,11}	7-10	151*	252	49	141	48	...	0,9	101	102	101	0,99
199	République tchèque	6-10	438	655	49	460 ^z	49 ^z	0,8	1 ^z	103	103	102	0,99
200	Roumanie	7-10	878	1 285	49	842	48	-	0,3	96	97	95	0,98
201	Serbie	7-10	295*	387**	49**	283	49	...	0,1	112**	112**	111**	0,99**
202	Slovaquie	6-9	210	317	49	212	49	4	6	99	99	98	0,98
203	Slovénie	6-11	109	92	48	107 ^z	48 ^z	0,1	0,3 ^z	98	99	98	0,99
204	Turquie	6-10	6 362	6 583	47	6 592 ^z	49 ^z	...	...	103	107	98	0,91
205	Ukraine	6-9	1 553	2 200	49	1 540	49	0,3	0,5	108	108	107	0,99

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (000) ²			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			
2010				1999				2010				1999		2010	
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	% F	Total	% F
97	114	79	0,69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
111	111	112	1,01	56	59	52	0,88	88	87	90	1,03	48	54	11	42
116 ^z	116 ^y	116 ^y	1,00 ^y	79*	86*	72*	0,84*	92 ^t	93 ^y	92 ^t	0,99 ^y	20 008**	70**	2 278** ^y	62** ^y
114	114	115	1,01	86**	88**	85**	0,96**	...	...	...	...	1 157**	55**	...	...
109	111	107	0,96	97	97	98	1,01	96	96	96	1,00	1,3	42	1,3	48
...	...	...	...	65*	73*	57*	0,78*	...	...	...	...	1 094*	60*	...	...
95	104	85	0,82	58**	69**	46**	0,67**	74*	81*	67*	0,82*	8 399**	62**	5 125*	63*
99	99	99	1,00	100	99	100	1,00	94	94	94	1,01	3	...	102	47
110	113	107	0,94	91	93	89	0,96	96	97	95	0,98	340	61	82	65
106	106	106	0,99	...	...	...	...	90 ^z	90 ^z	89 ^z	0,99 ^z	...	...	318 ^z	52 ^z
...	...	...	...	96	96	97	1,02	...	...	...	...	0,7	9,4	...	...
59	62	56	0,90	27	31	23	0,73	44** ^z	47** ^z	42** ^z	0,90** ^z	84**	53**	56** ^z	52** ^z
101	103**	98**	0,96**	90**	94**	87**	0,93**	94**	...	...	...	674**	70**	368**	...
...	...	...	...	82	82	83	1,01	...	...	...	...	45	47	...	...
...	...	...	...	89	95	82	0,87	...	...	...	...	423	76	...	...
92	92	92	1,00	89	88	89	1,01	91	91	91	1,00	57**	45**	83	49
...	...	...	...	91	91	92	1,01	...	...	...	...	2	30	...	...
105	106	103	0,97	92**	94**	90**	0,97**	92	92	91	0,99	22**	60**	30	51
...
114	117	110	0,94	71	76	65	0,86	96	96	95	0,99	1 157**	58**	134	56
102	99	105	1,05	61	62	60	0,97	74	72	76	1,04	161**	50**	134**	46**
105 ^z	107 ^z	104 ^z	0,97 ^z	79	78	79	1,02	94 ^z	95 ^z	92 ^z	0,97 ^z	70	45	5 ^z	87 ^z
91	92	90	0,98	92	92	92	1,00	87	87	86	0,98	23	48	48	52
103	103	103	1,00	91	87	95	1,10	92	92	92	1,01	3	2	3	43
118	119	116	0,98	94	97	90	0,93	93 ^z	94 ^z	92 ^z	0,98 ^z	87	...	19 ^z	87 ^z
73 ^z	76 ^z	69 ^z	0,90 ^z	40**	44**	36**	0,83**	...	...	...	...	2 989**	53**	...	...
109 ^z	111 ^z	107 ^z	0,96 ^z	94	96	92	0,96	98 ^z	99 ^z	98 ^z	0,99 ^z	64**	68**	5 ^z	...
87	96	78	0,82	56	71	41	0,58	78	85	70	0,83	1 386	66	857	66
87	87	87	0,99	99**	...	...	...	80	80	80	1,01	2**	...	52	47
100	100	100	1,00	93****	...	...	...	92	...	...	...	28**	...	29	...
112	111	113	1,02	...	...	...	...	87	86	88	1,02	...	...	20	45
103	103	102	1,00	96	97	95	0,98	98	98	98	1,00	6,3	74	1,3	26
93	93	93	1,00	86	87	85	0,98	87	87	87	0,99	16	53	7	36
99 ^z	100 ^z	98 ^z	0,99 ^z	94	95	93	0,98	94 ^z	95 ^z	93 ^z	0,99 ^z	2	51	3 ^z	52 ^z
99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z	...	...	...	...	93 ^z	93 ^z	93 ^z	1,00 ^z	...	...	221 ^z	42 ^z
102 ^z	102 ^z	101 ^z	0,99 ^z	88	88	87	0,99	92 ^z	93 ^z	92 ^z	0,99 ^z	15	48	8 ^z	45 ^z
90	89	91	1,01	95	96	94	0,98	88	87	89	1,01	6,3	59	2,2	22
101	101	100	0,99	92**	94**	91**	0,97**	95	94	96	1,02	9**	53**	5	38
96	96	95	0,99	94	94	93	0,99	93	93	92	0,99	7	47	5	47
107	107	106	0,98	...	...	...	...	83	...	...	...	...	...	6	...
97 ^z	98 ^z	97 ^z	0,99 ^z	97	98	97	0,99	96 ^z	96 ^z	96 ^z	1,00 ^z	91	55	94 ^z	50 ^z
94	94	93	1,00	89	90	89	0,99	88	88	87	1,00	19	52**	15	48
106 ^z	106 ^z	106 ^z	0,99 ^z	96**	96**	96**	1,00**	...	...	...	...	26**	48**	...	...
96	96	95	0,99	89	89	88	0,99	88	88	87	0,99	99	50	109	50
96	96	96	0,99	...	...	...	...	93	93	92	0,99	...	...	16	50
101	101	101	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98 ^z	98 ^z	97 ^z	0,99 ^z	94	95	94	0,99	97 ^z	97 ^z	97 ^z	1,00 ^z	3,4	51	3 ^z	50 ^z
102 ^z	103 ^z	101 ^z	0,98 ^z	94	98	90	0,92	97 ^z	98 ^z	97 ^z	0,98 ^z	374	82	162 ^z	64 ^z
99	99	100	1,01	...	...	...	...	91	90*	91*	1,01*	...	...	138	47*

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)			
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
			1999		2010		1999	2010	1999			
			Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)
		Somme	Somme	% F	Somme	% F	Médiane		Moyenne pondérée			
I	...	651 781	651 249	47	690 665	48	7	9	99	103	95	0,92
II	...	63 573	69 884	49	65 341	49	4	5	103	102	103	1,00
III	...	574 739	563 660	46	612 007	48	11	13	98	103	94	0,91
IV	...	13 469	17 705	49	13 318**	49**	0,1	0,6	102	102	101	0,99
V	...	131 612	82 053	46	132 809	48	11	12	80	87	74	0,85
VI	...	49 604	52 822	49	51 140	49	7	7	103	103	104	1,01
VII	...	58 256	69 978	48	66 413	48	16	18	121	123	119	0,97
VIII	...	55 984	67 569	48	64 002	48	14	16	122	123	120	0,97
IX	...	2 273	2 410**	49**	2 411**	49**	24	33	108**	108**	107**	0,98**
X	...	5 420	6 838	49	5 461	48	0,3	0,9	97	97	97	0,99
XI	...	167 940	224 574**	48**	185 304	47	7	13	111**	111**	110**	0,99**
XII	...	164 340	221 452**	48**	181 989	47	2	5	111**	111**	111**	0,99**
XIII	...	3 600	3 122	48	3 314	48	...	...	95	96	93	0,97
XIV	...	176 942	155 075	44	188 366**	48**	...	7	89	97	81	0,83
XV	...	42 521	35 024	45	41 741	47	4	12	89	96	83	0,87
XVI	...	19 486	24 885	48	19 433**	49**	0,3	0,8	103	104	101	0,97
XVII	...	116 299	74 523	46	122 465	48	11	12	78	84	72	0,86
XVIII	...	464 940	500 470	46	495 538**	47**	5	8	102	106	98	0,92
XIX	...	281 032	246 203	45	293 373**	48**	4	9	93	100	86	0,86
XX	...	183 908	254 267**	48**	202 165	47	6	8	114**	115**	113**	0,99**
XXI	...	70 542	76 256	49	72 663	49	7	9	102	102	102	1,00

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2012). Les taux de scolarisation inclus dans ce tableau sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note A : la classification des pays par niveau de revenu présentée dans les tableaux est telle que définie par la Banque mondiale. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2011.

Note B : les valeurs médianes de 1999 et 2010 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

1. Les données sont de 2010, sauf pour les pays où l'année scolaire chevauche deux années civiles, auquel cas les données sont de 2009.

2. Les données reflètent le nombre réel d'enfants qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux de scolarisation par âge spécifique ou taux net de scolarisation ajusté (TNSA) des enfants d'âge du primaire. Ce taux mesure la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et qui sont scolarisés dans les écoles primaires ou secondaires.

3. Du fait d'incohérences persistantes dans les effectifs scolarisés par âge, le taux net de scolarisation du primaire de l'année scolaire s'achevant en 2007 et au-delà est estimé en utilisant la distribution par âge issue des données de l'enquête à indicateurs multiples (MICS) 2007.

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

6. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

7. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

8. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

9. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge des 7-11 ans pour les données de population.

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (000) ²			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			
2010				1999				2010				1999		2010	
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	% F	Total	% F
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Somme	% F	Somme	% F
106	107	105	0,97	82**	85**	79**	0,93**	89**	90**	88**	0,98**	107 614**	58**	60 684**	53**
103	103	102	0,99	97	97	97	1,00	97	97	97	1,00	1 322	49	1 586	45
106	108	105	0,97	80**	83**	77**	0,92**	88**	89**	87**	0,98**	104 927**	58**	58 274**	53**
99**	99**	99**	1,00**	90**	91**	90**	0,99**	91**	92**	91**	0,99**	1 365**	50**	824**	48**
101	105	97	0,93	58	62	54	0,87	76**	78**	74**	0,95**	42 174	54	30 641**	53**
103	103	103	0,99	98	98	97	1,00	96	96	97	1,00	901	48	1 267	45
114	116	112	0,97	92	93	91	0,98	94**	94**	94**	0,99**	3 607	55**	2 652**	50**
114	116	112	0,97	93	94	92	0,98	95**	95**	95**	0,99**	2 995	56	1 972**	51**
106**	107**	105**	0,98**	72**	72**	72**	1,00**	69**	69**	69**	1,00**	612**	49**	681**	49**
101	102	100	0,98	91**	91**	90**	0,99**	90	91	89	0,98	439**	52**	317	54
110	110	111	1,01	94**	94**	94**	0,99**	95**	95**	95**	1,00**	10 344**	51**	6 579**	44**
111	110	112	1,02	94**	95**	94**	0,99**	95**	95**	95**	1,00**	10 005**	51**	6 091**	44**
92	93	91	0,98	90	90	89	0,98	86	88	85	0,97	339	52	488	54
106**	108**	105**	0,98**	74**	80**	67**	0,83**	88**	89**	87**	0,98**	40 081**	64**	13 261**	55**
98	102	94	0,93	77	81	73	0,90	86**	89**	84**	0,94**	8 423	59	5 036**	61**
100**	100**	99**	0,99**	92**	93**	91**	0,98**	94**	94**	94**	0,99**	1 644**	57**	931**	49**
105	108	102	0,95	58**	62**	55**	0,88**	80**	82**	78**	0,95**	39 163**	53**	22 244**	54**
107**	108**	105**	0,98**	85**	88**	81**	0,93**	90**	91**	89**	0,98**	66 192**	61**	36 592**	53**
104**	106**	102**	0,96**	77**	82**	71**	0,86**	87**	88**	85**	0,97**	55 752**	62**	29 362**	54**
110	110	110	1,00	94**	95**	94**	0,99**	95**	95**	95**	1,00**	10 440**	52**	7 230**	48**
103	103	103	0,99	96	96	96	1,00	97	96	97	1,00	2 259	48	1 848	46**

10. Dans la Fédération de Russie, deux structures éducatives existaient dans le passé, toutes deux commençant à partir de 7 ans. Les indicateurs étaient calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée, dont la durée était de 3 ans. La seconde structure, dans laquelle un tiers des élèves du primaire étaient scolarisés, comportait 4 années d'études. Depuis 2004, la structure de 4 années d'études a été étendue à l'ensemble du pays.

11. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie. Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2011, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

[z] Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

[y] Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

[*] Estimation nationale.

[**] Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU. Pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

- Valeur nulle ou négligeable.

[.] La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

[...] Données non disponibles.

Tableau 6

Efficacité interne dans le primaire : redoublements, abandons et achèvement

Pays ou territoire	Durée ¹ de l'enseignement primaire	EFFICACITÉ INTERNE											
		REDOUBLEMENTS ET ABANDONS											
		REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						ABANDONS, TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)					
		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		
2010	1999		2010		1999		2009		2009		2009		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne													
1 Afrique du Sud	7	10,4	11,6	9,2	...	...	...	42,5	41,4	43,7	...	...	...
2 Angola	6	...	...	...	10,8	10,2	11,7	...	...	...	68,1*	63,4*	73,1
3 Bénin	6	19,9**	20,0**	19,8**	13,4**	13,4**	13,3**	24,3	17,7	33,6	...	...	...
4 Botswana	7	3,3	3,9	2,7	4,6** ^z	5,5** ^z	3,6** ^z	18,0	21,4	14,5	7,0** ^y	8,7** ^y	5,3
5 Burkina Faso	6	17,7	17,5	18,0	10,1	10,1	10,1	39,0	40,5	36,6	36,4	38,8	33,4
6 Burundi	6	25,4	25,5	25,2	33,7	33,5	33,9	46,2	46,0	46,4	43,8	48,2	38,9
7 Cameroun	6	26,7**	26,8**	26,5**	13,1	13,5	12,7	55,2**	56,2**	54,0**	33,8	33,2	34,6
8 Cap-Vert	6	11,6**	12,8**	10,3**	9,6	11,6	7,5	11,7	13,7	9,5	14,3*	15,5*	13,0
9 Comores	6	26,0	26,4	25,5	24,4 ^y	24,5 ^y	24,4 ^y	...	...	...	...	...	...
10 Congo	6	39,1	40,0	38,2	19,1	19,7	18,4	...	...	...	29,7** ^x	29,4** ^x	29,5
11 Côte d'Ivoire	6	23,7	22,8**	24,9**	16,6	...	...	37,5	32,9	43,6	39,2 ^y	38,2 ^y	40,6
12 Érythrée	5	19,4	18,2	20,8	14,7	15,8	13,3	6,1	4,1	8,6	31,0	29,1	33,1
13 Éthiopie	6	10,6	9,8	11,9	3,9	3,7	4,2	49,1	50,6	46,0	52,5	52,6	52,5
14 Gabon	5	36,5**	37,3**	35,7**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambie	6	9,2	9,2	9,1	5,5**	5,6**	5,3**	34,3**	34,7**	33,8**	38,9**	37,0**	40,6
16 Ghana	6	4,2	4,3	4,1	2,5	2,5	2,6	40,6	39,3	42,0	27,8 ^y	24,3 ^y	31,3
17 Guinée	6	26,2	25,5	27,4	16,5	15,6	17,6	...	...	...	34,3	25,7	43,8
18 Guinée-Bissau	6	24,0**	23,6**	24,5**	14,1	13,9	14,2	...	...	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	6	11,8	9,3	14,9	20,2	21,4	19,0	...	...	...	38,1	40,3	35,7
20 Kenya	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21 Lesotho	7	20,3	22,9	17,9	20,0	23,4	16,5	40,8	48,5	33,4	30,7	38,1	23,3
22 Libéria	6	...	...	...	6,7 ^y	6,5 ^y	6,9 ^y	...	...	...	54,4 ^x	51,4 ^x	57,4
23 Madagascar	5	28,3**	27,7**	28,9**	19,9	21,0	18,8	47,6	47,8	47,3	65,4	66,2	64,6
24 Malawi	6	14,4	14,4	14,4	19,0	19,2	18,7	63,7	61,4	66,2	47,2	47,9	46,4
25 Mali	6	17,4	17,2	17,7	12,9	12,8	12,9	35,5**	33,7**	38,1**	24,5	22,9	26,4
26 Maurice	6	3,8	4,1	3,5	3,5	4,1	2,8	1,5	1,0	2,2	2,2	1,5	3,0
27 Mozambique	7	23,8	23,2	24,7	7,7	7,9	7,4	70,6	68,2	73,4	73,0	72,2	73,9
28 Namibie	7	12,3	13,9	10,7	15,8 ^z	18,1 ^z	13,5 ^z	17,7	19,7	15,8	17,4 ^y	20,2 ^y	14,7
29 Niger	6	12,2	12,4	11,8	3,7	3,6	3,8	30,9	29,6	33,0	30,7	28,6	33,1
30 Nigéria	6	3,1**	3,0**	3,1**	.	.	.	...	...	...	20,1	22,7	17,0
31 Ouganda	7	9,5	9,7	9,3	10,8	11,0	10,5	61,8	61,6	62,1	68,2	68,3	68,1
32 République centrafricaine	6	...	...	...	22,6	22,0	23,5	...	...	...	53,5	51,4	56,1
33 R. D. Congo	6	15,5	18,8	11,9	14,1	14,0	14,3	...	...	...	45,2	42,0	48,9
34 R.-U. Tanzanie	7	3,2	3,1	3,2	2,4	2,5	2,3	26,1	28,6	23,5	18,6	23,6	13,3
35 Rwanda	6	29,1	29,2	29,0	13,8	14,1	13,5	68,9	68,8	69,0	63,0	65,0	61,0
36 Sao Tomé-et-Principe	6	30,7	32,6	28,7	12,4	13,5	11,2	41,2**	47,2**	34,7**	32,0** ^y	38,0** ^y	25,2
37 Sénégal	6	14,4	14,2	14,5	6,3	6,3	6,2	37,1	33,5	41,2	40,4	41,9	38,9
38 Seychelles	6	.	.	.	.	.	.	3,9	4,4	3,4	...	...	...
39 Sierra Leone	6	...	...	...	15,6	15,2	16,1	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42 Swaziland	7	17,1	19,5	14,5	15,1	17,1	12,9	35,3	36,8	33,8	16,1	18,8	13,3
43 Tchad	6	25,9	25,7	26,3	22,4	22,0	22,9	52,2	48,9	58,0	72,2	71,7	73,0
44 Togo	6	31,2	30,9	31,6	22,1	22,0	22,3	54,3	51,3	58,4	40,6	45,4	32,8
45 Zambie	7	6,1	6,4	5,8	6,0	6,4	5,7	33,7	29,5	38,0	46,9 ^y	45,4 ^y	48,4
46 Zimbabwe	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale													
47 Allemagne	4	1,7	1,9	1,5	0,5	0,5	0,5	0,9	1,2	0,6	3,8	4,3	3,2
48 Andorre	6	...	...	...	2,4	2,5	2,3	...	...	...	...	...	...
49 Autriche	4	1,5	1,8	1,3	-	-	-	...	...	...	3,0	4,2	1,8
50 Belgique	6	...	...	...	3,3 ^z	3,4 ^z	3,2 ^z	...	...	...	6,6 ^y	7,8 ^y	5,3
51 Canada	6	-	-	-	- ^y	- ^y	- ^y	1,4	1,7	1,1	...	...	...

Tableau 6

EFFICACITÉ INTERNE

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EFFICACITÉ INTERNE														
ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE														
TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE D'UNE COHORTE (%)		
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
1999			2009			1999			2009			2009		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
65	65	64	...	...	...	57	59	56	...	...	...	...	...	...
.	.	.	45*	53*	37*	...	...	...	32*	37*	27*	28*	33*	23*
84	89	78	60	62	59	76	82	66	...	...	...	...	...	...
87	84	89	97** _y	96** _y	97** _y	82	79	86	93** _y	91** _y	95** _y	...	...	...
68	67	70	75	73	78	61	60	63	64	61	67	53 ^x	52 ^x	55 ^x
59	59	58	62	59	66	54	54	54	56	52	61	...	...	...
52**	53**	51**	76	76	77	45**	44**	46**	66	67	65	49	48	49
91	88	94	90 ^x	89 ^x	91 ^x	88	86	90	86 ^x	85 ^x	87 ^x	...	...	...
...
...	...	...	77** _x	75** _x	79** _x	...	...	...	70** _x	71** _x	71** _x	...	...	...
69	73	65	66 ^y	66 ^y	66 ^y	63	67	56	61 ^y	62 ^y	59 ^y	...	...	...
94	96	91	69	71	67	94	96	91	69	71	67	69	71	67
56	55	59	51	50	51	51	49	54	47	47	48	...	...	...
...
66**	65**	66**	65**	67**	63**	66**	65**	66**	61**	63**	59**	...	...	...
66	67	65	78 ^y	80 ^y	77 ^y	59	61	58	72 ^y	76 ^y	69 ^y	71 ^y	73 ^y	69 ^y
...	...	...	69	74	62	...	...	...	66	74	56	43	47	38
...
...	...	...	70	67	72	...	...	...	62	60	64	...	...	...
...
75	68	81	80	76	85	59	52	67	69	62	77	67	...	...
...	...	...	60 ^x	64 ^x	56 ^x	...	...	...	46 ^x	49 ^x	43 ^x	...	...	...
52	52	53	35	34	35	52	52	53	35	34	35	20	19	20
48	55	42	61	60	62	36	39	34	53	52	54	...	...	...
77**	78**	75**	88	89	87	65**	66**	62**	75	77	74	44	47	41
99	100	99	98	99	97	98	99	98	98	98	97	81	77	86
43	47	38	44	45	43	29	32	27	27	28	26	22	23	22
93	92	93	91 ^y	90 ^y	93 ^y	82	80	84	83 ^y	80 ^y	85 ^y	...	...	...
74	76	71	71	74	69	69	70	67	69	71	67	37	39	34
...	...	...	86	84	90	...	...	...	80	77	83	80	77	83
57	56	58	57	56	58	38	38	38	32	32	32	30 ^y	32 ^y	29 ^y
...	...	...	55	58	51	...	...	...	46	49	44	...	...	...
...	...	...	60	62	58	...	...	...	55	58	51	51 ^x	54 ^x	48 ^x
81	80	83	90	87	93	74	71	77	81	76	87	...	...	...
42	41	43	47	45	50	31	31	31	37	35	39	...	...	...
62**	59**	65**	77** _y	74** _y	81** _y	59**	53**	65**	68** _y	62** _y	75** _y	...	...	...
72	75	69	74	73	75	63	67	59	60	58	61	45 ^y	...	...
96	96	97	95 ^y	97 ^y	93 ^y	96	96	97	...	...	...	...	...	...
...
...
...
80	72	88	96	95	97	65	63	66	84	81	87	...	...	...
56	59	51	37	36	37	48	51	42	28	28	27	...	...	...
52	55	50	78	78	77	46	49	42	59	55	67	49	47	52
81	83	78	71 ^y	71 ^y	70 ^y	66	70	62	53 ^y	55 ^y	52 ^y	...	...	...
...
.	.	.	.	.	.	99	99	99	96	96	97	...	...	...
...	...	...	94	93	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...
.	.	.	.	.	.	...	...	...	97	96	98	...	...	...
...	...	...	97 ^y	96 ^y	97 ^y	...	...	...	93 ^y	92 ^y	95 ^y	...	...	...
99	98	99	...	...	...	99	98	99	...	...	...	...	...	...

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ de l'enseignement primaire	EFFICACITÉ INTERNE												
		REDOUBLEMENTS ET ABANDONS												
		REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						ABANDONS, TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)						
		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						
		1999			2010			1999			2009			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F			
52	Chypre	6	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,1	5,1	6,4	3,7	4,7 ^x	6,1 ^x	3,2
53	Danemark	6	-	-	-	0,2 ^z	0,2 ^z	0,1 ^z	0,1	0,1	0,1	0,5 ^y	0,6 ^y	0,5
54	Espagne	6	...	...	...	2,6	3,0	2,3	...	...	...	0,5 ^y	1,0 ^y	0,0
55	États-Unis	6	-**	-**	-**	-**	-**	-**	...	...	...	...	...	...
56	Finlande	6	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,3	0,6	0,5	0,7	0,3	0,5	0,1
57	France	5	4,2	...	...	...	...	...	2,0	...	...	...	...	...
58	Grèce	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	Irlande	8	1,8	2,1	1,6	0,7	0,7	0,6	...	...	...	...	...	...
60	Islande	7	-	-	-	- ^z	- ^z	- ^z	2,2	1,9	2,6	...	...	...
61	Israël	6	...	...	...	1,2 ^z	1,5 ^z	0,8 ^z	0,9	0,2	1,5	1,1 ^y	- ^y	2,3
62	Italie	5	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2	4,2	4,6	3,7	0,4	0,5	0,2
63	Luxembourg	6	5,0	...	...	3,8 ^y	4,0 ^y	3,6 ^y	...	...	...	...	...	...
64	Malte	6	2,1	2,4	1,8	0,9	0,9	0,9	2,1	2,4	1,7	20,3 ^y	16,5 ^y	24,1
65	Monaco	5	-	-	-	- ^z	- ^z	- ^z	...	...	...	...	...	...
66	Norvège	7	.	.	.	.	.	.	0,4	0,3	0,5	0,9	0,7	1,1
67	Pays-Bas	6	.	.	.	.	.	.	1,6	1,4	1,9	...	...	...
68	Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Royaume-Uni	6	-	-	-	- ^z	- ^z	- ^z	...	...	...	...	...	...
70	Saint-Marin	5	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
71	Suède	6	-	-	-	-	-	-	1,7	1,5	1,9	0,6	0,7	0,4
72	Suisse	6	1,8	1,9	1,6	1,4	1,5	1,3	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes														
73	Anguilla	7	0,3	0,4	0,3	-	-	-	...	...	...	...	...	...
74	Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	7,0*	8,2*	5,7*	...	...	...	...	...	...
75	Antilles néerlandaises	6	12,0**	14,5**	9,3**	...	...	...	17,8**	23,8**	11,6**	...	...	...
76	Argentine	6	5,9	6,9	4,9	5,1 ^z	6,1 ^z	4,1 ^z	11,3	13,8	8,7	6,2 ^y	6,4 ^y	5,9
77	Aruba	6	7,7	9,5	5,9	7,4	8,3	6,5	4,4	2,7	6,1	8,6 ^y	14,2 ^y	2,8
78	Bahamas	6	.	.	.	3,5	4,4	2,7	...	...	...	10,5	8,6	12,3
79	Barbade	6	.	.	.	.	.	.	8,8	8,0	9,6	...	...	...
80	Belize	6	9,7	10,8	8,4	7,5	8,8	6,2	26,0	25,5	26,5	9,7	10,9	8,6
81	Bermudes	6	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...
82	Bolivie, É. P.	6	2,4	2,6	2,3	0,8 ^y	0,8 ^y	0,7 ^y	20,2	17,9	22,6	16,3 ^x	15,1 ^x	17,6
83	Brésil	4	24,0	24,0	24,0	...	...	...	19,9**	23,9**	15,2**	...	...	...
84	Chili	6	2,4	2,9	1,9	1,0 ^z	1,2 ^z	0,7 ^z	2,4	2,8	1,9	...	...	...
85	Colombie	5	5,2	5,8	4,6	1,9	2,2	1,6	33,4	36,0	30,7	15,5	16,0	14,9
86	Costa Rica	6	8,9	10,1	7,6	5,7	6,6	4,7	11,4	12,9	9,8	11,2	12,4	10,0
87	Cuba	6	1,9	2,6	1,1	0,6	0,8	0,3	5,3	6,2	4,3	5,0	6,0	3,9
88	Dominique	7	3,6	3,8	3,5	4,5	6,0	2,8	...	...	...	11,9	14,2	9,6
89	El Salvador	6	7,1**	7,7**	6,4**	5,7	6,8	4,6	37,5**	37,3**	37,8**	13,5	14,0	13,0
90	Équateur	6	2,7	3,0	2,4	...	...	...	25,4	25,7	25,1	...	...	...
91	Grenade	7	6,5**	7,8**	5,7**	3,5	4,4	2,4	...	...	...	...	...	...
92	Guatemala	6	14,9	15,8	13,8	10,8	11,6	9,9	49,6	48,0	51,3	35,2 ^x	34,5 ^x	36,0
93	Guyana	6	3,1	3,6	2,5	0,5	0,6	0,4	34,9	38,5	31,1	16,5 ^y	14,6 ^y	18,4
94	Haïti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	6	...	...	...	0,8	0,9	0,7	...	...	...	23,8 ^x	26,2 ^x	21,2
96	Îles Caïmanes	6	0,2	0,2	0,1	- ^y	- ^y	- ^y	...	...	...	...	...	...
97	Îles Turques et Caïques	6	8,4	8,7	8,0	1,8 ^z	2,6 ^z	1,0 ^z	...	...	...	...	...	...
98	Îles Vierges britanniques	7	3,8**	4,1**	3,6**	5,6	6,9	4,3	...	...	...	...	...	...
99	Jamaïque	6	5,1	6,6	3,5	2,4	2,7	2,1	14,2	17,5	10,7	4,8	5,8	3,8
100	Mexique	6	6,6	7,6	5,5	3,4	4,2	2,6	12,8	14,0	11,5	5,8	6,8	4,8
101	Montserrat	7	0,8	1,4	-	2,3 ^z	2,4 ^z	2,1 ^z	...	...	...	...	...	...
102	Nicaragua	6	4,7	5,3	4,1	7,9	9,2	6,6	54,1	58,2	49,6	51,6 ^x	55,3 ^x	47,5
103	Panama	6	6,4	7,4	5,2	5,5	6,5	4,5	9,8	10,2	9,5	6,2	6,3	6,2
104	Paraguay	6	7,8**	8,8**	6,7**	5,0 ^z	6,0 ^z	3,9 ^z	26,7**	28,9**	24,3**	21,9 ^y	23,9 ^y	19,7

Tableau 6

EFFICACITÉ INTERNE

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EFFICACITÉ INTERNE														
ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE														
TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE D'UNE COHORTE (%)		
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
1999			2009			1999			2009			2009		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
95	94	96	95	94 ^x	97 ^x	95	94	96	95 ^x	94 ^x	97 ^x	...	...	...
100	100	100	100	100 ^y	100 ^y	100	100	100	99 ^y	99 ^y	100 ^y	...	...	...
...	...	...	100 ^y	99 ^y	100 ^y	...	...	...	99 ^y	99 ^y	100 ^y	99 ^y	99 ^y	100 ^y
...
99	100	99	100	100	100	99	100	99	100	100	100	...	...	...
98	...	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...
...
95	93	96	99	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	98	98	99 ^y	99 ^y	99 ^y	98	98	97	...	...	...	...	...	...
99	100	99	99 ^y	100 ^y	98 ^y	99	100	98	99 ^y	100 ^y	98 ^y	...	...	...
96	95	96	100	99	100	96	95	96	100	99	100	...	...	...
96	97	94	96 ^x	95 ^x	98 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	98	98	83 ^y	86 ^y	81 ^y	98	98	98	80 ^y	83 ^y	76 ^y	...	...	...
...
100	100	100	99	99	100	100	100	99	99	99	99	...	...	...
100	100	100	99	98	100	98	99	98	...	...	...	...	...	...
...
...
...
98	99	98	100	99	100	98	99	98	99	99	100	...	...	...
97	97	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
93**	91**	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	94 ^x	92 ^x	95 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
84**	80**	88****	...	...	...	82**	76**	88****	...	...	...	...	...	...
90	88	92	95 ^y	96 ^y	95 ^y	89	86	91	94 ^y	94 ^y	94 ^y	...	...	...
97	97	96	93 ^y	87 ^y	99 ^y	96	97	94	91 ^y	86 ^y	97 ^y	81 ^x	80 ^x	83 ^x
...	...	...	91	93	90	...	...	...	89	91	88	...	...	...
92	93	90	92 ^{x,y}	95 ^{x,y}	90 ^{x,y}	91	92	90	...	...	...	...	...	...
76	74	78	91	89	93	74	74	73	90	89	91	81	80	81
...
82	83	81	85 ^x	86 ^x	85 ^x	80	82	77	84 ^x	85 ^x	82 ^x	75 ^x	75 ^x	75 ^x
**	**	**	.	.	.	80**	76**	85****	...	...	...	...	...	...
98	98	98	...	...	...	98	97	98	...	...	...	...	...	...
67	64	69	85	84	85	67	64	69	85	84	85	80	80	80
91	90	93	91	90	92	89	87	90	89	88	90	83	81	85
96	95	96	96	95	97	95	94	96	95	94	96	94	94	95
86	87	85	90	86	94	...	...	...	88	86	90	81	73	90
65	64	66	89	89	90	62	63	62**	86	86	87	81	81	82
77	77	77	...	...	...	75	74	75	...	...	...	...	...	...
...
56	58	54	71 ^x	71	70	50	52	49	65 ^x	65 ^x	64 ^x	61 ^x	62 ^x	61 ^x
77	71	84	87 ^y	87 ^y	86 ^y	65	62	69	83 ^y	85 ^y	82 ^y	...	...	...
...
...	...	...	78 ^x	75 ^x	80 ^x	...	...	...	76 ^x	74 ^x	79 ^x	76 ^x	74 ^x	79 ^x
93	96	90	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...
89	87	91	96	96	96	86	83	89	95	94	96	...	...	...
89	88	90	96	95	97	87	86	88	94	93	95	...	...	...
...
48	44	53	51 ^x	48 ^x	55 ^x	46	42	50	48 ^x	45 ^x	52 ^x	46 ^x	42 ^x	50 ^x
92	92	92	95	95	94	90	90	91	94	94	94	86 ^y	85 ^y	87 ^y
78**	76**	80**	82 ^y	81 ^y	84 ^y	73**	71**	76**	78 ^y	76 ^y	80 ^y	...	...	...

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ de l'enseignement primaire	EFFICACITÉ INTERNE											
		REDOUBLEMENTS ET ABANDONS											
		REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						ABANDONS, TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)					
		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
		1999			2010			1999			2009		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
105 Pérou	6	10,2	10,5	9,9	6,2	6,5	5,9	16,9	15,6	18,2	9,6	10,2	9,0
106 République dominicaine	6	4,1	4,5	3,7	7,3	9,3	5,0	29,4	33,7	24,8	...	...	...
107 Sainte-Lucie	7	2,4**	2,8**	2,0**	2,6	3,0	2,1	...	...	...	7,9	6,5	9,4
108 Saint-Kitts-et-Nevis	7	.	.	.	1,7	2,2	1,2	...	...	...	26,5	22,4	30,4
109 St Vincent/Grenad.	7	9,9**	12,0**	7,6**	4,7	5,8	3,4	...	...	...	...	...	...
110 Suriname	6	11,3**	9,1**	13,6**	17,1 ^z	19,5 ^z	14,5 ^z	...	...	...	9,7 ^y	18,1 ^y	0,4
111 Trinité-et-Tobago	7	4,7	4,9	4,4	6,3	7,4	5,2	...	...	...	10,6*	13,1*	7,9
112 Uruguay	6	7,9	9,3	6,5	5,4 ^z	6,5 ^z	4,2	13,3	14,5	12,1	4,8 ^y	6,5 ^y	3,1
113 Venezuela, R. B.	6	7,0**	8,5**	5,5**	3,7	4,7	2,7 ^z	11,9	15,8	7,9	7,9	9,9	5,8
Asie centrale													
114 Arménie	3	0,1**	0,1**	0,1**	0,2	0,2	0,2	...	...	...	...	...	...
115 Azerbaïdjan	4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,2	3,7	4,7	2,6	3,6	4,6	2,5
116 Géorgie	6	0,3	0,4**	0,3**	0,1	0,1	0,1	0,9	1,5	0,2	3,8	5,9	1,4
117 Kazakhstan	4	0,3	...	...	0,1	0,1	0,0	5,0**	2,6**	7,6**	0,2	0,2	0,1
118 Kirghizistan	4	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1	5,5*	4,9*	6,1*	2,4	2,0	2,7
119 Mongolie	5	0,9	1,0	0,8	0,1	0,1	0,1	12,8	15,3	10,3	5,9	6,9	4,9
120 Ouzbékistan	4	0,1	...	...	0,0	0,0	0,0	0,5**	...	...	**1,9	2,2	1,7
121 Tadjikistan	4	0,5	0,5**	0,6**	0,3	0,3	0,3	4,2**	1,3**	7,3**	1,1	1,4	0,8
122 Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
123 Australie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124 Brunéï Darussalam	6	.	.	.	0,1	0,2	0,1	...	...	...	3,9	4,0	3,7
125 Cambodge	6	24,2	25,1	23,1	8,8	9,8	7,8	45,3	43,9	46,9	45,5*	48,0*	42,7
126 Chine	5	...	...	...	0,3	0,3	0,2	...	...	...	...	...	...
128 Fidji	6	.	.	.	1,1 ^z	1,3 ^z	0,8 ^z	17,9	17,8	18,0	9,1 ^y	6,6 ^y	11,7
129 Îles Cook	6	2,6	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...
130 Îles Marshall	6	.	.	.	.	.	.	...	...	...	16,5 ^y	12,7 ^y	20,5
131 Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132 Indonésie	6	6,2	6,2	6,2	3,3	3,9	2,7	14,1	16,7	11,3	20,0*	22,6*	17,2
133 Japon	6	...	...	...	-	-	-	...	...	...	0,0	0,0	0,1
134 Kiribati	6	.	.	.	y	y	y	30,6	28,3	32,8	...	...	...
135 Macao, Chine	6	6,3	7,3	5,1	5,7	6,9	4,3	...	...	...	1,9 ^y	2,4 ^y	1,5
136 Malaisie	6	.	.	.	z	z	z	...	...	...	2,3 ^y	2,6 ^y	2,1
127 Micronésie, É. F.	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137 Myanmar	5	1,7	1,7**	1,7**	0,3	0,3	0,3	44,8	44,7	44,8	25,2	27,8	22,5
138 Nauru	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139 Nioué	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140 Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141 Palaos	5	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142 Papouasie-N.-G.	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143 Philippines	6	1,9	2,4	1,4	2,5 ^z	3,2 ^z	1,8 ^z	24,7	28,9	20,2	24,2 ^y	28,0 ^y	20,0
144 République de Corée	6	-	-	-	0,0	0,0	0,0	0,8	0,6	0,9	0,7	0,8	0,7
145 RDP lao	5	20,9	22,4	19,1	14,0	15,2	12,8	45,4	44,7	46,2	33,0*	33,8*	32,2
146 RPD Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147 Samoa	6	1,0	1,1	0,9	0,9	1,1	0,7	10,0*	11,5*	8,3*	...	...	...
148 Singapour	6	...	...	...	0,4 ^z	0,4 ^z	0,4 ^z	...	...	...	1,3 ^y	1,5 ^y	1,2
149 Thaïlande	6	3,5	3,4	3,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150 Timor-Leste	6	...	...	...	16,8	18,6	14,9	...	...	...	33,4	36,7	29,7
151 Tokélaou	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152 Tonga	6	8,8	8,5	9,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153 Tuvalu	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154 Vanuatu	6	10,6**	11,1**	9,9**	13,4	14,7	12,0	31,1	33,0	29,0	28,5 ^y	26,5 ^y	30,7
155 Viet Nam	5	3,8	4,2	3,2	...	...	...	17,2	20,1	13,8	...	...	...

Tableau 6

EFFICACITÉ INTERNE

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)			TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)									TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE D'UNE COHORTE (%)		
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
1999			2009			1999			2009			2009		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
87	88	87	93	93	94	83	84	82	90	90	91	...	...	...
75	71	79	...	...	...	71	66	75	...	...	...	...	...	...
...	...	...	95	96	93	...	...	...	92	93	91	88*	85*	91*
83	...	...	84	90	78	...	...	...	74	78	70	72	78	66
...
...	...	...	94 ^y	89 ^y	100 ^y	...	...	...	90 ^y	82 ^y	100 ^y	82 ^y	82 ^y	83 ^y
96	96	97	92*	90*	94*	...	...	...	89*	87*	92*	89*	85*	92*
89	87	90	95 ^y	94 ^y	97 ^y	87	85	88	95 ^y	94 ^y	97 ^y	...	...	...
91	88	94	94	93	95	88	84	92	92	90	94	90	88	92
...
...	...	...	...	...	...	96	95	97	96	95	98	94	91	98
...	...	...	96	94	99	99	99	100	96	94	99	96	94	99
**	**	**	...	...	...	95**	97**	92**	100	100	100	98	99	98
*	*	*	...	...	...	95*	95*	94*	98	98	97	96	97	94
...	...	...	94	93	95	87	85	90	94	93	95	...	...	...
**	...	...	...	...	...	100**	...	...	98	98	98	98	98	98
**	**	**	...	...	...	96**	99**	93**	99	99	99	91	92	91
...
...
...	...	...	98	97	99	...	...	...	96	96	96	87	85	89
63	63	63	62 ^x	60 ^x	65 ^x	55	56	53	54 ^x	52 ^x	57	48 ^x	46 ^x	51 ^x
...
87	89	86	94 ^y	96 ^y	92 ^y	82	82	82	91 ^y	93 ^y	88 ^y	91 ^y	93 ^y	88 ^y
...	...	...	84	87	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	87 ^y	92 ^y	82 ^y	...	...	...	83 ^y	87 ^y	80 ^y	...	...	...
...
89	87	92	86 ^x	83 ^x	89	86	83	89	80 ^x	77 ^x	83 ^x	...	...	...
...	...	...	100	100	100	...	...	...	100	100	100	...	...	...
72	72	72	...	...	...	69	72	67	...	...	...	...	...	...
...	...	...	99 ^y	98 ^y	100 ^y	...	...	...	98 ^y	98 ^y	99 ^y	96 ^y	95 ^y	97 ^y
87	87	87	98 ^y	98 ^y	98 ^y	...	...	...	98 ^y	97 ^y	98 ^y	...	...	...
...
55	55	55	75	72	77	55	55	55	75	72	77	74	71	77
...
...
...
...
79	76	83	79 ^y	75 ^y	82 ^y	75	71	80	76 ^y	72 ^y	80 ^y	...	...	...
99	100	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	...	...	...
55	55	54	67 ^x	66 ^x	68 ^x	55	55	54	67 ^x	66 ^x	68 ^x	64 ^x	63 ^x	66 ^x
...
91*	89*	94*	96	94	99	90*	88*	92*	...	...	...	...	...	...
...	...	...	99 ^y	99 ^y	99 ^y	...	...	...	99 ^y	99 ^y	99 ^y	...	...	...
...
...	...	...	71	68	74	...	...	...	67	63	70	66	63	69
...
92	91	94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
72	72	72	76 ^y	78	74 ^y	69	67	71	71 ^y	74 ^y	69 ^y	...	...	...
83	80	86	...	...	...	83	80	86	...	...	...	...	...	...

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ de l'enseignement primaire	EFFICACITÉ INTERNE												
		REDOUBLEMENTS ET ABANDONS												
		REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						ABANDONS, TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)						
		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						
		1999			2010			1999			2009			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F			
Asie du Sud et de l'Ouest														
156	Afghanistan	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Bangladesh	5	...	...	...	12,5*	12,6*	12,3*	...	...	...	33,8	38,1*	29,4
158	Bhoutan	7	12,1	12,5	11,7	5,7	6,6	4,9	18,5	22,0	14,2	9,0	11,3	6,6
159	Inde	5	4,0	4,0	4,1	3,4 ^y	3,5 ^y	3,4 ^y	38,0	36,7	39,6	...	...	...
163	Iran, Rép. isl.	5	5,4	6,6	4,1	2,0 ^z	2,4 ^z	1,6 ^z	2,6	1,9	3,3	5,7 ^y	5,8 ^y	5,5
160	Maldives	7	...	...	...	3,8	4,1	3,5	...	...	...	...	...	...
161	Népal	5	22,9	22,2	23,8	12,0	12,1	11,8	41,0	43,4	37,5	38,3 ^x	40,2 ^x	36,3
162	Pakistan	5	...	...	...	4,3	4,5	4,1	...	...	...	38,5	36,3	41,1
164	Sri Lanka	5	1,4	1,6	1,2	0,7	0,8	0,6	...	...	...	...	...	...
États arabes														
165	Algérie	5	11,9	14,6	8,7	7,5	9,2	5,6	8,5	10,1	6,9	5,0	6,8	2,9
166	Arabie saoudite	6	...	...	...	3,3 ^y	3,5 ^y	3,1 ^y	...	...	...	6,7 ^x	3,3 ^x	10 ^x
167	Bahreïn	6	3,8	4,6	3,1	1,9 ^z	1,9 ^z	1,9 ^z	9,7	10,6	8,7	...	...	...
168	Djibouti	5	16,6	16,9**	16,1**	9,6	9,9	9,4	...	...	...	35,7** ^y	35,9** ^y	35,5
169	Égypte	6	6,0**	7,1**	4,6**	3,7	...	...	...	...	...	...	...	...
170	Émirats arabes unis	5	3,5	4,4	2,5	2,0	2,1	1,9	10,5	10,1	11,0	...	...	...
171	Irak	6	10,0	10,7	9,2	...	...	...	50,5**	48,5**	52,8**	...	...	...
172	Jordanie	6	0,7	0,7	0,7	0,5	0,5	0,6	3,5	3,5	3,6	...	...	...
173	Koweït	5	3,3	3,4	3,1	0,7	0,8	0,6	6,0	7,1	4,9	4,0	4,0	4,0
174	Liban	6	9,1**	10,4**	7,6**	8,1	9,4	6,7	...	...	...	8,2 ^y	9,7 ^y	6,7
175	Libye	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176	Maroc	6	12,4	14,1	10,2	10,7	12,6	8,7	24,9	25,2	24,4	9,5	9,4	9,6
177	Mauritanie	6	15,2**	15,0**	15,5**	3,5	3,4	3,5	59,6	60,6	58,4	29,3	29,1	29,6
178	Oman	6	8,0	9,5	6,4	1,4 ^z	1,3 ^z	1,6 ^z	8,1	8,3	7,9	...	...	...
179	Palestine	4	2,1	2,2	2,0	-	-	-	1,3	0,7	1,9	...	...	...
180	Qatar	6	2,7**	3,5**	1,9**	0,5 ^z	0,5 ^z	0,5 ^z	...	...	...	6,4 ^x	9,3 ^x	3,2
181	République arabe syrienne	4	6,5	7,2	5,6	7,6	8,6	6,5	13,1	12,9	13,2	5,4	5,7	5,1
182	Soudan (pré-sécession)	6	11,3**	10,9**	11,8**	3,7 ^z	3,8 ^z	3,5 ^z	22,9**	26,3**	18,5**	9,1 ^x	14,4 ^x	2,3
183	Tunisie	6	18,3	20,0	16,4	6,8 ^z	8,4 ^z	5,1 ^z	12,8	13,9	11,7	5,3 ^y	6,1 ^y	4,5
184	Yémen	6	10,6	11,7*	8,7*	6,5	7,1	5,7	31,2**	27,9**	36,0****	...	...	...
Europe centrale et orientale														
185	Albanie	5	3,9**	4,6**	3,2**	1,0	1,1	0,8	9,9**	11,9**	7,7**	4,8	4,9	4,6
186	Bélarus	4	0,5	0,5	0,5	0,0	...	...	0,8	1,0	0,6	0,3	...	...
187	Bosnie-Herzégovine	4	...	...	...	0,1	0,1	0,0	...	...	...	1,3	0,9	1,6
188	Bulgarie	4	3,2	3,7	2,7	0,6	0,7	0,5	7,1	7,4	6,7	2,6	2,4	2,9
189	Croatie	4	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2	0,6	0,9	0,3	0,9	1,5	0,4
190	Estonie	6	2,5	3,5	1,4	0,6 ^z	0,9 ^z	0,3 ^z	1,5	2,2	0,7	1,6 ^y	1,8 ^y	1,4 ^y
191	ERY de Macédoine	5	0,0	0,1	0,0	0,2	0,2	0,2	2,7	4,4	0,9	...	...	...
192	Fédération de Russie	4	1,4	...	...	0,4 ^z	...	...	5,2	...	...	3,9 ^y	...	...
193	Hongrie	4	2,2	2,1	2,2	2,0 ^z	2,4 ^z	1,6 ^z	3,6	4,6	2,4	2,3 ^y	2,5 ^y	2,1 ^y
194	Lettonie	6	2,1	2,7**	1,3**	2,1	2,7	1,6	3,0	3,4	2,6	5,4	5,3	5,5
195	Lituanie	4	0,9	1,3	0,5	0,5	0,7	0,4	0,8	1,5	0,2	1,7	1,8	1,6
196	Monténégro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	Pologne	6	1,2	...	...	1,0 ^z	1,3 ^z	0,6 ^z	1,7	...	...	2,4 ^y	2,6 ^y	2,3 ^y
198	République de Moldova	4	0,9	0,9**	0,9**	0,1 ^z	0,1 ^z	0,1 ^z	10,5**	11,6**	9,3**	4,7	6,4	3,0
199	République tchèque	5	1,2	1,5	1,0	0,6 ^z	0,7 ^z	0,5 ^z	1,7	2,0	1,4	0,4 ^y	0,6 ^y	0,2 ^y
200	Roumanie	4	3,4	4,1	2,6	1,8	2,1	1,5	4,3	5,0	3,6	2,9	2,9	2,9
201	Serbie	4	...	...	...	0,5	0,6	0,4	...	...	...	1,4	1,6	1,3
202	Slovaquie	4	2,3	2,6	2,0	3,2	3,4	2,9	3,1	3,7	2,4	1,8	1,9	1,6
203	Slovénie	6	1,0	1,3	0,7	0,6 ^z	0,8 ^z	0,4 ^z	0,3	0,3	0,4	0,5 ^y	0,3 ^y	0,7
204	Turquie	5	...	...	...	1,8 ^z	1,7 ^z	1,9 ^z	...	...	...	8,2 ^y	9,3 ^y	7,0 ^y
205	Ukraine	4	0,8	0,8*	0,8*	0,1	0,1	0,1	3,3*	3,6*	3,0*	2,3	2,6	1,9

Tableau 6

EFFICACITÉ INTERNE															
ACHEVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															
TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2009			1999			2009			2009			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
...	
...	...	...	66*	62*	71*	...	...	...	66*	62*	71*	60*	56*	64*
90	89	92	96	95	96	82	78	86	91	89	93	84 ¹	84 ¹	85 ¹	
62	63	60	...	...	...	62	63	60	...	...	...	...	...	...
97	98	97	94 ^y	94 ^y	94 ^y	97	98	97	94 ^y	94 ^y	94 ^y	...	...	...
...	
59	57	63	62 ^x	60 ^x	64 ^x	59	57	63	62 ^x	60 ^x	64 ^x	...	...	...
...	...	...	62	64	59	...	...	...	62	64	59	45	47	43
...	
95	94	96	95	93	97	91	90	93	95	93	97	...	...	...
...	...	...	94 ^{*.x}	97 ^{*.x}	91 ^{*.x}	...	...	...	93 ^{*.x}	97 ^{*.x}	90 ^{*.x}	93 ^{*.x}	97 ^{*.x}	89 ^{*.x}
96	95	96	98 ^y	98 ^y	98 ^y	90	89	91	...	...	...	...	...	...
...	...	...	64 ^{**y}	64 ^{**y}	64 ^{**y}	...	...	...	64 ^{**y}	64 ^{**y}	64 ^{**y}	...	...	...
...	...	...	97^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92	93	92	...	...	...	89	90	89	...	...	...	...	...	...
66 ^{**}	67 ^{**}	63^{**}	...	...	...	49 ^{**}	51 ^{**}	47^{**}	...	...	...	...	...	...
97	98	97	...	...	...	96	97	96	...	...	...	...	...	...
.	.	.	96	96	96	94	93	95	96	96	96	...	...	...
...	...	...	95 ^y	94 ^y	96 ^y	...	...	...	92 ^y	90 ^y	93 ^y	86	82	89
...	
82	82	82	94	94	94	75	75	76	91	91	90	87	87	87	
55	54	56	74	74	75	40	39	42	71	71	70	...	...	...
94	94	94	...	...	...	92	92	92	...	...	...	...	...	...
.	.	.	.	.	.	99	99	98	...	...	...	...	...	...
...	...	...	96	92 ^x	99 ^x	...	...	...	94 ^x	91 ^x	97 ^x	...	...	...
92	92	91	.	.	.	87	87	87	95	94	95	92	92	92	
84 ^{**}	81 ^{**}	88 ^{**}	94 ^x	89 ^x	100 ^x	77 ^{**}	74 ^{**}	81 ^{**}	91 ^x	86 ^x	98 ^x	...	...	...
92	91	93	96 ^y	95 ^y	97	87	86	88	95 ^y	94 ^y	95 ^y	90 ^y	88 ^y	92 ^y	
74 ^{**}	78 ^{**}	70**^{**}	...	...	...	69 ^{**}	72 ^{**}	64**^{**}	...	...	...	...	...	...
.	.	.	95	95	95	90 ^{**}	88 ^{**}	92 ^{**}	95	95	95	93	93	94	
.	.	.	.	.	.	99	99	99	100	...	...	100	...	...
...	...	...	.	.	.	...	...	...	99	99	98	...	...	...
.	.	.	.	.	.	93	93	93	97	98	97	...	...	...
.	.	.	.	.	.	99	99	100	99	99	100	...	...	...
99	99	99	99 ^y	99 ^y	99 ^y	98	98	99	98 ^y	98 ^y	99 ^y	...	...	...
.	.	.	...	...	...	97	96	99	...	...	...	...	...	...
.	.	.	y	y	y	95	...	...	96 ^y	...	...	...	...	...
.	.	.	y	y	y	96	95	98	98 ^y	98 ^y	98 ^y	...	...	...
.	.	.	96	96	96	97	97	97	95	95	95	...	...	...
.	.	.	.	.	.	99	99	100	98	98	98	...	...	...
...	
99	...	...	98 ^y	98 ^y	98 ^y	98	...	...	98 ^y	97 ^y	98 ^y	...	...	...
.	.	.	.	.	.	90 ^{**}	88 ^{**}	91 ^{**}	95	94	97	95	93	97
98	98	99	100 ^y	99 ^y	100 ^y	98	98	99	100 ^y	99 ^y	100 ^y	...	...	...
.	.	.	.	.	.	96	95	96	97	97	97	...	...	...
...	...	...	.	.	.	...	...	...	99	98	99	98	98	98
.	.	.	.	.	.	97	96	98	98	98	98	...	...	...
.	.	.	100 ^y	100 ^y	99 ^y	100	100	100	100 ^y	100 ^y	99 ^y	...	...	...
...	...	...	92 ^y	91 ^y	93 ^y	...	...	...	92 ^y	91 ^y	93 ^y	...	...	...
.	.	.	.	.	.	97 [*]	96 [*]	97 [*]	98	97	98	...	...	...

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ de l'enseignement primaire 2010	EFFICACITÉ INTERNE												
		REDOUBLEMENTS ET ABANDONS												
		REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						ABANDONS, TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)						
		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						
		1999			2010			1999			2009			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F			
I	Monde ²	...	3,8	4,2	3,2	2,5	2,5	2,6	12,8	14,6	11,0	9,1	14,4	2,3
II	Pays développés	...	0,9	1,3	0,5	0,5	0,6	0,4	1,6	1,4	1,9	1,4	0,9	1,8
III	Pays en développement	...	6,5	7,4	5,6	5,1	6,1	4,1	24,9	25,7	24,3	18,6	23,6	13,3
IV	Pays en transition	...	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	4,2	1,3	7,3	2,3	2,3	2,3
V	Afrique subsaharienne	...	17,2	18,4	16,1	13,3	13,5	13,0	38,2	33,2	42,4	38,1	40,3	35,7
VI	Amérique du N./ Europe occ.	...	-	-	-	0,2	0,2	0,1	1,6	1,4	1,9	...	...	...
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	5,1	6,2	4,1	3,7	4,7	2,7	17,4	19,7	14,9	10,5	13,1	9,4
VIII	Amérique latine	...	6,5	7,5	5,4	5,1	6,1	4,1	18,4	19,8	16,7	11,2	12,4	10,0
IX	Caraïbes	...	3,7	3,9	3,5	3,0	3,7	2,3	...	...	...	...	...	...
X	Asie centrale	...	0,3	...	...	0,1	0,1	0,1	4,2	1,3	7,3	2,4	2,0	2,7
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	0,5	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4	...	...	...	...	...	...
XII	Asie de l'Est	...	3,5	3,4	3,5	0,4	0,4	0,4	...	...	...	11,9	13,3	10,4
XIII	Pacifique	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	5,4	6,6	4,1	4,1	4,3	3,8	...	...	...	33,8	38,1	29,4
XV	États arabes	...	8,5	9,9	7,0	3,6	...	...	11,7	11,8	11,3	6,7	3,3	10,2
XVI	Europe cent. / orientale	...	1,2	1,5	1,0	0,6	0,8	0,4	3,0	3,4	2,6	2,3	2,6	1,9
XVII	Pays à faible revenu	...	18,6	17,9	19,4	12,9	12,8	12,9	44,8	44,7	44,8	40,6	42,0	40,6
XVIII	Pays à revenu moyen	...	4,2	4,4	3,9	3,4	3,5	3,4	16,9	15,6	18,2	9,5	9,4	9,6
XIX	Revenu moyen inférieur	...	6,1	6,3	6,0	4,3	4,5	4,1	28,6	28,6	28,6	21,9	23,9	20,0
XX	Revenu moyen supérieur	...	3,6	3,6	3,5	2,2	2,5	1,8	9,8	10,2	9,5	5,4	5,7	5,0
XXI	Pays à revenu élevé	...	1,2	...	...	0,6	0,8	0,4	...	...	...	1,9	2,4	1,5

Source: base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2012).

Note: la classification des pays par niveau de revenu présentée dans les tableaux est telle que définie par la Banque mondiale. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2011.

1. Dans le présent tableau, la durée de l'enseignement primaire est définie conformément à la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.

2. Toutes les valeurs indiquées sont des médianes. Les valeurs médianes de 1999, 2009 et 2010 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2010 pour les taux d'abandon, de survie et d'achèvement d'une cohorte, et de l'année scolaire s'achevant en 2011 pour le pourcentage de redoublants (toutes années d'études confondues). Celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(*) Estimation nationale.

(**) Estimation partielle de l'ISU.

Tableau 6

EFFICACITÉ INTERNE															
ACHEVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															
TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2009			1999			2009			2009			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
...	...	...	...	...	...	87	85	89	91	86	98	...	...	...	I
98	...	...	99	99	100	98	99	98	99	99	98	...	...	...	II
82	83	82	87	89	84	75	74	76	81	76	87	...	...	...	III
.	.	.	.	.	.	96	99	93	98	98	98	...	...	...	IV
69	70	68	71	71	70	62	67	58	62	60	64	...	...	...	V
...	...	...	99	...	...	98	99	98	...	...	...	...	...	...	VI
88	88	88	92	90	93	83	80	85	89	87	91	...	...	...	VII
87	87	87	91	90	92	82	80	83	89	88	90	...	...	...	VIII
89	87	91	92	90	94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
.	.	.	.	.	.	96	99	93	98	98	97	...	...	...	X
...	...	...	87	92	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
81	78	85	92	90	94	...	...	...	88	87	90	...	...	...	XII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
...	...	...	66	62	71	...	...	...	66	62	71	...	...	...	XIV
92	92	92	95	...	...	88	88	89	93	97	90	...	...	...	XV
.	.	.	.	.	.	97	97	97	98	97	98	...	...	...	XVI
59	59	58	62	60	64	55	55	55	59	58	59	...	...	...	XVII
...	...	...	91	...	...	83	84	82	91	91	90	...	...	...	XVIII
76	74	78	80	76	85	71	71	71	78	76	80	...	...	...	XIX
90	...	...	95	94	95	90	90	91	95	94	95	...	...	...	XX
96	95	96	...	...	...	...	...	...	98	98	99	...	...	...	XXI

- Valeur nulle ou négligeable.
 [.] La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.
 [..] Données non disponibles.

Tableau 7
Participation dans l'enseignement secondaire¹

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE										Premier cycle du secondaire			
				Année scolaire s'achevant en 2009	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif scolarisé dans l'enseignement technique et professionnel						Année scolaire s'achevant en
	Total	M	F				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					
	1999		2010		2010	2010		2010									
	Total (000)	% F	Total (000)	% F		Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)		
Afrique subsaharienne																	
1 Afrique du Sud	...	...	...	14-18	4 973	4 239	53	4 688 ^z	51 ^z	3 ^z	269 ^z	43 ^z	96 ^z	96 ^z	97 ^z	1,01 ^z
2 Angola	34 ^y	26 ^y	45 ^y	12-17	2 716	300	43	850	41	11	363	33	39	45	34	0,76	
3 Bénin	...	...	...	12-18	1 370	213	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4 Botswana	...	...	...	13-17	219	158	51	180 ^{**z}	51 ^{**z}	...	...	...	91 ^z	89 ^z	93 ^z	1,05 ^z
5 Burkina Faso	52	43	62	12-18	2 597	173	38	604	43	41	26	46	31	34	28	0,82	
6 Burundi	36	41	31	13-19	1 362	118^{**}	44^{**}	338	42	9	15	36	34	38	29	0,76	
7 Cameroun	43 ^y	42 ^y	45	12-18	3 041	643 ^{**}	45 ^{**}	1 283 ^{**}	45 ^{**}	22 ^z	262 ^{**}	37^{**}	...	...	...	...
8 Cap-Vert	89	86	93	12-17	70	46	51^{**}	62	54	13	2	48	109	103	114	1,11	
9 Comores	...	...	...	12-18	102	29	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Congo	68	69	67	12-18	597	173	41	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	46 ^y	47 ^y	45 ^y	12-18	3 098	592 ^{**}	35^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12 Érythrée	82	82	82	12-18	777	115	41	248	43	5	1	45	44	49	39	0,80	
13 Éthiopie	89	91	87	13-18	11 775	1 060	40	4 207	45	14	353	44	45	48	41	0,84	
14 Gabon	...	...	...	11-17	243	87	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambie	81 ^{**}	80 ^{**}	82 ^{**}	13-18	230	...	...	124	49^{**}	...	...	...	63	62	63	1,02
16 Ghana	91 ^y	91 ^y	92 ^y	12-18	3 646	1 024	44	2 148	46	15^{**}	72	44	83	86	80	0,93	
17 Guinée	57	62	51	13-19	1 503	168 ^{**}	26 ^{**}	560 ^{**z}	36	23 ^y	11 ^{**z}	44 ^{**z}	46 ^z	57 ^z	35 ^z	0,61 ^z	
18 Guinée-Bissau	...	...	...	13-17	167	26	35	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	...	...	...	13-19	101	20	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	...	...	...	12-17	5 420	1 822	49	3 204 ^z	47 ^z	13 ^z	16 ^z	58 ^z	91 ^z	94 ^z	88 ^z	0,93 ^z
21 Lesotho	74 ^{**}	75 ^{**}	73	13-17	266	74	57	123	58	1,0	3	79	58	48	67	1,39	
22 Libéria	62 ^x	64 ^x	60	12-17	509	114	39	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	64	65	63	11-17	3 399	...	...	1 022 ^{**z}	49 ^{**z}	40 ^{**z}	...	...	42 ^z	43 ^z	41 ^z	0,96 ^z
24 Malawi	77	78	76	12-17	2 155	556	41	692	47	...	...	...	40	41	39	0,94
25 Mali	73	74	72	13-18	2 010	218	34	820	41	31	94	41	53	61	45	0,75	
26 Maurice	70	65	76	11-17	148	104	49	133 ^{**}	49 ^{**}	54^{**}	...	...	96	95	97	1,02
27 Mozambique	50	49	52	13-17	2 640	103	39	716	46	13	34	34	35	38	33	0,87	
28 Namibie	81 ^y	80 ^y	83 ^y	14-18	261	116	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
29 Niger	62	63	59	13-19	2 269	105	38	303	40	18	3	14	19	22	16	0,71	
30 Nigéria	...	...	...	12-17	20 560	3 845	47	9 057	46	22	...	...	47	49	44	0,89
31 Ouganda	59	60	58	13-18	4 649	547	43	1 306 ^{**}	46^{**}	...	...	...	35 ^{**}	37 ^{**}	32 ^{**}	0,87 ^{**}
32 Rép. centrafricaine	44	43	45	12-18	685	70^{**}	...	126	36	13	5	38	24	32	17	0,53	
33 R. D. Congo	80 ^{*x}	83 ^{*x}	76 ^{*x}	12-17	9 238	1 235	34	3 484	36	16	687	33	48	58	37	0,65	
34 R.-U. Tanzanie	41 ^{**}	45 ^{**}	37 ^{**}	14-19	5 757	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35 Rwanda	73	73	72	13-18	1 323	105	51	486	52	21	59	50	47	45	49	1,09	
36 Sao Tomé-et-Principe	68	65	70	12-16	20	...	...	12	53	3	0,3	47	82	76	88	1,17
37 Sénégal	69	71	66	13-19	1 937	234	39	725	46	21	37	52	...	...	...	...
38 Seychelles	98	98	98	12-16	6	8	50	7	49	7	...	...	131	130	132	1,02
39 Sierra Leone	...	...	...	12-17	774	156	42	...	...	...	...	...	58	65	52	0,79
40 Somalie	...	...	...	12-17	1 200	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42 Swaziland	91	90	92	13-17	153	62	50	89	50	2	...	...	67	67	67	1,00
43 Tchad	71	76	64	12-18	1 747	123	21	430	29	15	6	38	29	40	18	0,45	
44 Togo	70	73	67	12-18	949	232	29	...	...	...	...	...	62	...	...	...
45 Zambie	66	65	68	14-18	1 451	...	...	...	...	...	...	...	72	76	68	0,90
46 Zimbabwe	...	...	...	13-18	1 949	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale																	
47 Allemagne	99 ^x	99 ^x	99 ^x	10-18	7 417	8 185	48	7 664	47	8	1 557	39	101	102	100	0,99	
48 Andorre	...	...	...	12-17	5	...	...	4	48	2	0,4	50	88	90	86	0,96
49 Autriche	100	100	100	10-17	752	748	48	744	48	10	294	44	102	102	102	1,00	
50 Belgique	98 ^y	...	...	12-17	729	1 033	51	810 ^z	48 ^z	69 ^z	338 ^z	44 ^z	114 ^z	117 ^z	112 ^z	0,95 ^z
51 Canada	...	...	...	12-17	2 582	2 512	49	2 668 ^y	48 ^y	7 ^y	...	...	99 ^y	100 ^y	99 ^y	0,98 ^y
52 Chypre ⁴	100	100	100	12-17	64 [*]	63	49	64	49	17	4	16	102	102	102	1,00	
53 Danemark	99 ^y	99 ^y	100	13-18	425	422	50	493 ^z	49 ^z	14 ^z	128 ^z	44 ^z	116 ^z	115 ^z	117 ^z	1,02 ^z	

Tableau 7

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)													ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (000) ²					
Second cycle du secondaire				Total secondaire								Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				1999			2010			
2010				1999				2010				1999			2010			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
92 ^z	89 ^z	95 ^z	1,08 ^z	88	83	94	1,13	94 ^z	92 ^z	96 ^z	1,05 ^z	161**	89**	72**	...	...	...
22	28	16	0,56	13	15	11	0,75	31	37	25	0,69	...	...	...	172 ^z	19 ^z	153 ^z
...	...	...	...	22	31	14	0,44	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68** ^z	65** ^z	71** ^z	1,09** ^z	73	71	76	1,07	82** ^z	79** ^z	84** ^z	1,06** ^z	11**	7**	4**	5** ^z	3** ^z	2** ^z	
10	12	7	0,60	9	11	7	0,62	23	25	20	0,78	918	443	475	873	418	455	
13	16	10	0,59	11**	12**	10**	0,79**	25	29	21	0,72	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	26**	28**	24**	0,84**	42**	46**	38**	0,83**	...	...	...	...	...	...
67	57	77	1,35	68**	66**	69**	1,04**	88	80	95	1,20	...	...	...	2,8	1,3	1,5
...	...	...	...	30	33	27	0,81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	36	42	29	0,70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	23**	30**	16**	0,54**	...	...	...	...	934**	...	...	...	...	...
22	26	18	0,71	22	26	18	0,68	32	36	28	0,76	113	52	61	201	93	107	
16	19	13	0,69	13	16	11	0,67	36	39	32	0,82	3 599	1 521	2 078	3 134**	1 417**	1 717**	
...	...	...	...	48	52	44	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45**	48**	41**	0,85**	...	...	...	...	54**	56**	53**	0,95**	...	...	...	32**	16**	15**
39	41	36	0,87	40	44	36	0,81	58	61	55	0,91	507**	234**	273**	422**	206**	215**	
26** ^z	34** ^z	18** ^z	0,53** ^z	14**	20**	7**	0,37**	38** ^z	48** ^z	28** ^z	0,59** ^z	507	215	292	445** ^z	187** ^z	258** ^z	
...	...	...	...	19	24	13	0,55	...	...	...	...	42**	16**	26**	...	...	...
...	...	...	...	33	48	18	0,37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44 ^z	47 ^z	41 ^z	0,87 ^z	38	39	38	0,96	60 ^z	63 ^z	57 ^z	0,90 ^z	...	...	...	30** ^z	...	...
29	25	34	1,37	30	26	35	1,36	46	39	54	1,38	31**	22**	9**	40	23	17	
...	...	...	...	31	38	24	0,65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15** ^z	16** ^z	14 ^z	0,87** ^z	...	...	...	...	31** ^z	32** ^z	30 ^z	0,94** ^z	...	...	...	...	...	...
15	17	13	0,74	38	45	32	0,70	32	34	31	0,91	68	...	...	319 ^z	160 ^z	159 ^z
24	30	18	0,62	14	19	10	0,54	39	46	33	0,71	...	...	...	557	243	314
85**	86**	84**	0,98**	76	76	75	0,98	89**	89**	89**	1,00**	14**	7**	7**	...	...	...
12	13	11	0,84	5	6	4	0,63	26	28	24	0,87	730**	310**	420**	606	256	350	
...	...	...	...	57	54	61	1,12	...	...	...	...	18**	11**	7**	...	...	...
4	6	2	0,44	7	9	5	0,59	13	16	11	0,66	787	375	412	1 011** ^y	481** ^y	530** ^y	
41	44	38	0,87	23	24	22	0,91	44	47	41	0,88	...	...	...	...	...	...
13**	15**	11**	0,75**	16	19	14	0,76	28**	30**	26**	0,85**	...	...	...	650**	305**	344**
9	11	7	0,63	12****	...	...	...	18	23	13	0,55	...	...	...	224**	88**	136**
32	42	22	0,52	19	25	13	0,53	38	48	28	0,58	...	...	...	...	...	...
...	
23	23	22	0,96	10	10	10	1,01	36	35	37	1,05	...	...	...	...	...	...
23	23	24	1,06	...	...	...	...	59	55	63	1,15	...	...	...	0,5**	0,4**	0,2**
...	...	...	...	16	19	12	0,65	37	40	35	0,88	...	...	...	...	...	...
104	95	115	1,21	105	103	107	1,04	119	114	125	1,09	0,05	...	...	0,1 ^z	...	...
...	...	...	...	28	33**	22**	0,68****	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	
45	45	45	0,99	44	44	44	1,00	58	58	58	1,00	20	10	10	30	14	15	
18	26	9	0,36	10	16	4	0,26	25	35	15	0,42	549	235	314	...	...	...
...	...	...	...	31	45	18	0,40	...	...	...	...	135	27	107	...	...	...
...	
...	
107	114	100	0,88	98	99	97	0,98	103	106	100	0,95	...	...	...	...	...	...
84	74	94	1,27	...	...	...	...	87	85	89	1,05	...	...	...	0,5	0,2	0,2
96	99	92	0,93	98	100	95	0,95	99	101	97	0,96	...	...	...	...	...	...
109 ^z	110 ^z	107 ^z	0,98 ^z	141	136	146	1,07	111 ^z	112 ^z	109 ^z	0,97 ^z	...	...	...	...	...	...
102 ^y	104 ^y	101 ^y	0,98 ^y	103	102	104	1,02	101 ^y	102 ^y	100 ^y	0,98 ^y	...	...	...	...	...	...
96	95	96	1,01	93	92	95	1,03	99	99	99	1,00	1,1	0,5	0,6	0,1	...	...
119 ^z	118 ^z	120 ^z	1,02 ^z	125	122	128	1,05	117 ^z	116 ^z	119 ^z	1,02 ^z	...	...	...	1,6	1,0	0,6

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE										Premier cycle du secondaire			
				Année scolaire s'achevant en 2009	Année scolaire s'achevant en	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif scolarisé dans l'enseignement technique et professionnel					Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en
	Total	M	F					1999		2010			2010	2010		2010	
				Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total		M	F	IPS (F/M)	
	54 Espagne	94	93	95	12-17	2 554	3 299	50	3 185	49	28	533	47	120	121	120	0,99
55 États-Unis	...	...	...	12-17	25 190	22 445	...	24 193	49	8	.	.	103	102	103	1,01
56 Finlande	100	100	100	13-18	397	480	51	427	50	8	131	47	99	100	99	0,99	
57 France ⁵	...	...	...	11-17	5 189	5 955	49	5 873	49	26	1 173	44	110	110	110	0,99
58 Grèce	...	...	...	12-17	655	771	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59 Irlande	...	...	...	13-17	278	346	50	336	50	0,7	63	53	110	109	110	1,01
60 Islande	100 ^y	100 ^y	100 ^y	13-19	33	32	50	35 ^z	50 ^z	12 ^z	7 ^z	42 ^z	97 ^z	96 ^z	97 ^z	1,01 ^z	
61 Israël	99 ^y	99 ^y	99 ^y	12-17	694	629	49	694 ^z	49 ^z	.	129 ^z	44 ^z	94 ^z	93 ^z	95 ^z	1,02 ^z	
62 Italie	100	100	100	11-18	4 608	4 450	49	4 626	48	8	1 709	40	107	107	106	0,99	
63 Luxembourg	...	...	...	12-18	42	33	50	39 ^y	50 ^y	18 ^y	12 ^y	48 ^y	110 ^y	111 ^y	110 ^y	1,00 ^y
64 Malte	99 ^x	99 ^x	99 ^x	11-17	37	38	45	37	46	29	6	34	103	105	100	0,95	
65 Monaco ⁶	...	...	...	11-17	...	3	51	3	49	22	0,5	45	...	...	...	...
66 Norvège	100	100	100	13-18	392	378	49	435	48	8	131	41	98	98	98	1,00	
67 Pays-Bas	...	...	...	12-17	1 214	1 365	48	1 475	48	...	698	46	127	130	124	0,95
68 Portugal	...	...	...	12-17	661	847	51	710 ^z	50 ^z	16 ^z	177 ^z	43 ^z	116 ^z	118 ^z	114 ^z	0,97 ^z
69 Royaume-Uni	...	...	...	11-17	5 258	5 202	49	5 430 ^z	49 ^z	27 ^z	680 ^z	48 ^z	109 ^z	111 ^z	108 ^z	0,97 ^z
70 Saint-Marin ⁶	100	100	99	11-18	2**	1,0	49	2	48	.	0,5	32	99**	99**	99**	1,00**	
71 Suède	100	100	100	13-18	737	946	54	731	48	17	235	44	97	97	97	0,99	
72 Suisse	99	...	...	13-19	634	544	47	605	48	7	209	42	108	107	110	1,03
Amérique latine et Caraïbes																	
73 Anguilla ⁶	95	...	...	12-16	...	1,1**	51**	1,0	50	.	0,0	25	...	...	...	...
74 Antigua-et-Barbuda	77	...	...	12-16	8	5	50	8	51	18	0,6	48	122	130	114	0,87
75 Antilles néerlandaises	...	...	...	12-17	15	15	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76 Argentine	96 ^y	96 ^y	97 ^y	12-17	4 096	3 344	50	3 637 ^z	52 ^z	28 ^z	287 ^z	38 ^z	109 ^z	107 ^z	112 ^z	1,05 ^z	
77 Aruba	97 ^y	99 ^y	96 ^y	12-16	8	6	51	7	50	92	1	37	106	111	102	0,92	
78 Bahamas	98	99	98	11-16	36	27	49	34	51	30	.	.	101	100	103	1,03	
79 Barbade	99** ^x	...	...	11-15	19	22	51	19*	50*	6*	.	.	99*	97*	101*	1,04*
80 Belize ⁷	92	89	94	11-16	...	22	51	33	52	63	1	50	...	...	...	...
81 Bermudes	...	...	...	11-17	6	5	51	4	53	45	.	.	87	81	93	1,15
82 Bolivie, É. P.	90 ^y	89 ^y	91	12-17	1 331	830	48	1 061 ^z	49 ^z	13 ^z	.	.	94 ^z	95 ^z	93 ^z	0,98 ^z	
83 Brésil ⁷	...	...	...	11-17	...	24 983	52	23 539	51	14	1 324	57	...	...	...	...
84 Chili	91 ^x	84** ^x	98** ^x	12-17	1 699	1 305	50	1 528 ^z	50 ^z	57 ^z	358 ^z	48 ^z	100 ^z	101 ^z	99 ^z	0,98 ^z	
85 Colombie	97	97	96	11-16	5 271	3 589	52	5 080	51	21	386	54	105	102	108	1,06	
86 Costa Rica	91	93	89	12-16	415	255	51	414	50	10	62	50	116	116	117	1,01	
87 Cuba	98	98	99	12-17	905	740	50	798	48	.	215	38	96	98	95	0,97	
88 Dominique	96	97	94	12-16	7	7	57	7	51	29	0,2	58	108	111	106	0,95	
89 El Salvador	95	95	94	13-18	888	406	49	577	50	16	105	52	86	86	86	1,00	
90 Équateur	...	...	...	12-17	1 684	904	50	1 243** ^y	50** ^y	33** ^y	277** ^y	52** ^y	85** ^y	85** ^y	84** ^y	0,99** ^y
91 Grenade	80 ^y	76 ^y	85 ^y	12-16	11	...	...	12	50	62	0,5	32	121	125	117	0,94
92 Guatemala	91 ^x	93 ^x	90 ^x	13-17	1 679	435	45	983	48	67	269	51	65	68	62	0,90	
93 Guyana	95	93	97	12-16	89	66	50	81	51	6	5	43	99	95	103	1,09	
94 Haïti	...	...	...	12-18	1 569	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95 Honduras	...	...	...	12-16	892	...	...	655	54	25	...	...	75	70	80	1,14
96 Îles Caïmanes	97 ^x	...	...	11-16	4	2	48	3 ^y	52 ^y	29 ^y	.	.	85 ^y	81 ^y	89 ^y	1,10 ^y
97 Îles Turques et Caïques ⁶	...	...	...	12-16	...	1	51	2 ^z	52 ^z	...	.	.	...	...	...	...
98 Îles Vierges brit. ⁴	...	...	...	12-16	2*	2	47	2	50	17	0,4	40	116	118	113	0,96
99 Jamaïque	91	92	91	12-16	286	231	50**	265	50	6	.	.	91	92	91	0,98	
100 Mexique	95	95	94	12-17	13 158	8 722	50	11 682	51	14	1 870	56	117	113	122	1,08	
101 Montserrat ⁶	...	...	...	12-16	...	0,3	47	0,4 ^z	48 ^z	.	.	.	...	...	...	...
102 Nicaragua	...	...	...	12-16	670	321**	54**	465	52	22	7	60	80	78	81	1,04
103 Panama	97	98	96	12-17	383	230	51	284	51	16	45	49	93	92	94	1,02	
104 Paraguay	89 ^y	89 ^y	89 ^y	12-17	827	425	50	549 ^z	50 ^z	22 ^z	56 ^z	50 ^z	78 ^z	77 ^z	79 ^z	1,03 ^z	
105 Pérou	94	95	93	12-16	2 901	2 278	48	2 651	49	24	.	.	101	102	99	0,97	
106 Rép. dominicaine	86	82	90	12-17	1 183	611	55	905	52	22	38	62	90	88	91	1,03	
107 Sainte-Lucie	93	92	95	12-16	17	12	56	16	49	3	0,1	19	98	101	96	0,95	
108 Saint-Kitts-et-Nevis	95*	...	...	12-16	4	5	50	4	49	4	.	.	100	103	97	0,95
109 St Vincent/Grenad.	93 ^x	...	...	12-16	11	10**	57**	11	50	24	.	...	119	123	114	0,93

Tableau 7

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)												ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (000) ²					
Second cycle du secondaire				Total secondaire								Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				1999			2010		
2010				1999				2010				1999			2010		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F
133	128	138	1,08	109	106	112	1,06	125	123	126	1,02	38	21	17	5	...	...
90	89	91	1,01	94	...	...	...	96	96	97	1,01	462	...	...	122	...	...
115	110	121	1,09	121	116	126	1,09	108	105	110	1,05	0,2	...	...	4	2	2
117	116	119	1,03	109	109	109	1,00	113	113	114	1,01	95	54	40	2	...	...
...	...	...	...	91	89	93	1,04	...	...	...	...	40	23	17	...	...	...
138	132	145	1,10	106	102	109	1,06	121	118	124	1,05	3	2	0,2	0,7	...	...
115 ^z	113 ^z	118 ^z	1,04 ^z	109	106	112	1,05	107 ^z	106 ^z	109 ^z	1,03 ^z	0,7	0,5	0,3	0,4 ^z	0,2 ^z	0,2 ^z
110 ^z	109 ^z	111 ^z	1,02 ^z	100	101	100	0,99	102 ^z	101 ^z	103 ^z	1,02 ^z	4	...	...	0,8 ^z	...	...
97	98	96	0,99	92	93	92	0,99	100	101	100	0,99	14	...	...	9	...	...
88 ^y	85 ^y	90 ^y	1,05 ^y	98	95	100	1,05	98 ^y	96 ^y	99 ^y	1,02 ^y	1,0	0,6	0,4	0,5 ^y	0,3 ^y	0,2 ^y
97	110	84	0,76	89	95	81	0,85	101	107	95	0,89	...	...	...	1,2	0,5	0,7
...
124	126	122	0,97	119	118	121	1,02	111	112	110	0,98	3	2	2	4	2	2
116	114	118	1,03	123	126	121	0,96	121	122	121	0,99	0,7	...	...	15	9	6
98 ^z	92 ^z	103 ^z	1,12 ^z	103	99	107	1,08	107 ^z	105 ^z	109 ^z	1,04 ^z	0,3	...	...	...	...	...
96 ^z	94 ^z	100 ^z	1,06 ^z	101	100	101	1,01	102 ^z	101 ^z	103 ^z	1,02 ^z	20	8	12	4 ^z	...	...
96**	95**	98**	1,03**	...	...	...	...	97**	96**	98**	1,02**	...	...	...	...	...	...
101	102	100	0,99	156	139	175	1,26	99	100	99	0,99	3	2	1	27	15	12
86	89	82	0,92	96	99	92	0,93	95	97	94	0,97	7	4	3	13	7	6
...	...	...	...	107**	108**	106**	0,98**	...	...	...	...	0,0**	...	...	0,2** ^y	0,1** ^y	0,1** ^y
80	65	95	1,45	79	82	76	0,92	105	105	106	1,01	0,1**	...	...	0,1	...	...
...	...	...	...	91	84	97	1,15	...	...	...	...	0,1	...	...	...	...	...
68 ^z	60 ^z	76 ^z	1,26 ^z	85	83	87	1,05	89 ^z	83 ^z	94 ^z	1,12 ^z	...	...	...	35 ^z	...	...
79	75	82	1,10	99	96	102	1,06	90	89	90	1,01	0,0	...	...	0,4 ^z	0,2 ^z	0,2 ^z
90	87	94	1,08	78	78	77	0,99	96	93	98	1,05	1,4	0,6	0,8	1,1	0,7	0,4
103*	95*	111*	1,17*	108	103	115	1,12	101*	96*	105*	1,09*	0,4**	...	...	1,2*	0,9*	0,3*
50	48	52	1,09	62	60	64	1,07	...	...	...	...	3**	2**	2**	...	...	...
72	66	79	1,21	79	77	82	1,07	79	72	85	1,18	...	...	...	0,2**	0,2**	0,1**
73 ^z	73 ^z	73 ^z	1,01 ^z	77	80	74	0,93	80 ^z	81 ^z	80 ^z	0,99 ^z	19**	4**	15**	...	...	...
...	...	...	...	99	94	104	1,11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82 ^z	80 ^z	85 ^z	1,06 ^z	79	78	81	1,04	88 ^z	87 ^z	89 ^z	1,03 ^z	...	...	...	30 ^z	14 ^z	16 ^z
80	73	87	1,19	73	69	77	1,11	96	92	101	1,10	...	...	...	221	121	100
75	69	82	1,18	62	59	65	1,10	100	97	103	1,06	...	...	...	...	...	...
84	84	85	1,00	80	77	82	1,06	90	91	90	0,99	18	11	7	14	6	8
84	71	99	1,39	100	86	115	1,33	98	94	103	1,09	0,4**	...	...	...	...	...
44	43	45	1,05	53	53	52	0,98	65	65	65	1,01	...	...	...	41	20	21
65** ^y	62** ^y	67** ^y	1,09** ^y	57	56	57	1,03	75** ^y	74** ^y	76** ^y	1,03** ^y	229	113	115	...	...	...
89	80	99	1,25	...	...	...	...	108	106	109	1,03	...	...	...	0,5 ^y	...	...
48	48	48	1,00	33	36	30	0,84	59	61	57	0,93	352**	143**	209**	233	93	140
78	73	83	1,14	88	89	88	0,99	91	87	96	1,11	...	...	...	5** ^z	3** ^z	2** ^z
...
71	60	83	1,39	...	...	...	...	73	66	81	1,23	...	...	...	...	...	...
82 ^y	75 ^y	88 ^y	1,17 ^y	99	101	97	0,96	83 ^y	78 ^y	88 ^y	1,13 ^y	0,1**	0,1**	0,1**	0,3 ^y	0,1 ^y	0,1 ^y
...
82	74	90	1,22	99	103	94	0,91	102	100	104	1,03	0,05**	...	...	...	...	...
95	90	100	1,11	88**	88**	88**	1,01**	93	91	94	1,03	8**	4**	4**	23	11	12
61	59	63	1,05	70	70	70	1,01	89	86	92	1,07	903**	385**	518**	272	142	130
...	...	...	...	183	212	158	0,75	...	...	...	...	0,02	...	...	...	...	...
54	49	60	1,23	52**	47**	56**	1,18**	69	66	73	1,10	...	...	...	69	36	33
54	50	59	1,17	67	65	69	1,07	74	72	77	1,07	35**	18**	18**	14	8	7
56 ^z	54 ^z	58 ^z	1,08 ^z	58	57	59	1,04	67 ^z	65 ^z	68 ^z	1,05 ^z	71	33	38	53 ^z	26 ^z	27 ^z
77	77	78	1,02	83	86	81	0,94	91	92	91	0,98	62**	20**	42**	36	19	17
70	64	76	1,19	56	50	62	1,24	76	72	81	1,12	69	37	32	37	16	21
93	91	96	1,05	71	62	79	1,26	96	97	96	0,99	3**	2**	1**	0,7**	0,3**	0,5**
93	90	97	1,07	97	95	99	1,04	97	98	97	0,99	0,0**	...	...	0,08*	0,06*	0,04*
91	81	101	1,24	82**	71**	95**	1,34**	107	106	109	1,02	1,2**	0,9**	0,3**	0,2 ^y	...	...

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE										Premier cycle du secondaire			
				Année scolaire s'achevant en 2009	Année scolaire s'achevant en	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif scolarisé dans l'enseignement technique et professionnel					Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en
	Total	M	F					1999		2010			2010	2010		2010	
				Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total		M	F	IPS (F/M)	
	110	Suriname	47 ^y	40 ^y	53 ^y	12-18	64	42	53	47 ^z	54 ^z	18 ^z	22 ^z	47 ^z	89 ^z	85 ^z	93 ^z
111	Trinité-et-Tobago	88*	87*	89*	12-16	97	117	52	95** ^y	51** ^y	...	...	...	92* ^y	90* ^y	94* ^y	1,05* ^y
112	Uruguay	81 ^y	75 ^y	87 ^y	12-17	318	284	53	288 ^z	...	14 ^z	48 ^z	...	113 ^z	...	...	...
113	Venezuela, R. B.	97	96	97	12-16	2 733	1 439	54	2 255	51	29	122	50	90	87	92	1,06
Asie centrale																	
114	Arménie	99 ^x	100 ^x	98	10-16	306	347	...	281	48	1	6	25	96	95	97	1,02
115	Azerbaïdjan ^{4,8}	98	98	99	10-17	1 255*	929	49	1 063	47	13	176	51	92	93	91	0,97
116	Géorgie	100	100	100	12-17	371	442	49	342 ^z	...	6 ^z	5 ^z	...	93 ^z	95 ^z	90 ^z	0,95 ^z
117	Kazakhstan	100	100	100	11-17	1 767	1 966	49	1 680	48	0,9	113	30	106	106	106	1,00
118	Kirghizistan	99	100	99	11-17	791	633	50	664*	49*	1*	23*	27*	94	94	93	0,99
119	Mongolie	97 ^z	96 ^z	98 ^z	11-16	309	205	55	276	51	7	28	47	89	87	91	1,04
120	Ouzbékistan	99	100	98	11-17	4 247	3 411	49	4 370	49	.	1 623	48	95	96	94	0,98
121	Tadjikistan	98	99	98	11-17	1 183	769	46	1 032	46	.	22	15	98	101	94	0,92
122	Turkménistan	...	...	...	10-16	711	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique																	
123	Australie ⁹	...	...	...	12-17	1 739	2 491	49	2 282	47	33	749	42	113	115	111	0,97
124	Brunéi Darussalam	100	99	100	12-18	44	34	51	49	49	14	4	41	79	79	80	1,01
125	Cambodge	80	80	81	12-17	2 056	316	34	949**	46**	...	...	...	60	61	58	0,95
126	Chine	...	...	...	12-17	122 223	77 436	...	99 218	47	10	20 419	45	92	89	94	1,06
127	Fidji	96 ^y	95 ^y	97	12-18	113	98	51	98 ^z	51 ^z	92 ^z	2 ^z	31 ^z	100	97	102 ^z	1,05 ^z
128	Îles Cook ⁴	99	99	100	11-17	2*	2	50	2	52	14	.	.	98	93	103	1,11
129	Îles Marshall	91 ^y	92 ^y	90 ^y	12-17	5	6	50	5 ^z	50 ^z	21 ^z	...	...	110	109	112 ^z	1,03 ^z
130	Îles Salomon	...	...	...	12-18	82	17	41	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	92 ^y	91 ^y	93	13-18	25 891	14 264**	48**	19 976	49	42	3 319	42	92	91	93	1,02
132	Japon	...	...	...	12-17	7 139	8 959	49	7 296	49	19	859	43	103	103	103	1,00
133	Kiribati	...	...	...	12-17	14	7	54	12 ^y	51 ^y	...	- ^y	^y	99	97	101 ^y	1,04 ^y
134	Macao, Chine	93	92	95	12-17	41	32	51	38	49	95	1	44	110	115	105	0,91
135	Malaisie ⁷	100 ^y	100 ^y	99 ^y	12-18	3 786	2 177	51	2 546 ^z	51 ^z	3 ^z	158 ^z	43 ^z	91	90	92 ^z	1,02 ^z
136	Micronésie, É. F.	...	...	...	12-17	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	Myanmar	77	77	77	10-15	5 256	2 059	50	2 852	51	-	-	.	62	61	64	1,05
138	Nauru ⁴	...	...	...	12-17	1*	0,7	54	0,8	51 ^y	...	...	...	...	...	...	...
139	Nioué ⁴	...	...	...	11-16	0,2*	0,3	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Nouvelle-Zélande	...	...	...	11-17	430	437	50	512	50	19	79	49	104	105	104	0,99
141	Palao ⁴	...	...	...	11-17	2*	2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Papouasie-N.-G.	...	...	...	13-18	884	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Philippines	98 ^y	99 ^y	97	12-15	8 088	5 117	51	6 767 ^z	51 ^z	20 ^z	^z	^z	88 ^z	85 ^z	90 ^z	1,05 ^z
144	République de Corée	100 ^y	100 ^y	100	12-17	4 069	4 177	48	3 951	47	32	466	45	100	100	99	0,99
145	RDP lao	79 ^x	80 ^x	77 ^x	11-16	923	240	40	435	45	3	1	43	55	60	50	0,84
146	RPD Corée	...	...	...	10-15	2 499	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Samoa	99	99	99	11-17	31	22	50	26	51	...	.	.	105	105	105	1,00
148	Singapour ⁷	89 ^y	86 ^y	92 ^y	12-15	...	...	...	232 ^z	48 ^z	6 ^z	27 ^z	35 ^z	...	...	...	...
149	Thaïlande	...	...	...	12-17	6 225	4 072	49**	4 893	51	16	757	43	92	92	93	1,02
150	Timor-Leste	86	84	87	12-17	180	40**	...	102	49	26	6	44	63	62	64	1,03
151	Tokélaou ⁴	...	...	...	11-15	0,1*	0,2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	Tonga	...	...	...	11-16	14	15	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Tuvalu ⁴	...	...	...	12-17	1*	0,9	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	Vanuatu	79	79	79	12-18	37	9	45	20	49	...	2	39	65	63	66	1,05
155	Viet Nam	...	...	...	11-17	11 395	7 401	47	8 800	51	...	700	54	88	87	90	1,04
Asie du Sud et de l'Ouest																	
156	Afghanistan	...	...	...	13-18	4 489	362	-	2 044	32	...	...	...	62	79	43	0,54
157	Bangladesh	...	...	...	11-17	22 189	9 912	49	11 395	52	95	433	21	66	59	74	1,25
158	Bhoutan	96	95	97	13-18	91	20	44	63	50	11	.	.	84	80	88	1,09
159	Inde	81 ^x	81 ^x	81 ^x	11-17	170 352	67 090	39	107 687	46	...	...	...	81	83	79	0,95
160	Iran, Rép. isl.	97 ^y	96 ^y	97 ^y	11-17	8 934	9 727	47	8 120	45	7 ^y	795	34	98	100	95	0,95
161	Maldives	86 ^y	84 ^y	89 ^y	13-17	35	15	51	...	...	...	...	...	128	123	133	1,08

Tableau 7

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)												ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (000) ²					
Second cycle du secondaire				Total secondaire								ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (000) ²					
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		
2010				1999				2010				1999			2010		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F
56 ^z	43	69 ^z	1,59 ^z	73	67	80	1,19	75 ^z	67 ^z	83 ^z	1,23 ^z	2****	...	...	8** ^z	4** ^z	4** ^z
87** ^y	84** ^y	91** ^y	1,09** ^y	78	74	81	1,09	90** ^y	87** ^y	93** ^y	1,07** ^y	11**	6**	5**	7	4	3
68 ^z	61 ^z	75 ^z	1,24 ^z	92	85	100	1,17	90 ^z	...	...	...	...	...	...	13 ^y	7 ^y	6 ^y
71	66	77	1,18	57	51	63	1,22	83	79	86	1,10	397	218	179	135	79	56
85	83	86	1,04	92	...	...	...	92	91	93	1,02	...	...	...	...	...	...
75	75	75	0,99	78	79	78	0,99	85	85	84	...	119*	59*	60*	...	...	...
81 ^z	...	...	...	79	80	78	0,98	86 ^z	...	...	...	...	...	...	14	...	...
87	91	82	0,91	93	93	93	1,00	100	101	98	0,97	...	...	...	0,1	...	...
62*	62*	61*	0,98*	83	82	84	1,02	84*	85*	83*	0,99*	...	...	...	45*	22*	23*
90	84	96	1,13	61	54	68	1,26	89	86	92	1,07	57**	36**	20**	...	...	...
129	131	128	0,97	86	87	86	0,98	106	107	104	0,98	...	...	...	114 ^z	47 ^z	67 ^z
61	73	49	0,67	75	80	69	0,86	87	93	81	0,87	194	90	104	31	...	...
...
167	172	161	0,93	157	157	157	1,00	131	135	128	0,95	...	...	...	20	11	10
132	129	135	1,04	88	85	92	1,09	110	108	112	1,03	...	...	...	0,5**	...	...
...	...	...	...	16	20	11	0,53	46**	49**	44**	0,90**	947	463	484	...	...	...
71	71	72	1,02	61	...	...	...	81	80	83	1,04	...	...	...	...	...	...
69 ^z	64 ^z	75 ^z	1,18 ^z	78	74	83	1,11	86 ^z	83 ^z	91 ^z	1,09 ^z	3**	...	...	2** ^z	...	...
62	52	73	1,40	60	58	63	1,08	82	75	89	1,20	0,01	...	...	0,1	...	...
92 ^z	90 ^z	93 ^z	1,03 ^z	68	66	70	1,06	99 ^z	97 ^z	100 ^z	1,03 ^z	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	26	29	22	0,76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
63	63	62	0,98	53**	54**	51**	0,95**	77	77	77	1,00	4 795**	2 377**	2 418**	1 815	943	872
102	102	102	1,00	101	101	102	1,01	102	102	102	1,00	3	...	...	0,1	...	...
72 ^y	65 ^y	79 ^y	1,21 ^y	59	53	65	1,23	86 ^y	81 ^y	90 ^y	1,11 ^y	...	...	...	...	...	...
78	80	77	0,96	80	78	82	1,05	92	96	89	0,93	1,8	0,8	1,0	2,0	0,9	1,1
50 ^z	46 ^z	54 ^z	1,16 ^z	66	64	69	1,08	68 ^z	66 ^z	71 ^z	1,07 ^z	98	57	40	159 ^z	91 ^z	68 ^z
...
38	36	41	1,13	36	36	36	1,00	54	53	56	1,06	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	47	43	51	1,17	63 ^y	58 ^y	69 ^y	1,20 ^y	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	98	93	103	1,10	...	...	...	...	0,01	0,00	0,01	...	...	...
137	131	145	1,11	111	108	114	1,05	119	116	122	1,05	...	...	...	0,8	...	...
...	...	...	...	101	98	105	1,07	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
76 ^z	69 ^z	83 ^z	1,20 ^z	74	71	78	1,10	85 ^z	82 ^z	88 ^z	1,08 ^z	1 262	675	587	332 ^z	202 ^z	130 ^z
94	95	94	0,98	100	100	99	1,00	97	98	96	0,99	77	44	33	9**	...	...
32	35	29	0,82	33	39	27	0,70	47	51	43	0,83	97	36	62	174	76	97
...
76	68	85	1,24	80	76	84	1,11	85	79	91	1,14	0,8	0,5	0,3	...	...	...
...
67	61	72	1,18	62	63**	62**	0,98**	79	76	82	1,08	...	...	...	286 ^z	157 ^z	128 ^z
49	49	48	0,98	34**	...	...	...	56	56	56	1,01	...	...	...	34	17	17
...	...	...	...	92	92	93	1,01*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	106	99	113	1,14	...	...	...	...	0,3	...	...	...	...	...
...	...	...	...	80	76	84	1,10*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	42	39	0,93	30	32	28	0,88	55	54	55	1,02	5**	2**	3**	...	...	...
65	60	71	1,17	61	64	58	0,90	77	74	81	1,09	1 221**	...	...	...	...	...
27	38	16	0,42	11	22	-	-	46	60	30	0,51	...	...	...	...	...	...
40	40	40	0,99	47	47	47	0,99	51	48	55	1,13	...	...	...	1 978*	1 415*	563*
44	47	41	0,87	37	41	33	0,80	70	69	71	1,04	13	6	7	9	5	3
50	53	47	0,88	43	51	36	0,70	63	66	60	0,92	...	...	...	...	...	...
87	96	77	0,80	79	82	76	0,93	91	98	84	0,86	...	...	...	88	...	...
...	...	...	...	41	40	43	1,08	...	...	...	...	2,0	1,1	0,9	...	...	...

Tableau 7 (suite)

	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE										Premier cycle du secondaire								
				Année scolaire s'achevant en 2009	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif scolarisé dans l'enseignement technique et professionnel						Année scolaire s'achevant en				
							Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en 2010	Année scolaire s'achevant en					2010				
							1999		2010		2010		2010					Total	M	F	IPS (F/M)	
							Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total (000)									% F
Pays ou territoire																						
162 Népal ⁷	81 ^x	81 ^x	81 ^x	10-16	...	1 265	40	2 305 ^y	47 ^y	14 ^y	15 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
163 Pakistan	74	73	74	10-16	28 293	...	...	9 685	42	32	412	42	44	50	39	0,77				
164 Sri Lanka	96 ^y	95 ^y	97 ^y	10-17	2 519	...	...	...	...	...	...	...	103	105	102	0,97			
États arabes																						
165 Algérie	91 ^x	90 ^x	92 ^x	11-17	4 667	...	...	4 585 ^z	49 ^z	0,1 ^z	446 ^z	35 ^z	133 ^z	138 ^z	127 ^z	0,92 ^z				
166 Arabie saoudite	94 ^{**y}	91 ^{**y}	97 ^{**y}	12-17	3 019	...	...	3 036	48	12	-	...	106	107	106	0,99				
167 Bahreïn ⁷	99 ^y	98 ^y	99 ^y	12-17	...	59	51	80	50	21	6	13	...	...	...	...		
168 Djibouti	66 ^y	67 ^y	64 ^y	11-17	142	16	42	51	44	10	2	41	44	49	40	0,82						
169 Égypte	...	...	...	12-17	9 444	7 671	47 ^{**}	6 846	48	...	1 263 ^{**}	43 ^{**}	94	95	93	0,98			
170 Émirats arabes unis ⁷	96	94	99	11-17	...	202	50	337 ^{**}	50 ^{**}	56^{**}	...	...	...	...	...	...
171 Irak	...	...	...	12-17	4 203	1 105	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172 Jordanie	99 ^{**x}	99 ^{**x}	99	12-17	816	579	49	710	50	19	...	...	94	93	95	1,02				
173 Koweït ⁷	99	99	99	11-17	...	235	49 ^{**}	258	50	32	...	...	...	...	...	...
174 Liban	88	84	91	12-17	471	389	52 ^{**}	383	52	60	57	42	90	86	94	1,10						
175 Libye	...	...	...	12-17	654	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176 Maroc	82	84	80	12-17	3 756	1 470	43	...	...	...	...	...	82^{**}	90^{**}	73^{**}	0,82^{**}			
177 Mauritanie	34 ^y	38 ^y	31 ^y	12-17	456	63 ^{**}	42 ^{**}	111 ^{**}	45 ^{**}	27^{**}	...	...	26 ^{**}	27 ^{**}	24 ^{**}	0,87 ^{**}				
178 Oman	...	...	...	12-17	306	229	49	322 ^z	48 ^z	8 ^z	z	z	108 ^z	111 ^z	105 ^z	0,95 ^z			
179 Palestine	97	96	98	10-17	827	444	50	711	51	5	9	35	88	87	90	1,04						
180 Qatar	99 ^y	99 ^y	99 ^y	12-17	74	44	49	69	49	39	0,6	...	101	100	103	1,03						
181 R. A. syrienne	95	94	95	10-17	3 774	1 030	47	2 732	49	4	106	40	92	93	91	0,98						
182 Soudan (pré-sécession)	94 ^{**y}	96 ^{**y}	92 ^{**y}	12-16	4 840	966 ^{**}	...	1 837 ^z	46 ^z	12 ^z	28 ^z	24 ^z	54 ^z	59 ^z	49 ^z	0,83 ^z						
183 Tunisie	84 ^y	81 ^y	87 ^y	12-18	1 287	1 059	49	1 202 ^z	50 ^{**z}	4 ^{**z}	143 ^z	35 ^{**z}	116 ^z	119 ^z	113 ^z	0,96 ^z						
184 Yémen	...	...	...	12-17	3 542	1 042	26	1 562 ^{**}	37^{**}	...	...	...	54	65	42	0,64			
Europe centrale et orientale																						
185 Albanie	97	97	97	11-17	400	364	48	356	48	6	20	31	95	94	95	1,01						
186 Bélarus	99	...	...	10-16	721	978	50	...	...	...	...	...	96	96	95	0,99			
187 Bosnie-Herzégovine	84	84	83	10-17	354	...	...	323	49	2	109	45	99	98	99	1,00				
188 Bulgarie	98	98	98	11-18	599	700	48	532	48	1	160	39	83	86	80	0,94						
189 Croatie	100	100	99	11-18	406	416	49	389	50	1	144	49	105	103	106	1,03						
190 Estonie	99 ^y	99 ^y	98 ^y	13-18	89	116	50	100 ^z	49 ^z	3 ^z	19 ^z	34 ^z	105 ^z	107 ^z	102 ^z	0,95 ^z						
191 ERY de Macédoine	99 ^y	98 ^y	99 ^y	11-18	235	219	48	197	48	1	58	44	90	90	90	1,00						
192 Fédération de Russie	100 ^y	...	...	11-17	10 141	15 863	...	9 614 ^z	48 ^z	0,7 ^z	1 557 ^z	37 ^z	90 ^z	89 ^z	91 ^z	1,01 ^z				
193 Hongrie	98 ^y	97 ^y	98 ^y	11-18	904	1 007	49	913 ^z	49 ^z	12 ^z	131 ^z	38 ^z	99 ^z	100 ^z	97 ^z	0,97 ^z						
194 Lettonie	96	94	98	13-18	155	255	50	147	49	1	35	39	95	97	92	0,94						
195 Lituanie	99	99	99	11-18	347	407	49	343	48	1	38	33	96	98	94	0,97						
196 Monténégro	...	...	...	11-18	67	...	...	70	49	0,2	22	46	114	115	114	0,99			
197 Pologne	99 ^y	99 ^y	98 ^y	13-18	2 930	3 984	49	2 958 ^z	49 ^z	4 ^z	816 ^z	37 ^z	97 ^z	98 ^z	96 ^z	0,98 ^z						
198 Rép. de Moldova ^{4,10}	98 ^y	99 ^y	98 ^y	11-17	350 [*]	415	50	308	50	1	36	42	89	89	88							
199 République tchèque	99 ^y	99 ^y	99 ^y	11-18	927	928	50	868 ^z	49 ^z	8 ^z	341 ^z	45 ^z	93 ^z	93 ^z	92 ^z	0,99 ^z						
200 Roumanie	98	98	97	11-18	1 875	2 218	49	1 822	48	2	608	43	96	97	96	0,99						
201 Serbie ⁴	98	97	99	11-18	646 [*]	737 ^{**}	49 ^{**}	591	49	0,5	218	47	99	99	98	1,00						
202 Slovaquie	97	98	97	10-18	608	674	50	550	49	10	195	45	92	93	91	0,98						
203 Slovénie	99 ^y	99 ^y	98 ^y	12-18	142	220	49	142 ^z	49 ^z	1 ^z	51 ^z	41 ^z	96 ^z	96 ^z	96 ^z	1,00 ^z						
204 Turquie	99	98	99	11-17	9 172	5 523	40	7 101 ^z	47 ^z	...	1 419 ^z	42 ^z	96 ^z	99 ^z	93 ^z	0,94 ^z						
205 Ukraine	100	100 [*]	100 [*]	10-16	3 278	5 214	50 [*]	3 133	48 [*]	0,4	242	36	104	104 [*]	104 [*]	1,00 [*]						

Tableau 7

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)												ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (000) ^e					
Second cycle du secondaire				Total secondaire								Année scolaire s'achevant en 1999			Année scolaire s'achevant en 2010		
Année scolaire s'achevant en 2010				Année scolaire s'achevant en 1999				Année scolaire s'achevant en 2010				1999			2010		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F
...	...	...	...	34	39	28	0,70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
26	30	22	0,74	...	...	...	...	34	39	29	0,76	...	...	...	7 207	3 342	3 865
...
50 ^z	42 ^z	59 ^z	1,42 ^z	...	...	...	...	95 ^z	94 ^z	96 ^z	1,02 ^z	...	...	...	...	...	...
95	100	90	0,90	...	...	...	...	101	103	98	0,95	...	...	...	96	69	28
...	...	...	...	96	92	101	1,10	...	...	...	...	0,3	...	...	...	...	...
25	29	22	0,75	14	16	12	0,72	36	40	32	0,80	52**	25**	27**	49** ^y	22** ^y	27** ^y
51	53	49	0,92	80**	84**	76**	0,91**	72	74	71	0,96	...	...	...	214**	...	...
...	...	...	...	83	80	87	1,09	...	...	...	...	9	4	5	...	...	...
...	...	...	...	35	42	27	0,64	...	...	...	...	840	349	491	...	...	...
73	68	79	1,16	85	83	87	1,04	87	85	89	1,06	63**	37**	26**	101	85	17
...	...	...	...	109**	107**	111	1,03**	...	...	...	...	1**	...	...	2 ^y	...	...
73	67	78	1,16	77**	73**	80**	1,09**	81	77	86	1,12	...	...	...	32	17	14
...
...	...	...	...	37	41	32	0,78	...	...	...	...	968**	410**	558**	433**	171**	262**
22**	25**	19**	0,78**	18**	21**	15**	0,75**	24**	26**	22**	0,85**	...	...	...	...	...	...
93 ^z	91 ^z	94 ^z	1,03 ^z	71	71	72	1,01	100 ^z	101 ^z	100 ^z	0,99 ^z	35	17	17	4 ^z	...	...
78	70	86	1,23	78	77	79	1,02	86	83	89	1,08	69	37	32	82	46	36
86	74	104	1,42	88	83	92	1,11	94	86	104	1,21	3	2	1,0	0,8	...	...
37	35	39	1,11	44	46	42	0,92	72	72	73	1,01	448	202	245	280 ^z	138 ^z	142 ^z
28 ^z	29 ^z	28 ^z	0,95 ^z	26**	...	...	...	39 ^z	41 ^z	36 ^z	0,88 ^z	...	...	...	...	...	...
73 ^z	67** ^z	80** ^z	1,18** ^z	74	74	74	0,99	90 ^z	88** ^z	93** ^z	1,06** ^z	...	...	...	...	...	...
34**	42**	25**	0,59**	40	58	21	0,37	44**	54**	34**	0,62**	568	134	434	718**	262**	457**
81	84	78	0,93	73	74	71	0,95	89	90	88	0,98	9**	3**	6**	...	...	...
...	...	...	...	85	83	87	1,05	...	...	...	...	...	...	...	24**	...	...
84	81	86	1,06	...	...	...	...	91	90	92	1,03	...	...	...	...	...	...
94	95	92	0,97	92	93	91	0,98	89	91	87	0,95	17	8	10	34	17	18
87	82	92	1,12	84	84	85	1,02	96	93	99	1,07	16	8	9	2	...	...
103 ^z	99 ^z	107 ^z	1,08 ^z	94	92	96	1,04	104 ^z	103 ^z	105 ^z	1,02 ^z	0,9	...	...	1,2 ^z	0,7 ^z	0,5 ^z
78	78	77	0,99	82	83	81	0,98	84	84	83	0,99	...	...	...	...	...	...
86 ^z	90 ^z	82 ^z	0,91 ^z	92	...	...	...	89 ^z	90 ^z	87 ^z	0,98 ^z	...	...	...	671 ^z	380 ^z	291 ^z
98 ^z	98 ^z	98 ^z	1,00 ^z	93	92	94	1,01	98 ^z	99 ^z	98 ^z	0,99 ^z	15	7	8	6 ^z	2 ^z	4 ^z
96	95	96	1,00	89	87	90	1,04	95	96	94	0,98	...	...	...	8	4	4
105	104	106	1,01	96	95	96	1,00	99	100	98	0,98	1	...	...	21	11	10
94	92	96	1,04	...	...	...	...	104	103	105	1,01	...	...	...	...	...	...
97 ^z	97 ^z	97 ^z	1,00 ^z	100	100	99	0,99	97 ^z	98 ^z	97 ^z	0,99 ^z	...	...	...	88 ^z	46 ^z	42 ^z
86	82	91	1,11	83	84	82	0,98	88	87	89	1,02	...	...	...	29	14	15
88 ^z	87 ^z	90 ^z	1,03 ^z	82	80	84	1,04	90 ^z	90 ^z	91 ^z	1,01 ^z	...	...	...	...	...	...
98	99	97	0,99	81	81	82	1,01	97	98	97	0,99	43	21	22	52 ^z	27 ^z	24 ^z
85	83	87	1,05	93**	93**	94**	1,01**	91	91	92	1,02	...	...	...	8	4	4
89	87	90	1,04	84	83	85	1,02	90	90	91	1,01	...	...	...	...	...	...
98 ^z	98 ^z	97 ^z	0,99 ^z	100	98	101	1,03	97 ^z	97 ^z	97 ^z	1,00 ^z	5	3	2	1,3 ^z	0,7 ^z	0,6 ^z
64 ^z	68 ^z	60 ^z	0,89 ^z	69	82	56	0,69	78 ^z	81 ^z	74 ^z	0,91 ^z	899**	275**	625**	181** ^z	52** ^z	129** ^z
78	82 [*]	75 [*]	0,91 [*]	98	97 [*]	100 [*]	1,03 [*]	96	97 [*]	94 [*]	0,98 [*]	92	49 [*]	43 [*]

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE										Premier cycle du secondaire			
	Année scolaire s'achevant en 2009			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire [000]	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif scolarisé dans l'enseignement technique et professionnel		Année scolaire s'achevant en				
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2010			Année scolaire s'achevant en 2010	Année scolaire s'achevant en 2010		Année scolaire s'achevant en 2010			
				Total [000]	% F	Total [000]	% F		Total [000]	% F		Total	M	F	IPS (F/M)		
	Médiane				Somme	Somme	% F	Somme	% F	Médiane	Somme	% F	Moyenne pondérée				
I Monde	95	93	97	...	771 375	435 326	47	542 684	48	13	58 371	44	82	83	81	0,97	
II Pays développés	99	...	...	...	78 374	83 071	49	80 054	49	8	12 341	42	104	105	104	0,99
III Pays en développement	90	89	91	...	665 772	318 576	46	437 424	47	16	41 804	44	78	80	77	0,97	
IV Pays en transition	99	...	...	...	27 229	33 679	49**	25 206**	48**	1	4 226**	43**	95**	95**	95**	1,00**
V Afrique subsaharienne	69	71	66	...	110 061	20 796	45	43 653	45	15	3 513**	40**	47	52	43	0,84	
VI Amérique du N./ Europe occ.	100	100	100	...	60 548	60 733	49	61 828	49	11	8 313	43	105	106	105	0,99	
VII Amérique latine et Caraïbes	94	95	93	...	66 986	52 555	51	60 074	51	21	5 806	53	102	100	103	1,03	
VIII Amérique latine																	
IX Caraïbes	94	93	96	...	2 299	1 062**	50**	...	...	18	...	...	75**	74**	75**	1,00**
X Asie centrale	99	100	98	...	10 939	9 218	49	10 443	48	1	1 947	47	97	98	96	0,98	
XI Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	203 497	131 165	47**	163 268	48	19	27 740	45	90	88	92	1,04
XII Asie de l'Est	92	91	93	...	200 124	127 907	47**	160 077	48	16	26 885	45	90	88	92	1,04	
XIII Pacifique	...	...	...	...	3 373	3 258	49	3 191	48	...	855	43	86	88	84	0,95
XIV Asie du Sud / l'Ouest	86	84	89	...	241 825	97 762	41	143 351	46	14	2 560	30	75	77	73	0,95	
XV États arabes	94	91	97	...	43 172	22 399	46	29 722**	47**	12	2 420**	40**	87	91	83	0,91	
XVI Europe cent./ orientale	98	99	98	...	34 347	40 699	48	30 347**	48**	1	6 072**	40**	95**	95**	94**	0,99**	
XVII Pays à faible revenu	72	74	69	...	111 508	26 078	45	46 333	46	14	2 420	35	52	55	50	0,90	
XVIII Pays à revenu moyen	94	94	93	...	574 956	321 959	46	410 130	48	13	43 782**	45**	85	85	84	0,98	
XIX Revenu moyen inférieur	91	90	92	...	333 858	138 688	43	204 343	46	13	11 088**	42**	76	78	73	0,94	
XX Revenu moyen supérieur	96	97	94	...	241 098	183 271	48**	205 788	49	10	32 694	45	97	95	98	1,04	
XXI Pays à revenu élevé	99	99	99	...	84 911	87 289	49	86 221	49	14	12 169	42	104	104	104	0,99	

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2012). Les taux de scolarisation inclus dans ce tableau sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note : la classification des pays par niveau de revenu présentée dans les tableaux est telle que définie par la Banque mondiale. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2011.

1. Comprend le 1^{er} et le 2^e cycle de l'enseignement secondaire (respectivement les niveaux 2 et 3 de la CITE).

2. Les données reflètent le nombre réel d'adolescents qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux de scolarisation par âge spécifique ou taux net de scolarisation ajusté (TNSA) des enfants d'âge du premier cycle du secondaire. Ce taux mesure la proportion d'enfants du groupe d'âge concerné qui sont scolarisés dans les écoles primaires ou secondaires.

3. Les données sont de 2010, sauf pour les pays où l'année scolaire chevauche deux années civiles, auquel cas les données sont de 2009.

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

6. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

7. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

8. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

9. L'effectif scolarisé du second cycle de l'enseignement secondaire inclut l'éducation des adultes (étudiants de plus de 25 ans), particulièrement dans les programmes préprofessionnels/professionnels dans lesquels les hommes sont majoritaires. Cela explique la valeur élevée du TBS ainsi que l'IPS relativement bas.

Tableau 7

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)												ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (000) ^e						
Second cycle du secondaire				Total secondaire								ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (000) ^e						
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			
2010				1999				2010				1999			2010			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Somme			Somme			
59	60	58	0,96	59	62	56	0,91	70	71	69	0,97	101 060**	46 456**	54 603**	70 570**	36 393**	34 177**	I
100	100	100	1,00	100	99	101	1,02	102	102	102	1,00	1 357	870**	487**	834	357**	477**	II
53	55	52	0,95	52	55	48	0,88	66	67	64	0,96	96 971**	44 176**	52 794**	68 580**	35 433**	33 147**	III
87**	90**	85**	0,95**	90	90**	90**	1,00**	93**	94**	92**	0,98**	2 732**	1 410**	1 322**	1 156**	603**	553**	IV
31	34	27	0,79	25	27	22	0,82	40	44	36	0,82	22 604**	9 913**	12 690**	21 676**	9 777**	11 899**	V
99	99	99	1,00	100	99	101	1,02	102	102	102	1,00	1 181	781**	400**	554	213**	341**	VI
75	70	81	1,16	80	77	83	1,07	90	86	93	1,08	3 333**	1 630**	1 703**	1 749	871	878	VII
...	...	...	...	49**	50**	49**	0,99**	...	...	...	...	195**	103**	91**	200**	106**	94**	VIII
92	94	90	0,96	84	85	84	0,99	95	97	94	0,97	905**	429**	475**	315**	133**	183**	IX
70	69	71	1,03	63	64**	61**	0,94**	80	79	82	1,03	25 039**	12 684**	12 355**	10 317**	7 143**	3 174**	X
70	69	71	1,03	62	64**	60**	0,94**	80	79	81	1,03	24 782**	12 552**	12 230**	9 990**	6 980**	3 009**	XI
110	112	109	0,97	109	109	109	1,00	95	97	93	0,96	258**	132**	126**	327	162**	165**	XII
47	50	43	0,87	44	50	38	0,75	59	62	56	0,91	39 816**	17 471**	22 345**	30 946**	15 876**	15 070**	XIII
49**	49**	49**	0,99**	59	63	55	0,88	69**	71**	67**	0,94**	5 241**	2 177**	3 064**	3 732**	1 725**	2 007**	XIV
81**	83**	79**	0,95**	88	90	86	0,96	88**	90**	87**	0,97**	2 941**	1 371**	1 570**	1 281**	655**	626**	XV
29	33	26	0,79	29	32	26	0,83	42	45	39	0,87	21 812**	10 171**	11 641**	17 666**	8 534**	9 132**	XVI
58	59	58	0,97	58	61	54	0,90	71	72	71	0,98	77 580**	35 243**	42 338**	52 005**	27 452**	24 552**	XVII
48	50	45	0,90	46	51	40	0,80	61	63	59	0,93	56 489**	24 739**	31 751**	43 214**	21 047**	22 167**	XVIII
74	72	75	1,04	72	72**	71**	0,98**	85	84	87	1,04	21 091**	10 504**	10 587**	8 790**	6 405**	2 385**	XIX
99	99	99	1,00	99	99	100	1,01	102	102	101	1,00	1 667	1 042**	624**	899	406**	493**	XX
																		XXI

10. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2010 pour les taux de transition, et de l'année scolaire s'achevant en 2011 pour les effectifs scolarisés et les taux de scolarisation. Celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU. Pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

- Valeur nulle ou négligeable.

[.] La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

[...] Données non disponibles.

Tableau 8
Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE						ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
	Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹		Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹	
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en	
	1999		2010		1999	2010	1999		2010		1999	2010
Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total (000)	% F	Total (000)	% F			
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	...	...	...	...	...	...	227	78	232 ^z	77 ^z	35	31 ^z
Angola	...	...	18**	40**	...	37**	...	...	93**	...	...	46**
Bénin	0,6	61	3	71	28	33	16	23	39	19	53	46
Botswana	...	...	2 ^z	98 ^z	...	13 ^z	12	81	13 ^z	76 ^z	27	25 ^z
Burkina Faso	0,7**	66**	2	82	29**	23	19	23	46	37	47	48
Burundi	0,2**	99**	2	69	28**	34	12	54	37	53	46	51
Cameroun	4	97	15	97	23	22	41	36	77	48	52	46
Cap-Vert	0,8**	100**	1	100	25**	20	3**	62**	3	68	29**	24
Comores	0,1**	94**	...	...	26**	...	2	26	4 ^y	37 ^y	35	30 ^y
Congo	0,6	100	2	96	10	23	7	37	14	53	60	49
Côte d'Ivoire	2	83	4	92	22	19	43	20	56	27	45	49
Érythrée	0,3	97	1	98	36	35	6	35	8	41	47	38
Éthiopie	2	93	10	80	36	35	87	29	252	36	67	54
Gabon	0,5**	98**	...	...	30**	...	5	48	13	53	49	25
Gambie	0,8	55	...	...	37	...	5	32	6 ^z	33 ^z	37	37 ^z
Ghana	18**	92**	38** ^z	85** ^z	28**	35** ^z	80	32	124	37	30	31
Guinée	...	...	4	53	...	34	16	25	34	29	47	42
Guinée-Bissau	0,2	73	0,3	69	21	29	3	20	5	22	44	52
Guinée équatoriale	0,4	36	2 ^y	87 ^y	43	24 ^y	1	28	3	36	57	27
Kenya	47**	64**	93 ^z	83 ^z	26**	21 ^z	148	42	153** ^z	44** ^z	32	47** ^z
Lesotho	2	99	2	...	19	24	8	80	12	77	44	34
Libéria	6	19	...	...	18	...	10	19	22 ^y	12 ^y	39	24
Madagascar	...	...	7	97	...	23	43	58	106	56	47	40
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	43**	40**	...	79**
Mali	1**	73**	2	94	21**	44	15*	23*	44	28	62*	48
Maurice	3	100	3	99	16	14	5	54	5	70	26	21
Mozambique	...	...	...	...	...	...	37	25	95	41	61	55
Namibie	1	88	...	...	27	...	12	67	14 ^z	68 ^z	32	30 ^z
Niger	0,6	98	3	91	21	32	13	31	49	45	41	39
Nigéria	...	...	60** ^y	65** ^y	...	29** ^y	432	48	574	48	41	36
Ouganda	...	...	20	83	...	25	110	33	172	41	57	49
République centrafricaine	...	...	0,5	88	...	44	...	...	8	18	...	81
République démocratique du Congo	2**	88**	9	97	25**	25	155	21	286	27	26	37
République-Unie de Tanzanie	...	...	16	54	...	57	106	45	166	50	46	51
Rwanda	0,5**	86**	3	80	35**	38	24	55	40	52	54	58
Sao Tomé-et-Principe	0,1	95	0,3	94	28	19	0,7	...	1	56	36	30
Sénégal	1	78	6	78	19	24	21	22	50	31	49	34
Seychelles	0,2	100	0,2	100	16	13	0,7	85	0,7	83	15	13
Sierra Leone	0,9	83	2	82	19	17	15	38	38	25	37	31
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	...	2	95	...	11	6	75	7	71	33	32
Tchad	...	...	0,6	79	...	35	12	9	28	15	68	62
Togo	0,6	97	2	79	17	26	23	13	32	14	41	41
Zambie	...	...	...	...	...	...	26**	49**	50**	51**	61**	58**
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	...	...	230	98	...	10	221	82	242	86	17	13
Andorre	...	...	0,2	89	...	13	...	...	0,5	80	...	10
Autriche	14	99	19	99	16	12	29	89	30	90	13	11
Belgique	27	92	31 ^z	98 ^z	15	14 ^z	65**	78**	66 ^z	81 ^z	12**	11 ^z
Canada	30	68**	...	...	17	...	141	68**	...	...	17	...

Tableau 8

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE											Pays ou territoire
Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹							
Total secondaire				Premier cycle du secondaire		Second cycle du secondaire		Total secondaire			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
1999		2010		1999	2010	1999	2010	1999	2010		
Total (000)	% F	Total (000)	% F								
Afrique subsaharienne											
145	50	187 ^z	55 ^z	...	...	...	...	29	25 ^z		Afrique du Sud
16**	33**	22**	...	...	37**	...	43**	18**	39**		Angola
10	12	...	...	27	...	15	...	23	...		Bénin
9	45	...	...	...	...	...	...	18	...		Botswana
6**	...	23	16	29**	...	23**	...	28**	26		Burkina Faso
...	...	11	20	...	...	...	...	...	30		Burundi
28**	22**	...	...	...	...	...	...	23**	...		Cameroun
2**	36**	4	41	29**	19	...	16	25**	18		Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Comores
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Congo
20**	...	...	...	34**	...	21**	...	29**	...		Côte d'Ivoire
2	12	6	13	55	41	45	35	51	39		Érythrée
...	...	98	21	28	46	...	33	...	43		Éthiopie
3**	16**	...	...	28**	...	28**	...	28**	...		Gabon
...	...	...	...	24	27 ^z	...	...	...	...		Gambie
52	22	115	24	20	16	19	25	20	19		Ghana
...	...	18** ^z	6** ^z	31	36 ^z	...	25** ^z	...	32** ^z		Guinée
2**	7**	...	...	17	...	9**	...	14**	...		Guinée-Bissau
0,9	5	...	...	25	...	15	...	23	...		Guinée équatoriale
...	...	108** ^z	41** ^z	...	33** ^z	...	27 ^z	...	30** ^z		Kenya
...	...	...	...	17	18**	...	...	...	...		Lesotho
7	16	...	...	17	...	18	...	17	...		Libéria
...	...	44 ^z	45 ^z	...	25 ^z	...	18** ^z	...	23** ^z		Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Malawi
8*	14*	33	...	31*	38	24	13	28*	25		Mali
5	47	8	58	...	...	...	...	20	16**		Maurice
...	...	21	19	...	...	...	...	...	34		Mozambique
5	46	...	...	25	...	21	...	24	...		Namibie
4	18	10	18	34	34	12	15	24	30		Niger
129	36	274	46	...	31	...	36	30	33		Nigéria
31	21	71** ^z	23** ^z	...	...	...	...	18	18** ^z		Ouganda
...	...	2	12	...	...	...	...	...	67		République centrafricaine
89	10	218	11	...	...	...	...	14	16		République démocratique du Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		République-Unie de Tanzanie
6	21	21	28	...	...	...	...	23	24		Rwanda
...	...	0,6	20**	...	19	...	21	...	20		Sao Tomé-et-Principe
9	15	22	17	31	...	20	...	27	32		Sénégal
0,6	54	0,6	60	14**	...	14**	...	14	12		Seychelles
6	27	...	...	23	19	34	...	27	...		Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Somalie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Soudan du Sud
3	...	5	48	...	...	...	...	17	18		Swaziland
4	5	13	6	41	43	23	20	34	32		Tchad
7	13	...	...	44	...	20	...	35	...		Togo
...	...	...	...	18**	32** ^y	...	...	...	...		Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale											
533	51	594	59	15	12	16	15	15	13		Allemagne
...	...	...	...	...	7	...	...	...	...		Andorre
73	57	75	63	9	8	12	12	10	10		Autriche
105	57	...	...	...	7 ^z	...	...	10	...		Belgique
139	68**	377 ^y	...	17	...	19	...	18	...		Canada

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE						ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
	Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹		Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹	
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en	
	1999		2010		1999	2010	1999		2010		1999	2010
	Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total (000)	% F	Total (000)	% F		
Chypre	1,0	99	1	100	19	17	4	67	4	83	18	14
Danemark	45	92	...	...	6	...	37	63	...	...	10	...
Espagne	68	93	149	94	17	12	172	68	219	75	15	12
États-Unis	327	95	541	94	22	16	1 618	86	1 795	87	15	14
Finlande	10	96	14	97	12	11	22	71	25	79	17	14
France	128	78	125	83	19	20	209	78	234	83	19	18
Grèce	9	100**	...	...	16	...	48	57**	...	...	14	...
Irlande	...	...	...	...	...	...	21	85	32	85	22	16
Islande	3	98	2 ^z	96 ^z	4	6 ^z	...	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	50**	85**	60** ^z	84** ^z	13**	13** ^z
Italie	119	99	...	...	13	...	254	95	...	...	11	...
Luxembourg	0,9**	97**	1 ^y	98 ^y	15**	12 ^y	3	67	3 ^y	72 ^y	12	12 ^y
Malte	0,9	99	0,6	100	12	14	2	87	2	85	20	14
Monaco	0,04	100	...	...	25	...	0,1	87	...	...	22	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	14	...	17 ^z	97 ^z	16	16 ^z	61	82	66 ^z	80 ^z	13	11 ^z
Royaume-Uni	51	95	60 ^z	92 ^z	23	19 ^z	249	81	246 ^z	81 ^z	19	18 ^z
Saint-Marin	0,1	99	0,1	98	8	7	0,2	91	0,2	93	5	6
Suède	36	97	...	...	9	...	62	80	60	81	12	10
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	0,03	100	0,04	100	18	10	0,1	87	0,1	93	22	14
Antigua-et-Barbuda	0,3	100	0,3	100	6	...	0,7	79	0,7	94	19	15
Antilles néerlandaises	0,3	99	...	...	21	...	1	86	...	...	20	...
Argentine	50	96	72 ^y	96 ^y	24	20 ^y	221	88	289 ^y	87 ^y	21	16 ^y
Aruba	0,1	100	0,1	98	26	20	0,5	78	0,6	84	19	17
Bahamas	0,2	97	...	...	9	...	2,4	63	2	92	14	14
Barbade	0,3**	93**	0,4*	97*	18**	16*	1**	76**	2*	78*	18**	13*
Belize	0,2	98	0,4	98	19	17	2	64	2	73	23	22
Bermudes	...	...	...	...	...	...	0,5	89	0,6	90	9	7
Bolivie	5	93	...	...	42	...	60	61**	...	...	25**	...
Brésil	304	98	384	97	19	18	807	93	762	91	26	22
Chili	19	99	33 ^z	97 ^z	24	12 ^z	56	77	70 ^z	78 ^z	32	23 ^z
Colombie	59	94	49	96	18	27	215	77	181	78	24	28
Costa Rica	4	97	8	94	21	14	21	81	29	80	27	18
Cuba	26	98	30	100	19	13	91	79	91	78	12	9
Dominique	0,1	100	0,1	100	18	14	0,6	75	0,5	87	20	16
El Salvador	...	...	9 ^z	68 ^z	...	23	...	...	31 ^z	68 ^z	...	31 ^z
Équateur	13	88	19** ^y	...	15	18** ^y	83	68	120* ^z	63* ^z	23	17* ^z
Grenade	0,2	96	0,2	100	18	14	0,8	76	0,9	79	20	16
Guatemala	12	...	24	91	26	24	48	...	95	65	38	28
Guyana	2	99	2	100	18	14	4	86	4	89	27	25
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6	...	8 ^y	94 ^y	19	29 ^y	32	...	38 ^y	75 ^y	34	33 ^y
Îles Caïmanes	0,1	96	0,1 ^y	97 ^y	9	9 ^y	0,2	89	0,3 ^y	88 ^y	15	12 ^y
Îles Turques et Caïques	0,1**	92**	...	...	13**	...	0,1**	92**	...	...	18**	...
Îles Vierges britanniques	0,0**	100**	0,1 ^z	100 ^z	13**	13 ^z	0,2	86	0,2	92	18	13
Jamaïque	6	...	6	97	24	25	10	87**	15	91	34	21
Mexique	150	94	182	96	22	25	540	62	530	67	27	28
Montserrat	0,01	100	0,01 ^z	100 ^z	12	9 ^z	0,02	84	0,04 ^z	97 ^z	21	13 ^z
Nicaragua	6	97	10	96	26	21	24	83	31	77	34	30
Panama	3	98	5	94	19	17	15	75	19	76	26	23
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 8

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE											Pays ou territoire
Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹							
Total secondaire				Premier cycle du secondaire		Second cycle du secondaire		Total secondaire			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
1999		2010		1999	2010	1999	2010	1999	2010		
Total (000)	% F	Total (000)	% F								
5	51	7	64	...	10	...	10	13	10		Chypre
44	45	...	...	10	...	9	...	10	...		Danemark
277	52	295	55	...	11	...	11	12	11		Espagne
1 504	56	1 758	61	16	13	14	14	15	14		États-Unis
39	64	43 ^z	64 ^z	10	10 ^z	14	10 ^z	12	10 ^z		Finlande
495	57	463	59	13	14	11	11	12	13		France
75	56**	...	...	10	...	10	...	10	...		Grèce
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Irlande
...	...	...	...	...	...	14	12 ^z	...	...		Islande
61**	70**	71** ^z	73** ^z	12**	11** ^z	9	9 ^z	10**	10** ^z		Israël
422	65	...	...	10	...	11	...	11	...		Italie
3	38	4 ^y	48 ^y	...	...	...	...	12	10 ^y		Luxembourg
4	48	4	60	9	8	38	15	11	9		Malte
0,3	59	0,5 ^y	68 ^y	15	...	8	...	10	6 ^y		Monaco
...	...	...	...	...	...	8	...	...	...		Norvège
...	...	107	49	...	...	...	...	...	14		Pays-Bas
85	68	97 ^z	69 ^y	11	8 ^z	9	6 ^z	10	7 ^z		Portugal
355	56	375* ^y	62* ^y	16	15 ^y	14	14* ^y	15	14* ^y		Royaume-Uni
...	...	0,2	78	5	...	...	...	...	14		Saint-Marin
63	56	75	59	12	10	17	10	15	10		Suède
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Suisse
Amérique latine et Caraïbes											
0,1**	63**	...	...	...	...	...	...	15**	...		Anguilla
0,4	71	0,7	72	12	16	16	8	13	12		Antigua-et-Barbuda
1	53	...	...	12	...	21	...	15	...		Antilles néerlandaises
311	69	324 ^y	68 ^y	11	14 ^y	12	8 ^y	11	11 ^y		Argentine
0,4	49	0,5	59	...	...	...	...	16	14		Aruba
1	74**	3	76	23**	12	23**	12	23**	12		Bahamas
1**	58**	...	...	...	...	...	...	18**	...		Barbade
1,0	64	2	60	23	18	23	14	23	17		Belize
0,6	67	0,8	73	8	5	7	5	7	5		Bermudes
39**	52**	...	...	24**	...	20	...	21**	...		Bolivie
1 104	79	1 413	67	23	18	21	15	23	17		Brésil
45	62	68 ^z	63 ^z	32	22 ^z	27	22 ^z	29	22 ^z		Chili
200	49	187	50	...	30	...	22	18	27		Colombie
13	53	27	59	20	16	19	15	20	16		Costa Rica
65	60	88	55	12	10	10	8	11	9		Cuba
0,4**	68**	0,5	69	21**	15	15**	11	19**	13		Dominique
...	...	23 ^z	68 ^z	...	25 ^z	...	23 ^z	...	24 ^z		El Salvador
68**	49**	...	...	13**	...	14**	...	14**	...		Équateur
...	...	0,7	62	...	...	...	...	...	15		Grenade
33	...	61	45	15	17	11	14	13	16		Guatemala
4**	63**	4	68	19**	22	19**	21	19**	21		Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Haïti
...	...	...	...	...	...	...	11 ^y	...	...		Honduras
0,2	46	0,4 ^y	61 ^y	11	...	7	...	9	9 ^y		Îles Caïmanes
0,1**	62**	...	...	9**	...	9**	...	9**	...		Îles Turques et Caïques
0,2	63	0,2	82	6	10	10	7	7	9		Îles Vierges britanniques
12**	...	18	73	18**	...	20**	...	19**	15		Jamaïque
519	44	652	49	18	19	14	16	17	18		Mexique
0,0	62**	0,03 ^z	74 ^z	11**	15** ^z	10**	11** ^z	10	13 ^z		Montserrat
10*	56*	15	55	31*	...	31**	...	31**	31		Nicaragua
14	55	19	59	17	17	15	13	16	15		Panama
39	62	...	...	...	...	...	...	11	...		Paraguay

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE						ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
	Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹		Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹	
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en	
	1999		2010		1999	2010	1999		2010		1999	2010
Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total (000)	% F	Total (000)	% F			
Pérou	...	...	74	94 ^z	...	19	150	62	191	66	29	20
République dominicaine	8	95	10	94	24	24	42	75	52	76	31	26
Sainte-Lucie	0,3**	100**	0,3	100	13**	10	1	83	1	87	24	19
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	0,1	100	...	20	0,4	83	0,4	87	19	14
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	0,4 ^z	100 ^z	...	8 ^z	1**	71**	0,9	78	19**	16
Suriname	0,7	99**	0,8 ^y	100 ^y	22	21 ^y	3**	82**	5 ^z	93 ^z	20**	15 ^z
Trinité-et-Tobago	2**	100**	...	...	13**	...	8	76	7*	79*	21	18*
Uruguay	3	98**	5 ^z	...	31	25 ^z	18	92**	25 ^z	...	20	14 ^z
Venezuela, R. B.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale												
Arménie	8	...	5	99	7	10	9**	99****	...	...	20**	...
Azerbaïdjan	12	100	10	100	7	9	37	83	44	88	19	11
Géorgie	7	100	...	...	11	...	18	95	35*	86*	17	8*
Kazakhstan	19	...	54	98	9	10	65**	97**	60	98	19**	16
Kirghizistan	3	100	3	99	18	26	19	95	16	98	24	24
Mongolie	3	100	4	98	25	25	8	93	9	96	32	30
Ouzbékistan	66	96	56	96	9	9	123	84	125	87	21	16
Tadjikistan	5	100	5	100	11	12	31	60	27	64	22	25
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	...	...	...	...	...	...	105**	...	...	...	18**	...
Brunéi Darussalam	0,6*	83*	0,7	97	20*	20	3*	66*	4	76	14*	11
Cambodge	3	98	4	92	24	28	46	39	47	46	53	48
Chine	875	94	1 106	97	27	24	5 860	51	5 997	58	22	17
Fidji	0,3	99	...	...	21	...	4	56	4 ^y	55 ^y	28	26 ^y
Îles Cook	0,03	100	0,03	97	14	16	0,1	86	0,1	...	18	16
Îles Marshall	0,1	...	...	...	11	...	0,6	...	...	...	15	...
Îles Salomon	...	...	1 ^z	...	...	15 ^z	3,0	41	...	...	19	...
Indonésie	118**	98**	340 ^z	97 ^z	17**	12 ^z	1 290	52	1 900	60	22	16
Japon	96	...	109	...	31	27	367	...	399	...	21	18
Kiribati	...	...	...	...	...	...	0,6	62	1 ^y	82 ^y	25	25 ^y
Macao, Chine	0,5	100	0,6	99	31	17	1,5	87	2	88	31	16
Malaisie	21	100	43 ^z	97 ^z	27	18 ^z	143	66	226 ^z	69 ^z	20	13 ^z
Micronésie, É. F.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	2	...	9	97	22	17	155	73	182	84	31	28
Nauru	0,1	98	0,04 ^y	98 ^y	13	16 ^y	0,1	92	0,1 ^y	93 ^y	21	22 ^y
Nioué	0,01	100	...	...	11	...	0,02	100	...	...	16	...
Nouvelle-Zélande	7	98	10	98	15	11	20	82	24	84	18	14
Palaos	0,1	98	...	...	10	...	0,1	82	...	...	15	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	16**	39****	...	...	35**	...
Philippines	18	92**	...	...	33	...	360	87	435 ^z	90 ^z	35	31 ^z
République de Corée	22	100	31 ^z	99 ^z	24	17 ^z	122	67	158	78	32	21
RDV lao	2	100	5	97	18	18	27	43	32	51	31	29
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,1**	94**	0,3	96	42**	12	1**	71**	1,0	77	24**	30
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	16,9 ^z	81 ^z	...	17 ^z
Thaïlande	111	79	102	77	25	27	298	63	320	59	21	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	4**	30**	8	40	51**	30
Tokélaou	0,01	100	...	...	11	...	0,03	76	...	...	10	...
Tonga	0,1	100	...	...	18	...	0,8	67	...	...	21	...
Tuvalu	0,0	100	...	...	18	...	0,1	...	...	...	19	...
Vanuatu	0,8	99	0,8	94	10	14	1	49	2	54	24	22
Viet Nam	94	100	196	98	23	17	337	78	348	78	30	20

Tableau 8

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE											Pays ou territoire
Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹							
Total secondaire				Premier cycle du secondaire		Second cycle du secondaire		Total secondaire			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
1999		2010		1999	2010	1999	2010	1999	2010		
Total (000)	% F	Total (000)	% F								
...	...	167	44	...	...	...	...	...	16	Pérou
...	...	32	66	...	30	28	27	...	28	République dominicaine	
0,7	65	1*	69*	...	16*	...	...	17	16*	Sainte-Lucie
0,3	56	0,5	61	...	9	...	9	14	9	Saint-Kitts-et-Nevis	
0,4	57	0,7	64	24**	18	24**	15	24**	17	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	
3**	63**	4 ^z	69 ^z	17**	15 ^z	13**	11 ^z	15**	13 ^z	Suriname	
6**	59**	7** _y	63** _y	22**	14** _y	19**	14** _y	21**	14** _y	Trinité-et-Tobago	
19	72**	23 ^z	...	12	11 ^z	23	15 ^z	15	12 ^z	Uruguay	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela, R. B.
Asie centrale											
...	...	42	84	...	...	...	...	...	7	Arménie
118	63	...	...	...	...	...	...	8	...	Azerbaïdjan
59	76	45* _z	86* _z	9	8* _z	5	8* _z	7	8* _z	Géorgie	
177**	83**	189	85	...	...	...	...	11**	9	Kazakhstan
48	68	44	83	...	...	...	...	13	15*	Kirghizistan
11	69	19	73	19	...	17	...	19	14	Mongolie	
307	57	329	62	...	...	...	...	11	13	Ouzbékistan
47	43	60	59	...	...	...	...	16	17	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
3	48	5 ^z	63 ^z	12*	...	10*	...	11	10 ^z	Brunéi Darussalam	
20	29	...	...	18	24	24	...	20	...	Cambodge
4 763	41**	6 417	48	18	15	16	16	17	15	Chine	
5**	51**	5 ^y	71 ^y	...	20 ^y	...	17 ^y	20**	19 ^y	Fidji	
0,1	...	0,1	57	...	...	...	...	14	14	Îles Cook
0,3	...	...	...	28	...	18	12 ^z	22	...	Îles Marshall
1	33	...	...	...	...	...	...	13	...	Îles Salomon
1 040	40	1 641	48	15	13	13	11	14	12	Indonésie	
630	...	614	...	16	14	13	11	14	12	Japon	
0,4	47	0,7 ^y	48 ^y	...	17 ^y	...	19 ^y	21	17 ^y	Kiribati	
1,4	56	2	59	24	17	21	16	23	16	Macao, Chine	
120,0**	62**	186 ^z	67 ^z	18**	...	18**	...	18**	14 ^z	Malaisie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronésie, É. F.
68	76	84	85	28	36	38	28	30	34	Myanmar	
0,04	39	...	...	...	...	...	...	17	...	Nauru
0,03	44	...	...	6	...	21	...	11	...	Nioué
28	58	35	62	18	15	13	14	15	15	Nouvelle-Zélande	
0,2	51	...	...	14	...	12	...	13	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
150	76	194 ^z	76 ^z	41	39 ^z	21	25 ^z	34	35 ^z	Philippines	
189	41	225	55	22	19	22	16	22	18	République de Corée	
12	40	18 ^y	44 ^y	20	22 ^y	22	24 ^y	20	23 ^y	RDP lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
1**	57**	1	58	26**	24	17	20	20**	21	Samoa	
...	...	16 ^z	66 ^z	...	15 ^z	...	15 ^z	...	15 ^z	Singapour	
169**	53**	246	51	23**	22	25**	18	24**	20	Thaïlande	
1**	...	4	29	28**	26	29**	20	28**	23	Timor-Leste	
0,01	64	...	...	...	...	...	...	16	...	Tokélaou
1	48**	...	...	15**	...	13**	...	15**	...	Tonga
...	...	...	...	25	...	...	...	...	...	Tuvalu
0,4	47	...	...	...	...	...	...	23	...	Vanuatu
284	65	474	...	28	17	29	22	28	19	Viet Nam	

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE						ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
	Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹		Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹	
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en	
	1999		2010		1999	2010	1999		2010		1999	2010
Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total (000)	% F	Total (000)	% F			
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	119	31	...	44	
Bangladesh	68	33	...	...	27	...	...	395	49	...	43*	
Bhoutan	0,01	31	0,1	100	22	12	2	32	4	41	42	25
Inde	504	...	...	...	35	...	3 135*	33*	...	...	35*	...
Iran, Rép. isl.	9,5	98	...	...	23	...	315	54	278 ^z	57 ^z	25	20 ^z
Maldives	0,4	90	0,9	98	31	19	3	60	4	73	24	12
Népal	11**	32**	41	90	24**	25	92	23	167	42	39	30
Pakistan	...	...	...	...	...	...	424**	45**	464	48	33**	40
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	67	...	72	85	26	24
États arabes												
Algérie	1	93	19	74	28	26	170	46	142	53	28	23
Arabie saoudite	...	...	19	100	...	10	...	...	298	50	...	11
Bahreïn	0,7	100	2	100	21	16	4**	72**	...	...	18**	...
Djibouti	0,01	100	0,1 ^z	75 ^z	29	16 ^z	1,0	28	2	24	40	35
Égypte	17**	99**	33** ^z	99** ^z	22**	25** ^z	353**	53**	380	53	22**	26
Émirats arabes unis	3	100	7	98	19	19	17	73	19	86	16	17
Irak	5	100	...	...	15	...	170	72	...	...	21	...
Jordanie	3	100	5	100	22	18	...	...	...	...	...	...
Koweït	4	100	7	100	15	11	10	73	26	90	13	8
Liban	11**	95**	10	99	13**	16	29**	83**	33	86	14**	14
Libye	1	100	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	40	40	37	65	20	20	123	39	151	51	28	26
Mauritanie	...	...	...	...	...	...	7	26	14	36	47	37
Oman	...	...	2	99	...	23	12	52	26** ^z	64** ^z	25	12** ^z
Palestine	3	100	5	100	29	19	10	54	14	69	38	28
Qatar	0,4**	96**	2 ^z	99 ^z	21**	15 ^z	5	75	7	89	13	12
République arabe syrienne	5	96	8	95	24	20	110	65**	132** ^y	66** ^y	25	18** ^y
Soudan (pré-sécession)	13	84	21 ^z	100 ^z	27	30 ^z	117**	52**	124** ^z	61** ^z	24**	38** ^z
Tunisie	4	95	...	...	20	...	60	50	60 ^z	55 ^z	24	17 ^z
Yémen	0,8	93	2	95	17	15	103**	20**	111	25	22**	31
Europe centrale et orientale												
Albanie	4	100	4	100	20	18	13**	75**	11	82	23**	20
Bélarus	54	...	44	98	5	6	32	99	24	99	20	15
Bosnie-Herzégovine	...	...	1	97	...	14	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	19	...	18	100	11	12	23	...	15	94	18	17
Croatie	6	100	8	99	13	13	11	89	12	92	19	14
Estonie	7	100	9 ^z	100 ^z	8	6 ^z	8	86**	6 ^z	93 ^z	16	12 ^z
ERY de Macédoine	3	99	2	99	10	7	6	66	7	79	22	16
Fédération de Russie	642	100*	607 ^z	96 ^z	7	8 ^z	367	98	278 ^z	98 ^z	18	18 ^z
Hongrie	32	100	30 ^z	100 ^z	12	11 ^z	47	85	37 ^z	96 ^z	11	10 ^z
Lettonie	7	99	6	100	9	11	9	97	10	94	15	12
Lituanie	13	99	12	100	7	7	13	98	10	97	17	13
Monténégro	0,6	...	0,7	...	20	13	...	...	...	...	...	...
Pologne	74	...	54 ^z	98 ^z	12	17 ^z	289	83	239 ^z	84 ^z	11	10 ^z
République de Moldova	10	100	12	100	9	10	12	96	9	98	21	16
République tchèque	17	100**	22 ^z	100 ^z	18	14 ^z	36	85	25 ^z	98 ^z	18	19 ^z
Roumanie	37	100	38	100	17	17	69	86	52	86	19	16
Serbie	8	98**	11	99	21	14	...	...	17	90	...	16
Slovaquie	16	100	11	100	10	12	17	93	14	89	19	15
Slovénie	5	99*	5 ^z	98 ^z	11	9 ^z	6	96	6 ^z	98 ^z	14	17 ^z

Tableau 8

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE											Pays ou territoire
Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹							
Total secondaire				Premier cycle du secondaire		Second cycle du secondaire		Total secondaire			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
1999		2010		1999	2010	1999	2010	1999	2010		
Total (000)	% F	Total (000)	% F								
Asie du Sud et de l'Ouest											
...	...	...	...	...	44	...	...	...	...	...	Afghanistan
265	13	400	20	43	31	32	26	37	28	...	Bangladesh
0,6	32	3	38	35	22	27	17	32	21	...	Bhoutan
1 995**	34**	4 252	40	...	31	...	21	34**	25	...	Inde
...	...	...	...	...	22 ^y	...	...	...	...	...	Iran, Rép. isl.
0,9	25	...	...	18	8	9	...	17	...	...	Maldives
40	9	56 ^y	15 ^y	38	52 ^y	24	30 ^y	32	41 ^y	...	Népal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistan
...	...	...	...	21	17	...	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes											
...	..z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Algérie
...	...	311	52	...	9	...	11	...	10	...	Arabie saoudite
4**	52**	...	...	15**	...	13**	...	14**	...	...	Bahreïn
0,7	22	2	...	26	32	16	22	23	28	...	Djibouti
491**	40**	506	42	21**	19	13**	9	17**	14	...	Égypte
16	55	27**	65**	14	14	10	10**	12	12**	...	Émirats arabes unis
62	69	...	...	22	...	16	...	20	...	...	Irak
...	...	...	...	...	...	17	12 ^y	...	...	...	Jordanie
22**	56**	32	55	12**	9	9**	7	11**	8	...	Koweït
43**	52**	43	57	9**	11	8**	7	9**	9	...	Liban
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libye
88**	33**	...	...	19**	...	14**	...	17**	...	...	Maroc
2	10	...	...	28**	35** ^y	24**	...	26**	...	...	Mauritanie
13	50	22 ^z	58 ^z	19	12** ^z	16	20 ^z	18	15 ^z	...	Oman
18	47	32	50	26	23	19	20	25	23	...	Palestine
4**	57**	7	55	13**	11	8**	9	10**	10	...	Qatar
54	...	...	...	...	18** ^y	...	...	19	...	...	République arabe syrienne
52**	49**	83** ^z	55** ^z	24**	28** ^z	20	17 ^z	22**	22** ^z	...	Soudan (pré-sécession)
56**	40**	87 ^z	...	23**	16 ^z	15**	12 ^z	19**	14 ^z	...	Tunisie
48**	19**	...	...	22**	12	21	...	22**	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale											
22	54	24	62	16	14	18	17	16	15	...	Albanie
107	77	...	...	...	...	...	...	9	...	...	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
56	...	44	79	13	12	12	12	13	12	...	Bulgarie
33	64	48	69	14	9	11	7	12	8	...	Croatie
11	81**	11 ^z	77 ^z	11	9 ^z	10	10 ^z	10	9 ^z	...	Estonie
13	49	17	56	16	11	16	14	16	12	...	ERY de Macédoine
...	...	1 136 ^z [#]	81 ^z	...	...	...	...	...	8 ^z	...	Fédération de Russie
100	71	88 ^z	71 ^z	11	10 ^z	9	10 ^z	10	10 ^z	...	Hongrie
25	80	16	83	10	8	10	10	10	9	...	Lettonie
38	...	39	81	...	...	...	...	11	9	...	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
301	66	277 ^z	70 ^z	11	12 ^z	15	10 ^z	13	11 ^z	...	Pologne
33	72	29	77	13	10	12	12	13	10	...	République de Moldova
93	66	78 ^z	66 ^z	13	11 ^z	9	11 ^z	11	11 ^z	...	République tchèque
177	64	146	68	12	10	13	15	13	12	...	Roumanie
...	...	62	64	...	9	14	10	...	10	...	Serbie
54**	72**	46	75	13	12	12**	12	13**	12	...	Slovaquie
17	69	16 ^z	72 ^z	14	7 ^z	13	11 ^z	13	9 ^z	...	Slovénie

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE						ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
	Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹		Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹	
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en	
	1999		2010		1999	2010	1999		2010		1999	2010
	Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total (000)	% F	Total (000)	% F		
Turquie	17	...	29	94 ^z	15	27 ^z	...	...	...	...	...	...
Ukraine	143	100	139 ^z	99	8	9	107	98	98	99	20	16

	Somme	% F	Somme	% F	Moyenne pondérée		Somme	% F	Somme	% F	Moyenne pondérée	
Monde	5 378	91	7 787**	94**	21	21**	24 809	58**	28 483	62	26	24
Pays développés	1 408	94	1 885	94	18	15	4 444	81	4 678	82**	16	14
Pays en développement	2 970	87	4 906**	93**	27	26**	19 456**	52**	23 017	57	29**	27
Pays en transition	1 000	100	996**	97**	7	9**	909	93	788**	94**	19	17**
Afrique subsaharienne	196**	70**	444**	76**	28**	27**	1 956	43	3 103	43	42	43
Amérique du N./Europe occ.	1 064	92	1 545	94	18	14	3 418	82	3 741	83	15	14
Amérique latine et Caraïbes	759	96	1 028	96	21	20	2 714	77	3 020	78	26	22
Amérique latine	745	96	1 011	96	21	20	2 631	78	2 928	78	26	22
Caraïbes	15	99**	17	99	...	...	83**	54**	92**	59**	29**	26**
Asie centrale	128	97	152**	97**	10	11**	331	86	323	90	21	17
Asie de l'Est et Pacifique	1 409	94	2 096	96	26	21	9 187**	55**	10 376	62	24**	18
Asie de l'Est	1 383	94	2 062	96	26	21	9 032**	54**	10 207	62	25**	18
Pacifique	26**	89**	...	...	17**	...	155	72**	...	...	20	...
Asie du Sud et de l'Ouest	583**	69**	...	...	37**	...	4 327	36	4 853**	46**	36	39**
États arabes	118	77	193**	90**	20	20**	1 516	52	1 954	57	23	21
Europe centrale et orientale	1 119	100	1 086**	97**	8	10**	1 360**	83**	1 113**	82**	18**	17**
Pays à faible revenu	213	59	384**	74	27**	24**	1 722**	38**	2 830	43	43**	43
Pays à revenu moyen	3 776	92	5 504**	95	21	23**	18 343**	55**	20 461**	60**	27**	24**
Revenu moyen inférieur	1 179**	84**	...	...	26**	...	7 826	48	9 576**	55**	31	31**
Revenu moyen supérieur	2 597	96	3 152	96	19	19	10 516**	60**	10 885	65	24**	19
Pays à revenu élevé	1 390	93	1 899	94	18	15	4 745	79	5 193	80	16	14

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2012).

Note : la classification des pays par niveau de revenu présentée dans les tableaux est telle que définie par la Banque mondiale. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2011.

1. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2011, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

[z] Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

[y] Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

[*] Estimation nationale.

[**] Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU. Pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays). [...] Données non disponibles.

Tableau 8

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE												Pays ou territoire
Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹								
Total secondaire				Premier cycle du secondaire		Second cycle du secondaire		Total secondaire				
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				
1999		2010		1999	2010	1999	2010	1999	2010			
Total (000)	% F	Total (000)	% F									
...	...	...	...	...	...	16	17 ^z	...	...	...	...	Turquie
400	76	...	...	...	...	...	...	13	...	...	...	Ukraine
Somme	% F	Somme	% F	Moyenne pondérée								
24 327**	52**	31 951	52	19**	18	16**	16	18**	17	...	...	Monde
6 151	55	6 739	59**	14	12	13	12	14	12	...	...	Pays développés
14 956**	46**	22 717	47	22**	20	20**	18	21**	19	...	...	Pays en développement
3 220**	75**	2 496**	76**	...	...	...	...	10**	10**	...	...	Pays en transition
831	31	1 722**	30**	27**	26**	23**	24**	25	25**	...	...	Afrique subsaharienne
4 486	56	5 204	61	14	12	13	12	14	12	...	...	Amérique du N./Europe occ.
2 782	63	3 635	59	20	18	18	15	19	17	...	...	Amérique latine et Caraïbes
2 731	63	3 559	59	19	18	18	15	19	16	...	...	Amérique latine
51**	63**	76**	68**	21**	...	20**	...	21**	...	...	...	Caraïbes
850	66	920	71	...	...	...	...	11	11	...	...	Asie centrale
7 605**	46**	10 459	50	18	16	15**	15	17**	16	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
7 415**	45**	10 254	50	18	16	15**	15	17**	16	...	...	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
2 925	35	5 376	39	36**	32	30**	22	33	27	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
1 364	43	1 992**	46**	19**	17**	13**	12**	16	15**	...	...	États arabes
3 483**	73**	2 643**	72**	...	...	...	...	12**	11**	...	...	Europe centrale et orientale
969	30	1 787**	30**	29**	29**	23**	22**	27	26**	...	...	Pays à faible revenu
17 022**	53**	22 949	52	20**	19	17**	17	19**	18	...	...	Pays à revenu moyen
5 785	46	9 680	47	26**	24	21**	18	24	21	...	...	Revenu moyen inférieur
11 237**	57**	13 269	55	17	15	16**	16	16**	16	...	...	Revenu moyen supérieur
6 336	54	7 215	58	14	12	13	12	14	12	...	...	Pays à revenu élevé

Tableau 9

Engagement financier pour l'éducation: dépenses publiques

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2009		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2009	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	6,2	6,1	22,2	19,2	45,2	40,5 ^z	1 145	1 685	33,7	31,4 ^z	1 610	1 967
Angola	3,4**	3,8	6,4**	8,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	3,0	4,5 ^z	16,0	18,2 ^z	52,1**	59,1 ^z	147**	197 ^z	27,0**	22,0 ^z	310**	...
Botswana	...	8,2 ^z	...	16,2 ^z	...	19,2 ^z	...	1 136 ^z	...	31,3 ^z	...	3 337** ^z
Burkina Faso	...	4,0	...	20,8	...	56,6	...	191	...	20,2	...	260
Burundi	3,5	9,4	13,3	25,1	38,9	45,1	56	71	36,5	30,0	252**	260
Cameroun	2,1	3,5	9,8	17,9	...	34,4	...	134	...	53,3	...	570**
Cap-Vert	...	5,9	...	14,4	...	47,0 ^z	...	590 ^z	...	31,2 ^z	...	474 ^z
Comores	...	7,6 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	4,3	4,8 ^y	20,6	24,6 ^y	43,4**	...	281**	...	36,4**	...	763**	...
Érythrée	5,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	3,9	4,7	11,3	25,4	...	64,8	...	104	...	10,5	...	55
Gabon	3,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	3,1	5,4	14,2	22,8	...	50,3	...	152	...	32,5	...	180**
Ghana	4,2**	5,6	...	24,4	41,6	34,8	211	173	39,5	...	482	348
Guinée	2,4	2,8 ^y	14,7	19,2 ^y	...	...	...	77 ^y	...	...	...	68 ^y
Guinée-Bissau	5,6	...	11,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	1,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	5,4	6,7	25,8	17,2	68,3**	...	302**	...	17,6**	...	205**	...
Lesotho	10,9	10,3 ^y	25,5	23,7 ^y	42,8	35,7 ^y	138	327 ^y	24,4	20,8 ^y	404	750** ^y
Libéria	...	3,5 ^y	...	12,1 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2,8	3,2 ^z	15,7	13,4 ^y	...	47,2 ^z	...	56 ^z	...	20,1 ^z	...	101** ^z
Malawi	5,1	5,9	14,0	14,7	60,8	36,6	72	55	10,3	28,7	57	159
Mali	3,0**	4,6	11,4**	22,0	48,9**	39,9 ^z	125**	107 ^z	33,7**	40,7 ^z	380**	306 ^z
Maurice	4,0	3,0 ^z	17,7	11,4 ^z	31,9	...	906	...	36,7	...	1 334	...
Mozambique	3,8	...	15,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	7,9	8,1	22,3	22,4 ^y	59,4	40,8	1 015	1 089	27,7	22,5	1 657	943 ^y
Niger	3,3	3,9	18,7	16,9	56,0	60,4	204	136	26,6	22,0	491	283
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	2,5**	3,2 ^z	...	15,0 ^z	...	58,3 ^z	...	78 ^z	...	23,8 ^z	...	216 ^z
République centrafricaine	1,6	1,2	14,5	12,0	...	55,0	...	34	...	21,8	...	99
R. D. Congo	...	2,7	...	8,9	...	36,8	...	18	...	28,2	...	42
République-Unie de Tanzanie	2,0**	6,2	...	18,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	4,3	4,7	21,9	16,9	47,7	36,6	68	78	18,5	26,0	324	266
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	3,2**	5,7	...	24,0 ^z	...	40,1	...	292	...	27,7	...	470
Seychelles	5,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	5,1**	4,3 ^z	...	18,1 ^z	...	49,9 ^z	...	...	...	32,6 ^z	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	4,9	7,6	...	16,0	33,2	35,0 ^y	390	634 ^y	26,9	30,2 ^y	1 087	1 534 ^y
Tchad	3,2	3,1	17,1	10,1	44,6	53,1	69	94	33,3	27,0	348	192
Togo	4,3	5,0	26,2	17,6 ^z	36,8	49,1	73	91	33,6	27,3	273	157 ^x
Zambie	2,0	1,5 ^y	6,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	2,7	...	8,3	...	53,2	...	...	...	25,8	...	...

Tableau 9

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2009		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2009	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	...	4,5 ^y	...	10,4 ^y	...	13,8 ^y	...	5 915 ^y	...	47,2 ^y	...	8 246 ^y
Andorre	...	3,1 ^z	...	...	...	28,7	...	...	...	20,8	...	...
Autriche	6,4	5,5 ^y	12,4	11,2 ^y	19,0	18,1 ^y	7 919	9 554 ^y	45,1	47,1 ^y	9 763	10 893 ^y
Belgique	5,9	6,3 ^y	12,2	12,9 ^y	...	23,4 ^y	...	8 020 ^y	...	43,5 ^y	...	13 384 ^y
Canada	5,9	4,8 ^y	12,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	5,3	8,1 ^z	14,5	17,3 ^z	33,9	27,2 ^y	4 169	7 700 ^y	52,5	43,0 ^y	6 582	10 630 ^y
Danemark	8,2	8,6 ^z	14,9	15,1 ^z	21,4	23,4 ^z	8 397	9 944 ^z	34,6**	33,8 ^z	13 235	11 849 ^z
Espagne	4,4	5,1 ^z	11,3	10,8 ^z	28,1	26,3 ^z	4 979	6 479 ^z	47,5	38,5 ^z	6 580	8 298 ^z
États-Unis	5,0	5,4 ^y	17,1	13,8 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	6,2	6,7 ^z	12,5	12,1 ^z	21,1	19,6 ^z	4 902	6 766 ^z	39,3	41,9 ^z	7 284	11 859 ^z
France	5,7	5,8 ^z	11,5	10,4 ^z	20,2**	20,2 ^z	5 111	5 603 ^z	49,8**	44,4 ^z	8 356	8 727 ^z
Grèce	3,2	...	7,0	...	...	...	...	...	38,1	...	2 991	...
Irlande	4,9	6,6 ^y	13,2	13,3 ^y	32,2	34,3 ^y	3 400	6 933 ^y	36,8	36,2 ^y	5 118	11 214 ^y
Islande	6,7	9,7 ^z	17,1	15,3 ^z	34,2	31,6 ^z	5 524	8 947 ^z	34,1	32,2 ^z	5 140	7 756 ^z
Israël	7,5	6,0 ^z	13,9	13,6 ^z	33,9	37,0 ^z	4 749	5 327 ^z	30,0	26,9 ^z	4 418	4 393 ^z
Italie	4,7	4,8 ^z	9,6	9,1 ^z	26,1**	25,9 ^z	7 461**	7 935 ^z	46,5**	43,3 ^z	8 590**	8 183 ^z
Luxembourg	4,2	...	9,8	...	...	...	...	10 787 ^y	...	...	...	15 961 ^y
Malte	...	6,0 ^y	...	13,3 ^y	...	22,8 ^y	...	4 962 ^y	...	52,6 ^y	...	8 220 ^y
Monaco	1,2	1,2 ^z	5,1	6,4	17,7	15,1	...	...	50,9	38,0	...	...
Norvège	7,2	7,4 ^z	15,6	15,7 ^z	...	24,8 ^z	...	10 234 ^z	...	34,2 ^z	...	14 191 ^z
Pays-Bas	4,8	6,1 ^z	11,1	11,5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	5,2**	5,1 ^y	12,8**	10,9 ^y	31,0**	29,2 ^y	4 373**	5 040 ^y	44,0**	42,0 ^y	5 966**	7 904 ^y
Royaume-Uni	4,5	5,5 ^z	11,4	11,3 ^z	...	29,7 ^z	...	7 916 ^z	...	49,0 ^z	...	10 644 ^z
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	7,3	7,2 ^z	13,6	13,2 ^z	...	24,2 ^y	7 687**	9 856 ^z	...	37,1 ^y	8 642**	11 504 ^z
Suisse	5,0	5,7 ^y	15,4	16,7 ^y	31,6	25,0 ^y	8 373	8 713 ^y	40,5	45,5 ^y	10 416	13 407 ^y
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	...	3,4 ^y	...	10,7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	3,4	2,6 ^z	...	9,8 ^z	...	49,4 ^z	...	1 751 ^z	...	47,3 ^z	...	2 210 ^z
Antilles néerlandaises	...	...	14,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	4,6	6,2 ^z	13,3	14,0 ^z	36,7	32,6 ^z	1 416	2 373 ^z	35,4	40,5 ^z	1 903	3 815 ^z
Aruba	...	6,0 ^z	13,8	20,5 ^z	29,9	27,4 ^z	...	...	32,3	28,9 ^z	...	...
Bahamas	3,3**	...	19,7**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	5,3	7,5 ^z	15,4	14,3 ^z	21,5**	...	2 065**	...	31,3	29,0 ^z	3 419	5 235 ^z
Belize	5,7**	6,9 ^z	17,1**	18,7 ^y	61,7	45,3 ^z	896	1 151 ^z	32,0	39,9 ^z	898	1 683 ^z
Bermudes	...	1,9	...	13,4	...	30,9	...	...	...	45,3	...	...
Bolivie, État plurinational de	5,8	...	15,8	...	41,0**	...	433**	...	22,2**	...	409**	...
Bésil	4,0	5,8 ^z	10,5	16,8 ^z	33,3**	32,6 ^z	859**	2 026 ^z	36,1**	44,9 ^z	779**	2 063 ^z
Chili	4,0	4,9 ^z	15,6	18,2 ^z	44,5	37,1 ^z	1 405	2 360 ^z	36,5	35,8 ^z	1 593	2 404 ^z
Colombie	4,5	5,0	16,9	14,9 ^y	...	38,4 ^z	...	1 132 ^z	...	35,0 ^z	...	1 096 ^z
Costa Rica	5,5	6,5 ^z	21,1	23,1 ^z	47,2	28,0 ^z	1 392	1 633 ^z	29,1	21,1 ^z	1 922	1 612 ^z
Cuba	6,9	13,6 ^z	13,7	18,3	35,5*	29,2	...	...	37,9*	28,9	...	...
Dominique	5,5**	3,7	...	9,3	...	55,4 ^y	...	1 557	...	44,4 ^y	...	1 686
El Salvador	2,4**	3,3	17,1**	13,1*, x	...	40,1 ^y	...	563 ^y	...	21,4 ^y	...	555 ^y
Équateur	2,0	...	9,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2009		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2009	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
Guatemala	...	3,3 ^y	...	...	...	57,6 ^y	...	430 ^y	...	14,0 ^y	...	289 ^y
Guyana	9,3**	...	18,4**	16,7	...	29,3	...	262	...	34,0	...	374
Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	17,4	...	29,7	...	...	...	39,6	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	3,3 ^z	9,0	13,6	29,5	28,1	...	...	33,6	38,1	...	...
Jamaïque	5,2	6,4**	10,8	11,5**	30,2**	31,3 ^z	858	1 167 ^z	34,5**	37,1 ^z	1 436*	1 629**
Mexique	4,5	5,4 ^z	22,6	21,6 ^x	40,8	36,8 ^z	1 494	1 950 ^z	...	30,4 ^z	...	2 086 ^z
Montserrat	...	6,3 ^z	10,7**	8,4 ^z	20,3	...	...	...	29,3	...	...	...
Nicaragua	4,0	...	17,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	5,1	4,1 ^y	7,3	...	...	...	1 149	967 ^x	...	...	1 638	1 268 ^x
Paraguay	5,1	4,1 ^x	8,8	11,9 ^x	47,9**	40,9 ^x	541**	475 ^x	29,7	35,6 ^x	730	695 ^x
Pérou	3,4	2,9	21,1	17,1	40,4	40,6	421	632	28,4	33,3	565	735
République dominicaine	2,0**	2,3 ^x	13,1	11,0 ^x	54,7	...	...	620	...	...	...	544
Sainte-Lucie	7,7	4,6*	21,3	10,9*	52,7**	41,9*	1 734**	1 640	32,6**	45,6*	2 319**	2 169*
Saint-Kitts-et-Nevis	4,9	4,7 ^x	14,0	10,7 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	7,2**	5,0	13,4**	10,2	49,0	...	1 273	1 399 ^x	25,8	...	1 332**	1 460 ^x
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	3,9	...	12,5**	...	39,8	...	1 532	3 249 ^z	31,1	...	1 760	3 019** ^y
Uruguay	2,4	...	11,8	...	32,4	...	708	...	36,9	...	1 040	...
Venezuela, R. B.	...	3,6	...	...	...	32,5 ^x	...	1 154 ^x	...	16,7 ^x	...	961 ^x
Asie centrale												
Arménie	2,2	3,1	12,8	13,0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan	4,3	3,5 ^z	24,4	10,9 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Géorgie	2,0	3,3 ^{x,z}	10,3	7,7 ^{x,z}	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	4,0	3,4 ^z	14,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	4,3	6,5 ^z	21,4	24,7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolie	5,1	5,9	15,2	14,6 ^z	...	31,3	...	583	...	28,8	...	534
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	2,1	4,1	11,8	14,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	5,1	5,2 ^z	13,8	12,9 ^y	32,9	34,5 ^z	5 257	6 946 ^z	39,5	37,3 ^z	4 782	6 644 ^z
Brunéi Darussalam	4,9	2,0	9,3	13,7	...	28,7	...	2 512	...	46,8	...	3 800
Cambodge	1,0	2,7	8,7	12,4 ^x	61,7	...	59	...	11,8	...	75	...
Chine	1,9	...	13,0	...	34,3**	...	...	...	38,4**	...	303**	...
Fidji	5,3	4,5 ^z	18,3	14,7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	13,1**	...	53,0	...	...	...	40,0	...	...	...
Îles Marshall	11,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	2,3**	7,1 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	2,8**	3,1	11,5**	17,1	...	44,9	...	403	...	25,4	...	348
Japon	3,5	3,7	9,3	9,4 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	6,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 9

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2009		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2009	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
Macao, Chine	3,6	2,9 ^z	13,5	13,0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	6,1	5,9 ^z	25,2	18,9 ^z	30,9 ^{**}	35,5 ^z	1 063 ^{**}	1 856 ^z	34,7 ^{**}	42,1 ^z	1 639 ^{**}	2 597 ^z
Micronésie, É. F.	6,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	0,6	...	8,1	...	...	...	...	...	33,4	...	...	...
Nauru	...	...	...	7,5 ^{*,x}	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	31,9	...	...	...	59,3	...	...	...
Nouvelle-Zélande	7,1	7,6	16,1	16,1 ^y	26,7 ^{**}	23,3	4 423 ^{**}	5 686	39,8 ^{**}	38,0	5 432 ^{**}	6 311
Palaos	9,4^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	3,3	2,7 ^z	13,9	15,0 ^z	59,5 ^{**}	56,0 ^z	325 ^{**}	302 ^y	22,0 ^{**}	29,1 ^z	285 ^{**}	300 ^y
République de Corée	3,8	5,0 ^z	13,1	15,8 ^y	43,5 ^{**}	32,2 ^z	2 875 ^{**}	5 179 ^z	38,3 ^{**}	36,6 ^z	2 388 ^{**}	5 148 ^z
RDP lao	1,0	3,3	7,4	13,2	...	...	...	...	...	...	...	...
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	4,5	5,8 ^y	13,3	13,4 ^y	32,4 ^{**}	...	282 ^{**}	...	26,9 ^{**}	...	298 ^{**}	...
Singapour	3,0	3,3	...	10,3	27,9	20,2	...	5 057	31,6	24,3	...	7 712
Thaïlande	5,1	3,9	28,1	22,3	33,6^{**}	47,8 ^z	1 022^{**}	1 889 ^z	19,1^{**}	15,9 ^z	859^{**}	709 ^z
Timor-Leste	...	3,6	...	11,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	11,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	5,2 ^{**}	...	16,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6,3	5,4 ^z	17,4	23,7 ^z	38,9	55,3 ^z	428	732 ^z	51,9	30,4 ^z	2 181	872 ^z
Viet Nam	...	5,5 ^y	...	19,8 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,3	2,1 ^z	15,3	14,1 ^z	38,9	42,7 ^z	...	109 ^z	42,0 ^{**}	43,0 ^z	80 ^{**}	210
Bhoutan	6,2	4,4	13,8	9,4	26,9 ^{**}	27,8	200 ^{**}	263	47,9 ^{**}	55,5	1 434 ^{**}	1 010
Inde	4,5	...	12,7	...	29,9 ^{**}	...	206 ^{**}	...	37,6 ^{**}	...	429 ^{**}	...
Iran, Rép. isl.	4,5	4,7	18,7	19,8	26,6^{**}	25,9	712^{**}	1 468	34,1	50,0	732	2 089
Maldives	...	9,2 ^z	...	16,0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	2,9 ^{**}	4,7	12,5 ^{**}	20,2	52,7 ^{**}	60,3 ^z	67 ^{**}	172 ^z	28,9 ^{**}	25,3 ^z	105 ^{**}	109 ^y
Pakistan	2,6	2,3	...	9,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	2,1 ^z	...	8,1 ^z	...	31,4 ^z	...	326 ^z	...	52,1 ^z	...	...
États arabes												
Algérie	...	4,4 ^y	...	20,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	7,0	5,5 ^y	26,0	19,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	...	3,1 ^y	...	11,7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	7,5	7,6 ^x	...	22,8 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	...	3,7 ^y	...	11,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	1,3[*]	1,0 ^z	22,2 [*]	23,4 ^z	...	...	3 653	...	...	...	4 767	...
Irak	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	5,0	...	20,6	...	...	...	482	582 ^y	...	...	558	711 ^y
Koweït	5,6^{**}**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liban	2,0	1,8 ^z	10,4	7,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2009		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2009	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
Maroc	5,5	5,5 ^z	25,7	25,7 ^y	39,1	...	510	682 ^y	43,5	...	1 337	1 536 ^x
Mauritanie	2,8**	4,3	...	15,2	...	45,8	...	216	...	24,4	...	551**
Oman	4,2	4,7 ^z	21,3	...	37,3	32,7 ^z	1 905	3 122 ^z	51,7	39,9 ^z	3 705	3 573 ^z
Palestine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	...	2,4 ^y	...	8,2 ^y	...	...	...	5 621 ^z	...	...	...	5 969 ^z
République arabe syrienne	...	5,0 ^x	...	16,7 ^x	...	...	387	692 ^z	...	...	668	597 ^z
Soudan (pré-sécession)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	6,5	6,6 ^y	17,4**	22,7 ^y	38,3**	...	923**	...	42,9**	...	1 326**	...
Yémen	10,5	5,6 ^y	32,8	16,0 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale												
Albanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélarus	6,0	4,6 ^z	...	8,9 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	3,5	4,7 ^y	8,8	12,3 ^y	20,8	18,9 ^y	1 393	3 115 ^y	46,6	42,7 ^y	1 679	3 117 ^y
Croatie	...	4,5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estonie	6,8	6,0 ^y	15,4	14,2 ^y	...	25,3 ^y	...	5 441 ^y	...	40,8 ^y	...	6 185 ^y
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	3,0	4,2 ^y	10,6	11,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	4,9	5,4 ^z	12,8	10,0 ^z	19,5**	17,4 ^z	2 629**	4 200 ^z	40,6**	41,7 ^z	2 736**	4 307 ^z
Lettonie	5,8	5,2 ^z	14,4	12,8 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	6,0	5,6 ^z	16,0	12,9 ^z	...	12,9 ^z	...	3 127 ^z	...	52,6 ^z	...	4 596 ^z
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	4,7	5,3 ^z	11,4	11,4 ^z	...	30,4 ^z	...	4 611 ^z	...	37,0 ^z	...	4 341 ^z
République de Moldova	4,6	8,4	16,4	22,3	...	18,2	...	1 184	...	37,4	...	1 117
République tchèque	4,1	4,8 ^z	9,7	9,8 ^z	17,8**	15,8 ^z	1 897**	3 677 ^z	49,8**	47,3 ^z	3 740**	5 830 ^z
Roumanie	2,9	4,3 ^x	7,5	11,8 ^x	...	20,2 ^x	...	2 248 ^x	...	36,2 ^x	...	1 895 ^x
Serbie	...	5,1 ^z	...	9,5 ^z	...	47,4 ^z	...	6 662 ^z	...	23,6 ^z	...	1 552 ^z
Slovaquie	4,2	4,1	13,8	9,8	14,5	18,6 ^z	1 457	4 039 ^z	55,7	47,7 ^z	2 629	3 970 ^z
Slovénie	5,9	5,8	12,4	11,6 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquie	3,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ukraine	3,7	5,4 ^x	13,6	20,2 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 9

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2009		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2009	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
Monde ¹	4,5	4,8	13,8	14,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays développés	5,1	5,5	12,5	12,1	...	24,2	...	6 479	...	41,7	...	8 220
Pays en développement	4,3	4,7	14,6	16,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays en transition	3,7	4,4	13,2	12,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	3,7	4,7	15,7	17,6	...	46,0	...	134	...	27,5	...	263
Amérique du N./Europe occ.	5,2	5,8	12,5	12,9	28,1	24,9	5 111	7 916	42,2	42,0	6 933	10 644
Amérique latine et Caraïbes	4,6	4,7	14,0	13,6	39,8	36,8	...	1 167	...	35,3	...	1 621
Amérique latine	4,3	4,5	14,6	16,8	40,8	36,9	1 004	1 132	...	31,8	...	1 096
Caraïbes	5,3	4,7	14,0	11,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale	4,0	3,5	14,4	13,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et de l'Ouest	4,7	3,9	13,2	13,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	3,3	3,3	12,2	13,7	...	...	...	...	32,5	...	...	...
Pacifique	6,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	3,7	4,4	13,8	14,1	29,9	31,4	...	263	37,6	50,0	429	...
États arabes	5,5	4,5	...	16,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale	4,6	5,2	12,8	11,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu	3,2	4,3	14,5	17,1	...	50,3	...	92	...	26,0	...	...
Pays à revenu moyen	4,5	4,8	14,4	14,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen inférieur	4,5	4,7	...	15,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen supérieur	4,6	4,8	14,4	12,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu élevé	4,9	5,3	13,2	12,9	...	25,6	...	5 800	...	39,9	...	7 904

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2012).

Note : la classification des pays par niveau de revenu présentée dans les tableaux est telle que définie par la Banque mondiale. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2011.

1. Toutes les valeurs indiquées sont des médianes. Les valeurs médianes de 1999 et 2010 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2011, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

[z] Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

[y] Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

[x] Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

[*] Estimation nationale.

[**] Estimation partielle de l'ISU.

[...] Données non disponibles.

Tableau 10

Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs de l'EPT

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4			
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)			
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹	
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne												
1 Afrique du Sud	21	65 ^z	92	85** ^z	...	...	98	1,01*	...	...	89	0,96*
2 Angola	27**	104	...	86*	...	...	73	0,82	...	...	70	0,70
3 Bénin	4	18	...	94	40*	0,48*	55	0,68	27*	0,42*	42	0,55
4 Botswana	...	19 ^z	80	87 ^z	89*	1,07*	95	1,04	69*	1,09*	84	1,01
5 Burkina Faso	2	3	33	63	20*	0,53*	39*	0,71*	14*	0,42*	29*	0,59*
6 Burundi	0,8	9	37	...	54*	0,81*	78	1,00	37*	0,57*	67	0,85
7 Cameroun	11	28	...	92	...	...	83*	0,87*	...	...	71*	0,80*
8 Cap-Vert	53**	70	99**	93	88*	0,96*	98	1,02	63*	0,71*	84	0,89
9 Comores	3	22 ^y	66	...	...	...	86	0,99	...	...	75	0,87
10 Congo	2	13	...	91*	...	...	80*	0,90*	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	2	4	56	61 ^z	49*	0,63*	67	0,86	34*	0,53*	56	0,72
12 Érythrée	5	14	33	33	...	...	89	0,94	...	...	68	0,73
13 Éthiopie	1	5	36	81	34*	0,71*	55*	0,75*	27*	0,51*	39*	0,59*
14 Gabon	14**	42	...	...	93*	0,98*	98	0,98	72*	0,82*	88	0,92
15 Gambie	18	30	69	66	...	...	67	0,86	...	...	50	0,67
16 Ghana	31	69 ^z	61**	84	...	...	81	0,98	...	...	67	0,84
17 Guinée	...	14	43	77	...	...	63	0,82	...	...	41	0,58
18 Guinée-Bissau	4**	7	50**	74	...	...	72	0,83	...	...	54	0,60
19 Guinée équatoriale	27	55 ^y	72**	56	...	...	98	1,01	...	...	94	0,93
20 Kenya	43	52 ^z	62	83** ^z	...	...	93	1,02	...	...	87	0,93
21 Lesotho	20**	33	56	73	...	...	92	1,14	...	...	90	1,15
22 Libéria	47	...	46	...	60	0,82	77	1,16	43	0,58	61	0,88
23 Madagascar	3**	9	65	...	...	...	65*	0,97*	...	...	64	0,91
24 Malawi	...	...	99	97 ^z	59*	0,70*	87	1,00	49*	0,51*	75	0,84
25 Mali	1	3	42**	63	...	...	44*	0,60*	...	...	31*	0,47*
26 Maurice	95	96	92	93	91*	1,01*	97	1,02	80*	0,88*	89	0,95
27 Mozambique	...	...	52	90	...	...	72	0,83	...	...	56	0,61
28 Namibie	33	...	87	85 ^z	88*	1,06*	93	1,04	76*	0,95*	89	0,99
29 Niger	1	6	26	62	...	...	37*	0,44*	...	...	29*	0,35*
30 Nigéria ³	8	14	61**	58**	71*	0,77*	72	0,85	55*	0,65*	61	0,70
31 Ouganda	...	14	...	91	70*	0,82*	87	0,95*	56	0,66*	73	0,78*
32 République centrafricaine	...	6	...	69	48*	0,56*	65	0,80	34*	0,42*	56	0,62
33 R. D. Congo	0,7**	3	33	...	...	...	65	0,90	...	...	67	0,74
34 République-Unie de Tanzanie	...	33	49	98 ^y	82*	0,90*	77	0,98	59	0,67*	73	0,85
35 Rwanda	3**	11	76**	99	75	...	77	1,01	58	...	71	0,90
36 Sao Tomé-et-Principe	24	62	88	98	94*	0,96*	95	1,01	73*	0,73*	89	0,90
37 Sénégal	3	13	57	75	38*	0,57*	65	0,76*	27*	0,48*	50*	0,63*
38 Seychelles	110	102	92	...	99*	1,01*	99	1,01	88*	1,02*	92	1,01
39 Sierra Leone	4	7	...	...	...	...	59	0,73	...	...	42	0,59
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42 Swaziland	...	23	70	86	84*	1,01*	94	1,03	67	0,94*	87	0,99
43 Tchad	...	2	52	...	17*	0,34*	47	0,76	11*	0,25*	34	0,54

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6				
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation				
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ²		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
1999		2010		1999		2010		1999	2009	1999	2010	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)			
113	0,97	102 ^z	0,96 ^z	88	1,13	94 ^z	1,05 ^z	65	...	35	31 ^z	1
...	...	124	0,81	13	0,75	31	0,69	.	45*	...	46**	2
83	0,64	126	0,87	22	0,44	...	...	84	60	53	46	3
103	1,00	110 ^z	0,96 ^z	73	1,07	82** ^z	1,06** ^z	87	97** ^y	27	25 ^z	4
42	0,70	79	0,93	9	0,62	23	0,78	68	75	47	48	5
51	0,81	156	0,99	11**	0,79**	25	0,72	59	62	46	51	6
85	0,82	120	0,86	26**	0,84**	42**	0,83**	52**	76	52	46	7
125	0,95	110	0,92	68**	1,04**	88	1,20	91	90 ^x	29**	24	8
100	0,85	104 ^y	0,92 ^y	30	0,81	...	...	...	...	35	30 ^y	9
59	0,97	115	0,95	36	0,70	...	...	...	77** ^x	60	49	10
74	0,74	88	0,83	23**	0,54**	...	...	69	66 ^y	45	49	11
52	0,83	45	0,84	22	0,68	32	0,76	94	69	47	38	12
50	0,61	102	0,91	13	0,67	36	0,82	56	51	67	54	13
140	1,00	182	0,97	48	0,86	...	...	...	...	49	25	14
84	0,84	83	1,02	...	...	54**	0,95**	66**	65**	37	37 ^z	15
81	0,93	107	1,00	40	0,81	58	0,91	66	78 ^y	30	31	16
56	0,64	94	0,84	14**	0,37**	38** ^z	0,59** ^z	...	69	47	42	17
78**	0,67**	123	0,94	19	0,55	...	...	...	...	44	52	18
108	0,96**	87	0,97	33	0,37	...	...	...	70	57	27	19
90	0,97	113 ^z	0,98 ^z	38	0,96	60 ^z	0,90 ^z	...	...	32	47** ^z	20
100	1,08	103	0,98	30	1,36	46	1,38	75	80	44	34	21
94	0,75	96 ^y	0,91 ^y	31	0,65	...	...	...	60 ^x	39	24 ^y	22
97	0,97	149	0,98	...	...	31** ^z	0,94** ^z	52	35	47	40	23
138	0,96	135	1,04	38	0,70	32	0,91	48	61	...	79**	24
53	0,72	82	0,88	14	0,54	39	0,71	77**	88	62*	48	25
100	1,00	99	1,01	76	0,98	89**	1,00**	99	98	26	21	26
69	0,74	111	0,91	5	0,63	26	0,87	43	44	61	55	27
116	1,01	107 ^z	0,99 ^z	57	1,12	...	...	93	91 ^y	32	30 ^z	28
31	0,68	71	0,84	7	0,59	13	0,66	74	71	41	39	29
93	0,81	83	0,91	23	0,91	44	0,88	...	86	41	36	30
130	0,90	121	1,01	16	0,76	28**	0,85**	57	57	57	49	31
78*	0,68*	94	0,73	12**	...	18	0,55	...	55	...	81	32
48	0,91	94	0,87	19	0,53	38	0,58	...	60	26	37	33
67	1,00	102	1,02	...	...	...	...	81	90	46	51	34
106	0,99	142	1,03	10	1,01	36	1,05	42	47	54	58	35
110	0,97	134	0,97	...	...	59	1,15	62**	77** ^y	36	30	36
68	0,83	87	1,06	16	0,65	37	0,88	72	74	49	34	37
112	1,00	117	1,00	105	1,04	119	1,09	96	95 ^y	15	13	38
70	...	125	0,93	28	0,68****	...	...	...	...	37	31	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41
94	0,96	116	0,92	44	1,00	58	1,00	80	96	33	32	42
64	0,58	93	0,73	10	0,26	25	0,42	56	37	68	62	43

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4			
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)			
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹	
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
44 Togo	3	9	85	92 ^y	...	...	82	0,85*	...	...	57	0,61*
45 Zambie	...	...	71	91	66*	0,97*	74	0,82	65	0,79*	71	0,77
46 Zimbabwe	...	...	...	...	95*	0,98*	99	1,01	84	0,88*	92	0,95
Amérique du Nord et Europe occidentale												
47 Allemagne	101	114	99**	98**	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Andorre	...	102	...	77	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Autriche	80	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Belgique	114	118 ^z	99	99 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Canada	63	71 ^y	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52 Chypre ⁴	60	81	95	99	100*	1,00*	100	1,00	94*	0,93*	98	0,98
53 Danemark	90	96 ^z	98	96 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
54 Espagne	99	126	100	100	100*	1,00*	100*	1,00*	96*	0,97*	98*	0,98*
55 États-Unis	59	69	96	95	...	...	...	...	...	...	...	...
56 Finlande	47	68	100	98	...	...	...	...	...	...	...	...
57 France ⁵	112	109	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
58 Grèce	67	...	93	...	99*	1,00*	99	1,00	93*	0,93*	97	0,98
59 Irlande	...	98	95	95	...	...	...	...	...	...	...	...
60 Islande	86	97 ^z	99	99 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
61 Israël	89	106 ^z	98	97 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
62 Italie	97	98	99	97	...	...	100	1,00	...	...	99	0,99
63 Luxembourg	72	87 ^y	96	95 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
64 Malte	100	117	94	94	98*	1,02*	98*	1,02*	88*	1,01*	92*	1,03*
65 Monaco ⁶	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66 Norvège	75	99	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
67 Pays-Bas	97	93	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...
68 Portugal	67	82 ^z	97	99 ^z	99*	1,00*	100	1,00	88*	0,92*	95	0,97
69 Royaume-Uni	77	81 ^z	100	100 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Saint-Marin ⁶	...	...	...	92 ^{x,z}	...	...	...	...	...	...	...	...
71 Suède	76	95	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
72 Suisse	92	99	96	94	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes												
73 Anguilla ⁶	...	95** ^y	96**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antigua-et-Barbuda	57	76 ^y	...	87	...	...	...	...	...	...	99	1,01
75 Antilles néerlandaises	112	...	...	...	97*	1,01*	98	1,00	95*	1,00*	96	1,00
76 Argentine	57	74 ^z	99	...	98*	1,00*	99	1,00	96*	1,00*	98	1,00
77 Aruba	95	112	98	100	...	...	99*	1,00*	...	...	97*	1,00*
78 Bahamas	11	...	91	98	...	...	...	...	...	...	...	...
79 Barbade	75	108*	95**	95 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
80 Belize	24	46	88**	95	76*	1,01*	...	...	70*	1,00*	...	...
81 Bermudes	...	...	...	83**	...	...	...	...	...	...	...	...
82 Bolivie, État plurinational de	44	45 ^z	95	...	94*	0,95*	99*	0,99*	80*	0,82*	91*	0,91*
83 Brésil ⁷	58	...	91	...	...	...	98*	1,01*	...	...	90*	1,00*

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6				
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation				
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ²		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
1999		2010		1999		2010		1999	2009	1999	2010	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)			
126	0,75	140	0,90	31	0,40	...	...	52	78	41	41	44
84	0,92	115	1,01	...	...	...	...	81	71 ^y	61**	58**	45
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
103	0,99	102	1,00	98	0,98	103	0,95	,	,	17	13	47
...	...	84	1,01	...	...	87	1,05	...	94	...	10	48
104	0,99	99	0,99	98	0,95	99	0,96	,	,	13	11	49
108	0,99	105 ^z	1,00 ^z	141	1,07	111 ^z	0,97 ^z	...	97 ^y	12**	11 ^z	50
100	1,00	99 ^y	1,00 ^y	103	1,02	101 ^y	0,98 ^y	99	...	17	...	51
97	1,00	106	0,99	93	1,03	99	1,00	95	95 ^a	18	14	52
101	1,00	99 ^z	1,00 ^z	125	1,05	117 ^z	1,02 ^z	100	100 ^y	10	...	53
106	0,99	106	0,99	109	1,06	125	1,02	...	100 ^y	15	12	54
103	1,03	102	0,99	94	...	96	1,01	...	...	15	14	55
101	1,00	99	0,99	121	1,09	108	1,05	99	100	17	14	56
105	0,99	110	0,99	109	1,00	113	1,01	98	...	19	18	57
95	1,00	...	...	91	1,04	...	...	...	...	14	...	58
102	0,99	108	1,00	106	1,06	121	1,05	95	99	22	16	59
100	0,98	99 ^z	1,00 ^z	109	1,05	107 ^z	1,03 ^z	98	99 ^y	...	...	60
105	0,99	103 ^z	1,01 ^z	100	0,99	102 ^z	1,02 ^z	99	99 ^y	13**	13** ^z	61
105	0,99	102	0,99	92	0,99	100	0,99	96	100	11	...	62
99	1,01	100 ^y	1,01 ^y	98	1,05	98 ^y	1,02 ^y	96	96 ^a	12	12 ^y	63
100	1,00	101	1,01	89	0,85	101	0,89	98	83 ^y	20	14	64
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	65
101	1,00	99	1,00	119	1,02	111	0,98	100	99	...	...	66
109	0,98	108	0,99	123	0,96	121	0,99	100	99	...	...	67
122	0,96	114 ^z	0,97 ^z	103	1,08	107 ^z	1,04 ^z	...	...	13	11 ^z	68
101	1,00	106 ^z	1,00 ^z	101	1,01	102 ^z	1,02 ^z	...	...	19	18 ^z	69
...	...	94**	1,13**	...	...	97**	1,02**	...	...	5	6	70
110	1,03	101	0,99	156	1,26	99	0,99	98	100	12	10	71
106	0,99	103	1,00	96	0,93	95	0,97	97	...	...	...	72
104**	0,98****	...	...	107**	0,98****	...	...	93**	...	22	14	73
124	...	102	0,92	79	0,92	105	1,01	...	94 ^a	19	15	74
135	0,95	...	...	91	1,15	...	...	84**	...	20	...	75
113	0,99	118 ^z	0,99 ^z	85	1,05	89 ^z	1,12 ^z	90	95 ^y	21	16 ^y	76
113	0,98	114	0,97	99	1,06	90	1,01	97	93 ^y	19	17	77
97	0,97	114	1,02	78	0,99	96	1,05	...	91	14	14	78
103	1,04	120 ^a	1,02 ^a	108	1,12	101 ^a	1,09 ^a	92	92 ^{a,y}	18**	13 ^a	79
110	0,91	121	0,91	62	1,07	...	...	76	91	23	22	80
101	1,01	92	1,00**	79	1,07	79	1,18	...	...	9	7	81
114	0,98	105 ^z	0,99 ^z	77	0,93	80 ^z	0,99 ^z	82	85 ^a	25**	...	82
155	0,94	...	...	99	1,11	...	...	,**	,	26	22	83

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4			
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)			
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹	
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
84 Chili	76	56 ^z	...	94 ^z	98*	1,01*	99*	1,00*	94*	0,99*	99*	1,00*
85 Colombie	39	49	93	88	91*	1,03*	98*	1,01*	81*	1,00*	93*	1,00*
86 Costa Rica	47	71	...	...	...	...	98	1,01	...	...	96	1,00
87 Cuba	105	104	97	98	...	...	100	1,00	...	...	100	1,00
88 Dominique	82	112	95	94 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
89 EL Salvador	41	64	84*	94	85*	1,00*	96*	1,01*	74*	0,92*	84*	0,94*
90 Équateur	65	112 ^{**y}	98	97 ^z	96*	0,99*	99*	1,00*	88*	0,95*	92*	0,97*
91 Grenade	90	99	81**	87 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
92 Guatemala	46	71	83	97	76*	0,87*	87	0,95	64*	0,80*	75	0,87
93 Guyana	101	76	...	81	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Haïti	...	...	...	...	...	...	72*	0,95*	...	...	49	0,84
95 Honduras	22	44	89	96	...	...	95*	1,02*	...	...	85*	1,00*
96 Îles Caïmanes	42	91 ^y	96*	...	...	...	99*	0,99*	...	...	99*	1,00*
97 Îles Turques et Caïques ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98 Îles Vierges britanniques ⁴	62	71 ^{**z}	96**	87	...	...	...	...	...	...	...	...
99 Jamaïque	79	113	90**	82	...	...	95	1,06	...	...	87	1,12
100 Mexique	73	101	97	98	95*	0,99*	98*	1,00*	88*	0,94*	93*	0,97*
101 Montserrat ⁶	137	...	95****	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102 Nicaragua	28	55	78	92	...	...	87*	1,04*	...	...	78*	1,00*
103 Panama	39	67	95	98	95*	0,99*	98*	0,99*	89*	0,99*	94*	0,99*
104 Paraguay	29	35 ^z	96	85 ^z	96*	0,99*	99*	1,00*	90*	0,96*	94*	0,98*
105 Pérou	56	79	98**	95	95*	0,97*	97*	0,99*	87*	0,88*	90*	0,89*
106 République dominicaine	32	38	83	90	...	...	97*	1,02*	...	...	90*	1,00*
107 Sainte-Lucie	64**	60	91**	88	...	...	...	...	...	...	...	...
108 Saint-Kitts-et-Nevis	129	90	93	83	...	...	...	...	...	...	...	...
109 St Vincent/Grenad.	...	80 ^z	97**	94	...	...	...	...	...	...	...	...
110 Suriname	85	85 ^z	91**	91 ^z	...	...	98*	1,01*	...	...	95*	0,99*
111 Trinité-et-Tobago	59**	...	88	94	99*	1,00*	100	1,00	97*	0,98*	99	0,99
112 Uruguay	60	89 ^z	...	99 ^z	99*	1,01*	99*	1,01*	95*	1,01*	98*	1,01*
113 Venezuela, R. B.	45	73	85	93	95*	1,02*	99*	1,01*	90*	0,98*	96*	1,00*
Asie centrale												
114 Arménie	26	31	91**	...	100*	1,00*	100	1,00	99*	0,99*	100	1,00
115 Azerbaïdjan ^{4,8}	18	25	89	84	...	...	100*	1,00*	...	...	100*	1,00*
116 Géorgie	35	58 ^y	...	100 ^z	...	...	100	1,00	...	...	100	1,00
117 Kazakhstan	15	48	86**	88	100*	1,00*	100	1,00	98*	0,97*	100	1,00
118 Kirghizistan	10	19	87*	87	...	...	100*	1,00*	...	...	99*	0,99*
119 Mongolie	26	77	87	99	...	...	96	1,03	...	...	97	1,01
120 Ouzbékistan	24	26	...	90	...	...	100	1,00	...	...	99	1,00
121 Tadjikistan	8	9	95	97	100*	1,00*	100	1,00	98*	0,98*	100	1,00
122 Turkménistan	...	...	...	...	...	...	100	1,00	...	...	100	1,00

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6				
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation				
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ²		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
1999		2010		1999		2010		1999	2009	1999	2010	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)			
101	0,97	106 ^z	0,95 ^z	79	1,04	88 ^z	1,03 ^z	98	...	32	23 ^z	84
119	1,00	115	0,98	73	1,11	96	1,10	67	85	24	28	85
112	0,99	110	0,99	62	1,10	100	1,06	91	91	27	18	86
102	0,97	101	0,98	80	1,06	90	0,99	96	96	12	9	87
120	1,02	112	0,98	100	1,33	98	1,09	86	90	20	16	88
106	0,97	114	0,95	53	0,98	65	1,01	65	89	...	31 ^z	89
114	1,00	114 ^z	1,01 ^z	57	1,03	75 ^{**y}	1,03 ^{**y}	77	...	23	17 ^{*,z}	90
91	0,97	103	1,00	...	...	108	1,03	...	...	20	16	91
102	0,87	116	0,96	33	0,84	59	0,93	56	71*	38	28	92
107	1,01	85	1,04	88	0,99	91	1,11	77	87 ^y	27	25	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
107	1,01	116	1,00	...	...	73	1,23	...	78*	34	33 ^y	95
112	0,93	90 ^y	0,97 ^y	99	0,96	83 ^y	1,13 ^y	93	...	15	12 ^y	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18 ^{**}	...	97
112	0,97	100	0,94	99	0,91	102	1,03	...	...	18	13	98
95 ^{**}	0,99 ^{**}	89	0,95	88 ^{**}	1,01 ^{**}	93	1,03	89	96	34	21	99
110	0,98	114	0,99	70	1,01	89	1,07	89	96	27	28	100
105	0,99	...	...	183	0,75	...	...	...	...	21	13 ^z	101
102	1,01	118	0,98	52 ^{**}	1,18 ^{**}	69	1,10	48	51*	34	30	102
107	0,97	108	0,97	67	1,07	74	1,07	92	95	26	23	103
119 ^{**}	0,96 ^{**}	100 ^z	0,97 ^z	58	1,04	67 ^z	1,05 ^z	78 ^{**}	82 ^y	...	...	104
124	0,99	108	1,00	83	0,94	91	0,98	87	93	29	20	105
111	0,98	108	0,88	56	1,24	76	1,12	75	...	31	26	106
104	0,95	94	0,96	71	1,26	96	0,99	...	95	24	19	107
109	1,02	93	1,00	97	1,04	97	0,99	83	84	19	14	108
118	0,95	105	0,93	82 ^{**}	1,34 ^{**}	107	1,02	...	...	19 ^{**}	16	109
118	0,99	113 ^z	0,95 ^z	73	1,19	75 ^z	1,23 ^z	...	94 ^y	20^{**}	15 ^z	110
97	0,99	105	0,97	78	1,09	90 ^{**y}	1,07 ^{**y}	96	92*	21	18*	111
111	0,99	113 ^z	0,97 ^z	92	1,17	90 ^z	...	89	95 ^y	20	14 ^z	112
99	0,98	103	0,97	57	1,22	83	1,10	91	94	...	...	113
102	1,00^{**}	103	1,02	92	...	92	1,02	.	...	20^{**}	...	114
98	1,00	94	0,99	78	0,99	85	0,98	.	.	19	11	115
94	0,99	109	1,03	79	0,98	86 ^z	...	.	96	17	8*	116
96	1,01	111	1,00	93	1,00	100	0,97	.,**	.	19 ^{**}	16	117
96	0,99	100	0,99	83	1,02	84*	0,99*	.,*	.	24	24	118
96	1,01	122	0,98	61	1,26	89	1,07	.	94	32	30	119
98	1,00	95	0,97	86	0,98	106	0,98	.,**	.	21	16	120
97	0,93	102	0,96	75	0,86	87	0,87	.,**	.	22	25	121
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4			
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)			
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹	
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Asie de l'Est et Pacifique												
123 Australie	103	78	94	97	...	...	...	...	...	...	...	...
124 Brunéi Darussalam	81	88	...	...	98*	1,00*	100	1,00	88*	0,89*	95	0,97
125 Cambodge	5**	13	87	96	...	...	87*	0,97*	...	...	74*	0,80*
126 Chine ⁹	37	54	...	...	94*	0,94*	99	1,00	78*	0,78*	94	0,94
127 Fidji	15	18 ^z	94	97 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
128 Îles Cook ⁴	86	181	85	94	...	...	...	...	...	...	...	...
129 Îles Marshall	57	46	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...
130 Îles Salomon	36**	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131 Indonésie	23**	43	90**	96	96*	0,98*	99*	1,00*	82*	0,86*	93*	0,94*
132 Japon	83	88	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
133 Kiribati	...	...	99**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134 Macao, Chine	91	80	85	82	...	...	100*	1,00*	...	...	93*	0,94*
135 Malaisie ⁷	54	67 ^z	95	...	96*	0,99*	98*	1,00*	83*	0,87*	93*	0,95*
136 Micronésie, É. F.	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137 Myanmar	2	10	...	...	...	...	96	0,99	...	...	92	0,95
138 Nauru ⁴	74	94 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139 Nioué ⁴	154	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140 Nouvelle-Zélande	85	93	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
141 Palaos ⁴	63	...	97**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142 Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	100 ^y	...	...	...	...	68	1,11	...	...	61	0,90
143 Philippines	30	51 ^z	90	88 ^z	97*	1,01*	98*	1,02*	94*	0,99*	95*	1,01*
144 République de Corée	76	119	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
145 RDP lao	8	22	77	97	...	...	84*	0,88*	...	...	73*	0,77*
146 RPD Corée	...	...	...	...	...	...	100*	1,00*	...	...	100*	1,00*
147 Samoa	53**	38	92	97	99*	1,00*	99	1,00	98*	0,99*	99	1,00
148 Singapour ⁷	...	...	...	...	99*	1,00*	100*	1,00*	89*	0,87*	96*	0,96*
149 Thaïlande	91	100	...	90 ^z	...	...	98*	1,00*	...	...	94*	0,96*
150 Timor-Leste	...	...	...	85	...	...	80*	0,98*	...	...	58*	0,83*
151 Tokélaou ⁴	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152 Tonga	29	...	91	...	...	...	99*	1,00*	...	...	99*	1,00*
153 Tuvalu ⁴	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154 Vanuatu	53	59	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155 Viet Nam	40	82	96	98	94*	0,99*	97	0,99	88*	0,89*	93	0,96
Asie du Sud et de l'Ouest												
156 Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157 Bangladesh ⁷	19	13*	...	...	45*	0,73*	77	1,04	35*	0,58*	57	0,85
158 Bhoutan	0,9	5	56	88	...	...	74*	0,85*	...	...	53*	0,59*
159 Inde	19	55	79*	92 ^y	62*	0,67*	81*	0,84*	48*	0,55*	63*	0,68*
160 Iran, Rép. isl.	14	42	86**	...	87*	0,88*	99*	1,00*	66*	0,76*	85*	0,90*
161 Maldives	56	114	97	96	98*	1,00*	99*	1,00*	96*	1,00*	98*	1,00*
162 Népal ⁷	10*	...	65*	...	50*	0,48*	83	0,89	33*	0,35*	60	0,66

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6				
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation				
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ²		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
1999		2010		1999		2010		1999	2009	1999	2010	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)			
101	1,00	105	0,99	157	1,00	131	0,95	...	...	18**	...	123
116	0,95	108	1,01	88	1,09	110	1,03	...	98	14*	11	124
101	0,87	127	0,95	16	0,53	46**	0,90**	63	62 ^z	53	48	125
114	1,03	111	1,03	61	...	81	1,04	...	...	22	17	126
104	0,99	105 ^z	0,98 ^z	78	1,11	86 ^z	1,09 ^z	87	94 ^y	28	26 ^y	128
96	0,95	111	1,03	60	1,08	82	1,20	...	84	18	16	129
90	0,99	102	0,99	68	1,06	99 ^z	1,03 ^z	...	87 ^y	15	...	130
90	0,94	...	...	26	0,76	...	...	...	...	19	...	131
106**	0,97**	118	1,02	53**	0,95**	77	1,00	89	86 ^z	22	16	132
101	1,00	103	1,00	101	1,01	102	1,00	...	100	21	18	133
108	1,01	113 ^z	1,04 ^z	59	1,23	86 ^y	1,11 ^y	72	...	25	25 ^y	134
100	0,99	94	1,00	80	1,05	92	0,93	...	99 ^y	31	16	135
95	0,98	...	...	66	1,08	68 ^z	1,07 ^z	87	98 ^y	20	13 ^z	136
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	127
101	0,98	126	1,00	36	1,00	54	1,06	55	75	31	28	137
99	1,33	93 ^y	1,06* ^y	47	1,17	63 ^y	1,20 ^y	...	...	21	22 ^y	138
99	1,00	...	...	98	1,10	...	...	...	...	16	...	139
100	1,00	101	1,00	111	1,05	119	1,05	...	...	18	14	140
114	0,93	...	...	101	1,07	...	...	...	...	15	...	141
71	0,86	60 ^y	0,89 ^y	...	...	...	...	...	...	35**	...	142
110	1,00	106 ^z	0,98 ^z	74	1,10	85 ^z	1,08 ^z	79	79 ^y	35	31 ^z	143
103	1,01	106	0,99	100	1,00	97	0,99	99	99	32	21	144
112	0,85	126	0,93	33	0,70	47	0,83	55	67 ^a	31	29	145
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
98	0,98	108	1,02	80	1,11	85	1,14	91*	96	24**	30	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99 ^y	...	17 ^z	148
97	0,97	91 ^z	0,99 ^z	62	0,98**	79	1,08	...	...	21	...	149
125	...	117	0,96	34**	...	56	1,01	...	71	51**	30	150
105	1,15	...	...	92	1,01	...	...	...	...	10	...	151
112	0,95	...	...	106	1,14	...	...	92	...	21	...	152
98	1,02	...	...	80	1,10	...	...	...	...	19	...	153
118	0,98	117	0,95	30	0,88	55	1,02	72	76 ^y	24	22	154
111	0,93	106	0,94	61	0,90	77	1,09	83	...	30	20	155
26	0,08	97	0,69	11	-	46	0,51	...	...	...	44	156
...	...	...	...	47	0,99	51	1,13	...	66*	...	43*	157
75	0,85	111	1,01	37	0,80	70	1,04	90	96	42	25	158
94	0,84	116 ^y	1,00 ^y	43	0,70	63	0,92	62	...	35*	...	159
101	0,94	114	1,01	79	0,93	91	0,86	97	94 ^y	25	20 ^z	163
131	1,01	109	0,96	41	1,08	...	...	...	...	24	12	160
114	0,77	...	...	34	0,70	...	...	59	62 ^z	39	30	161

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4				
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)				
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
163	Pakistan	63*	...	58**	74*	...	...	71*	0,78*	...	...	55*	0,59*
164	Sri Lanka	...	...	100	94	...	...	98*	1,01*	...	...	91*	0,97*
États arabes													
165	Algérie	2	77	91	96	74*	0,72*	92*	0,94*	50*	0,57*	73*	0,79*
166	Arabie saoudite	...	11	...	90 ^z	88*	0,86*	98	0,98	71*	0,72*	87	0,90
167	Bahreïn ⁷	38	...	96	...	97*	0,99*	100	1,00	84*	0,87*	92	0,97
168	Djibouti	0,4	4	27	44** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
169	Égypte	10	24 ^z	90**	94**	63*	0,76*	88*	0,93*	44*	0,55*	72*	0,79*
170	Émirats arabes unis ⁷	64	...	82	...	82*	1,04*	95*	1,04*	71*	0,95*	90*	1,02*
171	Irak	5	...	89	...	...	...	83	0,95	...	...	78*	0,82*
172	Jordanie	29	32	89	91	...	...	99*	1,00*	...	...	93*	0,93*
173	Koweït ⁷	85	82 ^z	91	92 ^z	87*	0,93*	99*	1,00*	74*	0,88*	94*	0,97*
174	Liban	61**	81	92**	92	...	...	99*	1,01*	...	...	90*	0,92*
175	Libye	5	...	...	...	98	0,97	100	1,00	77	0,74	89	0,86
176	Maroc	62	63	71	96	58*	0,64*	79*	0,83*	42*	0,52*	56*	0,64*
177	Mauritanie	...	...	61	74	...	...	68	0,92	...	...	58	0,79
178	Oman	...	45	79	94 ^z	...	...	98*	1,00*	...	...	87*	0,90*
179	Palestine	35	39	92	87	...	...	99*	1,00*	...	...	95*	0,94*
180	Qatar	25	55 ^z	91	92	90*	1,03*	97*	1,02*	76*	0,94*	96*	0,99*
181	République arabe syrienne	8	10	94	93 ^z	...	...	95	0,97	...	...	83	0,86
182	Soudan (pré-sécession)	19	27 ^z	40**	...	...	...	87	0,93	...	...	71	0,77
183	Tunisie	14	...	94	98 ^z	83	0,83	97*	0,98*	59	0,69	78*	0,82*
184	Yémen	0,7	1	56	78	60*	0,43*	85	0,77	37*	0,30*	64	0,58
Europe centrale et orientale													
185	Albanie	43	56	99**	80	...	...	99*	1,01*	...	...	96*	0,97*
186	Bélarus	83	99	93**	92	100*	1,00*	100*	1,00*	98*	0,97*	100*	1,00*
187	Bosnie-Herzégovine	...	17	...	87	...	...	100	1,00	...	...	98	0,97
188	Bulgarie	68	79	96	98	...	...	98*	1,00*	...	...	98*	0,99*
189	Croatie	39	61	86	87	100*	1,00*	100	1,00	97*	0,96*	99	0,99
190	Estonie	93	96 ^z	94	94 ^z	100*	1,00*	100	1,00	100*	1,00*	100	1,00
191	ERY de Macédoine	27	25	95	88	99*	0,99*	99	1,00	94*	0,94*	97	0,97
192	Fédération de Russie ¹⁰	71	90 ^z	...	93 ^z	100*	1,00*	100	1,00	98*	0,97*	100	1,00
193	Hongrie	80	85 ^z	88	92 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
194	Lettonie	56	84	92**	95	100*	1,00*	100	1,00	99*	0,99*	100	1,00
195	Lituanie	50	74	94	93	100*	1,00*	100	1,00	98*	0,99*	100	1,00
196	Monténégro	34	31	...	83	...	...	99	1,00	...	...	98	0,98
197	Pologne	49	66 ^z	97	96 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
198	République de Moldova ^{4,11}	48	76	89	88	100*	1,00*	99	1,00	96*	0,96*	99	0,99
199	République tchèque	89	106 ^z	96**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	Roumanie	68	79	89	88	99*	1,00*	97	1,00	97*	0,96*	98	0,99
201	Serbie	54	53	...	93	...	...	99	1,00	...	...	98	0,97
202	Slovaquie	79	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6			
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation			
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ²	
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	
1999		2010		1999		2010		1999	2009	1999	2010
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)		
71*	0,67*	95	0,82	...	...	34	0,76	...	62	33**	40
108	0,99	99	1,00	...	...	...	...	...	...	26	24
106	0,91	110	0,94	...	...	95 ^z	1,02 ^z	95	95	28	23
...	...	106	0,99	...	...	101	0,95	...	94*.x	...	11
107	1,00	...	...	96	1,10	...	...	96	98 ^y	18**	...
33	0,71	59	0,90	14	0,72	36	0,80	...	64**.y	40	35
98**	0,91**	101	0,96**	80**	0,91**	72	0,96	...	97**	22**	26
93	0,99	...	...	83	1,09	...	...	92	...	16	17
97	0,83	...	...	35	0,64	...	...	66**	...	21	...
96	1,01	92	1,00	85	1,04	87	1,06	97	...	...	...
106	1,02	...	...	109**	1,03**	...	...	,	96	13	8
112**	0,96**	105	0,97	77**	1,09**	81	1,12	...	95 ^y	14**	14
122	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
87	0,82	114	0,94	37	0,78	...	...	82	94	28	26
84	0,97	102	1,05	18**	0,75**	24**	0,85**	55	74	47	37
89	0,99	105 ^z	0,97 ^z	71	1,01	100 ^z	0,99 ^z	94	...	25	12**..z
100	1,00	91	0,98	78	1,02	86	1,08	,	,	38	28
104	1,05	103	1,00	88	1,11	94	1,21	...	96 ^x	13	12
108	0,92	118	0,98	44	0,92	72	1,01	92	...	25	18**..y
48**	0,85**	73 ^z	0,90 ^z	26**	...	39 ^z	0,88 ^z	84**	94 ^x	24**	38**..z
115	0,93	109 ^z	0,96 ^z	74	0,99	90 ^z	1,06**..z	92	96 ^y	24	17 ^z
72	0,56	87	0,82	40	0,37	44**	0,62**	74**	...	22**	31
109	0,98	87	0,99	73	0,95	89	0,98	,**	95	23**	20
111	0,99	100	1,00	85	1,05	...	...	,	,	20	15
...	...	112	1,02	...	...	91	1,03	...	,	...	...
104	0,97	103	1,00	92	0,98	89	0,95	,	,	18	17
93	0,98	93	1,00	84	1,02	96	1,07	,	,	19	14
99	0,97	99 ^z	0,99 ^z	94	1,04	104 ^z	1,02 ^z	99	99 ^y	16	12 ^z
102	0,98	90	1,01	82	0,98	84	0,99	,	...	22	16
103	0,99	99 ^z	1,00 ^z	92	...	89 ^z	0,98 ^z	,	^y	18	18 ^z
102	0,98	102 ^z	0,99 ^z	93	1,01	98 ^z	0,99 ^z	,	^y	11	10 ^z
95	0,97	101	0,99	89	1,04	95	0,98	,	96	15	12
101	0,98	96	0,99	96	1,00	99	0,98	,	,	17	13
...	...	107	0,98	...	...	104	1,01	...	...	...	...
100	0,97	97 ^z	0,99 ^z	100	0,99	97 ^z	0,99 ^z	99	98 ^y	11	10 ^z
101	0,99	94	1,00	83	0,98	88	1,02	,**	,	21	16
103	0,99	106 ^z	0,99 ^z	82	1,04	90 ^z	1,01 ^z	98	100 ^y	18	19 ^z
96	0,98	96	0,99	81	1,01	97	0,99	,	,	19	16
112**	0,99**	96	0,99	93**	1,01**	91	1,02	...	,	...	16
99	0,98	101	0,99	84	1,02	90	1,01	,	,	19	15

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4			
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)			
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹	
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
203 Slovénie	75	86 ²	94	97 ²	100*	1,00*	100	1,00	100*	1,00*	100	1,00
204 Turquie	7	22 ²	94	97 ²	93*	0,92*	98*	0,98*	79*	0,76*	91*	0,89*
205 Ukraine	50	97	...	91	...	...	100	1,00	...	...	100	1,00

	Moyenne pondérée		Moyenne pondérée		Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			
I Monde	32	48	82**	89**	83	0,90	90	0,95	76	0,85	84	0,90
II Pays développés	75	85	97	97	...	...	...	...	...	...	...	...
III Pays en développement	27	43	80**	88**	80	0,88	88	0,93	67	0,77	80	0,86
IV Pays en transition	46	64**	90**	91**	100	1,00	100	1,00	98	0,97	99	1,00
V Afrique subsaharienne	10**	17	58	76**	66**	0,80**	72	0,87	53**	0,68**	63	0,76
VI Amérique du N./Europe occ.	76	85	98	96	...	...	...	...	...	...	...	...
VII Amérique latine et Caraïbes	54	70	92	94**	93**	1,01**	97	1,00	86**	0,97**	91	0,98
VIII Amérique latine	55	72	93	95**	93**	1,01**	98**	1,00**	86**	0,97**	92	0,98
IX Caraïbes	...	...	72**	69**	...	...	81	0,98	...	...	69	0,96
X Asie centrale	19	30	91**	90	100**	1,00**	100	1,00	98**	0,98**	99	1,00
XI Asie de l'Est et Pacifique	39	57	94**	95**	95	0,96	99	1,00	82	0,84	94	0,95
XII Asie de l'Est	39	57	94**	95**	95	0,96	99	1,00	82	0,84	94	0,95
XIII Pacifique	67**	78	90	86	...	...	...	...	...	...	...	...
XIV Asie du Sud et de l'Ouest	21	48	74**	88**	60	0,70	81	0,86	47	0,57	63	0,70
XV États arabes	15	22**	77	86**	74	0,78	89	0,93	55	0,62	75	0,79
XVI Europe centrale et orientale	51	69**	92**	94**	98	0,98	99	1,00	96	0,96	98	0,98
XVII Pays à faible revenu	11**	15	58**	80**	60**	0,79**	74	0,93	51**	0,69**	63	0,81
XVIII Pays à revenu moyen	32	52	85**	90**	84	0,89	91	0,94	72	0,80	83	0,88
XIX Revenu moyen inférieur	22	45	77**	87**	71	0,80	84	0,89	59	0,71	71	0,78
XX Revenu moyen supérieur	43	62	94**	95**	94	0,96	99	1,00	82	0,86	94	0,95
XXI Pays à revenu élevé	72	82	96	97	...	...	...	...	...	...	...	...

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2012). Les taux de scolarisation inclus dans ce tableau sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note : la classification des pays par niveau de revenu présentée dans les tableaux est telle que définie par la Banque mondiale. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2011.

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir la version web de l'introduction des tableaux statistiques pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières. Pour les pays signalés par (*), les données utilisées sont des données nationales observées. Pour toutes les autres données, il s'agit des estimations de l'ISU. Ces dernières ont été produites en utilisant le modèle de projections mondial des données d'alphabétisme par âge spécifique de l'ISU. Celles

pour la période la plus récente se réfèrent à 2010 et sont basées sur les données observées les plus récentes disponibles pour chaque pays.

2. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

3. Du fait d'incohérences persistantes dans les effectifs scolarisés par âge, le taux net de scolarisation du primaire de l'année scolaire s'achevant en 2007 et au-delà est estimé en utilisant la distribution par âge issue des données de l'enquête à indicateurs multiples (MICS) 2007.

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

6. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

7. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

8. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6			
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation			
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ²	
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	
1999		2010		1999		2010		1999	2009	1999	2010
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)		
98	0,99	98 ^z	0,99 ^z	100	1,03	97 ^z	1,00 ^z	.	100 ^y	14	17 ^z
103	0,91	102 ^z	0,98 ^z	69	0,69	78 ^z	0,91 ^z	...	92 ^y	...	...
108	0,99	99	1,01	98	1,03*	96	0,98*	.*	.	20	16
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Médiane		Moyenne pondérée	
99	0,92	106	0,97	59	0,91	70	0,97	...	...	26	24
103	1,00	103	0,99	100	1,02	102	1,00	98	99	16	14
98	0,91	106	0,97	52	0,88	66	0,96	82	87	29**	27
102	0,99	99**	1,00**	90	1,00**	93**	0,98**	.	.	19	17**
80	0,85	101	0,93	25	0,82	40	0,82	69	71	42	43
103	1,01	103	0,99	100	1,02	102	1,00	...	99	15	14
121	0,97	114	0,97	80	1,07	90	1,08	88	92	26	22
122	0,97	114	0,97	81	1,07	91	1,08	87	91	26	22
108**	0,98**	106**	0,98**	49**	0,99**	...	...	89	92	29**	26**
97	0,99	101	0,98	84	0,99	95	0,97	.	.	21	17
111**	0,99**	110	1,01	63	0,94**	80	1,03	...	87	24**	18
111**	0,99**	111	1,02	62	0,94**	80	1,03	81	92	25**	18
95	0,97	92	0,98	109	1,00	95	0,96	...	...	20	...
89	0,83	106**	0,98**	44	0,75	59	0,91	...	66	36	39**
89	0,87	98	0,93	59	0,88	69**	0,94**	92	95	23	21
103	0,97	100**	0,99**	88	0,96	88**	0,97**	.	.	18**	17**
78	0,86	105	0,95	29	0,83	42	0,87	59	62	43**	43
102	0,92	107**	0,98**	58	0,90	71	0,98	...	91	27**	24**
93	0,86	104**	0,96**	46	0,80	61	0,93	76	80	31	31**
114**	0,99**	110	1,00	72	0,98**	85	1,04	90	95	24**	19
102	1,00	103	0,99	99	1,01	102	1,00	96	...	16	14

9. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge des 7-11 ans pour les données de population.

10. Dans la Fédération de Russie, deux structures éducatives existaient dans le passé, toutes deux commençant à partir de 7 ans. Les indicateurs étaient calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée, dont la durée était de 3 ans. La seconde structure, dans laquelle un tiers des élèves du primaire étaient scolarisés, comportait 4 années d'études. Depuis 2004, la structure de 4 années d'études a été étendue à l'ensemble du pays.

11. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie. Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2010 pour les taux de survie, et de l'année scolaire s'achevant en 2011 pour le taux de scolarisation et les rapports élèves/enseignant. Celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

[z] Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

[y] Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

[x] Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

[*] Estimation nationale.

[**] Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU. Pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

[.] La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

[...] Données non disponibles.



Crédit : Sven Torfinn/Panos

Jeunes suivant un cours de coupe au Centre de formation professionnelle St Anthony de Musoma (République-Unie de Tanzanie). Ce cours bénéficie du soutien de l'ONG Terre des Hommes.

Tableaux relatifs à l'aide

Introduction

Les données relatives à l'aide présentées dans cette édition du *Rapport* proviennent pour la plupart des bases de données des statistiques du développement international (SDI) de l'OCDE, qui répertorient les informations transmises annuellement par tous les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE ainsi que par un nombre croissant de donateurs non membres du CAD. Les SDI comprennent la base de données du CAD, qui fournit des données agrégées, ainsi que le système de notification des pays créanciers, qui porte sur les projets et les activités. Dans le présent *Rapport*, les totaux concernant l'aide publique au développement (APD) proviennent de la base de données du CAD, tandis que les chiffres relatifs à l'aide sectorielle et à l'aide à l'éducation ont été fournis par le système de notification des pays créanciers. Ils sont accessibles en ligne sur www.ocde.org/cad/stats/idsenligne

L'aide publique au développement désigne les fonds publics octroyés aux pays en développement pour promouvoir leur développement économique et social. Elle est concessionnelle, c'est-à-dire qu'elle revêt la forme d'un don ou d'un prêt assorti d'un taux d'intérêt et, généralement, d'une durée de remboursement qui sont respectivement inférieur et supérieure à ceux du marché.

Le site web du *Rapport* présente une version plus complète des tableaux relatifs à l'aide, notamment en ce qui concerne le total de l'APD par bénéficiaire (www.efareport.unesco.org).

Bénéficiaires de l'aide et donateurs

Les pays en développement sont ceux qui figurent dans la partie I de la liste des bénéficiaires de l'aide établie par le CAD, soit tous les pays à faible revenu et à revenu moyen à l'exception de 12 pays d'Europe centrale et orientale et de quelques autres pays en développement plus avancés.

Les donateurs bilatéraux sont les pays qui fournissent aux pays bénéficiaires une aide directe au développement. La majorité d'entre eux sont membres du CAD, forum des principaux donateurs

bilatéraux créé pour accroître le volume et l'efficacité de l'aide. Les donateurs bilatéraux non membres du CAD comprennent le Brésil, la Chine, l'Inde et certains États arabes. Les donateurs bilatéraux participent en outre de manière substantielle au financement des donateurs multilatéraux par leurs contributions, comptabilisées au titre de l'APD multilatérale.

Les donateurs multilatéraux sont des institutions internationales composées de gouvernements et dont les activités sont pour l'essentiel menées en faveur des pays en développement. Il s'agit des banques multilatérales de développement (comme la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement), d'organismes des Nations Unies (comme le PNUD et l'UNICEF) et de groupements régionaux (comme la Commission européenne). Les banques de développement accordent aussi à plusieurs pays à revenu moyen et à revenu élevé des prêts non concessionnels qui ne sont pas comptabilisés dans l'APD.

Types d'aides

APD totale : aide bilatérale et multilatérale allouée à tous les secteurs, ainsi qu'aide non sectorielle, telle que soutien budgétaire général et allègement de la dette. Dans le tableau 1, l'APD totale provenant de donateurs bilatéraux est une aide exclusivement bilatérale, tandis que l'aide en pourcentage du produit national brut (PNB) est une APD bilatérale et multilatérale.

APD sectorielle : aide allouée à un secteur spécifique, comme l'éducation ou la santé. N'englobe pas l'aide destinée à des objectifs de développement généraux (soutien budgétaire direct par exemple), au soutien de la balance des paiements, à l'allègement de la dette ou encore à l'aide d'urgence.

Allègement de la dette : il peut s'agir d'une remise de dette, c'est-à-dire de l'extinction d'un prêt par accord entre le créancier (le donateur) et le débiteur (le bénéficiaire), ou d'autres actes concernant la dette tels que les échanges, les rachats et les refinancements. Dans la base de données du CAD, les remises de dettes, comptabilisées dans les dons, sont donc considérées comme des APD.

Aide programmatique par pays : définie en retranchant de l'aide totale :

- ce qui est par nature imprévisible (aide humanitaire et allègement de la dette) ;
- ce qui n'entraîne aucun flux transfrontaliers (coûts administratifs, coûts imputés aux étudiants, et coûts afférents à la promotion de la sensibilisation au développement et à la recherche et aux réfugiés dans les pays donateurs) ;
- ce qui ne relève pas d'accord de coopération entre les gouvernements (aide alimentaire, aide des collectivités locales) ;
- ce qui ne peut pas être programmé par le donateur (financement de fonctionnement des ONG).

L'aide programmatique par pays n'est pas incluse dans les tableaux relatifs à l'aide mais apparaît par endroit dans le *Rapport*.

Aide à l'éducation

Aide directe à l'éducation : aide à l'éducation comptabilisée dans la base de données du système de notification des pays créanciers comme les aides directes au secteur de l'éducation. Il s'agit du total de l'aide directe, telle que définie par le CAD, allouée à :

- **l'éducation de base**, définie par le CAD comme comprenant l'enseignement primaire, les compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes, et l'éducation de la petite enfance ;
- **l'éducation secondaire**, comprenant l'enseignement secondaire général et la formation professionnelle ;
- **l'éducation postsecondaire**, comprenant la formation technique avancée et la formation à la gestion ;
- **l'éducation, niveau non spécifié** : aide afférente à toute activité qui ne peut être attribuée exclusivement au développement d'un niveau d'enseignement spécifique, par exemple recherche dans le domaine de l'éducation et formation des enseignants. L'aide au programme d'enseignement général est souvent comptabilisée dans cette sous-catégorie.

Aide totale à l'éducation : aide directe à l'éducation plus 20 % du soutien budgétaire général (aide aux gouvernements non affectée à des projets ou à des secteurs spécifiques), ce qui correspond à la part du soutien budgétaire (comprise entre 15 et 25 % selon les estimations) généralement destinée au secteur de l'éducation.

Aide totale à l'éducation de base : aide directe à l'éducation de base + 10 % du soutien budgétaire général + 50 % de l'aide à l'éducation de « niveau non spécifié ».

Engagements et décaissements : un engagement est une obligation ferme, souscrite par un donateur, exprimée par écrit et appuyée par les fonds nécessaires, de fournir une aide spécifiée à un pays ou à une organisation multilatérale. Les décaissements enregistrent le transfert international effectif de ressources financières ou de biens ou services. Depuis l'édition 2011 du *Rapport*, le texte et les tableaux relatifs à l'aide font état des chiffres du décaissement, contrairement aux années précédentes où les chiffres faisaient référence aux engagements. L'aide ayant fait l'objet d'engagements une année donnée pouvant être décaissée plus tard, et parfois sur plusieurs exercices, les chiffres annuels de l'aide diffèrent selon qu'ils se réfèrent aux engagements ou aux décaissements. On ne dispose de chiffres fiables sur les décaissements d'aide que depuis 2002, année servant par conséquent d'année de référence.

Prix courants et prix constants : les chiffres de l'aide figurant dans la base de données du CAD sont exprimés en dollars EU. Lorsqu'on compare les chiffres de l'aide de différentes années, il est nécessaire de procéder à des ajustements pour tenir compte de l'inflation et de l'évolution des taux de change. Il s'ensuit que l'aide est exprimée en dollars EU constants, c'est-à-dire en dollars dont la valeur est fixée à celle qu'ils avaient pour une année de référence donnée, y compris leur valeur externe par rapport à d'autres monnaies. Dans le présent *Rapport*, la plupart des données relatives à l'aide sont présentées en dollars EU constants de 2010.

Source : OCDE-CAD (2012a, 2012b).

Tableau 1

Tableau 1 : APD bilatérale et multilatérale

	APD totale				APD totale en % du RNB				APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2010 constants)								(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	2011 ¹	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	2011 ¹	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010
Australie	5 044	6 790	8 036	8 440	0,28	0,35	0,39	0,40	3 811	6 940	8 227	1 741	145	216
Autriche	1 799	2 859	3 241	3 441	0,26	0,29	0,32	0,35	1 234	2 222	2 631	12	4	8
Belgique	443	490	612	450	0,23	0,30	0,32	0,27	206	302	328	54	57	155
Canada	1 579	1 535	2 051	1 490	0,52	0,55	0,64	0,53	702	1 126	1 128	703	105	556
Danemark	2 489	3 581	3 926	3 771	0,26	0,30	0,34	0,31	1 062	2 415	2 645	13	55	57
Émirats Arabes Unis ²	1 592	1 874	2 109	2 072	0,90	0,88	0,91	0,86	520	997	1 468	0	-	47
Espagne	1 002	841	380	...	...	0,35	0,16	...	...	701	347	-	-	-
États-Unis	1 688	4 272	3 999	2 187	0,25	0,46	0,43	0,29	987	3 162	3 206	174	193	433
Finlande	15 004	25 463	26 587	26 524	0,14	0,21	0,21	0,20	8 377	17 853	18 914	1 775	259	186
France	390	755	839	773	0,35	0,54	0,55	0,52	266	469	520	0	-	-
Grèce	6 368	6 891	7 787	7 975	0,39	0,47	0,50	0,46	2 939	5 045	5 370	3 369	1 829	1 709
Irlande	261	287	212	56	0,21	0,19	0,17	0,11	226	214	146	-	-	-
Italie	404	643	585	588	0,40	0,54	0,52	0,52	286	456	406	-	-	0
Japon	1 541	835	759	1 492	0,19	0,16	0,15	0,19	201	536	554	909	170	275
Koweït ²	8 231	6 417	7 337	5 804	0,22	0,18	0,20	0,18	4 156	9 707	12 520	772	112	190
Luxembourg	88	222	211	...	...	...	...	...	...	...	612	-	-	-
Norvège	225	265	262	262	0,82	1,04	1,05	0,99	...	182	204	-	-	-
Nouvelle-Zélande	2 300	3 507	3 561	3 190	0,91	1,06	1,10	1,00	1 153	2 246	2 426	26	18	16
Pays-Bas	186	267	271	288	0,23	0,28	0,26	0,28	121	168	185	-	-	-
Portugal	3 765	4 623	4 644	3 948	0,81	0,82	0,81	0,75	1 657	3 430	3 233	447	42	499
République de Corée	278	266	396	419	0,25	0,23	0,29	0,29	242	212	264	-	2	3
Royaume-Uni	4 369	7 515	8 017	7 562	0,33	0,51	0,57	0,56	1 795	5 684	6 314	436	43	183
Suède	283	665	901	912	0,06	0,10	0,12	0,12	...	646	862	-	-	2
Suisse	2 118	3 236	2 915	3 274	0,82	1,12	0,97	1,02	1 001	1 981	1 694	107	22	-
Suiza	1 282	1 821	1 712	1 992	0,35	0,45	0,40	0,46	680	851	787	26	169	32
Total bilatéral	62 728	85 921	91 350	86 909	0,24	0,31	0,32	0,31	31 621	67 545	74 990	10 562	3 225	4 568
Banque mondiale (IDA)	10 248	12 912	12 123	...	...	...	...	...	9 735	11 206	9 967	512	1 555	2 002
Fonds africain de développement	966	3 420	2 345	...	...	...	...	...	691	2 284	1 477	151	726	561
Fonds arabe pour le développement économique et social	...	893	1 028	...	...	...	...	...	...	881	1 021	-	-	-
Fonds asiatique de développement ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fonds de l'OPEP pour le développement international	...	329	327	...	...	...	...	...	...	596	714	-	424	484
Fonds monétaire international (fonds assortis de conditions libérales)	2 509	2 629	2 973	...	...	...	...	...	...	...	...	473	119	1 627
Fonds pour la consolidation de la paix (Nations Unies)	...	43	51	...	...	...	...	...	...	290	310	-	-	14
Fonds spécial de la Banque asiatique de développement	...	...	1 930	...	...	...	...	...	...	43	47	-	-	-
Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement	...	1 034	1 204	...	...	...	...	...	...	...	1 850	-	-	1
Institutions de l'UE	2 437	12 473	12 570	...	...	...	...	...	1 460	8 379	8 201	4	154	23
Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient	...	477	545	...	...	...	...	...	...	388	429	-	-	-
PNUD	...	636	613	...	...	...	...	...	...	581	552	-	-	-
Programme alimentaire mondial	...	295	244	...	...	...	...	...	...	88	94	-	-	-
UNICEF	819	1 114	1 050	...	...	...	...	...	493	756	770	-	-	-
Total multilatéral⁴	17 943	40 371	42 033	...	...	...	...	...	13 216	29 375	30 226	1 267	3 153	4 874
Total	80 671	126 292	133 383	...	...	...	...	...	44 837	96 920	105 216	11 829	6 378	9 442

Notes :

1. Données provisoires.

2. Le Koweït et les Émirats arabes unis ne font pas partie du CAD mais sont intégrés dans la base de données de son Système de notification des pays créanciers (SNPC) depuis 2009.

3. Le Fonds asiatique de développement est un donateur d'aide à l'éducation mais ne partage pas ses données de décaissements avec l'OCDE-CAD.

4. Le total inclut également l'APD en provenance de donateurs multilatéraux qui ne figurent pas dans la liste ci-dessus.

[...] indique que les données ne sont pas disponibles, [-] représente une valeur nulle.

Toutes les données présentées sont basées sur les décaissements nets.

L'APD totale est basée sur les décaissements nets. L'APD sectorielle et les remises de dette sont basées sur les décaissements bruts.

Source : base de données OCDE/CAD (2012). Consultée en avril 2012.

Tableau 2 : Aide à l'éducation bilatérale et multilatérale

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base			Aide directe à l'éducation secondaire		
	[millions de dollars EU 2010 constants]			[millions de dollars EU 2010 constants]			[millions de dollars EU 2010 constants]			[millions de dollars EU 2010 constants]			[millions de dollars EU 2010 constants]		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010
Allemagne	1 103	1 664	1 701	126	278	320	1 103	1 638	1 681	97	141	187	68	106	97
Australie	189	347	279	61	135	133	186	340	262	41	88	83	29	138	54
Autriche	65	126	131	5	5	5	65	125	130	3	3	3	3	16	18
Belgique	146	237	221	28	43	37	141	237	219	15	17	21	17	28	26
Canada	257	418	483	107	219	237	253	400	471	74	122	150	11	35	40
Danemark	50	83	161	28	43	85	46	70	147	10	15	35	2	12	9
Émirats arabes unis ¹	...	24	35	...	10	17	...	22	18	...	0	-	...	1	0
Espagne	198	365	369	66	203	207	198	358	364	43	145	140	45	57	48
États-Unis	403	887	889	255	671	644	226	801	889	156	525	586	0	3	11
Finlande	38	47	57	21	25	30	37	40	50	8	9	8	2	2	2
France	1 397	1 786	1 825	179	342	381	1 353	1 736	1 739	24	234	225	36	297	248
Grèce	61	94	86	30	12	9	61	93	86	25	8	6	21	9	6
Irlande	69	88	70	40	54	40	63	82	64	15	30	15	1	6	3
Italie	45	114	71	17	53	25	43	112	69	1	24	10	2	9	19
Japon	611	1 104	1 094	173	322	329	546	907	1 001	99	85	133	45	72	59
Koweït ¹	...	...	20	...	...	2	...	...	20	...	...	-	...	...	-
Luxembourg	...	32	39	...	11	10	...	32	39	...	9	7	...	19	27
Norvège	185	339	301	108	226	197	172	300	265	84	182	153	9	12	9
Nouvelle-Zélande	79	58	60	22	26	29	77	55	57	9	22	26	9	2	1
Pays-Bas	318	565	570	210	331	321	288	525	541	175	273	266	1	28	30
Portugal	73	73	74	11	13	13	73	72	73	7	5	1	8	6	5
République de Corée	...	86	150	...	20	23	...	86	150	...	13	11	...	29	67
Royaume-Uni	263	941	881	181	601	500	162	831	751	108	334	268	7	15	53
Suède	104	135	144	68	95	111	86	104	120	42	72	88	3	6	6
Suisse	64	68	54	30	27	16	58	61	48	23	15	7	26	12	12
Total bilatéral	5 718	9 681	9 765	1 764	3 766	3 721	5 237	9 029	9 254	1 058	2 371	2 431	346	920	853
Banque mondiale (IDA)	1 114	1 487	1 280	748	808	679	1 114	1 480	1 277	624	527	437	101	131	236
Fonds africain de développement	94	192	182	51	95	91	72	110	120	11	16	...	2	15	...
Fonds arabe pour le développement économique et social	...	25	8	...	9	1	...	25	8	...	1	...	...	6	5
Fonds asiatique de développement ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fonds de l'OPEP pour le développement international	...	34	23	...	12	12	...	34	23	...	12	11	...	11	3
Fonds monétaire international (fonds assortis de conditions libérales)	407	502	269	204	251	135	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fonds pour la consolidation de la paix (Nations Unies)	...	1	6	...	-	0	...	1	6	...	...	...	...	1	5
Fonds spécial de la Banque asiatique de développement	-	-	210	-	-	102	-	-	210	...	...	89	...	...	90
Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement	...	21	35	...	9	22	...	21	35	...	1	20	...	4	9
Institutions de l'UE	210	1 072	1 236	100	435	574	74	845	925	24	151	242	13	123	77
Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient	...	300	330	...	300	330	...	300	330	...	300	330	...	-	-
PNUD	...	6	6	...	5	5	...	6	6	...	4	5	...	1	1
Programme alimentaire mondial	...	37	51	...	37	51	...	37	51	...	37	51	...	-	-
UNICEF	72	66	68	72	65	66	72	66	68	72	63	64	0	0	0
Total multilatéral	1 898	3 744	3 703	1 175	2 025	2 068	1 333	2 926	3 059	731	1 111	1 249	117	292	426
Total	7 616	13 425	13 468	2 939	5 791	5 789	6 571	11 955	12 313	1 789	3 483	3 680	463	1 212	1 279

Notes :

1. Le Koweït et les Émirats arabes unis ne font pas partie du CAD mais sont intégrés dans la base de données de son Système de notification des pays créanciers (SNPC) depuis 2009.

2. Le Fonds asiatique de développement est un donateur d'aide à l'éducation mais ne partage pas ses données de décaissements avec l'OCDE-CAD.

L'aide provenant de la France, du Royaume-Uni et de la Nouvelle-Zélande inclut les fonds versés à des territoires ou collectivités d'outre-mer (voir Tableau 3).

[...] indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

Toutes les données présentées sont basées sur les décaissements bruts.

Source : base de données OCDE/CAD (2012). Consultée en avril 2012.

Tableau 2

Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide directe à l'éducation en % de l'APD sectorielle totale			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation			
(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)												
Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	
881	1 143	1 149	57	248	248	22	25	21	29	24	20	11	17	19	Allemagne
79	27	42	37	89	83	11	12	9	15	15	10	32	39	48	Australie
55	103	105	4	3	3	15	26	21	32	42	40	8	4	4	Autriche
87	140	142	22	52	30	9	15	11	20	21	19	19	18	17	Belgique
106	66	119	62	176	161	10	12	12	24	17	18	42	52	49	Canada
2	1	17	32	43	85	3	4	8	9	7	10	56	51	53	Danemark
...	2	0	...	19	17	...	3	9	...	3	...	...	...	49	Émirats arabes unis ¹
65	46	46	45	109	129	12	9	9	20	11	11	33	56	56	Espagne
50	68	176	21	204	117	3	3	3	3	4	5	63	76	72	États-Unis
2	4	4	25	24	35	10	6	7	14	9	10	56	53	52	Finlande
1 028	1 039	1 039	265	165	227	22	26	23	46	34	32	13	19	21	France
4	68	69	11	9	5	23	33	41	27	43	59	49	13	10	Grèce
4	3	3	42	43	44	17	14	12	22	18	16	57	62	56	Irlande
10	23	14	30	55	27	3	14	9	21	21	12	38	46	34	Italie
319	474	509	84	276	299	7	17	15	13	9	8	28	29	30	Japon
...	...	16	...	...	5	...	...	10	...	...	3	...	...	11	Koweït ¹
...	0	0	...	4	5	...	12	15	...	18	19	...	34	25	Luxembourg
44	57	49	35	49	53	8	10	8	15	13	11	58	67	66	Norvège
35	26	27	24	5	3	42	22	22	64	33	31	28	45	48	Nouvelle-Zélande
72	149	164	39	75	81	8	12	12	17	15	17	66	59	56	Pays-Bas
50	45	44	9	17	22	26	28	19	30	34	28	15	18	17	Portugal
...	30	49	...	14	23	...	13	17	...	13	17	...	24	15	République de Corée
1	59	97	46	424	333	6	13	11	9	15	12	69	64	57	Royaume-Uni
8	10	4	34	16	23	5	4	5	9	5	7	65	71	77	Suède
2	17	17	8	17	11	5	4	3	8	7	6	47	39	29	Suisse
2 903	3 601	3 901	931	2 137	2 069	9	11	11	17	13	12	31	39	38	Total bilatéral
140	268	122	249	555	482	11	12	11	11	13	13	67	54	53	Banque mondiale (IDA)
0	2	...	59	77	120	10	6	8	10	5	8	54	50	50	Fonds africain de développement
...	1	1	...	17	2	...	3	1	...	3	1	...	36	14	Fonds arabe pour le développement économique et social
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fonds asiatique de développement ²
...	11	8	...	...	1	...	10	7	...	12	7	...	36	52	Fonds de l'OPEP pour le développement international
-	-	-	-	-	-	16	19	9	...	...	...	50	50	50	Fonds monétaire international (fonds assortis de conditions libérales)
...	-	-	...	...	0	...	3	11	...	3	12	...	-	2	Fonds pour la consolidation de la paix (Nations Unies)
...	...	5	...	...	27	...	...	11	...	...	11	...	...	49	Fonds spécial de la Banque asiatique de développement
...	-	2	...	16	4	...	2	3	...	...	...	...	42	62	Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement
21	230	252	16	341	354	9	9	10	5	10	11	48	41	46	Institutions de l'UE
...	-	-	...	-	-	...	63	61	...	77	77	...	100	100	Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient
...	0	...	...	0	0	...	1	1	...	1	1	...	82	87	PNUD
...	-	-	...	0	0	...	13	21	...	42	54	...	100	100	Programme alimentaire mondial
0	-	-	...	3	4	9	6	6	15	9	9	99	98	97	UNICEF
161	513	389	324	1 010	995	11	9	9	10	10	10	62	54	56	Total multilatéral
3 064	4 115	4 290	1 256	3 147	3 064	9	11	10	15	12	12	39	43	43	Total

Tableau 3 : Pays receivers d'aide à l'éducation

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide totale à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base		
	(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010
Afrique subsaharienne	2 689	3 865	3 718	1 400	1 890	1 781	13	15	14	2 141	2 859	2 996	876	862	878
<i>Pays non spécifié</i>	87	160	220	61	93	145	...	...	...	86	134	200	48	65	117
Afrique du Sud	114	73	108	52	32	67	7	5	10	114	73	108	42	24	57
Angola	42	31	26	24	14	9	13	4	3	42	31	26	18	12	6
Bénin	43	75	70	16	33	33	13	24	23	38	52	53	11	17	17
Botswana	3	24	35	0	9	17	1	30	58	3	24	35	0	0	0
Burkina Faso	87	180	132	52	101	74	24	40	27	61	131	89	34	47	42
Burundi	13	44	45	6	21	21	5	18	18	9	28	29	2	8	9
Cameroun	122	127	110	20	23	13	7	8	5	110	97	106	12	5	5
Cap-Vert	37	41	41	4	2	4	60	36	59	34	38	34	2	0	0
Comores	13	12	15	4	3	4	46	27	35	13	8	12	4	0	0
Congo	26	19	21	2	3	4	5	4	6	26	18	21	1	2	3
Côte d'Ivoire	91	99	72	32	41	26	12	14	9	54	31	59	8	7	17
Erythrée	18	20	18	8	10	9	15	16	14	18	20	18	4	2	3
Éthiopie	103	360	308	55	185	156	5	14	12	79	326	275	30	48	37
Gabon	31	27	30	5	1	1	25	6	5	29	27	30	4	1	1
Gambie	9	9	7	6	5	3	26	19	10	8	5	7	4	2	2
Ghana	123	174	167	76	91	91	24	26	26	78	95	93	44	31	34
Guinée	45	38	38	26	10	7	19	7	4	41	37	38	22	7	3
Guinée équatoriale	9	10	10	5	4	5	64	44	50	9	10	10	3	0	2
Guinée-Bissau	10	16	22	4	7	10	20	33	43	10	9	18	4	4	1
Kenya	84	144	48	53	75	23	10	12	4	80	102	48	47	31	18
Lesotho	23	15	21	12	11	12	31	30	31	20	15	7	7	9	3
Libéria	3	27	50	2	22	37	4	37	59	3	23	46	2	19	28
Madagascar	81	52	51	35	25	23	15	9	8	64	52	51	20	24	19
Malawi	73	76	152	43	51	100	20	21	39	69	66	97	30	38	56
Mali	98	166	156	53	108	91	27	45	36	76	147	132	30	77	64
Maurice	17	37	27	0	13	8	3	112	65	17	14	14	0	1	1
Mozambique	152	295	259	85	179	139	23	40	30	111	203	177	46	98	51
Namibie	26	29	21	13	18	9	37	47	23	26	29	21	11	13	2
Niger	55	43	48	28	26	14	14	10	5	34	40	46	8	19	9
Nigéria	35	133	165	16	43	72	1	2	3	34	133	165	12	20	25
Ouganda	211	127	188	148	58	84	27	9	12	182	102	161	104	26	54
R. D. Congo	120	184	145	54	101	88	6	9	8	30	127	107	5	42	60
R.-U. Tanzanie	284	338	323	217	147	129	32	18	16	216	152	233	170	24	26
République centrafricaine	9	21	17	1	9	7	2	13	10	9	8	10	1	2	2
Rwanda	60	114	104	27	60	38	19	38	24	43	81	79	5	34	13
Sao Tomé-et-Principe	6	9	7	1	2	0	46	69	12	6	8	7	1	1	0
Sénégal	115	181	172	37	65	62	22	34	32	110	150	158	20	26	30
Seychelles	1	3	5	0	1	2	50	182	307	1	1	1	-	0	0
Sierra Leone	23	36	35	14	25	17	20	27	18	11	20	18	7	16	4
Somalie	4	27	37	3	23	28	3	16	18	4	27	36	3	23	23
Swaziland	3	6	12	2	4	7	7	18	34	3	6	12	0	2	5
Tchad	27	19	15	13	11	8	9	6	5	18	19	15	5	8	7
Togo	15	30	33	1	11	13	2	12	14	15	19	17	1	4	4
Zambie	127	194	109	79	102	59	39	41	23	87	101	57	43	19	13
Zimbabwe	13	21	21	6	10	11	2	5	5	13	21	21	4	5	5
Amérique latine et Caraïbes	547	983	1 039	212	385	413	4	7	7	526	920	960	159	203	227
<i>Pays non spécifié</i>	10	28	53	4	8	24	...	...	...	10	28	53	1	4	20
Antigua-et-Barbuda	0	0	3	0	0	1	6	4	112	0	0	0	-	0	0
Argentine	20	33	34	2	9	9	1	2	2	20	33	34	1	3	4
Aruba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Barbade	0	0	0	-	0	0	-	4	6	0	0	0	-	0	-
Belize	0	1	2	0	1	1	5	12	19	0	1	2	0	0	0

Notes :

1. Renvoi à l'ancien Soudan, avant la sécession du Soudan du Sud en 2011.

2. Comme défini dans la liste de pays receivers d'APD de l'OCDE-CAD.

[...] indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

Les pourcentages de l'éducation dans l'APD totale ne sont pas les mêmes que dans le tableau 2 parce que pour les données de l'APD totale, la base de données agrégées du CAD est utilisée pour les donateurs tandis que pour les données de l'éducation de base, la base de données agrégées du CAD est utilisée pour les bénéficiaires.

La classification par revenu est basée sur la liste de la Banque mondiale en juillet 2011.

Toutes les données présentées sont basées sur les décaissements bruts.

Source : base de données OCDE/CAD (2012). Consultée en avril 2012.

Tableau 3

Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide directe à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)											
Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010
131	258	355	635	688	678	499	1 051	1 084	10	9	8	15	10	10	52	49	48
3	5	9	9	33	39	26	31	35	5	3	6	8	4	7	71	58	66
9	11	10	43	21	21	21	17	19	22	7	10	25	7	10	46	45	62
1	9	8	11	6	5	12	5	8	8	11	9	19	11	9	57	45	36
3	3	3	19	22	17	4	10	15	12	11	10	16	10	9	36	44	47
1	4	0	1	2	0	1	18	34	6	9	21	8	9	22	14	38	49
7	5	5	10	18	21	11	60	21	13	17	13	15	18	12	60	56	56
0	6	7	3	4	5	4	11	8	5	2	7	8	8	6	43	48	47
2	3	4	93	84	84	3	5	14	11	17	17	33	24	23	16	18	12
3	12	13	27	25	20	2	1	0	27	20	12	31	22	13	12	6	9
1	0	0	8	6	7	0	2	4	36	21	21	40	30	24	31	25	27
0	2	3	22	14	14	3	1	1	24	6	1	43	23	18	9	13	17
2	4	15	34	19	20	10	2	7	8	4	8	18	6	10	35	42	37
3	1	1	3	1	1	7	16	12	6	16	12	11	22	15	45	49	52
4	10	17	17	27	16	28	242	204	6	9	9	8	12	12	54	51	51
2	3	4	22	22	24	1	0	0	20	25	23	40	36	26	17	4	3
1	1	3	1	1	0	1	2	2	13	8	7	14	6	7	63	56	40
2	7	7	12	16	12	19	40	40	11	10	10	13	8	7	62	52	54
4	2	2	11	23	27	3	6	6	13	15	16	18	21	18	58	27	17
1	0	1	1	1	1	4	8	6	28	29	11	35	33	32	49	43	49
1	2	1	5	3	2	0	1	14	7	10	7	17	9	18	41	46	45
5	7	5	21	18	14	7	45	12	13	7	3	16	8	3	62	52	48
5	0	1	2	0	0	6	5	3	21	11	8	23	12	4	50	78	56
0	2	3	0	0	1	1	1	14	3	5	3	15	7	11	70	81	74
2	4	4	29	22	20	13	2	7	12	12	11	15	14	13	44	48	45
16	8	4	2	5	5	22	15	33	13	10	15	17	10	15	58	66	66
6	9	20	17	18	19	23	43	30	14	17	14	16	18	15	54	65	58
-	2	2	16	10	10	0	0	0	35	22	18	37	26	17	2	36	29
4	12	14	25	24	18	36	69	93	7	15	13	11	15	13	56	61	54
7	4	4	4	2	1	4	10	14	18	10	8	20	10	8	51	62	42
3	3	2	4	8	26	19	11	9	11	9	7	13	11	10	51	60	30
2	14	16	12	52	30	8	47	95	9	8	8	10	8	8	47	33	44
6	17	60	13	20	15	59	40	31	19	7	11	25	7	11	70	45	45
4	8	13	14	17	15	8	60	19	3	7	2	5	9	8	45	55	61
7	28	51	14	40	38	25	60	118	15	12	11	21	8	10	76	44	40
1	1	1	7	3	4	1	1	2	13	2	6	18	6	8	12	43	40
5	14	7	7	13	33	25	20	26	13	12	10	16	11	9	44	53	37
1	1	2	3	5	4	0	2	0	14	31	15	19	34	24	18	21	4
3	19	18	58	57	60	29	47	50	17	18	18	21	19	20	32	36	36
0	-	-	0	0	1	1	0	0	18	11	7	18	4	9	37	50	45
1	1	4	1	1	1	2	2	9	5	8	8	6	6	5	61	69	48
-	3	2	0	0	2	1	0	9	2	4	8	9	16	16	78	87	76
0	0	2	0	0	0	3	3	5	10	9	12	14	9	13	46	67	60
1	1	1	5	5	4	7	6	3	8	3	3	7	8	7	47	56	55
0	2	1	13	10	10	1	2	2	19	6	6	27	11	11	8	37	40
4	4	2	8	6	3	31	72	39	10	15	12	15	14	9	62	52	54
0	0	1	5	5	3	4	12	12	6	3	3	10	6	4	44	49	53
73	118	123	209	297	316	86	302	294	8	10	8	12	12	10	39	39	40
1	0	2	3	16	24	5	8	7	4	5	7	5	6	8	35	28	45
-	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10	13	2	10	3	39	11	47
1	3	3	16	15	17	3	13	10	18	24	23	29	25	23	11	28	26
-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	0	0	0	-	0	0	4	4	2	5	4	3	-	18	29
0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	5	7	5	6	7	55	48	49

celle par activité (SNC) est utilisée pour les receveurs.

Tableau 3 (suite)

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide totale à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base		
	[millions de dollars EU 2010 constants]			[millions de dollars EU 2010 constants]			[millions de dollars EU 2010 constants]			[millions de dollars EU 2010 constants]			[millions de dollars EU 2010 constants]		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010
Bolivie, É. P.	85	74	74	53	35	33	39	24	23	81	74	74	44	23	17
Brésil	44	96	108	4	22	21	0	2	2	44	96	108	2	5	5
Chili	15	29	31	1	6	7	1	4	5	15	29	31	0	2	3
Colombie	34	68	65	5	17	17	1	4	4	34	68	65	2	12	10
Costa Rica	4	9	9	0	3	3	1	5	6	4	9	9	0	1	1
Cuba	12	12	8	3	2	2	3	3	2	12	12	8	3	1	2
Dominique	1	1	2	0	1	1	33	87	166	0	0	0	-	0	0
El Salvador	9	25	48	3	14	17	3	17	20	9	25	48	2	9	10
Équateur	18	70	36	3	29	13	2	16	7	18	70	36	2	7	4
Grenade	0	6	4	-	2	2	-	173	132	0	1	1	-	0	0
Guatemala	30	40	44	15	19	27	8	9	12	29	40	44	12	12	19
Guyana	16	8	1	6	4	0	51	34	4	14	6	1	3	0	0
Haïti	23	96	164	12	60	98	9	42	69	23	79	119	9	42	70
Honduras	36	42	33	27	23	16	25	21	15	35	42	29	23	19	12
Jamaïque	12	13	13	9	8	8	25	22	24	8	5	5	6	4	4
Mexique	34	60	56	2	10	9	0	1	1	34	60	56	1	3	3
Nicaragua	58	81	62	33	42	23	39	53	29	49	74	57	22	27	14
Panama	5	6	5	0	1	1	1	3	3	5	6	5	0	1	1
Paraguay	8	30	39	4	16	21	5	19	24	8	29	39	3	7	6
Pérou	35	71	54	9	21	19	3	6	5	35	67	54	7	12	12
République dominicaine	20	35	55	13	18	29	11	15	24	20	30	48	12	7	9
Saint-Kitts-et-Nevis	0	0	1	0	0	1	2	15	86	0	0	0	-	0	-
St-Vincent/Grenad.	0	3	5	0	1	2	5	105	151	0	2	5	0	0	0
Sainte-Lucie	1	3	3	0	1	2	11	63	93	1	1	3	0	0	1
Suriname	3	15	3	1	7	1	21	106	9	3	6	3	1	0	0
Trinité-et-Tobago	1	1	1	0	0	-	0	1	-	1	1	1	-	0	-
Uruguay	3	7	8	1	2	3	2	7	11	3	7	8	0	0	1
Venezuela, R. B.	10	17	13	1	3	2	0	1	1	10	17	13	1	1	1
Asie centrale	139	231	311	40	57	93	6	10	17	102	212	272	16	33	49
<i>Pays non spécifié</i>	-	17	23	-	1	9	...	...	...	-	17	23	-	1	9
Arménie	18	23	45	7	6	13	42	53	112	9	23	34	1	3	1
Azerbaïdjan	13	10	12	4	1	1	6	2	3	7	10	12	1	1	0
Géorgie	31	42	42	6	9	10	23	33	37	26	37	33	3	5	4
Kazakhstan	8	22	22	1	3	2	1	3	2	8	22	22	1	0	0
Kirghizistan	12	28	29	4	9	9	9	22	24	5	22	21	0	4	3
Mongolie	34	29	46	10	6	17	45	24	74	31	29	46	8	4	10
Ouzbékistan	14	30	59	2	6	14	1	3	7	13	30	59	1	3	12
Tadjikistan	9	28	29	4	17	17	6	25	25	3	20	17	1	12	9
Turkménistan	1	3	3	0	0	1	1	1	2	1	3	3	0	0	0
Asie de l'Est et Pacifique	1 147	2 305	2 140	231	671	636	1	4	4	1 065	2 092	1 989	116	310	371
<i>Pays non spécifié</i>	14	47	37	3	7	18	...	...	...	14	47	36	2	5	16
Cambodge	48	45	51	18	20	20	8	11	11	39	45	51	6	14	13
Chine	449	814	800	17	57	29	0	1	0	449	814	800	10	6	5
Fidji	10	31	27	3	15	11	27	161	114	10	31	27	2	1	2
Îles Cook	3	3	4	1	1	3	459	558	2 034	3	3	4	0	-	3
Îles Marshall	11	16	1	5	8	1	759	980	85	1	16	1	0	0	0
Îles Salomon	7	17	23	2	13	14	29	163	167	6	17	17	0	12	9
Indonésie	160	438	420	48	176	205	2	7	8	151	397	379	32	104	96
Kiribati	9	4	5	3	1	1	223	76	89	9	4	5	0	0	0
Malaisie	18	39	45	1	2	2	0	1	1	18	39	45	0	0	0
Micronésie, É. F.	23	31	1	11	16	0	674	930	22	2	31	1	0	0	0
Myanmar	12	27	31	6	16	19	1	4	5	12	27	31	5	15	18
Nauru	0	3	3	0	1	1	14	915	939	0	3	3	-	-	0
Nioué	4	1	2	2	0	1	11 390	3 187	4 960	3	1	1	0	0	0
Palaos	4	3	1	2	1	0	1 059	1 041	328	1	1	1	0	0	0
Papouasie -N.-G.	84	67	74	38	47	43	45	46	41	84	66	74	23	33	33
RPD Corée	2	2	3	0	1	2	0	1	2	2	2	3	0	1	2

Tableau 3

Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide directe à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)											
Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010
15	18	18	7	10	8	15	22	32	8	10	9	14	11	11	63	47	44
4	4	6	34	54	65	4	32	32	10	16	13	19	17	14	9	22	19
1	1	2	12	18	17	2	8	8	21	28	15	23	29	19	8	20	24
3	8	6	23	38	34	6	10	15	4	7	7	5	8	8	15	25	26
0	1	0	3	5	4	0	3	4	6	7	6	8	7	7	10	27	31
1	1	1	7	7	5	0	3	1	16	11	7	19	13	7	25	20	24
0	0	-	0	0	0	-	0	0	7	4	7	4	1	1	29	49	50
2	2	21	3	3	4	2	11	14	4	8	12	7	8	13	37	58	35
5	7	5	10	13	10	2	43	17	6	26	15	8	28	15	17	40	36
0	1	1	0	0	0	-	0	0	2	17	14	2	12	7	-	42	40
6	7	5	6	8	4	4	13	16	9	10	10	12	11	12	50	47	61
6	0	-	1	0	0	4	6	1	19	5	1	25	4	1	35	50	48
1	9	8	7	9	30	6	19	10	12	5	4	17	10	11	52	63	60
2	4	8	2	10	4	8	9	5	8	9	6	15	10	5	76	56	49
0	0	0	0	1	0	2	1	0	11	7	7	12	4	4	74	61	64
6	5	4	25	38	35	2	15	14	15	23	9	16	24	9	5	16	17
3	17	14	13	7	17	12	22	13	9	11	10	14	11	10	56	52	37
3	2	0	1	3	2	0	1	1	11	8	3	14	8	3	9	19	27
1	3	2	2	2	1	2	17	30	8	14	23	14	14	23	48	53	53
6	21	9	18	20	18	5	14	14	5	10	7	9	11	7	25	30	36
3	3	3	2	3	2	2	17	34	10	17	22	16	18	24	67	52	53
-	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	12	1	5	1	28	39	48
0	0	1	0	0	0	0	1	4	5	12	35	7	9	36	25	48	41
0	0	1	0	0	0	0	0	1	4	8	8	4	3	9	34	46	61
0	-	-	1	2	2	0	4	1	7	10	3	7	6	3	42	43	18
0	-	0	1	1	1	0	0	-	16	16	13	16	18	15	1	9	-
0	1	1	2	2	2	1	3	5	20	10	13	23	13	13	16	29	41
1	2	1	8	10	8	1	5	3	13	31	28	17	33	30	9	18	18
8	33	47	67	118	127	11	29	48	7	7	11	8	8	11	29	25	30
-	2	2	-	14	12	-	0	0	...	5	12	...	5	13	...	7	40
0	6	2	5	9	18	3	6	12	6	5	12	4	5	11	37	25	28
0	0	0	5	8	10	1	1	2	3	5	7	4	5	7	34	9	11
3	4	2	19	25	24	1	3	3	9	5	7	11	6	6	20	21	23
0	2	3	6	15	15	1	5	4	3	9	11	5	9	12	17	12	10
1	4	3	3	10	10	1	5	4	6	11	9	4	11	9	36	32	32
0	2	4	20	20	20	2	3	13	15	9	14	20	10	14	31	20	36
3	9	28	7	13	14	2	5	5	7	17	24	11	18	24	15	19	24
0	4	3	1	3	2	0	1	4	5	9	7	4	9	5	49	60	57
0	0	0	1	2	2	0	0	1	4	12	12	8	12	12	28	13	19
92	204	186	709	1 068	1 053	147	510	379	10	15	14	16	16	14	20	29	30
1	31	13	10	8	5	1	3	2	9	11	8	15	15	10	19	14	48
2	5	10	17	15	14	13	12	14	10	7	7	11	7	7	37	44	40
22	7	11	403	699	735	14	101	49	17	29	31	23	29	32	4	7	4
0	0	5	6	1	2	3	29	17	19	38	33	25	43	35	28	50	41
0	0	0	1	1	1	1	2	-0	40	33	29	42	25	37	32	38	82
0	0	0	0	0	0	0	15	1	18	25	2	10	27	2	47	50	50
1	0	1	2	3	3	2	1	4	7	7	7	7	7	5	29	76	60
21	114	45	75	75	61	23	104	177	7	13	12	16	14	13	30	40	49
0	0	0	3	2	3	6	2	2	34	14	23	34	17	25	33	27	23
4	2	2	12	33	40	2	4	3	8	13	23	35	13	23	5	6	4
0	0	0	1	0	0	0	31	0	18	25	0	7	26	0	48	50	68
0	1	1	5	9	9	1	2	2	10	7	8	16	15	12	49	60	62
-	-	-	0	0	0	0	2	2	0	10	11	1	11	11	46	46	43
-	0	0	1	1	0	2	0	-	41	17	12	63	14	7	45	32	39
0	0	0	1	0	0	0	0	0	13	9	3	7	4	3	46	48	70
7	1	9	25	4	13	29	28	19	18	13	13	19	14	14	45	71	58
1	0	-	1	1	1	0	0	0	1	3	4	3	6	7	13	48	68

Tableau 3 (suite)

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide totale à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base		
	(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010
Philippines	37	91	106	9	44	61	1	3	5	36	71	53	5	16	29
RDP lao	30	51	59	8	22	31	11	31	43	24	46	58	4	9	22
Samoa	11	12	28	4	5	15	140	171	520	11	11	26	1	2	11
Thaïlande	34	37	39	2	4	5	0	1	1	34	37	39	0	1	2
Timor-Leste	19	35	38	4	16	16	26	82	80	16	33	36	2	7	4
Tonga	7	6	9	2	2	5	114	142	295	7	6	8	1	1	4
Tuvalu	2	1	3	1	0	0	547	224	241	2	1	2	0	0	0
Vanuatu	16	14	19	3	5	8	102	152	221	16	14	17	0	3	4
Viet Nam	131	470	313	39	189	124	4	29	19	115	331	271	19	78	95
Asie du Sud et de l'Ouest	949	2 172	2 127	561	1 379	1 228	3	8	7	769	2 147	2 100	431	1 071	936
<i>Pays non spécifié</i>	-	2	8	-	0	6	...	...	...	-	2	8	-	0	6
Afghanistan	42	290	398	25	165	273	6	31	50	34	280	391	15	110	226
Bangladesh	144	227	343	92	166	237	6	10	15	135	227	343	84	149	216
Bhoutan	9	17	11	5	4	3	45	38	27	9	16	9	3	2	1
Inde	365	772	543	262	601	363	2	5	3	347	771	543	244	538	316
Iran, Rép. isl.	58	63	62	1	1	1	0	0	0	58	63	62	1	0	1
Maldives	9	5	5	3	1	1	62	19	29	9	5	4	3	0	1
Népal	58	171	141	36	129	70	10	35	19	55	171	132	24	111	44
Pakistan	214	568	541	122	291	254	6	14	13	78	556	532	46	148	119
Sri Lanka	51	56	76	17	21	20	11	12	12	44	56	76	12	13	6
États arabes	1 056	1 983	1 824	211	853	779	6	23	21	920	1 860	1 764	106	600	613
<i>Pays non spécifié</i>	4	40	55	3	4	10	...	...	...	4	40	55	2	2	8
Algérie	132	136	148	1	5	16	0	2	5	132	136	148	0	2	14
Arabie saoudite	3	-	-	0	-	-	0	-	-	3	-	-	-	-	-
Bahreïn	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	-	-	-
Djibouti	29	22	30	7	10	13	60	101	125	27	16	24	5	6	5
Égypte	108	245	137	53	120	48	7	12	5	91	208	137	43	64	40
Iraq	10	94	103	1	38	40	0	8	8	10	94	103	1	3	8
Jordanie	134	211	186	56	146	142	76	168	159	27	165	186	0	101	126
Liban	42	132	115	1	55	50	3	121	113	42	131	115	0	46	47
Libye	-	7	9	-	0	1	-	0	1	-	7	9	-	0	1
Maroc	300	322	270	17	78	61	4	22	17	300	322	270	6	42	44
Mauritanie	34	28	33	13	10	11	29	20	21	30	28	25	8	7	4
Oman	1	2	4	0	0	1	0	2	5	1	2	2	0	0	0
Palestine	48	262	321	20	216	236	47	491	533	48	237	293	14	188	203
R. A. syrienne	38	110	113	2	34	37	1	17	18	38	110	113	1	33	29
Soudan ¹	25	89	75	11	52	45	...	...	...	21	88	75	7	43	32
Tunisie	103	178	133	2	10	5	2	10	5	103	171	128	1	1	1
Yémen	44	107	92	23	73	63	6	19	16	43	107	82	16	63	53
Europe centrale et orientale	325	496	537	85	60	75	8	6	8	290	481	488	41	25	21
<i>Pays non spécifié</i>	20	40	54	5	5	9	...	...	...	18	40	54	1	2	3
Albanie	78	70	71	37	6	4	152	24	16	76	70	71	25	4	2
Bélarus	-	23	24	-	1	2	-	4	4	-	23	24	-	0	1
Bosnie-Herzégovine	35	37	35	11	3	3	64	16	15	35	37	35	6	1	0
Croatie	12	20	18	0	2	2	1	9	9	12	20	18	-	0	0
ERY de Macédoine	13	26	21	4	11	8	35	88	65	10	24	21	2	9	7
Monténégro	-	5	6	-	1	1	...	44	43	-	5	6	-	0	0
République de Moldova	10	16	50	2	1	18	9	4	122	8	16	14	0	0	0
Serbie	41	58	63	9	14	13	28	48	46	39	45	50	3	4	3
Turquie	117	124	119	17	11	9	3	2	1	93	124	119	3	4	3
Ukraine	-	76	75	-	4	4	-	3	3	-	76	75	-	1	1

Tableau 3

Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide directe à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)											
Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010
5	6	2	21	12	10	5	37	12	3	7	7	8	7	5	23	48	58
2	7	7	15	7	11	2	22	18	10	13	13	10	14	14	28	44	53
1	0	4	4	4	4	5	4	7	22	16	18	22	18	20	36	40	54
2	2	2	28	29	29	4	6	7	4	13	9	8	15	10	6	10	13
6	3	7	7	5	4	2	18	20	8	15	13	7	16	13	22	47	41
1	1	1	3	2	2	2	1	1	22	15	12	24	16	12	27	36	52
0	0	1	1	1	1	1	0	0	17	9	19	18	9	27	36	21	13
5	2	4	5	4	3	6	4	6	33	12	17	36	13	17	20	38	43
10	21	60	64	150	100	22	82	15	8	13	9	10	11	8	29	40	40
53	125	196	205	359	410	80	593	558	8	13	11	12	15	13	59	64	58
-	0	0	-	1	1	-	0	0	...	1	8	...	3	15	...	20	80
1	24	27	6	46	51	12	100	87	3	5	6	5	6	7	60	57	69
23	26	58	21	18	27	7	35	41	10	15	17	12	18	19	64	73	69
1	8	4	1	3	3	3	2	1	15	17	8	17	18	8	53	23	25
13	39	47	73	70	85	18	124	95	11	18	12	13	18	12	72	78	67
1	1	2	56	60	58	0	2	1	40	64	52	59	74	68	1	2	2
2	3	1	3	1	2	1	1	1	40	11	4	57	18	5	37	16	24
3	3	19	9	20	27	20	38	42	12	22	15	14	26	16	61	75	50
1	6	18	15	128	134	16	275	261	6	19	15	7	25	25	57	51	47
7	14	20	22	13	22	3	17	29	7	5	7	11	7	9	33	37	26
61	202	128	679	676	751	74	382	271	14	13	13	22	16	15	20	43	43
0	2	2	1	32	41	1	4	4	4	10	13	10	16	15	66	9	18
1	10	9	129	120	123	2	5	3	52	37	52	80	41	61	1	3	10
1	-	-	2	-	-	0	-	-	52	...	...	54	...	...	5	...	...
0	-	-	0	-	-	0	-	-	55	...	...	59	...	...	1	...	...
6	1	1	14	6	8	2	2	11	31	14	21	35	17	26	25	48	42
12	25	22	33	44	59	3	75	16	7	15	9	9	16	10	49	49	35
1	5	11	8	15	19	0	70	64	1	3	5	1	4	5	14	40	39
3	3	4	19	18	24	6	43	32	13	23	17	9	27	18	42	69	76
2	14	13	38	52	48	2	18	7	31	22	23	42	25	28	3	42	44
-	0	1	-	6	6	-	0	1	...	15	21	...	16	22	...	4	12
4	43	30	267	164	161	22	73	35	38	23	19	58	24	19	6	24	23
2	3	2	14	12	12	6	7	8	9	8	9	16	9	8	38	37	34
0	0	0	0	1	1	0	1	0	10	1	11	10	1	7	23	22	32
7	6	12	14	12	40	12	31	39	8	10	13	11	13	16	42	82	74
0	7	3	36	66	64	1	4	16	32	26	36	48	39	42	4	31	33
1	17	3	10	10	14	3	18	26	6	4	4	21	9	7	43	59	60
16	61	12	85	99	113	2	10	2	23	23	15	36	24	16	2	5	4
6	5	3	9	19	17	12	19	9	13	16	12	19	23	14	51	68	68
31	36	37	165	365	371	54	54	58	7	10	10	12	10	10	26	12	14
1	3	2	10	29	37	6	7	12	3	6	6	6	8	8	25	14	17
21	8	8	9	53	56	21	5	4	20	19	19	26	20	20	47	9	6
-	0	0	-	21	21	-	2	2	...	30	20	...	32	22	...	6	6
1	3	5	18	28	25	10	5	5	7	9	7	10	10	7	31	9	9
0	1	1	11	16	14	0	3	3	9	11	11	13	11	11	1	8	9
1	0	1	5	12	12	2	1	2	5	13	13	4	14	13	33	44	38
-	1	1	-	2	3	-	3	2	-	7	10	-	8	10	...	27	22
0	3	1	6	13	12	2	1	0	7	7	11	8	7	5	20	4	37
3	6	7	23	28	32	10	7	8	2	10	9	5	9	8	23	24	21
3	11	11	83	95	93	4	14	13	22	7	8	37	7	9	14	9	8
-	1	1	-	68	66	-	6	7	...	12	13	...	13	13	...	6	6

Tableau 3 (suite)

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide totale à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base		
	(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010
<i>Pays ou région non spécifié</i>	525	988	1 281	81	329	556	...	...	...	524	988	1 258	43	281	458
Territoires d'outre-mer ²	237	402	491	118	166	229	...	...	...	233	397	485	1	99	126
Anguilla (R.U.)	1	0	0	0	0	0	74	...	...	1	0	0	-	0	-
Îles Turques et Caïques (R.U.)	0	-	-	0	-	-	413	...	...	0	-	-	0	-	-
Îles Wallis et Futuna (France)	59	65	67	30	21	23	...	...	...	59	65	67	-	12	12
Mayotte (France)	167	330	420	83	142	204	...	...	...	167	330	416	-	87	114
Montserrat (R.U.)	4	1	1	2	0	0	5 577	...	...	0	1	1	-	0	-
Sainte-Hélène (R.U.)	0	4	1	0	2	0	...	...	...	0	1	1	-	-	-
Tokélaou (Nouvelle-Zélande)	5	2	2	2	1	1	11 215	5 774	5 282	4	0	1	0	-	0
Total	7 616	13 425	13 468	2 939	5 791	5 789	5	10	10	6 571	11 955	12 313	1 789	3 483	3 680
Pays à faible revenu	2 002	3 386	3 528	1 154	1 899	1 913	11	17	17	1 562	2 697	2 941	747	1 081	1 160
Pays à revenu moyen inférieur	2 933	5 550	5 054	1 205	2 704	2 315	5	10	8	2 491	4 933	4 589	787	1 668	1 420
Pays à revenu moyen supérieur	1 917	3 079	3 080	381	714	759	2	4	4	1 764	2 947	3 017	153	367	448
Pays à revenu élevé	28	34	33	6	7	8	1	2	2	28	34	31	3	1	2
Revenu non spécifié	735	1 377	1 773	193	467	793	...	...	...	726	1 344	1 735	99	366	650
Total	7 616	13 425	13 468	2 939	5 791	5 789	5	10	10	6 571	11 955	12 313	1 789	3 483	3 680
Afrique subsaharienne	2 689	3 865	3 718	1 400	1 890	1 781	13	15	14	2 141	2 859	2 996	876	862	878
Amérique latine et Caraïbes	547	983	1 039	212	385	413	4	7	7	526	920	960	159	203	227
Asie centrale	139	231	311	40	57	93	6	10	17	102	212	272	16	33	49
Asie de l'Est et Pacifique	1 147	2 305	2 140	231	671	636	1	4	4	1 065	2 092	1 989	116	310	371
Asie du Sud et de l'Ouest	949	2 172	2 127	561	1 379	1 228	3	8	7	769	2 147	2 100	431	1 071	936
États arabes	1 056	1 983	1 824	211	853	779	6	23	21	920	1 860	1 764	106	600	613
Europe centrale et orientale	325	496	537	85	60	75	8	6	8	290	481	488	41	25	21
Pays ou région non spécifié	525	988	1 281	81	329	556	...	...	...	524	988	1 258	43	281	458
Territoires d'outre-mer	237	402	491	118	166	229	...	...	...	233	397	485	1	99	126
Total	7 616	13 425	13 468	2 939	5 791	5 789	5	10	10	6 571	11 955	12 313	1 789	3 483	3 680

Notes :

1. Renvoie à l'ancien Soudan, avant la sécession du Soudan du Sud en 2011.

2. Comme défini dans la liste de pays receveurs d'APD de l'OCDE-CAD.

[...] indique que les données ne sont pas disponibles, [-] représente une valeur nulle.

Les pourcentages de l'éducation dans l'APD totale ne sont pas les mêmes que dans le tableau 2 parce que pour les données de l'APD totale, la base de données agrégées du CAD est utilisée pour les donateurs tandis que celle par activité (SNC) est utilisée pour les receveurs.

La classification par revenu est basée sur la liste de la Banque mondiale en juillet 2011.

Toutes les données présentées sont basées sur les décaissements bruts.

Source : base de données OCDE/CAD (2012). Consultée en avril 2012.

Tableau 3 (suite)

Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide directe à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)			(millions de dollars EU 2010 constants)											
Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010	Moyenne annuelle 2002-2003	2009	2010
13	68	48	394	542	581	74	98	171	5	4	4	11	7	8	15	33	43
1	168	158	1	1	2	230	129	200	65	54	58	69	56	60	50	41	47
0	-	-	0	0	0	0	0	0	22	2	2	22	2	2	18	19	0
-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	...	...	19	...	...	100	...	...
-	36	32	0	0	1	59	17	23	75	57	52	75	57	54	50	32	35
-	132	125	0	0	0	167	111	176	76	63	69	77	63	70	50	43	49
-	0	0	0	1	0	-0	0	0	10	2	2	1	2	2	52	8	9
0	0	0	-	0	0	0	1	0	7	10	2	7	4	2	6	49	19
-	-	-	0	0	1	3	0	-	52	17	14	67	10	8	49	46	38
463	1 212	1 279	3 064	4 115	4 290	1 256	3 147	3 064	9	10	9	15	12	12	39	43	43
115	227	363	325	442	498	375	947	919	9	9	8	13	11	10	58	56	54
187	496	530	1 123	1 313	1 313	394	1 456	1 327	9	12	11	15	14	12	41	49	46
138	351	282	1 171	1 667	1 727	303	562	560	13	18	18	20	19	19	20	23	25
3	1	2	17	20	18	5	12	9	15	7	11	20	8	13	20	19	24
20	136	102	428	673	734	180	169	249	5	4	5	11	7	8	26	34	45
463	1 212	1 279	3 064	4 115	4 290	1 256	3 147	3 064	9	10	9	15	12	12	39	43	43
131	258	355	635	688	678	499	1 051	1 084	10	9	8	15	10	10	52	49	48
73	118	123	209	297	316	86	302	294	8	10	8	12	12	10	39	39	40
8	33	47	67	118	127	11	29	48	7	7	11	8	8	11	29	25	30
92	204	186	709	1 068	1 053	147	510	379	10	15	14	16	16	14	20	29	30
53	125	196	205	359	410	80	593	558	8	13	11	12	15	13	59	64	58
61	202	128	679	676	751	74	382	271	14	13	13	22	16	15	20	43	43
31	36	37	165	365	371	54	54	58	7	10	10	12	10	10	26	12	14
13	68	48	394	542	581	74	98	171	5	4	4	11	7	8	15	33	43
1	168	158	1	1	2	230	129	200	65	54	58	69	56	60	50	41	47
463	1 212	1 279	3 064	4 115	4 290	1 256	3 147	3 064	9	10	9	15	12	12	39	43	43

Glossaire

Adolescents non scolarisés. Jeunes en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire qui ne sont inscrits ni dans l'enseignement primaire, ni dans l'enseignement secondaire.

Alphabétisme. Selon la définition qu'en a donnée l'UNESCO en 1958, il s'agit de la capacité qu'a un individu de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref en rapport avec sa vie quotidienne. Depuis lors, le concept d'alphabétisme a évolué et couvre maintenant plusieurs domaines de compétences, conçus chacun selon une échelle définissant différents degrés de maîtrise et répondant à différentes finalités.

Classification internationale type de l'éducation (CITE). Système de classification destiné à permettre de rassembler, compiler et mettre en forme des statistiques et des indicateurs comparables de l'éducation, tant dans les différents pays qu'à l'échelon international. Créé en 1976, ce système a été révisé en 1997 et 2011.

Dépenses publiques d'éducation. Ensemble des dépenses courantes et des dépenses d'équipement consacrées à l'éducation par les autorités locales, régionales et nationales, y compris les municipalités. Les contributions des ménages ne sont pas prises en compte. L'expression couvre les dépenses publiques relatives aux établissements publics comme aux établissements privés.

Éducation et protection de la petite enfance (EPPE). Services et programmes destinés à favoriser la survie, la croissance, le développement et l'apprentissage des enfants – notamment dans les domaines de la santé, de la nutrition et de l'hygiène, ainsi que du développement cognitif, social et affectif –, entre la naissance et l'entrée à l'école primaire.

Enfants non scolarisés. Enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement à l'enseignement primaire et qui ne sont inscrits ni dans une école primaire, ni dans une école secondaire.

Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP). Programmes principalement destinés à préparer les élèves ou

les étudiants à intégrer directement un métier ou une branche professionnelle (ou une catégorie de professions ou d'activités professionnelles).

Enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE). Programmes qui se situent au stade initial de l'instruction organisée et qui sont essentiellement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés d'au moins 3 ans, à un environnement de type scolaire et à ménager une transition entre la famille et l'école. Diversement appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préscolaire, maternelle, jardin d'enfants ou éducation de la petite enfance, ces programmes constituent la composante la plus formelle de l'EPPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la CITE (enseignement primaire).

Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Programmes le plus souvent conçus pour donner aux élèves une bonne éducation de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences exactes et naturelles, les sciences sociales, les arts plastiques et la musique.

Enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE). Programme comprenant les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire. Le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) est généralement destiné à prolonger les programmes de base du primaire, mais ce niveau d'enseignement est d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et exige des enseignants plus spécialisés dans chaque matière. La fin de ce cycle coïncide fréquemment avec celle de la scolarité obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire (CITE 3), qui est dans la plupart des pays la phase finale de l'enseignement secondaire, l'enseignement est souvent, et plus encore qu'au niveau 2, organisé par discipline et les enseignants doivent habituellement posséder un diplôme plus élevé ou plus spécialisé que ceux du niveau 2.

Enseignement supérieur (niveaux 5 et 6 de la CITE). Programmes dont le contenu éducatif est plus approfondi que celui des niveaux 3 et 4 de la CITE. Le premier cycle de l'enseignement supérieur (niveau 5 de la CITE) comporte un

niveau 5A dont les programmes, en grande partie à caractère théorique, sont destinés à assurer des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche avancés ou à exercer une profession exigeant de hautes compétences, et un niveau 5B dont les programmes ont en général une orientation plus pratique, technique et/ou professionnelle. Le second cycle de l'enseignement supérieur (niveau 6 de la CITE) comprend des programmes consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux et débouchant sur l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié.

Espérance de vie scolaire. Nombre probable d'années qu'un enfant ayant l'âge d'entrer à l'école est appelé à passer dans le système scolaire et universitaire, y compris les années de redoublement. Il s'agit de la somme des taux de scolarisation par âge dans l'enseignement primaire, secondaire, postsecondaire non supérieur et supérieur. Une espérance de vie scolaire peut être calculée pour chaque niveau d'enseignement, y compris l'enseignement préprimaire.

Établissements privés. Établissements qui ne sont pas dirigés par des autorités publiques, mais contrôlés et gérés, dans un but lucratif ou non, par des organismes privés tels que des organisations non gouvernementales, des organismes religieux, des groupes d'intérêts spécifiques, des fondations ou des entreprises.

Indice de parité entre les sexes (IPS). Rapport entre la valeur d'un indicateur donné correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin. Un IPS compris entre 0,97 et 1,03 indique la parité entre les sexes. Un IPS inférieur à 0,97 indique une disparité en faveur du sexe masculin. Un IPS supérieur à 1,03 indique une disparité en faveur du sexe féminin.

Indice du développement de l'éducation pour tous (IDE). Indice composite visant à mesurer les progrès d'ensemble de l'EPT. À l'heure actuelle, il intègre les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables : l'enseignement primaire universel, mesuré par le taux net ajusté de scolarisation dans le primaire ; l'alphabétisation des adultes, mesurée par le taux d'alphabétisme des adultes ; la parité entre les sexes, mesurée par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG) ; et la qualité de l'éducation,

mesurée par le taux de survie en 5^e année du primaire. La valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour ces 4 indicateurs.

Nouveaux inscrits. Élèves inscrits pour la première fois dans un niveau d'enseignement donné. Le nombre des nouveaux inscrits est la différence entre l'ensemble des élèves scolarisés en 1^{re} année dans le niveau d'enseignement considéré et le nombre des redoublants.

Parité de pouvoir d'achat (PPA). Ajustement du taux de change tenant compte des différences de prix entre pays afin de permettre les comparaisons internationales de la production et des revenus en termes réels.

Population d'âge scolaire. Population de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, scolarisée ou non.

Prix constants. Prix d'un article déterminé ajustés pour éliminer l'effet global de l'évolution générale des prix (inflation) depuis une année de référence donnée.

Produit intérieur brut (PIB). Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (voir aussi « produit national brut »).

Produit national brut (PNB). Ancienne dénomination du revenu national brut.

Rapport élèves/enseignant (REE), ou taux d'encadrement. Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné.

Revenu national brut. Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (produit intérieur brut), majorée des revenus perçus de l'étranger par les résidents et minorée des revenus versés à des non-résidents.

Taux brut d'admission (TBA). Nombre total de nouveaux inscrits dans une année donnée de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'inscription dans cette année d'études.

Taux brut de scolarisation (TBS). Nombre total d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau

d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau d'enseignement. Le TBS peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives ou précoces et/ou des redoublements.

Taux d'abandon par année d'études. Pourcentage d'élèves qui abandonnent l'école pour une année d'études donnée durant une année scolaire donnée.

Taux d'achèvement du primaire par cohorte. Mesure indirecte de l'achèvement de l'enseignement primaire. Centré sur les enfants qui ont accès à l'école, il mesure la proportion de ceux qui achèvent leur scolarité avec succès. Le taux d'achèvement du primaire par cohorte est le produit du taux de survie en dernière année de l'enseignement primaire et du pourcentage d'élèves de dernière année qui obtiennent le diplôme correspondant.

Taux d'alphabétisme des adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

Taux d'alphabétisme des jeunes adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 à 24 ans exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans. Probabilité qu'un enfant de mourir entre sa naissance et son 5^e anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de mortalité infantile. Probabilité qu'un enfant de mourir entre sa naissance et son 1^{er} anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de redoublement par année d'études. Nombre de redoublants dans une année d'études donnée pour une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage de l'effectif de cette année d'études pour l'année scolaire précédente.

Taux de retard de croissance. Dans une tranche d'âge donnée, proportion des enfants dont la taille par rapport à l'âge est inférieure de 2 à 3 écarts types (retard de croissance modéré) ou de 3 écarts types ou plus (retard de croissance grave) à la taille

médiane de la population de référence établie par le National Center for Health Statistics et l'Organisation mondiale de la santé. Une petite taille par rapport à l'âge est un indicateur de base de la malnutrition.

Taux de scolarisation par âge. Nombre des enfants d'un âge ou d'une tranche d'âge donné scolarisés, quel que soit le niveau d'enseignement dans lequel ils sont inscrits, exprimé en pourcentage de la population du même âge ou de la même tranche d'âge.

Taux de survie par année d'études. Pourcentage d'une cohorte d'élèves ou d'étudiants inscrits en 1^{re} année d'un cycle d'enseignement pendant une année scolaire donnée et qui sont censés atteindre une année d'études donnée, avec ou sans redoublement.

Taux de transition vers le secondaire. Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année de l'enseignement secondaire lors d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire lors de l'année précédente. Cet indicateur ne mesure que la transition vers l'enseignement secondaire général.

Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire. Nombre d'enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement au niveau primaire inscrits dans un établissement d'enseignement primaire ou secondaire, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Taux net d'admission (TNA). Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire ayant l'âge correspondant officiellement à l'entrée à l'école, exprimé en pourcentage de la population de cet âge.

Taux net de fréquentation. Nombre d'élèves de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné qui fréquentent l'école à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Taux net de scolarisation (TNS). Nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant à la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Sigles et acronymes

APD	Aide publique au développement
BIE	Bureau international d'éducation de l'UNESCO
BIT/OIT	Bureau international du Travail/ Organisation internationale du Travail
BRAC	Bangladesh Rural Advancement Committee
BRICS	Brésil, Fédération de Russie, Inde, Chine, Afrique du Sud
CEI	Centro de Educación Inicial (Pérou)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
DFID	Ministère du développement international (Royaume-Uni)
DTCoq	Diphtérie, tétanos, coqueluche
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
ELCA	Enquête sur la littératie et les compétences des adultes
EPDC	Centre des politiques et des données en éducation
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
EPU	Enseignement primaire universel
Eurostat	Office statistique des communautés européennes
FMI	Fonds monétaire international
G8	Groupe des Huit (Allemagne, Canada, États-Unis d'Amérique, France, Italie, Japon, Royaume-Uni, Fédération de Russie et représentants de l'Union européenne)
G20	Groupe des Vingt (Allemagne, Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Australie, Brésil, Canada, Chine, Corée du Sud, États-Unis d'Amérique, France, Inde, Indonésie, Italie, Japon, Mexique, Royaume-Uni, Fédération de Russie, Turquie, Union européenne)
GALP	Global Age-specific Literacy Projections Mode (Modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge)
GAVI	Global Alliance for Vaccines and Immunisation (Alliance mondiale pour les vaccins et l'immunisation)
GEI	Indice sexospécifique de l'EPT
IDA	Association internationale de développement (Banque mondiale)
IDE	Indice du développement de l'éducation pour tous
IEM	Programme sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (UNESCO)
IIEP	Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation

IMOA	Initiative pour la mise en œuvre accélérée
IPS	Indice de parité entre les sexes
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
ITIE	Initiative de transparence des industries extractives
LAMP	Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabetisation (ISU)
NSDC	National Skill Development Corporation (Inde)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCDE/CAD	Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
OMS	Organisation mondiale de la santé (Organisation des Nations Unies)
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
ONU-Habitat	Programme des Nations Unies pour les établissements humains
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida
OREALC	Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes
PAM	Programme alimentaire mondial (Organisation des Nations Unies)
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage)
PEICA	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (OCDE)
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE)
PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPA	Parité de pouvoir d'achat
PROJoven	Programa de Capacitación Laboral Juvenil/Youth Labour Training Programme (Pérou)
PRONOEI	Programa no Escolarizados de Educación Inicia (Pérou)
RNB	Revenu national brut
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SDI	Statistiques du développement international (OCDE)
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje (Colombie)
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Brésil)

SERCE	Deuxième étude explicative et comparative régionale
SEWA	Self-Employed Women's Association (Inde) (Association des femmes employées indépendantes)
SIDA	Syndrome d'immunodéficience acquise
SNPC	Système de notification des pays créanciers (OCDE)
STEP	Skills Toward Employment and Productivity (Banque mondiale)
SYEP	Summer Youth Employment Program (ville de New York)
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologie de l'information et de la communication
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences)
TNA	Taux net d'admission
TNS	Taux net de scolarisation
TREE	Formation pour le renforcement de l'autonomie économique des populations rurales (OIT)
UE	Union européenne
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNGASS	Session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies sur le VIH/sida
UNHCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNRWA	Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient
UOE	ISU/OCDE/Eurostat
USA	États-Unis d'Amérique
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine
YAIP	Young Adult Internship Program (ville de New York)

Références*

Partie 1. Suivi des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT

- Abadzi, H. 2010. *Reading Fluency Measurements in EFA FTI Partner Countries: Outcomes and Improvement Prospects (Update December 2010)*. Washington, DC, Education for All Fast Track Initiative Secretariat. (Série de documents de travail.)
- Aboud, F. E., et Hossain, K. 2011. *The impact of preprimary school on primary school achievement in Bangladesh*. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, n° 2, p. 237-46.
- ABS et AIHW. 2011. *The Health and Welfare of Australia's Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples*. Canberra, Bureau australien des statistiques/Institut australien de la santé et des affaires sociales. <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/Lookup/4704.0Main+Features10ct%202010?OpenDocument> (Consulté le 24 janvier 2012.)
- ACCES. 2011. *Evidence-Based Answers*. Tempe, AZ, American Council for CoEducational Schooling, School of Social and Family Dynamics, Arizona State University. <http://lives.clas.asu.edu/acces/faq.html> (Consulté le 18 mai 2012.)
- Acosta, A. M. 2011. *Analysing Success in the Fight Against Malnutrition in Peru*. Brighton, Royaume-Uni, Institute of Development Studies. (Document de travail, 367.)
- ActionAid. 2011. *Real Aid: Ending Aid Dependency*. Londres, ActionAid.
- _____. 2012. *How Tax Dodging Affects Rwanda*. Londres, ActionAid. http://www.actionaid.org.uk/102040/the_rwanda_revenue_authority.html (Consulté le 17 juillet 2012.)
- Ade, A., Gupta, S., Maliye, C., Deshmukh, P. et Garg, B. 2010. Effect of improvement of pre-school education through Anganwadi center on intelligence and development quotient of children. *Indian Journal of Pediatrics*, vol. 77, n° 5, p. 541-46.
- Afrique du Sud, Ministère de l'éducation. 2003. *Report to the Minister: Review of the Financing, Resourcing and Costs of Education in Public Schools*. Pretoria, Ministère de l'éducation.
- Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne. 2009. *EU-MIDIS Enquête de l'Union européenne sur les minorités et la discrimination : Données en bref - 1^{er} rapport - Les Roms*. Vienne, Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne.
- Akaguri, L. et Akyeampong, K. 2010. *Public and Private Schooling in Rural Ghana: Are the Poor Being Served?* Brighton, Royaume-Uni, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, Sussex University. (CREATE Ghana Policy Brief, 3.)
- Akyeampong, K. 2003. *Teacher Training in Ghana - Does it Count? Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER). Country Report One*. Londres, Royaume-Uni, Ministère du développement international. (Documents éducatifs.)
- _____. 2011. *(Re)Assessing the Impact of School Capitation Grants on Educational Access in Ghana*. Brighton, Royaume-Uni, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, Sussex University. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 71.)
- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J. et Lussier, K. 2011. *Teacher Preparation and Continuing Professional Development in Africa: Learning to Teach Early Reading and Mathematics*. Brighton, Royaume-Uni, Centre for International Education, Sussex University.
- Altinok, N. 2012a. A new international database on the distribution of student achievement. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- _____. 2012b. Performance differences between subpopulations in PISA 2009+. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- ANLCI. 2008. *Illettrisme : les chiffres : exploitation par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête information et vie quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE*. Lyon, Agence nationale de lutte contre l'illettrisme.
- Antoninis, M. et Mia, A. 2011. *Bangladesh Country Study - Global Initiative on Out-of-School Children*. Dhaka, UNICEF Bangladesh. (Non publié.)

* Les documents de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011* peuvent être consultés sur le site www.efareport.unesco.org

- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. et Merali, R. 2006. Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Asadullah, M. N. et Chaudhury, N. 2009. Reverse gender gap in schooling in Bangladesh: insights from urban and rural households. *Journal of Development Studies*, vol. 45, n° 8, p. 1360-80.
- Attanasio, O., Meghir, C. et Santiago, A. 2012. Education choices in Mexico: using a structural model and a randomized experiment to evaluate Progresá. *Review of Economic Studies*, vol. 79, n° 1, p. 37-66.
- Auty, R. 2006. Mining enclave to economic catalyst: large mineral projects in developing countries. *Brown Journal of World Affairs*, vol. 13, n° 1, p. 135-45.
- Avenstrup, R., Liang, X. et Nellemann, S. 2004. *Kenya, Lesotho, Malawi and Uganda: Universal Primary Education and Poverty Reduction*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Aviva. 2011. *Corporate Responsibility Report*. Londres, Aviva.
- Ayogu, M. et Lewis, Z. 2011. Conflict minerals: an assessment of the Dodd-Frank Act. *Opinion*, Washington, DC, Brookings Institution, 3 octobre. http://www.brookings.edu/opinions/2011/1003_conflict_minerals_ayogu.aspx (Consulté le 25 juillet 2012.)
- Ayyar, R. et Bashir, S. 2004. District Primary Education Programme. *Journal of Educational Planning and Administration*, vol. 19, n° 1, p. 49-65.
- Azam, M. et Kingdon, G. G. 2011. *Are Girls the Fairer Sex in India? Revisiting Intra-household Allocation of Education Expenditure*. Londres, Department of Quantitative Social Science, Institute of Education. (DoQSS document de travail, 11-03.)
- Azim Premji Foundation. 2012. *Azim Premji Foundation website*. Bangalore, Inde, Azim Premji Foundation. <http://www.azimpremjifoundation.org/> (Consulté le 1 mai 2012.)
- BAD. 2010. *Report and Recommendation of the President to the Board of Directors: Proposed Loan, Technical Assistance Grant, and Administration of Technical Assistance Grant, Republic of the Philippines: Social Protection Support Project*. Manille, Banque asiatique de développement.
- Baer, J., Kutner, M. et Sabatini, J. 2009. *Basic Reading Skills and the Literacy of America's Least Literate Adults - Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy (NAAL) Supplemental Studies*. Washington, DC, Centre national pour les statistiques de l'éducation, Institut des sciences de l'éducation / Département de l'éducation des États-Unis. (NCES 2009-481.)
- Bajaj, V. 2011. Skipping rote memorization in Indian schools. *New York Times*, 17 février 2011.
- Bakaroudis, M. 2011. Sister 2 Sister Initiative: Life Skills PLUS Extracurricular Peer Educator Training Package for Young Women 15-19 Years Old in Malawi. Lilongwe. (Debrief Presentation of Consultancy Mission and Summary of Proof of Concept Validation Study; Non publié.)
- Banco Santander. 2012. *Sustainability Report*. Madrid, Banco Santander.
- Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E. et Walton, M. 2012. *Read India: Helping Primary School Students in India Acquire Basic Reading and Math Skills*. Boston, MA, Abdul Latif Jameel Laboratoire d'action contre la pauvreté, Massachusetts Institute of Technology. <http://www.povertyactionlab.org/evaluation/read-india-helping-primary-school-students-india-acquire-basic-reading-and-math-skills> (Consulté le 29 février 2012.)
- Bangladesh, Ministère de l'éducation. 2010. *National Education Policy 2010*. Dhaka, Ministère de l'éducation.
- Bangladesh, NIPORT. 2010. *Bangladesh Demographic and Health Survey 2011 - Preliminary Report*. Dhaka/Calverton, MD, National Institute of Population Research and Training/Mitra et Associates/ICF International.
- Banque mondiale. 2003. *Timor-Leste Poverty Assessment: Poverty in a New Nation - Analysis for Action*. Washington, DC, Banque mondiale. (25662-TP.)
- _____. 2008. *Project Appraisal Document on a Proposed Credit in the Amount of SDR 80.3 million (US\$130.7 million equivalent) to the People's Republic of Bangladesh for a Secondary Education Quality and Access Enhancement Project*. Washington, DC, Banque mondiale. (43955-BD.)
- _____. 2011a. *Accelerating Progress Toward the Education MDGs*. Washington, DC, Banque mondiale. <http://go.worldbank.org/V4Y8DXVXG0> (Consulté le 13 janvier 2012.)
- _____. 2011b. *Caribbean Initiative Focuses on Youth at Risk*. Washington, Banque mondiale. <http://go.worldbank.org/VUHTMM37V0> (Consulté le 3 juillet 2012.)
- _____. 2011c. *Early Childhood Development and Education in China: Breaking the Cycle of Poverty and Improving Future Competitiveness*. Washington, DC, Banque mondiale. (China Policy Note, 53746-CN.)
- _____. 2011d. *A New Instrument to Advance Development Effectiveness: Program-for-Results Financing*. Washington, DC, Banque mondiale.

- _____. 2011e. *Republic of Chad - Public Expenditure Review Update: Using Public Resources for Economic Growth and Poverty Reduction*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2012. *World Development Indicators Online*. Washington, DC, Banque mondiale. <http://databank.worldbank.org/ddp/home.do?Step=3&id=4> (Consulté le 23 mai 2012.)
- _____. à venir. *STEP Skills Measurement Study: Data Analysis*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Banque mondiale et Secrétariat du Commonwealth. 2009. *Boys Out of Risk*. Conference paper for the Regional Caribbean Conference on Keeping Boys Out of Risk, Montego Bay, Jamaïque, 5-7 mai 2009.
- Banque mondiale et UNICEF. 2009. *Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique*. Washington, DC, Banque mondiale/UNICEF.
- Barma, N. H. Kaiser, K., Le, T. M. et Vinuela, L. 2012. *Rents to Riches? The Political Economy of Natural Resource-led Development*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Barrera-Osorio, F., Bertrand, M., Linden, L. L. et Perez-Calle, F. 2011. Improving the design of conditional transfer programs: evidence from a randomized education experiment in Colombia. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 3, n° 2, p. 167-95.
- Bathmaker, A.-M. 2007. The impact of Skills for Life on adult basic skills in England: how should we interpret trends in participation and achievement? *International Journal of Lifelong Education*, vol. 26, n° 3, p. 295-313.
- Beltrán, A. C. et Seinfeld, J. N. 2010. *La heterogeneidad del impacto de la educación inicial sobre el rendimiento escolar en el Perú [L'hétérogénéité de l'impact du préscolaire sur le rendement scolaire au Pérou]*. Lima, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Bennell, P. 2011. A UPE15 emergency programme for primary school teachers. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Bennell, P. et Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Londres, Royaume-Uni, Ministère du développement international. (Researching the Issues, 71.)
- Berlinski, S., Galiani, S. et Gertler, P. 2009. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, vol. 93, n° 1-2, p. 219-34.
- Berlinski, S., Galiani, S. et Manacorda, M. 2008. Giving children a better start: preschool attendance and school-age profiles. *Journal of Public Economics*, vol. 92, n° 5-6, p. 1416-40.
- Bhutta, Z. A., Ahmed, T., Black, R. E., Cousens, S., Dewey, K., Giugliani, E., Haider, B. A., Kirkwood, B., Morris, S. S., Sachdev, H. P. S. et Shekar, M. 2008. What works? Interventions for maternal and child undernutrition and survival. *The Lancet*, vol. 371, n° 9610, p. 417-40.
- Biersteker, L. 2010. *Scaling-Up Early Child Development in South Africa: Introducing a Reception Year (Grade R) for Children Aged Five Years as the First Year of Schooling*. Washington, DC, Brookings Institution.
- Biersteker, L., Ngaruiya, S., Sebatane, E. et Gudyanga, S. 2008. Introducing preprimary classes in Africa: opportunities and challenges. Garcia, M., Pence, A. and Evans, J. L. (dir. publ.), *Africa's Future, Africa's Challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Banque mondiale, p. 227-48.
- Birdsall, N. et Perakis, R. 2012. *Cash on Delivery: Implementation of a Pilot in Ethiopia*. Washington, DC, Center for Global Development.
- Blössner, M. et de Onis, M. 2005. *Malnutrition: Quantifying the Health Impact at National and Local Levels*. Genève, Suisse, Organisation mondiale de la Santé. (OMS Environmental Burden of Disease Series, 12.)
- BMZ. 2011. *10 Objectives for Education: BMZ Education Strategy*. Bonn, Allemagne, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Boadway, R. et Keen, M. 2010. Theoretical perspectives on resource tax design. Daniel, P., Keen, M. et McPherson, C. (dir. publ.), *The Taxation of Petroleum and Minerals: Principles, Problems and Practice*. New York, Routledge/Fonds monétaire international.
- Botcheva, L. et Huffman, L. 2004. *GRS HIV/AIDS Education Program: An Intervention in Zimbabwe - Evaluation Report*. Palo Alto, CA, The Children's Health Council.
- Bräutigam, D. 2011. Aid 'with Chinese characteristics': Chinese foreign aid and development finance meet the OCDE-CAD aid regime. *Journal of International Development*, vol. 23, n° 5, p. 752-64.
- Bray, M. 2009. *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris, UNESCO – Institut international de planification de l'éducation.
- Brown, G. 2012. *Out of Wedlock, Into School: Combating Child Marriage Through Education*. Londres, Office of Sarah and Gordon Brown.

- Bruns, B., Evans, D. et Luque, J. 2012. *Achieving World-Class Education in Brazil*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Burde, D. et Linden, L. L. 2009. *The Effect of Proximity on School Enrollment: Evidence from a RCT in Afghanistan*. Washington, DC, Centre for Global Development. [Projet.]
- Bureau du gouverneur de l'État de Géorgie. 2011. *Report on the 2009 Criterion Referenced Competency Test*. Atlanta, GA, Enquêtes spéciales, Office d'État de la gouverneure.
- Busan Partnership for Effective Development Co-operation. 2011. *Fourth High Level Forum on Aid Effectiveness*. Paper presented at the 4th High Level Forum on Aid Effectiveness, Busan, République de Corée, 29 novembre - 1 décembre 2011.
- Cambridge Education, Mokoro et OPM. 2010. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Final Synthesis Report. Volume 1 – Main Report*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management.
- Cameron, L. 2009. Can a public scholarship program successfully reduce school dropouts in a time of economic crisis? Evidence from Indonesia. *Economics of Education Review*, vol. 28, n° 3, p. 308-17.
- Canada, Conseil des Ministres de l'éducation. 2008. *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE) - Report for Canada*. Toronto, Canada, Conseil des Ministres de l'éducation.
- Canada, Ministère des finances. 2012. *Jobs, Growth and Long-Term Prosperity*. Ottawa, Ministère des finances.
- Carnegie Corporation of New York. 2011. *Annual Report*. New York, Carnegie Corporation of New York.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J. et Vorhaus, J. 2011. *Family Literacy in Europe: Using Parental Support Initiatives to Enhance Early Literacy Development*. Londres, National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy. [EAC/16/2009.]
- Cassen, R. et Kingdon, G. 2007. *Tackling Low Educational Achievement*. York, Royaume-Uni, Joseph Rowntree Foundation.
- Center for Global Prosperity. 2012. *The Index of Global Philanthropy and Remittances*. Washington, DC, Hudson Institute.
- Center for Universal Education. 2011. *A Global Compact on Learning: Taking Action on Education in Developing Countries*. Washington, DC, Center for Universal Education at Brookings Institution.
- Centre for Strategy and Evaluation Services. 2011. *Evaluation of ESF Support for Enhancing Access to the Labour Market and the Social Inclusion of Migrants and Ethnic Minorities - Roma Thematic Report*. Bruxelles, Commission européenne Direction générale de la DG Emploi, affaires sociales et égalité des chances.
- Christian Aid. 2010. *A First for Children First in Jamaica*. <http://www.christianaid.org.uk/whatwedo/partnerfocus/children-first-award.aspx> [Consulté le 20 janvier 2012.]
- CINOP. 2011. *Opbrengsten in beeld. Rapportage Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 [Mettre l'accent sur les résultats - Rapport sur le plan d'attaque contre l'analphabétisme 2006-2010]*. 's-Hertogenbosch, Pays-Bas, CINOP.
- Citigroup. 2011. *Global Citizenship Report 2010*. New York, Citigroup.
- Clarke, D. J. et Aggleton, P. 2012. Life skills-based HIV education and Education for All. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Clarke, P. 2011. The status of girls' education in Education for All Fast Track Initiative partner countries. *Prospects*, vol. 41, n° 4, p. 479-90.
- Claussen, J. et Assad, M. J. 2010. *Public Expenditure Tracking Survey for Primary and Secondary Education in Mainland Tanzania*. Dar es Salaam, Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie.
- Collier, P., van der Ploeg, F. et Venables, A. J. 2009. *Managing Resource Revenues in Developing Economies*. Oxford, Royaume-Uni, Oxford Centre for the Analysis of Resource Rich Economies/Centre d'étude des économies africaines.
- Comings, J. et Soricone, L. 2005. Massachusetts: a case study of improvement and growth of adult education services. Comings, J., Garner, B. et Smith, C. (dir. publ.), *Review of Adult Learning and Literacy*, vol. 5. Boston, MA, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. , p. 85-123.
- Comité des comptes publics du Royaume-Uni. 2009. *Skills for Life: Progress in Improving Adult Literacy and Numeracy - Third Report of Session 2008-09. Report, Together With Formal Minutes, Oral and Written Evidence*. Londres, The Stationery Office Limited for the UK House of Commons. [HC 154.]
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. 2012. *About the Commission*. Winnipeg, Canada, Pensionnats indiens Commission de vérité et réconciliation du Canada. <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=39> [Consulté le 24 avril 2012.]

- Commission européenne. 2011a. La Commission met en place un groupe d'experts de haut niveau sur la lutte contre l'illettrisme, présidé par la princesse Laurentien des Pays-Bas. (Communiqué de presse, 1 février 2011.)
- _____. 2011b. *Education and Training for a Smart, Sustainable and Inclusive Europe: Analysis of the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET2020) at the European and National Levels*. Bruxelles, Commission européenne. (Document de travail du personnel de la Commission.)
- Corden, W. M. 1984. Booming sectors and Dutch disease economics: survey and consolidation. *Oxford Economic Papers*, vol. 36, n° 3, p. 359-80.
- Côrtes Neri, M., Gustafsson-Wright, E., Sedlacek, G. et Orazem, P. F. 2005. *The Responses of Child Labor, School Enrollment, and Grade Repetition to the Loss of Parental Earnings in Brazil, 1982-1999*. Washington, DC, Banque mondiale. (Social Protection Discussion Paper Series, 0512.)
- Croix-Rouge américaine. 2010. *Together We Can: Youth HIV Prevention Peer Education Program*. Washington, DC, Croix-Rouge américaine. (Bulletin d'informations.)
- _____. 2012. *Together We Can*. Washington, DC, Croix-Rouge américaine. <http://www.redcross.org/portal/site/en/menuitem.d229a5f06620c6052b1ecfbf43181aa0/?vgnnextoid=5ded9891353ab110VgnVCM10000089f0870aRCRD&cpsexcurrchannel=1> (Consulté le 6 février 2012.)
- Cunningham, W., McGinnis, L., Verdú, R. G., Tesliuc, C. et Verner, D. 2008. *Youth at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Das, N. C. et Shams, R. 2011. *Asset Transfer Programme for the Ultra Poor: A Randomized Control Trial Evaluation*. Dhaka, Division de l'évaluation et de recherche, BRAC. (CFPR document de travail, 22.)
- Dawson, M. 2011. Supplementary education in Cambodia. *The Newsletter*, 56.
- de Onis, M. et Blössner, M. 1997. *WHO Global Database on Child Growth and Malnutrition*. Genève, Suisse, Organisation mondiale de la Santé.
- de Onis, M., Blössner, M. et Borghi, E. 2012. Prevalence and trends of stunting among pre-school children, 1990-2020. *Public Health Nutrition*, vol. 15, n° 1, p. 142-8.
- de Walque, D. 2009. Does education affect HIV status? Evidence from five African countries. *The World Bank Economic Review*, vol. 23, n° 2, p. 209-33.
- Deininger, K. 2003. Does cost of schooling affect enrollment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education Review*, vol. 22, n° 3, p. 291-305.
- Delpiano, P. V. et Vega, M. C. 2011. Success factors in an integrated early childhood development policy. Moreno, T. (dir. publ.), *Early Learning: Lessons from Scaling Up*. La Haye, Bernard van Leer Foundation, p. 12-16. (Early Childhood Matters.)
- Delprato, M. 2012. Schooling profiles: between and within country differences. Educational dataset prepared for the GMR 2012 based on DHS household surveys. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Deming, D. 2009. Early childhood intervention and life-cycle skill development: evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 1, n° 3, p. 111-34.
- Diaz, J.-J. 2006. *Pre-school Education and Schooling Outcomes in Peru*. Lima, Niños del Milenio (Jeunes Vies).
- Dolata, S. 2011. *Are There Any Disparities Between Girls and Boys in the Response of the Education Sector of HIV and AIDS? Assessment of Educational HIV/AIDS Prevention Programmes Applied by SACMEQ III Countries*. Conference paper for Gender Equality in Education: Looking Beyond Parity - An IIEP Evidence-Based Policy Forum, Paris, UNESCO - Institut international pour la planification de l'éducation.
- Dolata, S. et Ross, K. N. 2010. *How Successful are HIV/AIDS Prevention Education Programmes?* Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (SACMEQ Policy Issues Series, 3.)
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. et Cooper, H. 2002. Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, vol. 30, n° 2, p. 157-97.
- Duflo, E., Dupas, P. et Kremer, M. 2011. *Education, HIV and Early Fertility: Experimental Evidence from Kenya*. New Haven, CT, Innovations for Poverty Action.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. 2007. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 6, p. 1428-46.
- Dupas, P. 2011. Do teenagers respond to HIV risk information? Evidence from a field experiment in Kenya. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 3, n° 1, p. 1-34.

- Duryea, S., Lam, D. et Levison, D. 2007. Effects of economic shocks on children's employment and schooling in Brazil. *Journal of Development Economics*, vol. 84, n° 1, p. 188-214.
- Economic Times. 2010. Centre, states to share RTE expenses in 68:32 ratio. *The Economic Times*, 30 juillet 2010.
- Education Development Center. 2012. *Living: Skills for Life, Botswana's Window of Hope*. Waltham, MA, Education Development Center. <http://www.hhd.org/resources/publications/living-skills-life-botswana-s-window-hope> (Consulté le 8 février 2012.)
- EFA-FTI. 2004. *Framework*. Washington, DC, Education for All-Fast Track Initiative.
- EFA-FTI et Brookings Institution. 2011. *Prospects for Bilateral Aid to Basic Education Put Students at Risk*. Washington, DC, Education for All-Fast Track Initiative/Brookings Institution.
- EITI. 2009. *EITI Case Study - Addressing the Roots of Liberia's Conflict through EITI*. Oslo, Extractive Industries Transparency Initiative.
- _____. 2012. *What is the EITI?* Oslo, Extractive Industries Transparency Initiative. <http://eiti.org/eiti> (Consulté le 5 février 2012.)
- El-Zanaty, F. et Gorin, S. 2007. *Egypt Household Education Survey 2005-06*. Le Caire/Calverton, MD, El-Zanaty and Associates/Macro International.
- El-Zanaty, F. et Way, A. 2009. *Egypt Demographic and Health Survey 2008*. Le Caire/Calverton, MD, Ministère égyptien de la santé/El-Zanaty and Associates/Macro International.
- Eliot, L. 2011. The trouble with sex differences. *Neuron*, vol. 72, n° 6, p. 895-8.
- England, A. 2011. Zambia to double mine royalties. *Financial Times*, Londres, 11 novembre.
- Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., de Mello, M. C., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I. et Iltus, S. 2011. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, vol. 378, n° 9799, p. 1339-53.
- EPDC (Education Policy and Data Center) et UNESCO. 2009. Estimating the costs of reaching Education for All in low-income countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Espagne, Ministère de l'éducation, de la culture et du sport. 2012. Las cifras de la educación en España. Curso 2009-2010 (Edición 2012) [Les chiffres de l'éducation en Espagne, 2009-2010 (2012 Edition)]. Madrid, Ministère de l'éducation, de la culture et du sport. <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html> (Consulté le 29 mars 2012.)
- ESSPIN. 2011. *Teacher Development Needs Analysis - Kano State, Nigeria*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria.
- Éthiopie, Central Statistical Agency et ICF International. 2012. *Ethiopia Demographic and Health Survey 2011*. Addis Abeba/Calverton, MA, Central Statistical Agency/ICF International.
- Eurostat. 2011. *Lifelong Learning Statistics*. Luxembourg, Eurostat. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics (Consulté le 17 mai 2012.)
- Evans, D., Kremer, M. et Ngatia, M. 2011. *The Impact of Distributing School Uniforms on Children's Education in Kenya*. New Haven, CT, Yale University.
- ExxonMobil. 2011. *Corporate Citizenship Report*. Irving, TX, ExxonMobil.
- FAO. 2011. *L'état de l'insécurité alimentaire dans le monde. Comment la volatilité des cours internationaux porte-t-elle atteinte à l'économie et à la sécurité alimentaire des pays?* Rome, Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture.
- Fernandez, L. et Olfindo, R. 2011. *Overview of the Philippines' Conditional Cash Transfer Program: The Pantawid Pamilyang Pilipino Program (Pantawid Pamilya)*. Manille, Banque mondiale. (Philippine Social Protection Note.)
- Ferreira, F. H. G. et Gignoux, J. 2011. *The Measurement of Educational Inequality: Achievement and Opportunity*. Washington, DC, Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 5873.)
- Fichtl, R. 2009. *Grant Area: Education and Child Protection*. Zurich, Suisse, UBS.
- Figueroa, M. 2010. Coming to terms with boys at risk in Jamaica and the rest of the Caribbean. Jones-Parry, R. et Green, R. (dir. publ.), *Commonwealth Education Partnerships, 2010/11*. Cambridge, Royaume-Uni, Secrétariat du Commonwealth/Nexus Strategic Partnerships, p. 66-68.
- Fishman, S. A., Caulfield, L. E., de Onis, M., Blössner, M., Hyder, A. A., Mullany, L. et Black, R. E. 2004. Childhood and maternal underweight. Ezzati, M., Lopez, A. D., Rodgers, A. et Murray, C. J. L. (dir. publ.), *Comparative Quantification of Health Risks: Global and Regional Burden of Disease Attributable to Selected Major Risk Factors*, vol. 1. Genève, Suisse, Organisation mondiale de la santé.

- Fiszbein, A., Schady, N., Ferreira, F. H. G., Grosh, M., Kelleher, N., Olinto, P. et Skoufias, E. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, Banque mondiale.
- FMI. 2007. *Guide sur la transparence des recettes des ressources naturelles*. Washington, DC, Fonds monétaire international.
- _____. 2011a. *Chad: 2011 Article IV Consultation*. Washington, DC, Fonds monétaire international.
- _____. 2011b. South Sudan Faces Hurdles as World's Newest Country. *IMF Survey online*, Washington, DC, 18 juillet 2011. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/survey/so/2011/car071811a.htm> (Consulté le 18 juillet 2012)
- _____. 2011c. *Zambia: Sixth Review Under the Three-Year Arrangement Under the Extended Credit Facility*. Washington, DC, Fonds monétaire international.
- _____. 2012a. *Ghana: Fifth Review Under the Three-Year Arrangement Under the Extended Credit Facility and Request for Modification of Performance Criteria - Staff Report*. Washington, DC, Fonds monétaire international.
- _____. 2012b. *Indices of Primary Commodity Prices, 2002-2012*. Washington, DC, Fonds monétaire international. <http://www.imf.org/external/np/res/commod/Table1.pdf> (Consulté le 23 mai 2012.)
- Foko, B., Tiayab, B. K. et Husson, G. 2012. *Household Education Spending: An Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries*. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.
- Fonds mondial. 2012. *Pledges and Contributions. Genève, Suisse, Le fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme*. <http://www.theglobalfund.org/en/> (Consulté le 6 août 2012.)
- Ford Foundation. 2011. *2010 Annual Report*. New York, Ford Foundation.
- Frank, C. et Guesnet, L. 2009. "We Were Promised Development and All We Got is Misery" - *The Influence of Petroleum on Conflict Dynamics in Chad*. Bonn, Allemagne, Bonn International Center for Conversion. (Brief, 41.)
- G8. 2011. *G8 Declaration: Renewed Commitment for Freedom and Democracy*. G8 Sommet du Deauville, France, 26-27 mai 2011.
- G20. 2010. *Annex II: Multi-Year Action Plan on Development*. Toronto, Canada, Monk School of Global Affairs, University of Toronto. <http://www.g20.utoronto.ca/2010/g20seoul-development.html> (Consulté le 23 juillet 2012.)
- Gakidou, E., Cowling, K., Lozano, R. et Murray, C. J. L. 2010. Increased educational attainment and its effect on child mortality in 175 countries between 1970 and 2009: a systematic analysis. *The Lancet*, vol. 376, n° 9745, p. 959-74.
- Garcia, M. et Moore, C. M. T. 2012. *The Cash Dividend: The Rise of Cash Transfer Programs in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Gavas, M. 2012. *The European Commission's Legislative Proposals for Financing EU Development Cooperation*. Londres, Overseas Development Institute (Note d'information, février.)
- Gazette of India. 2009. *The Right of Children to Free and Compulsory Education Act*. New Delhi, Gouvernement de l'Inde.
- George, J., Quamina-Aiyejina, L., Cain, M. et Mohammed, C. 2009. *Gender Issues in Education and Intervention Strategies to Increase Participation of Boys*. Port d'Espagne, Trinité-et-Tobago, Ministère de l'éducation.
- George, N. et Murray, T. S. 2012. Strengthening adult literacy among indigenous populations in Canada and other OCDE countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Ghana, Service d'éducation. 2010. *Open and Distance Learning (ODL) Teacher Education to Support Teacher Development in Ghana - Evaluation Report*. Accra, Division de l'éducation des enseignants, Service d'éducation de Ghana.
- Ghana, Ministère des finances et de la planification économique. 2010. *Petroleum Revenue Management Act, 2010*. Accra, Ministère des finances et de la planification économique.
- Gitter, S. R. et Barham, B. L. 2007. Credit, natural disasters, coffee, and educational attainment in rural Honduras. *World Development*, vol. 35, n° 3, p. 498-511.
- Givaudan, M., Leenen, I., Van De Vijver, F. J. R., Poortinga, Y. H. et Pick, S. 2007. Longitudinal study of a school based HIV/AIDS early prevention program for Mexican adolescents. *Psychology, Health & Medicine*, vol. 13, n° 1, p. 98-110.
- Glewwe, P. et Kassouf, A. L. 2012. The impact of the Bolsa Escola/Familia conditional cash transfer program on enrollment, dropout rates and grade promotion in Brazil. *Journal of Development Economics*, vol. 97, n° 2, p. 505-17.

- Glick, P. et Sahn, D. 2010. Early academic performance, grade repetition and school attainment in Senegal: a panel data analysis. *World Bank Economic Review*, vol. 24, n° 1, p. 93-120.
- Global Campaign for Education. 2012. President Obama's 2013 budget gets a failing grade on international education. Washington, DC, Global Campaign for Education US Chapter. (Communiqué de presse, 12 mars 2012.)
- Global Witness. 2009. *"Faced With a Gun, What Can You Do?" War and the Militarization of Mining in Eastern Congo*. Londres, Global Witness.
- Gonzales, P., Williams, T., Jocelyn, L., Roey, S., Kastberg, D. et Brenwald, S. 2009. *Highlights from TIMSS 2007: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth and Eighth-Grade Students in an International Context*. Washington, DC, Centre national pour les statistiques de l'éducation, Ministère américain de l'éducation. (NCES 2009-001 révisé.)
- Goswami, U. A. 2011. Pre-school education likely to come under Right to Education Act's ambit. *Economic Times*, 22 juillet 2011. <http://economictimes.indiatimes.com/news/politics/nation/pre-school-education-likely-to-come-under-right-to-education-acts-ambit/articleshow/9318380.cms> (Consulté le 23 mai 2012)
- Gouvernement d'Arménie. 2008. *Strategic Program for 2008-2015 Reforms in Preschool Education of the Republic of Armenia*. Yerevan, Gouvernement de la République d'Arménie.
- Gove, A. et Cvelich, P. 2011. *Early Reading: Igniting Education for All. A Report by the Early Grade Learning Community of Practice. Revised Edition*. Research Triangle Park, NC, Research Triangle Institute.
- Grassroot Soccer. 2012. *Grassroot Soccer*. <http://www.grassrootsoccer.org/> (Consulté le 8 février 2012.)
- Grotlüschen, A. et Riekmann, W. 2011. *leo. – Level One Study: Literacy of Adults at the Lower Rungs of the Ladder*. Hamburg, Allemagne, Université de Hambourg. (Brochure de presse.)
- Guadalupe, C. et Cardoso, M. 2011. Measuring the continuum of literacy skills among adults: educational testing and the LAMP experience. *International Review of Education*, vol. 57, n° 1-2, p. 199-217.
- Guarcello, L., Henschel, B., Lyon, S., Rosati, F. et Valdivia, C. 2006. *Child Labour in the Latin America and Caribbean Region: A Gender-Based Analysis*. Genève, Suisse, Bureau international du travail.
- Haldre, K., Part, K. et Ketting, E. 2012. Sexuality education and the improvement of youth sexual health in Estonia. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*.
- Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Hyde, J., Liben, L. S. et Martin, C. L. 2011. The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, vol. 333, n° 6050, p. 1706-7.
- Harding, C., Romanou, E., Williams, J., Peters, M., Winkley, J., Burke, P., Hamer, J., Jeram, K., Nelson, N., Rainbow, B., Bond, B. et Shay, M. 2011. *2011 Skills for Life Survey: Headline Findings*. Londres, Département des affaires, de l'innovation et du savoir-faire. (BIS Document de recherche, 57.)
- Härmä, J. 2010. *School Choice for the Poor? The Limits of Marketisation of Primary Education in Rural India*. Brighton, Royaume-Uni, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, Sussex University. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 23.)
- _____. 2011a. *Household survey on private education in Lagos*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria. (Rapport, LG 503.)
- _____. 2011b. *Lagos Private School Census 2010/2011 Report*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria. (Rapport, LG 501.)
- Hart Nurse Ltd. 2011. *Validation of the Extractive Industry Transparency Initiative in Zambia*. Lusaka, Initiative pour la transparence des industries extractives. (Rapport au Conseil de l'ITIE Zambie.)
- Hartmann, S. 2008. *The Informal Market of Education in Egypt. Private Tutoring and Its Implications*. Mayence, Allemagne, Département d'anthropologie et d'études africaines, Université de Mayence. (Documents de travail, 88.)
- Heuty, A. et Aristi, J. 2010. *Fool's Gold: Assessing the Performance of Alternative Fiscal Instruments*. New York, Revenue Watch Institute. (Boom, Bust and Better Policy: Crisis Lessons for Resource Rich Countries.)
- Hoffman, J. V., Beretvas, N., Pearson, P. D., Hugo, C. et Mathee, B. 2004. Improving literacy instruction in South African schools: the Business Trust's Learning for Living Project. *Thinking Classroom*, vol. 5, n° 2, p. 27-33.
- Hungi, N., Makuwa, D., Ross, K., Saito, M., Dolata, S., van Cappelle, F., Paviot, L. et Vellien, J. 2010. *SACMEQ III Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics*. Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Document de travail, 1.)
- _____. 2011. *SACMEQ III Project Results: Levels and Trends in School Resources among SACMEQ School Systems*. Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Document de travail, 2.)
- Hussain, S. 2010. *Adult Literacy in Norway: An Overview on the Strategies and Policies*. Bonn, Allemagne, German Institute for Adult Education - Leibniz Centre for Lifelong Learning.

- Hyde, J. S. 2005. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, vol. 60, n° 6, p. 581-92.
- IAG-TVET. 2012. *Proposed Indicators for Assessing Technical and Vocational Education and Training*. Paris, Inter-Agency Working Group on Technical and Vocational Education and Training Indicators.
- IASC. 2012. *2012 Strategic Document - Version 2: Response plan addressing the food and nutrition crisis in the Sahel*. Dakar, Food Security and Nutrition Working Group, Inter-Agency Standing Committee.
- IGME. 2011. *Levels & Trends in Child Mortality: Report 2011 - Estimates Developed by the UN Inter-Agency Group for Child Mortality Estimation*. New York/Genève, Suisse/Washington, DC, Nations Unies Groupe interinstitutions pour l'estimation de la mortalité infantile (UNICEF/OMS/Banque mondiale/NU Division Démographique).
- Ikea. 2011. *Education is a Basic Right*. Delft, Pays-Bas, Ikea. <http://en.wikipedia.org/wiki/IKEA> (Consulté le 7 août 2012.)
- Independent Evaluation Group. 2009. *The World Bank Group Program of Support for the Chad-Cameroon Petroleum Development and Pipeline Construction - Program Performance Assessment Report*. Washington, DC, Banque mondiale. (Rapport, 50315.)
- Inde, Ministère des affaires extérieures. 2012. *Ministry of External Affairs Annual Report 2011-2012*. New Delhi, Ministère des affaires extérieures.
- ING. 2012. *Sustainability Report*. Amsterdam, ING.
- Intel. 2011. *2010 Corporate Responsibility Report*. Santa Clara, CA, Intel.
- _____. 2012. *Intel in Education: Transforming Education for a World of Opportunity*. Santa Clara, CA, Intel.
- International Institute for Population Sciences et Macro International Inc. 2007. *National Family Health Survey (NFHS-3) 2005-06 India*. Mumbai, Inde, International Institute for Population Sciences.
- Isaac, A. 2012. Two years of Right of Children to Free and Compulsory Education. *Times of India*, 2 avril 2012.
- ISU. 2008. *Typologie des enfants non scolarisés au service de l'amélioration des politiques de lutte contre l'exclusion*. Dossier pour la Conférence internationale de l'éducation, quarante-huitième session, Genève, Suisse, 25-28 novembre 2008. Montréal, Canada, Institut de statistique de l'UNESCO.
- _____. 2011. *La demande mondiale d'enseignants au primaire - mise à jour 2011*. Montréal, Canada, Institut de statistique de l'UNESCO. (Fiche d'information, 6.)
- _____. 2012. Current status of youth employment programmes. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Jackson, C. K. 2011. *Single-Sex Schools, Student Achievement, and Course Selection: Evidence from Rule-Based Student Assignments in Trinidad and Tobago*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Série de documents de travail, 16817.)
- Jacob, B. A. et Levitt, S. D. 2003. Rotten apples: an investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 118, n° 3, p. 843-77.
- Japon, Ministère des finances. 2011. *Highlights of the Budget for FY2012*. Tokyo, Ministère des finances.
- Jenkins, A., Ackerman, R., Frumkin, L., Salter, E. et Vorhaus, J. 2011. *Literacy, Numeracy and Disadvantage Among Older Adults in England: Final Report for Nuffield Foundation*. Londres, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Jensen, B. 2012. *Catching Up: Learning From the Best School Systems in East Asia*. Carlton, Australie, Grattan Institute. (Rapport, 2012-3.)
- Jewkes, R., Nduna, M., Levin, J., Jama, N., Dunkle, K., Wood, K., Koss, M., Puren, A. et Duvvury, N. 2007. *Evaluation of Stepping Stones: A Gender Transformative HIV Prevention Intervention*. Pretoria, Conseil de recherches médicales en Afrique du Sud. (Dossier de Politique.)
- Jha, J., Bakshi, S. et Martins Faria, E. 2012. Understanding and challenging boys' disadvantage in secondary education in developing countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Jha, J. et Kelleher, F. 2006. *Boys' Underachievement in Education - An Exploration in Selected Commonwealth Countries*. Londres/Vancouver, Canada, Secrétariat du Commonwealth/Commonwealth of Learning.
- Jones-Parry, R. et Green, R. 2010. *Commonwealth Education Partnerships, 2010/11*. Cambridge, Royaume-Uni, Secrétariat du Commonwealth/Nexus Strategic Partnerships.
- Kaga, Y., Bennett, J. et Moss, P. 2010. *Caring and Learning Together - A Cross-National Study on the Integration of Early Childhood Care and Education within Education*. Paris, UNESCO.
- Kagan, S. L., Karnati, R., Friedlander, J. et Tarrant, K. 2010. *A Compendium of Transition Initiatives in the Early Years - A Resource Guide to Alignment and Continuity Efforts in the United States and other Countries*. New York, National Center for Children and Families.

- Kagitcibasi, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N. et Cemalcilar, Z. 2009. Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 30, n° 6, p. 764-79.
- Kane, J. M. et Mertz, J. E. 2012. Debunking myths about gender and mathematics performance. *Notices of the American Mathematical Society*, vol. 59, n° 1, p. 10-21.
- Karl, T. L. 2007. Ensuring fairness: the case for a transparent fiscal social contract. Humphreys, M., Sachs, J. D., Stiglitz, J. E. (dir. publ.), *Escaping the Resource Curse*. New York, Columbia University Press.
- Kaufman, Z., Perez, K., Adams, L. V., Khanda, M., Ndlovu, M. et Holmer, H. 2010. *Long-Term Behavioral Impact of a Soccer-Themed, School-Based HIV Prevention Program in Zimbabwe and Botswana*. Vienne. (Présentation d'affiche aux XVIII internationaux Conférence de VIH et sida, 18-23 juillet 2010.)
- Kenya CT-OVC Evaluation Team. 2012. The impact of Kenya's Cash Transfer for Orphans and Vulnerable Children on human capital. *Journal of Development Effectiveness*, vol. 4, n° 1, p. 38-49.
- Keogh, H. 2009. *Apprentissage et éducation des adultes en Europe, Amérique du Nord et Israël: état des lieux et tendances – Rapport régional se synthèse*. Hamburg, Allemagne, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Kholowa, F. 2011. Can We Afford to Lose the Investment in Transit?: Exploring Linkages between Community Based Child Care Centres (CBCCs) and Early Primary School - Key Issues from Research in Malawi. Zomba, Malawi, Université du Malawi. (Non publié.)
- Kirby, D. B., Laris, B. A. et Roller, L. A. 2007. Sex and HIV education programs: their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *Journal of Adolescent Health*, vol. 40, n° 3, p. 206-17.
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A., Jenkins, L. et Kolstad, A. 2002. *Adult Literacy in America: A First Look at the Findings of the National Adult Literacy Survey*. Washington, DC, Centre national pour les statistiques de l'éducation/ Institut des sciences de l'éducation/Ministère américain de l'éducation.
- Kivela, J., Ketting, E. et Baltussen, R. 2011. *Cost and Cost-Effectiveness Analysis of School-Based Sexuality Education Programmes in Six Countries*. Paris, UNESCO.
- Kojo, N. C. 2010. *Diamonds Are Not Forever: Botswana Medium-term Fiscal Sustainability*. Washington, DC, Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 5480.)
- Koutrouba, K. 2008. *Η επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* [Formation professionnelle comme un facteur de renforcement de compétences pédagogiques et enseignement de l'efficacité des enseignants dans les écoles de la deuxième chance]. Papier de conférence pour Lifelong Learning for Growth, Employment and Social Cohesion, Volos, Grèce, General Secretariat for Adult Education and Institute of Adult Continuing Education, 31 mars - 2 avril 2006.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., Margara, T. et Anagnou, E. 2011. Adult student assessment in second chance schools in Greece: teachers' views. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 30, n° 2, p. 249-70.
- Kruidenier, J. R., MacArthur, C. A. et Wrigley, H. S. 2010. *Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research*. Washington, DC, National Institute for Literacy.
- Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., Boyle, B., Hsu, Y., Dunleavy, E. et White, S. 2007. *Literacy in Everyday Life - Results From the 2003 National Assessment of Adult Literacy*. Washington, DC, Centre national pour les statistiques de l'éducation, Département américain de l'éducation. (NCES 2007-480.)
- Lange, G.-M. et Wright, M. 2002. *Sustainable Development in Mineral Economies: the Example of Botswana*. Pretoria, Centre for Environmental Economics and Policy in Africa, University of Pretoria. (CEEPA Discussion Paper Series 3.)
- Le Panel national sur l'éducation primaire et secondaire des Premières Nations. 2012. *Cultiver l'esprit d'apprentissage chez les élèves des Premières Nations : le rapport du Panel national sur l'éducation primaire et secondaire des Premières Nations*. Ottawa, Le Panel national sur l'éducation primaire et secondaire des Premières Nations.
- Leerlooijer, J., Ruiters, R., Reinders, J., Darwisyah, W., Kok, G. et Bartholomew, L. 2011. The World Starts With Me: using intervention mapping for the systematic adaptation and transfer of school-based sexuality education from Uganda to Indonesia. *Translational Behavioral Medicine*, vol. 1, n° 2, p. 331-40.
- Levy, D. et Ohls, J. 2007. *Evaluation of Jamaica's PATH Program: Final Report*. Washington, DC, Mathematica Policy Research, Inc.
- Lewin, K. M. 2007. *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda*. Brighton, Royaume-Uni, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, Sussex University. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 1.)

- Lewin, K. M. et Stuart, J. S. 2003. *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy. Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER) Synthesis Report*. Londres, Ministère du développement international. [Documents éducatifs, 49.]
- Li, H., Wong, J. M. S. and Wang, X. C. 2010. Affordability, accessibility, and accountability: Perceived impacts of the Pre-primary Education Vouchers in Hong Kong. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 25, No. 1, pp 125-38.
- Liddell, C. et Rae, G. 2001. Predicting early grade retention: a longitudinal investigation of primary school progress in a sample of rural South African children. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71, n° 3, p. 413-28.
- Lim, S. S., Stein, D. B., Charrow, A. et Murray, C. J. L. 2008. Tracking progress towards universal childhood immunisation and the impact of global initiatives: a systematic analysis of three-dose diphtheria, tetanus, and pertussis immunisation coverage. *The Lancet*, vol. 372, n° 9655, p. 2031-46.
- Little, A. W. 2010. *Access to Elementary Education in India: Politics, Policies and Progress*. Brighton, Royaume-Uni, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, Sussex University. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 44.)
- Luo, R., Zhang, L., Liu, C., Zhao, Q., Shi, Y., Rozelle, S. et Sharbono, B. 2011. *Behind Before They Begin: The Challenge of Early Childhood Education in Rural China*. Stanford, CA, Rural Education Action Project, Stanford University.
- Machin, S. et McNally, S. 2008. The literacy hour. *Journal of Public Economics*, vol. 92, n° 5-6, p. 1441-62.
- Magnani, R., MacIntyre, K., Karim, A. M., Brown, L., Hutchinson, P., Kaufman, C., Rutenburg, N., Hallman, K., May, J. et Dallimore, A. 2005. The impact of life skills education on adolescent sexual risk behaviors in KwaZulu-Natal, South Africa. *Journal of Adolescent Health*, vol. 36, n° 4, p. 289-304.
- Malmberg, L.-E., Mwaura, P. et Sylva, K. 2011. Effects of a preschool intervention on cognitive development among East-African preschool children: a flexibly time-coded growth model. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, n° 1, p. 124-33.
- Manasan, R. G. 2011. *Pantawid Pamilyang Pilipino Program and School Attendance: Early Indications of Success*. Manille, Philippine Institute for Development Studies. (Notes de politique, 2011-19.)
- Martinez, S., Naudeau, S. et Pereira, V. 2012. *The Promise of Preschool in Africa: A Randomized Impact Evaluation of Early Childhood Development in Rural Mozambique*. Washington, DC/Westport, CT, Banque mondiale/ Save the Children.
- MasterCard Foundation. 2010. *Financial Statements*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation.
- McBride, R. 2005. *Maldives: Preschools 'Built Back Better' Than Before Tsunami*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/infobycountry/index_30061.html [Consulté le 23 mai 2012.]
- McManus, A. et Dhar, L. 2008. Study of knowledge, perception and attitude of adolescent girls towards STIs/HIV, safer sex and sex education: (A cross sectional survey of urban adolescent school girls in South Delhi, Inde). *BMC Women's Health*, vol. 8, n° 12, p. 1-6.
- Mehrotra, S. 2012. The cost and financing of the right to education in India: can we fill the financing gap? *International Journal of Educational Development*, vol. 32, n° 1, p. 65-71.
- Meier, V. et Schütz, G. 2007. *The Economics of Tracking and Non-Tracking*. Munich, Allemagne, Ifo Institute for Economic Research. [Document de travail, 50.]
- Mingat, A. et Seurat, A. 2011. *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar*. Antananarivo, UNICEF Madagascar.
- Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas. 2011a. *Education matters: policy review of the Dutch contribution to basic education 1999-2009*. La Haye, Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas.
- _____. 2011b. *Letter to the House of Representatives Presenting the Spearheads of Development Cooperation Policy*. La Haye, Ministère des affaires étrangères.
- _____. 2012. *Vaststelling van de begrotingsnoten van het Ministerie van Buitenlandse Zaken voor het jaar 2012* (L'adoption du budget du Ministère des affaires étrangères pour l'année 2012). La Haye, Homogene Groep Internationale Samenwerking (HGIS)/Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas.
- Monteiro, C. A., D'Aquino Benicio, M. H., Konno, S. C., Feldenheimer da Silva, A. C., Lovadino de Lima, A. L. et Lisboa Conde, W. 2009. Causes for the decline in child under-nutrition in Brazil, 1996-2007. *Revista de Saúde Pública*, vol. 43, n° 1, p. 35-43.
- Montenegro, L. 2011. Realities and perspectives arising from professional development to improve the teaching and learning of reading and writing: the CETT Project in the Dominican Republic. Townsend, T. et MacBeath, J. (dir. publ.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht, Pays-Bas, Springer, p. 817-28.

- Moss, T. 2011. *Oil to Cash: Fighting the Resource Curse through Cash Transfers*. Washington, DC, Center for Global Development. (Document de travail, 237.)
- MSI. 2005. *A Gender Analysis of the Educational Achievement of Boys and Girls in the Jamaican Educational System*. Washington, DC, Management Systems International. (Préparé pour l'Agence des États-Unis pour le développement international.)
- Mtahabwa, L. et Rao, N. 2010. Pre-primary education in Tanzania: observations from urban and rural classrooms. *International Journal of Educational Development*, vol. 30, n° 3, p. 227-35.
- Mulkeen, A. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training and Management*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. et Foy, P. 2007. *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Alatupa, S., Hintsanen, M., Jokela, M. et Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Gender differences in teachers' perceptions of students' temperament, educational competence, and teachability. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 82, n° 2, p. 185-206.
- Munns, G. ; Arthur, L. ; Downes, T. ; Gregson, R. ; Power, A. ; Sawyer, W. ; Singh, M. ; Thistleton-Martin, J. ; Steele, F. 2006. *Motivation and Engagement of Boys: Evidence-Based Teaching Practices*. Canberra, Australie, gouvernement Ministère de l'éducation, de la Science et de la formation.
- Muyanga, M., Olwande, J., Mueni, E. et Wambugu, S. 2010. Free primary education in Kenya: an impact evaluation using propensity score methods. Cockburn, J. et Kabubo-Mariara, J. (dir. publ.), *Child Welfare in Developing Countries*. New York, Springer.
- Myers, S. L. 2011. Foreign aid set to take a hit in U.S. budget crisis. *New York Times*, 3 octobre 2011.
- Naandi Foundation. 2011. *HUNGaMA: Fighting Hunger and Malnutrition. The HUNGaMA Survey Report – 2011*. Hyderabad, Inde, Naandi Foundation.
- Nath, S. R. et Chowdhury, A. M. R. 2009. *Education Watch 2008: State of primary education in Bangladesh - progress made, challenges remained*. Dhaka, Campaign for Popular Education.
- National Adult Literacy Agency. 2011. *A Literature Review of International Adult Literacy Policies*. Dublin, National Adult Literacy Agency.
- Nations Unies. 2001. *Déclaration d'engagement sur le VIH/sida - "À crise mondiale, action mondiale"*. New York, Nations Unies, Session extraordinaire de l'Assemblée générale sur le VIH/sida. (A/RES/S-26/2.)
- NEPAD. 2011. *Africa-India Forum Summit*. Johannesburg, Afrique du Sud, New Partnership for Africa's Development. (Communiqué de presse, 26 mai 2011.)
- Népal, Ministère de la santé et de la population, New ERA and Inc., I. I. 2012. *Nepal Demographic and Health Survey 2011*. Kathmandu/Calverton, MA, Ministère de la santé et de la population/New ERA/ICF International Inc.
- Nouvelle-Zélande, Ministère de l'éducation. 2008. *Development and State of Adult Learning and Education - National Report of New Zealand*. Hamburg, Allemagne, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. (Préparé pour CONFINTEA VI.)
- Nouvelle-Zélande, Tertiary Education Commission. 2008. *Literacy, Language and Numeracy Action Plan 2008-2012 - Raising the Literacy, Language and Numeracy Skills of the Workforce*. Wellington, Tertiary Education Commission - Te Amorangi Mātauranga Matua.
- _____. 2011. *Annual Report for the Year Ended 30 June 2011*. Wellington, Tertiary Education Commission - Te Amorangi Mātauranga Matua.
- _____. 2012. *Workplace Literacy*. Wellington, Tertiary Education Commission - Te Amorangi Mātauranga Matua. <http://www.tec.govt.nz/Learners-Organisations/Employers/Workplace-literacy/> (Consulté le 23 mai 2012.)
- Ngorosho, D. 2011. Reading and writing ability in relation to home environment: a study in primary education in rural Tanzania. *Child Indicators Research*, vol. 4, n° 3, p. 369-88.
- Ngware, M., Oketch, M., Mutisya, M. et Abuya, B. 2010. *Classroom Observation Study: A Report on the Quality and Learning in Primary Schools in Kenya*. Nairobi, African Population and Health Research Center.
- Niger, Institut national de la statistique et Macro International Inc. 2007. *Enquête démographique et de santé et à indicateurs multiples du Niger 2006*. Niamey/Calverton, MA, Institut national de la statistique/Macro International Inc.
- Nigeria, Ministère fédéral de l'éducation. 2011. *Fact Sheet on HIV/AIDS in Nigeria's Education Sector*. Abuja, Ministère fédéral de l'éducation.

- Nigeria Commission nationale de la population et RTI International. 2011. *Nigeria DHS EdData Survey 2010: Education Data for Decision-Making*. Washington, DC, Commission nationale de la population/RTI International.
- Noboa-Hidalgo, G. E. et Urzúa, S. S. 2012. The effects of participation in public child care centers: evidence from Chile. *Journal of Human Capital*, vol. 6, n° 1, p. 1-34.
- Nonoyama-Tarumi, Y. et Bredenberg, K. 2009. Impact of school readiness program interventions on children's learning in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, vol. 29, n° 1, p. 39-45.
- Nonoyama-Tarumi, Y. et Ota, Y. 2010. Early childhood development in developing countries: pre-primary education, parenting, and health care. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Nordstrum, L. E. 2012a. Incentives to exclude: the political economy constraining school fee abolition in South Africa. *Journal of Education Policy*, vol. 27, n° 1, p. 67-88.
- _____. 2012b. Private educational expenditure, cost-reduction strategies and the financial barriers that remain after fee abolition: assessing patterns of household primary spending in 12 low- and middle-income countries, and policy implications for Education For All. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Nores, M. et Barnett, W. S. 2010. Benefits of early childhood interventions across the world: (under) investing in the very young. *Economics of Education Review*, vol. 29, n° 2, p. 271-82.
- Norvège, Ministère des affaires étrangères. 2011. Greater focus on climate change and renewable energy in poor countries. Oslo, Ministère des affaires étrangères. (Communiqué de presse, 6 octobre 2011.)
- Obanya, P. 2011. *Politics and the Dilemma of Meaningful Access to Education: The Nigerian Story*. Brighton, Royaume-Uni, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, Sussex University. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 56.)
- OCDE-CAD. 2011. *Efficacité de l'aide 2005-2010: Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2012a. *Canada: Le Comité d'aide au développement examen par les pairs 2012*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2012b. *Statistiques en ligne sur le développement international: le système de notification des pays créanciers*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. <http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1> (Consulté le 1 mai 2012.)
- _____. 2012c. *Statistiques en ligne sur le développement international: CAD agrégats annuels*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. http://www.oecd.org/document/33/0,2340,en_2649_34447_36661793_1_1_1_1,00.html (Consulté le 1 mai 2012.)
- _____. 2012d. *Perspectives sur l'aide : les résultats préliminaires de l'OCDE-CAD sur les plans prévisionnels de dépenses des donateurs de 2012 à 2015*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. 2004. *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2005. *La définition et la sélection des compétences clés : Résumé*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2007. *PISA 2006 : Les compétences scientifiques : un atout pour l'avenir (Volume II) : Data/Données*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2010a. *Résultats du PISA 2009 : tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (Volume V)*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2010b. *Résultats du PISA 2009 : surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage – Volume II*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2010c. *Résultats du PISA 2009 : les clés de la réussite des établissements d'enseignement: Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2010d. *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves: Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2011a. *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2011b. *L'accès à l'enseignement préprimaire permet-il d'améliorer les résultats scolaires?* Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. (PISA In Focus, 2011/1 février.)

- _____. 2012a. *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2012b. *Perspectives de l'emploi de l'OCDE*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE et Statistics Canada. 2000. *La littératie l'ère de l'information: Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris/Ottawa, Organisation de coopération et de développement économiques/ Statistics Canada.
- _____. 2011. *La littératie, un atout pour la vie. Version préliminaire: Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Paris/Ottawa, Organisation de coopération et de développement économiques/Canada Minister of Industry.
- OCDE et Banque mondiale. à venir. *Developing Indicators of Skills for Employment and Productivity: An Initial Draft Framework and Approach for Low-Income Countries*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCHA. 2011a. *Kenya 2012+ Emergency Humanitarian Response Plan*. New York/Genève, Suisse, Bureau des Nations Unies pour la coordination des affaires humanitaires.
- _____. 2011b. *Somalia 2012 Consolidated Appeal*. New York/Genève, Suisse, Bureau des Nations Unies pour la coordination des affaires humanitaires.
- Ouganda, Bureau de statistique et Macro International Inc. 2007. *Uganda Demographic and Health Survey 2006*. Kampala/Calverton, MA, Bureau de statistique /Macro International Inc.
- Oliva, A. 2011. Sintesi del Quaderno N. 9 [Résumé de Quaderno n° 9]. *Quaderno*, vol. 9, n° 2 - Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa [L'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation des adultes en Italie et en Europe], p. 13-26.
- OMS. 2012. *WHO Global Database on Child Growth and Malnutrition*. Genève, Suisse, Organisation mondiale de la Santé. <http://www.who.int/nutgrowthdb/en/> (Consulté le 20 avril 2012.)
- ONUSIDA. 2000. *Rapport sur l'épidémie mondiale de sida*. Genève, Suisse, Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida.
- _____. 2010. *Rapport mondiale. Rapport sur l'épidémie mondiale de sida 2010*. Genève, Suisse, Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida.
- _____. 2011a. *Le sida 30 ans après : un tournant pour les nations*. Genève, Suisse, Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida.
- _____. 2011b. *Assurer l'avenir aujourd'hui. Synthèse de l'information stratégique sur le VIH et les jeunes*. Genève, Suisse, Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida.
- Orlando, M. B. et Lundwall, J. 2010. *Boys at Risk: A Gender Issue in the Caribbean Requiring a Multi-Faceted and Cross-Sectoral Approach*. Washington, DC, Banque mondiale. (en bref, Special Series: Doing Gender in LAC, 158.)
- OSISA, Third World Network Africa, Tax Justice Network Africa, ActionAid International et Christian Aid. 2009. *Breaking the Curse: How Transparent Taxation and Fair Taxes Can Turn Africa's Mineral Wealth into Development*. Johannesburg/Accra/Nairobi/Londres, Open Society Institute of Southern Africa/Third World Network Africa/Tax Justice Network Africa/ActionAid International/Christian Aid.
- Page, E. et Jha, J. (dir. publ.). 2009. *Exploring the Bias: Gender and Stereotyping in Secondary Schools*. Londres, Secrétariat du Commonwealth.
- Partenariat mondial pour l'éducation. 2011a. *Conférence pour les annonces de contributions, Rapport résumé*. Document de Conférence pour un Partenariat mondial pour l'éducation 2011. Conférence d'annonce de contributions, Copenhague, Partenariat mondial pour l'éducation, 8 novembre 2011.
- _____. 2011b. *Statement from Pearson at the Global Partnership for Education Pledging Conference*. Copenhague, Partenariat mondial pour l'éducation.
- _____. 2011c. *Substitution of Financing in the Context of the Global Partnership for Education*. Copenhague, Partenariat mondial pour l'éducation. (Réunion du Conseil d'administration, 9-10 novembre 2011.)
- _____. 2012a. *Conflict-affected and Fragile States*. Washington, DC, Partenariat mondial pour l'éducation. <http://www.globalpartnership.org/who-we-are/strategy/fragile-states/> (Consulté le 25 juillet 2012.)
- _____. 2012b. *EFA-FTI Catalytic Fund: 2012 Quarterly Financial Update for the Quarter Ending in June 2012*. Washington, DC, Partenariat mondial pour l'éducation.
- _____. 2012c. *Report of the Strategic Plan Working Group*. Berlin, Partenariat mondial pour l'éducation. (Rapport du Conseil d'administration, 6 juin 2012.)
- _____. 2012d. *Results Report*. Washington, DC, Partenariat mondial pour l'éducation. (Projet.)

- Parlement européen et Conseil européen. 2006. Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel*, vol. L 394, p. 10-18.
- Parsons, S. et Bynner, J. 2007. *Illuminating Disadvantage: Profiling the Experiences of Adults with Entry Level Literacy or Numeracy Over the Lifecourse*. Londres, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Pearson. 2012. New Pearson investment fund to enhance education opportunity among the world's poorest. Londres, Pearson plc. (Communiqué de presse, 2 juillet 2012.)
- Perova, E. et Vakis, R. 2009. *Welfare Impacts of the "Juntos" Program in Peru: Evidence from a Non-Experimental Evaluation*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Philippines Presidential Communications Operations Office. 2012. Aquino to formally announce enactment of Kindergarten Law. Manila, Presidential Communications Operations Office. (Communiqué de presse, 26 février 2012.)
- PNUD. 2012. *Caribbean Human Development Report 2012 - Human Development and the Shift to Better Citizen Security*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement.
- Pohan, M. N., Hinduan, Z. R., Riyanti, E., Mukaromah, E., Mutiara, T., Tasya, I. A., Sumintardja, E. N., Pinxten, W. J. L. et Hospers, H. J. 2011. HIV-AIDS prevention through a life-skills school based program in Bandung, West Java, Indonesia: evidence of empowerment and partnership in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 15, p. 526-30.
- Pôle de Dakar. 2009. *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.
- Ponera, G., Mhonyiwa, J. et Mrutu, A. 2011. *Pupil and Teacher Knowledge about HIV and AIDS in Tanzania*. Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (Dossier de Politique, 5.)
- Punjab Education Foundation. 2012a. *Education Voucher Scheme (PEF-EVS)*. Lahore, Punjab Education Foundation. <http://www.pef.edu.pk/pef-departments-evs-overview.html> (Consulté le 8 juin 2012.)
- _____. 2012b. *Personal Communication with the Director of the Education Voucher Scheme*. Lahore, Pakistan.
- Rao, N. et Li, H. 2009. Quality matters: early childhood education policy in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, vol. 179, n° 3, p. 233-45.
- Rao, N. et Sun, J. 2010. *Éducation et protection de la petite enfance, Rapport régional – Asie et Pacifique*. Paris, UNESCO. [Préparé pour la Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance, Moscou, 27-29 septembre 2010.]
- Rao, N., Sun, J., Zhou, J. et Zhang, L. 2012. Early achievement in rural China: the role of preschool experience. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 27, n° 1, p. 66-76.
- R. D. Congo, Ministère de la planification et de la reconstruction et UNICEF. 2002. *Enquête nationale sur la situation des enfants et des femmes MICS2 / 2001: Rapport d'analyse*. Kinshasa, République démocratique du Congo, Ministère de la planification et de la reconstruction/UNICEF.
- R. D. Congo, Institut national de la statistique et UNICEF. 2011. *Enquête par grappes à indicateurs multiples en République démocratique du Congo (MICS-RDC 2010): Rapport final*. Kinshasa, République démocratique du Congo, Institut national de la statistique/UNICEF.
- READ Trust Fund. 2012. *READ Annual Report 2011*. Washington, DC, Russia Education Aid for Development Trust Fund.
- Ressources humaines et développement des compétences Canada et Statistique Canada. 2005. *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Ottawa, Canada, Ministre de l'industrie.
- Revenue Watch Institute. 2011. Disclosure rules: US and EU Standards. New York, http://www.revenuwatch.org/training/resource_center/disclosure-rules-us-and-eu-standards (Consulté le 23 mai 2012.)
- Reynolds, A. J., Temple, J. A. et Ou, S.-R. 2010. Preschool education, educational attainment, and crime prevention: contributions of cognitive and non-cognitive skills. *Children and Youth Services Review*, vol. 32, n° 8, p. 1054-63.
- Rivera, J. A., Irizarry, L. M. et Gonzalez-de Cossio, T. 2009. Overview of the nutritional status of the Mexican population in the last two decades. *Salud Pública de México*, vol. 51, Suppl. 4, p. S645-56.
- Rodrigues, C. G., Pinto, C. X. C. et Santos, D. D. 2011. *The Impact of Daycare Attendance on Math Test Scores for a Cohort of 4th Graders in Brazil*. São Paulo, Brésil, Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getulio Vargas. (C-Micro document de travail 10.)

- Rodríguez Alvariño, M. 2008. Evolución de la oferta educativa para adultos: de la Educación a Distancia a los Centros de Segunda Oportunidad [Evolution des services éducatifs pour les adultes: De l'enseignement à distance aux centres de la deuxième chance]. *CEE Participación Educativa*, vol. 9, p. 30-52.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S. et Kohen, D. 2010. School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, vol. 46, n° 5, p. 995-1007.
- Room to Read. 2012. *Reading and Writing Instruction*. San Francisco, CA, Room to Read. <http://www.roomtoread.org/page.aspx?pid=285> (Consulté le 27 mars 2012.)
- RTI International. 2011. *Northern Nigeria Education Initiative (NEI): Results of the Early Grade Reading Assessment (EGRA) in Hausa*. Research Triangle Park, NC, Research Triangle Institute. (Préparé pour Agence des États-Unis pour le développement international/Nigeria.)
- Sachs, J. D. 2007. How to handle the macroeconomics of oil wealth. Humphreys, M., Sachs, J. D. et Stiglitz, J. E. (dir. publ.), *Escaping the Resource Curse*. New York, Columbia University Press.
- Sachs, J. D. et Warner, A. 1997. *Natural Resource Abundance and Economic Growth*. Cambridge, MA, Center for International Development, Harvard University.
- Saito, M. 2010. *Has Gender Equality in Reading and Mathematics Achievement Improved?* Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (SACMEQ Policy Issues Series, 4.)
- Sala-i-Martin, X. et Subramanian, A. 2003. *Addressing the Natural Resource Curse: An Illustration from Nigeria*. Cambridge, MA, The National Bureau of Economic Research.
- Samuels, F. 2012. Life-skills education in the context of HIV and AIDS. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Samuels, F., Kivela, J., Chetty, D., Herat, J., Castle, C., Ketting, E. et Baltussen, R. à venir. Advocacy for school-based sexuality education: lessons from India and Nigeria. *Sex Education*.
- Sanchez Puerta, M. L. et Valerio, A. 2012. *STEP Skills Measurement Study*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Satherley, P. et Lawes, E. 2009. *Literacy and Life Skills for Māori Adults: Results from the Adult Literacy and Life Skills (ALL) Survey*. Wellington, Comparative Education Research Unit, Division de recherche, Ministère de l'éducation de Nouvelle-Zélande.
- Save the Children. 2008. *The Child Development Index*. Londres, Save the Children.
- _____. 2012. *State of the World's Mothers 2012*. Westport, CT/Londres, Save the Children.
- Schollar, E. 2008. *The Learning for Living Project, 2000-2004: A Book-Based Approach to the Learning of Language in South African Primary Schools*. Cape Town, Afrique du Sud, Centre for Social Science Research, University of Cape Town. (Document de travail, 233.)
- Segal, P. 2010. Resource rents, redistribution, and halving global poverty: the resource dividend. *World Development*, vol. 39, n° 4, p. 475-89.
- Sentebale. 2011. *Herd Boy Night School*. Londres, Sentebale. <http://www.sentebale.org/home/06035934.html> (Consulté le 28 novembre 2011.)
- Smith, C. A. et Stormont, M. A. 2011. Building an effective school-based mentoring program. *Intervention in School and Clinic*, vol. 47, n° 1, p. 14-21.
- Smith, E. et Rosenblum, P. 2011. *Enforcing the Rules: Government and Citizens Oversight of Mining*. New York, Revenue Watch Institute.
- Smith, K., Fordelone, T. Y. et Zimmermann, F. 2010. *Beyond the DAC: Welcome Role of Other Providers of Development Co-Operation*. Paris, OCDE Direction de la coopération pour le développement. (DCD Issues Brief, mai 2010.)
- Smith, L. C., Ruel, M. T. et Ndiaye, A. 2005. Why is child malnutrition lower in urban than in rural areas? Evidence from 36 developing countries. *World Development*, vol. 33, n° 8, p. 1285-305.
- Sparrow, R. 2007. Protecting education for the poor in times of crisis: an evaluation of a scholarship programme in Indonesia. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 69, n° 1, p. 99-122.
- St. Clair, R., Tett, L. et Maclachlan, K. 2010. *Scottish Survey of Adult Literacies 2009: Report of Findings*. Édimbourg, Royaume-Uni, Scottish Government Social Research.
- Statistics Canada et OCDE. 2005. *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa/Paris, Statistics Canada/Organisation de coopération et de développement économiques.
- Statistics New Zealand. 2007. *QuickStats About Māori*. Auckland, Nouvelle-Zélande, Statistics New Zealand.
- Stiglitz, J. E. 2007. What is the role of the state? Humphreys, M., Sachs, J. D. et Stiglitz, J. E. (dir. publ.), *Escaping the Resource Curse*. New York, Columbia University Press.

- Streuli, N., Vennam, U. et Woodhead, M. 2011. *Increasing Choice or Inequality? Pathways Through Early Education in Andhra Pradesh, India*. La Haye, Bernard van Leer Foundation. (Documents de travail, Early Childhood Development, 58.)
- Svedberg, P. 2009. Child malnutrition in India and China: a comparison. von Braun, J., Vargas Hill, R. et Pandya-Lorch, R. (dir. publ.), *The Poorest and Hungry: Assessments, Analyses, and Actions*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute.
- Taneja, A., Sachdeva, S. et Malur, V. 2012. *Status of Implementation of the Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009: Year Two*. New Delhi, RTE Forum.
- TARSHI. 2008. *A Review of the Revised Sexuality Education Curriculum in India*. New Delhi, Talking About Reproductive and Sexual Health Issues.
- The Times of India. 2010. Azim Premji pledges \$2bn to foundation. *The Times of India*, 2 décembre 2010.
- Thomson, S., De Bortoli, L., Nicholas, M., Hillman, K. et Buckley, S. 2011. *Challenges for Australian Education: Results from PISA 2009 - The PISA 2009 Assessment of Students' Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Melbourne, Australie, Australian Council for Educational Research.
- Tooley, J. et Dixon, P. 2006. 'De facto' privatisation of education and the poor: implications of a study from sub-Saharan Africa and India. *Compare*, vol. 36, n° 4, p. 443-62.
- Transparency International. 2007. *National Integrity Systems: Country Study Report, Botswana*. Berlin, Transparency International.
- Trudell, B., Dowd, A. J., Piper, B. et Bloch, C. 2012. *Early Grade Literacy in African Classrooms: Lessons Learned and Future Directions*. Document de conférence pour la Triennale de l'éducation et de la formation en Afrique, Ouagadougou, 12-17 février 2012.
- UIL. 2011. *Pratiques efficaces d'alphabétisation*. Hamburg, Allemagne, UNESCO Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://www.unesco.org/uii/litbase/?menu=1> (Consulté le 24 avril 2012.)
- UNESCO-BIE. 2009. *Assessment of the Pre- and In-Service Teacher Training on Health and Family Life Education in Guyana*. Genève, Suisse, Bureau international d'éducation. (IBE/2009/RP/HV01.)
- _____. 2011. *Données mondiales de l'éducation - Septième édition 2010/11*. Genève, Suisse, Bureau international d'éducation. <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html> (Consulté le 23 mai 2012.)
- UNESCO-OREALC. 2008. *Student Achievement in Latin America and the Caribbean: Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study - Executive Summary*. Santiago, Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education, Bureau régional pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, UNESCO.
- UNESCO. 2000. *Cadre d'action de Dakar : L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs (avec les six cadres d'action régionaux)*. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation. Dakar, 26-28 avril 2000, UNESCO.
- _____. 2005. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006. Éducation pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris, UNESCO.
- _____. 2006. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ?* Paris, UNESCO.
- _____. 2009. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009: Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*. Paris, UNESCO.
- _____. 2010a. *Rapport régional sur l'éducation et la protection de la petite enfance : Afrique*. Dakar, UNESCO-BREDA.
- _____. 2010b. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010 : Atteindre des marginalisés*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011a. *Beyond Busan: Strengthening Aid to Improve Education Outcomes*. Paris, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. (Rapport mondial de suivi sur l'EPT, document de politique, 02.)
- _____. 2011b. *Building a Better Future: Education for an Independent South Sudan*. Paris, UNESCO. (Rapport mondial de suivi sur l'EPT, document de politique.)
- _____. 2011c. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011: La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011d. *Pre-service Teacher Training*. Paris, UNESCO. (Good Policy and Practice in HIV & AIDS Education, Booklet 6.)
- _____. 2011e. *School-Based Sexuality Education Programmes: A Cost and Cost-effectiveness Analysis in Six Countries*. Paris, UNESCO.
- _____. 2012a. *Holistic Early Childhood Development Index*. Paris, UNESCO (Consulté le 5 juillet 2012.)

- _____. 2012b. *Untangling Aid in National Education Budgets*. Note technique pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- _____. 2012c. *World Inequality Database on Education (WIDE). The State of Education in Developing Countries*. Ensemble de données préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*. Paris, UNESCO.
- UNFPA. 2009. *Report of the Expert Group Consultation on the Cultural Relevance of Adolescence Education*. New Delhi, Fonds des Nations Unies pour la population/UNESCO/UNICEF.
- _____. 2011. *Concurrent Evaluation of the Adolescent Health Education Programme (2010-11)*. Executive Summary. New York, Fonds des Nations Unies pour la population.
- UNHCR. 2012. *Summary: 2012-2016 Education Strategy*. Genève, Suisse, Haut Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés.
- UNICEF. 2009. *Strengthening Health and Family Life Education in the Region. The Implementation, Monitoring and Evaluation of HFLE in Four CARICOM Countries*. Bridgetown, UNICEF.
- _____. 2010a. *Getting Ready for School: A Child-to-Child Approach, Programme Evaluation for Year One*. New York, UNICEF.
- _____. 2010b. *Progress for Children – Achieving the MDGs with Equity*. New York, UNICEF (nombre 9.)
- _____. 2011a. *Child Poverty and Disparities in Mozambique 2010*. Maputo, UNICEF.
- _____. 2011b. *Opportunity in Crisis: Preventing HIV from Early Adolescence to Early Adulthood*. New York, UNICEF.
- _____. 2011c. *La situation des enfants dans le monde 2011 : l'adolescence – l'âge de tous les possibles*. New York, UNICEF.
- _____. 2012. *La situation des enfants dans le monde 2012 : les enfants dans un monde urbain*. New York, UNICEF.
- UNICEF. n.d. *Child-friendly Education Goes Digital to Reach All 20 Atolls*. Malé, UNICEF. http://www.unicef.org/maldives/children_3451.htm [Consulté le 23 mai 2012.]
- Urzúa, S. et Veramandi, G. 2011. *The Impact of Out-of-Home Childcare Centers on Early Childhood Development*. Washington, DC, Banque interaméricaine de développement. (IDB, série de documents de travail, 240.)
- USAID. 2011a. *Centers for Excellence in Teacher Training (CETT): Two-Year Impact Study Report (2008-2009)*. Washington, DC, Agence des États-Unis pour le développement international.
- _____. 2011b. *Education: Opportunity Through Learning*. Washington, DC, Agence des États-Unis pour le développement international.
- Uwazi. 2010. *Capitation Grant for Education: When Will it Make a Difference?* Dar es Salaam, Uwazi. (Dossier de Politique, TZ.08/2010E.)
- Uwezo. 2011. *Are Our Children Learning? Numeracy and Literacy across East Africa*. Nairobi, Uwezo.
- van Fleet, J. W. 2011. *A Global Education Challenge: Harnessing Corporate Philanthropy to Educate the World's Poor*. Washington, DC, Brookings Institution.
- _____. 2012. *Private philanthropy and social investment in support of Education for All*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Varly, P. 2010. *The Monitoring of Learning Outcomes in Mali: Language of Instruction and Teachers' Methods in Mali Grade 2 Curriculum Classrooms*. Research Triangle Park, NC, RTI International.
- Vegas, E. et Santibáñez, L. 2010. *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Velunta, L. 2012. *Conditional cash transfer program to aid 5 million families by 2014*. *Philippine Online Chronicles*, 28 mars 2012.
- Victor, D. G., Hults, D. R. et Thurber, M. 2012. *Oil and Governance: State-owned Enterprises and the World Energy Supply*. Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press.
- Victora, C. G., Aquino, E. M. L., do Carmo Leal, M., Monteiro, C. A., Barros, F. C. et Szwarcwald, C. L. 2011. *Maternal and child health in Brazil: progress and challenges*. *The Lancet*, vol. 377, n° 9780, p. 1863-76.
- Viet Nam General Statistics Office. 2007. *Viet Nam Multiple Indicator Cluster Survey 2006 - MICS3*. Ha Noi, Bureau des statistiques générales/UNICEF/Committee for Population, Family and Children.
- Vox. 2012. *The Basic Competence in Working Life Programme*. Oslo, Vox (Norwegian Agency for Lifelong Learning), Norvège, Ministère de l'éducation et de la recherche. www.vox.no/no/global-meny/English/Basic-skills/Basic-Competences-in-Working-Life/ [Consulté le 29 mars 2012.]
- Walker, M. 2011. *PISA 2009 Plus Results: Performance of 15-year-olds in Reading, Mathematics and Science for 10 Additional Participants*. Melbourne, Australie, Australian Council for Educational Research.

- Walton, M. et Banerji, R. 2011. *What Helps Children to Learn? Evaluation of Pratham's Read India Program in Bihar and Uttarakhand*. Cambridge, MA, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab.
- Whitman, I. 2011. *Early childhood education: an international development issue*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. <http://oecdeducationtoday.blogspot.com/2011/11/early-childhood-education-international.html> (Consulté le 20 novembre 2011.)
- Widyanti, W. et Suryahadi, A. 2008. *The State of Local Governance and Public Services in the Decentralized Indonesia in 2006: Findings from the Governance and Decentralization Survey 2 (GDS2)*. Jakarta, SMERU Research Institute.
- Wildeman, R. A. 2008. *Reviewing Eight Years of the Implementation of the School Funding Norms, 2000 to 2008*. Pretoria, IDASA. (IDASA Economic Governance Programme Research Paper.)
- William and Flora Hewlett Foundation. 2010. *Global Development Program Report to the Board*. Menlo Park, CA, The William and Flora Hewlett Foundation.
- Wolf, A. 2008. *Adult Learning in the Workplace: Creating Formal Provision with Impact*. Londres, Teaching and Learning Research Programme, Institute of Education. (Teaching and Learning Research Briefing, 59.)
- Wood, B., Betts, J., Etta, F., Gayfer, J., Kabell, D., Ngwira, N., Sagasti, F. et Samaranayake, M. 2011. *The Evaluation of the Paris Declaration. Phase 2. Final report*. Copenhague, Danish Institute of International Studies.
- Woodhead, M. 2009. *Pathways Through Early Childhood Education in Ethiopia, India and Peru: Rights, Equity and Diversity*. Oxford, Royaume-Uni, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford. (Document de travail, 54.)
- Woodhead, M., Ames, P., Vennam, U., Abebe, W. et Streuli, N. 2009. *Equity and Quality? Challenges for Early Childhood and Primary Education in Ethiopia, India and Peru*. La Haye, Bernard van Leer Foundation. (Working Papers in Early Childhood Development, 55.)
- Yankah, E. et Aggleton, P. 2008. Effects and effectiveness of life skills education for HIV prevention in young people. *AIDS Education and Prevention*, vol. 20, n° 6, p. 465-85.
- Yarnell, V., Lambson, T. et Pfannenstiel, J. 2010. *2009 Study of the BIE Family and Child Education Program*. Overland Park, KS, Research & Training Associates, Inc. (Préparé pour le Bureau de l'éducation indienne, Bureau des affaires indiennes, États-Unis, Ministère de l'Intérieur.)
- Younger, M., Warrington, M., Gray, J., Rudduck, J., McLellan, R., Bearne, E., Kershner, R. et Bricheno, P. 2005. *Raising Boys' Achievement*. Norwich, Royaume-Uni, Département de l'éducation et des compétences. (Rapport de recherche, 636.)
- Zimmermann, L. 2012. Reconsidering gender bias in intra-household allocation in India. *Journal of Development Studies*, vol. 48, n° 1, p. 151-63.

Partie 2. L'éducation au travail

- Abed, F. H. 2009. Microfinance interventions to enable the poorest to improve their asset base. von Braun, J., Vargas Hill, R. and Pandya-Lorch, R. (dir. publ.), *The Poorest and Hungry: Assessments, Analyses, and Actions*. Washington, DC, Institut International de recherche sur les politiques alimentaires, p. 339-44.
- Aboagye, A., Ali, S., Ishii, M., Lalni, N. et Ragland, R. 2012. Financing skills development for disadvantaged groups: an analysis of equity training funds. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Abriac, D., Rathelot, R. et Sanchez, R. 2009. L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles. INSEE (dir. publ.), *Formations et emploi - Édition 2009*. Paris, Institut national de la statistique et des études économiques, p. 57-74.
- Adams, A. V. 2007. *The Role of Youth Skills Development in the Transition to Work: A Global Review*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2008. *Skills Development in the Informal Sector of Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Banque mondiale. [Non publié.]
- _____. 2010. *The Mubarak Kohl Initiative-Dual System in Egypt: An Assessment of Its Impact on the School to Work Transition*. Eschborn, Allemagne, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.
- Adams, A. V., Johansson, R., de Silva, S. et Razmara, S. à venir. *Improving Skills Development in the Informal Sector: Skills for Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Addae-Mensah, I., Djangmah, J. et Agbenyega, C. 1973. *Family Background and Educational Opportunities in Ghana*. Accra, Ghana University Press.
- Advocates for Youth. 2012. *Women's Centre of Jamaica Foundation Programme for Adolescent Mothers*. Washington, DC, Advocates for Youth. <http://www.advocatesforyouth.org/publications/publications-a-z/1330-womens-centre-of-jamaica-foundation-programme-for-adolescent-mothers> (Consulté le 6 juin 2012.)
- Agrawal, S. 2012. Technical training, curriculum support and education initiatives: an assesment of India's overseas aid in skills development. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Agriculture for Impact. 2012. *Growth With Resilience: Opportunities in African Agriculture*. Londres, Agriculture for Impact.
- AidData. 2012. *AidData Raw*. Washington, DC, AidData. <http://www.aiddata.org/content/index/AidData-Raw> (Consulté le 3 juillet 2012.)
- Akyeampong, A. K. 2005. Vocationalisation of secondary education in Ghana. Lauglo, J. et Maclean, R. (dir. publ.), *Vocationalisation of Secondary Education Revisited: Technical and Vocational Education and Training - Issues, Concerns and Prospects*. Dordrecht, Pays-Bas, Springer, p. 149-226.
- _____. 2010. *50 Years of Education Progress and Change in Ghana*. Brighton, Royaume-Uni, University of Sussex. [CREATE Pathways to Access Research Monograph, 33.]
- Allais, S. 2010. *The Implementation and Impact of National Qualifications Frameworks: Report of a Study in 16 Countries*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail.
- Allais, S., Raffe, D. et Young, M. 2009. *Researching NQFs: Some Conceptual Issues*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail. [Document de travail sur l'emploi, 44.]
- Almeida, R. K. et Aterido, R. 2010. *The Investment in Job Training: Why Are SMEs Lagging So Much Behind?* Washington, DC, Banque mondiale. [Social Protection Discussion Paper, 1004.]
- Altinok, N. 2012. General versus vocational education: some new evidence from PISA 2009. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Amer, M. 2012. *The School-To-Work Transition of Jordanian Youth*. Giza, Égypte, Economic Research Forum. [Document de travail, 686.]
- Angel-Urdinola, D. F., Semlali, A. et Brodmann, S. 2010. *Non-public Provision of Active Labour Market Programs in Arab-Mediterranean Countries: An Inventory of Youth Programs*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Annie E. Casey Foundation. 2012. *Kids Count Data Center*. Baltimore, MD, Annie E. Casey Foundation. <http://datacenter.kidscount.org/> (Consulté le 3 juillet 2012.)
- Asankha, P. et Takashi, Y. 2011. Impacts of universal secondary education policy on secondary school enrollments in Uganda. *Journal of Accounting, Finance and Economics*, vol. 1, n° 1, p. 16-30.
- Ashe, J. et Parrott, L. 2001. *Impact Evaluation: PACT's Women's Empowerment Program in Nepal*. Boston, MA, Brandeis University.

- Ashton, D., Green, F., James, D. et Sung, J. 1999. *Education and Training for Development in East Asia: The Political Economy of Skill Formation in East Asian Newly Industrialised Economies*. Londres, Routledge.
- Ashton, D., Green, F., Sung, J. et James, D. 2002. The evolution of education and training strategies in Singapore, Taiwan and South Korea: a development model of skill formation. *Journal of Education and Work*, vol. 15, n° 1, p. 5-30.
- Aslam, M., Kingdon, G., De, A. et Kumar, R. 2010. *Economic Returns to Schooling and Skills – An Analysis of India and Pakistan*. Cambridge, Royaume-Uni, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (RECOUP Working Paper, 38.)
- Assaad, R. et Barsoum, G. 2007. *Youth Exclusion in Egypt: In Search of "Second Chances"*. Washington, DC/ Dubaï, Émirats arabe unis, Wolfensohn Center for Development/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Paper, 2.)
- Atchoarena, D. et Esquieu, P. 2002. *Private Technical and Vocational Education in Sub-Saharan Africa: Provision Patterns and Policy Issues*. Paris, UNESCO – Institut international de planification de l'éducation.
- Attanasio, O., Kugler, A. et Meghir, C. 2011. Subsidizing vocational training for disadvantaged youth in Colombia: evidence from a randomized trial. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 3, n° 3, p. 188-220.
- BAD. 2005. *Project Performance Audit Report on Basic Skills Project in Cambodia*. Manille, Banque asiatique de développement.
- _____. 2008. *Papua New Guinea: Employment-Oriented Skills Development Project*. Manille, Banque asiatique de développement. (Rapport d'achèvement.)
- _____. 2009a. *PHI: Secondary Education Development and Improvement Project*. Manille, Banque asiatique de développement.
- _____. 2009b. *Proposed Asian Development Fund Grant for the Kingdom of Cambodia: Strengthening Technical and Vocational Education and Training Project*. Manille, Banque asiatique de développement.
- BAfD. 2011. *Tunisia: Social Inclusion and Transition Support Program*. Tunis, Banque africaine de développement. (Rapport d'évaluation.)
- BAD, OIT et BID. 2010. *Indonesia: Critical Development Constraints*. Manille/Genève/Djeddah, Banque asiatique de développement /Organisation internationale du travail/Banque islamique de développement.
- Baird, S., McIntosh, C. et Özler, B. 2009. *Designing Cost-Effective Cash Transfer Programs to Boost Schooling among Young Women in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 5090.)
- Baker, J. et Reichardt, I. 2007. *A Review of Urban Development Issues in Poverty Reduction Strategies*. Washington, DC, Banque mondiale. (Urban Papers, 3.)
- Balasubramanian, K., Thamizoli, P., Umar, A. et Kanwar, A. 2010. Using mobile phones to promote lifelong learning among rural women in southern India. *Distance Education*, vol. 31, n° 2, p. 193-209.
- Bandiera, O., Buehren, N., Burgess, R., Rasul, I. et Sulaiman, M. 2011. *Initial Findings from Impact Evaluation of BRAC's Programme for Adolescent Girls in Uganda*. Dhaka/Londres/Washington, DC, BRAC/London School of Economics/University College London/Banque mondiale.
- Banerjee, A., Duflo, E., Glennerster, R. et Kinnan, C. 2010. *The Miracle of Microfinance? Evidence from a Randomized Evaluation*. Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology. (Non publié.)
- Banque mondiale. 2003. *Implementation Completion Report (IDA-26370) on a loan to Cote d'Ivoire for a Labour Force Training Project*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2006a. *Burundi: diagnostic et perspectives pour une nouvelle politique burundais dans le contexte de l'éducation gratuite pour tous*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2006b. *The Rural Investment Climate: It Differs and It Matters*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2006c. *Zambia: Education Sector Public Expenditure Review*. Washington, DC, Banque mondiale. (Rapport, 36552-ZM.)
- _____. 2007a. *Le système éducatif tchadien: éléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique*. Washington, DC, Banque mondiale. (Document de travail de la Banque mondiale, 110.)
- _____. 2007b. *Rapport sur le développement dans le monde 2007: Développement et générations futures*. Washington, DC, Banque mondiale.

- _____. 2008a. *Curricula, Examinations, and Assessment in Secondary Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Banque mondiale. [Document de travail, 128.]
- _____. 2008b. *Czech Republic: Improving Employment Chances of the Roma*. Washington, DC, Banque mondiale. [Rapport, 46120 CZ.]
- _____. 2008c. *Le système éducatif centrafricain : contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté*. Washington, DC, Banque mondiale. [Document de travail de la Banque mondiale, 144.]
- _____. 2008d. *Rapport sur le développement dans le monde 2008: L'agriculture au service du développement*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2009a. *Are Skills Constraining Growth in Bosnia and Herzegovina?* Washington, DC, Banque mondiale. [Rapport, 54901-BA.]
- _____. 2009b. *Gender in Bolivian Production: Reducing Differences in Formality and Productivity of Firms*. Washington, DC, Banque mondiale. [Banque mondiale Country Study.]
- _____. 2010a. *Indonesia Jobs Report: Towards Better Jobs and Security for All*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2010b. *Project Appraisal Document on a Proposed Grant from the Global Environmental Facility Trust Fund in the Amount of US\$ 4.0 Million to the Republic of Yemen for an Agro-Biodiversity and Climate Adaptation Project*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2010c. *Ready for Work: Increasing Economic Opportunity for Adolescent Girls and Young Women*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2011a. *Accelerating Catch-up: Tertiary Education for Growth in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2011b. *Project Performance Assessment Report: Ethiopia Productive Safety Net Project*. Washington, DC, Banque mondiale. [Rapport, 62549.]
- _____. 2011c. *Republic of Ghana: Tackling Poverty in Northern Ghana*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2011d. *Rwanda: Toward Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education - An Education System in Transition, a Nation in Transition*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2011e. *Strengthening Skills and Employability in Peru*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2011f. *World Development Report 2013: Jobs - Outline*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2012a. *Africa's Pulse: an analysis of issues shaping Africa's economic future*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2012b. *Kingdom of Morocco: Promoting Youth Opportunities and Participation*. Washington, DC, Banque mondiale.
- _____. 2012c. *World Development Indicators*. Washington, DC, Banque mondiale. <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators> [Consulté le 9 août 2012.]
- Banque mondiale et IPEA. 2012. *Bridging the Atlantic: Brazil and Sub-Saharan Africa – South-South Partnering for Growth*. Washington, DC/Rio de Janeiro, Brésil, Banque mondiale/Institut de recherche économique appliquée.
- Baradai, F. 2012. An evaluation of acquired skills through measurements of potential earning returns to education institution types. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Barnett, B., Eggleston, E., Jackson, J. et Hardee, K. 1996. *Case Study of the Women's Center of Jamaica Foundation, Program for Adolescent Mothers*. Research Triangle Park, NC, Family Health International.
- Barua, D. 2012. *Pioneer and Expanding Green Energy for the Rural People: Experience of Grameen Shakti, Bangladesh*. Dhaka, Bright Green Energy Foundation. <http://www.greenenergybd.com/Pioneer.html> [Consulté le 15 mai 2012.]
- Barwa, S. D. 2003. *Impact of Start Your Business (SYB) Training on Women Entrepreneurs in Vietnam*. Ho Chi Minh City, Viet Nam, Organisation internationale du travail.
- Bennell, P., Bulwani, G. et Musikanga, M. 2005. *Cost and Financing of Secondary Education in Zambia: A Situational Analysis*. Brighton, Royaume-Uni, University of Sussex. [Case study report for Lewin, K. M.2008. *Seeking Secondary Schooling in sub-Saharan Africa: Strategies for Sustainable Financing*. Washington, DC, Banque mondiale.]
- Betcherman, G., Godfrey, M., Puerto, S., Rother, F. et Stavreska, A. 2007. *A Review of Interventions to Support Young Workers: Findings of the Youth Employment Inventory*. Washington, DC, Banque mondiale. [Social Protection Discussion Paper, 0715.]

- Bhatti, F., Malik, R. et Naveed, A. 2011. *Educational Outcomes and Poverty: Insights from a Quantitative Survey in Punjab and Khyber Pakhtunkhwa*. Cambridge, Royaume-Uni, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (RECOUP Working Paper, 39.)
- Bhowmik, S. K. 2005. Street vendors in Asia: a review. *Economic and Political Weekly*, vol. 40, n° 22, p. 2256-64.
- BIBB. 2011. *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011 [Data Report for Professional Education and Training Report 2011]*. Bonn, Allemagne, Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Boeha, B., Brady, P., Gorham, A. et Johanson, R. 2007. *Technical-Vocational Skills Development in Papua New Guinea*. Suva, Secrétariat du Forum des îles du Pacifique.
- BRAC. 2011a. *Adolescent Development Programme*. Dhaka, BRAC. <http://www.brac.net/content/adolescent-development-programme> (Consulté le 9 mai 2012.)
- _____. 2011b. *Where We Work: Uganda - Empowerment and Livelihoods for Adolescents*. Dhaka, BRAC. <http://www.brac.net/content/where-we-work-uganda-empowerment-and-livelihoods-adolescents> (Consulté le 1 mai 2012.)
- Brady, M., Assaad, R., Ibrahim, B., Salem, A., Salem, R. et Zibani, N. 2007. *Providing New Opportunities to Adolescent Girls in Socially Conservative Settings: The Ishraq Program in Rural Upper Egypt*. New York, Population Council.
- Braun, A. et Duveskog, D. 2008. *The Farmer Field School Approach - History, Global Assessment and Success Stories*. Rome, Fonds international pour le développement agricole. (Document de référence pour le FIDA Rapport sur la pauvreté rurale 2010.)
- Braun, P. et Islam, F. 2012. *ICT-Enabled Knowledge Brokering for Farmers in Coastal Areas of Bangladesh*. Manchester, Royaume-Uni, Centre for Development Informatics, University of Manchester.
- Brilleau, A., Roubaud, F. et Torelli, C. 2004. *L'emploi, le chômage et les conditions d'activité dans les principales agglomérations de sept Etats membres de l'UEMOA. Principaux résultats de la phase 1 de l'enquête 1-2-3 de 2001-2002*. Paris, Développement, Institutions et analyses de long terme. (Document de travail, DT/2004/06.)
- Brinton, M. C. 1998. From high school to work in Japan: lessons for the United States? *Social Science Review*, vol. 72, n° 4, p. 442-51.
- Brixiova, Z. et Asaminew, E. 2010. *Unlocking Productive Entrepreneurship in Ethiopia: Which Incentives Matter?* Tunis, Banque africaine de développement. (Document de travail, 116.)
- Brown, G. 2012. *Out of Wedlock, into School: Combating Child Marriage through Education*. Londres, Office of Sarah and Gordon Brown.
- Bruhn, M., Karlan, D. et Schoar, A. 2010. What capital is missing in developing countries? *American Economic Review: Papers and Proceedings*, vol. 100, n° 2, p. 629-33.
- Bruhn, M. et Zia, B. 2011. *Stimulating Managerial Capital in Emerging Markets: The Impact of Business and Financial Literacy for Young Entrepreneurs*. Washington, DC, Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 5642.)
- Bureau d'information du Conseil d'État chinois. 2011. *China's Foreign Aid: White Paper*. Beijing, Bureau d'Information du Conseil d'État.
- Cahn, M. et Liu, M. 2008. Women and rural livelihood training: a case study from Papua New Guinea. *Gender and Development*, vol. 16, n° 1, p. 133-46.
- Caillods, F. 2010. *Access to Secondary Education*. Bangkok, UNESCO. (Asia-Pacific Secondary Education System Review Series, 2.)
- Calderon, G., Cunha, J. et de Giorgi, G. 2011. *Business Literacy and Development: Evidence from a Randomized Trial in Rural Mexico*. Stanford, CA/Monterey, CA, Stanford University/Naval Postgraduate School.
- Calvès, A.-E. et Schoumaker, B. 2004. Deteriorating economic context and changing patterns of youth employment in urban Burkina Faso: 1980-2000. *World Development*, vol. 32, n° 8, p. 1341-54.
- CAP Foundation. 2011. *Basic Employability Skills Training (BEST)*. Hyderabad, Inde, CAP Foundation. <http://www.capfoundation.in/?p=358> (Consulté le 9 août 2012.)
- Card, D., Ibararán, P., Regalía, F., Rosas, D. et Soares, Y. 2011. The labor market impacts of youth training in the Dominican Republic: evidence from a randomized evaluation. *Journal of Labor Economics*, vol. 29, n° 2, p. 267-300.
- Cárdenas, M., de Hoyos, R. et Székely, M. 2011. *Idle Youth in Latin America: A Persistent Problem in a Decade of Prosperity*. Washington, DC, Brookings Institution.
- Carneiro, P., Galasso, E. et Ginja, R. 2009. *The Impact of Providing Psycho-Social Support to Indigent Families and Increasing their Access to Social Services: Evaluating Chile Solidario*. Londres, University College London.

- CEDEFOP. 2011. *Préparer les jeunes d'Europe à relievier les défis du marché du travail. Résultats des visites d'étude 2009/2011*. Thessalonique, Grèce, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- CEDPA. 2001. *Adolescent Girls in India Choose a Better Future: An Impact Assessment*. Washington, DC, Centre for Development and Population Activities.
- Chakroun, B. 2010. National qualifications frameworks: from policy borrowing to policy learning. *European Journal of Education*, vol. 45, n° 2, p. 199-216.
- Chand, R., Prasanna, P. A. L. et Singh, A. 2011. Farm size and productivity: understanding the strengths of smallholders and improving their livelihoods. *Economic and Political Weekly*, vol. 46, n° 26-27, p. 5-11.
- Charmes, J. 2009. Concepts, measurement and trends. Jütting, J. P. et de Laiglesia, J. R. (dir. publ.), *Is Informal Normal? Towards More and Better Jobs in Developing Countries*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, p. 27-62.
- Chaudhury, D. R. 2011. India gives \$5 billion aid to Africa. *India Today*, 25 mai 2011.
- Chen, M., Mirani, N. et Parikh, M. 2006. *Self Employed Women: A Profile of SEWA's Membership*. Ahmedabad, Inde, Self Employed Women's Association.
- Chiang, Y., Hannum, E. C. et Kao, G. 2011. *Who Goes, Who Stays, and Who Studies? Gender, Migration, and Educational Decisions among Rural Youth in China*. Philadelphia, PA, University of Pennsylvania. (Gansu Survey of Children and Families Papers.)
- Chowdhury, S. 2011. Employment in India: what does the latest data show? *Economic and Political Weekly*, vol. 46, n° 32, p. 23-26.
- Chuhan-Pole, P., Angwafo, M., Buitano, M., Dennis, A., Korman, V. et Fox, M. L. 2011. *Africa's Pulse*. Washington, DC, Banque mondiale. (Africa's Pulse, 4.)
- Chun, H.-M., Munyi, E. N. et Lee, H. 2010. South Korea as an emerging donor: challenges and changes on its entering OECD/DAC. *Journal of International Development*, vol. 22, n° 6, p. 788-802.
- Clement, U. 2012. Aid for skills development: Germany case study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Coduras Martínez, A., Levie, J., Kelley, D. J., Sæmundsson, R. J. et Schøtt, T. 2010. *Global Entrepreneurship Monitor Special Report: A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training*. Londres, Global Entrepreneurship Research Association, London Business School.
- Colclough, C., Kingdon, G. et Patrinos, H. 2010. The changing pattern of wage returns to education and its implications. *Development Policy Review*, vol. 28, n° 6, p. 733-47.
- Collett, K. 2010. *Skills for Agriculture*. Londres, City and Guilds Centre for Skills Development. (Notes d'information de la série, 24.)
- Collett, K. et Gale, C. 2009. *Training for Rural Development: Agricultural and Enterprise Skills for Women Smallholders*. Londres, City and Guilds Centre for Skills Development.
- Commission de planification du Bangladesh. 2008. *Moving Ahead: National Strategy for Accelerated Poverty Reduction II (FY 2009-11)*. Dhaka, General Economics Division/Commission de planification/gouvernement de la République populaire du Bangladesh.
- Commission européenne. 2006. *Briefing Note on Gender Equality and Technical and Vocational Training (TVET)*. Bruxelles, Commission européenne.
- _____. 2010. *Reducing Early School Leaving. Accompanying Document to the Proposal for a Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving*. Bruxelles, Commission européenne.
- Coneus, K., Gernandt, J. et Saam, M. 2009. *Noncognitive Skills, School Achievements and Educational Dropout*. Berlin, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, German Socio-Economic Panel Study. (SOEP Papers on Multidisciplinary Panel Data Research, 176.)
- CONEVAL. 2011. *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2010-2011. Valoración de la Información contenida en el Sistema de Evaluación del Desempeño (SED) [Rapport sur l'évaluation spéciale de la performance 2010-2011: évaluation de l'information contenue dans le système d'évaluation des performances]*. México City, Conseil national de l'évaluation de la politique de développement social.
- Cortés, R. et Giacometti, C. 2010. *Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil [Les politiques d'éducation et leur impact sur la pauvreté des enfants à surmonter]*. Santiago, Chili, Commission économique pour l'Amérique latine. (Politiques sociales, 157.)
- Costa Vaz, A. et Aoki Inoue, C. Y. 2007. *Emerging Donors in International Development Assistance: The Brazil Case*. Ottawa, International Development Research Centre.
- Creed, C. et Perraton, H. 2001. *Distance Education in the E9 Countries*. Paris, UNESCO.

- Cristia, J. P., Ibararán, P., Cueto, S., Santiago, A. et Severín, E. 2012. *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program*. Washington, DC, Banque interaméricaine de développement. (BID, Document de travail, 304.)
- DAES. 2012. *Building a Better Tomorrow: The Voices of Young People with Disabilities*. New York, Nations Unies Département des affaires économiques et sociales.
- DANIDA. 2004. *Danida Evaluation: Farm Women in Development - Impact Study of Four Training Projects in India*. Copenhague, Ministère des affaires étrangères du Danemark, DANIDA.
- Daniels, J. 2010. *Mega-schools, Technology and Teachers: Achieving Education for All*. Londres/New York, Routledge.
- Davis, B., Winters, P., Carletto, G., Covarrubias, K., Quinones, E., Zezza, A., Stamoulis, K., Bonomi, G. et Di Giuseppe, S. 2007. *Rural Income Generating Activities: A Cross Country Comparison*. Rome, Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture. (ESA, Document de travail 07-16.)
- Davis, K., Nkonya, E., Kato, E., Mekonnen, D. A., Odendo, M., Miiro, R. et Nkuba, J. 2010. *Impact of Farmer Field Schools on Agricultural Productivity and Poverty in East Africa*. Washington, DC, Institut International de Recherche sur les Politiques Alimentaires.
- Dawson, N. et Hosie, A. 2005. *The Education of Pregnant Young Women and Young Mothers in England*. Bristol, Royaume-Uni, University of Bristol.
- De Moura Castro, C., Wolff, L. et García, N. 1999. Bringing education by television to rural areas: Mexico's Telesecundaria. *TechKnowLogia*, vol. 1, n° 1, p. 29-33.
- De Witte, K. et Cabus, S. J. 2010. *Dropout Prevention Measures in The Netherlands, an Evaluation*. Leuven, Belgique, Université catholique de Louvain.
- DeStefano, J., Schuh Moore, A.-M., Balwanz, D. et Hartwell, A. 2007. *Reaching the Underserved: Complementary Models of Effective Schooling*. Washington, DC, Agence des États-Unis pour le développement international.
- Devenish, A. et Skinner, C. 2004. *Organising Workers in the Informal Economy: The Experience of the Self Employed Women's Union, 1994-2004*. Durban, Afrique du Sud, School of Development Studies, Université de KwaZulu-Natal.
- di Gropello, E., Kruse, A. et Tandon, P. 2011. *Skills for the Labor Market in Indonesia: Trends in Demand, Gaps, and Supply*. Washington, DC, Banque mondiale.
- di Gropello, E., Tan, H. et Tandon, P. 2010. *Skills for the Labor Market in the Philippines*. Washington, DC, Banque mondiale.
- DIAL. 2007. *Youth and Labour Markets in Africa: A Critical Review of Literature*. Paris, Développement institutions et analyses de long terme. (Document de travail, DT/2007-02.)
- Díaz, J. J. et Jaramillo, M. 2006. *An Evaluation of the Peruvian «Youth Labor Training Program» - PROJOVEN*. Washington, DC, Banque interaméricaine de développement. (Bureau des documents d'évaluation et de surveillance de travail, 1006.)
- Diop, N. 2010. *Knowledge and Innovation for Growth and Job Creation in Tunisia*. Document de conférence pour: 'Beyond Recovery - Tunisia's Knowledge Approach to Long Term Growth and Job Creation'. Washington, DC, Banque mondiale, 6 octobre 2010.
- Drayton, C., Montgomery, S. B., Modeste, N. N., Frye Anderson, B. A. et McNeil, P. 2000. The impact of the Women's Centre of Jamaica Foundation programme for adolescent mothers on repeat pregnancies. *West Indian Medical Journal*, vol. 49, n° 4, p. 316-26.
- Drexler, A., Fischer, G. et Schoar, A. 2011. *Keeping it Simple: Financial Literacy and Rules of Thumb*. Cambridge, MA, Poverty Action Lab.
- Drydakis, N. et Vlassis, M. 2007. Ethnic Discrimination in the Greek Labour Market: Occupational Access, Insurance Coverage, and Wage Offers. Rethymnon, Grèce, Université de Crète. (Non publié.)
- Eastwood, R., Lipton, M. et Newell, A. 2004. *Farm Size*. Brighton, Royaume-Uni, University of Sussex.
- ECLAC. 2007. Teenage motherhood in Latin America and the Caribbean Trends, problems and challenges. *Challenges: Newsletter on Progress towards the Millennium Development Goals from a Child Rights Perspective*, n° 4, p. 1-12.
- ECOTEC. 2009. *Addressing Inequality in Apprenticeships: Learners' Views*. Coventry, Royaume-Uni, Learning and Skills Council.
- Education Development Center. 2009. *Rwanda Youth Employment Assessment Report*. Washington, DC, Agence des États-Unis pour le développement international. (EQUIP3.)
- Edukans Foundation. 2009. *Technical Vocational Education and Training Mapping in Ethiopia*. Amersfoort, Pays-Bas, Edukans Foundation. (Learn4Work. Schokland Programme on TVET.)

- Eide, A. H. 2012. Education, employment and barriers for young people with disabilities in Southern Africa. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- El-Zanety and Associates. 2007. *School-to-work Transition: Evidence from Egypt*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail. (Documents de politique de l'emploi, 2007/2.)
- Engel, J. 2012. Review of policies to strengthen skills-employment linkages for marginalised young people. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- EPDC et UNESCO. 2009. Estimating the costs of achieving Education for All in low-income countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Esquivel, V. 2010. *The Informal Economy in Greater Buenos Aires: A Statistical Profile*. Cambridge, MA, Harvard University. (Urban Policies Research Report, 9.)
- ETF. 2012. *In Lebanon, Entrepreneurial Learning Goes National*. Turin, European Training Foundation. http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/In_Lebanon_Entrepreneurship_Education_Goes_National_EN (Consulté le 6 juin 2012.)
- Éthiopie MoARD. 2010. *Ethiopia's Agricultural Sector Policy and Investment Framework (PIF) 2010-2020*. Addis Ababa, Ministère de l'agriculture et du développement rural.
- Éthiopie MoFED. 2010. *Growth and Transformation Plan (2010/11-2014/15)*. Addis Ababa, Ministère des finances et du développement économique.
- Eurostat. 2010. *EU Labour Force Survey*. Kirchberg, Luxembourg, Eurostat. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/structural_indicators/indicators/social_cohesion (Consulté le 6 juin 2012.)
- Falter, J.-M. et Wendelspiess Chavez Juarez, F. 2011. Professional Matura as Inequality Reducing Measure? Genève, Suisse, Laboratoire d'économie appliquée, Université de Genève. (Non publié.)
- FAO, FIDA et OIT. 2010. *Gender Dimensions of Agricultural and Rural Employment: Differentiated Pathways Out of Poverty*. Rome, Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture/Fonds international pour le développement agricole/Organisation internationale du travail.
- fAWE. 2004. *Re-entry for Adolescent School-girl Mothers, Zambia*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists.
- Feder, G., Murgai, R. et Quizon, J. B. 2004. Sending farmers back to school: the impact of farmer field schools in Indonesia. *Review of Agricultural Economics*, vol. 26 n° 1, p. 45-62.
- Fernández-Macías, E., Antón, J.-I., Muñoz de Bustillo, R. et Braña, F.-J. à venir. Early school leaving in Spain: evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*.
- FIDA. 2010. *Rapport sur la pauvreté rurale 2011: Nouvelles réalités, nouveaux défis : de nouvelles chances pour la prochaine génération*. Rome, Fonds international pour le développement agricole.
- FIDA, WFP et FAO. 2011. *L'état de l'insécurité alimentaire dans le monde 2012*. Rome, Fonds international pour le développement agricole.
- Field, S., Kuczera, M. et Pont, B. 2007. *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Findley, M. G., Hawkins, D., Hicks, R. L., Nielson, D. L., Parks, B. C., Powers, R. M., Roberts, J. T., Tierney, M. J. et Wilson, S. 2009. *AidData: Tracking Development Finance*. Document de conférence pour PLAID Data Vetting Workshop, septembre 2009.
- Fluitman, F. 2009. *Skills Development for the Informal Economy: Issues and Options in Vocational Education and Training in the Southern Partner Countries of the European Neighbourhood Policy*. Hemel Hempstead, Royaume-Uni, HTSPE Limited/ Commission européenne.
- _____. 2010. *A World of Skills at Work: A Global Training Strategy*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail.
- FOCAC. 2009. *Implementation of the Follow-up Actions of the Beijing Summit of the Forum on China-Africa Cooperation*. Beijing, Forum sur la coopération sino-africaine. <http://www.focac.org/eng/lttd/dsjbjzjhy/hywj/t627504.htm> (Consulté le 10 août 2012.)
- Forum européen de la Jeunesse. 2008. *The Sunshine Report on Non-Formal Education*. Bruxelles, Forum européen de la Jeunesse.
- _____. 2011. *Interns Revealed. A Survey on Internship Quality in Europe*. Bruxelles, Forum européen de la Jeunesse.
- France DARES. 2011. *L'apprentissage en 2010 : des entrées presque aussi nombreuses qu'en 2009 et des contrats plus*. Paris, Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, Ministère du travail, de l'emploi et de la santé. (DARES analyse, 89.)

- Freedman, D. H. 2008. *Improving Skills and Productivity of Disadvantaged Youth*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail. (Documents de politique de l'emploi, 7.)
- Gaidzanwa, R. B. 2008. *Gender Issues in Technical and Vocational Education and Training*. Conference paper for l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique biennale de l'éducation en Afrique (Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008).
- Garcia, M. et Fares, J. (dir. publ.). 2008. *Youth in Africa's Labor Market*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Genda, Y. et Kurosawa, M. 2001. Transition from school to work in Japan. *Journal of Japanese and International Economics*, vol. 15, n° 4, p. 465-88.
- GHK. 2005. *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers (Ref. DG EAC 38/04): Lot 3 - Early School Leavers, Final Report, European Commission DG EAC*. Londres, GHK Consulting Ltd.
- _____. 2012. Recognition of prior learning and experiences as a means to support youth policies: country examples. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Gonon, P. 2004. *Challenges in the Swiss VET-System: bwpat*, No. 7, http://www.bwpat.de/7eu/gonon_ch_bwpat7_draft.pdf [Consulté le 5 juin 2012.]
- Gorak-Sosnowska, K. 2009. *Studies on Youth Policies in the Mediterranean Partner Countries: Jordan*. Bruxelles, Programme Euro-Med Jeunesse Centre d'assistance technique.
- Gouvernement sud-africain. 2007. *Accelerated and Shared Growth Initiative-South Africa (ASGISA)*. Pretoria, Bureau de la Présidence.
- _____. 2009a. *Human Resource Development Strategy for South Africa (HRD-SA) 2010-2030*. Pretoria, Ministère de l'éducation.
- _____. 2009b. *National Youth Policy (2009-2014)*. Pretoria, National Youth Commission.
- _____. 2010a. *Strategic Plan 2010-2013*. Pretoria, Ministère de l'éducation de base.
- _____. 2010b. *Strategic Plan 2010/11 to 2014/15 and Operational Plans for the 2010/11 Financial Year*. Pretoria, Ministère de l'enseignement supérieur et de la formation.
- _____. 2011a. *Framework for the National Skills Development Strategy 2011/12-2015/16*. Pretoria, Ministère de l'enseignement supérieur et de la formation.
- _____. 2011b. *Strategic Plan for the Department of Labour 2011-2016*. Pretoria, Ministère du travail.
- Grameen Creative Lab. 2011. *Grameen Shakti: A Case Study*. Londres, HULT International Business School.
- Grameen Shakti. 2009. *Diversification and Scaling Up GS Activities Through Entrepreneur Development*. Dhaka, Grameen Shakti. http://www.gshakti.org/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&temid=57 [Consulté le 15 mai 2012.]
- Grant, U. 2012. Urbanization and the employment opportunities of youth in developing countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Granville, G. 2005. *The National Qualification Framework and the Shaping of a New South Africa: Indications of the Impact of the NQF in Practice*. Pretoria, Afrique du Sud Qualifications Authority. (SAQA Bulletin, 1.)
- Guarcello, L., Lyon, S. et Rosati, F. 2006. *The Twin Challenges of Child Labor and Youth Employment in Ethiopia*. Rome, Understanding Children's Work. (Document de travail.)
- Hanushek, E. A. et Woessmann, L. 2005. *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences - Evidence across Countries*. Bonn, Allemagne, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. (IZA Discussion Paper, 1901.)
- _____. 2011. GDP projections for low-income countries based on education quality. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L. et Zhang, L. 2011. *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes Over the Life-Cycle*. Bonn, Allemagne, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. (IZA Discussion Paper Series, 6083.)
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londres/New York, Routledge.
- Haughey, M., Murphy, E. et Muirhead, B. 2008. Open schooling. Evans, T., Haughey, M. et Murphy, D. (dir. publ.), *International Handbook of Distance Education*. Bingley, Royaume-Uni, Emerald, p. 147-66.
- Heckman, J. J., Stixrud, J. et Urzua, S. 2006. The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behaviour. *Journal of Labor Economics*, vol. 24, n° 3, p. 411-82.

- Heitmann, W. 2010. *Background Report for Round Table Discussions on Key Milestones for the Creation of National Qualifications Frameworks*. Conference paper for AFD/GTZ Regional Workshop: Towards Sustainable Skills Development, Tunis, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, 18-19 octobre.
- Heitmann, W. et Schröter, H.-G. 2009. *South Africa. They All Profit from the Transformation of the Vocational Education and Training System in South Africa: the People - the Economy - the Government*. Eschborn, Allemagne, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.
- Helvetas. 2011. *Nepal Employment Fund: Half Annual Report*. Kathmandu, Employment Fund Secretariat/Helvetas Swiss Intercooperation Nepal.
- Hippach-Schneider, U. et Toth, B. 2009. *The German Vocational Education and Training (VET) System*. Thessalonique, Grèce, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. (ReferNet-Country Report.)
- Hofmann, C. 2011. Apprenticeship Laws in Africa. Genève, Suisse, Département des compétences et de l'employabilité, Organisation internationale du travail. (Non publié.)
- Holder, M. 2010. *Unemployment in New York City during the Recession and Early Recovery. Young Black Men Hit the Hardest*. New York, Community Service Society of New York.
- Hollande, F. 2012. *Élection présidentielle 22 avril 2012 : Le changement, c'est maintenant - Mes 60 engagements pour la France*. Paris, Parti socialiste.
- Hoppers, W. (dir. publ.). 2008. *Post-Primary Education in Africa: Challenges and Approaches for Expanding Learning Opportunities: Synthesis Prepared for and Lessons Learned from the Association pour le développement de l'éducation en Afrique biennale de l'éducation en Afrique (Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008)*. Tunis, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
- Hori, Y. 2010. School to work transition and employment of youth in non-metropolitan areas. *Japan Labor Review*, vol. 7, n° 3, p. 127-43.
- Hubbard, D. 2008. *School Policy on Learner Pregnancy in Namibia: Background to Reform*. Windhoek, Gender Research and Advocacy Project/Legal Assistance Centre/Ministère de l'éducation.
- Hunt, F. 2012. Mapping donors' skills development strategies and programmes. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Ibarrarán, P. et Rosas Shady, D. 2009. Evaluating the impact of job training programmes in Latin America: evidence from IDB funded operations. *Journal of Development Effectiveness*, vol. 1, n° 2, p. 195-216.
- Improving Institutions for Pro-Poor Growth. 2011. *Can You Successfully Teach People How to Run a Small Business?* Oxford, Royaume-Uni, Improving Institutions for Pro-Poor Growth, University of Oxford. (Briefing Paper, 14).
- Inde, Département de l'agriculture et de la coopération. 2012. *Department of Agriculture and Cooperation Looks for Public Private Partnerships for Integrated Agricultural Development (PPP-IAD)*. New Delhi, Département de l'agriculture et de la coopération.
- Inde MHUPA. 2006. *National Policy on Urban Street Vendors: Report and Recommendations*. New Delhi, Ministère du logement et de lutte contre la pauvreté urbaine.
- Inde NCEUS. 2009. *Skill Formation and Employment Assurance in the Unorganised Sector*. New Delhi, Commission nationale pour les entreprises du secteur informel.
- Inde NSDC. 2011. *Concept Paper on Labour Market Information System. An Indian Perspective*. New Delhi, National Skills Development Corporation.
- _____. n.d. *Human Resource and Skill Requirements in the Unorganised Sector: Study on Mapping of Human Resource Skill Gaps in India till 2022*. New Delhi, National Skill Development Corporation. (NSDC Skill Gap Analysis Reports.)
- Indonésie, Coordination Ministère des affaires économiques. 2011. *Masterplan: Acceleration and Expansion of Indonesia Economic Development 2011-2025*. Jakarta, Coordination Ministère des affaires économiques.
- INJAZ Jordanie. 2012. *Fact Sheet 2010-2011*. Amman, INJAZ Jordanie. <http://www.injaz.org.jo> (Consulté le 15 mai 2012.)
- International Youth Foundation. 2011. *Equipping Youth Who Are Harder to Hire for the Labour Market: Results from Entra21*. Baltimore, MD, International Youth Foundation. (Learning Series, 8.)
- _____. 2012. *Education and Employment Alliance*. Baltimore, MD, International Youth Foundation. <http://www.iyfnet.org/EEA> (Consulté le 1^{er} février 2012.)
- Ishraq. 2010. *A Second Chance Program for Marginalized Rural Girls in Upper Egypt*. New York, Population Council.

- ISU. 2012a. *Educational Attainment and Foundation Skills Amongst 15-19 Year Olds*. Data set prepared for *Rapport mondial de suivi sur L'EPT*. Montréal, Canada, Institut de statistique de l'UNESCO.
- _____. 2012b. Taking stock of youth employment programmes in developing countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur L'EPT*.
- Janjua, S. et Naveed, A. 2009. *Skill Acquisition and the Significance of Informal Training System in Pakistan - Some Policy Implications*. Cambridge, Royaume-Uni, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (RECOUP Policy Brief, 7.)
- Jansen, S. 2010. *Managing the Risks of Mobile Money: The Banking Agent Reform in Kenya - A Scenario-Based Policy Analysis*. Boston, MA, Harvard University, Harvard Center for International Development. (Document de travail, 45.)
- JASSO. 2011. *Scholarships for International Students in Japan 2011-2012*. Tokyo, Japan Student Service Organization.
- Jere, K. 2012. Alternative approaches to education provision for out-of-school youth in Malawi. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Jhabvala, R., Desai, S. et Dave, J. n.d. *Empowering Women in an Insecure World: Joining SEWA Makes a Difference*. Ahmedabad, Inde, Self-Employed Women's Association.
- Johanson, R. 2002. *Sub-Sahara Africa (SSA): Regional Response to Bank TVET Policy in the 1990s - Part II: Case Studies*. Washington, DC, Banque mondiale. (Rapport, 31509.)
- _____. 2009. *A Review of National Training Funds*. Washington, DC, Banque mondiale. (Social Protection Discussion Paper, 0922.)
- Johanson, R. et Adams, A. V. 2004. *Skills Development in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Kaas, L. et Manger, C. 2010. *Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment*. Bonn, Allemagne, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. (IZA Discussion Paper, 4741.)
- Kabbani, N. et Kothari, E. 2005. *Youth Employment in the MENA Region: A Situational Assessment*. Washington, DC, Banque mondiale. (Social Protection Discussion Paper, 0534.)
- Kabeer, N., Anh, T. T. V. et Loi, V. M. 2005. *Preparing For the Future: Forward-Looking Strategies to Promote Gender Equity in Viet Nam*. Ha Noi, Nations Unies/Banque mondiale. (Document de travail thématique.)
- Kahyarara, G. et Teal, F. 2008. The returns to vocational training and academic education: evidence from Tanzania. *World Development*, vol. 36, n° 11, p. 2223-42.
- Kamano, P. J., Rakotomalala, R., Bernard, J.-M., Husson, G. et Reuge, N. 2010. *Les défis du système éducatif burkinabé en appui à la croissance économique*. Washington, DC, Banque mondiale. (Développement humain de la région Afrique, 196.)
- Karlan, D. et Valdivia, M. 2006. *Teaching Entrepreneurship: Impact of Business Training on Microfinance Clients and Institutions*. New Haven, CT, Yale University. (Non publié.)
- Kasonka, C. et Mutelo, N. 2011. *Financial Education for Young Women in Rural Areas of Zambia End of Project Evaluation Report*. Cambridge, Royaume-Uni, Campaign for Female Education.
- Kasumuni, L. 2011. *Delivering Video by Mobile Phone to Classrooms in Tanzania*, e-Learning in Africa News Portal. www.elearning-africa.com/eLA_Newsportal/delivering-video-by-mobile-phone-to-classrooms-in-tanzania (Consulté le 6 juin 2012.)
- Kemple, J. J. 2004. *Career Academies: Impacts on Labour Market Outcomes and Educational Attainment*. New York, MDRC.
- Kenya, Ministère de l'éducation. 2005. *Kenya Education Sector Support Programme 2005-2010. Delivering Quality Education and Training to All Kenyans*. Nairobi, Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie.
- Kenya NCADP. 2008. *Kenya National Survey for Persons with Disabilities: Preliminary Report*. Nairobi, National Coordinating Agency for Population and Development.
- Kenyon, P. 2009. *Partnerships for Youth Employment*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail. (Documents de politique de l'emploi, 33.)
- Kett, M. 2012. Skills development for youth living with disabilities in four developing countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- King, K. 2010. China's cooperation in education and training with Kenya: a different model? *International Journal of Educational Development*, vol. 30, n° 5, p. 488-96.
- King, K. et Palmer, R. 2010. *Planifier le développement des compétences techniques et professionnelles*. Paris, UNESCO - Institut international de planification de l'éducation. (Principes de la planification de l'éducation, 94.)

- Kolev, A. et Robles, P. S. 2010. Exploring the gender pay gap through different age cohorts: the case of Ethiopia. Arbache, J. S., Kolev, A. and Filipiak, E. (dir. publ.), *Gender Disparities in Africa's Labor Market*. Washington, DC, Banque mondiale, p. 57-86.
- Kondylis, F. et Manacorda, M. 2008. Youth in the labor market and the transition from school to work in Tanzania. Garcia, M. and Fares, J. (dir. publ.), *Youth in Africa's Labor Market*. Washington, DC, Banque mondiale, p. 225-61.
- Krishna, A., Poghosyan, M. et Das, N. 2010. *How Much Can Asset Transfers Help the Poorest? The Five Cs of Community-Level Development and BRAC's Ultra-Poor Programme*. Manchester, Royaume-Uni, University of Manchester, Brooks World Poverty Institute.
- Krishnan, P. et Krutikova, S. 2012. *Non-cognitive Skill Formation in Poor Neighbourhoods of Urban India*. Cambridge, Royaume-Uni, University of Cambridge. [Cambridge Working Papers in Economics, 1010.]
- Kuepie, M., Nordman, C. J. et Roubaud, F. 2006. *Education and Labour Market Outcomes in Sub-Saharan West Africa*. Paris, Développement institutions et analyses de long terme. (Document de travail, DT/2006-16.)
- Laabs, V., Amelung, W., Pinto, A., Wantzen, M., da Silva, C. et Zech, W. 2001. Pesticides in surface water, sediment and rainfall of the northeastern Pantanal Basin, Brazil. *Journal of Environmental Quality*, vol. 31, n° 5, p. 1636-48.
- Lakwo, A. 2006. *Microfinance, Rural Livelihoods, and Women's Empowerment in Uganda*. Leiden, Pays-Bas, Université de Leyde. (Rapport de recherche, 85/2006.)
- Lall, A. et Sakellariou, C. 2010. Evolution of education premiums in Cambodia: 1997-2007. *Asian Economic Journal*, vol. 24, n° 4, p. 333-54.
- Lam, D., Leibbrandt, M. et Mlatsheni, C. 2009. *Human Capital, Job Search, and Unemployment among Young People in South Africa*. Chicago, IL/Cape Town, Afrique du Sud, University of Michigan/ University of Cape Town.
- Lamb, S. 2011. School dropout and inequality. Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J. et Sandberg, N. (dir. publ.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Dordrecht, Pays-Bas, Springer, p. 369-90.
- Larsen, K., Kim, R. et Theus, F. (dir. publ.). 2009. *Agribusiness and Innovation Systems in Africa*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Lasida, J. et Rodriguez, E. 2006. *Entering the World of Work: Results from Six Entra21 Youth Employment Projects*. Baltimore, MD, International Youth Foundation. (Learning Series, 2.)
- Lassibille, G. et Tan, J.-P. 2005. The returns to education in Rwanda. *Journal of African Economies*, vol. 14, n° 1, p. 92-116.
- Lauglo, J. 2005. Vocationalised secondary education revisited. Lauglo, J. et Maclean, R. (dir. publ.), *Vocationalisation of Secondary Education Revisited*. Dordrecht, Pays-Bas, Springer, p. 3-51.
- Law, S. S. 2011. Case study on 'national policies linking TVET with economic expansion: lessons from Singapore'. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Learning and Skills Council. 2008. *Research Into Expanding Apprenticeships - Final Report*. Coventry, Royaume-Uni, Learning and Skills Council.
- Lee, K. W. 2006. Effectiveness of government's occupational skills development strategies for small- and medium-scale enterprises: a case study of Korea. *International Journal of Educational Development*, vol. 26, n° 3, p. 278-94.
- Lefresne, F. 2011. Lutte contre l'exclusion et insertion par l'emploi : bilan des politiques en France au regard de certaines expériences étrangères. *Informations sociales*, n° 165-166, p. 136-44.
- Livanos, I. et Núñez, I. 2012. Young workers' employability and higher education in Europe in the aftermath of the financial crisis: an initial assessment. *Intereconomics: Review of European Economic Policy*, vol. 47, n° 1, p. 10-16.
- Lustig, N., Lopez-Calva, L. F. et Ortiz-Juarez, E. 2011. *The Decline in Inequality in Latin America: How Much, Since When and Why*. New Orleans, LA, Tulane University, Department of Economics. [Tulane Economics Working Paper, 1118.]
- Lyche, C. 2010. *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. (OCDE documents de travail sur l'éducation 53.)
- Lynd, M. 2010. *Assessment Report and Proposal for an Education Strategy*. Washington, DC, Agence des États-Unis pour le développement international.

- Maes, J. P. et Reed, L. R. 2012. *State of the Microcredit Summit Campaign Report 2012*. Washington, DC, Microcredit Summit Campaign.
- Mak, J., Vassall, A., Kiss, L., Vyas, S. et Watts, C. 2010. *Exploring the Costs and Outcomes of Camfed's Seed Money Scheme (SMS) in Zimbabwe and Tanzania*. Londres, London School of Hygiene and Tropical Medicine.
- Mano, Y., Iddrisu, A., Yoshino, Y. et Sonobe, T. 2011. *How Can Micro and Small Enterprises in Sub-Saharan Africa Become More Productive? The Impacts of Experimental Basic Managerial Training*. Washington, DC, Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 5755.)
- Markussen, E. et Sandberg, N. 2011. Policies to reduce school dropout and increase completion. Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J. et Sandberg, N. (dir. publ.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Dordrecht, Pays-Bas, Springer, p. 391-406.
- Martins, P. S. 2010. *Can Targeted, Non-Cognitive Skills Programs Improve Achievement? Evidence from EPIS*. Bonn, Allemagne, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. (IZA Discussion Paper, 5266.)
- MasterCard Foundation. 2011. *Education for Employment and the MasterCard Foundation Partner to Increase Youth Employment in Morocco*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation. <http://mastercardfdn.org/newsroom/press/education-for-employment-and-the-mastercard-foundation-partner-to-increase-youth-employment-in-morocco> (Consulté le 12 juin 2012.)
- _____. 2012a. *Philanthropic Groups Partner to Increase Participation in Secondary Education in Developing Countries*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation. <http://mastercardfdn.org/newsroom/press/philanthropic-groups-partner-to-increase-participation-in-secondary-education-in-developing-countries> (Consulté le 9 août 2012.)
- _____. 2012b. *Youth Learning: Camfed*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation. <http://mastercardfdn.org/Projects/camfed> (Consulté le 9 août 2012.)
- _____. 2012c. *Youth Learning: Swisscontact*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation. <http://mastercardfdn.org/Projects/swisscontact> (Consulté le 9 août 2012.)
- Matsumoto, M. et Elder, S. 2010. *Characterizing the School-To-Work Transitions of Young Men and Women: Evidence from ILO School-To-Work Transition Surveys*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail. (Document de travail sur l'emploi, 51.)
- Mawathe, A. 2008. Kenya's expensive free education. *BBC News*, 31 juillet 2008.
- McCord, A. 2005. A critical evaluation of training within the South African National Public Works Programme. *Journal of Vocational and Educational Training*, vol. 57, n° 4, p. 563-86.
- _____. 2012. Skills development as part of social protection programmes. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- McGrath, S. 2009. Lifelong learning in South Africa: critical reflections on developments since 1994. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, vol. 1, n° 2, p. 52-53.
- Measure DHS. 2012. *Demographic and Health Surveys*. Calverton, MD, ICF International. <http://www.measuredhs.com/> (Consulté le 5 juin 2012.)
- Meth, C. 2011. *Employer of Last Resort? South Africa's Expanded Public Works Programme (EPWP)*. Cape Town, Afrique du Sud, Southern Africa Labour and Development Research Unit, University of Cape Town. (Document de travail, 58.)
- Ministère de l'éducation de l'Allemagne. 2011. *Dual Training at a Glance*. Bonn, Allemagne, Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche.
- Ministère de l'éducation chinois. 2009. *Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development*. Beijing, Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine.
- Ministère de l'éducation éthiopien. 2005. *Education Sector Development Program III (2005/2006 - 2010/2011): Program Action Plan*. Addis Abeba, Ministère de l'éducation.
- _____. 2008. *National Technical and Vocational Education and Training Strategy*. Addis Abeba, Ministère de l'éducation.
- Mitullah, W. V. 2004. *A Review of Street Trade in Africa*. Nairobi, Institute for Development Studies, University of Nairobi.
- Moussa, B., Otoo, M., Fulton, J. et Lowenberg-DeBoer, J. 2011. Effectiveness of alternative extension methods through radio broadcasting in West Africa. *Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 17, n° 4, p. 355-69.
- Mugisha, S. 2012. 12-YBE to cost over Rwf 13bn. *The New Times*, 17 septembre 2012.

- Mugo, J. K., Oranga, J. et Singal, N. 2010. *Testing Youth Transitions in Kenya: Are Young People with Disabilities Falling Through the Cracks?* Cambridge, Royaume-Uni, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (RECOUP Working Paper, 34.)
- Mujahid-Mukhtar, E. 2008. *Poverty and Economic Vulnerability in South Asia: Does It Impact Girls' Education?* New York, UNICEF.
- Murphy-Graham, E., Vega de Roveló, A. L., Del Gatto, F., Gijsbers, I. et Richards, S. 2002. *Final Evaluation of DFID Tutorial Learning System (SAT) Rural Education Project on the North Coast of Honduras 1997-2002*. Londres, Royaume-Uni, Ministère du développement international.
- Mwinzi, D. C. et Kelemba, J. K. 2010. Access to and retention of early school leavers in basic technical education in Kenya. Zeelen, J., Van der Linden, J., Nampota, D. et Ngabirano, M. (dir. publ.), *The Burden of Educational Exclusion: Understanding and Challenging Early School Leaving in Africa*. Rotterdam, Pays-Bas, Sense Publishers, p. 241-56.
- Näslund-Hadley, E. et Binstock, G. 2010. *The Miseducation of Latin American Girls: Poor Schooling Makes Pregnancy a Rational Choice*. Washington, DC, Banque interaméricaine de développement. (Notes techniques, 204.)
- Nations Unies. 2011a. *Indicateurs des Objectifs du Millénaire pour le développement*. New York, Nations Unies. <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Data.aspx> (Consulté le 15 janvier 2012.)
- _____. 2011b. *Objectifs du Millénaire pour le développement: Rapport de 2011*. New York, Nations Unies.
- Nations Unies, Banque mondiale, GDC, FIDA et UE. 2010. *Strategies and Lessons Learned on Sustainable Reintegration and Job Creation: A Joint Presentation by UN, Banque mondiale, GDC, IFAD and EU Based on the Practical Experience in Sierra Leone*. New York, Nations Unies /Banque mondiale/German Development Cooperation/ Fonds international pour le développement agricole/ Union européenne.
- New York City DYCD. 2012a. *Summer Youth Employment*. New York, New York City Department of Youth and Community Development. http://www.nyc.gov/html/dycd/html/jobs/summer_youth_employment.shtml (Consulté le 9 août 2012.)
- _____. 2012b. *Young Adult Internship Program*. New York, New York City Department of Youth and Community Development. http://www.nyc.gov/html/dycd/html/jobs/young_adult_internship_program.shtml (Consulté le 9 août 2012.)
- NYC Department of Education (2012). *Mayor Bloomberg and Chancellor Walcott Announce that Record Number of Students Graduated from High School in 2011*. New York, New York City Department of Education. http://schools.nyc.gov/Offices/mediarelations/NewsandSpeeches/2011-2012/Grad_Rates_20120611.htm (Consulté le 8 août 2012.)
- Newby, L. 2012. ICT and skills development: new opportunities for using ICT to extend skills development programs to marginalized young people. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Ng, P. T. 2008. Educational reform in Singapore: from quantity to quality. *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 7, p. 5-15.
- Nicholson, S. 2007. *Accelerated Learning in Post Conflict Settings*. Westport, CT, Save the Children US.
- Njoroge, J. K. et Kerei, K. O. 2012. Free day secondary schooling in Kenya: an audit from cost perspective. *International Journal of Current Research*, vol. 4, n° 3, p. 160-63.
- Nkutu, A., Bang, T. et Tooman, D. 2010. *Protecting Children's Right to Education. Evaluation of Norwegian Refugee Council's Accelerated Learning Programme in Liberia*. Oslo, Norwegian Refugee Council.
- Nordman, C. J. et Pasquier-Doumer, L. 2012. Vocational education, on-the-job training and labour market integration of young workers in urban West Africa. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Nsawah-Nuamah, N., Teal, F. et Awoonor, W. W. 2012. Jobs, skills and incomes in Ghana: how was poverty halved? *Comparative Education*, vol. 48, n° 2, p. 231-48.
- Nübler, I., Hofmann, C. et Greiner, C. 2009. *Understanding Informal Apprenticeship: Findings from Empirical Research in Tanzania*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail. (Rapport sur l'emploi, 32.)
- Nyerere, J. 2009. *Technical and Vocational Education and Training Sector Mapping in Kenya for the Dutch Shoklands TVET Programme*, Edukans Foundation. Amersfoort, Pays-Bas, Edukans Foundation.
- OCDE-CAD. 2012. *Statistiques en ligne sur le développement international: système de notification des pays créanciers*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. <http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1> (Consulté le 2 avril 2012.)

- OCDE. 2006. *ICT and Learning. Supporting Out-of-school Youth and Adults*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2008. *OECD Employment Outlook: 2008*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2010a. *Learning for Jobs*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2010b. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2011. *PISA 2009 Results: Students on Line. Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2012a. *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- _____. 2012b. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE et Statistics Canada. 2011. *Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris/Ottawa, Organisation de coopération et de développement économiques/Statistics Canada.
- OCDE Centre de développement. 2012. *Perspectives économiques en Afrique 2012 : l'emploi des jeunes*. Paris, Banque africaine de développement /Organisation de coopération et de développement économiques/ Programme des Nations Unies pour le développement / Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique.
- ODI. 2006. *National Employment Fund: Tunisia*. Londres, Overseas Development Institute. (Policy brief, 7.)
- Ohba, A. 2009. *Does Free Secondary Education Enable the Poor to Gain Access? A Study from Rural Kenya*. Brighton, Royaume-Uni, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 21.)
- OIT. 2005. *Evaluation: Training for Rural Economic Empowerment (TREE) Project*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail. (Sommaires d'évaluation.)
- _____. 2008. *Apprenticeship in the Informal Economy in Africa: Workshop Report - Geneva, 3-4 May 2007*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail, Département des compétences et de l'employabilité. (Rapport sur l'emploi, 1.)
- _____. 2009a. *Guide sur les nouveaux indicateurs d'emploi des Objectifs du Millénaire pour le développement : y compris l'ensemble complet des indicateurs du travail décent*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail.
- _____. 2009b. *Rural Skills Training: A Generic Manual on Training for Rural Economic Empowerment*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail.
- _____. 2010a. *Accelerating Action Against Child Labour: Global Report Under the Follow-up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail.
- _____. 2010b. *Tendances mondiales de l'emploi*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail.
- _____. 2011a. *Tendances mondiales de l'emploi 2011: le défi d'une reprise de l'emploi*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail.
- _____. 2011b. *Key Indicators of the Labour Market*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail. <http://kilm.ilo.org/kilmnet/> (Septième édition, Consulté le 4 juin 2012.)
- _____. 2011c. *School-To-Work Transition Survey (SWTS) Micro Data Files*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail. http://www.ilo.org/employment/areas/WCMS_159352/lang--en/index.htm (Consulté le 5 juin 2012.)
- _____. 2011d. *Statistical Update on Employment in the Informal Economy*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail.
- _____. 2012a. *Tendances mondiales de l'emploi 2012 : prévenir une aggravation de la crise de l'emploi*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail.
- _____. 2012b. *Rapport sur le monde du travail 2012 : de meilleurs emplois pour une économie meilleure*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail, Institut international d'études sociales.
- _____. 2012c. *La crise de l'emploi des jeunes : appel à l'action*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail.
- OIT Népal. 2005. *Dalits and Labour in Nepal: Discrimination and Forced Labour*. Kathmandu, Organisation internationale du travail Népal. (Decent Work for All Women and Men in Nepal, 5.)
- Oketch, M. et Mutisya, M. 2012. Education, training and work amongst youth living in slums of Nairobi, Kenya. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.

- Onsomu, E. N., Muthaka, D., Ngware, M. et Kosimbei, G. 2006. *Financing of Secondary Education in Kenya: Costs and Options*. Nairobi, Kenya Institute for Public Policy Research and Analysis. (KIPPRA Discussion Paper, 55.)
- ONU Division de la Population. 2010. *World Population Prospects: The 2010 Revision*. New York, Nations Unies Département des affaires économiques et sociales, Nations Unies division de la population. <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm> (Consulté le 4 juin 2012.)
- ONU ECOSOC. 2008. *Trends in South-South and Triangular Development Cooperation*. New York, Nations Unies Conseil économique et social. (Document de référence pour le Coopération au développement Forum.)
- ONU HABITAT. 2008. *State of the World's Cities 2010/2011: Bridging the Urban Divide*. Nairobi, Programme des Nations Unies pour les établissements humains.
- Orlando, J. 2011. ICT, constructivist teaching and 21st century learning. *Curriculum Leadership*, Melbourne, Australie, vol. 9, n° 11, http://www.curriculum.edu.au/leader/ict_constructivist_teaching_and_21st_century_lear,33278.html?issueID=12401 (Consulté le 5 juin 2012)
- Oyaro, K. 2008. Free secondary schooling policy faces testing times. *Inter Press Service News Agency*, 26 mars 2008.
- Paciello, M. C. 2011. *Tunisia: Changes and Challenges of Political Transition*. Bruxelles, Centre for European Policy Studies (MEDPRO Technical Paper, 3.)
- Palmer, R. 2007. *Skills Development, the Enabling Environment and Informal Micro-Enterprise in Ghana*. Edimbourg, Royaume-Uni, University of Edinburgh.
- Panta, T. R. et Pokhrel, Y. R. 2011. *Financing Education in Federal Republic of Nepal – Priority, Trend and Transformation*. Conference paper for Regional Policy Seminar 2011. Towards Quality Learning for All in Asia and the Pacific Region, Seoul, 28-30 juillet 2011.
- Pantuliano, S., Buchanan-Smith, M., Metcalfe, V., Pavanello, S. et Martin, E. 2011. *City Limits: Urbanisation and Vulnerability in Sudan - Synthesis Report*. Londres, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group.
- Partenariat mondial pour l'éducation. 2011. *Rwanda*. Washington, DC, Partenariat mondial pour l'éducation. (Exemples de réussite.)
- Pastore, F. 2012. Marginalization of young people in education and work: findings from the School-To-Work Transition Surveys. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Patrinos, H. A., Ridao-Cano, C. et Sakellariou, C. N. 2006. *Estimating the Returns to Education: Accounting for Heterogeneity in Ability*. Washington, DC, Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 4040.)
- Paudyal, B. 2008. *The Way Paved by TtE*. Lalitpur, Népal, Training for Employment Project/Nepal Alliance for Social Mobilization/Swiss Agency for Development and Cooperation Nepal.
- Peeters, P., Cunningham, W., Acharya, G. et Adams, A. V. 2009. *Youth Employment in Sierra Leone: Sustainable Livelihood Opportunities in a Post-Conflict Setting*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Pezzullo, S. 2006. *Preparing youth for 21st century jobs: 'Entra21' across Latin America and the Caribbean*. Washington, DC/Baltimore, MD, Banque mondiale/International Youth Foundation. (Youth Development Notes, vol. 2, n° 2.)
- _____. 2009. *Final Report of the Entra21 Program Phase I: 2001-2007*. Washington, DC/Baltimore, MD, Banque interaméricaine de développement /International Youth Foundation.
- _____. 2011. *Program in Focus: Entra21*. Baltimore, MD, International Youth Foundation.
- PNUE, OIT, IOE et ITUC. 2008. *Emplois verts: pour un travail décent dans un monde durable, à faibles émissions de carbone*. Nairobi, Programme des Nations Unies pour l'environnement.
- Qiang, L., de Brauw, A., Rozelle, S. et Linxiu, Z. 2005. Labor market emergence and returns to education in rural China. *Review of Agricultural Economics*, vol. 27, n° 3, p. 418-24.
- Questscope. 2012. *Education in Jordan: Second Chances for At-Risk Youth in Jordan - Education, a Job, and a Future*. Amman/Washington, DC/Londres, Questscope. www.questscope.org/education (Consulté le 10 mai 2012.)
- Quintini, G. 2011. *Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. (OCDE Social, Employment and Migration Working Papers, 121.)
- Rakodi, C. 2004. *Livelihood Choices in Downtown Kingston - a Partnership Sharing and Research Initiative*. Birmingham, Royaume-Uni, International Development Department, University of Birmingham. (Non publié.)

- Ravallion, M. 2009. Are there lessons for Africa from China's success against poverty? *World Development*, vol. 37, n° 2, p. 303-13.
- Riley, T. A. et Steel, W. F. 2000. Kenya voucher programme for training and business development services. Levitsky, J. (dir. publ.), *Business Development Services: A Review of International Experience*. Londres, Intermediate Technology Publications, p. 165-75.
- Robles, P. S. 2010. Gender disparities in time allocation, time poverty, and labor allocation across employment sectors in Ethiopia. Arbache, J. S., Kolev, A. et Filipiak, E. (dir. publ.), *Gender Disparities in Africa's Labor Market*. Washington, DC, Banque mondiale, p. 299-332.
- Roegiers, X. 2008. L'approche par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité. in *DIRECT. Les clés de la gestion scolaire*, n° 10, p. 61-77.
- Rolleston, C. et James, Z. 2012. The role of schooling in skill development: evidence from Young Lives in Ethiopia, India, Peru and Vietnam. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Royaume-Uni, Bureau des statistiques nationales. 2012. *Conceptions in England and Wales 2010*. Londres, Bureau des statistiques nationales.
- Rumble, G. et Koul, B. N. 2007. *Open Schooling for Secondary and Higher Secondary Education: Costs and Effectiveness in India and Namibia*. Vancouver, Canada, Commonwealth of Learning
- Rural Poverty Portal. 2012a. *Rural Poverty in Bangladesh*. Rome, Fonds international pour le développement agricole. <http://www.ruralpovertyportal.org/web/guest/country/home/tags/bangladesh> (Consulté le 9 mai 2012.)
- _____. 2012b. *Rural Poverty in Uganda*. Rome, Fonds international pour le développement agricole. <http://www.ruralpovertyportal.org/web/guest/country/home/tags/uganda> (Consulté le 9 mai 2012.)
- Rwanda, Ministère de l'éducation. 2012. *Progress Report on the Implementation of 12 YBE and Quality of Education*. Kigali, Ministère de l'éducation.
- Sabry, S. 2010. How poverty is underestimated in Greater Cairo, Egypt. *Environment and Urbanization*, vol. 22, n° 2, p. 523-41.
- Salehi-Isfahani, D., Tunali, I. et Assad, R. 2009. Education and earnings in the Middle East: a comparative study of returns to schooling in Egypt, Iran, and Turkey. *Middle East Development Journal*, vol. 1, n° 2, p. 145-87.
- Sánchez, J. et Salinas, A. 2008. ICT and learning in Chilean schools: lessons learned. *Computers and Education*, vol. 51, n° 4, p. 1621-33.
- Sang-Duk, C. 2010. *Lessons from Economic Growth and Human Capital Formation Policies in South Korea*. Seoul, Korean Educational Development Institute.
- Sawiris Foundation for Social Development. 2012. *Sawiris Foundation for Social Development*. Cairo, Sawiris Foundation for Social Development. http://www.sawirisfoundation.org/sawiris/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1&lang=en (Consulté le 1^{er} février 2012.)
- Schmidt, D. 2007. Decent employment and the Millennium Development Goals: description and analysis of a new target. OIT (dir. publ.), *Key Indicators of the Labour Market, Fifth Edition*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail.
- Schweisfurth, M. 2011. Learner-centred education in developing country contexts: from solution to problem? *International Journal of Educational Development*, vol. 31, n° 5, p. 425-32.
- Sénégal METFP. 2007. *Projet PAO/sfp, Intégration de l'apprentissage traditionnel dans les métiers de l'automobile au sein du dispositif global de la formation professionnelle technique. Rapport final de l'étude d'opportunité*. Dakar, Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.
- Severo, L. 2012. Youth and skills in Latin America: strategies, programmes and best practices. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- SEWA. 2008. *Annual Report 2008*. Ahmedabad, Inde, Self Employed Women's Association.
- Shanthy, T. R. et Thiagarajan, R. 2011. Interactive multimedia instruction versus traditional training programmes: analysis of their effectiveness and perception. *Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 17, n° 5, p. 459-72.
- Slater, R., Ashley, S., Tefera, M., Buta, M. et Esubalew, D. 2006. *PSNP Policy, Programme and Institutional Linkages*. Londres/Bristol, Royaume-Uni/Addis Ababa, Overseas Development Institute/IDL Group/Indak.
- Slavin, R. E. 2009. *Can Financial Incentives Enhance Educational Outcomes? Evidence from International Experiments*. York, Royaume-Uni, Institute for Effective Education, University of York.
- Solotaroff, J., Hashimi, N. et Olesen, A. 2009. *Increasing Women's Employment Opportunities Through TVET*. Washington, DC, Banque mondiale. (Afghanistan Gender Mainstreaming Implementation Note, 4.)

- Somerset, A. 2009. Universalising primary education in Kenya: the elusive goal. *Comparative Education*, vol. 45, n° 2, p. 233-50.
- Sud-Soudan, Ministère de l'éducation. 2012. *Republic of South Sudan Education Sector Strategic Plan 2012/3-2016/7*. Juba, Ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie / Ministère de l'éducation générale et l'enseignement / Ministère de l'enseignement supérieur des sciences et de la technologie.
- Sud-Soudan, Bureau national des statistiques. 2010. *Key Indicators for Southern Sudan*. Juba, National Bureau of Statistics.
- SouthAfrica.info. 2011. *IDC's R8.4bn Investment in Job Creation*. Johannesburg, South Africa, Brand South Africa. <http://www.southafrica.info/business/economy/development/idc-010711.htm> (Consulté le 20 février 2012.)
- Sparreboom, T. et Powell, M. 2009. *Labour Market Information and Analysis for Skills Development*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail. (Employment Sector Working Paper, 27.)
- Statistics Indonesia. 2012. *Hari Statistik*. Jakarta, Badan Pusat Statistik-Statistics Indonesia. <http://www.bps.go.id/> (Consulté le 29 mai 2012.)
- Subrahmanyam, G. 2011. *Tackling Youth Unemployment in the Maghreb*. Tunis, Banque africaine de développement. (Bref économique.)
- Sudarshan, R. M. 2012. National skills development strategies and the urban informal sector: the case of India. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Sumra, S. et Rajani, R. 2006. *Secondary Education in Tanzania: Key Policy Challenges*. Dar es Salaam, HakiElimu.
- Tabulawa, R. T. 2009. Education reform in Botswana: reflections on policy contradictions and paradoxes. *Comparative Education*, vol. 45, n° 1, p. 87-107.
- Tacoli, C. et Mabala, R. 2010. Exploring mobility and migration in the context of rural-urban linkages: why gender and generation matter. *Environment and Urbanization*, vol. 22, n° 2, p. 389-95.
- te Lintelo, D. 2011. *Youth and Policy Processes*. Brighton, Royaume-Uni, Future Agricultures Consortium. (Document de travail, 025.)
- Tehio, V. 2009. *Politiques publiques en éducation: l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, 10-12 juin 2009*. Sèvres, France, Centre international d'études pédagogiques.
- Thiéba, D. et Ndiaye, A. 2004. *Étude d'impact de la formation professionnelle de type dual du PAA*. Bamako, Swiss Development Cooperation.
- Tippelt, R. 2010. Bildung in Entwicklungslaendern und internationale Bildungsarbeit [L'éducation dans les pays en développement et de l'éducation internationale]. Tippelt, R. (dir. publ.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, Allemagne, VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 249-73.
- Tomlinson, R. 2011. Budget cut leaves pregnant teens in the cold: women's centre hit by government expenditure cuts. *Jamaica Observer*, 16 août 2011.
- Treschan, L., Richie-Baggage, M., et Spriano-Vasquez, S. (2011). *Missed Opportunity: How New York City Can Do a Better Job of Reconnecting Youth on Public Assistance to Education and Jobs*. New York, Community Service Society of New York.
- Trésor national sud-africain. 2011. *Confronting Youth Unemployment: Policy Options for South Africa*. Pretoria, Trésor national.
- Trucano, M. 2005. *Knowledge Maps: ICT in Education - What Do We Know About the Effective Uses of Information and Communication Technologies in Education in Developing Countries?* Washington, DC, Information for Development Program/Banque mondiale. (ICT and Education Series.)
- TUC et YWCA. 2010. *Apprenticeships and Gender*. Londres, Trade Union Congress/Young Women's Christian Association.
- Understanding Children's Work. 2012. Youth disadvantage in the labour market: empirical evidence from nine developing countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- UNESCO-BIE. 2010. *Botswana*. Genève, Suisse, UNESCO Bureau international d'éducation. (Les données mondiales sur l'éducation.)
- _____. 2011. *Zambia*. Genève, Suisse, UNESCO Bureau international d'éducation. (Les données mondiales sur l'éducation.)
- UNESCO. 2012a. *Consensus de Shanghai: Recommandations du troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels 'Transformer l'EFTP : Construire des compétences pour le travail et la vie'* Shanghai, République populaire de Chine, 14-16 mai 2012. Paris, UNESCO.

- _____. 2012b. *World Inequality Database on Education (WIDE). The State of Education in Developing Countries. Ensemble de données préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012.* Paris, UNESCO.
- UNICEF. 2011a. *Adolescence in Tanzania.* Dar es Salaam, UNICEF.
- _____. 2011b. *Multiple Indicator Cluster Surveys.* New York, UNICEF. <http://www.childinfo.org/mics.html> (Consulté le 5 juin 2012.)
- Union africaine. 2006. *Second Decade of Education for Africa (2006-2015): Plan of Action.* Addis Ababa, Union africaine.
- _____. 2007. *Strategy to Revitalize Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Africa.* Addis Ababa, Union africaine.
- USAID. 2012. *Productive Safety Net Program (PSNP).* Addis Ababa, Agence des États-Unis pour le développement international. <http://ethiopia.usaid.gov/programs/feed-future-initiative/projects/productive-safety-net-program-psnp> (Consulté le 1 mai 2012.)
- Van den Berg, H. et Jiggins, J. 2007. Investing in farmers - the impacts of farmer field schools in relation to integrated pest managements. *World Development*, vol. 35, n° 4, p. 663-86.
- van Fleet, J. W. 2012. Private philanthropy and social investment in support of Education for All. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012.*
- Wally, N. 2012. Youth, skills and productive work: analysis report on the Middle East and North Africa region. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012.*
- Walther, R. 2006a. *La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain en Éthiopie.* Paris, Agence française de développement. (Document de travail, 34.)
- _____. 2006b. *Vocational Training in the Informal Sector. Issue Paper.* Paris, Agence française de développement. (Document de travail, 15.)
- _____. 2011. Building skills in the informal sector. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012.*
- Walther, R. et Filipiak, E. 2007a. *Nouvelles formes d'apprentissage en Afrique de l'Ouest: vers une meilleure insertion professionnelle des jeunes.* Paris, Agence française de développement.
- _____. 2007b. *Vocational Training in the Informal Sector or How to Stimulate the Economies of Developing Countries? Conclusions of a Field Survey in Seven African Countries.* Paris, Agence française de développement.
- Walther, R. et Gauron, A. 2006. *Le financement de la formation professionnelle en Afrique: étude de cas sur cinq fonds de la formation.* Paris, Ministère des affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement.
- Walther, R. et Savadogo, B. 2010. *Les coûts de formation et d'insertion professionnelles. Les conclusions d'une enquête terrain au Burkina Faso.* Paris, Agence française de développement. (Document de travail, 98.)
- Walther, R., Filipiak, E. et Uhder, C. 2006a. *La formation en secteur informel. Rapport sur l'enquête en Afrique du Sud.* Paris, Agence française de développement. (Document de travail, 30.)
- _____. 2006b. *La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain au Cameroun.* Paris, Agence française de développement. (Document de travail, 17.)
- Wardany, Y. 2012. The Mubarak regime's failed youth policies and the January uprising. *IDS Bulletin*, vol. 43, n° 1, p. 37-46.
- Watts, A. G. et Fretwell, D. H. 2004. *Public Policies for Career Development: Case Studies and Emerging Issues for Designing Career Information and Guidance Systems in Developing and Transition Economies.* Washington, DC, Banque mondiale.
- Wedig, K. 2010a. *Labour Market Information in Solo, Indonesia.* Bonn, Allemagne, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.
- _____. 2010b. *Linking Labour Organisation and Vocational Training in Uganda: Lessons for Rural Poverty Reduction.* Paris, Agence française de développement. (Focales, 3.)
- _____. 2012. *Economic Organisation Under Adverse Conditions: Small Producers and Casual Labourers in Uganda.* Londres, School of Oriental and African Studies. (Non publié, thèse de doctorat.)
- WESTAT (2009). *Evaluation of the Young Adult Internship Program (YAIP): Analysis of Existing Participant Data.* New York, New York City Center for Economic Opportunity.
- WFP. 2004. *A Report from the Office of Evaluation: Full Report of the Evaluation of AFGHANISTAN PRRO 10233.* Rome, Programme alimentaire mondial. (OEDE/2005/1.)
- Williams, J. et Bentrovato, D. 2010. *Education and Fragility in Liberia.* Paris, UNESCO - Institut international de planification de l'éducation/ Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence. (IIPE Document de recherche.)

- Winthrop, R. et Smith, M. S. 2012. *A New Face of Education: Bringing Technology into the Classroom in the Developing World*. Washington, DC, Brookings Institution. (Brooke Shearer Working Paper, 1.)
- Wi niewski , J. 2007. *Secondary Education in Poland: 18 Years of Changes*. Conference paper for Fourth ECA Education Conference, Tirana, 24-26 octobre 2007.
- Woessmann, L. 2009. *International Evidence on School Tracking: A Review*. Munich, Allemagne, CESifo. (CESifo DICE Report, 1.)
- Wolf, A. 2011. *Review of Vocational Education: The Wolf Report*. Londres, Royaume-Uni, Ministère de l'éducation.
- Women in Development. 2003. *Independent External Evaluation of EMPOWER Program for USAID/Ethiopia*. Washington, DC, Agence des États-Unis pour le développement international.
- Woods, M., Hales, J., Purdon, S., Sejersen, T. et Hayllar, O. 2009. *A Test for Racial Discrimination in Recruitment Practice in British Cities*. Norwich, Royaume-Uni, Département du travail et des retraites. (Rapport de recherche, 607.)
- World Economic Forum, Banque mondiale et la Banque africaine de développement. 2011. *Africa Competitiveness Report 2011*. Genève, Suisse/Washington, DC/Tunis, World Economic Forum/Banque mondiale/ Banque africaine de développement.
- Yoshida, K. et Yamada, S. 2012. Aid to skills development: case study on Japan's foreign aid program. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*.
- Youth Employment Network. 2009. *Joining Forces With Young People: A Practical Guide to Collaboration for Youth Employment*. Genève, Suisse, Organisation internationale du travail, Réseau pour l'emploi des jeunes.
- Zambia MoFNP. 2011. *Sixth National Development Plan (2011-2015)*. Lusaka, Ministère des finances et de la planification nationale.
- Ziderman, A. 2003. *Financing Vocational Training in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Banque mondiale. (Série Développement humain de la région Afrique.)
- Zossou, E., Van Mele, P., Vodouhe, S. D. et Wanvoeke, J. 2009. Comparing farmer-to-farmer video with workshops to train rural women in improved rice parboiling in central Benin. *Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 15, n° 4, p. 329-39.

Annexe

- Banque mondiale. 2011. *World Development Indicators 2011*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Eurydice. 2011. *Aperçu des systèmes éducatifs nationaux en Europe*. Bruxelles, Commission européenne.
- Nations Unies. 2011. *World Population Prospects: The 2010 Revision, CD-Rom edn*. New York, Nations Unies.
- OCDE-CAD. 2012b. Statistiques de l'OCDE sur le développement international : système de notification des pays créanciers. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. <http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1> (Consulté le 1 mai 2012.)
- PNUD. 2011. *Rapport sur le développement humain 2011: Durabilité et équité – Un meilleur avenir pour tous*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement
- UNESCO-BIE. 2011. *Données mondiales de l'éducation : Septième édition 2010/11*. Genève, Suisse, UNESCO Bureau international d'éducation. <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>. (Consulté le 23 mai 2012.)
- UNICEF. 2012. *La situation des enfants dans le monde 2012: Les enfants dans un monde urbain*. New York, UNICEF.

Index

Remarque : Les numéros des pages en *italiques* indiquent les figures et tableaux, ceux en **gras** font référence aux encadrés et aux zooms, alors que ceux en *gras italiques* réfèrent aux figures ou tableaux à l'intérieur d'un encadré ou d'un zoom.

Les définitions des termes utilisés dans l'index se trouvent dans le glossaire et l'annexe statistique fournit de l'information additionnelle au sujet des pays.

A

abandons scolaires
voir aussi abandons scolaires précoces ;
 achèvement des études ; enfants non
 scolarisés ; participation scolaire
 accès aux compétences, 16
 collecte de données, 39
 enseignement primaire, 4, 18, **71, 74-6,**
76, 328
 enseignement secondaire, 4, 8, 23, 25, 206,
266, 286-7
 entrées tardives, 4, **74-6**
 faible niveau d'études, 224
 manque d'expérience professionnelle, 28
 mères adolescentes, 270
 nombre d', 40
 parcours alternatifs à l'apprentissage, 29,
 37, 286-7, 345
 pays à faible revenu, 18
 qualité de l'éducation, 8
 réduction, programme, **286**
 réintégration à l'école, 29, 270-1, 286-7
 salaires peu élevés, 224
 abandons scolaires précoces
 emplois mal payés, 223-6
 Europe, **266, 266**
 parcours alternatifs, 29, 37, 286-91, 345
 Acceder, Espagne, 121
 accès à l'éducation
voir aussi abandons scolaires ; enfants non
 scolarisés ; pauvreté
 défavorisés dans le marché du travail,
 20-1, 222-3
 enseignement préprimaire, 2-3, 45, 62-7
 enseignement primaire, **79**
 enseignement secondaire, 25-7
 deuxième cycle, 37, 344-5
 premier cycle, 36-7
 enseignement secondaire, obstacles à
 l'entrée, 36-7, 267-71, 344
 EPPE, 2-3, 45
 filles, 8, 17, 26
 défavorisées dans l'éducation, 7-8, **73,**
 83, 123, **124-7**
 handicapés, 21, 222-3
 inégalités, 41, **78, 78-9**

jeunes défavorisés, 24
 obstacles sociaux et culturels, 25-7
 parité entre les sexes, **125**
 pauvres urbains et ruraux, 30
 variation à l'intérieur d'un pays, **78**
 zones rurales, 26, **73**
 achèvement des études, 4
voir aussi abandons scolaires
 collecte de données, 38
 enseignement primaire, 19, 31, **71, 77-8,**
110, 110-1, 127
 enseignement secondaire, 18, 19, 21
 premier cycle, 23, 30, 31
 facteurs, **77**
 fracture riches/pauvres, **77**
 parité entre les sexes, **71, 127**
 résolution de problèmes, compétences,
 19, 213-4
 et revenu, 21, 31
 zones urbaines et rurales, 30
 acquis scolaires. *voir* résultats
 d'apprentissage
 acronymes et sigles, 485-7
 admissions. *voir* scolarisation
 adolescents
voir aussi jeunes ; jeunes ruraux ; jeunes
 urbains
 acquisition de compétences liées à la vie
 courante, 96-103
 dans la main-d'œuvre, 134
 marché du travail, **133**
 non scolarisés, 5, 25, 31, 93, 206
 programmes de deuxième chance, 139
 adultes
voir aussi alphabétisation des adultes
 (objectif de l'EPT)
 âgés, alphabétisation, 114
 chômage, 117, 218, 219
 mesure de l'éducation, **95-6**
 Afghanistan
 aide à l'éducation, 12, 169
 désavantage des filles en éducation, **124**
 enfants non scolarisés, **72**
 formation professionnelle, 251
 indice de parité entre les sexes, 8
 parité entre les sexes, **124**
 protection sociale, programmes, 308
 scolarisation primaire, 69
 taux de mortalité infantile, 46
 Afrique
voir aussi Afrique australe et orientale ;
 Afrique de l'Ouest ; Afrique
 subsaharienne ; Corne de l'Afrique ;
 chacun des pays
 chômage des jeunes, 218
 jeunes, 17
 Afrique australe et orientale
voir aussi chacun des pays
 élèves n'ayant pas atteint la quatrième
 année, **143**
 formation des enseignants, 153
 VIH et sida, connaissances, **97, 98**
 Afrique de l'Ouest
voir aussi chacun des pays
 emplois informels, 31

enseignement primaire, achèvement, **77**
 exode rural, 296
 recrutement des enseignants, 151
 secteur informel, 300
 Afrique du Sud
 aide
 développement des compétences, 253
 à l'éducation, 168
 apprentissage des langues, 154-5
 cadre curriculaire commun, 27, 273
 cadres nationaux de qualifications, 290
 chômage des jeunes, 20, 218, **308**
 compétences liées à la vie courante, 99,
 101
 création d'emplois, **232**
 dépenses des ménages en éducation, 83
 développement des compétences,
 programmes, 237-8
 écart entre les sexes, 131
 enseignement préprimaire dans
 l'enseignement primaire, 63
 enseignement préprimaire obligatoire, 63
 formation des enseignants, 154-5
 formation et emploi des femmes, 304
 formations qualifiantes, **308**
 jeunes mères, réadmission à l'école, 271
 protection sociale, programmes, 308
 stratégies nationales de développement
 des compétences, 242
 suppression des frais de scolarité, 84
 vendeurs ambulants, 303
 VIH et sida, **98**
 Afrique orientale. *voir* Afrique australe et
 orientale
 Afrique subsaharienne
voir aussi chacun des pays
 abandons scolaires, 18
 adolescents non scolarisés, 5, 93
 agriculture, 324
 aide à l'éducation, 10, 164, 167, 169
 aide à l'éducation de base, 12
 alphabétisation, statut, **111**
 analphabétisme, 6, 105, **106**
 atteinte des résultats d'apprentissage, **144**
 autoemploi, 33
 bidonvilles, 30
 chômage des jeunes, 17
 compétences fondamentales, 17
 manque, 19
 composition de l'EPT, 362-3
 croissance économique, 22, 234-6
 dépenses d'éducation, 10-1, 82, 163, 164
 dépenses des ménages, 82
 emplois non agricoles, 30
 enfants non scolarisés, 3-4, 41, **70, 71**
 enseignants
 effectif, 141
 manque, 9
 enseignement préprimaire, 58, 59
 enseignement préscolaire privé, 62
 enseignement primaire, 123
 enseignement secondaire, 5, 26, 123
 programmes, 284
 enseignement supérieur, 123
 entrées tardives, 5, **74**

- EPPE, 45
fermes-écoles, 35, 332
financement par les donateurs, 164
formation par apprentissage, 312, 313–4
grossesses, jeunes femmes, 27, 270
IDE, amélioration, 10
indice de l'EPPE, **53**
indice de parité entre les sexes, **8**, **124**
jeunes
absence de compétences
fondamentales, 19, 206
population, 17, 201, 203
ruraux, 33
parité entre les sexes, 123
pauvreté rurale, 321–2
profits des ressources naturelles, 177
programmes de deuxième chance, **207**
promesses non tenues des donateurs, 12
rapport élèves/enseignants, 141
retard de croissance, **48**
scolarisation, 5, 26, 69, **142**, 274
secteur informel, 282, 302
sous-nutrition, **49**
taux brut de scolarisation, 93, 265
taux de mortalité infantile, 2, 46
taux de survie au primaire, 69
VIH et sida, 97, **97**
- agriculture, travail et compétences, 17, 21, 22, 33, 135, 192
fermes-écoles, 35, 332, 346
instruction radiophonique, 35, 347
jeunes femmes, 34, 336
petites exploitations, 324–5, 331, 337–8
programmes de formation, 35–6, 321, 335–6, 346
services de vulgarisation, 332
et technologie, 36
- aide
voir aussi aide à l'éducation
développement des compétences, 23–4, 243–8, **248**
en fonction des résultats, 13
part ne sortant pas des pays donateurs, 251
projets infrastructurels, 174, 253
réduction des niveaux, 172
- aide à l'éducation, 41
aide directe, 246
aide fondée sur les résultats, 174–5
aide liée, 250
aide réelle, 250
bourses, 24, 39, 250–1, 253
contributions des gouvernements aux dépenses d'éducation, **165**
décaissements de l'aide, 11–2, 24, 167, 168–9
développement des compétences, 24–5
efficacité de l'aide, 12–3, 172–4
enseignement secondaire, 246, 249
enseignement supérieur, 24, 250–1
financement par les donateurs, 11–5, 24–5, 39, 164, 167, 168, 169–71, 170, 171, 348
en fonction des résultats, 13
formation professionnelle, 246, 249
- impact du ralentissement économique, 15, 168, 169
ménages les plus pauvres, 23
nouveaux donateurs et agenda de l'efficacité de l'aide après Busan, 173–4
« objectifs de Paris » non atteints, 172
organisations privées, 14–5, 41, 185–91
par le Partenariat mondial pour l'éducation, 12
pays à faible revenu, 11–2, 164–5, 166, 169
pays des BRICS, 174
perspectives, 12, 15
projections, 172
réallocation
aide à l'enseignement supérieur, 250–1
des bourses, 250–1
réduction, 169–71
par le soutien des donateurs, 24–5
stagnation et déclin des niveaux, 11–2, 15, 167–71, 168
tendances, 169–71
- aide humanitaire, 171–2
aide liée, 250
aide pour les approches fondées sur les résultats, 174–5
aide publique au développement (APD), diminution, 169
aide réelle, 250
Akanksha (ONG), 20, **216**
- Alaska
autochtones, alphabétisation des adultes, **116**
transformation du pétrole en espèces, 180
- Algérie
atteinte de la quatrième année, **143**
parité entre les sexes, **126**
taux brut de scolarisation, 267
- Allemagne
abandons précoces, **266**
aide
bourses, 24, 250–1
développement des compétences, 24, 245
à l'éducation, 168, 171
formation professionnelle, 247
alphabétisation des adultes, 113, 115, 120
autoformation pour adultes, 120
enseignement préprimaire, 2, 56
jeunes apprentis, 25, 28
modèle dual d'apprentissage, **280**, 281
niveau de réussite, 273
- Alliance GAVI, 175
« Alliance pour l'éducation et l'emploi », 254
- alphabétisation
voir aussi alphabétisation des adultes (objectif de l'EPT)
amélioration par les programmes de deuxième chance, 31, 305, **328**, 343–4
bénéfices, 2, 105
définitions, 360
données, 360
échecs, 7, 10, 16, 40, 105, 106
enseignement primaire, achèvement, **110**
facteurs environnementaux, 7
femmes, **111**
- « heure de l'alphabétisme », 154
jeunes, 16, 105, 106
programmes, 34–5, 346
minorités ethniques, 7
- alphabétisation des adultes (objectif de l'EPT), 5–7, 104–21
voir aussi écriture ; lecture
adultes âgés, 114
analphabétisme
et chômage, 117
progrès dans la réduction, **106–8**
taux, 6, 7, 40–1, 105, **106**, **106–8**, **107**
autochtones, 115, **116**
calcul, 113, 114
caractéristiques des communautés, **108–9**, **109**
compétences en alphabétisme, **109**
compréhension des contextes par LAMP, **108–9**
défavorisés, 114–7
engagements des enseignants, 120
engagements et visions politiques, 117–21
et enseignement primaire, 7
enseignement primaire, achèvement, **110–1**
et ethnicité, 115
faibles niveaux dans les pays riches, 112–3
handicapés, 115
indicateurs, 104
langage et statut d'immigré, 115
mauvais résultats scolaires, 114
messages clés, 105
minorités ethniques, 115
parité entre les sexes, 6, 7, 21, **107–8**, 115
pays à revenu élevé, 7, 112–21
points majeurs, 104
politiques nationales et financement, 117–8
programmes familiaux ou intergénérationnels, 119
programmes sur le lieu de travail, 120
progrès réalisés, 7
qualifications du niveau secondaire, programmes, 118
renforcement dans les pays riches, 112–21
résumé, 6–7
revenu, 21
statut socioéconomique, 115
stigmatisation des personnes possédant des compétences faibles en lecture et écriture, 7, 120–1
en tant qu'objectif difficile, 40–1
valeurs d'IDE, 10
- Amérique. *voir* Amérique du Nord et Europe occidentale ; Amérique latine et Caraïbes ; chacun des pays
Amérique centrale. *voir* Amérique latine et Caraïbes ; chacun des pays
Amérique du Nord et Europe occidentale
voir aussi Union européenne ; chacun des pays
composition de l'EPT, 362
enseignement préprimaire, 58–9, 59
enseignement supérieur, 123
EPPE, 45
parité entre les sexes, 123

Amérique du Sud. *voir* Amérique latine et Caraïbes

Amérique latine et Caraïbes
voir aussi Caraïbes ; chacun des pays
 aide à l'éducation, 164
 aide aux garçons, 138
 atteinte des résultats d'apprentissage, **144**
 composition de l'EPT, 362
 détournement des garçons de l'école, 135, 136
 développement des compétences en microentreprises, 35
 emplois non agricoles, 30
 enseignement préprimaire, 59
 enseignement préprimaire obligatoire, 64
 enseignement secondaire, 8, 123
 EPPE, 45
 grossesses, jeunes femmes, 27, 270
 indice de l'EPPE, **52**
 jeunes, population, 203
 jeunes mères, réadmission à l'école, 271
 parité entre les sexes, 8, 123, 131, 134
 programmes combinant formation en classe et stage en entreprise, 32
 programmes d'employabilité, 309–11
 programmes Jóvenes, 32
 secteur informel, 299
 taille des fermes, 325
 taux brut de scolarisation, 267
 taux de malnutrition, **51**
 transferts monétaires, 90, 270

analphabétisme. *voir* alphabétisation ; alphabétisation des adultes (objectif de l'EPT)

Angleterre
 alphabétisation des adultes, 117, 120
 cadres nationaux de qualifications, 290
 écoles inclusives, 137

Angola
 parité entre les sexes, 7, **124, 126**
 scolarisation, 274
 taux de survie au primaire, 69

APD (aide publique au développement), diminution, 169

apprentis. *voir* formation par apprentissage

apprentissage à distance, 29, 37, 289, 345

apprentissage en alternance, 256

apprentissage formel, 279–82

apprentissage mécanique, 208

apprentissage ouvert, 29, 288–9

approches fondées sur les résultats, 174–5

Arabie saoudite
 alphabétisme, **108**
 entrepreneuriat, 315

Argentine
 bénéfices de l'enseignement préscolaire, **57**
 disparité entre les sexes dans le revenu, 31
 femmes dans le secteur informel, 302
 résultats d'apprentissage, **145**
 secteur informel, 299, 302

Arménie
 enquête STEP, **95**
 enseignement préprimaire dans l'enseignement primaire, 63

artisans, 315, 334

Artisans d'Angkor, 334

Asie. *voir* Asie centrale ; Asie de l'Est et Pacifique ; Asie du Sud et de l'Ouest ; chacun des pays

Asie centrale
voir aussi chacun des pays
 composition de l'EPT, 362
 enseignement préprimaire, 58, 59
 enseignement technique et professionnel, 93
 EPPE, 45
 indice de l'EPPE, 10, **52**

Asie de l'Est
voir aussi Asie de l'Est et Pacifique ; chacun des pays
 composition de l'EPT, 362
 enseignement primaire, 123
 enseignement secondaire, 123
 formation des enseignants, 151, 153
 indice de l'EPPE, 10
 parité entre les sexes, 123
 secteur informel, 299

Asie de l'Est et Pacifique
voir aussi Asie de l'Est ; chacun des pays
 adolescents non scolarisés, 93
 composition de l'EPT, 362
 enseignement préprimaire, 59
 enseignement secondaire, 8, 93
 EPPE, 45
 jeunes, population, 203
 parité entre les sexes, 8, 131
 taux brut de scolarisation, 93

Asie du Sud
voir aussi Asie du Sud et de l'Ouest ; chacun des pays
 enseignement primaire, 123
 enseignement secondaire, 123
 grossesses, jeunes femmes, 27, 270
 jeunes ruraux, 33
 parité entre les sexes, 123
 pauvreté rurale, 321–2
 taille des fermes, 325

Asie du Sud et de l'Ouest
voir aussi Asie du Sud ; chacun des pays
 adolescents non scolarisés, 5, 93
 alphabétisme, 6, 40, 105
 chômage des jeunes, 17
 composition de l'EPT, 362
 éducation de base, **145**
 emplois non agricoles, 30
 enfants non scolarisés, 3–4, **70, 71**
 enseignants, effectif, 141
 enseignement préprimaire, 59
 EPPE, 45
 jeunes
 manque de compétences fondamentales, 19
 population, 17, 203
 rapport élèves/enseignants, 141
 scolarisation, **142, 274**
 secteur informel, 299, 302
 taux brut de scolarisation, 93, 265
 taux de mortalité infantile, 46
 taux net de scolarisation au primaire, 69

VIH et sida, connaissances, 6

assainissement, **48**

Assemblée générale des Nations Unies (UNGASS), 99

Association des femmes employées indépendantes (SEWA), Inde, 304

assurance, développement, 214–5

Australie
 aide
 développement des compétences, 246
 à l'éducation, 171
 autochtones, alphabétisation des adultes, **116**
 cadres nationaux de qualifications, 290
 compétence électronique, 213
 compétences techniques et professionnelles, 276
 écoles inclusives, 137
 enseignement préprimaire, 2, 56
 suréducation, 220
 autochtones, alphabétisation des adultes, 115, **116**
 autoemploi, **257**
 centres urbains, 33

Autriche
 acquis scolaires, **146**
 alphabétisation des adultes, 114

Azerbaïdjan, écart entre les sexes, 226

B

bailleurs de fonds. *voir* donateurs

Bangladesh
 aide à l'éducation, 12, 169
 allocations pour filles au secondaire, 270
 BRAC, 35, 90–1, **330**
 compétences techniques et professionnelles, 239, 274, 276–7
 cours supplémentaires, 88
 désavantage des garçons, scolarisation dans le secondaire, **132**
 développement des compétences, programmes, 237
 enfants non scolarisés, **72**
 enseignement préprimaire, 59–60, 63
 enseignement préscolaire, **57**
 enseignement primaire, 63
 entrepreneuriat technologique, 337
 formation des enseignants, 142
 grossesses, jeunes femmes, 27, 270
 jeunes, manque de compétences fondamentales, 19
 mariage, 270
 parité entre les sexes, 8, 59–60, 131, **132, 132, 239, 274**
 programme TREE, 36, 337
 programme « Être prêt pour l'école », 64
 réduction de la pauvreté par la formation, **330**
 transferts monétaires, 90–1

Banque asiatique de développement, 258

Banque interaméricaine de développement, 309

- Banque mondiale
aide
développement des compétences, 24, 245, 247, 256
à l'éducation, 11, 168, 174
enquête STEP, **95**
indicateurs de compétences, **95**
liens entre l'emploi et le développement économique et social, **232**
Programme pour les résultats, 174
- Base de données mondiale sur les inégalités éducatives (WIDE), 156–7
- Bélarus, indice de l'EPPE, **52, 53**
- Belgique, suréducation, 220
- Bénin
apprentissage en système dual, 32, 314
compétences fondamentales, 323
compétences techniques et professionnelles, 277
femmes rurales, 34
fonds de formation, 256
formation des enseignants, 141
formation par la radio, 333
parité entre les sexes, **124, 323**
besoins éducatifs des jeunes et des adultes (objectif de l'EPT), 92–103
caractère vague du développement des compétences, 16, 193
compétences fondamentales, 194
compétences liées à la vie courante, 6, 96–103
enseignement secondaire, 5
enseignement technique et professionnel, 5
indicateurs, 92
points majeurs, 92
résultats d'apprentissage, 14
résumé, 5–6
VIH et sida, lacunes des connaissances, 6
- Bhoutan, receveur d'aide, 174
- bidonvilles, **30, 216, 296, 297, 298**
- Big Brothers Big Sisters, États-Unis, 138
- Bihar, Inde, compétences fondamentales, 18
- Bolivie. *voir* État plurinational de Bolivie
- Bolsa Familia, Brésil, 137, 180
- Bosnie-Herzégovine
entreprenariat, 33, 316–7
indice de l'EPPE, **55**
- Botswana
cadre curriculaire commun, 27, 273
compétences techniques et professionnelles, 277
disparités entre les sexes, 135
enseignement primaire, 13
enseignement secondaire, 13
financement de l'éducation par les ressources naturelles, 13, 176, 177, 179
indice de l'EPPE, **55**
recettes des ressources naturelles, 176, 177
VIH et sida, connaissances, **98, 101**
- bourses, 24, 39, 90, 250–1, 270
- Boys' Education Lighthouse Schools, Australie, 137
- BRAC, Bangladesh, 35, 90–1, 329, **330**
- Brésil
abandons scolaires, 134
- acquis scolaires, **146**
- aide
bourses, 253
développement des compétences, 24, 252–3
à l'éducation, 12, 14, 41
chômage contre pauvreté laborieuse, **225**
croissance économique, **49**
détournement des garçons de l'école, 135
développement des compétences, 252–3
écart entre les sexes, **129, 137**
enfants non scolarisés, **72**
enseignement préprimaire, 2, 56
enseignement préscolaire, **57**
enseignement supérieur, financement par les entreprises privées, 14
fonds de formation, 256
indice de l'EPPE, **53**
parité entre les sexes, 210
participation des jeunes à l'élaboration de politiques, 243
pauvreté laborieuse, **225, 225**
recrutement des enseignants, 150
réduction de la malnutrition, 2, **49, 50**
résultats scolaires, 9
secteur informel, 299
techniques agricoles, 325
transformation du pétrole en espèces, 180
versement d'allocations, 137
- BRICS, pays, 173–4
aide à l'éducation, 174
- Bridge International Academies, 189
- Bulgarie
abandons précoces, **266**
groupes minoritaires, **266**
- Bureau de la coordination des affaires humanitaires de l'ONU, 171
- Burkina Faso
apprentissage en système dual, 32, 314
déclin de l'aide, 12
emplois mal payés, 21
enseignement primaire, 18
enseignement secondaire, 18
fonds de formation, 25, 256
formation des enseignants, 142
formation par la radio, 35, 333, 334
jeunes non scolarisés, 206
malnutrition, **49**
parité entre les sexes, 18, 209, 210
participation scolaire, 18
réduction de l'aide, **169**
salaires peu élevés, 224
secteur informel, 300
- Burundi
dépenses d'éducation, 244
élèves n'ayant pas atteint la quatrième année, **142**
enseignement supérieur, 244
impact de la suppression des frais de scolarité, 84
parité entre les sexes, 8, **125**
retard de croissance, 46
taux brut d'admission, 69–70, 84
taux de survie au primaire, 69–70
- Busan, République de Corée, quatrième
- Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide, 172
nouveaux donateurs et agenda de l'efficacité de l'aide après Busan, 173–4
- ## C
- CAD. *voir* Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE
- cadre curriculaire commun, 27, 36, 273
- Cadre d'action de Dakar, 41, 84, 93, **94**
voir aussi objectifs de l'EPT
promesses, 6
- cadres nationaux de qualifications, 29, 33, 37, 290–1
- calcul
voir aussi mathématiques
adultes, 113, 114
avantages, 2
échecs, 16
jeunes, 16
programmes, 34–5, 38, 346
niveaux minimums atteints, **144**
non acquisition des compétences, **142**
programmes de deuxième chance, 31, 305, **328, 343–4**
- Cambodge
achèvement scolaire, 30
analphabétisme, **108**
bourses, 270
compétences techniques et professionnelles, 274
cours supplémentaires, 88
éducation et revenu, 224
emplois mal payés, 21
enseignement secondaire, premier cycle, 30
fonds de formation, 256, 257, 258
parité entre les sexes, 270
pauvres urbains, 30, 297
programmes courts d'enseignement préprimaire pour la transition à l'école primaire, 64
travail et formation non agricoles, 334
- Cameroun
apprentissage en système dual, 32
chômage contre pauvreté laborieuse, **225**
chômage des jeunes, 20
taux, 21, 220, **225**
compétences fondamentales, 323
enseignement secondaire, premier cycle, 34
femmes rurales, 34
formation par apprentissage, 315
indice de l'EPPE, **55**
jeunes mères, réadmission à l'école, 271
parité entre les sexes, **124, 126, 323**
pauvreté laborieuse, **225**
retard de croissance, **48**
travail dans l'agriculture, 21
- Camfed, Afrique, 35, 335, **335**
- Canada
aide
bourses, 250–1
à l'éducation, 170

- alphabétisation des adultes, 115, 120
 autochtones, alphabétisme, **116**
 enseignement secondaire, 19
 niveau de réussite, 273
 Premières Nations, alphabétisation des adultes, **116**
 résolution de problèmes, compétences, 19, 213, 215
 résultats d'apprentissage, **145**
 services bilingues, alphabétisation, 120
 suréducation, 220
- Cap Vert, aide au développement des compétences, 253
 capacités, développement, 24, 174
- Caraïbes
voir aussi Amérique latine et Caraïbes ; chacun des pays
 compétences liées à la vie courante, 100
 composition de l'EPT, 362
- Career Academies, États-Unis, 281
- Cash Transfer for Orphans and Vulnerable Children (Transferts monétaires pour les orphelins et les enfants vulnérables), Kenya, 90
- centres de formation communautaires, 29, 287
- Centros de Educación Inicial (CEI), Pérou, **65**
- Challenging the Frontiers of Poverty Reduction (Repousser les frontières de la réduction de la pauvreté), Bangladesh, 90-1, **330**
- changement climatique, 324, 338
- Chile Crece Contigo (Le Chili grandit avec toi), 66-7
- Chile Solidario, 31, 307
- Chili
 bénéfiques de l'enseignement préscolaire, **57**
 enseignement primaire privé, 89
 indice de l'EPPE, 3, **52, 53**
 intégration de la protection de la petite enfance à l'enseignement préprimaire, 66-7
 programmes d'employabilité, 309
 protection sociale, programme, 307
 résultats d'apprentissage, **145**
 TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, 285
- Chine
 aide
 développement des compétences, 24, 253
 à l'éducation, 12, 14, 41
 projets infrastructurels, 253
 analphabétisme, **106**
 bénéfiques de la formation, 324
 bénéfiques de l'enseignement préscolaire, **57**
 compétences et revenu, zones rurales, 34
 compétences techniques et professionnelles, 274, 277
 croissance économique, **49**
 donateur des BRICS, 174
 éducation de base, **145**
 enfants non scolarisés, **72**
 enquête STEP, **95**
 enseignement préprimaire, 3, 60
 taille de la classe, 65
- enseignement préscolaire privé, coûts, 63
 enseignement supérieur, financement par les entreprises privées, 14
 fracture urbaine/rurale, 60
ger-écoles maternelles mobiles, 64
 migrants saisonniers, 296
 programme « Être prêt pour l'école », 64
 réduction de la malnutrition, **49, 50**
 revenu non agricole, 325
 taille des fermes, 324
- chômage des adultes, 218, 219
 et alphabétisme, 117
- chômage des jeunes, 16, 17, 136, 192, 207, 216, 218
 découragés de trouver du travail, 20
 entrepreneuriat technologique, 337
 impact de la crise financière, 20, 25, **94, 221**
 jeunes femmes ne figurant pas dans la population active, 220-2
 niveau d'éducation, 218-20
 pays à faible revenu, **225**
 pays à revenu élevé, 20
 pays à revenu moyen, 224
 période avant de trouver du travail, 218
 priorité du développement des compétences en réponse au, **232**
 programmes d'employabilité, 308-12
 taux, 218, 219
- CITE, classification, 359
- classe, taille, 65
- Classification internationale type de l'éducation (CITE), 359
- collecte de données, programmes de développement des compétences, 38-9, 345, 347-8
- Colombie
 alphabétisation des adultes, 10
 compétence électronique, 213
 compétences techniques et professionnelles, 275, 278
 conflit et violence, 234
 croissance économique, 234
 disparités entre les sexes, 131
 enquête STEP, **95**
 enseignement préprimaire obligatoire, 63
 enseignement primaire, 18, 208
 achèvement, **77**
 enseignement secondaire, 18, 208
 entrées tardives, **75**
 fonds de démarrage, 336
 inégalités, 234
 mères adolescentes, 270
 pauvreté, 208
 programme Jóvenes en Acción, 32
 programmes d'employabilité, 309
 résultats d'apprentissage, **145**
 taux brut de scolarisation, 233-4
 valeur d'IDE, 10
- Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE
 aide à l'enseignement postsecondaire, 24
 déclin de l'aide de la part des pays, 12
 principes de l'efficacité de l'aide, 12, 173
- commerce, compétences, 35, 37, 38, 331, **335**
- Commission européenne, Groupe de haut niveau sur l'illettrisme, 117
 communication, technologies. *voir* TIC
 compétence électronique, 213
 compétences, développement et formation
voir aussi formation par apprentissage ; stages en entreprise
 adapté au contexte local, 36, 336
 aide des donateurs, 23-4, 243-8, 247, 249
 apprentissage ouvert et à distance, 29, 288-9
 après le primaire, 246
 associé à d'autres formes d'aide, 327-31
 bourses, 309
 caractère vague de l'objectif 3, 16, 193
 collecte de données, 38-9, 347-8
 compétences fondamentales, 16, 17-8, 24, 31, 194, 244-5, 345, 346
 compétences techniques et professionnelles, 16, 17, 22, 27, 31, 194-5, **232, 237, 238**
 compétences transférables, 16, 19-20, 27, 28-9, 194, 212-5, 283-4
 coordination des programmes, 38, 236-8, 347-8
 croissance des pays, **235, 240**
 croissance économique, 22, 24, 231-6
 dépenses, 24
 enseignement secondaire, 5, 19, 25-9, 93, 233-4
 enseignement technique et professionnel, 17
 fonds de formation, 25, 39, 243-8, 255-8, 348
 formation en milieu de travail, 238
 importance, 22
 indicateurs, **94, 95, 95-6**
 investissements des gouvernements, 22-3, 25, 231
 investissement pour la prospérité, 22-5, 230-59
 jeunes, 15-39, 193-4
 défavorisés, 31-2, 193, 238-41, 302-17
 ruraux, 33-6, 37, 320-38, 346
 urbains, 30-3, 37, 345-6
 manque de planification stratégique, 22
 mesure de l'aide, **248**
 mesures à prendre, 36-9
 mesures de l'acquisition, **94-6**
 négligence des gouvernements, 236-58
 objectifs après 2015, **96**
 organismes de microfinancement, 307
 parcours alternatifs aux jeunes qui ont quitté l'école, 29, 37, 345
 parité entre les sexes, 239-41
 perspectives pour l'accroissement de l'aide, 248-55
 priorité pour lutter contre le chômage des jeunes, **232**
 programmes, 31-2, 308-12
 de deuxième chance, 238, 250
 en faveur des pauvres, 306-8
 protection sociale, 307, 329
 progrès, caractérisation, 5
 et protection sociale, 31, 35, 37-8, 307, 329, 346
 redevabilité, 22
 réduction de la pauvreté, 231-6

- ressources, 308–12
rôle du secteur privé, 25, 39, 238, 244, 253–5
secteur informel, 241–2
stratégies, 238–9
 nationales de développement des
 compétences, 31, 241–2, 302
 de soutien des donateurs, 246–50, 249,
 252–3
utilisation des TIC, 35, 38, 347
voies d'accès aux compétences, 16–7, 196,
197
voies vers un meilleur avenir, 343–9
compétences après le primaire, 246
compétences cognitives
 évaluation, **95**
 impact de la nutrition de la mère, 46
 impact de l'enseignement préscolaire, **57, 58**
 population urbaine en âge de travailler, 214
compétences fondamentales, 16, 17–9, 194
voir aussi compétences fondamentales des
 jeunes
acquisition, 19, 205
cadre curriculaire commun au secondaire,
27
compétences techniques et
 professionnelles, 31
développement des compétences, 16,
17–8, 24, 31, 194, 244–5, 345, 346
formation à l'entrepreneuriat, 33, 335–6
lieu de résidence, 210–2
manque, 17–8, 30, 31, 34, 37, 203–4, 227,
243
 à cause d'inégalités, 18–9, 206–12,
 322–3, 322–4
mesure, **204**
obstacles, 26
parité entre les sexes, 209–10, 322–3,
322–4
pauvres urbains et ruraux, 30, 210–2, 296–8
pays à faible revenu, 18, 24, 30, 243
pays à revenu moyen, 18, 30
programmes de deuxième chance, 19, 23,
24, 31, 34, 36, 343–4
réintégration à la formation, 29
scolarisation, **204**
soutien des donateurs, 24, 243–4, 245–6
travail non agricole, 34
voies d'accès aux compétences, 197
compétences fondamentales des jeunes
absence en lecture et calcul, 16
acquisition, 205
défavorisés, 31
jeunes femmes, 34, 210, 322–3
manque, 17–8, 19, 30, 31, 34, 37, 203–4,
206, 210, 212, 227, 243
mesure, **204**
richesse du ménage, 208
ruraux, 18, 34, 37, 210, 211, 322–3, 322–4,
326–31
urbains, 30, 31, 37, 210–2, 211, 296–8, 312–7
compétences liées à la vie courante, 270–1
voir aussi VIH et sida
acquisition, 96–103
éducation par les pairs, 102
efficacité de l'éducation, 100–1
prévention des grossesses, 270–1
programmes d'éducation, 6, 101
programmes extrascolaires, 101–2
et promiscuité, 101
renforcement et rationalisation, 103
transformation des attitudes et
 comportements, 99–102
compétences non cognitives
développement, 214–5
évaluation, **95**
impact de l'enseignement préscolaire, **57, 58**
renforcement, 214–5
compétences professionnelles.
voir compétences techniques et
 professionnelles
compétences techniques et professionnelles
aide, 246–7
bénéfices, et demandes du marché du
 travail, 274–5
compétences fondamentales, 31
développement des compétences, 16, 17,
22, 27, 31, 194–5, **232**, 237, 238
étudiants avec mauvais résultats, 27
évaluation, **95**
jeunes défavorisés urbains, 31
parallèles aux matières générales, 27
parité entre les sexes, 274
dans les programmes d'éducation des
 pays pauvres, 276–8
scolarisation, 5, 93, 273–5
voies d'accès aux compétences, 197
compétences transférables, 16, 19–21, 194
acquisition en restant à l'école, 19, 212,
213–4
apprentissage par éducation formelle, 20
développement des compétences, 16,
19–20, 27, 28–9, 194, 212–5, 283–4
enseignement secondaire, deuxième cycle,
27
jeunes urbains, 32
pour tous, un objectif souhaitable, 28–9,
283–4
préparation au marché du travail, 19–20,
27, 212–5
 dans les programmes d'études, 28
 voies d'accès aux compétences, 197
compétences « vertes », 337–8
comportements à risque, 101, 136
composition des régions
 classification des pays, 361
 pour l'EPT, 362–3
 groupes de revenu, 363
confiance, développement, 19
conflits armés
 aide humanitaire, 171–2
 financement, 13, 176
 impact, **73**, 234, 296
 pour des ressources naturelles, 13
Congo (République du Congo)
 élèves n'ayant pas atteint la quatrième
 année, **142**
 enseignement primaire, achèvement, **77**
 scolarisation primaire, 69
Congo, République démocratique. *voir*
 République démocratique du Congo
- contraintes financières
 voir aussi richesse du ménage
 enseignement primaire, 4–5, 80–1
coopératives, 37, 304, 345, 346
 formation par, 35, 333
coopératives agricoles, 333
Corée. *voir* République de Corée
Corne de l'Afrique, malnutrition, **49**
Costa Rica, disparités entre les sexes, 131
Côte d'Ivoire
 enfants non scolarisés, **73**
 fonds de formation, 256
 impact du conflit armé, **73**
 parité entre les sexes, **124, 126**
 secteur informel, 299
cours de formation en rapport avec la
 carrière, 281
cours du soir, 139
cours supplémentaires, 88, 88–9
coût de l'éducation
 autres que les frais de scolarité, 84–7, 270
 et bourses, 90, 250–1
 cours supplémentaires, 88, 88–9
 dépenses des ménages, 82–3
 écoles primaires privées, 89–90
 enseignement préprimaire privé, 62, 63–4
 enseignement primaire, 80–91
 enseignement secondaire, 268–70
 obstacle pour les défavorisés, 26, 63–4,
 78, 84–6
 suppression des frais de scolarité, 4, 26,
 40, 83, 84–6, 269–70
 transferts monétaires conditionnels et
 inconditionnels, 90–1, 137, 180
 uniformes et manuels, 82, 87–8
créativité, compétences, 283–4
Crecer, Pérou, **51**
crise financière
 voir aussi ralentissement économique
 conséquences à long terme, 15
 impact sur l'aide des donateurs à
 l'éducation, 168, 169–71
 impact sur l'emploi des jeunes, 20, 25, **94**, 221
 impact sur les dépenses d'éducation, 11, 41
Croatie, acquis scolaires, **146**
croissance de la productivité de la main-
 d'œuvre, **217**
croissance économique
 Afrique subsaharienne, 22
 compétences, développement et
 formation, 22, 34, 231–6, **235, 240**
 dépenses d'éducation, 11
 impact sur la malnutrition, **49**
 et ressources naturelles, 13
Cuba, atteinte de la quatrième année, **143**
- D**
- Dakar. *voir* Cadre d'action de Dakar
Danemark, compétences transférables, 28
décaissements de l'aide
 aide à l'éducation, 11–2, 24, 167
 par les bourses, 24, 250–1
 éducation de base, 11–2, 167

décisions politiques, jeunes, 23, 39
 Déclaration d'engagement sur le VIH et sida, 99
 dépenses d'éducation, 11
 augmentation/réduction, 10-1, **72-3**, 161, 162-3, 162-3
 contributions des gouvernements et donateurs à l'aide à l'éducation, **165**
 et croissance économique, 11
 depuis 1999, 162, 162
 enseignement préscolaire, **65**
 enseignement primaire, 244-5
 enseignement secondaire, 244
 enseignement supérieur, 244-5
 financement additionnel, 39, 348
 impact de la crise financière, 11, 41
 organisations privées, 14-5, 41, 185-91
 part du PNB, 11, 63, 163, 164
 pays à faible revenu, 10-1, 244-5
 pays à revenu moyen, 10-1
 pays à revenu moyen inférieur, 11
 et revenu des ressources naturelles, 13, 15, 41, 180-4, 181, 183
 subventions par élève, 62, 86-7
 dépenses militaires, 13
 désavantages. *voir* accès à l'éducation
 deuxième chance, programmes, **207**
 pour adultes, 120
 alphabétisation des adultes, 31, 305, **328**, 343-4
 collecte de données, 38, 347
 compétences fondamentales, 19, 23, 24, 31, 34, 36, 343-4
 développement des compétences, 238, 250
 dirigés par des ONG, 19, 31, 206, 238, 305, 327
 durée des cours, 305
 enfants non scolarisés, **328**
 éventail d'activités, 305-6
 financement additionnel, 39, 348
 garçons, 139
 jeunes ruraux, 37, 327
 jeunes urbains, 295, 305-6
 développement des capacités, 24, 174
 développement des compétences. *voir* compétences, développement et formation
 développement des enfants, impact de la malnutrition, 2
 discrimination
 voir aussi parité et égalité entre les sexes dans l'éducation (objectif de l'EPT)
 dans l'éducation, 31
 filles et uniformes, 87
 formation par apprentissage, 28
 garçons, 136
 jeunes femmes, 28, 31, 83, 222, 302, 327, 346-7
 marché du travail, 31, 222-3
 minorités ethniques, 28, 279
 stages en entreprise, 279
 discrimination culturelle, 87
 faibles compétences en alphabétisation, 120-1
 jeunes mères, 270-1
 disparités. *voir* parité et égalité entre les sexes dans l'éducation (objectif de l'EPT)

distance de l'école, **75, 78**, 81
 Djibouti
 retard de croissance, **48**
 taux de mortalité infantile, 46
 Dodd-Frank Wall Street Reform and Consumer Protection Act (loi Dodd-Frank sur la réforme de Wall Street et la protection des consommateurs), 178
 donateurs
 aide
 développement des compétences, 23-4, 243-8, 247, 249
 à l'éducation, 11-5, 24-5, 39, 164-7, 168, 169-71, 170, 171, 348
 à la santé, 14
 BRICS, pays, 173-4
 budgets d'aide, 12, 168-9, 247
 contributions aux dépenses d'éducation, **165**
 et développement des compétences, 246-50, 252-3
 dividendes des investissements, 13
 fonds promis, 11
 part de l'aide ne sortant pas du pays, 251
 soutien pour le développement des compétences fondamentales, 24, 243-4, 245-6, 248-50
 donateurs bilatéraux, 14
 droit à l'éducation, **27, 85**
 jeunes mères, 27, 271
 droits de scolarité. *voir* frais de scolarité

E

eau, qualité, **48**
 École de la deuxième chance, Grèce, 120
 écoles
 répartition en fonction des résultats, 8
 subventions par élève, 62, 86-7
 écoles inclusives, garçons, 137-8
 écoles non mixtes, 8, 138
 écoles privées
 accès pour les ménages pauvres, 89
 bons d'échange et chèques scolaires, 64, 89
 coûts, 63-4, 89-90
 enseignement préprimaire, 3, 61, 63-4
 enseignement primaire, 5, 89-90
 faible coût, 89
 Écosse
 alphabétisation des adultes, 113
 cadres nationaux de qualifications, 290
 écriture, 112, 150
 alphabétisation, 7
 éducation à la santé, 6
 voir aussi VIH et sida
 éducation de base
 aide, 23, 167-9
 décassements, 11-2, 167, 168
 élèves n'ayant pas atteint la quatrième année, **142-5**
 facteurs contribuant à la faiblesse des résultats, 141, 149
 importance d'enseignants bien formés, 150-1
 participation des adultes, 360
 programmes pour la croissance de, 26
 éducation des adultes, mesure, **95-6**
 éducation des mères
 impact sur la mortalité infantile, 2, 46
 impact sur la réduction de la malnutrition, **2, 49**
 éducation et protection de la petite enfance (EPPE) [objectif de l'EPT], 2-3, 45-67
 voir aussi enseignement préprimaire ; indice de l'EPPE
 accès, 45
 indicateurs, 45
 intégration avec l'enseignement préprimaire, 66-7
 lenteurs des progrès, 40
 points majeurs, 45
 résumé, 1-3
 rôle de la nutrition, 1-2, 46, **47-51**
 Education for Youth Employment (l'éducation pour l'emploi des jeunes), Indonésie, 311
 éducation par les pairs, compétences liées à la vie courante, 102
 Éducation pour tous. *voir* EPT
 éducation sexuelle, 6, 96, 99, 100, 101
 efficacité de l'aide, 12-3, 172-4
 nouveaux donateurs et agenda après Busan, 173-4
 égalité. *voir* parité et égalité entre les sexes dans l'éducation (objectif de l'EPT)
 Égypte
 aide au développement des compétences, 255
 apprentissage mécanique, 208
 chômage des jeunes, 20, 218
 compétences techniques et professionnelles, 274-5
 corruption, 216
 cours supplémentaires, 88
 dénouement, 296-7
 développement des compétences, jeunes filles rurales, **329**
 écart entre les sexes, 226
 enseignement primaire, 18, 207
 enseignement secondaire, 18, 207
 entreprenariat, 33, 315-6
 formation par apprentissage, 28, 280-1, **282**
 jeunes femmes inactives dans le marché du travail, 222
 parité entre les sexes, 83, **126**, 280-1
 pauvreté, 18, 207
 programmes d'écriture et de calcul pour les jeunes femmes, 35
 richesse du ménage et scolarisation, 207
 taux brut de scolarisation, 265
 El Salvador, enquête STEP, **95**
 élaboration des politiques, rôle des jeunes, 39, 242-3, 346
 électronique, compétence, 213
 emploi. *voir* marché du travail ; travail
 emploi vulnérable, **217, 299**
 emplois informels
 éducation pour augmenter le revenu, 30-1
 jeunes femmes, 31
 manque de qualifications, 31

- et niveau d'éducation, 31
 égalité entre les sexes, 31
 statistiques, 30
 stratégie nationale de développement des compétences, 31
 types, 30
- emplois mal payés
 et faibles niveaux éducatifs, 21
 jeunes, 18, 20–1, 224
 pays à faible revenu, 21
 zones rurales, 21
- employabilité, programmes, 308–12
- employeurs
 besoin de compétences transférables chez les arrivants, 19
 cadres nationaux de qualifications, 29, 290
- Empowerment and Livelihoods for Adolescents (Autonomisation et moyens de subsistance des adolescents), Ouganda, **330**
- énergie, secteur, donations à l'éducation, 14, 187
- énergies renouvelables, 338
- enfants non scolarisés
voir aussi participation scolaire adolescents, 5, 25, 31, 93, 204–6
 croissance économique des pays, 13
 enseignement primaire, 3–4, 40, 69, **70–4, 71**
 enseignement secondaire, 5, 25, 93
 facteurs économiques, 81, 81–2
 inscriptions à l'école, **71**
 jamais à l'école, **71**
 parité et disparités entre les sexes, 4, **71**
 pays à faible revenu, 4, **71**, 169, 204–6
 pays à revenu moyen, 204
 programmes de deuxième chance, **328**
 réduction du progrès, **70, 70–4, 73**
- enquête STEP (Skills Toward Employment and Productivity), **95**
 auprès des employeurs et des ménages, **95**
- Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), 112–3, 115, 117
- enseignantes, 135, 136
- enseignants
voir aussi enseignantes ; formation des enseignants
 pour les adultes, 120
 alphabétisation des adultes, 120
 amélioration de l'apprentissage, 9, 141, 149–50
 attentes quant aux capacités des garçons, 136
 attitude envers les étudiants, 8, 136
 compétences dans l'utilisation des TIC, 284, 285
 compétences pédagogiques, 151–2
 compétences techniques et professionnelles, 27
 crise dans petites classes, 149–55
 enseignement préprimaire, 65, 66
 façons d'apprendre selon le sexe, 136
 flexibilité des programmes enseignés, 27
 langues, enseignement, 152
 maîtrise des contenus, 151–2
 mathématiques, 150
- modèles d'apprentissage des sexes, 8
 non formés, 141
 pénurie, 9, 141
 préparation, 149
 recrutement, 9, 150
 revenus de cours supplémentaires, 88–9
- enseignants contractuels, 151
- enseignement fondé sur les résultats, 175
- enseignement postsecondaire, 24
- enseignement préprimaire
voir aussi éducation et protection de la petite enfance (EPPE) (objectif de l'EPT)
 accès, 2–3, 40, 45, 62–7
 aide des écoliers plus âgés, 64
 amélioration de la qualité, 64–6
 bénéfiques, 2, 56–8, **57**
 coût abordable, 63–4
 développement, 56–67
 établissements privés, 3, 61
 « Être prêt pour l'école », 64
 facteurs menant au désavantage, 60
 impact sur la scolarisation au primaire, 58
 impact sur les compétences cognitives et non cognitives, **57, 58**
 indice de parité entre les sexes, 45
 insuffisance des investissements, 3
 intégration avec la protection de la petite enfance, 66–7
 législation, 62–3
 lié à l'enseignement primaire, 63
 parité entre les sexes, 59–60, 123
 participation, 58–62, 59, 61
 programmes courts pour la transition vers l'école primaire, 64
 programmes d'éducation, 64
 qualité et formation des enseignants, 65, 66
 résultats d'apprentissage, 56
 rôle, 56–8
 scolarisation, 2–3, 58–62, 60
 secteur public, 3
 taille de la classe, 65
 taux brut de scolarisation, 45, 58, 61, 66
- enseignement préprimaire obligatoire, 62–3
- enseignement préscolaire, financement, **65**
- enseignement primaire
voir aussi éducation de base ; enseignement primaire universel (objectif de l'EPT)
 abandons, 4, 18, **71, 74–6, 76, 328**
 accès à l'éducation, **79**
 achèvement, 19, 31, **71, 77–8, 110–1, 127**
 et alphabétisation, **110**
 alphabétisation des adultes, 7, **110–1**
 classes d'enseignement préprimaire dans les écoles primaires, 63
 compétences fondamentales, **143**
 contraintes financières, 4–5, 80–1
 cours supplémentaires, 88–9
 crise de l'enseignement dans petites classes, 149–55
 dépenses des ménages, 82–3
 écoles privées, 5, 89–90
 élèves n'ayant pas atteint la quatrième année, **142–5**
 enfants non scolarisés, 3–4, 40, 69, **70–4**
- entrées tardives, 4, **74–6, 75**
 « Être prêt pour l'école », 64
 filles, **126**
 « heure de l'alphabétisme », 154
 impact de la suppression des coûts directs, 83–9
 inégalités dans les résultats d'apprentissage, **144**
 jeunes, 18, 206
 lié à l'enseignement préprimaire, 63
 lié à l'enseignement secondaire, premier cycle, 268
 manque d'enseignants, 141–2
 mesures de protection sociale, 4
 parité entre les sexes, 18, 41, 83, 123, **126, 126–7**
 pays à faible revenu, 18, 19
 politiques de protection sociale, 91
 programmes courts pour la transition vers, 65
 progression, **77–9**
 rapport élèves/enseignants, **141**
 réduction du coût de l'éducation, 80–91
 richesse du ménage, 18
 scolarisation, 3–4, 9, 40, **57, 58, 69, 77–8, 83–4, 85, 142**
 suppression des frais de scolarité, 4, 26, 36, 40, 83, 84–6
 taux brut de scolarisation, 84, 141
 taux de survie, 69–70
 taux net de scolarisation, 10, 11, 25, 69–70
 uniformes, 87–8
- enseignement primaire universel (objectif de l'EPT), 68–91
voir aussi enseignement primaire
 achèvement, 4
 contraintes financières, 4–5
 écoles privées, 5
 enfants non scolarisés, 3–4, 40, 69
 entrées tardives, 4
 financement, 348
 indicateurs, 68
 messages clés, 69–70
 parité entre les sexes, 18, 41
 points majeurs, 68
 progrès réalisés, 3
 réduction des coûts, 80–91
 résumé, 3–5, 40
 scolarisation (*voir* scolarisation, enseignement primaire)
 suppression des frais de scolarité, 4
 enseignement privé. *voir* écoles privées
- enseignement secondaire
voir aussi enseignement secondaire, deuxième cycle ; enseignement secondaire, premier cycle
 abandons scolaires, 4, 23, 25, 206, 286–7
 précoces, **266, 266**
 accès, 267
 accès à l'éducation, 22–7
 achèvement, 18, 19, 21
 pour l'acquisition des compétences, 5
 adolescents non scolarisés, 25–6, 93
 aide à l'éducation, 13, 246
 apprentissage à distance, 29, 289

- apprentissage ouvert, 29, 288–9
cadre curriculaire commun, 27, 273
chemin vers l'emploi, 25–9, 262–91
compétences transférables, 19
coût abordable, 268–70
désavantage des garçons, 130–9
développement des compétences, 19, 25–9, 93, 233–4
filles plus nombreuses que les garçons, 130–1
filles réussissant mieux que les garçons, 131
impact de la pauvreté sur les garçons, 133–5, 137
impact de la suppression des frais de scolarité, 26
inégalités, 263–7
lien entre école et travail, 27
obstacles qui bloquent l'entrée, 267–71
parité entre les sexes, 8, 18, 41, 123, 130–1
pays à faible revenu, 5, 18, 30
pays à revenu moyen, 9
pertinence par rapport au monde du travail, 27, 271–8
rapport élèves/enseignants, 141
reconnaissance des apprentissages et savoir-faire acquis hors du système, 289–91
richesse du ménage, 18
scolarisation, 5, 8, 22, 23, 26, 93, 130–1, 131, **132**, 263
par groupes de pays, 264
taux brut de scolarisation, 13, 93, 130–1, 233–4, 244, 264, 272
- enseignement secondaire, deuxième cycle, 263
abandons, 206
accès, 37, 204, 344
besoins du marché du travail, 37, 344–5
cadre curriculaire flexible, 27
collecte de données, 38, 347
compétences transférables, 27
désavantage des garçons, 131
diversification des programmes d'enseignement, 275–6
équilibre entre disciplines techniques, professionnelles et générales, 273–5
flexibilité des programmes, 37, 276, 344
pays riches, 275–6
scolarisation, 265–7, 274
taux brut de scolarisation, 264
- enseignement secondaire, premier cycle, 263
aide aux jeunes, 23
cadre curriculaire commun, 28, 36, 273
collecte de données, 38, 347
compétences transférables, 19
croissance de la scolarisation, 26
désavantage des garçons, 130
jeunes femmes rurales, 34
lié à l'enseignement primaire, 268
obstacles, 36–7, 344
pauvres urbains et ruraux, 30
pays de l'Union européenne, 25
programmes communs, 26
scolarisation, 26, 264–7, 272, 348
taux brut de scolarisation, 264
- enseignement supérieur
aide, 24
réallocation, 250–1
financement par les entreprises, 14
parité entre les sexes, 123
pays à faible revenu, 244–5
« Ensemble nous pouvons », 102
Entra21, Amérique latine, 310–1
entrées tardives
abandons scolaires, 4, **74–6**
enseignement primaire, 4, **74–6**, **75**
facteurs, **74–6**
impact de la pauvreté, 4, **74–5**
- entreprenariat, formation, 23, 35–6, 37, 315–7, **330**, 334–7, 346
compétences fondamentales, 33, 335–6
conception de la formation, 33
impact, 316
microentreprises, 316
programmes d'éducation, 33, 317
et technologie/TIC, 337
« Entrepreneurs pour l'inclusion sociale », Portugal, 215
- entreprises
voir aussi organisations privées
donations à l'éducation, 185, **186**, 188
objectifs de l'EPT, 188–9
et ressources naturelles, 177, 178
- EPPE. *voir* éducation et protection de la petite enfance (EPPE) (objectif de l'EPT)
- EPT (Éducation pour tous)
voir aussi financement de l'EPT ; indice du développement de l'Éducation pour tous (IDE) ; objectifs de l'EPT
composition des régions et groupes de pays, 361–3
suivi des objectifs, 1–15
progrès réalisés, 161–75
- Équateur
enseignement préprimaire obligatoire, 63
programmes d'employabilité, 311
taux brut de scolarisation, 267
- Érythrée, parité entre les sexes, 7, **124**, **126**
- Espagne
abandons scolaires, 25
précoces, **266**
aide à l'éducation, 170
alphabétisation des adultes, 118, 120–1
chômage des jeunes, 20, 25, 220
crise financière, 25
développement des compétences, 247
enseignement secondaire, 25
programmes de compétences fondamentales, 118
- espèces, transferts. *voir* transferts monétaires
- estime de soi, développement, 20, 214–5, **216**
- Estonie, centres de compétences liées à la vie courante, 102
- établissements de formation, 29
cadres nationaux de qualifications, 291
- État plurinational de Bolivie
analphabétisme, **106**
enquête STEP, **95**
femmes dans le secteur informel, 302
- malnutrition, **2**, **51**
mères adolescentes, 270
secteur informel, 299
taux brut de scolarisation, 267
- États arabes
voir aussi chacun des pays
aide à l'éducation, 167
autoemploi, 33
chômage des jeunes, 17, 218
composition de l'EPT, 362
enseignement préprimaire, 58, 59, 123
enseignement préscolaire privé, 61
enseignement primaire, 123
enseignement technique et professionnel, 93
entreprenariat, 315
EPPE, 45
jeunes
manque de compétences fondamentales, 19
population, 17, 203
parité entre les sexes, 123
programmes de deuxième chance, **207**
réseau Éducation pour l'emploi, 255
retard de croissance, **47–8**
scolarisation, 274
secteur informel, 300, 302
taux brut de scolarisation, 93, 265, 267
taux net de scolarisation au primaire, 69
- États-Unis
aide pour le développement des compétences, 246
alphabétisation des adultes, 115, 117
chômage, 117
coupures au budget d'aide, 170
cours de formation en rapport avec la carrière, 281
enseignants aux adultes, 120
Indiens et autochtones, **116**, 119
jeunes, 17
programme national destiné à la petite enfance, 58
programmes de mentorat pour garçons, 138
recettes des ressources naturelles, 178
réinsertion scolaire, 287
suréducation, 220
- Éthiopie
aide à l'éducation, 13, 169, 174
aide fondée sur les résultats, 175
compétences et croissance du pays, **240**
compétences techniques et professionnelles, 239
défavorisés ruraux, **73**
développement des compétences, 22, 238, 329
emplois mal payés, 21
enfants non scolarisés, 4, **72**, 169
enseignement préscolaire privé, 61
enseignement primaire, 208
enseignement secondaire, 13, 22, 208
entrées tardives, **76**
estime de soi, 214
formation alternative, 288
formation des enseignants, 141
IDE, amélioration, 10
indice de l'EPPE, **52**

jeunes, manque de compétences fondamentales, 19
 mariage, 270, 296
 micro et petites entreprises, 22
 parité entre les sexes, 7, **73, 74**, 125–6, 208–9, 210, 239, 296
 participation scolaire, **74**
 pauvreté, 207, 208
 plan pour le secteur agricole, 326
 programme « Être prêt pour l'école », 64
 protection sociale, 329
 retard de croissance, 46
 richesse du ménage et scolarisation, 207
 scolarisation, 207, **240**
 primaire, 69
 taux brut d'admission, 70
 taux de survie au primaire, 70
 travail domestique, 222
 zones urbaines et rurales, **240**

ethnité, et alphabétisation des adultes, 115
 « Être prêt pour l'école », 64
 Europe. *voir* Amérique du Nord et Europe occidentale ; Europe centrale et orientale ; Union européenne ; chacun des pays
 Europe centrale et orientale
voir aussi chacun des pays
 composition de l'EPT, 362
 enseignement préprimaire, 59
 EPPE, 45
 indice de l'EPPE, **52**

Europe de l'Est. *voir* Europe centrale et orientale

Europe occidentale. *voir* Amérique du Nord et Europe occidentale ; Union européenne ; chacun des pays

Évaluation et enseignement des compétences pour le XXI^e siècle, 189

ex-République yougoslave de Macédoine, indice de l'EPPE, **53**

examens, 89, 174, 258, 268, 284, 291
 exode rural, 296
 exploitations agricoles, 324–5, 331
 compétences vertes, 337–8

F

façons d'apprendre, différences entre les sexes, 136

Family and Child Education (Éducation de la famille et de l'enfant), États-Unis, 119

femmes
voir aussi filles ; jeunes femmes
 accès à l'éducation, 17
 accès aux compétences, 17
 alphabétisation, statut, **111**
 analphabétisme, 6
 emplois informels, 31

fermes, taille, 324–5
 fermes-écoles, 35, 37, 332, 346

filles
voir aussi jeunes femmes ; parité et égalité entre les sexes dans l'éducation (objectif de l'EPT)
 accès à l'éducation, 8, 17, 26, **125**

compétences fondamentales, 17–8, 209–10
 compétences liées à la vie courante, 101, 102
 compétences techniques et professionnelles, 274
 défavorisées dans l'éducation, 7–8, **73, 83**, 123, **124–7**
 enfants non scolarisés, 4
 enseignement primaire, **126**
 enseignement secondaire, 130–1, **132, 254**
 inscriptions à l'école, **71**
 lecture, 123, **129**
 modes d'apprentissage, 8
 résultats d'apprentissage, 123, **128**
 sciences, **129**
 scolarisation, enseignement préprimaire privé, 62
 scolarisation plus élevée que les garçons, 130–1
 taux brut de scolarisation, **124**
 travail rémunéré, 8

finance, compétences, 35, 38, 331

financement
voir aussi aide à l'éducation ; dépenses d'éducation ; donateurs ; financement de l'EPT ; fonds de formation
 déficits, 41
 développement des compétences, 23–4
 jeunes défavorisés, 39
 microcrédit, 31, 35, 37–8, 239, 306, 307, 308, 328–31, 346

financement de l'EPT
 aide à l'éducation, 10–5, 167–75
 dépenses d'éducation, 10–1
 mécanisme commun, 15
 organisations privées, 14, 185–91
 revenu des ressources naturelles, 13, 15, 41, 176–84
 suivi des progrès, 161–2
 tendances, 162–6

Finlande
 alphabétisation des adultes, 114
 discrimination des enseignants, 136
 résultats d'apprentissage, **145–6**

FMI (Fonds monétaire international), aide à l'éducation, 11, 168

Fondation Aga Khan, 66, 153
 Fondation Azim Premji, 188
 Fondation Bill & Melinda Gates, **189**
 Fondation internationale pour la jeunesse, 254
 Fondation Kellogg, 255
 Fondation MasterCard, 25, **254**
 Fondation Sawiris, 255
 Fondation William et Flora Hewlett, **189**

fondations
voir aussi organisations privées
 donations à l'éducation, 14–5, 185–7, **186, 187**
 dons à la santé, 14
 financement et soutien du développement des compétences, 25, 253–4
 influence sur les débats de politiques d'éducation, **189**
 objectifs de l'EPT, 188–9
 partenariats productifs pour jeunes défavorisés, **254**

fonds de démarrage, 336

fonds de formation
 développement des compétences, 25, 39, 243–8, 255–8, 348
 financement par les donateurs, 257–8
 taxes salariales, 257

Fonds de formation (Tunisie), 25

Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme, 15, 190

Fonds monétaire international (FMI), aide à l'éducation, 11, 168

Fonds pour l'emploi (Népal), 25, 257–8

formation des compétences. *voir* compétences, développement et formation

formation des enseignants, 66, 141–2
 absence, 141
 compétences liées à la vie courante, 100
 faibles niveaux, 149
 formation en cours d'emploi, 149
 formation initiale, 149, 151–2
 formation préalable, 9
 et ONG, 154–5
 programmes de perfectionnement professionnel, 153–4
 utilisation des TIC, 284

formation en cours d'emploi
 approches recommandées, 153
 enseignants, 149
 pour enseigner dans les petites classes, 153–4
 rôle des ONG, 154–5

formation initiale
 enseignants, 149, 151–2
 préparation pour les petites classes, 151–2

formation par apprentissage, 17, 25, 28, 37, **257**
 pour acquérir des compétences techniques et professionnelles, 278
 bénéfiques, 28, 278, 279–82
 certification, 32–3, 37, 315
 classique, 312–5
 collecte de données, 38, 347–8
 différence entre les salaires, 281
 discrimination, 28
 futurs emplois, 28, 279–82
 jeunes urbains, 32–3, 37, 312–5
 liée aux programmes d'enseignement, 279–82
 mesure, **95–6**
 orientation professionnelle, 282–3
 parité entre les sexes, 28, 280–1
 pays plus pauvres, 28
 petites entreprises, 238
 poursuite des études, 28
 probabilité d'être employé, 28
 réglementation, 32
 système dual, 32, 256, **280, 282**, 313, 314–5

formation préalable, enseignants, 9

formation professionnelle alternative, 287–8

formation technique et commerciale, 35, 37

Forum mondial sur l'éducation de Dakar. *voir* Cadre d'action de Dakar ; objectifs de l'EPT

frais de scolarité
voir aussi coût de l'éducation
 dépenses des ménages, 82
 impact sur la scolarisation, 26
 obstacle pour les défavorisés, 26, 36, 40, 268–70

suppression, 4, 26, 36, 40, 83, 84–6, **269**, 269–70
 impact sur la participation scolaire, 83–4, 85

France
 acquis scolaires, **146**
 aide
 bourses, 24, 250–1
 développement des compétences, 24
 à l'éducation, 168, 170
 formation professionnelle, 247, 256
 alphabétisation des adultes, 113, 115
 écart entre les sexes, **129**
 enseignement préprimaire, participation, 63
 enseignement professionnel et technique, **232**
 formation par apprentissage, 28, 279, 280
 jeunes, 17
 fréquentation de l'école. *voir* participation scolaire

G

G8, sommets, 12, 169
 G20, indicateurs, **94, 94–5**

Gambie
 analphabétisme, **108**
 enseignants, 151
 enseignement préprimaire dans l'enseignement primaire, 63
 parité entre les sexes, **125**
 richesse des ressources naturelles, 182
 transition vers le secondaire, 268

garçons
voir aussi jeunes hommes ; parité et égalité entre les sexes dans l'éducation (objectif de l'EPT)
 besoin de modèle, 135
 compétences fondamentales, 17–8, 209–10
 désavantages, enseignement secondaire, 8, 130–9
 détournement de l'école, 135–6
 écarts dans les acquis scolaires, 123
 écoles inclusives, 137–8
 inscriptions à l'école, **71**
 lecture, 8, 41, 131
 mathématiques, 8, 123, **128–9**, 131
 modes d'apprentissage, 8
 participation scolaire, **133**
 programmes de deuxième chance, 139
 programmes de mentorat, 138
 réduction de la pauvreté pour favoriser la scolarisation, 137
 sciences, **129**
 scolarisation, 131, 137
 sous-performance et gangs, 136
 travail rémunéré, 8, 134, 134

Ghana
 agriculture, 324
 alphabétisation, statut, **111**
 alphabétisation des adultes, 7
 cadre curriculaire commun, 27, 273
 compétences et croissance, 234, **235**

compétences techniques et professionnelles, 277
 dépenses d'éducation, 245
 enfants non scolarisés, **73**
 enquête STEP, **95**
 enseignement des petites classes, 151, 152
 enseignement préprimaire obligatoire, 63
 enseignement primaire, 7
 achèvement, **77**
 enseignement professionnel et technique, **277**
 enseignement secondaire, **111**
 premier cycle, **111**
 programmes d'enseignement, **277**
 enseignement supérieur, 245
 entrées tardives, **74, 76**
 entrepreneuriat, 33, 316
 formation des enseignants, 153
 formation par apprentissage, 32, 312, 313
 Omega Schools, 189
 parité entre les sexes, **125**
 recrutement des enseignants, 150
 réduction de la pauvreté, **182**
 richesse et recettes des ressources naturelles, 179, **182, 183**
 richesses investies dans l'éducation, 13
 scolarisation, **204**
 stratégies nationales de développement des compétences, 242
 subventions par élève, 86–7
 suppression des frais de scolarité, 86–7
 taux d'analphabétisme, **110, 111**
 taux brut de scolarisation, 233, 265

Gleneagles, sommet, 12, 169, 170

Global Business Coalition for Education (coalition mondiale des entreprises pour l'éducation), 14, 190

glossaire, 482–4

gouvernements
 aide fondée sur les résultats, 174–5
 cadres nationaux de qualifications, 29, 33, 37, 291
 collaboration avec les entreprises et syndicats, 39, 347–8
 collecte de données nationale, 38–9, 345, 347–8
 contributions aux dépenses d'éducation, **165**
 coordination des programmes de compétences, 38–9, 236–8, 347–8
 coordination du financement, 348
 dépenses d'éducation (*voir* dépenses d'éducation)
 financement en fonction des résultats, 13
 fonds de formation, 25, 256
 investissement dans les programmes de développement des compétences, 22–3, 25, 231
 négligence du développement des compétences, 236–58
 part des ressources naturelles, 177
 priorité de l'éducation, 41
 renforcer l'enseignement dans les petites classes, 155
 revenus des ressources naturelles, 13, 176–84

Grameen Shakti, 338

Grassroot Soccer, programme, 102

Grèce
 abandons précoces, **266**
 acquis scolaires, **146**
 alphabétisation des adultes, 115, 120
 disparités entre les sexes, 135
 niveau de réussite, 273

grossesses
 jeunes femmes, 26–7, 101, **266**, 270
 et malnutrition, **49, 50, 51**
 prévention, compétences liées à la vie courante, 270–1

Groupe de haut niveau sur l'illettrisme, 117

Groupement interprofessionnel des artisans (GIPA), Cameroun, 315

groupes de revenu, composition, 363

groupes ethniques minoritaires. *voir* minorités ethniques

Guatemala
 aide à l'éducation, 164
 atteinte des résultats d'apprentissage, **144**
 malnutrition, 2, **51**
 taux net de scolarisation au primaire, 69

guerres. *voir* conflits armés

Guinée
 compétences techniques et professionnelles, 277
 dépenses d'éducation, 11, 163
 enseignants contractuels, 151
 enseignement primaire, 8
 parité entre les sexes, 8, **126–7**
 scolarisation, 8

Guinée-Bissau
 aide au développement des compétences, 253
 indice de l'EPPE, **52**
 rapport élèves/enseignants, 141

Guinée équatoriale, analphabétisme, **106–7, 108**

Guyane, programmes de compétences liées à la vie courante, 102

H

habitants des bidonvilles. *voir* bidonvilles

Haïti
 jeunes dans l'enseignement primaire, 206
 mères adolescentes, 270
 programmes de compétences liées à la vie courante, 102

handicapés
 accès à l'éducation, 21, 222–3
 alphabétisation des adultes, 115
 défavorisés dans le marché du travail, 222–3, 302
 difficultés dans le marché du travail, 21

HCR, 171

Head Start, États-Unis, 58

Herzégovine. *voir* Bosnie-Herzégovine

« heure de l'alphabétisme », Royaume-Uni, 154

Hollande, François, **232**

hommes
voir aussi jeunes hommes
 analphabétisme, 6

Honduras
 enseignement préprimaire obligatoire, 63
 formation des enseignants, 141
 fracture rurale/urbaine, **48**
 instruction radiophonique, 28
 parité entre les sexes, 134
 retard de croissance, **48**
 secteur informel, 299
 taux brut de scolarisation, 267

Hong Kong (Chine)
 accès, enseignement préprimaire, 64
 compétences transférables, 28
 écart entre les sexes, **129**

Hongrie
 acquis scolaires, **146**
 enquête PISA, 275

I

IDE. *voir* indice du développement de l'Éducation pour tous (IDE)

immigration, statut, et alphabétisation des adultes, 115

Inde
 abandons scolaires, 206
 accès à l'éducation, **77, 78**
 accès des jeunes à l'éducation et la formation, 239
 aide, 174
 développement des compétences, 24–5, 253
 à l'éducation, 12, 14, 41, 188
 alphabétisation, 7
 analphabétisme, **106**
 apprentissage ouvert, 288
 bénéfiques de l'enseignement préscolaire, **57**
 bourses, 253
 centres Anganwadi, **50**
 compétences fondamentales, 18, 19, 211, 212
 compétences liées à la vie courante, **103, 270–1**
 croissance économique, **49, 236**
 développement des compétences, 238
 secteur informel urbain, 31
 écoles maternelles privées, 3
 enfants non scolarisés, **4, 71**
 enseignement préprimaire, 2, 3
 enseignement préprimaire obligatoire, 63
 enseignement préscolaire privé, 62–3
 enseignement primaire, achèvement, **77**
 enseignement primaire privé, 89
 enseignement secondaire, 206
 enseignement secondaire, achèvement, 18
 enseignement supérieur, financement par les entreprises privées, 14
 estime de soi, développement, 20, 214, 215, **216**
 financement des fondations, **254**
 formation et emploi des femmes, 304
 formation par la radio, 35
 jeunes, manque de compétences fondamentales, 19, 212
 jeunes femmes, éducation et travail, **223, 252**

Loi sur le droit à l'éducation, 84, **85**
 mariage, 271
 microfinancement, 306
 ONG, formation en cours d'emploi, 155
 parité et disparités entre les sexes, 8, 18, 83, **125, 131, 209, 210, 211**
 parterriats publics-privés, 325
 politique nationale concernant la vente ambulante, 31
 projets de développement agricole, 325
 réduction de la malnutrition, **49–50**
 secteur informel, 299, 300, 302, **303**
 Services intégrés du développement de l'enfant, **57**
 suppression des frais de scolarité, 84
 taille des fermes, 324
 taux brut de scolarisation, 265
 uniformes, 87
 utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation, **285, 333–4**
 vendeurs ambulants, 31, 303, 304
 VIH et sida, **103**

indice de l'EPPE, 46, **52–5**
 composantes, 3, **53, 53–4**
 dans l'IDE, 10, 352, 354
 indicateurs, **52, 53**
 progrès vers les objectifs, **52**
 valeur, **52**
 variations entre les pays, 3, **52–5**

indice de parité entre les sexes (IPS)
 enseignement préprimaire, 45
 pays inférieurs à 0,90, **124, 124–6, 125**
 progrès réalisés, 8

indice du développement de l'Éducation pour tous (IDE), 9, 352–7
 accent sur la petite enfance, 354
 alphabétisation des adultes, 10
 amélioration, 10
 changements entre 1999 et 2010, 353, 353–4
 composantes, 352
 en 2010, 352–3
 évolution de la valeur de, 353
 et l'indice de l'EPPE, 10, 352, 354
 répartition des pays selon les valeurs et par région, 355–7

Indiens américains, alphabétisation des adultes, **116, 119**

Indonésie
 abandons scolaires, 206
 acquis scolaires, **147**
 aide à l'éducation, 168
 amélioration de la sécurité, **73**
 analphabétisme, **106**
 bourses, 90
 compétences liées à la vie courante, 103
 compétences techniques et professionnelles, 274, 275
 contraintes financières dans la scolarisation, 81
 écart entre les sexes, **129**
 enseignement secondaire, 206
 enseignement secondaire, achèvement, 18
 fermes-écoles, 332
 indice de l'EPPE, 10
 pauvreté, 207

programmes d'employabilité, 311
 subventions par élève, 87
 systèmes d'information sur le marché du travail, zones rurales, 326–7

inégalités
voir aussi parité et égalité entre les sexes dans l'éducation (objectif de l'EPT)
 accès à l'éducation, 41, **78, 78–9**
 Base de données mondiale sur les inégalités éducatives (WIDE), 156–7
 écart dans l'apprentissage entre riches et pauvres, 41, **78–9**
 enseignement secondaire, 263–7
 résultats d'apprentissage, **145–8**
 site Web, 157

infections transmises sexuellement, lacunes des connaissances, 6

Info-Alpha, Canada, 120

information, technologies. *voir* TIC

infrastructure, projets d'aide, 174, 253

Initiative de transparence des industries extractives (ITIE), 178

initiative sur une éducation de qualité dans les pays en développement, **189**

Institut de statistique de l'UNESCO, 38, **71, 347, 359**
 et LAMP, **108–9**

institutions de formation, cadres nationaux de qualifications, 33

instituts polytechniques, 287–8

instruction radiophonique, 35, 38, 333, 334, 347
 interactive, 28–9, **285**

Internet, 337

IPS. *voir* indice de parité entre les sexes

Iran. *voir* République islamique d'Iran

Iraq
 abandons scolaires, 81
 contraintes financières dans la scolarisation, 81
 dépenses des ménages en éducation, 83
 discrimination sexuelle, 83
 enfants non scolarisés, **72, 81**

Israq, Égypte, 34–5, 327, **329**

Israël
 alphabétisation des adultes, 114
 écart entre les sexes, **129**

Italie
 alphabétisation des adultes, 113, 114, 115, 118
 chômage des jeunes, 20
 programmes de compétences fondamentales, 118
 résolution de problèmes, compétences, 213

J

Jamaïque
 détournement des garçons de l'école, 135, 136
 droit à l'éducation, 27
 enseignement préprimaire, 4
 indice de l'EPPE, 3, 10, **53**
 jeunes mères et filles enceintes, 27
 programmes de deuxième chance pour garçons adolescents, 139

protection sociale, 137
secteur informel, 300
soutien pour jeunes mères, 271
taux de mortalité infantile, **53**
versements d'allocations, 137

Japon
aide
bourses, 24, 250–1
développement des compétences, 24, 245, 247
à l'éducation, 170
atteinte des résultats d'apprentissage, **144, 145**
compétence électronique, 213
compétences techniques et professionnelles, 275
coût de l'éducation, 250
formation par apprentissage, 28, 281
jeunes, 17
orientation professionnelle, 282

JERFT (Programme des jeunes entrepreneurs ruraux et fonds pour la terre), Mexique, 35–6

jeunes
voir aussi adolescents ; jeunes, compétences et emploi ; jeunes ruraux ; jeunes urbains
accès aux compétences, 15–7, 193, **241**
analphabétisme, 16, 105, 106
dans les bidonvilles, 30
chômage (*voir* chômage des jeunes)
compétences fondamentales (*voir* compétences fondamentales des jeunes)
défavorisés, 19, 20–1, 193, 238–41, 245
développement des compétences (*voir* compétences, développement et formation)
emplois devant être créés, 17
emplois mal payés, 18, 20–1, 224
enseignement primaire, 18, 206
enseignement secondaire, 18
formation par apprentissage, 25, 28
inactifs dans le marché du travail, 20
mal à trouver du travail, 218–20
migration vers les zones urbaines, 296
ne figurant pas dans la population active, 220–2
niveaux d'éducation et de chômage, 221
pauvreté, 16, 18–9
population, 16, 17, 192, 201–3, 202–3
programme en entreprise, 29
programmes de deuxième chance, 19, 23, 24, 31, 34, 36, 206, **207, 295, 343–4**
revenu, 18, 21, 250
rôle dans les décisions politiques et la planification, 23, 39, 242–3, 346
situation scolaire, *204, 205, 208, 211*
transition de l'école au travail, 20–1, 27, 215–26
travail dangereux, 18, 206, 208
travail dans l'agriculture, 21
travaillant sous le seuil de pauvreté, 16, 21, 31, 193, 224
VIH et sida, lacunes des connaissances, 6

jeunes, compétences et emploi, 15–39, 200–27
construction de bases solides, 17–21
enseignement secondaire pour préparer l'emploi, 25–9
investissement pour la prospérité, 22–5
jeunes ruraux, 33–6
jeunes urbains, 30–3
voies vers un meilleur avenir, 36–9, 343–9

jeunes femmes
voir aussi filles
accès préférentiel à la formation, 31, 38, 346–7
activités de subsistance, 34
amélioration des compétences, 34, 35, 38, **330, 347**
compétences en gestion et commerce, 35, 38, 331, **335**
compétences fondamentales, 34, 210, 322–3
compétences liées à la vie courante, 101, 102
défavorisées en éducation et programmes de formation, 322–4
défavorisées sur le marché du travail, 295, 296
discrimination, 28, 31–2, 83, 222, 327, 346
éducation et travail, **223**
éducation sexuelle, 102
emplois mal payés, 226
grossesses, 26–7, 101, **266, 270**
inactives dans le marché du travail, 20, 220–2
manque de compétences fondamentales, 34, 210
mariage, 26, **76, 270, 271, 296**
ne figurant pas dans la population active, 220–2
normes et pratiques sociales, 323
obstacles à l'éducation, 34
obstacles à l'éducation continue, 270, 344
obstacles au perfectionnement de l'éducation, 26
taux d'alphabétisme, **110, 111**
travail domestique et informel, 20, 31, 220–2, 226, 301, 346
VIH et sida, connaissances, 97, 99
zones rurales, 34, 322–4, 327, **329**

jeunes hommes
voir aussi garçons
dans la main-d'œuvre, 134
VIH et sida, connaissances, 97, 99

jeunes mères
droit à l'éducation, 27, 271
exclusion de l'école, 271
obstacles à la formation continue, 26–7, **266, 270**
soutien pour le retour à l'école, 270
stigmatisation sociale, 271

jeunes ruraux, 33–6, 320–38
activités de travail, 33, 34, 326
besoins en formation, 326–7
compétences en gestion et commerce, 35, 37, 346
compétences fondamentales, 18, 34, 37, 211, 322–3, 322–4, 326–31
manque, 210
dénuement, 322
développement des compétences, 33–6, 37, 320–38, 346
éducation et travail non agricole, 326
formation au-delà des fondamentaux, 35

parité entre les sexes, 34, 322–4, **335**
population, 33, 346
programmes de deuxième chance, 327
stratégies nationales et priorité de la formation, 326–7

jeunes urbains, 30–3, 294–317
autoemploi, 33
compétences fondamentales, 31, 210–2, 211, 296–8, 312–7
manque, 30, 37, 210–2
compétences techniques et transférables, 32
développement des compétences, 30–3, 37, 345–6
éducation et revenu, 31
élargissement des possibilités de formation qualifiante, 302–17
emplois informels, 30–1, 298–317
formation à l'entreprenariat, 33
formation par apprentissage, 32–3, 37, 312–5
formation qualifiante, 31–2
population, 30, 296
programmes combinant formation en classe et stage en entreprise, 32
programmes de deuxième chance, 295, 305–6
stratégies nationales des compétences, 302

Jordanie
alphabétisation des adultes, 7
augmentation dans l'éducation des femmes, 222
développement des compétences, 238–9
jeunes femmes inactives dans le marché du travail, 20, 221, 222
orientation professionnelle, 283
programmes de deuxième chance, 305–6
résultats d'apprentissage, **145**
taux d'alphabétisme, **108**
taux de chômage, 220

Joven Emprendedor Rural y Fondo de Tierras (Programme des jeunes entrepreneurs ruraux et fonds pour la terre, JERFT), Mexique, 335–6

Jóvenes, Amérique latine, 309–10, 311

Jóvenes en Acción
Colombie, 309
programmes, 32

Jóvenes Rurales Emprendedoras (Jeunes entrepreneurs ruraux), Colombie, 336

Juntos, Pérou, **51**

K

Kazi Kwa Vijana (Emplois pour les jeunes), Kenya, 297

Kenya
abolition des frais de scolarité, 26
aide à l'éducation, 164
alphabétisme, statut, **111**
atteinte de la quatrième année, **143**
bidonvilles, 30, 297, **298**
bourses, 270
Bridge International Academies, 189
compétences fondamentales, 19, 30
compétences liées à la vie courante, 99, 101, 103

compétences techniques et professionnelles, 277, 287–8
 connaissances des enseignants, 150
 dépenses d'éducation, **73**, 164
 efficacité de l'aide, 12, 172
 enquête STEP, **95**
 enseignement des petites classes, 152
 enseignement préprimaire
 dans l'enseignement primaire, 63
 formation des enseignants, 66
 enseignement primaire, achèvement, **77**
 enseignement secondaire, 30, **269**
 fermes-écoles, 35, 332
 formation des enseignants, 150, 153
 formation par apprentissage, 312
 instituts polytechniques, 287–8
 jeunes handicapés, 21, 222–3
 malnutrition, **49**
 parité entre les sexes, 323
 participation scolaire, 210–1
 pauvreté, 19
 programmes de formation, 297
 rapport élèves/enseignants, 141
 résultats d'apprentissage, **148**
 scolarisation, 323
 suppression des frais de scolarité, 84, 269, **269**
 taux brut de scolarisation, 265
 transferts monétaires, 90
 uniformes, 88
 Kerala, Inde, compétences fondamentales, 18
 Kirghizistan
 indice de l'EPPE, 10
 résultats d'apprentissage, **147–8**

L

LAMP (Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation), 7, 105, **108–9**
 langues, apprentissage et enseignement, 152, 154–5
 Learning for Living, Afrique du Sud, 154
 lecture, 112, 114, **129**, 149, 152
 alphabétisation, 7, 9
 échecs, 149
 filles, 123, **128**, **128**, **129**, **129**, 131
 garçons, 9, 131
 inégalités, 273
 parité entre les sexes, 41
 résultats d'apprentissage, 135
 législation
 enseignement préprimaire obligatoire, 62–3
 loi sur la gestion des recettes pétrolières, Tchad, **179**
 Loi sur le droit à l'éducation, Inde, 84, **85**
 Lesotho
 cours du soir, 139
 disparités entre les sexes, 135
 Liban, orientation professionnelle, 283
 Libéria
 compétences fondamentales, 323
 concurrence pour les ressources naturelles, 13
 enseignement secondaire, premier cycle, 34
 entrées tardives, **74**

femmes rurales, 34
 formation des enseignants, 141
 grossesses, jeunes femmes, 27, 270
 parité entre les sexes, 323
 programmes de deuxième chance, 305
 ressources naturelles, 178–9
 littératie. *voir* alphabétisation
 Luxembourg
 aide au développement des compétences, 24, 248, 251
 alphabétisation des adultes, 114
 donateur bilatéral, 14

M

Madagascar
 alphabétisation des adultes, 6
 analphabétisme, **107**
 bénéfices de l'enseignement préscolaire, **57**
 enseignement préprimaire, 3, 63
 entrées tardives, **74–5**, **76**
 taux de survie au primaire, 70
 Madrasa, centres de ressources, 66
 main-d'œuvre qualifiée, 15
 maîtres. *voir* enseignants
 Malaisie
 analphabétisme, **107**
 enseignants, attentes, 136
 vendeurs ambulants, 304
 Malawi
 abandons scolaires, **328**
 accès des jeunes à l'éducation et la formation, 239
 alphabétisation des adultes, **107**
 analphabétisme, **108**
 compétences liées à la vie courante, 102
 dépenses d'éducation, 244–5
 développement des compétences, 238
 élèves n'ayant pas atteint la quatrième année, **143**
 enfants non scolarisés, **328**
 enseignement primaire, 245
 enseignement supérieur, 244–5
 jeunes handicapés, 222
 lecture, 151
 parité entre les sexes, **125**, 270
 population rurale, 34
 programmes courts d'enseignement préprimaire pour la transition à l'école primaire, 64
 programmes de deuxième chance, 34, **328**
 richesse des ressources naturelles, 182
 transferts monétaires, 270
 VIH et sida, **98**
 Maldives, enseignement préprimaire, 66
 Male Awareness Now, Jamaïque, 139
 Mali
 aide à l'éducation, 164
 aide humanitaire, 171–2
 alphabétisation des adultes, 6
 analphabétisme, **9**, **107**
 apprentissage en système dual, 314
 enseignement des petites classes, 152
 enseignement primaire, achèvement, **78**
 fonds de formation, 25, 256
 formation des enseignants, 141, 152
 jeunes non scolarisés, 206
 lecture, 149
 mariage, 270
 parité entre les sexes, **124**, **127**
 participation scolaire, 18
 secteur informel, 299
 malnutrition
 voir aussi santé et nutrition des enfants
 éducation des mères, 2, **49**
 facteurs de réduction, 2, **50–1**
 fracture rurale/urbaine, 2, **48**, **49**
 impact sur le développement des enfants, 2, **47**
 liée à la pauvreté et au dénuement, **48–9**, **49**
 et retard de croissance, 2, **47–9**, **50**
 zones rurales, **48**
 manuels scolaires, 82, 153, **269**
 Māori, alphabétisation des adultes, **116**, 117
 marché du travail
 voir aussi travail
 abandons scolaires, 223–4
 besoins, et deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 37, 344–5
 compétences transférables chez les arrivants, 19
 défavorisés, 20–1, 222–3, 227, 295, 296
 demande pour les compétences techniques et professionnelles, 274–5
 discrimination, 31, 222–3
 handicapés, 21, 222–3, 302
 jeunes femmes ne figurant pas dans la population active, 220–2
 jeunes inactifs, 20
 marginalisation, 16
 parité entre les sexes, 20–1, **133**, 134, 220–2, 296
 systèmes d'information, 326–7
 marginalisation
 voir aussi accès à l'éducation
 accès aux compétences, 239
 enseignement préprimaire, 60
 marché du travail, 16
 mariage, jeunes femmes, 26, **76**, 270, 271, 296
 Maroc
 aide au développement des compétences, 247
 enfants non scolarisés, **72**
 enquête STEP, **95**
 parité entre les sexes, **126**, 209, 210
 programmes d'employabilité, 312
 réseau Éducation pour l'emploi, 255
 secteur informel, 300
 taux net de scolarisation au primaire, 69
 mathématiques, réussite
 écart entre les sexes, 8, 123, **128–9**
 enseignants, 150
 non acquisition des compétences, **142**
 pays à revenu moyen, 9
 Mauritanie
 compétences techniques et professionnelles, 277
 malnutrition, **49**
 parité entre les sexes, **125**
 retard de croissance, **48**
 taux brut de scolarisation, 265
 taux de mortalité infantile, 46

Mayotte, aide à l'éducation et la formation professionnelle, 247
 mentorat, programmes, 138
 mères allaitantes, malnutrition, **49, 50**
 messages vocaux, 334
 Mexique
 acquis scolaires, **146**
 apprentissage ouvert et à distance, 288–9
 bourses et versements d'allocations, 137
 compétences liées à la vie courante, 100
 compétences techniques et professionnelles, 275
 développement des compétences agricoles, 35–6
 disparités entre les sexes, 131
 enseignement préprimaire obligatoire, 63
 entrepreneuriat agricole, 335–6
 indice de l'EPPE, 10
 programmes d'employabilité, 309
 réduction de la malnutrition, **50–1**
 résultats scolaires, 9
 taux de chômage, 220
 transformation du pétrole en espèces, 180
 utilisation des TIC, 289
 micro et petites entreprises, 22, 31, 33, 35, **257**, 300, 305, 316, 334–7
 microfinancement et microcrédit, 31, 35, 37–8, 239, 306, 307, 308, 328–31, 346
 minorités ethniques
 alphabétisation, 7
 des adultes, 115
 discrimination, 28, 279
 enseignement préscolaire, 60
 formation par apprentissage, 28
 stages en entreprise, 279
 modèles pour les garçons, 136
 modes d'apprentissage, parité entre les sexes, 8
 Mongolie
 alphabétisation des adultes, 7
 écart entre les sexes, 226
 ger-écoles maternelles mobiles, 64
 taux d'alphabétisme, **108**
 mortalité infantile, 2
 enfants de moins de 5 ans, 45
 impact de l'éducation des mères, 2
 indice de l'EPPE, **53**
 et OMD, 40, 46
 pays à faible revenu, 46
 réduction, 2, 46
 motivation, 214–5
 développement, 19
 Moyen Orient. *voir* États arabes ; chacun des pays
 Mozambique
 aide au développement des compétences, 253
 chômage des jeunes, 218
 compétences techniques et professionnelles, 277
 éducation de base, **145**
 éducation financée par les donateurs, 11
 efficacité de l'aide, 12, 172
 élèves n'ayant pas atteint la quatrième année, **142**
 enfants non scolarisés, 11

enseignement préprimaire, 2
 enseignement préscolaire, **57**
 financement par les donateurs, 164
 grossesses, jeunes femmes, 27, 270
 IDE, amélioration, 10
 jeunes dans l'enseignement primaire, 206
 parité entre les sexes, 209, 210
 subventions par élève, 87
 Mumbai, Inde, estime de soi, 20, 215, **216**
 mutualisation des ressources, 25, 190, 256
 Myanmar, parité et disparités entre les sexes, 8, 131

N

Namibie
 apprentissage ouvert, 289
 disparités entre les sexes, 135
 National Literacy Strategy (Stratégie nationale pour l'alphabétisme), Royaume-Uni, 154
 Népal
 accès à l'éducation, 239
 analphabétisme, **108**
 coût de l'éducation, 24, 251
 développement des compétences pour les jeunes, 239, 246
 emplois mal payés, 226
 enseignement préprimaire, 3, 63
 enseignement primaire, achèvement, **77**
 enseignement secondaire, achèvement, 21
 fonds de formation, 257–8
 fonds pour l'emploi, 25
 jeunes non scolarisés, 31
 microcrédit et formation, 331
 parité entre les sexes, 21, 224–6
 programmes de deuxième chance, 305
 projet de Formation pour l'emploi, 31
 retard de croissance, 2, **48–9**
 revenu, 21, 224–6
 scolarisation, **77**
 suppression des frais de scolarité, 269
 New York
 réinsertion scolaire, 287, **287**
 stages en entreprise, 29
 Nicaragua
 atteinte des résultats d'apprentissage, **144**
 disparités entre les sexes, 130
 élèves n'ayant pas atteint la quatrième année, **142–3**
 mères adolescentes, 270
 programmes d'employabilité, 311
 secteur informel, 299
 Niger
 analphabétisme, **108**
 dépenses d'éducation, 11, 164
 enseignement préprimaire, 3, 59, 63
 formation des enseignants, 142
 formation par la radio, 35, 333, 334
 indice de l'EPPE, 3, **52, 53**
 jeunes non scolarisés, 206
 malnutrition, **49**
 parité entre les sexes, **108, 124**
 participation scolaire, 18

retard de croissance, 46
 richesse des ressources naturelles, 184
 scolarisation primaire, 69
 taux d'alphabétisme, **108**
 taux brut de scolarisation, 265
 taux net de scolarisation, 25
 Nigéria
 alphabétisation, 7
 alphabétisme, statut, **111**
 analphabétisme, **106**
 compétences liées à la vie courante, **103**
 connaissances des enseignants, 150
 contraintes financières dans la scolarisation, 81
 coûts autres que les frais de scolarité, 84
 dépenses des ménages en éducation, 82, 83
 discrimination sexuelle, 83
 enfants non scolarisés, 4, 13, **72, 72**, 82
 enseignement préprimaire, 2, 46, 59–60
 enseignement primaire, achèvement, **77**
 enseignement primaire privé, 89
 jeunes, manque de compétences fondamentales, 19
 lecture, 149
 mariage, **76**, 270
 pauvres et riches urbains, 297
 recettes des ressources naturelles, 13, 182–3
 retard de croissance, **48**
 situation scolaire des jeunes, 211
 taux brut de scolarisation, 265
 VIH et sida, **103**
 « No Fee Schools » (Écoles exemptes de droits), Afrique du Sud, 84
 non agricole, travail, 299–300
 Norvège
 acquis scolaires, **146**
 aide à l'éducation, 170
 alphabétisation des adultes, 113, 114
 programme d'alphabétisation au travail, 119
 Nouvelle-Zélande
 aide à l'éducation, 171
 alphabétisation des adultes, 115
 compétences transférables, 28
 donateur bilatéral, 14
 Māori, alphabétisation des adultes, **116**, 117–8
 niveau de réussite, 273
 plans sur l'alphabétisme, 117
 programme d'alphabétisation au travail, 119
 résolution de problèmes, compétences, 283
 numératie. *voir* calcul
 nutrition. *voir* malnutrition ; santé et nutrition des enfants
 nutrition de la mère, impact sur la mortalité infantile, 46

O

objectifs de l'EPT
 objectif 1, éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 1–3, 40, 45–67
 objectif 2, enseignement primaire universel, 3–5, 40, 68–91
 objectif 3, besoins éducatifs des jeunes et des adultes, 5–6, 92–103

objectif 4, alphabétisation des adultes, 6–7, 40–1, 104–21

objectif 5, parité et égalité entre les sexes dans l'éducation, 7–8, 41, 122–39

objectif 6, qualité de l'éducation, 9–10, 140–55

contributions privées, 14–5, 41, 185, 188–9

financement de l'aide, 10–5, 41

progrès réalisés, 10, 40

suivi, 1–15, 161–75

Objectifs du millénaire pour le développement (OMD)

réduction de la mortalité infantile, 40, 46

travail décent et productif pour tous, **217**

obstacles à l'éducation. *voir* accès à l'éducation

obstacles sociaux, culturels et économiques

accès à l'éducation, 25–7

jeunes mères, 26–7, **266**, 270

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques)

voir aussi Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE

définition du secteur informel, **299**

études sur la mesure des compétences, **95**

stratégie de développement des compétences, **232**

OCDE, pays

voir aussi pays à revenu élevé ; pays riches ; chacun des pays

alphabétisation des adultes dans les populations autochtones, **116**

Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), 112–3

OMD. *voir* Objectifs du millénaire pour le développement (OMD)

Omega Schools, 189

Oportunidades, Mexique, 50, 137

ordinateurs, utilisation dans l'éducation, 28, 213, 284–6, 337

Organisation internationale du travail (OIT), 30–1, 347

impact du ralentissement économique sur les jeunes défavorisés, **232**

indicateurs de compétences, **95**

indicateurs de travail, **217**

programme TREE, 36, 336–7

secteur informel, **299**, 300

travail décent, définition, **217**

Organisation mondiale de la santé (OMS), **47**

organisations non gouvernementales (ONG)

développement des compétences pour les jeunes défavorisés, 238, 245, 246

enseignement des compétences non cognitives, **216**

formation des enseignants, 154–5

microcrédit, 307

programmes de compétences liées à la vie courante, 103

programmes de deuxième chance, 19, 31, 206, 238, 305, 327

projets d'alphabétisation, 154–5

organisations privées

voir aussi entreprises ; fondations

actions éducatives, 14

alignement de l'aide avec les priorités des gouvernements, 190–1

coordination avec les gouvernements, 14

donations à la santé, 13

donations à l'éducation, 13, 185–91, **186**

financement modeste par rapport à l'aide publique, 185–7, **186**

innovation dans les approches, **254**

investissement dans le développement des compétences, 25, 39, 238, 244, 253–5, 348

et objectifs de l'EPT, 14–5, 41, 185, 188–9

offre de formation pour les apprentis, 28

participation aux activités de l'EPT, 14, 190–1

et politique publique, 188–9

soutien à l'éducation, 14

transparence sur le financement, 190

orientation professionnelle, 28, 345–6

formation par apprentissage, 282–3

Ouganda

abandons, enseignement primaire, 4

cadre curriculaire commun, 27, 273

compétences liées à la vie courante, 103

coopératives agricoles, 333

coûts autres que les frais de scolarité, 86

dépenses d'éducation, 86

des ménages, 83

efficacité de l'aide, 12, 172

emplois mal payés, 21

enseignement des petites classes, 152

enseignement préprimaire, formation des enseignants, 66

enseignement primaire, 4, 18, 86, 86, 206

achèvement, **77**

fermes-écoles, 35, 332

financement des fondations, **254**

formation, programme, 323, **330**

formation des enseignants, 66, 150

microcrédit, 331

parité entre les sexes, 8, **125**

programmes de formation agricole, 323

revenus non agricoles, 325

richesse des ressources naturelles, 182, 184

richesse du ménage, 323

suppression des frais de scolarité, 269

taux de survie au primaire, 70

travail agricole, 324

uniformes non obligatoires, 87

vendeurs ambulants, 303–4

VIH et sida, **98**

vulgarisation agricole, 332

Ouzbékistan, indice de l'EPPE, 10

P

Pacifique

voir aussi Asie de l'Est et Pacifique

composition de l'EPT, 362

Pakistan

alphabétisme, 21, 238

compétences techniques et professionnelles, 277

dépenses d'éducation, 11, 163, 238

enfants non scolarisés, 11, **72**

enseignement primaire privé, 89–90

enseignement secondaire, 210

formation par apprentissage, 312

fracture rurale/urbaine, 18

jeunes, manque de compétences fondamentales, 19

jeunes femmes, éducation et travail, **223**

parité entre les sexes, 18, 209, 210

programme TREE, 336–7

rapport élèves/enseignants, 141

revenu des femmes, 21

situation scolaire des jeunes, **211**

taux net de scolarisation au primaire, 69

Palestine

alphabétisation des adultes, 7

entreprenariat, 315

taux d'alphabétisme, **108**

Panel de haut niveau sur l'éducation des filles et des femmes et l'égalité des genres, 123

Pantawid Pamilyang Pilipino, Philippines, 91

Papouasie-Nouvelle-Guinée

analphabétisme, **107**

compétences liées à la vie courante des enseignants, 100

fonds de formation, 256, 258

formation à l'agriculture, 324

fracture rurale/urbaine, **48**

parité entre les sexes, **124**, **126**

retard de croissance, **48**

Paraguay

alphabétisation des adultes, 7

disparités entre les sexes, 130–1

secteur informel, 299

taux d'alphabétisme, **108**

parité et égalité entre les sexes dans l'éducation (objectif de l'EPT), 41, 122–39

voir aussi filles ; garçons ; indice de parité entre les sexes (IPS) ; jeunes femmes

accès à l'éducation, **125**

achèvement des études, **71**, **127**

acquis de l'apprentissage, 123, **128–9**

alphabétisation des adultes, 7, 21, **107–8**, 115

compétence électronique, 213

compétences fondamentales, 209–10

compétences techniques et professionnelles, 274

dépenses des ménages en éducation, 83–4

développement des compétences, 239–41

dans l'éducation, 7

emplois informels, 31

enseignement préprimaire, 59–60, 123

enseignement primaire, 7, 18, 41, 83–4, 123, **126**, **126–7**

enseignement secondaire, 8, 18, 41, 123, 130–1

formation par apprentissage, 28, 280–1

indicateurs, 122

jeunes ruraux, 34, 322–4, **335**

dans la main-d'œuvre, 134

marché du travail, 20–1, 220–2, 296

pays à faible revenu, 8, 18, 209

pays à revenu moyen, 18, 210

points majeurs, 122

progrès réalisés, 7, **126**
 résultats scolaires, 8, **129**
 résumé, 7-8
 revenu, 21, 31
 richesse du ménage, 209-10, **210**
 scolarisation, 8, 59-60
 zones rurales, 18, **73, 74, 322-4, 329**

Partenariat mondial pour l'éducation, 15, 171
 aide à l'éducation, 12
 comme mécanisme de coordination, 41
 et organisations privées, 189-90
 principes d'efficacité de l'aide, 12, 172-3, **173**
 rôle, 12

Partenariat mondial pour l'éducation des filles et des femmes, 123

participation scolaire
voir aussi abandons scolaires ; enfants non scolarisés ; scolarisation
 enseignement préprimaire, 58-62, **59, 61**
 impact de la suppression des frais de scolarité, 83-4, **85**
 pays à faible revenu, 18
 et résultats d'apprentissage, **144**
 richesse du ménage, 18, 80, **80, 207**

pauvres urbains
 disparités entre riches et pauvres, **295, 297**
 emplois informels, 30-1, **298-317**
 manque de compétences fondamentales, 30, **296-8**

pauvreté
voir aussi seuil de pauvreté
 défavorisés dans le marché du travail, 20-1
 écart entre les sexes, **210**
 impact sur la scolarisation au secondaire, 9
 impact sur l'enseignement secondaire pour les garçons, 133-5, 137
 impact sur les entrées tardives, 4, **74-5**
 jeunes, 16, 18-9
 obstacle à l'éducation et aux compétences, 18-9, **207-9**
 réduction, par le développement des compétences, 231-6, **330**
 et travail, 18-9
 travail dangereux, 18, 206, 208
 zones rurales, 321-5, **330**
 zones urbaines, 30, 295-8

pauvreté laborieuse, **217, 224, 225**
 et faible niveau d'éducation, **224**

pays à faible revenu
voir aussi pays en développement
 abandons scolaires, 18
 aide à l'éducation, 10-1, 164-5, **166, 168-9**
 cadre curriculaire commun, 27
 cadres nationaux de qualifications, 291
 chômage des jeunes, **225**
 compétences fondamentales, 243
 pauvres urbains et ruraux, 30
 composition, 363
 dépenses d'éducation, 10-1, 41, **244-5**
 développement des compétences, 22
 échecs dans l'alphabétisation, 7
 éducation de base, 168-9
 emplois mal payés, 21, 224
 enfants non scolarisés, 4, 18, 40, **71, 71, 169, 204**

enseignement préprimaire, bénéfiques, 58
 enseignement primaire, 18, 206
 enseignement primaire, achèvement, 19
 enseignement secondaire, 5, 18, 30
 enseignement supérieur, 244-5
 entrées tardives, **75**
 EPPE, 45
 formation par apprentissage, 28
 parité entre les sexes, 8, 18, 209
 participation scolaire, 18
 petits exploitants agricoles, 331
 résultats d'apprentissage, **147-8**
 retard de croissance, 46
 secteur informel, **301**
 soutien de l'éducation, 24

pays à revenu élevé
voir aussi OCDE, pays ; pays riches
 acquis scolaires, **145-6**
 alphabétisation des adultes, 7, 112-21
 alphabétisme, 41
 chômage des jeunes, 20
 composition, 363
 EPPE, 45
 réduction des inégalités, 41
 résolution de problèmes, compétences, 19, 213-4

pays à revenu moyen
voir aussi pays à revenu moyen inférieur ; pays à revenu moyen supérieur
 cadre curriculaire commun, 27
 chômage des jeunes, 224
 compétences fondamentales, 18, 30, 243
 composition, 363
 dépenses d'éducation, 10-1, 41
 développement des compétences, 22
 enfants non scolarisés, **71**
 enseignement préprimaire, bénéfiques, 58
 enseignement primaire, achèvement, 19
 entrées tardives, **75**
 financement de l'enseignement supérieur par les entreprises, 14
 jeunes non scolarisés, 204
 parité entre les sexes, 18, 210
 pauvres urbains et ruraux, 30
 qualité de l'éducation, 9
 réduction des inégalités, 41
 résultats d'apprentissage, 9, **147**
 secteur informel, **301**

pays à revenu moyen inférieur
voir aussi pays en développement
 composition, 363
 dépenses d'éducation, 11
 échecs dans l'alphabétisation, 7
 enfants non scolarisés, 40
 EPPE, 45

pays à revenu moyen supérieur
 acquis scolaires, **145-6**
 EPPE, 45

Pays-Bas
 aide
 décaissements, 12
 à l'éducation, 12, **169**
 alphabétisation des adultes, 114, 115, 117
 atteinte des résultats d'apprentissage, **144**
 chômage, 117

plans sur l'alphabétisme, 118
 réintégration à l'école pour ceux menacés par l'abandon scolaire, 29, 286

pays développés. *voir* pays riches

pays du monde, classification, 361

pays en développement
voir aussi pays à faible revenu ; pays à revenu moyen inférieur
 aide pour le développement des compétences, 24
 bourses, 24, 39, 250
 classification, 361
 flexibilité des programmes, 27
 pauvres urbains et ruraux, 30, 322
 pénurie de manuels scolaires, 153
 réaffectation des fonds et bourses, 39
 TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, 286

pays en transition, classification, 361

pays nordiques. *voir* chacun des pays

pays riches
voir aussi OCDE, pays ; pays à revenu élevé
 alphabétisation des adultes, **113**
 classification, 361
 diversification des programmes du deuxième cycle du secondaire, 275-6
 résolution de problèmes, compétences, **214, 215**
 taux brut de scolarisation, 267

Pearson, et Pearson Affordable Learning Fund, 189-90

Pérou
 compétences cognitives, 214
 compétences socio-affectives, 212, 214
 disparités dans les exploitations agricoles, 325
 enseignement préprimaire, 3, 65
 enseignement préscolaire, **65**
 estime de soi, 214
 financement préscolaire, **65**
 formations qualifiantes, **310**
 malnutrition, 2, **51**
 microfinancement, 307
 retard de croissance, 46
 secteur informel, 299
 stratégie nationale de nutrition, **51**
 TIC pour aider l'apprentissage, 284-5

personnel enseignant. *voir* enseignants

pétrole, transformation en espèce, 180

Philippines
 compétences fondamentales, 210
 compétences socio-affectives, 212
 détournement des garçons de l'école, 135
 enfants non scolarisés, **73**
 enseignement préprimaire, 3
 enseignement préprimaire obligatoire, 63
 indice de l'EPPE, 3, 10, **53**
 parité entre les sexes, 210
 programme TREE, 336-7
 protection sociale, programmes, 91
 réduction des abandons scolaires, **286**
 réintégration à l'école pour ceux menacés par l'abandon scolaire, 29, 287
 système d'apprentissage alternatif, 291
 taux de mortalité infantile, **53**

- PISA. *voir* Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)
- Plan d'action 2008-2012 pour l'alphabétisme, le langage et la numératie, Nouvelle-Zélande, 117-8
- Plan d'action pluriannuel sur le développement adopté par le G20, **94-5**
- indicateurs de l'acquisition des compétences, **94**
- politique publique, et organisations privées, 188-9
- Pologne
- alphabétisation des adultes, 115
 - niveau de réussite, 273
- population autochtones, alphabétisation des adultes, 115, **116**
- population des jeunes, 16, 17, 192, 201-3, 202-3
- Portugal
- écart entre les sexes, **129**
 - renforcement des compétences non cognitives, 215
- poursuite des études, formation par apprentissage, 28
- Pratham, 155, **189**
- Premières Nations (Canada), alphabétisation des adultes, **116**
- préservatifs, utilisation, 96, 97, 99, 100, 101
- PROBECAT (Programa de Becas de Capacitación para Trabajadores Desempleados / Programme de bourses de formation pour les travailleurs sans emploi), Mexique, 309
- « Productive Safety Net » (filet de sécurité productif), 329
- produit national brut (PNB), part des dépenses d'éducation, 11, 63, 162, 163, 164
- Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), Pérou, **65**
- programme d'aide au fonctionnement des écoles (Bantuan Operasional Sekolah), Indonésie, 87
- Programme de filet de sécurité sociale (Jaring Pengaman Sosial), Indonésie, 90
- Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), 117
- programme de soutien direct aux écoles (Apoio Directo às Escolas), Mozambique, 87
- Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP), 7, 105, **108-9**
- Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2, 9, 27, 56-7, 114, **116, 128-9, 131, 145, 147, 147-8, 189, 213, 233, 275**
- Programme of Advancement through Health and Education (PATH), Jamaïque, 137
- Programme pour les compétences de base nécessaires dans la vie active, Norvège, 119
- programmes de deuxième chance. *voir* deuxième chance, programmes
- programmes de formation en milieu de travail, 238, **257**
- programmes de perfectionnement
- professionnel pour les enseignants, 153-4
- programmes d'éducation
- cadre commun, 273
 - compétences transférables, 28
 - diversification, 275-6
 - pays pauvres, 276-8
 - enseignement préprimaire, 64
 - enseignement secondaire
 - deuxième cycle, 27, 344-5
 - premier cycle, 26, 36
 - en entrepreneuriat, conception, 317
 - redéfinition, 268
 - résolution de problème, compétences, 283-4
 - VIH et sida, connaissances, 6, 96
 - zones rurales et urbaines, 27
- programmes familiaux, alphabétisation des adultes, 119
- programmes intergénérationnels, alphabétisation des adultes, 119
- programmes sur le lieu de travail, alphabétisation des adultes, 119-20
- Progresa, Mexique, 50, 137
- Projet d'enrichissement précoce, Turquie, 58
- PROJoven, Pérou, 32, **310**
- protection sociale, mesures et programmes, 31, 37-8
- voir aussi* bourses
- développement des compétences, 329
 - enseignement primaire, 5, 91
 - enseignement secondaire, 9, **146-7**
 - formation qualifiante, 307
 - jeunes urbains et ruraux, 346
 - pauvres urbains et ruraux, 35, 306-8
 - possibilités, 91
 - transferts monétaires conditionnels et inconditionnels, 90-1
- « Publiez ce que vous payez », 178
- Punjab Education Foundation (Fondation du Pendjab pour l'éducation), 89-90

Q

- qualité de l'éducation (objectif de l'EPT), 140-55
- enseignement préprimaire, 64-6
 - formation des enseignants, 140
 - indicateurs, 140
 - mobilisation des ressources privées, **189**
 - points majeurs, 140
 - résultats scolaires, 9
 - résumé, 9-10
 - scolarisation, 9
- Questscope, 306

R

- radio. *voir* instruction radiophonique
- Raising Boys' Achievement, Angleterre, 137
- ralentissement économique
- voir aussi* crise financière
 - impact sur l'aide à l'éducation, 15, 168, 169
 - impact sur le chômage des jeunes, 220, 221, **232**

- impact sur le revenu des jeunes, 31
 - risque aux engagements à l'EPT, 15
- rapport élèves/enseignants, 9, 57, 60, 65, 140, 141
- rapports sexuels, 6, 96, 100
- ratio emploi/population, **217**
- RDP lao. *voir* République démocratique populaire lao
- Reading to Learn (Lire pour apprendre), Côte d'Ivoire, 153
- récession mondiale. *voir* crise financière ; ralentissement économique
- réintégration de l'école pour ceux qui quittent, 29, 270-1, 286-7
- République arabe syrienne
- abandons scolaires, 206
 - chômage des jeunes, 218
 - enseignement préprimaire, 3, 59
 - enseignement préscolaire privé, 61
 - enseignement secondaire, 206
 - achèvement, 18
 - secteur informel, 300
- République bolivarienne du Venezuela
- écart entre les sexes, 131
 - taux brut de scolarisation, 267
- République centrafricaine
- analphabétisme, **107**
 - dépenses d'éducation, 11, 163, 244
 - enseignement supérieur, 244
 - parité entre les sexes, **124, 126**
 - taux brut de scolarisation, 244, 265
- République de Corée
- aide au développement des compétences, 247
 - alphabétisation des adultes, 114
 - compétences et croissance, 234-6, **235**
 - compétences techniques et professionnelles, 274
 - développement des compétences, 22, 233, 233-4
 - écart entre les sexes, **129**
 - enquête PISA, 275
 - enseignement secondaire, 233-4
 - résultats d'apprentissage, **145**
 - taux brut de scolarisation, 233-4
- République démocratique du Congo
- analphabétisme, **107**
 - conflit et violence, 234
 - enfants non scolarisés, **72**
 - enseignement primaire, achèvement, **77**
 - enseignement secondaire, 234
 - financement des conflits armés, 176
 - formation des enseignants, 142
 - gestion des ressources naturelles, 13
 - programme « Être prêt pour l'école », 64
 - rapport élèves/enseignants, 141
 - richesse des ressources naturelles, 177, 182
 - taux brut de scolarisation, 233, 234
- République démocratique populaire lao
- enquête STEP, **95**
 - indice de l'EPPE, **55**
 - richesse des ressources naturelles, 182, 184
 - taux net de scolarisation au primaire, 69

République dominicaine
 écart entre les sexes, 131
 enseignement préprimaire obligatoire, 63
 entrepreneuriat, 316
 formation des enseignants, 154
 indice de l'EPPE, **53**
 mères adolescentes, 270
 parité entre les sexes, **124**

République du Congo. *voir* Congo

République islamique d'Iran
 compétences techniques et
 professionnelles, 274
 écart entre les sexes, 226
 parité entre les sexes, **125**

République populaire démocratique de Corée
 fracture rurale/urbaine, **48**
 retard de croissance, **48**

République tchèque, niveau de réussite, 273

République-Unie de Tanzanie
voir aussi Tanzanie continentale
 compétences techniques et
 professionnelles, 274
 dépenses d'éducation, 11, **73**, 164
 des ménages, 83
 enseignement des petites classes, 152
 enseignement préprimaire, 3, 65
 formation des enseignants, 66
 fermes-écoles, 35, 332
 financement des fondations, **254**
 formation des enseignants, 66, 150
 formation par apprentissage, 313
 jeunes femmes inactives dans le marché
 du travail, 222
 programmes de compétences liées à la vie
 courante, 102
 recettes des ressources naturelles, 177
 subventions par élève, 87
 TIC dans l'enseignement et
 l'apprentissage, 285-6
 transition vers le secondaire, 268
 VIH et sida, **98**

résolution de problèmes, compétences, 19,
 28, 213-4, 214, 215, 283-4, 345

ressources naturelles
 et croissance économique, 13
 extraction, 177
 financement des conflits armés, 13, 176
 « malédiction » pour l'éducation, 13,
 176-84
 part des gouvernements, 177
 revenu
 financement de l'éducation, 13, 15, 41,
 180-4, 181, 183
 pour les générations futures, 179-80
 mauvaise gestion, 13, **179**
 risques de la richesse, 176
 transparence des gouvernements, 177-9

résultats d'apprentissage
 défavorisés, **147**
 écart entre les sexes, **128-9**, 135
 élèves ayant atteint la quatrième année,
142-5, **143**
 élèves exposés à l'échec scolaire, 273
 facteurs contribuant à la faiblesse, 142
 filles, **128**

inégalités
 participation à l'enseignement
 primaire, **144**
 pays à revenu élevé, **145-6**
 lecture et mathématiques, 123, **128**,
128-9, **129**
 parité entre les sexes, 8
 pays à faible revenu, **147-8**
 qualité de l'éducation, 9
 rôle des enseignants, 9, 140
 sciences, **129**
 statut socioéconomique, **145-8**, **146**

retard de croissance, 46
 enfants de moins de 5 ans, 2, 45, 46
 en fonction du lieu de résidence et de la
 richesse, **49**
 grave, **50**
 enfants de moins de 5 ans, 45
 pays à faible revenu, 46
 et malnutrition, 2, **47-9**, **50**
 modéré, **50**
 enfants de moins de 5 ans, 45
 pays à faible revenu, 46
 pays à faible revenu, 46
 progrès réalisés dans la réduction, **47**,
47-8
 zones rurales, 2, 46, **48-9**

revenu
 achèvement des études, 21, 31
 adultes, 21
 alphabétisation, 21
 jeunes, 18, 21, 250
 parité et disparité entre les sexes, 21, 31
 richesse, disparités, et scolarisation, 156-7
 richesse du ménage
voir aussi contraintes financières
 amélioration par les fermes-écoles, 35
 compétences fondamentales des jeunes,
 208
 coûts autres que les frais de scolarité, 86-7
 dépenses consacrées aux cours
 supplémentaires, 88
 dépenses consacrées aux uniformes, 87-8
 écart entre les sexes, 210
 enseignement primaire
 dépenses, 82-3
 participation, 18, 80, 80, 207
 enseignement secondaire, 18
 impact de la suppression des frais de
 scolarité, 84-6
 niveaux d'éducation, 209
 parité entre les sexes, 209-10

Roms
 abandons précoces, **266**
 alphabétisation des adultes, 115, 121

Room to Read (Une salle pour la lecture), 153

Roumanie
 abandons précoces, **266**
 écart entre les sexes, **129**

Royaume-Uni
 aide
 approches fondées sur les résultats, 174
 développement des compétences, 246
 à l'éducation, 13, 171
 à l'éducation de base, 168

alphabétisation des adultes, 113, 115
 cadres nationaux de qualifications, 290
 compétences techniques et
 professionnelles, 28, 275
 formation des enseignants, 154
 formation par apprentissage, 28, 281
 grossesses des adolescentes, **266**
 jeunes, 17
 plans sur l'alphabétisme, 118
 programme d'alphabétisation au travail, 119-20

rurales, zones. *voir* zones rurales

Russia Education Aid for Development
 (Aide russe à l'éducation pour le
 développement), 174

Rwanda
 abandons scolaires, 18, 206
 agriculture, 324
 compétences techniques et
 professionnelles, 274
 croissance économique, 236
 éducation de base, 26
 efficacité de l'aide, 12, 165, 172
 emplois informels, 31
 enseignement primaire, achèvement, **77**
 enseignement secondaire, 268
 premier cycle, 26, 31
 parité et disparités entre les sexes, 8, 131
 qualifications et revenu, 31
 secteur informel, 300
 suppression des frais de scolarité, 269
 taux de survie au primaire, 70
 transition vers le secondaire, 268

S

SACMEQ, étude, **142-3**

Safety Net, 329

salaires. *voir* revenu

Samoa
 enseignants, attentes, 136
 programmes de deuxième chance, 139
 rapport élèves/enseignants, 141

santé, secteur
voir aussi santé et nutrition des enfants ;
 VIH et sida
 aide fondée sur les résultats, 175
 donations de fondations et d'entreprises
 privées, 14
 fonds globaux, 15
 santé et nutrition des enfants, **47-51**
voir aussi malnutrition
 amélioration, 2, 40
 impact de l'éducation des mères, 2, 46
 importance durant la petite enfance, 1-2
 zones rurales, 2, **48**

Sao Tomé-et-Principe, aide au
 développement des compétences, 253

SAT [système d'apprentissage tutoriel],
 Colombie, 278

Scandinavie. *voir* chacun des pays

sciences, résultats, **129**

scolarisation
voir aussi taux brut de scolarisation ; taux
 net de scolarisation

- compétences fondamentales, **204**
disparités de richesse, 156–7
enseignement préprimaire, 2–3, 58–62, 60
enseignement préscolaire privé, 61
enseignement primaire, 3–4, 9, 40, **57**, 58, 69, **77–8**, 83–4, 85, **142**
enseignement secondaire, 5, 8, 22, 23, 25, 93, 130–1, 131, **132**, 263
deuxième cycle, 274
premier cycle, 26, 348
enseignement technique et professionnel, 5, 93, 272
filles plus nombreuses, 130–1
garçons, 137
impact de la suppression des frais de scolarité, 26, 84, 85
parité entre les sexes, 8, 59–60, 131
pauvreté, 207–8
qualité de l'éducation, 9
secteur industriel, compétences, 22
formation par apprentissage, 25
secteur informel, 282, 298–302
collecte de données, 345
croissance, 300
définition, **299**
éducation et augmentation du revenu, 300
formation qualifiante et protection sociale, 302, 303
pays à faible revenu, 301
pays à revenu moyen, 301
permanence, 298–300
stratégies nationales de développement des compétences, 31, 241–2
zones urbaines, 30–1, 298–302, 301
secteur privé. *voir* organisations privées
Seed Money, Afrique, **335**
SENAI, Brésil, 256
Sénégal
apprentissage en système dual, 32, 315
dépenses d'éducation, 11, 164
développement des compétences, 238
élèves n'ayant pas atteint la quatrième année, **142**
enseignement des petites classes, 152
enseignement préprimaire, 3, 63
formation par apprentissage, 312, 313
indice de l'EPPE, **55**
parité entre les sexes, 7, **125**
scolarisation primaire, 69
taux brut de scolarisation, 141
SERCE, étude, **142–3**
Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Colombie, 336
seuil de pauvreté, jeunes travaillant sous, 16, 21, 31, 193, 224
Seychelles, attentes des enseignants, 136
sida. *voir* VIH et sida
Sierra Leone
abandons, enseignement secondaire, 23
compétences fondamentales, 323
concurrence pour les ressources naturelles, 13
développement des compétences, possibilités, **241**
enseignement secondaire, premier cycle, 34
femmes rurales, 34
formation des enseignants, 141
handicapés, 302
parité entre les sexes, 323
richesse des ressources naturelles, 182
stratégie pour l'emploi des jeunes, 23, **241**
sigles et acronymes, 485–7
Singapour
flexibilité des programmes au secondaire, 27, 276
résolution de problèmes, dans les programmes d'éducation, 283
résultats d'apprentissage, **145**
Singh, Manmohan, **50**
Sister 2 Sister, Malawi, 102
« Skills for Life » (Des compétences pour la vie), Royaume-Uni, 118, 119–20
Skills Toward Employment and Productivity (STEP). *voir* enquête STEP
socio-affectives, compétences, 212, 214
socioéconomique, statut
alphabétisation des adultes, 115
écart entre les sexes dans les résultats d'apprentissage, 135
résultats d'apprentissage, 135, **145–8**, **146**
soins de santé. *voir* santé, secteur ; santé et nutrition des enfants
Somalie
enfants non scolarisés, **72**
malnutrition, **49**
Soudan (pré-sécession)
conflit armé, 296
enfants non scolarisés, **72**
rapport élèves/enseignants, 141
ressources naturelles, 183
Soudan du Sud
conflit armé, 296
développement des compétences, programmes non formels, 245
formation par la radio, 28, **285**
participation des jeunes à l'élaboration de politiques, 243
ressources naturelles, 182–3
sous-alimentation. *voir* malnutrition
Sri Lanka
cadres nationaux de qualifications, 290–1
enquête STEP, **95**
participation des jeunes à l'élaboration de politiques, 243
stages en entreprise, 28, 29
défavorisés, 278–9
discrimination, 279
lien entre scolarisation et, 28
STEP. *voir* enquête STEP
stigmatisation. *voir* discrimination culturelle
stratégies nationales de développement des compétences
pour jeunes urbains défavorisés, 302
secteur informel, 31, 241–2
subventions par élève pour les écoles, 62, 86–7
voir aussi bourses
Success for Boys, Australie, 137
Suède
aide à l'éducation, 171
écart entre les sexes, **129**
Suisse
aide
développement des compétences, 24, 245, 246, 248
à l'éducation, 171
alphabétisation des adultes, 117
chômage, 117
compétences techniques et professionnelles, 276
formation par apprentissage, 25, 281
résultats d'apprentissage, **145–6**
suivi, objectifs de l'EPT, 1–15, 161–75
suréducation, 218–20
Swaziland, jeunes handicapés, 222
syndicats, 29, 39, 304, 348
Syrie. *voir* République arabe syrienne
systèmes d'information sur le marché du travail, 326–7
-
- T**
-
- tableaux statistiques, 359, 364–480
classification de la CITE, 359
composition des régions et groupes de pays, 361–3
données relatives à l'alphabétisation, 360
estimations et lacunes, 360–1
moyennes régionales, 361
participation des adultes dans l'éducation de base, 360
population, 359
Tadjikistan, programme « Être prêt pour l'école », 64
Tanzanie. *voir* République-Unie de Tanzanie
Tanzanie continentale
voir aussi République-Unie de Tanzanie
VIH et sida, **98**
taux brut de scolarisation
enseignement préprimaire, 45, 58, 61, 66
enseignement primaire, 84, 141
enseignement secondaire, 13, 93, 130–1, 233–4, 244, 264, 272
filles, **124**
taux de survie, enseignement primaire, 69–70
taux d'encadrement. *voir* rapport élèves/enseignants
taux net de scolarisation, enseignement primaire, 10, 11, 25, 69–70
taxes salariales, 257
TBS. *voir* taux brut de scolarisation
Tchad
analphabétisme, **107**, **108**
compétences techniques et professionnelles, 277
dépenses d'éducation, 11, 164, 244
dépenses militaires, 13
loi sur la gestion des recettes pétrolières, **179**
mariage, 270
parité entre les sexes, **124**, **126**
taux brut de scolarisation, 244
taux de mortalité infantile, 46
taux de survie au primaire, 69
Tchécoslovaquie. *voir* République tchèque

technologie, et possibilités pour les jeunes, 347
 technologies de l'information et de la communication. *voir* TIC
 téléphones portables, 28, 284, 334, 337, 347
 Telesecundaria, Mexique, 288–9
 Thaïlande
 acquis scolaires, **146–7**
 compétences techniques et professionnelles, 274
 enseignement préprimaire, 59
 TIC (technologies de l'information et de la communication)
 voir aussi instruction radiophonique ; ordinateurs ; téléphones portables
 contributions à l'éducation, 187, 189
 et croissance économique, 236
 enseignement, 213
 entrepreneuriat technologique pour les jeunes sans emploi, 337
 entreprises, donations à l'éducation, 14
 et programmes d'alphabétisation, 120
 utilisation dans l'éducation et la formation, 28, 35, 37, 38, 137, 284–6, 289, 333, 345, 347
 Timor-Leste
 analphabétisme, **108**
 retard de croissance, 46
 uniformes non obligatoires, 87
 TIMSS (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences), **143**
 TNS. *voir* taux net de scolarisation
 Tobago. *voir* Trinité-et-Tobago
 Togo
 apprentissage en système dual, 32
 compétences techniques et professionnelles, 277
 fonds de formation, 258
 parité entre les sexes, **124**
 transferts monétaires, 90–1, 137, 180, 270, 306
 transition de l'école au travail, 20–1, 27, 215–26
 transport pour l'école, 26, 27, **75**, 80, 81, 87, 268, 270, 271
 travail
 voir aussi chômage des jeunes ; marché du travail ; travail non agricole
 agriculture, compétences, 21, 22
 chemin par l'enseignement secondaire, 25–9, 262–91
 compétences transférables, 19–20
 difficultés dans la recherche, 218–20
 emplois informels, 30–1 (*voir aussi* travail informel)
 formation par apprentissage, 25, 28
 garçons, 8, 134, 134
 impact de la crise économique, 20
 jeunes, 18, 20–1, 30–1, 206, 208–9, 218–20
 lien avec l'école, 28
 obstacles, 20–1
 et pauvreté, 18–9
 pertinence de l'enseignement secondaire, 27, 271–8
 secteur industriel, compétences, 22
 transition de l'école au travail, 20–1, 27, 215–26
 travail dangeureux, 18, 206, 208

travail décent, **217**
 travail des enfants, 208–9
 travail domestique, 220–2
 travail informel, 20, 220–2
 fonds de formation, 39
 jeunes femmes, 20
 travail non agricole, 30, 34, 325, 334–7
 travail productif, **217**
 TREE, programme (Formation pour le renforcement de l'autonomie économique des populations rurales), 36, 336–7
 Trinité-et-Tobago
 désavantage des garçons à la participation scolaire, **133, 133**
 détournement des garçons de l'école, 135–6
 écoles non mixtes, 138
 enseignants, attentes, 136
 enseignement secondaire, **133**
 participation scolaire, **133**
 Troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels, **232**
 tronc commun, 27, 36, 273
 Tunisie
 aide au développement des compétences, 247
 alphabétisation des adultes, 10
 atteinte de la quatrième année, **143**
 croissance économique, 234
 écart entre les sexes, 34, **129**
 enseignement secondaire, 234
 entrepreneuriat, 315
 fonds de formation, 25, **257**, 258
 parité entre les sexes, **126**
 programmes d'apprentissage, **257**
 taux brut de scolarisation, 233–4, 267
 valeur d'IDE, 10
 Turquie
 aide au développement des compétences, 247
 apprentissage ouvert, 289
 compétences fondamentales, 323
 compétences techniques et professionnelles, 274
 enseignement préprimaire, 2
 enseignement secondaire, premier cycle, 34
 jeunes femmes inactives dans le marché du travail, 221, 222
 niveau de réussite, 273
 niveau d'éducation et travail non agricole, 34
 parité entre les sexes, 18, 209–10, 323
 Projet d'enrichissement précoce, 58
 taux de chômage, 220
 travail non agricole, 325

U

Ukraine, enquête STEP, **95**
 UNGASS (Assemblée générale des Nations Unies), 99
 uniformes, 80, 82, 91, **269**
 et absentéisme, 88
 non obligatoires, 87
 stigmatisation, 87
 Union africaine, compétences techniques et professionnelles, 276

Union des travailleuses indépendantes (Self-Employed Women's Union, SEWU), Afrique du Sud, 304
 Union européenne
 abandons précoces, **266, 266**
 aide
 développement des compétences, 247
 à l'éducation, 168
 enseignement secondaire, premier cycle, 25
 mesure du développement des compétences, **95–6**
 universités. *voir* enseignement supérieur urbaines, zones. *voir* zones urbaines
 URSS. *voir* Arménie ; Azerbaïdjan ; Bélarus ; Estonie ; Kirghizistan ; Ouzbékistan
 Uruguay
 éducation de base, **145**
 enseignement préprimaire, 2
 enseignement préprimaire obligatoire, 63
 enseignement préscolaire, **57**
 programmes de formation, 237

V

vendeurs ambulants, 303–4
 développement des compétences, 31
 formation qualifiante, 304
 Venezuela. *voir* République bolivarienne du Venezuela
 versements de sommes d'argent. *voir* transferts monétaires
 vie active. *voir* travail
 Viet Nam
 développement des compétences, 246
 enquête STEP, **95**
 enseignement primaire, 18, 208
 enseignement secondaire, 18, 208
 estime de soi, 214
 parité entre les sexes, 296
 pauvreté, 208
 VIH et sida, 96–103
 compétences liées à la vie courante dans les programmes d'éducation, 6, 96, **101, 103**
 contrôle de l'existence de programmes, 97–9
 manque de connaissances, 6, 97, **98, 98**, 270
 prévalence, 96, 97, **97**
 programmes extrascolaires, 101–2
 voies d'accès aux compétences, 16–7, 196, 197
 vulgarisation agricole, 332

W

Wallis et Futuna, aide à l'éducation et la formation professionnelle, 247
 WIDE (Base de données mondiale sur les inégalités éducatives), 156–7
 Women's Empowerment Program (programme d'autonomisation des femmes), Népal, 331
 Workplace Literacy Fund (Fonds pour l'alphabétisation sur le lieu de travail), Nouvelle-Zélande, 119
 www.education-inequalities.org, 156–7

Y

Yémen

- compétences vertes, 337–8
 - dépenses d'éducation, **73**
 - enfants non scolarisés, **72**
 - enseignement primaire, **127**
 - parité entre les sexes, **124, 127**
 - programme « Être prêt pour l'école », 64
 - rapport élèves/enseignants, 141
 - scolarisation primaire, 69
- Yougoslavie. *voir* Bosnie-Herzégovine ; Croatie

Z

Zambie

- abandons scolaires, **75**
- analphabétisme, **108**
- atteinte de la quatrième année, **143**
- attitude envers la réadmission à l'école, 271
- compétences commerciales pour jeunes femmes, **335**
- éducation et revenu, 224
- enseignement primaire, **75, 267**
 - achèvement, **77**
- enseignement secondaire, **267**
- fusion du primaire et secondaire, **267**
- plan de développement national, 242
- réadmission des jeunes filles enceintes, 271
- ressources minérales, **178**
- scolarisation, **77**
- secteur informel, 299
- taux net de scolarisation au primaire, 69
- VIH et sida, **98**

Zanzibar

- voir aussi* République-Unie de Tanzanie
- enseignement préprimaire, formation des enseignants, 66

Zimbabwe

- compétences commerciales pour jeunes femmes, **335**
- compétences liées à la vie courante, 99, 102
- enseignement primaire, achèvement, **78**

zones rurales

- voir aussi* agriculture, travail et compétences
- accès à l'éducation, 26, **73**
- besoins de développement des
 - compétences et formation, 35, 325–38
- compétences fondamentales, 211
- compétences vertes, 337–8
- défis en nutrition, 2
- dénouement, 322
- élargissement de l'accès à la scolarité formelle, 34
- emplois mal payés, 21, 326
- enseignement préprimaire, 2–3, 59–60, 65
- jeunes femmes, 34, 327, **329**
 - désavantage, 322–4
- malnutrition, **48, 48–9, 49**
- microcrédit et protection sociale, programmes, 35, 346

- parité entre les sexes, 18, **73, 74, 322–4, 329**
 - petites exploitations agricoles, 324–5
 - programmes d'études flexibles, 27
 - retard de croissance, 2, 46, **48–9**
 - systèmes d'information sur le marché du travail, 326–7
 - travail et formation non agricoles, 325, 334–7
 - zones urbaines
 - cadre curriculaire flexible, 27
 - compétences fondamentales, 210–2, 211
 - disparités entre riches et pauvres, 295, 297
 - enseignement préprimaire, 59–60
 - malnutrition, 2, **48–9, 49**
 - migration des jeunes vers, 295–6
 - population, 295, 296
 - secteur informel, 30–1, 298–302, 301
- Zuma, Jacob, **232**

JEUNES ET COMPÉTENCES

L'éducation au travail

Cette dixième édition du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* montre combien il est crucial de garantir à tous les jeunes l'accès aux compétences dont ils ont besoin pour réussir dans la vie. Mais elle révèle aussi une génération perdue de 200 millions de jeunes à travers le monde qui quittent l'école sans avoir acquis ce précieux bagage. Beaucoup d'urbains pauvres ou de ruraux isolés, notamment des jeunes femmes, sont au chômage ou employés contre un maigre salaire. Il faut leur donner une deuxième chance de réaliser leur potentiel.

Jeunes et compétences : *L'éducation au travail* décrit ce que les gouvernements peuvent faire pour permettre aux jeunes de mieux démarrer dans la vie et d'aborder sereinement le monde du travail. Il évalue aussi l'état actuel des fonds disponibles pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous, soulignant le rôle que les gouvernements, les donateurs et le secteur privé peuvent jouer pour mobiliser de nouvelles ressources et en faire meilleur usage.

Le présent *Rapport* passe en revue la réalisation des six objectifs de l'Éducation pour tous dans plus de 200 pays et territoires. Il montre que les progrès stagnent, alors que l'urgence accrue devrait encourager à donner le dernier coup de collier pour atteindre les objectifs de 2015.

Les analyses factuelles du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* sont un outil indispensable pour les responsables de l'éducation, les professionnels du développement, les chercheurs et les médias – et tous ceux qui attendent de l'éducation qu'elle contribue à bâtir un monde plus prospère et plus équitable.

Je vais entrer [en apprentissage] pour apprendre à réparer les ordinateurs. Je pourrai m'exercer au métier, puis, mon diplôme en poche, trouver aussitôt du travail. Ce n'est pas qu'un apprentissage théorique : on me permet de m'exercer directement à l'assemblage ou à la réparation d'ordinateurs.

– jeune homme, Viet Nam

Si je trouvais quelqu'un de suffisamment éduqué pour m'orienter et m'aider à comprendre où est ma vocation, ça changerait tout. Que quelqu'un me donne les qualifications et la possibilité de travailler, et je suis sûre d'atteindre mes objectifs.

– jeune femme, Éthiopie

Dans les collèges techniques, et aussi les écoles, ils devraient aller plus loin, qu'on n'ait pas juste une journée où on part ailleurs acquérir un peu d'expérience professionnelle. Ça devrait plutôt être du style : deux jours en classe, trois jours en placement, que ce soit plus équilibré. Comme ça, soit tu es à l'école et tu apprends ce qu'il y a à apprendre, soit tu es à l'extérieur et tu essayes d'acquérir une certaine expérience.

– jeune femme, Royaume-Uni

Il y a un manque d'accès à l'éducation, si bien que nous ne trouvons pas de travail et nous n'arrivons pas à améliorer notre existence. Il n'y a pas de croissance pour nous.

– jeune homme, Inde

Je n'ai pas achevé mes études, mais il faut me donner une chance. Nous voulons travailler et être utiles pour notre pays.

– jeune femme, Égypte

Pour progresser dans l'échelle sociale, je devrais poursuivre mes études, or cela m'est impossible pour des raisons économiques. J'ai envisagé d'y renoncer pour cesser d'être une charge et assurer moi-même ma subsistance, mais je ne trouve pas de travail. Comment pourrais-je continuer d'étudier ?

– jeune homme, Mexique



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

Éditions
UNESCO

**EFA
GMR** RAPPORT
MONDIAL
DE SUIVI SUR
L'ÉDUCATION
POUR TOUS

www.unesco.org/publishing

www.efareport.unesco.org

