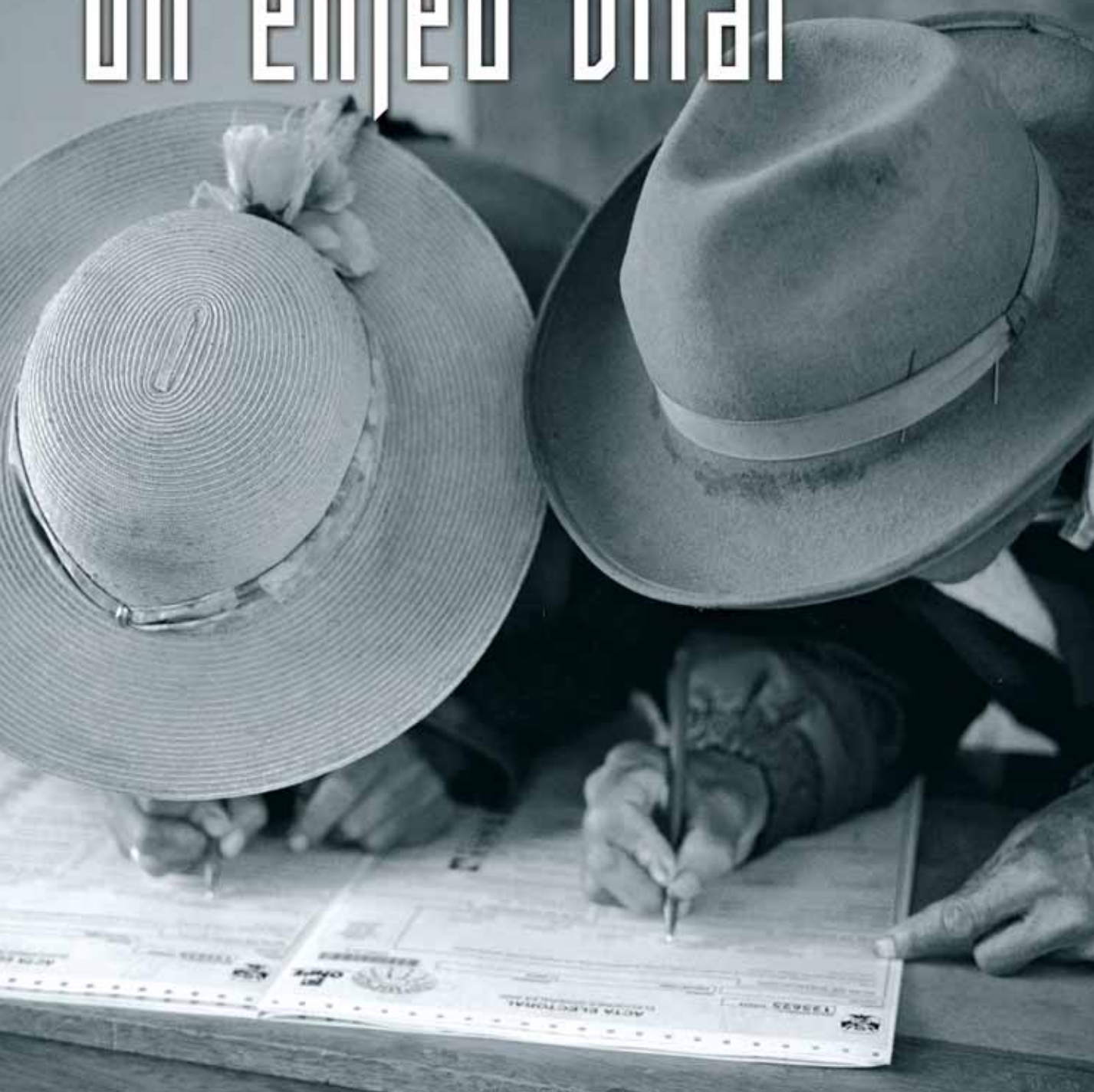


L'alphabétisation, un enjeu vital

Éducation pour tous



Éducation pour tous
**L'alphabétisation,
un enjeu vital**

Éducation pour tous

L'alphabétisation, un enjeu vital

Les analyses et les recommandations concernant les politiques éducatives présentées dans ce rapport ne reflètent pas nécessairement les vues de l'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 vues et opinions exprimées dans ce rapport n'engagent que son directeur.

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.

Publié en 2006 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP

Création graphique : Sylvaine Baeyens
Cartes : INDID
Iconographie : Delphine Gaillard
Imprimé par Graphoprint, Paris
ISBN 92-3-204008-5

©UNESCO 2006
Imprimé en France

Avant-propos

Cette quatrième édition annuelle du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, réalisé par une équipe indépendante installée dans les murs de l'UNESCO, nous invite à réfléchir avec détermination au défi mondial de l'alphabétisation.

Ce n'est pas sans raison que l'alphabétisme est au cœur de l'éducation pour tous (EPT) : une bonne éducation de base apporte aux élèves des compétences en alphabétisme qui leur serviront toute la vie et leur permettront d'entreprendre d'autres apprentissages ; des parents alphabétisés enverront plus facilement leurs enfants à l'école ; les personnes alphabètes sont mieux armées pour accéder à la formation continue ; enfin, les sociétés alphabètes peuvent mieux relever les défis du développement.

L'alphabétisation est pourtant l'un des objectifs de l'EPT les plus négligés. Le fait que 770 millions d'adultes, soit près d'un cinquième de la population adulte de la planète, ne possèdent pas des compétences élémentaires en alphabétisme n'est pas seulement indéfendable d'un point de vue moral. C'est aussi une perte consternante de potentiel humain et économique. Le Rapport milite vigoureusement pour mettre un terme à cette négligence, en affirmant que l'alphabétisme est un droit en soi, essentiel à la réalisation de tous les objectifs de l'EPT et d'une importance cruciale pour le développement. L'émergence de sociétés du savoir rend l'alphabétisme encore plus indispensable que par le passé. Sa généralisation n'est possible que dans le contexte de la construction de sociétés alphabètes qui encouragent les individus à acquérir des compétences en alphabétisme et à en faire usage.

Depuis sa fondation, l'UNESCO a joué un rôle de premier plan pour définir l'alphabétisme, affirmant sans répit son importance vitale pour le développement et soutenant les actions engagées par les États pour favoriser l'apprentissage des adultes. Des progrès remarquables ont été accomplis au cours des soixante dernières années. Le défi capital qui demeure est celui de notre responsabilité collective. L'UNESCO est le chef de file et le coordonnateur international de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012), dont les textes affirment que « l'alphabétisation pour tous est au cœur de l'éducation de base pour tous et qu'il est indispensable de créer des environnements et des sociétés alphabétisés pour parvenir à éliminer la pauvreté, réduire la mortalité infantile, freiner la croissance démographique, instaurer l'égalité entre les sexes et assurer durablement le développement, la paix et la démocratie. » Nous apportons à la Décennie un soutien concret par l'intermédiaire de nos programmes, en particulier l'Initiative pour l'alphabétisation (LIFE) lancée en octobre 2005 à l'occasion de la 33^e session de la Conférence générale de l'UNESCO et, plus largement, par la coordination globale de l'éducation pour tous que nous nous efforçons de consolider encore.

La Décennie est un cadre destiné à promouvoir les actions internationales, régionales et nationales visant à offrir à des millions de jeunes et d'adultes davantage d'occasions d'accéder à l'alphabétisme. C'est au plus haut niveau politique que les pays doivent s'engager en faveur de l'alphabétisation et affecter des ressources supplémentaires aux programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Comme nous l'indique le Rapport, l'alphabétisation ne reçoit en moyenne que 1 % des budgets nationaux de l'éducation. L'aide internationale qui lui est consacrée représente une minuscule part de l'aide destinée à l'éducation de base, elle-même insuffisante. Il est nécessaire de prendre d'urgence des engagements beaucoup plus hardis si l'on veut que les objectifs de l'EPT soient atteints.

Comme les années précédentes, le Rapport examine les progrès réalisés en direction des six objectifs de l'EPT. L'année 2005 a été importante à deux titres au moins. D'une part, comme le confirme le Rapport, l'objectif de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire pour 2005 n'a pas été atteint malgré des progrès très rapides, notamment dans certains pays à faible revenu. Il nous faut donc réitérer nos engagements et aller plus loin. En revanche, les ressources destinées à l'éducation de base augmentent : les dépenses publiques consacrées à l'éducation progressent dans les pays en développement et la communauté internationale a promis d'accroître son soutien, en particulier à l'Afrique subsaharienne, au sommet du G8 de Gleneagles en juillet 2005 et au sommet mondial des Nations Unies en septembre 2005. Il s'agit maintenant de traduire ces engagements en actions spécifiques dans les pays en développement et d'accélérer partout le rythme du changement. Nous n'avons plus que dix ans devant nous, et nous ne devons pas faillir.

Le présent rapport constitue, j'en suis sûr, une base solide pour réaffirmer notre volonté de réaliser les six objectifs de l'éducation pour tous et de faire en sorte que l'alphabétisation devienne une réalité pour tous, dans le monde entier.



Koichiro Matsuura

Remerciements

La préparation du présent rapport a été engagée par son précédent directeur, Christopher Colclough.

Nous devons beaucoup à Peter Smith, Sous-Directeur général pour l'éducation (ADG/ED), Aïcha Bah Diallo, ancienne Sous-Directrice générale p. i. et Abhimanyu Singh, Directeur de la Division de la coordination internationale et du suivi de l'éducation pour tous, ainsi qu'à leurs collègues, pour l'appui qu'ils nous ont apporté.

Ce rapport a tiré un grand profit des avis du comité international de rédaction et de son président, Ingemar Gustafsson, ainsi que des conseils approfondis formulés par un petit groupe consultatif composé d'Helen Abadzi, Anita Dighe, Sonja Fagerberg-Diallo, Vera Masagão Ribeiro, Anna Robinson-Pant, Alan Rogers, ainsi que de Shigeru Aoyagi et Adama Ouane, tous deux de l'UNESCO. Il a également profité des contributions de plus de 120 personnes qui ont participé à la consultation en ligne organisée pour étoffer ce rapport, dont les commentaires peuvent être consultés à l'adresse suivante : www.efareport.unesco.org.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* dépend dans une large mesure du travail de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Son ancienne directrice, Denise Lievesley, ainsi que Michael Millward, Directeur p. i., Saïd Belkachla, Michael Bruneforth, Brian Buffett, Simon Ellis, Alison Kennedy, Olivier Labé, Albert Motivans, Pascale Ratovondrahona, Ioulia Sementchouk, Mamadou Thiam, Subramaniam Venkatraman, Peter Wallet, Yanhong Zhang et leurs collègues ont beaucoup apporté à son élaboration, en particulier pour la préparation des chapitres 2 et 3 et des tableaux statistiques.

Nous tenons à remercier tout particulièrement tous ceux qui ont rédigé des documents de référence, des notes et des encadrés pour le Rapport, à savoir :

Marifat Abdullaeva, ActionAid, Carlos Aggio, Mark Agranovitch, John Aitchinson, Massimo Amadio, Juan B. Arrien, David Baker, Jill Balescut, Yembuu Batchuluun, Antonio Augusto Gomes Batista, Julien Bayou, Raja Bentaouet-Kattan, Alain Bentolila, Anne Bernard, K. Biswal, H. S. Bhola, Mohammed Bougroum, Jennifer Bowser, Shoshan Brosh-Vaitz, Don Bundy, Grace Bunyi, Roy Carr-Hill, John Cameron, Stuart Cameron, Nalini Chhetri, Munir Ahmed Choudhry, Roser Cusso, Aimé Damiba, André Delluc, Mark de Maeyer, Kendra Drousseau, Kamal Desai, Chris Duke, Jan Eldred, Karen Erickson, Makhoumy Fall, Iffat Farah, Benjamin Fernandez, Birger Fredriksen, Jonas Frister, Bruno Germain, Christine Glanz, Global Campaign for Education, Christophe Gouel, R. Govinda, Talmadge C. Guy, Hasan Hamomud, Ulrike Hanemann, Heribert Hinzen, Nour Laila Iskandar, Fasli Jalal, Jingjing Lou, Matthew Jukes, Mohamed Abdellatif Kissami, Bidya Nath Koirala, Tatiana Koke, Hanke Koopman, Lisa Krolak, Elaine Lameta, Mirna Lawrence, Aliza Lazerson, Leslie Limage, Wolfgang Lutz, Bryan Maddox, Maria Ester Mancebo, Jean-Claude Mantes, A. Mathew, Markus Maurer, Anne McGill Franzen, Carolyn Medel-Anonuevo, Ministère néerlandais des Affaires étrangères, Mario Mouzinho, Khulan Munkh-Erdene, Debora Nandja, Abou Napon, Bjorn Nordtveit, Pai Obanya, Keichi Ogawa, Anthony Okech, Adama Ouane, Hussain Oujour, Ila Patel, Jason Pennells, Mastin Prinsloo, Norman Reynolds, Vera Masagão Ribeiro, Lisa Maria Rinna, Clinton Robinson, Anna Robinson-Pant, Alan Rogers, Heidi Ross, Peter Rule, Olga Rybakova, Samuel Sandwidi, Salimata Sanou, Nina Sardjunani, Claude Sauvageot, Julie Schaffner, Amanda Seel, Lynne Sergeant, Inon Shenker, Mammo Kebede Shenkut, Mariko Shiohata, Ronald Siebes, David Sifuentes, Maria Teresa Siniscalco, Penny Smith, John Smyth, Marie-Andrée Somers, Brian Street, Nelly Stromquist, Shaizada Tasbulatova, Lucy Thornton, Rosa Maria Torres, Mami Umayahara, Jan Van Ravens, Consuelo Vélaz de Medrano, Daniel Wagner, Phoebe Wakhunga, Ling Wang, Yaikah Jeng, Yang Lijing et Tidao Zhang.

Le Rapport a également tiré un grand profit des avis et du concours de personnes, de divisions et d'unités du Secteur de l'éducation de l'UNESCO, de l'Institut international de planification de l'éducation, du Bureau international d'éducation et de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, en particulier pour la définition des grandes lignes de l'ouvrage. Les bureaux régionaux de l'UNESCO ont fourni des indications précieuses sur les activités menées au niveau des pays et ont contribué à réunir les études commandées en vue du Rapport. Sue Williams, du Bureau de l'information du public de l'UNESCO, source d'utiles conseils, a travaillé sans relâche à la promotion et à la diffusion du Rapport.

Nous sommes reconnaissants à Rosemary Bellew, Luc-Charles Gacougnolle et Laura Gregory du secrétariat de l'Initiative de mise en œuvre accélérée, ainsi qu'à Julia Benn, Valérie Gaveau et Simon Scott du CAD de l'OCDE, pour leur soutien constant et leurs conseils utiles sur les données relatives à la coopération et à l'aide internationales.

De nombreuses personnes ont également contribué à ce travail par leurs avis et leurs commentaires précieux :

Namtip Aksornkool, Massimo Amadio, Shigeru Aoyagi, David Archer, Valderama Asuncion, David Atchoarena, Corinne Bitoun, Françoise Caillods, Claire Calosci, John Coming, Bridget Crumpton, Roser Cusso, Stéphanie Dolata, Marie Dorléans, Françoise du Pouget, Birger Fredriksen, Aurore Hagel, Marja Karjalainen, Christine Glanz, Werner Mauch, Adama Ouane, Taeko Okitsu, Muriel Poisson, Kenneth Ross, Mioko Saito, Pierre Runner, Margaret Sachs-Israel, Gaurav Siddhu, Ronald Siebes, Suzanne Stump, Emmanuelle Suso, Duncan Wilson. Un remerciement particulier va à John Ryan, qui a formulé des commentaires bienvenus sur les premières esquisses des chapitres.

L'élaboration du Rapport a largement bénéficié des compétences éditoriales de Rebecca Brite et Brian Smith. Wenda McNevin, Alison Clayson et Karima Pires ont aussi apporté leur appui précieux. Nous souhaitons encore remercier Sonia Fernandez-Lauro, Anne Muller, Fouzia Jouot-Bellami, Catherine Ginisty, Judith Roca et leurs collègues du Centre de documentation sur l'éducation de l'UNESCO pour leur aide tout au long de l'année dans la réalisation du site Web, la diffusion et bien d'autres domaines. Merci à Lotfi Ben Khelifa, qui a joué un rôle efficace pour assurer la distribution du Rapport en temps voulu. Merci également à Mary Konin et Chrysanthe Kolia pour leur soutien logistique. Un remerciement particulier va à Richard Cadiou, Vincent Defourny, Igor Nuk et Fabienne Kouadio, qui ont facilité la consultation en ligne, en collaboration avec leurs collègues du Centre de documentation sur l'éducation.

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

Directeur
Nicholas Burnett

Steve Packer (directeur adjoint), Nicole Bella, Aaron Benavot, Lene Buchert, Fadila Caillaud, Vittoria Cavicchioni, Valérie Djioze, Ana Font-Giner, Jude Fransman, Cynthia Guttman, Keith Hinchliffe, François Leclercq, Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Ulrika Pepler Barry, Michelle Phillips, Ikuko Suzuki, Edna Yahil, Alison Kennedy (directrice de l'Observatoire de l'EPT, ISU), Agneta Lind (conseillère spéciale pour l'alphabétisation)

Traduction française : Françoise Arnaud-Demir, Béatrice Laroche, Chantal Pacteau, Jean-Michel Rabotin et Marc Sandman.

Révision et préparation de copie : Caroline Aymé-Martin Tabourdeau.

Correction des épreuves : Corinne Hewlett.



Contact :

M. le Directeur de l'équipe
du Rapport mondial de suivi sur l'EPT
UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
e-mail : efareport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 21 28
Fax : +33 1 45 68 56 41
www.efareport.unesco.org

Précédentes éditions du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

2005. Éducation pour tous – L'EXIGENCE DE QUALITÉ
2003/4. Genre et éducation pour tous – LE PARI DE L'ÉGALITÉ
2002. Éducation pour tous – LE MONDE EST-IL SUR LA BONNE VOIE ?

Sommaire

	Le Rapport en un coup d'œil	16
	Résumé du Rapport	18
Chapitre 1	L'alphabétisation au cœur de l'éducation pour tous	29
	Une approche globale de l'éducation pour tous	30
	L'alphabétisation en faveur du droit et du développement	31
	Des individus alphabètes et des sociétés alphabètes	34
	Aperçu du Rapport	36
Chapitre 2	Où en sont les progrès de l'EPT ?	39
	L'éducation dans le monde de 1998 à 2002	40
	Protection et éducation de la petite enfance	40
	Enseignement primaire	43
	Enseignement secondaire et supérieur	54
	Quels acquis ?	59
	Alphabétisation	66
	Évaluation des progrès de l'éducation pour tous	70
	Conclusion	75
Chapitre 3	Efforts nationaux : accélérer le rythme	77
	Planification de l'EPT	78
	Financement de l'EPT	81
	Des enseignants pour l'EPT	87
	Une nécessaire intégration	94
	S'adapter au contexte	99
	Des écoles sûres et saines	105
Chapitre 4	Engagements internationaux : l'heure est à l'action	109
	Une dynamique nouvelle mais incertaine en 2005	110
	Flux d'aide à l'éducation	111
	Des pistes pour améliorer la coordination internationale	123
	2005 et au-delà : de l'engagement à l'action	138
Chapitre 5	Pourquoi l'alphabétisme est important	141
	Le droit à l'alphabétisme	142
	Bénéfices de l'alphabétisme	144
	Conclusion	153

Chapitre 6	Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions	155
	Définir et conceptualiser l'alphabétisation et l'alphabétisme	156
	Conceptions internationales de l'alphabétisme	161
	Alphabétisation et alphabétisme, autres conceptions	164
	Un consensus mondial sur l'alphabétisation ?	167
Chapitre 7	Le défi de l'alphabétisation, un état des lieux	170
	Mesurer et évaluer l'alphabétisme	172
	Changement d'échelle et d'ampleur du défi mondial	175
	Où le défi de l'alphabétisme est-il le plus vaste ?	178
	Variation du taux d'alphabétisme selon les groupes de population	180
	Caractéristiques contextuelles de l'alphabétisme	185
	Alphabétisme et groupes exclus	186
	Vers une interprétation élargie de l'alphabétisme	191
	L'enjeu émergent de l'alphabétisme mondial	198
Chapitre 8	La création de sociétés alphabètes	201
	Introduction	202
	L'alphabétisme dans une perspective historique	202
	Les principaux facteurs de la transition vers l'alphabétisme	206
	Les langues et l'alphabétisme	214
	Pratiques de l'alphabétisme	219
	Environnements alphabètes et alphabétisme	220
	Conclusion	226
Chapitre 9	De bonnes politiques, de bonnes pratiques	229
	Quatre principes directeurs	230
	Trois considérations stratégiques	230
	Promouvoir de bonnes pratiques pour l'alphabétisation	232
	Intensifier l'alphabétisation des adultes : le rôle de l'État	246
	Donner plus de cohérence aux politiques nationales	254
	Susciter l'engagement de la communauté internationale	260
	Conclusion	263
Chapitre 10	Fixer des priorités pour l'action	265
	Le bilan de l'EPT	266
	Les priorités pour demain	267
Annexe	Annexe	269
	Appendices	270
	Annexe statistique	281
	Annexe relative à l'aide internationale	426
	Glossaire	435
	Références bibliographiques	442
	Sigles et acronymes	462

Liste des figures, tableaux et encadrés

Figures

2.1 : Taux bruts et nets de scolarisation dans l'éducation préprimaire en 2002	40
2.2 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'éducation préprimaire de 1998 à 2002	42
2.3 : Taux bruts et nets d'admission dans l'enseignement primaire en 2002	44
2.4 : Nouveaux inscrits dans l'enseignement primaire, par groupe d'âge, en 2002	44
2.5 : Taux bruts et nets de scolarisation dans l'enseignement primaire en 2002	46
2.6 : Taux nets de scolarisation dans l'enseignement primaire en 1998 et 2002	47
2.7 : Évolution du taux d'assiduité par groupes de population au Bénin en 1996 et 2001	48
2.8 : Taux de survie en dernière année du primaire en 1998/1999 et 2001/2002	50
2.9 : Taux de survie en dernière année du primaire et pourcentage d'élèves terminant le primaire dans 21 pays, en 2001	51
2.10 : Disparités entre les sexes dans les TBA de l'enseignement primaire en 1998 et 2002	51
2.11 : Évolution des disparités entre les sexes dans les TBS entre 1998 et 2002	52
2.12 : Pourcentage de redoublants dans le primaire en 2002	53
2.13 : Taux de transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire général en 1998/1999 et 2001/2002	54
2.14 : Évolution du taux brut de scolarisation dans le secondaire entre 1998 et 2002	55
2.15 : Évolution du taux brut d'inscription dans l'enseignement supérieur entre 1998 et 2002	56
2.16 : Comparaison des disparités entre les sexes à la fin de l'enseignement primaire et dans la transition à l'enseignement secondaire pour 2001	57
2.17 : Disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation dans le secondaire et PNB par habitant en 2002	58
2.18 : Évolution des disparités entre les sexes dans le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur entre 1998 et 2002	60
2.19 : Résultats du SACMEQ II (2000-2002) : compétences en numératie des élèves en 6 ^e année de scolarité en Afrique subsaharienne	61
2.20 : Résultats de l'étude TIMSS 2003 : acquis en mathématiques des élèves en 8 ^e année de scolarité	61
2.21 : Résultats de l'étude PISA 2003 : compétences en mathématiques des élèves de 15 ans	62
2.22 : Évolution des résultats de l'étude TIMSS entre 1995 et 2003	62
2.23 : Évolution des résultats de l'étude PISA entre 2000 et 2003 pour la lecture	63
2.24 : Résultats du SACMEQ II (2000-2002) : disparités entre les sexes concernant la compétence en lecture dans les pays d'Afrique subsaharienne	64
2.25 : Résultats de l'étude PISA 2003 : disparités entre les sexes dans les acquis en mathématiques	64
2.26 : Différences entre les sexes dans les attitudes vis-à-vis de la lecture, PIRLS 2001	64
2.27 : Différences entre garçons et filles dans les résultats en mathématiques et l'approche de cette matière, TIMSS 2003	65
2.28 : Estimation du taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) en 1990 et 2000-2004, et objectif pour 2015	66
2.29 : L'IDE en 2002 et son évolution depuis 1998 dans les pays présentant une faible valeur de cet indice	71
3.1 : Engagements de 69 pays en faveur des objectifs de l'EPT d'après les rapports nationaux présentés en 2001 et 2004	80
3.2 : Stratégies et actions de 69 pays en faveur des objectifs de l'EPT d'après les rapports nationaux présentés en 2001 et 2004	80
3.3 : Proportion du PNB consacrée aux dépenses publiques d'éducation en 2002	81
3.4 : Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses totales de l'État en 2002	82
3.5 : Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB pour 2002 et évolution de ces dépenses de 1998 à 2002	82
3.6 : Répartition des dépenses publiques d'éducation par niveau en 2002	84
3.7 : Évolution de la part de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire dans le total des dépenses publiques courantes d'éducation entre 1998 et 2002	84
3.8 : Part respective des dépenses d'éducation publiques et privées par cycle d'enseignement en 2002	86
3.9 : Dépenses des ménages cambodgiens par enfant scolarisé en 2004	87

3.10 : Part des coûts de personnel dans le total des dépenses publiques courantes d'éducation selon le niveau de revenu national en 2002	88
3.11 : Taux de croissance annuel des effectifs enseignants pour 1998-2002 et projections pour 2015	90
3.12 : Pourcentage d'enseignants du primaire ayant reçu une formation, 1998 et 2002	92
3.13 : Salaires des enseignants du primaire et comparaison avec le PNB par habitant, en début de carrière et au bout de 15 ans d'ancienneté (en dollars EU PPA, 1999)	93
3.14 : Pourcentage médian d'enseignantes dans les différents cycles de l'enseignement par régions en 2002	93
3.15 : L'éducation et les conflits armés	100
4.1 : APD totale, 1990-2003 (décaissements nets en milliards de dollars EU constants de 2002)	112
4.2 : Proportion de l'APD allant aux pays les moins avancés, 1990-2003	112
4.3 : Engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation, 1990-2003 (montants en milliards de dollars EU constants de 2002, et part de l'éducation dans l'APD bilatérale totale)	113
4.4 : Engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation de base, 1990-2003 (montants en milliards de dollars EU constants de 2002 et part de l'éducation de base dans l'APD bilatérale totale)	113
4.5 : Contribution des différents pays du CAD à l'aide bilatérale totale à l'éducation, 1999-2003	113
4.6 : Contribution des différents pays du CAD à l'aide bilatérale totale à l'éducation de base, 1999-2003	113
4.7 : Engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation : ventilation par sous-secteur, à l'exclusion de la catégorie « éducation, niveau non spécifié », 1999-2003	115
4.8 : Priorité relative accordée à l'éducation et à l'éducation de base par chaque pays fournissant une aide bilatérale, 1999-2003	115
4.9 : Aide à l'éducation et à l'éducation de base en pourcentage du RNB, moyennes annuelles sur cinq ans, 1999-2003	115
4.10 : Part du soutien budgétaire dans l'APD totale selon les catégories de donateurs, 1999-2003	116
4.11 : Répartition, suivant la date initiale des engagements pris par chaque pays, des décaissements effectués en 2003 par l'Australie, le Royaume-Uni et la Suède en faveur de l'éducation	117
4.12 : Répartition par régions de l'aide bilatérale à l'éducation, 1999-2003	118
4.13 : Prêts de la Banque mondiale à l'éducation, en dollars EU et en pourcentage du total des prêts de la Banque, 1963-2004	119
4.14 : Composition du total des prêts à l'éducation de la Banque mondiale pour la période 1990-2004	120
4.15 : Répartition par régions des prêts à l'éducation (nouveaux engagements) de la Banque mondiale, moyenne annuelle pour la période 1990-2004	120
4.16 : APD des membres du CAD pour 1990-2004 et simulations pour 2006 et 2010 (montant en milliards de dollars EU constants de 2003 et part du RNB en pourcentage)	139
5.1 : Inégalités en termes de revenus et d'alphabétisme dans les pays de l'OCDE, 1994-1998	152
7.1 : Évolution de la parité entre les sexes de l'alphabétisme des adultes, de 1970 à 2000-2004	176
7.2 : Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes dans quelques pays, 2000-2004	177
7.3 : Répartition de la population adulte analphabète dans le monde en 2000-2004	178
7.4 : Taux d'alphabétisme des adultes en fonction de leur sexe dans 55 pays en développement faiblement alphabétisés, en 2000-2004	179
7.5 : Taux d'alphabétisme et pauvreté	180
7.6 : Alphabétisme des adultes et dépenses des ménages dans 15 États indiens	180
7.7 : Taux d'alphabétisme pour quatre groupes d'âge en 2000-2004	181
7.8 : Taux d'alphabétisme des adultes des zones urbaines et des zones rurales de 30 pays en 2000-2004	182
7.9 : Comparaison des taux d'alphabétisme des adultes du quintile le plus riche et le plus pauvre	183
7.10 : Taux d'alphabétisme des adultes en fonction de trois durées de scolarisation, 2000	185
7.11 : Répartition des adultes par niveau de compréhension de textes suivis, 1994-1998	194
8.1 : Évolution des taux d'alphabétisme dans les pays en développement de 1900 à 1950	204
8.2 : Évaluation du taux d'alphabétisme des adultes dans différents pays vers 1950	205
8.3 : Taux moyens non ajustés de scolarisation dans le primaire dans les régions en développement, de 1880 à 1935-1940	207
8.4 : Relation entre le taux moyen non ajusté de scolarisation dans le primaire (1935-1940) et le taux d'alphabétisme des adultes (vers 1950) dans 39 pays ou territoires	208
8.5 : Pourcentage par pays des élèves de 4 ^e année du primaire dont le foyer est un environnement alphabète riche, et résultats moyens par pays des acquis en lecture en 2001	222
8.6 : Indications données par les élèves de 6 ^e année de 15 systèmes éducatifs africains sur le nombre de livres que possède leur famille, 2000	222

8.7 : Présence de quotidiens, de magazines et de postes de télévision au domicile d'élèves de 15 systèmes éducatifs africains, 2000	223
8.8 : Pourcentage par pays (et par lieu de résidence) d'élèves de 6 ^e année qui fréquentent des établissements scolaires ne disposant de bibliothèque ni dans l'école ni dans les classes, 2000	223
8.9 : Pourcentage par pays (et par lieu de résidence) d'élèves de 6 ^e année dont les classes sont entièrement dépourvues de livres, 2000	224

Tableaux

2.1 : Espérance de vie scolaire par régions en 2002 et évolution depuis 1998	40
2.2 : Indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire en 2002	43
2.3 : Effectifs de l'enseignement primaire dans le monde en 1998 et 2002	46
2.4 : Nombre d'enfants non scolarisés dans le primaire en 1998 et 2002	49
2.5 : Taux brut de scolarisation dans le primaire des garçons et des filles par régions en 1998 et 2002	52
2.6 : Estimation du nombre d'adultes (15 ans et plus) analphabètes et du taux d'alphabétisme en 1990 et 2000-2004	66
2.7 : La valeur de l'IDE dans les différentes régions du monde en 2002	71
2.8 : Perspectives de réalisation de l'EPU d'ici 2015	72
2.9 : Perspectives de réalisation de l'alphabétisation des adultes d'ici 2015	73
2.10 : Perspectives de réalisation de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire en 2005 et 2015	74
3.1 : Objectifs de l'EPT assortis d'une échéance dans les documents de planification de 32 pays	79
3.2 : Taux nets de scolarisation dans le primaire, dépenses d'éducation et enseignants, 1998 et 2002	83
3.3 : Répartition régionale de la population et des dépenses publiques d'éducation	85
3.4 : Les frais de scolarité existent toujours dans un grand nombre de pays	86
3.5 : Classement des pays en fonction du rapport élèves/enseignant dans le primaire en 2002	88
3.6 : Impact du VIH/sida sur l'éducation dans cinq pays d'Afrique subsaharienne pour 2005	90
3.7 : Cadre stratégique pour l'instauration de l'égalité entre les sexes dans l'éducation d'ici à 2015	96
3.8 : Coût annuel par élève des interventions sanitaires et nutritionnelles faites par les enseignants en milieu scolaire	107
4.1 : 2005 – Principaux rapports internationaux	110
4.2 : Engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation de base, 1999-2003 (montant et part de l'éducation de base dans l'APD totale)	114
4.3 : Aide à l'éducation et à l'éducation de base, comparaison entre engagements et décaissements (en millions de dollars EU courants)	116
4.4 : Aide bilatérale à l'éducation et à l'éducation de base reçue par les pays dont la valeur de l'indice de développement de l'EPT (IDE) est inférieure à 0,8, moyenne annuelle sur cinq ans pour 1999-2003 (dollars EU constants de 2002)	118
4.5 : APD multilatérale : engagements des principaux donateurs, moyennes annuelles sur cinq ans, 1999-2003	119
4.6 : Objectifs définissant le point d'achèvement du processus PPTE pour l'éducation dans quatre pays pauvres très endettés d'Afrique	121
4.7 : APD totale à l'éducation et à l'éducation de base, moyenne annuelle sur cinq ans pour 1999-2003 et montant pour 2003 (en milliards de dollars EU constants de 2002)	122
5.1 : Alphabétisme et participation aux activités politiques et communautaires chez les femmes népalaises	146
5.2 : Les quatre piliers de l'éducation et les peuples autochtones	148
5.3 : Coût de l'alphabétisation des adultes par rapport à celui de l'enseignement primaire	152
6.1 : Définitions nationales de l'alphabétisme et de l'analphabétisme	166
6.2 : Définitions de l'alphabétisme retenues par les organismes d'aide	167
7.1 : Évolution du nombre d'analphabètes dans le monde et dans différentes régions du monde de 1950 à 2000-2004	175
7.2 : Évolution du taux d'analphabétisme dans le monde et dans différentes régions du monde ainsi qu'en fonction du sexe et de l'âge, de 1950 à 2000-2004	175
7.3 : Évolution du taux d'alphabétisme des adultes dans le monde de 1950 à 2000-2004	176
7.4 : Taux d'alphabétisme des jeunes et augmentation du taux par décennie (en pourcentage) de 1970 à 2000-2004	177
7.5 : Évolution de la population analphabète de 1990 à 2000-2004 dans les pays comptant le plus grand nombre d'analphabètes	178

7.6 : Les éléments du défi de l'alphabétisme : de nombreux analphabètes, un faible taux d'alphabétisme des adultes pour 2000-2004	179
7.7 : Les éléments du défi de l'alphabétisme : le rapport entre analphabétisme et pauvreté	179
7.8 : Maroc, taux d'alphabétisme des hommes et des femmes dans les zones urbaines et les zones rurales en 1990-1991 et 1998-1999	182
7.9 : Caractéristiques associées au taux d'alphabétisme des adultes dans 28 pays en développement (résultats issus d'analyses multivariées), 2000	186
7.10 : Taux d'alphabétisme des adultes au Népal en fonction de la caste ou de l'ethnie, en 1991 et 2001	186
7.11 : Enquêtes sur les ménages dans des pays en développement avec évaluations directes de l'alphabétisme	191
8.1 : Corrélation entre le taux de scolarisation ou le niveau d'instruction et le taux d'alphabétisme	208
8.2 : Besoins en alphabétisme et langues	217
8.3 : Taux d'alphabétisme des adultes déclaré et réel en Papouasie-Nouvelle-Guinée, 1996	226
9.1 : Trois approches de l'alphabétisation	233
9.2 : Classement des avantages autres que la rémunération de base pour les alphabétiseurs de 67 programmes	243
9.3 : Exemples de répartition des fonds destinés à l'éducation non formelle et à l'alphabétisation	250
9.4 : Coût des programmes d'alphabétisation par apprenant	251
9.5 : L'ampleur du défi de Dakar dans 122 pays en développement	253
9.6 : Coût estimé de la réalisation de la composante « alphabétisation » du quatrième objectif de Dakar	253
9.7 : Deux approches du financement des programmes d'alphabétisation	258
9.8 : Objectifs de l'alphabétisation des adultes dans 25 pays en développement et en transition	259
9.9 : L'alphabétisation dans les politiques d'aide des bailleurs de fonds bilatéraux et des banques de développement	260
9.10 : Financement de l'alphabétisation par différentes institutions	262
9.11 : Éléments d'analyse de grands projets et de programmes d'alphabétisation financés par l'aide internationale	263

Encadrés

1.1 : Le Cadre d'action de Dakar et les Objectifs de développement du millénaire	31
1.2 : L'interprétation des objectifs 3 et 4	32
1.3 : Le programme sénégalais d'Éducation qualifiante des jeunes et des adultes	32
1.4 : L'alphabétisation en bonne place	34
1.5 : Créer des sociétés alphabètes, les exemples du Japon, de Cuba et de l'Allemagne	36
2.1 : Réduire les disparités dans la fréquentation de l'école primaire : le cas du Bénin	48
2.2 : Combien d'enfants non scolarisés ?	49
2.3 : Mesurer les progrès de l'alphabétisation des adultes	70
2.4 : Disparités entre les sexes dans les taux de scolarisation	75
3.1 : Stratégies pour réaliser les objectifs d'EPT : quelques exemples nationaux	79
3.2 : Participation de la société civile à la planification et au suivi de l'EPT	81
3.3 : Responsabiliser la société pour améliorer les dépenses d'éducation en Ouganda	85
3.4 : Équité des dépenses publiques d'éducation au Mozambique	85
3.5 : Dépenses d'éducation des ménages au Cambodge	86
3.6 : L'impact du VIH/sida sur les systèmes éducatifs de cinq pays d'Afrique subsaharienne	90
3.7 : Salaires et conditions de travail des enseignants en Amérique latine	92
3.8 : Le programme d'écoles communautaires dans le nord du Pakistan	97
3.9 : La stratégie du Niger pour éliminer les inégalités entre les sexes à l'école	99
3.10 : L'incidence du tsunami de 2004 sur les systèmes éducatifs	100
3.11 : Principes de l'éducation en situation d'urgence	102
3.12 : Crise économique et qualité de l'éducation : le cas de l'Argentine	103
4.1 : Un échange de créances en faveur de l'éducation en Argentine	122
4.2 : L'Initiative de mise en œuvre accélérée pour bâtir un pacte international	125
4.3 : Mobilisation de ressources et renforcement des capacités par l'IMOA	126
4.4 : Les Pays-Bas et la France apportent leur soutien à l'IMOA	126
4.5 : L'IMOA au Mozambique, le point de vue des donateurs	127

4.6 : Le Yémen bénéficie de l'IMOA	128
4.7 : Des partenariats silencieux à l'œuvre au Mali et au Malawi	130
4.8 : Renforcer les capacités pour répondre à la demande	132
4.9 : Collaborer pour une éducation de meilleure qualité	133
4.10 : Les Nations Unies pour l'éducation des filles, une initiative sur dix ans	135
4.11 : Possibilités offertes par les initiatives conduites par l'UNESCO	136
4.12 : Les neuf programmes phares de l'EPT	137
5.1 : Le droit de choisir sa langue d'apprentissage	143
5.2 : Les effets de l'alphabétisme sur le temps libre des femmes au Pakistan	148
5.3 : Investissements privés et alphabétisme au Viet Nam	151
6.1 : Les termes employés en français pour traduire « literacy »	156
6.2 : L'oral et l'écrit	157
6.3 : Situations de numération	158
6.4 : Ethnomathématiques	159
6.5 : Paulo Freire : lire le monde	160
6.6 : L'UNESCO et l'alphabétisation aujourd'hui	164
6.7 : La promotion de l'alphabétisation dans les associations régionales	165
6.8 : Quelques conceptions nationales de l'alphabétisation et de l'alphabétisme	165
6.9 : Différentes conceptions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme adoptées par les ONG	168
7.1 : Estimer l'alphabétisme d'après les données des recensements	174
7.2 : Les prisonniers	187
7.3 : Les Roms en Espagne	189
7.4 : Les évaluations directes de l'« alphabétisme comme ensemble de compétences »	192
7.5 : Les enquêtes sur l'alphabétisme au Botswana et au Brésil	193
7.6 : Méthodes d'évaluation de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes	194
7.7 : Affiner les mesures et le suivi de l'alphabétisme	197
8.1 : Grandes campagnes d'alphabétisation, les exemples tanzanien, somalien, éthiopien, thaïlandais et brésilien	210
8.2 : Le second souffle de l'alphabétisation en Ouganda et en Mongolie	212
8.3 : L'analphabétisme au Japon	213
8.4 : L'arabe	214
8.5 : La diversité des systèmes d'écriture	215
8.6 : Les langues des signes	215
8.7 : La diversité des pratiques de l'alphabétisme au Ghana	219
8.8 : Les environnements alphabètes en Chine	225
8.9 : Documents imprimés, médias et nouvelles technologies ont-ils une incidence sur les taux d'alphabétisme ?	225
9.1 : Le programme d'alphabétisation de Nijera Shikhi au Bangladesh	232
9.2 : Trois déclinaisons du manuel Reflect en Asie du Sud	235
9.3 : Les discriminations à l'égard des femmes dans l'« enseignement dissimulé »	236
9.4 : Paradigmes de l'apprentissage centré sur l'apprenant en vue de l'alphabétisation	237
9.5 : Pour ou contre le mélange des classes d'âge dans des groupes d'apprentissage en Ouganda	239
9.6 : Approches de la formation des alphabétiseurs	241
9.7 : Innovations dans la formation des alphabétiseurs d'adultes	242
9.8 : Principaux projets d'éducation à distance dans quatre pays du groupe E9	243
9.9 : « Yo, sí puedo », la méthode cubaine	244
9.10 : Les moyens de communication au service de l'alphabétisation	245
9.11 : Quelques enseignements tirés de la campagne d'alphabétisation en Équateur	248
9.12 : Les partenariats pour l'alphabétisation au Brésil	249
9.13 : Financer la formation des alphabétiseurs et de leurs formateurs	252
9.14 : Principes de référence CME/ActionAid pour contribuer à la définition d'une politique d'alphabétisation	256
9.15 : Trois stratégies nationales d'alphabétisation	258

Le Rapport en un coup d'œil

→ Progrès accomplis vers l'éducation pour tous

Des progrès réguliers ont été accomplis depuis 1998, surtout en direction de l'enseignement primaire universel (EPU) et de la parité entre les sexes dans les pays les plus pauvres, mais le rythme de ces progrès est insuffisant pour que les objectifs puissent être atteints avant la fin des 10 années qui nous séparent de 2015.

Des tendances encourageantes représentent des réussites considérables dans beaucoup de pays à faible revenu.

- Les effectifs du primaire sont en forte augmentation en Afrique subsaharienne comme en Asie du Sud et de l'Ouest, avec près de 20 millions de nouveaux élèves dans chaque région.
- Au niveau mondial, 47 pays ont réalisé l'EPU (sur 163 pour lesquels les données sont disponibles).
- Les projections montrent que 20 pays (sur les 90 disposant des données pertinentes) devraient réaliser l'EPU d'ici à 2015 ; 44 pays font des progrès satisfaisants mais n'atteindront probablement pas l'objectif pour 2015.
- La scolarisation des filles a également progressé rapidement, surtout dans certains des pays aux revenus les plus faibles d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest.
- Les questions de genre et la qualité de l'éducation sont de plus en plus prises en considération dans les plans d'éducation nationaux.
- La part des dépenses publiques d'éducation dans le revenu national a augmenté dans quelque 70 pays (sur 110 pour lesquels les données sont disponibles).
- L'aide à l'éducation de base a plus que doublé entre 1999 et 2003, et, par suite du sommet du G8, pourrait atteindre 3,3 milliards de dollars EU par an en 2010.
- L'Initiative de mise en œuvre accélérée est devenue un mécanisme clef de coordination pour les organismes d'aide.

La réalisation de l'EPT reste confrontée à des défis majeurs.

L'EPU n'est pas garanti :

- environ 100 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés dans le primaire, dont 55 % de filles ;
- 23 pays risquent de ne pas réaliser l'EPU d'ici à 2015 car leurs taux nets de scolarisation diminuent ;
- des frais de scolarité, obstacle majeur à l'accès à l'éducation, sont encore perçus dans le primaire dans 89 pays (sur les 103 étudiés) ;
- les taux de fécondité élevés, le VIH/sida et les conflits continuent d'exercer des pressions sur les systèmes éducatifs dans les régions confrontées aux plus grands défis à relever pour réaliser l'EPT.

L'objectif de la parité entre les sexes en 2005 n'a pas été atteint par 94 pays sur les 149 pour lesquels les données sont disponibles :

- 86 pays risquent de ne pas réaliser la parité entre les sexes même en 2015 ;
- 76 pays sur 180 n'ont pas atteint la parité entre les sexes dans le primaire et les disparités sont presque toujours au détriment des filles ;
- 115 pays (sur les 172 pour lesquels les données sont disponibles) présentent encore des disparités dans le secondaire, les garçons étant sous-représentés dans près de la moitié d'entre eux, en net contraste avec le primaire.

La qualité est insuffisante :

- les effectifs des programmes de protection et d'éducation de la petite enfance sont restés stagnants ;
- moins des deux tiers des élèves du primaire atteignent la dernière année du cycle dans 41 pays (sur les 133 pour lesquels les données sont disponibles) ;
- dans de nombreux pays, le nombre d'enseignants du primaire devrait augmenter de 20 % par an pour ramener le rapport élèves/enseignant à 40/1 et réaliser l'EPU pour 2015 ;
- beaucoup d'enseignants du primaire ne possèdent pas les qualifications adéquates pour exercer leur métier.

L'alphabétisation fait figure de parent pauvre :

- 771 millions d'individus âgés de 15 ans ou plus sont dépourvus de la littératie de base ;
- les gouvernements et les organismes d'aide accordent une priorité et des fonds insuffisants aux programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes.

L'aide à l'éducation de base est encore insuffisante :

- d'un montant de 4,7 milliards de dollars EU en 2003, l'aide bilatérale à l'éducation – dont 60 % continuent d'aller à l'enseignement postsecondaire – s'est accrue depuis 1998 mais elle reste bien en deçà de son niveau record de 5,7 milliards de dollars EU de 1990 ;
- l'aide à l'éducation de base représente moins de 2 % de l'aide publique au développement. Dans cette catégorie, la part de l'alphabétisation des adultes est minuscule ;
- l'aide à l'éducation de base augmentera probablement avec l'aide globale, mais sa part devrait encore doubler pour atteindre les 7 milliards de dollars EU estimés nécessaires uniquement pour réaliser l'EPU et la parité entre les sexes ;
- des volumes disproportionnés d'aide vont à des pays à revenu intermédiaire et aux effectifs relativement élevés dans le primaire ;
- à la mi-2005, l'Initiative de mise en œuvre accélérée n'avait réussi à mobiliser que 298 millions de dollars EU de nouvelles promesses.

→ Alphabétisation

L'alphabétisation est :

- un droit qui est encore refusé à près d'un cinquième de la population adulte du monde ;
- un auxiliaire essentiel pour atteindre chacun des objectifs de l'EPT ;
- un phénomène social et individuel, les deux dimensions méritant attention ;
- cruciale pour la participation et le développement économique, social et politique, spécialement dans les actuelles sociétés du savoir ;
- une clef du renforcement des capacités humaines, avec un large éventail de bénéfices, dont la réflexion critique, une meilleure santé et une meilleure planification de la famille, la prévention du VIH/sida, l'éducation des enfants, la réduction de la pauvreté et une citoyenneté active.

Le défi de l'alphabétisation a une dimension absolue et une dimension relative, il concerne particulièrement les pauvres et il est d'une beaucoup plus grande ampleur que ne l'indiquent les mesures conventionnelles :

- en termes absolus, les individus analphabètes se rencontrent principalement en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest ainsi qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique. Les perspectives de réalisation de l'objectif de 2015 dépendent dans une large mesure des progrès accomplis dans les 12 pays où vivent 75 % des individus analphabètes ;
- en termes relatifs, les régions où les taux d'alphabétisme sont les plus bas sont l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et de l'Ouest et les États arabes, ces taux se situant autour de 60 % en dépit de progressions de plus de 10 points de pourcentage depuis 1990 ;
- l'analphabétisme est associé de manière significative à l'extrême pauvreté ;
- les femmes sont plus souvent analphabètes que les hommes : à l'échelle mondiale, seules 88 femmes pour 100 hommes sont considérées comme alphabètes et on enregistre des chiffres beaucoup plus bas dans des pays à faible revenu tels le Bangladesh (62 femmes pour 100 hommes) et le Pakistan (57 femmes pour 100 hommes) ;

- 132 des 771 millions d'individus analphabètes sont âgés de 15 à 24 ans, malgré la progression du taux d'alphabétisme de ce groupe, passé de 75 % en 1990 à 85 % ;
- l'évaluation directe de l'alphabétisme donne à penser que le défi mondial est d'une ampleur bien supérieure à ce que semblent indiquer les chiffres conventionnels, fondés sur des évaluations indirectes, et qu'il concerne tant les pays développés que les pays en développement.

Le défi de l'alphabétisation ne pourra être relevé que si :

- les dirigeants politiques au plus haut niveau s'engagent à agir ;
- les pays adoptent des politiques d'alphabétisation explicites tendant à :
 - développer un enseignement de qualité dans le primaire comme dans le premier cycle du secondaire,
 - intensifier les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes,
 - mettre en place des environnements alphabètes riches.

L'intensification des programmes d'alphabétisation des adultes requiert :

- la volonté, de la part des gouvernements, d'intégrer la politique et le financement de l'alphabétisation des adultes dans la planification du secteur de l'éducation ;
- des cadres clairs pour coordonner la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation par le secteur public, le secteur privé et la société civile ;
- des crédits budgétaires et des allocations d'aide accrus. Les programmes d'alphabétisation ne reçoivent que 1 % du budget de l'éducation dans de nombreux pays. Un montant supplémentaire de 2,5 milliards de dollars EU par an jusqu'à 2015 serait probablement nécessaire pour progresser de manière significative vers l'objectif de Dakar relatif à l'alphabétisation ;
- le souci de fonder les programmes sur la compréhension des besoins des apprenants, en particulier leurs préférences linguistiques et leurs motivations à suivre les cours, en consultation avec les communautés ;

- des programmes d'enseignement qui s'appuient sur ces demandes, avec des objectifs d'apprentissage clairement formulés et du matériel d'apprentissage adéquat ;
- une rémunération appropriée, un statut professionnel et des possibilités de formation pour les alphabétiseurs ;
- des politiques linguistiques appropriées, vu que la plupart des pays confrontés à des problèmes sévères en matière d'alphabétisation sont linguistiquement divers. L'utilisation des langues maternelles est justifiée sur le plan pédagogique, mais il faut qu'elle ménage une transition sans heurts vers des possibilités d'apprentissage dans les langues régionales et officielles.

La mise en place d'environnements et de sociétés alphabètes oblige à prêter une grande attention :

- aux politiques linguistiques ;
- aux politiques de l'édition ;
- aux politiques des médias ;
- à l'accès à l'information ;
- aux politiques visant à faire entrer livres et matériel de lecture dans les écoles et les foyers.

L'acquisition, l'amélioration et l'utilisation de la littérature interviennent à tous les niveaux de l'éducation et dans de multiples contextes formels et non formels. La réalisation de chacun des objectifs de l'EPT dépend fortement de politiques qui favorisent des sociétés alphabètes et adoptent des normes élevées pour l'alphabétisme, fondement de tout apprentissage ultérieur.

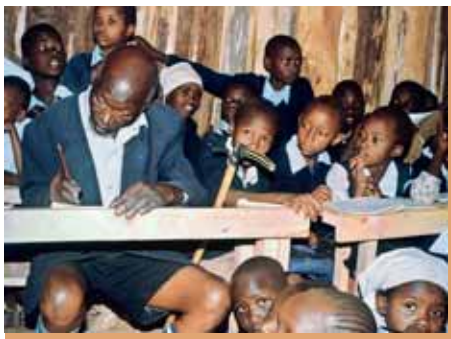
Résumé du Rapport

Cette quatrième édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est centrée sur l'alphabétisation, l'un des objectifs les plus négligés parmi les six objectifs adoptés en 2000 par 164 pays, au Forum mondial sur l'éducation de Dakar, au Sénégal. Le Rapport souligne combien il est urgent de soutenir l'alphabétisation par des politiques plus fermes et des ressources accrues, et insiste sur les bénéfices que l'alphabétisation procure aux individus, aux communautés et aux nations (chapitre 5). Les compétences en alphabétisme sont essentielles dans les sociétés du savoir contemporaines. Au cours des cinq dernières décennies, les conceptions de l'alphabétisme ont évolué, reflétant des besoins de plus en plus complexes et vastes (chapitre 6). À partir de sources diverses, le Rapport analyse l'ampleur du défi de l'alphabétisme (chapitre 7). Il en donne un aperçu historique, en examinant la manière dont différentes sociétés ont opéré une transition vers un alphabétisme généralisé, et analyse les contextes sociaux qui invitent les individus à acquérir et entretenir les compétences de l'alphabétisme (chapitre 8).

Bâtir des sociétés alphabètes suppose une triple stratégie reposant sur une scolarisation de qualité, sur des programmes destinés aux jeunes et aux adultes et sur la promotion d'environnements alphabètes (chapitre 9). Cette approche exprime les liens qui unissent entre eux les objectifs de l'EPT. Le Rapport examine les progrès vers la réalisation de ceux-ci, en particulier celui qui concerne la parité entre les sexes (chapitre 2). Pour accélérer les progrès, de bonnes politiques nationales sont nécessaires (chapitre 3). La communauté internationale doit soutenir ces efforts : bien que l'aide à l'éducation de base augmente, elle demeure bien en deçà des besoins (chapitre 4). Le Rapport conclut en mettant en lumière les mesures prioritaires nécessaires à la réalisation des objectifs de l'EPT dans les dix prochaines années (chapitre 10).

Chapitre 1

L'alphabétisation au cœur de l'éducation pour tous



L'éducation pour tous comporte six objectifs liés entre eux, qui reflètent ensemble une

conception globale du développement éducatif. Jusqu'à présent, l'attention a surtout porté sur les objectifs relevant de la scolarisation : enseignement primaire universel (EPU), parité entre les sexes et qualité.

Trois facteurs principaux ont contribué à la négligence dont souffrent les objectifs consacrés à la protection et à l'éducation de la petite enfance, aux programmes d'apprentissage pour jeunes et adultes et à l'alphabétisation. D'abord, ces objectifs sont liés à la création de nouvelles occasions d'apprentissage, souvent par l'intermédiaire de structures non formelles. Ensuite, les gouvernements nationaux et la communauté internationale ont eu tendance à considérer que les investissements dans l'enseignement primaire et secondaire et dans les programmes qui s'y rapportent entraînaient plus de bénéfices politiques et économiques. Le fait que seuls deux objectifs de l'EPT aient été pris en compte dans les Objectifs de développement du millénaire a encore favorisé ce désintérêt. Enfin, les objectifs négligés sont difficiles à définir précisément et sont exprimés en termes plus qualitatifs que quantitatifs. Le suivi et la mesure des progrès réalisés en sont d'autant plus difficiles.

Le libellé de l'objectif d'alphabétisation (objectif 4) est en lui-même problématique : à strictement parler, une amélioration de 50 % des niveaux d'alphabétisme est impossible pour les pays dont les taux d'alphabétisme sont déjà supérieurs à 67 %. De façon pragmatique, le présent rapport interprète donc l'objectif comme prescrivant une réduction de 50 % des taux d'analphabétisme, en cohérence avec les termes et l'esprit de la conférence de Jomtien de 1990, qui est à l'origine du mouvement de l'éducation pour tous.

D'après les méthodes conventionnelles de mesure, 771 millions d'adultes sont analphabètes, dont deux tiers de femmes. C'est une grave violation des droits de l'homme pour près d'un cinquième de la population adulte de la planète. L'alphabétisme renforce les capacités des individus, des familles et des communautés à saisir les opportunités qui leur sont offertes en matière de santé, d'éducation, de politique,

d'économie et la culture. L'alphabétisation des femmes est d'une importance cruciale pour lutter contre l'inégalité entre les sexes.

Selon les termes de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012), « l'alphabétisation pour tous est au cœur de l'éducation de base pour tous et il est indispensable de créer des environnements et des sociétés alphabétisés pour parvenir à éliminer la pauvreté, réduire la mortalité infantile, freiner la croissance démographique, instaurer l'égalité entre les sexes et assurer durablement le développement, la paix et la démocratie. »

Une société alphabète est bien plus qu'une société où les taux d'alphabétisme sont élevés. Les sociétés alphabètes devraient permettre aux individus et aux groupes d'acquiescer, de développer, d'entretenir et d'utiliser un alphabétisme pertinent grâce à une scolarité de base de bonne qualité, à des programmes d'alphabétisation destinés aux jeunes et aux adultes et à des environnements dans lesquels l'alphabétisme est valorisé par les individus, les familles, les écoles et les communautés. Cette édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* vise à faire prendre à nouveau conscience, à l'échelle nationale et internationale, de l'importance cruciale de l'alphabétisation pour la réalisation des objectifs de l'EPT et, plus largement, pour une véritable amélioration de la vie de millions de personnes vivant dans une extrême pauvreté.

Chapitre 2

Où en sont les progrès de l'EPT ?



Ce chapitre évalue les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT, en utilisant les données les plus récentes sur l'éducation, pour l'année scolaire 2002-2003. Dans l'ensemble, les progrès en direction de l'EPU

ont été lents depuis le Forum mondial sur l'éducation de Dakar. Au total, 671 millions d'enfants étaient scolarisés dans l'enseignement primaire en 2002, contre 655 millions en 1998. Toutefois, en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans

les États arabes, les taux de scolarisation augmentent rapidement et l'écart entre les garçons et filles se resserre vite, bien que de nombreux pays conjuguent encore de faibles taux de scolarisation avec une capacité insuffisante à accueillir tous les enfants. Malgré le développement de la scolarisation, une centaine de millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire, dont 55 % de filles, n'étaient pas encore inscrits en 2002. L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest comptaient 70 % de ces enfants non scolarisés. Faire en sorte que les enfants scolarisés restent à l'école jusqu'à la dernière année du primaire est un défi permanent. Dans un tiers environ des pays pour lesquels les données sont disponibles, moins des deux tiers des élèves scolarisés dans le primaire atteignent la fin du cycle.

Les systèmes scolaires se développent rapidement au-delà du primaire. Le nombre global d'élèves de l'enseignement secondaire a augmenté quatre fois plus vite que celui des élèves du primaire. Ce succès soumet les systèmes éducatifs à une pression croissante. Des données récemment publiées sur les résultats d'apprentissage suggèrent que le niveau moyen des acquis a diminué au cours des dernières années dans les pays d'Afrique subsaharienne.

Malgré des progrès rapides dans plusieurs pays pauvres connaissant de faibles taux de scolarisation, l'objectif de parité entre les sexes pour 2005 n'a pas été atteint dans plus de 90 pays. Les inégalités se concentrent dans les États arabes, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, où les filles continuent d'être confrontées à une nette discrimination en matière d'accès à l'école. Au niveau du secondaire, les garçons sont surreprésentés dans plus de 50 pays. Dans l'enseignement supérieur, la parité entre les sexes est l'exception et n'a été observée que dans 4 des 142 pays pour lesquels des données sont disponibles.

La grande majorité des 771 millions d'adultes analphabètes du monde vivent dans trois régions : en Asie du Sud et de l'Ouest, en Asie de l'Est et Pacifique et en Afrique subsaharienne. Les femmes représentent encore la majorité des analphabètes dans le monde (64 %), proportion qui n'a pas changé depuis 1990. Au niveau mondial, 88 femmes seulement sont considérées comme alphabètes pour 100 hommes. Les régions présentant des indices de parité entre les sexes (IPS) relativement faibles pour l'alphabétisme des adultes sont l'Asie du Sud et de l'Ouest (0,66), les États arabes (0,69) et l'Afrique subsaharienne (0,76). En Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique, les IPS sont supérieurs à la moyenne mondiale de 0,88.

Les progrès vers l'alphabétisme généralisé sont particulièrement marqués dans le groupe des 15-24 ans, pour lequel un accès plus large à la scolarisation formelle a contribué à élever le taux d'alphabéti-

sation mondial de 75 à 88 % entre 1970 et 2000-2004. Pour les pays en développement, les chiffres correspondants s'élevaient à 66 et 85 %.

L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE) propose une mesure synthétique de la situation d'un pays du point de vue de l'EPT. Il couvre quatre objectifs de l'EPT : EPU, alphabétisation des adultes, égalité entre les sexes et qualité de l'éducation. L'indice 2002 est calculé pour les 121 pays pour lesquels des données sont disponibles sur ces quatre points. L'évolution de l'IDE entre 1998 et 2002 a été modérée : en moyenne, les pays ont amélioré de 1,2 % la valeur de leur indice et 28 pays, dont 16 en Afrique subsaharienne, présentent un IDE très bas.

Ce chapitre se conclut par une analyse des perspectives de réalisation, d'ici à 2015, des objectifs de l'EPU, de l'égalité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire et de la réduction des taux d'analphabétisme des adultes.

Chapitre 3

Efforts nationaux : accélérer le rythme



Accélérer les changements pour atteindre les objectifs de l'EPT dans 10 ans exige dès à présent une attention soutenue à la planification, aux stratégies destinées à améliorer l'accès à l'éducation et sa qualité ainsi qu'à la répartition de ressources adaptées à l'échelle nationale. Une étude récente des plans nationaux d'éducation de 32 pays a fait apparaître que les pays d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne accordaient la plus haute priorité à la réalisation de l'EPU. Les dépenses publiques consacrées à l'éducation par rapport au revenu national ont augmenté, entre 1998 et 2002, dans les deux tiers environ des pays pour lesquels des données sont disponibles et ont presque doublé dans certains cas. Des dépenses nationales plus élevées ne garantissent pas les bonnes pratiques et la qualité. La solution réside dans une utilisation efficace des ressources au sein des systèmes éducatifs. Plusieurs pays ont entrepris

des actions pour rendre les partenaires de l'éducation comptables de leurs résultats et faire en sorte que les financements parviennent effectivement aux écoles.

Bien que les bénéfices résultant de la suppression des droits d'inscription dans le primaire soient de plus en plus largement reconnus, 89 des 103 pays pour lesquels on dispose de données prélèvent encore des droits, légalement ou non selon les cas. Rendre l'école plus abordable en supprimant ces droits et en fournissant des transports gratuits ou bon marché et des repas incite fortement les parents à scolariser leurs enfants, en particulier leurs filles.

Remédier au manque d'enseignants et de formation des enseignants est une priorité absolue pour les pays qui sont encore d'avoir scolarisé tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire. En Afrique subsaharienne, le rapport élèves/enseignant dépasse ordinairement 40/1 et atteint 70/1 dans certains pays. Les projections montrent que, dans plusieurs pays, le nombre d'enseignants devrait augmenter de 20 % par an pour atteindre l'EPU d'ici à 2015 et porter le rapport élèves/enseignant à 40/1. Parmi la centaine de pays en développement pour lesquels des données sont disponibles pour 2002, seul un pays sur quatre parvient à former la quasi-totalité des enseignants du primaire.

Une bonne santé et une bonne nutrition sont des conditions préalables à un apprentissage efficace. La moitié des enfants des pays en développement souffrent d'une carence en fer ; 25 à 35 % d'entre eux sont touchés par une helminthiase. Des interventions peu coûteuses peuvent réduire considérablement les pertes éducatives et humaines causées par cette situation et permettre d'améliorer la fréquentation scolaire et les résultats d'ensemble.

L'éducation pour tous vise tous les enfants, les jeunes et les adultes. La persistance de formes d'exclusion qui touchent les enfants non déclarés à la naissance, ceux du monde rural, ceux qui travaillent, les enfants handicapés et les filles issues de milieux défavorisés, exige des mesures spécifiques pour leur garantir l'accès à l'école. Les bonnes stratégies qui se traduisent par une augmentation de la scolarisation des filles se centrent ordinairement sur les actions menées à l'intérieur des écoles, au sein des communautés et plus largement dans la société. La présence d'enseignantes, une scolarité sans frais, des écoles proches du domicile des enfants et équipées des installations sanitaires de base et de toilettes séparées pour les garçons et les filles, la protection contre les violences sexuelles et un soutien de la collectivité à la scolarisation des filles sont des éléments essentiels d'une stratégie visant à une plus grande égalité entre les sexes.

Un obstacle majeur à la réalisation de l'EPT est la forte proportion de pays victimes frappés par des conflits, des catastrophes naturelles ou de graves difficultés économiques. Maintenir les systèmes

éducatifs durant les conflits et les situations d'urgence est essentiel pour apporter aux enfants un peu de stabilité, de normalité et d'espoir pour l'avenir. D'ici 2010, en Afrique subsaharienne, un dixième des enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire seront orphelins du fait de l'épidémie de VIH/sida, de maladies diverses et de conflits ; des interventions spéciales sont donc nécessaires pour apporter à ces orphelins un soutien et la possibilité d'apprendre.

Chapitre 4

Engagements internationaux : l'heure est à l'action



L'objectif consistant à réduire de moitié l'extrême pauvreté a galvanisé la communauté internationale en 2005. Il semble que certaines percées soient en passe de s'accomplir. Les pays du G8 ont convenu d'un allègement de la dette pour certains des pays les plus pauvres du monde. Les bailleurs de fonds ont pris des engagements qui pourraient accroître l'aide totale de plus de 50 % d'ici à 2010. L'éducation devrait profiter de ces avancées mais le financement reste en deçà de ce qui est nécessaire pour réaliser ne serait-ce qu'un nombre limité des objectifs de l'EPT dans les pays les plus pauvres du monde.

L'aide bilatérale à l'éducation a atteint 4,65 milliards de dollars EU en 2003, ce qui représente une augmentation de 31 % par rapport au niveau bas de 2000 (3,55 milliards de dollars), mais reste bien inférieur à sa valeur haute de 5,71 milliards de dollars en 1990 (dollars constants 2002 pour les trois chiffres). Le montant accordé à l'éducation de base a plus que doublé entre 1998 et 2003, mais représentait moins de 2 % de l'aide publique au développement provenant de sources bilatérales. Dans l'ensemble, près de 60 % des engagements bilatéraux en faveur de l'éducation sont encore destinés au niveau postsecondaire. La part de l'éducation de base était en moyenne de 28,3 %. Des volumes d'aide disproportionnés vont aux pays à revenu moyen affichant des indicateurs sociaux assez

bons, y compris pour la scolarisation dans le primaire. Seuls trois pays donnent plus de 20 % de leur aide à l'Asie du Sud et de l'Ouest, région confrontée à un énorme défi en matière d'EPT compte tenu des effectifs concernés.

Les engagements des grandes institutions multilatérales d'aide ont représenté en moyenne 15,9 milliards de dollars EU par an de 1999 à 2003, dont 9,3 % pour l'éducation. L'éducation de base a reçu environ 60 % de cette part. En combinant les ressources d'origine bilatérale et multilatérale, l'aide à l'éducation de base a plus que doublé entre 1999 et 2003 mais ne représentait cependant que 2,6 % de l'aide totale en 2003.

Peu de bailleurs de fonds bilatéraux et de banques de développement se réfèrent explicitement à l'alphabétisation dans leur politique d'aide. Un nouveau débat international sur l'alphabétisation, portant notamment sur la place qu'elle doit occuper dans la politique des institutions et dans les discussions bilatérales et multilatérales avec les gouvernements, semble donc très souhaitable.

En admettant que la part affectée à l'éducation de base demeure constante, l'augmentation des flux d'aide totaux promis lors du sommet du G8 pourrait se traduire d'ici à 2010 par un total annuel de l'ordre de 3,3 milliards de dollars EU pour l'éducation de base, ce qui est encore très en dessous des 7 milliards de dollars EU estimés nécessaires chaque année pour parvenir ne serait-ce qu'à l'EPU et à la parité entre les sexes. Pour atteindre le niveau nécessaire, la part de l'éducation de base dans l'aide totale devrait plus que doubler, passant de 2,6 % à plus de 5,5 %.

Les pays les plus pauvres du monde ont besoin d'une aide prévisible et à long terme pour réaliser les réformes essentielles de leur politique. Une telle aide est particulièrement cruciale pour faire face aux coûts récurrents (salaires, manuels, matériel pédagogique, dépenses administratives quotidiennes) dans les pays ne disposant pas d'un revenu suffisant pour financer les mesures nécessaires à la réalisation de l'EPT. En 2005, le Projet du millénaire des Nations Unies, la Commission pour l'Afrique créée par le Royaume-Uni et le communiqué du sommet du G8 de Gleneagles ont fortement soutenu l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA). Bien que celle-ci ait un rôle moteur pour accorder l'action des bailleurs de fonds, elle n'a pas directement mobilisé des ressources supplémentaires pour l'EPT. Les efforts d'harmonisation de l'aide devraient systématiquement s'attacher à l'assistance et la coopération techniques, en particulier au sein des pays où foisonnent les sources d'expertise. L'accent devrait être mis sur l'amélioration de la base des connaissances et sur leur partage entre pays confrontés à des problèmes comparables.

Chapitre 5

Pourquoi l'alphabétisme est important



Le droit à l'alphabétisme est implicitement contenu dans le droit à l'éducation reconnu par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Depuis lors, d'autres conventions et déclarations internationales l'ont réaffirmé. Plusieurs textes s'intéressent plus particulièrement à la langue utilisée pour l'alphabétisation. Un grand nombre de ces documents

autorise une interprétation élargie de l'alphabétisation qui, outre les compétences en écriture et lecture, intègre par exemple l'accès aux connaissances scientifiques et techniques, à l'information juridique, à la culture et aux médias. Enfin, et c'est important, l'alphabétisme a été reconnu comme un mécanisme permettant l'exercice des autres droits de l'homme.

L'alphabétisme entretient des rapports avec un large éventail d'acquis positifs. Sur le plan humain, il s'agit de l'estime de soi, de la confiance et de l'autonomisation personnelle. À cela se rattache un renforcement de l'engagement civique – que ce soit sous forme syndicale, communautaire ou politique – qui se révèle avoir une corrélation avec la participation à des programmes d'alphabétisation pour adultes. La diversité culturelle est renforcée par les programmes d'alphabétisation menés dans des langues minoritaires qui améliorent la capacité de la population à participer à sa propre culture. Des chercheurs ont montré que les femmes qui participent à des programmes d'alphabétisation ont de meilleures connaissances en matière de santé et de planning familial ; elles adoptent plus volontiers des mesures de prévention (vaccination, par exemple) et sont plus enclines que d'autres à consulter un médecin pour elles-mêmes et pour leurs enfants. Le rapport entre l'éducation et la réduction de la natalité est clairement établi, bien que peu de travaux de recherche aient été consacrés à l'incidence des programmes d'alphabétisation des adultes sur le comportement reproductif. Lorsqu'ils ont reçu une éducation, par une scolarisation formelle ou des programmes pour adultes, les parents, en particulier les mères, enverront plus facilement leurs enfants à l'école et pourront les aider dans leurs études.

Les bénéfices économiques de l'éducation ont été étudiés en détail, en particulier pour ce qui concerne l'accroissement des revenus individuels et la croissance économique. Plusieurs études se sont attachées à dissocier l'incidence de l'alphabétisme sur la croissance de celle du nombre d'années passées à l'école. Une étude menée dans 44 pays africains a ainsi fait apparaître que l'alphabétisation était l'une des variables exerçant un effet positif sur le produit intérieur brut par habitant. Les rares éléments existants indiquent que les retours sur investissement des programmes d'alphabétisation des adultes sont généralement comparables à ceux des investissements réalisés dans l'enseignement primaire.

Chapitre 6

Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions



Les définitions et les conceptions de l'alphabétisme se sont considérablement élargies depuis 50 ans, sous l'influence de la recherche universitaire, des programmes internationaux et des priorités nationales. Dans toutes ses acceptions, l'alphabétisme consiste à savoir lire et écrire. Le calcul est généralement conçu comme un supplément à l'alphabétisme ou comme l'une de ses composantes. Dans les années 1960 et 1970, la notion d'alphabétisme fonctionnel s'est imposée, soulignant les liens qui unissent l'alphabétisme, la productivité et l'ensemble du développement socio-économique. Les approches récentes s'intéressent à la manière dont l'alphabétisme est utilisé et pratiqué dans divers contextes sociaux et culturels. De nombreux éducateurs considèrent désormais l'alphabétisme comme un processus actif d'apprentissage impliquant une conscience sociale et une réflexion critique susceptibles de donner aux individus et aux groupes les moyens de promouvoir le progrès social.

Depuis les années 1950, les organisations internationales, et en particulier l'UNESCO, ont influé sur la conception des politiques d'alphabétisation, en se fondant sur les concepts qui se faisaient jour. Au cours des années 1960 et 1970, la communauté internatio-

nale a insisté sur le rôle de l'alphabétisation dans la croissance économique et dans le développement national, en particulier dans les pays qui venaient d'accéder à l'indépendance. Dans l'esprit de cette conception émergente, la Conférence générale de l'UNESCO a adopté, en 1978, une définition de l'alphabétisme fonctionnel qui est encore en usage aujourd'hui : « Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté. » Au cours des années 1980 et 1990, les définitions de l'alphabétisme se sont élargies pour s'adapter aux défis de la mondialisation et, notamment, à l'impact des nouvelles technologies et des moyens d'information ainsi qu'à l'émergence des économies du savoir. Une plus grande attention a également été accordée à la langue ou aux langues dans lesquelles l'alphabétisme est acquis ou pratiqué.

La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous adoptée à Jomtien en 1990 a situé le défi de l'alphabétisation dans le contexte d'ensemble des besoins éducatifs élémentaires de chacun, enfant, jeune ou adulte. Elle marque une prise de conscience du contexte social plus large, dans lequel l'alphabétisme est encouragé, acquis, approfondi et entretenu : l'alphabétisme n'est plus conçu comme un phénomène exclusivement individuel mais comme un phénomène tout aussi bien contextualisé et social.

Chapitre 7

Le défi de l'alphabétisation, un état des lieux



Ce chapitre met en lumière les principales tendances et caractéristiques de l'alphabétisme des jeunes et des adultes au niveau mondial, régional, national et local. Il s'appuie sur une série de mesures de l'alphabétisme reposant sur des évaluations conventionnelles

aussi bien que non conventionnelles. Les comparaisons entre pays de type conventionnel s'appuient généralement sur les estimations officielles et les recensements nationaux qui, en matière d'alphabétisme, n'évaluent pas les compétences par un test direct. D'un pays à l'autre, les recensements varient beaucoup par leur fréquence et par la définition qu'ils adoptent de la population adulte ou de la catégorie des « alphabètes ». Les chiffres sur l'alphabétisme qu'ils fournissent doivent donc être considérés avec prudence.

Les données conventionnelles relatives à l'alphabétisme font apparaître que le taux d'alphabétisme mondial est passé de 56 % en 1950 à 70 % en 1980, 75 % en 1990 et 82 % en 2000-2004. Il devrait atteindre environ 86 % d'ici 2015. Dans l'ensemble du monde, le taux d'alphabétisme des adultes a augmenté plus rapidement dans les années 1970 que dans les décennies qui ont suivi. En Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes, il s'est élevé de plus de 10 % entre 1990 et 2000.

La plupart des 771 millions d'adultes ne sachant ni lire ni écrire se trouvent en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne, en Asie de l'Est et dans le Pacifique. Les perspectives de réalisation de l'objectif d'alphabétisation dépendent dans une large mesure des progrès qui seront accomplis dans les 12 pays où vivent 75 % de ces personnes.

L'analphabétisme tend à prévaloir dans les pays à bas revenu, où la grande pauvreté est généralisée. Les liens entre la pauvreté et l'analphabétisme peuvent également être étudiés au niveau des foyers : les observations menées dans 30 pays en développement montrent une forte corrélation entre niveau d'alphabétisme et niveau de vie. D'autres variables socio-démographiques essentielles, l'âge, le sexe, la résidence en milieu urbain ou rural et la scolarisation, sont également apparues comme hautement prédictives du niveau d'alphabétisme.

Dans les pays où le taux d'alphabétisme des adultes est relativement faible, on observe des disparités importantes entre zones rurales et zones urbaines, ainsi qu'à l'intérieur de chaque type d'habitat. Les populations pastorales et nomades, qui représentent des dizaines de millions de personnes dans les zones sèches africaines, au Moyen-Orient et dans certaines parties de l'Asie, ont des niveaux d'alphabétisme bien inférieurs à ceux d'autres populations rurales. Les groupes autochtones, les minorités linguistiques, les migrants et les handicapés sont parmi les catégories de la population dont le taux d'alphabétisme est le plus faible, reflétant ainsi leur exclusion de la société et leurs difficultés d'accès à l'éducation formelle et aux programmes d'alphabétisation.

Depuis les années 1980, l'inquiétude quant à la fiabilité des statistiques sur l'alphabétisme se fait de plus en plus forte. Les nouvelles mesures intègrent ainsi des évaluations directes sur la base de tests de

compétences à différents niveaux. Elles conçoivent l'alphabétisme comme un phénomène multi-dimensionnel qui recouvre plusieurs domaines de compétences. Des évaluations comparatives telles que l'Enquête internationale sur l'alphabétisme des adultes, menée dans une vingtaine de pays développés, ont observé qu'une part significative des populations adultes possédait des compétences relativement faibles pour ce qui est de l'alphabétisme et du calcul.

Les évaluations directes de l'alphabétisme montrent que les méthodes conventionnelles surestiment ordinairement les niveaux réels d'alphabétisme. Plusieurs pays en développement, comme le Brésil, la Chine et le Botswana, élaborent des enquêtes sur l'alphabétisme afin de disposer de connaissances plus précises dans ce domaine. Pour permettre aux pays de prendre les bonnes décisions, des évaluations directes plus nombreuses et plus régulières sont nécessaires mais elles doivent être relativement simples, rapides et peu coûteuses.

Chapitre 8

La création de sociétés alphabètes



Aujourd'hui, plus de 80 % des habitants de la planète âgés de plus de 15 ans posséderaient au moins des compétences minimales en lecture et écriture. Il s'agit là d'une évolution sociale sans précédent par rapport au milieu du XIX^e siècle où seuls 10 % des adultes savaient lire et écrire. L'augmentation spectaculaire des taux d'alphabétisme a eu lieu malgré le quintuplement de la population mondiale, passée de 1,2 milliard d'individus en 1850 à plus de 6,4 milliards aujourd'hui.

L'essor de la scolarisation formelle, la multiplication des campagnes d'alphabétisation et l'adoption de mesures offrant aux adultes des possibilités d'apprentissage sont autant de facteurs qui ont favorisé la généralisation d'un alphabétisme de base. Le contexte social peut aussi jouer dans ce sens : les motivations qui poussent un individu à devenir alphabète et à le demeurer sont étroitement liées à la qualité et à la variété des environnements alphabètes qui entourent

cet individu, en famille, au travail et dans la société. Les politiques linguistiques ont également eu une incidence décisive sur la diffusion de l'alphabétisme.

L'essor de la scolarisation formelle est le facteur qui, à lui seul, a le plus contribué à la généralisation de l'alphabétisme à travers le monde au cours des deux siècles passés et, plus particulièrement, des 50 dernières années. Son impact se fait sentir tout au long de cette période et dans tous les cadres géographiques. L'école a été et continue d'être le contexte dans lequel la plupart des gens acquièrent leurs compétences de base en matière d'alphabétisme.

De nombreux pays ont également organisé de vastes campagnes d'alphabétisation, souvent sur fond de décolonisation, de construction nationale et de transformation de la société. Les gouvernements des pays communistes (ex-Union soviétique, Chine, Viet Nam, Cuba) s'employaient activement à promouvoir l'alphabétisme du plus grand nombre, tout comme ceux de certains pays non communistes (Thaïlande et Brésil, par exemple). Toutefois, l'efficacité de ces campagnes pour améliorer les taux d'alphabétisme a été très variable. Les campagnes réussies comprenaient généralement un suivi destiné à enrichir les environnements alphabètes et à offrir aux adultes des occasions d'apprentissage permanent.

La généralisation de l'alphabétisme ne peut jamais être considérée comme une cause gagnée. Des difficultés économiques ou une crise politique peuvent se traduire par une stagnation de la scolarisation et de l'alphabétisme, même dans des pays où les infrastructures éducatives sont solides. En outre, des poches d'analphabétisme persistent dans les sociétés les plus largement alphabétisées et scolarisées. Les études internationales sur l'alphabétisme dans les pays développés révèlent que, si la plupart des adultes obtiennent de bons résultats, environ 10 % d'entre eux ont des compétences inférieures à la norme, souvent du fait de facteurs tels que la pauvreté, un statut socio-économique défavorisé, la maladie ou le handicap.

Les politiques et les pratiques linguistiques ont joué et continuent de jouer un rôle important dans l'alphabétisation et dans le développement de communautés alphabètes. Les politiques linguistiques nationales, en désignant une langue officielle et la langue d'enseignement dans les écoles et les programmes d'enseignement pour adultes, peuvent faciliter ou freiner le développement linguistique et l'alphabétisation. Les travaux de recherche font apparaître avec constance qu'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle améliore l'accès à l'alphabétisme dans d'autres langues. Dans de nombreux pays toutefois, les efforts en faveur de l'alphabétisation manquent d'une politique linguistique claire.

À la maison, à l'école, au travail et dans la société au sens large, les documents imprimés et visuels encouragent les individus à devenir alphabètes et

à intégrer leurs compétences à leur vie quotidienne. Les études comparatives menées sur les acquis scolaires montrent que la quantité de ressources écrites disponibles et leur utilisation ont une influence sur la maîtrise de l'alphabétisme et les résultats scolaires. Les politiques dans le domaine du livre et des moyens d'information ont une influence sur la création d'environnements favorables à l'épanouissement de l'alphabétisme.

Chapitre 9

De bonnes politiques, de bonnes pratiques



L'alphabétisme est plus qu'un simple objectif : il est au centre de toute l'entreprise de l'EPT. Le présent rapport défend une stratégie en trois volets visant une scolarité de qualité pour tous les enfants, l'intensification des programmes d'alphabétisation pour les jeunes et les adultes

et enfin la création d'environnements favorables à un usage pertinent de l'alphabétisme. Assez rares sont les gouvernements qui mettent en œuvre une politique nationale d'alphabétisation cohérente et à long terme, comprenant un souci de bonne gouvernance, la conception et l'exécution de programmes, des ressources humaines et financières, et la promotion d'un environnement favorable à l'alphabétisme.

Les ministres de l'Éducation ont au premier chef la responsabilité de la politique d'alphabétisation de leur pays : ils sont les mieux placés pour intégrer l'alphabétisation dans les stratégies sectorielles de l'éducation, promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie, coordonner les programmes à financement public et les partenariats, définir qualifications et diplômes. Dans la pratique, cependant, plusieurs ministères se partagent bien souvent la responsabilité de l'alphabétisation. L'orientation et la coordination centrales doivent s'accorder avec la mise en œuvre locale et l'appropriation communautaire.

Le lancement de campagnes d'alphabétisation, de programmes nationaux et de larges partenariats est complexe : il faut mettre en place des structures

de gestion nationales et locales, concevoir du matériel pédagogique, recruter et former des coordonnateurs et des animateurs. Les partenariats sont très divers et ont une importance vitale, mais ils sont souvent menacés par l'éclatement, voire la compétition. Placer l'alphabétisation parmi les priorités de tous les acteurs, clarifier les rôles et les responsabilités des différentes institutions et mettre en place des mécanismes nationaux de coordination des programmes sont des éléments essentiels d'une politique d'alphabétisation efficace.

Les connaissances et les souhaits des apprenants doivent être pris en compte dans les programmes et en constituer le point de départ. Ce principe n'est pas appliqué partout de la même façon. Il importe d'être sensible aux antécédents culturels des apprenants adultes, à leur langue maternelle et à leur expérience de la vie. Un programme d'études fondé sur les attentes et sur la situation des apprenants favorisera de meilleurs résultats. Il doit exprimer clairement des objectifs d'apprentissage et définir un équilibre entre la pertinence des apprentissages pour le contexte local et dans une perspective plus large. Les programmes doivent prévoir des emplois du temps adaptés et tenir compte de l'âge et du sexe des apprenants.

Les alphabétiseurs ont une importance vitale pour le succès des programmes d'alphabétisation mais leur rémunération est faible, si tant est qu'elle soit régulièrement versée, la sécurité de leur emploi n'est pas garantie, ils ont peu d'occasions de se former et bénéficient rarement d'un soutien professionnel. Si l'on ne prend pas au sérieux le perfectionnement professionnel des alphabétiseurs et de leurs formateurs, les progrès vers la réalisation de sociétés plus alphabètes se heurteront à de sérieux obstacles. La formation des alphabétiseurs, lorsqu'elle existe, est souvent dispensée dans la langue nationale ou officielle, alors que le travail est réalisé dans des langues locales. Dans le monde entier, les conditions d'emploi des alphabétiseurs sont très médiocres, en particulier par rapport à celles des enseignants du système éducatif formel. Cette situation se traduit par un renouvellement fréquent des enseignants, lequel a une incidence sérieuse sur la qualité des programmes.

L'enseignement à distance et les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent

offrir des occasions d'apprentissage informel et non formel aux adultes, bien que l'accès à ces technologies soit souvent très inégal. Les TIC et l'apprentissage à distance ont plus de potentiel pour la formation continue des alphabétiseurs que pour la mise en œuvre des programmes mêmes.

La plupart des pays confrontés à des défis importants en matière d'alphabétisation se caractérisent par la diversité linguistique. Les décisions dans ce domaine doivent trouver un équilibre entre les sensibilités politiques et ethniques, l'efficacité pédagogique, le coût des programmes et les préférences des apprenants. Les coûts supplémentaires entraînés par la conception de supports en plusieurs langues et la formation des enseignants doivent être mis au regard de l'inefficacité d'un enseignement dispensé dans des langues que les apprenants ne comprennent pas. Une politique multilingue devrait également faire en sorte que les apprenants aient des occasions d'acquérir des compétences dans une seconde langue ou une langue officielle qui peut être d'un usage plus étendu.

Dans de nombreux pays, les programmes d'alphabétisation des adultes ne représentent que 1 % du total du budget national de l'éducation. Il faut que les responsables nationaux des politiques d'alphabétisation proposent des chiffres minimaux en vue d'un développement significatif des programmes. Les coûts de base des programmes d'alphabétisation de bonne qualité comprennent les dépenses de mise en œuvre, de formation, de conception et d'impression du matériel pédagogique, la rémunération des alphabétiseurs et les coûts de fonctionnement. Pour un échantillon de 29 programmes récents d'alphabétisation, le coût moyen par apprenant ayant suivi un programme jusqu'à son terme s'élevait à 68 dollars EU en Afrique subsaharienne, 32 dollars en Asie et 83 dollars en Amérique latine. Une estimation rapide permet d'évaluer à 26 milliards de dollars EU le montant nécessaire pour permettre à plus de 550 millions de personnes (dont près de la moitié en Asie du Sud et de l'Ouest) de suivre jusqu'à son terme un programme d'alphabétisation de 400 heures. Ce sont donc au moins 2,5 milliards de dollars EU qui seraient nécessaires chaque année jusqu'en 2015. Un chiffre élevé pour tous, États comme communauté internationale.

Chapitre 10

Fixer des priorités pour l'action



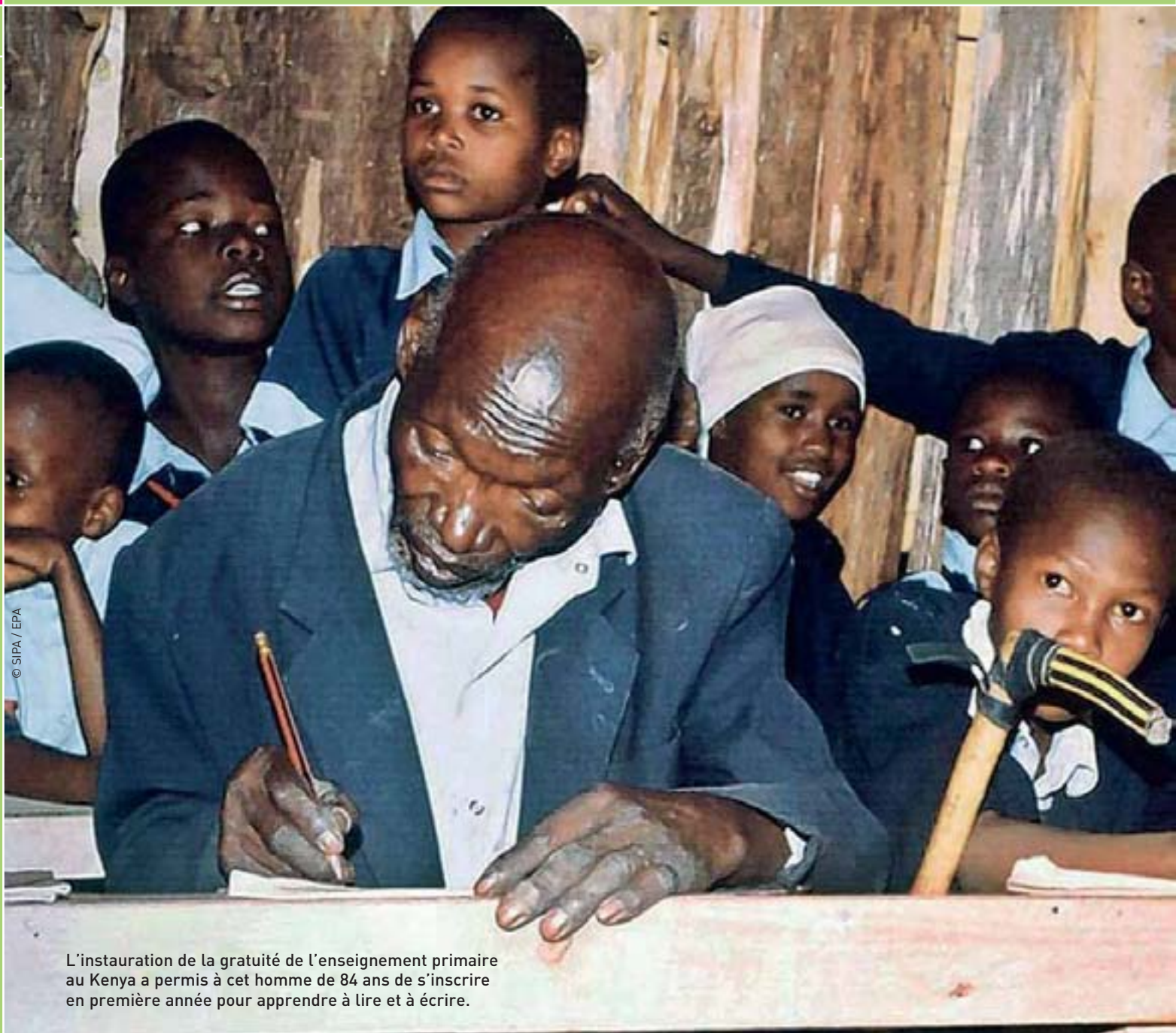
Il ne reste plus que 10 ans pour atteindre les objectifs de l'EPT. Les besoins restent énormes à tous les niveaux de l'éducation, formelle et non formelle. L'alphabétisation, comme le soutient le présent rapport, doit devenir une priorité politique transversale au

cœur de l'éducation pour tous. Si des mesures directes étaient employées pour évaluer l'alphabétisme, le nombre d'adultes possédant des compétences faibles ou nulles dépasserait largement le chiffre déjà accablant de 771 millions d'analphabètes donné par les estimations conventionnelles.

Ce chapitre propose neuf démarches essentielles pour parvenir à l'EPT :

1. poursuivre les efforts visant à mettre en place un enseignement universel de qualité dans le primaire et le premier cycle du secondaire, en supprimant les frais de scolarité, en s'adressant aux plus défavorisés, en formant les enseignants et en mettant en œuvre des mesures peu coûteuses de santé et de nutrition dans le cadre scolaire ;
2. réaffirmer l'engagement de tous en faveur de la parité entre les sexes ;
3. poursuivre l'augmentation des dépenses publiques efficaces destinées à l'éducation ;
4. donner à l'alphabétisation des jeunes et des adultes une priorité plus grande sur les politiques nationales et internationales ;
5. concentrer l'action sur l'alphabétisation de sociétés et pas seulement l'alphabétisation d'individus ;
6. définir clairement la responsabilité des pouvoirs publics dans les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes ;
7. doubler l'aide à l'éducation de base pour qu'elle atteigne 7 milliards de dollars EU ;
8. concentrer l'aide sur les pays ayant les besoins les plus importants en matière d'éducation ;
9. compléter les flux financiers par un apport de connaissances et d'analyses.

L'ambition de réduire de moitié en 10 ans le nombre de personnes vivant dans une extrême pauvreté a suscité une lame de fond qui doit maintenant se traduire par des engagements à long terme reconnaissant le rôle capital que jouent l'éducation et, au cœur de celle-ci, l'alphabétisation lorsqu'il s'agit d'améliorer la vie des individus, des communautés et des nations. ■



© SIPA / EPA

L'instauration de la gratuité de l'enseignement primaire au Kenya a permis à cet homme de 84 ans de s'inscrire en première année pour apprendre à lire et à écrire.





Chapitre 1

L'alphabétisation au cœur de l'éducation pour tous

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* de cette année est centré sur l'alphabétisation, un des objectifs les plus négligés des six objectifs adoptés par 164 pays en 2000, lors du Forum mondial sur l'éducation, à Dakar, au Sénégal. Pourtant, l'alphabétisation est un droit de l'homme et elle est au cœur de l'éducation pour tous. Les compétences d'alphabétisme sont indispensables dans les sociétés du savoir d'aujourd'hui, conférant des bienfaits aux individus, aux communautés et aux nations. Le présent chapitre explore quelques-unes des raisons pour lesquelles l'alphabétisation a été négligée et relève les signes d'un regain d'intérêt. Il retrace l'évolution de la notion d'alphabétisation, d'un concept étroitement défini à une vision globale du développement éducatif incluant la construction de sociétés alphabètes. Enfin, l'alphabétisation joue un rôle crucial dans la réalisation de chacun des cinq autres objectifs de l'EPT ; elle peut aussi fournir une clef pour l'amélioration des conditions de vie de millions de personnes vivant dans l'extrême pauvreté et bénéficier en particulier aux femmes.

Le Cadre d'action de Dakar consiste en un ensemble de six objectifs qui épousent une conception globale du développement de l'éducation.

Une approche globale de l'éducation pour tous

Cinq ans après que 164 pays ont approuvé le Cadre d'action de Dakar, le moment est venu d'évaluer les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous mais aussi, et surtout, de se rappeler que le Cadre ne concerne pas seulement l'enseignement primaire universel et la parité entre les sexes, qui sont aussi deux des Objectifs de développement du millénaire. Il consiste en effet en un ensemble de six objectifs qui épousent une conception globale du développement de l'éducation (encadré 1.1). Depuis 2000, l'attention s'est concentrée sur trois objectifs de l'EPT qui concernent l'extension et l'amélioration des systèmes d'éducation élémentaire formelle, à savoir :

- l'enseignement primaire universel (objectif 2) ;
- la parité entre les sexes (objectif 5), thème du Rapport 2003/4, particulièrement important aujourd'hui car la première échéance était 2005) ;
- plus récemment, la qualité de l'éducation (objectif 6, thème du Rapport de 2005).

Les trois autres objectifs de l'EPT, 1, 3 et 4, ont été relativement négligés, pour plusieurs raisons.

- Au lieu de concerner le renforcement des systèmes d'éducation formelle existants destinés aux enfants d'âge scolaire, les objectifs 1, 3 et 4 impliquent la création de nouvelles possibilités d'apprentissage pour les très jeunes enfants (à savoir la protection et l'éducation de la petite enfance) ainsi que pour les jeunes et les adultes (programmes d'apprentissage et d'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante, éducation de base et continue, programmes d'alphabétisation), souvent dans le cadre d'institutions non formelles. Dans la plupart des pays, la responsabilité de la mise en œuvre de ces activités ne relève pas directement du ministère de l'Éducation mais est dispersée entre plusieurs ministères.
- Les gouvernements nationaux et la communauté internationale ont eu tendance à présumer que les gains politiques et économiques procurés par les investissements consacrés aux jeunes enfants, aux jeunes et aux adultes sont plus faibles que ceux produits par les investissements destinés aux enfants d'âge scolaire. Le désintérêt qui en a résulté a été aggravé par l'inclusion de seulement deux objectifs de l'EPT dans les Objectifs de développement du millénaire (ODM) et par la décision de limiter l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) de l'éducation pour tous, seul véhicule important de l'aide multilatérale¹, à l'achèvement de l'enseignement primaire universel.

- L'idée sans fondement selon laquelle l'enseignement primaire est plus efficace par rapport à son coût que les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes s'est avéré être auto-prédictive et s'est en partie concrétisée. Comme les crédits budgétaires, les prêts et les allocations de fonds en faveur de l'enseignement primaire ont augmenté rapidement, les programmes pour adultes ont vu leur financement public diminuer, et la responsabilité de ces programmes a souvent été transférée du secteur public à des organisations non gouvernementales (ONG). Cette évolution reflétait une conviction erronée selon laquelle ces programmes relèveraient davantage des ONG que de l'État, conviction trahissant une confusion entre la mise en œuvre des programmes, dans laquelle les ONG jouent un rôle important, et les grandes orientations politiques ainsi que le financement, qui relèvent des pouvoirs publics.
- Si la place prépondérante accordée à l'enseignement primaire, principal moyen de réaliser l'éducation pour tous, se justifie, ce choix comportait aussi des limites car il négligeait ceux qui n'étaient pas allés à l'école ou qui l'avaient fréquentée sans pour autant devenir alphabètes².
- Les objectifs 1, 3 et 4 sont difficiles à définir avec précision et ils sont énoncés en termes qualitatifs et non quantitatifs. Il est donc difficile de suivre et de mesurer les progrès accomplis vers leur réalisation. Par exemple, la protection et l'éducation de la petite enfance (thème du Rapport de l'an prochain) comprennent potentiellement la santé, la nutrition, l'éducation et les interventions de puériculture, et pourtant il n'y a pas de définition standard généralement acceptée. Il est encore plus difficile de définir, et donc de mesurer et de suivre, les objectifs de l'EPT qui concernent l'accès équitable à des programmes d'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante, ou encore les objectifs concernant l'éducation de base et l'éducation permanente pour tous les adultes (objectif 3 et deuxième partie de l'objectif 4 de l'EPT). Les précédents rapports ont interprété différemment ces objectifs, qui sont du reste compris de multiples façons (encadré 1.2) ; l'équipe du Rapport a l'intention de mettre au point des moyens appropriés pour suivre ces objectifs importants mais imprécis, conformément à l'intérêt croissant qu'ils suscitent dans les pays en développement. Au Sénégal, par exemple, un débat public animé a abouti en 2004 au programme d'Éducation qualifiante des jeunes et des adultes (encadré 1.3).

1. L'Initiative de mise en œuvre accélérée a été, jusqu'à une époque récente, exclusivement axée sur l'enseignement primaire (voir le chapitre 4).

2. Voir le chapitre 3. Bien que l'accès à l'école ait été facilité dans bien des cas, beaucoup de parents sont trop pauvres pour supporter les coûts directs et indirects afférents à la scolarité. De plus, beaucoup d'enfants pauvres ne parviennent pas à obtenir les résultats d'apprentissage escomptés en raison de leur mauvais état de santé, de la malnutrition, de l'absence d'environnement familial ou communautaire propice à l'apprentissage, des distances à parcourir pour aller à l'école, du manque de familiarité avec la langue d'instruction, etc. Ainsi, outre les enfants qui ne sont pas scolarisés, nombreux sont ceux qui ne terminent pas le cycle primaire ; ces enfants deviendront des jeunes et des adultes déscolarisés ayant besoin d'une éducation de base et de compétences en alphabétisme.

Encadré 1.1 Le Cadre d'action de Dakar et les Objectifs de développement du millénaire

■ Les six objectifs de l'EPT de Dakar

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, notamment auprès des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
2. Faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante.
4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
5. 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 que les garçons.

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

Source : UNESCO (2000b).

■ Objectifs de développement du millénaire

- Objectif 2 : assurer l'éducation primaire pour tous.

Cible 3 : donner, d'ici à 2015, à tous les enfants, garçons et filles, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.

- Objectif 3 : promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

Cible 4 : éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard.

Source : Assemblée générale des Nations Unies, résolution A/56/326, 6 septembre 2001.

Les taux d'alphabétisme figurent parmi les statistiques internationales de l'éducation les plus sujettes à caution.

L'alphabétisation en faveur du droit et du développement

Comme il a déjà été noté, le thème spécial du rapport de cette année est l'alphabétisation, qui est aussi l'objet de la première partie de l'objectif 4.

Alphabétisation et alphabétisme

Aucune définition internationale standard de l'alphabétisation et de l'alphabétisme ne rend compte de tous les aspects de cette notion. Il y a, de fait, de nombreuses conceptions différentes de l'alphabétisme, dont certaines sont même contradictoires³. Tout en reconnaissant que les autres conceptions aident à éclairer différentes dimensions, le présent rapport adopte comme définition pratique celle qu'a donnée l'UNESCO (1978) de l'« alphabétisme fonctionnel » : « Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écri-

ture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté. » En conséquence, dans le présent rapport, le terme se réfère à un continuum, lié au contexte, de compétences en lecture, écriture et numératie acquises et développées par des processus d'apprentissage et de mise en application dans les écoles et autres cadres appropriés pour les jeunes et les adultes.

Même avec une définition pragmatique comme celle-ci, il n'y a pas de mesure standard, internationalement comparable, de l'alphabétisme ; comme le souligne aussi le chapitre 6, les taux d'alphabétisme indiqués par le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* figurent parmi les statistiques internationales de l'éducation les plus sujettes à caution. Il y a en outre deux autres problèmes que pose le libellé de l'objectif relatif à l'alphabétisation. Premièrement, il ignore la question cruciale de la langue dans laquelle se fait l'alphabétisation⁴. Deuxièmement, le libellé même de l'objectif pose un problème de définition : à strictement parler, une amélioration de 50 % des niveaux d'alphabétisation est impossible à réaliser pour les

3. Voir le chapitre 6.

4. La question de la langue est analysée en détail dans les chapitres 6, 8 et 9.

Encadré 1.2 L'interprétation des objectifs 3 et 4

L'interprétation – et donc le suivi – des objectifs 3 et 4 de l'EPT a varié (y compris dans les précédents *Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT*) du fait de l'absence de consensus quant à la manière de définir et de mesurer à la fois l'« alphabétisme » et l'« accès équitable à des programmes d'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ».

Objectif 3 : l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante est proposée sous forme de programmes formels, informels ou non formels. La myriade d'institutions auprès desquelles on peut suivre ces programmes applique des principes directeurs très variables. Pour limiter les difficultés d'accès, il faut doter les programmes d'options souples pour les groupes, différents d'un pays à l'autre, qui ont été exclus des possibilités d'apprentissage. Le suivi est encore compliqué par le fait que les pays adoptent des interprétations diverses des « compétences nécessaires dans la vie courante », chacun classant ces dernières dans un ordre différent. Certains, par exemple, les conçoivent comme des compétences pratiques et techniques, d'autres comme des compétences de base en lecture et écriture, d'autres encore comme incluant les compétences psychosociales. Les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, par exemple, tendent (plus que les autres pays) à mettre l'accent sur les compétences critiques et de résolution des problèmes, considérant qu'elles figurent parmi celles qui sont les plus importantes dans la vie courante. Les « compétences nécessaires dans la vie courante » peuvent aussi être interprétées comme les outils

dont un individu doit être équipé pour changer son comportement, par exemple les connaissances concernant la santé, ce qui pose la question de savoir si ce sont les compétences ou les changements de comportement qu'il faut suivre. En bref, l'interprétation et le suivi de l'objectif 3 se sont révélés mouvants.

Objectif 4 : traditionnellement (et dans le Rapport 2005), deux paramètres ont servi à mesurer les taux d'alphabétisme visés par l'objectif 4 : la définition de l'alphabétisme par l'UNESCO comme « la capacité de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne », et les données sur le niveau d'instruction. Les modes d'information comprenaient les déclarations des intéressés et les réponses des chefs de famille aux enquêtes, outre la mesure d'approximation du niveau d'instruction, mais cela exclut les mesures objectives, ainsi que toute prise en compte du contexte (voir le chapitre 7).

L'interprétation d'expressions telles que « besoins éducatifs », « programmes adéquats » et « compétences nécessaires dans la vie courante » peut être débattue, mais l'essence des objectifs 3 et 4 concerne l'accès équitable. Aussi, leur évaluation devrait-elle au moins comporter la collecte de données sur les taux d'alphabétisme et la participation aux programmes (taux d'inscription) en tant que mesure d'approximation de l'accès équitable. Dans les années à venir, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* explorera de façon plus approfondie le suivi de ces deux objectifs.

Sources : Maurer (2005) ; OCDE (2005b).

Les différentes interprétations des « compétences nécessaires dans la vie courante » compliquent le suivi de l'EPT.

Encadré 1.3 Le programme sénégalais d'Éducation qualifiante des jeunes et des adultes

Au Sénégal, le programme d'Éducation qualifiante des jeunes et des adultes (EQJA) cherche à définir plus clairement l'objectif 3 de l'EPT de manière à promouvoir l'équité pour les groupes exclus des possibilités d'alphabétisation et leur nécessaire intégration socio-économique. Étant donné l'expérience limitée du Sénégal en matière d'enseignement destiné aux jeunes et aux adultes déscolarisés, le ministère de l'Éducation, l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) de l'UNESCO et la Division de l'enseignement secondaire, technique et professionnel de l'UNESCO ont entrepris, avec un centre de coordination extérieur à la Direction de la planification et de la réforme de l'éducation, de recueillir les avis de divers partenaires du programme.

Une étude initiale des programmes visant trois groupes, les femmes travaillant dans l'agroalimentaire, les jeunes des écoles coraniques ou *daaras* et les apprentis et futurs apprentis, a aidé à définir la pertinence de l'initiative pour diverses catégories d'apprenants exclus. L'étude initiale montre que les programmes doivent prêter attention à des facteurs tels que l'âge, le sexe, la collecte des données et leur publication sur l'Internet ainsi que les partenariats. Le soutien de l'IIEP/UNESCO est centré sur les jeunes qui ne sont pas en apprentissage et tente de trouver des solutions en ce qui les concerne. Un point fort essentiel de l'EQJA est son réseau intersectoriel de partenaires, qui réunit des représentants des artisans, des fonctionnaires, des responsables locaux, des associations et des bailleurs de fonds.

Source : Delluc (2005).

pays dont le taux d'alphabétisme dépasse déjà 67 %. Le présent rapport interprète donc, de manière pragmatique, l'objectif comme impliquant une réduction de 50 % des taux d'*analphabétisme*, conformément au langage et aux intentions de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990) qui a lancé tout le mouvement de l'éducation pour tous⁵.

Aujourd'hui, selon les mesures conventionnelles, il y a dans le monde quelque 771 millions d'adultes analphabètes, dont deux tiers de femmes⁶. Il s'agit là d'une violation grave des droits de l'homme qui frappe un cinquième de la population mondiale adulte. C'est aussi un obstacle majeur au déploiement des capacités humaines et à la réalisation du développement économique et social, en particulier pour les femmes.

Les bienfaits de l'alphabétisation

L'alphabétisme ajoute de la valeur à la vie d'une personne. Il peut jouer un rôle important dans la recherche du développement au niveau individuel, familial et communautaire ainsi qu'au niveau général des nations, des régions et du monde.

Un enfant auquel est refusé le droit à un enseignement primaire de qualité n'est pas seulement défavorisé en tant qu'enfant, il est aussi handicapé pour la vie, incapable de faire face aux situations exigeant la maîtrise de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique, à moins qu'on ne lui offre des possibilités d'éducation une fois adulte. Le défaut d'alphabétisme est étroitement lié à la pauvreté, tant sur le plan économique qu'au sens plus large d'une privation de capacités. L'alphabétisme renforce la possibilité pour les individus, les familles et les communautés de se saisir des opportunités sanitaires, éducatives, politiques, économiques et culturelles dont ils disposent. L'alphabétisme des femmes et des filles est d'une importance cruciale pour la question de l'inégalité entre les sexes. Si les bienfaits que procure aux femmes l'éducation formelle sont bien compris, moins connus sont ceux que leur procure l'éducation non formelle ; l'alphabétisme favorise l'autonomisation des femmes, en termes d'estime de soi, d'indépendance économique et d'émancipation sociale. Nombre de femmes qui ont bénéficié d'une éducation de base et de cours d'alphabétisation pour adultes disent éprouver un sentiment d'autonomie personnelle.

De fait, l'alphabétisation est au cœur de l'éducation et, en particulier, de l'éducation pour tous qui est centrée sur l'éducation de base. L'alphabétisme aide les gens à comprendre les informations sorties de leur contexte et la langue orale aussi bien qu'écrite. Il ouvre ainsi la voie aux apprentissages ultérieurs. Comme le dit l'article

premier de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous⁷ (Jomtien, Thaïlande, 1990) et comme cela a été redit à Dakar (Sénégal, 2000), l'alphabétisme et la numératie sont des outils d'apprentissage essentiels de l'éducation de base. La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012) a été lancée parce que « l'alphabétisation pour tous est au cœur de l'éducation de base pour tous et [...] il est indispensable de créer des environnements et des sociétés alphabétisés pour parvenir à éliminer la pauvreté, réduire la mortalité infantile, freiner l'expansion démographique, instaurer l'égalité entre les sexes et assurer durablement le développement, la paix et la démocratie » (Nations Unies, 2002b).

L'alphabétisation est aussi importante pour atteindre les autres objectifs de l'EPT. Les mères instruites ont plus de chances d'envoyer leurs enfants à l'école que celles qui n'ont pas été scolarisées (Schultz, 1993 ; Comings *et al.*, 1992). Il en est de même des parents qui ont participé à des programmes d'alphabétisation pour adultes. La participation scolaire des enfants dont les parents ont suivi des cours d'alphabétisation s'est accrue au Bangladesh (Cawthera, 1997) et au Népal (Burchfield, 1997). Les parents alphabètes sont plus à même d'aider leurs enfants sur le plan pratique que les autres, par exemple en rencontrant les enseignants et en parlant avec leurs enfants de leurs progrès scolaires, comme on l'a constaté au Népal (Burchfield *et al.*, 2002a) et en Ouganda (Carr-Hill *et al.*, 2001). Lorsque les cours d'alphabétisation enseignent aux parents comment aider leurs enfants à l'école et les informent du contenu du programme scolaire, les bénéficiaires pour l'éducation des enfants sont encore supérieurs, comme on peut le constater en Afrique du Sud, au Népal et en Turquie (Bekman, 1998 ; Oxenham, 2004a).

Il importe toutefois de noter que ces effets ne sont pas automatiques et qu'ils ne se produisent que quand les individus alphabètes sont en mesure de mettre en pratique les compétences acquises lors de l'alphabétisation, ce qui requiert que des politiques plus générales en faveur du développement et du respect des droits de chacun soient instaurées et appliquées. De fait, l'alphabétisme en soi n'est pas la seule solution à des maux sociaux comme la pauvreté, la malnutrition et le chômage, bien que ce soit un facteur qui aide à y remédier.

Le droit à l'alphabétisation

L'alphabétisation est un droit, et même un élément essentiel du droit de chacun à l'éducation tel que le reconnaît la Déclaration universelle des droits de l'homme⁸. C'est aussi un moyen pour mettre en œuvre les autres droits de l'homme. Ceux qui

L'alphabétisation est un droit, et même un élément essentiel du droit de chacun à l'éducation.

5. Le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, adopté en 1990 à Jomtien, en Thaïlande, appelait à une « réduction du taux d'analphabétisme des adultes à la moitié de son niveau de 1990 en l'an 2000 ».

6. Il n'est pas facile de mesurer, et donc de suivre, l'alphabétisme. Le chapitre 7 discute de cette difficulté ; les chapitres 2 et 7 présentent les données de base sur l'alphabétisation dans le monde, à la fois à l'époque actuelle et dans le passé.

7. « Toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre » [Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, 1990].

8. Les organes responsables des traités et les jurisprudences internationales et nationales ont dans une certaine mesure précisé le contenu et décrit les violations du droit de tous les êtres humains à l'éducation. Comme le montre le chapitre 5, le droit à l'éducation est dans la plupart des cas relié explicitement ou implicitement au droit à l'alphabétisation.

**Aujourd'hui,
l'école ne
résout pas
le problème de
l'alphabétisation
de tous
les enfants.**

peuvent se servir de leurs compétences en matière d'alphabétisme pour défendre leurs droits sont beaucoup plus avantagés que ceux qui ne le peuvent pas. De fait, ce sont souvent les plus pauvres, les plus touchés par l'exclusion sociale et les moins alphabètes (en particulier les femmes) dont les droits sont violés par ceux qui détiennent plus de pouvoir. Leur incapacité à lire, écrire et calculer les empêche de savoir à quoi ils ont droit et comment l'exiger. Elle limite leur capacité de participation politique à la société. Elle les prive de la possibilité de faire entendre leur voix.

Un regain d'intérêt pour l'alphabétisation ?

Certains signes montrent que l'alphabétisation bénéficie d'une attention grandissante. Comme on l'a déjà noté, l'ONU a proclamé la période 2003-2012 Décennie de l'alphabétisation. Ces dernières années, la Banque mondiale a publié divers documents sur l'alphabétisation des adultes. Outre les organisations internationales, certains gouvernements ont récemment commencé à consacrer une attention croissante à l'alphabétisation (encadré 1.4), rejoignant des pays comme le Bangladesh, la Chine et l'Inde, qui ont tous obtenu des résultats considérables dans les années 1990.

Des individus alphabètes et des sociétés alphabètes

Les objectifs de l'éducation pour tous et les ODM concernant l'éducation sont exprimés en termes d'individus ; du reste, la composante alphabétisation de l'objectif 4 revêt la forme d'une augmentation quantitative des taux d'alphabétisme. Or l'éducation, et l'alphabétisation au sein de l'éducation, ne concernent pas seulement les individus, comme pourrait le faire croire un cadre se préoccupant exclusivement des droits et des capacités ; elles ont aussi une dimension sociale critique. Les types d'apports (par exemple les ressources humaines et matérielles), de résultats (par exemple les compétences en lecture, écriture et numératie) et de processus éducatifs (par exemple les programmes d'enseignement, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage) qui intéressent les individus sont très influencés par le contexte social. De plus, la mesure dans laquelle une société facilite, promeut et soutient les résultats éducatifs a un impact énorme sur la demande et la valeur de ces compétences.

Une « société alphabète » est donc plus qu'une société au taux d'alphabétisme élevé ; c'est plutôt une société « dans laquelle des aspects importants de la vie sociale comme l'économie, le droit, la science et le gouver-

Encadré 1.4 L'alphabétisation en bonne place

Les récents développements nationaux entrant dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation comprennent :

- le lancement par le Brésil, en 2003, du programme accéléré d'alphabétisation, avec une participation substantielle des autorités locales et des ONG ;
- l'établissement au Burkina Faso, en 2001, d'un fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle et la création, en 2002, d'un ministère de l'Alphabétisation et de l'Éducation non formelle ;
- le lancement en Indonésie, en 2004, d'un mouvement national d'alphabétisation par le Président ;
- la création par le Maroc, en 2002, du secrétariat d'État à l'Alphabétisation et à l'Éducation non formelle ;
- le rétablissement par le Mozambique, en 2000, de la Direction nationale de l'alphabétisation, suivi du lancement d'une nouvelle stratégie d'alphabétisation des adultes ;

- l'accroissement au Nicaragua de la part de l'éducation des adultes dans le budget global de l'éducation, cette part étant passée de 1,5 % en 2000 à 2,2 % en 2002 ;
- le transfert au Rwanda de la responsabilité de l'éducation des adultes au ministère de l'Éducation en 2004, l'inventaire des ressources d'alphabétisation disponibles et l'élaboration d'une nouvelle politique et stratégie de l'alphabétisation ;
- le maintien au Sénégal d'un engagement résolu en faveur de l'approche du partenariat public-privé (appelée « faire-faire ») en vue de promouvoir l'alphabétisation des adultes ;
- le lancement au Venezuela, en 2003, de la campagne intensive Misión Robinson en vue d'alphabétiser tous les jeunes et les adultes et de donner à tous les enfants au moins six ans d'enseignement dans le primaire.

La plupart des exemples résumés ici sont présentés en détail dans le chapitre 9.

nement [...] constituent ce que nous pouvons appeler des "institutions textuelles" » (Olson et Torrance, 2001). Ces institutions doivent être réceptives aux besoins et priorités de développement des citoyens tandis que, de leur côté, l'acquisition et l'utilisation des compétences en matière d'alphabétisme doivent permettre aux citoyens de participer activement à ces institutions. C'est pourquoi « la conception de l'alphabétisme doit englober les modalités selon lesquelles les individus et les groupes adoptent et utilisent l'écriture pour parvenir à leurs objectifs [mais aussi les modalités selon lesquelles ils] s'adaptent aux pratiques textuelles des institutions (textuelles) dominantes [...]. Être capable de lire et d'écrire un contrat ne sert à rien s'il n'y a pas d'institutions telles que les tribunaux pour les faire appliquer » (Olson et Torrance, 2001). L'encadré 1.5 donne trois exemples de pays qui ont, par des voies différentes, réussi à créer des sociétés alphabètes.

Bien que la notion de société alphabète soit très fortement fonction du contexte, comme le montre l'encadré 1.5, certaines leçons générales se sont dégagées. Premièrement, des sociétés alphabètes doivent permettre aux individus et aux groupes d'acquérir, de développer, d'entretenir et d'utiliser les compétences pertinentes en matière d'alphabétisme. Cela a généralement été obtenu par une combinaison de trois stratégies⁹, qui impliquent nécessairement chacun des six objectifs de l'EPT :

- permettre aux enfants de devenir alphabètes par une *éducation de base de qualité*. La principale voie pour acquérir les compétences dans ce domaine consiste en des écoles primaires de qualité au sein desquelles s'effectue l'apprentissage. Il faut pour cela scolariser tous les enfants, filles et garçons, dans les écoles primaires, en assurant la parité et l'équité entre les sexes dans l'accès initial à l'école¹⁰, la scolarisation ultérieure et les résultats éducatifs, et en garantissant d'autre part l'amélioration de la qualité de l'éducation¹¹ dans ces écoles à la fois directement et indirectement (à travers par exemple l'objectif 1 de l'EPT et ses programmes de protection et d'éducation de la petite enfance permettant aux enfants de milieux défavorisés d'entrer à l'école primaire en y ayant été bien préparés) ;
- permettre aux jeunes et aux adultes de devenir alphabètes et d'approfondir les compétences ainsi acquises (y compris en réponse à la demande de nouvelles compétences dans ce domaine) par des *programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes*.

Aujourd'hui, l'école ne résout pas le problème de l'alphabétisation de tous les enfants et encore moins du grand nombre de jeunes et d'adultes qui ont été privés de la possibilité d'acquérir des compétences de base en matière d'alphabétisme ou qui, bien qu'ayant appris à lire, écrire et compter, sont incapables d'utiliser ces compétences ou les ont perdues au fil du temps. Les objectifs 3 et 4 de l'EPT insistent sur le besoin de mettre en place des programmes d'alphabétisation et des systèmes d'éducation et de formation des adultes en réponse à ces défis ;

- créer des *environnements dans lesquels l'alphabétisme puisse s'épanouir* et où sa valeur soit reconnue par les individus, les ménages, les écoles et les communautés.

Deuxièmement, les sociétés alphabètes devraient offrir et développer un alphabétisme qui soit utile aux citoyens, aux communautés et à la nation et qui, en même temps, tienne compte de la diversité des besoins et des priorités des différents groupes, en particulier de ceux qui sont défavorisés et exclus¹². Le développement de l'alphabétisme devrait être fondé sur :

- une réponse réfléchie à la demande d'alphabétisation, tenant compte de facteurs tels que le sexe, l'âge, l'environnement (rural ou urbain), le niveau de motivation et la langue ;
- des décisions avisées concernant les langues, y compris le souci d'inculquer une orthographe qui reflète la compétence verbale des lecteurs et repose sur des assises solides d'alphabétisme initial dans la langue maternelle de l'apprenant ;
- un programme d'enseignement approprié et des méthodes d'enseignement/apprentissage adéquates ;
- une politique nationale d'alphabétisation bien définie, qui se penche sur les langues, les livres, les moyens d'information, etc.

L'alphabétisation est donc au cœur de l'éducation pour tous et la nécessité implicite de bâtir des sociétés alphabètes constitue un lien entre les six objectifs. L'alphabétisation est à la fois un résultat (comme la lecture, l'écriture et la numératie), un processus (enseigné et appris par exemple à travers l'éducation formelle, les programmes non formels et les réseaux informels) et un apport (ouvrant la voie à l'approfondissement ultérieur des compétences cognitives, à l'apprentissage tout au long de la vie, y compris technique et professionnel, et à l'éducation permanente, à une meilleure éducation pour les enfants et, enfin, à des évolutions sociales de plus grande ampleur).

Les sociétés alphabètes devraient offrir et développer un alphabétisme qui soit utile aux citoyens, aux communautés et à la nation.

9. Voir le chapitre 9 pour en savoir plus sur ces stratégies.

10. Voir le Rapport 2003/4, qui était centré sur l'objectif 2 de parité et d'équité entre les sexes dans l'éducation.

11. Voir le Rapport 2005, qui était centré sur l'objectif 6 de qualité de l'éducation, particulièrement dans le primaire.

12. Voir le chapitre 7 pour une vue d'ensemble de ces groupes.

Encadré 1.5 Créer des sociétés alphabètes, les exemples du Japon, de Cuba et de l'Allemagne

■ Japon

La société japonaise est une société très alphabète, avec un taux d'alphabétisme proche de 100 % et un environnement très favorable. Au cours de son histoire de plus de 1 500 ans, la forme écrite de la langue a évolué à travers diverses étapes d'adaptation de lettres importées. L'art de l'écriture est d'abord arrivé au Japon sous la forme du *kanji*, ou chinois écrit. Au long de plusieurs siècles s'est créée une nouvelle écriture appelée *kana*, visant à simplifier les caractères chinois pour qu'ils désignent des sons et non plus des idées. Au XVI^e siècle, lorsque les Japonais firent connaissance avec l'alphabet occidental, une orthographe mixte *kanji-kana* était solidement implantée. De nombreuses mesures furent prises pour tenter de standardiser et de simplifier le japonais écrit, surtout après l'intensification des contacts avec l'Occident au XIX^e siècle et l'intégration d'éléments de l'alphabet latin dans l'écriture japonaise. Toutefois, l'écriture alphabétique ne s'est pas imposée et les anciens systèmes n'ont jamais été entièrement abandonnés.

Cependant, avec les nouvelles technologies de traitement de texte, d'information et de communication, les lettres alphabétiques doivent désormais être considérées comme une composante indispensable de l'alphabétisme japonais. Au Japon, l'informatique a ainsi promu l'alphabet tout en renforçant le système d'écriture traditionnel.

L'expérience japonaise nous enseigne deux choses : d'abord, les systèmes d'écriture n'évoluent pas seulement en fonction des besoins pratiques d'enregistrement et de stockage de l'information mais aussi en réponse à d'autres exigences, comme le contrôle social ; ensuite, l'« alphabétisme » ne consiste pas simplement à connaître une écriture. Au Japon, il en faut plusieurs, chacune occupant la place qui lui est dévolue ; dans ces conditions, le système reste trop complexe pour permettre un alphabétisme universel en l'absence d'une éducation intensive.

■ Cuba

En 1961, la campagne cubaine d'alphabétisation visait trois objectifs : généraliser l'enseignement primaire à tous les enfants d'âge scolaire afin d'éradiquer l'analphabétisme pour toujours ; mener une campagne nationale d'alphabétisation ; mener une campagne de postalphabétisation pour empêcher les nouveaux alphabètes de retomber dans l'analphabétisme faute d'avoir utilisé leurs connaissances, et pour introduire systématiquement l'éducation tout au long de la vie. En une seule année, dans un pays comptant 7,5 millions d'habitants, plus de 700 000 personnes sont devenues alphabètes.

Impulsée par une orientation fondée sur la justice sociale, la campagne a permis d'ouvrir 10 000 salles de classe en un seul jour ; des enseignants qualifiés au chômage leur ont été affectés, aux côtés de milliers de jeunes instruits qui répondaient à l'appel révolutionnaire à servir comme enseignants bénévoles partout dans le pays, par exemple dans les zones montagneuses difficiles d'accès. En outre, parents, voisins, responsables locaux, élèves et enseignants ont aidé à trouver des locaux improvisés et un mobilier rudimentaire.

Aujourd'hui, alors que le pays est libéré de l'analphabétisme comme Fidel Castro le déclarait en décembre 1961, les écoles cubaines sont très différentes : le personnel enseignant est très qualifié et la scolarisation universelle est assurée. De plus, un solide « environnement alphabète » a été mis en place, comprenant des ressources destinées à maintenir et développer l'alphabétisme et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, principalement grâce à la radio, la télévision et la vidéo.

À Cuba, un solide environnement alphabète a été mis en place, visant à maintenir et développer l'alphabétisme et l'utilisation des technologies de l'information.

Aperçu du Rapport

Le présent *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* :

- évalue, comme l'ont fait les précédents rapports, les progrès accomplis vers la réalisation des six objectifs de l'EPT dans le monde, en particulier dans les pays en développement et les pays en transition, concluant que ces progrès sont réguliers mais insuffisants pour atteindre les objectifs de l'EPT, surtout en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes (chapitre 2) ;
- examine les engagements nationaux concernant la réalisation de l'EPT, en particulier en passant

en revue les plans nationaux, les systèmes de financement et les politiques nationales concernant les enseignants ; il examine aussi les questions cruciales pour la réalisation de l'EPT, notamment les politiques d'intégration, des filles et des femmes en particulier, les mesures prises pour faire face à l'instabilité causée par des conflits ou par des difficultés économiques, la mise en place d'écoles sûres et salubres dans lesquelles les enfants puissent apprendre, et les mesures prises face à la pandémie de VIH/sida (chapitre 3) ;

- passe en revue les engagements internationaux concernant le financement de l'EPT à la lumière

■ Allemagne

L'Allemagne n'a jamais été linguistiquement homogène. Pourtant, au XVI^e siècle, une variété de haut allemand est devenue dominante, à la suite du déplacement des centres économiques vers le sud. Ce n'est qu'au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle, avec la redistribution massive de la population qui a suivi l'industrialisation et l'urbanisation à grande échelle, qu'une variété de haut allemand parlée par toute la population a commencé à être utilisée. Le processus s'est ensuite accéléré au siècle dernier avec les médias, radio d'abord puis télévision.

Deux facteurs ont grandement facilité le développement de l'alphabétisme en Allemagne : la nationalisation de la culture (qui a institué le haut allemand comme langue officielle de l'administration, de l'enseignement au-delà de l'école élémentaire et, aux côtés du latin, de l'Église et de la littérature), et le contrôle étatique de l'enseignement scolaire (qui, bien que centré sur la lecture, incluait vers la fin du XVII^e siècle la tenue de livres de compte et une plus large utilisation de l'écriture dans des activités telles que la rédaction de journaux et de lettres).

Au XIX^e siècle, l'usage du latin a décliné et une orthographe allemande a été instituée et réglementée officiellement. À la suite de la mise en œuvre de la scolarité obligatoire au cours de la deuxième moitié du XIX^e, le taux d'alphabétisme atteignait, dès le début du XX^e, de 90 à 95 % de la population. Ce chiffre élevé s'explique en partie par l'adoption d'un système d'écriture fondé à la fois sur la connaissance de la langue nationale et sur la diversité des parlers locaux. Alors que les usages les plus formels du haut allemand permettent d'accéder aux structures alphabètes, les variantes régionales du haut allemand restent en usage.

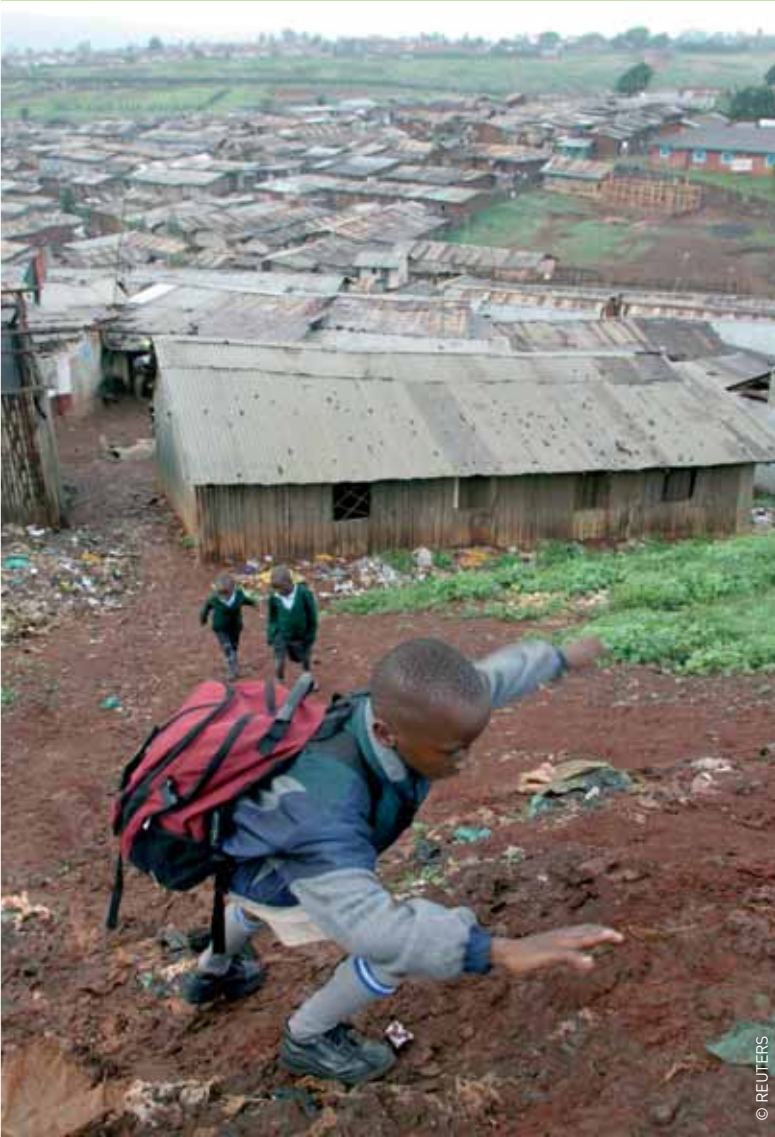
Sources : Coulmas (2001) et Maas (2001), in Olson et Torrance (2001) ; Keeble (2001).

- fait valoir qu'il convient de comprendre l'« alphabétisme » non seulement comme un ensemble de compétences en lecture, écriture et numération, mais aussi comme un ensemble de compétences qui sont socialement utiles par la façon dont elles sont acquises et appliquées (ou « mises en pratique ») (chapitre 6) ; comme cela a été dit, l'objectif est donc non seulement d'obtenir des compétences d'alphabétisme individuelles mais aussi de parvenir à des sociétés alphabètes qui soutiennent et soient soutenues par l'approfondissement et l'utilisation de ces compétences ;
- récapitule les données disponibles sur l'état de l'alphabétisation dans le monde, sur la base des méthodes conventionnelles de suivi, qui tendent à se focaliser sur la présence ou l'absence relative de compétences en matière d'alphabétisme chez les individus (chapitre 7) ;
- va au-delà de ces données pour examiner les conditions et les déterminants de l'alphabétisme, en les situant dans un contexte social, estimant que la création d'« environnements alphabètes » riches et dynamiques est un facteur clef de la promotion de l'alphabétisme à la fois pour les individus et pour les sociétés (chapitre 8) ;
- avec pour objectif l'établissement de sociétés alphabètes comme point de départ, propose une approche en trois volets de la politique d'alphabétisation, intégrant l'expansion (et un engagement renouvelé en faveur de la qualité) de l'éducation scolaire, la multiplication des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes et la promotion d'environnements alphabètes riches (chapitre 9) ;
- conclut en récapitulant quelques-unes des activités prioritaires, aux niveaux national et international, qui permettront d'atteindre les objectifs de l'EPT, en particulier celui relatif à l'alphabétisation, dans les 10 ans qui nous séparent de l'échéance de 2015 (chapitre 10). ■

La création d'« environnements alphabètes » est un facteur clef de la promotion de l'alphabétisme.

de la promesse faite dans le Cadre d'action de Dakar selon laquelle « aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources », concluant que même les diverses promesses d'accroissement de l'aide annoncées en 2005, en particulier les engagements pris au sommet du G8 à Gleneagles, risquent de ne pas être à la hauteur du défi (chapitre 4) ;

- résume l'importance cruciale de l'alphabétisation, en tant que droit et pour sa contribution au développement économique et social (chapitre 5) ;



© REUTERS



© UNESCO / Victor Manuel Camacho Victoria



© EPA / SIPA



© REUTERS

Chapitre 2

Où en sont les progrès de l'EPT ?

Le présent chapitre évalue les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous en utilisant les données mondiales les plus récentes portant sur l'année scolaire 2002-2003. Que s'est-il passé depuis le Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar, au Sénégal, en 2000 ? Peut-on considérer que l'objectif de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire est atteint en 2005 ? Le monde est-il sur la bonne voie pour réaliser l'éducation pour tous d'ici 2015 ?

Après une brève comparaison entre la situation de 2002 et celle de 1998, le chapitre examine les points suivants : l'évolution de la protection et de l'éducation de la petite enfance ; les progrès vers l'enseignement primaire universel et le problème persistant des enfants non scolarisés ; l'augmentation du nombre d'élèves dans l'enseignement secondaire et supérieur, tendance constatée au niveau mondial ; les récentes évaluations des résultats de l'éducation formelle ; l'évolution du taux d'alphabétisme des adultes. Dans chaque section, une attention particulière est accordée aux questions liées au genre. La dernière section récapitule les progrès d'ensemble au moyen de l'indice du développement de l'EPT et s'appuie sur des projections pour déterminer quels sont les pays qui peuvent espérer réaliser d'ici 2015 l'enseignement primaire universel, la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire et l'accroissement du taux d'alphabétisme des adultes.

L'éducation dans le monde de 1998 à 2002

On peut obtenir une bonne mesure synthétique des profils de scolarisation et donc de l'évolution de l'enseignement dans le monde en faisant la somme des taux de scolarisation par âge aux différents niveaux d'enseignement. L'indicateur qui en résulte, à savoir l'espérance de vie scolaire (EVS), représente le nombre probable d'années qu'un enfant en âge d'entrer à l'école peut s'attendre à passer dans le système scolaire¹.

Le tableau 2.1 montre, pour les différentes régions du globe, les moyennes d'espérance de vie

scolaire du primaire au supérieur en 2002, et leur évolution depuis 1998. La moyenne mondiale est de 10,5 années, soit 9,4 années dans le primaire et le secondaire et 1,1 année d'enseignement postsecondaire. Un enfant d'Afrique subsaharienne aura en moyenne cinq à neuf ans de scolarité en moins qu'un enfant d'Europe occidentale ou du continent américain. Les perspectives des enfants d'Asie du Sud et de l'Ouest et des enfants des États arabes sont elles aussi nettement inférieures. Il existe d'importantes disparités au sein même des régions du globe : en Afrique subsaharienne et dans les États arabes, on constate un écart du simple au quadruple entre les pays présentant l'espérance de vie scolaire la plus longue et ceux présentant l'EVS (voir annexe statistique, tableau 4).

Au niveau mondial, les enfants ont gagné 0,7 année d'espérance de vie scolaire entre 1998 et 2002. Constat encourageant, c'est en Afrique subsaharienne que les progrès ont été les plus importants, avec un gain de 1,1 année ; viennent ensuite l'Europe centrale et orientale, l'Asie de l'Est et le Pacifique, et l'Amérique latine et les Caraïbes, avec un gain d'un an. L'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, où l'EVS est la plus élevée, ont enregistré une faible hausse (0,2 an).

Protection et éducation de la petite enfance

La protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE) consiste en un ensemble de programmes qui visent tous à favoriser le développement physique, cognitif et social des enfants de la

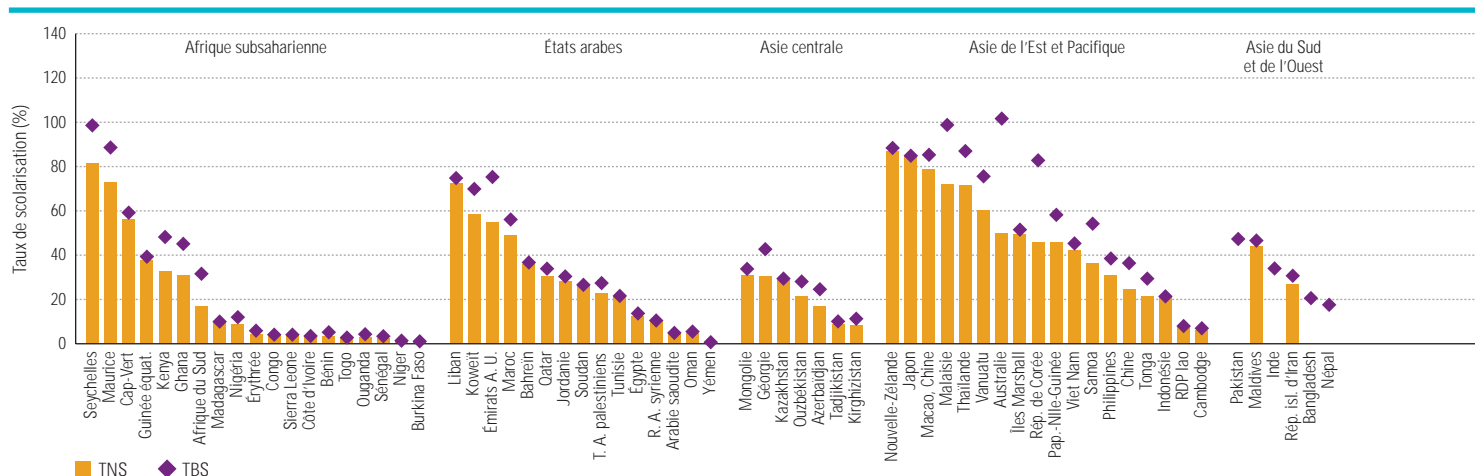
1. Il faut faire preuve de prudence lorsqu'on interprète l'EVS. Comme le taux brut de scolarisation, ce chiffre est sensible au nombre de redoublements. Dans 20 pays au moins, le redoublement rajoute plus d'un an à l'EVS, et jusqu'à deux en Algérie, au Brésil, au Gabon, au Rwanda et au Togo (Institut de statistique de l'UNESCO, 2004).

Tableau 2.1 : Espérance de vie scolaire par régions en 2002 et évolution depuis 1998

	Espérance de vie scolaire, en années			Évolution		
	2002			1998-2002		
	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles
Monde	10,5	10,8	10,2	+ 0,7	+ 0,5	+ 0,8
Pays en développement	9,9	10,3	9,4	+ 0,8	+ 0,6	+ 0,9
Pays développés	16,1	15,2	16,6	+ 0,4	- 0,2	+ 0,5
Pays en transition	12,6	12,4	12,8	+ 0,7	+ 0,6	+ 0,7
Afrique subsaharienne	7,8	8,5	7,0	+ 1,1	+ 1,1	+ 1,0
États arabes	10,2	10,7	9,6	+ 0,4	+ 0,2	+ 0,5
Asie centrale	11,5	11,6	11,4	+ 0,7	+ 0,6	+ 0,7
Asie de l'Est et Pacifique	11,2	11,3	11,0	+ 1,0	+ 0,9	+ 1,1
Asie du Sud et de l'Ouest	9,1	9,7	8,4	+ 0,6	+ 0,3	+ 1,0
Amérique latine et Caraïbes	13,1	12,8	13,3	+ 1,0	+ 0,7	+ 1,1
Amérique du Nord et Europe occidentale	16,4	15,3	17,0	+ 0,2	- 0,5	+ 0,4
Europe centrale et orientale	12,8	12,8	12,8	+ 1,0	+ 0,9	+ 1,0

Source : annexe statistique, tableau 4.

Figure 2.1 : Taux bruts et nets de scolarisation dans l'éducation préprimaire en 2002



N. B. À l'exception du Bangladesh, de l'Inde, du Népal et du Pakistan, ne figurent ici que les pays qui présentent un TNS inférieur à 95 % et pour lesquels on dispose à la fois du TBS et du TNS. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.

Source : annexe statistique, tableau 3.

naissance à leur entrée à l'école primaire. Les services de PEPE sont très variables selon les pays, en termes de contenu, de couverture des groupes d'âge, de durée en années et de nombre d'heures. La PEPE doit devenir une priorité pour les États qui la considèrent comme relevant de l'initiative privée. En revanche, une année au moins d'éducation préprimaire est obligatoire dans des pays aussi divers que le Danemark, Israël, la Lettonie, le Myanmar, les Pays-Bas, la République de Moldova et 10 pays d'Amérique latine et des Caraïbes (voir UNESCO-OREALC, 2004, et Umayahara, 2005).

Suivi de la PEPE

L'analyse du volet « éducation » des programmes de PEPE utilise les données sur l'éducation préprimaire qui sont incluses dans les enquêtes de l'UNESCO sur l'éducation depuis la fin des années 1950. L'éducation préprimaire est définie comme le niveau 0 de la Classification internationale type de l'éducation² (CITE) et elle est normalement destinée aux enfants de trois ans et plus. Elle constitue la composante formelle de la PEPE. Il est plus difficile de suivre le volet « puériculture » de la PEPE étant donné que les données manquent. La présente section est centrée sur l'évolution des effectifs de l'éducation préprimaire entre 1998 et 2002 ; elle complète ce qui a été dit au sujet de la qualité des programmes de PEPE dans le Rapport 2005 et prépare l'analyse exhaustive de la PEPE, thème du Rapport 2007.

Effectifs du préprimaire

La participation à l'éducation préprimaire est très variable selon les régions de même qu'à l'intérieur

des régions. La figure 2.1, qui présente les taux bruts et nets de scolarisation (respectivement TBS et TNS) le démontre. Le TBS est le rapport entre le nombre d'enfants scolarisés dans un niveau d'enseignement donné et la population du groupe d'âge correspondant habituellement à ce niveau d'enseignement (par exemple 3-5 ans pour le préprimaire et 6-10 ans pour le primaire). Du fait qu'il inclut les enfants plus jeunes que l'âge officiellement prescrit qui sont scolarisés précocement et les enfants plus âgés qui sont scolarisés tardivement ou qui redoublent, il peut dépasser 100 %. Le TNS ne prend en compte que les enfants appartenant au groupe d'âge officiel.

L'éducation préprimaire est bien développée dans la plupart des pays d'Amérique du Nord et d'Europe ainsi que dans plusieurs pays d'Amérique latine et des Caraïbes et d'Asie de l'Est et du Pacifique. En revanche, elle est très insuffisante en Afrique subsaharienne, où le TBS médian est inférieur à 10 %, et dans les États arabes (TBS médian d'environ 18 %), en Asie centrale (29 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (32 %) (voir annexe statistique, tableau 3).

Les progrès enregistrés entre 1998 et 2002 ont été limités (figure 2.2). Le TBS a même nettement régressé dans plusieurs pays, notamment au Bangladesh, au Brunei Darussalam, en Iraq, au Koweït, au Maroc et dans les Territoires autonomes palestiniens. Côté positif, de très nets progrès du TBS (plus de 10 points de pourcentage) ont été observés dans des pays aussi divers que les Émirats arabes unis, la République islamique d'Iran, le Panama et la Papouasie-Nouvelle-Guinée. L'Inde, où des efforts sont faits pour

Le nombre d'enfants fréquentant le préprimaire est très variable selon les régions du globe et à l'intérieur de ces régions.

2. Voir le glossaire.

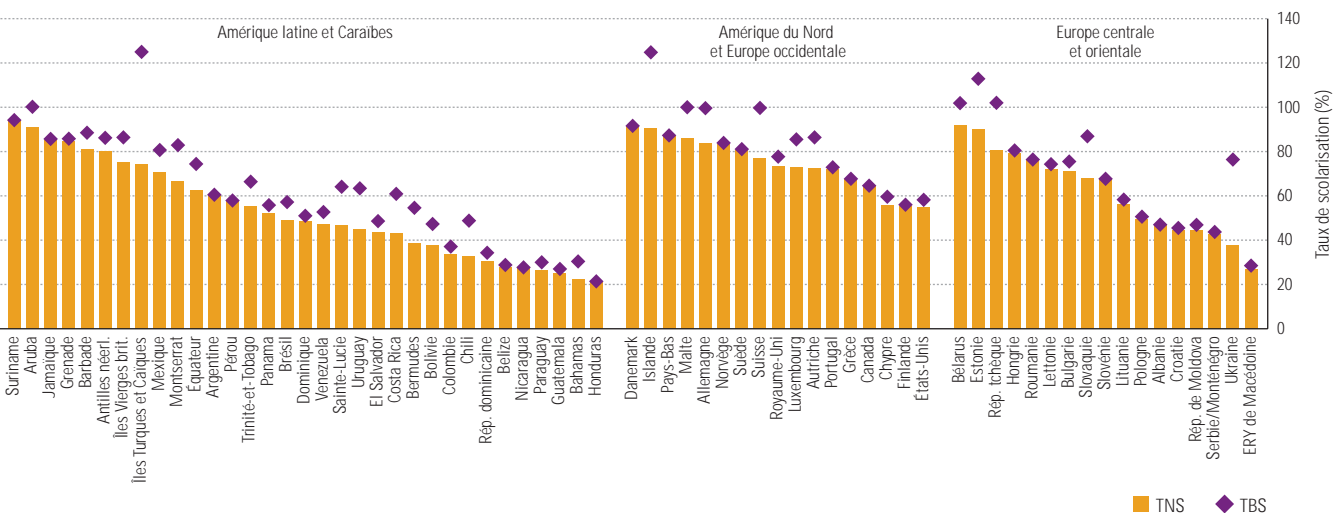
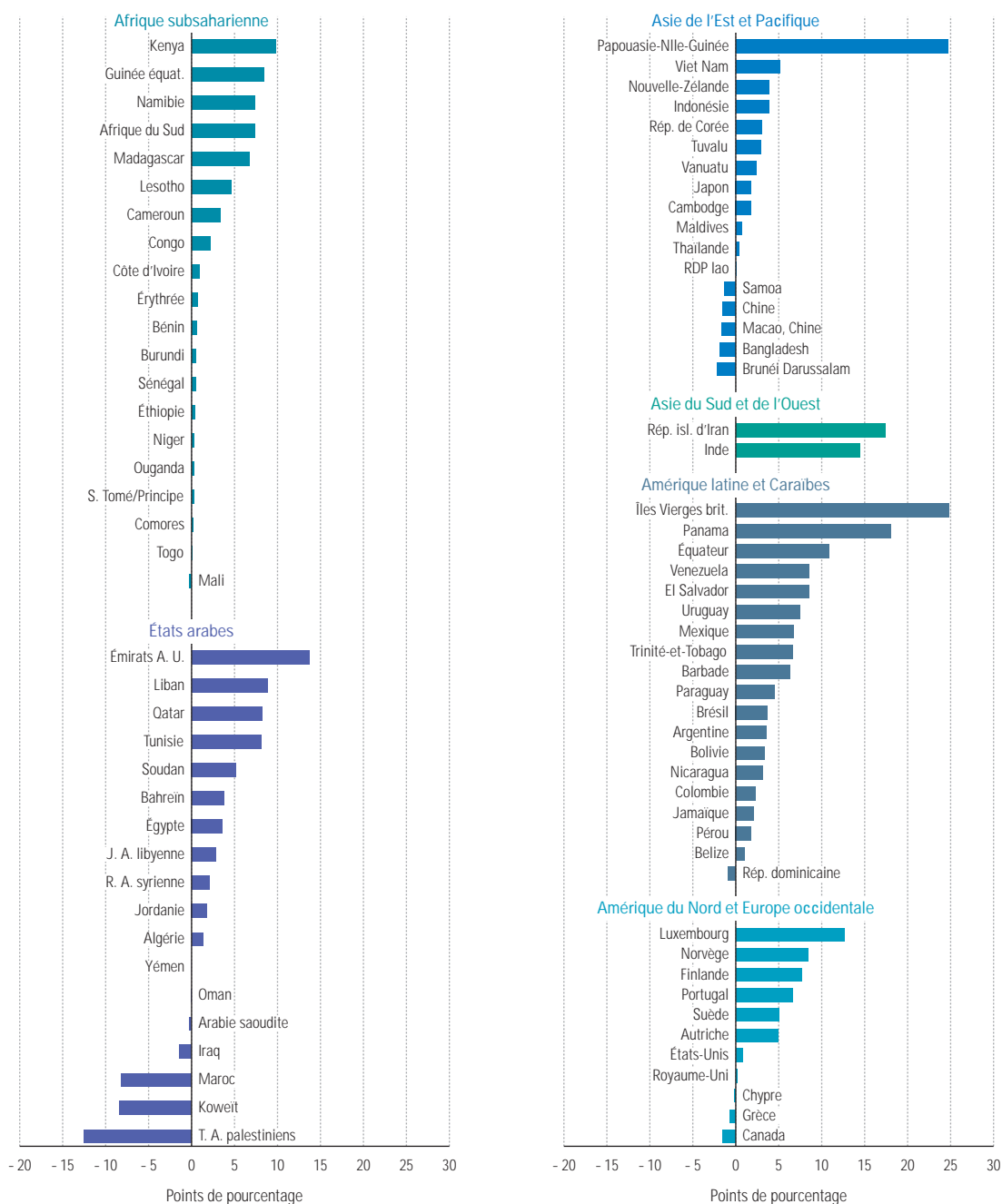


Figure 2.2 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'éducation préprimaire de 1998 à 2002



N. B. Seuls figurent les pays présentant un TBS inférieur à 90 % pour les deux années. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
 Source : annexe statistique, tableau 3.

intensifier l'éducation préprimaire par le biais d'un programme de développement de l'enfant mené par l'Integrated Child Development Service, et grâce à plusieurs autres programmes, notamment dans les zones rurales (Govinda et Biswal, 2005a), a également accompli des progrès remarquables avec un TBS qui est passé de 19,5 à 34 %.

Disparités entre les sexes dans la PEPE

Les disparités entre les sexes dans les effectifs du préprimaire (tableau 2.2), telles que mesurées par l'indice de parité entre les sexes (IPS), sont moins prononcées que dans les autres niveaux d'éducation. Dans les pays des États arabes et d'Europe centrale et orientale pour lesquels on dispose de

données, les garçons prédominent, tandis que c'est le cas des filles dans de nombreux pays d'Asie de l'Est et du Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi qu'en Afrique subsaharienne. On trouve des IPS particulièrement bas (inférieurs à 0,90) au Maroc, à Oman et au Soudan, pour la région des États arabes, ainsi qu'au Népal et au Pakistan, pour l'Asie du Sud, bien que certains de ces pays aient accompli des progrès significatifs depuis 1998. L'IPS du Maroc est passé de 0,52 en 1998 à 0,62 en 2002 (c'est malgré tout le plus faible du tableau) et celui du Népal de 0,73 à 0,86 (voir annexe statistique, tableau 3).

Enseignement primaire

À l'échelle mondiale, les progrès accomplis vers l'enseignement primaire universel (EPU) ont été lents depuis Dakar. Le TNS mondial dans l'enseignement primaire n'a augmenté que de 1 point de pourcentage, passant de 83,6 % en 1998 à 84,6 % en 2002 (tableau 2.3). Il y a encore près de 100 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés, et la qualité de l'enseignement demeure un problème majeur dans le monde, comme on l'a vu dans le rapport de 2005. La plupart des pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et de l'Ouest et des États arabes continuent de cumuler une faible scolarisation et des écoles de qualité insuffisante. Cependant, il s'agit là des régions où les taux de scolarisation ont augmenté le plus rapidement et il semble bien que l'écart entre les sexes se comble, bien que trop lentement pour atteindre l'objectif de Dakar de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire en 2005.

Accès à l'enseignement primaire

Assurer en temps voulu l'accès de tous les enfants à la première année du primaire est crucial si l'on veut réaliser l'EPU d'ici à 2015. Le taux brut d'admission (TBA) est le rapport, exprimé en pourcentage, entre le nombre total d'élèves inscrits pour la première fois en 1^{re} année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, et la population ayant l'âge officiel d'admission dans le primaire. Ce taux peut être supérieur à 100 % si les scolarisations précoces ou tardives sont fréquentes. Le taux net d'admission (TNA) ne prend en compte que les nouveaux inscrits ayant l'âge officiel requis et il constitue donc une mesure plus exacte de l'accès en temps voulu au primaire³.

Un grand écart entre les deux indicateurs signifie que les règles définissant l'âge officiel d'admission ne sont pas appliquées avec rigueur ou qu'il existe des obstacles à la scolarisation tels

Tableau 2.2 : Indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire en 2002

Disparités en faveur des garçons (34 pays)		Disparités en faveur des filles (29 pays)	
Pays	IPS (F/M)	Pays	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne			
Comores	0,91	Ouganda	1,04
Burkina Faso	0,92	Zimbabwe	1,04
Lesotho	0,94	Rép. centrafricaine	1,05
Nigéria	0,94	Guinée-Bissau	1,05
Bénin	0,95	Congo	1,06
Seychelles	0,96	Sénégal	1,10
		S. Tomé/Principe	1,11
		Namibie	1,30
États arabes			
Maroc	0,62		
Oman	0,84		
Soudan	0,86		
Qatar	0,92		
Jordanie	0,93		
Yémen	0,93		
Arabie saoudite	0,94		
R. A. syrienne	0,94		
Bahrein	0,94		
Égypte	0,95		
T. A. palestiniens	0,96		
J. A. libyenne	0,96		
Asie centrale			
Ouzbékistan	0,94	Géorgie	1,06
Tadjikistan	0,94	Arménie	1,07
Kirghizistan	0,95	Mongolie	1,14
Asie de l'Est et Pacifique			
Chine	0,92	Philippines	1,04
Pap.-Nlle-Guinée	0,93	RDP lao	1,05
Viet Nam	0,94	Cambodge	1,05
Macao, Chine	0,95	Malaisie	1,08
		Indonésie	1,09
		Palaos	1,12
		Tuvalu	1,16
		Tonga	1,21
		Nioué	1,23
		Samoa	1,24
Asie du Sud et de l'Ouest			
Népal	0,86	Bangladesh	1,07
Pakistan	0,88	Rép. isl. d'Iran	1,12
Amérique latine et Caraïbes			
Saint-Kitts-et-Nevis	0,90	Jamaïque	1,05
Îles Vierges brit.	0,95	Honduras	1,05
		El Salvador	1,06
		Belize	1,07
		Sainte-Lucie	1,14
Amérique du Nord et Europe occidentale			
Allemagne	0,95	Grèce	1,04
Europe centrale et orientale			
Turquie	0,94		
Lettonie	0,94		
Fédération de Russie	0,94		
Slovénie	0,96		

N. B. Ne figurent pas les pays où la parité entre les sexes est réalisée (IPS se situant entre 0,97 et 1,03). Voir le tableau source pour plus de détails par pays. Source : annexe statistique, tableau 3.

Assurer en temps voulu l'accès de tous les enfants à la première année du primaire est crucial si l'on veut réaliser l'EPU d'ici à 2015.

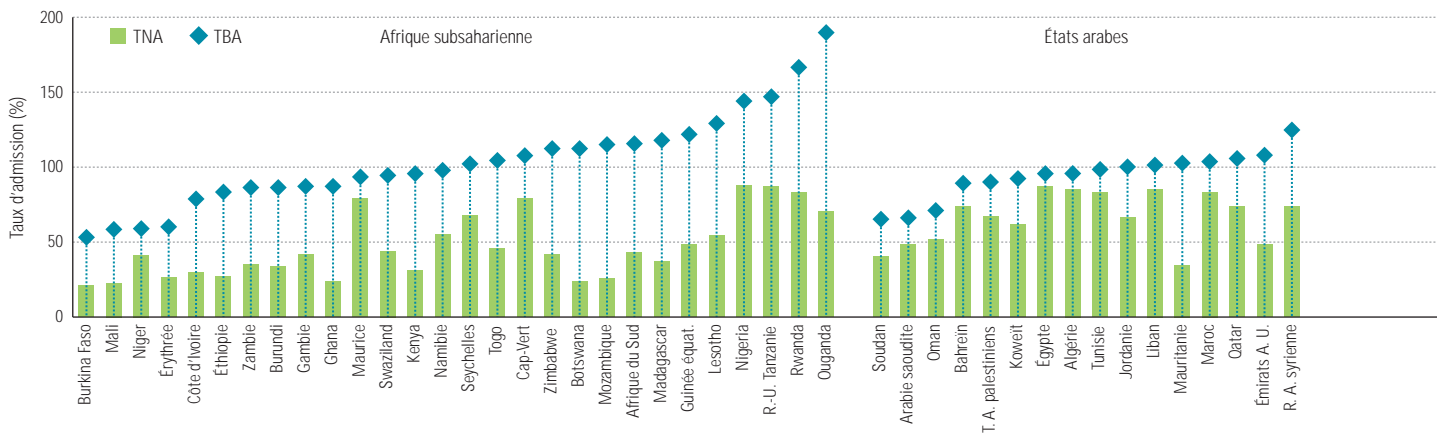
3. Cependant, lorsque l'âge officiel d'admission n'est pas en fait l'âge d'admission le plus fréquent, le TNA peut sérieusement sous-estimer la scolarisation.

que des coûts élevés ou des écoles ayant des capacités d'accueil insuffisantes. Un TBA nettement supérieur à 100 % est la règle plutôt que l'exception (figure 2.3). Il est assez fréquent qu'un pays combine un TBA de plus de 100 % avec un TNA inférieur à 50 %, surtout en Afrique subsaharienne (c'est le cas par exemple de l'Afrique du Sud, du Botswana, de la Guinée équatoriale, de Madagascar, du Mozambique, du Togo et du Zimbabwe) mais aussi dans certains États arabes (Émirats arabes unis et Mauritanie, par exemple) et dans des pays ayant des systèmes éducatifs relativement développés (comme en

Indonésie, au Nicaragua et aux Philippines). Les scolarisations tardives sont très fréquentes, particulièrement en Afrique subsaharienne ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes, tandis que les scolarisations précoces sont elles aussi fréquentes dans de nombreux pays de toutes les régions du globe (figure 2.4).

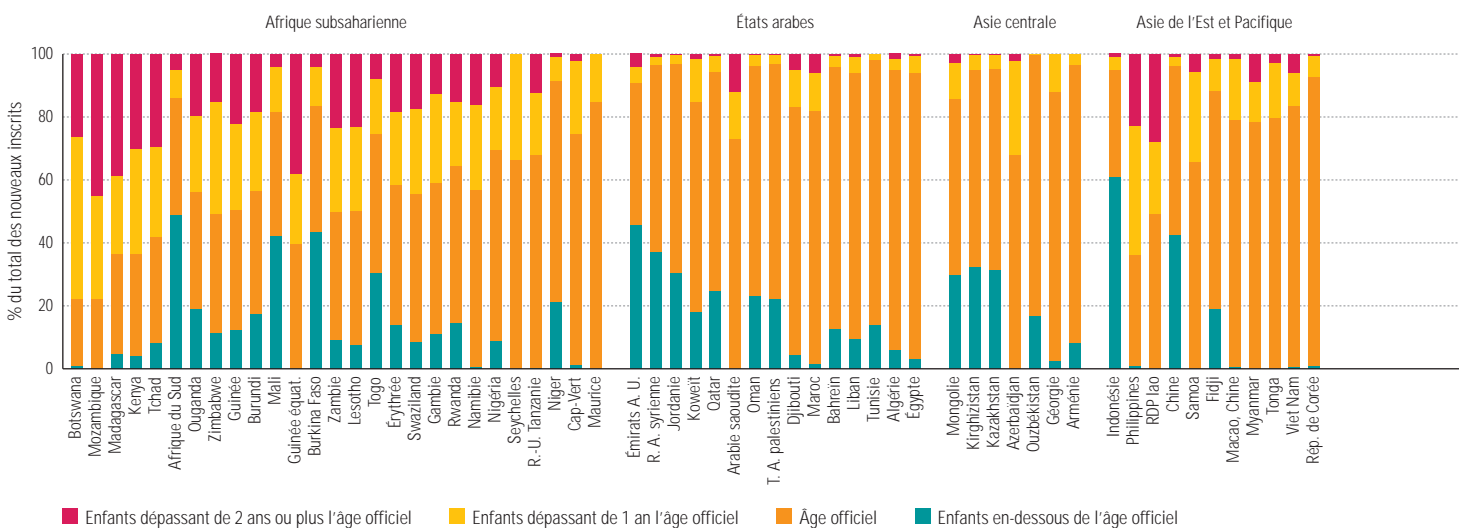
En Afrique subsaharienne, 40 % des pays pour lesquels on dispose de données présentent des TBA inférieurs à 95 %, ce qui veut dire que l'accès à l'école primaire demeure problématique. C'est le cas en particulier pour les enfants pauvres des zones rurales, spécialement les filles. Les faibles

Figure 2.3 : Taux bruts et nets d'admission dans l'enseignement primaire en 2002



N. B. Seuls les pays en développement sont inclus. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
Source : annexe statistique, tableau 4.

Figure 2.4 : Nouveaux inscrits dans l'enseignement primaire, par groupe d'âge, en 2002



Source : base de données de l'ISU.

TBA sont surtout le lot des pays francophones ; ceux du Burkina Faso, du Congo, du Mali, de Djibouti et du Niger sont inférieurs à 60 %. Toutefois, dans une majorité de pays, les TBA ont progressé entre 1998 et 2002, notamment dans certains pays aux taux très faibles qui ont enregistré des progrès impressionnants au cours de cette période : la Guinée, le Niger, la République-Unie de Tanzanie, le Sénégal et le Yémen ont connu des augmentations de 30 % ou plus (voir annexe statistique, tableau 4). Les exceptions à cette tendance comprennent Oman, dont le TBA a baissé de plus de 12 %.

Effectifs du primaire

De 1998 à 2002, l'effectif total du primaire est passé de 655 à 671 millions d'enfants (tableau 2.3). Il est encourageant de noter que l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest ont enregistré les plus fortes augmentations des effectifs, de près de 20 millions d'enfants dans chaque région, se traduisant par des hausses du TBS de 11,2 points de pourcentage pour la première et de 7,4 points de pourcentage pour la seconde. La scolarisation reste néanmoins un défi en Afrique subsaharienne, région toujours confrontée au problème de la forte fécondité :

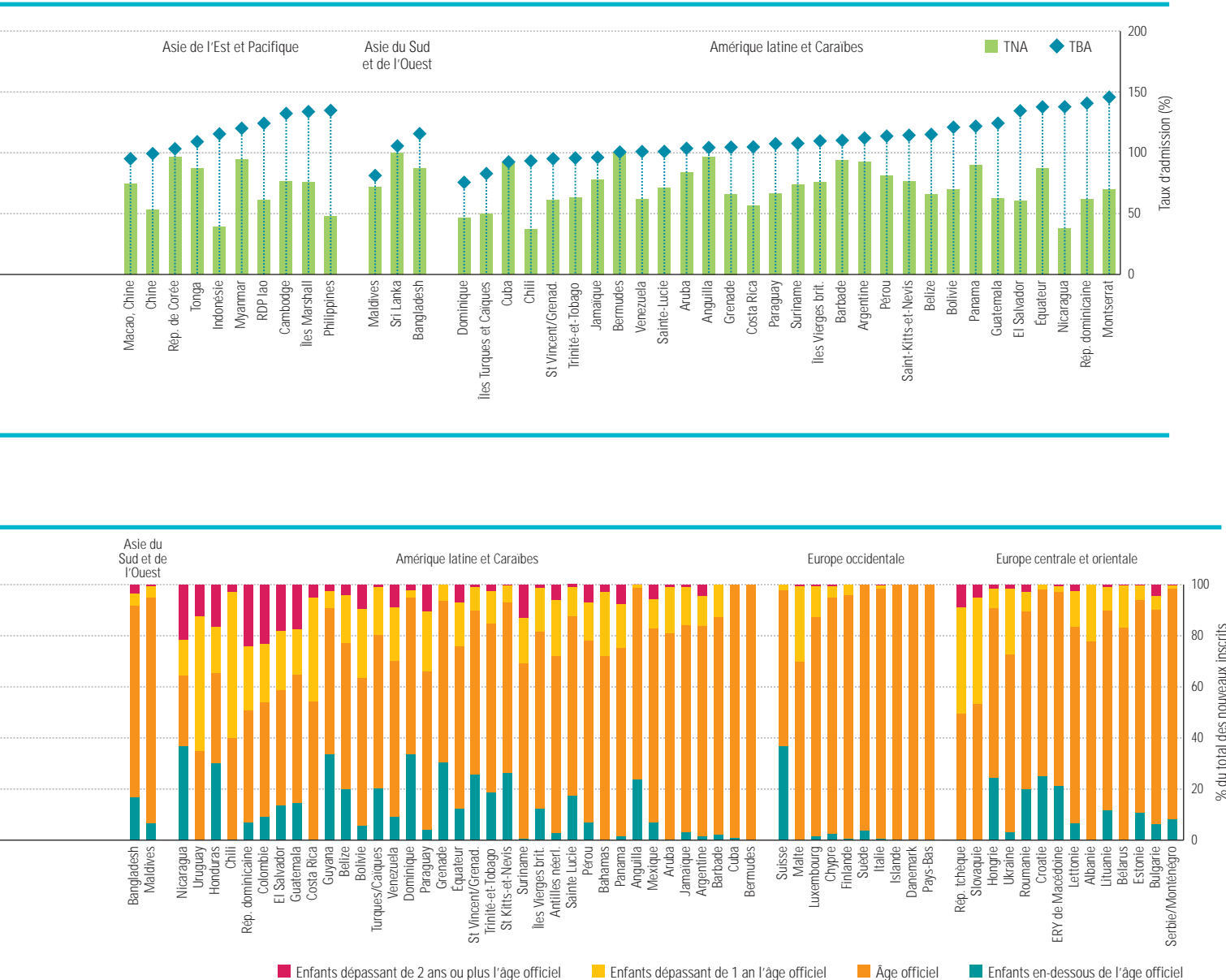


Tableau 2.3 : Effectifs de l'enseignement primaire dans le monde en 1998 et 2002

	Effectif total				Taux bruts de scolarisation			Taux nets de scolarisation		
	1998	2002	Différence		1998	2002	Différence	1998	2002	Différence
	(milliers)	(milliers)	(milliers)	%	%	%	(points de pourcentage)	%	%	(points de pourcentage)
Monde	655 343	671 359	16 015	2	101	104	3,1	83,6	84,6	1,0
Pays en développement	569 072	589 291	20 219	4	100	104	3,6	82,0	83,2	1,2
Pays développés	70 399	67 880	- 2 519	- 4	102	101	- 1,5	96,6	95,6	- 0,9
Pays en transition	15 872	14 187	- 1 685	- 11	101	106	5,1	85,4	89,1	3,7
Afrique subsaharienne	81 319	100 670	19 351	24	80	91	11,2	56,2	63,5	7,3
États arabes	34 725	37 137	2 411	7	90	94	4,1	78,1	82,6	4,5
Asie centrale	6 891	6 396	- 495	- 7	99	102	2,7	88,9	89,9	1,0
Asie de l'Est et Pacifique	217 317	207 054	- 10 263	- 5	112	111	- 0,6	95,7	92,1	- 3,7
Asie du Sud et de l'Ouest	158 096	175 527	17 431	11	95	102	7,4	78,6	82,5	3,9
Amérique latine et Caraïbes	78 656	69 498	- 9 158	- 12	121	119	- 2,0	94,4	96,4	2,0
Amérique du Nord et Europe occidentale	52 856	51 945	- 911	- 2	103	101	- 1,8	96,3	95,3	- 1,0
Europe centrale et orientale	25 484	23 133	- 2 351	- 9	97	99	2,1	87,2	89,0	1,7

Source : annexe statistique, tableau 5.

En Afrique subsaharienne, on estime que d'ici 2010 10 % des enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire seront orphelins du fait de l'épidémie de VIH/sida, de maladies diverses et de conflits armés.

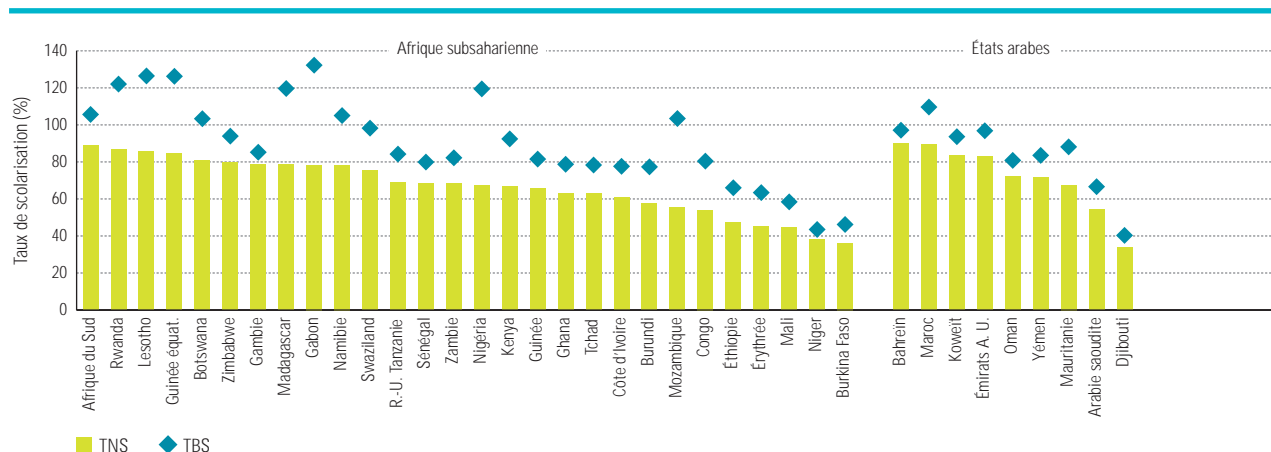
la population d'âge scolaire de la région devrait s'accroître de 34 millions d'enfants, soit 32 %, entre 2000 et 2015. On estime que d'ici 2010 10 % de ces enfants seront orphelins du fait de l'épidémie de VIH/sida, de maladies diverses et de conflits (Fredriksen, 2005b). On s'attend aussi à des progressions substantielles de la population d'âge scolaire (d'environ 20 %) au cours de cette période en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes.

Dans le même temps, la population d'âge scolaire d'Amérique latine et des Caraïbes restera probablement constante et on s'attend à des diminutions en Asie de l'Est et dans le Pacifique (de 4 %), en Europe centrale et orientale (de 17 %)

et en Asie centrale (de 23 %). De fait, les effectifs ont diminué de 1998 à 2002 en Asie de l'Est et dans le Pacifique, en partie parce que le taux de natalité de la Chine a baissé. Une diminution est aussi observée pour cette période en Amérique latine et dans les Caraïbes, bien qu'elle soit principalement due à un changement de définition de l'enseignement primaire au Brésil⁴.

La figure 2.5 compare le TBS et le TNS du primaire par pays (voir aussi annexe statistique, tableau 5). Le premier peut être interprété comme une mesure de la capacité globale d'absorption des systèmes scolaires en termes purement quantitatifs. Les systèmes scolaires dont le TBS est égal ou supérieur à 100 % peuvent être

Figure 2.5 : Taux bruts et nets de scolarisation dans l'enseignement primaire en 2002



4. Au Brésil, l'enseignement primaire était défini par six ans de scolarité en 1998, mais cette durée a été ramenée à quatre ans en 2002, si bien que les données fournies pour les deux années ne sont pas comparables.

N. B. Ne figurent pas les pays présentant un TNS supérieur à 90 %. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.

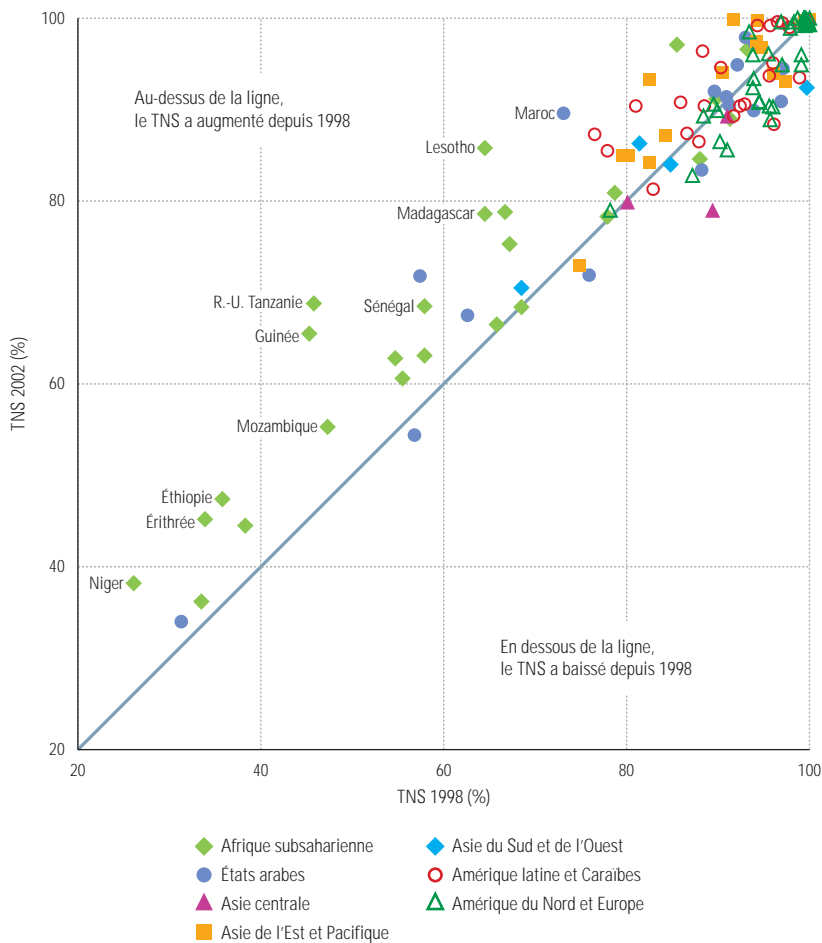
Source : annexe statistique, tableau 5.

considérés comme ayant la capacité d'accueillir tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, même s'ils ne le font pas, c'est-à-dire si leur TNS n'atteint pas 100 %. Un important écart entre le TBS et le TNS indique que les enfants scolarisés ne progressent pas régulièrement dans le cycle et que l'efficacité interne du système pourrait être améliorée. C'est le cas dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne (par exemple le Gabon, la Guinée équatoriale, le Lesotho, Madagascar, le Mozambique, le Nigéria et le Rwanda) ainsi qu'en Inde et au Népal.

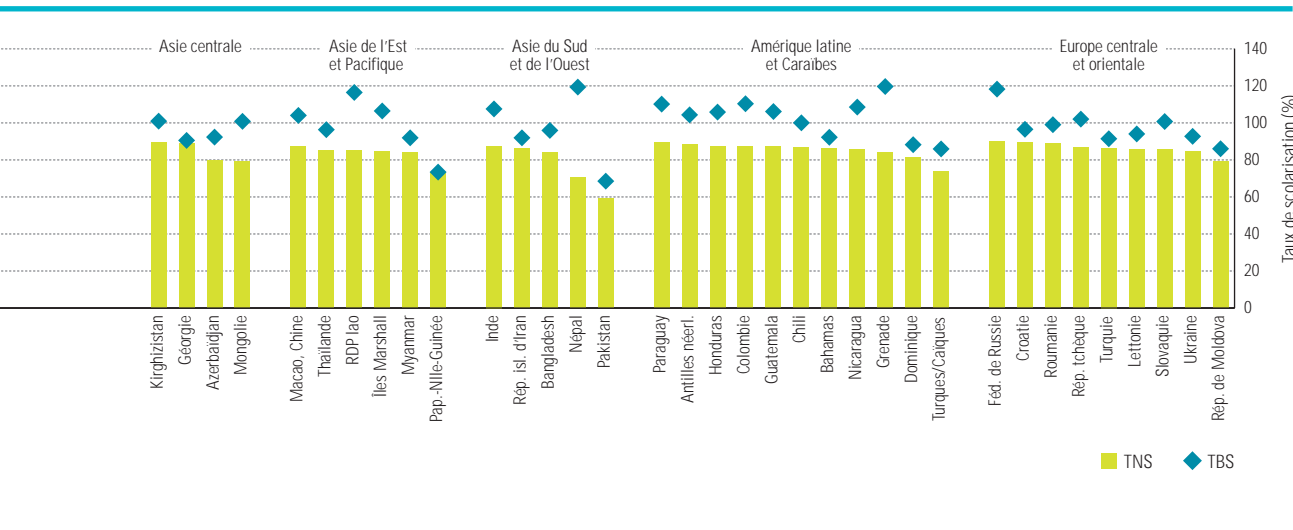
Plusieurs pays se caractérisent par des TBS très inférieurs à 100 % et des TNS égaux ou inférieurs à 50 %, par exemple le Burkina Faso, Djibouti, l'Érythrée, l'Éthiopie, le Mali et le Niger.

Les deux tiers environ des pays pour lesquels on dispose de données ont enregistré des TNS en progression en 2002 ; c'est le cas de presque tous ceux qui avaient des TNS inférieurs à 80 % en 1998 (figure 2.6). Les progrès ont été particulièrement substantiels (plus de 20 %) dans sept pays d'Afrique subsaharienne (Érythrée, Éthiopie, Guinée, Lesotho, Madagascar, Niger et République-Unie de Tanzanie) et deux États arabes (Maroc et Yémen). Plusieurs pays ayant progressé ont récemment supprimé les frais de scolarité, dont la Guinée, le Lesotho et la République-Unie de Tanzanie. Au Niger, le TNS a augmenté d'un tiers, passant de 26 à 38 %, après que le gouvernement a pris des mesures pour mieux desservir les zones défavorisées, bien que ce taux reste en 2002 l'un des plus faibles au monde. Le Bénin offre un autre exemple intéressant d'efforts gouvernementaux destinés à améliorer la scolarisation des enfants issus de familles défavorisées (encadré 2.1).

Figure 2.6 : Taux nets de scolarisation dans l'enseignement primaire en 1998 et 2002



N. B. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
Source : annexe statistique, tableau 5.

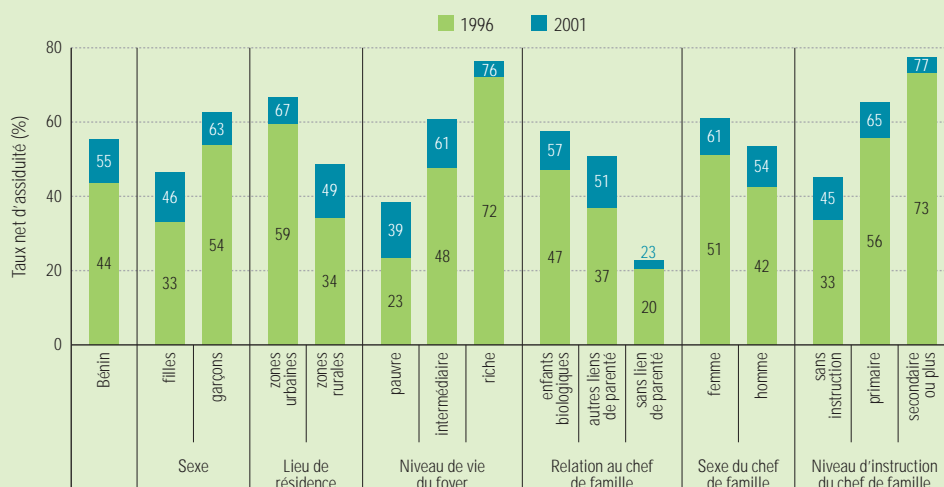


Encadré 2.1 Réduire les disparités dans la fréquentation de l'école primaire : le cas du Bénin

L'assiduité scolaire des enfants âgés de 6 à 14 ans est passée de 44 % en 1996 à 55 % en 2001, réduisant ainsi les disparités socio-économiques (figure 2.7). Les filles, les enfants vivant en milieu rural, les enfants pauvres et les enfants vivant dans des foyers où le chef de famille a fait des études primaires ont été les principaux bénéficiaires de cette amélioration. Celle-ci est peut-être le résultat de la réforme de l'enseignement primaire, menée

depuis 1992, qui a été axée sur l'éducation des filles et des femmes. En 1996, les frais de scolarité ont été supprimés pour les filles des zones rurales et un réseau de parents, d'enseignants, d'organisations non gouvernementales, d'étudiants et de responsables locaux a été mis en place pour modifier les pratiques familiales en matière de scolarisation des filles.

Figure 2.7 : Évolution du taux d'assiduité par groupes de population au Bénin en 1996 et 2001



N. B. En ce qui concerne le niveau de vie des ménages, « pauvres » désigne les 40 % de foyers les plus pauvres, « intermédiaires » les 40 % suivants et « riches » les 20 % les plus riches.
Sources : Enquête sur la démographie et la santé, Bénin, 1996 et 2001 ; Bénin (2001).

Environ 100 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés en 2002.

Enfants non scolarisés dans le primaire

Malgré l'accroissement permanent des effectifs de l'enseignement primaire et bien que le nombre des enfants non scolarisés ait baissé de près de 7 millions depuis 1998, environ 100 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés dans ce cycle en 2002 (tableau 2.4). Quelque 55 % d'entre eux sont des filles, contre 58 % en 1998. L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest représentent 70 % du total mondial. Il y a 19 pays qui comptent plus de 1 million d'enfants non scolarisés, dont 10 en Afrique subsaharienne (où des pays ayant des populations relativement peu nombreuses comme le Burkina Faso, le Mali ou le Niger sont ainsi confrontés à un énorme défi) et les trois pays les plus peuplés d'Asie du Sud (Bangladesh, Inde et Pakistan). Cependant, ces chiffres surestiment légèrement le nombre actuel des enfants

non scolarisés étant donné qu'ils incluent les enfants inscrits dans d'autres cycles que le primaire. Comme l'explique l'encadré 2.2, des efforts sont actuellement faits pour améliorer ces statistiques.

Efficacité interne du système d'enseignement primaire

Redoublement

Une fois scolarisés, la plupart des enfants devraient progresser régulièrement d'une année sur l'autre, pourvu qu'ils aient accès à des écoles de bonne qualité. L'incidence du redoublement peut donc être interprétée comme une mesure d'approximation de la qualité des écoles et des acquis des élèves, bien que le nombre de redoublements dépende beaucoup du contexte puisqu'il varie selon les politiques de passage dans la classe supérieure. On discute beaucoup de

Tableau 2.4 : Nombre d'enfants non scolarisés dans le primaire en 1998 et 2002

	1998				2002			
	Total	Garçons	Filles	% filles	Total	Garçons	Filles	% filles
	milliers				milliers			
Monde	106 724	45 316	61 408	58	99 876	45 030	54 846	55
Pays en développement	102 052	42 971	59 081	58	95 459	42 701	52 758	55
Pays développés	2 367	1 210	1 157	49	2 949	1 593	1 356	46
Pays en transition	2 304	1 135	1 170	51	1 468	736	732	50
Afrique subsaharienne	44 581	20 648	23 933	54	40 370	18 367	22 003	55
États arabes	8 491	3 501	4 991	59	6 906	2 882	4 025	58
Asie centrale	775	375	400	52	635	294	341	54
Asie de l'Est et Pacifique	8 309	4 158	4 151	50	14 782	7 410	7 372	50
Asie du Sud et de l'Ouest	35 722	12 534	23 189	65	30 109	12 698	17 411	58
Amérique latine et Caraïbes	3 620	1 623	1 997	55	2 084	858	1 226	59
Amérique du Nord et Europe occidentale	1 885	967	918	49	2 421	1 320	1 101	45
Europe centrale et orientale	3 340	1 510	1 830	55	2 569	1 203	1 366	53

N. B. Les chiffres additionnés peuvent différer des totaux du fait des arrondis.
Source : annexe statistique, tableau 5.

l'utilité pédagogique du redoublement. Certains pays font automatiquement passer les élèves dans la classe supérieure tandis que d'autres appliquent en l'espèce des règles strictes fondées sur les résultats scolaires, comme l'a montré le Rapport 2005. Cela dit, l'incidence du redoublement mérite examen et la réduire est une priorité dans de nombreux plans nationaux d'éducation. Le taux de redoublants dans le primaire était inférieur à 3 % en 2002 dans une majorité de pays pour lesquels on dispose de données (voir annexe statistique, tableau 6). Cependant, il est beaucoup plus élevé (plus de 15 %) dans plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne, atteignant 34 % au Gabon et 40 % en Guinée équatoriale. Il avoisine ou dépasse 20 % au Brésil, au Guatemala, en Mauritanie, au Maroc, au Népal et en République démocratique populaire lao.

Des initiatives ont été prises dans plusieurs pays pour réduire le redoublement. Le Burkina Faso, le Mali et le Niger, par exemple, ont tenté de ramener le taux des redoublants à 10 % en divisant le cycle primaire en trois sous-cycles, en excluant le redoublement à l'intérieur de chaque sous-cycle et en le limitant entre sous-cycles (Damiba, 2005b). Toutefois, seul le Niger a réussi à atteindre son objectif, ramenant le taux de redoublement de 12,2 % en 1998 à 7,3 % en 2002. La diminution enregistrée au Burkina Faso a été modeste (le taux est tombé de 17,7 à 15,1 %), tandis qu'au Mali, le pourcentage de redoublants dans l'effectif total a augmenté (passant de 17,4 à 19,8 %), ce qui donne à penser que les nouvelles règles n'y ont pas réellement été appliquées.

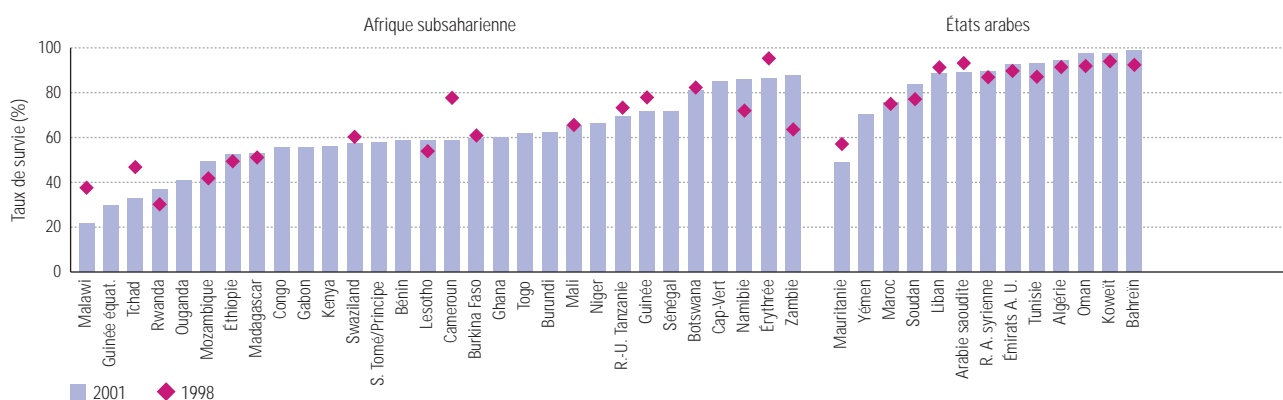
Encadré 2.2 Combien d'enfants non scolarisés ?

Le nombre d'enfants non scolarisés est probablement la statistique de l'éducation la plus fréquemment citée alors même que ce chiffre est difficile à calculer avec précision. Les chiffres du tableau 2.4, par exemple, représentent tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas inscrits dans des écoles primaires, qu'ils soient effectivement en dehors du système scolaire ou qu'ils soient inscrits dans d'autres niveaux. Ils sont donc surestimés.

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et l'UNICEF ont travaillé ensemble à améliorer l'estimation du nombre d'enfants non scolarisés :

- sur la base de données administratives, l'ISU a estimé qu'en 2002, 0,8 % de tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire étaient inscrits dans des établissements préprimaires et 2,3 % dans des écoles secondaires. Il faut donc commencer par cesser d'inclure les enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui sont en fait inscrits dans une école secondaire, ce qui a pour effet de ramener le nombre total d'enfants non scolarisés à 85,5 millions en 2002. Malheureusement, le manque de données fiables empêche de procéder de même avec les enfants inscrits dans des établissements préprimaires ;
- les données administratives seront complétées chaque fois que possible par les données des enquêtes sur les ménages, qui peuvent être plus exactes en ce qui concerne l'assiduité effective (par opposition aux effectifs mesurés par le nombre d'enfants enregistré au début de l'année scolaire). Cependant, contrairement aux données administratives, les enquêtes sur les ménages représentatives au niveau national et fournissant des données internationalement comparables ne sont pas disponibles chaque année. Cela pose un problème quand il s'agit d'établir des séries chronologiques, nécessaires pour suivre les progrès accomplis vers la réalisation de l'EPU.

Figure 2.8 : Taux de survie en dernière année du primaire en 1998/1999 et 2001/2002



N. B. Seuls figurent les pays présentant un taux de survie inférieur à 95 % durant 1 an au moins. Voir le tableau source pour plus de détails par pays. Source : annexe statistique, tableau 8.

Faire en sorte que les enfants poursuivent leur scolarité jusqu'à la dernière année du primaire est un autre défi majeur pour les politiques éducatives.

Rétention

Faire en sorte que les enfants poursuivent leur scolarité jusqu'à la dernière année du primaire est un autre défi majeur pour les politiques éducatives. Dans à peu près un tiers des pays pour lesquels on dispose de données pour 2001, moins des deux tiers d'une cohorte d'élèves admis à l'école primaire ont atteint la dernière année du cycle. On trouve des taux de survie en dernière année du primaire tout aussi faibles dans près de 70 % des pays d'Afrique subsaharienne, au Bangladesh, au Cambodge, en Inde, au Népal, en Papouasie-Nouvelle-Guinée et en République démocratique populaire lao ainsi que dans quelques pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Le taux le plus bas est celui du Malawi (22 %).

La figure 2.8 montre que les taux de survie n'ont guère changé depuis 1998, bien qu'une nette amélioration ait été enregistrée dans plusieurs pays, par exemple au Cambodge, en Namibie, en République démocratique populaire lao, au Rwanda et en Zambie. En revanche, la situation s'est beaucoup détériorée au Cameroun, au Malawi, en Papouasie-Nouvelle-Guinée et au Tchad.

Achèvement du cycle primaire

L'EPU ne sera réalisé que lorsque tous les enfants qui auront accès à l'école primaire termineront ce cycle. L'estimation des taux d'achèvement pose problème et il n'y a pas de consensus sur la notion même d'achèvement. Faut-il compter tous les élèves qui atteignent la dernière année du cycle primaire ou seulement ceux qui la terminent avec succès ? Et que faire des différences entre pays dans la définition de ce « succès » ?

De plus, la plupart des indicateurs actuellement disponibles sont des taux bruts qui incluent

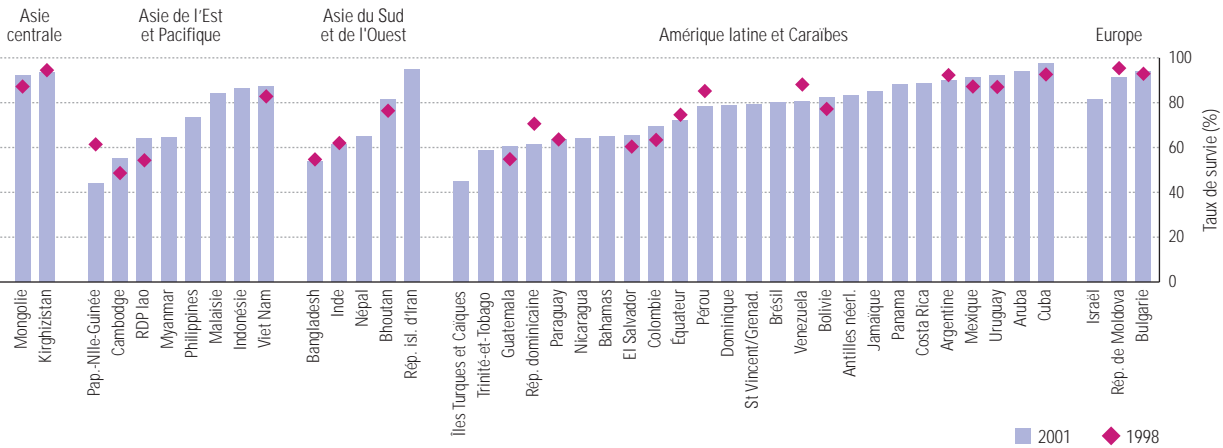
tous les enfants d'une cohorte et ne font pas de distinction entre ceux qui ne terminent pas le primaire parce qu'ils n'y ont tout simplement pas eu accès et ceux qui ont été scolarisés mais n'ont pas réussi à atteindre ou à terminer la dernière année d'études. Seuls ces derniers doivent être pris en compte lorsqu'on tente d'évaluer l'efficacité interne d'un système scolaire ; comme pour le calcul des taux de survie, il est préférable de se concentrer sur les enfants qui ont effectivement eu accès à l'enseignement primaire et d'estimer combien d'entre eux l'ont terminé avec succès⁵.

La figure 2.9 indique donc, pour certains pays, les taux de survie en dernière année du primaire et la proportion d'élèves de cette année qui l'ont terminée en 2001. Dans la plupart des pays, les enfants qui atteignent cette année ne la terminent pas tous. Ce phénomène est particulièrement marqué en Afrique subsaharienne. Alors que la rétention comme l'achèvement reflètent souvent la qualité de l'éducation, dans certains pays l'achèvement peut aussi indiquer que des politiques énergiques de sélection sont appliquées parce que le nombre de places disponibles dans le premier cycle du secondaire est limité. Il est donc nécessaire d'améliorer la qualité de l'éducation et d'élargir l'accès à l'enseignement secondaire pour que l'EPU soit pleinement réalisé.

Disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire

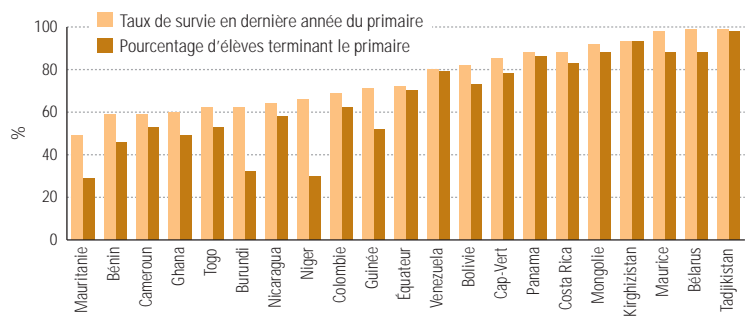
Les disparités entre garçons et filles dans l'enseignement primaire résultent d'abord et avant tout de celles qui existent en matière de scolarisation en première année de ce cycle. Les taux d'admission de 2002 indiquent qu'environ 60 % des 159 pays pour lesquels on dispose de données

5. Selon cette approche, le taux d'achèvement d'une cohorte est calculé comme le produit de la proportion de « diplômés » de l'école primaire (soit le nombre de « diplômés » divisé par le pourcentage de nouveaux inscrits en dernière année du primaire) et du taux de survie en dernière année.



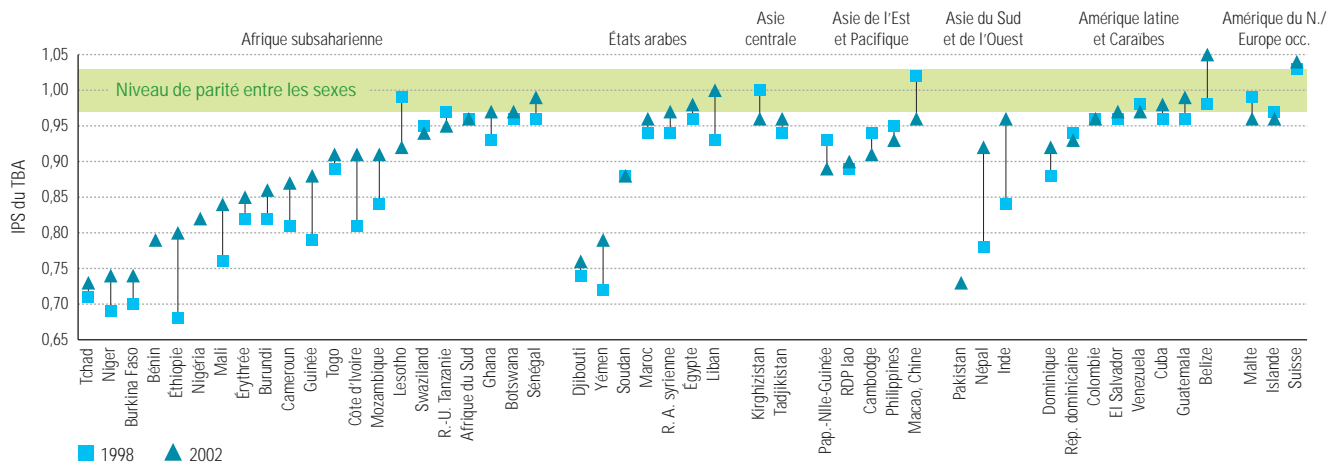
avaient déjà atteint la parité entre les sexes (voir annexe statistique, tableau 4) ; ces pays se trouvent pour la plupart en Amérique du Nord et en Europe occidentale, en Europe centrale et orientale, en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie centrale ainsi qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique. Des disparités notables dans les taux d'admission subsistent dans des pays comme le Burkina Faso, le Niger, la République centrafricaine et le Tchad, avec des IPS particulièrement bas (moins de 0,75). Cependant, comme le montre la figure 2.10, des progrès spectaculaires ont été réalisés dans de nombreux pays, notamment en Côte d'Ivoire, en Éthiopie, en Guinée, au Liban, au Mozambique et au Yémen. On constate de grandes

Figure 2.9 : Taux de survie en dernière année du primaire et pourcentage d'élèves terminant le primaire dans 21 pays, en 2001



Sources : annexe statistique, tableau 7 ; base de données de l'UIS.

Figure 2.10 : Disparités entre les sexes dans les TBA de l'enseignement primaire en 1998 et 2002



N. B. Ne figurent que les pays présentant un IPS inférieur à 0,97 ou supérieur à 1,03 pour au moins une des deux années. Il n'y a pas de données disponibles pour le Pakistan pour 1998. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.

Source : annexe statistique, tableau 4.

variations en Asie du Sud et de l'Ouest : le Pakistan affiche un des IPS les plus bas du monde (0,73) ; l'Inde et le Népal ont fait des progrès considérables depuis 1998 et ont presque atteint la parité entre les sexes en 2002 (l'IPS de l'Inde est passé de 0,84 à 0,96 et celui du Népal de 0,78 à 0,92) ; le Bangladesh, la République islamique d'Iran, les Maldives et Sri Lanka avaient déjà atteint la parité entre les sexes en 1998.

Des progrès ont été accomplis en ce qui concerne la parité entre les sexes puisque 104

pays sur les 180 pour lesquels on dispose de données pour 2002 ont atteint dans l'enseignement primaire la parité telle que la mesure l'IPS des taux bruts de scolarisation (voir annexe statistique, tableau 5). Les principales disparités au détriment des filles se concentrent aujourd'hui dans les États arabes, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, bien que la situation se soit considérablement améliorée depuis 1998 (tableau 2.5).

La figure 2.11 indique que des progrès très rapides vers la parité entre les sexes peuvent être accomplis dans des pays pauvres ayant des taux de scolarisation très bas, comme le prouvent les exemples de plusieurs pays, notamment l'Afghanistan, le Bénin, l'Éthiopie, la Gambie, la Guinée, l'Inde, le Maroc, le Népal, le Tchad et le Yémen. Malgré ces progrès, plusieurs de ces pays ont encore des IPS inférieurs à 0,80 dans leur TBS. L'IPS de l'Afghanistan est le plus bas du monde, bien qu'il soit remonté de 0,08 en 1998 à 0,52 en 2002.

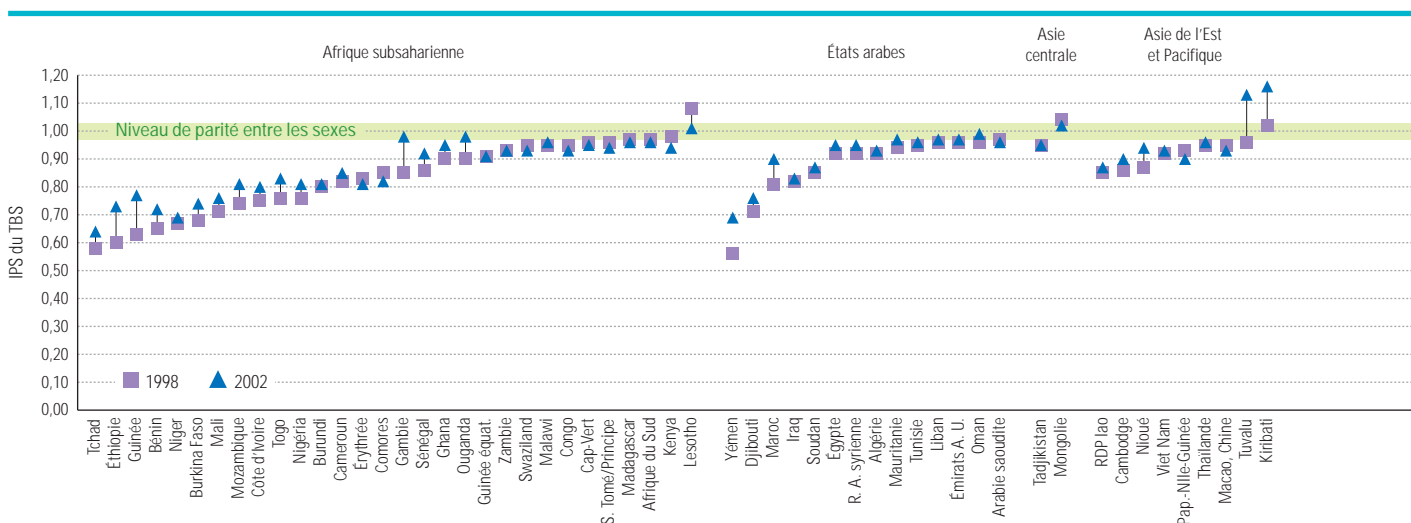
Une fois scolarisées, les filles tendent à avoir de meilleurs résultats que les garçons. Ceci est peut-être dû à des différences d'attitudes vis-à-vis de l'apprentissage ou, plus simplement, au fait que dans les pays où il y a moins de filles que de garçons scolarisés, l'élève fille moyenne tend à venir d'un milieu socio-économique plus favorisé que l'élève garçon moyen. La figure 2.12 montre que les taux de redoublement sont plus élevés chez les garçons que chez les filles, mais même dans certains pays des trois régions du globe où les disparités en faveur des garçons sont les plus

Tableau 2.5 : Taux brut de scolarisation dans le primaire des garçons et des filles par régions en 1998 et 2002

	Taux brut de scolarisation					
	1998			2002		
	Garçons %	Filles %	IPS (F/M)	Garçons %	Filles %	IPS (F/M)
Monde	104,5	96,3	0,92	106,6	100,4	0,94
Pays en développement	104,9	95,5	0,91	107,3	100,3	0,93
Pays développés	101,8	102,3	1,00	100,7	100,4	1,00
Pays en transition	101,1	99,9	0,99	106,0	105,1	0,99
Afrique subsaharienne	86,8	73,1	0,84	97,9	84,3	0,86
États arabes	95,7	83,5	0,87	98,6	88,8	0,90
Asie centale	99,5	98,4	0,99	102,5	100,7	0,98
Asie de l'Est et Pacifique	112,1	111,0	0,99	111,7	110,2	0,99
Asie du Sud et de l'Ouest	102,9	85,6	0,83	106,2	97,5	0,92
Amérique latine et Caraïbes	122,9	119,9	0,98	120,8	118,0	0,98
Amérique du N./Europe occ.	102,1	103,0	1,01	100,9	100,7	1,00
Europe centrale et orientale	99,3	95,3	0,96	100,8	98,1	0,97

Source : annexe statistique, tableau 5.

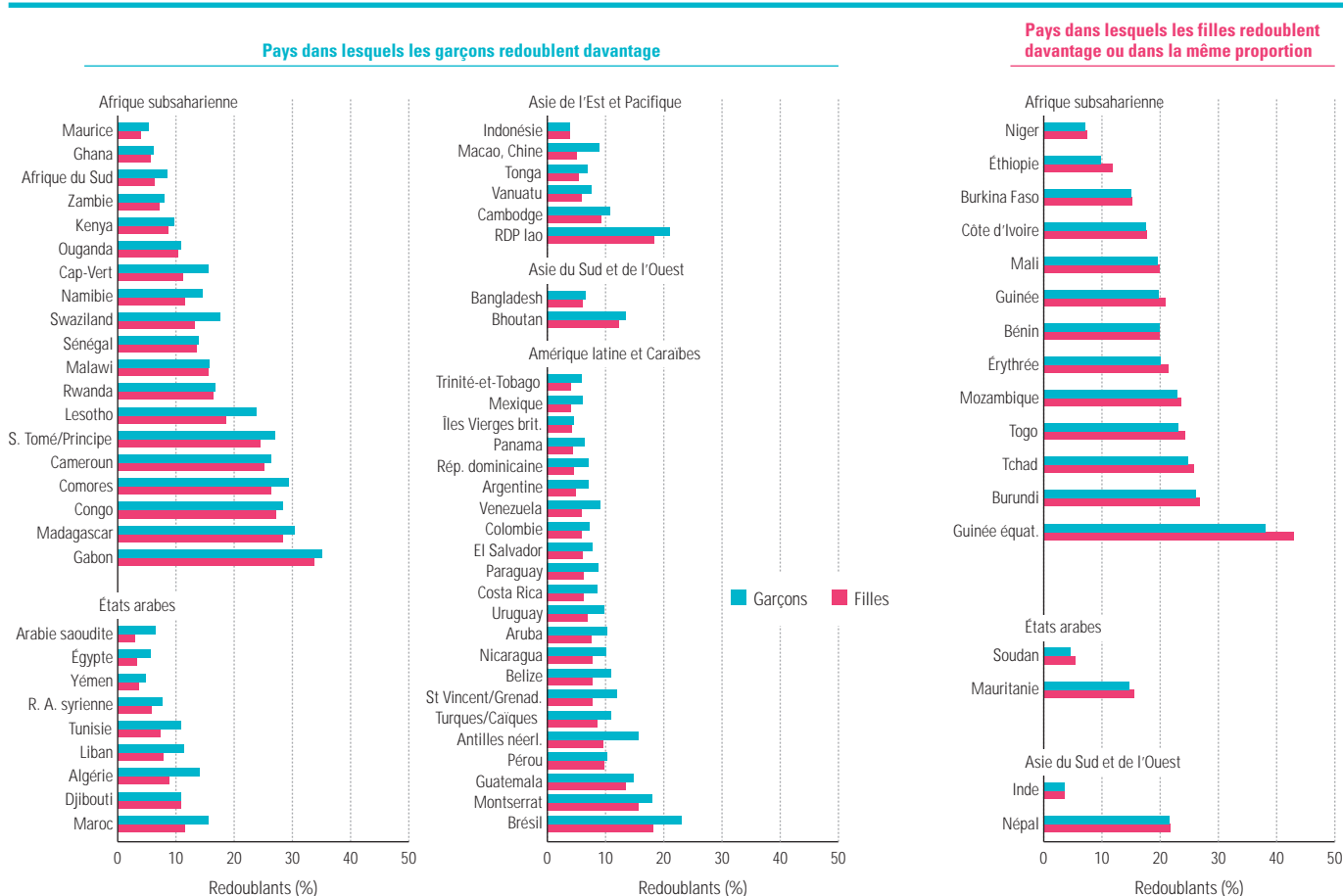
Figure 2.11 : Évolution des disparités entre les sexes dans les TBS entre 1998 et 2002



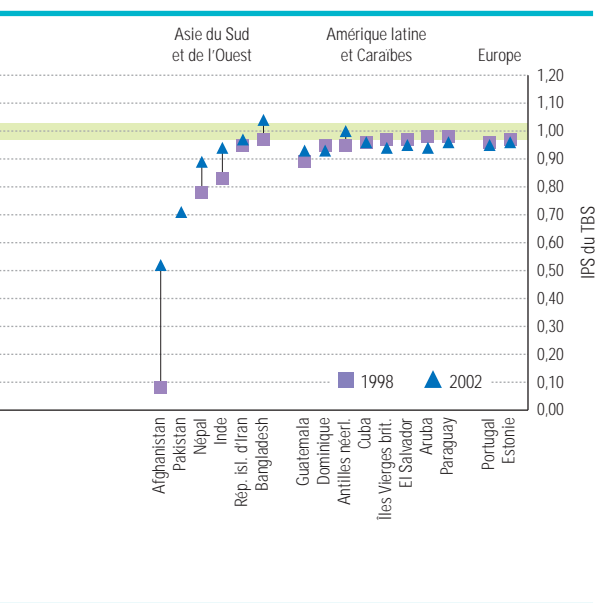
N. B. Ne figurent pas les pays dont l'IPS est compris entre 0,97 et 1,03 en 1998 et en 2002. Il n'y a pas de données disponibles pour le Pakistan pour 1998. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.

Source : annexe statistique, tableau 5.

Figure 2.12 : Pourcentage de redoublants dans le primaire en 2002



N. B. Ne figurent pas les pays dont le taux est inférieur à 3 %. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
 Source : annexe statistique, tableau 6.



prononcées (Afrique subsaharienne, États arabes et Asie du Sud et de l'Ouest), le désavantage des filles n'est guère significatif. En Amérique latine et dans les Caraïbes, en particulier, le fait que les garçons ont des taux de redoublement plus élevés et des taux de survie inférieurs a pour conséquence que les filles constituent la majorité des effectifs de l'enseignement secondaire et supérieur (voir annexe statistique, tableau 7).

En outre, les taux de survie sont généralement plus élevés chez les filles que chez les garçons partout sauf en Afrique subsaharienne et en Asie centrale, où c'est l'inverse dans une majorité de pays (voir annexe statistique, tableau 7).

La progression des taux de scolarisation et des IPS entre 1998 et 2002 est substantielle. Elle est en train de modifier le tableau d'ensemble en générant une demande massive d'enseignement secondaire et supérieur. Répondre à cette demande sera un défi majeur pour les politiques d'éducation dans les décennies à venir.

La réalisation de l'éducation pour tous dépend des progrès accomplis dans l'enseignement secondaire et supérieur autant que dans l'éducation de base.

Enseignement secondaire et supérieur

La réalisation de l'éducation pour tous dépend des progrès accomplis dans l'enseignement secondaire et supérieur autant que dans l'éducation de base. Tant les objectifs de l'EPT que les Objectifs de développement du millénaire (ODM) comprennent la parité de scolarisation des filles et des garçons dans le primaire et le secondaire en 2005 et l'égalité entre les sexes à tous les niveaux d'éducation d'ici 2015.

Enseignement secondaire

Le nombre des élèves du secondaire dans le monde a sensiblement augmenté entre 1998 et 2002, passant de 430 à près de 500 millions, soit plus de quatre fois l'augmentation du nombre des élèves du primaire. Le TBS mondial du secondaire est passé de 60 à 65 % du fait de l'augmentation du nombre d'enfants qui terminent le primaire et de la proportion d'enfants qui poursuivent leurs études.

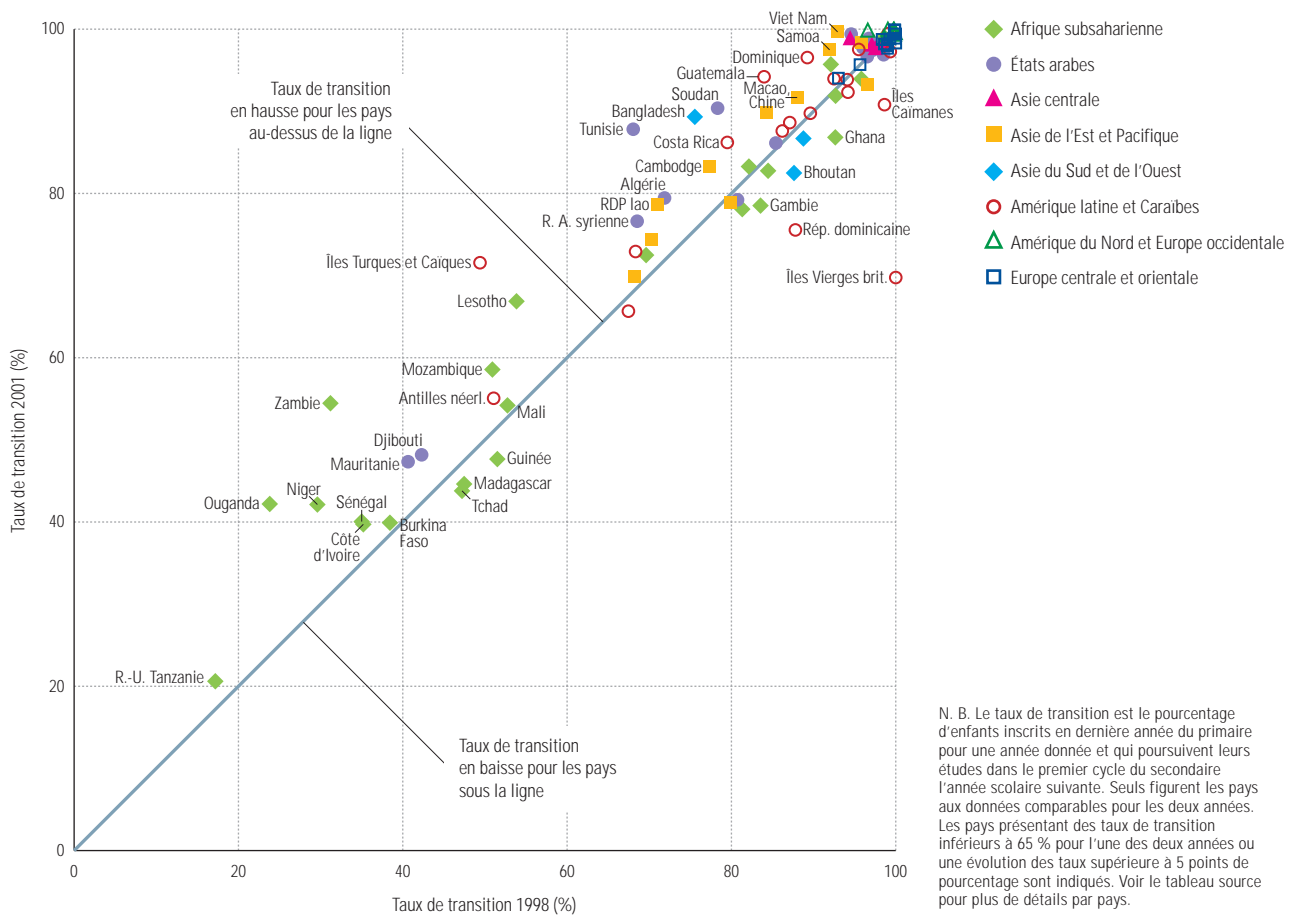
Transition vers le secondaire et effectifs

Les taux de transition ont progressé de 1998 à 2002 dans la plupart des pays (figure 2.13). Qu'ils soient élevés est maintenant chose courante. Dans la moitié des pays en développement pour lesquels on dispose de données, ils sont supérieurs à 80 % et ils dépassent généralement 90 % dans les pays développés et les pays en transition. Un petit groupe de pays a des taux de transition toujours inférieurs à 70 % en 2002, avec un minimum de 20 % en République-Unie de Tanzanie. Ces taux ont aussi nettement chuté au Ghana, en Guinée, à Madagascar et en République dominicaine.

Dans les trois quarts des pays du monde, où vivent 80 % des enfants en âge de fréquenter le secondaire, le premier cycle du secondaire est obligatoire (voir annexe statistique, tableau 4). Pourtant, sur les 109 pays où c'est le cas et pour lesquels on dispose de données, 41 ont des taux de transition inférieurs à 90 %.

Les profils régionaux de scolarisation dans le secondaire sont similaires à ceux observés pour

Figure 2.13 : Taux de transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire général en 1998/1999 et 2001/2002



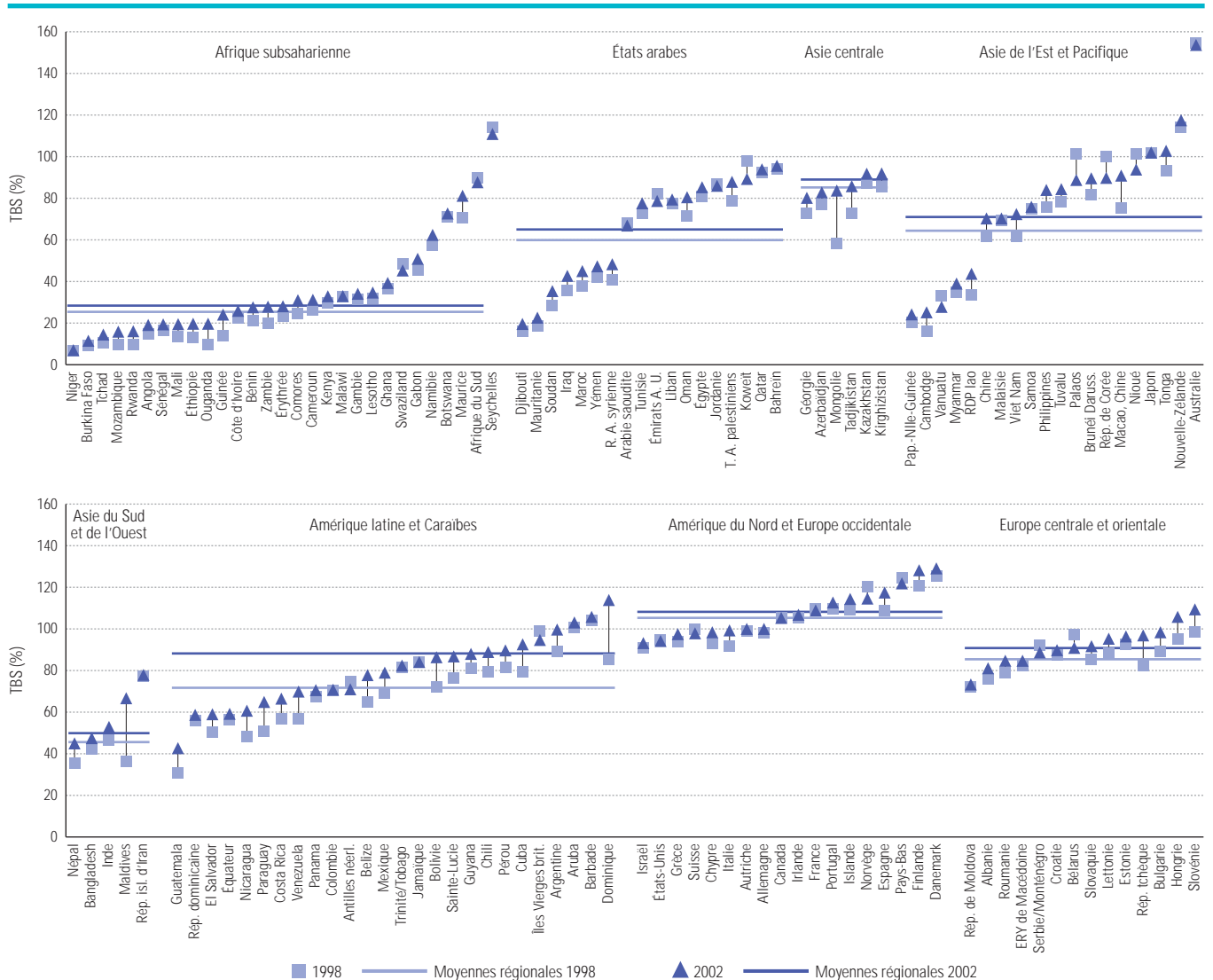
l'enseignement primaire mais les contrastes sont plus prononcés. En général, les pays de l'OCDE ont presque réalisé l'enseignement secondaire universel. On trouve des TBS élevés dans le secondaire en Europe centrale et orientale, en Asie centrale ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes. Les niveaux de scolarisation sont très variables dans les États arabes (moyenne régionale : 65 %) tout comme en Asie de l'Est et dans le Pacifique (71 %). Les TBS régionaux moyens les plus bas sont ceux d'Afrique subsaharienne (28 %) et d'Asie du Sud et de l'Ouest (50 %) (voir annexe statistique, tableau 8).

La figure 2.14 montre l'évolution des TBS entre 1998 et 2002 au niveau des pays et régions du

globe. Des progressions de plus de 5 points de pourcentage ont été enregistrées dans la moitié environ des pays. Elles ont été particulièrement fortes en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique. En Afrique subsaharienne, les TBS ont progressé de plus de 15 % dans plus de la moitié des pays, dont l'Éthiopie, la Guinée, le Mali, le Mozambique, le Rwanda et la Zambie. Celui de l'Ouganda a doublé mais il est vrai que son niveau initial était très bas. En contradiction avec la tendance mondiale, des baisses substantielles ont été enregistrées dans certains pays qui avaient déjà de faibles taux de scolarisation en 1998, dont le Swaziland et Vanuatu.

Le nombre d'élèves du secondaire dans le monde a sensiblement augmenté entre 1998 et 2002, passant de 430 à près de 500 millions.

Figure 2.14 : Évolution du taux brut de scolarisation dans le secondaire entre 1998 et 2002



N. B. Seuls figurent les pays disposant de données comparables pour les deux années. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
Source : annexe statistique, tableau 8.

Le taux de croissance des effectifs de l'enseignement supérieur est en moyenne deux fois plus élevé dans les pays en développement que dans les pays développés.

Redoublements dans le secondaire

Le redoublement est un problème dans le secondaire comme dans le primaire. En général, les pays qui présentent un taux de redoublement élevé dans le primaire ont aussi un taux de redoublement élevé dans le secondaire (voir annexe statistique, tableau 8). Les redoublements sont particulièrement fréquents en Afrique subsaharienne, où le pourcentage de redoublants dépasse 10 % dans la moitié des pays. Au Burkina Faso, au Burundi et au Congo, environ un tiers des élèves du secondaire redoublaient une année en 2002.

Enseignement supérieur

Le nombre d'étudiants du supérieur a continué d'augmenter rapidement dans le monde, passant de 90 millions en 1998 à 121 millions en 2002, soit une augmentation moyenne de plus de 7 % par an. Le taux de croissance des effectifs de l'enseignement supérieur est en moyenne deux fois plus élevé dans les pays en développement que dans les pays développés. L'augmentation du nombre des étudiants en Chine (24 % par an) représente un tiers de la hausse mondiale. L'accès à l'enseignement supérieur s'élargit dans la très grande majorité des pays pour lesquels on dispose de données. Les deux tiers des pays ont vu leur TBS progresser de plus de 2 points de pourcentage entre 1998 et 2002 (figure 2.15). En valeur absolue, les pays développés enregistrent les plus fortes progressions. L'Argentine, Bahreïn, Cuba, les Émirats arabes unis, la Mongolie et les Territoires autonomes palestiniens enregistrent des hausses de plus de 10 points de pourcentage.

Disparités entre les sexes dans le secondaire et le supérieur

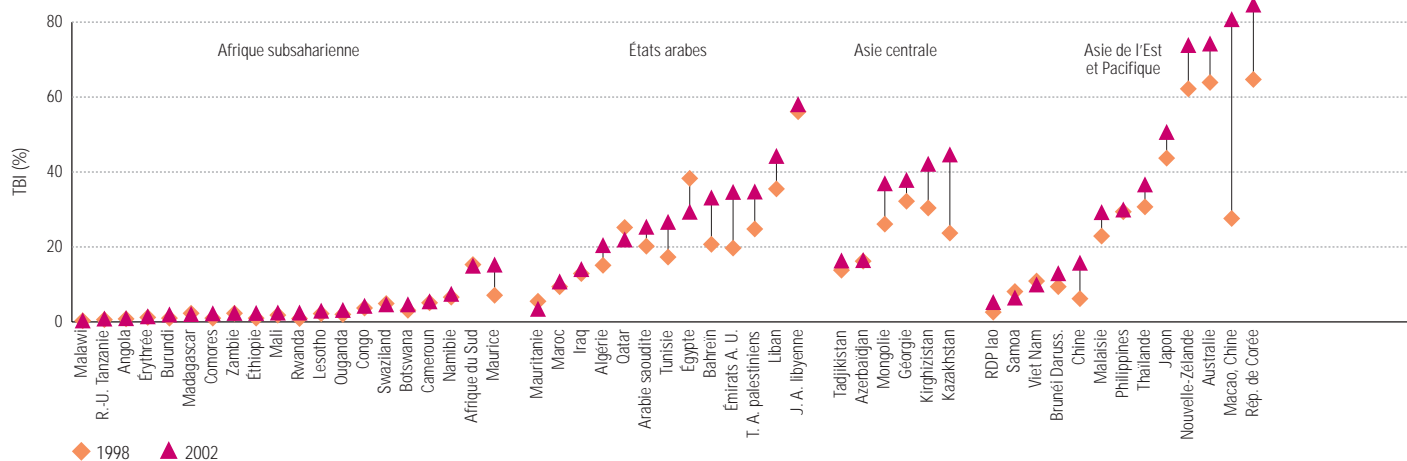
Disparités dans le secondaire

Les disparités entre les sexes au début de l'enseignement secondaire sont dues à celles rencontrées dans le primaire ainsi que dans la transition du primaire au secondaire. La figure 2.16 illustre la relation entre ces disparités dans le taux brut d'admission en dernière année du primaire et le taux de transition du primaire au premier cycle du secondaire⁶. Sur les 134 pays pour lesquels on dispose de données pour 2001, 89 ont déjà atteint la parité entre les sexes dans le taux de transition ou sont près de le faire. Même des pays aux systèmes éducatifs relativement faibles, tels le Bénin, le Guatemala, le Mozambique et le Soudan, ont réalisé la parité entre les sexes dans la transition à l'enseignement secondaire. Des disparités en faveur des filles sont observées dans de nombreux États (Inde, Maroc, Ouganda).

D'autre part, plusieurs pays se caractérisent par des taux d'admission en dernière année du primaire et des taux de transition vers l'enseignement secondaire plus bas pour les filles que pour les garçons. Ce sont ces mêmes pays qui ont été identifiés comme ayant encore des systèmes d'enseignement primaire insuffisants, par exemple le Burkina Faso, le Cambodge, Djibouti, l'Érythrée, l'Éthiopie, le Mali, la Mauritanie, le Niger et le Tchad. Il faut néanmoins préciser que les disparités entre les sexes dans le taux de transition sont souvent moins prononcées que celles observées dans diverses variables concernant le primaire. Au Burkina Faso, en Éthiopie et au Niger,

6. Voir le glossaire pour des définitions détaillées.

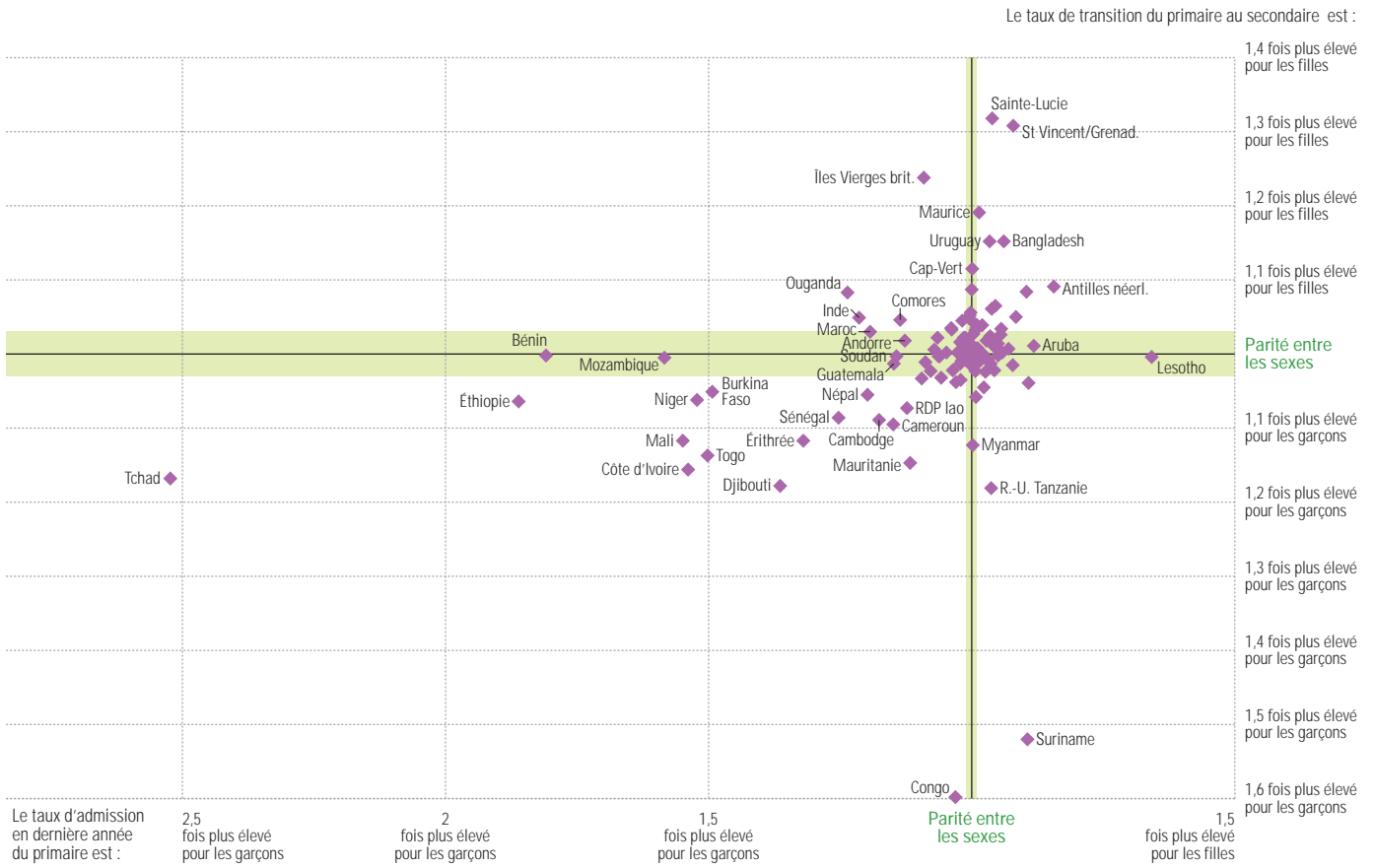
Figure 2.15 : Évolution du taux brut d'inscription dans l'enseignement supérieur entre 1998 et 2002



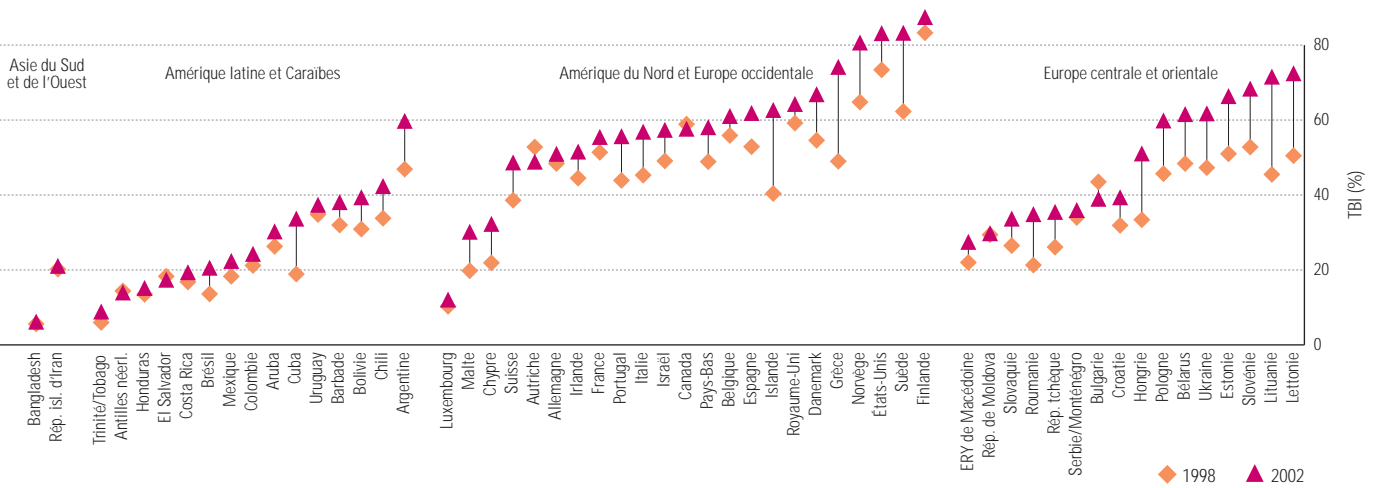
N. B. Seuls figurent les pays disposant de données comparables pour les deux années. Les pays sont classés par TBS croissant pour 2002. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.

Source : annexe statistique, tableau 9A.

Figure 2.16 : Comparaison des disparités entre les sexes à la fin de l'enseignement primaire et dans la transition à l'enseignement secondaire pour 2001



N. B. Seuls figurent les pays disposant de données comparables pour les deux indicateurs. Les disparités sont présentées sur une échelle comparable pour les deux sexes : celles qui sont en faveur des filles sont exprimées sous la forme du rapport entre la valeur du taux pour les femmes et sa valeur pour les hommes tandis que les disparités en faveur des hommes sont exprimées sous la forme du rapport entre la valeur du taux pour les hommes et sa valeur pour les femmes. Les pays présentant des disparités supérieures à 1,1 pour l'un ou l'autre des indicateurs sont signalés. Voir le tableau source pour plus de détails par pays. Sources : annexe statistique, tableau 7 ; Institut de statistique de l'UNESCO (2005), tableau 4.



Seuls 57 des 172 pays pour lesquels des données sont disponibles atteignaient la parité entre les sexes en 2002.

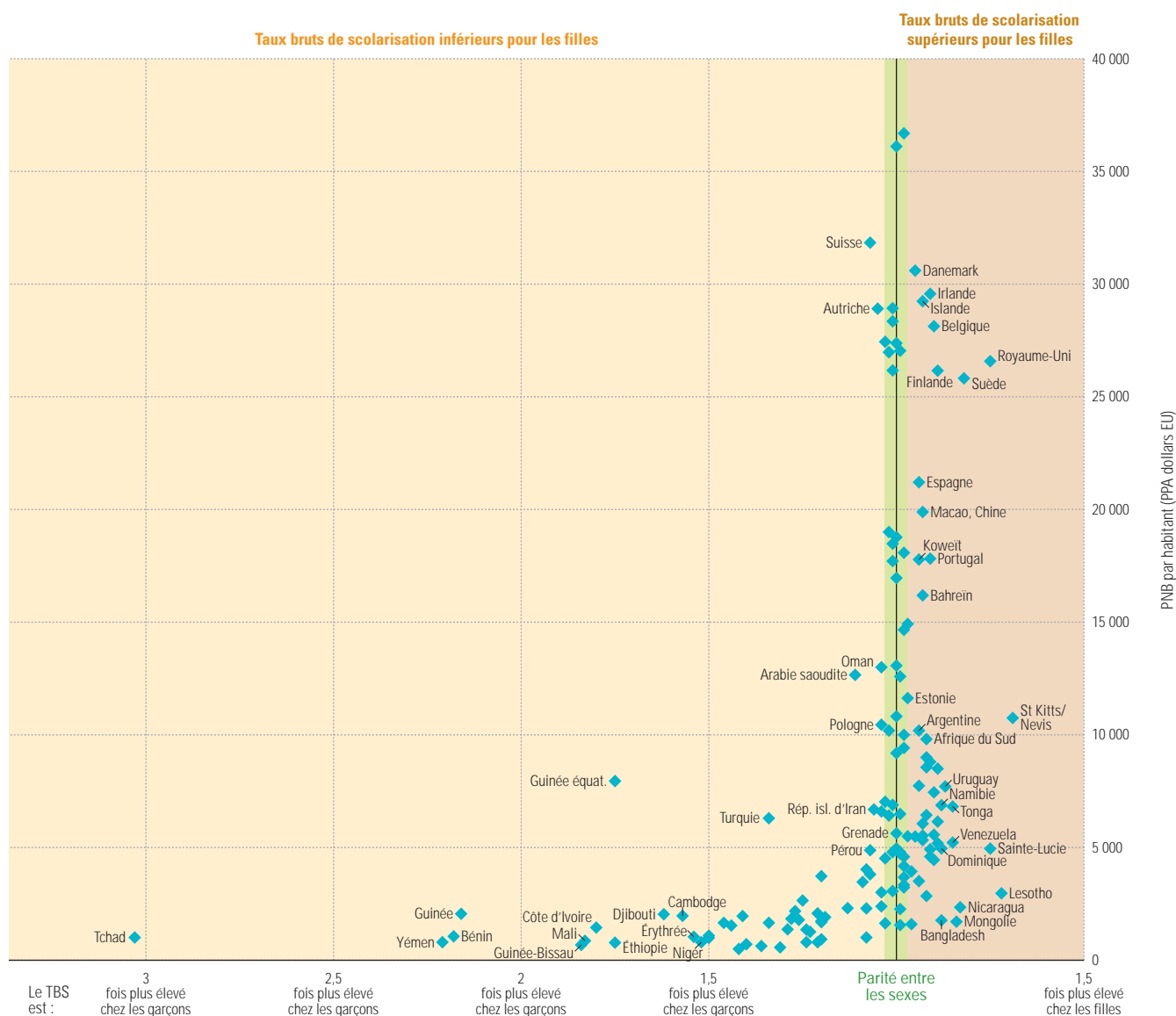
les chances d'un garçon de terminer le primaire sont 1,5 fois plus élevées que celles d'une fille, mais ses chances de passer dans le secondaire sont 1,1 fois plus élevées.

Cependant, globalement, les progrès accomplis depuis 1998 n'ont guère été substantiels dans les pays connaissant encore des disparités entre les sexes dans les taux de transition (voir annexe statistique, tableau 7). Les disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation sont très répandues dans l'enseignement secondaire, mais elles peuvent être en faveur des filles comme des

garçons. Seuls 57 des 172 pays pour lesquels des données sont disponibles atteignaient la parité entre les sexes en 2002 ; la plupart se trouvent en Europe centrale et orientale, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi qu'en Amérique du Nord et en Europe occidentale.

La figure 2.17 est un diagramme de dispersion de l'IPS du TBS par rapport au PNB par habitant. On peut y observer des caractéristiques frappantes. En premier lieu, les disparités en faveur des garçons sont presque exclusivement

Figure 2.17 : Disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation dans le secondaire et PNB par habitant en 2002



N. B. Ne figurent pas 25 pays pour lesquels on ne dispose pas de données sur le PNB par habitant ; 9 d'entre eux ont réalisé la parité entre les sexes, 12 ont des TBS plus élevés pour les femmes et 4 ont des TBS plus élevés pour les hommes. Voir les tableaux sources pour plus de détails par pays.
Source : annexe statistique, tableaux 1 et 8.

le fait des pays à faible revenu : les TBS des garçons ne dépassent ceux des filles de plus de 10 points de pourcentage que dans les pays dont le PNB par habitant est inférieur à 3 800 dollars EU de parité de pouvoir d'achat (PPA), avec deux exceptions, la Guinée équatoriale et la Turquie. En second lieu, des disparités en faveur des filles sont observées dans un grand nombre de pays ayant des niveaux de PNB par habitant très variables, du Lesotho au Danemark, ce qui confirme que les disparités entre les sexes ne forment pas qu'un seul phénomène pour les deux sexes. Les disparités en faveur des garçons sont fortes et elles tendent à se manifester dans les pays pauvres aux systèmes scolaires insuffisamment développés. Les disparités en faveur des filles sont beaucoup moins prononcées et elles sont fréquemment observées là où les systèmes scolaires sont bien développés (la plupart des pays présentant des TBS élevés enregistrent des déséquilibres en faveur des filles). Lorsque l'accès à l'école est limité en raison du niveau élevé des coûts directs et des coûts d'opportunité, les filles ont moins de chances que les garçons de bénéficier de l'enseignement secondaire. Lorsque l'accès n'est pas limité par des contraintes financières, la participation des filles est plus forte que celle des garçons, surtout dans le deuxième cycle du secondaire (Institut de statistique de l'UNESCO, 2005, tableau 5), et elles obtiennent de meilleurs résultats. Par exemple, dans les pays qui ont participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE (voir plus loin), les filles risquent nettement moins que les garçons de figurer parmi les élèves les moins performants (OCDE, 2004). Les garçons participent plus souvent à des programmes plus courts et moins académiques, ne conduisant pas à des études supérieures, et quittent le système scolaire plus tôt (OCDE, 2001).

La croissance rapide des effectifs du secondaire s'est donc traduite par des progrès significatifs vers la parité entre les sexes entre 1998 et 2002, conduisant à une certaine convergence entre les pays à TBS élevé et ceux à TBS faible : dans près de quatre pays sur cinq ayant un IPS du TBS dans le secondaire inférieur à 0,80 en 1998, l'IPS s'est amélioré en 2002, particulièrement au Cambodge, en Guinée, en Inde, en Ouganda, au Tchad et au Yémen. Cependant, une tendance contraire s'est manifestée à Djibouti, en Érythrée, en Éthiopie, en Guinée équatoriale et au Rwanda, ainsi qu'au Myanmar et en Oman, deux pays qui, en 1998, avaient atteint la parité entre les sexes.

Les meilleurs niveaux d'acquis des filles dans le secondaire se reflètent dans le fait que leurs taux de redoublement sont plus bas (voir annexe

statistique, tableau 8). Globalement, les garçons redoublent plus souvent que les filles. On observe des exceptions essentiellement en Afrique subsaharienne, surtout dans les pays où les disparités de scolarisation sont elles aussi en faveur des garçons.

Disparités dans le supérieur

Au niveau mondial, les effectifs d'étudiants et d'étudiantes dans l'enseignement supérieur sont presque égaux ; au niveau des pays, la parité entre les sexes est l'exception, n'existant que dans quatre des 142 pays pour lesquels on dispose de données (Allemagne, Chypre, Géorgie et Territoires autonomes palestiniens). Les disparités en faveur des femmes sont encore plus fréquentes que dans le secondaire, mais leur profil est très similaire ; les taux d'inscription des femmes sont plus élevés que ceux des hommes dans la moitié des pays en développement (47 sur 93) et dans la plupart des pays développés et en transition (42 sur 49) ; ils sont supérieurs de 50 % dans un pays sur six. Comme dans le primaire et dans le secondaire, les disparités en faveur des hommes caractérisent la plupart des pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest, certains États arabes et quelques pays d'Asie centrale. Globalement, le développement de l'enseignement supérieur entre 1998 et 2002 a particulièrement profité aux femmes, comme le montre la figure 2.18.

Quels acquis ?

Outre des progrès en termes de scolarisation, la réalisation de l'éducation pour tous exige des améliorations de la qualité de l'apprentissage dans tout le système scolaire. Étant donné que la qualité a été le thème du Rapport de 2005, le débat est centré ici uniquement sur les données récemment publiées concernant les résultats d'apprentissage, conformément à l'accent mis dans la formulation du sixième objectif de l'EPT sur les acquis mesurables. Ces données viennent de l'enquête 2000-2002 du Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ II)⁷ et des études 2003 de l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS)⁸ et du Programme d'évaluation internationale des acquis des élèves (PISA)⁹.

Si la qualité de l'enseignement n'est certainement pas limitée aux résultats de l'apprentissage, atteindre les meilleurs niveaux est l'objectif final de tout système scolaire. Les données du SACMEQ II (figure 2.19) montrent que la qualité est un problème majeur dans tous les pays d'Afrique subsaharienne couverts par l'enquête, bien qu'à

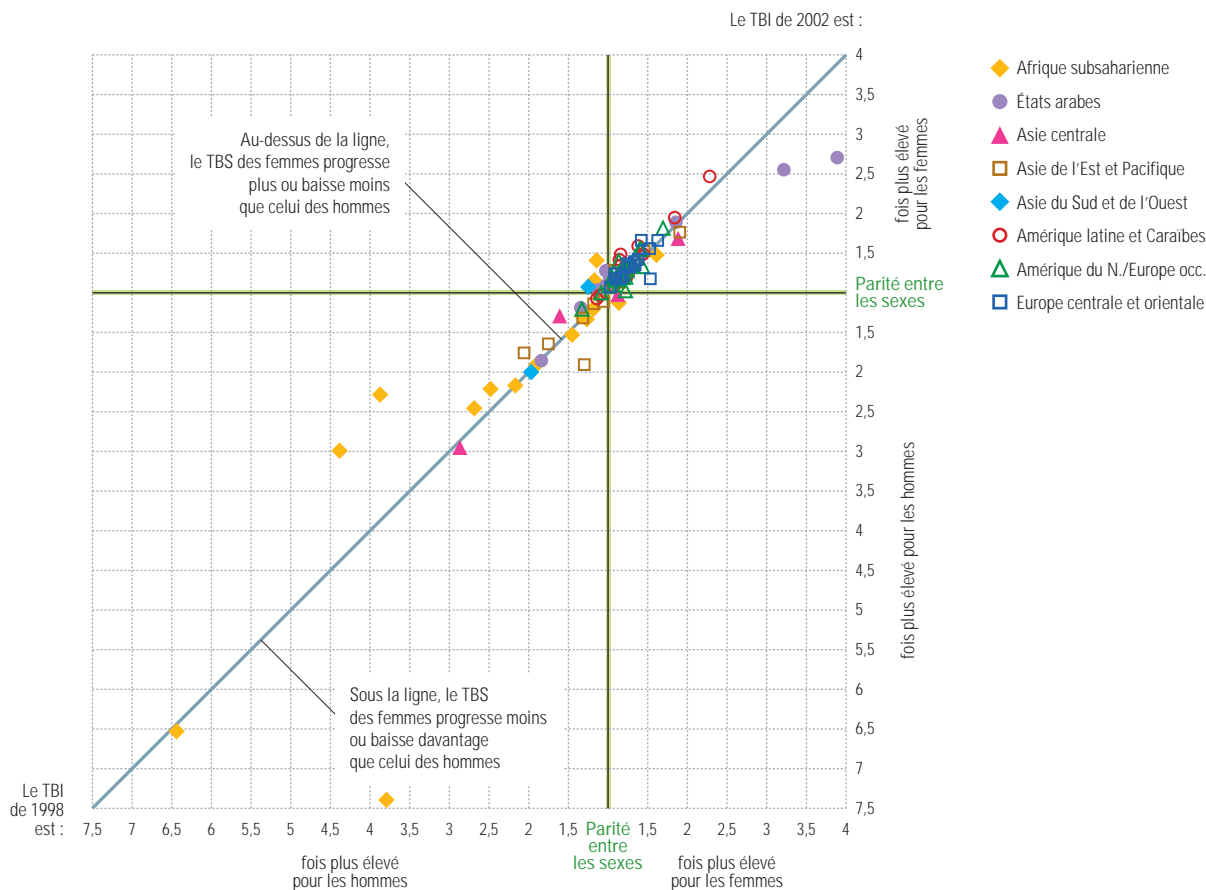
Dans l'enseignement supérieur, la parité entre les sexes est l'exception lorsqu'elle est calculée pays par pays.

7. Le SACMEQ, né d'une enquête conduite au Zimbabwe en 1991, s'est étendu à 13 pays et 1 territoire. La première série d'enquêtes (SACMEQ I) a été conduite en 1995 et 1996. La deuxième série (SACMEQ II), conduite en 2000 et 2002, évalue les acquis en lecture et en mathématiques des élèves de 6^e année du primaire et couvre environ 2 300 écoles et 42 000 élèves.

8. La TIMSS, menée en 1995, 1999 et 2003 par l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA), évalue les acquis en mathématiques et en sciences des élèves du primaire et du secondaire. Les données présentées ici se rapportent aux élèves de 8^e année d'études, généralement âgés de 14 ans ; l'échantillon de 2003 comprend de 2 200 à 7 000 élèves dans chacun des 46 pays participants.

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

Figure 2.18 : Évolution des disparités entre les sexes dans le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur entre 1998 et 2002



N. B. Seuls figurent les pays disposant de données comparables pour les deux années. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
Source : annexe statistique, tableau 9A.

L'EPT exige des améliorations de la qualité de l'apprentissage dans tout le système scolaire.

des degrés divers. Si pratiquement aucun élève ayant participé à l'enquête au Malawi, au Lesotho ou en Zambie n'a atteint l'un des quatre niveaux supérieurs de l'échelle du SACMEQ en matière de numératie, plus d'un tiers des élèves en ont atteint l'un de ces niveaux au Kenya, à Maurice et aux Seychelles. Comme le montrent les sections précédentes, les deux derniers pays présentent des indicateurs quantitatifs nettement meilleurs que les pays continentaux d'Afrique subsaharienne.

La faiblesse des acquis est aussi préoccupante niveau supérieur du système éducatif. Les données de la TIMSS pour 2003 (figure 2.20) sur les élèves de 8^e année, correspondant au premier cycle du secondaire, révèlent un contraste marqué entre, d'une part, les pays qui combinent des taux de scolarisation et des niveaux d'acquis élevés (notamment ceux d'Europe, d'Amérique du Nord et quelques pays d'Asie de l'Est¹⁰) et, d'autre part, les pays où une participation plus faible va de pair avec des acquis nettement inférieurs. La plupart des

élèves n'atteignent pas le niveau de référence le plus bas en mathématiques dans les pays participants d'Afrique subsaharienne (Afrique du Sud, Botswana et Ghana) de même qu'en Arabie saoudite, au Chili, au Maroc et aux Philippines. L'insuffisance des acquis est une source de préoccupation non seulement dans d'autres pays en développement participants mais aussi en Europe centrale et orientale où, dans plusieurs pays, 20 % ou plus des élèves de 8^e année peuvent être considérés comme ayant des acquis insuffisants en mathématiques.

Les données du PISA pour 2003 donnent des résultats similaires (figure 2.21) et montrent qu'il reste beaucoup à faire pour améliorer les acquis dans les pays à revenu intermédiaire. Bien que la proportion globale d'élèves de 15 ans se situant au niveau 1 de l'échelle des acquis en mathématiques du PISA ou en dessous de ce niveau s'établisse à 20 %, ces élèves représentaient plus de 40 % de la population d'élèves de 15 ans au Brésil, en

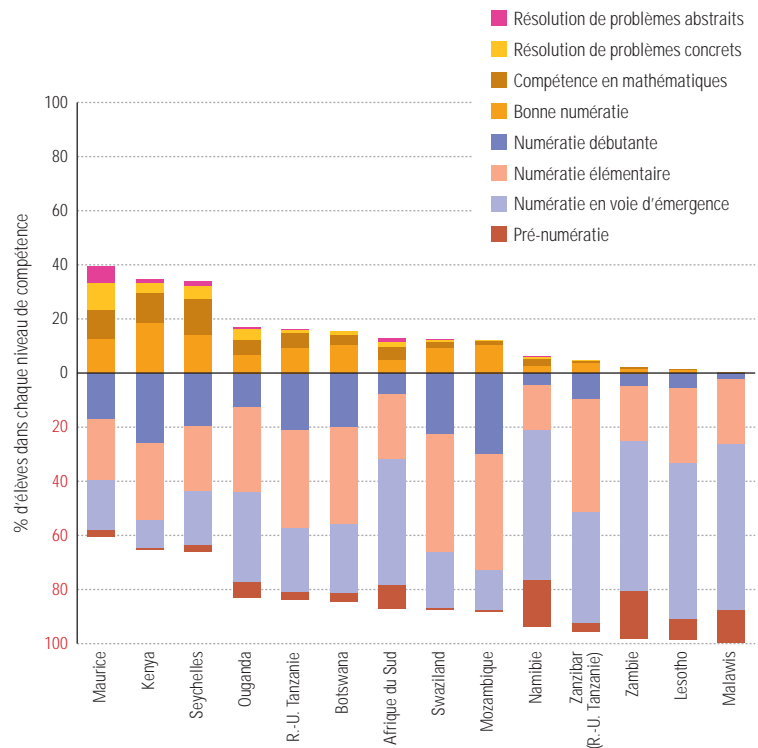
10. Hong Kong (Chine), le Japon, la République de Corée et Singapour se caractérisent par la proportion d'élèves qui atteignent les niveaux de performance les plus élevés en mathématiques.

Indonésie, au Mexique, en Serbie-et-Monténégro, en Thaïlande, en Turquie et en Uruguay. Par ailleurs, les pays à revenu élevé ne sont pas à l'abri du problème du faible niveau des compétences de base. Dans 8 des 26 pays et territoires à revenu élevé participants à l'enquête, 20 % ou plus des élèves de 15 ans se situaient au niveau 1 ou en dessous. En mathématiques, la catégorie des élèves aux acquis insuffisants représente un quart ou plus des élèves de 15 ans aux États-Unis, en Grèce, en Italie et au Portugal.

Évolution récente des acquis

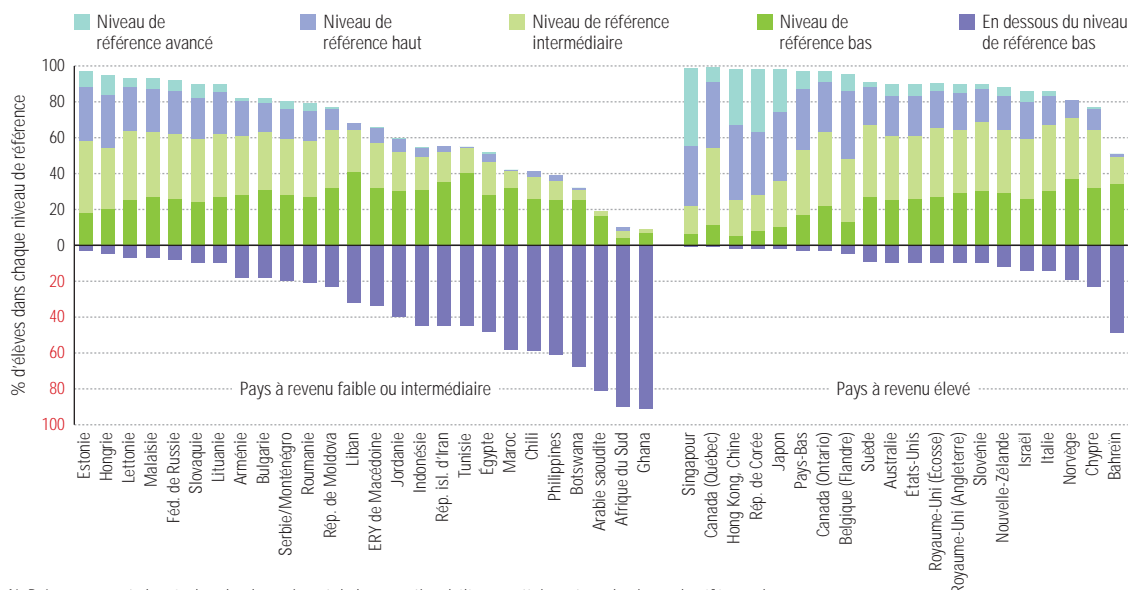
Aucune véritable tendance internationale des résultats d'apprentissage ne se dessine pour ces dernières années. Par exemple, parmi les 24 pays qui ont participé à la TIMSS en 1995 et en 2003, la proportion des élèves en 8^e année de scolarité ayant des résultats inférieurs au niveau de référence le plus bas en mathématiques n'a pas sensiblement changé dans 13 pays, s'est accrue dans 7 pays et a diminué dans 4 autres (figure 2.22). Dans le cas des sciences, la situation est légèrement meilleure, la proportion d'élèves ayant des résultats inférieurs au niveau de référence le plus bas ayant sensiblement diminué dans 11 pays (mais pas dans les pays où cette proportion était la plus forte en 2000). De même, la comparaison entre les résultats du PISA pour 2000 et pour 2003 (figure 2.23) révèle des évolutions généralement modestes, bien que la proportion ait sensiblement baissé dans quelques pays où elle

Figure 2.19 : Résultats du SACMEQ II (2000-2002) : compétences en numératie des élèves en 6^e année de scolarité en Afrique subsaharienne



N. B. Les pays sont classés par ordre croissant des résultats aux quatre niveaux les plus bas. Source : calcul de l'ISU fondés sur la base de données de SACMEQ II.

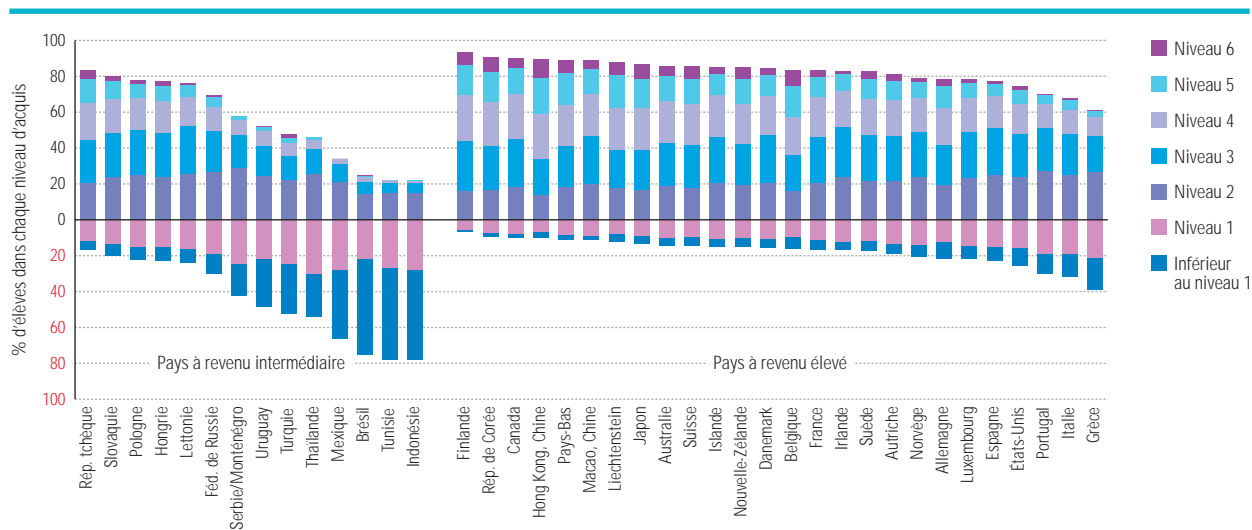
Figure 2.20 : Résultats de l'étude TIMSS 2003 : acquis en mathématiques des élèves en 8^e année de scolarité



N. B. Les pays sont classés dans l'ordre croissant de la proportion d'élèves n'atteignant pas le niveau de référence bas. Source : Mullis et al. (2004), p. 64.

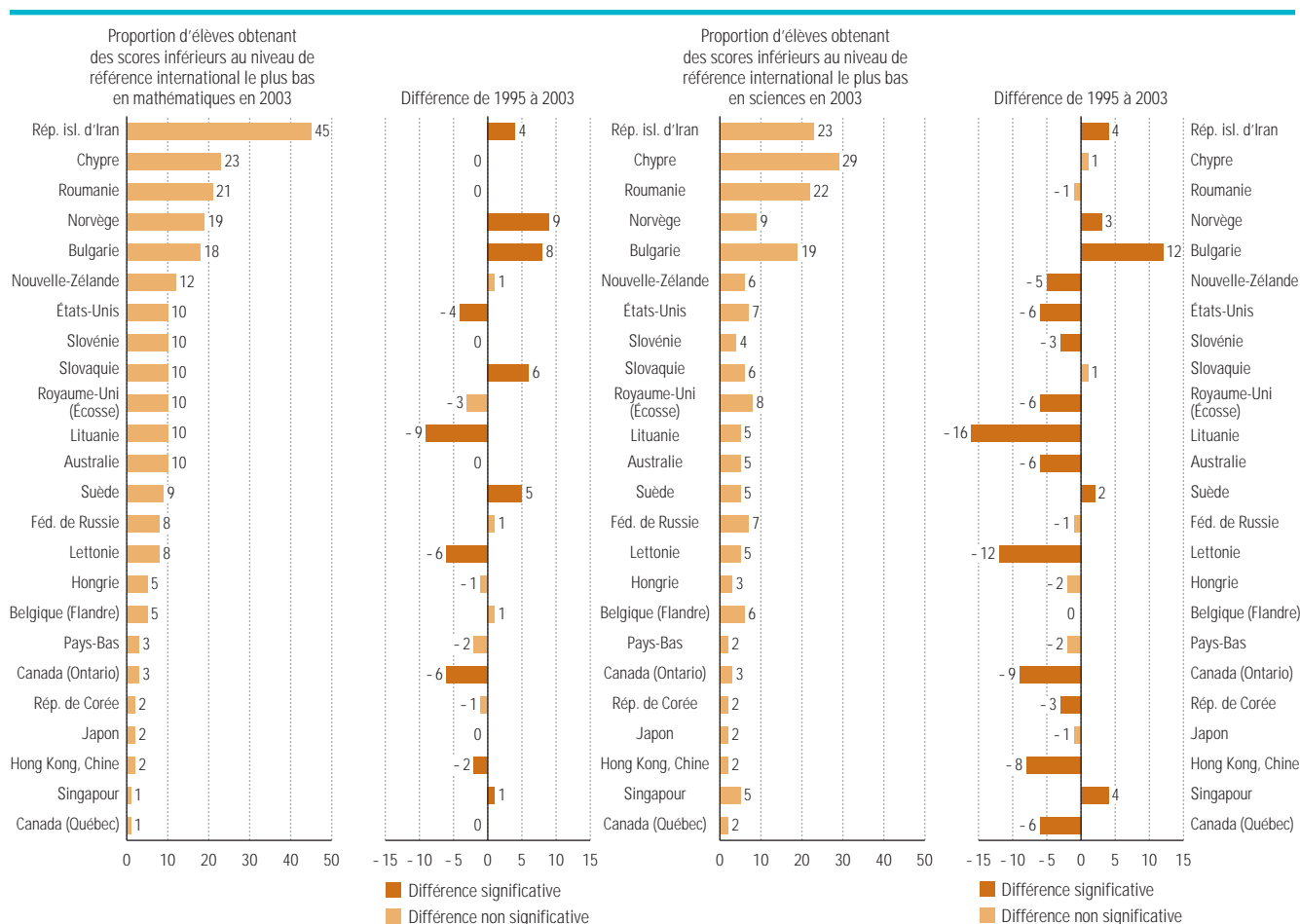
Aucune véritable tendance internationale des résultats d'apprentissage ne se dessine pour ces dernières années.

Figure 2.21 : Résultats de l'étude PISA 2003 : compétences en mathématiques des élèves de 15 ans

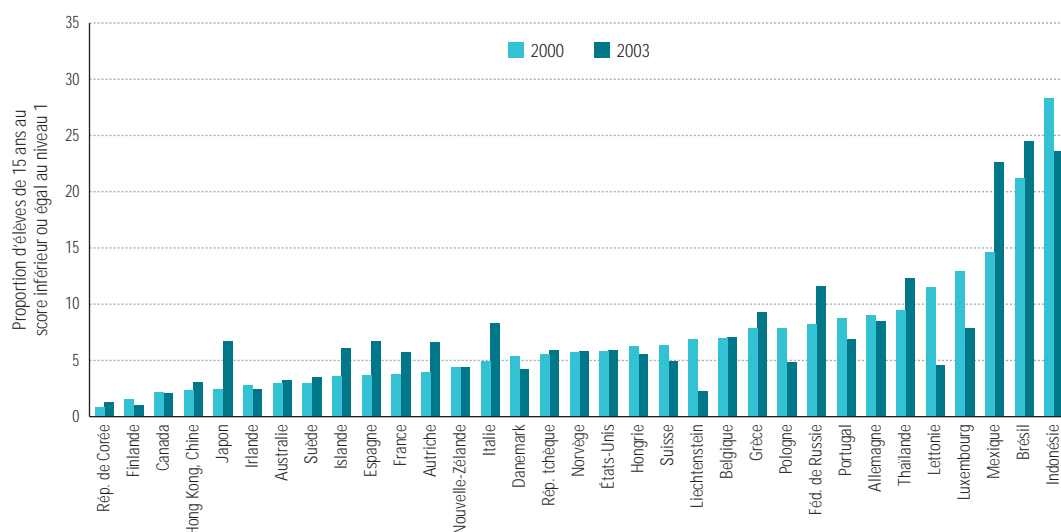


N. B. Les pays sont classés dans l'ordre croissant du pourcentage d'élèves dont le niveau est égal ou inférieur au niveau 1.
Source : OCDE (2004), p. 91.

Figure 2.22 : Évolution des résultats de l'étude TIMSS entre 1995 et 2003



Source : calculs de l'ISU fondés sur Mullis *et al.* (2004) et Martin *et al.* (2004).

Figure 2.23 : Évolution des résultats de l'étude PISA entre 2000 et 2003 pour la lecture

N. B. Les pays sont classés par ordre croissant du nombre d'élèves de 15 ans obtenant un score inférieur ou égal au niveau 1.
Sources : OCDE-ISU (2003), p. 274 ; OCDE (2004), p. 443.

était relativement élevée en 2000 (par exemple la Lettonie et l'Indonésie), ce qui donne à penser qu'il y a eu quelque amélioration de la qualité du système scolaire durant cette période.

Il convient néanmoins de relever que les figures 2.22 et 2.23 comportent peu de pays en développement. Le niveau des acquis a baissé ces dernières années dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne. Comme l'a montré de Rapport de 2005, les résultats du SACMEQ II étaient sensiblement plus mauvais que ceux du SACMEQ I dans cinq des six pays et territoires ayant participé aux deux enquêtes (Malawi, Maurice, Namibie, Zambie et Zanzibar, en République-Unie de Tanzanie) et ne révélaient pas d'amélioration au Kenya. Plus généralement, trop peu de pays sont couverts par les évaluations internationales des acquis des élèves pour qu'il s'en dégage des tendances mondiales. La disponibilité de données qui permettrait de suivre la qualité de l'éducation est encore insuffisante.

Différences entre les sexes dans les acquis d'apprentissage

Comme l'a souligné le Rapport de 2003-2004, différents travaux ont montré que les filles tendent à avoir de meilleurs résultats que les garçons dans les pays où elles sont placées sur un pied d'égalité en ce qui concerne l'accès au système scolaire (mesuré par exemple par l'IPS des taux de scolarisation), quel que soit le niveau de revenu du pays¹¹. Même dans les pays où les filles sont défavorisées du point de vue de l'accès à l'éducation, les

différences d'acquis entre les sexes sont souvent modestes ou non significatives. Ainsi, pour les 14 pays et territoires du SACMEQ II, la proportion de filles atteignant une maîtrise « souhaitable » des compétences en lecture est plus élevée (de plus de 1 point de pourcentage) que la proportion de garçons dans six pays et plus faible dans trois pays seulement (figure 2.24). C'est cependant en lecture que l'avantage des filles est le plus important. En mathématiques, par exemple, garçons et filles ont des résultats similaires dans la plupart des pays étudiés par le PISA en 2003 (figure 2.25).

Les profils d'acquis des garçons et des filles sont liés à leurs attitudes respectives vis-à-vis de l'apprentissage, que plusieurs études récentes ont tenté de mesurer¹². Par exemple, les résultats de l'étude du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS)¹³ de 2001 révèlent des différences d'attitudes vis-à-vis de la lecture chez les élèves de 4^e année du primaire (figure 2.26). Dans pratiquement tous les pays participants (au nombre de 35), les filles étaient plus nombreuses que les garçons à faire état d'attitudes et d'images de soi très positives concernant la lecture – et les élèves faisant état de ces attitudes obtenaient aussi

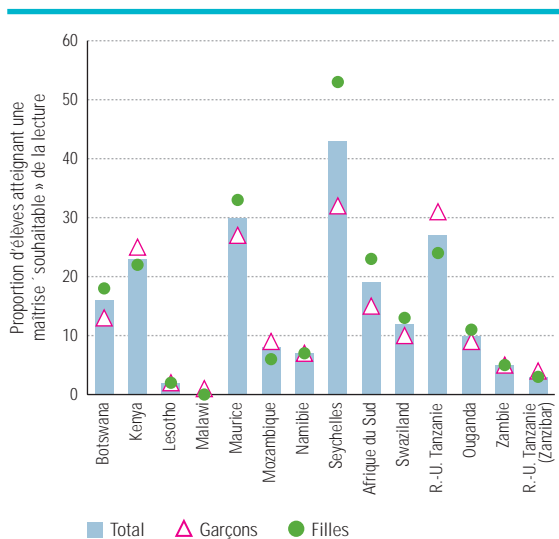
Les profils d'acquis des garçons et des filles sont liés à leurs attitudes respectives vis-à-vis de l'apprentissage.

11. Voir UNESCO (2003b), pp. 102-105.

12. Il faut faire preuve de prudence lorsqu'on interprète ces données car elles sont fondées sur des déclarations faites à l'occasion d'enquêtes et sont donc influencées par le contexte culturel.

13. Comme la TIMSS, l'étude PIRLS est une enquête conduite par l'IEA. Comme son nom l'indique, elle est axée sur la lecture.

Figure 2.24 : Résultats du SACMEQ II (2000-2002) : disparités entre les sexes concernant la compétence en lecture dans les pays d'Afrique subsaharienne



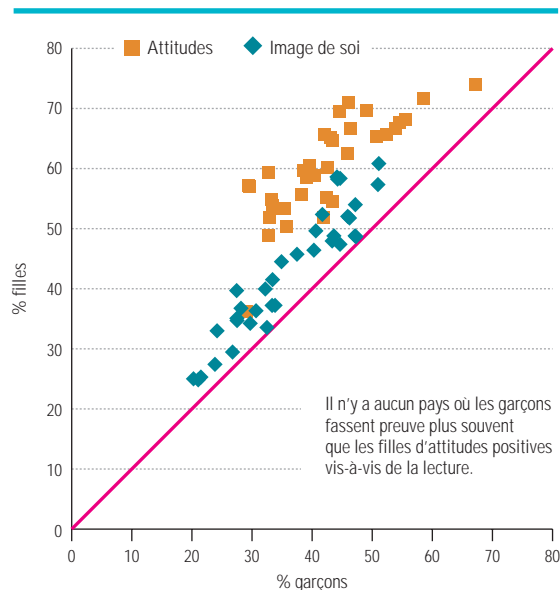
Source : base de données SACMEQ II.

Les garçons tendent à avoir une image plus positive que les filles de leurs aptitudes en mathématiques.

de meilleurs résultats aux tests, bien que le rapport de cause à effet soit discutable.

Tout au contraire, les filles avaient moins confiance en elles-mêmes que les garçons face aux mathématiques dans la plupart des pays qui ont participé à la TIMSS en 2003 (figure 2.27), bien que cela ne se soit pas nécessairement traduit par des différences dans les acquis. Parmi les 45 pays concernés, les filles obtenaient de meilleurs résultats dans 9 pays et les garçons dans 10, la différence restant non significative dans les 26 autres pays. Pourtant, les filles faisaient état

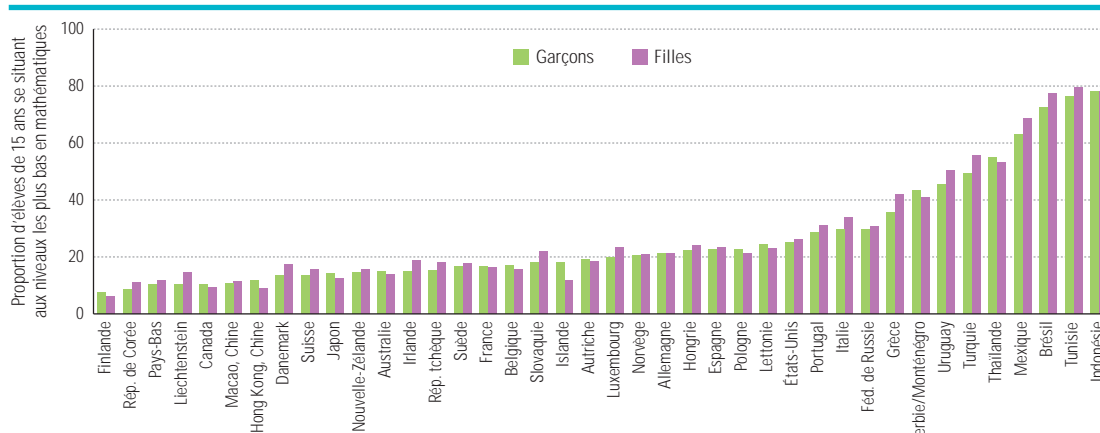
Figure 2.26 : Différences entre les sexes dans les attitudes vis-à-vis de la lecture, PIRLS 2001



N. B. La figure montre la proportion d'élèves de 4^e année du primaire faisant état d'« attitudes » et d'une « image de soi » très positives vis-à-vis de la lecture. La variable « attitudes » est fondée sur une réponse plus ou moins positive aux propositions suivantes : « Je ne lis que si je dois absolument le faire » ; « J'aime parler de livres » ; « Je serais heureux(se) si quelqu'un me faisait cadeau d'un livre » ; « Je pense que lire est ennuyeux » ; et « J'aime lire. » La variable « image de soi » est fondée sur une réponse plus ou moins positive aux propositions suivantes : « J'ai beaucoup de facilité à lire » ; « Je ne lis pas aussi bien que les autres élèves de ma classe » ; et « J'ai beaucoup de mal à lire à haute voix. »
Source : calculs de l'ISU fondés sur la base de données PIRLS 2001.

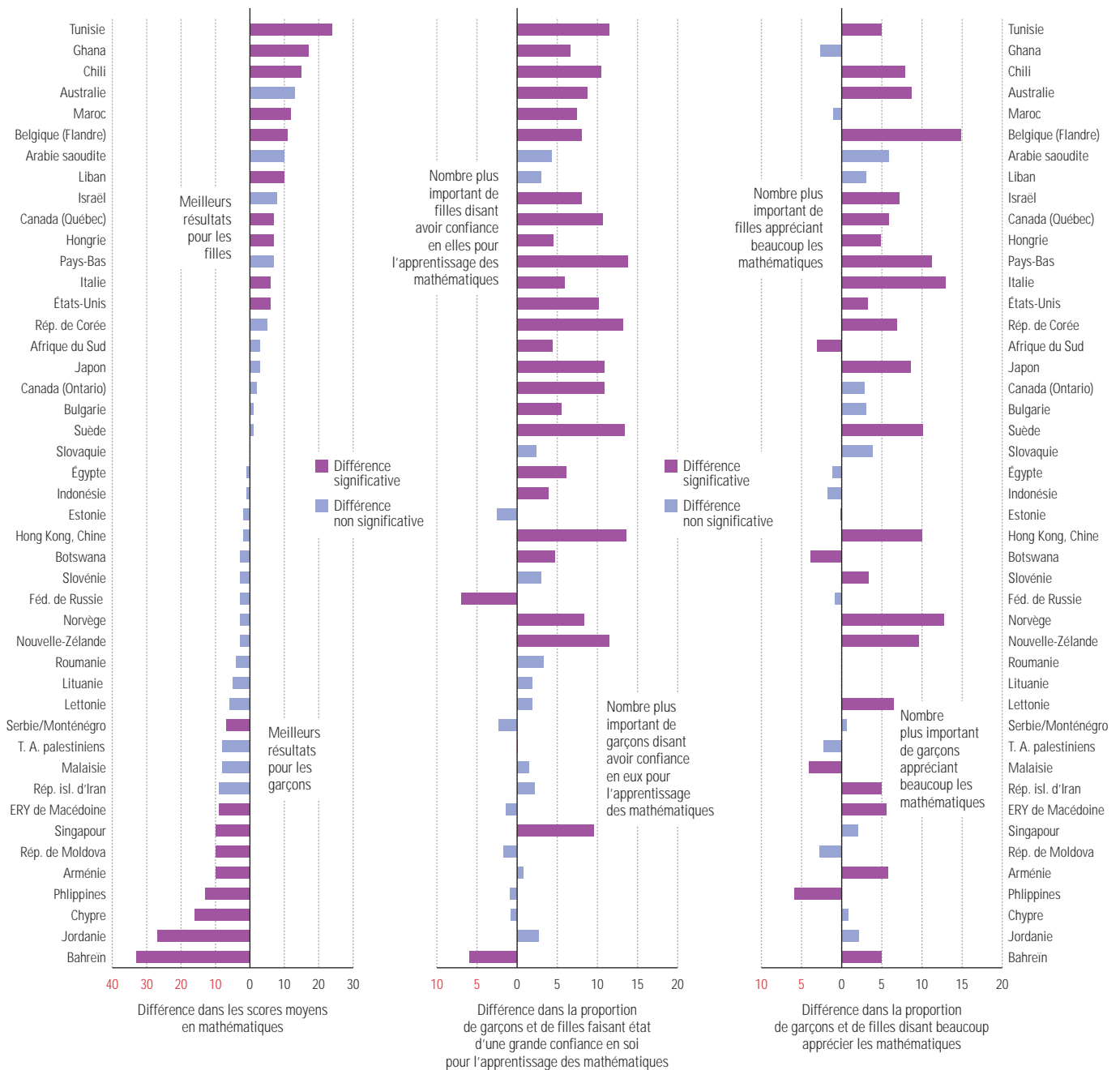
d'une moindre confiance en elles-mêmes que les garçons dans 25 pays et disaient moins apprécier les mathématiques dans 22 pays. Elles avaient plus confiance en elles-mêmes que les garçons dans 2 pays seulement et appréciaient davantage les mathématiques dans 4 pays.

Figure 2.25 : Résultats de l'étude PISA 2003 : disparités entre les sexes dans les acquis en mathématiques



N. B. Les pays sont classés par l'ordre croissant du pourcentage d'élèves de 15 ans obtenant des résultats inférieurs ou égaux au niveau 1.
Source : OCDE (2004).

Figure 2.27 : Différences entre garçons et filles dans les résultats en mathématiques et l'approche de cette matière, TIMSS 2003



Source : calculs de l'ISU fondés sur la base de données TIMSS 2003.

Ces différences entre garçons et filles dans les acquis en mathématiques et dans les approches de l'apprentissage des mathématiques indiquées par les intéressés se retrouvent dans les conclusions de l'étude PISA de 2003. Alors que les différences entre les sexes dans les résultats en mathématiques étaient généralement modestes, les garçons exprimaient beaucoup plus d'intérêt et de plaisir à

apprendre les mathématiques. De plus, ils étaient beaucoup plus convaincus que l'apprentissage des mathématiques les aiderait plus tard dans leur carrière ; ils tendaient à adopter une image plus positive que les filles de leurs aptitudes en mathématiques, et les filles étaient nettement plus enclines à faire état d'anxiété ou de désarroi pendant les cours de mathématiques (OCDE, 2004).

Alphabétisation

L'alphabétisation est l'objet de la partie thématique de l'édition 2006 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ; elle est analysée dans les chapitres 5 à 9. La présente section se borne à donc examiner les grandes évolutions de l'alphabétisation des adultes dans le contexte de l'évaluation générale des progrès accomplis vers la réalisation de l'éducation pour tous présentée dans ce chapitre. Comme

l'explique le chapitre 7, les données utilisées ici doivent être interprétées avec une certaine prudence. Fondées sur les méthodes conventionnelles d'évaluation, elles tendent à surestimer les niveaux réels d'alphabétisme.

Évolution l'alphabétisation des adultes

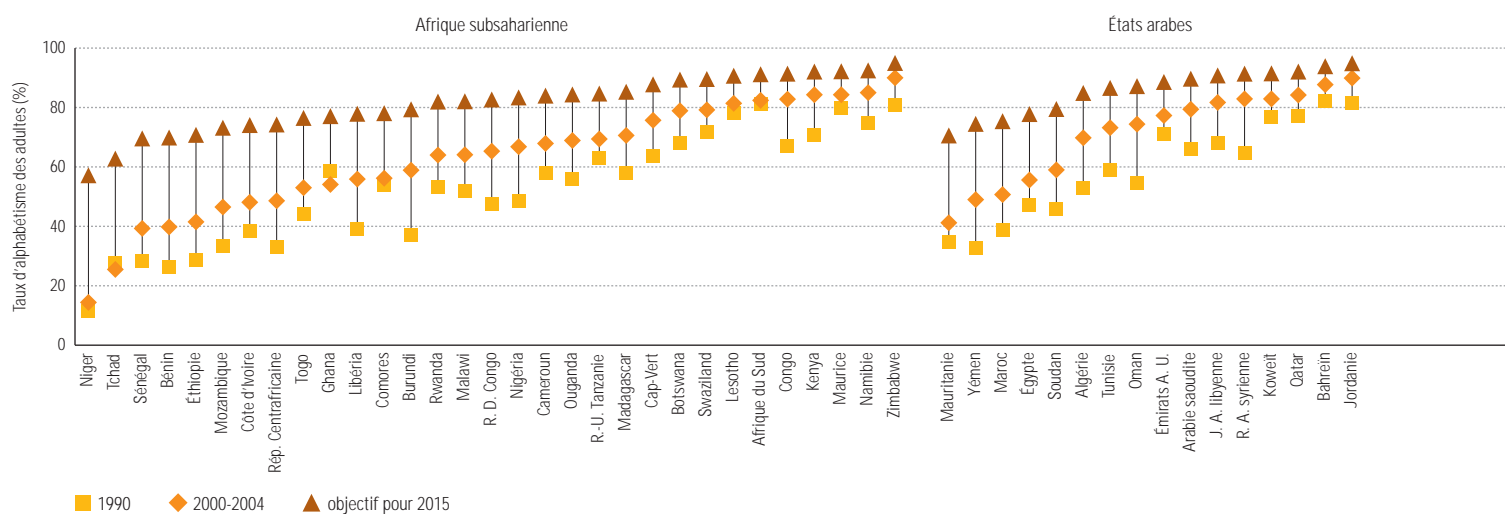
Le tableau 2.6 rend compte des dernières estimations du nombre d'adultes analphabètes dans le monde ainsi que des taux d'alphabétisme de la

Tableau 2.6 : Estimation du nombre d'adultes (15 ans et plus) analphabètes et du taux d'alphabétisme en 1990 et 2000-2004

	Nombre d'analphabètes (milliers)		Taux d'alphabétisme (%)		Évolution de 1990 à 2000-2004 du :		
	1990	2000-2004	1990	2000-2004	nombre d'analphabètes (milliers)	taux d'alphabétisme (%)	(points de pourcentage)
Monde	871 750	771 129	75,4	81,9	- 100 621	- 12	6,4
Pays en développement	855 127	759 199	67,0	76,4	- 95 928	- 11	9,4
Pays développés	14 864	10 498	98,0	98,7	- 4 365	- 29	0,7
Pays en transition	1 759	1 431	99,2	99,4	- 328	- 19	0,2
Afrique subsaharienne	128 980	140 544	49,9	59,7	11 564	9	9,8
États arabes	63 023	65 128	50,0	62,7	2 105	3	12,6
Asie centrale	572	404	98,7	99,2	- 168	- 29	0,5
Asie de l'Est et Pacifique	232 255	129 922	81,8	91,4	- 102 333	- 44	9,6
Asie du Sud et de l'Ouest	382 353	381 116	47,5	58,6	- 1 237	- 0,3	11,2
Amérique latine et Caraïbes	41 742	37 901	85,0	89,7	- 3 841	- 9	4,7
Europe centrale et orientale	11 500	8 374	96,2	97,4	- 3 126	- 27	1,2
Amérique du N./Europe occ.	11 326	7 740	97,9	98,7	- 3 585	- 32	0,8

N.B. Du fait des arrondis, la somme des chiffres peut ne pas être égale au total donné ici.
Source : annexe statistique, tableau 2A.

Figure 2.28 : Estimation du taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) en 1990 et 2000-2004, et objectif pour 2015



N. B. Les objectifs pour 2015 sont calculés sur la base d'une réduction de 50 % des taux d'analphabétisme (voir encadré 2.4). Sont indiqués les pays pour lesquels on dispose de données pour 1990 et 2000-2004, à l'exception de ceux présentant des taux d'alphabétisme égaux ou supérieurs à 95 % pour 2000-2004. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
Source : annexe statistique, tableau 2A.

population âgée d'au moins 15 ans. Les estimations sont fondées sur les données fournies par les pays pour l'année la plus récente de la période de référence 2000-2004. Selon ces données, il y a dans le monde 771 millions d'adultes analphabètes, soit 18 % de la population adulte mondiale. Presque tous vivent dans les pays en développement, en particulier ceux d'Asie du Sud et de l'Ouest, d'Afrique subsaharienne et des États arabes, où les taux d'alphabétisme avoisinent 60 % (voir pages suivantes la carte de l'alphabétisme dans le monde). Bien que la région Asie de l'Est et Pacifique ait le taux d'alphabétisme le plus élevé de toutes les régions en développement (91 %), l'importance de sa population signifie qu'y vivent cependant 17 % des adultes analphabètes de la planète.

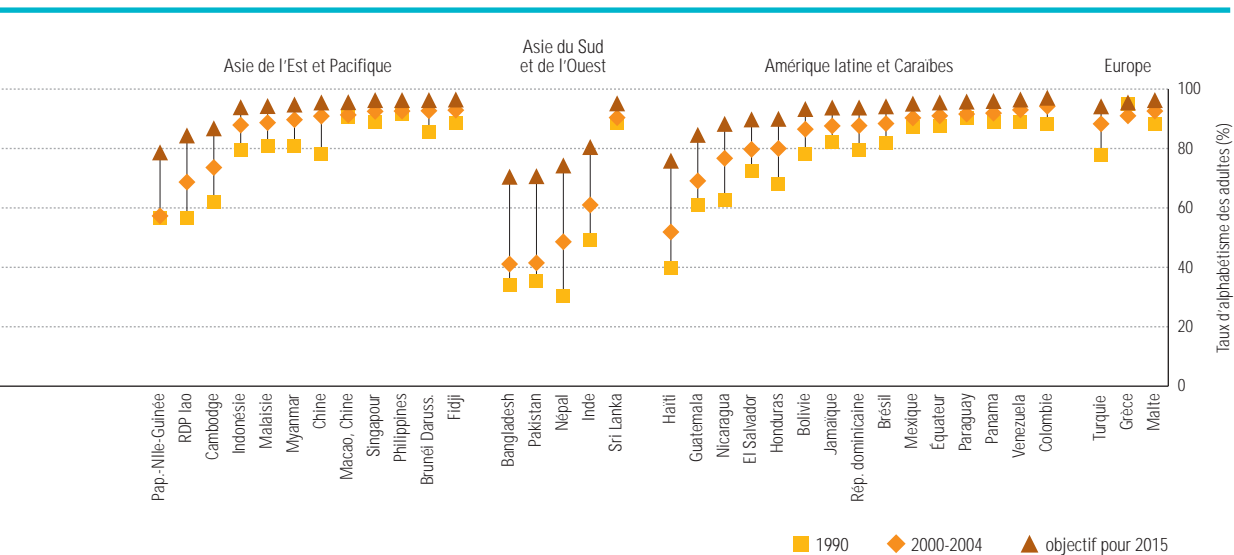
Depuis 1990, le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 75 à 82 % et le nombre d'analphabètes a baissé de 100 millions, principalement du fait d'une forte réduction (de 94 millions) de leur nombre en Chine. Cette réduction, bien que moins prononcée, s'est produite dans toutes les régions sauf en Afrique subsaharienne et, dans une moindre mesure, dans les États arabes. Malgré des progressions des taux d'alphabétisme de 10 points de pourcentage ou plus dans ces deux dernières régions, le nombre d'analphabètes a continué d'augmenter en chiffres absolus du fait de la forte croissance démographique. De même, en Asie du Sud et de l'Ouest, où le nombre d'analphabètes adultes a légèrement baissé (de 0,3 %), les

taux d'alphabétisme ont progressé de 11 points de pourcentage durant la période considérée, bien que le taux d'alphabétisme des adultes (59 %) soit encore un des plus faibles de toutes les régions du monde, principalement en raison des niveaux très bas enregistrés au Bangladesh et au Pakistan (41 et 49 % respectivement).

La figure 2.28 rend compte des progrès nationaux des taux d'alphabétisme depuis 1990 et indique les efforts requis dans chaque pays pour atteindre l'objectif de l'EPT concernant l'alphabétisation d'ici à 2015. Comme l'explique l'encadré 2.3, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* interprète et mesure les progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif de l'EPT concernant l'alphabétisation des adultes à la lumière de sa formulation dans le Cadre d'action de Jomtien, à savoir la réduction de moitié des taux d'analphabétisme des adultes. Si cette interprétation souligne le fait que les efforts les plus importants, et de loin, sont requis de la part des pays ayant de faibles taux d'alphabétisme, elle permet aussi d'appliquer l'objectif à tous les pays individuellement quel que soit leur taux actuel d'alphabétisme.

Les taux d'alphabétisme des adultes se sont améliorés dans presque tous les pays depuis 1990. Dans bien des cas, cependant, le rythme des progrès passés est insuffisant pour atteindre d'ici 2015 l'objectif de l'EPT concernant l'alphabétisation. C'est particulièrement vrai pour les pays dont les taux actuels d'alphabétisme sont inférieurs à 50 %. Plusieurs pays dont les taux d'alphabétisme

Il y a dans le monde 771 millions d'adultes analphabètes, soit 18 % de la population adulte mondiale. Presque tous vivent dans les pays en développement.



sont compris entre 50 et 65 %, Algérie, Nigéria, Burundi, Oman et République démocratique du Congo par exemple, ont accompli des progrès considérables mais auront encore du mal, sur la base des tendances actuelles, à atteindre d'ici à 2015 l'objectif de l'EPT relatif à l'alphabétisation.

Disparités entre les sexes

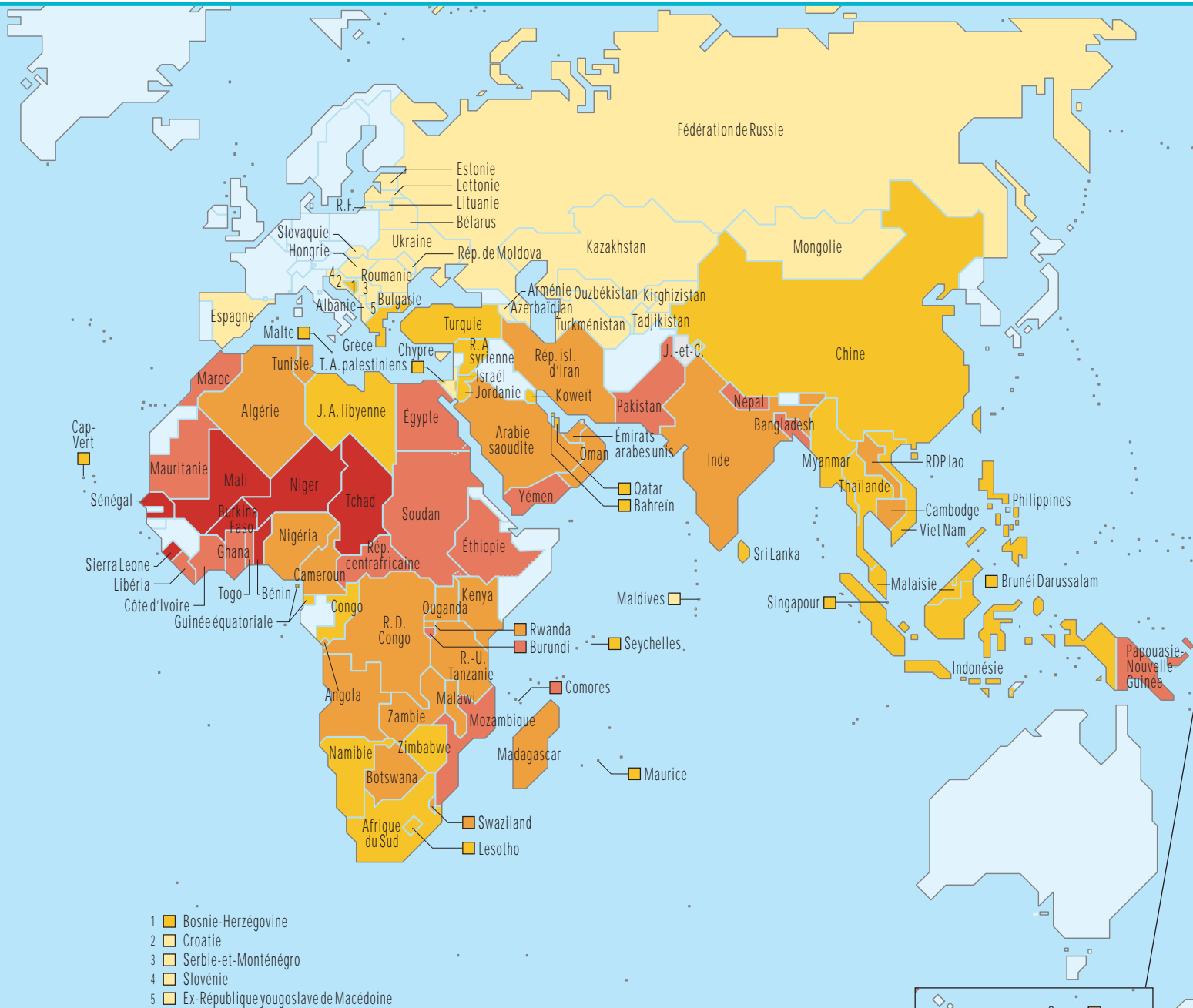
Les femmes représentent 64 % des adultes du monde qui ne savent pas lire et écrire un texte en le comprenant, ce pourcentage étant pratiquement le même qu'en 1990 (63 %). Au niveau mondial, pour 100 hommes adultes alphabètes, 88 femmes seulement sont considérées comme alphabètes. Les régions aux IPS les plus bas en ce qui concerne l'alphabétisme des adultes comprennent l'Asie du Sud et de l'Ouest (0,66), les États arabes (0,69) et l'Afrique subsaharienne (0,76) ; en Asie de l'Est et dans le Pacifique, l'IPS (0,92) est au-dessus de la moyenne mondiale ; dans les autres régions du monde, la parité entre les sexes est réalisée. Toutes les régions ont enregistré des progressions de l'IPS. Celles-ci sont particulièrement notables dans les trois régions où les taux d'analphabétisme comme les disparités entre les sexes sont élevés : Afrique subsaharienne, Asie du Sud et de l'Ouest et États arabes (voir annexe statistique, tableau 2A).

Malgré des progrès réguliers dans la plupart des pays, il subsiste des disparités sensibles entre hommes et femmes en matière d'alphabétisation. Dans un tiers environ des pays pour lesquels on dispose de données détaillées sur l'alphabétisme, il y a moins de 80 femmes alphabètes pour 100 hommes alphabètes ; la majorité de ces pays se trouvent en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale mais ils comprennent aussi le Bangladesh, le Népal et le Yémen. Il y a plusieurs exemples de disparités en faveur des femmes, Botswana (1,07), Émirats arabes unis (1,07), Jamaïque (1,09) et Lesotho (1,23). Cette tendance se manifeste de plus en plus fréquemment, en particulier dans les tranches d'âge les plus jeunes (voir chapitre 7).

Taux d'alphabétisme des adultes pour la période 2000-2004



Les frontières et noms de pays de même que les appellations employés sur cette carte n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune reconnaissance ou acceptation officielles.



J.-et-C. : Jammu-et-Cachemire. Les pointillés représentent la ligne de contrôle acceptée par l'Inde et le Pakistan. Le statut définitif du Jammu-et-Cachemire reste à régler.

Les taux d'alphabétisme donnés sont les chiffres annuels disponibles les plus récents pour la période 2000-2004. Ils se basent généralement sur la définition traditionnelle de l'alphabétisme adoptée par l'UNESCO (à savoir l'aptitude à lire ou écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne) et proviennent de l'une des trois méthodes d'évaluation indirectes suivantes :

- a) les personnes interrogées estiment, de façon subjective, leurs compétences en matière d'alphabétisme dans le cadre d'un recensement ou d'une enquête (auto-évaluation) ;
- b) le chef de famille (ou un autre adulte) rend compte du niveau d'alphabétisme de chacun des membres du foyer (évaluation par un tiers) ;
- c) le nombre d'années de scolarité est utilisé pour distinguer les « alphabètes » des « non-alphabètes » (mesure d'approximation du niveau d'instruction).

Étant donné que les données indiquées n'évaluent pas directement les compétences réelles d'alphabétisme et de numératie de la population adulte considérée, elles tendent à surestimer les niveaux d'alphabétisme et doivent donc être traitées avec précaution.

Voir p. 195 la carte de l'alphabétisme réalisée sur la base de méthodes directes d'évaluation.

Encadré 2.3 Mesurer les progrès de l'alphabétisation des adultes

Les premières formulations de l'objectif d'alphabétisation par la communauté internationale visaient la réduction de l'analphabétisme des adultes. Le paragraphe 8 du Cadre d'action de Jomtien suggérait des « objectifs spécifiques » que les pays pourraient fixer pour les années 1990, dont un relatif à l'alphabétisation : « Réduction du taux d'analphabétisme des adultes (le groupe d'âge à prendre en considération étant fixé par chaque pays), par exemple à la moitié de son niveau de 1990 en l'an 2000, en mettant suffisamment l'accent sur l'alphabétisation des femmes pour réduire de façon significative la disparité actuelle entre les taux d'analphabétisme masculin et féminin. » Cependant, en 2000, l'objectif figurant dans le Cadre d'action de Dakar adopté par le Forum mondial sur l'éducation se lisait comme suit : « Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisme des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente. »

Cependant, interprété de cette manière, l'objectif signifierait (comme l'expliquait l'édition 2003-2004 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*) que les pays présentant des taux d'alphabétisme des adultes inférieurs à 66 % chercheraient à accroître ces taux de 50 % d'ici à 2015 tandis que les pays présentant des taux supérieurs à 66 % chercheraient à réaliser

l'alphabétisme universel d'ici à 2015, ce qui ne correspond pas à l'objectif de l'EPT et risquerait d'être irréaliste. Concernant le caractère pratique de l'objectif de Dakar relatif à l'alphabétisation, le passage suivant de la première publication par l'UNESCO de statistiques internationales de l'alphabétisation reste pertinent : « En théorie comme en pratique, un taux relatif d'accroissement du pourcentage de personnes sachant lire (ou lire et écrire) ne peut être conservé indéfiniment sans atteindre le plafond de 100 %, alors qu'un taux relatif de diminution du pourcentage des illettrés peut être conservé indéfiniment, la limite de 0 % pouvant être seulement approchée mais jamais atteinte. Cette démonstration est confirmée par les faits, car il y aura toujours et partout un noyau irréductible d'illettrés » (UNESCO, 1953). Pour permettre de suivre les progrès dans tous les pays, quel que soit leur niveau d'alphabétisme, l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a donc décidé de mesurer les progrès en termes de réduction de l'analphabétisme des adultes, conformément à la formulation antérieure de l'objectif relatif à l'alphabétisation : diminuer de moitié le niveau de l'analphabétisme au lieu d'améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisme des adultes. Il convient cependant de reconnaître que cette interprétation implique que l'effort le plus important est demandé aux pays présentant les niveaux d'alphabétisme les plus bas, ce qui démontre la difficulté de fixer des objectifs réalistes et pertinents.

Évaluation des progrès de l'éducation pour tous

La présente section tente d'évaluer les progrès d'ensemble réalisés vers l'EPT de deux façons : au moyen de l'indice du développement de l'EPT (IDE), qui permet de déterminer où en sont les pays aujourd'hui, et en analysant les perspectives des pays pour la réalisation de trois objectifs d'ici 2015.

L'indice du développement de l'EPT

L'indice composite du développement de l'EPT donne une mesure synthétique utile de la situation d'un pays vis-à-vis de l'EPT dans son ensemble. L'IDE devrait dans l'idéal être fondé sur les progrès accomplis vers la réalisation des six objectifs. Étant donné qu'on ne dispose pas de données fiables et comparables concernant la réalisation de l'objectif 1 (protection et éducation de la petite enfance) pour la plupart des pays et que l'objectif 3 (besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes) n'est pas facile à mesurer et à contrôler, l'indice prend en compte :

- l'enseignement primaire universel (objectif 2), mesuré par le taux net de scolarisation total dans le primaire¹⁴ ;

- l'alphabétisation des adultes (objectif 4), mesurée par le taux d'alphabétisme de la population âgée de 15 ans ou plus¹⁵ ;
- le genre (objectif 5), mesuré par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG), représentant la moyenne arithmétique des IPS de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire et de l'alphabétisation des adultes ;
- la qualité de l'éducation (objectif 6), mesurée par le taux de survie en 5^e année du primaire. L'IDE accorde un poids égal aux quatre objectifs. Comme les quatre éléments constitutifs sont exprimés sous forme de pourcentages, sa valeur peut varier de 0 à 100 % ou, lorsqu'elle est exprimée sous la forme d'un rapport, de 0 à 1. L'appendice 1 explique en détail la raison d'être de l'IDE et la méthodologie employée.

Le tableau A1.1 de l'appendice 1 présente l'IDE de 2002, année pour laquelle il a été possible de calculer l'indice pour 123 pays. Le tableau 2.7 récapitule ces informations par régions du globe et par niveau d'IDE, confirmant les caractéristiques évoquées dans les sections précédentes :

- 46 pays (plus d'un tiers de ceux pour lesquels on dispose de données) ont un IDE supérieur à 0,95 et entrent donc dans la catégorie des pays

14. Le TNS total du primaire inclut les enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui sont scolarisés soit dans le primaire soit dans le secondaire.

15. Les données relatives à l'alphabétisation utilisées ici sont fondées sur les méthodes d'évaluation « conventionnelles », comme on l'a noté, et doivent donc être interprétées avec prudence puisqu'elles ne s'appuient sur aucun test et peuvent surestimer l'alphabétisme. Voir le chapitre 7 pour une explication plus complète.

qui ont réalisé l'EPT ou sont près de le faire. La plupart se trouvent en Amérique du Nord et en Europe occidentale ainsi qu'en Europe centrale et orientale, où l'enseignement est obligatoire depuis des dizaines d'années ;

- 49 pays, appartenant à toutes les régions du monde, affichent des valeurs de l'IDE comprises entre 0,80 et 0,94. La qualité (mesurée par le taux de survie en 5^e année du primaire) pose problème spécialement en Amérique latine et dans les Caraïbes, de même que l'alphabétisation dans les États arabes ;
 - 28 pays enregistrent des valeurs de l'IDE inférieures à 0,80. Plus de la moitié d'entre eux se trouvent en Afrique subsaharienne. Dans ces pays, les quatre éléments constitutifs de l'IDE se situent à de faibles niveaux : la réalisation de l'EPT exigerait que l'on intervienne dans tout le système scolaire.
- Les évolutions de l'IDE entre 1998 et 2002 ont été modestes. En moyenne, l'indice a progressé de

Tableau 2.7 : La valeur de l'IDE dans les différentes régions du monde en 2002

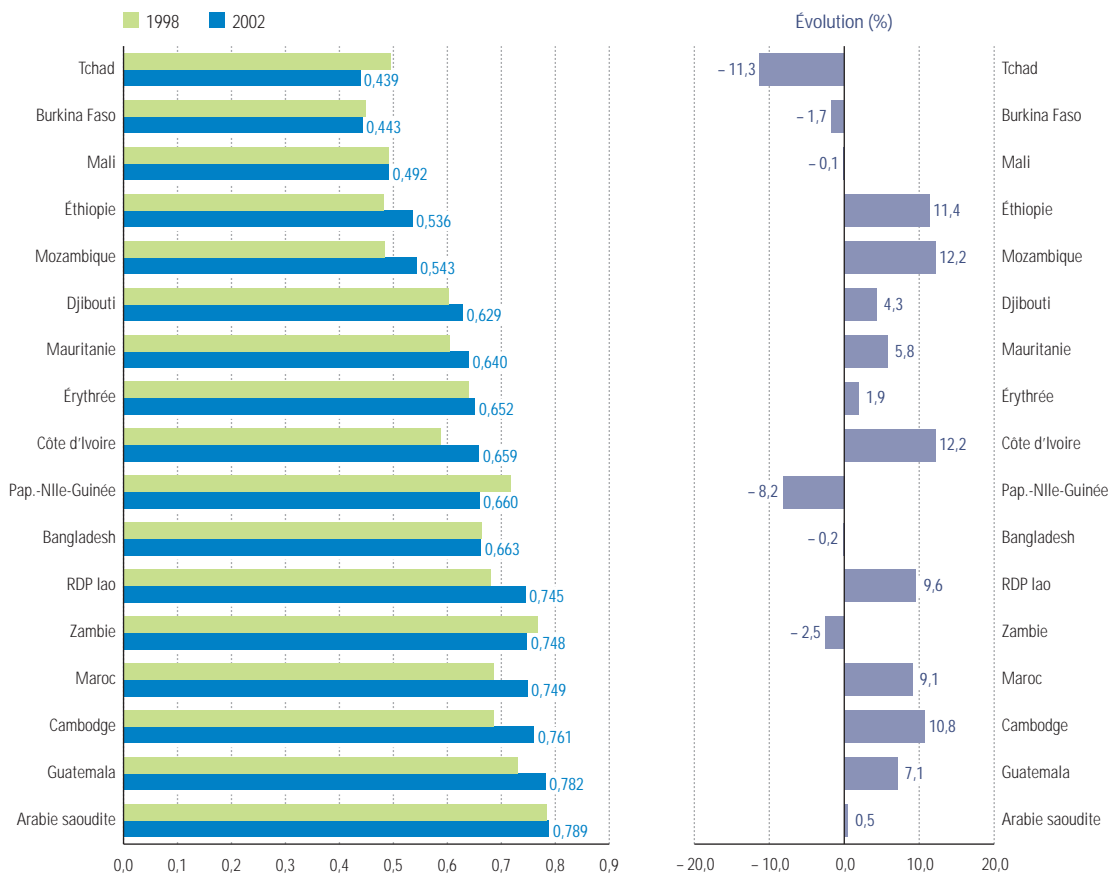
	Loin de l'EPT : IDE inférieur à 0,80	Position intermédiaire : IDE se situant entre 0,80 et 0,94	Proches de l'EPT : IDE se situant entre 0,95 et 0,97	EPT réalisée : IDE entre 0,98 et 1,00
Afrique subsaharienne	16	7	1	
États arabes	5	10	1	
Asie centrale		2	1	2
Asie de l'Est et Pacifique	3	7	2	1
Asie du Sud et de l'Ouest	3	1		
Amérique latine et Caraïbes	1	20	4	1
Amérique du N./Europe occ.		1	7	8
Europe centrale et orientale		1	12	4
Total	28	49	28	16

Source : appendice 1, tableau A1.

1,2 % et le classement des pays est resté stable. Des progrès significatifs (de plus de 10 %) ont été enregistrés au Cambodge, en Côte d'Ivoire, en Éthiopie et au Mozambique (figure 2.29).

Seuls 20 pays ont de bonnes chances de réaliser l'enseignement primaire universel d'ici 2015.

Figure 2.29 : L'IDE en 2002 et son évolution depuis 1998 dans les pays présentant une faible valeur de cet indice



N. B. Figurent ici les pays dont l'IDE était inférieur à 0,800 en 2002. Les chiffres indiqués dans la partie gauche de la figure donnent la valeur de l'indice en 2002.
Source : appendice 1, tableau A3.

16. Voir l'appendice 1 pour un examen détaillé de la méthodologie des projections.

Trente pays, notamment l'Inde et le Pakistan, risquent fort de ne pas atteindre l'objectif d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015.

16. Voir l'appendice 1 pour un examen détaillé de la méthodologie des projections.

Plusieurs pays ont enregistré des reculs importants (de 5 à 11 %) du fait de la détérioration du taux de survie en 5^e année du primaire ; il s'agit du Guyana, de la Papouasie-Nouvelle-Guinée, du Tchad et de la Trinité-et-Tobago. Dans plus des trois quarts des 58 pays analysés, au moins un des indicateurs n'a pas évolué dans le même sens que les autres (voir l'annexe statistique, tableau 3).

Perspectives de réalisation de l'éducation pour tous d'ici 2015

Une méthode d'évaluation consiste à faire des projections à l'horizon 2015 sur la base des chiffres de 1990 et 2002¹⁶. Des projections ont été établies pour l'enseignement primaire universel (objectif 2), l'alphabétisation des adultes (objectif 4) et la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire (objectif 5). Ces résultats ne sont pas des prévisions et peuvent ne pas refléter des évolutions récentes dans les politiques éducatives ; il s'agit néanmoins d'un utile instrument de suivi.

Enseignement primaire universel

Comme dans l'IDE, les progrès accomplis vers l'EPU sont mesurés par le TNS total du primaire. Sur les 163 pays pour lesquels on disposait de données pour 2002, 47 d'entre eux, essentiellement situés en Amérique du Nord et en Europe occidentale ainsi qu'en Amérique latine et aux Caraïbes, avaient réalisé l'EPU en 2002. Des projections ont

pu être faites pour environ 90 des 116 pays restants (tableau 2.8), avec les résultats suivants :

- seuls 20 pays ont de bonnes chances de réaliser l'EPU d'ici 2015. Le TNS de la Colombie, par exemple, est passé de 70 à 90 % entre 1990 et 2002, ce qui fait qu'il est probable que l'EPU y sera une réalité en 2015. L'Indonésie avait réalisé l'EPU en 1990 mais son TNS était tombé à 95 % en 1999 du fait de la crise politique et économique ; son redressement fait qu'il est probable qu'elle atteindra à nouveau l'EPU en 2015 ;
- 44 pays, la plupart partis de faibles taux de scolarisation, pourraient ne pas réaliser l'EPU mais font des progrès raisonnables. Le TNS du Burkina Faso, par exemple, est passé de 26 à 36 % entre 1990 et 2002, mais il reste très bas. Le TNS du Bangladesh est passé de 78 % en 1990 à 88 % en 1998 mais il n'a plus progressé depuis ;
- 20 pays risquent de ne pas atteindre l'objectif car leur TNS diminue. Il s'agit pour la plupart de pays en transition d'Europe centrale et orientale et d'Asie centrale dont les systèmes scolaires doivent encore se relever des difficultés rencontrées depuis 1990 ;
- 3 pays inclus dans l'étude risquent fort de ne pas réaliser l'EPU d'ici à 2015 : l'Arabie saoudite, l'Azerbaïdjan et la Papouasie-Nouvelle-Guinée, qui présentent des TNS inférieurs à 80 % et en voie de diminution.

Tableau 2.8 : Perspectives de réalisation de l'EPU d'ici 2015

Distance par rapport à un TNS de 100 % en 2002	Pays proches ou dans une position intermédiaire	<p>QUADRANT I</p> <p>Risque de ne pas atteindre l'objectif</p> <p>20 pays</p> <p>Afrique du Sud, Albanie, Antilles néerlandaises, Bahreïn, ERY de Macédoine, Estonie, Géorgie, Guinée équatoriale, îles Vierges britanniques, Kirghizistan, Koweït, Malaisie, Maldives, Paraguay, République tchèque, Roumanie, Slovénie, T. A. palestiniens, Uruguay, Viet Nam</p>	<p>QUADRANT II</p> <p>Forte chance d'atteindre l'objectif</p> <p>20 pays</p> <p>Algérie, Bélarus, Bolivie, Bulgarie, Cambodge, Colombie, Cuba, Guatemala, Indonésie, Irlande, Jamaïque, Jordanie, Lesotho, Lituanie, Malte, Maroc, Maurice, Nicaragua, Vanuatu, Venezuela</p>
	Pays dans une position intermédiaire ou éloignés	<p>QUADRANT IV</p> <p>Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif</p> <p>3 pays</p> <p>Arabie saoudite, Azerbaïdjan, Papouasie-Nouvelle-Guinée</p>	<p>QUADRANT III</p> <p>Faible chance d'atteindre l'objectif</p> <p>44 pays</p> <p>Bangladesh, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Chili, Costa Rica, Côte d'Ivoire, Croatie, Djibouti, Égypte, El Salvador, Émirats arabes unis, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Kenya, Lettonie, Liban, Macao (Chine), Madagascar, Mali, Mauritanie, Mongolie, Mozambique, Myanmar, Namibie, Niger, Oman, République démocratique populaire lao, Rép. de Moldova, Rép. isl. d'Iran, R.-U. de Tanzanie, St-Vincent/Grenad., Sénégal, Swaziland, Tchad, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Yémen, Zambie, Zimbabwe</p>
		Pays qui se sont éloignés de l'objectif	Pays qui se sont rapprochés de l'objectif
Évolution au cours de la période 1990-2002			

Alphabétisation des adultes

Aux fins de cette analyse des perspectives, les pays dont le taux d'alphabétisme dépasse 97 % ne sont pas inclus car considérés comme proches de l'« alphabétisme universel » (étant entendu que l'on se réfère ici à des données provenant d'évaluations qui ne sont pas directes et ne reposent pas sur des tests). Ils représentent moins de 30 % des pays pour lesquels on dispose de données pour 2000-2004. La plupart se trouvent en Asie centrale, en Europe centrale et orientale et en Europe occidentale. En revanche, aucun pays des États arabes, de l'Asie du Sud et de l'Ouest ou de l'Afrique subsaharienne n'est près de réaliser l'« alphabétisme universel ». Comme on l'a déjà noté, il s'agit là des régions dont les taux moyens d'alphabétisme des adultes sont les plus bas.

Comme les taux d'alphabétisme augmentent partout, une distinction est opérée entre les pays qui progressent relativement lentement et ceux qui progressent relativement vite vers un haut niveau d'alphabétisme. Des projections ont pu être établies pour 92 pays, dont 19 qui avaient atteint des taux d'alphabétisme supérieurs à 97 % (la plupart en Europe et en Asie centrale). Le tableau 2.9 donne les résultats pour les 73 pays restants :

- 23 pays ont d'assez bonnes chances d'atteindre l'objectif 4, vu que leur taux d'alphabétisme est déjà assez élevé et progresse assez vite.
- 20 pays, dont beaucoup se trouvent en Amérique latine et dans les Caraïbes, risquent de ne pas

atteindre l'objectif bien qu'ayant un taux d'alphabétisme relativement élevé, car le rythme actuel de progression de leur taux est insuffisant ;

- 30 pays risquent fort de ne pas atteindre l'objectif d'ici 2015 parce que leur taux d'alphabétisme, parti de très bas, ne progresse pas assez vite. La plupart de ces pays se trouvent en Afrique, mais la liste comprend aussi l'Inde, le Népal, le Pakistan et plusieurs pays latino-américains.

Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire

Les perspectives de réalisation par les pays de la parité entre les sexes sont évaluées sur la base de projections des tendances des TBS de l'enseignement primaire et secondaire, par sexe, pour 2005 et 2015, conformément à la formulation de l'objectif relatif au genre. Le tableau 2.10 présente les résultats pour 149 pays. On voit apparaître trois catégories :

- 49 pays qui avaient atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire en 2002. Toutes les régions EPT sont représentées, et quelques grands pays d'Asie, dont la Chine et l'Indonésie, font partie de ces 49 pays. Entrent aussi dans cette catégorie 6 pays qui avaient des chances de réaliser la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire pour 2005 et 8 autres qui la réaliseront probablement en 2015 ;
- 43 pays qui avaient atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire en 2002,

Tableau 2.9 : Perspectives de réalisation de l'alphabétisation des adultes d'ici 2015

Niveau du taux d'alphabétisme des adultes en 2000-2004	Taux d'alphabétisme élevé (entre 80 et 97 %)	QUADRANT I Risque de ne pas atteindre l'objectif 20 pays Brésil, Colombie, Équateur, Honduras, Malaisie, Maurice, Myanmar, Namibie, Panama, Pérou, Philippines, Qatar, République arabe syrienne, République dominicaine, Sainte-Lucie, Sri Lanka, Suriname, Swaziland, Turquie, Viet Nam	QUADRANT II Forte chance d'atteindre l'objectif 23 pays Arabie saoudite, Bahreïn, Bolivie, Bosnie-Herzégovine, Brunéi Darussalam, Chili, Chine, Chypre, ERY de Macédoine, Grèce, Guinée équatoriale, Israël, Jordanie, Macao (Chine), Maldives, Mexique, Paraguay, République de Moldova, Serbie-et-Monténégro, Singapour, Territoires autonomes palestiniens, Thaïlande, Venezuela
	Taux d'alphabétisme faible (inférieur à 80 %)	QUADRANT IV Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif 30 pays Algérie, Angola, Belize, Bénin, Burundi, Cambodge, Côte d'Ivoire, El Salvador, Guatemala, Inde, Kenya, Madagascar, Mauritanie, Népal, Nicaragua, Niger, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, République démocratique du Congo, RDP lao, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Soudan, Tchad, Togo, Tunisie, Zambie	QUADRANT III Faible chance d'atteindre l'objectif Aucun
		lente	rapide
Progression entre 1990 et 2000-2004			

Tableau 2.10 : Perspectives de réalisation de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire en 2005 et 2015

		Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Nombre de pays
		Pays l'ayant atteinte en 2002	Pays ayant de bonnes chances de l'atteindre en 2005	Pays ayant de bonnes chances de l'atteindre en 2015	Pays risquant de ne pas l'atteindre d'ici 2015	
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire	Pays l'ayant atteinte en 2002	Albanie, Allemagne, Anguilla, Arménie, Australie, Azerbaïdjan, Bahamas, Barbade, Bélarus, Bulgarie, Canada, Chili, Chine, Chypre, Croatie, Émirats arabes unis, Équateur, États-Unis, ERY de Macédoine, Fédération de Russie, France, Géorgie, Grèce, Hongrie, Indonésie, Israël, Italie, Jamaïque, Japon, Jordanie, Kazakhstan, Kirghizistan, Lettonie, Lituanie, Malte, Maurice, Norvège, Oman, Ouzbékistan, Pays-Bas, République de Corée, République de Moldova, République tchèque, Roumanie, Serbie-et-Monténégro, Seychelles, Slovaquie, Slovénie, Ukraine 49	Autriche, Bolivie, Guyana, Kenya 4	Suisse, Argentine, Belize, Botswana 4	Gambie, Mauritanie, Myanmar, Ouganda, Pérou, Pologne, Rwanda, Zimbabwe ; Antilles néerlandaises, Bahreïn, Bangladesh, Belgique, Brunéi Darussalam, Colombie, Costa Rica, Danemark, Espagne, Finlande, Irlande, Islande, Koweït, Lesotho, Luxembourg, Malaisie, Maldives, Mexique, Mongolie, Namibie, Nicaragua, Nouvelle-Zélande, Philippines, Qatar, République dominicaine, Royaume-Uni, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Samoa, Suriname, Territoires autonomes palestiniens, Tonga, Trinité-et-Tobago, Vanuatu, Venezuela 43	100
	Pays ayant de bonnes chances de l'atteindre en 2005	Estonie 1	République islamique d'Iran 1	Arabie saoudite, Ghana 2	Inde, République arabe syrienne ; Liban, Panama, Tunisie 5	9
	Pays ayant de bonnes chances de l'atteindre en 2015	Cuba 1	Égypte 1		Népal, Sénégal, Tadjikistan, Togo, Zambie ; Brésil, Portugal 7	9
	Pays risquant de ne pas l'atteindre d'ici 2015	El Salvador, Swaziland, Paraguay 3		Afrique du Sud, Cameroun, Macao (Chine), Viet Nam 4	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Comores, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Guatemala, Malawi, Mali, Maroc, Mozambique, Niger, Papouasie-Nouvelle-Guinée, RDP lao, Soudan, Tchad, Turquie, Yémen ; Algérie, Aruba, Îles Vierges britanniques 24	31
Nombre de pays		54	6	10	79	149

N. B. Les pays en bleu sont ceux où l'on constate une disparité entre les sexes en faveur des filles dans l'enseignement secondaire.

et 12 qui ont des chances d'y parvenir pour 2005 ou 2015, qui ne réaliseront probablement pas la parité dans le secondaire. Dans la plupart de ces 55 pays, les disparités sont en faveur des filles : dans de nombreux cas, la scolarisation est élevée pour les deux sexes et une plus grande réussite dans la scolarisation primaire se traduit par des taux de transition et des niveaux de rétention supérieurs dans le secondaire concernant les filles (encadré 2.4). Il y a aussi des pays comme l'Inde où la scolarisation des filles progresse rapidement dans le primaire alors que les taux de transition vers le secondaire restent faibles ;

- 24 pays ne réaliseront sans doute pas la parité dans aucun des deux niveaux d'ici à 2015. Dans

ces pays, les disparités sont en faveur des garçons et le système scolaire est sous-développé tant dans le primaire que dans le secondaire¹⁷.

Ainsi, parmi les 100 pays qui n'avaient pas atteint la parité entre les sexes dans le primaire et/ou le secondaire en 2002, seuls 6 avaient des chances de l'atteindre dans les deux niveaux pour 2005, et 8 autres d'ici à 2015, tandis que les 86 pays restants risquent de ne pas y parvenir (7 dans l'enseignement primaire, 55 dans le secondaire et 24 dans les deux niveaux). Les disparités entre les sexes dans la scolarisation demeurent la règle plutôt que l'exception et les tendances actuelles ne laissent pas espérer que les objectifs de Dakar puissent être réalisés.

7. De plus, 7 pays ont atteint la parité entre les sexes dans le secondaire ou pourraient l'atteindre d'ici 2015, mais ne la réaliseront probablement pas dans le primaire.

Encadré 2.4 Disparités entre les sexes dans les taux de scolarisation

Dans une grande partie du monde, le problème majeur que pose la réalisation de l'objectif de l'EPT de parité entre les sexes reste celui de l'insuffisante scolarisation des filles. Toutefois, dans un nombre croissant de pays, le taux de scolarisation des filles est supérieur à celui des garçons, particulièrement dans l'enseignement secondaire et supérieur. Cette situation concerne en général des pays développés ou des pays en développement près de réaliser l'EPU. Sur les 79 pays qui n'atteindront probablement pas la parité entre les sexes dans le secondaire d'ici 2015, 42 ont des taux de scolarisation plus faibles chez les garçons que chez les filles. Des travaux de spécialistes et des évaluations mondiales montrent que les garçons tendent à obtenir de moins bons résultats que les filles, à redoubler, à échouer aux examens de fin de cycle et à quitter plus tôt le système scolaire. Cette situation, qui requiert l'attention des responsables des politiques éducatives, est la raison pour laquelle des pays développés comme le Danemark, la Finlande,

la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni figurent dans le tableau 2.10 comme des pays qui risquent de ne pas réaliser la parité entre les sexes dans le secondaire d'ici à 2015. Le problème se pose aussi de plus en plus souvent dans les pays en développement, en particulier ceux d'Amérique latine et des Caraïbes.

Il faut cependant faire remarquer que cette supériorité des taux de scolarisation des filles peut fort bien coexister avec des inégalités persistantes à leur détriment, soit dans le système scolaire (pratiques pédagogiques, programmes, etc.) soit ailleurs, par exemple sur le marché de l'emploi, où les femmes ont souvent besoin de qualifications supérieures à celles des hommes pour obtenir le même poste. Les politiques publiques visant à imposer la parité entre les sexes dans l'éducation doivent donc aller au-delà des initiatives axées sur les seuls taux de scolarisation.

Il faut poursuivre des efforts soutenus en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes.

Conclusion

Ce chapitre a montré que les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT ont été réguliers mais insuffisants. En particulier, l'objectif de la parité entre les sexes en 2005 n'a pas été atteint, bien que les données les plus récentes se rapportent à l'année scolaire 2002/03. Il y a eu peu de changements dans les perspectives des différents pays depuis les deux premiers rapports. Les projections faites en 2005 renforcent les observations passées selon lesquelles il y a un profil de pays qui ont des chances ou au contraire n'ont que peu de chances d'atteindre les objectifs de l'EPU, de l'alphabétisation des adultes et de la parité entre les sexes, encore qu'il n'ait pas été possible d'établir de projections pour quelques pays clefs et que, en conséquence, les listes du présent chapitre soient incomplètes. D'une manière générale, toutes les données convergent pour souligner la nécessité de poursuivre les efforts en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes, ainsi que dans les pays les moins avancés d'autres régions du globe. Les pays qui risquent le plus de ne pas atteindre les objectifs doivent redoubler d'efforts dans certains domaines clefs de leurs politiques éducatives, en particulier la mobilisation des ressources nationales (voir chapitre 3). Ils ont aussi besoin d'une aide extérieure plus généreuse (voir chapitre 4). ■



L'enseignement de la géographie aux jeunes pasteurs nomades du Ladakh, en Inde.

© Olivier FOLLMI / RAPHO



Chapitre 3

Efforts nationaux : accélérer le rythme

Les progrès accomplis vers l'EPT sont constants mais trop lents pour que les délais puissent être tenus, notamment en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes. La première cible assortie d'une échéance, à savoir la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005, a déjà été manquée. Pour accélérer le rythme et réaliser les objectifs de 2015, une attention plus soutenue doit être prêtée dans de nombreux pays à la planification, aux stratégies, aux ressources et aux questions clefs de la politique éducative. Le présent chapitre examine différents éléments d'un échantillon de plans nationaux d'EPT, s'interroge sur le financement public et les dépenses des ménages (avec des données récentes sur les frais de scolarité dans le primaire) et poursuit l'étude des enseignants commencée dans le Rapport 2005, en s'intéressant aussi aux besoins anticipés en la matière. Il souligne la nécessité, au-delà de la déception liée à l'échec passé, de poursuivre les efforts en faveur de la parité entre les sexes, ainsi que le caractère de plus en plus urgent d'autres problèmes cruciaux : l'intégration des exclus, l'éducation dans les pays en situation de crise, la lutte contre la pandémie de VIH/sida, la protection de la santé et de la sécurité des élèves.

Les plans d'éducation nationaux doivent viser la totalité des objectifs de l'EPT.

Planification de l'EPT

Priorités politiques nationales et EPT

En 2000, le Cadre d'action de Dakar a invité les pays à préparer des plans nationaux d'ensemble pour l'EPT à l'horizon 2002. Inscrits dans un calendrier précis, axés sur l'action, ces plans doivent définir des réformes correspondant à chacun des six objectifs de l'EPT tout en établissant un cadre financier pour le long terme¹. Les documents stratégiques pour la réduction de la pauvreté (DSRP)² visent avec la même détermination les ODM. Un des deux rapports du Projet du millénaire, qui porte sur l'éducation et l'égalité entre les sexes, invite les gouvernements des pays en développement à adopter des stratégies audacieuses d'ici à 2006 et recommande que les DSRP existants soient alignés sur les ODM (Projet du millénaire, 2005a).

Les précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ont évoqué certains aspects relatifs aux plans d'EPT et aux DSRP. Un examen des 17 DSRP finalisés en juillet 2002 suggère que l'EPT et les ODM se rapportant à l'éducation ont reçu une attention accrue dans les plans de réduction de la pauvreté et dans ceux d'éducation (Bagai, 2002). Le traitement réservé à l'éducation et à la parité entre les sexes dans les DSRP a été examiné dans le Rapport 2003/4, qui indiquait aussi que les pays commençaient à fixer des objectifs nationaux relatifs à l'EPT et aux ODM (Whitehead, 2003). Le Rapport 2005 souligne que des politiques ambitieuses ont été lancées par les pays pour réaliser l'EPT et que l'aide internationale a été utilisée efficacement à l'appui des plans nationaux. On trouvera, au chapitre 9 du présent rapport, une appréciation de la place accordée à l'alphabétisation dans les DSRP (UNESCO-IIPE, 2005a). D'un examen du contenu relatif à l'éducation des 18 DSRP finalisés avant mai 2003 (Caillods et Hallak, 2004), il ressort que si les chapitres consacrés à l'éducation se sont améliorés et sont devenus plus réalistes au fil du temps, les priorités politiques sont encore mal adaptées aux conditions spécifiques des différents pays et les chapitres consacrés à l'éducation ne sont pas clairement intégrés aux stratégies générales. La pérennité financière des volets éducatifs des DSRP est également problématique dans la mesure où ils semblent à la fois trop optimistes à l'égard du financement intérieur et fortement dépendants de l'aide extérieure ; en outre, l'intérêt porté à l'alphabétisation ainsi qu'à la PEPE reste relativement limité.

La révision des plans nécessite l'analyse des documents individuels puisqu'il n'existe pas de base de données couvrant l'ensemble des objectifs, stratégies, financements et autres éléments des

plans d'EPT, des DSRP et autres documents nationaux de planification de l'éducation pertinents, tels que les plans sectoriels. L'UNESCO ne recueille des données sur les plans d'EPT que de manière occasionnelle³. Les prochaines éditions du Rapport poursuivront l'examen des DSRP et des autres documents de planification nationaux. Pour l'heure, le présent rapport a eu recours à deux nouvelles sources produites par les instituts de l'UNESCO : un examen des plans d'EPT de 35 pays réalisé par l'Institut international de la planification de l'éducation (IIPE)⁴ et une analyse, effectuée par le Bureau international d'éducation (BIE), des documents préparés par les pays à l'occasion des sessions 2001 et 2004 de la Conférence internationale de l'éducation. Aucune de ces sources, cependant, ne fournit d'information en matière de mise en œuvre, de dotation financière ou de soutien général dont bénéficieraient les stratégies nationales tant de la part des gouvernements que de la société civile.

Les 35 plans d'EPT sont pour la plupart relativement récents et portent sur le long terme : 79 % d'entre eux ont été publiés entre 2001 et 2005 et 58 % couvrent des périodes décennales, notamment ceux des pays d'Afrique subsaharienne et des États arabes⁵.

Le tableau 3.1 montre la place accordée à chacun des objectifs de l'EPT dans 32 de ces plans. La première des priorités est clairement l'enseignement primaire universel (EPU), à laquelle on s'est attelé en scolarisant massivement en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne et en visant les groupes désavantagés dans d'autres régions où les taux de scolarisation sont relativement élevés. L'objectif 3, qui consiste à répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats d'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante, semble le plus négligé puisqu'il n'est cité que dans un tiers des pays de l'échantillon. Sur les 32 pays, seuls le Bénin, l'Inde, l'Indonésie, le Kenya, l'Ouzbékistan, le Paraguay et le Soudan possèdent des plans couvrant la totalité des six objectifs ; le Bangladesh, le Brésil, la Côte d'Ivoire, la Mongolie, le Myanmar, le Népal, le Nicaragua et le Niger accordent une place explicite à cinq objectifs au moins. L'encadré 3.1 présente quelques-unes des stratégies adoptées par ces 15 pays.

L'étude de l'IIPE suggère que les niveaux de financement prévus par les gouvernements ne sont pas toujours à la hauteur des ambitions nationales. Sur les 30 pays pour lesquels des données financières ont pu être obtenues, 10 consacraient moins de 3 % du PNB à l'éducation, 14 entre 3 et 5 % et 6 entre 5 et 9 %. Sur les 30 pays pour lesquels il a été possible d'examiner l'évolution

1. L'UNESCO a commandé une évaluation de son rôle en matière de soutien à l'élaboration des plans pour l'EPT, qui sera prête à la fin de 2005.

2. En juillet 2005, 56 pays avaient préparé des DSRP complets ou provisoires (www.imf.org/external/np/DSRP/DSRP.asp).

3. Voir l'examen des plans d'EPT effectué par l'UNESCO à l'adresse suivante : http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=9328&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

4. Ces pays ont été choisis parmi trois groupes de pays, à partir des études réalisées pour le Rapport 2002 (UNESCO, 2002b) : ceux qui ont une bonne chance d'atteindre les trois objectifs quantitatifs de l'EPT d'ici à 2015, ceux qui risquent de ne pas atteindre un ou deux objectifs d'ici à 2015 et ceux qui risquent sérieusement de n'atteindre aucun des trois objectifs.

5. L'étude UNESCO-IIPE suggère également que certains pays traduisent leurs plans à long terme en plans d'action sur trois à cinq ans, comme c'est le cas du Plan d'action à moyen terme pour 2004-2007 du Maroc ou des Priorités stratégiques pour la période 2005-2008 du Nicaragua, l'un et l'autre publiés en 2004 (UNESCO-IIPE, 2005b).

Tableau 3.1 : Objectifs de l'EPT assortis d'une échéance dans les documents de planification de 32 pays

	Nombre de pays	Objectif 1 PEPE	Objectif 2 EPU	Objectif 3 Apprentissage jeunes/adultes	Objectif 4 Alphabétisation	Objectif 5 Égalité entre les sexes	Objectif 6 Qualité	Pays visant les 6 objectifs	Pays visant 5 ou 6 objectifs
Afrique subsaharienne	10	5	10	3	6	8	9	2	4
États arabes	4	3	4	2	4	1	2	1	1
Asie centrale	3	3	3	2	3	2	2	1	2
Asie de l'Est et Pacifique	3	3	3	1	3	2	3	1	2
Asie du Sud et de l'Ouest	5	4	5	1	4	3	5	1	3
Amérique latine et Caraïbes	7	6	7	3	5	2	6	1	3
Total	32	24	32	12	25	18	27	7	15

Source : UNESCO-IIEP (2005b).

Encadré 3.1 Stratégies pour réaliser les objectifs d'EPT : quelques exemples nationaux

Parmi les principales stratégies adoptées par les 15 pays (ou par une partie d'entre eux) de l'échantillon de l'IIEP dont les plans visent au moins cinq des six objectifs de l'EPT figurent :

- des stratégies de PEPE mettant la priorité sur les groupes non desservis et désavantagés (sept pays). La Mongolie prévoit d'encourager la PEPE à domicile pour les populations pastorales ;
- des stratégies d'EPU axées sur la suppression des obstacles à l'accès à une école de qualité (15 pays). Le Kenya met en place la gratuité de l'école primaire, des programmes ciblés de repas scolaires, un fonds pour fournir des manuels aux familles pauvres et des bourses destinées à permettre aux élèves de milieux modestes d'effectuer la transition du primaire au secondaire ;
- des stratégies d'EPU axées sur l'intégration et l'égalité d'accès des groupes les plus désavantagés, tels que les enfants de la rue (11 pays). En Inde, les stratégies visant les enfants qui travaillent comprennent le développement à plus grande échelle d'opérations telles que les camps de réintégration scolaire, les écoles d'été, les cours de rattrapage, le soutien scolaire et psychologique continu aux nouveaux scolarisés, et des programmes tels que le Projet national pour la main-d'œuvre enfantine, lancé par le ministère du Travail, grâce auquel les enfants qui travaillent bénéficient d'un enseignement ;
- des stratégies visant à réduire l'analphabétisme (huit pays). L'approche globale adoptée par le Bénin comprend des mesures visant à accroître la demande, à améliorer la qualité des programmes d'alphabétisation, à augmenter le financement et à renforcer les dispositifs de gestion décentralisés ;
- des stratégies pour élargir l'accès des femmes et des filles à l'éducation (10 pays), notamment par des mesures incitatives visant à réduire les dépenses des ménages, créer des internats séparés, recruter des enseignantes en plus grand nombre, à éliminer les stéréotypes sexuels dans le matériel d'apprentissage et sensibiliser les enseignants et les gestionnaires aux besoins et aux conditions de vie des filles. La Côte d'Ivoire reconnaît l'importance des cadres législatifs et politiques pour s'attaquer aux multiples dimensions sociales de l'inégalité ;
- des stratégies visant à améliorer la qualité de l'éducation (15 pays). Le Bangladesh, le Bénin, la Côte d'Ivoire, l'Inde, le Kenya et le Niger citent la nécessité de construire des salles de classe et de remettre à neuf celles qui existent. Le Plan pour la qualité de l'éducation du Brésil met l'accent sur les enseignants, entre autres sur les moyens permettant d'améliorer la qualification du personnel sous-qualifié, sur le recrutement et sur le développement professionnel, au niveau national, des enseignants des écoles élémentaires, notamment en portugais et en mathématiques.

Source : UNESCO-IIEP (2005b).

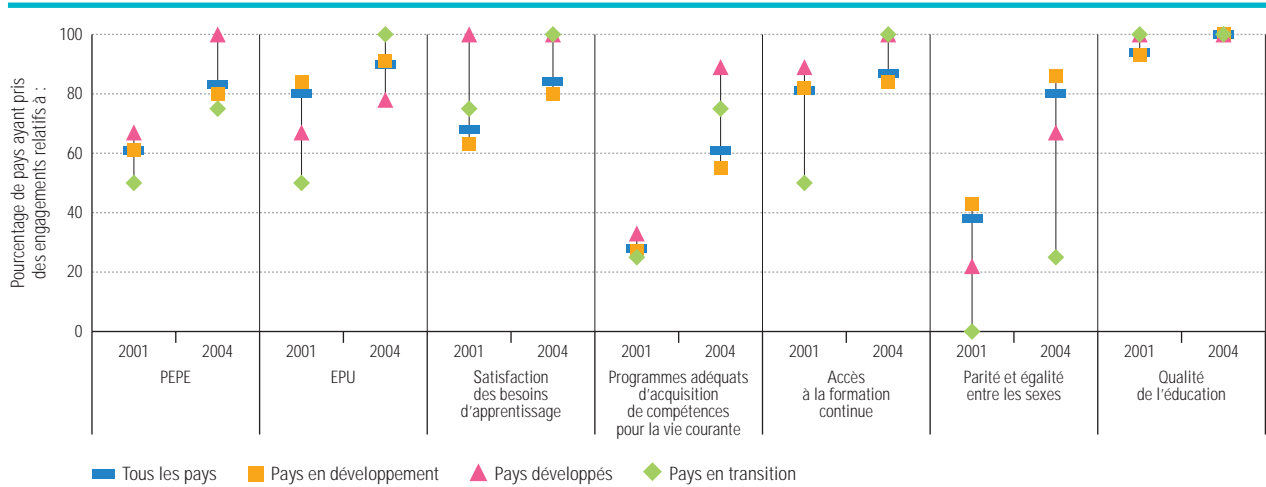
Le Plan pour la qualité de l'éducation du Brésil met l'accent sur les enseignants.

des dépenses d'éducation pour la période 2000-2004, les postes budgétaires ont généralement augmenté en Amérique latine mais diminué en Afrique subsaharienne.

L'étude du BIE portait sur l'analyse des rapports (et non sur les documents de planification) produits par 69 pays ayant participé aux confé-

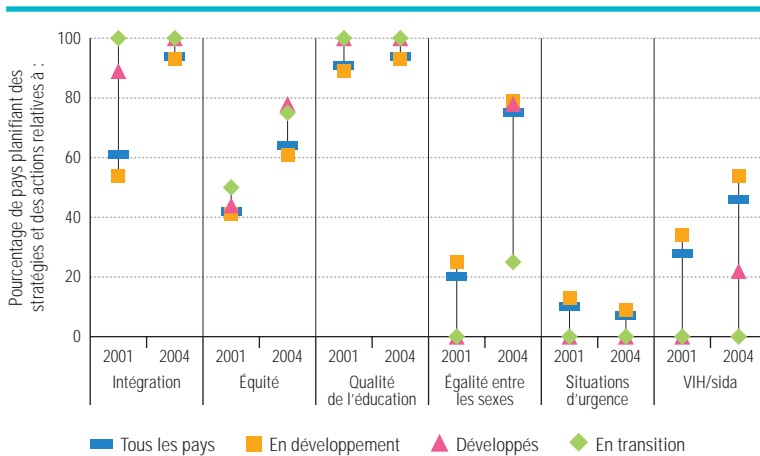
rences internationales de l'éducation de 2001 et de 2004 (Amadio *et al.*, 2005). Lors de ces deux rencontres, la quasi-totalité des pays considéraient l'EPU et la qualité de l'éducation comme de fortes priorités (figure 3.1). L'attention prêtée à la parité et à l'égalité entre les sexes, ainsi qu'aux programmes d'acquisition des compétences nécessaires

Figure 3.1 : Engagements de 69 pays en faveur des objectifs de l'EPT d'après les rapports nationaux présentés en 2001 et 2004



Source : Amadio *et al.* (2005), à partir des rapports présentés aux conférences internationales de l'éducation.

Figure 3.2 : Stratégies et actions de 69 pays en faveur des objectifs de l'EPT d'après les rapports nationaux présentés en 2001 et 2004



Source : Amadio *et al.* (2005), à partir des rapports présentés aux conférences internationales de l'éducation.

en œuvre et le suivi des stratégies nationales (UNESCO, 2000b). Il apparaît de plus en plus clairement que la participation de la société civile aux différents processus des politiques éducatives, notamment à la préparation des plans nationaux d'EPT, prend de l'ampleur dans diverses régions (Schnuttgen et Khan, 2004 ; UNESCO, 2003b). Le Bangladesh en offre un exemple intéressant (encadré 3.2). Des progrès se font jour également en Amérique latine, par exemple au Brésil et en El Salvador, où les organisations de la société civile (OSC) participent au suivi des dépenses publiques d'éducation (Schnuttgen et Khan, 2004). Même constat en Afrique subsaharienne, notamment en Afrique de l'Ouest, où la Campagne mondiale pour l'éducation lance des activités, et dans différents pays, comme le Malawi, l'Ouganda, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie, où les OSC assurent le suivi des budgets et des résultats relatifs aux politiques de réduction de la pauvreté, celles qui concernent l'éducation en particulier.

Malgré ces initiatives, il reste des obstacles à la pleine participation des OSC. Le plus urgent à surmonter concerne l'espace qui leur est consenti par les gouvernements. Si, dans certains pays, aucune participation n'est possible, dans beaucoup d'autres, les organisations et les syndicats d'enseignants ne sont pas toujours pleinement associés aux débats nationaux (voir ci-dessous la section intitulée « Des enseignants pour l'EPT »). Même lorsqu'un espace leur est attribué, il se limite souvent à des consultations thématiques ponctuelles plutôt qu'à l'instauration d'un dialogue permanent et institutionnalisé sur l'ensemble de la politique éducative. Par ailleurs, les OSC manquent souvent de capacités et de ressources pour participer à

dans la vie courante pour les jeunes et les adultes, s'est accrue de manière notable entre 2001 et 2004, notamment en Europe centrale et orientale, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, et en Afrique subsaharienne⁶. Les références à l'importance des ODM sont également plus nombreuses. Une attention accrue est également prêtée à l'intégration, à l'équité, à la qualité, à l'égalité entre les sexes, aux situations d'urgence et au VIH/sida (figure 3.2).

Contribution de la société civile

L'une des principales stratégies désignées à Dakar comme essentielles à la réalisation de l'EPT consiste à faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la conception, la mise

6. La divergence apparente entre l'étude du BIE, qui fait état d'une priorité croissante accordée aux possibilités d'apprentissage et aux programmes d'acquisition des compétences nécessaires à la vie courante, et l'analyse de l'IIPE, qui n'indique rien de semblable, est probablement imputable à la nature des documents de conférence, plus axés sur les thèmes retenus sur cette occasion que sur une approche exhaustive des problèmes.

Encadré 3.2 Participation de la société civile à la planification et au suivi de l'EPT

Au Bangladesh, la Campaign for Popular Education (CAMPE), une coalition nationale d'ONG, se distingue par son innovation et l'intérêt très large qu'elle porte aux questions d'éducation. Elle a lancé Education Watch, un projet d'avant-garde visant à mesurer l'efficacité de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation au Bangladesh. Le premier rapport d'Education Watch date de 1999. Avec les éditions successives, il constitue un outil efficace de collecte et de diffusion de l'évaluation des progrès de la réforme éducative. L'efficacité interne, la qualité de l'éducation et l'alphabétisation figurent parmi les principaux thèmes abordés. La dernière édition est intitulée *Quality with equity : the primary education*

agenda (« qualité et équité : des priorités pour l'enseignement primaire »). Indépendant du gouvernement, Education Watch offre une base de données précieuse aux OSC souhaitant élaborer de nouvelles politiques. La CAMPE collabore étroitement avec les instituts de recherche et d'autres ONG du Bangladesh, et elle s'est aussi rapprochée d'autres ONG nationales en Asie du Sud, ainsi que d'un réseau régional, le Bureau Asie-Pacifique Sud d'éducation des adultes, en vue d'œuvrer en partenariat à l'extension du programme en Asie du Sud.

Source : Campaign for Popular Education (1999, 2001, 2002, 2003, 2005) ; Schnuttgen et Kahn (2004).

Le niveau des dépenses publiques d'éducation revêt une grande importance politique.

ce type de discussions, qui sont techniques et prennent beaucoup de temps. En bref, on ne sait pas encore si la première décennie de ce siècle se caractérisera par une approche plus participative qu'au cours des années 1990 (UNESCO, 2002b et 2003b).

Financement de l'EPT

Importance du financement public

Pour réaliser les objectifs de l'EPT, il faut un financement approprié et prévisible de l'éducation (Colclough avec Lewin, 1993 ; Mehrotra, 1998 ; Bruns *et al.*, 2003). On a fait valoir que les gouvernements devraient investir au moins 6 % du PNB dans l'éducation (Delors *et al.*, 1996). Le niveau de dépenses

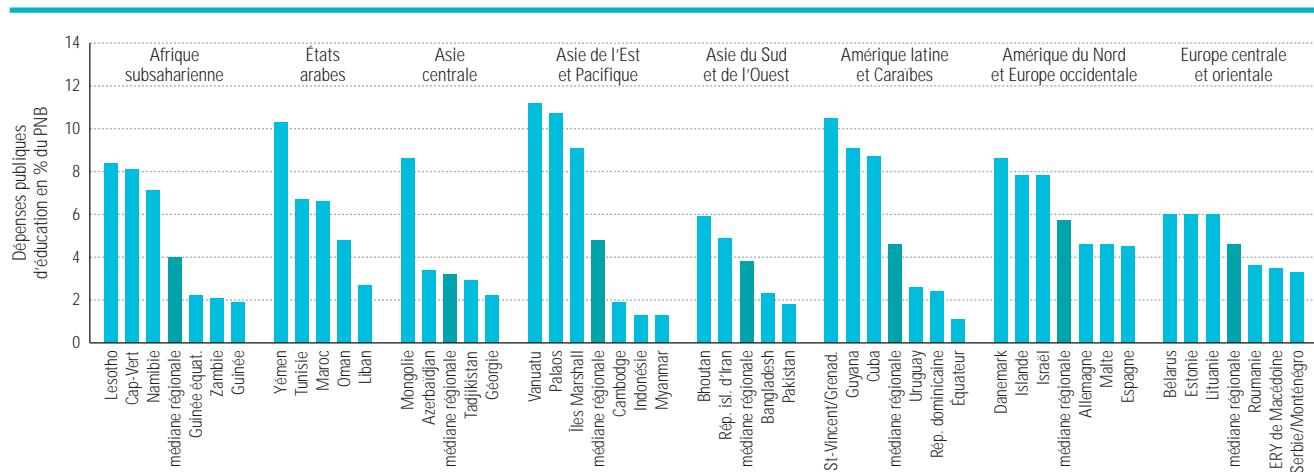
requis dépendra, dans la pratique, d'une série de facteurs tels que la situation démographique, économique, politique et éducative du pays et l'étendue du financement privé. On peut toutefois parler d'un niveau minimum en dessous duquel les dépenses publiques ne peuvent descendre sans conséquences graves pour la qualité des résultats, comme l'a montré le Rapport 2005⁷. À cela s'ajoute le fait que le niveau des dépenses publiques est souvent interprété comme un reflet de l'engagement de l'État envers l'éducation et que, par suite, il revêt une grande importance politique.

La figure 3.3 donne une idée globale du volume des dépenses publiques d'éducation par rapport au niveau des revenus nationaux⁸. Bien qu'il y ait des variations substantielles au sein des régions, les médianes régionales sont plus élevées en

7. Voir en particulier le chapitre 4 (UNESCO, 2004a).

8. Les données financières étant relativement mal transmises par les pays à l'Institut de statistique de l'UNESCO, le traitement des situations nationales dans cette section consacrée au financement de l'éducation est moins approfondi que celui se rapportant aux questions de scolarisation du chapitre 2. En outre, comme les dépenses à l'échelon local ne sont généralement pas comptabilisées dans les chiffres nationaux, le montant des dépenses publiques est sous-estimé dans certains pays, notamment dans ceux qui ont un système fédéral.

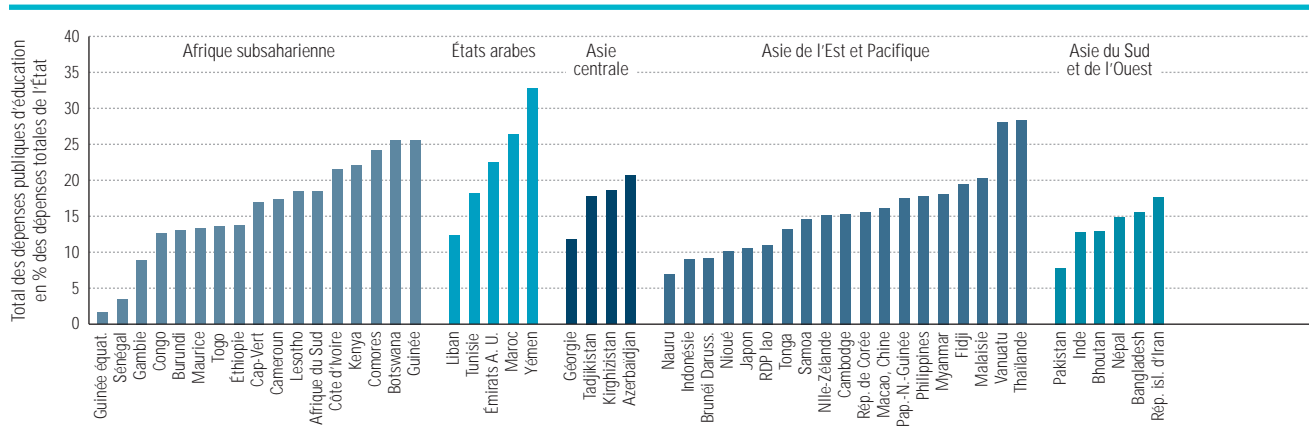
Figure 3.3 : Proportion du PNB consacrée aux dépenses publiques d'éducation en 2002



N. B. La figure indique les médianes régionales et les chiffres des pays présentant les valeurs les plus élevées et les plus basses. La médiane des États arabes n'a pas été calculée, les données disponibles ne couvrant qu'un nombre trop faible de pays. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.

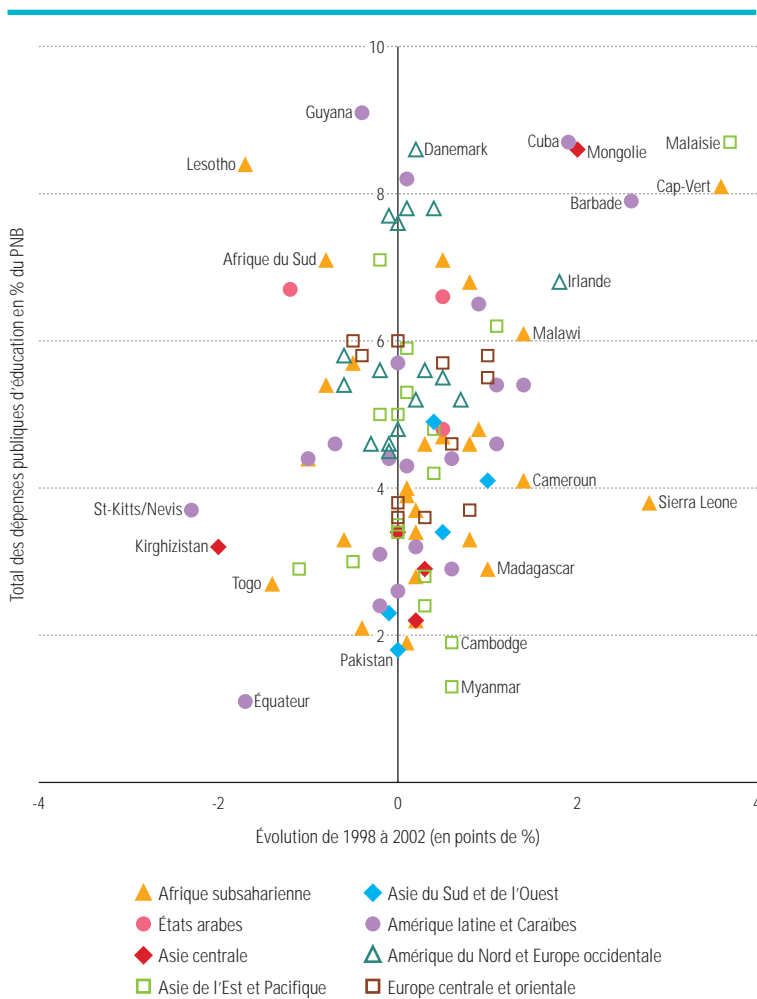
Source : annexe statistique, tableau 11.

Figure 3.4 : Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses totales de l'État en 2002



N.B. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
 Source : annexe statistique, tableau 11.

Figure 3.5 : Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB pour 2002 et évolution de ces dépenses de 1998 à 2002



Amérique du Nord et en Europe occidentale, ainsi qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique. Au Cambodge, en Équateur, en Géorgie, en Guinée, en Guinée équatoriale, en Indonésie, au Myanmar, au Pakistan et en Zambie, le montant total des dépenses publiques d'éducation avoisine 2 % du PNB. Il dépasse 6 % du PNB dans près du quart des pays pour lesquels on dispose de données (voir annexe statistique, tableau 11).

La part du budget de l'État affectée à l'éducation complète le tableau des engagements gouvernementaux envers l'éducation, reflétant le degré de priorité accordée à ce poste par rapport aux autres dépenses nationales. La figure 3.4 montre que la part des dépenses publiques dévolue à l'éducation oscille, en gros, entre 10 et 30 %. Alors que ces dépenses dans les pays à haut revenu d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale atteignent rarement les 15 %, plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels on dispose de données dépassent ce niveau. L'éducation représente au moins le quart des dépenses publiques totales au Botswana, en Guinée, au Maroc, au Mexique, en Thaïlande, au Vanuatu et au Yémen. Il est intéressant de noter que certains pays, tels le Botswana ou la Guinée, allouent une faible part de leur PNB à l'éducation mais lui accordent une forte priorité dans le budget de l'État.

Les dépenses d'éducation ont augmenté depuis 1998

Dans les deux tiers des pays pour lesquels on dispose de données, la part de l'éducation dans le produit national brut (PNB) a augmenté, entre 1998 et 2002 (figure 3.5). Elle a plus que doublé au Cameroun, au Cap-Vert, à Madagascar, en Malaisie et à Saint-Vincent-et-les-Grenadines. De même, la

Source : annexe statistique, tableau 11.

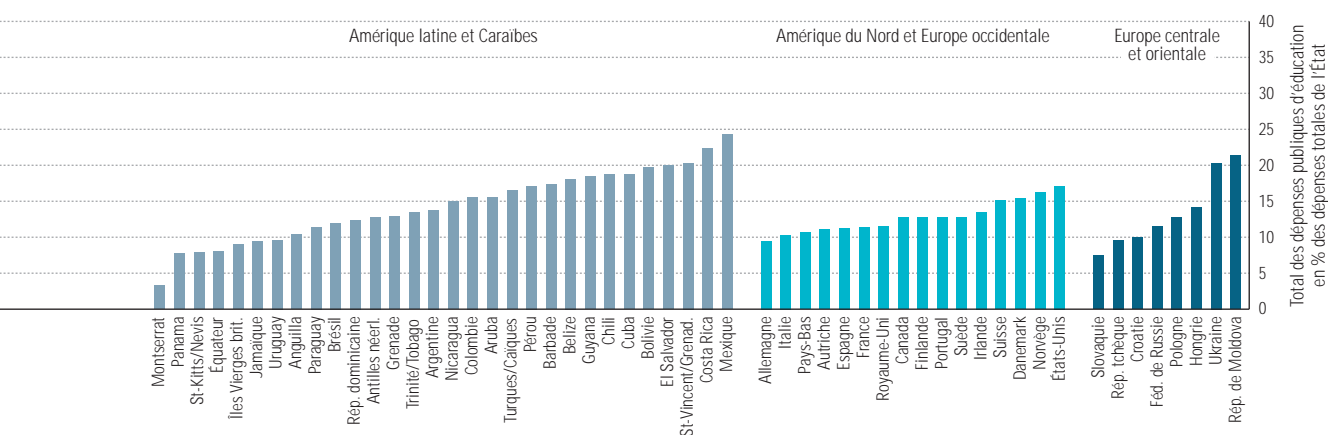


Tableau 3.2 : Taux nets de scolarisation dans le primaire, dépenses d'éducation et enseignants, 1998 et 2002

	Taux net de scolarisation primaire (%)		Dépenses d'éducation en % du PNB		Dépenses d'éducation en % du budget de l'État		Rapport élèves/enseignant dans le primaire	
	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002
Niger	26	38	n.d.	n.d.	12,9	15,9	41/01	42/01
Éthiopie	36	47	4,3	4,6*	13,8**	n.d.	46/01	65/01
Guinée	45	66	1,8	1,9	25,8	25,6**	47/01	45/01
R.-U. Tanzanie	46	68	3,0	n.d.	21,1***	24,4***	38/01	53/01
Lesotho	65	86	10,2	8,4	25,5	18,4	44/01	47/01
Madagascar	65	79	1,9	2,9	10,2	n.d.	47/01	52/01

n.d. : non disponible ; * : 2001 ; ** : 2000 ; *** : Banque mondiale.

Sources : annexe statistique, tableaux 5, 10A et 11 ; base de données de la Banque mondiale (2004).

part de l'éducation dans le budget de l'État s'est accrue dans plus de la moitié des pays pour lesquels on dispose de données (voir annexe statistique, tableau 11). Les données compilées par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale confirment cette tendance. Par suite des mesures de réduction de la dette, 17 des 19 pays pauvres très endettés d'Afrique subsaharienne ont augmenté leurs dépenses d'éducation en pourcentage du PNB, et neuf d'entre eux ont augmenté la part accordée à l'éducation dans les dépenses gouvernementales totales (Hinchliffe, 2004).

Cette tendance globalement positive est quelque peu corrigée par le recul observé dans certains pays. La baisse relative par rapport au total des dépenses a été particulièrement sensible en Afrique du Sud, au Congo, en Équateur, à Saint-Kitts-et-Nevis et au Togo pour les deux indicateurs.

Certains pays d'Afrique, comme la Guinée et le Lesotho (tableau 3.2), ont élargi l'accès à l'éducation sans augmenter le pourcentage du PNB ou du budget de l'État consacré aux dépenses

d'éducation. Cependant, ils y sont parvenus pour l'essentiel en augmentant le nombre d'élèves par enseignant : ces hausses d'effectifs ont été particulièrement spectaculaires en Éthiopie et en République-Unie de Tanzanie.

La répartition par niveaux est capitale

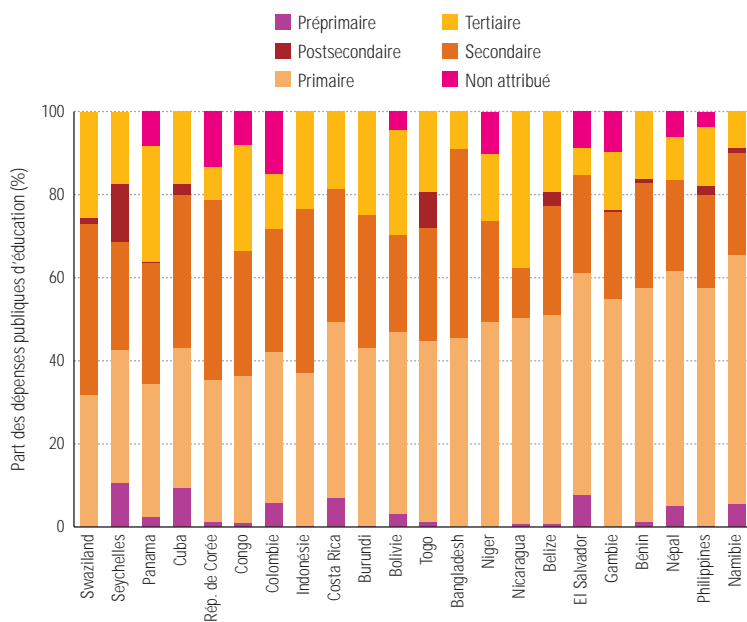
Si le niveau des ressources publiques accordées à l'éducation est crucial pour la réalisation de l'EPT, leur répartition l'est également. La figure 3.6 montre la répartition des dépenses d'éducation par sous-secteur⁹. Les pays présentant de faibles taux de scolarisation dans le primaire affectent une part relativement élevée de leurs dépenses publiques totales à ce sous-secteur alors que les pays proches de l'EPU lui allouent une plus faible part.

La figure 3.7 montre les prémices d'un transfert du primaire vers le secondaire entre 1998 et 2002 dans les pays ayant atteint l'EPU. Des pays comme la Pologne ou la République de Corée ont clairement donné une plus forte priorité au financement de l'enseignement secondaire. D'autres,

Le niveau des ressources publiques accordées à l'éducation est crucial pour la réalisation de l'EPT, mais leur répartition l'est également.

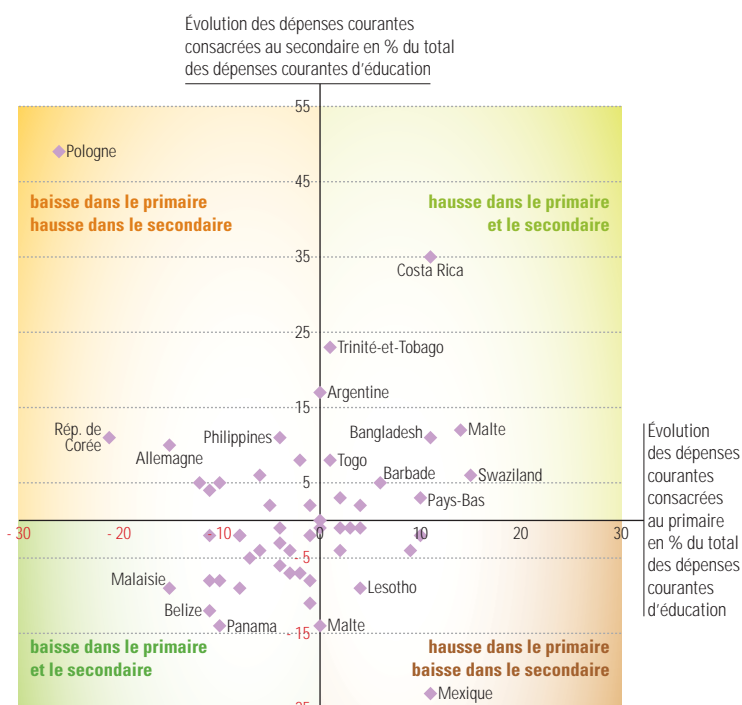
9. On ne dispose de données comparables que pour 22 pays.

Figure 3.6 : Répartition des dépenses publiques d'éducation par niveau en 2002



N.B. Les pays sont classés par ordre croissant des dépenses consacrées à l'enseignement primaire.
Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Figure 3.7 : Évolution de la part de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire dans le total des dépenses publiques courantes d'éducation entre 1998 et 2002



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

comme le Togo, sont parvenus à augmenter la part des dépenses publiques d'éducation allouée à l'enseignement secondaire tout en maintenant celle de l'enseignement primaire.

Plus d'efficacité, plus de ressources

Outre la question de la répartition et de l'équité, il faut se pencher aussi sur les moyens d'améliorer l'efficacité. Là où celle-ci peut être renforcée, des ressources sont susceptibles d'être libérées afin d'investir dans des secteurs de plus en plus cruciaux comme la qualité de l'éducation, l'accès aux études, l'enseignement secondaire ou l'éducation de base des adultes, en plus des investissements consentis dans l'enseignement primaire. L'efficacité interne touche à la manière dont il est fait usage des ressources dans le système éducatif. Elle inclut les abandons et les niveaux de rétention (évoqués au chapitre 2), ainsi que la répartition des ressources, d'un niveau éducatif à l'autre, entre les dépenses de personnel enseignant et les dépenses hors salaires, concernant les manuels et le matériel pédagogique par exemple (évoquées dans le Rapport 2005, axé sur la qualité).

L'efficacité institutionnelle fait référence au cadre institutionnel dans lequel s'inscrivent les dépenses publiques. C'est une dimension qui mérite qu'on prête une plus grande attention au secteur de l'éducation qu'on ne l'a fait jusqu'à présent. Les ressources des ministères de l'Éducation ne parviennent pas toujours aux écoles auxquelles elles sont destinées : le pourcentage des dépenses publiques d'éducation hors salaires parvenant réellement à leurs destinataires était de 16 % au Sénégal (Banque mondiale, 2004a) et de 40 % en Zambie (Banque mondiale, 2003b). Différents facteurs, y compris la corruption, entrent ici en ligne de compte (UNESCO, 2004a). On peut contribuer à une réduction du détournement de ressources et, par suite, améliorer l'efficacité de l'éducation en faisant en sorte que les parties prenantes de l'éducation soient jugées sur leurs résultats. Les exemples ne manquent pas pour conforter l'idée que la participation des communautés améliore la qualité de l'enseignement et garantit que les intervenants s'acquittent correctement de leur tâche (Mookherjee, 2001). L'Ouganda constitue à cet égard un cas particulièrement intéressant (encadré 3.3).

Des notions d'équité entrent implicitement en ligne de compte dans les différentes dimensions de l'efficacité. Lorsque les dépenses publiques ne se concentrent pas sur les zones où la population est géographiquement la plus dense, cela n'est ni équitable, ni efficace. Lorsqu'elles vont aux plus aisés au détriment des pauvres, cela n'est ni équitable, ni efficace. Ces modes de répartition inéqui-

Encadré 3.3 Responsabiliser la société pour améliorer les dépenses d'éducation en Ouganda

Première initiative de ce genre dans le monde, l'enquête de traçabilité des dépenses publiques a été lancée par l'Ouganda en 1996 après la publication de rapports officiels qui ne montraient aucune progression de la scolarisation dans le primaire malgré un accroissement sensible des dépenses publiques d'éducation. L'enquête fournit une image sans appel de la situation sur le terrain. En moyenne, pour la période 1991-1995, 87 % des dépenses annuelles par élève avaient été soit détournés au profit d'intérêts privés, soit utilisés par les fonctionnaires locaux à des fins sans rapport avec l'éducation. Environ 70 % des établissements scolaires ne recevaient rien ou presque. Le tableau s'était amélioré légèrement avec le temps mais, en 1995, seulement 20 % du total des sommes versées par le gouvernement parvenaient aux écoles.

Une fois ces résultats connus, le gouvernement entreprit d'annoncer chaque mois dans les principaux organes de presse et à la radio le détail des transferts de fonds publics et demanda aux écoles de le tenir au courant des rentrées d'argent. Une seconde enquête

de traçabilité visant à évaluer les effets de la campagne d'information montra une nette amélioration. Certes, en moyenne, les écoles ne recevaient toujours pas l'intégralité des sommes allouées et des retards persistaient, mais les détournements de fonds avaient été réduits de 78 % en 1995 à 18 % en 2001. Une dernière évaluation, entreprise pour comparer les résultats de 1995 et de 2001 dans les mêmes établissements et pour vérifier un large éventail de facteurs concernant les écoles, suggère que les deux tiers de cette amélioration générale peuvent être imputés à la campagne d'information.

Ainsi, grâce à des mesures relativement peu coûteuses – une vaste campagne d'information –, l'Ouganda a réussi à réduire spectaculairement le gaspillage dans un programme public visant l'expansion de l'enseignement primaire. Les écoles pauvres, qui auparavant étaient les plus mal placées pour revendiquer leur dû auprès des fonctionnaires locaux, ont été les premières à en bénéficier.

Source : Dehn et al. (2003).

La privatisation de l'enseignement supérieur soulève des questions d'équité.

tables et inefficaces des dépenses d'éducation sont extrêmement répandus. L'encadré 3.4 illustre le problème à partir de l'exemple du Mozambique.

Rôle du financement privé

Les contributions privées, émanant des parents ou des communautés, sont une part intégrante de ce que la société investit dans l'éducation. Elles ne sont pas destinées exclusivement aux établissements privés, car il est courant qu'elles aillent aussi aux écoles et établissements publics. Au sein d'un groupe de sept pays très différents, par exemple, on constate que la part des dépenses privées dans le total des dépenses affectées aux niveaux primaire et secondaire varie de 7 % aux États-Unis à 47 % en Jamaïque (figure 3.8). De façon prévisible, les contributions privées augmentent sensiblement au niveau tertiaire, jusqu'à représenter 81 % au Chili. Ce pourcentage est le signe d'un processus majeur de privatisation de l'enseignement supérieur, qui soulève des questions d'équité, en particulier lorsque les pauvres n'ont pas un accès adéquat aux prêts bancaires. En Inde, la part des contributions privées est plus importante à la fois aux niveaux primaire et secondaire qu'au niveau tertiaire. Cela pourrait suggérer que les subventions accordées par l'État au secteur tertiaire se font aux dépens de l'amélioration de l'accès et de la qualité dans l'enseignement primaire et secondaire.

Encadré 3.4 Équité des dépenses publiques d'éducation au Mozambique

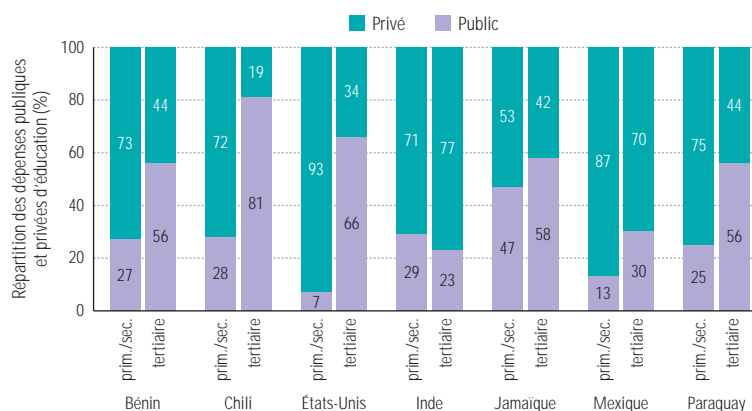
Au Mozambique, la répartition des dépenses publiques d'éducation ne se fait pas équitablement sur le plan géographique ni entre les différentes catégories de revenus. Dans le premier cycle du primaire, les dépenses sont plus ou moins équitablement réparties entre tous les niveaux de revenus, la moitié la plus pauvre de la population recevant 51 % des dépenses. Mais le tableau change du tout au tout lorsqu'on progresse dans les cycles pédagogiques, la même moitié de la population ne bénéficiant plus que de 35 % des dépenses affectées au second cycle du primaire et que de 19 % des dépenses dans le postprimaire. Les dépenses ne correspondent pas non plus aux concentrations de population (tableau 3.3). Maputo, la capitale, renferme environ 6 % de la population mais reçoit près du tiers des dépenses publiques d'éducation. Les régions septentrionales et surtout centrales souffrent d'un financement proportionnellement très insuffisant, même en tenant compte du fait qu'une partie des dépenses de Maputo est destinée plus aux établissements nationaux que régionaux, tels que ceux du secondaire et les universités.

Tableau 3.3 : Répartition régionale de la population et des dépenses publiques d'éducation

Répartition (%)	Nord	Centre	Sud hors Maputo	Maputo	Total
Population	32,5	42,6	18,8	6,1	100
Education	18,8	26,2	22,7	32,2	100

Source : Heltberg et al. (2001).

Figure 3.8 : Part respective des dépenses d'éducation publiques et privées par cycle d'enseignement en 2002



N. B. Les données concernant le Mexique et les États-Unis datent de 2001.
 Source : Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE (2005).

Frais de scolarité, un obstacle majeur

Le Cadre d'action de Dakar plaide en faveur d'une éducation primaire gratuite, obligatoire et de bonne qualité, s'appuyant à ce titre sur la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, qui fait de l'éducation un des droits humains fondamentaux, et sur la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989, qui, à l'article 28, affirme que ses signataires¹⁰ s'engagent à rendre l'enseignement primaire « obligatoire et gratuit pour tous ».

10. La Convention a été ratifiée par 192 pays, c'est-à-dire par l'ensemble des signataires à l'exception de la Somalie et des États-Unis.

11. Seuls les pays pour lesquels des informations relatives aux frais de scolarité ont pu être recueillies sont représentés dans cette étude.

Tableau 3.4 : Les frais de scolarité existent toujours dans un grand nombre de pays

Frais légaux	Afrique du Sud, Albanie, Argentine, Arménie, Azerbaïdjan, Bénin, Bhoutan, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Costa Rica, Côte d'Ivoire, Dominique, Égypte, El Salvador, Érythrée, ERY de Macédoine, Féd. de Russie, Grenade, Guinée, Guinée-Bissau, Guyana, Haïti, Îles Salomon, Inde, Jordanie, Liban, Madagascar, Maldives, Maroc, Mauritanie, Niger, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Paraguay, Pérou, Philippines, République dominicaine, République islamique d'Iran, Roumanie, Rwanda, Swaziland, Tadjikistan, Tchad, Thaïlande, Timor-Leste, Togo, Trinité-et-Tobago, Turquie, Uruguay
Frais illégaux	Bolivie, Brésil, Colombie, Éthiopie, Ghana, Honduras, Lesotho, Libéria, Mexique, Mozambique, Namibie, Nigéria, Ouganda, Panama, RDP lao, Tonga, Ukraine, Viet Nam
Frais des deux types	Burkina Faso, Chine, Djibouti, Équateur, Géorgie, Indonésie, Kenya, Kirghizistan, Lettonie, Mali, Maurice, Mongolie, Nicaragua, République démocratique du Congo, République de Moldova, Territoires autonomes palestiniens, Vanuatu, Venezuela, Yémen

N. B. Ces données ont été recueillies à titre officieux auprès des équipes spéciales de la Banque mondiale et ne reflètent pas nécessairement les changements de politique et de pratique les plus récents au niveau national.
 Source : Bentaouet-Kattan (2005).

Encadré 3.5 Dépenses d'éducation des ménages au Cambodge

Le Programme d'action prioritaire a été lancé à titre expérimental dans 10 provinces du Cambodge en 2000, puis étendu à l'ensemble du pays en 2001. Un des objectifs du projet pilote était de « réduire le poids des dépenses supportées par les plus pauvres pour accroître la participation de leurs enfants de la 1^{re} à la 9^e année » (Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge, 2001). Les droits d'inscription, autrefois répandus, ont été interdits, ainsi que d'autres contributions obligatoires. Cela a eu pour effet de réduire considérablement les dépenses récurrentes supportées par les foyers, en particulier les foyers les plus pauvres.

Les ménages n'en continuent pas moins d'avoir à subvenir à différentes dépenses, qui concernent :

- *l'inscription* : des photographies sont parfois indispensables pour les cartes d'identité, or elles coûtent plus cher dans les zones rurales que dans les zones urbaines, et y sont plus souvent exigées ;
- *les uniformes*, exigés dans la plupart des établissements, moins strictement toutefois dans le primaire que dans le secondaire et dans les zones rurales isolées que dans les zones urbaines ;
- *l'équipement* nécessaire aux activités sportives, exigé dans les zones urbaines et semi-urbaines ;

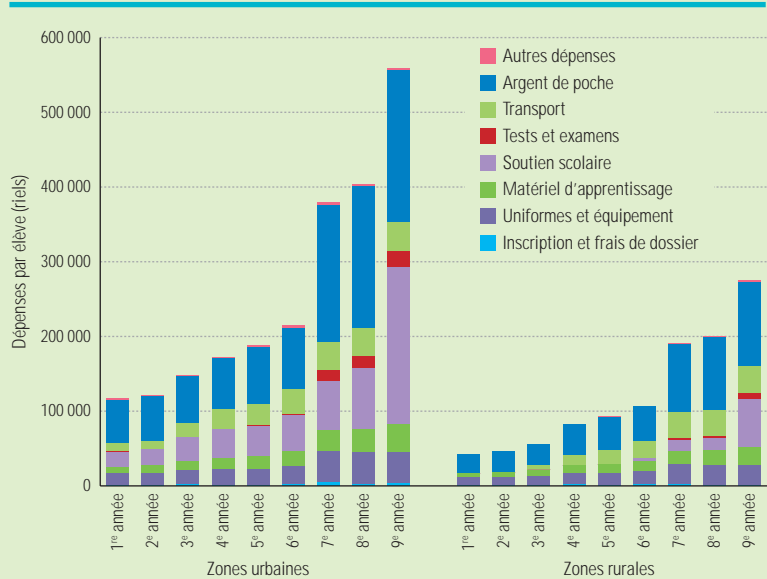
En dépit d'une reconnaissance grandissante des avantages résultant de l'abolition des frais de scolarité au niveau primaire et de plusieurs cas de réduction de ces droits annoncés à grand renfort de publicité (par exemple au Kenya, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie), 89 des 103 pays¹¹ étudiés par la Banque mondiale pour le présent rapport (Bentaouet-Kattan, 2005) ont maintenu, légalement ou illégalement, différents types de frais d'accès à l'enseignement primaire (tableau 3.4).

Depuis 2000, plusieurs pays ont réduit ou supprimé les frais de scolarité dans le primaire : il s'agit, entre autres, du Cap-Vert, du Costa Rica, du Guatemala, du Kenya, du Népal, du Pérou, de la République-Unie de Tanzanie, du Sénégal et de la Zambie. La Chine a annoncé des changements de politique dans les zones rurales. Cependant, même lorsque les frais directs sont supprimés, d'autres dépenses supportées par les ménages demeurent parfois élevées (Boyle *et al.*, 2002). Au Cambodge, par exemple, ces dépenses de toutes sortes constituent souvent un obstacle à l'accès à l'éducation et à l'apprentissage (encadré 3.5).

- *le matériel pédagogique* comprenant les fournitures classiques, cahiers, livres, stylos, crayons, etc. ;
- *le soutien scolaire*, souvent nécessaire dans les zones urbaines. Son coût varie, atteignant son plus haut niveau en 6^e année de primaire et, dans le premier cycle du secondaire, en 9^e année ;
- *les tests et examens* : le ministère de l'Éducation perçoit des droits d'inscription (couvrant le matériel d'évaluation et la participation aux examens) dont le montant global a été réduit par le Programme d'action prioritaire mais qui demeure important, surtout dans les classes supérieures ;
- *le transport* : l'entretien et la réparation des bicyclettes ont un coût qui varie selon les régions, l'utilisation qui en est faite et l'utilisateur, garçon ou fille. Le mauvais état de la voirie dans les zones reculées induit des coûts plus élevés que dans les zones urbanisées ;
- *l'argent de poche*, pour payer les collations, le petit-déjeuner et parfois le déjeuner, repas dont le coût varie considérablement selon les groupes socio-économiques mais qui peut être compensé par les repas scolaires, tels ceux du Programme alimentaire mondial, destinés aux communautés rurales pauvres ;
- *les autres dépenses*, formées par les cadeaux aux professeurs, les collectes effectuées lors des fêtes et des cérémonies.

Comme l'indique la figure 3.9, les dépenses par élève augmentent avec les niveaux d'enseignement et diffèrent selon qu'on se trouve en zone urbaine ou rurale.

Figure 3.9 : Dépenses des ménages cambodgiens par enfant scolarisé en 2004



Source : Bray (2005).

Des enseignants pour l'EPT

Comme l'a souligné le Rapport 2005, les enseignants jouent un rôle central dans la réalisation de l'EPT¹². En effet, pour que des politiques et des réformes de l'éducation axées sur l'expansion et sur l'amélioration de la qualité de l'instruction portent leurs fruits, il est crucial de disposer non seulement d'une vision à long terme et d'une volonté gouvernementale forte mais aussi d'un nombre suffisant d'enseignants motivés, respectés, soutenus et bien encadrés (UNESCO, 2004a). Les enseignants représentent aussi l'essentiel des dépenses publiques d'éducation (figure 3.10) et leur recrutement futur est un élément décisif dans l'évaluation à la fois de la qualité de l'éducation et de sa stabilité financière. Un autre aspect important est la disponibilité des apports nécessaires à l'enseignement autres que la rémunération des enseignants. Ces apports se voient parfois réduits à la portion congrue dans les pays en développement où, bien souvent, plus de 90 % des dépenses publiques d'éducation sont absorbées par les dépenses de personnel. Cette section examine la question du

recrutement et de la compétence des enseignants en se concentrant sur le niveau primaire et en fournissant des projections pour 2015.

Le rapport élèves/enseignant

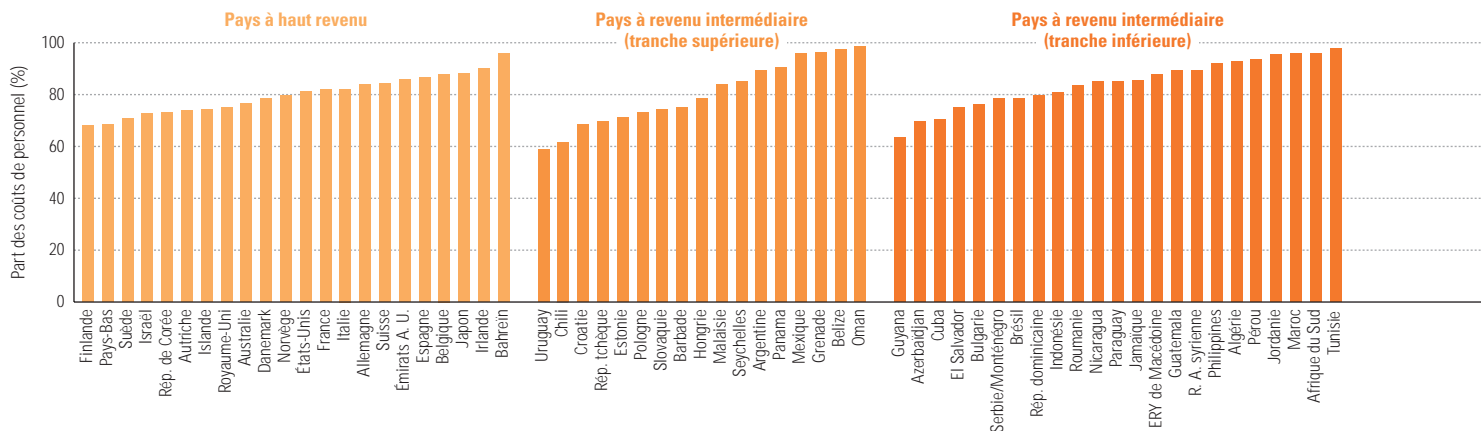
Si l'incidence des effectifs des classes sur les acquis scolaires reste matière à discussion, dans la mesure où elle dépend des stratégies éducatives et des pratiques pédagogiques, le rapport élèves/enseignant (REE)¹³ n'en reste pas moins un indicateur majeur de la qualité de l'éducation. Dans le primaire, il est généralement inférieur à 20 élèves par enseignant dans la grande majorité des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, d'Europe centrale et orientale et d'Asie centrale, où les taux de scolarisation sont élevés (tableau 3.5).

La plupart des États arabes, des pays d'Asie de l'Est et du Pacifique, d'Amérique latine et des Caraïbes, comptent 20 à 34 élèves par enseignant. Ce rapport est bien plus élevé en Afrique subsaharienne où il dépasse généralement 40/1, atteignant 70/1 au Congo, au Mozambique ou au Tchad, par exemple. Ces effectifs sont un obstacle à un enseignement primaire de qualité.

12. Voir, notamment, la section intitulée « De meilleurs enseignants » au chapitre 4 (UNESCO, 2004a).

13. Des précautions doivent être prises lorsqu'on compare les effectifs d'enseignants, le pourcentage d'enseignants qualifiés et le REE. Par exemple, le REE dépend du dénombrement exact des enseignants qui ont la charge d'une classe. Dans certains pays ou régions, une partie du personnel enseignant peut exercer à temps partiel et on ne dispose pas toujours des chiffres équivalents pour les temps pleins. Dans de nombreux pays aux ressources limitées, des formes d'organisation scolaire telles que les classes multiniveaux ou l'enseignement par classes alternées ne sont pas prises en compte dans le REE, qui fournit une moyenne nationale. Les données relatives aux enseignants peuvent inclure d'autres catégories de personnel éducatif et les données qui leur sont propres sont difficiles à recueillir au niveau international.

Figure 3.10 : Part des coûts de personnel dans le total des dépenses publiques courantes d'éducation selon le niveau de revenu national en 2002

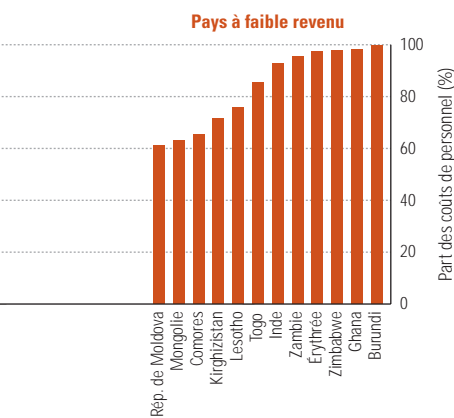


N. B. Les pays sont groupés par niveau de revenu national suivant les critères de la Banque mondiale pour 2004.
 Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Tableau 3.5 : Classement des pays en fonction du rapport élèves/enseignant dans le primaire en 2002

	Inférieur à 15	15-24	25-34	35-44
Afrique subsaharienne (40 pays)	Seychelles (1)		Maurice, Botswana, Cap-Vert, Namibie, Swaziland, Ghana, Sao Tomé-et-Principe, Kenya (8)	Afrique du Sud, Togo, Gabon, Comores, Sierra Leone, Gambie, Zimbabwe, Nigéria, Niger, Côte d'Ivoire, Zambie, Guinée équatoriale, Guinée-Bissau (13)
États arabes (18 pays)	Qatar, Arabie saoudite, Koweït (3)	Émirats arabes unis, Bahreïn, Liban, Iraq, Jordanie, Oman, Tunisie, Égypte, République arabe syrienne (9)	Algérie, Maroc, Soudan, Djibouti (4)	Territoires autonomes palestiniens, Mauritanie (2)
Asie centrale (7 pays)	Géorgie (1)	Azerbaïdjan, Arménie, Kazakhstan, Tadjikistan, Kirghizistan (5)	Mongolie (1)	
Asie de l'Est et Pacifique (25 pays)	Brunéi Darussalam, Nioué (2)	Îles Marshall, Nouvelle-Zélande, Îles Cook, Malaisie, Japon, Indonésie, Thaïlande, Chine, Tonga, Kiribati (10)	Viet Nam, Tuvalu, Macao (Chine), Samoa, Fidji, Vanuatu, RDP lao, Rép. de Corée, Myanmar (9)	Philippines, Papouasie-Nouvelle-Guinée (2)
Asie du Sud et de l'Ouest (9 pays)		Maldives, Sri Lanka, République islamique d'Iran (3)		Népal, Bhoutan, Pakistan, Inde (4)
Amérique latine et Caraïbes (37 pays)	Bermudes, Cuba, Îles Vierges britanniques, Îles Caïmanes (4)	Îles Turques et Caïques, Anguilla, Barbade, Bahamas, Argentine, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Aruba, Trinité-et-Tobago, Montserrat, Grenade, Dominique, Suriname, Antilles néer., Belize, Uruguay, Sainte-Lucie, Costa Rica, Bolivie, Équateur, Panama (21)	Pérou, Brésil, Guyana, Mexique, Colombie, Paraguay, Jamaïque, Guatemala, Chili, Honduras (10)	Nicaragua, République dominicaine (2)
Amérique du Nord et Europe occidentale (24 pays)	Danemark, Norvège, Islande, Italie, Portugal, Suède, Luxembourg, Belgique, Grèce, Andorre, Autriche, Suisse, Espagne, Allemagne, Israël, États-Unis (16)	Monaco, Finlande, Royaume-Uni, Canada, Malte, France, Irlande, Chypre (8)		
Europe centrale et orientale (18 pays)	Hongrie, Pologne, Slovaquie, Lettonie, Estonie (5)	Lituanie, Bélarus, Rép. tchèque, Féd. de Russie, Bulgarie, Roumanie, Croatie, Slovaquie, Ukraine, Rép. de Moldova, Serbie/Monténégro, ERY de Macédoine, Albanie (13)		
Total (178 pays)	32 pays	69 pays	32 pays	23 pays

N. B. Les pays sont classés par ordre croissant de REE. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
 Source : annexe statistique, tableau 10A.



Le nombre d'élèves par enseignant a baissé de 1998 à 2002 dans plus des deux tiers des 143 pays pour lesquels on dispose de données (voir annexe statistique, tableau 10A). La baisse a été particulièrement sensible dans les pays où le REE était déjà faible, mais elle s'observe aussi dans des pays où il est élevé comme Djibouti, le Gabon, le Népal et le Togo. Cette tendance mondiale globalement positive connaît toutefois quelques exceptions majeures. Le REE était en 1998 inférieur à 40/1 en Afghanistan, en Inde et en République-Unie de Tanzanie, où il était remonté bien au-dessus de ce niveau en 2002. Il a doublé, passant de 32/1 à 61/1, en Afghanistan, où un grand nombre d'élèves, notamment des filles jusque-là exclues de l'école, a intégré le primaire alors qu'on recrutait peu de nouveaux enseignants. Il a aussi augmenté dans plusieurs pays qui ont annulé ou réduit les frais de scolarité, comme le Bénin, le Cambodge, le Congo, l'Éthiopie et l'Ouganda. En outre, l'effectif des enseignants reste problématique dans les pays qui ont précisément besoin d'étendre la couverture primaire dans les plus fortes proportions.

Quels effectifs pour l'EPU ?

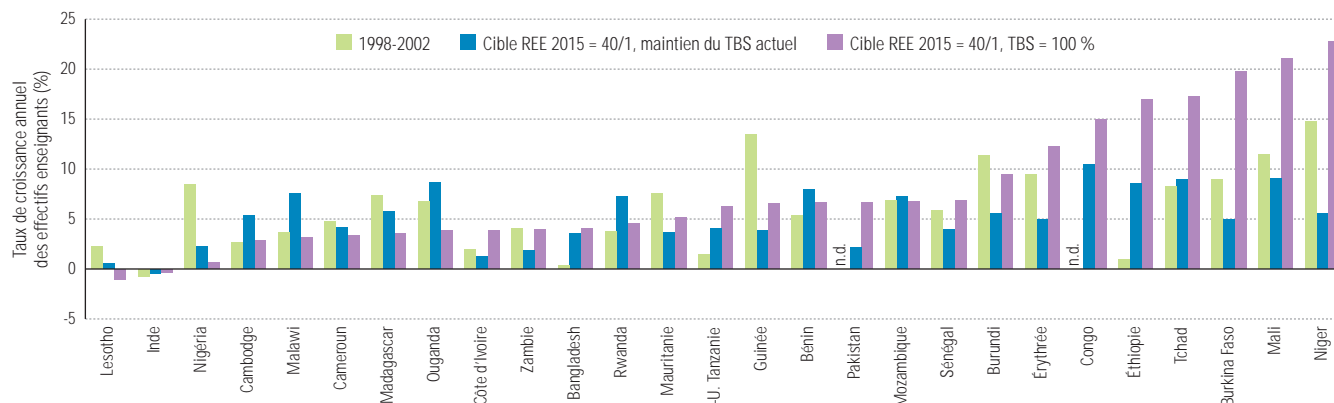
En règle générale, le nombre d'enseignants est trop faible et les REE sont trop élevés dans les pays les plus éloignés de l'objectif de l'EPU. Les projections réalisées pour les pays où le REE est le plus élevé révèlent l'imminence d'une pénurie majeure de personnel (Motivans, 2005). Pour maintenir le niveau de scolarisation actuel tout en abaissant le REE à 40/1 d'ici à 2015, il faudrait, le plus souvent, parvenir à un taux de croissance de l'effectif des enseignants plus rapide qu'il ne l'a été dans la plupart de ces pays entre 1998 et 2002. Cette situation est due pour l'essentiel à l'augmentation incessante de la population d'âge scolaire, surtout en Afrique subsaharienne. Au Congo, en Éthiopie, au Mali, en Ouganda et au Tchad, par exemple, une progression des effectifs supérieure à 9 % par an serait nécessaire pour répondre aux besoins (figure 3.11).

Le nombre d'enseignants supplémentaires nécessaire pour atteindre un taux de scolarisation de 100 % et un REE de 40/1 d'ici à 2015 est si élevé qu'il est probablement hors de portée d'un certain nombre de pays. Le Burkina Faso, le Mali et le Niger, où les TBS sont encore bas, devraient recruter chaque année 20 % d'enseignants supplémentaires. Au Niger, les effectifs devraient quadrupler, passant de 20 000 à 80 000 enseignants au cours des 10 prochaines années environ. Même dans les pays où on pourrait se contenter d'un taux de croissance modéré du recrutement, comme au Bangladesh (4 %) ou au Cameroun (3 %), cela

Au Niger, pour réaliser l'EPU, le nombre d'enseignants devra quadrupler en 10 ans.

	45-54	55 et plus
	Burkina Faso, Guinée, Érythrée, Lesotho, Sénégal, Burundi, Madagascar, Ouganda, République-Unie de Tanzanie (9)	Cameroun, Mali, Rwanda, Bénin, Malawi, Éthiopie, Congo, Mozambique, Tchad (9)
	Timor-Leste (1)	Cambodge (1)
		Bangladesh, Afghanistan (2)
	10 pays	12 pays

Figure 3.11 : Taux de croissance annuel des effectifs enseignants pour 1998-2002 et projections pour 2015



n.d. = non disponible
 N. B. Ne sont pris en compte que les pays ayant un REE supérieur à 40/1 dans le primaire.
 Source : calculs réalisés à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Encadré 3.6 L'impact du VIH/sida sur les systèmes éducatifs de cinq pays d'Afrique subsaharienne

L'évaluation la plus courante de l'impact du VIH/sida sur le corps enseignant s'appuie sur les chiffres de la mortalité obtenus auprès des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation, qui comprennent les registres du personnel et les registres salariaux. Une seconde source de données de base est offerte par les enquêtes menées en milieu scolaire, qui consistent à adresser à des chefs d'établissement et à des membres du personnel des ministères de l'Éducation aléatoirement choisis des questionnaires portant sur l'absentéisme et la mortalité des enseignants. Le recours à des projections est essentiel pour quantifier de manière indépendante l'impact potentiel du VIH/sida.

Un modèle a ainsi été appliqué à l'Érythrée, au Kenya, au Mozambique, à la République-Unie de Tanzanie et à la Zambie. Conforme à la méthode de l'ONUSIDA, le modèle révèle des taux d'infection des enseignants qui s'établissent entre la moitié et le double de ceux de l'ensemble de la population. Le niveau de base de la prévalence du VIH dans la population varie du niveau le plus élevé au niveau le plus faible des estimations les plus récentes de l'ONUSIDA. Lorsqu'on a pu disposer d'estimations indépendantes, elles ont été incluses dans la fourchette de la mortalité enseignante liée au sida.

Selon le scénario le plus optimiste, le Kenya, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie perdront chacun 600 enseignants du fait du sida pour la seule année 2005, et le Mozambique plus de 300, sur la base d'un taux annuel de mortalité due au sida d'environ 0,5 %, estimation la plus basse pour ces pays. Selon le scénario le plus pessimiste, le Kenya, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie perdront chacun entre 1 500 et 3 000 enseignants du fait du sida pour la seule année 2005, et le Mozambique plus de 1 100 enseignants, pour un taux annuel de mortalité due au sida de 3,1 %, le taux plausible le plus élevé dans ces pays.

L'absentéisme est un problème sérieux et qui progresse dans plusieurs secteurs de services, mais les recherches appuyées sur des données ne parviennent pas à le quantifier avec exactitude ni à l'attribuer avec certitude au seul phénomène du sida. Dans des enquêtes réalisées en Afrique australe auprès de chefs d'établissements, une personne sur cinq considérait l'absentéisme lié au sida comme un problème affectant gravement la qualité de l'éducation. Ces enquêtes font état d'un absentéisme attribué pour 47 % à l'assistance aux enterrements et pour 30 % à la maladie. Les données fiables concernant l'absentéisme dû au VIH/sida sont rares, notamment du fait de la stigmatisation et de la perte d'avantages auxquelles s'expose le séropositif s'il révèle son état.

Tableau 3.6 : Impact du VIH/sida sur l'éducation dans cinq pays d'Afrique subsaharienne pour 2005

	Érythrée			Kenya			Mozambique			R.-U. Tanzanie			Zambie		
	moy.	min.	max.	moy.	min.	max.	moy.	min.	max.	moy.	min.	max.	moy.	min.	max.
Total des décès d'enseignants dus au sida	35	7,0	130	1 620	700	3 020	675	340	1 150	1 290	605	2 010	1 030	580	1 500
% de la diminution des effectifs	12,4	2,1	30,9	18,0	7,5	29,6	33,2	16,6	43,1	19,9	9,3	31,0	40,4	23,3	48,8
Mortalité annuelle des enseignants due au sida	0,3	0,07	1,5	0,8	0,4	1,8	1,4	0,7	2,3	1,1	0,5	1,9	2,1	1,2	3,1
Années-enseignants d'absentéisme dues au sida	37	7	130	1 590	690	2 930	730	370	1 240	1 290	610	2 200	1 090	605	1 580
% du total d'années-enseignants	0,4	0,1	1,5	0,8	0,4	1,8	1,5	0,8	2,9	1,1	0,5	2,3	2,2	1,3	3,9

supposerait des augmentations d'effectif considérables en chiffres absolus puisqu'il faudrait passer de 49 000 à 71 000 enseignants au Cameroun et de 315 000 à 482 000 enseignants au Bangladesh.

En Afrique, la pandémie de VIH/sida aggrave le problème posé par la pénurie d'enseignants (Desai et Jukes, 2005). Une controverse existe actuellement au sujet de l'impact du VIH sur l'effectif des enseignants : cela tient à la différence des sources pour le calcul de la mortalité qui les affecte¹⁴ (Boler, 2003). Une étude récente réalisée en Érythrée, au Kenya, au Mozambique, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie montre que la pandémie impose un renouvellement rapide du personnel enseignant, ce qui alourdit considérablement la tâche des ministères de l'Éducation. Dans les pires des cas, la pandémie double le taux de mortalité des enseignants (encadré 3.6).

Le tableau 3.6 fournit des estimations sur l'absentéisme lié au sida. Selon les estimations basses, le Kenya, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie perdront de 600 à 700 années-enseignants du fait du VIH/sida affectant personnellement les enseignants pour la seule année 2005, tandis que le Mozambique essuiera une perte de près de 400 années-enseignants. Selon les estimations hautes, ces pays connaîtront de 1 200 à 3 000 années-enseignants d'absentéisme.

On est parvenu à estimer l'impact financier du VIH/sida sur les ministères de l'Éducation du Mozambique et de la Zambie. Au Mozambique, le coût de l'absentéisme des enseignants souffrant de la maladie due au VIH devrait se chiffrer à 3,3 millions de dollars EU pour la seule année 2005, auxquels s'ajouterait 0,3 million de dollars EU en surcoût de formation des enseignants. Si le scénario le plus pessimiste l'emporte, la dépense supplémentaire pourrait aller jusqu'à 6 millions de dollars EU annuels, à moins d'un changement dans les comportements ou de la distribution de médicaments antirétroviraux au personnel enseignant. En Zambie, ces chiffres seraient respectivement, toujours pour 2005, de 1,7 million de dollars EU pour l'absentéisme et de 0,7 million pour la formation des enseignants et, au pire, de 3,4 millions de dollars EU annuels. Les projections indiquent en toute logique que le coût de l'absentéisme pour les employeurs est sensiblement plus élevé que les coûts de formation et de recrutement induits par le remplacement des membres du personnel perdus du fait du sida : l'absentéisme représenterait, selon les estimations, entre 24 et 89 % du coût total du VIH/sida pour les employeurs, la formation et le recrutement entre 17 et 24 % seulement.

Source : Desai et Jukes (2005).

Des données plus fiables sur la prévalence du VIH et la mortalité qu'il cause chez les enseignants sont nécessaires or seulement 45 % des projets éducatifs d'un des principaux donateurs en Afrique comportent des indicateurs sur le VIH/sida (Boler, 2003).

La formation des enseignants

La question enseignante ne se réduit pas aux effectifs : elle porte aussi sur la formation et les conditions d'exercice. Comme l'indique le Rapport 2005, une forte proportion des enseignants du primaire manque de qualifications académiques, de formation pédagogique et de maîtrise des sujets, notamment dans les pays en développement (UNESCO, 2004a). Les chiffres récents le confirment. Dans un quart seulement de la centaine de pays en développement pour lesquels on disposait de données en 2002, la totalité ou la quasi-totalité des enseignants du primaire avaient reçu au moins un certain niveau de formation pédagogique (voir annexe statistique, tableau 10A). Plus de 20 % des enseignants du primaire n'ont pas été suffisamment formés dans plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne et plus de 30 % dans la moitié des pays d'Asie du Sud et de l'Ouest. En Asie du Sud, bien que les compétences minimales soient relativement faibles dans plusieurs pays, beaucoup d'enseignants n'atteignent pas le niveau national minimal requis (Govinda et Biswal, 2005).

Pourtant, le niveau de formation des enseignants s'améliore. La proportion des maîtres du primaire qui ont reçu une formation a augmenté entre 1998 et 2002 dans la majorité des 48 pays pour lesquels ces données sont disponibles. Elle a progressé d'au moins 30 % en Afrique du Sud, dans les îles Turques et Caïques, au Mozambique, en Namibie et au Rwanda (figure 3.12). En dépit de cette amélioration générale, plusieurs pays – dont l'Anguilla, le Belize, le Congo, le Ghana, le Népal¹⁵ et le Niger – ont vu chuter la proportion d'enseignants formés. Au Niger, cette proportion pour le primaire a régressé de 97 à 72 % entre 1999 et 2002, conséquence directe d'une politique gouvernementale qui visait à répondre à une demande accrue d'enseignement primaire et à maintenir un niveau de dépenses tolérable en recrutant en masse des enseignants volontaires sans formation préalable, avec des niveaux de salaire nettement inférieurs à ceux des autres enseignants et en leur apportant ensuite une formation en cours d'emploi pour améliorer leurs qualifications. Des démarches similaires sont en cours dans plusieurs autres pays d'Afrique de l'Ouest (Wallet, 2005).

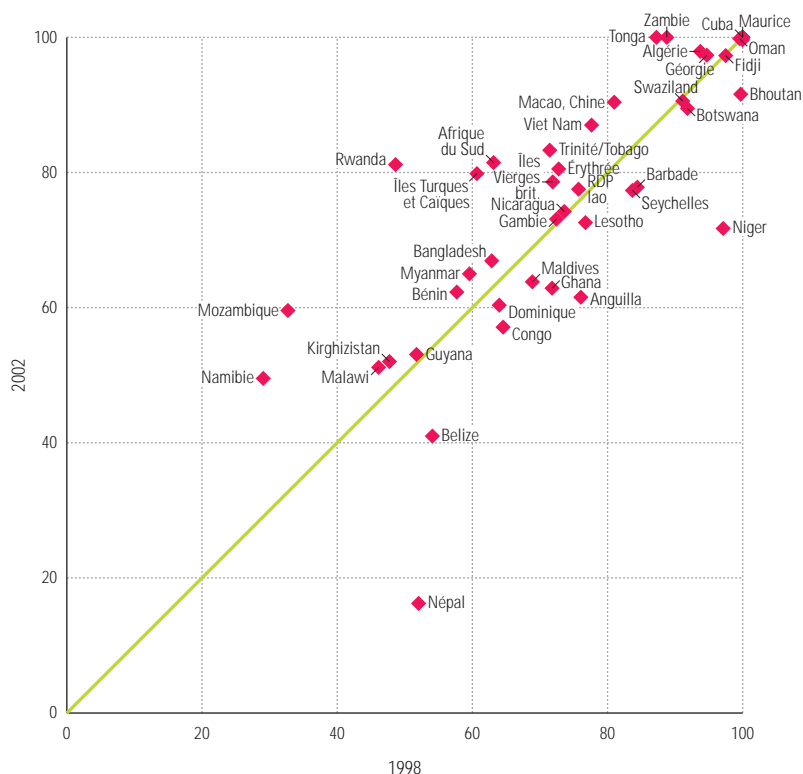
Au Mozambique, au contraire, des mesures consistant à abaisser de neuf à sept années d'étude le niveau de formation minimal exigé pour

Une forte proportion d'enseignants du primaire manque de qualifications mais le niveau de formation s'améliore.

14. Il existe deux bases de calcul : enquêtes auprès des écoles et registres du personnel enseignant, ou estimations à partir de modèles mathématiques (qui constituent une source d'appréciation indépendante). Jusqu'à présent, les deux démarches n'ont produit aucun consensus concernant l'impact probable du VIH/sida sur les systèmes éducatifs (Bennell, 2005a et 2005b).

15. Au Népal, la baisse spectaculaire du pourcentage d'enseignants formés, passé de 52 à 16 %, est le reflet d'une définition plus stricte de la formation. Les données les plus récentes ne retiennent que les enseignants ayant bénéficié d'une formation de 10 mois au moins ; auparavant, elles englobaient ceux qui n'avaient parfois reçu que deux mois et demi de formation.

Figure 3.12 : Pourcentage d'enseignants du primaire ayant reçu une formation, 1998 et 2002



N.B. Les données concernant Belize, le Congo, la Géorgie et le Niger datent de 1999 ; celles du Rwanda sont de 2001.
Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Encadré 3.7 Salaires et conditions

Les débats et les stratégies nationales concernant le corps enseignant sont centrés sur trois thèmes : les conditions de travail, la formation et l'évaluation. En moyenne, les salaires des enseignants des pays de l'OCDE, dont le Mexique, débutent à peu près au niveau du PNB par habitant pour augmenter progressivement jusqu'à atteindre 140 % du PNB par habitant après 15 ans d'expérience. Les enseignants des pays d'Amérique latine hors OCDE, à l'exception du Chili, débutent dans la carrière avec des salaires compris entre 60 % (Uruguay) et 90 % (Pérou) du PNB par habitant. Après 15 ans d'exercice, les salaires augmentent jusqu'à représenter 1,4 fois leur niveau de départ en Argentine et 1,5 fois au Brésil, alors qu'au Chili et en Uruguay, la progression entre les rémunérations initiales et à mi-carrière est plus modestement de 1,2, et qu'au Pérou, on ne note aucune augmentation du salaire de base au cours de la carrière d'enseignant (figure 3.13).

En Amérique latine, les progressions de carrière des enseignants sont très limitées, et rares sont les perspectives offertes, si ce n'est la possibilité de devenir proviseur puis inspecteur, par exemple. Le Chili est le seul pays d'Amérique latine à évaluer systématiquement les établissements

Au Rwanda, la proportion d'enseignants formés est passée de 49 à 81 %.

enseigner dans le primaire et, en même temps, à mettre en place un programme de formation accélérée, ont permis de faire progresser la proportion d'enseignants formés de 33 à 60 % (European Association for International Education, 2003 ; Association internationale des universités/ UNESCO, 2005). Si, pour une large part, la politique du Niger et du Mozambique visait à réduire le coût de l'expansion du primaire, son incidence sur la qualité et sur les résultats scolaires demeure incertaine (Wallet, 2005). Cependant, d'autres pays sont parvenus à augmenter la proportion d'enseignants formés sans pour autant abaisser les normes. Au Rwanda, on a fait passer la part d'enseignants formés de 49 à 81 % en réformant les établissements de formation, en créant de nouveaux centres de formation et en subventionnant deux établissements de formation confessionnels desquels sortent, chaque année, près de 1 500 nouveaux enseignants destinés au primaire (MINEDUC, 2003). Toutefois, le nombre d'enseignants demeure insuffisant puisque le REE dans le primaire a grimpé de 54/1 à 60/1, ce qui retentit sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Comme l'a souligné le Rapport 2005, la situation des enseignants et la nécessité de les associer à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques éducatives sont tout aussi importantes que leurs qualifications. Les rémunérations continuent pourtant d'être problématiques. En Estonie, par exemple, malgré une augmentation récente, un enseignant débutant touche une rémunération inférieure au salaire national moyen (Koke, 2005). De même, l'insuffisance des niveaux de salaire offerts en Amérique latine décourage les meilleurs candidats (encadré 3.7).

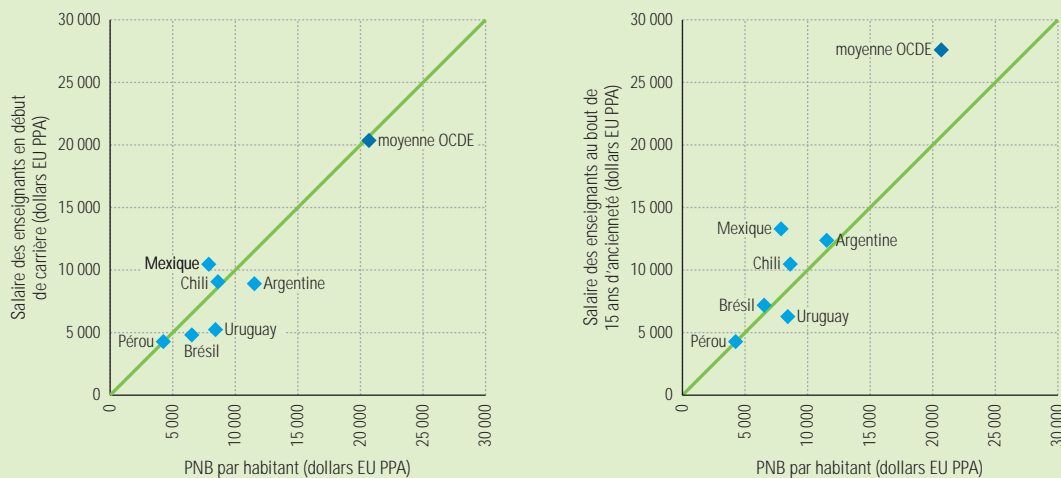
Alors que les enseignants sont « sans doute l'élément le plus important de la réforme de l'éducation », globalement, dans maintes régions, ils continuent pour l'essentiel d'être « ignorés dans le débat sur la politique éducative, son suivi et sa mise en œuvre » (Forum économique mondial, 2005). Certains pays s'efforcent toutefois d'améliorer leur condition. En Chine, les salaires ont été revalorisés et le Réseau national de formation des enseignants a été créé de façon à offrir une « plateforme d'apprentissage tout au long de la vie » visant à renforcer les compétences professionnelles (Bernard, 2005).

de travail des enseignants en Amérique latine

publics et leur personnel enseignant (écoles publiques et écoles privées subventionnées par l'État). Il accorde des avantages financiers aux écoles et aux enseignants dont la performance est notée comme excellente. Lors des deux

dernières évaluations de performance (2003 et 2004), il y avait 10 % d'enseignants remarquables, 52 % d'enseignants compétents, 37 % d'enseignants ayant le niveau de base et 3 % d'enseignants non satisfaisants.

Figure 3.13 : Salaires des enseignants du primaire et comparaison avec le PNB par habitant, en début de carrière et au bout de 15 ans d'ancienneté (en dollars EU PPA, 1999)



Source : Umayahara (2005).

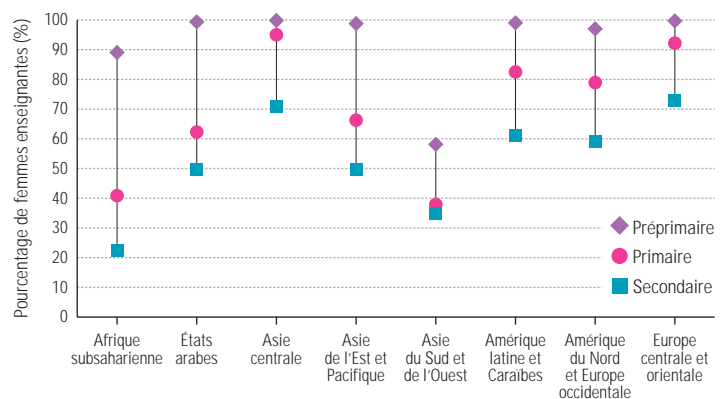
La proportion d'enseignantes est plus faible en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne.

Les femmes dans l'enseignement

La proportion d'enseignantes est un indicateur de l'équilibre entre les sexes à l'école qui peut s'avérer crucial. Les femmes sont en général majoritaires au sein du corps enseignant, en particulier dans le préprimaire, leur proportion étant un peu moins forte dans les niveaux primaire et secondaire. Il existe toutefois de grandes disparités régionales (figure 3.14) : la proportion d'enseignantes est plus faible en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, où les hommes sont majoritaires aussi bien dans le primaire que dans le secondaire. Au Tchad, moins du cinquième des enseignants du primaire sont des femmes. Dans des pays comme le Bénin, le Burkina Faso, les Comores, le Congo, l'Érythrée et le Sénégal, les femmes représentent moins de 15 % des enseignants du secondaire.

Les enseignantes sont moins nombreuses dans les pays où le niveau de scolarisation global est plus faible et où les disparités en faveur des garçons sont plus marquées. Un rééquilibrage entre hommes et femmes au sein du corps enseignant aura pour effet d'encourager la scolarisation des filles dans ces pays (UNESCO, 2004a). Cependant,

Figure 3.14 : Pourcentage médian d'enseignantes dans les différents cycles de l'enseignement par régions en 2002



Source : annexe statistique, tableaux 10A et 10B.

la présence d'une trop forte proportion de femmes dans l'enseignement peut s'avérer préjudiciable aux garçons, phénomène qui caractérise plusieurs pays insulaires des Caraïbes ainsi que la Mongolie, le Nicaragua et le Royaume-Uni.

Une nécessaire intégration

Comme on l'a souligné au chapitre premier, l'éducation pour tous ne se limite pas à des efforts de scolarisation, elle œuvre à la réalisation d'un ensemble de six objectifs. Elle s'adresse aussi à toutes les catégories de population : enfants, jeunes et adultes, femmes et hommes, habitants des villes et des campagnes, pauvres et nantis, minorités et majorités ethniques et linguistiques, valides et invalides, malades et bien portants, séropositifs et séronégatifs, personnes victimes de sous-alimentation ou de malnutrition et personnes bien nourries. Au niveau scolaire, compte tenu des progrès insuffisants – mais néanmoins considérables – qui ont été accomplis vers la réalisation des objectifs de scolarisation dans le primaire et de parité entre les sexes dans maints pays, le pari de l'EPT consiste désormais à améliorer la qualité – thème central du Rapport 2005 – et à permettre à chacun d'être scolarisé. Chez les jeunes et les adultes, l'analphabétisme touche largement les groupes exclus et, au sein de ces groupes, les femmes en sont les premières victimes. Le chapitre 7 traite des niveaux d'alphabétisation des peuples autochtones, des populations migrantes et des personnes handicapées, alors que la présente section examine trois autres types d'exclusion particulièrement sensibles au niveau scolaire : celle qui touche les enfants non déclarés à l'état civil, les enfants des zones rurales et les filles.

Enfants non déclarés à l'état civil

En 2003, selon l'UNICEF, quelque 48 millions de naissances dans le monde n'ont pas fait l'objet d'une déclaration, soit plus de 30 % du total estimé des naissances. En Asie du Sud et en Afrique subsaharienne, respectivement 63 et 55 % des naissances n'ont pas été déclarées à l'état civil. Les raisons de cette absence de déclaration varient : bien souvent, celle-ci n'est pas perçue comme un droit et un devoir ; il arrive aussi que soit exigée une taxe trop coûteuse pour les familles, comme c'est le cas en Indonésie ; il faut parfois se déplacer loin de chez soi, ainsi dans certaines régions d'Albanie ; et il est souvent particulièrement malaisé d'accomplir cette démarche pour les minorités ethniques et certains groupes autochtones, par exemple les Kurdes de la République arabe syrienne (UNICEF, 2002 et 2005c). Enfin, dans bien des pays concernés par ce problème, les systèmes de déclaration n'existent pas ou sont défectueux.

Pour s'inscrire à l'école, il faut souvent présenter un extrait de naissance : c'est le cas au Cameroun, au Lesotho, au Soudan et au Yémen. Dans d'autres pays, ce document n'est pas

forcément nécessaire pour s'inscrire, mais il l'est pour obtenir un diplôme du primaire. Des mesures doivent donc être prises à la fois pour encourager la déclaration des naissances et pour assurer l'accès à l'école des enfants non déclarés. De fait, le droit d'être enregistré dès sa naissance est inscrit dans la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 et il doit être garanti pour tous les enfants.

Les populations rurales

Près de 70 % des personnes les plus pauvres de la planète vivent dans des zones rurales. Les structures éducatives y sont généralement insuffisantes. Les écoles des zones urbaines d'Afrique, par exemple, sont bien mieux équipées que celles des zones rurales, notamment en ce qui concerne l'alimentation en électricité et en eau (Projet de suivi permanent des acquis scolaires, 2002). Beaucoup d'écoles rurales n'offrent pas l'intégralité du cycle du primaire et enseignent des disciplines inadaptées aux conditions de vie rurales¹⁶. La langue d'enseignement est parfois différente des langues maternelles des élèves. Les enfants des campagnes sont également moins suivis et moins aidés dans leurs devoirs par leurs parents que les enfants des villes, comme le montrent les études effectuées en Inde et au Mexique. Dans les zones rurales, la demande scolaire peut être faible en raison, notamment, des coûts d'opportunité occasionnés par la fréquentation scolaire du fait du temps soustrait aux travaux agricoles ou domestiques. La demande peut aussi fluctuer à cause du caractère saisonnier de ces coûts, des conditions agricoles et économiques et de la situation sanitaire et alimentaire. Il existe des solutions à tous ces problèmes d'offre et de demande, qu'il s'agisse de programmes d'éducation non formelle comme celui du BRAC au Bangladesh, des écoles communautaires au Mali ou du programme Escuela Nueva en Colombie. Les programmes non formels ont eu un effet appréciable mais ils ont peu de chances d'atteindre l'ampleur nécessaire pour répondre aux besoins d'apprentissage des vastes populations d'enfants des zones rurales. Pour répondre à ces besoins, des recherches doivent être menées en direction des programmes formels, dans la logique de l'initiative phare interinstitutions de l'EPT sur l'éducation pour les populations rurales, lancée en 2002 et dirigée par l'UNESCO et l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture¹⁷.

Dans la mesure où la grande majorité des enfants non scolarisés ou qui n'ont pas un accès suffisant à l'école vivent dans des régions rurales, il est bon de faire porter les efforts sur les besoins des enfants et des adultes de ces régions, comme

Près de 70 %
des personnes
les plus pauvres
de la planète
vivent dans des
zones rurales.

16. Notons toutefois que de nombreux parents s'opposent à ce que leurs enfants suivent un programme spécialement conçu pour les zones rurales, l'estimant de mauvaise qualité (Moulton, 2001).

17. Voir www.fao.org/sd/erp/index_fr.htm

le fait l'initiative phare. Ce faisant, il y a toutefois trois pièges à éviter. Le premier serait d'ignorer les enfants des zones urbaines, qui, globalement, ne sont en aucune façon mieux lotis sur le plan éducatif que ceux des zones rurales, notamment les enfants des quartiers périurbains. Le deuxième piège serait de croire les zones rurales homogènes, ce qu'elles ne sont pas. Il n'existe pas de définition internationalement admise de la ruralité, si bien qu'il est impossible d'établir des comparaisons statistiques détaillées et internationalement valables des données rurales et urbaines. Le sens donné aux qualificatifs « rural » et « urbain » varie d'un pays à l'autre. De plus, les zones rurales d'un même pays connaissent des densités de population très disparates, ce qui a des implications considérables en termes de coûts pour les écoles rurales. À cela s'ajoute que, dans de nombreux pays, les villages des zones reculées sont d'accès difficile. D'où des coûts par élève élevés, dus tantôt aux faibles effectifs scolaires, tantôt aux frais de transport induits par le regroupement des élèves dans des établissements régionaux. Il faut donc bien comprendre non seulement qu'il est nécessaire de servir les populations rurales mais aussi que la mise en œuvre des politiques d'intégration des zones reculées, quelles qu'elles soient, occasionne des coûts unitaires supérieurs à la moyenne. Il existe des solutions, telles que les classes multi-niveaux ou l'apport de repas scolaires, mais certaines rencontrent des résistances dans les régions qui n'en ont fait l'expérience que très récemment, comme l'Asie centrale. Troisièmement, dans la droite ligne de l'éducation pour tous, il faut éviter que les stratégies destinées à servir les populations rurales, compte tenu de leur situation géographique, ne prévoient l'application de programmes scolaires spécifiques qui, tout en étant adaptés aux élèves ruraux, risquent de leur apporter un contenu éducatif plus professionnel, moins flexible et peut-être de moins bon niveau que celui qui est proposé aux autres enfants, ou qui pourraient les priver des mêmes choix que les autres.

Disparités entre les sexes, un défi permanent

Les précédents rapports, notamment celui de 2003-2004, ont plaidé en faveur de la parité et de l'égalité entre les sexes tout en notant qu'il s'agit, pour la première, d'un objectif essentiellement quantitatif, tandis que la seconde a un caractère qualitatif. Bien qu'on ne dispose pas encore des données pour 2005, on sait, grâce aux résultats présentés au chapitre 2, que l'objectif de parité entre les sexes pour 2005 n'a pas été atteint, principalement en Asie du Sud et en Afrique

subsaharienne. Pourtant certains pays, y compris parmi les plus pauvres, ont ces dernières années réduit spectaculairement l'écart entre les sexes en matière de scolarisation et d'achèvement des études. Pour bien montrer que des stratégies efficaces existent, cette section évoquera différentes expériences nationales de scolarisation et de maintien des filles à l'école¹⁸. Ces éléments stratégiques sont bien connus, de même que la nécessité d'intégrer les mesures prises à l'intérieur des écoles à celles qui sont adoptées à l'extérieur, tant au niveau local qu'à celui de la société tout entière. Le cadre utilisé dans cette section (tableau 3.7) présente deux avantages : d'abord, il réunit les facteurs de la demande et de l'offre tout en reconnaissant la complexité de leur interaction, qui rend la distinction difficile dans la pratique ; ensuite, en tenant explicitement compte des interventions extérieures à l'école, il souligne que celles qui sont faites en milieu scolaire, pour importantes qu'elles soient, ne peuvent à elles seules garantir la parité et l'égalité entre les sexes. Ce faisant, il s'appuie sur les analyses proposées dans le Rapport 2003/4.

Un environnement propice aux filles à tous les échelons de la société

Un environnement défavorable aux femmes constitue un obstacle majeur à la généralisation de l'éducation des filles (Projet du millénaire, 2005a). Des mesures et des réformes sociales d'envergure, au-delà du système éducatif, sont nécessaires pour promouvoir les droits, l'autonomisation et le leadership des femmes. Elles sont souhaitables en soi mais aussi parce qu'elles favoriseront l'équité entre les sexes dans l'éducation. Les attitudes (et même les lois et réglementations) concernant le rôle des femmes sur le marché du travail et dans la société, ainsi que la répartition des tâches au sein du ménage et dans l'exploitation agricole, exercent une influence sur les décisions de scolarisation. Lorsque les possibilités d'emploi et de gains qui s'offrent aux femmes sont réduites, les familles hésitent souvent à investir dans l'éducation des filles. Pour changer ces comportements profondément enracinés dans la société et promouvoir l'autonomisation des femmes à tous ses échelons, condition indispensable de l'égalité entre les sexes dans l'éducation, il faut un engagement politique au plus haut niveau.

Cependant, comme l'a montré la figure 3.1, l'inscription de la parité entre les sexes dans les plans nationaux d'EPT est loin d'être systématique, bien qu'elle y figure de manière croissante. Sur 32 plans nationaux, 18 seulement mentionnaient

Des mesures et des réformes sociales d'envergure, au-delà du système éducatif, sont nécessaires pour promouvoir les droits des femmes.

18. La priorité accordée ici aux filles dans l'enseignement primaire ne signifie nullement que l'enseignement secondaire soit moins important ou que les problèmes d'inégalité entre les sexes ne concernent pas les garçons. L'augmentation du nombre de filles dans le secondaire est en effet une stratégie cruciale pour étendre la scolarisation dans le primaire. Comme le montre le chapitre 2, dans les pays à revenu intermédiaire, la question de la scolarisation et de l'apprentissage des garçons, par rapport à la situation des filles, prend une importance croissante.

Tableau 3.7 : Cadre stratégique pour l'instauration de l'égalité entre les sexes dans l'éducation d'ici à 2015

En milieu scolaire	Hors milieu scolaire
Composante 1 : offrir un environnement propice aux filles à tous les échelons de la société	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Réduire les discriminations liées au sexe en matière de salaire et d'emploi sur le marché du travail ● S'engager au plus haut niveau à promouvoir les droits des femmes à l'éducation
Composante 2 : rendre les écoles plus accueillantes pour les filles	
<ul style="list-style-type: none"> ● Équiper les écoles de toilettes, avec des toilettes séparées pour les filles ● Obtenir des écoles qu'elles garantissent la sécurité des filles ● Faciliter le retour à l'école des filles enceintes ● Protéger les filles contre la violence à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> ● Encourager la participation communautaire et le soutien parental ● Construire les écoles à proximité du domicile des filles et au sein de la communauté auxquelles elles appartiennent
Composante 3 : assurer un enseignement soucieux d'égalité entre les sexes	
<ul style="list-style-type: none"> ● Éliminer tout préjugé lié au sexe dans les attitudes des enseignants vis-à-vis des filles, en les formant dans ce sens ● Employer des enseignantes ayant reçu une éducation et une formation mieux adaptées ● S'assurer que les matériels pédagogiques sont soucieux d'égalité entre les sexes et débarrassés de tout stéréotype lié au sexe ● Offrir des programmes sensibles aux besoins actuels et futurs des filles 	
Composante 4 : rendre l'école plus abordable	
<ul style="list-style-type: none"> ● Supprimer les coûts directs tels que les frais de scolarité, ainsi que les coûts indirects induits par les uniformes ou les manuels ● Offrir des moyens de transport gratuits ou peu coûteux jusqu'à l'école ● Offrir des petits-déjeuners ou des repas dans les écoles 	<ul style="list-style-type: none"> ● Réduire le poids des travaux domestiques incombant aux élèves ● Distribuer des bourses d'études destinées aux filles, en vue notamment de leur accès à l'enseignement secondaire

Les inquiétudes des parents en matière de sécurité peuvent les dissuader d'envoyer leurs filles à l'école.

l'objectif de parité même si dans certains cas, par exemple dans certains pays d'Amérique latine et des Caraïbes, cela tient sans doute à ce que la parité entre les sexes est déjà en grande partie réalisée aux niveaux primaire et secondaire. Dans les pays insulaires du Pacifique, 10 pays sur 15 n'ont pas fait figurer l'objectif 5 dans leurs plans : les États fédérés de Micronésie, les Îles Cook, les Îles Marshall, Kiribati, Nauru, Nioué, Palaos, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, Tonga et Tuvalu. Dans tous les pays excepté Nauru, les filles sont moins nombreuses que les garçons à l'école primaire ; de plus, la part des filles dans les effectifs du secondaire est non seulement plus faible que celle des garçons dans ces 10 pays mais elle est aussi inférieure au pourcentage de filles scolarisées dans le primaire à Nauru, Nioué, au Palaos et en Papouasie-Nouvelle-Guinée. Dans plusieurs pays du Pacifique, bien qu'il y ait plus de garçons scolarisés que de filles, une tendance à l'échec scolaire se manifeste chez les garçons. Il s'agit d'un problème qui va croissant partout dans le monde (voir le chapitre 2) et qui, jusqu'à une date récente, a été passablement négligé dans les plans d'EPT (Lameta, 2005). Même les pays qui ont atteint l'objectif de parité entre les sexes sont ainsi loin d'avoir réalisé l'égalité entre les sexes dans l'éducation, aussi l'exclusion de la question du genre des plans d'EPT d'un grand nombre de ces pays est-elle préoccupante.

Des écoles plus accueillantes pour les filles

Au même titre que la société dans son ensemble, les écoles doivent être des lieux accueillants pour les filles. Les pratiques discriminatoires sont souvent enracinées dans la culture scolaire. Les recherches de la décennie écoulée se sont efforcées d'élucider les relations entre contexte scolaire, « environnement scolaire informel » et distinction sexuelle dans l'éducation¹⁹. La sécurité est un bon exemple de ces interactions, évoqué plus largement en fin de chapitre. Les inquiétudes des parents en matière de sécurité peuvent les dissuader d'envoyer leurs enfants, surtout les filles, à l'école, notamment lorsque celle-ci est éloignée de leur domicile. L'implantation d'écoles à proximité du domicile des filles a permis d'accroître la participation des filles au système scolaire dans plusieurs pays (Herz et Sperling, 2003). De même, il semble que la place de l'école au sein de la communauté est aussi importante que la proximité physique, sinon davantage (Lehman, 2005). La participation de la communauté locale peut prendre diverses formes, du recrutement des enseignants à la formulation des programmes scolaires et au débat pédagogique, et peut contribuer à vaincre la réticence des parents à scolariser leurs filles (encadré 3.8). Il va de soi que tous les enfants, et pas uniquement les filles, ont à gagner d'un resserrement des liens entre l'école et la communauté.

19. Voir, notamment, Gordon (1995), Maimbolwa-Sinyangwe et Chilangwa (1995), Kutnick et al. (1997), Miske et Van Belle-Prouty (1997), Sey (1997) et Swainson et al. (1998).

Encadré 3.8 Le programme d'écoles communautaires dans le nord du Pakistan

Dans une région isolée du nord du Pakistan, l'extrême pauvreté, le conservatisme social et la faiblesse des infrastructures se sont conjugués pour empêcher la majorité des enfants, dont un nombre disproportionné de filles, de fréquenter l'école. Depuis le début des années 1990, 82 % environ des écoles publiques n'accueillaient que des garçons et 86 % des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire étaient des hommes. Rares étaient les écoles pourvues de sanitaires et d'eau courante.

Au milieu des années 1990, l'Aga Khan Rural Support Programme (AKRSP) a proposé la création d'« écoles communautaires » en partenariat avec des organisations implantées dans les villages. L'AKRSP se proposait d'ouvrir des établissements primaires mixtes ou réservés aux filles dans les zones où il n'y avait pas d'école, où l'école existante était trop exiguë pour répondre aux besoins, où il n'existait qu'une seule école de garçons à laquelle les parents ne souhaitaient pas envoyer leurs filles, et où enfin les contraintes géographiques, politiques ou confessionnelles empêchaient les parents d'envoyer

leurs enfants à l'école locale. De leur côté, les communautés devaient fournir le bâtiment et recruter un enseignant répondant aux critères de la Direction de l'éducation des régions septentrionales. Ces critères comportaient une préférence pour les enseignantes, sauf lorsqu'il n'y avait pas de personnel féminin répondant aux conditions de qualification minimales. La Direction régionale participait à la rémunération, à la formation et à l'encadrement administratif des enseignants.

La population accueillit très favorablement le projet. Entre janvier et octobre 1995, une première série de 250 écoles communautaires vit le jour. Dès mars 1996, elles accueillaient 12 088 élèves, ce qui équivalait à presque 16 % des effectifs des écoles primaires publiques. Parmi les nouveaux scolarisés figuraient presque 61 % de filles. Près de la moitié des enseignants étaient des femmes. La majorité des parents semblait accepter la mixité, du moment que la communauté faisait le choix de l'enseignant. Depuis, 250 écoles supplémentaires ont ouvert leurs portes grâce au soutien de la Direction régionale.

Source : Banque mondiale (1999c).

Les filles ont besoin de sanitaires séparés dans les écoles, ainsi que de mesures qui garantissent leur sécurité et répondent aux normes culturelles des communautés. L'expérience de 30 pays africains montre qu'une majorité d'adolescentes s'absentent de l'école lorsqu'elles ont leurs règles car elles ne disposent pas de toilettes séparées (Herz et Sperling, 2003). Dans certains contextes culturels, d'autres mesures que l'installation de sanitaires distincts sont nécessaires, par exemple la création d'un mur de séparation autour des écoles de filles ou l'instauration d'horaires séparés pour les filles et pour les garçons lorsqu'ils partagent les mêmes bâtiments scolaires. Là encore, le lien entre l'école et la communauté est décisif.

Un autre facteur crucial est l'attitude des écoles vis-à-vis des filles qui se marient ou qui tombent enceintes. L'examen de plusieurs études nationales en Afrique subsaharienne indique que de 8 à 25 % des abandons scolaires chez les filles sont dus à une grossesse (Eloundou-Enyegue *et al.*, 2000) ; d'autres jeunes filles renoncent à leurs études lorsqu'elles se marient. On peut remédier à cela par des politiques de réintégration, permettant aux adolescentes enceintes de reprendre leurs études après la naissance de leur enfant et aux jeunes épouses de les poursuivre après le mariage. La violence sexuelle, évoquée plus loin, peut aussi limiter la participation des filles.

Un enseignement soucieux d'égalité

Les préjugés ancrés dans les manuels scolaires et dans l'esprit des enseignants ainsi que l'absence de modèles au sein des écoles influencent les décisions de scolarisation non seulement des parents mais aussi des élèves eux-mêmes. Des efforts considérables sont encore nécessaires dans maints pays pour réviser le matériel pédagogique qui, trop souvent, présente aux garçons des modèles forts, alors que ceux qui sont proposés aux filles sont rares ou soulignent leurs faiblesses ; des efforts sont aussi nécessaires pour que les programmes, à tous les niveaux, reconnaissent les disparités entre les sexes et y remédient. Les filles reçoivent parfois moins d'attention que les garçons de la part des enseignants à qui il arrive d'avoir une vision stéréotypée et négative des aptitudes scolaires des filles. Les garçons ont tendance à adopter une attitude de meneur et ont plus souvent l'occasion de poser des questions et de répondre, cantonnant les filles dans des rôles plus passifs (Herz et Sperling, 2003). Les attitudes et les attentes des enseignants peuvent influencer profondément sur les résultats des filles et leur orientation ainsi que, par suite, sur leurs possibilités postsecondaires. Les stéréotypes détournent fréquemment les filles des spécialités techniques et scientifiques, ce qui a pour effet de limiter leurs débouchés en matière d'emploi et de renforcer la ségrégation sexuelle sur le marché du travail (USAID, 1999).

Des efforts considérables sont encore nécessaires dans maints pays pour réviser le matériel pédagogique.

Les pays qui ont aboli les frais de scolarité ont connu une progression spectaculaire du taux de scolarisation des filles.

La solution passe en partie par la formation des enseignants. La présence de femmes au sein du corps enseignant peut également augmenter l'inscription des filles à l'école. L'évaluation randomisée d'un programme de recrutement d'enseignantes dans les écoles du secteur informel a montré qu'un tel recrutement faisait quasiment doubler la fréquentation scolaire des filles (Banerjee et Kremer, 2002). Il est donc très important d'accroître la proportion d'enseignantes dans les pays où elles sont minoritaires, notamment dans les zones rurales. La pénurie générale d'enseignants, évoquée à la section précédente, sévit partout dans le monde mais avec plus d'acuité en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne ; elle offre l'occasion de traiter le problème sans compromettre la carrière des enseignants de sexe masculin en exercice. Parmi les mesures souhaitables figurent l'application de quotas, la suppression des limites d'âge, la préférence donnée au recrutement et à l'affectation au niveau local et la création d'établissements de formation des enseignants en zone rurale ouverts aux femmes.

Rendre l'école plus abordable

Les coûts directs et indirects de l'éducation formelle, comme on l'a vu plus haut, constituent un véritable obstacle à une plus large fréquentation de l'école primaire de la part des enfants de familles pauvres, et en particulier des filles. Le revenu des familles et les dépenses qu'elles doivent engager pour l'éducation des enfants pèsent plus lourdement sur leur emprise à scolariser les filles que les garçons. De plus, le coût de la scolarisation peut être plus élevé lorsqu'il s'agit d'une fille. Au Ghana, en Inde, en Malaisie, au Pakistan, au Pérou et aux Philippines, par exemple, l'éloignement de l'école a un effet dissuasif plus marqué sur les filles que sur les garçons (King et Alderman, 2001) ; les parents doivent parfois engager de plus lourdes dépenses de transport s'ils ne veulent pas voir leurs filles parcourir à pied de longues distances ou faire seules le trajet jusqu'à l'école. Ils sont parfois pointilleux sur la tenue vestimentaire de leur fille scolarisée, ce qui crée des dépenses d'habillement ou d'uniforme plus élevées. En République-Unie de Tanzanie, par exemple, les familles vont jusqu'à dépenser 14 % de plus pour une fille que pour un garçon (King et Alderman, 2001).

Les pays qui ont aboli les frais de scolarité ou d'autres dépenses directes d'éducation ont connu une progression spectaculaire du taux de scolarisation des filles. Le programme d'EPU de l'Ouganda, lancé en 1997, a fait bondir le TNS des filles de 63 à 83 % en deux ans à peine, et il a même presque doublé s'agissant des filles les plus

pauvres, passant de 43 à 82 %. En moyenne, les disparités entre les sexes se sont quasiment effacées dans le primaire (Deininger, 2003). Le Rapport 2003/4 soulignait également l'importance de la suppression des frais de scolarité pour l'éducation des filles, en particulier en Afrique subsaharienne. Une autre démarche fréquente consiste à offrir des aides aux parents pour couvrir les dépenses scolaires. Des programmes de bourses ciblant les filles ont été couronnés de succès dans plusieurs pays, comme au Bangladesh²⁰.

Les coûts d'opportunité induits par le temps consacré aux activités scolaires sont souvent plus élevés pour les filles que pour les garçons, surtout dans les zones pauvres et rurales où les travaux domestiques répondent à des normes sexuelles plus strictes et où les filles tendent à consacrer un plus grand nombre d'heures que les garçons à différentes activités, rémunérées ou non. Investir dans les soins et l'éducation de la petite enfance ainsi que dans les centres d'accueil des tout-petits au sein des écoles et des communautés, par exemple, peut libérer nombre de filles de familles modestes et leur permettre de fréquenter l'école. Cette mesure décharge les aînées de la garde des cadets pendant la journée et profite aussi directement à ces derniers. D'autres investissements, tels le forage de puits, l'achat de poêles à bois économiques, de moulins et de broyeurs de céréales mécaniques faciles à utiliser, ont fait leurs preuves au Burkina Faso, en Gambie et au Népal, où ces investissements permettent aux filles de gagner du temps et de fréquenter l'école (Banque mondiale, 1993).

Priorités et défis

Les différentes mesures évoquées dans cette sous-section ne seront suivies d'effet que si elles s'inscrivent dans une stratégie intégrée. De fait, l'expérience prouve qu'il doit y avoir convergence entre plusieurs mesures visant à encourager l'éducation des filles pour que ces mesures portent leurs fruits. Le plan national d'EPT du Niger illustre le recours à cette approche intégrée (encadré 3.9). Il ne faut pas oublier que dans certains pays, ce sont les garçons qui forment le groupe défavorisé. Lorsque le manque de ressources est important, il vaut mieux axer les efforts sur les groupes les plus désavantagés, filles ou garçons, car les disparités entre les sexes sont souvent plus marquées parmi les plus démunis (Banque mondiale, 2001 ; Filmer, 1999). Les situations d'urgence, de conflit et d'après-conflit devraient également avoir la préférence lors de la mise en œuvre des priorités stratégiques et de l'affectation des ressources.

20. Voir UNESCO 2003b pour plus de précisions sur cet exemple et d'autres.

Encadré 3.9 La stratégie du Niger pour éliminer les inégalités entre les sexes à l'école

La stratégie appliquée par le Niger pour augmenter la présence des filles dans le premier et le second cycle de l'éducation de base repose sur huit éléments :

- trois campagnes, entre 2003 et 2015, visant à sensibiliser les parents et les partenaires scolaires aux avantages de la scolarisation des filles et mettant l'accent sur les problèmes liés aux taux d'inscription, de rétention et d'obtention des diplômes, ainsi que sur le partage des dépenses d'éducation ;
- des plans d'action locaux visant à promouvoir la scolarisation des filles dans les zones rurales où elle est faible, en commençant par une phase pilote couvrant 480 écoles et progressivement élargie à 1 280 villages ;
- un soutien scolaire destiné à réduire les taux d'abandon dans 1 350 écoles ayant les plus bas taux de rétention des filles ;
- la sensibilisation aux disparités entre les sexes de 5 410 enseignants et de 60 membres du personnel d'encadrement ;
- la révision des textes sur la protection des élèves de sexe féminin ;
- l'attribution de prix et de bourses aux 400 filles qui, chaque année, obtiennent les meilleurs résultats dans les matières scientifiques au certificat de fin d'études primaires ;
- la construction de logements et le soutien aux familles accueillant des filles de milieux défavorisés pendant leurs études ;
- le renforcement des capacités de la Direction de la promotion de la scolarisation des filles.

Source : plan d'action du Niger pour 2004, dans le cadre du plan national d'EPT 2000-2015, cité dans Damiba (2005).

S'adapter au contexte

Jusqu'à présent, ce chapitre s'est préoccupé de ce qui survient en temps normal, lorsque les gouvernements et les économies sont relativement stables. Or, il existe un obstacle majeur à la réalisation de l'EPT, c'est la forte proportion de pays qui subissent, ou ont récemment subi, un conflit, une catastrophe naturelle, comme le tsunami qui a ravagé l'océan Indien en décembre 2004, ou une période d'instabilité économique. Par ailleurs, en Afrique subsaharienne notamment, la plupart des pays doivent faire face à la pandémie de VIH/sida. La présente section entame une réflexion sur ces questions, qui se poursuivra dans les futures éditions du Rapport.

Situations d'urgence et EPT

Les guerres et les conflits qui éclatent à l'intérieur d'un pays au lieu d'opposer deux entités nationales sont de plus en plus fréquents. Ainsi, en 2003, 36 conflits armés, surtout des guerres civiles, ont frappé 28 pays, presque tous en développement et à faible revenu ; les civils représentent 90 % des victimes (Project Ploughshares, 2004). La figure 3.15 situe ces conflits sur la carte du monde.

Les conflits ont des conséquences graves pour l'EPT pour deux raisons. Premièrement, les pays les plus éloignés de la réalisation de l'EPT sont ceux à faible revenu et la plupart des conflits surviennent aujourd'hui dans les pays les plus pauvres. Deuxièmement, les conflits et leurs répercussions touchent directement les systèmes éducatifs. Les écoles et autres bâtiments relevant

du système éducatif sont une cible fréquente, étant souvent perçus comme une des clefs du pouvoir. Les écoles sont également considérées comme des champs de bataille lorsqu'on tente de gagner les esprits et les cœurs. Les parents hésitent à envoyer à l'école leurs enfants, et en premier lieu les filles, lorsque leur sécurité n'est pas assurée. Des enfants sont même enrôlés comme soldats. Des écoles tchétchènes ont été bombardées pendant les heures de classe (Nicolai et Triplehorn, 2003). À la fin du génocide rwandais, un tiers seulement des 1 836 établissements du pays était encore en état de fonctionner et 45 % seulement des enseignants du primaire avaient survécu (Obura, 2003). Au Timor-Leste, 95 % des salles de classe ont été détruites lors des troubles qui ont suivi la proclamation de l'indépendance (Buckland, 2005). Les enseignants sont victimes d'assassinats, de menaces et de déplacements forcés en Colombie, où 83 enseignants ont péri en 2003 (Women's Commission for Refugee Children and Women, 2004). La peur de l'enlèvement, du viol, des mines terrestres et des tirs croisés fait que l'on se méfie du trajet jusqu'à l'école et les parents préfèrent garder leurs enfants auprès d'eux pendant les conflits. Les écoles sont souvent transformées en centres d'entraînement militaire et de recrutement d'enfants-soldats, comme ce fut le cas lors de la rébellion dans l'est de la République démocratique du Congo. Environ 300 000 enfants de moins de 18 ans, dont certains n'ont que sept ans, prennent une part active aux conflits armés partout dans le monde (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2001).

**Environ
300 000 enfants
de moins de
18 ans, dont
certains n'ont que
sept ans, prennent
une part active
aux conflits armés.**

Il est indispensable de protéger les systèmes éducatifs pendant les conflits et dans d'autres situations d'urgence telles que les catastrophes naturelles, car l'éducation apporte, dans une certaine mesure, stabilité, normalité et espoir en l'avenir (encadré 3.10).

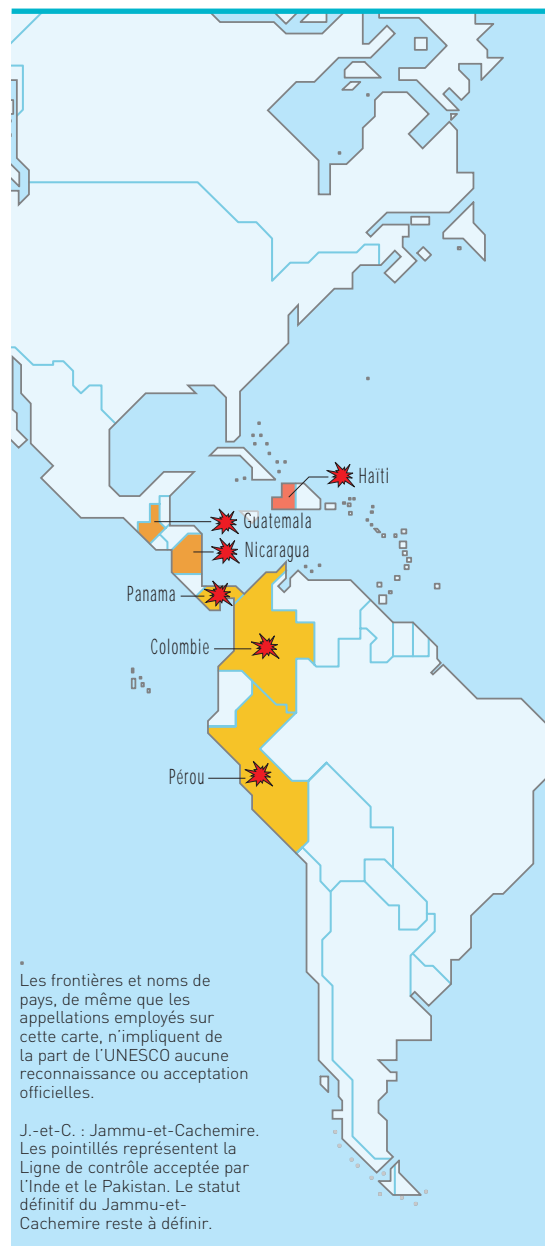
Lorsque, à l'occasion d'un conflit, les populations sont déplacées, elles s'emploient généralement sans délai à organiser des écoles rudimentaires, dans une cave ou sous un arbre, souvent sans argent ni personnel ni matériel. Au Guatemala, par exemple, les Communautés de population en résistance ont réussi à maintenir la scolarisation des enfants pendant toute la durée de la guerre civile. L'apprentissage proposé dans les situations d'urgence peut à la fois servir à préparer l'avenir et avoir une utilité immédiate, par exemple en sensibilisant au danger des mines terrestres ou à la prévention du VIH/sida. L'encadré 3.11 met en avant des principes qui, tout en étant valables en temps de paix, sont particulièrement cruciaux lors des périodes de crise.

Encadré 3.10 L'incidence du tsunami de 2004 sur les systèmes éducatifs

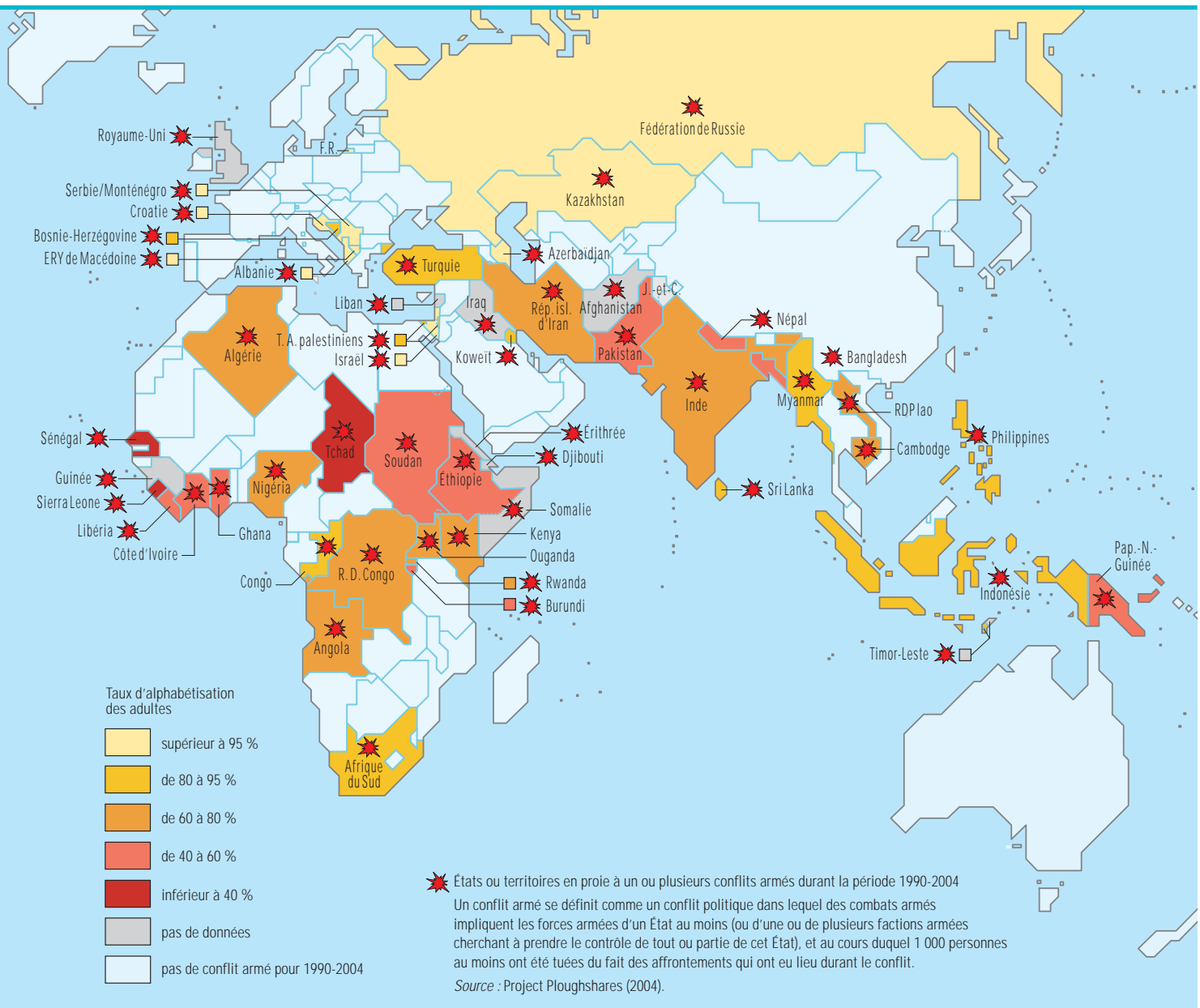
Selon les estimations officielles, le séisme et le raz-de-marée de décembre 2004 ont fait plus de 280 000 victimes. En Inde, en Indonésie, aux Maldives, en Malaisie, au Myanmar, en Somalie, au Sri Lanka et en Thaïlande, des habitations, des écoles, des ponts et des infrastructures routières ont été entièrement détruits. Selon l'UNICEF, un million et demi d'enfants a été touché par la catastrophe et plus du tiers des disparus sont des enfants. Un mois après, la Banque mondiale a estimé les dommages et les pertes causés au secteur de l'éducation en Indonésie à 128,4 millions de dollars EU. Près de 1 000 écoles indonésiennes ont été détruites ou endommagées. Au Sri Lanka, les dommages infligés par le tsunami au système éducatif s'élèvent à 21 millions de dollars EU ; 168 établissements publics ont été touchés. Les syndicats d'enseignants estiment à 75 000 au moins le nombre d'enseignants frappés par la catastrophe. À Aceh, en Indonésie, quelque 2 500 enseignants ont été tués et 3 000 étaient encore sans abri trois mois après le tsunami. À Aceh et dans l'île de Nias, on compte 45 000 élèves parmi les morts. Malgré ces épreuves, selon l'UNICEF, quelque 750 000 élèves des zones sinistrées sont retournés à l'école dans les deux mois suivant la catastrophe. À Aceh et Nias, 1 200 enseignants provisoires ont été formés et ont commencé à enseigner dans le primaire en juillet, mois qui marque le début de l'année scolaire. La rentrée s'est faite bien souvent dans des structures provisoires, construites immédiatement après la catastrophe, pour assurer la continuité de l'enseignement. La réinstallation dans des structures plus définitives a commencé, retardée par le fait qu'avant d'entamer la reconstruction, il a fallu régler des problèmes liés aux droits de propriété et aux règles de sécurité, et prendre des mesures pour assurer le caractère équitable et durable de la reconstruction.

Sources : UNICEF (2005d), Banque mondiale (2005c).

Figure 3.15 : L'éducation et les conflits armés



Affirmer que l'éducation doit être maintenue dans les périodes de crise est bien entendu plus facile à dire qu'à faire, notamment lorsque le service public, qui dispense l'enseignement en temps normal, est affaibli ou anéanti. Comme le notent Sommers et Buckland (2004), « le principal obstacle auquel on se heurte pour atteindre les cibles de l'EPT dans les pays en situation de conflit est l'absence de politique ou de stratégie efficaces et reconnues pour affronter le double problème de l'affaiblissement des pouvoirs publics dans les zones de guerre et du manque de mandats clairs et de plans d'action coordonnés en vue d'une inter-



D'après une carte des Nations Unies

vention internationale. » Le travail des agences internationales et des ONG devient alors crucial. On dispose de plus en plus d'exemples encourageants d'efforts internationaux qui ont porté leurs fruits. Citons la distribution de matériel pédagogique et l'instauration de modules de formation des enseignants par le Programme d'éducation d'urgence et de reconstruction de l'UNESCO en Somalie, au Yémen, à Djibouti et en Éthiopie, le soutien apporté par l'UNICEF aux centres communautaires et à l'éducation dans le sud du Soudan, et les divers projets lancés par Save the Children Canada en Colombie. Le Réseau interinstitutions

pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE), qui relie plus de 100 organisations et 800 personnes à travers le monde, a défini des critères pour l'éducation dans les situations d'urgence afin d'améliorer la coordination entre les acteurs de l'éducation impliqués dans ce type de situations.

La nécessaire reconstruction de l'éducation au sortir des conflits et d'autres situations d'urgence apporte un potentiel considérable de renouvellement et d'amélioration. Ainsi, il est relativement aisé d'appliquer une politique nouvelle en matière d'éducation quand les structures anciennes ont été balayées. En même temps, la reconstruction

Encadré 3.11 Principes de l'éducation en situation d'urgence

Accès

- Le droit d'accès à l'éducation et à des activités récréatives ou connexes doit être garanti, même en situation de crise.
- L'accès rapide à l'éducation et à des activités récréatives ou connexes devrait être suivi d'une amélioration constante de la qualité et de la couverture éducatives, notamment en ce qui concerne l'accès à tous les niveaux d'éducation et la reconnaissance des études.
- Les programmes éducatifs devraient favoriser la parité entre garçons et filles, de même que l'accès à l'enseignement et l'insertion de tous les groupes quels qu'ils soient.
- L'éducation devrait être un outil de protection des enfants et de prévention du danger.

Ressources

- Les programmes éducatifs devraient s'appuyer sur une démarche participative locale et mettre l'accent sur le renforcement des capacités.
- Les programmes devraient consacrer une vaste place à la formation des enseignants et des éducateurs de jeunes et d'adultes, et prévoir des mesures incitatives destinées à éviter un renouvellement trop fréquent du corps enseignant.
- Les programmes conçus pour des situations de crise et de reconstruction devraient proposer et définir au niveau local des normes de financement appropriées, susceptibles de promouvoir les objectifs de développement éducatif et psychosocial.

Activités et programmes scolaires

- Tous les enfants et les jeunes victimes d'une situation de crise devraient avoir accès à l'éducation et à des activités récréatives et connexes susceptibles de les aider à répondre à leurs besoins psychosociaux à court et moyen terme.
- La politique applicable en matière de programmes scolaires devrait promouvoir le développement à long terme des élèves et de la société et, s'agissant de groupes de réfugiés, aller dans le sens d'une solution durable, c'est-à-dire de leur rapatriement.
- Les programmes éducatifs devraient être enrichis et inculquer des compétences vitales dans le domaine de la santé, de la sécurité et du respect de l'environnement.
- Les programmes éducatifs devraient s'enrichir et inculquer des compétences vitales dans le domaine de la paix et de la résolution de conflits, de la tolérance, des droits de l'homme et de la citoyenneté.
- Les programmes de formation professionnelle devraient privilégier l'utilisation effective des compétences acquises.

Coordination et renforcement des capacités

- Les pouvoirs publics et les institutions d'aide devraient promouvoir la coordination entre toutes les instances et tous les partenaires.
- Les programmes d'aide extérieure devraient également porter sur le renforcement des capacités visant à promouvoir une gestion transparente, responsable et intégratrice du système par les acteurs locaux.

Source : Sinclair (2003).

Au Costa Rica, les crises économiques ont provoqué une chute significative de la fréquentation des écoles secondaires.

éducative ne peut être entreprise en abordant le développement « comme si de rien n'était » (Buckland, 2005), et ce du fait de l'héritage du conflit : des institutions affaiblies, une société civile en désarroi, des infrastructures détruites, des enfants non scolarisés plus âgés que la normale, des enfants-soldats démobilisés, etc. Il faut en premier lieu éviter tout retour de la violence.

L'expérience prouve que les stratégies de reconstruction les plus efficaces reposent sur la participation et le dialogue avec la communauté affectée (INEE, 2004). Au-delà de la reconstruction pure et simple des systèmes éducatifs, ces stratégies contribuent à reconstruire la cohésion sociale et à faciliter la reprise économique. Remettre sur pied des sociétés débarrassées des attitudes discriminatoires et des préjugés ethniques est un défi qui est relevé dans plusieurs pays, comme en Afrique du Sud, en Irlande du Nord, au Mozam-

bique, au Rwanda et dans les républiques de l'ex-Yougoslavie, qui tous travaillent à s'éloigner de systèmes régis par la ségrégation pour promouvoir une éducation intégratrice.

Instabilité économique et EPT

Les crises économiques touchent les systèmes éducatifs. L'état des finances publiques se détériore et, inévitablement, la part du budget de l'État accordée à l'éducation diminue. Les ménages voient baisser leurs revenus et ont moins de ressources à consacrer aux dépenses d'éducation qui leur incombent, bien que les crises économiques n'aient pas qu'une incidence négative sur l'éducation. Ainsi, la baisse des salaires sur le marché du travail réduit le manque à gagner des enfants qui fréquentent l'école au lieu de travailler. Une crise économique et financière encourage souvent les abandons scolaires mais ce n'est donc pas systé-

matique. Au Costa Rica, les crises économiques ont provoqué une chute significative de la fréquentation des écoles secondaires, surtout dans les zones rurales (Funkhouser, 1999). Au Pakistan, la chute brutale des revenus a été suivie d'une hausse des abandons dans le secondaire et, dans une moindre mesure, dans le primaire. Par contre, au Brésil, une baisse tout aussi brutale des revenus n'a pas eu, de façon générale, d'influence négative sur la participation scolaire car elle s'est accompagnée d'une baisse des salaires des enfants et, par là, du coût de la scolarisation pour les ménages (Duryea et Arends-Kuenning, 2001). Le Mexique a connu les deux effets mais la baisse des revenus a été plus importante que la baisse des coûts d'opportunité, si bien que la scolarisation a chuté (Binder, 1999). Des effets similaires ont également été observés en Asie de l'Est lors de la grave crise économique et sociale de la fin des années 1990.

Si les crises économiques ont une incidence mitigée sur la fréquentation scolaire, elles ont par contre un impact qualitatif plus systématiquement négatif. Même si les parents souhaitent maintenir leurs enfants à l'école, ils sont souvent, pour « tenir le coup », contraints d'opter pour un établissement moins coûteux ; le plus souvent, ils se contentent toutefois de réduire les dépenses de fournitures scolaires, comme cela s'est produit en Argentine en 2002 (encadré 3.12). Il est donc capital de préserver le plus possible le niveau des ressources publiques expressément affectées à la qualité de l'éducation en cas de repli économique.

VIH/sida et EPT

Le VIH/sida, qui a fait près de 3,1 millions de morts en 2004 (ONUSIDA/OMS, 2004), a un impact profond sur l'éducation et, par conséquent, sur la réalisation de l'EPT, en particulier en Afrique subsaharienne. L'impact sur l'éducation résulte essentiellement de l'augmentation du nombre des orphelins, que les systèmes éducatifs doivent prendre en charge, en particulier en Afrique subsaharienne, et des effets de la pandémie sur le personnel du système scolaire, les enseignants bien sûr (on l'a vu plus haut), mais aussi le personnel administratif. L'éducation peut contribuer à atténuer les effets de la pandémie en diffusant des informations sur le VIH/sida auprès des élèves et en développant leur capacité à réagir.

Impact sur les systèmes éducatifs

La crise provoquée par le VIH/sida se solde par un nombre important d'orphelins d'un ou des deux parents. Les régions les plus touchées sont l'Afrique orientale et australe, où 31 à 77 % des orphelins le sont du fait du sida, contre 4 à 39 %

Encadré 3.12 Crise économique et qualité de l'éducation : le cas de l'Argentine

L'Argentine a traversé, en 2002, une crise économique et sociale majeure. Le revenu des ménages s'est réduit d'environ un tiers en termes réels et près de la moitié des foyers a également connu une baisse de revenu nominal. La catégorie dite pauvre de la population a progressé d'environ 15 % et le nombre de personnes vivant dans une extrême pauvreté a presque doublé entre octobre 2001 et mai 2002. Les familles ont fait de leur mieux pour préserver la scolarisation des enfants (De Ferranti *et al.*, 2000). Elles ont toutefois dû opérer des ajustements préjudiciables à la qualité, en optant pour des écoles privées moins coûteuses (3 %), en renonçant à l'école privée au profit de l'école publique (2 %) ou en réduisant les achats de fournitures scolaires (72 %), option prise en particulier par les familles pauvres : 90 % des ménages dans le quintile du plus faible revenu ont réduit leurs dépenses en matériel scolaire, alors qu'ils ne sont que 43 % à l'avoir fait dans le quintile du plus haut revenu.

Source : Fiszbein *et al.* (2002).

dans le reste de l'Afrique (Desai et Jukes, 2005). Les orphelins du sida ayant perdu leur mère sont plus nombreux que ceux qui ont perdu leur père, ce qui les laisse particulièrement démunis sur le plan des soins et de la continuité de la vie familiale. Ils sont souvent dans l'incapacité de fréquenter l'école parce qu'eux-mêmes ou leur famille étendue et les membres de la communauté qui prennent soin d'eux ne peuvent payer les dépenses d'éducation incombant aux ménages ; et lorsqu'ils sont scolarisés, ils peuvent avoir besoin de plus de soutien que les enfants qui ont leurs deux parents et manquer de l'appui familial nécessaire à leur apprentissage.

Alors que les besoins des orphelins et l'impact du VIH/sida sur les enseignants sont assez bien documentés, on manque d'informations concernant l'impact de la maladie sur les membres du personnel administratif de l'éducation et les réactions de ces fonctionnaires face à la pandémie. Comme pour les enseignants, l'incidence sur l'administration provient davantage de l'absentéisme des malades que des coûts directs de remplacement et de formation induits par le décès des membres du personnel. « Les estimations concernant l'absentéisme varient de 24 à 89 % du total des coûts du VIH/sida pour les employeurs, alors que les coûts de formation et de recrutement varient de 17 à 24 % » (Desai et Jukes, 2005, qui citent Grand *et al.*, 2004 et Grassly *et al.*, 2003).

Le VIH/sida, qui a fait près de 3,1 millions de morts en 2004, a un impact profond sur l'éducation.

Des données ougandaises suggèrent que l'éducation primaire universelle pourrait empêcher 700 000 jeunes adultes d'être infectés par le VIH.

Toutefois, on ne trouve pas d'estimations de l'impact spécifique du VIH/sida sur les services administratifs de l'éducation.

Dans quelle mesure les systèmes éducatifs sont-ils préparés à affronter le sida ? Selon une étude récente, 43 % seulement des pays ayant un système d'information de la gestion de l'éducation l'ont modifié de façon à inclure des indicateurs relatifs aux effets du VIH/sida, par exemple en aménageant le recensement scolaire annuel de façon à permettre le suivi des cas de maladie et de décès d'enseignants, du nombre d'orphelins et des raisons de la réduction de l'effectif enseignant et des abandons d'élèves (HEARD et MTT, 2005). Sur les 71 pays étudiés, 12 % ne bénéficiaient d'aucun système d'information de la gestion éducative et encore moins d'un système adapté à la collecte d'informations sur le VIH/sida.

Impact de l'éducation sur le VIH/sida

On admet en général qu'au sein d'une population, plus le niveau d'études est élevé, plus le taux d'infection par le VIH est faible. La situation s'avère plus compliquée dans la pratique. La relation entre éducation et VIH/sida semble varier selon la phase d'évolution de la pandémie. Aux premiers stades, les personnes plus instruites sont plus vulnérables à l'infection. Une fois l'information disponible, par contre, les membres les plus instruits de la société sont plus susceptibles d'accéder à l'information et de l'assimiler. Une enquête réalisée dans les pays africains confirme cette tendance, notamment en Ouganda (Desai et Jukes, 2005). Il en résulte que les pays d'Afrique qui ont des niveaux d'instruction plus élevés présentaient, au début de la pandémie, des taux d'infection par le VIH plus élevés que ceux où les niveaux d'instruction sont plus faibles, mais que ce schéma commence à s'inverser. Les taux d'infection initialement plus élevés dans les populations instruites sont imputables à d'autres caractéristiques socio-économiques : revenus plus élevés, mobilité géographique, multiplicité des partenaires sexuels et facilité pour se procurer des partenaires sexuels à titre payant. Cependant, lorsque l'information circule sur des sujets aussi cruciaux que les modes de transmission du VIH et les moyens d'éviter la contamination, ce sont les personnes instruites qui réagissent.

Les évolutions récentes confirment cette tendance. Il ressort ainsi d'une étude réalisée dans 32 pays que les femmes alphabétisées ont trois fois plus de chances que les femmes analphabètes de savoir qu'une personne qui semble en parfaite santé peut néanmoins être infectée, et quatre fois plus de chances de connaître les principaux modes de prévention du sida (Vandermoortele et Delamonica, 2000). En Thaïlande où, contrairement

à la plupart des pays d'Afrique, l'information a été diffusée avant l'apparition de la maladie, plusieurs études de grande envergure concernant la prévalence du VIH parmi les conscrits confirment que ceux qui ont un meilleur niveau d'instruction présentent des taux d'infection plus bas que les autres (Desai et Jukes, 2005). En Zambie, les taux d'infection ont reculé de près de moitié chez les femmes instruites, alors que ce recul est faible chez les femmes n'ayant reçu aucune instruction formelle (Schenker, 2005). En Ouganda, à la fin des années 1990, les femmes et les hommes ayant achevé leurs études secondaires avaient sept fois moins de risques de contracter la maladie que celles et ceux qui n'avaient eu aucun accès à l'instruction ou étaient peu instruits (Projet du millénaire, 2005b). Au Zimbabwe, les filles de 15 à 18 ans scolarisées présentaient un taux de prévalence du VIH de 1,3 %, soit à peine plus du sixième du taux (7,2 %) observé chez les filles du même âge ayant abandonné les études (Gregson *et al.*, 2001).

Le niveau d'études réduit donc le risque d'infection par le VIH. Mais les écoles peuvent contribuer autrement à enrayer la progression de la maladie. Elles peuvent notamment apporter une information sérieuse sur le VIH/sida et prendre les mesures évoquées plus haut pour encourager les filles à aller à l'école et à y rester. La scolarisation formelle offre aux élèves la possibilité d'obtenir des informations scientifiques et pratiques sur le VIH/sida, et à la société, en fin de compte, la possibilité de voir les individus modifier leurs comportements sexuels (Schenker, 2005). Le maintien des filles à l'école est une stratégie cruciale dans la mesure où elle contribue à retarder le début de l'activité sexuelle. Ainsi, dans huit pays subsahariens, les femmes ayant bénéficié d'au moins huit ans de scolarité étaient de 47 à 87 % moins susceptibles d'avoir des rapports sexuels avant l'âge de 18 ans que les femmes n'étant jamais allées à l'école (Schenker, 2005). Une analyse fondée sur des données ougandaises suggère que l'enseignement primaire universel pourrait empêcher 700 000 jeunes adultes d'être infectés par le VIH. Une autre analyse effectuée en République-Unie de Tanzanie suggère que les investissements dans le développement de la scolarisation des filles s'avèrent rentables du simple fait de l'influence qu'une scolarisation accrue des filles exerce sur l'épidémie de VIH (Desai et Jukes, 2005).

Non seulement les écoles peuvent fournir des informations sur le VIH/sida et un environnement d'apprentissage sain mais, au moins dans les pays qui ont un revenu par habitant élevé, elles peuvent aussi offrir des services de santé, avec des conseils et une formation dispensés aux élèves qui le sou-

haitent, par exemple. Le ministère de l'Éducation israélien encourage officiellement tous les élèves de 15 à 18 ans à se porter volontaires pour un test de dépistage du VIH et pour bénéficier de conseils sur la maladie. À cet effet, il a lancé en mars 2005 une campagne d'éducation à la prévention du VIH/sida (Schenker, 2005). Les établissements peuvent ainsi proposer conseils et tests de dépistage réalisés en milieu scolaire.

Des écoles sûres et saines

Si les conseils et les formations dispensés aux élèves volontaires sont une méthode permettant aux écoles de préserver la santé de leurs élèves, il est tout aussi important, dans les pays en développement, d'assurer la sécurité des élèves pour qu'ils puissent s'inscrire à l'école et y poursuivre leur apprentissage, et de préserver leur santé pour qu'ils soient en mesure d'apprendre. Cette sous-section met l'accent sur la nécessité de bannir la violence des écoles, y compris les châtiments corporels, et sur l'importance de mesures sanitaires et nutritionnelles simples et peu coûteuses visant à améliorer l'apprentissage et, partant, la réussite et la qualité de l'éducation.

Assurer la sécurité des élèves

Lorsque la violence s'installe dans les établissements scolaires, elle devient un obstacle redoutable aux progrès de l'EPT du fait de son impact négatif sur la participation et la réussite scolaires. Il s'agit aussi, bien entendu, d'une grave violation des droits de l'homme. Les enfants sont bien trop souvent victimes d'actes de violence et de harcèlement (Human Rights Watch, 1999) : châtiments corporels, violences verbales, harcèlement sexuel, voire même viol perpétré par l'enseignant. Contrairement aux idées reçues, les garçons sont plus souvent que les filles pris pour cible dans les cas de violence scolaire, si l'on excepte les violences à caractère sexuel.

Comme l'illustrent de nombreuses études, les châtiments corporels sont la principale forme de violence scolaire avérée dans le monde, présente y compris dans les pays qui l'interdisent, comme le Zimbabwe (Leach et Machakanja, 2000). On connaît des cas d'enseignants obligeant des élèves à châtier physiquement leurs camarades (Anderson-Levitt *et al.*, 1998). En Asie du Sud, on a rapporté des châtiments corporels excessifs, gifles ou oreilles tirées. En Inde, on a vu des enseignants des hautes castes agresser physiquement et verbalement des élèves des basses castes et on parle, au Bangladesh

et au Pakistan, d'enfants enchaînés (UNICEF, 2001). La violence verbale est également chose courante, surtout parmi les enseignantes, moins portées semble-t-il à recourir aux châtiments corporels. Elle est souvent jugée plus douloureuse par les élèves que la violence corporelle, parce qu'elle peut blesser l'amour-propre.

La violence qui se porte sur l'autre sexe se manifeste de façon explicite et implicite. La violence explicite peut être exercée à la fois par les enseignants et par les élèves de sexe masculin avec l'aval de l'enseignant. Si la majorité des informations disponibles provient d'Afrique subsaharienne, on a recensé des cas de violence explicite dans d'autres pays comme l'Australie, le Brésil, les États-Unis ou le Royaume-Uni, pour ne citer qu'eux (Homel, 1999 ; Dunne *et al.*, 2005 ; AAUW, 2001).

La violence implicite est de nature plus complexe et procède d'une culture scolaire générale qui perpétue les disparités et les inégalités entre les sexes au point que l'école en vient à défendre, comme étant la norme, l'établissement de frontières inadmissibles entre les deux sexes (Leach, 2003).

Une large panoplie de stratégies, alliant politiques éducatives nationales, réglementation en matière de discipline scolaire et codes de conduite des enseignants, doit être déployée pour combattre les différentes formes de violence scolaire. L'Afrique du Sud, l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni se sont récemment saisis de cette question au niveau national (Mirsky, 2003). De nombreux pays ont défini des règles disciplinaires pour les élèves et des règles déontologiques pour les enseignants qui, bien souvent cependant, ne sont pas respectées. Les chefs d'établissement hésitent à faire des rapports qui, au-delà de la paperasserie, sollicitent l'attention inopportune des médias. De leur côté, les parents hésitent à porter plainte étant donné le coût des procédures judiciaires.

Un projet de recherche lancé au Ghana, au Malawi et au Zimbabwe suggère qu'on peut parvenir à d'excellents résultats en réunissant autour d'une même table les enseignants, les parents, les élèves, des représentants des pouvoirs publics et des représentants de la société civile (Leach *et al.*, 2003). Le programme de formation Stepping Stones, soutenu par l'ONUSIDA, propose des remèdes efficaces contre la violence sexuelle. Appliqué depuis 1995 en Afrique, en Asie et en Amérique latine, il s'appuie sur les droits de l'homme pour promouvoir l'équité entre les sexes, le respect entre les générations et la solidarité avec les personnes séropositives.

Une large panoplie de stratégies de stratégies doit être déployée pour combattre les différentes formes de violence scolaire.

Des programmes de santé et de nutrition scolaires à grande échelle peuvent exercer une influence majeure sur l'apprentissage.

Assurer la bonne santé des élèves

Une bonne santé et une alimentation saine et équilibrée sont les conditions préalables d'un apprentissage efficace. Leurs effets directs sur la connaissance, l'apprentissage et la réussite scolaire sont bien connus (Jukes *et al.*, à paraître). Améliorer la santé et l'alimentation des élèves favorise non seulement le succès de l'apprentissage mais aussi l'insertion sociale, puisque ce sont les plus pauvres qui souffrent le plus de maladies et de malnutrition.

Parmi les maladies infectieuses qui frappent les enfants d'âge scolaire figurent les helminthiases, qui constituent une entrave directe aux études (de 25 à 35 % des enfants des pays en développement en sont atteints), la malaria, qui engendre un absentéisme massif, les infections respiratoires aiguës et le VIH/sida. La malnutrition et la faim sont monnaie courante dans les pays en développement, où les carences alimentaires constituent un problème grave. La carence en fer, provoquée par la malaria et les ankylostomes, y touche 50 % des enfants. Les carences en iode et en vitamine A y sont également très répandues. Certains mauvais résultats aux tests et examens scolaires montrent qu'à eux seuls, le rachitisme, l'anémie et les helminthiases chez les enfants des pays en développement entraînent une perte de 600 à 1 800 millions de points de QI, de 200 à

524 millions d'années de scolarité dans le primaire et expliquent 15 à 45 millions de cas d'arriération mentale (Bundy *et al.*, à paraître).

Pourtant, les enseignants peuvent intervenir de manière peu coûteuse et rentable (tableau 3.8) et réduire très sensiblement ces pertes éducatives et humaines extraordinairement élevées, faisant ainsi progresser le QI de 4 à 6 points et la fréquentation scolaire de 10 %, ainsi que la réussite scolaire globale. Lorsque ces interventions sont effectuées en milieu scolaire, leur coût est bien moindre que lorsqu'elles sont confiées au système de santé, bien qu'il ne soit pas tenu compte ici du coût additionnel de la formation des enseignants. Chaque type d'intervention sanitaire en milieu scolaire indiquée dans le tableau 3.8 entraînera un gain de QI représentant un écart type de 0,25, et apportera environ 2,5 années-élèves supplémentaires de scolarité primaire (Bundy *et al.*, à paraître). Ces interventions, par leur coût réduit associé à leur fort impact, forment ainsi une mesure particulièrement rentable par rapport à des dépenses traditionnelles telles celles des manuels scolaires (Miguel et Kremer, 2004).

Le programme FRESH, qui vise à concentrer les ressources en faveur de la santé à l'école, est un projet phare de l'EPT qui englobe différentes interventions de ce type. L'offre massive de services tels que le traitement des infections

Tableau 3.8 : Coût annuel par élève des interventions sanitaires et nutritionnelles faites par les enseignants en milieu scolaire

Situation	Intervention	Coût (dollars EU)
Vers intestinaux	Albendazole ou mebendazole	0,03-0,20
Schistosomiase	Praziquantel	0,20-0,71
Carence en vitamine A	Supplémentation en vitamine A	0,04
Carence en iode	Supplémentation en iode	0,30-0,40
Carence en fer et anémie	Supplémentation en fer et folate	0,1
Défauts de la vision (myopie...)	Lunettes	2,50-3,50
Troubles diagnostiqués cliniquement	Examen physique	11,5
Malnutrition, faim	Repas scolaires	21,30-151,20

Source : Bundy *et al.* (à paraître).

parasitaires et la supplémentation alimentaire permet d'éviter le coût élevé des examens de dépistage qui accompagneraient des interventions ciblées. Des programmes de santé et de nutrition scolaires à grande échelle peuvent donc exercer une influence majeure sur l'apprentissage. Les pays en développement en sont de plus en plus convaincus mais la mise en œuvre est loin d'être achevée. ■

À la fin d'une journée d'école, les enfants quittent les salles de classe, installées dans des anciens bus scolaires à Qunu, en Afrique du Sud.



© AFP PHOTO / Alexander JOE

Chapitre 4

Engagements internationaux :
l'heure est à l'action

Les réunions internationales de haut niveau qui se sont tenues en 2005 ont laissé espérer que les principaux engagements visant à atteindre d'ici 2015 les Objectifs de développement du millénaire, parmi lesquels la réduction de moitié de la pauvreté dans le monde, se traduiraient par une aide internationale plus substantielle, mieux coordonnée, mieux ciblée et plus prévisible. Étant donné que l'éducation de base est une priorité dans ces engagements, les programmes d'éducation pour tous devraient être des bénéficiaires importants de ces efforts internationaux renouvelés. Jusqu'ici, les promesses de soutien à l'EPT ont été faites pour une période de cinq ans. Il reste 10 ans avant l'échéance de 2015. Il faut que les engagements se transforment en une action internationale significative. Dans cette perspective, le présent chapitre examine les performances récentes en matière de soutien à l'éducation et cherche à déterminer comment il serait possible de mieux coordonner les démarches internationales en faveur de l'EPT. Il faut maintenant doubler le montant de l'aide et en améliorer la qualité.

Le G8 a décidé d'annuler toutes les dettes multilatérales des pays pauvres très endettés remplissant certaines conditions.

Une dynamique nouvelle mais incertaine en 2005

En 2005, on a pu espérer que la communauté internationale intensifierait son soutien à l'élimination de la pauvreté et à la réalisation des Objectifs de développement du millénaire (ODM). Un certain nombre de rapports de haut niveau ont plaidé pour une aide plus substantielle, mieux ciblée et mieux coordonnée (tableau 4.1). Le Groupe des huit (G8) et d'autres donateurs se sont engagés à accroître leur aide d'environ 50 milliards de dollars EU pour 2010 par rapport à 2004, année pour laquelle le montant total de l'aide bilatérale s'est situé autour de 80 milliards de dollars EU. Le G8 a aussi décidé d'annuler toutes les dettes multilatérales impayées des pays pauvres très endettés remplissant certaines conditions. Le Sommet mondial de l'ONU a été conçu pour parvenir à

un ensemble d'accords collectifs visant à diminuer de moitié la pauvreté dans le monde d'ici à 2015.

L'éducation devrait bénéficier de ces évolutions et d'autres faits nouveaux. Le G8, par exemple, a voulu donner la priorité à l'éducation de base et a approuvé l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) en tant que mécanisme visant à promouvoir une aide accrue et de meilleure qualité à l'éducation pour tous.

Le présent chapitre passe en revue les efforts consentis et les résultats obtenus par la communauté des donateurs depuis Dakar pour engager des ressources financières supplémentaires à l'appui du développement de l'éducation de base dans les pays à faible revenu, ainsi que l'évolution de l'infrastructure institutionnelle qui est en train d'être conçue en réponse aux appels à une aide plus ciblée et mieux coordonnée. La première section traite des flux totaux d'aide des bailleurs

Tableau 4.1 : 2005 – Principaux rapports internationaux

Rapports internationaux 2005	Points intéressants l'EPT
Forum économique mondial <i>Global Governance Initiative Annual Report 2005</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● L'action relative aux objectifs d'éducation a été insuffisante (score de 3/10 en 2004 selon le rapport). Vu qu'il ne reste que 10 ans pour faire bénéficier tous les enfants de six à huit ans de scolarité primaire, 2005 est une année cruciale pour s'assurer d'un engagement politique et financier éminemment nécessaire.
Banque mondiale <i>Rapport de suivi mondial 2005. Objectifs de développement du millénaire : du consensus à des progrès accélérés</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Si les progrès ne s'accroissent pas, la réalisation des ODM sera sérieusement compromise. En Afrique subsaharienne, le cap n'a été maintenu pour aucun des objectifs. ● L'action visant à atteindre les ODM doit être ancrée dans des stratégies menées par les pays. ● Une amplification considérable des services d'éducation et de santé est nécessaire. ● Pour renforcer les services d'éducation, il est nécessaire d'accroître rapidement l'offre de prestataires de qualité, de fournir un financement accru, flexible et prévisible pour ces services récurrents à coût élevé, et de gérer la chaîne de prestation des services pour produire des résultats. ● L'Initiative de mise en œuvre accélérée devrait être renforcée. Les partenaires devraient prendre des engagements contrôlables et à long terme en faveur des augmentations annuelles du financement de l'enseignement primaire.
Commission pour l'Afrique <i>Notre intérêt commun, rapport de la Commission pour l'Afrique</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Les donateurs et les gouvernements africains devraient tenir leurs engagements en faveur de l'EPT, en faisant en sorte que chaque enfant aille à l'école. ● Les donateurs devraient apporter de sept à huit milliards de dollars EU supplémentaires par an pendant que les gouvernements africains élaborent des plans nationaux d'ensemble pour fournir une éducation de qualité.
Projet du millénaire <i>Investir dans le développement : plan pratique pour réaliser les Objectifs de développement du millénaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Les gouvernements des pays en développement devraient avoir élaboré au plus tard en 2006 des stratégies suffisamment audacieuses pour atteindre les ODM. ● Ces stratégies exigent l'intensification des investissements publics, du renforcement des capacités, de la mobilisation des ressources internes et de l'aide au développement. Elles devraient offrir un cadre au renforcement de la gouvernance, à la promotion des droits de l'homme, à la participation de la société civile et à la promotion du secteur privé. ● Les donateurs internationaux devraient identifier au moins 12 pays appelés à bénéficier de la « voie rapide » des ODM, au titre de laquelle ils recevraient une aide publique au développement (APD) renforcée en 2005. ● Les gouvernements devraient lancer des stratégies de « réussite rapide » (consistant par exemple à supprimer les frais de scolarité à l'école primaire) appuyées par une aide accrue des donateurs, selon les besoins, au plus tard à la fin de 2006. ● Les pays à revenu élevé devraient porter leur APD à 0,44 % du PIB pour 2006 et 0,54 % du PIB pour 2010 afin d'aider les pays à faible revenu en améliorant la qualité de l'APD. Chaque donateur devrait atteindre le taux de 0,7 % au plus tard en 2015. ● Le Secrétaire général de l'ONU et le Groupe des Nations Unies pour le développement devraient renforcer la coordination des institutions, fonds et programmes du système des Nations Unies pour appuyer la réalisation des ODM au Siège et au niveau des pays.

de fonds bilatéraux comme des organismes donateurs multilatéraux au secteur de l'éducation en général et à l'éducation de base. Y sont exposées la priorité plus ou moins grande accordée à l'éducation par les bailleurs de fonds ainsi que la répartition géographique de ce type d'aide. La section se termine par une mention de l'impact potentiel de nouveaux allègements de la dette sur les dépenses d'éducation et par un appel en faveur d'une augmentation de l'aide et d'une plus grande prévisibilité de celle-ci à plus long terme. La deuxième section traite des questions, essentielles elles aussi, de l'harmonisation et de l'efficacité de l'aide. D'importantes initiatives ont été prises au cours de l'année écoulée. Il faudra les étendre et les appliquer de manière méthodique avant que tout leur potentiel puisse être exploité. Leur description est accompagnée de suggestions visant à leur évolution ultérieure.

Flux d'aide à l'éducation

Chaque année, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* analyse le niveau et la répartition de l'aide internationale à l'éducation, en particulier à l'éducation de base¹.

Il faut tout de suite préciser que certaines des pratiques de notification des donateurs et les tendances à préférer au financement de projets individuels le soutien sectoriel ou budgétaire général compliquent les analyses décrites ci-après. Si leurs implications ne sont pas suffisantes pour invalider ne serait-ce qu'une seule des principales conclusions, des efforts supplémentaires pour mieux rendre compte des flux d'aide rendraient plus précises les évaluations des besoins et des lacunes en la matière et donneraient également une image plus complète du soutien des bailleurs de fonds à la réalisation de l'EPT. Pour le glossaire

D'importantes initiatives ont été prises au cours de l'année écoulée pour harmoniser l'aide au développement et améliorer son efficacité.

Rapports internationaux 2005	Points intéressants l'EPT
Rapport du Secrétaire général de l'ONU <i>Dans une liberté plus grande. Vers le développement, la sécurité et les droits de l'homme pour tous</i>	<ul style="list-style-type: none"> De larges actions devraient être entreprises pour atteindre les ODM grâce à un doublement de l'aide totale au développement au cours des quelques années à venir. Les pays développés qui ne l'ont pas encore fait devraient définir un calendrier pour atteindre l'objectif de 0,7 % du PIB pour l'APD au plus tard en 2015, en commençant par des augmentations substantielles au plus tard en 2006 et en atteignant 0,5 % d'ici à 2009.
OCDE-CAD <i>Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement</i>	<ul style="list-style-type: none"> Des actions ambitieuses, se prêtant à un suivi, afin de réformer les modalités d'acheminement et de gestion de l'aide par l'Organisation dans la perspective du bilan de la Déclaration du millénaire et des ODM, cinq ans après leur mise en œuvre. Une accélération du rythme du changement par la mise en œuvre, dans un esprit de responsabilité mutuelle, des engagements de partenariat (sur l'appropriation, l'alignement, l'harmonisation et la gestion axée sur les résultats). Au niveau international, l'Organisation appelle la structure fondée sur le partenariat entre donateurs et pays partenaires à élargir le nombre des partenaires participant au processus et, d'ici fin 2005, à proposer des dispositifs pour le suivi des engagements de la Déclaration.
ONUSIDA <i>Le Sida en Afrique. Trois scénarios pour l'horizon 2025</i>	<ul style="list-style-type: none"> Il faudra augmenter considérablement les dépenses si l'on veut obtenir des résultats nettement meilleurs en termes de diminution de la propagation du VIH, d'élargissement de l'accès aux traitements et d'atténuation de l'impact de la maladie, mais de telles augmentations feront plus de mal que de bien si elles ne sont pas soutenues par une coordination efficace. Il faut prendre des mesures pour améliorer la condition des femmes, comme l'éducation universelle des filles. Jusqu'à maintenant, la volonté des communautés de prendre en charge les orphelins du sida a été remarquable, mais il semblerait que la persistance des retours et des vagues successives de la crise du sida puisse avoir raison de cette volonté. Investir dans les enfants et les considérer comme une ressource pour l'avenir, mais aussi permettre aux parents d'éviter l'infection et de rester en vie plus longtemps, voilà ce qui apporte une contribution significative à l'issue globale de l'épidémie.
UNICEF <i>Progrès pour les enfants : un bilan de l'enseignement primaire et de la parité des sexes</i>	<ul style="list-style-type: none"> Il est encore possible que, d'ici à 2015, tous les garçons et les filles du monde aillent à l'école et achèvent un cycle d'études primaires complet. L'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à la fin de l'année 2005 ou aussi rapidement que possible après cette date constituera un test indiquant s'il est possible de parvenir à cet objectif. Il existe trois grandes initiatives complémentaires qui s'efforcent d'atteindre les objectifs en matière d'éducation, l'Initiative de mise en œuvre accélérée, l'Initiative « 25 d'ici à 2025 » de l'UNICEF et l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles.
ActionAid International <i>Real Aid; An Agenda for Making Aid Work</i>	<ul style="list-style-type: none"> Les donateurs d'aide doivent s'engager à fournir au moins 0,7 % de leur revenu national en « aide réelle » en 2010 au plus tard. Il faut que soit conclu un nouvel accord sur l'aide internationale dans lequel donateurs et bénéficiaires engagent leur responsabilité mutuelle.

1. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* s'appuie essentiellement sur les bases de données en ligne des Statistiques du développement international (SDI) du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, à savoir la base de données du CAD et celle du Système de notification des pays créanciers (SNPC). Cette année, l'analyse bénéficie d'une étroite coopération avec le Secrétariat de l'IMOA, basé à la Banque mondiale.

Les pays les moins avancés ne reçoivent qu'un tiers de l'APD totale.

2. Dans le présent rapport, les données sur l'aide sont exprimées en dollars EU constants de 2002, sauf indication contraire (voir l'introduction à l'annexe sur les données relatives à l'aide pour des informations détaillées).

3. Comme l'a indiqué le CAD de l'OCDE, le 11 avril 2005 (OCDE-CAD, 2005d). Cette augmentation est due principalement à de nouvelles contributions versées à des organisations internationales par des membres du CAD, à l'aide à l'Afghanistan et à l'Iraq et à des augmentations des fonds de coopération technique.

4. Il importe néanmoins de noter que la Chine et l'Inde semblent fournir des aides de plus en plus importantes, bien qu'elles n'aient pas divulgué de chiffres globaux.

5. Il y a 50 pays classés parmi les moins avancés par les Nations Unies et figurant sur la liste des pays bénéficiaires de l'aide établie par le CAD. Les données figurant dans le présent rapport sont fondées sur la liste arrêtée au 1^{er} janvier 2003 (<http://oecd.org/scripts/cde/members/DACAuthenticate.asp>).

6. Au sommet du G8 tenu à Kananaskis (Canada) en 2002, il a été décidé que les pays du G8 aideraient les pays en développement à réaliser l'enseignement primaire universel pour tous les enfants et l'égalité d'accès à l'éducation pour les filles. Faisant écho au Forum de Dakar, les pays du G8 annonçaient qu'ils accroîtraient de manière significative l'aide bilatérale aux pays ayant montré leur volonté de prendre des engagements politiques et financiers solides et crédibles pour atteindre ces objectifs (Canada, 2003).

7. ONU (2002).

des termes employés concernant les types d'aides, les donateurs et la présentation des données, voir l'introduction à l'annexe sur les données relatives à l'aide (p. 426).

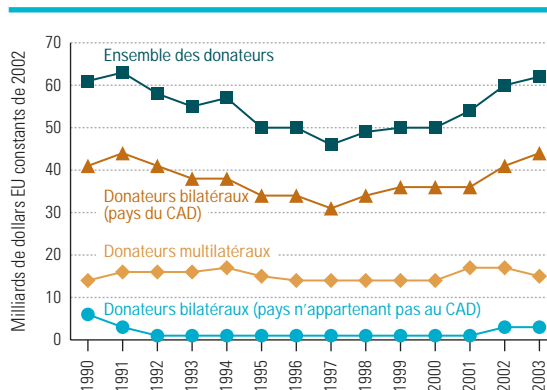
Aide totale : dans la bonne direction

Le total net de l'aide publique au développement (APD) a augmenté de 4 % en valeur réelle entre 2002 et 2003 (figure 4.1) puis de 5 % (données provisoires) entre 2003 et 2004². L'estimation pour 2004 – 79 millions de dollars EU (en prix courants) – constitue le niveau le plus élevé de l'APD jamais enregistré en valeur réelle comme nominale³, bien que le pourcentage du revenu national brut des pays membres du CAD qu'il représente (0,25 %) soit encore bien en deçà du niveau moyen enregistré jusqu'au début des années 1990 (0,33 %). Les trois quarts de l'APD totale sont fournis directement par les pays donateurs, le dernier quart par l'intermédiaire d'organismes multilatéraux. Les donateurs représentés au Comité d'aide au développement de l'OCDE (OCDE-CAD) ont fourni plus de 95 % aux flux d'aide bilatérale notifiés⁴.

L'allègement de la dette et la coopération technique, qui l'un comme l'autre n'accroissent pas nécessairement les ressources directement mises à la disposition des pays en développement, ont représenté la majeure partie de la progression de l'APD de 2001 à 2003.

La proportion de l'aide publique au développement allant aux pays les moins avancés (PMA) en 2003 a augmenté de 3,6 points de pourcentage (figure 4.2)⁵, essentiellement du fait d'une progression de 7,3 points de l'aide bilatérale. Cependant, les organismes donateurs multilatéraux allouent une plus grande part de leur aide aux PMA que ne le font les donateurs bilatéraux et, globalement, les PMA ne reçoivent qu'un tiers de l'APD totale.

Figure 4.1 : APD totale, 1990-2003 (décaissements nets en milliards de dollars EU constants de 2002)



Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD 2005c, tableau 2a).

Il s'agit, à quelques exceptions près, de ceux qui présentent les indicateurs d'EPT les moins bons.

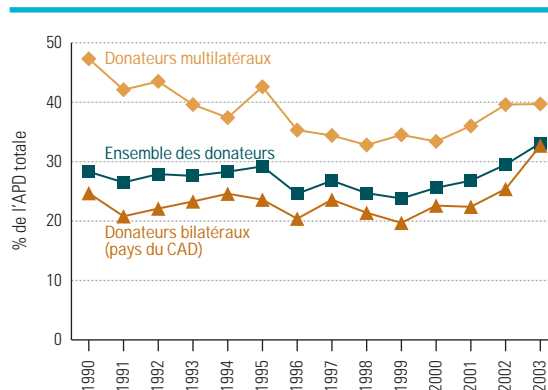
Aide bilatérale à l'éducation : un rétablissement partiel depuis 2000

Cinq ans se sont écoulés depuis le Forum mondial sur l'éducation de Dakar en 2000, mais on ne dispose de données sur l'aide à l'éducation que jusqu'à 2003 compris. Cela permet néanmoins une évaluation initiale pour savoir si les engagements internationaux pris en faveur de l'éducation à Dakar, au Sommet du millénaire de l'ONU, à Kananaskis⁶ et à Monterrey⁷ ont eu pour résultat une progression des flux d'aide. Les engagements les plus récents, ceux de 2005, sont évalués dans la dernière section du présent chapitre.

Comme le prévoyait le Rapport de l'an dernier, l'aide bilatérale à l'éducation a progressé en 2003, passant à 4,65 milliards de dollars EU, soit une augmentation de 31 % en valeur réelle par rapport à son niveau le plus bas de 3,55 milliards de dollars enregistré en 2000, mais encore bien en dessous de son niveau record de 5,71 milliards de dollars de 1990 (figure 4.3). Si le niveau de l'aide à l'éducation a augmenté en valeur absolue comme en valeur réelle, la part de l'éducation a diminué, tombant de 8,8 % de l'APD totale en 2002 à 7,4 % en 2003, chiffre le plus bas jamais enregistré durant les 10 dernières années.

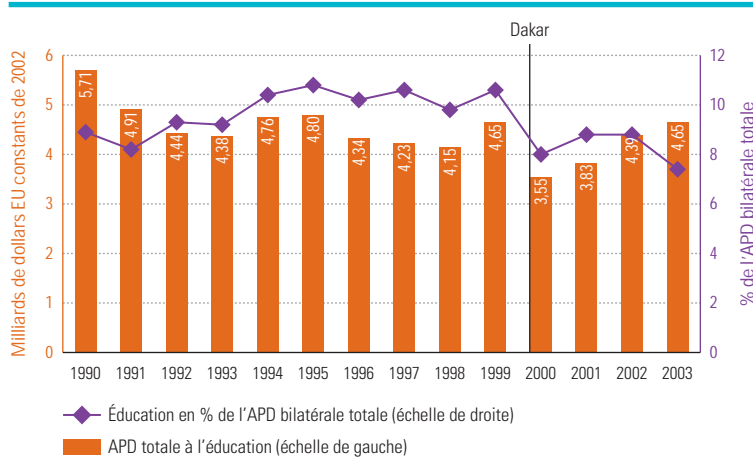
Une situation similaire caractérise l'aide bilatérale à l'éducation de base. Entre 1998 et 2003, son montant en valeur réelle a plus que triplé (passant de 0,42 à 1,16 milliard de dollars EU) et sa part dans l'APD totale est passée de 1 à 2,2 % avant de diminuer légèrement en 2003 (figure 4.4). Ainsi, l'éducation de base ne représente encore qu'une modeste part des flux totaux de l'aide bilatérale au développement.

Figure 4.2 : Proportion de l'APD allant aux pays les moins avancés, 1990-2003



Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD 2005c, tableau 2a).

Figure 4.3 : Engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation, 1990-2003 (montants en milliards de dollars EU constants de 2002, et part de l'éducation dans l'APD bilatérale totale)



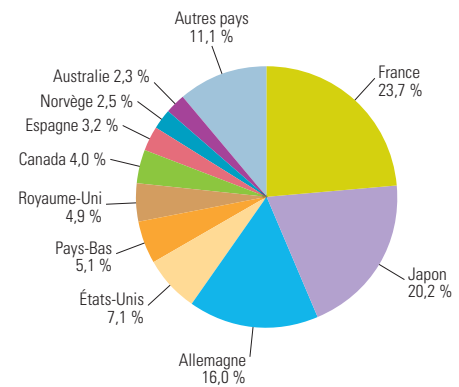
Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD 2005c, tableau 5).

La priorité donnée à l'éducation en général, et à l'éducation de base en particulier, continue de varier considérablement selon les donateurs (tableau 4.2) : de 1999 à 2003⁸, la part de l'aide à l'éducation en pourcentage de l'APD totale s'est établie en moyenne à 9,7 %, allant de 2,8 % (États-Unis) à 35,7 % (Nouvelle-Zélande). La part de l'éducation de base dans le total de l'aide à l'éducation s'établissait en moyenne à 28,3 %, allant de 1,4 % (Italie) à 88,6 % (Royaume-Uni). Ainsi, bien que la tendance globale de l'aide à l'éducation de base soit à la hausse, celle-ci ne

se reflète pas uniformément dans les pratiques d'aide de tous les membres du CAD. Il est important d'enregistrer les niveaux effectifs de l'aide ainsi que les priorités relatives accordées à l'éducation et à l'éducation de base. De 1999 à 2003, la France, le Japon et l'Allemagne ont représenté près de 60 % de l'aide bilatérale totale à l'éducation (figure 4.5), alors que les États-Unis, les Pays-Bas, la France et le Royaume-Uni représentaient 62 % de l'aide bilatérale à l'éducation de base (figure 4.6). Dans les deux cas, l'aide est concentrée dans un petit groupe de pays.

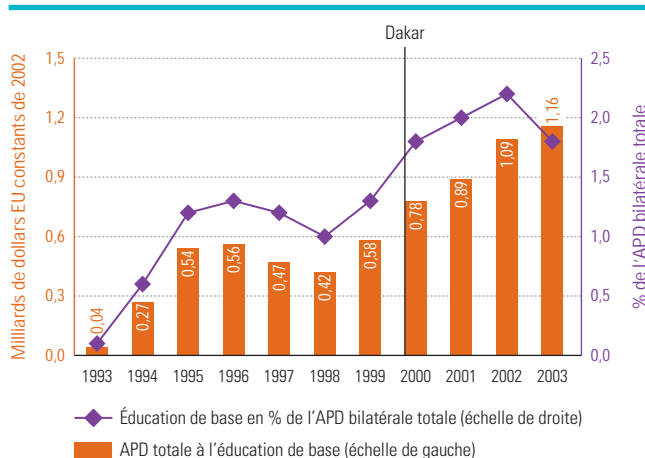
8. Alors que les précédents rapports utilisaient des moyennes annuelles sur deux ans, les données permettent désormais de calculer ces moyennes sur cinq ans. Cela devrait, dans une certaine mesure, compenser l'effet des fluctuations annuelles des chiffres de l'aide et permettre une évaluation plus précise des tendances par donateur et entre les donateurs.

Figure 4.5 : Contribution des différents pays du CAD à l'aide bilatérale totale à l'éducation, 1999-2003



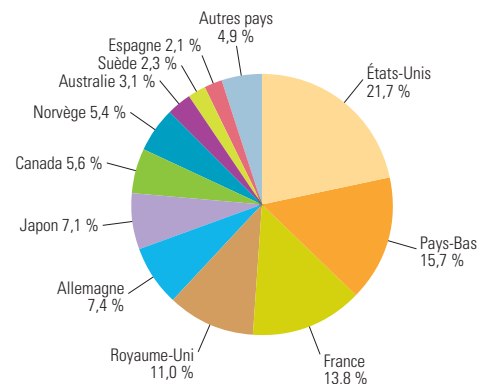
N. B. Les « autres pays » sont l'Autriche, la Belgique, le Danemark, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, la Suède et la Suisse. Ils ont chacun apporté moins de 2 % de l'aide bilatérale totale à l'éducation. On ne dispose pas de données comparables pour le Luxembourg.
Source : calculs effectués à partir de la base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD 2005c, tableau 5).

Figure 4.4 : Engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation de base, 1990-2003 (montants en milliards de dollars EU constants de 2002 et part de l'éducation de base dans l'APD bilatérale totale)



Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD 2005c, tableau 5).

Figure 4.6 : Contribution des différents pays du CAD à l'aide bilatérale totale à l'éducation de base, 1999-2003



N. B. Les « autres pays » sont l'Autriche, la Belgique, le Danemark, la Finlande, l'Italie, la Nouvelle-Zélande, le Portugal et la Suisse. Ces pays ont chacun apporté moins de 2 % de l'aide bilatérale totale à l'éducation de base. On ne dispose pas de données comparables pour la Grèce, l'Irlande et le Luxembourg.
Source : calculs effectués à partir de la base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD 2005c, tableau 5).

Tableau 4.2 : Engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation de base, 1999-2003 (montant et part de l'éducation de base dans l'APD totale)

	Montant (moyenne annuelle, en millions de dollars EU constants de 2002)			Part (%)		Priorité relative ³ accordée à	
	Éducation (total)	Éducation de base ²	APD totale	Éducation en % de l'aide totale ¹	Éducation de base en % de l'aide à l'éducation ²	l'aide à l'éducation	l'aide à l'éducation de base
France	996,6	123,5	4 473,0	24,3	15,4	2,5	0,5
Japon	851,4	63,1	11 636,1	7,9	12,7	0,8	0,4
Allemagne	673,9	66,0	4 024,8	19,0	10,3	2,0	0,4
États-Unis	298,2	194,0	12 708,0	2,8	67,4	0,3	2,4
Pays-Bas	212,6	140,3	2 930,4	8,1	78,4	0,8	2,8
Royaume-Uni	207,9	98,1	3 057,3	7,3	88,6	0,8	3,1
Canada	166,7	50,0	1 421,4	12,8	41,2	1,3	1,5
Espagne	133,5	18,5	1 069,2	13,6	21,7	1,4	0,8
Norvège	103,1	48,1	1 156,0	10,0	56,1	1,0	2,0
Australie	94,8	27,7	742,6	14,9	31,4	1,5	1,1
Autriche	73,8	1,9	423,2	18,3	2,7	1,9	0,1
Belgique	73,1	5,4	695,9	11,5	9,0	1,2	0,3
Suède	58,6	20,3	1 190,0	5,6	59,6	0,6	2,1
Danemark	43,0	17,3	848,5	5,6	66,6	0,6	2,4
Italie	40,5	0,2	865,5	5,1	1,4	0,5	0,1
Irlande ⁴	38,4	...	217,3	18,7	-	1,9	-
Portugal	34,1	3,1	236,2	16,5	11,5	1,7	0,4
Suisse	31,0	10,1	741,6	5,8	43,1	0,6	1,5
Nouvelle-Zélande	288,0	2,2	94,6	35,7	7,8	3,7	0,3
Finlande	26,3	3,2	279,2	11,3	39,6	1,2	1,4
Luxembourg ⁵	19,3	5,3	90,7	21,9	47,0	2,3	1,7
Grèce ⁵	18,6	13,2	112,6	17,8	44,0	1,8	1,6
Total pays du CAD	4 224,8	911,5	49 014,1	9,7	28,3	1,0	1,0

N. B. Les pays sont classés en fonction du montant qu'ils consacrent à l'aide à l'éducation.

1. La part de l'éducation dans l'APD totale ne tient pas compte de l'aide ne pouvant être ventilée par secteur, à savoir l'aide multisectorielle et l'aide générale aux programmes qui ne figurent pas dans ce tableau.

2. Dans ce tableau, l'aide à l'éducation de base est le montant notifié directement sous cette catégorie. Elle ne comprend pas les engagements en faveur de l'éducation de base qui ont pu être classés sous la rubrique « Éducation, niveau non spécifié ». En conséquence, la part de l'éducation de base dans l'aide totale à l'éducation omet la catégorie « Éducation, niveau non spécifié ». Voir le tableau 1.1 de l'annexe relative à l'aide pour le montant total de la catégorie « Éducation, niveau non spécifié » pour chaque donateur bilatéral.

3. La priorité relative est le rapport entre la proportion de l'aide totale allouée à l'éducation ou à l'éducation de base par chaque organisme et la moyenne pour tous les organismes. L'indicateur est calculé de la façon suivante :

$$\text{Priorité relative accordée à l'aide à l'éducation} = \frac{AE_i / AT_i}{\sum_{i=1}^{22} AE_i / \sum_{i=1}^{22} AT_i} \quad \text{ou : } \begin{matrix} i = \text{l'un des pays du CAD} \\ AE = \text{aide à l'éducation} \\ AT = \text{aide totale} \end{matrix}$$

La moyenne pour tous les donateurs est donc de 1. Un score supérieur à 1 indique que le donateur accorde à l'éducation une priorité supérieure à la moyenne de tous les autres donateurs ; un score inférieur à 1 indique qu'il lui donne une priorité inférieure à la moyenne de tous les autres donateurs.

4. On ne dispose pas de ventilation par sous-secteur pour l'Irlande.

5. Les données n'étant pas disponibles pour le Luxembourg et la Grèce, les chiffres indiqués ici ne sont pas comparables avec ceux fournis pour les autres donateurs (Luxembourg : les chiffres de 1999 et 2000 sont utilisés pour l'éducation et l'éducation de base ; Grèce : les chiffres de 2000 et 2003 sont utilisés pour la moyenne concernant l'éducation de base).

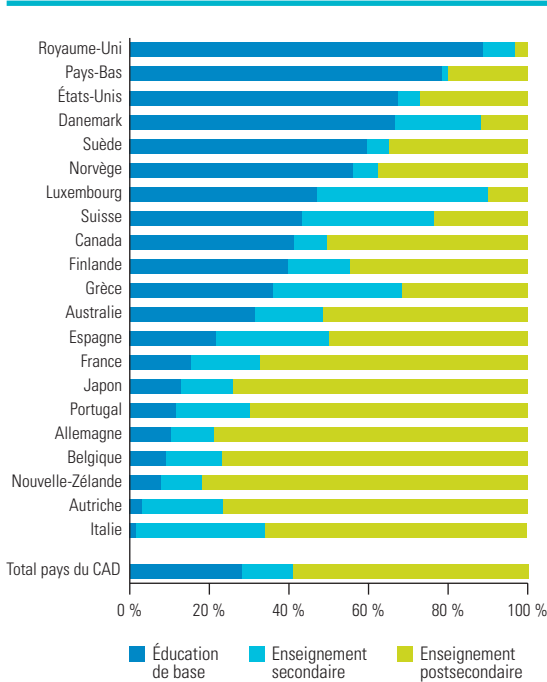
Source : calculs effectués à partir de la base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD 2005c, tableau 5).

Globalement, près de 60 % des engagements bilatéraux sont en faveur de l'enseignement post-secondaire⁹, soit le double de la proportion des engagements en faveur de l'éducation de base (figure 4.7). Seuls quatre pays (Danemark, États-Unis, Pays-Bas et Royaume-Uni) ont attribué en moyenne plus de 60 % de leur aide sectorielle à l'éducation de base entre 1999 et 2003, tandis que 15 pays du CAD lui en allouaient moins de 50 %.

Six pays (Royaume-Uni, Pays-Bas, États-Unis, Danemark, Suède et Norvège) donnent une priorité relativement élevée à l'éducation de base dans un portefeuille général d'aide qui en accorde une relativement mineure à l'éducation (figure 4.8). À l'inverse, l'Allemagne, la France, l'Autriche et la Nouvelle-Zélande accordent à l'éducation une priorité relativement élevée mais celle donnée à l'éducation de base y est mineure. Le Canada, la Fin-

9. L'enseignement postsecondaire comprend l'enseignement supérieur et la formation technique et managériale supérieure (OCDE-CAD, 2002).

Figure 4.7 : Engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation : ventilation par sous-secteur, à l'exclusion de la catégorie « éducation, niveau non spécifié », 1999-2003



N. B. Les données fournies ne concernent que 1999 et 2000 pour le Luxembourg et 2000 et 2003 pour la Grèce. L'Irlande ne ventile pas les données par sous-secteur. Source : calculs effectués à partir de la base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD 2005c, tableau 5).

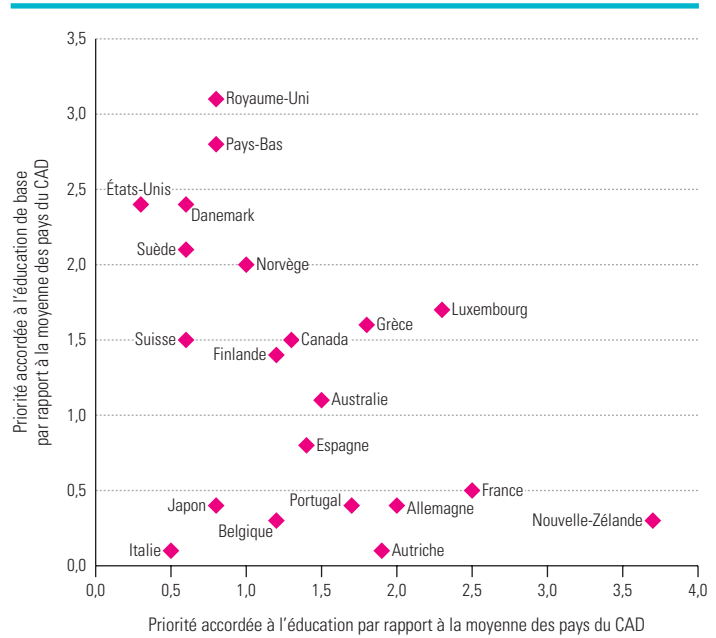
lande et l'Australie attribuent une priorité relative élevée aux deux¹⁰. Une réorientation majeure de l'aide de la France, de l'Allemagne et du Japon vers l'éducation de base aurait une incidence importante sur les niveaux globaux de ressources, mouvement qui se dessine en France (encadré 4.4). Si les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Allemagne et le Japon devaient aussi porter leur aide à l'éducation à plus de 0,4 % du revenu national brut (RNB), objectif déjà atteint par le Luxembourg, la France, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, les Pays-Bas et l'Irlande (figure 4.9), l'impact serait spectaculaire¹¹.

L'analyse des données présentées jusqu'ici donne à penser que dans les engagements internationaux, les priorités accordées à l'éducation en général et à l'éducation de base en particulier ne sont pas reflétées dans le niveau effectif de l'aide bilatérale. Cependant, il y a plusieurs raisons d'estimer que les données citées ci-dessus constituent

10. Ces profils, fondés sur des moyennes sur cinq ans, confirment en gros l'analyse figurant dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*, fondée sur des moyennes sur deux ans (voir UNESCO, 2004a, pp. 217-218).

11. Étant donné leur caractère incomplet, les données concernant le Luxembourg doivent être interprétées avec prudence.

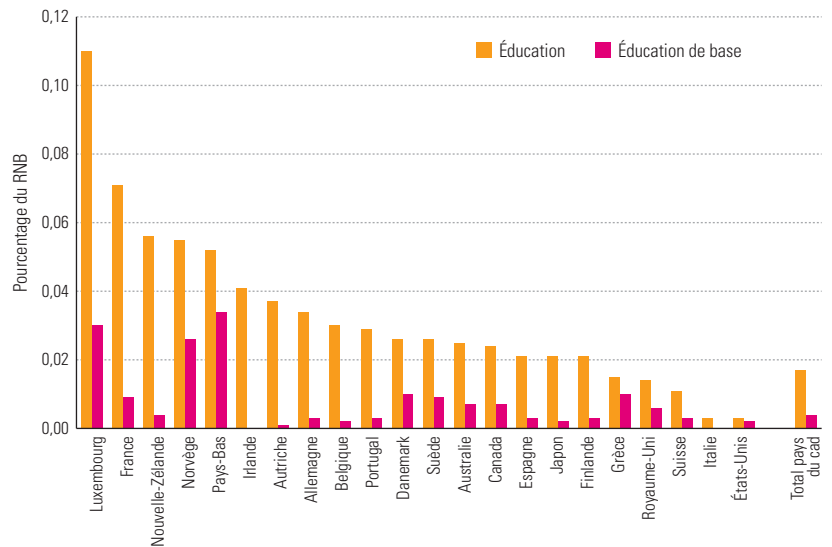
Figure 4.8 : Priorité relative accordée à l'éducation et à l'éducation de base par chaque pays fournissant une aide bilatérale, 1999-2003



N. B. Les données fournies ne concernent que 1999 et 2000 pour le Luxembourg et 2000 et 2003 pour la Grèce. L'Irlande ne ventile pas les données par sous-secteur.

Source : tableau 4.2.

Figure 4.9 : Aide à l'éducation et à l'éducation de base¹ en pourcentage du RNB², moyennes annuelles sur cinq ans, 1999-2003



1. L'aide à l'éducation de base ne comprend pas les allocations au titre de la catégorie « Éducation, niveau non spécifié ». Les données fournies ne concernent que 1999 et 2000 pour le Luxembourg et 2000 et 2003 pour la Grèce. L'Irlande ne recueille pas de données sur l'éducation de base.

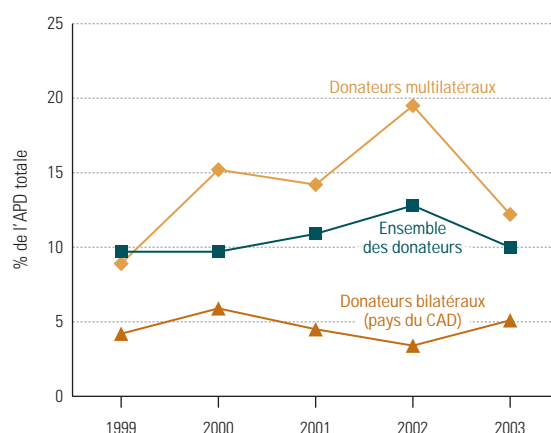
2. Le revenu national brut (RNB) est utilisé ici de préférence au produit intérieur brut pour des raisons de disponibilité des données. Pour les pays du CAD, les deux chiffres sont très similaires.

Sources : OCDE-CAD (2005b), annexe statistique du rapport 2004 sur la coopération pour le développement, tableau 4 ; OCDE-CAD (2005c), base de données en ligne du CAD, tableau 5.

Les priorités régionales de la plupart des donateurs reflètent des facteurs historiques et politiques ainsi que leur politique d'aide.

peut-être une sous-estimation importante dans le cas des pays donateurs qui versent une part relativement élevée de leur aide par le biais du soutien budgétaire¹². Globalement, le soutien budgétaire a représenté 5 % de l'APD bilatérale totale en 1999-2003, dont une partie est allée à l'éducation de base (figure 4.10). Le Secrétariat de l'IMOA estime que 15 % du soutien budgétaire peut être attribué à l'éducation, dont la moitié pour l'éducation de base (Secrétariat de l'IMOA, 2004). En se fondant sur les éléments de la base de données du SNPC concernant le soutien budgétaire, cela représenterait en

Figure 4.10 : Part du soutien budgétaire dans l'APD totale selon les catégories de donateurs, 1999-2003



Source : base de données du SNPC (OCDE-CAD, 2005c, tableaux 1 et 2).

2003 des ressources supplémentaires pour l'éducation dans son ensemble se montant à 466 millions de dollars venant des pays du CAD et à 337 millions de dollars de donateurs multilatéraux.

De plus, 12 pays du CAD indiquent avoir alloué en moyenne plus de 20 % de leur aide à l'éducation sous forme de soutien budgétaire général ou d'aides entrant dans la rubrique « éducation, niveau non spécifié » pour la période 1999-2003¹³ ; ce chiffre s'élève à plus d'un tiers de l'aide dans le cas du Royaume-Uni, du Japon, de la Suède et du Danemark, et à près de 70 % pour la Finlande¹⁴. Là encore, il n'est pas facile de déterminer dans quelle proportion cette aide peut être attribuée à l'éducation de base¹⁵. Le Secrétariat de l'IMOA (2004) estime qu'elle pourrait l'être en majeure partie, sinon en totalité, mais étant donné qu'on trouve aussi dans cette catégorie la formation continue et les bourses, cette proposition paraît contestable.

L'aide à l'éducation est aussi sous-représentée dans la mesure où celle qui est destinée aux activités d'éducation et de formation d'autres secteurs est absente des chiffres totaux de l'aide. Une estimation pour 2003 donne à penser que l'inclusion de l'aide à l'éducation classée dans d'autres secteurs aurait pour effet d'accroître le montant total de l'APD pour l'éducation de 10 % (13 % pour la période 2001-2003)¹⁶.

Une autre difficulté soulevée par les données est celle de la comparaison entre engagements et décaissements¹⁷. Les six pays étudiés dans le tableau 4.3 présentent tous des divergences apparentes en la matière. Si le Royaume-Uni paraît avoir systématiquement décaissé moins que ce à quoi il s'était engagé au cours de chacune des trois années (de 2001 à 2003), ce schéma ne s'applique pas aux autres pays. Une partie de l'aide que le Royaume-Uni a versée en 2003 est attribuable à des engagements pris dans les années 1990 (figure 4.11). Cela donne à penser que le pays est capable de prendre des engagements à long

13. Voir l'introduction à l'annexe sur les données relatives à l'aide pour la définition de la terminologie « éducation, niveau non spécifié » dans la base de données SDI.

14. Pour les pays du CAD, le total de la catégorie « éducation, niveau non spécifié » représente 24 % de l'aide pour la période 1999-2003 (le pourcentage va de 69 % en Finlande à 3,5 % aux États-Unis). En ce qui concerne les six premiers contributeurs d'aide à l'éducation de base, ce pourcentage n'est que de 3,5 % dans le cas des États-Unis, mais il atteint 47 % au Royaume-Uni.

15. Certaines des activités d'aide classées dans la catégorie « éducation, niveau non spécifié » peuvent être attribuées à des sous-secteurs de l'éducation.

16. Selon un calcul de l'IMOA fondé sur une analyse de la base de données du SNPC.

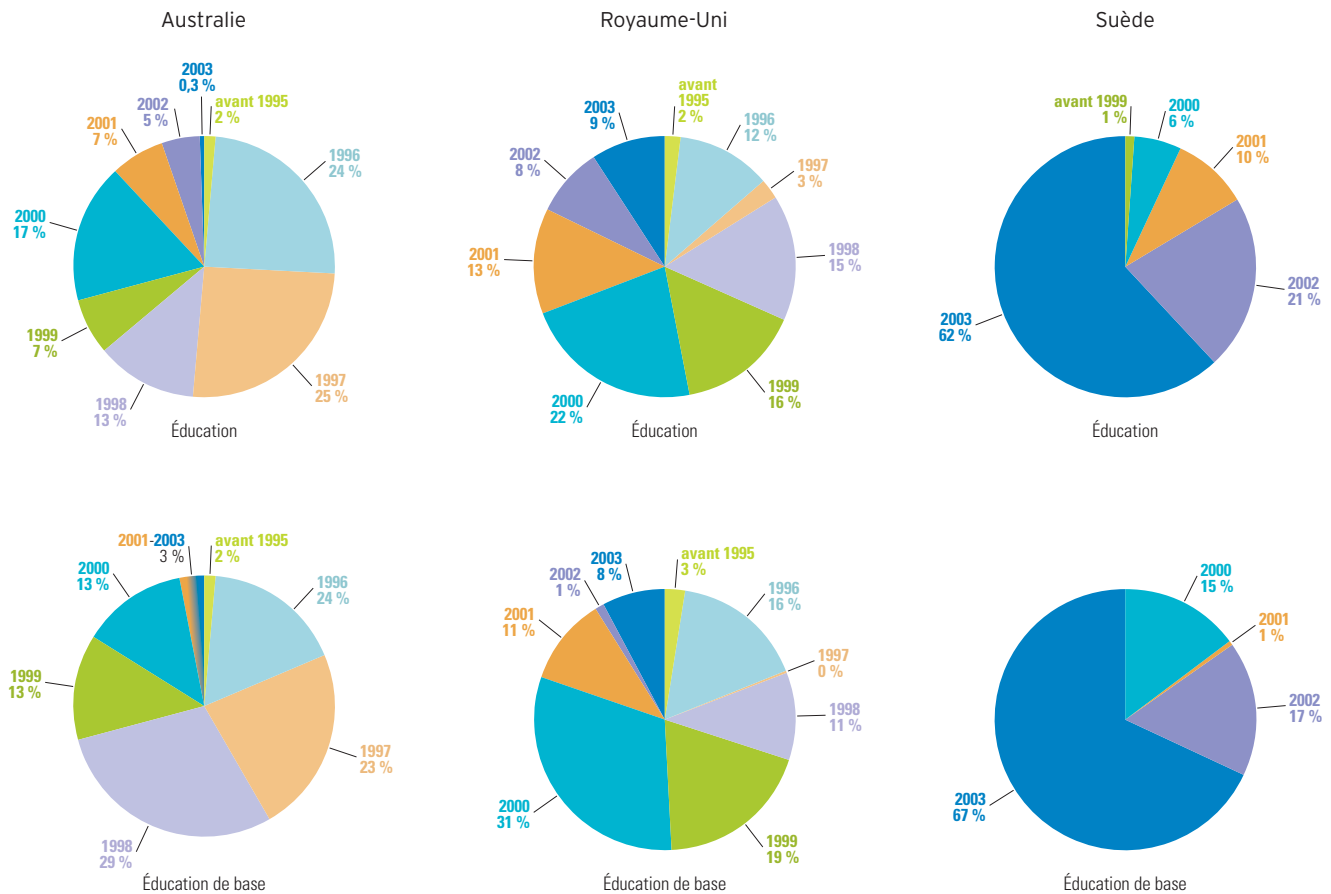
17. Pareille comparaison est compliquée par le fait que certains donateurs indiquent leurs décaissements tandis que d'autres indiquent leurs engagements au CAD de l'OCDE.

Tableau 4.3 : Aide à l'éducation et à l'éducation de base, comparaison entre engagements et décaissements (en millions de dollars EU courants)

	Engagements			Décaissements		
	Moyenne annuelle		2003	2001	2002	2003
	1999-2000	2001-2002				
Aide à l'éducation						
Allemagne	645,9	633,0	982,3	223,6	630,7	1 001,8
Australie	160,4	46,9	100,8	116,7	90,8	81,2
Autriche	91,1	63,4	75,6	72,0	20,9	76,4
Pays-Bas	159,5	267,6	126,6	85,2	213,8	187,3
Royaume-Uni	232,5	157,3	313,0	106,7	101,4	173,4
Suède	34,1	55,6	153,6	41,5	50,0	74,0
Aide à l'éducation de base						
Allemagne	72,0	58,0	86,5	69,7	60,4	84,0
Australie	43,8	20,4	66,4	22,8	21,0	25,8
Autriche	2,5	0,9	3,4	0,7	10,4	3,1
Pays-Bas	85,89	195,6	44,5	36,8	142,5	97,5
Royaume-Uni	167,5	85,1	241,6	64,3	63,5	120,3
Suède	18,3	23,2	43,7	18,6	12,7	26,7

Source : OCDE-CAD (2005a).

Figure 4.11 : Répartition, suivant la date initiale des engagements pris par chaque pays, des décaissements effectués en 2003 par l'Australie, le Royaume-Uni et la Suède en faveur de l'éducation



Source : OCDE-CAD (2005a).

terme, ce qui ne semble pas être le cas de pays tels que la Suède, qui a décaissé plus de 50 % de ses engagements de 2003 la même année¹⁸.

Des données fiables étant nécessaires pour estimer les besoins et prévoir les flux d'aide, le CAD de l'OCDE devrait continuer d'encourager ses membres à rechercher des moyens de notifier leur aide à l'éducation avec plus d'exactitude et de précision. Les pratiques en vigueur conduisent probablement à sous-estimer le soutien des donateurs à l'éducation de base, situation que les gouvernements des pays donateurs souhaiteraient certainement éviter.

L'aide bilatérale à l'éducation ne va pas aux plus défavorisés

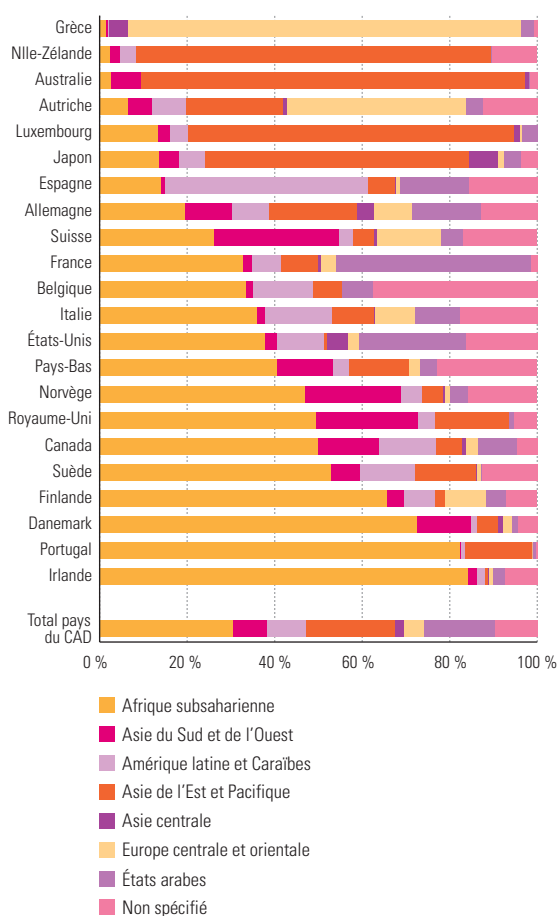
Les priorités régionales de la plupart des donateurs reflètent des facteurs historiques et politiques ainsi que leur politique d'aide. Neuf pays allouent plus de 40 % de leur aide à l'éducation à l'Afrique subsaharienne, tandis que trois autres

(Australie, Nouvelle-Zélande et Japon) donnent la priorité à l'Asie de l'Est et au Pacifique. Certains membres du CAD comme l'Allemagne répartissent plus largement leur aide (figure 4.12). Il est frappant de constater que seuls trois donateurs (Norvège, Royaume-Uni et Suisse) attribuent plus de 20 % de leur aide à l'éducation à l'Asie du Sud et de l'Ouest, région qui représente un immense défi pour l'EPT, la plupart des pays lui accordant moins de 10 % de leur aide à l'éducation. Le Cadre d'action de Dakar dit clairement que la priorité doit être donnée aux pays qui ont le plus besoin d'aide, ceux d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et les PMA. « En conséquence, même si l'aide internationale ne doit faire défaut à aucun pays qui en a besoin, la priorité doit être accordée à ces régions et pays » (UNESCO, 2000b).

L'analyse de la répartition de l'aide par pays bénéficiaire révèle de fortes disparités par rapport aux besoins. Si l'on utilise l'indice du développement de l'EPT (IDE) du *Rapport mondial de suivi*

18. Divers facteurs peuvent expliquer ces schémas, dont la lenteur des décaissements, les retards d'exécution et une programmation à long terme soigneusement planifiée.

Figure 4.12 : Répartition par régions de l'aide bilatérale à l'éducation, 1999-2003



N. B. Les pays sont classés en fonction de la part de l'aide totale à l'éducation qu'ils consacrent à l'Afrique subsaharienne.

Source : calculs effectués à partir de la base de données du SNPC (OCDE-CAD, 2005c, tableau 2).

Tableau 4.4 : Aide bilatérale à l'éducation et à l'éducation de base reçue par les pays dont la valeur de l'indice de développement de l'EPT (IDE) est inférieure à 0,8, moyenne annuelle sur cinq ans pour 1999-2003 (dollars EU constants de 2002)

Pays	IDE (2002)	Aide à l'éducation		Aide à l'éducation de base	
		montant moyen reçu (en millions)	par habitant	montant moyen reçu (en millions)	par enfant en âge de fréquenter l'école primaire
Tchad	0,439	16,0	1,9	12,5	8,8
Burkina Faso	0,443	38,9	3,1	31,7	14,5
Niger	0,458	23,0	2,0	20,0	10,2
Mali	0,492	57,4	4,5	50,9	23,0
Éthiopie	0,536	54,0	0,8	38,0	3,3
Mozambique	0,543	87,1	4,7	65,6	25,1
Yémen	0,622	33,5	1,7	28,6	8,1
Djibouti	0,629	17,8	25,8	9,6	85,0
Mauritanie	0,640	25,3	9,0	20,4	45,6
Érythrée	0,652	21,5	5,4	18,4	32,5
Népal	0,652	32,1	1,3	20,4	6,2
Burundi	0,653	4,9	0,7	3,8	3,3
Sénégal	0,653	71,9	7,3	50,2	31,1
Côte d'Ivoire	0,659	42,1	2,6	26,1	9,9
Pap.-Nlle-Guinée	0,660	39,6	7,1	30,7	34,7
Ghana	0,662	56,9	2,8	39,7	12,4
Bangladesh	0,663	135,9	0,9	77,7	4,2
Guinée équat.	0,689	5,7	11,9	4,0	62,1
Rwanda	0,715	23,3	2,8	18,4	13,7
Congo	0,717	13,9	3,8	7,0	11,0
Kenya	0,731	41,2	1,3	31,8	5,2
Inde	0,741	225,6	0,2	138,0	1,2
RDP lao	0,745	20,8	3,8	7,0	9,2
Zambie	0,748	71,1	6,6	66,3	31,5
Maroc	0,749	163,9	5,5	68,2	18,2
Cambodge	0,761	27,3	2,0	18,8	8,4
Guatemala	0,782	21,0	1,7	13,7	7,0

N. B. Dans ce tableau, l'aide à l'éducation et à l'éducation de base ne comprend pas le soutien budgétaire général ni la catégorie « éducation, niveau non spécifié ».

Sources : IDE : tableau A1 de l'annexe ; population : tableau 1 de l'annexe statistique (chiffres de 2002) ; population en âge de fréquenter l'école primaire : tableau 5 de l'annexe statistique (chiffres de 2002) ; aide à l'éducation et à l'éducation de base : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD 2005c, tableau 2).

sur l'EPT comme mesure d'approximation des besoins, il est évident que les pays présentant les valeurs les plus basses de cet indice ne bénéficient pas nécessairement de la priorité dans l'aide à l'éducation (tableau 4.4). Ces données confirment d'autres analyses qui concluent que l'aide n'est pas forcément fournie aux pays les plus pauvres et qui en ont le plus besoin. À l'inverse, des volumes d'aide disproportionnés vont à des pays à revenu intermédiaire présentant des indicateurs sociaux relativement satisfaisants, y compris en matière de scolarisation dans le primaire (Baulch, 2004 ; OCDE-CAD, 2005b ; Jones *et al.*, 2004). La réduction de la pauvreté est un objectif parmi d'autres pour de nombreux donateurs qui privilégient des considérations géopolitiques et régionales (Jones *et al.*, 2004). De plus, certains donateurs ont des

engagements explicites vis-à-vis de groupes spécifiques de pays. Dans le cas de quelques-uns (comme le Japon et l'Allemagne), les processus de formulation des politiques impliquent plusieurs organismes aux mandats et aux engagements différents, d'où une concurrence quant aux priorités de l'attribution de l'aide.

L'aide à l'éducation ciblée sur le genre a diminué entre 1999 et 2002, bien qu'elle se soit sensiblement accrue en 2003. Une récente étude sur les pays du CAD a conclu qu'en moyenne, 13 % de l'aide à l'éducation de base avait pour premier objectif l'égalité entre les sexes ; environ 50 % de cette aide plaçait l'égalité entre les sexes parmi ses principaux objectifs (OCDE, 2005a). Cependant, il n'est pas facile de ventiler l'aide en fonction de ce critère et ce panorama est peut-être incomplet¹⁹.

19. Plusieurs donateurs n'indiquent pas le degré de sensibilité aux questions de genre de leurs activités d'aide ; c'est là un autre domaine dans lequel on manque de données fiables (voir aussi Braithwaite *et al.*, 2003, sur l'aide de la Commission européenne, et Rose et Subrahmanian, 2005, sur le DFID).

L'éducation de base en bonne place dans l'aide multilatérale à l'éducation

Entre 1990 et 2003, le total des décaissements au titre de l'APD multilatérale s'est situé entre 13 et 18 milliards de dollars EU par an (figure 4.1). Entre 1999 et 2003, les engagements des principales institutions multilatérales se sont établis en moyenne à 15,9 milliards de dollars EU par an (tableau 4.5).

L'aide à l'éducation s'est montée en moyenne à 1,3 milliard de dollars (1999-2003), soit 9,3 % de l'APD totale, chiffre qui est en gros comparable à celui des organismes bilatéraux (7,4 %). Cependant, la proportion de l'aide accordée à l'éducation de base est nettement plus élevée puisqu'elle atteint 62,6 %. Le plus important donateur multilatéral d'aide à l'éducation est la Banque mondiale, par l'intermédiaire de l'Association internationale de développement (AID), qui a souscrit des engagements se montant à 543 millions de dollars EU par an de 1999 à 2003, soit plus de 40 % du total des engagements multilatéraux. Il est difficile de proposer une analyse détaillée des autres institutions multilatérales en raison de l'insuffisance des données. La Commission européenne, en particulier, est un important donateur dont l'aide passe de plus en plus par le soutien budgétaire, ce qui fait qu'il est difficile de la suivre par secteur.

Les prêts de la Banque mondiale méritent un examen plus détaillé. Les données du tableau 4.5 ne concernent que l'aide à des conditions privilégiées accordée par l'intermédiaire de l'Association internationale de développement (AID)²⁰. Lorsqu'on ajoute aux engagements de l'AID les prêts à des conditions non privilégiées, les montants sont multipliés par trois ou quatre selon l'année (figure 4.13). Au sein d'une tendance globale

Tableau 4.5 : APD multilatérale : engagements des principaux donateurs, moyennes annuelles sur cinq ans, 1999-2003

Donateurs ¹	APD totale (en millions de dollars EU constants de 2002)	Aide à l'éducation		Aide à l'éducation de base	
		Montant (en millions de dollars EU constants de 2002)	Éducation en % de l'APD totale ²	Montant (en millions de dollars EU constants de 2002)	Éducation de base en % de l'aide à l'éducation ³
AID ⁴	6 783,6	542,9	8,5	196,9	57,8
CE	6 695,7	347,1	6,3	128,8	50,8
FAsD ⁴	1 240,7	135,4	12,7	36,9	33,8
FaFD ⁴	968,5	90,7	10,4	39,4	73,5
UNICEF	601,8	52,2	11	52,2	100
PNUD	460,2	11	2,7	1,8	46,4
Fonds spécial de la BID ⁴	391,1	21	6,3	6	74,6
UNRWA	358,5	179,5	55,5	154,4	90,3
Fonds nordique de développement ⁴	64,6	2,5	4,1	0	0
Banque de développement des Caraïbes ⁴	47,9	5,3	19,2	1	25
Total⁵	15 886,2	1 307,2	9,3	589,8	62,6

N. B. On ne dispose pas de données pour la Commission européenne en 1999 ou pour la Banque de développement des Caraïbes en 2001 et 2002. Les données fournies pour le PNUD ne concernent que 1999. En raison de ces lacunes, le total d'une ligne ne correspond pas forcément au total des chiffres fournis pour chaque donateur.

1. Il n'y a pas de données comparables sur l'aide à l'éducation pour l'UNESCO. Entre 1999 et 2003, les montants annuels moyens des dépenses consacrées par l'UNESCO à l'éducation et à l'éducation de base se sont respectivement élevés à 13,8 et 7,6 millions de dollars (sur la base des documents budgétaires semestriels). Ces chiffres ne comprennent pas les dépenses de personnel et les budgets des instituts de l'UNESCO.

2. La part de l'éducation dans l'APD totale ne tient pas compte de l'aide multisectorielle et de l'aide générale aux programmes, qui ne figurent pas dans ce tableau.

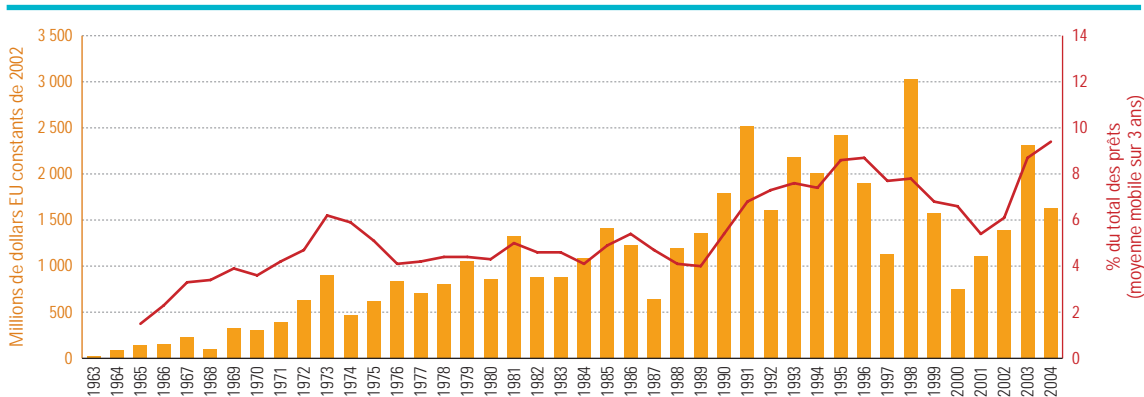
3. La part de l'éducation de base dans le total de l'aide à l'éducation ne tient pas compte de la catégorie « éducation, niveau non spécifié », qui ne figure pas dans ce tableau.

4. Chiffres des aides financières et des prêts accordés à des conditions privilégiées aux pays en développement. (L'AID fait partie de la Banque mondiale ; le FaFD fait partie de la Banque africaine de développement ; le FAsD fait partie de la Banque asiatique de développement ; le Fonds spécial de la BID fait partie de la Banque interaméricaine de développement).

5. Ce total correspond aux donateurs figurant dans ce tableau. Les données sont fondées sur les engagements et diffèrent des décaissements indiqués dans la figure 4.1.

Sources : pour l'IDA, le FAsD, le FaFD, le Fonds spécial de la BID et le PNUD : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2005c, tableau 2). Pour les autres donateurs : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2005c, tableau 5).

Figure 4.13 : Prêts de la Banque mondiale à l'éducation, en dollars EU et en pourcentage du total des prêts de la Banque, 1963-2004



N. B. Il y a une rupture dans la série en 1990 parce qu'un nouveau système de codage a été adopté pour l'analyse sectorielle lors de l'exercice financier 2003 et appliqué rétroactivement à la période écoulée depuis 1990. Le coefficient déflateur du CAD pour les États-Unis a été utilisé pour produire une série de prix constants.

Source : calculs effectués à partir des données de la Banque mondiale (2005a). Coefficient déflateur : OCDE, annexe statistique du rapport 2004 sur la coopération pour le développement, tableau 36 (OCDE-CAD, 2005b).

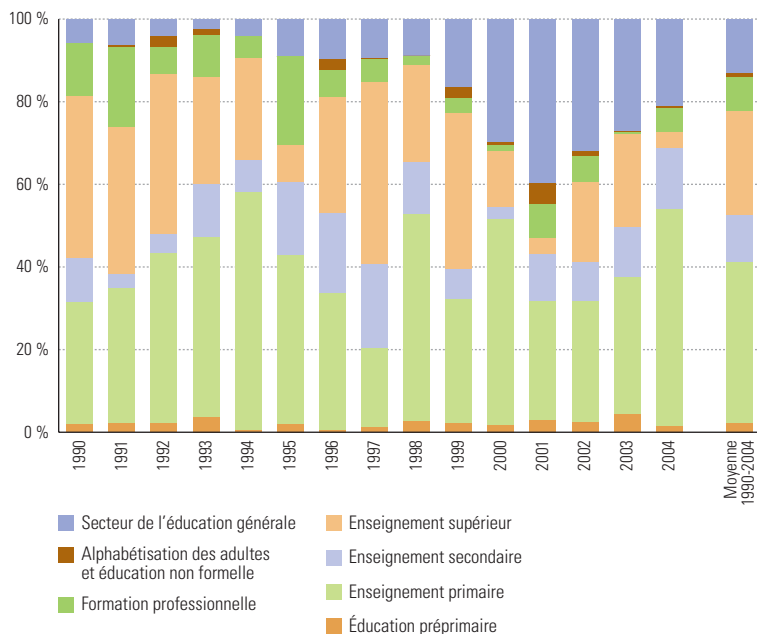
20. Les prêts de la Banque mondiale sont à des conditions privilégiées (APD) ou non privilégiées (aide officielle). L'AID s'occupe des premiers et la Banque internationale pour la reconstruction et le développement des seconds.

à la hausse, le total annuel des prêts a fluctué ; par exemple, d'un montant très élevé de 2,35 milliards de dollars EU en 2003 (après la forte baisse de 2000, année où il n'a atteint que 728 millions de dollars EU), il est retombé à 1,68 milliard de dollars en 2004. De même, la part de l'éducation dans le total des prêts, passée de 4,8 % en 2000 à 12,7 % en 2003, est retombée à 8,4 % en 2004.

On enregistre des fluctuations dans la répartition par sous-secteur (figure 4.14). L'enseignement primaire (et non l'« éducation de base » plus large des données du CAD) est tombé sous les 40 % dans les années qui ont immédiatement suivi Jomtien (1990) puis est monté à 50 % du total au milieu des années 1990 mais est retombé à son niveau de 1990 depuis peu. En revanche, les prêts à l'éducation générale sont passés de 5,8 % du total en 1990 à près de 40 % en 2001, ce qui indiquerait une augmentation des prêts aux programmes sectoriels, comprenant l'enseignement primaire et d'autres formes d'éducation de base. Plus récemment, cette part a commencé à reculer, pour des raisons qui ne sont pas immédiatement apparentes. Le présent rapport s'intéressera particulièrement au niveau très bas des prêts à l'alphabétisation des adultes et à l'éducation non formelle (chapitre 9).

21. Selon la Banque mondiale (2005b), en mars 2005, 15 pays avaient atteint le « point d'achèvement » leur permettant de bénéficier de l'allègement irrévocable de leur dette. En outre, 27 pays avaient atteint l'étape intermédiaire du « point de décision », leur permettant de bénéficier d'un allègement intérimaire de la dette.

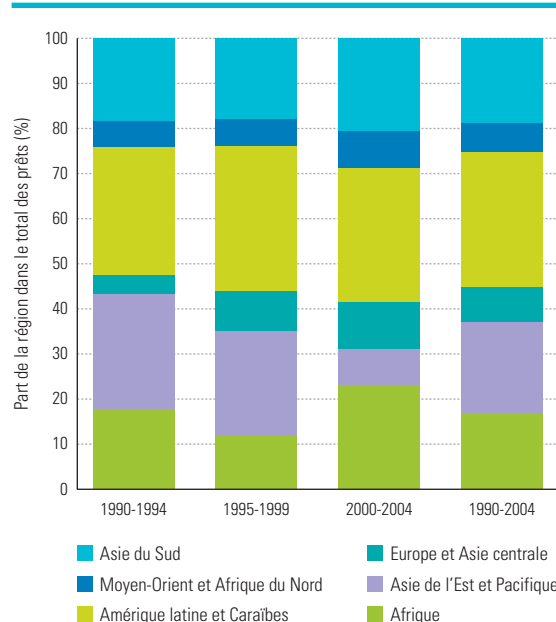
Figure 4.14 : Composition du total des prêts à l'éducation de la Banque mondiale pour la période 1990-2004



N. B. Le « secteur de l'éducation générale » comprend les prêts concernant plusieurs sous-secteurs à la fois. Source : Banque mondiale (2005a).

Depuis 1990, la répartition des prêts à des conditions privilégiées comme non privilégiées de la Banque mondiale montre que la région de l'Amérique latine et des Caraïbes a reçu la part la plus élevée, se situant autour de 30 %. L'Asie de l'Est et le Pacifique, qui recevaient habituellement 25 % du total des prêts, ont vu leur part ramenée à 8 % au cours des cinq dernières années, tandis que les prêts à l'Afrique ont augmenté de plus de 20 % (figure 4.15). La part de l'Asie du Sud n'a jamais dépassé 20 % depuis 1990.

Figure 4.15 : Répartition par régions des prêts à l'éducation (nouveaux engagements) de la Banque mondiale, moyenne annuelle pour la période 1990-2004



N. B. Les régions indiquées ici sont celles qu'utilise la Banque mondiale ; elles diffèrent des régions de l'EPT utilisées ailleurs dans le présent rapport. Pour la composition de chaque région, voir <http://www1.worldbank.org/education/regions/asp> Source : Banque mondiale (2005a).

Allègement de la dette : un bénéfice indirect

L'allègement de la dette a représenté 5,9 milliards de dollars EU de l'accroissement nominal de l'aide bilatérale entre 2001 et 2003 (Banque mondiale, 2005b). Il peut profiter à l'EPT. Pour que les pays concernés puissent bénéficier d'un allègement irrévocable de la dette au titre de l'Initiative pays pauvres très endettés (PPTE), il faut qu'ils réforment leurs politiques publiques et remplissent certains critères de performance afin de parvenir au « point d'achèvement » du processus²¹. Ainsi, une mesure possible des avantages de l'allège-

ment de la dette est celle des augmentations en valeur réelle des dépenses nationales d'éducation. Au niveau global, plusieurs PPTE ont augmenté leurs dépenses publiques consacrées à la réduction de la pauvreté²² et ont indiqué qu'ils consacraient approximativement 40 % de l'allègement de la dette au secteur de l'éducation. Cependant, une première comparaison entre l'allègement total de la dette et l'augmentation des dépenses d'éducation ne révèle pas de tendance nette. En Afrique subsaharienne, l'Initiative PPTE a eu dans l'ensemble un effet positif sur les niveaux de financement de l'éducation comme de la santé, mais on manque de données pour démontrer l'existence d'une relation de causalité directe²³ (Hinchliffe, 2004).

D'autres effets positifs de l'allègement de la dette peuvent se refléter dans les résultats des réformes. Le tableau 4.6 montre les indicateurs de l'éducation (ou « déclencheurs ») adoptés pour définir le point d'achèvement du processus PPTE dans quatre pays d'Afrique subsaharienne. L'accent est clairement mis sur l'enseignement primaire. Si ces engagements sont tenus, le processus PPTE devrait déboucher sur une augmentation des ressources disponibles pour l'éducation de base.

Toutefois, certains analystes doutent de l'efficacité du programme renforcé d'allègement de la dette des PPTE pour ce qui est d'accroître les ressources financières des pays les plus démunis (voir, par exemple, Killick, 2004). Ils estiment que, malgré le principe selon lequel les ressources provenant de l'allègement doivent s'ajouter à l'aide existante et prévue, le renforcement de l'allègement de la dette a en fait entraîné une diminution des transferts nets²⁴. Ils notent que même si l'allègement de la dette se poursuit

Tableau 4.6 : Objectifs définissant le point d'achèvement du processus PPTE pour l'éducation dans quatre pays pauvres très endettés d'Afrique

Bénin	<ul style="list-style-type: none"> ● Établissement d'un programme de dépenses à moyen terme destiné à accroître les ressources de l'éducation de base ● Suppression des frais de scolarité. Versement de subventions aux écoles pour compenser les pertes de ressources ● Octroi de subventions aux collectivités scolaires pour recruter des enseignants ● Élimination des redoublements en première année du primaire
Burkina Faso	<ul style="list-style-type: none"> ● Ratification de la réforme de la fonction publique de 1998, prévoyant une réorganisation de la fonction publique accompagnée de mesures budgétaires ● Suppression du lien entre les instituts de formation des enseignants et la fonction publique ● Établissement de nouvelles catégories d'enseignants recrutés par les communautés ● Harmonisation des conditions de passage d'une classe à l'autre ou de redoublement
Malawi	<ul style="list-style-type: none"> ● Fixation d'un objectif pour la part de l'éducation dans le budget de fonctionnement total ● Fixation d'objectifs pour le nombre d'enseignants à former et la formation professionnelle continue ● Transfert du montant des dépenses pour les élèves pensionnaires au poste du matériel d'enseignement et d'apprentissage ● Envoi direct des fournisseurs aux écoles des manuels offerts par les donateurs
Rwanda	<ul style="list-style-type: none"> ● Fixation d'un objectif pour le taux brut de scolarisation dans le primaire ● Mise en service de six instituts de formation des enseignants ● Établissement d'un cadre pour la participation communautaire aux écoles primaires et secondaires ● Conception et mise en œuvre d'un programme de renforcement des capacités de gestion de l'éducation

Source : Hinchliffe (2004).

pendant quelques années et accroît les dépenses publiques consacrées au secteur social, il s'agira probablement d'un effet positif sans suite²⁵.

D'autres approches de l'allègement de la dette et de l'éducation sont plus directes. Certains pays latino-américains promeuvent activement les échanges de créances²⁶. L'Argentine en offre un exemple récent et intéressant (encadré 4.1).

Une aide prévisible à long terme est essentielle

Bien que les données sur l'aide à l'éducation soient problématiques, il est possible d'en tirer quelques grandes conclusions générales (tableau 4.7). Entre 1999 et 2003, période pendant laquelle se sont tenus le Forum mondial sur l'éducation et le Sommet du millénaire, l'aide globale à l'éducation s'est établie en moyenne à 5,5 milliards de dollars EU, dont 1,5 milliard pour l'éducation de base. Les chiffres de 2003, tant pour l'éducation que pour

Plusieurs PPTE ont indiqué qu'ils consacraient environ 40 % de l'allègement de la dette au secteur de l'éducation.

22. On estime que les dépenses de réduction de la pauvreté de 20 PPTE africains ont augmenté de 2,7 milliards de dollars entre 1999 et 2003. Ces chiffres globaux dissimulent des disparités énormes entre les pays comme entre les années. Ainsi, 13 pays ont enregistré une progression significative du niveau des dépenses en rapport avec la pauvreté ; dans trois pays, la part de ces dépenses est restée stable, mais elle a baissé au Ghana, à Sao Tomé-et-Principe, au Tchad et en Zambie (FMI/AID, 2003, 2004, cité dans Hinchliffe, 2004).

23. Dans un groupe d'une vingtaine de PPTE africains, le pourcentage du PIB consacré à l'éducation a régulièrement progressé entre 1998 et 2002, passant de 3 à 4,2 % (moyenne pour 19 pays), et la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales est passée de 12,8 à 15,5 % (moyenne pour 21 pays). Cela semble indiquer que « durant la période écoulée depuis la réforme de l'Initiative PPTE en 1999, les dépenses d'éducation et de santé ont augmenté dans une grande majorité de PPTE africains plus vite que le total des dépenses publiques et que l'activité économique globale » (Hinchliffe, 2004, p. 16).

24. Une étude d'évaluation réalisée par le Département de l'évaluation des opérations de la Banque mondiale (2003, cité dans Killick, 2004, et Hinchliffe, 2004) a constaté une forte baisse des transferts nets entre 1995 et 1997, suivie d'un accroissement en 1999 et d'une chute en 2000 qui les a ramenés à leur niveau de 1997. Toutefois, le FMI/AID (2003, 2004, cité dans Hinchliffe, 2004) a indiqué que le total des prêts, aides financières et allègements de la dette accordés à 27 PPTE est passé de 8 milliards de dollars en 1997 à près de 12 milliards de dollars en 2002, ce qui semble indiquer qu'il n'y a pas d'effet négatif de l'allègement de la dette sur le total des flux d'aide.

25. Killick (2004) met aussi en question le bien-fondé du transfert de ressources publiques vers le secteur social au détriment des investissements dans le développement économique, qui ne supprimera pas les causes fondamentales de la pauvreté.

26. Un échange de créances, parfois appelé conversion de dettes, « implique l'échange volontaire, par un créancier avec son débiteur, d'une créance contre des liquidités, un autre élément d'actif ou une nouvelle créance assortie de conditions de remboursement différentes » (Moye, 2001). Alors qu'initialement l'accent était mis sur l'échange de créances commerciales, le mécanisme a ensuite été utilisé pour financer des programmes de conservation de la nature et de développement. Les organisations non gouvernementales et les organismes des Nations Unies ont joué un rôle important dans la promotion et la mise en œuvre d'échanges de créances pour le développement dans les années 1990.

Encadré 4.1 Un échange de créances en faveur de l'éducation en Argentine

Au début du siècle qui commence, l'Argentine a connu une crise économique majeure. Le revenu par habitant a baissé de 20 %, l'inflation était galopante, le peso a chuté par rapport au dollar EU, le système bancaire était paralysé et l'État a cessé d'assurer le service de la dette. En conséquence, les dépenses consacrées au secteur social ont enregistré un recul dramatique. En 2003, le total des dépenses publiques d'éducation n'a atteint que les deux tiers de son niveau de 1998.

Une conséquence de cette situation a été que l'Argentine s'est mise à solliciter l'annulation de sa dette auprès des donateurs internationaux, s'engageant en contrepartie à mobiliser des ressources internes supplémentaires pour l'éducation. En 2004, l'Espagne a exprimé son soutien à cette idée, annonçant son intention d'échanger ses créances contre un soutien au développement social, en particulier à l'enseignement primaire. Cette politique a ensuite été intégrée dans la politique de développement de l'Espagne pour 2005-2008^a.

Elle s'est concrétisée dès 2005 par un accord en vertu duquel 100 millions de dollars EU seront virés par le gouvernement argentin sur un compte spécial et protégé pour l'éducation, en lieu et place de paiements au titre de la dette^b. Ce montant sera décaissé sur une période de quatre ans au profit de deux programmes de bourses existants, le Programa Nacional de Becas Estudiantes et le Programa Nacional de Inclusión

Escolar. Les nouveaux fonds seront utilisés dans trois régions parmi les plus pauvres du pays (le Nord-Est, le Nord-Ouest et la périphérie de Buenos Aires) pour aider 215 000 élèves à terminer le premier cycle du secondaire, grâce à des versements en espèces de 400 pesos (environ 140 dollars EU au taux de change d'août 2005) par élève et par an pendant trois ans, montant qui sera versé directement aux familles.

Par rapport au niveau global de la dette (1,3 milliard de dollars dus rien qu'à l'Espagne) comme au budget national de l'éducation de base (3,3 milliards de dollars), ce montant de 100 millions de dollars représente très peu de chose. Mais il n'est pas négligeable si on le compare au total des éléments non salariaux du budget de l'éducation. Le ministère argentin de l'Éducation et de la Culture déclare que si cette conversion de dette n'est pas la solution des problèmes de financement de l'éducation, elle constitue néanmoins un moyen valable de s'assurer des ressources pour atteindre des objectifs spécifiques en matière d'éducation.

a. L'Espagne a aussi accepté un échange de créances d'un montant de 50 millions de dollars EU pour l'éducation et la santé en Équateur.

b. En vertu des règles du Club de Paris, cet accord est subordonné à la condition selon laquelle le pays débiteur doit avoir établi un programme d'un commun accord avec le Fonds monétaire international (FMI). À ce jour, celui-ci n'a pas encore approuvé la restructuration de la dette argentine.

Source : Agio (2005).

Il subsiste un déficit important de financement externe de l'EPT.

l'éducation de base, ont été sensiblement supérieurs à la moyenne pour 1999-2003 dans les deux catégories (6,3 et 2,1 milliards respectivement), indiquant une tendance positive potentiellement importante.

De plus, pour les raisons indiquées plus haut, ces chiffres excluent l'aide fournie à l'éducation par le biais du soutien budgétaire et de la catégorie « éducation, niveau non spécifié » et ces deux types d'aides se sont développés. Le tableau 4.7 exclut aussi les donateurs bilatéraux ne faisant pas

partie du CAD et les prêts à des conditions non privilégiées des organismes donateurs multilatéraux, les flux privés et l'aide à l'éducation relevant d'autres secteurs. En ajoutant les estimations par l'IMOA du soutien budgétaire aux totaux du tableau 4.7, l'aide globale à l'éducation en 2003 s'accroîtrait d'environ 800 millions de dollars EU. Si la moitié de ce montant est attribuée à l'éducation de base, et si tous les montants relevant de la catégorie « éducation, niveau non spécifié » reçus des donateurs bilatéraux du CAD (sur la base des moyennes de la période 1999-2003) sont alloués à l'éducation de base – comme le propose le Secrétariat de l'IMOA –, un montant supplémentaire de 1,2 milliard de dollars irait à l'éducation de base en 2003, donnant un total de 3,3 milliards de dollars. Il convient cependant de considérer ces chiffres avec la plus grande prudence pour les raisons indiquées précédemment.

Que l'on prenne les estimations basses ou hautes, il subsiste un déficit important de financement externe de l'EPT. En 2002, le présent rapport estimait qu'il fallait 7 milliards de dollars par an pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU) et de la parité entre les

Tableau 4.7 : APD totale à l'éducation et à l'éducation de base, moyenne annuelle sur cinq ans pour 1999-2003 et montant pour 2003 (en milliards de dollars EU constants de 2002)

	Moyenne 1999-2003		2003	
	Éducation	Éducation de base	Éducation	Éducation de base
Donateurs bilatéraux (pays du CAD)	4,22	0,91	4,65	1,16
Principaux donateurs multilatéraux	1,31	0,59	1,66	0,94
APD totale	5,53	1,50	6,31	2,10

N. B. Les donateurs multilatéraux sont ceux qui figurent dans le tableau 4.5.

Source : annexe sur les données relatives à l'aide, tableaux 1.1 et 2.

sexes, ce qui impliquait d'augmenter de 5,6 milliards de dollars annuels le niveau de l'aide tel qu'il s'établissait au début de la présente décennie. Ainsi, même le montant plus élevé obtenu pour l'éducation de base en 2003 est encore bien en deçà des besoins estimés pour atteindre deux des objectifs de l'EPT, sans parler de l'alphabétisation des adultes et des autres objectifs (UNESCO, 2002b).

L'aide n'est pas la panacée pour réaliser l'EPT ; les ressources internes sont essentielles. Mais l'aide est importante et il y a eu, depuis Dakar, une augmentation bienvenue des engagements en faveur de l'éducation de base. Cependant, il reste un long chemin à parcourir avant que ceux de Dakar puissent être pleinement tenus et que les pays démunis puissent compter sur un flux d'aide prévisible pour avoir la certitude de financer leurs coûts de fonctionnement indispensables (Sperling et Balu, 2005).

Cela est particulièrement important dans les pays africains dont les recettes fiscales sont insuffisantes pour réaliser l'EPU, pour offrir un enseignement secondaire financé par les ressources publiques et pour atteindre les autres objectifs de l'EPT, ainsi que pour créer les emplois du secteur moderne que recherchent ceux qui sortent du système scolaire. Une base de compétences étroite entrave la croissance économique tandis qu'une faible croissance limite à la fois les possibilités financières d'améliorer les niveaux de compétences et les occasions politiques d'engager des réformes en vue de réaliser l'EPT (Frederiksen, 2005a). Dans de telles conditions, l'aide peut faciliter la tâche des gouvernements qui veulent prendre des décisions politiquement sensibles de réforme sectorielle, dans la mesure où elle est prévisible à long terme et où elle peut servir à financer les coûts de fonctionnement. Ces décisions concernent :

- *la suppression des frais de scolarité.* L'aide peut permettre aux gouvernements de financer la transition vers la gratuité de l'enseignement primaire qui est indispensable pour réaliser l'EPU ;
- *les arbitrages budgétaires.* L'aide (combinée avec le dialogue stratégique sur la réduction de la pauvreté) peut permettre aux gouvernements de procéder à des arbitrages budgétaires délicats autorisant des répartitions de fonds plus équitables en faveur de l'éducation de base, en particulier dans les zones rurales ;
- *les salaires des enseignants.* L'aide peut contribuer à donner satisfaction aux revendications des syndicats d'enseignants qui demandent une hausse des salaires, lesquels ont baissé en valeur réelle au cours des 30 dernières

années (UNESCO, 2004a), et permettre aux gouvernements de recruter les enseignants supplémentaires dont ils ont cruellement besoin. Là où de nouveaux enseignants contractuels ont été engagés à des salaires inférieurs aux barèmes de la fonction publique, l'aide peut financer leur perfectionnement professionnel car ils sont généralement sous-qualifiés ;

- *l'enseignement secondaire et supérieur.* L'aide peut faciliter le développement et le financement de l'enseignement secondaire et supérieur sans que cela ait des répercussions négatives sur le financement de l'éducation de base (il subsiste bien entendu des questions majeures de politique éducative : l'accès doit-il être ouvert ou sélectif, les élèves et étudiants doivent-ils être subventionnés ou faut-il prélever des frais de scolarité et des droits d'inscription ?)²⁷.

On fait valoir, dans certains cercles, qu'il ne faudrait pas accroître l'aide parce que la capacité d'absorption des pays est limitée ou parce que son utilisation fait l'objet d'abus dans le cadre de pratiques de corruption. Il est clair que là où la corruption et la mauvaise administration sont omniprésentes, cela ne sert à rien. Mais l'ajourner parce que la capacité d'absorption est faible ne contribue pas à la mise en œuvre de solutions à long terme. Une aide prévisible à long terme qui permet de financer les coûts de fonctionnement autorise les gouvernements à effectuer les changements de politique indispensables pour réaliser l'EPT, changements qui autrement seraient impossibles. Les questions relatives à la capacité d'absorption concernent à vrai dire la qualité et l'harmonisation de l'aide et sa contribution au renforcement des capacités, et non l'ajournement ou le refus de l'assistance. Ce sont ces questions qui vont maintenant être abordées.

Des pistes pour améliorer la coordination internationale

Il faut davantage d'aide pour l'éducation de base. Les récentes augmentations, dues essentiellement aux donateurs bilatéraux, sont prometteuses mais insuffisantes. Et comme la capacité de nombreux organismes bilatéraux de manier efficacement de plus grands volumes d'aide est limitée, il faut prêter plus d'attention :

- à une meilleure harmonisation de l'aide ;
- à la bonne utilisation des voies multilatérales, notamment à l'IMOA ;
- à la promotion des partenariats silencieux ;
- à l'amélioration de l'assistance technique ;
- au renforcement du rôle de l'UNESCO.

Une aide prévisible à long terme qui permet de financer les coûts de fonctionnement autorise les gouvernements à effectuer les changements de politique indispensables pour réaliser l'EPT.

27. L'intérêt croissant porté à l'enseignement secondaire est reflété dans le document stratégique de la Banque mondiale intitulé « Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People : A New Agenda for Secondary Education » (Banque mondiale, 2005d). Voir aussi Lewin et Caillods (2001).

L'évolution de la pratique de l'aide dans le secteur de l'éducation doit aller de pair avec celle de l'aide en général.

Harmoniser l'aide à l'éducation, une démarche nécessaire

Le présent rapport a constamment fait valoir que les efforts visant à améliorer la coordination internationale de l'EPT devraient être mieux intégrés dans les actions internationales de plus grande envergure, afin d'accroître l'efficacité de l'aide. Les travaux du CAD de l'OCDE, qui ont progressé significativement en 2005 avec l'adoption de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement (OCDE-CAD, 2005e) sont importants à cet égard²⁸. La Déclaration vise à renforcer la responsabilité mutuelle des gouvernements des pays en développement et des donateurs à l'appui de l'appropriation des politiques nationales de développement, à aligner l'aide extérieure sur les stratégies nationales de développement, à mieux harmoniser les pratiques des donateurs et à mettre fortement l'accent sur la gestion axée sur les résultats. Des indicateurs des progrès accomplis et des bonnes pratiques sont actuellement mis au point et des objectifs sont en train d'être fixés pour 2010, en vue de leur adoption par l'Assemblée générale extraordinaire sur les Objectifs de développement du millénaire en septembre 2005²⁹.

Il s'agit là d'un travail qui intéresse directement la réalisation de l'EPT. L'éducation est une composante importante de l'APD et l'évolution de la pratique de l'aide dans le secteur de l'éducation doit aller de pair avec celle de l'aide en général. L'Initiative de mise en œuvre accélérée a été active à cet égard, pilotant un Cadre indicatif pour les donateurs concernant l'éducation (Groupe de travail de l'IMOA sur l'harmonisation, 2005)³⁰. Conçu pour aider les donateurs à tenir leurs engagements de fournir une aide plus substantielle et mieux coordonnée en faveur de l'éducation, le Cadre indicatif est censé faciliter la mesure des niveaux d'harmonisation, au plan national et international, et favoriser le dialogue sectoriel ainsi que les bonnes pratiques au sein des pays. L'utilisation du Cadre indicatif dans des programmes pilotes menés en 2004 au Burkina Faso, en Éthiopie, au

Mozambique et au Niger, a confirmé que l'alignement sur les priorités des politiques publiques, sur des processus budgétaires et de mise en œuvre bien gérés, sur le renforcement des capacités de direction des pays et sur des décaissements fondés sur les performances, est essentiel au suivi de l'harmonisation. Les programmes pilotes ont aussi identifié le besoin d'un indicateur du niveau d'harmonisation dans le dialogue entre élaboration des Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) et planification du secteur de l'éducation³¹, et ils ont montré qu'un instrument comme le Cadre indicatif devrait être flexible et adapté à chaque pays (Groupe de travail de l'IMOA sur l'harmonisation, 2004). Dans le même temps, l'IMOA s'aligne de plus en plus sur les travaux du CAD concernant l'harmonisation, évolution dont il faut se féliciter³².

Maximiser l'efficacité de l'Initiative de mise en œuvre accélérée

Les travaux de l'IMOA sur le suivi de l'efficacité de l'aide reflètent son émergence en tant que lieu de débat important. L'IMOA contribue ainsi à promouvoir le dialogue sur les politiques éducatives et à lancer des travaux techniques sur une série de questions d'éducation, transcendant sa tâche initiale qui consiste à mobiliser des ressources en vue de la réalisation de l'EPU (encadré 4.2). L'IMOA a conquis en 2005 une visibilité et un appui politiques de la part du Projet du millénaire (2005c), du Comité du développement de la Banque mondiale et du FMI (FMI/Banque mondiale, 2005), de la Commission pour l'Afrique (2005) et du Sommet du G8, dont le communiqué de Gleneagles précise : « Notre objectif est que chaque pays sélectionné par l'IMOA renforce ses capacités et dispose des ressources nécessaires pour mettre en œuvre ses stratégies éducatives durables » (G8 Gleneagles, 2005). Différents gouvernements donateurs ont

28. Plus de 100 pays ont approuvé cette déclaration tandis que 20 organisations ont participé au Forum, dont l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT et le Groupe des Nations Unies pour le développement. La Déclaration s'appuie sur la Conférence internationale sur le financement du développement (ONU, 2002a), la Déclaration de Rome sur l'harmonisation (Harmonisation et alignement de l'aide, 2003) et la deuxième table ronde sur la gestion axée sur les résultats organisée à Marrakech en 2004.

29. Les indicateurs des progrès proposés et les notes méthodologiques qui les accompagnent sont joints en appendice à la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide (OCDE-CAD, 2005e). Un niveau de référence est actuellement élaboré et un processus de suivi défini (voir le site du Groupe de travail du CAD sur l'efficacité de l'aide et les pratiques des donateurs : <http://www.oecd.org/cad/efficacite/>).

30. Les travaux de l'IMOA s'appuient sur ceux, antérieurs, menés par la Commission européenne et les États membres de l'Union européenne (Commission européenne, 2003).

31. Dans une étude plus générale, l'organisme norvégien d'aide au développement, le NORAD, a examiné différentes approches des donateurs concernant la dissociation du soutien sectoriel et du dialogue sectoriel, question qui est de plus en plus débattue dans un certain nombre d'organismes (NORAD, 2004).

32. Le Comité technique de l'IMOA a conclu que : (a) l'IMOA devrait travailler en étroite collaboration avec le Groupe de travail du CAD de l'OCDE sur l'efficacité de l'aide ; (b) les indicateurs du Cadre indicatif devraient être alignés sur ceux qui sont en train d'être adoptés en vertu de la Déclaration de Paris ; (c) il faudrait rédiger un document sur les enseignements actuellement tirés de l'harmonisation au niveau des pays ; (d) à l'avenir, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* devrait contenir quelques indications détaillées sur les progrès de l'harmonisation entre les donateurs. Des discussions sont en cours avec le Secrétariat de l'IMOA en vue de concrétiser cette dernière proposition, étant entendu qu'une attention détaillée serait portée à cette question dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.

33. Par exemple, le Département pour le développement international du Royaume-Uni a déclaré que l'IMOA joue un rôle central dans la réalisation des ODM relatifs à l'éducation et estime que l'IMOA instaure des approches entièrement nouvelles du financement par les donateurs, afin de garantir la prévisibilité et la transparence de l'aide, ainsi que sa bonne gestion par les pays bénéficiaires (FMI/Banque mondiale, 2005).

Encadré 4.2 L'Initiative de mise en œuvre accélérée pour bâtir un pacte international

L'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous (IMOA) est un partenariat mondial entre pays en développement, pays développés et organismes de financement et d'assistance technique. Lancée en 2002 par le Comité du développement de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international pour accélérer les progrès vers la réalisation universelle d'un enseignement primaire de qualité d'ici à 2015, elle constitue une réponse directe à la promesse faite à Dakar selon laquelle « aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources » (UNESCO, 2000b).

L'IMOA est conçue comme un pacte sur le modèle de celui conclu à la Conférence des Nations Unies sur le financement du développement (Nations Unies, 2002a), par lequel les gouvernements se sont engagés à mener des réformes de leurs politiques et des réformes institutionnelles et à rendre compte de leurs résultats en échange d'une aide extérieure plus substantielle et mieux coordonnée à l'appui de leurs plans de développement. L'IMOA cherche à influencer le comportement des organismes d'aide et des pays partenaires comme suit :

- les organismes d'aide devraient : (a) accroître leur soutien de manière prévisible ; (b) s'aligner sur les priorités de développement des pays ; (c) coordonner le soutien autour d'un plan d'éducation ; (d) harmoniser les procédures dans toute la mesure du possible.
- les pays partenaires devraient : (a) mettre au point des programmes solides dans le secteur de l'éducation au moyen de larges consultations ; (b) démontrer leurs résultats sur la base d'indicateurs de performance clés ; (c) exercer leur leadership en matière d'élaboration et d'exécution des programmes et de coordination du soutien des organismes d'assistance technique et de financement.

Les partenaires de développement de l'IMOA comprennent plus de 30 organismes multilatéraux et bilatéraux et banques régionales de développement qui remplissent divers rôles et ont différents degrés d'engagement en ce qui concerne le niveau de financement ainsi que la définition du calendrier et des orientations de l'IMOA.

L'IMOA est maintenant ouverte à tous les pays à faible revenu remplissant les conditions requises pour bénéficier d'une aide de l'AID, dont la stratégie de réduction de la pauvreté et le plan du secteur de l'éducation sont approuvés par le biais d'un processus national dirigé par un organisme de coordination localement agréé. Le processus d'approbation doit suivre les procédures d'évaluation prévues par les principes directeurs approuvés en 2005, qui encouragent le dialogue national sur les questions clés de la politique éducative, au nombre desquelles les données, les connaissances et les insuffisances du financement et des capacités ainsi que l'appropriation et les stratégies visant à atteindre les ODM concernant l'éducation. Sept critères occupent une place centrale dans l'évaluation, critères qui doivent être appliqués de manière flexible et non rigide, en fonction du contexte national.

L'IMOA est gouvernée au moyen de réunions annuelles des partenaires rassemblant des représentants des organismes d'aide, des pays et des organisations non gouvernementales qui déterminent son orientation stratégique. Sa mise en œuvre est examinée lors des réunions techniques des organismes d'aide qui s'appuient sur les travaux des groupes de travail des organismes sur l'harmonisation, le financement et les communications. Les réunions du partenariat et les réunions techniques bénéficient du soutien d'un comité de pilotage dont les membres viennent de la Banque mondiale et de l'UNESCO, et comprennent deux coprésidents représentant les pays donateurs (dont un d'un pays non membre du G8) et le dernier président sortant. Les activités courantes relèvent du Secrétariat de l'IMOA, hébergé par la Banque mondiale à Washington. Depuis le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de l'an dernier, une réunion du partenariat a été organisée en conjonction avec la réunion du Groupe de haut niveau sur l'EPT à Brasília (novembre 2004) et deux réunions techniques se sont tenues, à Brasília en novembre 2004 et à Londres en mars 2005. La prochaine réunion du partenariat se tiendra à l'occasion de la réunion du Groupe de haut niveau sur l'EPT (Beijing, novembre 2005).

Source : informations provenant du site de l'IMOA : <http://www1.worldbank.org/education/efaft/>

aussi fait des déclarations exprimant leur soutien marqué à l'Initiative³³. Bien que ces marques de soutien aient donné à l'IMOA une place de premier plan dans la coordination de l'EPT, elles n'ont pas encore eu pour résultat un accroissement significatif de l'aide à l'éducation de base. Au mois de mars 2005, l'équivalent de 292 millions de dollars EU avait été promis au Fonds catalytique de l'IMOA pour la période 2003-2007 (encadré 4.3)³⁴ et le Fonds de développement de programmes d'édu-

cation avait mobilisé six millions de dollars pour 2006-2007. Ce niveau de financement relativement faible n'a qu'un effet positif très limité sur le déficit de financement de l'EPT. Cependant, et c'est important, l'IMOA peut aider à mobiliser des fonds supplémentaires pour l'éducation de base au sein des différents organismes impliqués (voir l'encadré 4.4 pour la France et les Pays-Bas).

Les principes directeurs de l'IMOA et les processus de planification suggérés ont exercé

34. Depuis mars 2005, le gouvernement du Royaume-Uni a annoncé qu'il apportera un montant supplémentaire de 40 millions de livres sterling (environ 59 millions d'euros) à l'IMOA pour la période 2006/07-2008/09, essentiellement au profit du Fonds catalytique, et les Pays-Bas ont annoncé le versement d'un montant supplémentaire de 22,96 millions de dollars EU à ce même fonds.

Encadré 4.3 Mobilisation de ressources et renforcement des capacités par l'IMOA

Les ressources du Fonds catalytique de l'IMOA* sont accordées aux pays admis à participer à l'IMOA sous la forme d'une aide transitoire pour des périodes d'un à trois ans. En juin 2005, 35,5 millions de dollars EU sur les 45 alloués pour la période 2003-2004 avaient été décaissés, de même que 4 millions de dollars EU sur l'allocation de 2005 de 53 millions. Dans la première tranche de pays admis à participer à l'IMOA, quatre d'entre eux (Guyana, Mauritanie, Nicaragua et Yémen) avaient reçu la totalité de leurs allocations de 2004. En Gambie, au Guyana et au Niger, l'aide fournie suffit à couvrir les besoins de financement identifiés dans les plans nationaux de l'IMOA. En Mauritanie, au Nicaragua et au Yémen, il subsiste un déficit de financement après l'apport de l'aide de l'IMOA. Dans les pays de la première tranche qui doivent encore recevoir une aide directe du Fonds catalytique (Mozambique, Éthiopie et Viet Nam), les déficits de financement se situent entre 100 et 200 millions de dollars. La mesure dans laquelle le Fonds catalytique peut (ou à vrai dire devrait chercher à) combler ces déficits – et non aider à mobiliser des ressources bilatérales et multilatérales supplémentaires – est une question clef posée à l'IMOA.

Outre le fait que ses ressources sont limitées, le Fonds catalytique a subi les effets de certains décalages entre les promesses, la réception effective des sommes promises par les donateurs et l'allocation et le décaissement des fonds. Pour prendre des décisions éclairées quant au choix des pays, les allocations sont effectuées une fois par an et décaissées de fait un an plus tard. Sur le montant total promis pour 2005, équivalant à 80 millions de dollars, les contributions versées à la date de juin 2005 n'atteignaient que 37,7 millions de dollars. L'IMOA prévoit de passer à un processus de décision annuel pour les allocations de 2006 s'il apparaît que la demande dépasse le montant des fonds disponibles, afin de garantir l'équité de la répartition des fonds.

Des discussions sont en cours concernant une stratégie de sortie du Fonds au bout de trois années d'engagement. Elles impliquent des considérations concernant la mobilisation d'autres financements pour les pays dont le déficit de financement n'a pas été comblé et la possibilité de réduire les financements assurés par le Fonds catalytique lors d'une troisième année (Initiative de mise en œuvre accélérée, 2005a).

* Page d'accueil du Fonds catalytique de l'IMOA : http://www1.worldbank.org/education/efafti/catalytic_fund.asp ; voir aussi : <http://www1.worldbank.org/education/efafti/faqfrench.asp> (section III)

En général, les pays en développement attendent de l'IMOA qu'elle soit un mécanisme clef pour l'apport de ressources nouvelles.

Encadré 4.4 Les Pays-Bas et la France apportent leur soutien à l'IMOA

■ Les engagements néerlandais en faveur de l'éducation de base et l'IMOA

En 2002, le Parlement néerlandais a adopté une motion sur l'éducation de base dans les pays en développement. Cette motion déclare qu'« une éducation accessible, de qualité, pour tous, garçons et filles, est si cruciale pour la réduction de la pauvreté et le développement économique, politique et social durable que les Pays-Bas doivent consacrer 15 % de leur aide publique au développement à l'éducation de base d'ici à 2005. »

Cette motion a déclenché un accroissement des dépenses consacrées à l'éducation de base qui devraient atteindre l'objectif de 15 % en 2007. Alors que le budget consacré à ce type d'éducation s'établissait à 156 millions d'euros en 2000, un montant de 600 millions d'euros est prévu pour 2007, année où 70 % du budget total annuel prévu pour l'éducation de base sera versé, par le biais de l'aide bilatérale, pour :

- la réforme de l'éducation dans 16 pays partenaires (270 millions d'euros) ;
- le Fonds catalytique de l'IMOA (82 millions d'euros). Les Pays-Bas reconnaissent le besoin d'une aide supplémentaire en faveur des pays qui ont encore un déficit de financement une fois épuisé le financement à court terme fourni par l'IMOA. Ils préconisent de

rechercher de nouveaux donateurs, d'accroître le soutien aux partenariats silencieux et d'ouvrir un second guichet du Fonds catalytique, pour lequel ils ont déjà prévu une réserve financière ;

- les partenariats silencieux (56 millions d'euros) ;
- le soutien budgétaire général aux dépenses d'éducation (49 millions d'euros).

■ Les engagements français en faveur de l'éducation de base et l'IMOA

La France a restructuré son programme d'aide autour des Objectifs de développement du millénaire et s'est engagée à porter son APD de 0,42 % du PIB en 2004 à 0,5 % en 2007 et à 0,7 % en 2012. Les 80 millions d'euros annuels fournis à l'éducation de base doubleront en 2007. L'APD bilatérale se concentre à 90 % sur les pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne, en particulier les pays francophones.

La France soutient le partenariat de l'Initiative de mise en œuvre accélérée, dans le cadre du Consensus de Monterrey, en accroissant son financement de l'éducation de base, en appuyant les améliorations de la coordination et de l'harmonisation de l'aide et enfin en aidant les pays bénéficiaires à élaborer des stratégies sectorielles

quelque influence sur les plans sectoriels du Mozambique et du Yémen (encadrés 4.5 et 4.6) qui ont reçu des ressources du Fonds catalytique de l'IMOA. Cependant, en général, les pays en développement attendent de l'IMOA qu'elle soit un mécanisme clef pour l'apport de ressources nouvelles. Cela n'est pas encore le cas. À la réunion du partenariat de l'IMOA de 2004, le Burkina Faso a exprimé son regret que celle-ci n'ait pas apporté les ressources supplémentaires susceptibles de faire une nette différence du point de vue de l'exécution de son plan national. L'Éthiopie a jugé problématique le processus de participation à l'IMOA, tandis que le Pakistan s'est senti exclu (Initiative de mise en œuvre accélérée, 2004).

Si l'aptitude de l'IMOA à mobiliser des ressources financières substantielles n'est toujours pas démontrée, son rôle dans la promotion de la coordination des donateurs au niveau international a pris beaucoup plus de consistance. Elle constitue désormais le mécanisme clef de coordination internationale des donateurs d'aide à l'éducation dans les pays à faible revenu. Des travaux techniques communs très utiles, malgré leurs coûts de transaction relativement élevés, sont en cours, afin :

- d'aider les pays, par le biais du Fonds de développement des programmes d'éducation, à obtenir

durables et crédibles. Un soutien technique et financier d'un montant de 54 millions d'euros sur trois ans est actuellement fourni au Burkina Faso, à la Mauritanie et au Niger. Cet engagement sera maintenu à mesure que de nouveaux pays seront admis à participer à l'IMOA. Les fonds seront mis à disposition pour l'aide aux programmes sous les auspices de l'Initiative de mise en œuvre accélérée.

La France est en train de passer d'une approche fondée sur l'aide aux projets à une approche sectorielle et de promouvoir l'intégration des politiques éducatives dans les stratégies générales de développement et de réduction de la pauvreté. Pourtant, l'aide aux projets demeure nécessaire pour les pays dépourvus de politique sectorielle cohérente et viable. Depuis 2002, la France a fourni une aide aux programmes sous la forme de fonds regroupés ou de soutien budgétaire à la Mauritanie (9,76 millions d'euros en 2002) et à la République-Unie de Tanzanie (4,25 millions d'euros en 2004).

Sources : Ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas (2005), Mantes (2005).

Encadré 4.5 L'IMOA au Mozambique, le point de vue des donateurs

Au Mozambique, la proposition d'élaborer un plan IMOA a coïncidé avec les travaux visant à mettre au point un second plan stratégique quinquennal (Plan stratégique du secteur de l'éducation, ou PSSE2) en 2003. Le cadre indicatif de l'IMOA a fourni un modèle de référence utile pour évaluer les résultats de la mise en œuvre du premier plan quinquennal et les questions clefs restant à traiter.

Le ministère de l'Éducation et les partenaires de la coopération sont convenus que l'IMOA devrait faire partie intégrante du nouveau PSSE2 et que le plan IMOA devrait servir de base à la composante « enseignement primaire » de la stratégie d'ensemble. Il a aussi été convenu que tout financement supplémentaire mobilisé par l'IMOA serait acheminé par les mécanismes gouvernementaux existants – de préférence le fonds sectoriel commun – et non par de nouveaux mécanismes.

Le processus de l'IMOA a apporté une contribution positive au dialogue sur des questions clefs telles que la formation et le lieu d'affectation des enseignants, le coût des constructions scolaires et le rapport élèves/enseignant, avec pour toile de fond la volonté de répondre aux besoins des pauvres.

Si le processus de l'IMOA a apporté une contribution importante au dialogue stratégique, son impact sur la mobilisation des ressources est moins évident. Une fois atteint le point d'achèvement du processus de l'Initiative PPTE, l'ensemble des crédits budgétaires publics alloués à l'éducation (et aux autres secteurs sociaux) a augmenté, favorisé par la disponibilité du soutien budgétaire, bien que ni l'une ni l'autre de ces évolutions ne soient directement attribuables à l'IMOA. Au niveau sectoriel, l'approbation du plan IMOA en 2003 a effectivement conduit à des promesses supplémentaires de la part d'un certain nombre de bailleurs de fonds, mais une crise de confiance concernant la gestion financière du Ministère au début de 2004 a eu une incidence négative sur le niveau global des décaissements cette année-là. Même si les bailleurs de fonds souscrivaient des engagements financiers accrus en faveur du secteur une fois finalisé le plan PSSE2, il ne sera pas facile de déterminer s'ils sont directement attribuables à l'IMOA.

Toutefois, il y a un consensus parmi les partenaires de la coopération pour considérer que même avec une augmentation progressive des crédits budgétaires en faveur de l'éducation, ainsi qu'une amélioration de l'efficacité interne du fonctionnement du secteur (par exemple une réduction des abandons scolaires et des redoublements), une amélioration de la gestion financière et de l'efficacité de l'allocation des ressources par le ministère de l'Éducation et enfin une efficacité accrue de l'aide, il restera un déficit de financement entre les ressources disponibles et les ressources requises pour atteindre les objectifs de l'EPT-IMOA. Pour cette raison, les partenaires de la coopération cherchent à clarifier la situation pour savoir si le processus de l'IMOA pourrait aider à mobiliser des ressources supplémentaires en faveur de l'éducation au Mozambique et, dans l'affirmative, selon quelles modalités.

Source : informations tirées d'une note rédigée et approuvée en 2005 par les bailleurs de fonds travaillant pour l'éducation au Mozambique.

nir une assistance technique pour élaborer des plans du secteur de l'éducation crédibles, facilitant l'octroi d'une aide supplémentaire³⁵ ;

- de mettre au point des critères de référence pour guider le processus par lequel les pays à faible revenu sont admis à bénéficier de l'IMOA (Secrétariat de l'IMOA, 2005b) ;

35. Le Fonds est financé par un nombre limité d'organismes, les engagements de la Norvège (par l'intermédiaire du Fonds fiduciaire norvégien pour l'éducation dans la région Africain) et du Royaume-Uni s'élevant à 5,8 millions de dollars EU en 2005 (Secrétariat de l'IMOA, 2005a).

Encadré 4.6 Le Yémen bénéficie de l'IMOA

Le Yémen était le seul pays arabe de la première tranche de pays invités à participer à l'IMOA. Depuis 2004, celle-ci a engagé 20 millions de dollars EU en faveur de cet État par le biais du Fonds catalytique.

En 2002, la Banque mondiale et les Pays-Bas ont conduit une mission conjointe de l'IMOA en vue de parvenir à un consensus entre le gouvernement et les donateurs et de convenir des indicateurs de référence et des hypothèses utilisées pour estimer les déficits de ressources. Au début, l'IMOA n'a pas été bien reçue en raison de sa focalisation apparente sur les six premières années d'études et non sur le cycle complet de l'éducation de base, de la 1^{re} à la 9^e année d'études. Cependant, un accord a été trouvé et le ministère de l'Éducation a rédigé une proposition pour l'IMOA avec le concours technique de la Banque mondiale. Cette proposition a été examinée et approuvée par la communauté locale des donateurs en février 2003 puis par la communauté internationale des donateurs à Paris. Enfin, 10 millions de dollars EU du Fonds catalytique de l'IMOA ont été mis à disposition (août 2004) et une autre enveloppe de 10 millions de dollars est attendue pour 2005.

Le cadre indicatif de l'IMOA a été utilisé pour fixer des objectifs de suivi et d'évaluation des progrès du Projet de développement de l'éducation de base du Yémen. Cela a aidé le gouvernement à identifier des domaines prioritaires d'action et à entreprendre la planification au niveau des gouvernorats. Les fonds apportés par le Fonds catalytique ont servi à la construction d'écoles, à la formation des enseignants et au renforcement des capacités. L'IMOA a contribué à l'élaboration d'un mémorandum d'accord visant à renforcer l'harmonisation entre les donateurs et à aider le ministère de l'Éducation dans l'intention de progresser vers un regroupement des aides. Le Département pour le développement international du Royaume-Uni et les Pays-Bas ont évalué le Projet de développement de l'éducation de base avec la Banque mondiale, en juin 2004, et un programme de 120 millions de dollars va maintenant être cofinancé. La contribution de l'IMOA a encouragé les donateurs à soutenir des composantes spécifiques du sous-secteur de l'éducation de base.

Source : Ogawa (2005).

L'IMOA est aujourd'hui devenue un important mécanisme de coordination pour les organismes qui travaillent dans le domaine de l'éducation.

- de comprendre les modalités de financement, dont le soutien budgétaire, de mener des travaux techniques sur le chiffrage des coûts des ODM relatifs à l'éducation³⁶ et d'analyser les données relatives à l'aide pour mieux appréhender la nature et le ciblage de l'aide à l'éducation ;
- d'analyser les pays à faible revenu soumis à des tensions, en reconnaissant le besoin de mettre davantage l'accent sur l'analyse prenant en compte les questions de genre et la sensibilité à ces questions, sur le VIH/sida et la qualité de l'éducation.

L'évolution de l'IMOA dans ces directions commence à répondre aux préoccupations de ceux qui estiment qu'elle négligeait les pays incapables de satisfaire aux critères définis pour être admis en bénéficiaire, que sa position sur l'EPU était excessivement étroite et qu'elle était irréaliste quant aux possibilités de réforme des politiques nationales dans de nombreux pays, en particulier ceux soumis à des tensions et touchés par des situations d'urgence ou par la pandémie de VIH/sida (UNESCO, 2002b, 2003b).

Cependant, ces évolutions internationales positives ne s'accompagnent pas d'évolutions aussi encourageantes au niveau des pays. Il semblerait, selon certaines indications (en partie d'ordre anecdotique), que les conseillers pour l'éducation des organismes d'aide dans les pays doutent de la valeur ajoutée apportée par l'Initiative, qu'il

s'agisse du financement ou du dialogue sur les politiques éducatives qu'elle anime entre organismes et gouvernements (Initiative de mise en œuvre accélérée, 2005b). C'est peut-être là un problème de communication interne des organismes ou, plus fondamentalement, l'expression du fait que les pays qui disposent déjà de programmes sectoriels et où le dialogue sur les politiques éducatives est bien établi n'ont guère besoin de l'IMOA.

L'IMOA est aujourd'hui devenue un important mécanisme de coordination pour les organismes qui travaillent dans le domaine de l'éducation. De fait, elle remplit désormais une partie significative du rôle de coordination de l'EPT confié à l'UNESCO. Les connaissances qu'elle génère et systématisé à travers son secrétariat et ses groupes de travail ont une utilité immédiate pour les bailleurs de fonds, en donnant une orientation à leurs politiques et à leurs actions. Cependant, la question qui se pose à plus long terme est celle de savoir si les pays en développement en retirent une réelle valeur ajoutée. Les pays partenaires ne sont pas très influents dans le dialogue technique de l'IMOA. Leur premier souci est de savoir si elle sera capable d'apporter (directement ou indirectement) une aide plus substantielle et mieux coordonnée, alignée sur des plans nationaux crédibles, honorant ainsi l'engagement de Dakar et le pacte de Monterrey. C'est spécialement vrai dans le cas de pays aux capacités et ressources insuffisantes.

36. On peut trouver les résultats des travaux du Groupe de travail de l'IMOA sur les finances à l'adresse suivante : http://www1.worldbank.org/education/efafti/finance_wg.asp.

Il est clair que c'est cela que l'on attend de l'IMOA, à en juger d'après les principaux rapports et déclarations politiques de 2005.

L'efficacité des partenariats silencieux

Les partenariats silencieux³⁷ sont ceux dans lesquels les donateurs acheminent certains de leurs fonds par l'intermédiaire d'autres organismes à l'appui des programmes de développement d'un pays dans lequel ils n'ont pas d'activité. Dans le secteur de l'éducation, ces arrangements sont une relative nouveauté, inaugurée par les organismes nordiques après Dakar ; ils sont censés alléger le poids des procédures d'aide et promouvoir une plus grande harmonisation des pratiques de l'aide³⁸. Ils sont particulièrement adaptés aux petits pays bénéficiant d'une aide importante.

Ces partenariats comportent un certain nombre d'avantages potentiels. Après des investissements initiaux en temps, ils réduisent les coûts de transaction des pays partenaires. Pour le partenaire donateur actif, le travail de mise en place de l'arrangement suppose des coûts initiaux, mais « l'apprentissage par l'expérience » les abaisse pour les nouveaux partenariats. De plus, la position du donateur actif est le plus souvent renforcée dans le dialogue, le suivi et les négociations sur la politique éducative. Le partenaire silencieux y trouve son avantage en ayant la possibilité d'apporter une contribution financière sans déployer de personnel et d'experts ni mettre en place une infrastructure dans le pays. Il n'y a pas de frais et là où l'aide s'effectue sous forme de soutien budgétaire, l'échelonnement des décaissements peut être fixé par avance et les fonds peuvent être mis à disposition en fonction d'indicateurs des progrès convenus d'un commun accord³⁹.

37. Les premières définitions des « partenariats silencieux » sont venues de Suède (ASDI, 2000, 2002). Les Pays-Bas définissent le partenariat silencieux comme « un arrangement entre deux ou plusieurs organismes de financement animés de préoccupations semblables qui permet à un ou plusieurs partenaires d'acheminer une contribution financière en faveur du secteur de l'éducation d'un pays avec lequel ils n'ont pas de rapports bilatéraux par l'intermédiaire d'un partenaire qui a une activité dans ce pays et dans ce secteur, étant entendu que le pays partenaire concerné est pleinement d'accord avec cette formule et a besoin de l'aide financière » (Ministère néerlandais des Affaires étrangères, 2002). « Coopération déléguée » est une expression plus générale. Un donateur (« donateur chef de file ») agit au nom d'un ou de plusieurs autres donateurs (« donateurs mandants » ou « partenaires silencieux »). Le niveau et la forme de la délégation varient de la responsabilité d'un élément du cycle du projet dans le cas d'un projet spécifique, à un programme sectoriel complet, voire à un programme de pays (OCDE-CAD, 2003).

38. Les pays nordiques ont des politiques du secteur de l'éducation comparables, une grande confiance mutuelle et un désir commun de faire preuve de flexibilité et d'agir avec rapidité et efficacité, surtout là où le secteur de l'éducation est prioritaire dans les DSRP, où les plans sectoriels sont centrés sur les objectifs de l'EPT, où il existe un déficit de financement réaliste et gérable, et où le financement s'effectue par le biais du soutien budgétaire sectoriel (sous-sectoriel) ou d'un mécanisme de financement groupé (Koopman, 2005).

39. Dans l'exemple du Malawi [encadré 4.7], ce n'est pas le cas. Les indicateurs ont été définis en fonction des progrès accomplis au niveau des projets dans les différents programmes. En conséquence, les décaissements du partenaire actif comme du partenaire silencieux ont subi des retards.

L'encadré 4.7 illustre deux partenariats silencieux auxquels participent les Pays-Bas et expose certains des enseignements qui en sont actuellement tirés⁴⁰. Bénéficiant de ces premières expériences, de nouveaux partenariats sont en cours de constitution. La Norvège a l'intention de financer l'éducation au Mali par l'intermédiaire de l'Agence suédoise de coopération internationale au développement (ASDI) dans le cadre de l'actuel arrangement avec les Pays-Bas. L'Agence canadienne de développement international et la Commission européenne ont manifesté leur intérêt pour cette modalité au Sénégal, en Namibie, au Nicaragua et au Ghana. Le ministère français des Affaires étrangères et le Département pour le développement international du Royaume-Uni sont en train de mettre sur pied un partenariat stratégique IMOA anglo-français au Niger, une innovation pour les deux pays inspirée par leur collaboration dans le cadre de l'IMOA.

Améliorer l'assistance technique : le cas de l'Afrique

L'assistance technique fait partie intégrante de l'aide au développement depuis ses débuts. Plus d'un quart de l'aide bilatérale à l'Afrique va directement au renforcement des capacités (Commission pour l'Afrique, 2005). Cependant, l'assistance technique laisse à désirer. Elle a besoin d'être recentrée de façon à être fournie selon des modalités qui accélèrent les progrès vers l'EPT et, en même temps, aident à renforcer les capacités.

Un récent tour d'horizon de l'assistance technique en Afrique estime que « la capacité de la communauté internationale à apporter un soutien technique de qualité et bien coordonné est peut-être en train de régresser » (Frederiksen, 2005a)⁴¹. Beaucoup d'organismes de financement privilégiant désormais le soutien budgétaire direct, les capacités techniques et consultatives ont été réduites en conséquence, de même que le nombre de conseillers spécialisés dans l'éducation qui y

40. S'agissant des donateurs, il a fallu élaborer de nouvelles procédures juridiques pour autoriser le partenaire actif à agir au nom du partenaire silencieux. En Suède, un mandat concernant la délégation de fonds a dû être mis au point et intégré dans les accords de partenariat. La coopération entre le Royaume-Uni et les Pays-Bas au Malawi a été entravée par les procédures financières internes au système bancaire anglais avec lequel le Département pour le développement international du Royaume-Uni a dû négocier afin de fusionner l'aide financière néerlandaise avec le programme britannique. La Suède et les Pays-Bas ont dû surmonter les objections initiales concernant les mandats des ambassades et des organismes d'une part, et du siège d'autre part. Les participants sur le terrain ont dû se familiariser avec leurs nouveaux rôles et responsabilités.

41. Frederiksen note l'affaiblissement de l'UNESCO à cet égard. Il affirme que si l'Organisation continue de fournir un soutien technique de qualité, pertinent sur le plan opérationnel, à travers ses instituts et ses bureaux régionaux, sa capacité globale a été sévèrement réduite par le niveau peu élevé de son budget et la prolifération de petits projets et programmes.

L'assistance technique doit être recentrée pour accélérer les progrès vers l'EPT et renforcer les capacités.

Encadré 4.7 Des partenariats silencieux à l'œuvre au Mali et au Malawi

■ Les Pays-Bas et la Suède au Mali

La Suède voulait financer l'éducation au Mali. Les Pays-Bas avaient déjà un programme de développement dans ce pays, si bien que la Suède a demandé aux Pays-Bas de gérer la nouvelle aide à l'éducation qu'elle proposait.

Le Mali avait mis au point un plan décennal du secteur de l'éducation, travaillait sur une stratégie d'investissements et prévoyait un déficit de financement bien qu'il ait accru son propre budget d'éducation et bénéficiait d'engagements plus substantiels des donateurs. Il attachait de l'importance à l'harmonisation et à une meilleure coordination des bailleurs de fonds afin de réduire ses propres coûts de transaction et de renforcer sa propre efficacité interne. En septembre 2001, le Cadre partenarial (code de conduite) a été signé par le gouvernement malien et la plupart des donateurs. Il encadrait le suivi conjoint, adoptait une approche sectorielle comme principe d'orientation des projets et des programmes et indiquait l'intention de travailler au soutien sectoriel (sous-sectoriel) du Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC). Dans ce cadre, les Néerlandais se sont focalisés sur l'amélioration de la qualité, l'élargissement de l'accès et l'amélioration de la gestion décentralisée à travers le plan d'investissement sectoriel du Mali pour 2001-2004. Ils avaient un conseiller pour l'éducation dans le pays et leur ambassade à Bamako détenait un mandat de délégation pour l'aide néerlandaise au Mali.

Une analyse des politiques d'éducation, des priorités et des procédures d'aide de la Suède et des Pays-Bas a été menée à Stockholm et à La Haye. L'ASDI a étudié de près les modalités de l'aide néerlandaise, y compris ses pratiques de suivi et d'évaluation. Sur la base des différentes conclusions, le contrôleur financier de l'ASDI a décidé que les Pays-Bas pourraient superviser les arrangements financiers et administratifs par leur ambassade au Mali. Les mécanismes administratifs et financiers propres du Mali seraient utilisés pour virer l'aide suédoise et néerlandaise sur une ligne budgétaire spéciale du ministère des Finances.

Des obligations réciproques ont ensuite été définies :

- les pays conviendront des niveaux de financement pour la première phase du plan d'investissement ;
- un compte bancaire rémunéré sera ouvert aux Pays-Bas pour la contribution de l'ASDI, et l'ambassade des Pays-Bas à Bamako en assurera le fonctionnement ;
- des demandes officielles semestrielles seront présentées à la Suède en vue du virement de fonds, sur la base d'un appel de fonds du gouvernement malien ;
- la Suède recevra le rapport annuel d'audit du Mali par l'intermédiaire de l'ambassade néerlandaise ;
- le ministère malien de l'Éducation soumettra des rapports d'étape et des rapports d'évaluation ;
- les trois pays participeront à l'examen annuel conjoint du programme sectoriel ;
- les Pays-Bas et la Suède tiendront des réunions annuelles.

Les ministères de l'Éducation doivent bien souvent financer l'assistance technique directement sur le budget de l'éducation.

travaillaient. Dans le même temps, on assiste à une prolifération de fournisseurs individuels sur le marché de l'assistance technique ; tous ne sont pas familiarisés avec les nouvelles modalités de l'aide et certains sont étroitement liés à l'organisme donateur de leur pays d'origine⁴².

Il résulte de ces tendances que les gouvernements ont de plus en plus de mal à prendre des décisions éclairées au sujet de l'expertise propre à répondre à leurs besoins⁴³.

Étant donné l'importance prise par le soutien budgétaire, les ministères de l'Éducation doivent, de plus en plus souvent, chercher à obtenir une assistance technique de qualité en la finançant directement sur le budget du secteur de l'éducation et non par le biais de projets individuels d'assistance technique. S'il s'agit là d'une évolution souhaitable à bien des égards, il risque d'être difficile à court terme de trouver des fonds à cet effet, surtout si les activités de renforcement des capacités ne font pas partie des stratégies générales de l'éducation ou s'il n'y a pas, dans le budget, de crédits prévus pour elles.

Options pour le changement

Il faut repenser les modalités d'utilisation de l'assistance technique pour renforcer les capacités du secteur de l'éducation. Quelles sont les options ?

Premièrement, les stratégies de renforcement des capacités existantes devraient faire partie intégrante de la politique sectorielle. Si l'aide

42. Un rapport récent, et contesté, de l'organisation non gouvernementale ActionAid soutient qu'une grande partie de l'aide est fictive en ce sens qu'elle ne bénéficie pas réellement à ceux qui en ont besoin mais est liée à tout un ensemble de coûts et de services en rapport avec les donateurs qui diminuent sa valeur. Ce rapport laisse entendre que l'assistance technique est étroitement liée aux entreprises des pays donateurs, trop chère, souvent inefficace et inadaptée. Il estime que 75 % de l'assistance technique, soit 13,8 milliards de dollars EU par an, est de l'aide fictive (ActionAid, 2005).

43. Il s'agit essentiellement, mais pas exclusivement, d'un problème africain. De nombreux pays d'Asie et d'Amérique latine ont réussi à créer et à conserver des capacités techniques nationales lors du processus de développement de leurs systèmes éducatifs nationaux. Les pays de ces régions sont moins dépendants que les autres de l'expertise extérieure.

De 2002 à 2005, l'aide financière néerlandaise s'est montée à 44 millions d'euros et celle de l'ASDI à 10 millions d'euros pour trois ans. La part du partenariat dans le financement du plan d'éducation a été de 35 %, représentant 22 % du total du financement extérieur en 2004, soit la plus grosse contribution extérieure à l'éducation au Mali.

■ Les Pays-Bas et le Royaume-Uni au Malawi

Les Pays-Bas n'avaient ni présence diplomatique au Malawi, ni relations bilatérales avec ce pays. Cependant, la politique néerlandaise admet la possibilité d'aider l'éducation hors des pays sur lesquels se concentre habituellement l'aide, parce que l'éducation de base est une priorité et le partenariat silencieux une modalité d'aide acceptée.

Le DFID coopère depuis longtemps au développement du Malawi sur de nombreux fronts, y compris dans le secteur de l'éducation. Le gouvernement du Malawi avait indiqué le besoin d'une plus grande coopération des donateurs. Dix bailleurs de fonds aidaient l'éducation, dont beaucoup à travers des projets. La possibilité d'un partenariat silencieux a été bien accueillie en tant que progrès vers une approche sectorielle plus cohérente. Le groupe des donateurs avait déjà entrepris un examen conjoint des progrès accomplis et la mise au point d'un code de conduite commun.

Le plan du secteur de l'éducation donne la priorité à l'éducation de base. Le DFID apporte son soutien à trois éléments clefs du plan : le renforcement des capacités de planification et de gestion du ministère de l'Éducation, de la science et de la technologie ; l'amélioration de l'alphabétisation dans le secteur primaire ; la décentralisation de l'enseignement primaire au profit des districts. Le programme d'ensemble était financé par un compte gouvernemental spécial pour l'éducation de base.

Il a été convenu que les fonds néerlandais seraient acheminés au DFID, qui les transférerait avec ses propres fonds. C'était là une procédure nouvelle pour le DFID. L'arrangement stipule les modalités de suivi, de soumission des rapports et d'évaluation, ainsi qu'une réunion annuelle entre les deux donateurs au Malawi.

L'aide du DFID à l'éducation se monte à 78,7 millions de livres sterling (environ 125 millions d'euros) pour sept ans, tandis que les Pays-Bas ont souscrit des engagements se montant à 29,2 millions d'euros pour quatre ans. L'addition des deux montants représente le deuxième engagement le plus important des bailleurs de fonds au Malawi et le premier en termes de décaissements en 2003-2004.

Source : Koopman (2005).

Des études récentes soulignent l'utilité de cadres communs pour la conception, la gestion et le suivi de l'assistance technique destinée au développement des capacités.

supplémentaire arrive sous la forme de soutien budgétaire, des crédits doivent être prévus dans le budget pour ces activités. Il semble, selon certaines indications, que le renforcement des capacités ne reçoit pas l'attention qu'il mérite dans les plans sectoriels et qu'il soit défini avant tout comme une meilleure formation des enseignants. Or, si le renforcement des capacités et le développement institutionnel font partie intégrante de la politique sectorielle, la relation entre donateur et gouvernement peut être davantage impulsée par le bénéficiaire et aider à promouvoir la réforme du système (Bossuyt, 2001).

Deuxièmement, l'assistance et la coopération techniques doivent constituer un élément important de l'harmonisation de l'aide, particulièrement au niveau des pays où la prolifération des sources d'expertise perdure. Des études récentes soulignent l'intérêt de réunir les fonds et les ressources d'assistance technique, ainsi que l'utilité de cadres communs pour la conception,

la gestion et le suivi de cette assistance pour le développement des capacités (par exemple, Baser et Morgan, 2002 ; Browne, 2002 ; Fukuda-Parr *et al.*, 2001). Les travaux de ce type dans le secteur de l'éducation ne sauraient ignorer les difficultés structurelles majeures auxquelles est confronté le secteur public dans son ensemble⁴⁴ (voir, par exemple, Pavignani et Hauck, 2002).

Troisièmement, il est nécessaire de revoir les finalités et les pratiques de l'assistance technique afin de les recentrer sur les obstacles à l'élaboration de la politique sectorielle et à l'exécution des programmes, ainsi que sur le potentiel d'intensification des stratégies d'EPT. L'assistance technique devrait mettre davantage l'accent sur l'amélioration de la base de connais-

44. Gunnarsson (2001) note que les efforts visant à renforcer les capacités institutionnelles doivent aussi tenir compte des cadres réglementaires adoptés par les gouvernements, dont ceux de la fonction publique. Il ne suffit pas de changer les comportements du personnel administratif et dirigeant pour que le développement devienne une réalité. Il est donc nécessaire de s'interroger sur la viabilité de tout le système.

Des réformes approfondies, ainsi que des augmentations de salaires, peuvent s'avérer nécessaires pour garder les capacités locales existantes.

sances, le partage des connaissances entre pays aux problèmes comparables et le maintien d'un processus coopératif de dialogue et de partage des expériences. Ce ne sont pas des idées nouvelles⁴⁵ mais elles n'occupent pas non plus une place centrale dans les pratiques actuelles de l'assistance technique. Deux exemples de l'application actuelle de cette nouvelle approche en Afrique sont donnés dans les encadrés 4.8 et 4.9.

Ces exemples illustrent des façons d'apporter une assistance technique qui contribuent à mobiliser, renforcer et utiliser les capacités locales existantes. Ils ne prétendent pas traiter la question de savoir comment conserver les capacités. Même là où ont été créées de fortes compétences nationales, les mauvaises conditions de travail, les bas salaires et les contraintes

45. Voir, par exemple, les travaux du Secrétariat du Commonwealth sur les enseignants et la gestion des écoles : http://publications.thecommonwealth.org/publications/html/DynaLink/cat_id/29/subcat_id/29/category_details.asp.

budgétaires font que les ministères de l'Éducation, entre autres, ont du mal à retenir le personnel nécessaire et à continuer de progresser. Certaines des actions requises ne sont pas de nature principalement économique. Les nouvelles approches institutionnelles et managériales en matière de recrutement, de promotion et de sécurité de l'emploi, ainsi que des processus de décision fondés sur les faits, font une différence. Cependant, dans certains pays, des réformes plus fondamentales sont nécessaires, appuyées par un soutien financier extérieur à long terme, pour garantir des salaires « acceptables », durant une période de transition, à une base indispensable de fonctionnaires et d'éducateurs (autre exemple du besoin d'une aide plus substantielle pour faire face aux dépenses de fonctionnement).

Un débat international recentré sur les moyens de mieux coordonner l'assistance technique et le renforcement des capacités dans le domaine de

Encadré 4.8 Renforcer les capacités pour répondre à la demande

Le Fonds fiduciaire norvégien pour l'éducation, un soutien technique aux programmes sectoriels

Des études menées avec le concours du Fonds fiduciaire norvégien pour l'éducation^a ont identifié six domaines dans lesquels cette structure pourrait fournir un soutien technique aux pays africains pour mettre en œuvre des éléments clefs de leurs programmes sectoriels : les manuels et les matériels de formation ; la formation et le soutien des enseignants ; la gestion au niveau du système et des écoles ; l'impact du VIH/sida sur l'éducation ; les modèles de simulation de l'éducation pour l'élaboration des programmes et des budgets sectoriels ; la décentralisation. Chaque domaine est crucial pour l'amélioration de la qualité et l'accélération de l'exécution des programmes sectoriels. Les travaux progressent dans les cinq premiers domaines, en étroite coopération avec les autres partenaires, dont l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique^b.

Le programme relatif aux manuels et aux matériels de formation illustre l'approche du Fonds norvégien. L'objectif est d'aider les pays à mettre en place des systèmes viables de conception, d'achat, de financement, de distribution et d'utilisation des manuels au niveau des écoles. Après des décennies de soutien des donateurs, la plupart des pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu continuent de manquer cruellement de matériel d'apprentissage. Le principal problème ne tient pas au financement (la plupart des programmes sectoriels fournissent une aide dans ce domaine, et un soutien plus substantiel aurait été fourni si la mise en œuvre avait été plus efficace) mais aux politiques éducatives défaillantes, à la faiblesse des capacités nationales d'édition, à l'insuffisance de l'aide d'éditeurs extérieurs au développement des capacités et à la faiblesse des capacités de mise en œuvre dans les ministères de l'Éducation.

Un examen approfondi de l'aide apportée par la Banque mondiale en matière de manuels de 1985 à 2000 (Banque mondiale, 2002b) a servi d'instrument pour un travail avec différents pays dans le cadre d'ateliers régionaux (au Burkina Faso en 2003, en Ouganda en 2004, au Mozambique en 2005) afin de traiter les faiblesses et d'élaborer des plans nationaux visant à assurer une offre « adéquate » de matériels sur une période de deux à trois ans, mis en œuvre dans le cadre des programmes sectoriels en cours des pays. Après les ateliers, le Fonds fournit un soutien pour le suivi systématique au niveau des pays, dans le cadre d'ateliers nationaux dans les grands pays ainsi que par un appui ponctuel aux équipes nationales grâce aux activités de deux spécialistes des manuels scolaires, dont l'un a été recruté pour aider les pays à résoudre les problèmes de mise en œuvre des programmes nationaux.

L'approche du Fonds norvégien cherche à :

- faire en sorte que les pays s'approprient ces programmes, en donnant la priorité à l'assistance aux pays activement engagés dans la résolution d'un problème dans un domaine essentiel au succès de leur programme d'éducation ;
- fournir une aide aux pays lorsque leurs programmes ont besoin d'une assistance, en faisant en sorte que celle-ci soit de grande qualité, qu'elle soit facilement disponible, entièrement financée par des subventions et s'ajoute aux autres formes de soutien reçues au titre des programmes sectoriels. Le groupe local des donateurs peut aider à identifier les goulots d'étranglement de la mise en œuvre des programmes qui requièrent un soutien technique ;

Encadré 4.9 Collaborer pour une éducation de meilleure qualité

Après la conférence biennale de l'ADEA à Maurice en décembre 2003, un projet pilote sur la qualité des écoles a été lancé. Avant la conférence, l'ADEA avait mené une grande étude sur les interventions d'amélioration de la qualité dans les écoles africaines (Verspoor, à paraître). À la suite de discussions sur les conclusions de cette étude, l'ADEA a enquêté dans les pays membres pour identifier des domaines d'intérêt susceptibles de faire l'objet d'un suivi avec son concours technique. Cinq domaines principaux ont été identifiés : perfectionnement professionnel des enseignants et renouveau pédagogique ; mise en œuvre

de réformes au niveau des écoles et des classes ; décentralisation et diversification de l'enseignement ; programmes et langue d'enseignement ; équité dans le financement de l'éducation. Des travaux sont en cours pour créer des pôles de qualité afin de faciliter la coopération entre pays désirant travailler sur un thème particulier, en les associant à des institutions qui puissent leur fournir si besoin un soutien technique. Un rapport d'étape sera présenté à la prochaine conférence biennale de l'ADEA, en 2006.

Source : Frederiksen (2005a).

l'éducation est nécessaire pour savoir comment procéder pour mobiliser, renforcer et utiliser les capacités nationales et régionales existantes⁴⁶. Dans ce cadre, il faut que les organismes d'aide examinent quelle est la meilleure façon de renforcer les capacités existantes au sein de

leurs programmes globaux d'assistance⁴⁷, comment améliorer la gestion internationale de l'assistance technique et comment l'UNESCO pourrait jouer un rôle plus central⁴⁸.

Renforcer le rôle de l'UNESCO

Le mandat confié à l'UNESCO – assurer le leadership international de l'EPT – reste valable même si l'Organisation a interprété son rôle de façon plutôt timide, selon le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (UNESCO, 2002b), si elle a manqué certaines occasions de doter l'EPT d'une plateforme politiquement influente (UNESCO, 2003b) et s'il lui faut mieux se faire entendre au niveau international (UNESCO, 2004a). Les auteurs du Rapport ont émis ces jugements en comprenant les problèmes de ressources auxquels est confrontée l'UNESCO dans son action, l'attention croissante qu'elle accorde à l'EPT dans ses programmes nationaux et régionaux et les difficultés inhérentes à la coordination d'un ensemble très divers de parties prenantes de l'EPT.

Le mandat confié à l'UNESCO – assurer le leadership international de l'EPT – reste valable.

- aider à mobiliser, renforcer et utiliser les capacités existantes en fournissant sur demande une assistance ponctuelle par un spécialiste ou une équipe de spécialistes non résident(s), pendant plusieurs années si nécessaire, venant appuyer une équipe nationale qui en aurait besoin ; en faisant appel, autant que possible, à des spécialistes et des institutions nationaux et régionaux ; en encourageant la coopération et l'échange de connaissances à l'échelon régional (par exemple, en facilitant la création de réseaux de pôles de qualité entre pays travaillant à la résolution d'un problème particulier de mise en œuvre).

a. Créé en 1998, le Fonds apporte son aide à l'élaboration de programmes de développement du secteur de l'éducation de qualité, ciblés sur la pauvreté, en Afrique subsaharienne. Il est géré par le Département du développement humain de la région Afrique de la Banque mondiale. Il a trois objectifs à moyen terme : renforcer l'engagement politique des gouvernements, le consensus national et l'appropriation nationale ; soutenir le développement des capacités techniques et analytiques ; renforcer les capacités institutionnelles et systémiques de développement sectoriel. Les recettes totales du Fonds s'élevaient à 34,5 millions de dollars EU (en juin 2004) dont 29,4 millions avaient été décaissés (85 %). Pour un examen complet des activités du Fonds, voir Banque mondiale (2004b).

b. Créée en 1988, l'ADEA est un réseau de ministres de l'Éducation africains, d'organismes de développement, de spécialistes de l'éducation, de chercheurs et d'ONG. Elle est basée à l'IPIE de l'UNESCO, à Paris, et ses activités sont décrites à l'adresse suivante : http://www.adeanet.org/about/en_aboutADEA.html

Source : Frederiksen (2005a).

46. Le Comité technique de l'IMOA a constitué une équipe spéciale d'organismes en vue de promouvoir l'idée d'un réseau sur le renforcement des capacités (Initiative de mise en œuvre accélérée, 2005b). L'IPIE de l'UNESCO a élaboré des propositions tendant à l'intensification de la formation à la planification et à la gestion de l'éducation (UNESCO-IPIE, 2005d). Voir aussi les travaux du PNUD sur Capacité 2015, à l'adresse suivante : <http://www.capacity.undp.org/>.

47. Frederiksen (2005a) propose que les organismes d'aide envisagent d'établir une équipe particulière de spécialistes de l'éducation de haut niveau pour l'Afrique, conçue comme faisant partie intégrante de l'assistance globale fournie par les organismes. L'équipe pourrait comprendre de trois à cinq spécialistes de haut niveau dans cinq à sept domaines cibles où les obstacles à la mise en œuvre sont sérieux. Elle œuvrerait au bien public. Ses dépenses annuelles seraient modiques comparées au total de l'aide à l'éducation en Afrique. Sans cette assistance, l'impact des augmentations de l'aide financière risque de ne pas être à la hauteur des attentes. L'accélération des progrès vers l'EPT dépend de manière cruciale de l'aptitude d'un pays à utiliser efficacement l'assistance technique nationale et extérieure.

48. Cette brève analyse est centrée sur l'Afrique subsaharienne mais s'applique dans une large mesure aux autres régions et pays où l'aide constitue un élément non négligeable des budgets et programmes d'éducation. Voir les travaux de l'Unité de politique et de réforme de l'éducation en Asie de l'UNESCO Bangkok (<http://www.unescobkk.org/index.php?id=9>) et le programme de la Banque asiatique de développement sur les résultats de la gestion du développement (<http://www.adb.org/MfDR/default.asp>).

Le Groupe de travail sur l'EPT a donné une impulsion générale et une visibilité annuelle à la coordination internationale.

Depuis le Forum mondial sur l'éducation, l'UNESCO a cherché à remplir son mandat de coordination internationale de deux façons. D'abord, en 2000-2002, elle a mis en place des cadres pour guider l'action de la communauté internationale vers la réalisation des objectifs de l'EPT. Le premier d'entre eux, l'Initiative mondiale en faveur de l'éducation pour tous, sous-titrée « un cadre pour la compréhension mutuelle » (UNESCO, 2001), a été conçu pour donner une impulsion à l'initiative mondiale demandée dans le Cadre d'action de Dakar⁴⁹. Le second, la Stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous (UNESCO, 2002a), tout en s'appuyant sur le premier document, identifiait des actions et des stratégies concrètes pour la communauté internationale. Aucun de ces deux documents n'a créé de forte dynamique d'action, bien que certaines des idées sous-tendant le premier soient aujourd'hui mises en application dans l'Initiative de mise en œuvre accélérée.

Ensuite, au lieu d'approfondir les implications de ces cadres d'action et d'essayer de comprendre pourquoi ils manquaient de poids, l'UNESCO a concentré ses efforts sur le Groupe de travail sur l'EPT (à partir de 2000) et sur le Groupe de haut niveau sur l'EPT (à partir de 2001). Le Groupe de travail, qui est un forum d'information, offre une large plate-forme de discussion des questions intéressant l'EPT. Grâce à la création du Groupe de sherpas (10 membres représentant les organismes internationaux, les ONG et les pays développés et en développement), une passerelle avec le Groupe de haut niveau est actuellement mise en place. Ce groupe entend obtenir un engagement politique soutenu en faveur de l'EPT et donner quelques orientations stratégiques à l'action internationale. Tant le Groupe de haut niveau que le Groupe de travail ont donné une impulsion générale et une visibilité annuelle à la coordination internationale, mais ni l'un ni l'autre n'a encore réussi à obtenir d'engagements internationaux précis au sein du système des Nations Unies ou ailleurs. Le discours du Groupe de haut niveau s'est amélioré depuis 2001 mais il n'a pas été suivi de résultats significatifs, ce qui limite son impact.

Ces résultats modestes n'ont pas ébranlé l'opinion de la communauté internationale selon

laquelle l'UNESCO devrait affermir son leadership et son rôle de coordination. À sa quatrième réunion tenue à Brasília en 2004, le Groupe de haut niveau sur l'EPT a conclu que l'UNESCO devrait engager des consultations « avec les partenaires clefs afin que le rôle de chacun comme partenaire dans la réalisation des objectifs de l'EPT et des Objectifs du millénaire liés à l'éducation soit clair cohérent et reconnu de tous [et afin de] faciliter la préparation d'un plan global de mise en œuvre des contributions présentes et futures de chaque partenaire pour atteindre ces objectifs » (UNESCO, 2004a).

Le Conseil exécutif de l'UNESCO a demandé que l'Organisation intensifie ses consultations avec les principaux partenaires internationaux – en particulier la Banque mondiale, le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et le Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP) – afin de parvenir à un accord sur les rôles, responsabilités et contributions spécifiques de chacun pour la période 2005-2015 et de préparer « un plan d'action global concis, y compris pour la mobilisation des ressources, en vue de la réalisation des objectifs de l'EPT » (UNESCO, 2005b).

Ces attentes sont ambitieuses, et probablement irréalistes, pour trois raisons principales. Premièrement, et contrairement à ce qui était le cas avant Dakar, les cinq organismes qui ont organisé le Forum mondial de l'éducation (UNESCO, Banque mondiale, UNICEF, PNUD et FNUAP) n'ont plus de responsabilité conjointe de coordination du suivi par le biais d'un secrétariat commun. L'UNICEF et la Banque mondiale ont eu tendance à privilégier leurs propres programmes et mécanismes de coordination. Le FNUAP s'est montré plus réservé, mais coopératif, tandis que le PNUD est resté dans une large mesure absent. Le Secrétaire général de l'ONU, Kofi Annan, a exprimé haut et fort son soutien à l'EPT à Dakar et il a réaffirmé l'importance du mandat de l'UNESCO et de son rôle en tant qu'institution technique chargée de l'éducation. Cependant, comme le fait observer une récente étude sur les Nations Unies et l'éducation, les activités de l'ONU dans le domaine de l'éducation reposent sur des logiques diverses et si nombre de ses approches de l'éducation sont complémentaires, d'autres semblent être en concurrence⁵⁰ (Jones, avec Coleman, 2005).

49. L'Initiative mondiale demandée par le Cadre d'action de Dakar appelait à renforcer le financement externe de l'éducation, notamment de l'éducation de base ; à améliorer la prévisibilité des flux de l'aide extérieure ; à assurer une coordination plus efficace des donateurs ; à développer les approches sectorielles ; à intensifier, élargir et diligenter l'allègement et/ou l'annulation de la dette pour lutter contre la pauvreté, avec des prises de position fermes en faveur de l'éducation de base ; et enfin à prévoir un suivi plus efficace et plus régulier des progrès réalisés dans la poursuite des buts et objectifs de l'EPT, sous forme notamment d'évaluations périodiques.

50. L'étude pointe la tension qui existe au sein de l'UNESCO, depuis l'origine, entre réflexion, action et activité normative, mais elle n'applique pas explicitement cette analyse à l'EPT depuis Dakar. Elle souligne aussi combien il est difficile à l'UNESCO de travailler sur l'éducation alors que d'autres organismes des Nations Unies (ayant des moyens financiers) ont aussi ce secteur parmi leurs attributions.

Encadré 4.10 Les Nations Unies pour l'éducation des filles, une initiative sur dix ans

L'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) a été lancée par le Secrétaire général de l'ONU au Forum mondial sur l'éducation de Dakar, en 2000, avec l'UNICEF pour chef de file. Il s'agit d'un mécanisme de partenariat qui vise à renforcer les activités d'éducation des filles afin d'atteindre les objectifs de l'EPT et les ODM, en particulier ceux relatifs à la parité entre les sexes. Le travail en réseau, l'établissement de partenariats, la production et le partage de connaissances, et les programmes et projets dans les pays sont les modalités d'action qu'elle prévoit.

Récemment, l'UNGEI a renforcé ses activités aux trois niveaux auxquels elle opère, mondial, régional et national. Outre le Comité consultatif mondial, il y a maintenant un Comité consultatif régional pour l'Afrique et des coordonnateurs régionaux et sous-régionaux désignés par l'UNICEF en Afrique et en Asie. Ces comités donnent une orientation stratégique et recommandent des programmes spécifiques dans le cadre des plans gouvernementaux mais aussi dans le cadre du processus des Bilans communs de pays et des plans-cadres des Nations Unies pour l'aide au développement. Des mesures ont été prises pour faire mieux comprendre l'UNGEI en tant que partenariat distinct des activités propres de l'UNICEF

dans le domaine de l'éducation des filles. Ces mesures comprennent une stratégie et un plan de mise en œuvre de l'UNGEI, un site Web et des réunions, rapports et études de l'UNGEI, ainsi que la volonté de renforcer le secrétariat de l'UNGEI au siège de l'UNICEF.

L'UNGEI a mis à profit les réunions du Groupe de haut niveau sur l'EPT à New Delhi (novembre 2003) et Brasília (novembre 2004) pour organiser des réunions destinées à faire ressortir l'importance de l'éducation des filles et à obtenir un plus grand engagement de la part des responsables des politiques éducatives. Elle continuera de le faire à la réunion du Groupe de haut niveau à Beijing (novembre 2005). L'UNGEI a inscrit l'éducation des filles dans les objectifs de l'IMOA, si bien que la planification de l'EPT tenant compte des sexes est prise en compte dans les instruments d'évaluation de l'IMOA.

Certaines difficultés persistent cependant au niveau régional et national. Il n'a pas été établi de comité consultatif régional pour l'Asie. Certains partenaires demeurent incapables de faire la distinction entre l'UNICEF et l'UNGEI. La question fondamentale, comme dans le cas de l'IMOA, est celle de savoir ce qu'est globalement la valeur ajoutée de l'UNGEI, pour les partenaires individuels et les gouvernements.

Les activités à l'appui des Objectifs du millénaire et les objectifs plus larges de l'EPT ne bénéficient pas d'un égal soutien.

Deuxièmement, les activités à l'appui des ODM et des objectifs plus larges de l'EPT ne bénéficient pas d'un égal soutien. La Banque mondiale et l'UNICEF s'intéressent explicitement aux ODM relatifs à l'éducation et ont renforcé leur leadership dans le cadre des initiatives internationales dont elles sont directement responsables, l'IMOA et l'UNGEI. Des efforts sont pourtant déployés pour promouvoir une synergie entre ces initiatives à travers des discussions aux réunions de coordination de l'IMOA et de l'UNESCO. Nombre des difficultés rencontrées par l'UNESCO dans la promotion de l'action et de la coordination internationales l'ont aussi été par l'UNGEI, dont les finalités ne sont pas entièrement claires ni faciles à distinguer des activités et programmes de l'UNICEF (encadré 4.10).

Troisièmement, l'invitation à poursuivre la cartographie et la planification au niveau mondial peut être considérée comme dépassée par les événements. De nombreux pays ont déjà mis au point des plans sectoriels et l'IMOA dresse la carte des besoins des pays. Le présent rapport suit les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT et l'IMOA mène des travaux techniques détaillés sur les flux d'aide et leur répartition. La plupart des organismes ont défini leur politique

et leurs priorités. En conséquence, si l'on veut qu'une nouvelle carte de la situation apporte une valeur ajoutée à la programmation internationale en vue de l'EPT, il faudra qu'elle soit exhaustive, fondée sur des données solides et réalisée sur la durée, et il faudra qu'elle soit clairement approuvée par tous les partenaires clefs en tant qu'instrument essentiel pour améliorer l'action internationale.

Cinq occasions pour l'UNESCO

Tant dans son rôle de coordination que dans son rôle technique, l'UNESCO bénéficiera de certaines occasions particulières pour donner à l'EPT une place de choix dans les efforts internationaux visant à atteindre les ODM (étant donné surtout le nouvel encadrement de l'éducation) et pour encourager la prise de mesures plus audacieuses. Certaines de ces occasions se présenteront en 2005.

Premièrement, au sein du Groupe des Nations Unies pour le développement et avec le soutien du Secrétaire général de l'ONU, l'UNESCO est bien placée pour plaider la cause de l'EPT avec vigueur au niveau mondial, spécialement à l'Assemblée extraordinaire sur les Objectifs du millénaire en septembre 2005⁵¹. Les bienfaits de l'éducation de base du point de vue de la réduction de la pauvreté

51. D'autres possibilités existent par le biais des travaux de l'ECOSOC et de sa Réunion de haut niveau sur l'élaboration d'une déclaration pour l'Assemblée extraordinaire de l'ONU. Voir <http://www.un.org/docs/ecosoc/>.

Le Groupe de haut niveau pourrait opérer une synthèse audacieuse et vigoureuse de ce que les événements et les engagements de 2005 signifient pour l'EPT.

ont besoin d'être constamment définis et défendus dans les forums internationaux. C'est là une fonction critique dans le mandat de coordination de l'UNESCO. Il n'y a pas d'autre organe international qui puisse s'acquitter de ce rôle⁵².

Deuxièmement, les liens entre l'UNESCO, l'IMOA, l'UNGEI, les pays du groupe E9⁵³ et d'autres mécanismes de coordination pourraient être renforcés, notamment dans la conception et le déroulement des réunions du Groupe de haut niveau et de celle du partenariat de l'IMOA à Brasília en 2004 a été un louable pas en avant. Il faut maintenant une intégration plus complète des objectifs et du dialogue et, en temps voulu, une fusion des divers groupes. C'est l'UNESCO qui est la mieux placée pour promouvoir cette approche.

Troisièmement, le Groupe de haut niveau pourrait opérer une synthèse audacieuse et vigoureuse de ce que les événements et les engagements de 2005 signifient pour l'EPT. Il pourrait traduire les décisions du G8 et les résultats de l'Assemblée extraordinaire de l'ONU par un catalogue d'actions

internationales bien définies concernant l'EPT pour les 10 années à venir. Ce catalogue pourrait être intégré dans le Plan d'action conjoint pour l'EPT que l'UNESCO est en train de préparer en vue de son approbation par le Groupe de haut niveau sur l'EPT en novembre 2005.

Quatrièmement, en tant qu'institution chef de file pour l'éducation, l'UNESCO devrait faire preuve de leadership dans la promotion de l'harmonisation et des bonnes pratiques de coopération technique, en étroite consultation avec l'IMOA. Comme on l'a déjà noté, il y a de très bonnes raisons de plaider pour un dialogue international sur l'amélioration coordonnée de la qualité de l'assistance technique. La mise en commun de l'assistance, le renforcement des capacités régionales et le rétablissement de la place propre de l'UNESCO dans ce domaine sont des thèmes qui méritent qu'on leur porte attention.

Cinquièmement, l'UNESCO est le chef de file pour la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, pour la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable et pour trois autres grands programmes : l'Initiative pour l'alphabétisation, l'Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne et l'Initiative mondiale sur le VIH/sida et l'éducation (encadré 4.11). Elle dirige et coordonne aussi les activités relatives aux programmes phares de l'EPT (encadré 4.12). Cela lui offre la possibilité de

52. À titre de comparaison, la Commission européenne élabore une contribution à l'examen des ODM lors de l'Assemblée extraordinaire de l'ONU qui est centrée sur les contrats à long terme concernant les ODM conclus entre les donateurs et certains pays afin de garantir la prévisibilité des flux d'aide. L'UNESCO devrait pouvoir exposer des approches propres à englober tout l'agenda de l'EPT dans les nouvelles modalités de l'aide.

53. Voir www.unesco.org/education/e9/index.shtml.

Encadré 4.11 Possibilités offertes par les initiatives conduites par l'UNESCO

■ La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, 2003-2012

Les résultats attendus sont les suivants :

- des progrès substantiels dans la réalisation des objectifs 3, 4 et 5 de Dakar pour 2015 et, en particulier, une augmentation notable du nombre de personnes alphabétisées parmi les femmes (avec une réduction des disparités entre les sexes), parmi les groupes marginalisés dans des pays avec un taux d'alphabétisme élevé et dans les régions où les besoins sont les plus importants (Afrique subsaharienne, Asie du Sud et pays E9) ;
- la maîtrise par tous les apprenants, y compris les enfants scolarisés, de la lecture, de l'écriture,

du calcul, de la réflexion critique, des notions de citoyenneté et d'autres compétences de la vie courante ;

- la mise en place d'environnements dynamiques favorables à l'alphabétisation, particulièrement dans les écoles et les communautés des groupes prioritaires, de manière à maintenir et à étendre l'alphabétisation au-delà de la Décennie pour l'alphabétisation ;
- l'amélioration de la qualité de vie (réduction de la pauvreté, amélioration de la santé, participation accrue et sensibilisation à la notion de citoyenneté et à la question de l'égalité entre les sexes) pour les personnes qui ont participé aux divers programmes d'éducation dans le cadre de l'EPT.

■ La Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable, 2005-2014

Objectifs globaux :

- mieux mettre en évidence le rôle central de l'éducation et de l'apprentissage dans la recherche d'un développement durable ;
- faciliter la constitution de réseaux, les liens, les échanges et les interactions entre les parties prenantes à l'éducation pour le développement durable (EDD) ;
- donner l'occasion de mieux cerner et de promouvoir la vision du développement durable, ainsi que la transition vers celui-ci, par toutes les formes d'éducation, de formation et de sensibilisation de l'opinion ;

Encadré 4.12 Les neuf programmes phares de l'EPT

Neuf programmes phares de l'EPT ont été lancés à Dakar pour consolider la coopération internationale sur des thèmes identifiés comme critiques pour la réalisation des objectifs de Dakar (UNESCO, 2002b, 2003b) : VIH/sida et éducation ; protection et éducation de la petite enfance ; droit à l'éducation des personnes handicapées ; éducation des populations rurales ; éducation dans les situations d'urgence et de crise ; santé scolaire ; enseignants et qualité de l'éducation ; éducation des filles ; alphabétisation.

L'UNESCO a maintenant intégré ses activités concernant la Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation, l'Initiative mondiale sur le VIH/sida et l'éducation ainsi que la formation des enseignants en Afrique subsaharienne dans son programme de base pour l'EPT. L'UNICEF et la FAO, respectivement institutions chefs de file pour l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles et pour le programme concernant l'éducation des populations rurales, connaissent une évolution similaire.

L'Initiative sur le VIH/sida et l'éducation entreprend d'accélérer la réponse du secteur de l'éducation au VIH/sida dans 30 pays africains. Une enquête sur les capacités et l'état de préparation de 71 pays pour ce qui est de gérer l'impact du VIH/sida sur leur secteur de l'éducation a été menée (UNESCO-IIPE, 2005c). Une étude de 18 de ces pays du point de vue de la société civile a complété les résultats de l'enquête (Campagne mondiale pour l'éducation, 2005). Les rapports permettront d'établir la première norme repère pour l'examen des réactions officielles à ce qui constitue

une menace pour les systèmes éducatifs et un défi à l'enseignement et à l'apprentissage partout dans le monde.

Le droit à l'éducation des personnes handicapées : vers l'intégration est un catalyseur dont le but est de faire en sorte que le droit à l'éducation et les objectifs du Cadre d'action de Dakar soient une réalité dans le cas des personnes handicapées (Lawrence, 2004). Il s'appuie sur l'International Working Group on Disability and Development, alliance de 20 institutions et ONG, dont l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale. Il encourage les institutions à définir une vision commune, à la défendre et à s'employer à la mettre en œuvre. Le projet de convention sur les droits des personnes handicapées (dont le principe a été décidé par l'Assemblée générale des Nations Unies en juin 2003) et son article 17 sur l'éducation offrent un point de référence mondial s'imposant aux lois et politiques nationales, prévoyant des mécanismes de suivi, établissant une norme d'évaluation et de mise en œuvre et offrant un cadre à la coopération internationale. Les indicateurs des handicaps et des besoins spécifiques sont examinés en commun afin d'obtenir un tableau complet des questions soulevées par les handicaps dans l'éducation.

L'éducation des populations rurales : conduit par la FAO, ce programme a mené des activités de consultation et de renforcement des capacités en Asie, dans neuf pays d'Amérique latine, au Kosovo et au Mozambique, ciblant les décideurs des ministères de l'Agriculture et de l'Éducation, les organismes d'aide et les ONG. Il a un programme de publications avec l'IIPE de l'UNESCO.

- participer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'EDD ;

- élaborer des stratégies à tous les niveaux pour renforcer les capacités de l'EDD.

■ L'Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir, 2005-2015

- Promouvoir des politiques et des pratiques d'alphabétisation dans les cadres nationaux existants en matière d'éducation et de développement (jusqu'à 34 pays concernés).
- Offrir aux groupes cibles un apprentissage de qualité et pertinent, en liaison avec les programmes de développement.

■ L'Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne, 2006-2015

Aider jusqu'à 46 pays à :

- établir une relation plus directe entre la politique concernant les enseignants et les objectifs de développement nationaux ;
- améliorer la formation des enseignants ;
- améliorer la mise en œuvre de la formation des enseignants ;
- recruter un plus grand nombre d'enseignants et trouver des solutions pour les retenir et juguler la pénurie d'effectifs.

■ L'Initiative mondiale sur le VIH/sida et l'éducation

- Aider les gouvernements (jusqu'à 30 pays concernés d'ici à 2010) à élaborer une réponse éducative complète au VIH et au sida, centrée à la fois sur les risques et sur la vulnérabilité.
- Atténuer l'impact du VIH et du sida sur l'éducation.
- Traiter les causes structurelles de la vulnérabilité dans l'environnement d'apprentissage et autour de cet environnement

Source : UNESCO (2003f, 2005b, 2005c).

Des ressources supplémentaires doivent être fournies selon des modalités plus prévisibles et mieux coordonnées.

démontrer très concrètement que des initiatives distinctes peuvent être à la fois bien coordonnées au niveau international et intégrées dans les plans et programmes nationaux. Toutefois, pour qu'il en soit ainsi, il faudra une remise à niveau majeure des capacités techniques de l'UNESCO.

2005 et au-delà : de l'engagement à l'action

Il y a des signes prometteurs qui annoncent que les années à venir apporteront des engagements et des progrès accrus. Des ressources internationales plus substantielles sont promises (figure 4.16) : jusqu'à 120 milliards de dollars EU (prix constants de 2003) par an d'ici à 2010⁵⁴. Cela devrait garantir une augmentation du niveau des ressources consacrées à l'éducation en général et à l'éducation de base en particulier, mais si la proportion de l'APD allouée à l'éducation de base reste à son actuel niveau, qui est modeste, cette augmentation sera insuffisante pour atteindre le niveau estimé à 7 milliards de dollars d'aide par an requis à partir de 2000 pour réaliser l'EPU et l'égalité entre les sexes à l'école. Il s'ensuit qu'il faut maintenant de nouveaux engagements audacieux. Un doublement de l'aide à l'éducation de base permettrait à la communauté internationale de mieux

tenir ses engagements et la rapprocherait de la réalisation des objectifs de l'EPT pour 2015.

En conséquence, il est vital que la cause de l'EPT soit vigoureusement plaidée dans le cadre du suivi des décisions du G8 et des résultats de l'Assemblée extraordinaire de l'ONU. L'UNESCO a un rôle majeur à jouer à cet égard.

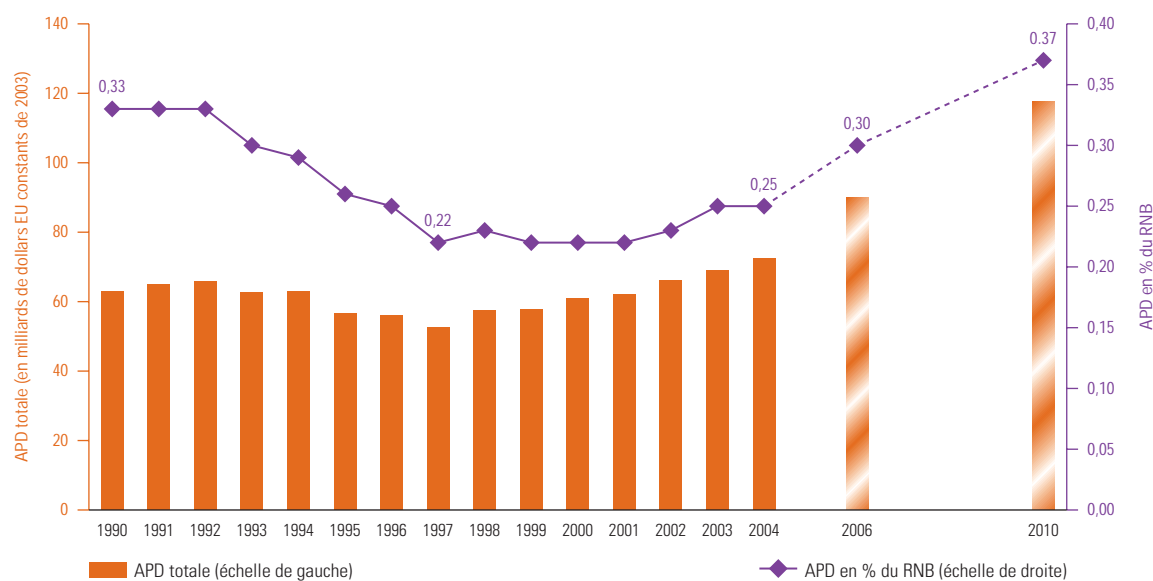
Ces ressources supplémentaires doivent être fournies selon des modalités plus prévisibles et mieux coordonnées, et être centrées sur les pays qui ont mis au point des stratégies et des programmes efficaces. La prévisibilité est nécessaire à une planification efficace et à la prise de décisions ayant des incidences à long terme, y compris pour les dépenses de fonctionnement ; de plus, une meilleure coordination et un meilleur ciblage sont nécessaires pour réduire à la fois les doubles emplois et le fardeau que représente pour les pays bénéficiaires la soumission de rapports, et pour faire en sorte que l'aide soit dirigée vers les pays qui en ont le plus besoin. On peut faire beaucoup pour améliorer les modalités adoptées par la communauté internationale pour apporter son soutien à l'EPT. Des modalités concertées sont nécessaires. Les initiatives parallèles et concurrentes doivent être coordonnées ou intégrées.

Cinq années se sont écoulées depuis Dakar. Il y a des progrès mais ils ne sont pas assez rapides. ■

54. Début 2005, la Commission européenne a assigné à ses 15 États membres les plus anciens un nouvel objectif de 0,51 % de leur RNB pour l'APD en 2010 et de 0,7 % en 2015 [Commission européenne, 2005]. Si cet engagement est tenu, un montant supplémentaire de 20 milliards d'euros serait disponible en 2010 (alors que l'aide se monte à 43 milliards d'euros pour 2005). En juillet, les dirigeants du G8 ont décidé d'annuler 100 % des dettes impayées des PPTTE remplissant les conditions du FMI, de l'AID et du Fonds africain de développement. Sur la base de ces engagements, le G8 a conclu que l'APD à l'Afrique augmentera de 20 milliards de dollars EU par an d'ici à 2010 (soit un doublement par rapport aux décaissements de 2004) et que, globalement, l'APD devrait augmenter d'environ 50 milliards de dollars d'ici à la même date. De plus :

- (a) la France a l'intention d'atteindre l'objectif de 0,7 % de son RNB en sus de ses engagements dans le cadre de la Commission européenne d'ici à 2007 (les deux tiers allant à l'Afrique) ;
- (b) le Royaume-Uni envisage d'atteindre l'objectif de 0,7 % du RNB d'ici à 2013 (il doublera les dépenses bilatérales consacrées à l'Afrique entre 2003-2004 et 2007-2008) ;
- (c) les États-Unis se proposent de doubler leur aide à l'Afrique subsaharienne entre 2004 et 2010 (il est prévu que le Millennium Challenge Account apportera jusqu'à 5 milliards de dollars par an) ; les États-Unis se sont aussi engagés à doubler le financement de leur Initiative pour l'éducation en Afrique (400 millions de dollars) en vue de former 500 000 enseignants et de faire bénéficier de bourses 300 000 jeunes (essentiellement des filles) au cours des quatre années à venir [Département d'État des États-Unis, 2005] ;
- (d) le Japon a l'intention de porter son APD à 10 milliards de dollars au cours des cinq prochaines années et de doubler ses engagements en faveur de l'Afrique en trois ans ;
- (e) le Canada est en train de doubler son APD entre 2001 et 2010, doublant son aide à l'Afrique entre 2003-2004 et 2008-2009 ;
- (f) enfin, la Fédération de Russie annulera des dettes d'un montant de 750 millions de dollars (G8 Gleneagles, 2005).

**Figure 4.16 : APD des membres du CAD¹ pour 1990-2004² et simulations pour 2006 et 2010³
(montant en milliards de dollars EU constants de 2003 et part du RNB en pourcentage)**



1. L'APD des membres du CAD est la somme de l'aide bilatérale et des contributions allant aux donateurs multilatéraux. Les chiffres diffèrent donc de l'APD totale de la figure 4.1 qui indique l'aide totale fournie par les membres du CAD, les donateurs multilatéraux et les donateurs bilatéraux n'appartenant pas au CAD.
 2. L'APD totale des membres du CAD pour 1991, 1992 et 1993 exclut les remises de dettes correspondant à des dettes hors APD. Ces remises de dettes sont toutefois incluses dans les données individuelles des donateurs et le total des donateurs individuels pour ces années est donc supérieur aux chiffres indiqués ici.
 3. Les simulations sont fondées sur les engagements des donateurs au titre de l'APD et une estimation des taux de croissance.
- Source : communication de l'OCDE-CAD, août 2005.



Des élèves et leurs parents feuilletent des manuels scolaires d'occasion mis en vente à Bac Ninh au Viet Nam.

Chapitre 5

Pourquoi l'alphabétisme est important

Ce chapitre analyse en quoi l'alphabétisme est justifié, en particulier pour les jeunes et les adultes. Il décrit succinctement les fondements du droit à l'alphabétisme en recensant les accords internationaux qui s'y rapportent, et observe que l'alphabétisme est à la fois un droit en soi et le moyen permettant d'exercer d'autres droits. Il examine en second lieu les bienfaits humains, économiques, sociaux et culturels que confère l'acquisition de l'alphabétisme. Celui-ci étant une résultante essentielle de l'éducation, on peut difficilement dissocier le droit à l'alphabétisme du droit à l'éducation et les bienfaits de l'alphabétisme de ceux de l'éducation.

Le droit à l'alphabétisme

L'alphabétisme est un droit. Il est implicitement compris dans le droit à l'éducation. Explicitement reconnu comme un droit pour les enfants comme pour les adultes dans plusieurs conventions internationales, il figure également dans diverses déclarations internationales d'importance majeure.

Le droit à l'éducation est consacré par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Il a été réaffirmé dans d'autres conventions internationales à caractère contraignant, dont le Pacte international relatif aux droits civils et politiques et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, adoptés l'un et l'autre en 1966. Ainsi que l'ont proclamé les Nations Unies, ces pactes constituent, avec la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Charte internationale des droits de l'homme. La Convention de 1979 sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes et celle de 1989 relative aux droits de l'enfant revêtent elles aussi une grande importance à cet égard¹.

La Déclaration de Persépolis de 1975, la Convention relative aux droits de l'enfant et la Convention sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes vont plus loin en reconnaissant l'alphabétisme, et non plus seulement l'éducation, comme un droit en soi. La Convention de 1960 concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement aborde spécifiquement le problème de ceux qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme. Comme l'énonce la Déclaration de Persépolis, « l'alphabétisme n'est pas une fin en soi. C'est un droit fondamental de tout être humain » (UNESCO, 1975a). La Convention relative aux droits de l'enfant et celle sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes contiennent l'une et l'autre des références à la promotion de l'alphabétisation et à l'élimination de l'analphabétisme. Ainsi la seconde, entrée en vigueur en 1981, reconnaît à l'article 10(e) le droit des adultes à l'alphabétisme et invite les États parties à assurer que les hommes et les femmes bénéficient « des mêmes possibilités d'accès aux programmes d'éducation permanente, y compris aux programmes d'alphabétisation pour adultes et d'alphabétisation fonctionnelle ». La première convention définit pour sa part l'alphabétisme comme une compétence de base que les enfants doivent pouvoir exercer ; elle insiste également sur la nécessité d'éradiquer l'analphabétisme dans le monde (HCNUDH, 1989). L'un des objectifs stratégiques définis par la Déclaration et le Programme d'action de Beijing de 1995 consiste à « éliminer l'analphabétisme féminin ».

La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement invite les États à « encourager et intensifier par des méthodes appropriées l'éducation des personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme, et leur permettre de poursuivre leurs études en fonction de leurs aptitudes » (UNESCO, 1960). Elle recommande également de promouvoir les possibilités d'alphabétisation au moyen de l'éducation permanente.

De nombreuses voix s'élèvent actuellement pour que l'alphabétisme en tant que droit revête une importance accrue. Selon la résolution 11 de la Déclaration de Hambourg, « l'alphabétisation, conçue dans une acception large comme l'acquisition des connaissances et compétences de base dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution, est un droit fondamental de la personne humaine » (UNESCO, 1997). *L'alphabétisation, source de liberté*, rapport d'une table ronde organisée par l'UNESCO, préconise d'adopter une approche de l'alphabétisation fondée sur les droits et d'inscrire celle-ci parmi les principes d'intégration visant au développement humain (UNESCO, 2003c).

En revanche, si les conventions et déclarations internationales font précisément référence au droit à l'alphabétisme, leur conception de l'alphabétisme en tant que tel est loin d'être aussi claire. Si l'on assimile ce droit à l'éradication de l'analphabétisme, comme dans la Convention sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes et dans la Déclaration de Beijing, on établit une équivalence aussi bien entre l'alphabétisme et la connaissance qu'entre l'analphabétisme et l'ignorance. Dès lors que l'on conçoit l'alphabétisme en tant que droit comme une résultante du droit à l'éducation, on le perçoit davantage comme un ensemble de compétences constituant l'éducation de base ou fondamentale, ainsi que le laisse entendre la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Depuis la fondation de l'UNESCO, l'expression « éducation fondamentale » désigne l'ensemble des compétences que représentent la lecture, l'écriture et le calcul – la lecture et l'écriture étant considérées comme primordiales (UNESCO, 2003d). Si, dans les instruments juridiques, le terme « calcul » est souvent associé à celui d'« alphabétisme », ce dernier ne désigne généralement que les compétences en lecture et en écriture. Ainsi l'observation générale n° 1 de la Convention relative aux droits de l'enfant (article 29) établit que « les compétences essentielles ne se limitent pas à la capacité de lire, écrire et compter, mais consistent également en compétences propres à la vie » (HCNUDH, 1989). Dans ce contexte

Il faudrait adopter une approche de l'alphabétisation fondée sur les droits et inscrire celle-ci parmi les principes d'intégration visant au développement humain.

1. Pour une discussion approfondie sur le droit à l'éducation, on se reportera au chapitre 1 du Rapport 2003/4.

précis, l'alphabétisme ne désigne que la lecture et l'écriture. La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990) inclut, à l'article 1.1, « la lecture, l'écriture, l'expression orale, le calcul, la résolution des problèmes » parmi les outils d'apprentissage essentiels qui permettent de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de toute personne (UNESCO, 1990).

Si l'on conçoit l'alphabétisme comme l'ensemble des compétences nécessaires à la lecture et à l'écriture, la question de la langue d'apprentissage de la lecture et de l'écriture devient primordiale. Le droit d'apprendre une langue se distingue en effet très nettement du droit d'apprendre dans une langue particulière. Le Pacte international relatif aux droits civils et politiques proclame, à l'article 27, le droit des personnes appartenant à des minorités d'utiliser leur propre langue, ce qui signifie au minimum le droit de parler les langues minoritaires en privé. En vertu du droit international, l'État est fondé à choisir des langues officielles ; or, celles-ci n'englobent que rarement, voire jamais, la totalité ou la quasi-totalité des langues minoritaires. Pourtant, en plus des langues officielles, l'enseignement public peut être dispensé dans une multitude de langues. Ainsi, en Namibie, le Programme national d'alphabétisation se déroule en trois étapes : les deux premiers niveaux utilisent les langues maternelles, le troisième introduisant des notions d'anglais afin que tous les apprenants bénéficient d'une formation adaptée à leur niveau d'alphabétisme. Lorsque le système éducatif ne dispense un enseignement que dans la langue officielle, précise le Pacte international relatif aux droits civils et politiques, l'État devrait reconnaître le droit de créer des établissements privés afin de garantir le pluralisme dans l'éducation et d'éviter une mainmise de l'État dans ce domaine. L'importance croissante donnée à l'éducation formelle bilingue (encadré 5.1) n'est pas sans incidence pour les programmes non formels destinés aux adultes et aux jeunes.

De nombreux instruments, y compris les déclarations de Persépolis et de Hambourg, autorisent une interprétation élargie de l'alphabétisme allant au-delà de la lecture et de l'écriture. L'alphabétisme peut ainsi comprendre l'accès aux connaissances scientifiques et techniques, à des notions de droit, aux moyens d'apprécier la culture et d'utiliser les médias, que ce soit pour ceux qui n'ont pas accès à ces domaines ou pour ceux qui y ont accès de façon insuffisante (Organisation des États Américains, 1948 ; Nations Unies, 1995 ; HCNUDH, 1969). L'alphabétisme peut également être défini comme un savoir fondamental et des compétences de base universelles permettant aux individus de faire face aux problèmes qu'ils

Encadré 5.1 Le droit de choisir sa langue d'apprentissage

L'UNESCO encourage l'enseignement bilingue non seulement parce que l'Organisation est favorable au multilinguisme mais aussi parce que cela permet aux enfants issus des minorités et des peuples autochtones d'acquérir des connaissances de la même façon que les élèves issus des groupes de population majoritaires (UNESCO, 2003a). Toutefois, encourager l'enseignement bilingue ne revient pas à affirmer qu'il existe un droit soit à l'enseignement bilingue soit à l'enseignement dans la langue maternelle de l'apprenant ; les traités internationaux se montrent très circonspects sur ces questions, qui font l'objet d'un vif débat. Les droits linguistiques dans le cadre de l'éducation sont essentiellement régis par deux dispositions conventionnelles : l'article 14 de la Convention cadre pour la protection des minorités nationales du Conseil de l'Europe, ainsi que l'article 28 de la Convention 169 de l'OIT de 1989 concernant les peuples indigènes et tribaux des pays indépendants. La seconde stipule notamment que :

- lorsque cela est réalisable, un enseignement doit être donné aux enfants des peuples intéressés pour leur apprendre à lire et à écrire dans leur propre langue indigène ou dans la langue qui est le plus communément utilisée par le groupe auquel ils appartiennent. Lorsque cela n'est pas réalisable, les autorités compétentes doivent entreprendre des consultations avec ces peuples en vue de l'adoption de mesures permettant d'atteindre cet objectif ;
- des mesures adéquates doivent être prises pour s'assurer que ces peuples ont la possibilité d'atteindre la maîtrise de la langue nationale ou de l'une des langues officielles du pays ;
- des dispositions doivent être prises pour sauvegarder les langues indigènes des peuples intéressés et en promouvoir le développement et la pratique.

rencontrent ; ainsi, l'article 22 de la Convention relative au statut des réfugiés garantit aux réfugiés « le même traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire » (HCNUDH, 1951). Conçu comme un outil, l'alphabétisme peut contribuer à satisfaire les besoins les plus élémentaires et à stimuler la participation sociale, culturelle, politique et économique, en particulier dans le cas des groupes défavorisés. L'importance donnée à une éducation intégratrice tout au long de la vie montre que la communauté internationale voit dans l'alphabétisme à la fois un besoin et un droit universel pour tout être humain (UNESCO, 1975b et 1997).

L'alphabétisme considéré dans sa relation avec la technique, l'engagement civique et l'apprentissage tout au long de la vie, constitue une autre interprétation tout aussi intéressante. L'Initiative B@bel de l'UNESCO a pour objet de stimuler la diffusion de l'information en donnant une importance particulière au potentiel que représentent les technologies de la communication pour la préservation et la promotion de la diversité culturelle et linguistique (UNESCO, 2005a). Selon le PNUD, l'acquisition d'un savoir, l'accès aux ressources permettant des conditions de vie décentes et la participation à la vie de la communauté constituent les capacités de base du développement humain (PNUD, 2004a). L'accès à ces outils, à ces compétences et à ces

L'alphabétisme peut aussi comprendre l'accès aux connaissances scientifiques et techniques, à des notions de droit, aux moyens d'apprécier la culture et d'utiliser les médias.

L'ensemble des bienfaits que l'alphabétisme apporte aux individus, aux familles, aux communautés et aux nations, justifie que l'on reconnaisse l'alphabétisme comme un droit.

ressources favorise le développement de l'alphabétisme. L'alphabétisme est indissociable d'un processus d'éducation permanente ou d'apprentissage tout au long de la vie.

Enfin, l'alphabétisme est reconnu non seulement comme un droit en soi mais également comme un mécanisme permettant d'exercer d'autres droits fondamentaux, de la même façon que l'éducation aux droits de l'homme constitue un instrument de lutte contre l'analphabétisme. La Déclaration et le Programme d'action de Vienne appellent les États à éradiquer l'analphabétisme, associant une telle entreprise au renforcement du respect et de la protection des droits de l'homme et des libertés individuelles ; ils recommandent également d'inscrire les droits de l'homme dans les programmes d'enseignement afin de lutter plus efficacement contre l'analphabétisme (HCNUDH, 1993). Les droits des femmes prennent un relief tout particulier dans ce contexte, celles-ci formant actuellement la majorité de la population analphabète dans le monde.

Bénéfices de l'alphabétisme²

L'ensemble des bienfaits que l'alphabétisme apporte aux individus, aux familles, aux communautés et aux nations, justifie que l'on reconnaisse l'alphabétisme comme un droit. En effet, on estime généralement que, dans les sociétés modernes, « la lecture et l'écriture sont des compétences fondamentales nécessaires à la prise de décisions éclairées, à l'autonomisation personnelle et à la participation active ou passive à la vie sociale, que ce soit à l'échelle locale ou mondiale » (Stromquist, 2005, p. 12). Comme on a pu l'observer au chapitre 1, cependant, l'alphabétisme n'est source de bienfaits qu'à l'intérieur de cadres plus larges où les droits et le développement sont efficacement soutenus. Les bienfaits individuels, par exemple, ne se réalisent que lorsque les personnes alphabétisées depuis peu ont accès à des matériels écrits ; de même, l'ensemble des bienfaits économiques ne se réalisent que dans des conditions de bonne gestion macro-économique, lorsque les infrastructures bénéficient d'investissements et que d'autres mesures appropriées sont mises en place en matière de politique de développement. D'autres bienfaits encore, comme l'autonomisation des femmes, ne se manifestent que si l'environnement socio-économique leur est favorable.

Le fait que l'alphabétisme puisse provoquer des effets négatifs suscite bien des controverses. Plus que l'alphabétisme lui-même, c'est davantage le mode d'alphabétisation qui est visé ici. Il n'est donc pas inutile de rappeler que les bienfaits

dépendent également de la manière dont est acquis et mis en pratique l'alphabétisme. Certains modes d'acquisition produisent des effets pouvant être considérés comme préjudiciables. Ainsi, l'alphabétisation forcée dans une langue officielle peut entraîner la disparition des langues orales. Par ailleurs, les programmes d'alphabétisation et les matériels écrits peuvent être utilisés comme des moyens d'endoctrinement pour que les individus adhèrent sans réserve à un système politique donné (Graff, 1987a). Le présent rapport se contente de signaler les jugements de valeur complexes qui sont à l'œuvre ici sans prendre partie.

Il n'est pas aisé de décrire les bienfaits associés à l'alphabétisme de façon systématique et en s'appuyant sur des éléments factuels. Les raisons en sont multiples.

- Pour la plupart, les travaux de recherche ne dissocient pas les bienfaits de l'alphabétisme des avantages que procurent la fréquentation scolaire ou la participation à des programmes d'alphabétisation pour adultes. Plus généralement, « on tend à confondre la scolarisation, l'éducation, l'alphabétisme et la connaissance » (Robinson-Pant, 2005).
- Peu de recherches ont été consacrées aux programmes d'alphabétisation pour adultes (alors que l'éducation formelle a été l'objet de nombreux travaux) ; par ailleurs, lorsqu'elles existent, les études portent essentiellement sur les femmes ; les bienfaits associés à l'alphabétisation des adultes sont donc moins bien définis que les compétences cognitives que les enfants acquièrent au cours de leur scolarité.
- Les travaux de recherche tentent essentiellement de déterminer l'impact de l'alphabétisme sur l'individu, peu d'auteurs s'intéressant aux effets produits sur l'unité familiale, sur la communauté et à l'échelle nationale ou internationale.
- Dans certains domaines comme la culture, les effets de l'alphabétisme sont intrinsèquement difficiles à discerner et à mesurer.
- Les études ne définissent pas toutes l'alphabétisme de façon homogène. De surcroît, les chiffres de l'alphabétisme sont souvent erronés³. Sont brièvement présentés ici les bienfaits associés à l'éducation en général⁴ et, le cas échéant, les bienfaits spécifiques que confèrent les programmes d'alphabétisation pour adultes. Pour autant que nous puissions en juger sur la base des rares éléments factuels dont nous disposons, les programmes d'alphabétisation pour adultes, s'ils sont menés à bien, produisent en matière d'acquis cognitifs des bienfaits comparables à ceux de l'éducation formelle. Une mise en garde s'avère toutefois nécessaire : peu d'études sérieuses ont

2. Cette section s'appuie sur les documents suivants, commandés pour le présent Rapport : Cameron et Cameron (2005), Farah (2005), Patel (2005), Robinson-Pant (2005) et Stromquist (2005).

3. Pour une discussion approfondie sur les chiffres de l'alphabétisme, on se reportera au chapitre 7.

4. L'ouvrage de Hannum et Buchmann (2003) constitue la principale source d'information utilisée ici.

cherché à évaluer les programmes d'alphabétisation pour adultes en termes d'acquis cognitifs et d'effets durables (Oxenham et Aoki, 2002). La détermination de ces éléments devrait constituer une priorité pour la recherche. En outre, les avantages que confèrent les programmes d'alphabétisation pour adultes, comme la conscience politique, l'autonomisation, la réflexion critique et la participation à la vie de la communauté, intéressent spécifiquement les adultes. Ces effets ne sont généralement pas associés à l'éducation formelle. Parmi les raisons qui les incitent à suivre des cours d'alphabétisation pour adultes, les participants citent l'expérience positive que représente le processus de rencontre entre apprenants et l'espace social dans lequel il se déroule⁵. Les bienfaits de cet ordre, relatifs au développement humain, sont difficilement mesurables ; il s'agit notamment de la cohésion sociale, de l'intégration sociale et du capital social.

Les bienfaits de l'alphabétisme peuvent être classés selon un ordre commode, bien que sans doute arbitraire, en bienfaits humains, politiques, culturels, sociaux⁶ et économiques.

Bénéfices humains

Les bienfaits humains que décrivent les travaux de recherche concernent les domaines tels que l'amélioration de l'estime de soi, l'autonomisation, la créativité et la réflexion critique, bienfaits pouvant résulter de la participation à des cours d'alphabétisation pour adultes et de la mise en pratique de l'alphabétisme. Précieux par essence, les bienfaits humains peuvent également favoriser la réalisation d'autres bienfaits associés à l'alphabétisme : une meilleure santé, une participation politique accrue, etc.⁷

Estime de soi

Comme l'indiquent abondamment les travaux de recherche, l'alphabétisation a des effets positifs sur l'estime de soi. Ainsi, l'amélioration de l'estime de soi est décrite dans des études consacrées à des programmes d'alphabétisation au Brésil, en Inde, au Nigéria, aux États-Unis ainsi que dans plusieurs pays d'Afrique et d'Asie du Sud⁸.

L'analyse de 44 études sur les changements comportementaux dus à l'alphabétisation (Brown, 1990) donne également de nombreux exemples. Enfin, dans une étude sur les Philippines (1996), Canieso-Doronila cite un apprenant qui dit : « J'ai plus confiance en moi. » Un constat récurrent.

Autonomisation

L'alphabétisation peut donner aux apprenants – et plus particulièrement aux femmes – les moyens de participer de façon individuelle ou collective à

diverses activités par exemple dans leur famille, sur leur lieu de travail ou au sein de la communauté. Une telle émancipation s'opère de deux façons liées entre elles. En premier lieu, les programmes d'alphabétisation peuvent être conçus et mis en œuvre de façon à ce que les participants deviennent « les auteurs de leur propre apprentissage, les concepteurs de leurs propres connaissances et des partenaires dans le cadre d'un dialogue sur ce qui limite leur existence » (Easton, 2005). En second lieu, les programmes peuvent faciliter des processus d'autonomisation socio-économiques plus étendus, si tant est qu'ils soient mis en œuvre dans un environnement favorable, comme l'indiquent les éléments factuels recueillis récemment à propos de la Turquie, du Népal, de l'Inde et de la Bolivie (Kagiticbasi *et al.*, 2005 ; Burchfield, 1996 ; Dighe, 2004 ; Burchfield *et al.*, 2002b)⁹. Interrogés sur les raisons qui les avaient poussés à vouloir lire et écrire des lettres, gérer leur argent et apprendre l'anglais, de nombreux apprenants des deux sexes en Namibie ont répondu en faisant part de leur désir d'être autonomes et de pouvoir maîtriser les événements de la vie quotidienne comme « savoir garder un secret » ou « ne pas se faire avoir » (Lind, 1996).

Bénéfices politiques

L'autonomisation potentielle grâce à l'alphabétisation peut favoriser une participation politique accrue et contribuer ainsi à élever la qualité des politiques publiques et à favoriser la démocratie.

Participation politique

La corrélation entre éducation et participation politique est bien établie. Dans une certaine mesure, les personnes instruites sont en effet plus enclines à voter, à faire preuve d'une plus grande tolérance et à prôner les valeurs démocratiques (Hannum et Buchmann, 2003). On a également mis en évidence une corrélation entre les programmes d'alphabétisation pour adultes et l'augmentation de la participation aux activités syndicales et communautaires ainsi qu'à la vie politique nationale, en particulier lorsque l'autonomisation est une composante clef de la conception des programmes d'alphabétisation. En voici quelques exemples :

- le programme d'alphabétisation pour adultes élaboré par les ouvriers eux-mêmes sur un chantier de construction au Brésil a entraîné une participation accrue aux activités syndicales (Ireland, 1994) ;
- aux États-Unis, des personnes inscrites à un cours d'alphabétisation se sont davantage investies dans les activités communautaires (Greenleigh Associates, 1968 ; Becker *et al.*, 1976) ; si elles étaient plus enclines à s'inscrire

Les programmes d'alphabétisation pour adultes produisent des bienfaits comparables à ceux de l'éducation formelle.

5. Voir, par exemple, Robinson-Pant (2005) et Stromquist (2005).

6. Les « bienfaits sociaux » comprennent ici les bienfaits générés dans les domaines de la santé et de l'éducation, qui sont également abordés aux chapitres 1 (éducation) et 3 (VIH/sida).

7. Pour une discussion plus approfondie de la valeur intrinsèque et du rôle de la santé et de l'éducation, pour l'individu comme pour la société, voir Drèze et Sen (2002 ; p. 38-41). Cette discussion peut également s'appliquer à l'alphabétisme.

8. Voir notamment Young *et al.* (1980, 1994), Bingman (2000), Greenleigh Associates (1968), Beder (1999), Stromquist (1997), Egbo (2000), Farrell (2004), Abadzi (2003b) et Lauglo (2001).

9. C'est également ce qui a été affirmé au sujet de la méthode Reflect au Bangladesh, en El Salvador, au Lesotho et en Ouganda, mais les données prêtent quelque peu à controverse (Riddell, 2001).

Lorsque les élèves ont une bonne connaissance des institutions démocratiques, ils sont plus enclins à voter une fois devenus adultes.

- sur les listes électorales, en revanche, elles ne votaient pas plus que les non-participants (Boggs *et al.*, 1979) ;
- au Kenya, les personnes nouvellement alphabétisées participent davantage que les analphabètes aux élections et aux activités des associations locales (Carron *et al.*, 1989) ;
 - Des femmes ayant suivi des cours d'alphabétisation en Turquie votent et participent davantage que les analphabètes aux activités des organisations communautaires (Kagitcibasi *et al.*, 2005) ;
 - au Népal, les femmes inscrites dans des programmes publics d'alphabétisation (d'une durée de deux ans) manifestent une meilleure connaissance de la politique et s'estiment en mesure de remplir les fonctions d'élu(e)s politiques (Burchfield *et al.*, 2002a). Plusieurs mesures de la participation politique font apparaître que plus le degré d'assiduité à un programme d'alphabétisation est élevé, plus les femmes sont nombreuses à faire part d'une évolution dans leur attitude à l'égard de la politique, à l'exception de l'inscription sur les listes électorales (tableau 5.1). Des programmes d'alphabétisation menés par des ONG en Bolivie ont donné lieu à des constats semblables (Burchfield *et al.*, 2002b) ;
 - les études qualitatives corroborent les résultats de ces analyses quantitatives. Ainsi au Nigéria, à la différence des femmes analphabètes, les

femmes alphabètes déclarent avoir suffisamment confiance en elles pour participer aux réunions communautaires (Egbo, 2000) ;

- En El Salvador, dans les zones rurales, les femmes récemment alphabétisées savent faire entendre leur voix dans les réunions communautaires et se livrent à des analyses socio-politiques très élaborées (Purcell-Gates et Waterman, 2000).

Démocratie

L'essor de l'éducation peut contribuer à celui de la démocratie et vice-versa. Pourtant, la nature exacte de la relation entre éducation et démocratie reste floue et difficile à mesurer avec précision (Hannum et Buchmann, 2003). Ainsi, selon les conclusions d'une étude comparative entre plusieurs pays pour les périodes 1965-1980 et 1980-1988, l'expansion de l'enseignement primaire et secondaire n'a eu aucune incidence sur diverses mesures de la démocratie, compte tenu de facteurs tels que le développement économique et l'homogénéité ethnique (Benavot, 1996).

De même, bien que l'instruction civique figure généralement au programme de l'éducation formelle et des cours d'alphabétisation pour adultes, sa contribution n'a pas été établie avec certitude. L'étude sur l'instruction civique menée par l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA) auprès d'élèves âgés de 14 ans dans 28 pays en 1999 et d'étudiants âgés de 17 à 19 ans dans 16 pays en 2000 révèle que lorsque ces jeunes ont une bonne connaissance des institutions démocratiques, ils sont plus enclins à voter une fois devenus adultes. Elle montre également que l'instauration de pratiques démocratiques dans les salles de classe constitue le meilleur moyen de promouvoir les connaissances et l'engagement des élèves sur le plan civique. Il en va sans doute de même dans le cas des programmes d'alphabétisation destinés aux jeunes et aux adultes, bien que cela n'ait pas encore été établi.

Égalité entre groupes ethniques

Aucune recherche ne semble avoir été entreprise pour déterminer l'impact de l'alphabétisme ou de la participation aux programmes d'alphabétisation pour adultes sur l'égalité entre groupes ethniques. On peut toutefois raisonnablement avancer que l'alphabétisme a un impact comparable à celui de l'essor de l'éducation : il est possible mais pas absolument certain que les groupes ethniques les plus défavorisés en tirent avantage. Comme semble venir le confirmer un grand nombre de cas concrets, « il n'est pas raisonnable de présumer qu'un meilleur accès à l'éducation permettra aux

Tableau 5.1 : Alphabétisme et participation aux activités politiques et communautaires chez les femmes népalaises

	Participation aux programmes d'alphabétisation pour adultes			
	Degré de participation			Non-participantes
	faible	moyen	élevé	
Conscience politique et participation à la vie politique				
Sait quelle est la politique de l'État à propos de l'élection des femmes à des fonctions politiques	82	84	95	78
Sait quel est l'âge minimum requis pour voter	24	31	41	14
Connaît le nom du parlementaire de sa région	24	42	53	19
Connaît le nom d'un comité de développement du village	84	85	94	94
Est inscrite sur les listes électorales	97	95	94	94
Pense qu'il est possible pour elle d'être élue au niveau local	24	31	35	13
Aimerait être élue	21	18	20	11
Participation communautaire				
Fait partie d'une association locale	33	40	56	16
Participe aux activités de développement de la communauté	12	16	21	12

N. B. Chaque chiffre représente le pourcentage de femmes correspondant au degré d'assiduité aux programmes d'alphabétisation pour adultes pour qui l'énoncé concernant la participation politique ou communautaire de la colonne de gauche est vrai.

Source : Burchfield *et al.* (2002a).

minorités défavorisées de "rattraper" les groupes ethniques les plus avancés, du moins à court terme » (Hannum et Buchmann, 2003, p. 11).

- Des disparités ethniques dans l'éducation formelle persistent en Israël, au Népal et en Chine, par exemple (respectivement Shavit et Kraus, 1990 ; Stash et Hannum, 2001 ; Hannum, 2002). De même, dans la sphère professionnelle, l'éducation ne réduit pas de façon systématique les inégalités ethniques.
- Au Brésil, dans la plupart des métiers, l'essor de l'éducation a entraîné une diminution des inégalités raciales, ce qui ne s'est pas vérifié dans le cas des professions libérales et des cols blancs, où les inégalités raciales se sont creusées (Telles, 1994).
- L'accentuation des inégalités ethniques dans le nord-ouest de la Chine serait imputable à celle des disparités ethniques dans l'éducation, et ce en dépit du meilleur accès à l'éducation dont bénéficient les minorités ethniques (Telles, 1994 ; Hannum et Xie, 1998).

Situations de sortie de conflit

Les programmes d'alphabétisation peuvent avoir un impact sur les processus de paix et de réconciliation dans les contextes de sortie de conflit. Ainsi le CLEBA (Centro Laubach de la Educación Popular Básica de Adultos), une ONG colombienne qui met en œuvre des programmes d'alphabétisation à Medellín, s'appuie sur la méthode de la « pédagogie du texte » selon laquelle les apprenants s'inspirent de ce qu'ils ont vécu pour écrire des textes. Quelque 900 hommes et femmes ayant quitté pour Medellín des zones rurales durement touchées par le conflit armé ont participé à un projet d'alphabétisation pour adultes principalement axé sur les thèmes de la citoyenneté et de l'éducation à la paix (ProLiteracy Worldwide, 2004). Faire appel aux capacités de résistance des individus en les invitant à raconter par écrit leurs expériences vécues pour les partager avec d'autres semble être une démarche prometteuse ; elle permet de surmonter les traumatismes et d'adopter une attitude constructive (Hanemann, 2005b).

Bénéfices culturels

Les bienfaits culturels de l'alphabétisme sont plus difficiles à cerner que ceux relatifs à la participation politique. Les programmes d'alphabétisation destinés aux adultes peuvent faciliter la transmission de certaines valeurs tout en encourageant la remise en cause d'autres valeurs, attitudes et comportements au moyen de la réflexion critique. Ils ouvrent également l'accès à la culture écrite, que les nouveaux alphabètes pourront décider d'explorer indépendamment de l'orientation cultu-

relle des cours d'alphabétisation qu'ils ont suivis. Ces programmes peuvent donc contribuer à préserver et à promouvoir l'ouverture et la diversité culturelles. Cependant, « les effets que l'alphabétisme peut avoir sur la culture (c'est-à-dire sur ce que les gens croient et sur leurs façons d'agir) d'un individu ou d'un groupe ne se manifestent que dans la durée, ils ne seront pas facilement ou immédiatement perceptibles et il ne sera pas aisé de voir en eux le résultat d'une intervention unique telle que l'alphabétisation ou un programme d'éducation des adultes » (Farah, 2005).

Changements culturels

Les programmes d'alphabétisation peuvent contribuer à remettre en cause les attitudes et les schémas de comportement. Ce type de transformation culturelle est la marque de l'approche de Freire, qui vise à développer les aptitudes à la réflexion critique (Freire, 1985). Cette approche est souvent utilisée en association avec l'apprentissage actif « fondé sur l'expérience » ou apprentissage par la pratique (Mezirow, 1996). De nombreux programmes visent également à promouvoir des valeurs telles que l'équité, l'intégration, le respect de la diversité culturelle, la paix et la démocratie active, avec des résultats généralement limités.

- En Ouganda, on a pu observer qu'entre participants et non-participants, les différences d'attitude étaient moins grandes que les disparités en matière de connaissances (Carr-Hill *et al.*, 2001).
- Au Népal, l'attitude des femmes à l'égard de la planification familiale a été modifiée par l'influence des programmes d'alphabétisation pour adultes. Elles sont devenues plus promptes à exprimer leur volonté de changement. Toutefois, les structures familiales ont limité leur capacité à la traduire en acte et à modifier leur comportement reproductif (Robinson-Pant, 2001).

Ces études mettent en lumière l'impact possible des programmes d'alphabétisation pour adultes sur les relations entre hommes et femmes. Ainsi, au Pakistan, grâce à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les femmes peuvent jouir d'un temps et d'un espace privés, inconnus jusque-là dans leur culture (encadré 5.2).

Préserver la diversité culturelle

Les programmes d'alphabétisation pour adultes peuvent contribuer à préserver la diversité culturelle. Ceux qui se déroulent dans les langues minoritaires, notamment, améliorent l'aptitude des individus à participer à leur propre culture. C'est ce qu'on a pu observer dans des programmes où les apprenants étaient invités à écrire des contes populaires au Botswana (Chebanne *et al.*, 2001), dans une communauté Orang Asli en Malaisie

Les programmes d'alphabétisation destinés aux adultes peuvent transmettre certaines valeurs et encourager la remise en cause d'autres valeurs et attitudes.

Encadré 5.2 Les effets de l'alphabétisme sur le temps libre des femmes au Pakistan

Comme l'ont constaté des études menées dans deux communautés rurales au Pakistan, dès que les femmes savent lire et écrire en ourdou (la langue nationale) et en anglais, la qualité de leur temps libre change tandis qu'elles créent un nouveau modèle de « temps pour soi ». Quand elles peuvent lire la presse, des romans ou des magazines féminins ou quand elles tiennent un journal intime, les femmes les plus jeunes prennent du temps pour elles. La lecture et l'écriture ne sont plus seulement une distraction mais participent à la création d'un espace privé permettant aux femmes de donner libre cours à leur imagination, de réfléchir et d'exprimer leurs sentiments. Par la lecture et l'écriture, les femmes commentent à remettre en cause, à contester et à redéfinir certaines valeurs ainsi que leur propre rôle.

Sources : Zubair (2001, 2004).

Au Mexique, les femmes faiblement alphabétisées comprennent mal les explications du personnel médical sur leur état de santé.

(Chupil, 2003), dans la population karen au Myanmar (Norwood, 2003), parmi les Limbu au Népal (Subba et Subba, 2003) et les Maoris de Nouvelle-Zélande (Tarawa, 2003).

Interprétant les « quatre piliers de l'éducation tout au long de la vie pour le XXI^e siècle » définis dans le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (Delors *et al.*, 1996), l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation les a appliqués à la situation des droits de l'homme des peuples autochtones. Les principes définis par ces « quatre piliers » doivent sous-tendre des programmes d'alphabétisation pour adultes conçus avec soin et adaptés au contexte culturel, de façon à contribuer à la préservation des droits culturels des peuples autochtones (tableau 5.2).

Tableau 5.2 : Les quatre piliers de l'éducation et les peuples autochtones

Apprendre à être : droit à la définition de soi et à l'auto-identification	Les peuples autochtones ont le droit d'interpréter eux-mêmes leur histoire et de recevoir un enseignement dans leur propre langue.
Apprendre à connaître : droit à l'autoconnaissance	Les peuples autochtones ont leurs propres systèmes éducatifs informels, compatibles avec leur mode de vie. L'éducation formelle et l'assujettissement à des valeurs étrangères à leur société les ont souvent privés de ce savoir.
Apprendre à faire : droit à l'autodéveloppement	La conception du développement qu'ont les peuples autochtones est indissociable de la culture, de l'environnement et de l'autodétermination. Le développement durable des peuples autochtones n'est possible qu'à condition que les langues et les cultures autochtones soient respectées.
Apprendre à vivre ensemble : droit à l'autodétermination	Il s'agit ici du droit de pouvoir organiser les relations entre les peuples autochtones et la société où ils vivent selon des conditions définies non pas par la seule société dominante mais à l'issue de consultations avec les peuples autochtones.

Source : UIE (1997a).

Bénéfices sociaux

La mise en pratique de l'alphabétisation peut aider les individus à acquérir de multiples aptitudes : rester en bonne santé et vivre plus longtemps, apprendre tout au long de la vie, avoir la maîtrise de leur comportement reproductif, élever des enfants en bonne santé et leur donner de l'instruction. Les bienfaits sociaux associés à l'amélioration des niveaux d'alphabétisme peuvent donc s'avérer très importants ; il s'agit notamment de l'allongement de l'espérance de vie, de la réduction de la mortalité infantile et de l'amélioration de la santé des enfants. Bien que les recherches portent le plus souvent sur les bienfaits de l'éducation, par opposition à l'alphabétisme en tant que tel, elles commencent à mettre en lumière les effets positifs des programmes d'alphabétisation pour adultes.

Santé

Un nombre croissant de recherches longitudinales indique que les effets positifs des programmes d'alphabétisation sur la santé sont comparables à ceux de l'éducation formelle et même, dans certains cas, supérieurs. Au Nicaragua, par exemple, la mortalité infantile est très inférieure, selon des chiffres statistiquement significatifs, dans les familles où les femmes ont suivi un programme d'alphabétisation pour adultes que dans celles où elles n'en ont pas bénéficié, écart qui se creuse encore si l'on compare ces mêmes familles à celles où les femmes ont eu accès à l'enseignement primaire (Sandiford *et al.*, 1995). En Bolivie, les femmes ayant participé à des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base pour adultes ont une meilleure connaissance de la santé et des comportements à adopter en la matière que les autres. Elles hésitent donc moins à demander conseil aux médecins pour elles-mêmes ou pour leurs enfants lorsqu'ils sont malades, ou encore à prendre des mesures de santé préventives comme la vaccination ; elles ont en outre une meilleure connaissance des méthodes utilisées dans le cadre de la planification familiale (Burchfield *et al.*, 2002b). Bien qu'étant parvenue à des conclusions comparables, une étude menée au Népal n'a pas pu établir de lien évident entre ces résultats et la participation à des programmes d'alphabétisation, les femmes du groupe témoin des non-participantes ayant, à l'instar d'ailleurs des participantes, eu accès à d'autres informations concernant la santé, notamment en écoutant des émissions radio-phoniques (Burchfield *et al.*, 1998). Au Mexique, les femmes analphabètes ou faiblement alphabétisées éprouvent de grandes difficultés à comprendre les explications orales du personnel médical sur leur état de santé (Dexter *et al.*, 1998).

Des études qualitatives menées à petite échelle montrent comment l'alphabétisme influe sur les traditions culturelles, qui ont elles-mêmes une incidence sur la santé – l'excision au Nigéria, par exemple (Egbo, 2000). Ces études indiquent toutefois que les programmes d'alphabétisation conçus de façon à diffuser des informations en matière de santé n'ont qu'une efficacité limitée, les apprenants accordant une plus grande importance à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qu'à l'acquisition de connaissances médicales (Robinson-Pant, 2005). Les changements de comportement dépendent de l'évolution des attitudes et des valeurs plus que de l'acquisition de nouvelles connaissances. Le chapitre 3 aborde ainsi les rapports qui existent entre l'éducation, l'alphabétisme et le VIH/sida.

Comportement reproductif

La corrélation entre l'éducation (notamment l'éducation des femmes) et la baisse de la fécondité est bien établie. Mise en évidence par Cochrane (1979) et Wheeler (1980), elle a depuis été systématiquement constatée dans les études par pays et dans les analyses comparatives entre pays. Ainsi, les travaux menés à partir des enquêtes sur la démographie et la santé ont abouti à la conclusion qu'en moyenne, une hausse de 10 % du taux brut de scolarisation (TBS) dans le primaire se traduit par une baisse de l'indice global de fécondité de 0,1 enfant, et qu'une hausse de 10 % du TBS dans le secondaire entraîne une baisse de l'indice global de fécondité de 0,2 enfant (Hannum et Buchmann, 2003, p. 13). Toutefois, la façon dont s'établit cette corrélation prête à controverse ; on va même jusqu'à se demander dans quelle mesure il s'agit d'un lien causal. L'éducation peut réduire la fécondité en influant sur l'autonomie des femmes, la mortalité infantile et l'état de santé des enfants, le choix du conjoint, l'âge du mariage, le travail des femmes en dehors de la maison et le coût de l'éducation des enfants.

Les programmes d'alphabétisation pour adultes peuvent exercer une influence comparable, en fonction de l'âge des participants, encore que peu de recherches aient été réalisées afin de déterminer l'impact des programmes d'alphabétisation pour adultes sur la fécondité.

Éducation

L'alphabétisme confère des avantages considérables dans le domaine de l'éducation. Ces bienfaits ont été abondamment évoqués au chapitre 1, qui a réaffirmé l'interdépendance des six objectifs de l'EPT ; on a notamment constaté que des parents instruits, que ce soit au moyen de la scolarisation ou de la participation à des programmes d'édu-

cation pour adultes, ont davantage tendance à envoyer leurs enfants à l'école et qu'ils sont mieux à même de les aider pendant leur scolarité.

On a longtemps pensé que l'alphabétisme facilitait l'acquisition du raisonnement abstrait mais cela semble désormais moins certain. Comme le montrent plusieurs études menées au Libéria, au Maroc, aux Philippines et aux États-Unis, le raisonnement abstrait résulte plutôt de la scolarisation formelle (respectivement Scribner et Cole, 1981 ; Wagner, 1993 ; Bernardo, 1998 ; Heath, 1983). De façon générale, « il est probable que les effets de l'alphabétisme soient davantage déterminés par l'éducation formelle, la socialisation et les pratiques culturelles d'une société donnée plutôt que par l'alphabétisme en tant que tel » (Patel, 2005)¹⁰. L'alphabétisme favorise cependant la compréhension de données et d'énoncés décontextualisés, à l'oral comme à l'écrit.

Égalité entre les sexes

La plupart des programmes d'alphabétisation ciblant essentiellement les femmes, il leur est difficile d'aborder la question de l'égalité entre les sexes de manière directe et globale. Ils tendent ainsi à se cantonner aux inégalités dont souffrent les femmes au lieu de se focaliser sur la parité entre les sexes. La participation à des programmes d'alphabétisation pour adultes permet aux femmes d'accéder à des domaines traditionnellement régis par les hommes, en faisant des métiers majoritairement masculins, en apprenant la langue du pouvoir et des élites utilisée jusque-là par les hommes (lorsque seuls ceux-ci avaient accès à l'éducation formelle) et en participant à la gestion du budget du ménage. Ainsi, depuis peu, des femmes apprennent l'anglais en Ouganda et le « posh bangla » au Bangladesh, deux langues associées au pouvoir (Fiedrich et Jellema, 2003). Au Bangladesh, grâce à l'alphabétisation, certaines femmes ont désormais leur mot à dire sur la gestion de l'argent du ménage, domaine jusque-là régi par les hommes (Maddox, 2005). En Inde, l'évaluation d'un programme d'alphabétisation fondé sur l'approche préconisée par la Campagne d'alphabétisation totale a montré qu'« apprendre répond pour les apprenantes à un désir très fort. Les femmes aiment aller aux cours d'alphabétisation parce qu'elles ont ainsi l'occasion de rencontrer d'autres personnes et d'étudier en groupe. Les cours d'alphabétisation offrent ainsi aux femmes un espace social en dehors de la maison » (Patel *in* UNESCO, 2003c, p. 142). De nombreuses femmes déclarent que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et la fréquentation d'un cours d'alphabétisation constituent en soi une menace pour les

Des programmes d'alphabétisation permettent aux femmes d'accéder à des domaines traditionnellement régis par les hommes, qui avaient seuls accès à la langue du pouvoir.

10. Cette conclusion soulève de grandes interrogations quant à l'élaboration des programmes d'alphabétisation pour adultes. Il semble en effet souhaitable qu'ils favorisent également le développement du raisonnement abstrait.

Les femmes peuvent mieux se faire entendre en faisant valoir l'expérience qu'elles ont acquise en s'exprimant dans l'espace « public » que constitue la classe.

relations entre hommes et femmes telles qu'elles sont actuellement définies (Horsman, 1990 ; Rockhill, 1987).

Les femmes peuvent mieux se faire entendre chez elles en faisant valoir l'expérience qu'elles ont acquise en s'exprimant dans l'espace « public » que constitue la classe. Toutefois, elles y parviennent plus ou moins bien selon le contexte et le type de décision à prendre. D'après les études de cas très détaillées réalisées par Robinson-Pant (2005), une femme récemment alphabétisée peut être en mesure de décider de scolariser sa fille, par exemple, mais elle ne se sentira pas pour autant capable de s'affirmer sur les questions relatives à la planification familiale. De même, grâce aux programmes d'alphabétisation, les femmes peuvent être sensibilisées aux possibilités de poursuivre leur éducation ou à la prévention du sida sans pour autant réussir à instaurer des changements au sein du ménage. Les barrières sociales qui ont fait obstacle à leur scolarisation, par exemple, les empêchent encore, parfois, d'accéder à un niveau d'éducation dépassant celui dispensé par les programmes d'alphabétisation. Dans de nombreux cas toutefois, parce qu'ils abordent la question de l'égalité entre les sexes au niveau communautaire, les programmes d'alphabétisation entraînent une mobilisation sociale : des campagnes ont été menées en Inde contre la consommation d'alcool par les hommes (Dighe, 1995 ; Khandekar, 2004) et en faveur du recours à la justice contre les violences conjugales (D'Souza, 2003 ; Monga, 2000).

Bénéfices économiques¹¹

Les bénéfices économiques générés par l'éducation, notamment la hausse des revenus individuels et la croissance économique, ont été abondamment étudiés.

Croissance économique

Il est désormais bien établi que l'éducation est un déterminant majeur des revenus individuels, au même titre que l'expérience professionnelle. Si le nombre d'années de scolarité demeure la variable le plus souvent utilisée, des études récentes s'appuient également sur l'évaluation des compétences cognitives, généralement les scores obtenus aux tests de calcul, de lecture et d'écriture. Elles concluent que l'alphabétisme a un impact positif sur les revenus, quel que soit le nombre d'années de scolarité. Les études portant sur l'impact des programmes d'alphabétisation pour adultes sont malheureusement beaucoup plus rares. Curieusement, on a du mal à établir un lien entre le développement de l'éducation et la croissance économique globale, et ce pour plusieurs raisons. Après avoir analysé les études existantes, Hannum et

Buchmann (2003) émettent l'hypothèse que leurs conclusions apparemment contradictoires pourraient résulter de la « difficulté qu'il y a à distinguer les effets de la croissance sur l'éducation des effets de l'éducation sur la croissance et de l'existence possible d'autres facteurs qui entraînent à la fois l'essor de l'éducation et la croissance économique ». Selon Krueger et Lindahl (2000), le problème tient davantage aux erreurs de mesure des données de l'éducation ainsi qu'à la période de temps considérée : ils montrent qu'à court terme, l'essor de la fréquentation scolaire n'a aucune incidence sur la croissance mais qu'il est statistiquement significatif à long terme (de 10 à 20 ans). D'autres études concluent cependant que les économies disposant d'une plus grande réserve de capital humain ou d'un taux plus élevé d'accumulation de ce type de capital connaissent une croissance plus rapide que les autres¹². Pritchett (2001) a toutefois publié un article qui fait depuis référence dans lequel il conclut que le développement de l'éducation n'a pas été un facteur de croissance économique faute d'un environnement institutionnel adéquat.

Plusieurs études ont tenté de dissocier l'impact sur la croissance de l'alphabétisation de celui de l'éducation, entreprise pour le moins ardue. Dans une étude récente sur le lien entre l'alphabétisme et la croissance économique réalisée à partir des données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)¹³, Coulombe *et al.* (2004) concluent que les écarts entre les niveaux moyens des compétences des pays de l'OCDE rendaient compte de 55 % des disparités entre les taux de croissance économique pour la période 1960-1994. Partant, les investissements destinés à élever le niveau moyen des compétences pourraient générer des gains économiques considérables. En outre, toujours selon cette étude, les mesures directes du capital humain fondées sur les scores obtenus aux tests d'alphabétisme s'avèrent plus pertinentes pour rendre compte de la croissance de la production par habitant et par travailleur que les indicateurs fondés sur le nombre d'années de scolarité.

D'autres études se sont intéressées spécifiquement au lien entre l'alphabétisation et la croissance économique :

- sur la base de données internationales pour la période 1960-1985, Barro (1991) parvient à la conclusion que le taux d'alphabétisme des adultes et le taux de scolarisation entraînent l'un comme l'autre des effets positifs sur la croissance ;
- Bashir et Darrat (1994) parviennent à des conclusions similaires au terme d'une étude

11. Cette section est basée sur Cameron et Cameron (2005).

12. Voir, par exemple, Barro (1991), Petrakis et Stamatakis (2002), Poot (2000), Sylwester (2000) et Loening (2002).

13. Cette enquête ainsi que d'autres études sur l'alphabétisation sont présentées au chapitre 7.

consacrée au même sujet et portant sur 32 pays islamiques en développement, également pour la période 1960-1985 ;

- Hanushek et Kimko (2000) établissent une corrélation très nette, et ce dans 31 pays, entre les résultats obtenus par les étudiants en mathématiques et en sciences et la croissance économique. Toutefois, cette corrélation apparente se vérifie moins : a) lorsque sont exclus de l'analyse la République de Corée, Singapour, Hong Kong et Taïwan, où l'on constate à la fois une forte croissance et des résultats élevés sur la période considérée ; b) lorsque l'on considère les dernières années écoulées, au cours desquelles de nombreux pays d'Asie ont traversé une phase de croissance ralentie. Ce qui donne à penser qu'il n'existe peut-être pas de relation causale entre les résultats obtenus par les étudiants en mathématiques et en sciences et la croissance économique (Ramirez *et al.*, 2003) ;
- dans une étude portant sur 44 pays africains réalisée à partir des données d'enquêtes sur la période 1970-1990, Naudé (2004) conclut que l'alphabétisme figure parmi les variables ayant un effet positif sur la croissance du PIB par habitant.

Deux autres études donnent à penser que l'impact de l'alphabétisme sur la croissance économique dépend du niveau d'alphabétisme préalable. Azariadis et Drazen (1990) ont mis en évidence un effet de seuil : les pays ayant enregistré une forte croissance économique grâce aux transferts de technologie avaient au préalable atteint un taux d'alphabétisme de 40 % au moins. Ces conclusions ne sont pas sans rappeler des études en histoire de l'économie portant sur la modernisation, réalisées dans les années 1960¹⁴. Sachs et Warner (1997) ont mis en évidence une courbe en S statistiquement significative où l'impact est maximal lorsque les taux d'alphabétisme ne sont ni très élevés ni très faibles. On en déduira que des petits progrès aux deux extrêmes n'ont sans doute pas d'incidence sur la croissance économique mais que des petits progrès aux niveaux intermédiaires, qui sont la marque de nombreux pays en développement, entraînent, eux, des effets importants.

Par conséquent, si l'on a établi de façon probante qu'il existait un lien causal entre croissance économique d'une part et alphabétisme et éducation de l'autre, les mécanismes à l'œuvre ne sont pas encore parfaitement compris. Aujourd'hui, la contribution de l'éducation à l'efficacité économique repose dans une certaine mesure sur la nature même du processus de la croissance, dans lequel les nouvelles technologies et la main-d'œuvre qualifiée sont complémentaires. L'encadré 5.3 illustre l'importance de l'alphabétisme pour le

Encadré 5.3 Investissements privés et alphabétisme au Viet Nam

Des bas salaires alliés à un taux d'alphabétisme élevé ont conféré à certaines régions du Viet Nam un grand attrait aux yeux des investisseurs. L'analyse des variations régionales dans le pays en termes d'investissements et de taux d'alphabétisme pour la période 1988-1993 a mis en évidence un lien entre investissements et alphabétisme. Bien qu'une large proportion de la population vietnamienne ait eu accès à l'éducation de base, les niveaux de formation et d'instruction varient selon les provinces et les régions (dans le Sud, par exemple, les résultats sont moins élevés que dans le Nord). La capacité de la main-d'œuvre à participer aux secteurs d'activité les plus modernes, ceux qu'alimentent les investissements directs de l'étranger, varie donc selon les régions. Il semble que dans le domaine des industries de transformation, la qualité des infrastructures soit déterminante pour les investisseurs étrangers mais que le capital humain soit lui aussi largement pris en considération : ce sont en effet dans les provinces où les taux d'alphabétisme sont les plus élevés que les prévisions en matière d'investissements sont les plus prometteuses.

Source : Anh et Meyer (1999).

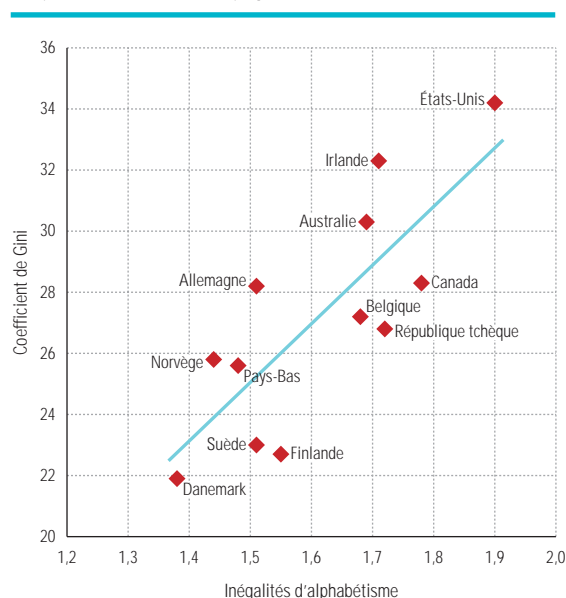
transfert de technologies et leur utilisation au Viet Nam. De plus en plus, les économies s'appuient sur le savoir davantage que sur le capital physique ou les ressources naturelles. Or, le savoir se caractérise par des effets de réseau très forts. Plus le nombre d'individus ayant accès au savoir est élevé, plus les bénéfices économiques de celui-ci sont importants. Par conséquent, le score moyen obtenu aux tests d'alphabétisme dans une population donnée constitue un meilleur indicateur de croissance que le pourcentage de la population ayant obtenu des scores très élevés (Coulombe *et al.*, 2004). En d'autres termes, un pays qui s'attache à promouvoir de solides compétences en littératie dans l'ensemble de sa population parviendra mieux à stimuler la croissance et à favoriser le bien-être que celui où il existe un fossé important entre les groupes fortement et faiblement alphabétisés.

Outre qu'il est lié à la croissance économique, l'alphabétisme a une incidence sur les inégalités économiques, comme l'illustre la figure 5.1 concernant 12 pays ayant participé à l'EIAA : lorsque les taux d'alphabétisme entre le décile le plus riche et le décile le plus pauvre présentent de fortes disparités, les inégalités de revenus se creusent. Ce phénomène pourrait indiquer que l'alphabétisme a un impact sur l'inégalité ou, plus simplement, que les pays qui refusent les inégalités économiques sont aussi ceux qui mettent en œuvre une politique d'alphabétisation plus poussée en faveur des catégories défavorisées de la population.

Le score moyen obtenu aux tests d'alphabétisme dans une population donnée constitue un meilleur indicateur de croissance que le pourcentage de la population ayant obtenu des scores très élevés.

¹⁴. Voir par exemple Rostow (1960).

Figure 5.1 : Inégalités en termes de revenus et d'alphabétisme dans les pays de l'OCDE, 1994-1998



N. B. Le coefficient de Gini est utilisé pour mesurer les inégalités de revenus. Dans le domaine de l'alphabétisme, les inégalités sont mesurées par le rapport entre le taux d'alphabétisme du 9^e décile de la distribution des revenus et le taux d'alphabétisme du 1^{er} décile.
Sources : OCDE (1999 et 2000).

Retours sur investissement

Les bénéfices retirés des investissements dans l'éducation de base des adultes se comparent-ils à ceux que génèrent les investissements dans l'éducation formelle ? Il s'agit là d'une question fondamentale à laquelle il est difficile de répondre sur la base des travaux de recherche dont nous disposons actuellement. Dans certains pays, après une année de cours d'éducation de base, les adultes obtiennent de meilleurs résultats aux tests standardisés que les élèves du primaire des 3^e et 4^e années (Oxenham et Aoki, 2002). En fonction des coûts relatifs, il apparaît donc que l'éducation de base des adultes est rentable. Il a ainsi été avancé que le niveau des acquis cognitifs des participants aux programmes d'alphabétisation était équivalent à celui des connaissances acquises au terme de quatre années de scolarité (Oxenham, 2003).

Selon l'analyse de quatre projets d'alphabétisation menés dans trois pays (Bangladesh, Ghana et Sénégal) de 1997 à 2002, le coût par adulte alphabétisé représenterait de 13 à 33 % du coût de quatre ans d'enseignement primaire (tableau 5.3). En réalité, dans la plupart de ces pays, quatre ans ne suffisent pas pour suivre le programme de quatre années de l'enseignement primaire, de sorte que les coûts réels de la scolarité sont vraisemblablement plus élevés. On notera avec intérêt que, sans être aussi saisissants, ces résultats se rapprochent des conclusions des études réalisées voici 30 ans dans le cadre du Programme expérimental mondial sur l'alphabétisation (UNESCO/PNUD, 1976) : dans sept pays sur huit, le coût de l'alphabétisation par adulte alphabétisé était beaucoup moins élevé (85 à 2 %) que celui de l'enseignement primaire ; le coût de l'enseignement primaire n'était inférieur que dans un seul pays.

Depuis quelques années, la rentabilité relative des investissements dans l'enseignement primaire par rapport à celle des investissements dans les autres degrés d'enseignement suscite de vifs débats ; en outre, on a peut-être surestimé les bénéfices de l'éducation. Quoiqu'il en soit, une étude récente des ouvrages sur ce thème conclut que les effets de l'éducation sur les revenus individuels sont incontestablement positifs et étendus par rapport aux bénéfices générés par d'autres investissements (Harmon *et al.*, 2003). L'une des rares études ayant pour objet de déterminer le rendement spécifique des programmes d'alphabétisation destinés aux adultes porte sur trois pays où sont mis en œuvre des projets financés par la

Tableau 5.3 : Coût de l'alphabétisation des adultes par rapport à celui de l'enseignement primaire

Pays	Coût par alphabétisé (en dollars EU constants de 1996)	Coût par alphabétisé en pourcentage du coût estimé de quatre ans d'enseignement primaire
Bangladesh	20,40	33,3
Ghana – programme 1	27,59	13,3
Ghana – programme 2	37,07	17,8
Sénégal	97,78	15,0

Source : Oxenham (2003).

Banque mondiale (Oxenham, 2003). Le Programme national d'alphabétisation fonctionnelle du Ghana obtient un taux de rendement de 43 % pour les femmes et de 24 % pour les hommes au niveau des individus, et de 18 et 14 % respectivement au niveau social ; le taux de rendement a été estimé sur la base de différentiels de profils de revenus. Un programme mis en œuvre en Indonésie a généré un retour sur investissement de près de 25 %, contre 22 % pour l'enseignement primaire, bien que dans ce cas précis les bénéficiaires aient été évalués en mesurant le taux de croissance des revenus individuels par rapport au taux de croissance du coût de l'éducation. Au Bangladesh enfin, le taux de rendement moyen de l'un des programmes atteignait 37 % au niveau des particuliers. Bien qu'elles conservent un caractère spéculatif, ces évaluations donnent à penser, en premier lieu, que les investissements sont rentables et, en second lieu, que les compétences qu'elles acquièrent grâce aux programmes d'alphabétisation permettent aux personnes défavorisées d'accroître leurs revenus et de sortir de la pauvreté. Une autre étude tout aussi intéressante a tenté de déterminer les effets des programmes d'alphabétisation pour adultes sur la consommation des ménages au Ghana. Lorsqu'un membre de la famille au moins a eu accès à l'éducation formelle, quel que soit son niveau d'instruction, la participation aux programmes ne change rien. En revanche, quand aucun membre de la famille n'a bénéficié d'une éducation formelle, la différence est considérable : lorsqu'un membre de la famille suit un programme, la consommation du ménage est supérieure de 57 % à celle des familles dont aucun membre ne suit de cours d'alphabétisation, toutes les autres variables pertinentes étant prises en considération (Blunch et Pörtner, 2004). Plus généralement, au Ghana, seul le niveau d'instruction de la personne de la famille qui a poussé ses études le plus loin a une incidence sur les revenus (Joliffe, 2002).

Les rares éléments factuels dont nous disposons indiquent que les retours sur investissements des programmes d'alphabétisation pour adultes sont généralement comparables, et à leur avantage, aux retours sur investissements dans l'enseignement primaire. Dans la pratique, le coût

d'opportunité que représente la scolarisation d'un enfant est généralement inférieur à celui que génère la participation d'un adulte à un programme d'alphabétisation. Toutefois, la rentabilité est plus immédiate dans le cas d'un adulte puisque ce dernier participe déjà, d'une façon ou d'une autre, au monde du travail.

Conclusion

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, l'alphabétisme est un droit qui procure des bienfaits spécifiques, indépendamment du fait qu'il soit acquis au cours de la scolarisation ou par la participation à des programmes d'alphabétisation pour adultes. Il semble que les programmes destinés aux adultes procurent des bienfaits supérieurs à ceux que génère la seule fréquentation de l'école, notamment en termes d'estime de soi et d'émancipation. Les rares données dont nous disposons indiquent que ces programmes sont aussi rentables que l'enseignement primaire et il faut donc s'interroger sur les raisons pour lesquelles les investissements ont été quelque peu négligés jusqu'à une période récente¹⁵.

Les programmes destinés aux adultes procurent des bienfaits supérieurs à ceux que génère la fréquentation de l'école.

15. Concernant la relative négligence dont a fait l'objet l'objectif de l'EPT sur l'alphabétisation, de même que d'autres objectifs de l'EPT, voir le chapitre 1.

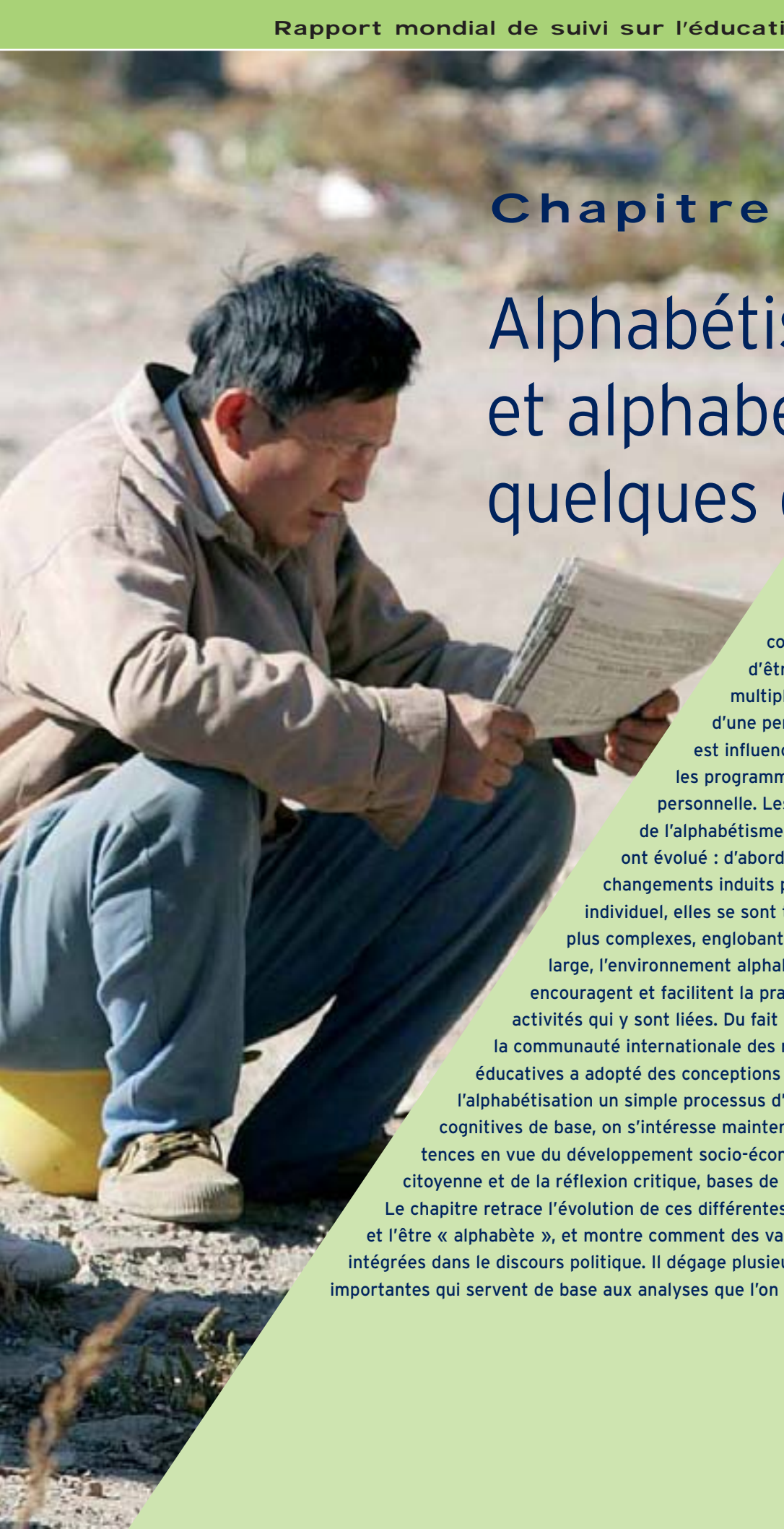
À Beijing, en Chine, des ouvriers migrants travaillant dans le bâtiment lisent le journal pendant la pause déjeuner.



© SIPA/AP

Chapitre 6

Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions



Les notions d'alphabétisation et d'alphabétisme s'avèrent à la fois complexes et dynamiques, continuant d'être interprétées et définies de multiples façons. L'idée qu'on se fait d'une personne alphabète ou analphabète est influencée par les recherches universitaires, les programmes institutionnels et l'expérience personnelle. Les théories de l'alphabétisation et de l'alphabétisme développées par les spécialistes ont évolué : d'abord exclusivement centrées sur les changements induits par l'alphabétisation au niveau individuel, elles se sont tournées vers des conceptions plus complexes, englobant le contexte social au sens le plus large, l'environnement alphabète et la société alphabète qui encouragent et facilitent la pratique de l'alphabétisme et les activités qui y sont liées. Du fait de ces évolutions et d'autres, la communauté internationale des responsables des politiques éducatives a adopté des conceptions élargies : au lieu de voir dans l'alphabétisation un simple processus d'acquisition de compétences cognitives de base, on s'intéresse maintenant à l'utilisation de ces compétences en vue du développement socio-économique ainsi que de la conscience citoyenne et de la réflexion critique, bases de l'évolution personnelle et sociale. Le chapitre retrace l'évolution de ces différentes manières de concevoir le devenir et l'être « alphabète », et montre comment des variantes de ces idées ont été intégrées dans le discours politique. Il dégage plusieurs distinctions conceptuelles importantes qui servent de base aux analyses que l'on trouvera dans la suite du Rapport.

Définir et conceptualiser l'alphabétisation et l'alphabétisme

Le sens initial du terme anglais *literacy* diffère de celui de ses traductions dans plusieurs autres langues.

Durant la majeure partie de son histoire en anglais, le mot *literate* a signifié « familier avec la littérature » ou, plus généralement, « ayant reçu une bonne éducation, instruit ». Ce n'est que depuis la fin du XIX^e siècle qu'il en est aussi venu à désigner les aptitudes à lire et à écrire un texte, tout en conservant son sens plus large pour désigner une personne cultivée ou instruite dans un ou des domaines particuliers. Ainsi, le sens initial du terme anglais *literacy* diffère de celui de ses traductions dans plusieurs autres langues (voir l'encadré 6.1 pour les termes employés en français).

Depuis le milieu du XX^e siècle, les spécialistes ont porté beaucoup d'attention à la définition de l'alphabétisation, et leurs travaux ont eu une incidence directe sur la pratique et les politiques en

matière d'alphabétisation (Fransman, 2005)¹. Des spécialistes de disciplines aussi diverses que la psychologie, l'économie, la linguistique, l'anthropologie, la philosophie et l'histoire ont participé à un débat permanent et parfois hautement polémique sur le sens du terme « alphabétisation » et sur sa relation avec les notions plus larges d'éducation et de savoir. Tenant compte de ces débats, qui ne sont pas clos, y compris des principales traditions, critiques et approches de l'alphabétisation et de l'alphabétisme, la présente section présente quatre notions :

- l'alphabétisme en tant qu'ensemble autonome de compétences ;
- l'alphabétisme conçu à travers ses applications, sa pratique et son contexte ;
- l'alphabétisation en tant que processus d'apprentissage ;
- l'alphabétisme en tant que texte.

Encadré 6.1 Les termes employés en français pour traduire *literacy*

En français, « alphabétisme » et « analphabétisme » sont les termes généralement employés pour traduire *literacy* et *illiteracy*, tandis qu'alphabétisation se réfère à l'« apprentissage de l'alphabétisme » et est utilisé en France pour désigner le processus d'acquisition de l'alphabétisme. Jusqu'au début des années 1980, l'alphabétisme était considéré en France comme un problème concernant la population immigrée d'Afrique du Nord et d'Afrique subsaharienne, problème auquel renvoyaient les termes « analphabétisme » et « alphabétisation ». Il s'agissait en fait d'un problème d'insuffisance des compétences de lecture et d'écriture en français seconde langue, problème qui concernait les immigrés de la deuxième génération et, dans une moindre mesure, les autres immigrés ainsi que les Français originaires de régions ayant leur propre langue, comme le Pays Basque, la Catalogne et la Bretagne.

En 1981, le rapport Oheix sur la pauvreté soulignait que beaucoup de Français avaient des compétences limitées en lecture et en écriture. À la même époque, l'association caritative ATD Quart-monde conçut le terme « illettrisme » pour que les Français pauvres aux compétences limitées en lecture et en écriture n'aient pas le sentiment qu'on les compare aux travailleurs immigrés qualifiés d'alphabètes. Ainsi, le terme « illettrisme » en est venu à qualifier ceux qui avaient suivi en totalité ou en partie le cycle de l'école primaire française sans y acquérir les compétences requises. Le Groupe interministériel permanent de lutte contre l'illettrisme fut créé par la suite afin de résoudre le problème.

Plus récemment, les discours internationaux (et, en particulier, le discours anglophone) ont apporté de nouvelles conceptions de l'alphabétisme. Au Canada, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes a donné un nouveau sens au terme « alphabétisme ». Il s'agit ici de l'apprentissage au sens large et de la maîtrise de l'information « pour bien fonctionner dans les sociétés du savoir qui domineront le XXI^e siècle » (OCDE, 1997). Selon cette conception, l'alphabétisme a un rôle fonctionnel évident dans le contexte d'un monde en voie de globalisation.

La dernière révision du concept francophone d'alphabétisme est apparue (initialement au Québec) avec les termes « littératie » et, moins fréquemment, « littératies ». Alors que le premier mot a sa source dans les interprétations anglophones de l'alphabétisme défendues par l'OCDE et se réfère aux compétences jugées importantes pour les « sociétés de l'information », le second, employé par exemple par le Centre de recherche et de développement en éducation de l'université de Moncton, au Nouveau-Brunswick, est apparenté au concept de multi-alphabétisme proposé par le mouvement des New Literacy Studies (voir la section intitulée « L'alphabétisme défini par ses applications, sa pratique et son contexte »).

En France, le Journal officiel a publié en août 2005 une définition du terme « littérisme », « capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante ». Le littérisme, conçu comme l'antonyme de l'illettrisme, serait ainsi un équivalent du concept anglais de *literacy*, couvrant aussi la numératie.

Sources : Fernandez (2005), Limage (1986, 2005), Ministère de la Culture et de la Communication (2005), OCDE/DRHC/Statistique Canada (1997).

1. La présente section repose essentiellement sur les recherches menées dans le monde anglophone, qui ont exercé une influence prépondérante sur les politiques internationales en matière d'alphabétisation. Les autres traditions théoriques notables sont celles des pays hispanophones, lusophones et sinophones.

Ces grands domaines d'étude prennent en compte presque toutes les conceptions théoriques de l'alphabétisation².

L'alphabétisme en tant qu'ensemble de compétences

Lecture, écriture et compétences verbales

L'interprétation la plus courante de l'alphabétisme est qu'il s'agit d'un ensemble de compétences tangibles, en particulier des compétences cognitives de la lecture et de l'écriture, qui sont indépendantes du contexte dans lequel elles sont acquises et du milieu auquel appartient la personne qui les acquiert. Les spécialistes continuent d'être en désaccord sur la meilleure façon d'acquérir l'alphabétisme : certains préconisent l'approche « phonétique » et d'autres la « lecture comme recherche du sens », d'où ce qu'on a parfois appelé les « guerres de la lecture » (Adams, 1993 ; Goodman, 1996 ; voir aussi Street, 2004). L'accent mis sur le sens a récemment cédé la place à une attention « scientifique » portée à la phonétique, à la reconnaissance des mots, à l'orthographe et au vocabulaire. Cette approche s'est dernièrement orientée vers la recherche, en sciences cognitives, sur les principales caractéristiques de la mémoire humaine (par exemple sur la façon dont le cerveau traite les modes de lecture) et vers des techniques telles que la formation à la sensibilisation phonologique et l'attribution de tâches de lecture de plus en plus rapides (Abadzi, 2003b, 2004).

La tendance à favoriser les principes « scientifiques » de la phonétique a amené à affirmer que l'écriture est la transcription du langage parlé et qu'elle lui est donc « supérieure ». De même, certains soutiennent que le système alphabétique est, du point de vue technique, supérieur aux autres formes d'écriture puisqu'il est phonétique au lieu de se fonder sur des images pour donner le sens (Olson, 1994). Street (2004) note que nombre de ces opinions sont fondées sur des hypothèses plus vastes relatives aux conséquences cognitives de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'argument cognitif a été relié au développement social au sens large, si bien que l'alphabétisme devient une condition (ou un instrument) de la croissance économique, du « progrès » et de la transition de cultures « orales » à des cultures « lettrées » (Goody, 1977 ; Ong, 1982 ; Olson, 1977, 1994).

Le passage de l'oral à l'écrit a un impact fondamental sur la conscience humaine. Non seulement

Encadré 6.2 L'oral et l'écrit

L'idée ancienne d'une fracture entre sociétés de l'oralité et sociétés de l'écrit a cédé la place à la notion d'un « continuum » des modes de communication et d'une interaction dynamique constante entre les différents moyens de communication (Finnegan, 1988). Au sein d'une société, plusieurs modes d'oralité et d'alphabétisme coexistent. La façon dont chaque individu les utilise peut même varier en fonction de la situation dans laquelle il se trouve.

La prise en compte des compétences orales comme des compétences en lecture et en écriture a des conséquences importantes lorsqu'il s'agit de tirer profit des programmes d'alphabétisation. Par exemple, étant donné que l'autonomisation des femmes et des filles implique le développement de leurs facultés d'expression orale (c'est-à-dire de leur confiance en elles-mêmes pour s'exprimer), ces programmes doivent s'appuyer sur les connaissances orales qu'elles possèdent déjà (Robinson, 2003). Pour ce qui est de la numératie, la plupart des apprenants adultes sont familiarisés avec le calcul mental et certaines structures mathématiques, qu'ils utilisent dans leur vie quotidienne. En fait, nombre d'adultes dits « analphabètes », en particulier ceux qui travaillent dans le commerce, savent beaucoup mieux compter de tête que des personnes plus instruites (Archer et Cottingham, 1996a). Il faut tenir compte de ces compétences et en tirer parti.

Entretenir et développer les compétences orales peut servir à préserver une langue. En effet, un grand nombre de langues n'ont pas de système de transcription, ou se prêtent mal à la transcription écrite. Elles sont donc menacées d'extinction lorsque les jeunes générations s'adaptent aux langues écrites employées à l'école.

il permet la représentation des mots par des signes, mais il donne aussi une forme linéaire à la pensée, offrant un cadre critique rendant possible la pensée analytique. Si la conscience rationnelle est souvent considérée comme un bien donné, elle a pour origine une épistémologie classique qui ne convient peut-être pas très bien aux sociétés fondées sur des modes différents de pensée et d'interaction. Il est donc souhaitable d'adopter une interprétation de l'alphabétisme qui conserve une place aux compétences orales (encadré 6.2).

Dans les années 1970, certains spécialistes de la psychologie sociale ont soutenu que nombre de postulats concernant l'alphabétisme en général venaient de la façon dont l'écriture était pratiquée en milieu scolaire, d'où de graves failles théoriques telle l'idée que l'alphabétisme améliore les facultés de raisonnement (Scribner et Cole, 1978 ; Olson, 1977).

Compétences en numératie

La numératie, et les capacités qu'elle comprend, est généralement considérée comme un complément de l'ensemble de compétences que recouvre l'« alphabétisme » ou comme une composante de l'alphabétisme lui-même. Un récent travail de recherche note que c'est en 1959 qu'a été créé le terme anglais *numeracy*, dans le rapport Crowther

L'interprétation la plus courante de l'alphabétisme est qu'il s'agit d'un ensemble de compétences tangibles, en particulier des compétences cognitives de la lecture et de l'écriture.

2. En est exclue une théorie postmoderne de l'alphabétisation qui la considère comme un instrument de pouvoir et d'oppression qui légitime les discours dominants et met en péril les langues, les cultures et les savoirs locaux. Cette conception, selon laquelle l'alphabétisation est un instrument de « fabrication du sens », s'intéresse au « dessein de l'alphabétisation » qui, soutient-elle, vise à généraliser le concept occidental de l'éducation (Shikshantar, 2003).

Certains spécialistes ont estimé qu'un concept plus utile serait celui d'alphabétismes multiples.

soumis au ministère de l'Éducation du Royaume-Uni : il y était défini comme l'« image miroir de l'alphabétisme » pour désigner un niveau relativement perfectionné de ce que nous appelons aujourd'hui l'« alphabétisme scientifique » (Coben *et al.*, 2003).

On considère généralement que la numératie repose sur une éducation mathématique solide, et que son absence trahit une scolarité médiocre. Cette conception de la numératie comme « maîtrise limitée », qui souligne la nécessité de doter la population active de compétences minimales, reste prédominante ; elle a été adoptée par de nombreux organismes nationaux et internationaux d'évaluation (Coben *et al.*, 2003).

Ceux qui contestent cette approche notent que les programmes d'apprentissage des mathématiques/numératie par les adultes qui visent à l'acquisition de compétences sont dangereusement limités (FitzSimmons, 2002, cité dans Coben *et al.*, 2003). Ils font une distinction entre les conceptions de la numératie fondées sur des résultats d'apprentissage étroitement définis, qu'ils décrivent comme envisageant la numératie à partir du point de vue des ressources humaines, et les approches qui permettraient le développement de la citoyenneté critique (Johnston *et al.*, 2002, cité dans Coben *et al.*, 2003).

Plus récemment, le terme « numératie » a été utilisé pour désigner l'aptitude à traiter, interpréter et communiquer des informations numériques, quantitatives, spatiales, statistiques et même mathématiques, selon des modalités appropriées à divers contextes (encadré 6.3). Il est de plus en plus employé pour désigner une compétence permettant une meilleure participation aux activités sociales faisant appel à ce type d'acquis (Evans, 2000).

Compétences permettant d'accéder au savoir et à l'information

Le mot « alphabétisme » a commencé à être employé dans une acception beaucoup plus large, de l'ordre de la métaphore, pour désigner d'autres compétences, par exemple l'« alphabétisme de l'information », l'« alphabétisme visuel », l'« alphabétisme des médias » et l'« alphabétisme scientifique ». Les organisations internationales, notamment l'OCDE à travers des publications telles que *La Littératie à l'ère de l'information* (2000) et *Littératie et société du savoir* (1997), ont impulsé l'utilisation de ces termes, donnant finalement naissance à un nouveau terme français, celui de « littératie » (Fernandez, 2005). La signification de ces concepts est plutôt diverse et changeante, allant de la conception de l'alphabétisme comme un ensemble de compétences essentiellement techniques (le point de vue de l'OCDE) à l'idée que ces compétences doivent être appliquées selon des modalités critiques pour examiner l'environnement de chacun (par exemple le lieu de travail et les médias) et agir en faveur du changement social (Hull, 2003). Par exemple, l'« alphabétisme de l'information » désigne largement l'aptitude à accéder à diverses sources d'information et à les utiliser pour répondre à un besoin d'information. Cependant, il peut aussi être défini comme l'acquisition d'un ensemble complexe de compétences *critiques* permettant aux individus d'exprimer, d'explorer, de mettre en question, de communiquer et de comprendre la circulation des idées entre les individus et les groupes dans des environnements techniques qui changent rapidement.

Certains spécialistes ont estimé qu'un concept plus utile serait celui d'alphabétismes multiples, désignant des « lectures du monde » dans des

Encadré 6.3 Situations de numératie

Une récente étude sur la question de la numératie décrit trois différents types de « situations de numératie » (Gal, 2000) :

- les *situations génératrices* obligent les individus à compter, quantifier, calculer ou manipuler d'une autre manière des chiffres, des quantités, des articles ou des éléments visuels qui tous font plus ou moins appel à des compétences linguistiques ;
- les *situations d'interprétation* obligent les individus à trouver un sens à des messages oraux ou fondés sur des textes qui, tout en s'appuyant sur des données quantitatives, ne requièrent pas de manipulation de chiffres ;

- Les *situations de décision* « exigent que les individus trouvent et examinent de multiples éléments d'information pour déterminer une marche à suivre, le plus souvent en présence d'objectifs contradictoires, de contraintes ou d'incertitudes. »

Enseigner aux adultes la numératie signifie leur permettre de « gérer efficacement de multiples types de situations de numératie ». En tant que telle, la numératie doit être considérée comme un domaine semi-autonome se situant à l'intersection de l'alphabétisme et des mathématiques, et s'intéresser non seulement aux questions purement cognitives mais aussi aux dispositions et aux styles cognitifs des élèves.

Sources : Gal (2000), Coben *et al.* (2003).

contextes spécifiques, technologique, sanitaire, informatique, médiatique, visuel, scientifique, etc. (voir Street, 2003 ; Lankshear et Knobel, 2003, Cope et Kalantzis, 2000). Ce concept a récemment été adopté dans le monde francophone, en particulier au Québec, où il est désigné par le terme « littératies » ; il comprend les multiples formes de l'alphabétisme dans des communautés minoritaires aux identités culturelles en mutation (voir les travaux cités dans Fernandez, 2005).

Pourtant, la notion d'alphabétismes multiples n'est pas à l'abri des polémiques. En attirant une longue liste de qualificatifs, « alphabétisme » est devenu un terme dénaturé, dont la référence fondamentale aux compétences de lecture est ébranlée (Jones, 1997 ; Hull, 2003). Certains répondent à cette critique en soulignant que la lecture, au sens le plus large, demeure au centre de la notion d'alphabétisme. Ainsi, la lecture peut signifier non seulement le décodage et la compréhension des mots, mais aussi l'interprétation de signes, de symboles, d'images et de sons qui varient en fonction du contexte social (Cope et Kalantzis, 2000). En bref, différents contextes quotidiens présentent différentes exigences d'alphabétisme, différentes perceptions de l'alphabétisme et différents types de rapports de pouvoir et de hiérarchies des connaissances (Barton *et al.*, 1999 ; Street, 2003).

L'alphabétisme défini par ses applications, sa pratique et son contexte

Reconnaissant les limites d'une approche de l'alphabétisme fondée sur les compétences, certains spécialistes ont cherché à se focaliser sur l'application « pertinente » des compétences. Un des premiers efforts coordonnés en ce sens a consisté à élaborer la notion d'« alphabétisme fonctionnel ». Dans les années 1960 et 1970, ce concept a initialement mis l'accent sur l'impact de l'alphabétisme sur le développement socio-économique³. Les conceptions de l'alphabétisme fonctionnel postulaient souvent que l'alphabétisme pouvait être enseigné comme un ensemble universel de compétences, applicables partout, et qu'il n'y avait qu'un seul alphabétisme que tout le monde devait apprendre de la même manière. L'alphabétisme était considéré comme neutre et indépendant du contexte social.

Cette conception a évolué dans la mesure où les spécialistes ont fait valoir que les modalités selon lesquelles l'alphabétisme est mis en pratique varient selon le contexte social et culturel (Barton, 1974). Les recherches ethnographiques sur les pratiques de l'alphabétisme dans des contextes particuliers ont spécialement contribué à l'élaboration de cette approche, dite des New Literacy Studies (Gee, 1999 ; Barton et Hamilton, 1999 ;

Encadré 6.4 Ethnomathématiques

Le terme « ethnomathématiques » recouvre à la fois « les mathématiques qui sont pratiquées dans des groupes culturels identifiables » (Coben *et al.*, 2003) et les approches éducatives adaptées à la pratique de ces formes de mathématiques. Il s'agit d'un domaine de la recherche anthropologique, politique et éducative et d'une pratique préconisée depuis le milieu des années 1970 par le pédagogue brésilien Ubiratan D'Ambrosio puis approfondie par Paulus Gerdes, Gelsa Knijnik et d'autres. Bien que l'on prétende parfois que les mathématiques sont un langage universel, leur enseignement est fondé dans une large mesure sur des postulats et des valeurs occidentaux. Le développement des ethnomathématiques en tant que domaine actif de la recherche et de la pratique a favorisé une reconnaissance croissante du fait que les mathématiques peuvent, comme l'alphabétisme, s'insérer dans une série de pratiques. Les études sur les mathématiques populaires, par exemple, ont examiné les méthodes par lesquelles les membres de divers groupes autochtones acquièrent des compétences en numératie. Pour donner un exemple, bien qu'officiellement analphabètes, des adultes des zones rurales du Tamil Nadu acquièrent des compétences avancées en numératie, y compris l'aptitude à calculer le temps et les changements de saison à partir de la longueur de l'ombre du soleil ; de même, les villageoises ont besoin de savoir compter pour dessiner des motifs géométriques complexes sur les préparations en pâte de riz connues sous le nom de *kolums*.

Sources : Coben *et al.* (2003), Dighe (2004).

Collins, 1995 ; Heath, 1993 ; Street, 1998). Au lieu de concevoir l'alphabétisme comme une compétence technique indépendante du contexte, cette école de pensée soutient qu'il s'agit d'une pratique sociale inscrite dans un contexte social et qu'une compétence généralement considérée comme « objective » telle la numératie peut être socialement située (encadré 6.4).

Parmi les concepts clefs de cette approche de l'alphabétisme figurent les « événements d'alphabétisme » [« toute occasion dans laquelle un écrit est une composante de la nature même des interactions des participants et de leurs processus d'interprétation »] et les « pratiques d'alphabétisme » [« les pratiques et conceptions sociales de la lecture et de l'écriture »] (Street, 1984). L'alphabétisme défini par ses applications, sa pratique et son contexte, met en question la validité du qualificatif d'« alphabète » ou d'« analphabète », car un grand nombre d'« analphabètes » recourent largement à des pratiques d'alphabétisme à des fins spécifiques dans leur vie quotidienne (Doronilla, 1996).

Cependant, cette approche a été critiquée par certains spécialistes qui soutiennent qu'elle accorde trop d'importance aux facteurs locaux et ne reconnaît pas suffisamment combien les forces extérieures (par exemple les administrations coloniales, les missionnaires, la communication internationale et la mondialisation de l'économie) ont influencé les expériences « locales » des communautés (Brandt et Clinton, 2002 ; Collins et Blot,

Au lieu de concevoir l'alphabétisme comme une compétence indépendante du contexte, on peut l'analyser comme une pratique sociale inscrite dans un contexte social.

3. Par la suite, cette expression a beaucoup évolué, prenant en compte d'autres dimensions, personnelles, culturelles, politiques, etc.

2003). Maddox (2001) et Stromquist (2004) s'interrogent sur la réticence des partisans de cette approche à examiner le potentiel de l'alphabétisme pour aider les individus à quitter leur position « locale » afin qu'ils accèdent à une participation économique, sociale et politique plus large.

L'alphabétisation comme processus d'apprentissage

En apprenant, les individus deviennent alphabètes. Cette idée est au cœur d'une troisième approche, qui conçoit l'alphabétisation comme un processus actif et large d'apprentissage et non comme le produit d'une intervention éducative plus limitée et plus ciblée. S'appuyant sur les travaux de Dewey et de Piaget, les éducateurs constructivistes se focalisent sur les modalités selon lesquelles les différents apprenants, spécialement les enfants, comprennent leurs expériences d'apprentissage. Dans le domaine de l'éducation des adultes, certains spécialistes voient dans l'expérience personnelle une ressource centrale d'apprentissage. L'expérience est un des cinq principes sur lesquels Knowles (1980) fonde l'« andragogie », ou théorie de l'apprentissage des adultes, dans laquelle il préconise un processus éducatif centré sur l'apprenant où la réflexion critique occupe une place centrale. Kolb (1984) a mis au point un cycle d'apprentissage dans lequel l'« expérience concrète » constitue le point de départ, apprentissage fondé sur la réflexion critique.

Plus récemment, des spécialistes de la psychologie sociale et des anthropologues ont utilisé des expressions comme « apprentissage en collaboration », « apprentissage distributif » et « communautés de pratique », insistant non plus sur l'intellect individuel mais sur des pratiques plus sociales mettant à profit les conceptions les plus récentes de l'alphabétisme (Rogoff et Lave, 1984 ; Lave, 1988 ; Rogoff, 2003 ; Lave et Wenger, 1991). Rodgers (2003), par exemple, fait une distinction entre l'apprentissage « centré sur les tâches », le plus souvent évalué par des tests jugeant de l'exécution d'une tâche, et l'« apprentissage autocentré », qui est évalué du point de vue de l'apprenant. Les méthodes traditionnelles d'enseignement pour les enfants, centrées sur les tâches, sont souvent utilisées pour les adultes, comme en témoignent de nombreux programmes d'alphabétisation qui leur sont destinés.

Paulo Freire est sans doute le plus célèbre spécialiste de l'alphabétisation des adultes dont les travaux ont intégré les notions d'apprentissage actif dans des contextes socioculturels (encadré 6.5). Il a souligné combien il était important d'introduire les réalités socioculturelles de l'apprenant dans le processus même d'apprentissage et

Encadré 6.5 Paulo Freire : lire le monde

« Toute lecture du mot est précédée d'une lecture du monde. À partir de la lecture du monde socialement déterminée que le lecteur apporte aux programmes d'alphabétisation, la lecture du mot renvoie le lecteur à la lecture antérieure du monde qui est, en fait, une relecture. »

Paulo Freire, *L'Éducation dans la ville*

Selon Paulo Freire, le dialogue fait le lien entre les formes orales et les formes écrites de l'interprétation, de la compréhension et de la transformation du monde. Il ne s'agit pas de commencer par parler, puis d'acquérir l'aptitude à lire et, enfin, d'apprendre à écrire. En fait, parler, lire et écrire sont les éléments interconnectés d'un processus actif d'apprentissage et de transformation sociale. Les mots que les gens emploient pour donner sens à leur vie sont façonnés, créés et conditionnés par le monde dans lequel ils vivent.

Sources : Freire (1995), Gadotti (1994).

d'utiliser ensuite ce dernier pour contester ces processus sociaux. Au centre de sa pédagogie figure la notion d'« alphabétisme critique », objectif à atteindre en partie par la fréquentation des livres et d'autres écrits mais aussi, et plus profondément, par la « lecture », c'est-à-dire l'interprétation, la réflexion, l'interrogation, la théorisation, la recherche, l'exploration, l'étude et le questionnement, ainsi que par l'« écriture », action sur le monde social et transformation dialogique de ce dernier.

Les idées de Freire ont été utilisées comme outils pédagogiques pour aider les apprenants qui ont été opprimés, exclus ou défavorisés en raison de leur sexe, de leur appartenance ethnique ou de leur statut socio-économique. En Afrique francophone, des spécialistes comme Joseph Ki-Zerbo, du Burkina Faso, ont décrit la mobilisation en faveur d'un alphabétisme « africanisé » qui répondrait directement aux besoins pressants de communication du continent. Ce mouvement a motivé l'adoption des méthodes de Freire par plusieurs ONG (Fernandez, 2005).

L'alphabétisme en tant que texte

Une quatrième façon de concevoir l'alphabétisme consiste à s'interroger sur les sujets abordés (Bhola, 1994) et la nature des textes qui sont produits et consommés par les individus alphabètes. Les textes varient en fonction du sujet, du genre d'ouvrages (manuels, publications techniques ou

Au centre de la pédagogie de Paulo Freire figure la notion d'« alphabétisme critique ».

professionnelles, fiction, etc.), de la complexité du langage employé et du contenu idéologique, explicite ou caché⁴.

Cette approche prête une attention particulière à l'analyse de passages isolés de textes, qualifiés par les sociolinguistes de « discours ». Influencée par des théories sociales plus générales, comme celles de Michel Foucault, elle situe l'alphabétisme dans des pratiques de communication et sociopolitiques plus larges qui constituent, légitimement et reproduisent les structures de pouvoir existantes⁵ (voir Gee, 1990 ; Fairclough, 1991). Le langage est ainsi un mode de communication parmi d'autres (Kress et van Leeuwen, 2001). Ces travaux posent la question de savoir si les types d'alphabétismes enseignés dans les écoles et les programmes pour adultes sont pertinents par rapport à la vie présente et future des apprenants⁶ (Gee *et al.*, 1996). En résumé, ces quatre approches reflètent l'évolution de la signification du terme « alphabétisme » dans différents champs disciplinaires. Bien que les politiques internationales en matière d'alphabétisation n'aient pas évolué en réaction directe à ces conceptions, il y a eu une influence mutuelle entre l'évolution des théories et celle des politiques internationales, ainsi que le montre la section suivante.

Conceptions internationales de l'alphabétisme

Depuis les années 1990, les organisations internationales ont promu des débats et des décisions qui ont intégré, de diverses façons, les interprétations du concept d'alphabétisme examinées plus haut. L'UNESCO, en particulier, a joué un rôle directeur dans l'élaboration des politiques internationales d'alphabétisation et a influencé l'évolution du discours des parties prenantes de la communauté internationale. Une question clef posée à la communauté internationale durant cette période a été celle de savoir quelle importance et quelle priorité de financement accorder aux programmes et campagnes de promotion de l'alphabétisme dans les

programmes internationaux. Même lorsque l'alphabétisation est devenue le point focal de conférences internationales, il y avait souvent un fossé entre la rhétorique des déclarations relatives à la politique d'alphabétisation et les réalités de l'investissement dans les programmes d'alphabétisation ainsi que de mise en œuvre et d'évaluation de ces derniers. La présente section prête une attention particulière aux interprétations de l'alphabétisation et de l'alphabétisme telles qu'elles s'expriment dans les débats officiels des organisations internationales. Leur application pratique est examinée au chapitre 9.

L'« élimination de l'analphabétisme » (années 1950-1960)

À la suite de la Seconde Guerre mondiale, l'UNESCO a soutenu le mouvement international d'alphabétisation dans le cadre de ses efforts concertés pour promouvoir l'éducation de base⁷. En 1947, l'Organisation a reconnu qu'un large éventail de compétences, dont l'acquisition de l'alphabétisme, constituait l'un des aspects fondamentaux du développement des individus et des droits de l'homme (UNESCO, 1947). Elle a soutenu l'idée d'une « éducation fondamentale », centrée principalement sur les compétences en lecture et en écriture, qui a été reflétée par sa déclaration selon laquelle « une personne est alphabète si elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne » (UNESCO, 1958). Le début de la guerre froide et les tensions politiques qui en ont résulté ont affaibli l'intérêt porté au lancement d'une campagne mondiale destinée à déboucher sur l'alphabétisme universel⁸. Cependant, la communauté internationale convenait de la nécessité d'« éliminer l'analphabétisme » et de promouvoir des moyens d'aider les individus à acquérir un ensemble essentiel de compétences autonomes en alphabétisme (Jones, 1990b ; Chabbott, 2003 ; UNESCO, 2004b).

Un nouvel élément important de l'entreprise internationale de promotion de l'alphabétisme universel est apparu lors de la deuxième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, qui se

L'entreprise internationale de promotion de l'alphabétisme universel est apparue dans les années 1950.

4. Certaines analyses linguistiques récentes ont adopté l'idée que le langage se constitue historiquement, se constitue à nouveau quand l'apprenant l'apprend et se constitue enfin chaque fois que quelqu'un l'utilise (Barton, 1994). Étant donné que le lecteur est lui aussi une construction (il existe en effet un nombre limité de positions de sujet pour un lecteur), les textes ont le pouvoir de légitimer et de reproduire les inégalités sociales telles que celles existant entre les sexes.

5. Voir l'encadré 9.3 sur « l'enseignement dissimulé ».

6. Les approches critiques de l'alphabétisme telles que celles qui viennent d'être exposées affirment que le mouvement d'universalisation de l'alphabétisme peut avoir des conséquences négatives : il peut par exemple, sans le vouloir, étiqueter et classer les individus, réduire la diversité culturelle et limiter la motivation des apprenants aux examens, aux certificats et à l'obtention d'un emploi (Shikshantar, 2003).

7. La période de l'après-guerre a aussi été caractérisée par les mouvements nationaux de libération de la domination coloniale. Un des premiers pays engagés dans la lutte pour l'indépendance a été l'Inde, où l'alphabétisation et l'éducation de base ont été au centre d'un vaste programme de développement communautaire à l'époque de Gandhi (Yousif, 2003).

8. Smyth (2005) estime que les représentants des pays occidentaux au sein des organes directeurs de l'UNESCO et les membres influents de la Banque mondiale associaient les campagnes d'alphabétisation de masse la politique des pays du bloc de l'Est. La décision de limiter le financement d'une grande campagne internationale visant à « éliminer l'analphabétisme » découlait en partie du sentiment que le contenu politique des campagnes d'alphabétisation de masse contribuerait à propager le communisme.

L'intérêt porté par les institutions internationales aux programmes d'alphabétisation a faibli durant les années 1980 et au début des années 1990.

tint en 1960 à Montréal, au Canada. Les participants à cette conférence ont préconisé l'organisation d'une grande campagne internationale visant à « éliminer l'analphabétisme en quelques années », qui dynamiserait les efforts nationaux isolés des pays en développement, avec le concours financier des pays industrialisés. De plus, la Convention contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en 1960, visait à « encourager et intensifier par des méthodes appropriées l'éducation des personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire » (Yousif, 2003). Malgré ces décisions et recommandations, les actions sur le terrain ont été limitées, à l'exception de campagnes nationales isolées, par exemple à Cuba en 1961.

L'alphabétisme fonctionnel et le PEMA (années 1960-1970)

La plupart des organisations internationales ont cessé de soutenir les campagnes d'alphabétisation de masse dans les années 1960 et 1970 et ont adopté des modèles d'éducation fondés sur l'idée de capital humain. L'alphabétisme a de plus en plus été considéré comme une condition nécessaire de la croissance économique et du développement national. Par exemple, le Congrès mondial des ministres de l'Éducation sur l'élimination de l'analphabétisme, organisé à Téhéran en 1965, a pour la première fois souligné le lien entre alphabétisme et développement et mis en relief le concept d'alphabétisme fonctionnel : « L'alphabétisation doit être considérée non comme une fin en soi mais comme un moyen de préparer l'homme⁹ à un rôle social, civique et économique qui va au-delà des limites de la forme rudimentaire de l'alphabétisation consistant simplement à enseigner la lecture et l'écriture » [cité dans Yousif, 2003].

La notion d'alphabétisme fonctionnel est devenue une pierre angulaire du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA), lancé par l'UNESCO à la Conférence générale de 1966, mis en œuvre dans 11 pays et abandonné en 1973¹⁰. Le PEMA, financé par le PNUD et d'autres institutions, visait à faire acquérir l'alphabétisme par le biais de l'expérimentation et l'apprentissage orienté vers le travail. Parallèlement, le PNUD a assumé un rôle prépondérant dans le financement de l'assistance technique incorporant les idées de l'alphabétisme fonctionnel (Jones, 1990b).

Centré d'abord sur l'amélioration de l'efficacité et de la productivité, le concept d'alphabétisme fonctionnel a par la suite été étendu, au vu de la lumière du PEMA, pour couvrir un éventail plus large de préoccupations et d'aspirations : « C'est en référence à l'ensemble des fonctions des individus, que ce soit en tant que citoyens, produc-

teurs, personnes privées dans leur famille, leur village ou leur voisinage, ou en tant qu'individus cherchant des réponses aux questions qu'ils se posent au sujet du monde matériel, social, moral et intellectuel dans lequel ils vivent, que le rôle de l'alphabétisation doit être envisagé et se manifester. C'est de ce point de vue que l'alphabétisme fonctionnel est considéré comme identique à l'éducation permanente, dans la mesure où cette dernière englobe aussi tout ce qui relève de la vie » (UNESCO/PNUD, 1976, cité dans Yousif, 2003).

En 1978, la Conférence générale de l'UNESCO a adopté une définition de l'alphabétisme fonctionnel, toujours en usage aujourd'hui, qui se lit comme suit : « Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté. »

Paulo Freire et l'alphabétisation comme transformation (années 1970)

Durant les années 1970, la théorie de la « conscientisation » de Paulo Freire, qui affirmait entre autres que la conscience sociale et l'attitude critique comptaient parmi les facteurs clefs du changement social, a connu un grand succès dans les pays en développement. Elle a aussi fortement influencé l'évolution des conceptions de l'alphabétisation à l'UNESCO et dans d'autres organisations internationales. En 1975 à Persépolis, en Iran, lors du Symposium international pour l'alphabétisation, l'UNESCO décerna à Paulo Freire le prix d'alphabétisation Mohamed Reza Pahlavi. La Déclaration de Persépolis, reflétant cette influence, affirmait que l'alphabétisation devait, par-delà l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, contribuer à la « libération de l'homme » et à son épanouissement : « Ainsi conçue, l'alphabétisation crée les conditions d'une prise de conscience critique des contradictions et des fins de la société dans laquelle l'homme vit. Elle permet aussi de stimuler l'initiative de l'homme et sa participation à la conception de projets susceptibles d'agir sur le monde, de le transformer et de définir les fins d'un authentique développement humain. Elle doit donner accès à la maîtrise des techniques et des rapports humains. L'alphabétisation n'est pas une fin en soi. Elle est un droit fondamental de tout être humain » (Bataille, 1976).

La reconnaissance internationale de l'approche de l'alphabétisation défendue par Paulo Freire a été considérable durant cette période.

9. Dans le présent chapitre, l'absence de neutralité des termes reflète l'usage de l'époque pour les déclarations et accords internationaux.

10. Quatre projets ont été exécutés en 1967 (en Algérie, en Équateur, en République islamique d'Iran et au Mali), cinq l'ont été en 1968 (Éthiopie, Guinée, Madagascar, République-Unie de Tanzanie et Venezuela) et deux en 1971 (Inde et République arabe syrienne). Le PEMA a porté une attention particulière à l'organisation, à la méthodologie, au financement, à la coopération et au suivi internationaux ainsi qu'à l'évaluation (Yousif, 2003) ; malheureusement, globalement, il a généralement été considéré comme un échec.

La réduction des investissements et l'impact de Jomtien (années 1980-1990)

L'intérêt porté par les institutions internationales aux programmes d'alphabétisation ainsi que leurs dépenses de financement de ces programmes ont faibli durant les années 1980 et au début des années 1990. La Banque mondiale, en particulier, a commencé à se recentrer fortement sur l'enseignement primaire, au relatif déclin de l'éducation des adultes. Compte tenu des pressions accrues s'exerçant sur les budgets nationaux, les investissements dans les programmes d'éducation non formelle et d'alphabétisation des adultes ont diminué, alors que ceux dans les programmes d'enseignement primaire s'accroissaient (Torres, 2004). En 1982, l'UNICEF et l'UNESCO ont établi un groupe de travail sur l'universalisation de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation qui a donné lieu à des réunions de consultation annuelles auxquelles étaient associées des ONG internationales et qui a finalement abouti à donner une nouvelle priorité à l'alphabétisation et à l'éducation pour tous (Chabbot, 2003).

À la fin des années 1980, les définitions de l'alphabétisation se sont élargies pour tenir compte des exigences de la mondialisation, y compris de l'importance des nouvelles technologies et des autres moyens d'information. Les participants au séminaire sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés de Toronto, organisé en 1987, déclaraient : « L'alphabétisme n'est pas seulement la capacité de lire, d'écrire et de calculer. Les progrès de la technologie requièrent des niveaux plus élevés de connaissances, de compétences et de compréhension pour accéder à un alphabétisme de base » [cité dans Yousif, 2003].

D'importantes clarifications conceptuelles sont intervenues durant cette période, en conjonction avec l'Année internationale de l'alphabétisation (1990) et la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, adoptée la même année à Jomtien, en Thaïlande. L'UNESCO a par exemple fait une distinction entre l'alphabétisme en tant que compétence et l'alphabétisme comme ensemble de pratiques culturellement et socialement déterminées, et l'Organisation a entériné par la suite les efforts visant à promouvoir l'acquisition de l'alphabétisme, désormais conçu comme l'ensemble des « besoins éducatifs fondamentaux », dans le cadre d'un continuum comprenant l'éducation formelle et l'éducation non formelle pour les individus de tous âges (UNESCO, 2004b). De fait, l'intérêt porté à l'apprentissage tout au long de la vie a grandi lorsque le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle et la Déclaration de

Hambourg de 1997 ont reconnu l'alphabétisation comme indispensable à l'apprentissage tout au long de la vie et comme catalyseur d'un engagement communautaire actif (UNESCO, 1997, 2004b). Cependant, il ne semble guère que ces clarifications et ces proclamations aient eu un impact sur le terrain (Yousif, 2003). Comme le notait le rapport final de la réunion à mi-parcours de la Décennie sur l'éducation pour tous (Amman, Jordanie, 1996), il « a été mis en évidence un fait que ne saurait dissimuler la progression de la scolarisation primaire, à savoir que les jeunes et les adultes non scolarisés sont encore largement oubliés. » L'attention de la communauté internationale est restée polarisée sur l'enseignement primaire et même l'UNESCO n'a pas pu maintenir le niveau de soutien qu'elle apportait à l'alphabétisation avant Jomtien (Yousif, 2003).

De Dakar à nos jours

Depuis 2000, l'engagement international dans le domaine de l'alphabétisation s'articule autour des six objectifs de Dakar et des ODM (voir chapitre 1). Le Fonds monétaire international, l'OCDE, la Banque mondiale et l'ONU se sont tous engagés à œuvrer à la réalisation des ODM et, donc, à réaliser l'enseignement primaire universel, à promouvoir l'égalité entre les sexes et à autonomiser les femmes à tous les niveaux de l'éducation. À la suite de l'adoption du Cadre d'action de Dakar, les débats relatifs à l'alphabétisation réunissant planificateurs de l'action internationale et parties prenantes ont été caractérisés par l'accent mis sur l'amélioration des niveaux d'alphabétisme et sur les nouvelles conceptions de ce dernier (UNESCO, 2003d). Nombre d'organisations internationales et d'ONG ont pris la mesure du problème de l'analphabétisme et cherchent à améliorer l'accès à l'alphabétisation (OIT, 2004 ; OCDE, 2004 ; UNESCO, 2004b ; UNICEF, 2005a ; Banque mondiale, 2003 ; PNUD, 2004). Le lancement de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation a sans doute été le signe le plus fort d'un engagement renouvelé en faveur de l'alphabétisation (encadré 6.6). Le travail de sensibilisation et les actions effectives se sont intensifiées sur la scène internationale, mais les efforts d'alphabétisation (ainsi que les définitions et les mesures de l'alphabétisme, et les bénéficiaires) varient selon les organisations. Des facteurs comme la langue, le sexe, le VIH/sida et les situations d'urgence et de conflit compliquent et intensifient le besoin de comprendre, de promouvoir et d'assurer l'alphabétisme pour tous. Ils reflètent aussi la difficulté qu'il y a à formuler une vision internationale unifiée de la politique d'alphabétisation.

Le lancement de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation est le signe fort d'un engagement renouvelé en faveur de l'alphabétisation.

Les conceptions internationales de l'alphabétisation ont évolué depuis le milieu du XX^e siècle, reflétant les grandes tendances de la recherche universitaire anglo-saxonne.

Encadré 6.6 L'UNESCO et l'alphabétisation aujourd'hui

En 2002, l'Organisation des Nations Unies a proclamé la période 2003-2012 Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation*. La résolution 56/116 a reconnu que l'alphabétisation était au cœur de l'apprentissage tout au long de la vie, affirmant qu'elle « est d'une importance cruciale pour l'acquisition, par chaque enfant, jeune et adulte, des compétences de base leur permettant de faire face aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans la vie et qu'elle représente une étape essentielle de l'éducation de base, qui est un moyen indispensable de participation effective à l'économie et à la vie de la société au XXI^e siècle » (Nations Unies, 2002b).

La résolution a aussi pris en compte la dimension sociale de l'alphabétisation, reconnaissant qu'il est « indispensable de créer des environnements et des sociétés alphabétisés pour parvenir à éliminer la pauvreté, réduire la mortalité infantile, freiner l'expansion démographique, instaurer l'égalité entre les sexes et assurer durablement le développement, la paix et la démocratie ». L'UNESCO met en relief l'objectif de l'alphabétisme universel sous la devise « l'alphabétisation, source de liberté », reflétant l'évolution du concept d'alphabétisation « de l'image d'un ensemble de compétences techniques en lecture, écriture et calcul [...] à une notion complexe recouvrant les multiples significations et dimensions de telles compétences évidemment vitales. Cette vision nouvelle, qui tient compte des transformations

économiques, politiques et sociales récentes, notamment de la mondialisation, et du progrès des technologies de l'information et de la communication, admet l'existence de nombreuses pratiques d'alphabétisation, inscrites dans différents processus culturels, circonstances personnelles et structures collectives » (UNESCO, 2004b).

La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation vise les quatre objectifs suivants pour 2012 :

- des progrès substantiels dans la réalisation des objectifs 3, 4 et 5 de Dakar ;
- la maîtrise par tous les apprenants de la lecture, de l'écriture, du calcul et des compétences nécessaires dans la vie courante ;
- la création d'environnements alphabétisés, durables et capables de s'étendre ;
- l'amélioration de la qualité de la vie.

Tout en appelant à une conception de l'alphabétisme fondée sur sa « pluralité », l'UNESCO exclut néanmoins de cette définition des connaissances de base dans des domaines tels que l'informatique, les médias, la santé, l'écologie et la psychologie (UNESCO, 2004b).

* Pour le texte de la résolution adoptée par l'Assemblée générale sur le rapport de la Troisième Commission (A/56/572), voir : http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=11559&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

Les conceptions internationales de l'alphabétisation ont évolué depuis le milieu du XX^e siècle, reflétant les grandes tendances de la recherche universitaire, essentiellement anglo-saxonne. La communauté internationale des responsables des politiques d'alphabétisation, conduite par l'UNESCO, a abandonné les conceptions de l'alphabétisme comme ensemble de compétences autonomes, pour mettre l'accent sur l'alphabétisme fonctionnel tout en incorporant les principes de Paolo Freire et, plus récemment, en faisant siennes les notions d'alphabétismes multiples, d'alphabétisme envisagé comme un continuum et d'environnements et de sociétés alphabètes. Les réseaux régionaux ont privilégié les conceptions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme qui sont les plus alignées sur les priorités des politiques nationales. La section suivante examine brièvement les interprétations de l'alphabétisation et de l'alphabétisme qui sont celles des autres acteurs de la communauté internationale, dont les gouvernements, les organismes d'aide et les membres de la société civile.

Alphabétisation et alphabétisme, autres conceptions

Définitions régionales et nationales

En dehors des grandes initiatives institutionnelles mondiales visant à promouvoir l'alphabétisation, des programmes ont été mis en place au niveau régional, généralement en accord avec les conceptions de l'alphabétisation adoptées par l'UNESCO (encadré 6.7).

Les conceptions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme au niveau des pays tendent elles aussi à faire écho aux notions présentées ci-dessus, particulièrement durant la décennie écoulée bien qu'il subsiste des variations intéressantes (encadré 6.8).

Sur la base des données recueillies par l'Institut de statistique de l'UNESCO, le tableau 6.1 indique les définitions de l'alphabétisme tirées de diverses évaluations, dont les enquêtes sur les ménages et les recensements de population, effectuées dans 105 pays de 1993 à 2004. Dans la plupart des cas, les données nationales proviennent d'évaluations indirectes fondées sur les déclarations des intéressés, les enquêtes sur les

Encadré 6.7 La promotion de l'alphabétisation dans les associations régionales

La nouvelle Association panafricaine pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes, soutenue par l'UNESCO et le Conseil international d'éducation des adultes, se consacre spécifiquement à l'objectif de Dakar concernant l'alphabétisation. En 1993, l'Organisation arabe pour l'éducation, la culture et la science a proclamé sa volonté de libérer la région arabe de « l'analphabétisme et de l'inculture » ; ses priorités actuelles couvrent une série de problèmes, de la formation des enseignants du primaire à la réflexion sur l'alphabétisme fonctionnel. En Asie et dans le Pacifique, le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation et son centre culturel se sont impliqués dans l'éducation non formelle et la production de matériel pédagogique pour l'alphabétisation, les néo-alphabètes et le personnel d'alphabétisation.

Le Centre de coopération régional pour l'éducation des adultes en Amérique latine et dans les Caraïbes (CREFAL) a été créé en 1951. À partir de 1979, son Projet majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes a cherché à élargir l'accès aux programmes d'éducation de base et d'alphabétisation des adultes tout au long des années 1980 et 1990, afin d'améliorer la qualité de l'éducation et l'égalité des chances (UNESCO/OREALC, 2001). Si les taux d'analphabétisme ont diminué dans cette région du monde, la persistance d'un problème d'inégalité a nécessité la conception du nouveau projet régional d'éducation pour 2002-2017, qui englobe l'éducation des jeunes et des adultes.

Source : Torres (2004).

Des programmes ont été mis en place au niveau régional, généralement en accord avec les conceptions de l'alphabétisation adoptées par l'UNESCO.

Encadré 6.8 Quelques conceptions nationales de l'alphabétisation et de l'alphabétisme

Brésil

- L'Institut brésilien de géographie et de statistique définit comme « alphabètes du point de vue fonctionnel » les personnes qui ont suivi quatre ans de scolarité ; celles qui n'en ont pas fait autant sont considérées comme « analphabètes du point de vue fonctionnel ». Les ONG et les associations militant en faveur de l'éducation ont insisté auprès des autorités pour qu'elles redéfinissent l'alphabétisme fonctionnel à partir de huit ans de scolarité, que la constitution garantit à tout citoyen.

Inde

- Le recensement national précise qu'une personne est alphabète quand elle est capable de lire et d'écrire dans une langue quelconque.

Israël

- L'alphabétisme est défini comme la capacité d'acquérir les connaissances et compétences essentielles permettant aux individus de participer activement à toutes les activités nécessitant la lecture et l'écriture ».
- Le ministère de l'Éducation utilise les termes locaux *oryanut* (compréhension de la lecture, écriture et autres compétences linguistiques) et *boryanut* (personne dépourvue d'éducation ou de connaissances, ou qui n'a rien appris ou ne sait pas lire ni écrire) dans les directives et les documents officiels.

Kenya

- L'enquête de 1994 du Bureau central de statistique définissait comme alphabètes les personnes âgées de 15 ans et plus qui répondaient qu'elles savaient lire et écrire.
- Le recensement national de 1999 a recueilli des données sur l'éducation d'où ont été tirées des informations sur l'alphabétisme ; quatre années d'études primaires sont considérées comme nécessaires pour l'acquisition d'un alphabétisme durable.

Népal

- L'alphabétisme est traditionnellement défini comme la faculté de lire, d'écrire et de compter, assorti d'un alphabétisme fonctionnel.
- L'alphabétisation est définie par le Programme d'enseignement primaire de base comme l'acquisition de l'alphabétisme de base, l'actualisation des compétences et l'éducation permanente.
- L'alphabétisme doit être en népali, bien que le Conseil de l'éducation non formelle, organe responsable de la formulation de la politique d'alphabétisation, reconnaisse l'alphabétisme dans la langue maternelle.

Sources : Masagão Ribeiro et Gomes Batista (2005), Brosh-Vaitz (2005), Bunyi (2005), Govinda et Biswal (2005b), Koirala et Aryal (2005).

Tableau 6.1 : Définitions nationales de l'alphabétisme et de l'analphabétisme

« Aptitude à lire facilement ou difficilement une lettre ou un journal »	Angola, Bosnie-Herzégovine, Burundi, Côte d'Ivoire, Guinée équatoriale, Kenya, Madagascar, Myanmar, République centrafricaine, République de Moldova, République démocratique du Congo, Rwanda, Sierra Leone, Soudan, Suriname, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie.	Niveau d'instruction (par ordre croissant)
<p>Aptitude à lire et écrire des phrases simples</p> <p>Critères linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pas de mention de la langue : Algérie, Bahrein (les analphabètes sont des « personnes qui ne savent ni lire ni écrire, ou qui savent seulement lire, par exemple quelqu'un qui a étudié le Coran »), Bélarus, Bulgarie, Macao (Chine), Chypre, Colombie, Cuba, Égypte, Équateur, Fédération de Russie, Honduras, Lesotho, Malte, Maurice, Mexique, Nicaragua, République dominicaine, Tadjikistan. ● Aptitude à lire et écrire des phrases simples <i>dans certaines langues</i> : Argentine, Azerbaïdjan (« l'alphabétisme est considéré comme acceptable dans toute langue ayant une forme écrite »), Cameroun (en français ou en anglais, pour les personnes âgées de 15 ans et plus), Malawi, Mauritanie (« dans la langue spécifiée »), Niger, RDP lao, République arabe syrienne (en arabe), Sri Lanka (en cinghalais, en tamoul ou en anglais), Turquie (pour les citoyens turcs : dans l'alphabet turc en vigueur ; pour les non-citoyens : dans la langue maternelle). ● Aptitude à lire et à écrire <i>dans une langue quelconque</i> : Arabie saoudite (la lecture en braille est admise pour les aveugles), Bénin, Brésil, Brunéi Darussalam, Burkina Faso, Cambodge, Croatie, Maldives (« en dhivehi, en anglais, en arabe, etc. »), Mongolie, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République islamique d'Iran (« en farsi ou dans une autre langue ») République-Unie de Tanzanie, Sénégal, Territoires autonomes palestiniens, Tonga, Viet Nam. 	<p>Critères d'âge</p> <p>Thaïlande (plus de 5 ans) ; Arménie, Guatemala, Inde et Turkménistan (plus de 7 ans) ; El Salvador (plus de 10 ans) ; Seychelles (plus de 12 ans) ; Bolivie et Jordanie (plus de 15 ans).</p>	Slovaquie Analphabètes : « Personnes qui n'ont pas bénéficié d'une éducation formelle ».
Niveau d'instruction (par ordre croissant)		Malaisie Alphabètes : « Personnes âgées de 10 ans et plus qui ont été scolarisées dans une langue quelconque. »
Estonie	« Pas d'instruction primaire, analphabète » : ainsi a été définie une personne qui n'avait pas terminé le cycle primaire et ne pouvait pas lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple se rapportant à sa vie quotidienne.	Hongrie « Les personnes qui n'ont pas terminé la 1 ^{re} année de l'enseignement général (primaire, élémentaire) ont été considérées comme analphabètes. »
Lithuanie	Est considérée comme alphabète (sans instruction formelle) une personne qui n'est pas scolarisée mais qui peut lire (en le comprenant) et/ou écrire un énoncé simple se rapportant à sa vie quotidienne dans une langue au moins.	Paraguay « Les analphabètes sont définis comme les personnes âgées de 15 ans et plus qui ne sont pas parvenues en 2 ^e année du primaire. »
Mali	Est considérée comme analphabète une personne qui n'a jamais été scolarisée, même si cette personne sait lire et écrire.	ERY de Macédoine « Les personnes ayant fait plus de trois ans de scolarité dans le primaire ont été considérées comme alphabètes. De plus, une personne sans diplôme scolaire ayant fait un à trois ans d'études primaires est considérée comme alphabète si elle peut lire et écrire une composition (un texte) se rapportant à la vie quotidienne, c'est-à-dire lire ou écrire une lettre dans une langue quelconque. »
Ukraine	Alphabètes : « Les personnes ayant un niveau défini d'instruction. Pour les personnes n'ayant pas reçu d'instruction, aptitude à lire ou écrire dans une langue quelconque ou aptitude à lire seulement ».	Israël Alphabètes : « Les personnes ayant au moins suivi le cycle primaire. »
Autres définitions		Grèce « Sont considérées comme analphabètes les personnes qui n'ont jamais été scolarisées (analphabètes organiques) et celles qui n'ont pas terminé les six années d'enseignement primaire (analphabètes fonctionnels). »
Chine	« Dans les zones urbaines, est considérée comme alphabète une personne qui connaît un minimum de 2 000 caractères. Dans les zones rurales, est considérée comme alphabète une personne qui connaît un minimum de 1 500 caractères. »	Sainte-Lucie Les données fournies étaient fondées sur sept ans de scolarité.
Namibie	Alphabétisme : « Aptitude à écrire une langue quelconque en la comprenant. Les personnes sachant lire mais ne sachant pas écrire ont été classées comme non-alphabètes, de même que les personnes qui sont capables d'écrire sans être capables de lire. »	Belize « Analphabètes : personnes âgées de plus de 14 ans ayant suivi au maximum sept ou huit ans de scolarité primaire. »
Singapour	L'alphabétisme est défini comme l'aptitude à lire et à comprendre un texte, un article par exemple, dans une langue spécifiée.	Roumanie « Alphabètes : primaire + secondaire + post-secondaire et personnes qui savent lire et écrire. Analphabètes : personnes qui savent lire mais ne savent pas écrire et personnes qui ne savent ni lire ni écrire. »
Tunisie	Est considérée comme alphabète une personne qui sait lire et écrire au moins une langue.	

N. B. Pour la source des définitions nationales de l'alphabétisme, voir l'introduction à l'annexe statistique.

ménages ou les mesures d'approximation des niveaux d'instruction¹¹ (bien que les Bermudes aient utilisé des tests pour déterminer les niveaux d'alphabétisme). Environ 80 % des pays cités définissent l'alphabétisme comme la capacité de lire et/ou d'écrire un énoncé simple dans une langue nationale ou une langue autochtone¹².

Organismes d'aide

D'une manière générale, les définitions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme retenues par les organismes d'aide sont restées relativement alignées sur l'évolution de la perception de l'alphabétisation par l'UNESCO (voir tableau 6.2) ; cependant, en raison de leurs objectifs, les définitions des organismes d'aide sont souvent plus étroites et plus « pragmatiques ». Dans le monde industrialisé, l'accent est mis davantage sur le type de compétences utiles pour l'économie mondialisée. Par exemple, en 1997, le rapport de l'OCDE intitulé *Littératie et société du savoir* a défini l'alphabétisme comme « une compétence particulière, à savoir la capacité de comprendre et d'utiliser des imprimés et des écrits dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel ». En évoquant à un large éventail de compétences en matière de traitement des informations, cette définition met l'accent sur la multiplicité des compétences qui constituent l'alphabétisme dans les pays industrialisés avancés.

Société civile

Rares sont les ONG internationales qui ont adopté des conceptions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme différant radicalement de celles examinées précédemment. En fait, la très grande majorité des ONG qui donnent la priorité aux questions d'éducation tendent à négliger l'éducation des adultes et l'alphabétisation. Oxfam, par exemple, a aligné sa politique d'éducation sur les ODM et, en conséquence, se concentre sur l'égalité entre les sexes et le financement de l'enseignement primaire, n'accordant guère d'attention à l'alphabétisation des jeunes ou des adultes. Parmi les quelques ONG qui mettent l'accent sur l'alphabétisation des adultes, la plupart se concentrent sur la lecture et l'écriture, quelques-unes sur l'alphabétisme fonctionnel et une minorité sur les interprétations « transformatives » (encadré 6.9).

Un consensus mondial sur l'alphabétisation ?

Les définitions et les conceptions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme se sont considérablement élargies durant les 50 dernières années. Dès 1949, l'Assemblée générale des Nations Unies envisageait les exigences minimales de l'éducation fondamentale comme incluant les compétences domestiques, la connaissance des autres cultures et la possibilité de développer ses qualités personnelles telles que l'initiative et la liberté (Jones,

La très grande majorité des ONG qui donnent la priorité aux questions d'éducation tendent à négliger l'éducation des adultes et l'alphabétisation.

Tableau 6.2 : Définitions de l'alphabétisme retenues par les organismes d'aide

Organisme ou pays	Définition de l'alphabétisme
● UNICEF	L' <i>alphabétisme fonctionnel</i> est la capacité d'utiliser la lecture, l'écriture et la numératie pour le fonctionnement efficace et le développement de l'individu et de la communauté. L'alphabétisme est conçu conformément à la définition de l'UNESCO (« Une personne est alphabète si elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne »).
● Département pour le développement international (Royaume-Uni) ● Agence des États-Unis pour le développement international ● Banque mondiale	L' <i>alphabétisme</i> est un ensemble de compétences fondamentales (lecture, écriture et calcul).
● Agence canadienne pour le développement international ● Aide danoise au développement international ● Agence néo-zélandaise pour l'aide internationale et le développement	L' <i>alphabétisme</i> est une des compétences que l'éducation de base devrait inculquer, ou une composante de l'éducation de base.
● Ministère allemand de la Coopération et du Développement économiques ● Pays-Bas	L' <i>alphabétisme</i> est la capacité de lire et d'écrire ; il indique la capacité de poursuivre un apprentissage.
● Agence suédoise de coopération internationale au développement	L' <i>alphabétisme</i> , c'est apprendre à lire et à écrire (textes et chiffres), mais aussi utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour apprendre d'autres choses, et enfin approfondir et utiliser ces compétences efficacement dans la vie quotidienne.

Source : équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

11. Voir le chapitre 7 pour un examen détaillé de la mesure de l'alphabétisme.

12. Il convient de noter que le tableau 6.1 présente une deuxième série de définitions de l'alphabétisme pour trois des cinq pays figurant dans l'encadré 6.8, à savoir le Brésil, l'Inde et Israël. Les chevauchements et les éventuelles contradictions entre ces définitions donnent une idée de la diversité des interprétations et des méthodes de mesure de l'alphabétisme, ainsi que de la difficulté qu'il y a à procéder à des comparaisons au niveau national et, *a fortiori*, au niveau international.

Encadré 6.9 Différentes conceptions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme adoptées par les ONG

L'ONG Plan Philippines se concentre sur le système d'apprentissage parallèle du programme d'alphabétisation de base, qui cherche à donner aux enfants et aux adultes des « compétences de base en lecture et en calcul ». Ses programmes essentiels couvrent sur deux domaines, l'apprentissage de base et les compétences nécessaires dans la vie courante, de manière que les apprenants puissent réaliser tout leur potentiel et contribuer au développement de leur société.

World Vision offre des programmes d'alphabétisation reposant sur une approche large de l'éducation qui vise à soutenir les jeunes déscolarisés et les adultes vulnérables. Les programmes sont axés sur des formations professionnelles et des formations permettant aux apprenants d'avoir des moyens d'existence ; ils visent les enfants vivant dans une situation de crise ainsi que les jeunes, les femmes et les adultes.

Le programme d'ActionAid baptisé Reflect (Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques) a exercé une influence considérable sur les politiques et pratiques d'alphabétisation des ONG dans le monde entier. Dans son analyse sur les nouveaux concepts de l'alphabétisation, l'édition 1996 du manuel de Reflect précise : « L'alphabétisme n'est plus conçu comme une simple compétence mais comme un processus. Il représente davantage que la technique à travers laquelle nous le connaissons aujourd'hui (plume, papier, ordinateur, etc.) [...]. Freire propose une analyse sociale, politique et économique des processus qui ont une incidence sur les connaissances et les convictions des individus (constituant leur "conscience" de leur situation). Pour Freire, un processus d'éducation ou de développement n'est pas neutre » (Archer et Cottingham, 1996a).

Sources : Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Archer et Cottingham (1996a).

Les sociétés alphabètes permettent le libre échange d'informations à base de texte et offrent toutes sortes de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

1990b). Les aspects les plus profonds, conceptuels, de l'alphabétisation sont analysés depuis longtemps et pourtant ils n'ont pas intégré les définitions nationales ou internationales officielles. À mesure que les définitions de l'alphabétisme ont évolué, d'un ensemble distinct de compétences techniques à l'idée de compétences des ressources humaines au service de la croissance économique et à celle de capacités de changement socioculturel et politique, les organisations internationales ont épousé des interprétations plus larges de l'alphabétisme, qui englobent la « conscientisation », les pratiques de l'alphabétisme, l'apprentissage tout au long de la vie, l'oralité et l'initiation aux technologies de l'information et de la communication.

La sensibilisation croissante de la communauté internationale aux contextes sociaux dans lesquels l'alphabétisme est encouragé, acquis, développé et maintenu, est particulièrement significative. De fait, l'alphabétisme est non plus exclusivement compris comme une transformation individuelle mais conçu comme une transformation du contexte et de la société. On se réfère de plus en plus à l'importance d'environnements alphabètes riches, c'est-à-dire de milieux publics ou privés abondamment pourvus de documents écrits (livres, journaux, revues mais aussi enseignes, affiches ou tracts) et de moyens de communication, informatiques ou non (radios, télévisions, ordinateurs, téléphones portables). Que ce soit dans les foyers, les communautés, les écoles ou les lieux de travail,

la qualité des environnements alphabètes influe sur la mise en pratique de l'alphabétisme et sur la compréhension qu'on a de l'alphabétisme.

Lorsque l'écrit devient partie intégrante des institutions sociales, politiques et économiques de base, Administration, tribunaux, bibliothèques, banques ou centres de formation, la notion de « société alphabète » devient pertinente (voir, par exemple, Olson et Torrance, 2001). Les sociétés alphabètes sont plus que des lieux offrant un accès à l'imprimé et à l'écrit, ainsi qu'aux technologies de pointe ; dans l'idéal, elles permettent le libre échange d'informations à base de texte et offrent toutes sortes de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Ces interprétations plus larges de l'alphabétisme constituent un terrain fertile pour de nouvelles recherches, pour l'innovation et pour progresser vers l'élaboration de programmes efficaces d'alphabétisation pour tous ; elles éclairent le contenu des trois chapitres suivants. ■

Chapitre 7

Le défi de l'alphabétisation, un état des lieux

Améliorer les compétences et les pratiques d'alphabétisme dans le monde entier constitue l'objectif primordial de l'EPT en matière d'alphabétisation, particulièrement dans les pays en développement. Basé sur une large palette de mesures et d'outils d'évaluation, ce chapitre propose un état des lieux de l'alphabétisation, parmi les adultes et les jeunes, dans les différentes régions du globe et pays par pays. Il analyse aussi les progrès de l'alphabétisation, réels mais insuffisants pour concrétiser l'objectif de Dakar. L'analphabétisme prévaut toujours parmi les femmes, les personnes âgées, dans les communautés rurales et dans les familles pauvres. Les possibilités d'alphabétisation sont particulièrement limitées pour certaines populations marginalisées, groupes autochtones, nomades, émigrés, S. D. F., personnes déplacées, handicapés.

De nouvelles méthodes de mesure directe de l'alphabétisme, qui vont au-delà des méthodes traditionnelles bien souvent limitées aux déclarations des intéressés et à l'opposition entre alphabètes et analphabètes, montrent que le défi est de plus grande ampleur qu'on ne l'avait imaginé par le passé.

© AFP PHOTO / Leila GORCHEV



En 2003, dans un bureau de vote jordanien, une femme signe les listes électorales d'une empreinte de pouce.



Il est essentiel que les différentes facettes de l'alphabétisme soient comprises pour pouvoir réaliser les objectifs de Dakar d'ici 2015.

R éduire significativement toutes les formes d'analphabétisme et permettre aux jeunes comme aux personnes âgées d'enrichir leurs compétences et de multiplier leurs pratiques en matière d'alphabétisme sont les enjeux cruciaux soulevés par l'objectif de l'EPT. Pour répondre à ces formidables enjeux, les responsables des politiques éducatives nationales et internationales doivent être au fait de l'état actuel des connaissances sur l'alphabétisation : où est-elle plus ou moins achevée, comment est-elle (ou pourrait-elle être mieux) mesurée et évaluée et pourquoi certains groupes ont-ils réussi à acquérir de fortes compétences en alphabétisme et d'autres non ? Il est essentiel que les différentes facettes de l'alphabétisme soient comprises pour pouvoir réaliser les objectifs de Dakar d'ici 2015.

Avec ces questions à l'esprit, on examinera dans ce chapitre les profils d'alphabétisme au niveau du monde, des régions et des pays, ainsi que l'évolution de certains d'entre eux au cours du temps¹. On y décrira comment l'alphabétisme et l'analphabétisme ont été « conventionnellement » évalués, selon une dichotomie fondée sur les déclarations des intéressés, l'évaluation par un tiers ou des indicateurs d'approximation éducatifs. De sérieuses réserves seront émises quant à la validité et au caractère comparable ou non des données conventionnelles sur l'alphabétisme et une attention particulière sera accordée aux nouvelles techniques d'évaluation. Enfin, on résumera les résultats les plus importants obtenus grâce à de nouvelles stratégies de mesure, comme les évaluations directes dans les pays en développement et les études comparatives à grande échelle dans les pays développés.

Mesurer et évaluer l'alphabétisme

Compilations internationales des données sur l'alphabétisme

Durant les années 1950 et 1960, les chercheurs et les organisations internationales ont utilisé les données comparatives sur l'alphabétisme des adultes comme un des moyens d'évaluer les progrès économiques et le développement national². Les statistiques de l'alphabétisme étaient considérées comme un indicateur important dans la mesure où elles permettaient de savoir jusqu'à quel point les individus étaient effectivement capables de participer à une économie et à une société en voie de modernisation et d'en bénéficier. C'est ainsi, par exemple, que l'on considérait qu'un seuil minimum d'alphabétisme était nécessaire au décollage économique et à la

modernisation d'un pays (Rostow, 1960). Dans les organisations internationales, la grande « fracture » entre les « alphabètes » et les « analphabètes » a fourni aux responsables des outils pour décider où et parmi quels groupes sociaux des mesures et des programmes d'alphabétisation étaient le plus justifiés. « Éradiquer l'analphabétisme » devint un mot d'ordre de la communauté internationale (Smyth, 2005).

Dans les années 1950, l'UNESCO a répondu à la demande croissante de données comparatives sur l'alphabétisme. Une première publication, *L'analphabétisme dans divers pays* (1953), a compilé les chiffres d'environ 30 recensements nationaux effectués avant la Seconde Guerre mondiale. Une deuxième étude, *L'Analphabétisme dans le monde au milieu du XX^e siècle* (1957), s'est basée sur les données de recensements couvrant plus de 60 pays et recueillies principalement après 1945 ; les taux d'analphabétisme pour tous les pays du monde y ont été estimés. Les publications qui ont suivi ont mis à jour les estimations nationales et ont effectué les projections des tendances mondiales et régionales (UNESCO, 1970, 1978, 1980, 1988, 1995).

Ces premières publications ont contribué à la mise au point d'une définition standard de l'alphabétisme qui a été adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en 1958 : « Une personne est alphabète/analphabète si elle peut/ne peut pas à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne. » Cette définition est devenue une référence pour mesurer l'alphabétisme dans les recensements nationaux et a permis de produire des statistiques plus comparables qu'avant sur le sujet.

Dans ce cadre standardisé, l'alphabétisme est devenu un ensemble restreint de compétences cognitives (la capacité à lire un texte imprimé et à écrire) que les individus acquièrent de diverses manières (principalement à l'école, mais aussi grâce à des campagnes d'alphabétisation et des programmes d'éducation non formelle) et qui peuvent être mesurées indépendamment du contexte dans lequel elles ont été acquises (voir chapitre 6).

Les publications de l'UNESCO sur l'alphabétisme ont toujours eu pour but de couvrir le monde entier. Pour les responsables des politiques éducatives comme pour les analystes, l'utilité de telles statistiques l'emportait sur les doutes concernant leur validité (mesuraient-elles ce qu'elles prétendaient mesurer ?) et leur comparabilité (permettaient-elles des comparaisons dans chaque pays et entre pays ?). Le principal enjeu pour l'UNESCO était de garantir que les données publiées donnaient un tableau raisonnablement précis des

1. Ce chapitre se penche sur les tendances et profils de l'alphabétisme dans différentes sociétés et ne s'intéresse qu'indirectement à l'impact des dispositifs propices à l'alphabétisme (par exemple l'école, les programmes d'éducation des adultes, les campagnes d'alphabétisation et les « environnements alphabètes ») et des forces sociales qui ont influé sur l'essor de l'alphabétisation dans le passé. Le chapitre 8 propose une discussion plus systématique de ces questions.

2. Voir, par exemple, Cipolla (1969), UNESCO (1957), McClelland (1966, 1961), Anderson et Bowman (1965, 1976).

tendances mondiales et des profils d'analphabétisme dans les grandes régions du globe.

La compilation des données a renforcé le consensus international croissant selon lequel l'analphabétisme touchait la plupart des pays et posait des problèmes sérieux avec des implications sociales et économiques importantes³. Par ailleurs, la question de l'alphabétisme est devenue plus complexe. À partir de quel niveau de connaissance pouvait-on parler d'alphabétisme ? Quels objectifs d'alphabétisation fallait-il viser ? Dans les pays où la quasi-totalité des adultes étaient alphabétisés (selon les évaluations conventionnelles), l'enjeu de l'« éradication de l'analphabétisme » a évolué vers des objectifs plus complexes : généralisation de l'« alphabétisme fonctionnel », évaluation de la littératie comme un continuum de compétences, satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux de chacun et possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

En somme, le taux d'analphabétisme – et non d'alphabétisme – est resté le point focal des politiques internationales jusque vers la fin des années 1980⁴. Alors que, dans la communauté internationale, nombreux étaient ceux qui reconnaissaient que la lecture et le calcul nécessitaient une attention particulière, ce n'est qu'après les conférences de Jomtien (1990) et de Dakar (2000) que le défi de l'éradication de l'analphabétisme a été placé dans le contexte plus large de la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants et de tous les adultes (Smyth, 2005).

Méthodes de mesure et de suivi

Jusqu'à une époque récente, toutes les évaluations de l'alphabétisme utilisées dans les comparaisons internationales étaient fondées sur les recensements nationaux. D'autres sources (par exemple des enquêtes démographiques ou économiques donnant peu d'informations sur l'alphabétisme ou à l'inverse des études spécialisées⁵) étaient rarement utilisées.

En pratique, les experts déterminaient le niveau d'alphabétisme d'un individu en utilisant l'un des trois éléments suivants :

- déclarations des intéressés sur leur niveau d'alphabétisme, recueillies dans un questionnaire de recensement ou tout autre enquête (auto-évaluation) ;

- évaluation par un tiers, le plus souvent le chef de famille, indiquant le niveau d'alphabétisme des membres de la famille ;
- utilisation du nombre d'années de scolarisation comme mesure d'approximation distinguant les « alphabètes » des « non-alphabètes ».

Chacune de ces méthodes dites conventionnelles donnait une estimation du nombre total d'« alphabètes » et d'« analphabètes » dans une société donnée. Il est à noter que même si la méthode utilisée proposait plusieurs catégories pour évaluer le niveau d'alphabétisme d'un individu, les données étaient généralement simplifiées en deux catégories, « alphabètes » et « analphabètes ».

Le taux d'alphabétisme des adultes était calculé en divisant le nombre de personnes « alphabètes », en général âgées de plus de 10 ou 15 ans (donné par les recensements nationaux), par le nombre total de personnes de la même catégorie d'âge. Dans la plupart des cas, la décomposition des taux globaux était alors effectuée selon le sexe, l'âge et le lieu de résidence (ville ou campagne). Pendant des décennies, ces taux « comparables » ont servi de base à une stratégie raisonnable pour le suivi de la prévalence de l'analphabétisme au niveau des pays, des régions et des groupes de population, ainsi que de son évolution⁶.

Au début des années 1980, les interrogations sur la crédibilité et la comparabilité des statistiques de l'alphabétisme fondées sur les recensements se sont multipliées⁷ (encadré 7.1). Les méthodes conventionnelles de suivi de l'alphabétisme, qui utilisent des évaluations indirectes pour classer les individus en deux catégories, ont été remises en question. Du fait que peu de pays avaient soigneusement mesuré les compétences individuelles réelles dans des échantillons de population suffisamment grands, la fiabilité des niveaux d'alphabétisme rapportés s'est révélée douteuse⁸ (Wagner, 2004).

Depuis les années 1980, diverses enquêtes ont été menées auprès des ménages dans les pays en développement. Certaines concernent directement l'alphabétisme (voir ci-après) ; d'autres, portant sur le niveau de vie, la démographie ou la santé (World Fertility Survey, Living Standards Measurement

Jusqu'à une époque récente, toutes les évaluations de l'alphabétisme utilisées dans les comparaisons internationales étaient fondées sur les recensements nationaux.

3. L'analphabétisme était dépeint comme un fléau à éradiquer ou une maladie dont les infortunées victimes devaient guérir. Les connotations très négatives de l'analphabétisme ont stigmatisé ceux qui avaient des compétences faibles en écriture et ont contribué à forger un concept dichotomique plutôt que continu de l'alphabétisme.

4. Voir par exemple Bataille (1976) et UNESCO-BREDA (1983).

5. Les deux types d'enquêtes sont le plus souvent fondés sur des échantillons de ménages et sont, de ce fait, qualifiés d'« enquêtes sur les ménages ».

6. Comme Wagner (2004) le fait remarquer, les statistiques internationales sur l'alphabétisme ont été utilisées pour recueillir des informations permettant de juger s'il fallait agir et, en ce sens, elles ont rempli leur mission de suivi. Elles masquent par contre la nature et l'étendue des problèmes car elles ne disent pas grand-chose sur les compétences d'alphabétisme véritables des individus ou des groupes.

7. En 1986, l'UNESCO et le Bureau des statistiques des Nations Unies ont tenu un séminaire conjoint à Paris pour discuter de l'utilité des enquêtes sur les ménages dans la collecte des statistiques sur l'alphabétisme des adultes (voir Bureau des statistiques des Nations Unies, 1989). Des discussions semblables ont eu lieu durant les 2 décennies suivantes (voir, par exemple, UNESCO, 1999, 2001, 2002a, 2002b).

8. Alors que de nombreux spécialistes critiquent l'usage exclusif des mesures indirectes traditionnelles, on assiste à un renouveau des discussions quant à l'utilité de mesures d'approximation qui peuvent être suffisantes et moins coûteuses (Desjardins et Murray, à paraître ; Murray, 1997).

Encadré 7.1 Estimer l'alphabétisme d'après les données des recensements

L'utilisation très large qui est faite des recensements pour estimer l'alphabétisme pose des problèmes de méthode et n'est pas toujours pertinente. Parmi ces difficultés, qui varient d'un pays à l'autre et ont diminué très récemment, on relève les points suivants.

- *Le manque de données* : ce problème concerne particulièrement les pays où les taux d'alphabétisme sont élevés, du fait que certains n'ont jamais inclus de questions sur l'alphabétisme dans leurs enquêtes (par exemple les Pays-Bas, la Suède ou la Suisse) et d'autres ont cessé de les poser (par exemple l'Australie, l'Autriche, le Canada ou la Nouvelle-Zélande). De nombreux pays en développement, où l'importance de l'analphabétisme est connue, n'ont commencé que dans les décennies récentes à prendre des dispositions pour mesurer l'ampleur du phénomène.

- *Des définitions opérationnelles divergentes* : parmi les définitions de l'alphabétisme couramment utilisées dans les recensements figurent celles qui classent comme alphabètes les personnes qui « peuvent lire et écrire » (comme en Bulgarie, en El Salvador et en Égypte), qui « peuvent lire un journal et écrire une lettre simple » (par exemple au Pakistan), qui « peuvent lire et écrire, tout en le comprenant, un texte dans n'importe quelle langue écrite » (Azerbaïdjan), qui « peuvent lire et écrire ou simplement lire, quelle que soit la langue » (Turkménistan) ou qui « peuvent à la fois lire et écrire un texte en le comprenant, quelle que soit la langue » (Inde). Dans les recensements passés, la capacité à signer de son nom était parfois considérée comme une preuve suffisante de littératie. Selon les pays, les personnes qui peuvent uniquement lire ou uniquement écrire sont classées comme alphabètes, analphabètes ou semi-alphabètes (UNESCO, 1953). Les définitions des recensements nationaux sont elles-mêmes susceptibles de changer rapidement. C'est ainsi qu'une définition différente a été utilisée pour chacun des cinq recensements nationaux qui ont eu lieu au Pakistan (Choudhry, 2005). Il semble cependant que même si les définitions opérationnelles continuent de varier, l'ampleur des variations entre pays a diminué récemment du fait de l'institutionnalisation des définitions internationales.

- *Des définitions variables de la population « adulte »* : dans la plupart des recensements, on est adulte à partir de 15 ans. Cependant, dans certains cas, la limite inférieure de l'âge adulte a été fixée à 10, 7 voire 5 ans. Par ailleurs, on intègre ou non dans le total des alphabètes et des analphabètes les personnes dont l'âge n'est pas connu. Il y a même des cas où aucune limite d'âge n'a été déterminée, ce qui laisse à penser que même les enfants au stade préverbal ont été pris en considération (UNESCO, 1953). Un autre problème se pose lorsque les recensements sont peu fréquents et se fondent sur des données dépassées. S'ils ont habituellement lieu tous les 10 ans dans les pays développés, ils sont moins fréquents dans un grand nombre de pays en développement. C'est ainsi que les statistiques d'alphabétisme peuvent dater de deux décennies.

- *Des évaluations imprécises des compétences réelles* : les stratégies conventionnelles ne mesurent pas directement les compétences et pratiques d'alphabétisme réelles des individus étudiés. Elles se fondent sur les mesures indirectes que sont les auto-évaluations ou les évaluations par des tiers. En tant que telles, le tableau qu'elles offrent sur l'alphabétisme est erroné et incomplet à différents niveaux. Elles peuvent aussi surestimer les taux d'alphabétisme. Comme on le verra plus loin, les évaluations directes des compétences en lecture et écriture fournissent en général un tableau plus réaliste des niveaux individuels d'alphabétisme et de leur répartition dans la société.

- *La durée de la scolarisation, un indicateur peu fiable* : de nombreux recensements considèrent le nombre d'années d'école (généralement quatre ou cinq) comme une mesure d'approximation pertinente pour déterminer le niveau d'alphabétisme. Mais comme cela va être montré, utiliser la durée de la scolarité pour estimer le nombre d'alphabètes et d'analphabètes devient de plus en plus problématique. Certains élèves sont alphabètes (évaluation conventionnelle) avec moins de quatre ans de scolarité, d'autres sont analphabètes après cinq ans ou plus.

Study, Demographic and Health Survey), intègrent quelques questions liées à ce sujet. Ces enquêtes présentent plusieurs avantages, bon rapport coût/efficacité, périodicité, souplesse. Les enquêtes portant directement sur l'alphabétisme sont en outre conçues pour étudier des groupes sociaux déterminés, souvent défavorisés, ou l'impact de mesures récentes. Certaines d'entre elles incluent à la fois des tests directs d'alphabétisme et des évaluations indirectes classiques, fournissant ainsi des outils supplémentaires de mesure et de suivi⁹ (Schaffner, 2005).

C'est seulement au cours des cinq dernières années que les statistiques internationales se sont fondées sur les enquêtes auprès des ménages. Près de 40 % des taux d'alphabétisme officiels donnés dans l'annexe statistique de ce rapport proviennent de ce type d'enquêtes. Parmi les raisons de ce changement, on relève les limites des estimations fondées sur les recensements, la disponibilité et la fiabilité croissantes de nouvelles sources de données et la demande toujours plus forte de résultats globaux et actualisés au niveau international.

9. Les enquêtes sur les ménages ont également leurs limites, dont quelques-unes ont été signalées plus haut (Carr-Hill, 2005a).

La diversité linguistique a toujours posé des problèmes particuliers pour l'évaluation et la comparaison des niveaux d'alphabétisme à l'intérieur de chaque pays et entre les pays. Dans certains contextes, les langues dans lesquelles les compétences en alphabétisme individuelles sont évaluées touchent à des questions sensibles et souvent controversées¹⁰.

Changement d'échelle et d'ampleur du défi mondial¹¹

La première enquête « mondiale » que l'UNESCO a menée sur l'alphabétisme estimait que, dans le monde, 44 % des adultes (âgés de 15 ans et plus), soit 690 à 720 millions de personnes, ne possédaient pas les compétences minimales en langue écrite (UNESCO, 1957). Au niveau mondial, l'alphabétisme se concentrait en Asie (74 %), plus particulièrement en Chine, au Pakistan, en Inde, au Népal, en Afghanistan et au Sri Lanka. Les autres adultes analphabètes vivaient en Afrique (15 %), sur le continent américain (7 %) ainsi qu'en Europe, en Océanie et dans l'ex-URSS (4 %).

Des études postérieures ont estimé que le nombre total d'analphabètes était passé de 700 millions en 1950 à 871 millions en 1980 (tableau 7.1). Durant les années 1980, la population analphabète s'est stabilisée puis, dans les années 1990, elle a commencé à diminuer, passant de 872 millions en 1990 à 771 millions aujourd'hui¹².

Parmi les évolutions majeures de la population analphabète dans le monde, on note (tableau 7.2) les points suivants :

- elle est en grande majorité concentrée dans les pays en développement ;
- depuis 1970, le pourcentage des analphabètes a augmenté en Asie de l'Est et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et dans les États arabes, tandis qu'il a décliné de manière prononcée en

Asie de l'Est et dans le Pacifique, surtout grâce aux efforts, couronnés de succès, de la Chine¹³ ;

- les femmes continuent à représenter la majorité des analphabètes, leur pourcentage étant passé de 58 % en 1960 à 64 % aujourd'hui ;
- parmi les jeunes adultes (entre 15 et 24 ans), les analphabètes sont minoritaires et leur proportion continue à reculer puisqu'elle est passée de 20 % en 1970 à 17 % à l'heure actuelle.

La majeure partie de ce chapitre est consacrée à l'analyse de l'alphabétisme dans les pays en développement ; pour ce qui est des pays développés,

13. Selon les estimations officielles, le nombre d'adultes qui ne maîtrisent pas au moins 1 500 caractères chinois (la définition opérationnelle de l'analphabétisme) est passé de 320 millions en 1949 à 230 millions en 1982 ; actuellement, il est de 87 millions (Zhang et Wang, 2005). Cependant, certains chercheurs (Banister, 1987 ; Banque mondiale, 1983 ; Hagemann, 1988 ; Henze, 1987 ; Seeberg, 2000) s'interrogent sur la fiabilité des statistiques antérieures aux années 1990.

Tableau 7.1 : Évolution du nombre d'analphabètes dans le monde et dans différentes régions du monde de 1950 à 2000-2004

	Adultes (15 ans et plus) analphabètes (millions)					
	1950	1960	1970	1980	1990	2000-2004
Monde	700	735	847	871	872	771
Pays en développement	804	839	855	759
Pays développés et en transition	43	32	17	12
<i>Régions</i>						
Afrique subsaharienne	108	120	129	141
États arabes	...	19	48	55	63	65
Asie de l'Est et Pacifique	295	267	232	130
Asie du Sud et de l'Ouest	301	344	382	381
Amérique latine et Caraïbes	43	44	42	38

N. B. Voir l'introduction de l'annexe statistique pour les précisions sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les sources et les dates de recueil des données.

Sources : pour 1950 et 1960, UNESCO (1978), Estimations et projections l'alphabétisme, CSR-E-29.

Les données se réfèrent à l'évaluation de 1972 et ne sont pas nécessairement comparables à celles des années postérieures. Pour 1970 et 1980 : révision 2002 de l'ISU fondée sur les estimations et projections de population des Nations Unies (révision de 2000). Pour 1990 et 2000-2004 : tableau 2A de l'annexe statistique.

Tableau 7.2 : Évolution du taux d'analphabétisme dans le monde et dans différentes régions du monde ainsi qu'en fonction du sexe et de l'âge, de 1950 à 2000-2004

	Adultes (15 ans et plus) analphabètes					
	1950	1960	1970	1980	1990	2000-2004
Estimation mondiale de la population analphabète (en millions)	700	735	847	871	872	771
<i>Répartition (%)</i>						
Pays en développement	94,9	96,3	98,1	98,4
Pays développés et en transition	5,1	3,7	1,9	1,6
<i>Régions</i>						
Afrique subsaharienne	12,8	13,8	14,8	18,3
États arabes	...	2,6	5,7	6,3	7,2	8,4
Asie de l'Est et Pacifique	34,8	30,7	26,6	16,9
Asie du Sud et de l'Ouest	35,5	39,5	43,8	49,4
Amérique latine et Caraïbes	5,1	5,1	4,8	4,9
<i>Sexe</i>						
Femmes	...	58,0	61,0	62,0	63,0	64,0
Hommes	...	42,0	39,0	38,0	37,0	36,0
<i>Âge</i>						
Jeunes de 15 à 24 ans	19,8	19,1	17,9	17,2
Adultes de 25 ans et plus	80,2	80,9	82,1	82,8

Sources : voir tableau 7.1.

10. Le chapitre 6 analyse les politiques nationales actuelles concernant la langue et l'évaluation de l'alphabétisme. Les rapports entre langue et alphabétisme sont discutés de manière plus approfondie dans le chapitre 8.

11. Cette section analyse les profils de l'alphabétisme et leur évolution en utilisant les données compilées par l'UNESCO provenant d'estimations nationales qui se fondent sur des évaluations conventionnelles (c'est-à-dire dichotomiques et indirectes). Les sections ultérieures examinent les résultats tirés d'autres méthodes d'évaluation.

12. De manière générale, la fiabilité et la comparabilité des données des recensements relatives à l'alphabétisme se sont améliorées durant cette période tandis que le nombre de pays recueillant des informations sur ce thème augmentait, ce qui s'est traduit par une amélioration des estimations de l'UNESCO. Cependant, au-delà des problèmes pointés dans l'encadré 7.1, l'analyse de l'évolution des taux d'alphabétisme et d'analphabétisme ou du nombre d'analphabètes se fonde sur des données recueillies au cours de différentes enquêtes, avec des méthodes variables ou à partir de sources qui peuvent être différentes. C'est pourquoi il faut interpréter les évolutions décrites dans cette section avec précaution, les différents segments de la courbe représentant ces évolutions n'étant pas toujours strictement comparables.

Au niveau mondial, le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 56 % en 1950 à 82 % tout récemment.

le défi est moins immense mais il persiste ; il est analysé plus loin à propos de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) puis, de nouveau, dans le chapitre 8.

Évolution des taux d'alphabétisme de 1950 à 2004

Au niveau mondial, le taux d'alphabétisme des adultes a augmenté depuis les années 1950 : il est passé de 56 % en 1950 à 70 % en 1980 et à 82 % tout récemment¹⁴ (tableau 7.3). Alors que dans les pays développés, il avait déjà atteint 90 % dans les années 1950, celui des pays en développement était alors en moyenne inférieur à 50 % mais, depuis, il a dépassé les 75 %. En moyenne, le taux mondial d'alphabétisme a augmenté plus vite dans les années 1970 que dans les décennies qui ont suivi. D'après les projections actuelles, il devrait atteindre environ 80 % en 2015 (voir chapitre 2).

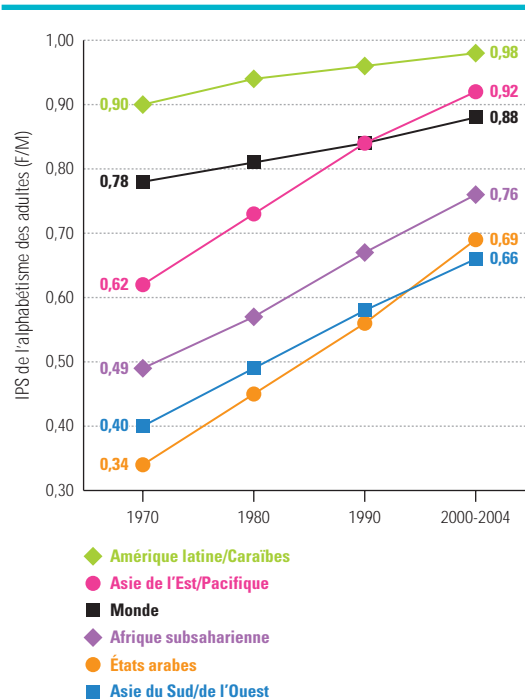
Dans les années 1970, les taux d'alphabétisme des adultes ont augmenté très rapidement dans les régions où ils étaient initialement les plus bas ; ils ont ainsi doublé en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest entre 1970 et 2000. Le taux dans la région Asie de l'Est et Pacifique est passé de 58 à 91 %, tandis qu'en Amérique latine et aux Caraïbes, cette augmentation a été plus modérée (de 74 à 90 %), en raison d'un niveau relativement élevé de départ.

Taux d'alphabétisme et disparités entre les sexes, 1970-2004

Depuis 30 ans, trois adultes analphabètes sur cinq sont des femmes. Mais ce chiffre n'apporte qu'une information partielle sur les disparités entre les sexes : il ne tient pas compte du fait que les femmes sont plus nombreuses que les hommes à cause de la mortalité différentielle dans les groupes plus âgés. C'est pourquoi il convient d'utiliser l'indice de parité entre les sexes¹⁵ (IPS).

Au niveau mondial, les disparités entre les sexes ont décliné significativement depuis 1970 et l'IPS est passé de 0,78 à 0,88 (figure 7.1). Cette diminution s'est produite dans toutes les régions du globe, notamment dans les États arabes, l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne. Dans ces trois régions, l'IPS était inférieur à 0,50 en 1970 et est supérieur à 0,65 aujourd'hui. Les taux d'alphabétisme des adultes approchent de la parité entre les sexes en Amérique latine et aux Caraïbes (IPS = 0,98) et dans la région Asie de l'Est et Pacifique (IPS = 0,92).

Figure 7.1 : Évolution de la parité entre les sexes de l'alphabétisme des adultes, de 1970 à 2000-2004



Sources : voir tableau 7.1.

Tableau 7.3 : Évolution du taux d'alphabétisme des adultes dans le monde de 1950 à 2000-2004

	Taux d'alphabétisme des adultes (%)						Augmentation des taux d'alphabétisme (%)		
	1950	1960	1970	1980	1990	2000-2004	1970-1980	1980-1990	1990 à 2000-2004
Monde	55,7	60,7	63,4	69,7	75,4	81,9	9,9	8,2	8,5
Pays en développement	...	...	47,7	58,0	67,0	76,4	21,6	15,6	14,0
Pays développés et en transition	...	...	94,5	96,4	98,6	99,0	2,0	1,8	0,5
<i>Régions</i>									
Afrique subsaharienne	...	...	27,8	37,8	49,9	59,7	36,0	32,1	19,6
États arabes	...	18,9	28,8	39,2	50,0	62,7	36,1	27,7	25,3
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	57,5	70,3	81,8	91,4	22,3	16,4	11,7
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	31,6	39,3	47,5	58,6	24,4	20,8	23,5
Amérique latine et Caraïbes	...	...	73,7	80,0	85,0	89,7	8,5	6,3	5,5

Sources : voir tableau 7.1.

14. Les augmentations passées de ce taux ne se sont pas traduites par une réduction du nombre global d'analphabètes jusqu'aux années 1990, du fait de la croissance démographique.

15. L'IPS représente ici le rapport entre l'alphabétisme des femmes et celui des hommes. Un IPS égal à 1 indique la parité entre les sexes ; un IPS se situant en dessous ou au-dessus de 1 indique que les taux d'alphabétisme sont supérieurs respectivement chez les hommes ou chez les femmes.

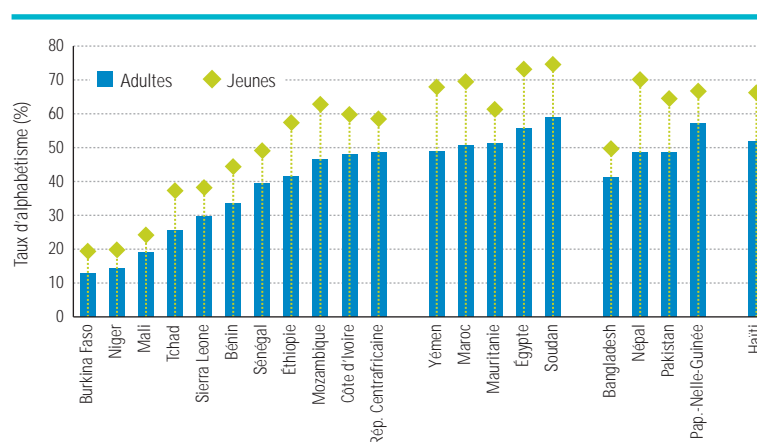
Augmentations de l'alphabétisme chez les jeunes

Les progrès récents vers l'alphabétisme généralisé sont particulièrement marqués chez les jeunes âgés de 15 à 24 ans : l'élargissement de l'accès à l'éducation formelle a contribué à une augmentation du taux mondial d'alphabétisme parmi les jeunes, qui est passé de 75 à 88 % entre 1970 et 2000-2004 (tableau 7.4). Dans les pays en développement, il est passé de 66 à 85 % sur la même période. La quasi-totalité des jeunes est désormais alphabète dans la région Asie de l'Est et Pacifique et dans la région Amérique latine et Caraïbes. Toutefois, plus de 132 millions de jeunes ne peuvent toujours pas communiquer par écrit.

L'augmentation du taux d'alphabétisme chez les jeunes a été en moyenne plus lente que chez les adultes, du fait d'un point de départ plus élevé. Dans les pays en développement, ce taux s'est accru, au cours de chacune des trois dernières décennies de 13 points de pourcentage, puis 9, puis 5. Les chiffres pour les adultes sont de 22, 16 et 14 points de pourcentage. Les disparités entre les sexes en matière d'alphabétisme sont moins prononcées pour les jeunes que pour les adultes, avec un IPS global de 0,93 en 2000-2004.

Dans tous les pays en développement, le niveau d'alphabétisme des jeunes est plus élevé que celui des adultes, un signe de progrès pour le futur. Pourtant, ce niveau varie considérablement dans les pays où le taux d'alphabétisme est faible chez les adultes (figure 7.2). Dans certains pays, situés principalement en Afrique subsaharienne (par exemple, le Burkina Faso, le Mali ou encore le Niger), le niveau d'alphabétisme des adultes, comme celui des jeunes, est extrêmement faible et l'on s'attend à ce qu'il ne s'améliore que lentement. Dans de tels contextes, les jeunes femmes doivent encore acquérir un minimum de compé-

Figure 7.2 : Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes dans quelques pays, 2000-2004



N. B. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
Source : annexe statistique, tableau 2A.

tences en alphabétisme. Par exemple, au Bénin, au Burkina Faso, au Tchad, au Mali, au Niger et au Yémen, l'IPS se situe en dessous de 0,60 pour la génération la plus jeune (voir l'annexe statistique, tableau 12).

En conclusion, des progrès considérables ont été faits au niveau mondial en matière de taux d'alphabétisme chez les adultes et chez les jeunes durant les 50 dernières années. Cependant, le défi de l'amélioration de la qualité et de la quantité est toujours le même partout dans le monde : de fait, s'il ne se produit pas d'accélération des progrès, les objectifs pour 2015 fixés à Dakar ne seront pas réalisés (voir chapitre 2). La section suivante va présenter des données et des analyses effectuées à l'échelle nationale et locale afin de mieux rendre compte des énormes variations au sein des différentes régions du globe dans l'évolution et les profils d'alphabétisme.

Dans tous les pays en développement, le niveau d'alphabétisme des jeunes est plus élevé que celui des adultes, un signe de progrès pour le futur.

Tableau 7.4 : Taux d'alphabétisme des jeunes et augmentation du taux par décennie (en pourcentage) de 1970 à 2000-2004

	Taux d'alphabétisme des jeunes (%)				Augmentation du taux d'alphabétisme (%)		
	1970	1980	1990	2000-2004	1970-1980	1980-1990	1990 à 2000-2004
Monde	74,7	80,2	84,3	87,5	7,4	5,1	3,8
Pays en développement	66,0	74,4	80,9	85,0	12,7	8,7	5,1
Pays développés et en transition	99,0	99,3	99,5	99,7	0,3	0,2	0,2
<i>Régions sélectionnées</i>							
Afrique subsaharienne	41,3	54,3	67,5	72,0	31,5	24,3	6,6
États arabes	42,7	54,7	66,6	78,3	28,1	21,8	17,6
Asie de l'Est et Pacifique	83,2	91,3	95,4	97,9	9,7	4,5	2,6
Asie du Sud et de l'Ouest	43,3	52,6	61,5	73,1	21,6	16,8	18,9
Amérique latine et Caraïbes	84,2	89,5	92,7	95,9	6,2	3,6	3,4

Sources : voir tableau 7.1.

Où le défi de l'alphabétisme est-il le plus vaste ?

Le taux d'alphabétisme des adultes reste relativement bas en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et dans les États arabes.

L'immense majorité des 771 millions d'adultes qui ne possèdent pas de compétences minimales en alphabétisme vit dans trois régions : Asie du Sud et de l'Ouest, Asie de l'Est et Pacifique, Afrique subsaharienne. De fait, comme le montre la figure 7.3, les trois quarts des analphabètes dans le monde vivent dans 12 pays¹⁶.

Depuis 1990, la population analphabète de huit de ces 12 pays a décru (tableau 7.5). Cette réduction n'a été hautement significative qu'en Chine, tandis que le Brésil, la République démocratique du Congo, l'Égypte, l'Inde, l'Indonésie, le Nigéria et la République islamique d'Iran ont enregistré

de faibles diminutions. Au contraire, la population analphabète du Bangladesh, d'Éthiopie, du Maroc et du Pakistan a augmenté depuis 1990, malgré l'accroissement du taux d'alphabétisme des adultes, qui n'a donc pas compensé la croissance démographique.

Dans quels pays le taux d'alphabétisme des adultes est-il particulièrement bas ?

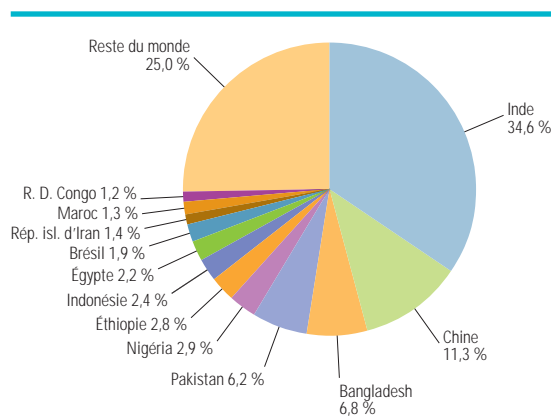
Alors que le taux d'alphabétisme des adultes a augmenté dans toutes les régions du monde, il reste relativement bas (autour de 60 %) en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et dans les États arabes. Il varie considérablement d'un pays à l'autre à l'intérieur de ces régions. En Asie du Sud et de l'Ouest par exemple, il est médiocre au Bangladesh, au Népal et au Pakistan, mais très élevé aux Maldives et au Sri Lanka. En Afrique subsaharienne, il est extrêmement bas au Bénin, au Burkina Faso, au Tchad, au Mali, au Mozambique, au Niger, au Sénégal et en Sierra Leone mais il est relativement élevé au Congo, en Guinée équatoriale, au Lesotho, à Maurice et en Namibie. Les compétences en alphabétisme sont très limitées en Égypte, en Mauritanie, au Maroc, au Soudan et au Yémen, mais sont plus étendues au Bahreïn, en Jordanie, au Qatar et en République arabe syrienne. La figure 7.4 présente les 55 pays qui ont les taux d'alphabétisme les plus faibles du monde, de 13 % pour le Burkina Faso à 80 % pour le Honduras, et qui risquent le plus de ne pas atteindre l'objectif de 2015.

En comparant, pour un pays donné, le nombre d'analphabètes et le taux d'alphabétisme des adultes, il est possible d'identifier les pays pour lesquels l'enjeu est important en matière d'alphabétisme. L'Inde, le Bangladesh, l'Éthiopie, l'Égypte, le Ghana, le Maroc, le Mozambique, le Népal, le Pakistan, le Soudan et le Yémen entrent dans cette catégorie, avec un nombre relativement important d'analphabètes (plus de 5 millions) et un taux assez bas d'adultes alphabètes (moins de 63 %) (tableau 7.6). Au contraire, des pays tels que le Burkina Faso, le Tchad, la Côte d'Ivoire, Haïti, le Niger, la Papouasie-Nouvelle-Guinée et le Sénégal ont de faibles taux d'alphabétisme mais leur population d'analphabètes est également moins nombreuse (1 à 5 millions).

Rapport entre alphabétisme et pauvreté

L'ampleur du défi auquel font face de nombreux pays aujourd'hui est accrue du fait du rapport très étroit entre alphabétisme et pauvreté. Ainsi, les indices de la pauvreté sont inversement proportionnels au taux d'alphabétisme des adultes, aussi bien au niveau international (figure 7.5) qu'à l'intérieur même des pays, comme en Inde par exemple

Figure 7.3 : Répartition de la population adulte analphabète dans le monde en 2000-2004



Source : annexe statistique, tableau 2A.

16. Après ces 12 pays, les populations les plus importantes d'analphabètes se trouvent, par ordre décroissant, dans les pays suivants : Soudan, Népal, Mexique, Algérie, République-Unie de Tanzanie, Turquie, Mozambique, Ghana, Yémen, Viet Nam, Niger, Burkina Faso, Afrique du Sud, Mali, Côte d'Ivoire, Kenya, Ouganda et Philippines. On estime que chacun de ces pays compte entre trois et huit millions d'analphabètes. Les estimations effectuées à partir des données les plus anciennes indiquent que l'Afghanistan et l'Irak devraient également figurer dans cette liste.

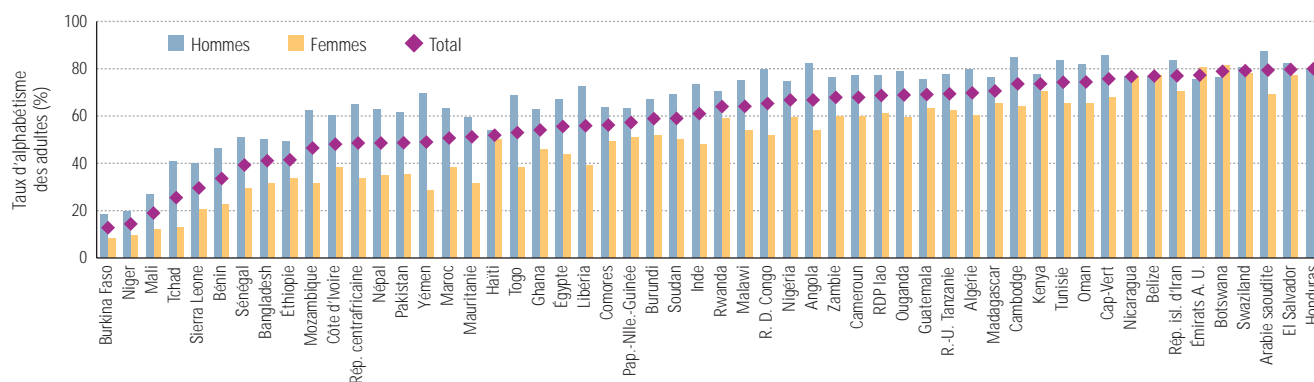
Tableau 7.5 : Évolution de la population analphabète de 1990 à 2000-2004 dans les pays comptant le plus grand nombre d'analphabètes

Pays	Total		Part du total mondial		Évolution de 1990 à 2000-2004 (milliers)
	1990 (milliers)	2000-2004 (milliers)	1990 (%)	2000-2004 (%)	
Inde	272 279	267 002	31,2	34,6	- 5 277
Chine	181 331	87 038	20,8	11,3	- 94 293
Bangladesh	41 606	52 209	4,8	6,8	10 603
Pakistan	41 368	47 577	4,7	6,2	6 209
Nigéria	23 678	22 167	2,7	2,9	- 1 511
Éthiopie	18 993	21 955	2,2	2,8	2 962
Indonésie	23 800	18 432	2,7	2,4	- 5 368
Égypte	17 432	17 270	2,0	2,2	- 162
Brésil	17 336	14 870	2,0	1,9	- 2 466
Répub. isl. d'Iran	11 506	10 543	1,7	1,8	- 963
Maroc	9 089	10 108	1,4	1,7	1 019
R. D. Congo	10 400	9 131	1,6	1,6	- 1 269
Total	668 818	578 302	77,8	76,2	- 90 516

N. B. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.

Source : annexe statistique, tableau 2A.

Figure 7.4 : Taux d'alphabétisme des adultes en fonction de leur sexe dans 55 pays en développement faiblement alphabétisés, en 2000-2004



N. B. Voir le tableau source pour plus de détails sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 2A.

Tableau 7.6 : Les éléments du défi de l'alphabétisme : de nombreux analphabètes, un faible taux d'alphabétisme des adultes pour 2000-2004

	Taux d'alphabétisme des adultes < 63 %	Taux d'alphabétisme des adultes > 63 %
Nombre d'analphabètes supérieur à 5 millions	Bangladesh, Égypte, Éthiopie, Ghana, Inde, Maroc, Mozambique, Népal, Pakistan, Soudan, Yémen	Afghanistan ¹ , Algérie, Brésil, Chine, Indonésie, Iraq ² , Mexique, Nigéria, République démocratique du Congo, République islamique d'Iran, République-Unie de Tanzanie, Turquie
Nombre d'analphabètes compris entre 1 et 5 millions	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Haïti, Mali, Niger, Pap.-Nlle-Guinée, République centrafricaine, Sénégal, Sierra Leone, Tchad, Togo	Afrique du Sud, Angola, Arabie saoudite, Cambodge, Cameroun, Guatemala, Kenya, Madagascar, Malaisie, Malawi, Myanmar, Ouganda, Pérou, République arabe syrienne, Rwanda, Tunisie, Zambie
Nombre d'analphabètes inférieur à 1 million	Comores, Libéria, Mauritanie	Bahreïn, Belize, Bolivie, Botswana, Cap-Vert, Congo, El Salvador, Émirats arabes unis, Guinée équatoriale, Honduras, Jamahiriya arabe libyenne, Jamaïque, Jordanie, Koweït, Lesotho, Malte, Maurice, Namibie, Nicaragua, Oman, Qatar, RDP lao, République dominicaine, Suriname, Swaziland, Vanuatu

N. B. Le chiffre de 63 % retenu pour distinguer entre niveau d'alphabétisme des adultes élevé ou bas est fondé sur un examen de la répartition de tous les pays présentant des taux inférieurs à 95 % et sur un calcul de la médiane pondérée. Voir le tableau source pour plus de détails par pays

1. Les chiffres pour l'Afghanistan sont basés sur des estimations de la CIA (2005).

2. Les chiffres pour l'Iraq sont basés sur des estimations du PNUD (2004c).

Source : annexe statistique, tableau 2A.

Tableau 7.7 : Les éléments du défi de l'alphabétisme : le rapport entre analphabétisme et pauvreté

	Revenu national brut par habitant en 2003 (PPA, \$ EU)	Pourcentage de la population vivant avec moins de 2 \$ EU par jour (chiffres les plus récents)	Pays faisant partie des PPTE
Nombre d'analphabètes supérieur à 5 millions, taux d'alphabétisme des adultes inférieur à 63 %			
Bangladesh	1 870	83	
Égypte	3 940	44	
Éthiopie	710	78	X
Ghana	2 190	79	X
Inde	2 880	81	
Maroc	3 940	14	
Mozambique	1 060	78	X
Népal	1 420	81	
Pakistan	2 040	66	
Soudan	1 760	–	X
Yémen	820	45	
Nombre d'analphabètes supérieur à 5 millions, taux d'alphabétisme des adultes supérieur à 63 %			
Algérie	5 930	15	
Brazil	7 510	22	
Chine	4 980	–	
Indonésie	3 210	52	
Mexique	8 980	26	
Nigéria	900	91	
R. D. Congo	660	–	X
Rép. isl. d'Iran	7 000	7	
Turquie	6 710	10	
Nombre d'analphabètes compris entre 1 et 5 millions, taux d'alphabétisme des adultes inférieur à 63 %			
Burkina Faso	1 170	81	X
Côte d'Ivoire	1 400	38	X
Mali	960	91	X
Niger	830	86	X

N. B. La classification des pays adopte celle du tableau 7.6.

Source : banque de données sur les indicateurs du développement de la Banque mondiale (<http://www1.worldbank.org/prem/poverty/data/>) consultée en avril 2005.

Là où les taux de pauvreté sont les plus élevés, les taux d'alphabétisme tendent à être les plus bas.

(figure 7.6) ; en d'autres termes, là où les taux de pauvreté sont les plus élevés, les taux d'alphabétisme tendent à être les plus bas. Des exceptions notables existent cependant telles que la République islamique d'Iran, le Maroc et la Tunisie, où la pauvreté comme le taux d'alphabétisme sont relativement faibles.

Des preuves supplémentaires du rapport entre analphabétisme et pauvreté sont apportées par le tableau 7.7 où figurent le revenu par habitant ainsi que le pourcentage de pauvres pour des pays ayant

une importante population analphabète et un faible taux d'alphabétisme. Ce tableau montre ainsi que l'analphabétisme tend à prévaloir dans les pays à faible revenu, souvent lourdement endettés, où la pauvreté des ménages est largement répandue.

Variation du taux d'alphabétisme selon les groupes de population

En fonction du sexe

Les disparités entre les sexes n'existent pas ou peu dans les pays où le taux d'alphabétisme dépasse 95 %. Dans presque tous les autres pays, les hommes ont des compétences en lecture et écriture plus élevées que les femmes. En moyenne, l'écart entre les sexes est plus important en Asie du Sud et de l'Est (70 % contre 46 %), dans les États arabes (73 % contre 51 %) et en Afrique subsaharienne (68 % contre 52 %). Il est considérablement plus élevé dans les pays où le taux global d'alphabétisme est le plus faible¹⁷ (figure 7.4).

Il est intéressant de noter que les disparités en faveur des jeunes femmes par rapport aux hommes du même âge (15-24 ans) se manifestent dans un nombre croissant de pays. Par exemple, l'IPS se situe au-dessus de 1,03 pour les plus jeunes au Botswana, au Honduras, à la Jamaïque, à Malte, au Nicaragua et dans les Émirats arabes unis. Globalement, le nombre de pays (pour lesquels on dispose de données pertinentes) où l'IPS est en faveur des jeunes femmes a augmenté pour passer de 15 à 22 entre 1990 et 2000-2004. Cette tendance est plus prononcée en Amérique latine et aux Caraïbes, en Afrique orientale et australe ainsi que dans les pays possédant les taux d'alphabétisme les plus élevés¹⁸.

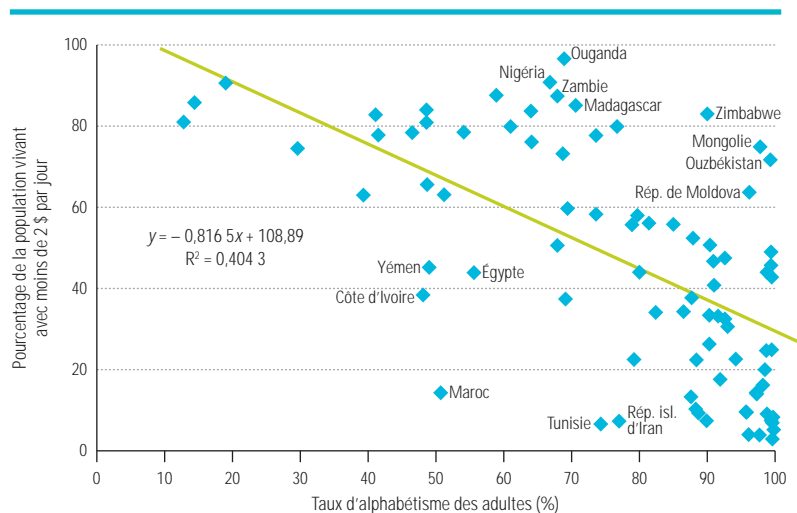
En fonction de l'âge

Dans tous les pays, les taux d'alphabétisme diffèrent selon les groupes d'âge. Le plus souvent, le niveau est plus élevé chez les individus âgés de 15 à 34 ans que chez ceux de 45 ans et plus, ce qui reflète en grande partie l'expansion de la scolarisation dans le monde entier. Pour certains pays, on observe des diminutions dans les taux d'alphabétisme, faibles chez les plus jeunes mais très importantes dans les groupes plus âgés, tout particulièrement chez les personnes ayant plus de 45 ans. Dans d'autres cas, cette diminution

17. Il existe plusieurs exceptions intéressantes à la disparité en faveur des hommes dans les pays en développement. Au Brésil, en Colombie, au Honduras, à la Jamaïque, au Lesotho, à Malte, au Nicaragua, aux Philippines, à Sainte-Lucie et aux Seychelles, la disparité est inexistante ou en faveur des femmes (voir chapitre 2).

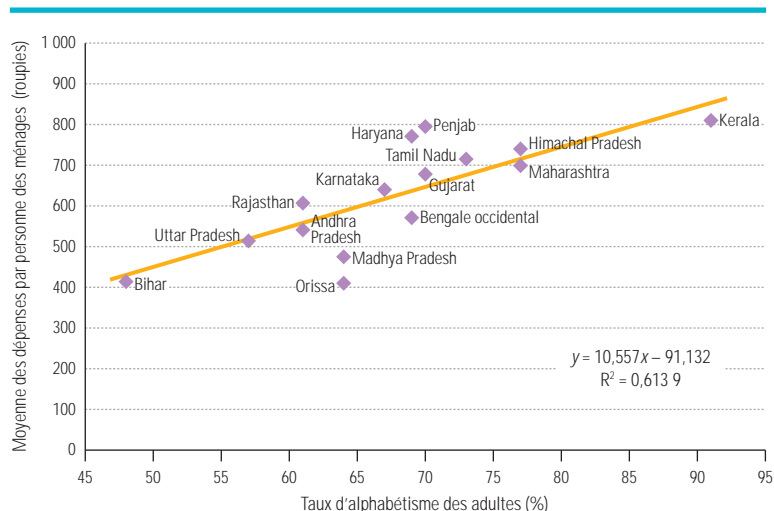
18. L'émergence de cette tendance est à mettre en rapport avec des tendances similaires observées en matière de réussite scolaire, de niveau éducatif et d'achèvement du cycle primaire.

Figure 7.5 : Taux d'alphabétisme et pauvreté

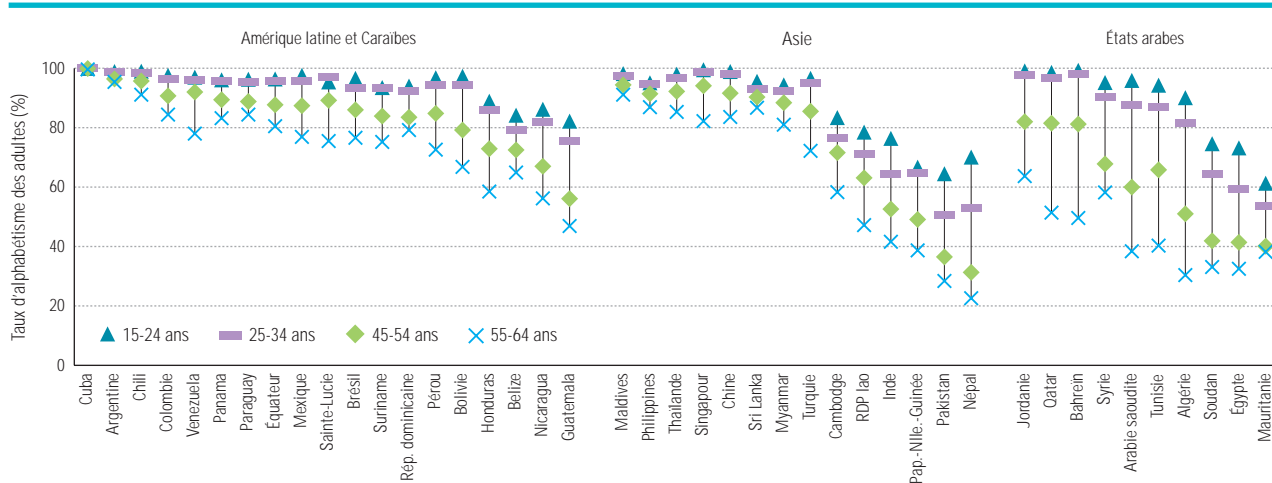


Sources : annexe statistique, tableau 2A, et base de données des indicateurs de développement de la Banque mondiale (<http://www1.worldbank.org/prem/poverty/data/>, consultée en avril 2005).

Figure 7.6 : Alphabétisme des adultes et dépenses des ménages dans 15 États indiens



Source : Drèze et Sen (2002).

Figure 7.7 : Taux d'alphabétisme pour quatre groupes d'âge en 2000-2004

Source : enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF, dans Carr-Hill (2005a).

entre les groupes d'âge est relativement linéaire. Il n'est pas surprenant que les disparités liées à l'âge soient plus réduites dans les pays hautement alphabétisés et plus importantes dans les pays peu alphabétisés. Dans ces derniers, à niveau comparativement égal (par exemple l'Angola, le Burundi, la Gambie, le Népal, le Pakistan, la République démocratique populaire lao, le Rwanda et la Zambie), le taux d'alphabétisme chez les 25-34 ans est deux fois plus élevé que chez les plus de 65 ans.

D'autres disparités entre groupes d'âge sont mises en évidence dans la figure 7.7, qui présente les taux d'alphabétisme de quatre groupes d'âge dans des pays de trois régions du monde en développement. Ces disparités sont plus importantes dans les États arabes qu'en Asie ou dans la région Amérique latine et Caraïbes.

Un profil exceptionnel se rencontre pour six pays d'Afrique orientale et australe (Angola, Kenya, Madagascar, République démocratique du Congo, République-Unie de Tanzanie et Zambie) où le taux d'alphabétisme est plus faible chez les 15-24 ans que chez les 25-34 ans, particulièrement chez les hommes les plus jeunes¹⁹. Il semble que ce soit les conditions politiques et économiques difficiles qui contribuent au déclin de l'alphabétisme, comme les conflits armés, le chômage, l'augmentation des coûts de scolarité pour les ménages et la perception d'un futur où les perspectives financières sont limitées (chapitre 8).

Villes et campagnes

Les taux d'alphabétisme sont plus bas dans les zones rurales que dans les zones urbaines, qu'ils soient calculés à partir de données de recensements (par exemple Wagner, 2000) ou de données

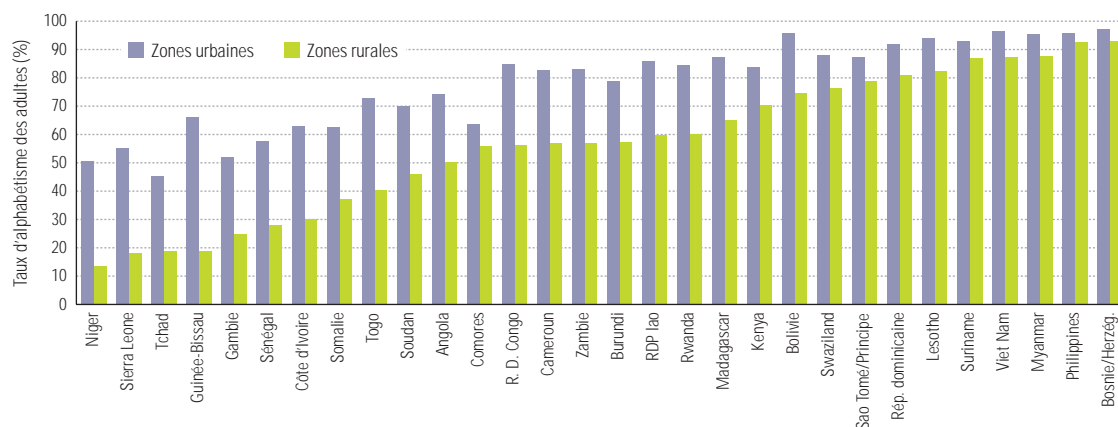
relatives aux ménages (figure 7.8)²⁰. Dans les pays où les taux globaux d'alphabétisme sont relativement faibles, les disparités entre populations rurales et urbaines tendent à être plus marquées. L'influence de l'urbanisation traduit dans une large mesure les différences d'accès à la scolarisation, à une éducation de meilleure qualité et à des programmes d'éducation non formelle. Contrairement à ceux des zones rurales, les habitants des villes ont aussi tendance à vivre dans des environnements plus alphabétisés, plus exigeants en matière de compétences en alphabétisme dans les langues écrites et offrant plus de gratifications à ceux qui les possèdent (voir chapitre 8).

Les différences entre régions ou provinces sont énormes dans les pays où la population analphabète est importante. Ainsi, les chiffres des recensements au Pakistan révèlent que 72 % des habitants des zones urbaines sont alphabètes (par exemple, dans le territoire de la capitale, Islamabad) contre 44 % dans les zones rurales telles que le Baloutchistan et le Sind (Choudhry, 2005). Ce rapport ruraux/urbains de 0,61, bien que relativement bas, a presque doublé depuis 1972 où il atteignait tout juste 0,34. En Éthiopie, le taux d'alphabétisme passe de 83 % dans la région d'Addis-Abeba à 23 % dans celle d'Amhara. Il est estimé à 23 % pour l'ensemble de l'Éthiopie rurale, soit seulement un tiers du taux des zones urbaines, évalué à 74 % (Shenkute, 2005). Au Maroc, les disparités entre habitants des zones rurales et des villes sont considérables (tableau 7.8) et se doublent de disparités entre les sexes. Elles ont un peu augmenté durant les années 1990. Des tendances similaires se retrouvent en Irak où, par exemple, 72 % des femmes de la région de Bagdad

19. Ces analyses se fondent sur les données des enquêtes par grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF (MICS) de 2000 ; les chiffres sur l'alphabétisme sont fondés sur l'auto-évaluation, par les personnes interrogées de leur capacité à lire plus ou moins facilement une lettre ou un journal.

20. La définition des zones urbaines ou rurales adoptée dans les recensements varie considérablement. Une troisième catégorie y figure de plus en plus souvent, la zone périurbaine, couvrant des entités géographiques qui ne sont ni urbaines ni rurales. De nombreux pays définissent les zones urbaines en fonction du nombre (minimum) d'habitants, 1 000 ou 2 000 au Canada et en Bolivie, jusqu'à 10 000 pour l'Espagne, 20 000 en Turquie ou 50 000 en République de Corée. Cette définition varie également dans les pays où le statut de « zone urbaine » implique obligatoirement une décision légale approuvée par des processus législatifs et bureaucratiques. L'absence de définition unique nuit aux comparaisons des taux d'alphabétisme entre pays et affaiblit les comparaisons entre zones rurales et zones urbaines.

Figure 7.8 : Taux d'alphabétisme des adultes des zones urbaines et des zones rurales de 30 pays en 2000-2004



N. B. Cette figure ne prend en compte que des pays dont le taux d'alphabétisme des adultes est inférieur à 95 %.
Source : UNICEF-MICS 2000, in Carr-Hill (2005a).

En Inde, le taux d'alphabétisme des adultes était de 91 % dans l'État du Kerala contre 48 % au Bihar en 2001.

sont alphabètes contre 46 % des femmes habitant la région du Nord (PNUD, 2004d).

En Chine, les variations régionales ont été et restent importantes (Ross *et al.*, 2005). L'analphabétisme est concentré dans les régions rurales de l'ouest du pays, où le pourcentage des minorités est élevé et le niveau de développement économique le plus bas²¹. Les zones les plus alphabétisées de Chine sont les trois communautés urbaines de Shanghai, de Beijing et Tianjin, la province de Guangdong, économiquement développée, et les trois provinces du Nord-Est qui ont bénéficié d'une industrialisation rapide dans le passé.

En Inde, le taux d'alphabétisme des adultes était de 91 % dans l'État du Kerala contre 48 % au Bihar en 2001 (Biswal et Govinda, 2005). Ces variations étaient encore plus prononcées au niveau des districts²² : selon le recensement de 2001, moins de la moitié des adultes étaient alphabétisés dans environ un cinquième de l'ensemble

des 591 districts ; un autre cinquième montre des taux allant de 50 à 60 % ; 29 % se situent entre 60 et 70 %, le reste étant au-dessus de 70 % (Biswal et Govinda, 2005).

Un éclairage supplémentaire est apporté si l'on va au-delà de la traditionnelle dichotomie entre urbains et ruraux. Ainsi, dans de nombreux pays en développement, les différences intra-urbaines et intrarurales dans les taux d'alphabétisme peuvent être aussi significatives, sinon plus, qu'entre ruraux et urbains. En Chine, par exemple, l'enquête chinoise sur l'alphabétisme des adultes a mis en évidence des différences substantielles entre les migrants venant des campagnes et les natifs des villes (Giles *et al.*, 2003)²³. Pour les deux sexes, le niveau d'alphabétisme des habitants des zones urbaines est en moyenne plus élevé d'un quart d'écart type que celui des migrants.

Dans d'autres pays, les disparités intra-urbaines suivent un gradient « cœur-périphérie », avec les districts des centres urbains présentant des taux d'alphabétisme plus élevés que ceux de la périphérie où résident les familles pauvres et les migrants. En Égypte par exemple, les migrants venant des campagnes, dont les compétences en alphabétisme sont faibles, affluent au Caire et dans les zones périurbaines pour trouver un emploi, mais se retrouvent le plus souvent dans des logements insalubres ; ils travaillent de longues

Tableau 7.8 : Maroc, taux d'alphabétisme des hommes et des femmes dans les zones urbaines et les zones rurales en 1990-1991 et 1998-1999

	Taux d'alphabétisme des adultes			
	%			IPS (F/H)
	Total	Hommes	Femmes	
Ensemble du pays 1990-1991	45,3	60,5	31,7	0,52
1998-1999	51,7	66,2	38,1	0,58
Zones urbaines 1990-1991	63,3	76,5	51,4	0,67
1998-1999	66,3	79,0	54,5	0,69
Zones rurales 1990-1991	28,2	45,3	12,8	0,28
1998-1999	33,1	50,1	17,0	0,34
Rurales/urbaines 1990-1991	0,45	0,59	0,25	0,42
1998-1999	0,50	0,63	0,31	0,49

Source : Direction de la statistique, cité par Bougroup *et al.* (2005).

21. En 2000, le taux national d'alphabétisme était de 93,3 %, tandis qu'au Tibet, à Qinghai, au Gansu, à Guizhou et au Ningxia, ces taux étaient respectivement de 67,5, 81,9, 85,7, 86,1 et 86,6 %.

22. Le recensement de 2001 en Inde a été effectué dans 591 des 593 districts (Biswal et Govinda, 2005).

23. L'enquête chinoise sur l'alphabétisme des adultes est une évaluation directe des compétences d'alphabétisme des hommes et des femmes âgés de 15 à 60 ans et résidant à Shanghai, Shenyang, Xian, Wuhan et Fuzhou.

heures dans le secteur informel, avec un accès limité à la formation et au crédit ; ils ne profitent pas du filet de sécurité des communautés ; les possibilités d'alphabétisation ou de mise à niveau des compétences qui leur sont offertes sont très limitées (Iskandar, 2005).

En outre, de nombreux habitants des périphéries urbaines occupent des logements sans autorisation ou illégalement, ce qui les exclut généralement des enquêtes auprès des ménages (Carr-Hill, 2005a). Dans ces cas, le taux d'alphabétisme des zones urbaines risque d'être gonflé par suite de la sous-estimation des populations migrantes pauvres ou rurales.

L'opposition entre zones rurales et zones urbaines occulte des différences importantes entre les zones rurales elles-mêmes. Par exemple, le taux d'alphabétisme en Égypte est considérablement plus faible au sud, en Haute-Égypte, où il s'élève à 47 %, qu'au nord, en Basse-Égypte, où il s'élève à 62 %²⁴ (Iskandar, 2005). Les populations nomades, comme les Bédouins des États arabes, tendent à présenter des taux d'alphabétisme plus bas et des abandons plus fréquents que les autres populations rurales (Hammoud, 2005). De même, les enfants des populations pastorales des terres arides et semi-arides du Kenya ont des taux de scolarisation significativement plus bas que les enfants des autres régions rurales (Bunyi, 2005).

En conclusion, les disparités entre zones rurales et zones urbaines dans les taux d'alphabétisme masquent de choses plus qu'elles n'en révèlent. Les données, quoique limitées, suggèrent que les disparités géographiques en la matière sont considérablement plus complexes que ce que l'on décrit conventionnellement.

Revenus des ménages

Les liens entre pauvreté et analphabétisme qui viennent d'être examinés au niveau national peuvent l'être également au niveau des ménages. Un nombre considérable de données suggère que l'acquisition de l'alphabétisme et sa conservation sont fortement liées au statut socio-économique des ménages. Les personnes qui vivent (ou ont grandi) dans des familles à faible revenu, qui reçoivent un apport nutritionnel insuffisant ou qui n'ont pas accès à l'eau potable sont moins susceptibles que les autres d'acquies des compétences en alphabétisme et de les utiliser.

L'étude des rapports entre taux d'alphabétisme et richesse des ménages²⁵ menée dans 30 pays en développement montre que le taux d'alphabétisme est plus faible dans le quintile le plus pauvre de la population et plus élevé dans le quintile le plus riche²⁶ (voir Carr-Hill, 2005a). En outre, comme le montre la figure 7.9, les disparités en matière de taux d'alphabétisme entre les ménages appartenant au quintile inférieur et au quintile supérieur sont très importantes, particulièrement là où le taux d'alphabétisme est bas. Dans des pays tels que la Côte d'Ivoire, la Guinée-Bissau, le Rwanda, le Sénégal, la Sierra Leone, le Soudan et le Togo, l'écart d'alphabétisme entre les ménages les plus pauvres et les plus riches est de plus de 40 points de pourcentage. Même dans les pays où le taux global est supérieur à 90 %, il subsiste des disparités en fonction de la richesse des ménages²⁷ (par exemple en Azerbaïdjan, aux Philippines et au Venezuela).

L'écart d'alphabétisme entre le quintile le plus pauvre et le quintile le plus riche est presque toujours plus prononcé pour les femmes que pour

L'opposition entre zones rurales et zones urbaines occulte des différences importantes entre les zones rurales elles-mêmes.

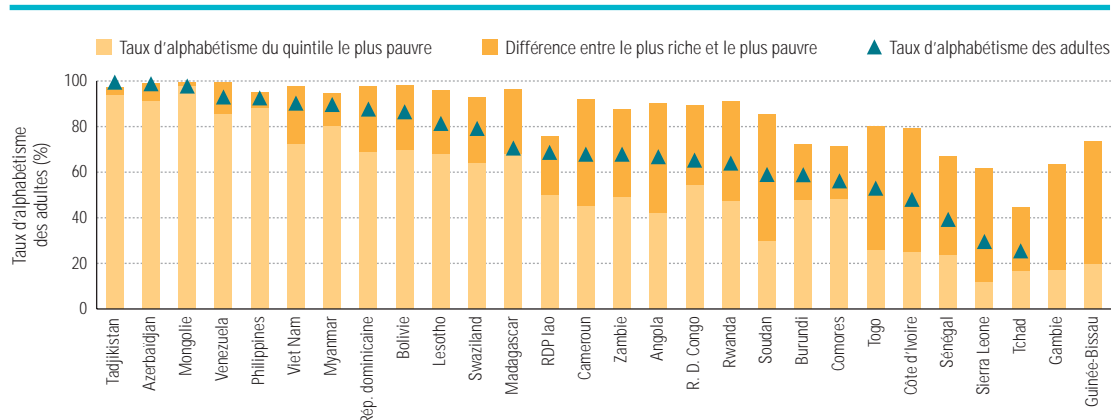
24. Ce qui contraste avec le fait que les taux d'alphabétisme ne diffèrent que faiblement dans les zones urbaines de ces deux régions (respectivement 80 et 82 %).

25. Reconnaisant les difficultés qu'il y a à comparer la valeur des biens des ménages entre pays et à l'intérieur d'un pays (à cause des différences de climat, d'infrastructures et de conception de la propriété), les enquêtes UNICEF-MICS mesurent l'ensemble des biens possédés selon un score de richesse des ménages, ensuite divisé en quintiles. Ce score mesure la *richesse relative* (ou la *pauvreté relative*) des ménages ; en d'autres termes, indépendamment du pays, toutes les personnes vivant dans un ménage appartenant à un quintile donné sont dans une position *relative* semblable dans leur propre pays, même si leur niveau de revenus ou la quantité de biens possédés diffèrent considérablement.

26. En Guinée, à Madagascar, à Myanmar, en République démocratique populaire lao, à Sao Tomé-et-Principe et au Tchad, la corrélation entre le degré de richesse et l'alphabétisme est négative mais non linéaire.

27. L'écart d'alphabétisme entre les ménages les plus pauvres et les plus riches tend à diminuer quand le taux d'alphabétisme approche 100 % (« effet de plafond »). Cette association forte entre le taux d'alphabétisme global d'un pays et les disparités en matière de richesse est mise en évidence dans l'étude de Carr-Hill (2005a).

Figure 7.9 : Comparaison des taux d'alphabétisme des adultes du quintile le plus riche et le plus pauvre



N. B. Le taux d'alphabétisme officiel des adultes n'est pas disponible pour la Guinée-Bissau et la Gambie.
Source : UNICEF-MICS 2000, in Carr-Hill (2005a).

Le taux d'alphabétisme augmente significativement avec le niveau d'études.

les hommes²⁸. En d'autres termes, les femmes qui vivent dans des ménages plus riches acquièrent des compétences en alphabétisme beaucoup plus élevées que celles vivant dans des ménages pauvres. Ces différences liées au gradient pauvreté-richesse sont moins significatives pour les hommes.

Alphabétisme et scolarisation

Le taux d'alphabétisme augmente significativement avec le niveau d'études. Cette très forte relation entre niveau scolaire et littératie s'observe aussi bien dans les pays développés qu'en développement²⁹. Combien d'années de scolarisation sont-elles nécessaires pour acquérir et conserver un alphabétisme de base ? Dans le passé, beaucoup pensaient que le niveau minimal d'alphabétisme était atteint par les personnes ayant achevé au moins quatre ou cinq ans d'enseignement primaire³⁰. Selon un rapport récent sur l'éducation en Amérique latine (Ministère de l'Éducation du Chili et UNESCO/OREALC, 2002), l'alphabétisme fonctionnel demande au moins six ou sept années de scolarisation. Les données tirées des recensements effectués dans de nombreux pays montrent que l'on trouve des taux d'alphabétisme de 90 % chez les personnes qui ont bénéficié de quatre à six années d'enseignement primaire (ces données sont fondées sur des auto-évaluations). C'est sur la base de ces résultats qu'un seuil éducatif spécifique a été établi pour estimer le nombre d'alphabètes et d'analphabètes.

Mais, en fait, l'impact d'une scolarisation complète sur l'alphabétisme (auto-évalué) est plus immédiat et varié que ce que l'on pensait dans le passé. La figure 7.10 donne, pour plus de 30 pays, le taux d'alphabétisme des adultes en fonction de du nombre d'années de scolarité (trois niveaux : 0, 1-3 et 4-6 années de scolarisation). On voit que :

- la plus forte augmentation du taux d'alphabétisme se situe entre les individus non

scolarisés et ceux qui ont bénéficié de l'enseignement primaire pendant une période d'un à trois ans ;

- dans certains pays (comme l'Albanie, le Niger, la République démocratique du Congo, la Sierra Leone, le Sénégal, le Soudan et la Zambie), de nombreuses personnes scolarisées pendant quatre à six ans restent analphabètes ;
- un pourcentage relativement élevé de personnes qui ne sont jamais allées à l'école primaire ou n'ont pas achevé le cycle primaire, dit pouvoir lire facilement une lettre ou un journal (ces personnes sont « alphabètes »).

Ces analyses ne permettent de tirer aucune conclusion ferme, mais elles renforcent l'idée selon laquelle la qualité de l'éducation est ce qui compte pour la littératie et qu'il faut être prudent si l'on utilise un seuil uniforme de scolarisation.

Globalement, une conclusion provisoire peut être que chaque année de scolarisation peut avoir un effet durable sur la réduction de l'analphabétisme, évalué de manière conventionnelle³¹. Cependant, cette conclusion demande à être confirmée sur au moins deux points. Premièrement, on peut avoir des doutes sur la précision du nombre d'années de scolarité achevées quand il y a auto-évaluation : certaines personnes sondées peuvent confondre les années de fréquentation de l'école avec les années achevées de scolarisation. En calculant les taux d'alphabétisme par année d'études, d'autres analyses mettent en évidence l'existence d'un gradient relativement fort selon que les individus ont bénéficié d'une, deux, trois ou quatre années de scolarisation, et ce dans presque tous les pays échantillonnés³². Ce schéma est valable aussi bien pour les hommes que pour les femmes. Deuxièmement, il est important de déterminer précisément si l'effet des années supplémentaires de scolarisation persiste après le contrôle de variables telles que le sexe, l'âge ou la richesse (voir ci-dessous).

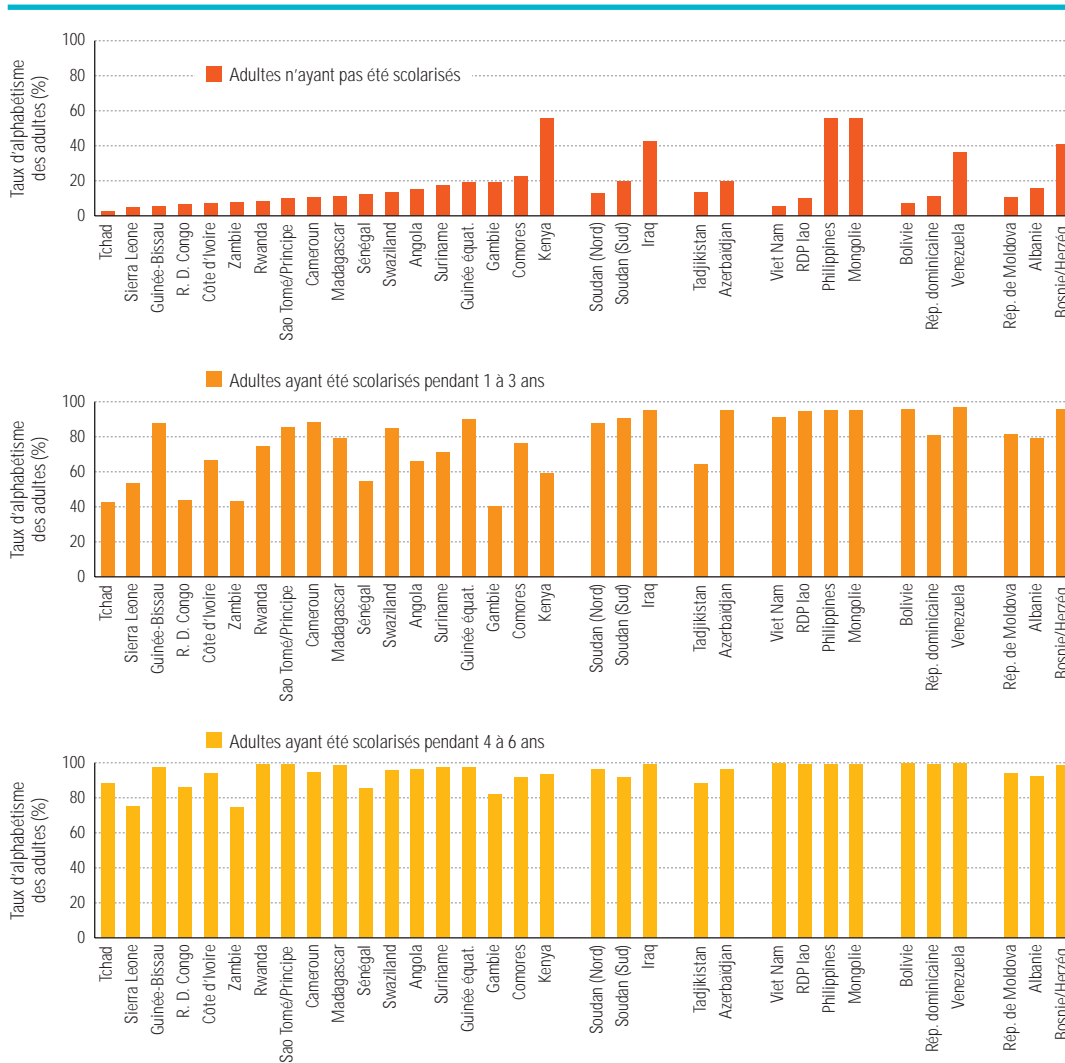
28. Trois pays font exception : le Tchad, le Niger et la Sierra Leone, où cet écart est plus prononcé pour les hommes que pour les femmes.

29. Évidemment, si les experts du recensement et les statisticiens ont utilisé le nombre d'années de scolarisation comme variable d'approximation pour la littératie individuelle, c'est parce qu'ils ont fait implicitement l'hypothèse d'une relation très forte entre ces deux variables.

30. Il semble que les origines de cette assertion remontent aux années 1920 quand des certificats d'alphabétisme étaient nécessaires aux habitants de l'État de New York qui souhaitaient exercer leur droit de vote. Un comité était désigné pour concevoir un test de lecture qui, s'il était réussi, permettait à l'habitant de recevoir un certificat d'alphabétisme. Le comité concluait que la capacité d'un électeur à comprendre ce qu'il lisait et à écrire de manière intelligible correspondait au niveau médian atteint par des élèves ayant achevé leur 4^e année de scolarité dans des écoles situées dans des zones urbaines.

31. D'autres explications méritent d'être considérées : de nombreux individus faiblement scolarisés et « analphabètes » ont été exclus de l'échantillonnage fondé sur les ménages ; la scolarisation se réfère au nombre d'années achevées et non pas aux années de fréquentation scolaire, ainsi, un niveau élevé de redoublements ou une scolarité interrompue peut masquer les gains de ceux qui n'ont achevé que quelques années d'école ; ou encore selon les normes culturelles, tous ceux qui sont allés à l'école sont considérés comme alphabètes, les individus scolarisés n'osant pas se déclarer analphabètes.

32. On rencontre des cas exceptionnels où les taux d'alphabétisme ne s'accroissent pas avec chaque année de scolarisation formelle supplémentaire entre la première et la quatrième année, comme en Azerbaïdjan et, dans une moindre mesure, au Cameroun, aux Comores, au Lesotho et en Sierra Leone.

Figure 7.10 : Taux d'alphabétisme des adultes en fonction de trois durées de scolarisation, 2000

Source : UNICEF-MICS 2000, tiré de Carr-Hill (2005a).

Caractéristiques contextuelles de l'alphabétisme

Cette section explore, en se fondant sur des analyses multivariées et multiniveaux, l'importance des facteurs tels que le sexe, l'âge, l'importance du ménage, le lieu de résidence, l'expérience scolaire, l'année d'études achevée la plus élevée et le niveau de revenus sur le niveau d'alphabétisme auto-évalué dans 28 pays en développement, en utilisant la base de données des enquêtes par grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF³³ (Carr-Hill, 2005a). Dans presque tous les pays, des variables sociodémographiques ont une forte valeur prédictive de l'analphabétisme, en expliquant une partie substantielle des variations dans la quasi-totalité des contextes nationaux (tableau 7.9).

Les profils de résultats confirment en particulier les premières données et montrent, toutes choses étant égales par ailleurs, que :

- la probabilité d'être alphabétisé est significativement plus faible pour les femmes que pour les hommes ;
- l'âge est presque toujours un facteur significatif, la probabilité d'être analphabète étant plus forte chez les personnes les plus âgées que chez les plus jeunes (cette relation étant cependant plus faible que celle constatée pour la variable « sexe ») ;
- dans la plupart des pays, la taille des ménages n'est pas associée à la littératie ; cependant, dans un nombre limité de situations, les personnes vivant dans des familles nombreuses ont moins de chances d'être alphabétisées ;

Dans presque tous les pays, des variables socio-démographiques ont une forte valeur prédictive de l'analphabétisme.

33. Des modèles multiniveaux sont utilisés du fait que différents facteurs peuvent avoir une influence plus ou moins significative selon l'unité d'analyse choisie, à savoir l'individu, la famille ou le pays.

Tableau 7.9 : Caractéristiques associées au taux d'alphabétisme des adultes dans 28 pays en développement (résultats issus d'analyses multivariées), 2000

Caractéristique sociodémographique	Nombre de pays pour lesquels la caractéristique est significativement associée au taux d'alphabétisme des adultes		Nombre de pays pour lesquels la caractéristique n'est pas significativement associée au taux d'alphabétisme des adultes
	Association positive	Association négative	
Homme	23	0	5
Âge	1	20	7
Taille du ménage	4	7	17
Résidence en milieu urbain	16	3	9
Au moins 1 an de scolarité	26	0	2
Niveaux groupés de scolarisation formelle	17	3	8
Niveau éducatif le plus élevé	24	1	3
Quintile de richesse du ménage	18	1	9

Source : UNICEF-MICS 2000, tiré de Carr-Hill (2005a).

Les habitants des villes ont plus de chance d'être alphabétisés que ceux des zones rurales.

- les membres des familles les plus aisées sont plus alphabétisés que ceux des familles les plus pauvres, la force et le degré de signification de cette association étant cependant variable ;
- les habitants des villes ont plus de chance d'être alphabétisés que ceux des zones rurales, ce facteur étant néanmoins celui dont l'impact est le plus faible ;
- le fait que l'individu est ou n'est jamais allé à l'école est le facteur dont l'influence est la plus forte et la plus significative sur l'alphabétisme. Parmi les deux variables scolaires restantes, le niveau atteint a un impact plus important que le nombre d'années de scolarité effectuées [aucune, 1 à 3 ou 4 à 6]³⁴.

Enfin, cette configuration de résultats ne varie pas significativement quand des modèles à niveaux multiples sont utilisés pour chaque pays ; les facteurs ne sont pas substantiellement différents, qu'ils aient été mis en évidence à travers des évaluations de l'alphabétisme faites au niveau de l'individu, de la famille ou de la grappe échantillonnée³⁵ (Carr-Hill, 2005a).

34. Pour une analyse plus approfondie de l'influence des variables éducatives sur l'alphabétisme mesuré à travers l'auto-évaluation, voir Carr-Hill (2005a).

35. Des déformations sont possibles dans les enquêtes auprès des ménages fondées sur les évaluations d'un tiers (généralement le chef de famille) du fait que celui-ci peut donner des informations fausses sur l'alphabétisme des autres membres de la famille. Les analyses à niveaux multiples de l'alphabétisme (au niveau de l'individu, du ménage et des grappes échantillonnées) montrent que le signe, la taille et la signification statistique des coefficients associés aux variables indépendantes les plus importantes ne diffèrent pas selon qu'ils ont été obtenus au niveau des ménages et des grappes ou au niveau de l'individu (voir Carr-Hill, 2005a), ce qui était attendu vu l'importance de la taille des échantillons ; elles montrent aussi que la comparaison des variances attribuées à chacun des trois niveaux montre que la variance attribuée au niveau « ménage » est toujours plus faible que celle attribuée à l'individu ou à la grappe, ce qui suggère, mais ne confirme pas, que la déformation liée au niveau « ménage » mentionnée plus haut est relativement faible.

Alphabétisme et groupes exclus

Cette section est consacrée à des groupes de population qui, pour des raisons sociales, culturelles et politiques complexes, se trouvent exclus de la société ordinaire et dont les compétences et les pratiques dans le langage écrit sont gravement limitées³⁶. Cette exclusion sociale peut être provoquée par le handicap, des caractéristiques « assignées » telles que l'ethnicité, la caste ou la religion (en plus de l'âge et du sexe) ou des caractéristiques « acquises » telles que la pauvreté, la migration, le déplacement ou l'incarcération. C'est ainsi que dans des sociétés de castes relativement fermées telle que la société népalaise, plusieurs attributs assignés – la caste (par exemple Dalit), l'ethnie (par exemple Janajati) et la religion (par exemple musulmane) – sont (en plus des facteurs homme/femme et urbain/rural) des barrières à l'alphabétisation (tableau 7.10).

Tableau 7.10 : Taux d'alphabétisme des adultes au Népal en fonction de la caste ou de l'ethnie, en 1991 et 2001

Caste/ethnie*	Taux d'alphabétisme chez les individus âgés de six ans et plus (%)		Augmentation du taux d'alphabétisme (en points de pourcentage)
	1991	2001	
Hill/Terai B/C+	53,1	67,5	14,4
Terai (caste moyenne)	29,6	41,7	12,1
Dalit	22,6	33,8	11,2
Janajati	39,9	53,6	13,6
Minorités religieuses	23,1	34,5	11,3
Autres	25,6	50,1	24,5
Total	40,1	53,7	13,7

* « Hill/Terai B/C+ » se réfère aux castes les plus élevées ; « Dalit » se réfère à 22 groupes de la caste des intouchables et « Janajati » à 60 groupes autochtones. Source : Aryal et Koirala (2005).

L'exclusion de la société ordinaire peut résulter d'un manque de reconnaissance ou de respect pour l'héritage culturel d'une population donnée, ou de stéréotypes négatifs caractérisant les membres de certains groupes comme étant, d'une certaine manière, inférieurs, primitifs, en retard ou non civilisés. Les discriminations ouvertes ou plus subtiles à l'égard de ces groupes ont souvent pour résultat de limiter leur accès aux programmes d'éducation formelle et d'alphabétisation, ce qui les enferme dans la spirale de l'analphabetisme.

36. Bien que la plupart des textes se réfèrent aux données relatives aux « minorités à risque », ou MAR [http://www.cidcm.umd.edu/inscr/mar/], selon lesquelles environ 900 millions de personnes dans le monde (soit 1 personne sur 7) souffrent d'une forme ou d'une autre d'exclusion, la définition des groupes exclus selon l'approche MAR ne correspond pas à celle utilisée ici.

Encadré 7.2 Les prisonniers

Il y a approximativement 10 millions d'individus emprisonnés dans le monde. Les populations carcérales les plus fortes se trouvent en Afrique du Sud, au Brésil, en Chine, aux États-Unis, dans la Fédération de Russie, en Inde, au Mexique et en Ukraine (Centre international d'études pénitentiaires, 2005). Si l'on étudie les prisonniers en tant que groupe, on observe qu'avant leur incarcération, ils ont eu peu d'occasions de se former et qu'ils appartiennent souvent à des communautés socialement marginalisées. Cette population est disproportionnellement masculine et pauvre. Comme on peut s'y attendre, son niveau d'éducation est inférieur à celui de la moyenne nationale. Au Canada par exemple, plus de 8 détenus sur 10 n'ont pas achevé leurs études secondaires. Au Royaume-Uni et au Portugal, une majorité de prisonniers n'est pas allée au-delà du primaire. En Roumanie et au Brésil, une majorité de détenus n'a pas terminé le cycle du primaire ou est analphabète. En outre, les étrangers et les minorités nationales sont surreprésentés dans la population carcérale. C'est ainsi qu'en Malaisie, en Arabie saoudite et dans l'Union européenne, plus du quart des détenus sont des étrangers (Forum européen pour l'emploi des délinquants, 2003).

Les données internationales sur l'alphabétisation ou les programmes éducatifs menés en prison sont difficiles à obtenir et rarement comparables.

De nombreux acteurs sont impliqués dans ces programmes, tels que des formateurs des ministères de l'Éducation, des travailleurs sociaux, des religieux ou des bénévoles. L'alphabétisation destinée aux détenus est lourde d'enjeux. En prison, les activités éducatives tendent à être organisées par des bénévoles ou, sur une base *ad hoc*, par les associations communautaires, les ONG, les groupes religieux et les organisations de la société civile. Les cours d'alphabétisation ou d'acquisition des compétences de base ne sont généralement pas donnés dans la langue maternelle et dans certains pays (Afrique du Sud, Nouvelle-Zélande et Royaume-Uni par exemple), les détenus doivent payer leur formation, ce qui constitue un facteur dissuasif supplémentaire. Ailleurs, au Brésil, en France ou à New Delhi par exemple, le taux de participation réelle à de tels programmes est très variable alors même que les autorités prétendent que tous les détenus ont accès à une formation (voir Hanemann et Mauch, 2005). Contrairement aux programmes classiques d'alphabétisation destinés aux adultes, les activités éducatives menées en prison présentent rarement les conditions requises pour la réussite des apprentissages (de Maeyer, 2005). La surpopulation, le manque d'espace pour les cours et les supports inappropriés pour l'activité d'alphabétisation n'incitent pas non plus à l'apprentissage ou à la pratique des compétences en alphabétisme.

Les discriminations à l'égard des groupes exclus peuvent enfermer ceux-ci dans la spirale de l'analphabétisme.

Ce qu'on sait de leur alphabétisme est cependant limité car, souvent, ils sont oubliés lors des recensements ou des enquêtes sur les ménages (Carr-Hill, 2005a). Les S. D. F., les immigrés clandestins ou les enfants des rues, par exemple, n'accèdent pas facilement aux services publics tels que l'éducation, et sont exclus des échantillons fondés sur les ménages. Une autre population négligée est celle qui vit dans une institution, qu'il s'agisse d'un centre de soins, d'une base militaire ou d'une prison (voir encadré 7.2 sur les prisonniers). Il existe d'autres exemples de populations sous-évaluées ou exclues (dont le nombre varie considérablement dans les différentes sociétés) telles que les personnes déplacées dans leur propre pays et les réfugiés, ou encore les populations nomades et pastorales et d'autres groupes très mobiles.

Même lorsque ces groupes exclus sont pris en compte dans les évaluations de l'alphabétisme, leur taux de réponse est souvent bas du fait d'un certain nombre de difficultés telles que les problèmes de sécurité, de transport et l'instabilité des ménages lorsqu'ils sont touchés par le VIH/sida, l'immigration ou les catastrophes naturelles.

En Asie, en Amérique latine et en Afrique subsaharienne, les ménages pauvres des zones périurbaines sont largement sous-représentés dans les recensements nationaux. Les ménages instables ou difficiles à atteindre empêchent l'évaluation et le suivi de leur alphabétisme du fait que les échantillons sont rapidement obsolètes³⁷. Le contexte dans lequel l'évaluation est faite (par exemple maisons surpeuplées, exigües ou bruyantes) est également susceptible d'altérer la qualité des données. Mais si l'on demande aux personnes échantillonnées de se rendre dans des centres d'évaluation, où des conditions « standard » prévalent, alors le taux de réponses diminue. Certains ajustements peuvent être faits mais les évaluations de l'alphabétisme des groupes exclus sont rarement complètes ou de bonne qualité.

37. Il peut s'agir de foyers avec un chef de famille âgé, de jeunes enfants et des grands-parents ; de familles nombreuses élevant des enfants n'ayant pas de liens de parenté avec elles ou des orphelins ; de ménages dont le chef de famille est un enfant, un parent isolé (mère ou père) ; de centres d'accueil et de soins, où des ménages voisins s'occupent officiellement ou non d'un groupe d'enfants ; d'enfants entraînés dans une relation d'asservissement et d'exploitation ou mis abusivement dans des familles d'accueil ; d'enfants itinérants, déplacés ou sans domicile ; d'enfants abandonnés ou déplacés qui se regroupent en bandes ou en gangs (Hunter et Fall, 1998).

En Namibie, le taux d'alphabétisme des adultes est d'environ 20 % chez les Sans, contre 95 % chez les Afrikaners.

Populations autochtones³⁸

Les 300 à 350 millions d'autochtones que compte le monde parlent de 4 000 à 5 000 langues environ³⁹, vivent dans plus de 70 pays et représentent 5 % de la population mondiale (PNUD, 2004a). Près de 60 % des populations autochtones ou tribales vivent en Asie, environ 17 % en Amérique latine et le reste en Afrique, en Europe et en Amérique du Nord (PNUD, 2004a). L'Inde par exemple, compte 90 millions d'autochtones (soit environ 8 % de sa population) répartis en quelque 400 groupes tribaux (IUE, 1999). Des populations autochtones importantes résident en particulier au Mexique, en Bolivie, au Pérou, en Équateur, au Guatemala, au Canada et aux États-Unis (PNUD, 2004a). De nombreuses autres communautés sont disséminées à travers l'Océanie, en particulier la Papouasie-Nouvelle-Guinée.

La plupart du temps, les recensements ne prennent pas en compte, ou ne sont pas autorisés à le faire, l'appartenance ethnique de la population, d'où une limitation des connaissances sur l'alphabétisme des différents groupes et sur leur situation en matière d'éducation⁴⁰. Les éléments d'information dont on dispose donnent à penser qu'il existe des disparités significatives entre les populations autochtones et non autochtones. Le taux national d'alphabétisme en Équateur, par exemple, est de 91 % (chiffres du recensement de 2001), mais il n'atteint que 72 % dans les groupes autochtones (Torres, 2005). Au Bangladesh, il n'y a que 18 % d'autochtones alphabétisés (chiffres du recensement de 2001), alors que ce taux est de 40 % au niveau national (Rao et Robinson-Pant, 2003).

38. Les populations autochtones sont les descendantes des premiers habitants d'une région, avant la colonisation, qui ont conservé tout ou partie de leurs caractéristiques linguistiques, culturelles et sociales. Les organisations internationales, telles que les Nations Unies, le Bureau international du travail ou la Banque mondiale, utilisent les critères suivants pour dire de certains peuples qu'ils sont des peuples autochtones :

- généralement, ils vivent sur un territoire ancestral ou conservent des liens avec ce territoire ;
- ils ont tendance à maintenir des institutions sociales, économiques et politiques à part dans leurs territoires ;
- la plupart du temps, ils aspirent à rester culturellement, géographiquement et institutionnellement distincts plutôt qu'à être pleinement assimilés dans la société nationale ;
- ils se définissent eux-mêmes comme autochtones ou appartenant à des tribus (PNUD, 2005).

L'auto-identification est considérée comme un critère fondamental pour déterminer le statut d'autochtone revendiqué par de nombreux « groupes ethniques marginalisés politiquement et rattachés à des territoires [...] qui sont distincts de la majorité de la population de l'État dans lequel ils vivent » [site web du Minority Rights Group, 2003, cité par Rao et Robinson-Pant, 2003].

39. Les langues des groupes autochtones, principalement orales, représentent approximativement les deux tiers des 6 700 langues du monde entier (Skutnabb-Kangas, 2001).

40. La Bolivie, le Brésil, le Mexique et le Pérou constituent des exceptions importantes. La Namibie est le seul pays à calculer l'indicateur du développement humain selon le groupe linguistique (PNUD, 2004a). Les organisations autochtones ne cessent de répéter que la collecte et la ventilation des données sont des outils fondamentaux pour la défense et le développement politique des questions autochtones telles que l'alphabétisme (voir par exemple le site : <http://www.unhchr.ch/indigenos/forum.htm>).

En Namibie, le taux d'alphabétisme des adultes est d'environ 20 % chez les Sans, contre 95 % chez les Afrikaners (PNUD, 2004a). Au Viet Nam, le taux national s'est établi à 87 %, contre 4 % pour certains groupes autochtones tels que les Lolos. La minorité adulte dalit du Népal a un taux d'alphabétisme nettement plus bas que celui du reste de la population⁴¹ (tableau 7.10). Selon l'enquête sur l'alphabétisme des adultes de 1996 en Nouvelle-Zélande, il y a un pourcentage significativement plus élevé de Maoris que de non-Maoris dont le score en compréhension de textes à contenu qualitatif et quantitatif se situe en dessous du niveau minimum requis pour faire face « aux exigences de la vie et du travail de tous les jours »⁴². Les Roms d'Europe centrale sont moins alphabètes que les populations majoritaires (Rigold *et al.*, 2004).

L'écart d'alphabétisme entre femmes et hommes est également substantiel au sein des populations autochtones. Au Cambodge, par exemple, le taux d'alphabétisme parmi les communautés des provinces de Ratanakiri et de Mondulakiri est de seulement 2 % chez les femmes contre 20 % chez les hommes. Au Viet Nam, les taux d'alphabétisme les plus faibles sont observés chez les filles et les femmes (UNESCO-PROAP, 2001). Au Rajasthan et en Inde, le taux d'alphabétisme des femmes est de 8 % contre 39 % pour les hommes dans les populations autochtones (Rao et Robinson-Pant, 2003). Le taux d'alphabétisme est beaucoup plus faible chez les femmes que chez les hommes au sein des populations autochtones péruviennes et boliviennes (UNESCO-OREALC, 2004).

Le résultat d'un accès limité ou nul à l'éducation formelle s'est traduit par des niveaux d'alphabétisme très faibles dans les populations autochtones. En Équateur, les autochtones âgés de 24 ans ou plus ont été scolarisés pendant 3,3 ans en moyenne ; le chiffre correspondant pour la population non autochtone est de 7,3 ans (Torres, 2005). Au Canada, 17 % des autochtones âgés de 15 à 49 ans, contre 6 % de non-autochtones, déclarent ne pas avoir reçu d'éducation formelle ou que leur niveau d'éducation le plus élevé est en dessous de la 9^e année de scolarité. Selon Ningwakwe (2002), les disparités dans le niveau

41. La Commission nationale dalit définit comme « dalit » les communautés qui, à cause des discriminations fondées sur la caste et du concept d'« intouchabilité » sont moins développées sur le plan social, économique, éducatif, politique et religieux, et sont privées de dignité humaine et de justice sociale (PNUD, 2004a).

42. Le pourcentage de Maoris ayant obtenu un score en dessous du seuil minimum est de 67 % pour la compréhension de textes suivis, de 72 % pour celle de textes schématiques et de 72 % pour celle de textes à contenu quantitatif ou chiffré. Ces chiffres sont respectivement de 42, 47 et 46 % pour les non-Maoris (Statistics New Zealand [Te Tari Tatau], <http://www.stats.govt.nz/>).

d'éducation seraient encore plus importantes chez les groupes plus âgés. Les chiffres obtenus lors d'un recensement effectué récemment en Australie indiquent que 3 % des adultes autochtones ne sont jamais allés à l'école, contre seulement 1 % des non-autochtones (Australian Bureau of Statistics, 2003). Les Roms sont les moins scolarisés de l'ensemble des populations européennes (Rigold *et al.*, 2003) (encadré 7.3).

Populations pastorales et nomades

Les populations pastorales et nomades, qui comptent des dizaines de millions de personnes, sont des groupes géographiquement mobiles qui se trouvent principalement sur les terres arides d'Afrique, du Moyen-Orient et de certaines régions d'Asie. Au Nigéria par exemple, environ 10 millions de personnes (8 % de la population totale), dont 3,6 millions d'enfants d'âge scolaire, sont des nomades pasteurs ou appartiennent à des communautés de pêcheurs migrants ; la Commission nationale pour l'éducation des nomades estime qu'en 1990, le taux d'alphabétisme parmi les nomades nigériens était de 0,02 % et celui des pêcheurs migrants de 2 %. Dans la région de l'Afar en Éthiopie, le taux global d'alphabétisme des adultes était de 25 % en 1999 mais, dans les zones pastorales, ce taux n'atteignait que 8 % (Carr-Hill, 2005b).

De manière générale, le style de vie des groupes nomades a empêché leur accès à l'éducation (Ezeomah, 1997). La faible densité de la population et le coût élevé de l'enseignement formel destiné aux enfants issus de familles pastorales et nomades ont amené un grand nombre de pays, dont la Mongolie, à utiliser l'enseignement comme un moyen de sédentariser les populations nomades (Kratli, 2000). La création de pensionnats et de résidences constitue une autre stratégie pour atteindre ces enfants. La question des occasions culturelles manquées à travers ces programmes est reconnue mais peu de réponses systématiques ont été apportées aux besoins de ces communautés (Carr-Hill, 2005a).

Populations migrantes

Dans le monde entier, les migrations se sont énormément accrues au cours des dernières décennies. Selon l'Office international des migrations, le nombre de migrants franchissant les frontières nationales est passé de 76 millions en 1960 à 185 millions aujourd'hui, les pays d'émigration et d'immigration ayant également augmenté (PNUD, 2004a). Les perspectives d'amélioration économique restent le motif prépondérant des migrations massives du Sud vers le Nord. L'effondrement de l'ex-URSS, la plus grande

Encadré 7.3 Les Roms en Espagne

Cela fait plus de six siècles que les Roms vivent en Espagne mais ils sont toujours exclus de la société. Leur communauté compte approximativement 650 000 individus (dont la moitié de moins de 18 ans), pour une population totale de 40 millions d'habitants. Le niveau d'éducation des enfants est resté faible pendant longtemps, à cause d'une scolarisation tardive, du manque d'assiduité ou d'abandons précoces. Mais depuis 1994, la fréquentation scolaire s'est améliorée, avec plus de 90 % des enfants entrant officiellement à l'école maternelle ou primaire. De plus en plus, les familles décident par elles-mêmes d'envoyer leurs enfants à l'école, les services sociaux ayant moins besoin de les pousser à le faire. Bien que de plus en plus de jeunes Roms entrent dans le secondaire, nombre d'entre eux doivent abandonner leur scolarité pour subvenir aux besoins de leur famille et assumer des responsabilités d'adultes.

Source : Velaz de Medrano (2005).

interdépendance économique, la diminution du prix des transports et leur généralisation, l'accroissement du nombre des réfugiés et des personnes déplacées du fait des guerres et des conflits politiques constituent d'autres facteurs significatifs de ces migrations.

Les flux internes de migrants sont bien plus importants que les flux internationaux. En Chine, par exemple, plus de 120 millions de ruraux ont émigré vers les villes, alors que « seulement » 550 000 Chinois vivent et travaillent à l'étranger (Organisation internationale pour les migrations, 2005). Les migrations intérieures prédominent également au Bangladesh, au Cambodge, en Éthiopie, en Inde, en Mongolie, au Pakistan, au Viet Nam et dans la plupart des pays subsahariens⁴³ (Organisation internationale pour les migrations, 2005).

Les flux migratoires tendent à augmenter les besoins d'alphabétisation des migrants comme de leur famille restée au pays. Par exemple, les hommes sénégalais vivant en France écrivent à leur famille en français ; les épouses, dont la plupart ne savent pas lire le français, doivent demander à des voisins de leur traduire ces lettres. Mais aujourd'hui, avec la diminution du prix des appels téléphoniques internationaux, les familles d'émigrés utilisent de plus en plus le téléphone portable pour envoyer de courts messages écrits, facteur qui semble contribuer à la demande d'alphabétisme.

Il est cependant difficile de faire des généralisations à partir des différentes situations

Les flux migratoires tendent à augmenter les besoins d'alphabétisation des migrants comme de leur famille restée au pays.

43. Les chiffres relatifs aux migrations internes doivent être pris avec précaution du fait que l'exode rural n'est ni bien régulé, ni visible dans la plupart des pays.

Les personnes handicapées sont souvent invisibles dans les statistiques officielles.

d'alphabétisme et des besoins d'apprentissage de populations migrantes très hétérogènes. C'est ainsi qu'au Royaume-Uni, 500 000 à 1 million d'adultes n'utilisent pas l'anglais comme première langue (Department for Education and Skills, 2001). Leurs compétences en alphabétisme et leur niveau d'anglais seconde langue varient selon le pays d'origine et le sexe. Parmi les Somaliens du Royaume-Uni, 90 % des hommes, contre seulement 60 % des femmes, savent lire le somali. Pourtant, dans la plupart des cours de langue, on présume que les participants sont déjà alphabétisés dans leur langue maternelle ou que l'on peut apprendre à lire et à écrire en anglais aux immigrés analphabètes adultes en même temps qu'ils acquièrent des compétences dans leur première langue (Martinez Nateras, 2003).

L'alphabétisation des immigrés peut être empêchée par des facteurs variés, tels que l'instruction dans une langue étrangère, le manque de flexibilité des programmes ainsi que la localisation et l'offre de cours. Le problème du statut légal des immigrés et leur peur de l'expulsion peuvent agir comme des freins puissants à leur participation à des cours d'alphabétisation. La plupart de ces questions sont également valables pour les migrants de l'intérieur, qui font face à des difficultés considérables lorsqu'ils se déplacent d'une région à l'autre. Un migrant alphabète venant d'une communauté rurale peut devenir « analphabète » dans une communauté urbaine (Martinez Nateras, 2003) qui utilise une langue écrite différente et des systèmes de communication techniquement avancés. Par exemple, les compétences d'alphabétisme de Tamouls des zones rurales venant vivre à New Delhi diminueront s'ils ne peuvent pas lire et écrire en hindi. Dans certains pays, les migrants de l'intérieur qui vivent dans des zones urbaines appauvries font face à une insécurité durable et, de ce fait, sont peu incités à s'investir dans des programmes d'apprentissage à long terme. Ainsi, l'investissement des migrants peut être faible même si l'offre et l'organisation de programmes d'alphabétisation en milieu urbain sont plus faciles d'accès qu'en milieu rural (Sharma *et al.*, 2002).

Personnes handicapées

Plus de 600 millions de personnes (environ 10 % de la population mondiale), dont les deux tiers vivent dans des pays à faible revenu, souffrent d'un handicap. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) fait remarquer que des facteurs de risque pour la santé, tels que la pauvreté, la malnutrition, les conflits armés ou encore les

catastrophes naturelles, tout comme l'augmentation de l'espérance de vie dans les pays industriels, vont provoquer l'accroissement du nombre des handicapés (OMS, 2005). L'OCDE distingue trois catégories de handicaps : ceux pour lesquels existe une définition largement acceptée (par exemple, la cécité, la surdité et les déficiences mentales graves), ceux qui se manifestent sous forme de difficultés d'apprentissage et ceux qui résultent de problèmes socio-économiques, culturels et linguistiques⁴⁴. Les Nations Unies préparent une réponse à ces besoins multiples en élaborant la convention internationale pour la protection et la promotion des droits et de la dignité des personnes handicapées.

Les personnes handicapées sont souvent invisibles dans les statistiques officielles. On estime que 35 % des enfants non scolarisés sont atteints d'un handicap (Erickson, 2005) et que moins de 2 % des enfants handicapés sont scolarisés (Disability Awareness in Action, 2001). En Afrique, plus de 90 % des enfants handicapés n'ont jamais été scolarisés (Balescut, 2005). Même au Canada et en Australie, plus de 40 % des enfants handicapés n'ont fait que des études primaires (Disability Awareness in Action, 1998).

Le sexe influence également les relations entre handicap et analphabétisme : quelques données suggèrent que les disparités entre les sexes en matière de taux d'alphabétisme augmentent quand il y a handicap (Disability Awareness in Action, 1994). En 1998 par exemple, une proportion importante des filles d'Asie du Sud souffrant de cécité ou d'autres handicaps n'était pas alphabétisée, alors que le taux global d'alphabétisme avait considérablement augmenté dans tous les pays de l'Asie du Sud. La même année en Inde, plus de 95 % des garçons handicapés ne recevaient aucune éducation. Il semble que cette exclusion de l'éducation soit encore plus forte chez les filles handicapées (Disability Awareness in Action, 1998).

Il y a peu de données comparatives en ce qui concerne le niveau d'alphabétisme atteint par les élèves handicapés. Aux États-Unis, les évaluations nationales montrent que seulement la moitié des élèves bénéficiant d'un enseignement spécifique ont participé à l'évaluation nationale des progrès dans l'éducation ; ils sont encore moins nombreux à avoir participé aux tests effectués au niveau des États (Elliot *et al.*, 1995).

44. Ce cadre doit être utilisé avec précaution ; il risque de permettre aux autorités d'affirmer remédier aux différents besoins de ces catégories alors qu'elles n'ont qu'une action superficielle. Sans attention scrupuleuse accordée à la gamme des besoins individuels représentés par chaque catégorie, cette classification peut servir à exclure les plus nécessiteux (Erickson, 2005).

Vers une interprétation élargie de l'alphabétisme

L'enjeu mondial est bien plus important, à la fois qualitativement et quantitativement, que ne le laissent supposer les analyses qui viennent d'être présentées dans ce chapitre. Leurs résultats sont fondés presque exclusivement sur des évaluations conventionnelles indirectes et sur l'opposition entre « alphabètes » et « analphabètes ». Ces évaluations sont considérées aujourd'hui comme inexactes et simplificatrices, si bien que les enquêtes à grande échelle sur l'alphabétisme des adultes ne s'appuient plus sur elles.

Cette section présente d'autres mesures et évaluations de l'alphabétisme et se propose de démontrer la valeur des approches non conventionnelles qui :

- intègrent des évaluations directes (plutôt qu'indirectes) de l'alphabétisme ;
 - mesurent l'alphabétisme à l'aide d'échelles ordinales ou continues (plutôt que par des oppositions) ;
 - conçoivent l'alphabétisme comme un processus multidimensionnel plutôt qu'unidimensionnel.
- Il est important de noter que ces études plus récentes et non conventionnelles de l'alphabétisme ont encore beaucoup en commun avec les recherches antérieures. Par exemple, les évaluations comparatives récentes envisagent encore l'alphabétisme comme un ensemble de compétences cognitives acquises par les individus, qui peuvent être mesurées indépendamment du contexte dans lequel le processus d'acquisition ont lieu. Le changement d'approche est donc plus qu'une nuance, l'accent étant mis sur l'utilisation des compétences en alphabétisme dans la vie de tous les jours ou sur la façon dont « les adultes utilisent l'information imprimée et écrite (articles, poèmes, formulaires, livres, cartes, horaires de transport, offres d'emploi) pour bien fonctionner au sein de la société » (OCDE/DRHC, 1997). Alors que la notion d'alphabétisme fonctionnel a largement été propagée depuis les années 1970, c'est seulement maintenant que ses multiples dimensions sont évaluées empiriquement, chacune étant mesurée selon des échelles continues.

Évaluations directes de l'alphabétisme dans les pays en développement

Pendant plus d'une décennie, des appels d'offres ont été lancés pour améliorer les mesures de l'alphabétisme, particulièrement dans les pays en développement (par exemple Terry, 2003 ; Bureau des statistiques des Nations Unies, 1989 ; Wagner, 2005). Il a également été reconnu que les stratégies d'évaluation devaient être plus simples et

moins chères que celles mises en œuvre dans les pays de l'OCDE (Wagner, 2003). Cependant, jusqu'à récemment, le consensus est resté faible sur les manières de mesurer et de suivre au mieux l'alphabétisme dans les pays en développement.

Différents pays et organisations ont conduit indépendamment les uns des autres des enquêtes sur les ménages en évaluant directement l'alphabétisme (tableau 7.11 et encadré 7.4). Ces évaluations ont été effectuées sans coordination, les contraintes de ressources étant souvent pesantes. Il n'est donc pas étonnant que les rapports qui en résultent varient en qualité et ne donnent souvent que peu d'information sur le protocole de l'enquête et sa mise en œuvre (Schaffner, 2005).

Malgré ces limites, ces études montrent clairement que les évaluations indirectes exagèrent généralement les niveaux d'alphabétisme réel. Au Maroc, alors que 45 % des personnes interrogées se déclaraient alphabétisées (auto-évaluation), à peine 33 % d'entre elles ont fait

Les évaluations indirectes exagèrent généralement le niveau d'alphabétisme réel.

Tableau 7.11 : Enquêtes sur les ménages dans des pays en développement avec évaluations directes de l'alphabétisme

Enquêtes	Année*
Zimbabwe : Enquête sur l'alphabétisme	1986
Kenya : Enquête sur l'alphabétisme	1988
Ghana : Enquête sur le niveau de vie	1988-1989
Maroc : Enquête sur l'alphabétisme	1991-1992
Bangladesh : Évaluation des connaissances de base	1992
Botswana : Enquête nationale sur l'alphabétisme	1993
Tanzanie : Enquête sur les ressources humaines	1993
Namibie : Alphabétisme des adultes à Ondangwa et Windhoek	1994
Indonésie : Enquête sur la vie familiale (troisième volet)	2000
Éthiopie : Enquête sur la démographie et la santé	2000
Nicaragua : Enquête sur la démographie et la santé	2001
RDP lao : Enquête nationale sur l'alphabétisme	2001
Ghana : Enquête sur les ménages et l'école	2003
<i>Autres enquêtes avec évaluation directe</i>	
Jamaïque : Enquête nationale sur l'alphabétisme	1994
Trinité-et-Tobago : Enquête nationale sur l'alphabétisme	1995
Jamaïque : Enquête sur l'alphabétisme des adultes	1999
Chili : Enquête internationale sur l'alphabétisme des adultes	1998
Malte : Enquête nationale sur l'alphabétisme	1999
Cambodge : Enquête nationale sur l'alphabétisme	1999
Bermudes : Recensement de la population	2000

* L'année est celle où l'enquête a été effectuée et non celle de la publication des travaux qui s'en sont inspirés.

Sources : Schaffner (2005), pour une présentation d'ensemble. Voir aussi Chilisa (2003), Knight et Sabot (1990) ; Bangladesh : Greaney *et al.* (1998) ; Bermudes : Blum *et al.* (2001) ; Botswana : Commeyras et Chilisa (2001) ; Cambodge : ACCU (1999) ; Chili : Blum *et al.* (2001) ; Éthiopie : <http://www.measuredhs.com> ; Ghana : Département de l'évaluation des opérations (2004) ; Banque mondiale (1999) ; Indonésie : Strauss *et al.* (2004) ; Jamaïque : Institut de statistique de la Jamaïque (1995) ; République démocratique populaire lao : Ministère de l'Éducation, Département de l'éducation non formelle (2004) ; Malte : Mifsud *et al.* (2000a, 2000b) ; Maroc : Lavy *et al.* (1995) ; Namibie : Ministère de l'Éducation et de la Culture de Namibie et Université de Namibie (1994) ; Nicaragua : <http://www.measuredhs.com> ; R.-U. Tanzanie : <http://www.worldbank.org/html/prdp/lsms/country/tza/tanzdocs.html> ; Trinité-et-Tobago : St. Bernard et Salim (1995) ; Zimbabwe : Bureau des statistiques des Nations Unies (1989).

Encadré 7.4 Les évaluations directes de l'« alphabétisme comme ensemble de compétences »

Beaucoup envisagent l'alphabétisme comme l'acquisition de compétences liées à l'interprétation ou à l'utilisation du langage écrit et des symboles. L'approche de l'« alphabétisme comme ensemble de compétences » diffère de cette conception par le type et le degré de compétences qu'un individu doit posséder pour être considéré comme alphabète. Les évaluations directes de l'alphabétisme impliquent généralement une approche en deux étapes : les domaines de compétences sont d'abord identifiés puis celles-ci sont classées en différents niveaux.

La détermination des domaines de compétences nécessite de décider si les compétences requises sont liées :

- à la lecture, à l'écriture, au calcul mental ou au calcul écrit, ou encore à l'interprétation d'informations visuelles autres que les mots ;
- aux tâches habituellement effectuées dans le contexte scolaire ou dans la vie courante ;
- à l'utilisation de « n'importe » quelle langue écrite (dont la langue maternelle) ou à celle d'une langue officielle spécifique, nationale ou internationale.

Puis, pour chaque domaine, les individus sont classés dans un des niveaux ou une des catégories de compétences. Ainsi, par exemple, ceux qui sont capables d'identifier des lettres et de reconnaître des mots, de lire à haute voix une phrase simple ou de lire une lettre en la comprenant peuvent être classés dans les catégories « pré-alphabétisation », « alphabétisation de base » ou « alphabétisation fonctionnelle ». Ceux qui ne réussissent aucune de ces tâches sont dits « analphabètes ». D'autres approches envisagent l'alphabétisme comme un continuum et en mesurent le niveau sur une échelle continue dans chaque domaine de compétences.

Plusieurs leçons importantes peuvent être tirées des évaluations directes des compétences en alphabétisme.

- Les domaines de compétences clefs pour mesurer l'alphabétisme sont la lecture et l'écriture à la fois dans la langue officielle et dans une langue locale, le calcul mental et le calcul écrit. Ces six domaines recouvrent des compétences distinctes.

- L'interprétation des résultats obtenus pour une compétence en alphabétisme particulière à partir d'une question unique n'est pas concluante. Il est nécessaire de poser plusieurs questions pour mesurer un domaine de compétences donné.
- Classer les individus selon un petit nombre de catégories clairement définies est plus pertinent que de leur attribuer un score continu dans différentes activités cognitives.
- Déterminer si un individu peut « décoder » le langage écrit en lui faisant lire à haute voix une phrase simple est une méthode facile et raisonnablement précise. Au contraire, tenter d'évaluer des compétences de haut niveau, telles que la compréhension de textes suivis ou de documents, est plus problématique, particulièrement lorsque l'on veut effectuer des comparaisons entre pays ou entre groupes ethnolinguistiques. En résumé, il est plus difficile de mener des évaluations fiables et comparables entre elles à mesure qu'augmentent le niveau et l'éventail des compétences d'alphabétisme mesurées.
- Il est important d'établir un protocole clair pour le déroulement des tests, en minimisant l'intervention des enquêteurs ou de ceux qui les font passer ; il est également crucial d'effectuer des tests préalables approfondis dans les conditions locales.

Source : Schaffner (2005).

la preuve d'un alphabétisme de base et 24 % étaient pleinement alphabétisées. Au Bangladesh, seulement 83 % des personnes prétendant savoir lire ont atteint le niveau minimum de lecture quand on leur a demandé de passer un test simple. En République-Unie de Tanzanie, les enquêtes sur les ménages avaient tendance à surestimer les taux d'alphabétisme (Schaffner, 2005).

La surestimation des compétences en alphabétisme liée aux évaluations indirectes tend à être plus importante chez les individus les moins scolarisés. Dans les enquêtes sur la démographie et la santé⁴⁵ conduites en Éthiopie (2000) et au Nicaragua (2001), les évaluations conventionnelles ont une forte tendance à surestimer l'alphabétisme

des populations ayant suivi une scolarité minimale. Parmi les femmes éthiopiennes comptant une année de scolarité, 59 % étaient considérées comme alphabètes par les enquêtes sur les

45. Le programme Demographic and Health Survey (DHS), financé par l'agence américaine USAID et géré par ORC Macro, a conduit près de 200 enquêtes auprès des ménages dans 70 pays depuis 1984 (<http://www.measuredhs.com>). Avant 2000, la plupart de ces enquêtes reposaient sur les déclarations des familles sur leur niveau d'alphabétisme. Après une révision substantielle du questionnaire modèle en 2000, des évaluations simples et directes des compétences en lecture ont été introduites dans le programme DHS. L'enquêteur demande aux personnes testées de lire des phrases simples dans leur langue maternelle et il enregistre leur capacité à lire certaines, toutes ou aucune de ces phrases. Celles-ci sont du type « Les parents aiment leurs enfants », « L'agriculture est un travail difficile », « L'enfant lit un livre » et « Les enfants travaillent dur à l'école ». D'après les documents DHS, le processus de révision des questionnaires a nécessité la participation d'un grand nombre d'experts et d'utilisateurs de différentes organisations internationales.

ménages, mais 27 % seulement ont réussi un test de lecture simple. Toujours en Éthiopie, le taux d'alphabétisme était de 65 % chez les hommes selon les enquêtes sur les ménages alors qu'il tombait à 33 % selon les évaluations directes. Au Nicaragua, le taux d'alphabétisme évalué indirectement était plus élevé que celui évalué directement, quel que soit le niveau éducatif du groupe considéré. Même si ces différences étaient plus faibles que pour les Éthiopiens, elles étaient particulièrement élevées chez les individus les moins scolarisés. Cette tendance n'est cependant pas universelle : au Botswana par exemple, seulement 2 % des personnes ayant déclaré savoir lire et écrire en anglais ou en setswana avaient échoué au test direct (Schaffner, 2005).

En résumé, l'ampleur de la surestimation des compétences en lecture et en écriture par les évaluations indirectes varie de pays à pays. Les données suggèrent que ces déformations sont d'autant plus importantes que le niveau éducatif est faible et la qualité des écoles médiocre. En outre, dans ces pays où les mesures convention-

nelles tendent à largement surestimer les niveaux réels d'alphabétisme, cette déformation est plus forte pour les hommes que pour les femmes. Ceci est également vrai pour les évaluations directes fondées sur des mesures simples de compétences rudimentaires en lecture.

Les évaluations directes de l'alphabétisme remettent également en cause les hypothèses sur le nombre d'années de scolarisation nécessaires à l'acquisition et au maintien des compétences dans ce domaine. Comme il en a été question ci-dessus, le classement des individus en « alphabètes » et « analphabètes » selon un seuil éducatif prédéterminé (par exemple quatre, cinq ou six années de scolarité) est une procédure très imprécise. Les évaluations directes de l'alphabétisme menées dans différents contextes montrent qu'il n'y a pas un nombre fixe d'années de scolarité à partir duquel 90 % des adultes seraient alphabétisés. Dans certains contextes, la grande majorité des personnes atteignent un alphabétisme de base après quatre ans de scolarité, alors que pour d'autres, neuf années sont nécessaires, ce qui reflète

Les évaluations directes de l'alphabétisme montrent qu'il n'y a pas un nombre fixe d'années de scolarité à partir duquel 90 % des adultes seraient alphabétisés.

Encadré 7.5 Les enquêtes sur l'alphabétisme au Botswana et au Brésil

■ Au **Botswana**, plusieurs tentatives pour inclure des questions liées à l'alphabétisme dans les recensements nationaux de 1981 et 1991 ont été rejetées au motif que le questionnaire aurait été trop long. La première enquête visant à établir le taux d'alphabétisme dans le pays a eu lieu en 1993 et a concerné 1,5 million de personnes (46 % d'hommes et 54 % de femmes). Dans cette enquête, l'« alphabétisme objectif » était défini comme « la capacité à lire et à écrire, en setswana ou en anglais, ou dans les deux langues, ainsi que la capacité à effectuer des calculs simples ». Ces « capacités » ont été déterminées à partir des résultats aux tests d'alphabétisme et les personnes interrogées qui donnaient plus de 50 % de réponses correctes étaient classées dans la catégorie des alphabètes. Une seconde enquête nationale sur l'alphabétisme a été conduite 10 ans plus tard et a élargi le groupe cible de manière à couvrir tous les Botswanais âgés de 10 à 70 ans. La population totale a été estimée à 1,9 million d'individus (47 % d'hommes, 53 % de femmes) et 7 280 ménages (45 % vivant en milieu rural, 55 % en milieu urbain) ont été sélectionnés pour l'enquête ; le taux de réponse a été de 94 %. Ces deux enquêtes sur l'alphabétisme ont constitué un tournant dans les efforts visant à fournir une base de données fiable au personnel politique, aux décideurs ainsi qu'aux organisateurs du programme national botswanais d'alphabétisme. Elles reflètent une politique innovante de suivi systématique de l'évolution de l'alphabétisme dans le pays. À l'heure actuelle, la politique du Botswana veut que les enquêtes sur l'alphabétisme soient conduites tous les 10 ans, quand les nouvelles données des recensements nationaux de population sont disponibles.

■ Au **Brésil**, des enquêtes sur le niveau d'alphabétisme de la population adulte fondées sur des tests de compétences sont conduites dans le cadre de l'initiative de l'Indice national d'alphabétisme fonctionnel. Afin de susciter un débat et un engagement public en faveur de l'alphabétisation, ce projet divulgue depuis 2001 les résultats d'enquêtes annuelles sur les ménages. Les groupes échantillonnés représentent la population brésilienne âgée de 15 à 64 ans (Masagão Ribeiro, 2003 ; Fonseca, 2004). Quatre enquêtes ont été menées : deux sur la lecture et l'écriture et deux sur le calcul. Outre les tests de compétences, des questionnaires détaillés ont été distribués sur les pratiques de lecture et d'écriture dans différents contextes, à la maison, au travail, durant des événements religieux, dans la communauté ou encore pendant la formation permanente. L'indice utilise un concept global d'alphabétisme, compris comme les compétences impliquées dans le maniement du langage écrit et du calcul ainsi que leur utilisation réelle dans les pratiques sociales, par les individus, les groupes sociaux et les sociétés ; le concept recouvre aussi la signification attribuée par les individus et les groupes au développement de ces compétences et de ces pratiques.

Sources : Gomes Batista et Masagão Ribeiro (2005), Hanemann (2005).

Encadré 7.6 Méthodes d'évaluation de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes

Des échantillons d'adultes âgés de 16 à 65 ans, représentatifs au niveau national, ont répondu à deux questionnaires : un premier mesurant leurs connaissances et compétences en alphabétisme dans trois domaines (textes suivis, documents d'information, textes contenant des données chiffrées) et un second s'intéressant aux informations contextuelles concernant l'éducation, l'emploi, les revenus, la maîtrise de la langue et les pratiques d'alphabétisme. Des enquêteurs formés ont mené les deux étapes de l'enquête au domicile des personnes interrogées, ce qui a généralement pris 45 mn pour les questions contextuelles et 1 h pour les épreuves d'alphabétisme. Pour chaque domaine de compétence, les concepteurs de l'enquête ont défini des tâches censées minimiser les distorsions culturelles et linguistiques et permettant de placer les individus sur une échelle continue allant de 0 à 500 points et divisée en cinq niveaux. Les niveaux 1 et 2 correspondent à des individus ayant des compétences en alphabétisme relativement médiocres tandis que les niveaux 4 et 5 correspondent à des individus dotés de très bonnes capacités de traitement de l'information. La compétence a été définie comme le point, dans chaque domaine, où la probabilité qu'un individu réussisse une série de tâches de difficulté variable est de 80 %.

Source : OCDE/Statistique Canada (2000).

en grande partie la qualité de l'éducation dispensée. En résumé, les évaluations directes de l'alphabétisme montrent qu'il n'existe pas de mesure d'approximation standard en matière de niveau éducatif nécessaire pour être alphabétisé dans les pays en développement ; et que les seuils de scolarité correspondant à un alphabétisme généralisé semblent plus élevés qu'on ne le supposait précédemment.

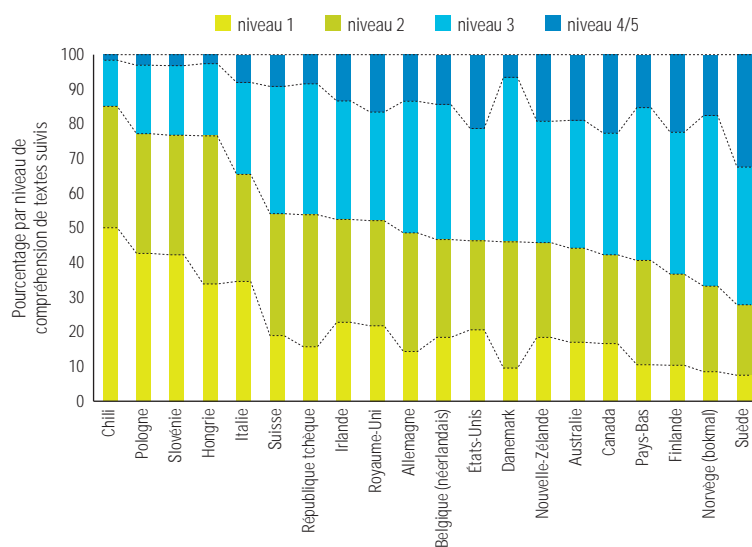
Enquêtes à grande échelle sur l'alphabétisme des adultes

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) représente la plus vaste enquête comparative jamais effectuée sur l'alphabétisme des adultes. Conduite en trois phases (1994, 1996 et 1998) dans une vingtaine de pays développés⁴⁶, elle incorpore chacune des composantes non conventionnelles mentionnées dans l'encadré 7.6.

Les résultats ont montré que des proportions importantes de la population adulte des pays développés présentent de faibles niveaux d'alphabétisme dans des domaines comme la lecture et la compréhension de journaux ou de brochures, considérées par beaucoup comme nécessaires pour la productivité professionnelle et la prospérité dans des sociétés fondées sur la connaissance (figure 7.11). Même dans les pays nordiques, où la plupart des adultes montrent de bonnes performances dans les trois domaines de la lecture (textes suivis, textes schématisés et textes au contenu quantitatif), il existe une proportion significative d'individus dont les compétences se situent tout juste au-dessus du seuil minimum. Dans d'autres régions, surtout en Europe orientale et au Chili, plus des deux tiers des adultes âgés de 15 à 65 ans présentent des niveaux de littératie et de numératie relativement faibles, ces niveaux ayant tendance à être répartis de manière très inégale (voir la carte ci-contre).

Un projet plus récent d'étude comparative de l'alphabétisme des adultes, l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ALL), a été mené dans six pays en 2003⁴⁷. Comme l'EIAA, l'ALL définit la littératie et la numératie en termes fonctionnels et décrit la répartition de ces compé-

Figure 7.11 : Répartition des adultes par niveau de compréhension de textes suivis, 1994-1998



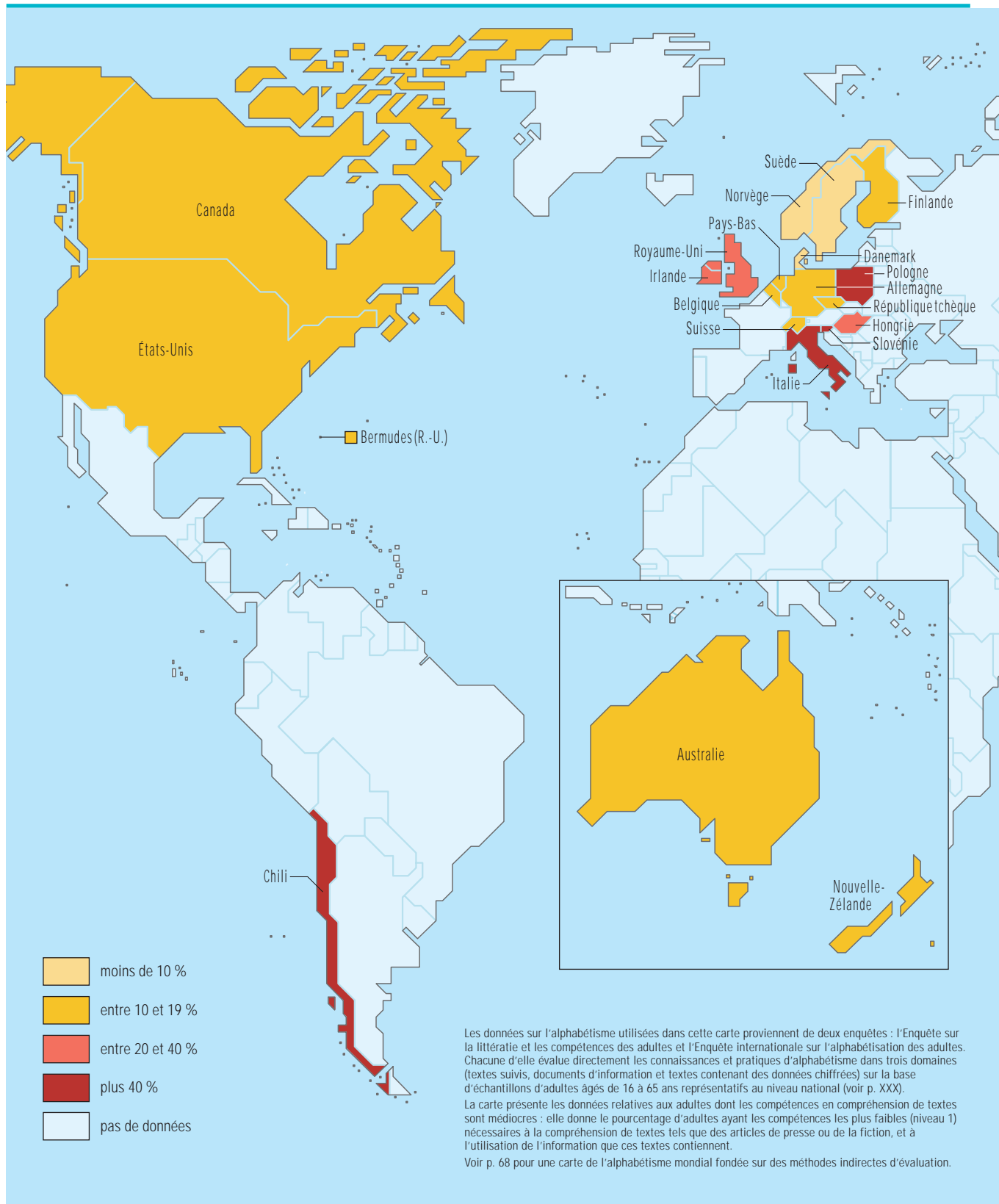
N. B. La « compréhension de textes suivis » a été définie comme la capacité de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans des textes tels que des reportages ou des ouvrages de fiction. Les résultats ont été répartis entre 5 niveaux (le niveau 1 étant le plus bas et le niveau 5 le plus élevé), sur la base de l'analyse des compétences représentées par les types de tâches exécutées avec succès. Les pays sont classés par ordre croissant de la moyenne des résultats.

Source : OCDE/Statistique Canada (2000).

46. La première enquête s'est déroulée en 1994 et a couvert neuf pays : Allemagne, Canada (anglophone et francophone), États-Unis, France, Irlande, Pays-Bas, Pologne, Suède et Suisse (alémanique et romande) ; la France s'est retirée de l'enquête en novembre 1994. En 1996 a été menée une deuxième étude qui incluait des échantillons de personnes vivant en Autriche, en Belgique (Flandre), en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. En 1998, une troisième campagne de collecte de données s'est déroulée au Chili, au Danemark, en Finlande, en Hongrie, en Italie, en Norvège, en République tchèque et en Suisse italienne (OCDE/HRDC, 1997 ; OCDE/Statistique Canada, 1995, 2000).

47. Les pays ayant participé à cette étude sont les Bermudes, le Canada, les États-Unis, l'Italie, la Norvège et la Suisse. Les personnes interrogées avaient entre 16 et 65 ans (Statistique Canada/OCDE, 2005). Une seconde phase d'ALL est actuellement en cours.

**Le défi de l'alphabétisme dans un certain nombre de pays et de territoires :
pourcentage des adultes âgés de 16 à 65 ans dont la compréhension de textes suivis est très faible**



Les frontières et noms de pays de même que les appellations employés sur cette carte n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune reconnaissance ou acceptation officielles.

D'après une carte des Nations Unies

Les évaluations directes offrent des informations plus précises sur le profil et l'évolution de l'alphabétisme.

tences parmi les adultes dans chacun des pays participants⁴⁸. Les principaux résultats de l'ALL sont très semblables à ceux de l'EIAA.

La répartition des compétences en matière de littératie et de numératie chez les adultes des pays industrialisés est en grande partie liée à celle des années de scolarité effectuées⁴⁹ (Somers, 2005). Cependant, pour les individus dont le niveau d'éducation est faible, celui des compétences en littératie varie beaucoup d'un pays à l'autre tandis que pour ceux dont le niveau éducatif est haut, ces compétences sont plutôt élevées quel que soit le pays. Dans les pays où les populations immigrées et les minorités linguistiques sont importantes, où le taux de chômage est élevé et l'accès à la formation des adultes limité, la probabilité est plus importante d'observer des compétences d'alphabétisme bien en dessous du niveau que l'on aurait pu attendre en fonction du nombre d'années de scolarité (Somers, 2005). Ainsi, améliorer la qualité de l'école pour les groupes socio-économiques les plus désavantagés, proposer de très bons cours de langue aux immigrés et à leurs enfants (ainsi qu'à d'autres minorités linguistiques), augmenter l'accès à des options de formation pour les adultes abordables et mener des actions de sensibilisation en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie sont des manières d'accroître le niveau d'alphabétisme des adultes et d'aller vers l'équité dans les pays développés.

L'alphabétisme des adultes dans les villes chinoises

En décembre 2001, l'Enquête sur l'alphabétisation des adultes en Chine (CALs) a été conçue pour évaluer les compétences en alphabétisme des travailleurs urbains, migrants ou non, en Chine. S'inspirant de l'EIAA, elle a été conduite dans cinq villes choisies pour effectuer une étude sur la main-d'œuvre (voir Giles *et al.*, 2003). Représentant la première enquête du genre en Chine⁵⁰, elle a mesuré sur une échelle continue les performances en compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif. Entre autres, elle a rendu compte du niveau de compétences de divers groupes de la population active urbaine chinoise, définis en fonction de leur sexe, de leur statut (migrant ou non) et de la région ; elle a mis en évidence des domaines dans lesquels les migrants et les femmes font l'objet de discriminations sur le marché de l'emploi. Outre l'identification des moyens d'accroître les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, la CALs a souligné les implications politiques importantes de la formation des adultes, particulièrement de ceux appartenant à des groupes défavorisés sur le marché du travail (Ross *et al.*, 2005).

Le programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation

Le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) est un projet qui vise à établir une comparaison directe des compétences en alphabétisme entre différents pays, tout particulièrement les pays en développement. Il a été conçu par l'Institut de statistique de l'UNESCO. Son objectif global est double : d'une part, fournir des estimations fiables et comparables de la littératie et de la numératie fonctionnelles et, d'autre part, contribuer à définir les politiques nationales et internationales et les processus de décision dans ce domaine. Lorsqu'il sera pleinement opérationnel, le LAMP sera appelé à remplacer les évaluations indirectes de l'alphabétisme fournies par les recensements ou les enquêtes sur les ménages. Il est prévu que des projets pilotes de LAMP soient menés dans plusieurs pays (Kenya, Maroc, Mongolie, Niger et El Salvador) avant la fin 2005, avant d'être étendus à d'autres pays.

Une évaluation cruciale

Les nouvelles évaluations de l'alphabétisme ont élargi le système conventionnel au-delà de l'opposition classique entre alphabètes et analphabètes, grâce à des mesures directes de la littératie dans de multiples domaines utilisant des échelles ordinales et continues. Ces évaluations ont permis des comparaisons à l'intérieur des pays et entre pays au cours du temps. Contrairement aux auto-évaluations et aux évaluations faites par un tiers, les évaluations directes offrent aux bailleurs de fonds des informations plus précises sur le profil et l'évolution de l'alphabétisme. Par ailleurs, les pays impliqués dans des enquêtes à grande échelle, du type EIAA ou LAMP, bénéficient du renforcement des capacités de ces dernières du fait des contraintes de leur conception, de leur mise en œuvre et de leur diffusion. Leurs partisans reconnaissent qu'il y a des contreparties à de tels exercices, coûteux et complexes : besoins substantiels en ressources humaines et financières, temps pour la mise au point des questions, la collecte des données et la préparation des rapports, complexité des méthodes utilisées.

Une critique habituellement faite aux nouvelles évaluations à grande échelle porte sur leur coût élevé (y compris les coûts cachés pour les gouvernements nationaux) et le sentiment limité d'« appropriation » par les organismes locaux et nationaux⁵¹. D'autres critiques concernent les questions de langue et de traduction (Blum *et al.*, 2001) et les problèmes importants d'échantillonnage, de définitions opérationnelles et de taux de réponse (Carey, 2000). Le temps nécessaire à la réalisation des enquêtes à grande échelle ne

48. La littératie a été définie comme les connaissances et compétences nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des informations contenues dans des textes et d'autres types d'écrits, la numératie correspondant aux connaissances et aux compétences nécessaires pour utiliser le calcul dans différentes situations.

49. La forme et l'é étroitesse des rapports entre niveau éducatif et alphabétisme varient selon la composante de la littératie et le pays.

50. L'Enquête sur l'alphabétisation des adultes en Chine a été conçue avec le soutien de la Banque mondiale, de l'Académie chinoise des sciences sociales, de l'Université de Michigan et de l'Université d'État du Michigan. Elle a été conduite dans les mêmes villes que celles couvertes par l'Étude sur le travail urbain en Chine de 2001. L'équipe chinoise a fait appel au projet EIAA de Statistique Canada pour une partie de l'étude. (pour une explication détaillée de l'enquête, voir Giles *et al.*, 2003.)

51. Le coût estimé des enquêtes EIAA est de l'ordre de 10 millions de dollars EU. Le coût d'une enquête nationale sur l'alphabétisme menée au Zimbabwe en 1989 a été estimé à 100 000 \$ EU (Wagner, 2003).

Encadré 7.7 Affiner les mesures et le suivi de l'alphabétisme

Les mesures et le suivi de l'alphabétisme et de l'analphabétisme ont considérablement évolué durant les 50 dernières années. Aujourd'hui, plus que jamais, il est important de :

- clarifier ce que l'on entend par « alphabétisme » ainsi que les distinctions entre différents types et niveaux d'alphabétisme ;
- améliorer les mesures de l'alphabétisme aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement, en abandonnant en partie la collecte de données fondées sur les recensements pour celles issues d'enquêtes ;
- renforcer l'évaluation directe des compétences et des pratiques d'alphabétisme ;
- améliorer les capacités techniques pour les mesures et le suivi de l'alphabétisme des adultes dans les pays en développement.

Dans la perspective d'un suivi mondial, l'infrastructure actuelle de mesure et d'évaluation de l'alphabétisme est inadéquate. Les propositions avancées par l'ISU, en particulier la stratégie LAMP, tout en atteignant une rigueur scientifique et des possibilités de comparaison considérables, posent de difficiles questions de faisabilité. À ce titre, elles ne peuvent que contribuer faiblement au suivi des progrès vers la réalisation de l'objectif de l'EPT relatif à l'alphabétisme et, plus largement, à l'extension des environnements alphabètes et au maintien des compétences et pratiques d'alphabétisme. Il serait intéressant de pouvoir délimiter – et légitimer – un territoire moyen dépassant les approches conventionnelles tout en proposant des stratégies réalistes pour étudier les progrès de l'alphabétisation des adultes jusqu'en 2015.

Dans cet espoir, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* appelle à la conception de plusieurs types de modules d'alphabétisme indépendants qui puissent :

- répondre aux préoccupations des décideurs nationaux ou appartenant à des organisations internationales de suivi, en leur offrant des stratégies de mesure et d'évaluation multiples ;
- être aisément intégrés dans les enquêtes sur les ménages en cours (par exemple, sur le niveau de vie, la population active, la consommation) dans les pays en développement ;
- mesurer la littératie et la numératie dans l'ensemble de la population adulte âgée de plus de 15 ans ;
- minimiser l'exclusion de certains groupes qui, bien souvent, ne sont pas pris en compte dans les enquêtes d'alphabétisme ;
- constituer une épreuve d'évaluation relativement rapide à passer (de 20 à 30 mn) tout en étant sophistiquée, et qui consolide l'accumulation de l'expertise dans ce domaine.

Cela correspond aux nouvelles initiatives prises par l'ISU pour offrir des instruments d'évaluation de l'alphabétisme complémentaires au LAMP. En particulier, le Projet de modules des questionnaires sur l'alphabétisation pourrait être très intéressant : 10 questions environ permettant d'évaluer l'évolution de l'alphabétisme pourraient être rattachées à des enquêtes existantes (recensements ou enquêtes sur les ménages). Des questions sur l'auto-évaluation, l'utilisation des compétences en alphabétisme, l'environnement et les langues ainsi que deux ou trois tests simples y seraient intégrés.

permet pas toujours aux gouvernements et aux décideurs de donner des réponses politiques aux demandes d'alphabétisation en temps voulu⁵².

Certains remettent en cause les hypothèses inhérentes aux évaluations du type EIAA ou LAMP. Par exemple, certains chercheurs discutent de la possibilité d'élaborer un instrument commun de mesure pour comparer des individus provenant de systèmes éducatifs différents, en utilisant des traductions et des échelles psychométriques standard (Goldstein, 2004). D'autres font remarquer que les évaluations internationales de l'alphabétisme présument de manière erronée que les compétences et les pratiques en matière d'alphabétisme ont la même signification pour l'ensemble des cultures du globe et que les tentatives de fonder les questions des enquêtes d'alphabétisme sur des situations de la vie quotidienne ont échoué (Street, 2005). Une autre critique encore porte sur le fait que les tests de littératie du type EIAA négligent la spécificité des compétences et pratiques en matière d'alphabé-

tisme et incorporent à leur insu des distorsions d'ordre culturel (Hamilton et Barton, 2000 ; Street, 1996).

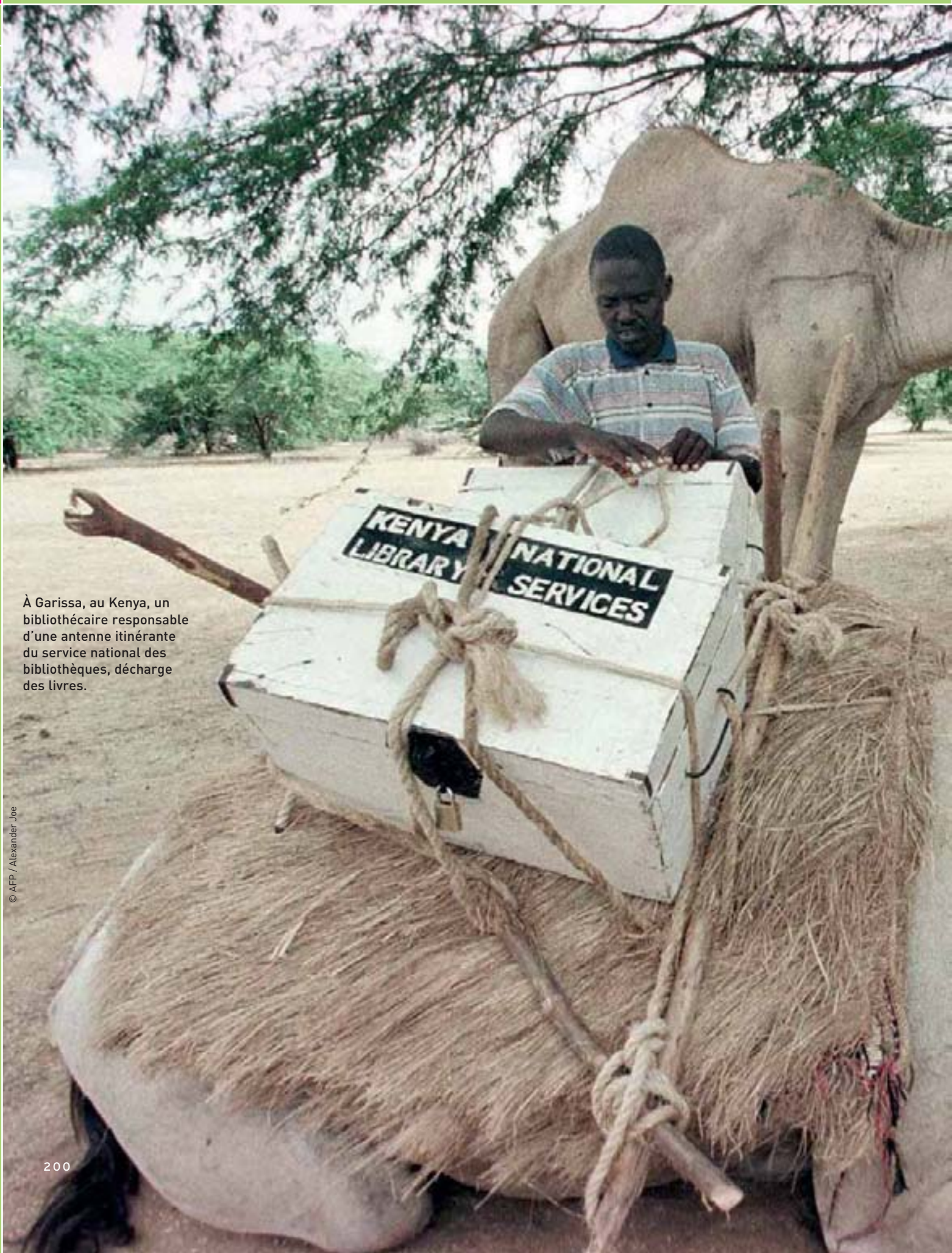
Globalement, la mise au point de statistiques internationales comparables sur l'alphabétisme destinées à suivre les progrès (ou l'absence de progrès) pose des problèmes particuliers qui continueront à être débattus entre chercheurs, donateurs et décideurs. Pour répondre aux préoccupations concernant la validité, la fidélité et la comparabilité des données existantes sur l'alphabétisme, de nouvelles méthodes et sources d'information ont été créées. Il existe un important consensus (encadré 7.7) sur la nécessité de compléter les évaluations conventionnelles avec des informations sur l'alphabétisme plus détaillées et nuancées. En effet, pour comprendre pleinement l'énorme défi de l'analphabétisme et y répondre, les bailleurs de fonds et les analystes doivent exiger des évaluations réalisables, effectuées en un temps raisonnable, abordables et scientifiquement fondées.

52. Wagner (2003) propose de prendre en compte trois critères pour concevoir des instruments d'évaluation dans les pays en développement : rapidité, échelle réduite, coût limité.

L'enjeu émergent de l'alphabétisme mondial

Ce chapitre a montré que le taux d'alphabétisme des adultes, mesuré selon les méthodes conventionnelles, a régulièrement progressé ces dernières décennies mais que le défi reste énorme, particulièrement en Asie du Sud et de l'Ouest, dans les États arabes et en Afrique subsaharienne. Le chapitre a également montré que les mesures conventionnelles de l'alphabétisme surestiment les compétences réelles de lecture et d'écriture des adultes du monde entier et, de ce fait, sous-estiment l'enjeu mondial de l'alphabétisme. Des évaluations directes plus nombreuses et plus régulières sont nécessaires pour permettre aux pays de prendre des décisions éclairées sur de nouvelles politiques d'alphabétisation. Mais il faut que ces évaluations soient relativement simples et peu coûteuses.

En outre, l'exigence de compétences plus grandes en alphabétisme, allant au-delà du seuil minimum, va croissant du fait de la mondialisation économique, de l'augmentation des migrations internes et internationales, de la rapidité des innovations techniques dont participent les technologies de l'information et de la communication, et de l'évolution vers une société de la connaissance. Ces transformations généralisées signifient qu'il faut concentrer encore davantage les efforts sur la réduction de l'analphabétisme, particulièrement dans les pays pauvres et au sein des groupes exclus du monde entier, ce qui constitue l'objectif de l'EPT en matière d'alphabétisation. Elles signifient aussi qu'il faut viser l'amélioration permanente des compétences en littératie de tous les adultes. Le chapitre 8 va examiner l'alphabétisme dans un contexte social plus large, ainsi que la diversité des facteurs qui ont influencé son évolution au cours de l'histoire. ■



À Garissa, au Kenya, un bibliothécaire responsable d'une antenne itinérante du service national des bibliothèques, décharge des livres.

Chapitre 8

La création de sociétés alphabètes

Au milieu du XIX^e siècle, 10 % seulement de la population mondiale adulte savaient lire ou écrire. À l'aube du XXI^e siècle, l'UNESCO estime que, dans le monde, plus de 80 % des adultes maîtrisent au moins les rudiments de la lecture et de l'écriture. Cette transformation sociale sans précédent s'est produite alors même que la population mondiale a quintuplé, passant de 1,2 milliard d'individus en 1850 à plus de 6,4 milliards aujourd'hui.

Cette large diffusion de l'alphabétisme ne s'est pas produite de façon uniforme dans toutes les sociétés, comme le montre l'historique présenté dans ce chapitre. La généralisation de la scolarisation, des campagnes d'alphabétisation bien organisées et l'amélioration des possibilités d'apprentissage pour les adultes y ont contribué. Le contexte social élargi revêt une importance tout aussi grande : les motivations qui poussent l'individu à s'alphabétiser de façon durable sont étroitement liées aux environnements alphabètes familiaux, professionnels ou sociaux. L'aspect social de l'alphabétisme se manifeste par la multiplicité de ses pratiques et par la diversité des langues dans lesquelles il est utilisé. Aujourd'hui, dans toutes ses manifestations, l'alphabétisme est un ensemble vital de compétences et de pratiques étroitement unies au tissu des sociétés contemporaines.

L'enseignement de l'écrit remonte à plusieurs milliers d'années.

Introduction

Le présent chapitre poursuit un double objectif. Il s'agit en premier lieu d'analyser, d'un point de vue historique, la transition des pays vers l'alphabétisme généralisé en déterminant les facteurs qui ont permis d'accélérer ce processus (scolarisation, campagnes d'alphabétisation et possibilités d'éducation des adultes) et, plus brièvement, ceux qui, à l'inverse, ont fait obstacle à cette évolution (conflits prolongés, déclin économique ou bouleversements sociaux). En second lieu, ce chapitre s'intéresse au contexte plus large de l'alphabétisme : ses modes d'acquisition et ses pratiques dans des situations sociales données, la façon dont il est utilisé selon les langues, les fins qu'il sert sur le plan individuel et social et, enfin, l'influence qu'exercent sur lui les politiques publiques et les contextes familiaux. Ce chapitre accorde une attention toute particulière aux questions de langue, aux pratiques de l'alphabétisme et aux environnements alphabètes.

L'alphabétisme dans une perspective historique

L'épanouissement de l'alphabétisme

L'enseignement de l'écrit remonte à plusieurs milliers d'années ; on en trouve la trace dans de nombreuses civilisations et institutions (Collins, 2000). En Mésopotamie, les cultures sumériennes et babyloniennes ont mis au point l'écriture cunéiforme pour les besoins de leur administration. Au VI^e siècle av. J.-C., en Chine, le mouvement confucéen a fait essaimer des communautés de fidèles ou *ju* (« lettrés »). S'ils n'étaient pas les seuls au sein de la société chinoise à savoir lire et écrire, les *ju* étaient toutefois les gardiens des écrits précieux et des enseignements anciens. Dans la Grèce antique, les confréries religieuses (comme les pythagoriciens ou les épicuriens) étaient des communautés fermées dédiées à l'apprentissage. Ce furent les sophistes qui, les premiers, firent de l'enseignement un métier – une activité rétribuée passant par une relation de courte durée avec les élèves. Par la suite, des écoles bien organisées, initialement fondées par quelques disciples de Socrate et destinées à instruire les adultes, se substituèrent aux cours dispensés aux adolescents dans trois domaines, l'art de la guerre, l'athlétisme et l'esthétique. Dans l'Inde antique, les prêtres brahmanes établirent des confréries où des textes étaient récités au cours de cérémonies ; par la suite, à l'époque du bouddhisme et du jaïnisme, ces confréries sacerdotales devinrent les cadres au sein desquels maîtres et élèves étudiaient et commentaient les Veda. Les communautés juives

de la diaspora, coupées de l'autorité des prêtres du temple, instituèrent une classe de dirigeants instruits, les rabbins, qui avaient acquis la connaissance de la Torah et de ses commentaires qui, de plus en plus nombreux, allaient former le Talmud.

Au fur et à mesure de l'expansion de la civilisation islamique, les centres d'enseignement supérieur, ou madrasas, se multiplièrent ; on y dispensait une instruction très poussée sur la loi islamique, la langue et la littérature arabes et, à un moindre degré, dans des matières plus profanes comme la philosophie, les mathématiques et les sciences¹ (Herrera, 2006). À la même époque, des intellectuels musulmans et des médecins de cour de grande renommée contribuaient à la préservation du savoir et à la découverte de nouvelles connaissances. Dans l'Europe chrétienne du début du XI^e siècle, des groupes d'enseignants se virent accorder par le pape un monopole sur la formation à certains métiers. En 1600, on comptait une quarantaine d'universités, notamment à Bologne, Paris, Oxford, Cambridge, Salamanque, Padoue, Toulouse, Coimbra, Cracovie et Leipzig. À partir du XV^e siècle, des universités délivrant des diplômes furent établies en Turquie (1453), à Saint-Domingue (1538), au Pérou (1551) et aux Philippines (1611)². Les universités ne se contentaient pas de délivrer des diplômes autorisant l'exercice de certains métiers, elles étaient également de hauts lieux d'enseignement en théologie, en droit, en philosophie, en administration publique et dans certaines matières scientifiques³.

Le long de la route de la soie en Asie et des fleuves en Europe, d'un bout à l'autre du Sahara et sur les côtes africaines, les marchands se dotèrent d'un vaste ensemble de compétences en lecture, en écriture et en calcul (Curtin, 1990, 2000b). Enfin, alors que se développaient les administrations étatiques et impériales et, avec elles, l'importance donnée aux archives, à la reproduction des documents et à la tenue des comptes, les fonctionnaires instruits devinrent de plus en plus recherchés.

Et pourtant, malgré l'essor des activités fondées sur l'alphabétisme et l'intérêt croissant suscité par la recherche universitaire, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul ne progressait que de façon limitée. Comme l'observe Graff (1987b), « dans les temps reculés, l'alphabétisme ne jouissait pas d'un grand prestige, c'était le fait d'un tout petit nombre ; il n'était pas encore associé à la richesse, au pouvoir, à la position sociale et au savoir. C'était avant tout un outil au service de l'État, de l'Administration, de l'Église et du commerce. » En résumé, et ce jusqu'au XVIII^e siècle, l'alphabétisme ne sort pas du cercle des chefs religieux, des fonctionnaires, des marchands au long cours, des membres de guildes

1. La première madrasa fut fondée en Égypte en 1005 par les califes fatimides. Elle abritait plus de 6 000 ouvrages.

2. À la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, des universités furent créées, souvent à partir de lycées fondés par les missions, en Inde (1857), au Liban (1866), au Japon (1877), en Corée (1885-1886), à Hong Kong (1910), en Thaïlande (1917) et en Israël (1925).

3. De hauts lieux d'enseignement où, à l'origine du moins, on ne délivrait pas de diplômes, existaient depuis beaucoup plus longtemps encore à Nankin, en Chine, et à Al-Azhar, en Égypte.

spécialisées et de quelques aristocrates. Dans leur immense majorité, les adultes n'avaient aucun contact avec les textes écrits, qu'ils aient été sacrés ou profanes.

L'Europe et l'Amérique du Nord

C'est d'abord en Europe et en Amérique du Nord que, partant d'un état d'analphabétisme général, les sociétés devinrent majoritairement alphabètes. À partir de sources très variées⁴, les historiens s'intéressant à l'alphabétisme⁵ distinguent trois périodes (avant 1800, de 1800 à 1860 et après 1860) et trois groupes de pays qui leur permettent de retracer l'histoire de la transition vers l'alphabétisme (Graff, 1987b ; Vincent, 2000).

Avant 1800, la lecture (c'est moins vrai pour l'écriture) était très répandue dans plusieurs pays d'Europe du Nord, Danemark, Finlande, Islande, Écosse, Suède et Prusse, de même que dans plusieurs régions d'Angleterre, de France et de Suisse. En Belgique, en Irlande, aux Pays-Bas et dans le reste de l'Angleterre, de la France et de la Suisse, l'écrit était utilisé par les classes supérieures mais il était moins répandu dans le reste de la société, hormis dans certaines communautés éparses, des monastères ou des familles qui possédaient des livres ou des documents écrits. Enfin, en Europe orientale et méridionale (la Russie, les Balkans, la partie orientale de l'Empire austro-hongrois, la péninsule Ibérique et le sud de l'Italie), la population était majoritairement analphabète, en particulier en dehors des villes, et les textes écrits étaient extrêmement rares. Dans l'ensemble de l'Europe, les disparités entre hommes et femmes étaient la norme.

De 1800 à 1860, l'alphabétisation fit de légers progrès dans les pays européens les plus avancés et les plus industrialisés : on comptait alors un plus grand nombre d'adultes capables de signer de leur nom les actes juridiques (au lieu de tracer une simple croix), de donner des réponses par écrit lors des recensements et de réussir les tests d'alphabétisme lors des recrutements dans les casernes. Dans d'autres pays d'Europe septentrionale et occidentale, l'analphabétisme masculin marqua un recul important, l'analphabétisme féminin suivant des tendances comparables, quoiqu'inégales (Vincent, 2000). On constate peu de changements dans le classement relatif des niveaux d'alphabétisme par pays, bien qu'en Suède, l'écriture, qui avait été quelque peu négligée à cause de l'importance accordée par l'Église protestante à la lecture, rattrapa son retard au cours du XIX^e siècle. Dès les années 1860, dans les pays en voie d'industrialisation, seule une minorité d'adultes n'avait aucune notion d'alphabétisme. En Europe orientale et méridionale, en revanche, l'alphabétisation, qui

ne progressait qu'avec lenteur, était essentiellement l'apanage des élites et de certains métiers.

Dans le dernier quart du XIX^e siècle, dans l'ensemble de l'Europe du Nord et de l'Ouest, l'alphabétisation des adultes se généralisa. Pourtant, dans certains pays comme la Belgique et l'Irlande, seuls 75 % des hommes savaient écrire leur nom. Vers 1900, le taux d'alphabétisme en Hongrie, en Italie, en Russie, en Espagne et dans les Balkans était très inférieur à celui des autres régions européennes. La Première Guerre mondiale fut l'occasion, pour de nombreux pays européens, d'encourager l'alphabétisation des recrues militaires pour qu'elles deviennent capables de lire les instructions relatives au maniement des armes et qu'elles puissent correspondre avec leur famille (Limage, 2005b).

Alors même qu'à la fin du XIX^e siècle le taux d'alphabétisme augmentait dans la plupart des pays européens, force est de constater la persistance de disparités à l'échelle nationale entre les sexes, les tranches d'âge, les classes sociales, les groupes ethniques et les lieux de résidence. Ainsi, les zones urbaines étaient nettement plus alphabétisées que les zones rurales. On trouvait davantage de livres et d'institutions encourageant la lecture dans les villes, grandes ou petites, que dans les communautés rurales. Les habitants des zones urbaines avaient plus facilement accès à diverses formes d'enseignement, religieux, profane, professionnel ou privé, ainsi qu'à la presse écrite. La plus grande importance de l'alphabétisme dans les zones urbaines a eu à son tour un impact sur la nature du marché du travail ainsi que sur l'importance des échanges commerciaux, de sorte que la dynamique de l'alphabétisation et les processus d'industrialisation et d'urbanisation se sont renforcés mutuellement (Limage, 2005b).

Dans la première partie du XX^e siècle, les niveaux d'alphabétisme augmentèrent dans l'ensemble de l'Europe sans que le classement par pays s'en trouve modifié. Vers 1950, selon les sources, l'Europe centrale et l'Europe septentrionale avaient atteint un taux d'alphabétisme de 95 % ; ce taux était supérieur à 80 % en Europe occidentale, à 70 % en Autriche et en Hongrie et à 50 % en Italie, en Pologne et en Espagne. Au Portugal et dans les pays orthodoxes d'Europe de l'Est, seul le quart des adultes était alphabète et ce n'est qu'après 1945 que l'ensemble de la population sera capable d'utiliser la langue écrite (Johansson, cité dans Graff, 1987b ; Vincent, 2000).

Aux États-Unis et au Canada, l'alphabétisation gagna régulièrement du terrain au XIX^e siècle et au début du XX^e. Aux États-Unis, on estimait que le taux d'alphabétisme des adultes était de 80 % en 1870 et supérieur à 95 % en 1940 ; au Canada,

Avant 1800, la lecture était très répandue dans plusieurs pays d'Europe du Nord.

4. Recensements, archives militaires, testaments, actes notariés, dépositions, requêtes, actes de mariage, livres, affiches, demandes d'emploi, registres commerciaux et examens de catéchisme, entre autres. Il s'agit également de « sources de données globales » telles que des enquêtes sur l'éducation, des statistiques, des enquêtes de société, des rapports de commissions gouvernementales et des archives de prisons.

5. Voir, par exemple, les travaux pionniers de Stone (1969) et de Cipolla (1969), ainsi que les importantes études réalisées par Furet et Ozouf (1977), Graff (1987b, 1991), Houston (1985), Johansson (1977, 1981), Schofield (1968) et Lockridge (1974). Tout en s'efforçant de distinguer les grandes tendances chronologiques de l'alphabétisme, la recherche historique essaie de donner une interprétation historique à l'évolution des schémas de l'alphabétisation selon les lieux et à analyser les liens entre l'alphabétisation et le développement social et économique.

il était passé de 83 % en 1901 à 95 % en 1931 (UNESCO, 1957). Il subsistait alors des disparités entre les taux d'alphabétisme des adultes selon les races et les régions, la participation au marché du travail, la situation économique du ménage et le lieu de naissance (à l'étranger ou sur le sol américain). Vers 1960, ces disparités s'étaient en général estompées et ne subsistaient plus qu'au détriment de certains groupes, comme les personnes handicapées et les Amérindiens.

L'histoire montre ainsi que la généralisation de l'alphabétisme n'a pas emprunté une voie unique. Dans de nombreux pays nordiques comme dans les régions à majorité protestante, les taux d'alphabétisme élevés ont précédé le développement de la scolarisation, reflétant plutôt les tendances et les pressions de la religion.

Dans d'autres régions, c'est l'essor de l'instruction publique et privée, administrée par

l'État centralisateur ou les institutions religieuses, qui contribua aux progrès de l'alphabétisation. Dans les premiers pays industrialisés, la généralisation de l'alphabétisme fut un processus progressif qui s'étala sur plusieurs siècles ; dans les pays où l'industrialisation fut plus tardive, l'alphabétisme se généralisa lui aussi plus tardivement mais à un rythme plus rapide. Les écarts entre ces deux catégories de pays ne furent comblés que dans le courant du XX^e siècle, l'alphabétisation correspondant alors à une demande croissante de la part de la population et à un service public de plus en plus largement répandu (Mitch, 1992).

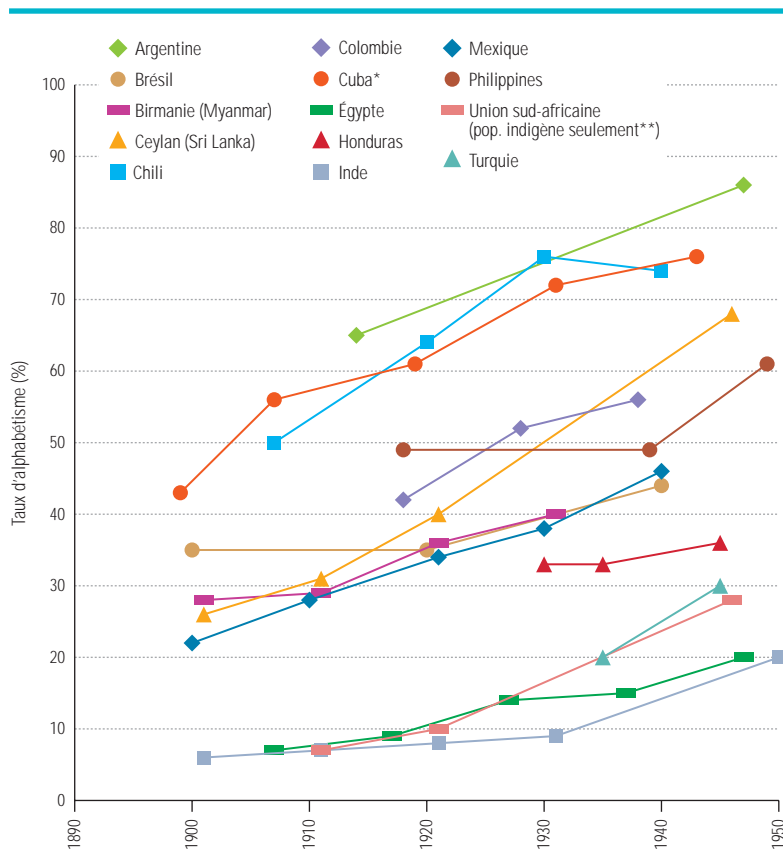
L'Afrique, l'Asie, l'Amérique latine et les États arabes

Les données historiques sur l'évolution de l'alphabétisation dans les autres régions du monde, dont beaucoup étaient sous domination coloniale aux XIX^e et XX^e siècles, sont limitées. Les recensements, source d'information majeure sur l'alphabétisme, remontent le plus souvent à la période suivant l'accession à l'indépendance nationale (Barrett et Frank, 1999), rares étant ceux effectués sur les territoires des empires européens. Par conséquent, nous ne disposons de données sur l'alphabétisme que pour certaines régions d'Afrique, d'Asie et du Moyen-Orient, les informations sur l'Amérique latine étant plus importantes.

La figure 8.1⁶ illustre l'évolution des taux d'alphabétisme chez les adultes entre 1900 et 1950 à partir des résultats des recensements compilés par l'UNESCO (1953, 1957). Dans quelques pays (Argentine, Chili et Cuba), les taux d'alphabétisme, compris entre 35 et 45 % au début du XX^e siècle, se sont accrus régulièrement au cours des 50 années qui ont suivi. Ailleurs (Brésil, Ceylan [Sri Lanka], Colombie, Mexique, Philippines et Turquie), les taux d'alphabétisme, plus bas avant la Première Guerre mondiale (entre 20 et 35 %), montrent une légère augmentation au cours de la période de l'entre-deux-guerres. Dans la plupart des autres pays en développement, le rythme de l'évolution a été lent : en Birmanie [Myanmar] et au Honduras, les taux ont augmenté légèrement dans la période de l'entre-deux-guerres ; en Égypte, en Inde et dans l'Union sud-africaine, partant d'un niveau très bas, ils n'ont quasiment pas progressé.

L'augmentation du taux d'alphabétisme entre 1900 et 1950 ne signifie pas pour autant que la population analphabète a diminué. Dans de

Figure 8.1 : Évolution des taux d'alphabétisme dans les pays en développement de 1900 à 1950



N. B. La population adulte désigne : les individus âgés de cinq ans ou plus à Ceylan (Sri Lanka) ; les individus âgés de 10 ans ou plus en Birmanie (Myanmar), au Chili, en Colombie, à Cuba, en Égypte, en Inde, au Mexique, aux Philippines, en Turquie et dans l'Union sud-africaine ; les individus âgés de 15 ans ou plus en Argentine, au Brésil et au Honduras. * Lors des recensements de 1899, 1907 et 1919, les individus âgés de 10 ans ou plus qui fréquentaient l'école ont été considérés comme faisant partie de la population alphabète. ** Le taux d'alphabétisme de la population adulte blanche était d'environ 95 % en 1904 et de 98 % en 1918. Source : UNESCO (1957).

6. En raison de l'absence de données historiques, de nombreux pays dont la population était majoritairement analphabète (comme la Chine) ne figurent pas sur cette figure. La comparaison des taux d'alphabétisme entre divers pays exige en outre une certaine prudence en raison de l'absence de cohérence entre les définitions opérationnelles de la population adulte et de l'alphabétisme.

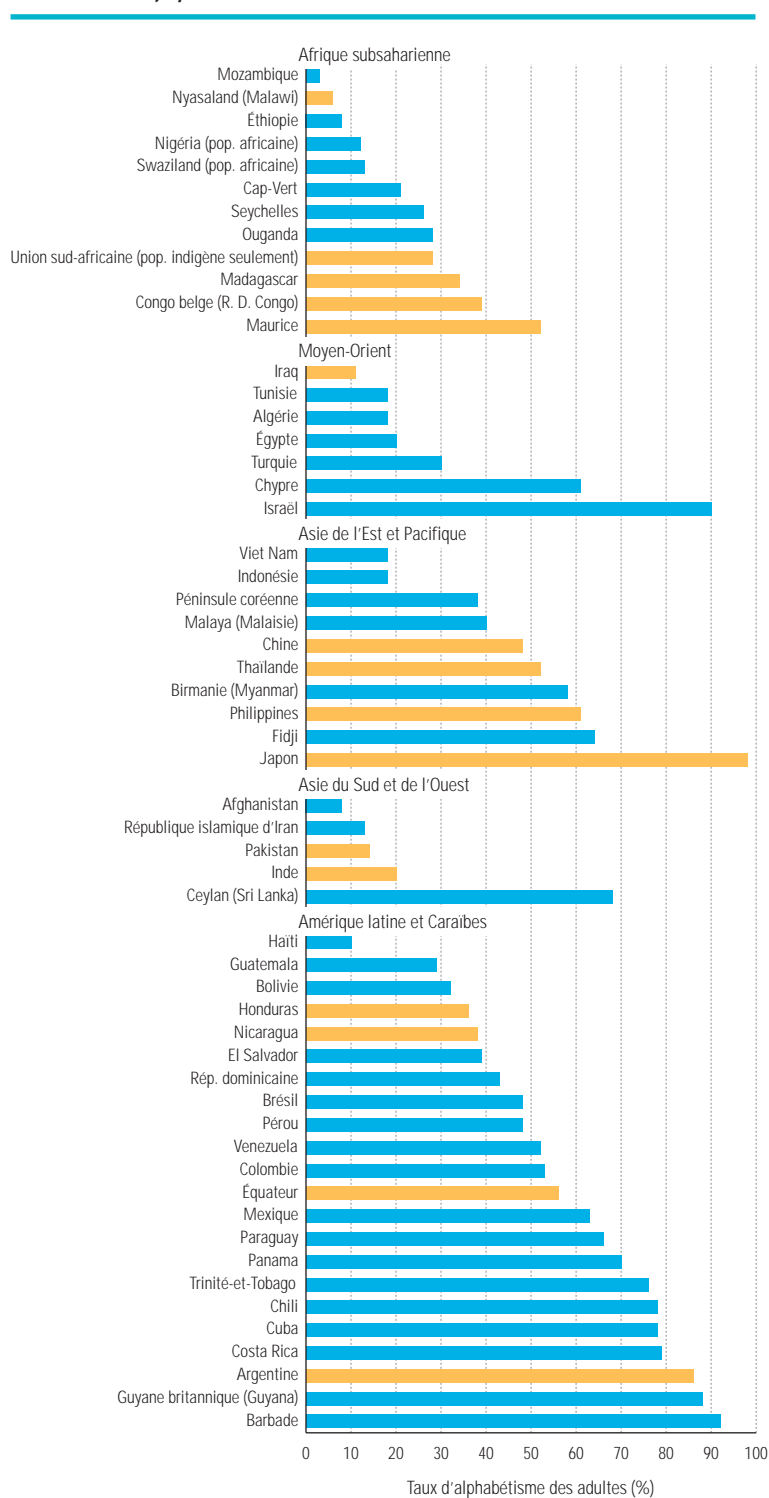
nombreux cas, en effet, l'association d'une faible croissance de l'alphabétisme (moins de 10 % en plus de 10 ans) et d'une forte croissance démographique s'est traduite par une augmentation du nombre d'analphabètes⁷. Dans les pays ayant rapporté une progression modérée de leur taux d'alphabétisme, les résultats sont nuancés. Ainsi en Argentine, où le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 47 % en 1895 à 65 % en 1914, on dénombrait 450 000 analphabètes supplémentaires pour la même période. Il n'y a guère que dans les pays où le taux d'alphabétisme a progressé de manière significative (de 25 % au moins) que l'on constate une diminution du nombre des analphabètes⁸.

À partir de 1950, on a pu procéder à l'analyse plus complète des différences entre les taux d'alphabétisme des adultes aux niveaux régional et national. La figure 8.2, qui représente les taux d'alphabétisme des adultes compilés par l'UNESCO (1957), montre qu'en 1950, de nombreux pays avaient réalisé d'immenses progrès. À cette date, en effet, l'Argentine, la Barbade, la Guyane britannique (Guyana), Ceylan (Sri Lanka), le Chili, le Costa Rica, Cuba, Israël, le Japon, Panama et Trinidad-et-Tobago avaient tous atteint un taux d'alphabétisme des adultes supérieur à 75 %. Dans certaines régions d'Asie [Birmanie [Myanmar], Chine, Fidji, la Péninsule coréenne, Malaya [qui fait aujourd'hui partie de la Malaisie], les Philippines et la Thaïlande] ainsi que dans le reste de l'Amérique latine et des Caraïbes, les taux d'alphabétisme se situaient à un niveau moyen, entre 35 et 75 %. Ils restaient relativement faibles en Afghanistan, en Inde, en Iran et au Pakistan, dans l'ensemble du continent africain (à l'exception de l'île Maurice) et dans les États arabes.

À partir d'estimations réalisées en 1950, l'UNESCO (1957) a pu faire les constatations suivantes :

- de façon quasi générale, les taux d'alphabétisme des adultes étaient plus élevés chez les hommes que chez les femmes. En moyenne, les disparités entre les sexes étaient moins marquées en Amérique latine qu'en Afrique et qu'en Asie ;
- le taux d'alphabétisme, de même que son rythme de croissance, était généralement plus élevé dans les zones urbaines que dans les zones rurales ;
- dans les pays en développement dont on connaît les taux d'alphabétisme à l'échelle locale, de

Figure 8.2 : Évaluation du taux d'alphabétisme des adultes dans différents pays vers 1950



N. B. Les taux d'alphabétisme en **bleu** sont fondés sur les résultats de recensements menés au niveau national ; ils correspondent au pourcentage d'adultes des diverses tranches d'âge capables de lire et d'écrire selon leurs propres déclarations et celles de tiers. Les taux d'alphabétisme en **orange** sont des estimations réalisées dans le courant des années 1950 par les statisticiens de l'UNESCO à partir de sources variées. D'autre part, le découpage des régions du monde est différent de celui qu'utilisaient les Nations Unies dans les années 1950 ; il diffère également de celui utilisé aujourd'hui pour l'EPT.

Source : UNESCO (1957).

7. Ce fut notamment le cas dans les pays suivants : Brésil, Birmanie, Ceylan, Chili, Colombie, Cuba, Égypte, Honduras, Inde, Mexique, Portugal et Union sud-africaine (au sein de la population majoritaire).

8. Ainsi au Chili et à Cuba, au Canada et aux États-Unis, et dans les pays européens suivants : Belgique, Bulgarie, Finlande, France, Hongrie, Italie et Espagne.

Le facteur qui, à lui seul, a le plus favorisé la généralisation de l'alphabétisme dans le monde au cours des deux derniers siècles est l'extension de l'enseignement public.

fortes disparités ont été constatées entre les communautés linguistiques, ethniques, religieuses et raciales⁹. Les éléments historiques dont nous disposons indiquent qu'avant 1950, il y avait écarts importants dans les rythmes de progression de l'alphabétisation entre des régions du monde telles que l'Asie, l'Afrique, les États arabes et l'Amérique latine, ainsi qu'à l'intérieur de ces régions. En Amérique latine, les indépendances ont eu un impact sur les taux d'alphabétisme des adultes qui, cependant, ont stagné jusqu'au XX^e siècle. Dans les autres régions, l'alphabétisation des adultes s'est souvent cantonnée aux cas spécifiques évoqués plus haut. Pour la plupart des adultes de ces régions, les possibilités d'accès à l'alphabétisation sont restées limitées, voire inexistantes.

Les principaux facteurs de la transition vers l'alphabétisme

En tenant compte de la diversité et de la complexité des origines de l'alphabétisme, cette partie se propose d'examiner les facteurs qui ont favorisé l'accès à l'alphabétisation et qui ont le plus fortement contribué à la création de sociétés alphabètes, que ce soit dans l'histoire récente ou à des époques plus éloignées. Ces facteurs sont l'institution et le développement de l'enseignement public, les campagnes d'alphabétisation de masse ainsi que les politiques et les programmes relatifs à l'éducation et à l'apprentissage des adultes. La présente partie examine également les obstacles qui ont freiné la progression de l'alphabétisation et entraîné la stagnation des niveaux d'alphabétisme ou la persistance de poches d'analphabétisme. L'impact de la langue sur l'alphabétisme est abordé plus loin (voir la partie intitulée « Les langues et l'alphabétisme »)¹⁰.

La création des écoles et la progression de la scolarisation

Le facteur qui, à lui seul, a le plus favorisé la généralisation de l'alphabétisme dans le monde au cours des deux derniers siècles est l'extension de l'enseignement public. Aujourd'hui comme hier,

l'école est le lieu où la plupart des individus acquièrent l'essentiel de leurs compétences en alphabétisme, en y apprenant à lire, écrire et compter. L'histoire montre que ce schéma souffre toutefois d'un certain nombre d'exceptions. Au XVII^e siècle, dans certains pays nordiques, dans les principautés allemandes et les colonies d'Amérique du Nord, les Églises protestantes étaient favorables à l'éducation obligatoire des enfants, non pas à la scolarisation, afin de garantir la piété des familles. Mus par leurs convictions religieuses, les parents veillaient à ce que leurs enfants apprennent à lire et à écrire, que ce soit à la maison (avec ou sans l'aide d'un précepteur) ou à l'église. Dans ce cas, la transition vers l'alphabétisme a non pas suivi mais bien précédé la consolidation du système d'éducation publique.

Il faut attendre le XVIII^e siècle pour que des communautés norvégiennes, des cantons suisses, des provinces hollandaises et des Länder allemands créent des écoles qui ont un programme essentiellement religieux et accordent une grande importance à la lecture et à l'écriture, à la connaissance de la Bible et à la morale. Cette étape vers la scolarisation du plus grand nombre avait pour but de remplacer l'instruction dispensée à la maison et l'église. Aux XIX^e et XX^e siècles, la scolarité obligatoire fut instaurée en Europe occidentale puis en Europe de l'Est (Ramirez et Boli, 1994 ; Benavot et Resnik, 2005). En instaurant par la loi le principe de l'école obligatoire, les États naissants furent les créateurs, les garants et les administrateurs du système scolaire. À la même époque, aux États-Unis, les États du Nord et les territoires de l'Ouest adoptèrent des mesures législatives obligeant les parents à scolariser leurs enfants, alors même que les taux de scolarisation dans le primaire étaient déjà relativement élevés, y compris dans les zones rurales. Les États sudistes finirent par les imiter au XX^e siècle (Richardson, 1980). Ainsi, hormis dans les régions majoritairement protestantes citées plus haut, le taux d'alphabétisme des adultes commença lentement à progresser au XIX^e siècle, au fur et à mesure de la généralisation de l'accès à l'éducation formelle et de la croissance du taux de scolarisation.

Ailleurs, le rapport entre scolarité obligatoire, extension de la scolarisation et alphabétisme des adultes évolua différemment. Ainsi, en Amérique du Sud et en Amérique centrale, au XIX^e siècle et au début du XX^e, plusieurs pays adoptèrent des lois rendant la scolarité obligatoire mais la pratique resta très en deçà des idéaux promus par la loi (Benavot et Riddle, 1988). Dans nombre de pays, les lois sur la scolarité obligatoire ne furent pas appliquées (Garcia Garrido, 1986). Quel que soit le pays considéré, on ne constate qu'un rapport ténu

9. Ainsi, dans l'Union sud-africaine, en 1904, 5 % de la population noire était alphabète, contre 95 % de la population blanche. Aux États-Unis, en 1900, le taux d'alphabétisme était de 95 % chez les Blancs nés sur le territoire américain, de 86 % chez les Blancs nés à l'étranger et de 55 % chez les Noirs ; en 1920, ces taux étaient passés à 98, 87 et 77 %. En 1920 en Bulgarie, parmi les personnes âgées de plus de 10 ans, le taux d'alphabétisme s'élevait à 48 % chez les Bulgares, à 7 % dans les populations turque, tartare et rom et à 73 % chez les Juifs ; en 1934, ces taux étaient passés à 75, 18 et 82 %.

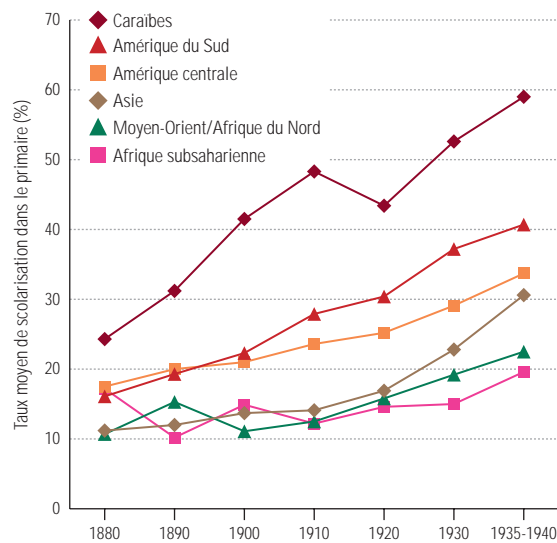
10. Plusieurs facteurs économiques, politiques, culturels et démographiques, qui ont une incidence sur la variation des taux d'alphabétisation des adultes d'un pays à l'autre, ne sont pas analysés ici. Il existe par exemple des corrélations entre les taux d'alphabétisme et la pauvreté (ou le produit par habitant) ou l'urbanisation, comme il en a été question plus en détail dans le chapitre 7. Des facteurs tels qu'un taux de fécondité élevé et une croissance démographique forte ont freiné la progression du taux d'alphabétisme et, dans certains cas, ils ont pu contribuer à l'augmentation du nombre d'analphabètes. L'industrialisation, l'amélioration des conditions de vie et le meilleur accès aux journaux et aux livres à bon marché ont eu, en Europe du moins, un impact nuancé (Graff, 1987b ; Mitch, 1992). En bref, différents facteurs dans différents contextes ont une incidence sur l'alphabétisation. Sont examinés ici les facteurs déterminants qui ont eu un impact significatif et constant quel qu'ait été le contexte.

entre l'adoption de lois sur l'enseignement obligatoire et les taux de scolarisation dans le primaire (Ramirez et Ventresca, 1992). L'histoire montre que les pays tendent à adopter des lois sur l'enseignement obligatoire au lendemain de l'accession à l'indépendance politique ; si cette démarche législative reflète alors les intentions des dirigeants, les effets sur la croissance du taux de scolarisation réel restent limités¹¹.

En Asie, en Afrique et dans le monde arabe, divers types d'éducation formelle existaient bien avant les contacts avec l'Occident (Collins, 2000 ; Craig, 1981 ; Herrera, 2004). Des écoles autochtones, non occidentales (écoles coraniques, pagodes, temples, écoles indigènes) existaient depuis plusieurs générations, bien qu'habituellement l'accès en fût réservé aux seuls garçons. Tournées principalement vers l'instruction religieuse et l'enseignement de la culture traditionnelle et des idéaux qu'elle véhiculait, ces formes autochtones d'enseignement furent transformées, assimilées ou détruites à mesure qu'elles se trouvaient confrontées aux modèles d'écoles occidentales introduits par les missionnaires et les autorités coloniales¹². Dans certaines régions d'Asie, des régimes réformateurs adaptèrent les modèles européens aux contextes locaux, par exemple au Japon dans les années 1870, et dans la Péninsule coréenne entre 1885 et 1910. Bien que caractérisés par l'inégalité des rapports de force, les contacts entre les modèles autochtones et européens ont amorcé un processus d'élargissement de l'accès à l'éducation formelle, en particulier pour les enfants de familles où l'écrit n'avait pas sa place. Ces contacts constituent un tournant décisif dans la transition vers l'alphabétisme généralisé.

La figure 8.3 illustre la forte dynamique de l'amélioration de l'accès aux formes « modernes » de l'enseignement public ou privé. Elle présente une estimation des taux de scolarisation dans le primaire de 1880 à 1940, région par région¹³. En Amérique du Sud et en Amérique centrale, environ deux enfants en âge d'être scolarisés sur 10 fréquentaient l'école en 1880 ; ils étaient trois ou quatre en 1940. L'augmentation des taux de scolarisation au cours de la même période a été encore plus rapide dans les Caraïbes (elle est passée de 24 à 59 %), notamment dans les colonies britanniques. En Afrique, en Asie et au Moyen-Orient, où la domination coloniale était la norme, le développement de la scolarisation dans le primaire n'a que faiblement progressé. Néanmoins, dans un certain nombre de pays comme Ceylan (Sri Lanka), le Japon, le Liban, le Lesotho, le Malawi, le Mozambique, les Philippines, les Seychelles et la Thaïlande, la progression de la scolarisation dans le primaire a été assez rapide avant 1940. En

Figure 8.3 : Taux moyens non ajustés de scolarisation dans le primaire dans les régions en développement, de 1880 à 1935-1940



N. B. Par « taux moyens non ajustés », on désigne le nombre d'élèves inscrits dans les écoles primaires divisé par le nombre d'individus âgés de 5 à 14 ans.

Source : Benavot et Riddle (1988).

conséquence, le taux d'alphabétisme des adultes a lui aussi augmenté dans la plupart de ces pays.

La forte corrélation que l'on constate entre le développement de l'éducation et le taux d'alphabétisme des adultes est illustrée par la figure 8.4, qui met en parallèle, pour 39 pays ou territoires, le taux de scolarisation dans le primaire à la fin des années 1930 et le taux d'alphabétisme des adultes dans la période qui suit, soit autour de 1950.

La corrélation actuelle entre éducation et alphabétisme est illustrée par le tableau 8.1 :

- on constate un rapport très étroit entre le taux net de scolarisation dans le primaire et le niveau d'instruction des adultes, d'une part, et le taux d'alphabétisme des adultes et des jeunes, de l'autre ;
- on constate que le taux d'alphabétisme est plus élevé parmi les groupes de population qui ont suivi au moins en partie l'enseignement formel ;

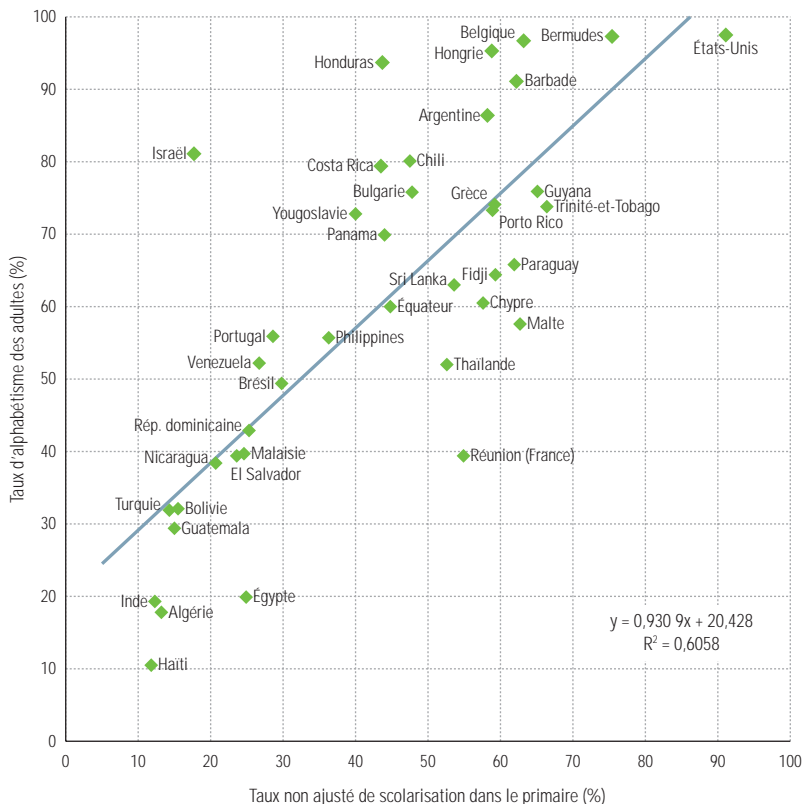
11. Parmi les 60 pays indépendants dès 1945, 60 % ont adopté des lois sur l'enseignement obligatoire. Entre 1945 et 2004, 125 anciennes colonies et territoires non autonomes en Afrique, en Asie, en Europe et dans certaines régions du continent américain ont accédé à l'indépendance ; dès 2000, 85 % d'entre eux avaient posé le principe de l'enseignement obligatoire (Benavot et Resnik, 2005). Ramirez et Boli (1982) montrent qu'à chaque nouvelle vague d'indépendances, le laps de temps moyen qui s'écoule entre l'accession à l'indépendance et la scolarisation obligatoire se réduit : de 25 à 50 ans au XIX^e siècle, on passe à moins de six ans dans la première moitié du XX^e siècle. Après la Deuxième Guerre mondiale, la plupart des pays ont adopté des lois sur l'enseignement obligatoire moins d'un an après leur accession à l'indépendance.

12. La propagation et l'influence des écoles inspirées du modèle américain furent plus limitées géographiquement.

13. Le découpage des régions diffère de celui utilisé pour l'EPT.

Les contacts entre les modèles autochtones et européens constituent un tournant décisif dans la transition vers l'alphabétisme généralisé.

Figure 8.4 : Relation entre le taux moyen non ajusté de scolarisation dans le primaire (1935-1940) et le taux d'alphabétisme des adultes (vers 1950) dans 39 pays ou territoires



Sources : UNESCO (1957), Benavot et Riddle (1988).

Tableau 8.1 : Corrélation entre le taux de scolarisation ou le niveau d'instruction et le taux d'alphabétisme

	Taux d'alphabétisme des adultes 2000-2004			Taux d'alphabétisme des jeunes 2000-2004		
	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes
Taux net de scolarisation dans le primaire, 1998 (52 pays)	0,83	0,78	0,86	0,85	0,79	0,88
Pourcentage de la population considérée non scolarisée, vers 1990 (74-78 pays)	- 0,92	- 0,85	- 0,94	- 0,85	- 0,79	- 0,85
Pourcentage de la population considérée n'ayant pas achevé le cycle primaire, vers 1990 (74-78 pays)	0,60	0,42	0,72	0,56	0,38	0,65
Pourcentage de la population considérée ayant achevé le cycle primaire, vers 1990 (74-78 pays)	0,56	0,46	0,58	0,51	0,40	0,52

N. B. Par « population considérée », on désigne l'un des trois groupes suivants : tous les adultes, tous les hommes adultes ou toutes les femmes adultes. Ainsi, la corrélation - 0,94 désigne la corrélation entre le pourcentage de femmes n'ayant pas été scolarisées dans les pays pris en compte et le taux d'alphabétisme des femmes adultes.

Sources : les taux d'alphabétisme des adultes et des jeunes sont les estimations les plus récentes de l'ISU. Les données concernant le niveau d'instruction (pour la population de plus de 15 ans) proviennent de Barro et Lee (1990). Les taux nets de scolarisation sont des estimations de l'ISU datant de 1998.

■ le rapport entre niveau d'instruction et taux d'alphabétisme est plus fort chez les femmes que chez les hommes¹⁴.

Selon les conclusions de recherches récentes s'appuyant sur des modèles variés pour analyser la transition vers l'alphabétisme généralisé, le développement de l'enseignement formel constitue l'un des facteurs les plus importants, sinon le plus important, de l'augmentation des taux d'alphabétisme à travers l'histoire¹⁵ (Verner, 2005 ; Wils, 2002). Bien qu'une mise en garde méthodologique s'impose (voir le chapitre 7), l'impact décisif de la généralisation de l'éducation formelle sur l'alphabétisme transcende les époques et les frontières.

L'histoire montre que l'apparition, la consolidation et l'extension des systèmes scolaires ont contribué de manière décisive au recul de l'analphabétisme des adultes, hormis dans quelques régions bien délimitées en Europe et en Amérique du Nord. Dans le reste du monde, c'est la généralisation de l'enseignement primaire aux XIX^e et XX^e siècles qui a été le moteur de l'avancée de l'alphabétisme parmi les adultes.

La mobilisation pour l'alphabétisation du plus grand nombre

Nombre de pays ont organisé de vastes campagnes d'alphabétisation. La présente partie analyse deux types de mobilisations qui sont venues compléter l'enseignement primaire : les campagnes d'alphabétisation sur plusieurs années et les campagnes de courte durée ou à caractère exceptionnel. L'objectif était d'améliorer les compétences en lecture, en écriture et en calcul d'un grand nombre d'adultes pour qui l'alphabétisme avait jusque-là été inaccessible ou hors de portée. Contrairement à l'impact de la scolarisation, les effets produits par les campagnes d'alphabétisation ont été circonscrits à des contextes particuliers et à des périodes précises.

Les campagnes d'alphabétisation du plus grand nombre ne comportent pas uniquement l'enseignement des compétences de base en alphabétisme. Elles peuvent également englober tout un ensemble d'actions gouvernementales : la refonte des politiques d'alphabétisation, la réorganisation

14. Résultat que l'on pourrait expliquer de la façon suivante : les contacts des femmes avec l'écrit dans la sphère publique étant culturellement limités, l'éducation formelle est déterminante pour l'alphabétisation des femmes, alors que les hommes se trouvent plus souvent dans des contextes propices à l'alphabétisme.

15. Wils conclut ainsi : « Le facteur clef de l'augmentation du taux d'alphabétisme des adultes est la scolarisation des enfants, les programmes d'éducation pour adultes représentant un facteur d'importance secondaire. » D'autres variables contribuent également, quoique de façon moins déterminante, à l'augmentation du taux d'alphabétisme des adultes tels la répartition de la population par tranches d'âge, le montant des frais de scolarité par enfant, le nombre d'adultes ayant poursuivi leur scolarité au-delà du primaire, le nombre d'adultes qui deviennent enseignants.

de l'autorité administrative chargée de l'alphabétisation, la création de nouvelles institutions nationales ou régionales destinées à la formation des alphabétiseurs, la formulation de nouvelles lois visant à soutenir l'alphabétisation et, enfin, la constitution de partenariats ciblés avec des universités, des écoles et des ONG. Nombre de dirigeants ont organisé de vastes campagnes d'alphabétisation dans un contexte de construction de la nation afin de promouvoir l'unité nationale et de susciter une adhésion plus large à leur autorité morale¹⁶.

Ce sont principalement les gouvernements socialistes ou communistes, le plus souvent sur la lancée de la décolonisation, qui ont mené des campagnes d'alphabétisation de longue durée. Celle qu'organisa le régime soviétique entre 1919 et 1939 offre l'exemple d'une intervention particulièrement précoce et efficace (Bhola, 1984) : de 30 % en 1919, le taux d'alphabétisme est passé à 85 % en 1939 (94 % des hommes et 82 % des femmes)¹⁷. Le Viet Nam a organisé quatre campagnes d'alphabétisation bien intégrées – trois dans le Nord (1945-1958) et, plus tard, une dans le Sud (1976-1978) – qui ont permis à la plupart des adultes de bénéficier de meilleures possibilités d'accès à l'éducation et d'acquérir des compétences de base (Bhola, 1984 ; Limage, 2005b). Entre les années 1950 et 1980, la Chine a lancé une série de campagnes destinées à lutter contre un analphabétisme quasi général¹⁸. Des campagnes de longue durée ont également été menées en Algérie, au Brésil, en Éthiopie, en Indonésie, au Japon, au Mexique, au Mozambique, en Somalie, en République-Unie de Tanzanie et en Thaïlande (encadré 8.1).

Les grandes campagnes d'alphabétisation ont rencontré des succès divers. Outre les campagnes soviétiques, celles qu'ont organisées la Chine, la République-Unie de Tanzanie et le Viet Nam ont réussi à atteindre de larges pans de la population adulte analphabète. Ailleurs, la participation des adultes à ces campagnes n'a pas toujours été aussi forte (Graff, 1987b). Dans plusieurs cas, les objectifs n'ont pas été atteints, quand les résultats n'ont pas été grossis. C'est notamment ce qui s'est

produit au Mozambique, où quatre campagnes ont été menées successivement de 1978 à 1982 ; si près de 500 000 adultes ont participé aux deux premières, ils étaient beaucoup moins nombreux lors des deux dernières (Lind, 1988). Lors de la campagne d'alphabétisation organisée aux Philippines en 1971-1972, deux millions de personnes étaient visés ; or, seules 200 000 d'entre elles ont été alphabétisées au cours de cette période (UNESCO, 1978).

Les campagnes ponctuelles ou à caractère exceptionnel, deuxième type de mobilisation à grande échelle, ont pu donner lieu à un recul significatif de l'analphabétisme à l'issue de périodes relativement brèves. Ainsi, le taux d'alphabétisme est passé de 76 à 96 % à Cuba en 1961, de 5 à 20 % en Somalie entre 1974 et 1975, de 75 à 86 % dans le sud du Viet Nam entre 1976 et 1978, de 50 à 77 % au Nicaragua en 1980 et de 85 % environ à 89 % en Équateur en 1988-1989. Plusieurs facteurs semblent avoir contribué au succès de certaines de ces campagnes isolées (Lind et Johnston, 1990). Premièrement, exception faite de la Somalie, les niveaux d'alphabétisme précédant le lancement des campagnes étaient déjà élevés et le nombre de personnes visées limité. Deuxièmement, les campagnes de ce type ont souvent été organisées sur l'initiative de régimes politiques nouvellement installés au pouvoir qui se sont nourris de l'enthousiasme populaire. Troisièmement, elles ont été menées dans des pays ayant une langue majoritaire principale, ce qui a facilité la mobilisation des enseignants et l'élaboration du matériel pédagogique. Enfin, elles ont pour la plupart été suivies par des projets visant à améliorer l'accès des adultes à l'éducation.

Les politiques publiques de soutien à l'éducation des adultes

Outre la généralisation de l'enseignement primaire et les campagnes d'alphabétisation, la troisième approche qui a contribué au recul de l'analphabétisme a été l'amélioration de l'accès à l'éducation et à l'apprentissage pour les adultes¹⁹. Tout comme les campagnes d'alphabétisation de masse, la création et l'amélioration des possibilités d'apprentissage des adultes sont généralement venues en complément du développement de l'enseignement primaire. Cependant, à la différence des campagnes d'alphabétisation,

Contrairement à l'impact de la scolarisation, les effets produits par les campagnes d'alphabétisation ont été circonscrits à des contextes particuliers et à des périodes précises.

16. Arnove et Graff (1987) et Bhola (1984) abordent plus en détail l'histoire, les motivations idéologiques et les justifications de ces campagnes. Le présent rapport n'aborde pas les autres facteurs qui ont parfois pu avoir une incidence sur ces campagnes, comme l'industrialisation, l'urbanisation et la démocratisation.

17. Dans l'ex-URSS, l'éducation est devenue obligatoire pour tous en 1930. En 1927, la moitié des enfants âgés de 8 à 11 ans étaient scolarisés, contre 98 % en 1932 (Shadrikov et Pakhmonov, 1990). L'expérience soviétique a ensuite servi de référence à Cuba et au Nicaragua (Kenez, 1982). Pour Cuba, voir Leiner (1987) et Bhola (1984) ; pour le Nicaragua, voir Arnove (1987), Miller (1985) et Arrien (2005).

18. Bhola (1984) distingue en Chine trois phases de lutte contre l'analphabétisme : de 1949 à mai 1966 ; de mai 1966 à octobre 1976 (Révolution culturelle) ; d'octobre 1976 à nos jours. D'autres auteurs (Hayford, 1987, Ross *et al.*, 2005) distinguent des périodes différentes.

19. Dans un premier temps cette approche pouvait se fonder dans les politiques nationales de développement ou encore dans des projets comportant un volet alphabétisation. Au cours des années 1960 et 1970, et surtout à partir de la Conférence de Téhéran de 1965, un certain nombre de pays en développement comme le Burkina Faso, le Gabon, l'Irak, le Niger et le Pakistan, ont lancé des projets de développement rural qui visaient entre autre à élever le taux d'alphabétisme. En Algérie comme en Tunisie, les projets de développement agricole et industriel comprenaient également des actions en faveur de l'alphabétisation.

Encadré 8.1 Grandes campagnes d'alphabétisation, les exemples tanzanien, somalien,

■ En 1970, soit huit ans après avoir accédé à la présidence du pays, Julius Nyerere déclara que les 5,5 millions d'adultes analphabètes de la **République-Unie de Tanzanie** (dont 56 % de femmes) devaient apprendre à lire et à écrire. Il fallut recruter des enseignants et des alphabétiseurs, imprimer une grande quantité de livres et de documents, donner des véhicules et des bicyclettes et distribuer un million de paires de lunettes (UNESCO, 1980). Cette campagne de très vaste envergure, inspirée d'une idéologie du développement socialiste privilégiant l'éducation et l'alphabétisation, fut mise en œuvre avec le fort soutien des pays nordiques et de l'Allemagne. Elle aboutit à la généralisation de l'enseignement primaire et, dès 1980, plus de 90 % des enfants en âge d'être scolarisés fréquentaient l'école. Selon les estimations, le taux d'alphabétisme est passé de 33 % en 1967 à 61 % en 1975* (Bhola, 1984).

■ En **Somalie**, la campagne d'alphabétisation fut essentiellement motivée par la politique sur les langues et le développement (Bhola, 1984). En 1973, le gouvernement officialisa le somali écrit et lança une campagne nationale d'alphabétisation. Les Somaliens instruits furent mobilisés à l'aide du slogan : « Ceux qui savent, qu'ils enseignent ; ceux qui ne savent pas, qu'ils apprennent » (UNESCO, 1980). En dépit des difficultés d'organisation, de la pénurie d'enseignants qualifiés et du nombre insuffisant de salles de classe et de manuels, quelque 400 000 adultes purent suivre des cours d'alphabétisation. Afin de vaincre l'analphabétisme, la campagne se poursuivit cinq années durant (Mohamed, 1975 ; UNESCO, 1980).

■ En **Éthiopie**, la campagne d'alphabétisation (1979-1983) fut elle aussi liée à la politique linguistique qui, jusqu'en 1974, avait privilégié l'amharique au détriment des autres langues. Au moment de la révolution de 1974, le taux d'alphabétisme des adultes (10-45 ans) était de 40 % dans les zones urbaines et de 8 % dans les zones rurales (Comité de coordination de la campagne nationale d'alphabétisation [Éthiopie], 1984). Dans le cadre de cette campagne, plus de 450 000 centres d'alphabétisation ont été établis et plus de 22 millions de personnes ont été alphabétisés (dont 52 % de femmes) sur lesquels 20 millions (dont 51 % de femmes) ont réussi un test d'alphabétisation pour débutants. Plus de cinq millions de manuels scolaires furent imprimés dans une douzaine de langues et du matériel distribué en grand nombre, tableaux noirs, cahiers, etc. (Ministère de l'éducation des adultes et Bureau de la campagne nationale d'alphabétisation [Éthiopie], 1989, cité dans Shenkut, 2005). Dans leur immense majorité, les participants à la campagne ont ensuite suivi des cours de postalphabétisation, poursuivant le programme jusqu'à son terme (Mammo, 2005).

■ La **Thaïlande** offre l'exemple d'un pays non socialiste ayant mené avec succès plusieurs campagnes d'alphabétisation (Sunanchai, 1998, 1989 ; Varavarn, 1989). En 1937, on estime que 37 % seulement de la population avait quelques notions de base en alphabétisme. Au cours de la première campagne (1942-1945), 1,4 million de personnes a appris à lire. Une seconde campagne a été organisée entre 1983 et 1987.

Au Pérou, certaines régions ont adopté un programme d'alphabétisation qui commence en quechua, langue vernaculaire, et passe ensuite à l'espagnol.

souvent caractérisées par une ferveur idéologique et un sentiment d'urgence devant la nécessité d'« éradiquer » le « fléau » de l'analphabétisme, la mise en œuvre de programmes d'éducation des adultes d'assez grande envergure, comme au Botswana, au Brésil, au Burkina Faso, au Cap-Vert, en Inde, au Kenya, au Mexique et au Zimbabwe, visait à améliorer progressivement l'accès des adultes à l'éducation tout en s'inscrivant dans le contexte de plans de développement, de politiques culturelles ou de projets relatifs aux droits de l'homme (Lind et Johnston, 1990). Ces programmes étaient ainsi intégrés à des politiques gouvernementales de plus grande ampleur qui visaient de multiples objectifs, dont l'augmentation du taux d'alphabétisme.

Dans d'autres cas, les politiques et les projets de soutien à l'alphabétisation ont été mis en œuvre sur une échelle beaucoup plus modeste, parfois en association avec d'autres objectifs fixés par les gouvernements (Lind et Johnston, 1990). Citons, à titre d'exemple, les projets participatifs décentralisés associant les institutions locales

traditionnelles dans certaines régions de Madagascar, du Mali, du Pérou et des Philippines. En République-Unie de Tanzanie, Ujamaa Village, petite structure rurale, a directement assumé les responsabilités liées à l'alphabétisation (UNESCO, 1975b). S'intéressant avant tout à la place des langues, d'autres pays comme la Guinée, le Mexique et le Viet Nam ont mis en œuvre des programmes d'alphabétisation dans les langues minoritaires (voir ci-dessous la partie intitulée « Les langues et l'alphabétisme ») afin d'améliorer l'accès des apprenants à l'alphabétisme. Ainsi, le Mali a organisé des cours d'alphabétisation en bambara, en mandé, en peul, en songhay et en tamasheq, tandis qu'au Burundi, au Niger et au Togo, des textes d'aide à l'alphabétisation ont été rédigés dans diverses langues locales. En Somalie, la langue locale a été transcrite à l'aide de l'alphabet latin, plus facile à lire. La Zambie a dispensé un enseignement en sept langues. Au Pérou, certaines régions ont adopté un programme d'alphabétisation qui commence en quechua, langue vernaculaire, et passe ensuite à l'espagnol.

éthiopien, thaïlandais et brésilien

■ Au cours du xx^e siècle, les actions menées par le Brésil dans le cadre de l'éducation des adultes et des campagnes d'alphabétisation se sont appuyées sur des apprentissages de courte durée et la mobilisation d'alphabétiseurs non professionnels. Les campagnes les plus décisives ont été celles de la période 1947-1950, auxquelles ont participé plus de 800 000 adultes (Beisiegel, 1974), ainsi que la campagne menée de 1970 à 1972 par le Mobrai (mouvement brésilien pour l'alphabétisation), qui a concerné 7,3 millions d'adultes (Corrêa, 1973). D'après les recensements, le taux d'alphabétisme des adultes était estimé à 35 % en 1920, à 49 % en 1950, à 64 % en 1970 et à 74 % en 1980. Ce n'est qu'au cours des 20 dernières années que le nombre d'analphabètes a diminué. En effet, les grandes campagnes d'alphabétisation n'ont eu qu'une faible incidence sur l'augmentation du taux d'alphabétisme (Ferraro, 2002). La croissance du taux d'alphabétisme est avant tout, et de loin, le résultat du développement régulier du système public d'éducation ainsi que des progrès constants de l'éducation des adultes (Masagão Ribeiro et Gomes Batista, 2005).

Le chapitre 9 détaille l'impact de ces campagnes sur l'alphabétisme et leur efficacité.

* Pour une analyse critique de la campagne d'alphabétisation en République-Unie de Tanzanie, voir Unsicker (1987).

Les programmes de petite envergure ont vocation à toucher des groupes précis de la population adulte, souvent exclus. Ils n'ont donc que faiblement contribué au recul de l'analphabétisme, hormis dans les cas où ils ont été menés de front avec le développement de l'enseignement formel et avec d'autres politiques publiques. Ils ont permis d'élargir l'accès à l'alphabétisme sur une base plus volontaire et plus motivée (voir chapitre 9).

La stagnation de l'alphabétisation et les poches d'analphabétisme

Une fois amorcée, la transition vers la généralisation de l'alphabétisme n'est pas garantie et le risque de stagnation est réel. En outre, la rapidité de cette transition varie en fonction de facteurs sociaux tels que l'industrialisation, l'urbanisation et l'indépendance politique ; elle est également déterminée par les politiques relatives à l'enseignement formel, les campagnes d'alphabétisation à grande échelle, les possibilités d'apprentissage offertes aux adultes et la demande de ces derniers. Par ailleurs, on constate qu'il subsiste encore, et

ce même dans les sociétés très alphabètes et hautement scolarisées, des poches importantes d'analphabétisme que le débat sur la transition vers l'alphabétisme tend à négliger ou à ignorer²⁰. En examinant ces questions, la présente partie met en relief les facteurs qui ont freiné les progrès de l'alphabétisation ou qui, à l'inverse, ont contribué au maintien de poches d'analphabétisme, tels les conflits armés prolongés, les guerres civiles, les conflits ethniques, des difficultés économiques prolongées ou encore de profonds bouleversements sociaux.

Il arrive que l'alphabétisation stagne à l'échelle nationale ou au sein de groupes de population. Le chapitre 7 illustre des situations de ce type parmi des cohortes de jeunes dans six pays, l'Angola, la République démocratique du Congo, le Kenya, Madagascar, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie. Il est vraisemblable que les pays pour lesquels nous ne disposons pas de données statistiques, comme l'Afghanistan ou l'Irak, connaissent eux aussi un phénomène comparable. L'encadré 8.2 donne l'exemple de l'Ouganda et de la Mongolie, où l'alphabétisation a connu un nouvel essor après une période de stagnation.

La Transcaucasie et l'Asie centrale ont récemment fait l'expérience d'une forme de stagnation de l'alphabétisme. Avant l'effondrement de l'Union soviétique en 1990, ces régions avaient un taux d'alphabétisme élevé. La crise de l'alphabétisme résulte d'un ensemble de facteurs. Tout d'abord, dans la plus grande partie de la région, la chute de la production industrielle a été cause d'inflation et de déclin économique. La crise économique a à son tour entraîné de sévères coupes budgétaires dans les domaines de l'éducation et de la santé, provoquant l'augmentation de la pauvreté et l'aggravation des inégalités économiques²¹.

Ensuite, dans certaines régions, comme la Géorgie, le Tadjikistan et le Haut-Karabakh, l'enseignement public et les programmes de formation ont été suspendus à cause des conflits ethniques et militaires. Enfin, les nouvelles lois sur la politique linguistique ont conduit à l'abandon brutal du russe jusqu'alors largement utilisé, en particulier sur le lieu de travail, au profit des diverses langues nationales. L'émigration de nombreuses familles russophones s'est accompagnée de la disparition de compétences diverses. Les locuteurs des langues nationales sont devenus, en termes relatifs, des « analphabètes fonctionnels », leurs langues ne disposant souvent pas de la terminologie scientifique spécialisée. Ces pays ont manqué de traducteurs qualifiés et du matériel pédagogique nécessaire au remplacement rapide et sans heurt du russe dans quantité de domaines économiques et sociaux (Abdullaeva, 2005).

Une fois amorcée, la transition vers la généralisation de l'alphabétisme n'est pas garantie et le risque de stagnation est réel.

20. Le faible niveau d'alphabétisme parmi les groupes exclus, dont il a été abondamment question au chapitre 7, illustre bien la persistance des poches d'analphabétisme.

21. L'Ouzbékistan constitue l'unique exception dans la région. En 2000 en effet, le budget de l'éducation se situait à 70 % environ de son niveau d'avant l'indépendance (UNESCO, 2000a). Sur l'alphabétisme en général dans cette région, voir Meredith et Steele (2000).

Encadré 8.2 Le second souffle de l'alphabétisation en Ouganda et en Mongolie

■ Devenu indépendant en 1962, l'Ouganda a mis en place un système d'enseignement formel assez bien organisé et, bien que l'éducation ne soit ni gratuite ni obligatoire, le taux d'alphabétisme a commencé à augmenter. En 1964, une campagne d'alphabétisation de masse a été lancée à l'échelle nationale. Toutefois, le conflit civil et le déclin économique des années 1970 et 1980 ont considérablement affaibli la campagne, réduisant les progrès à néant.

Dans les années 1990, le gouvernement ougandais a adopté un certain nombre de mesures pour sortir de la stagnation de l'alphabétisme. Au début de 1992, des programmes d'alphabétisation pour adultes ont ainsi été engagés dans huit districts représentatifs du pays. L'universalisation de l'éducation primaire a été introduite en 1997 grâce à la suppression des frais de scolarité. Bien que d'abord réservée à quatre enfants par famille, cette mesure a ensuite été étendue à l'ensemble des enfants. De 2,9 millions en 1996, le nombre d'enfants scolarisés dans le primaire est passé à plus de 7 millions en 2000. Toutes ces mesures ont contribué à promouvoir l'acquisition de l'alphabétisme.

■ À la suite des bouleversements politiques et économiques qui sont survenus en Mongolie à partir de 1990, on a constaté une baisse de la fréquentation scolaire et des niveaux d'alphabétisme. Le budget de l'éducation a chuté, entraînant, entre autres conséquences, la fermeture des pensionnats pour enfants nomades. De nombreux enfants des zones rurales ont abandonné l'école pour aider leur famille à s'occuper du bétail, devenu propriété privée. Il s'en est suivi une désaffection à l'égard

de l'école et une baisse de l'alphabétisme. Le taux d'abandon scolaire a augmenté pour atteindre près de 9 % en 1992-1993. Le taux d'alphabétisme des jeunes adultes (de 15 à 19 ans) a lui aussi diminué et, en 2000, il était inférieur à celui des Mongols plus âgés*.

Le gouvernement mongol a pris un certain nombre d'initiatives pour renverser cette tendance. De nouveaux programmes ont été mis en œuvre à l'intention des apprenants dispersés sur de vastes territoires dans les zones rurales et donc difficiles à toucher. En 1993, le gouvernement, en partenariat avec l'UNESCO et l'Agence danoise d'aide au développement, a élaboré le projet Femmes du Gobi afin de renforcer les capacités nationales au moyen de l'enseignement non formel et de l'apprentissage ouvert et à distance**. Après distribution de livres et de radios aux femmes, l'enseignement a été dispensé au moyen de la radio et renforcé par les visites de suivi d'enseignants bénévoles. L'alphabétisation réussie des adultes plus âgés, associée à un environnement alphabète relativement bien établi, a permis à la Mongolie de surmonter les chocs qu'elle avait subis et le taux d'alphabétisme a recommencé à augmenter. Parmi les défis qu'il reste à relever figurent l'accès à l'alphabétisation dans les zones rurales à habitat dispersé ainsi que la mise en place d'un système décentralisé d'apprentissage tout au long de la vie dans un contexte historique de planification et de contrôle centralisés.

* Sur les chiffres de l'éducation, voir UNESCO (2000a).

** Voir <http://www.unescobkk.org/index.php?id=1625> ou Undrakh (2002).

Sources : Batchuluun et Khulan (2005) ; Okech *et al.* (2001).

Environ
50 000 enfants
réfugiés ont
abandonné l'école
en cours d'année,
ce qui contribue
à augmenter
le taux
d'analphabétisme.

L'impact des conflits armés et des crises politiques

Les crises économiques graves et les conflits violents entraînent des effets préjudiciables à la qualité de l'éducation et à l'accès à l'enseignement formel (Banque mondiale, 2005c). Il est rare que de tels chocs économiques ou politiques provoquent un recul irréversible de l'alphabétisme à l'échelle de toute une génération (UNESCO, 2000a). Toutefois, du fait de conflits armés prolongés, il arrive que des écoles soient endommagées ou détruites, que des enseignants soient déplacés ou mutilés, que des parents ne puissent plus envoyer à l'école leurs enfants, leurs filles en particulier, pour des raisons de sécurité. Le caractère incessant des conflits violents dans certaines régions du Burundi, dans la République démocratique du Congo, en Somalie et dans le sud du Soudan a provoqué un net recul de l'accès à l'éducation. Ainsi, en Somalie, en 2000, seuls 21 % des garçons

et 13 % des filles en âge d'être scolarisés étaient inscrits à l'école primaire et 80 % des enfants inscrits n'ont pas atteint la 5^e année de primaire (Sommers, 2002). Dans de tels contextes, les efforts entrepris pour atteindre les objectifs de l'EPT sont sérieusement compromis.

Les conflits prolongés et la peur des persécutions ont poussé des millions de familles à fuir leur maison et à rechercher la sécurité dans les camps de réfugiés ou de personnes déplacées mis en place par la communauté internationale (Hanemann et Mauch, 2005 ; Sommers, 2002 ; Waters et Leblanc, 2005). On ne s'étonnera pas, dans de telles conditions, que l'accès des enfants à l'éducation soit souvent très limité. Les Nations Unies (HCR, 2004) ont récemment proposé, à partir d'une étude sur 118 camps de réfugiés répartis dans 23 pays d'accueil, cinq indicateurs de l'éducation des réfugiés²² définissant une norme de base et permettant d'évaluer les écarts entre les

22. Ces cinq indicateurs sont les suivants :
pourcentage des enfants de 5 à 17 ans inscrits à l'école (norme : 100 %) ;
pourcentage d'élèves ayant mené l'année scolaire jusqu'à son terme (norme : 90 %) ;
rapport élèves/enseignant (norme : 40 pour 1) ;
pourcentage d'enseignants qualifiés ou ayant reçu une formation (norme : 80 %) ;
pourcentage d'écoles ayant adopté des dispositifs visant à retenir les filles (norme : 80 %) (HCR, 2004).

programmes éducatifs et ces normes. Comme on pouvait s'y attendre, aucune des normes fixées n'est respectée. Par exemple, seuls les deux tiers des camps ont atteint la norme consistant à permettre à 90 % des élèves d'aller jusqu'au terme de l'année scolaire. Quelque 50 000 enfants ont abandonné l'école en cours d'année, ce qui contribue à augmenter le taux d'enfants non scolarisés et le taux d'analphabétisme. Dans de nombreux camps situés en République démocratique du Congo, en Guinée, au Pakistan et en République-Unie de Tanzanie, les taux d'abandon scolaire ont atteint un niveau préoccupant. Un quart seulement des 860 écoles couvertes par l'analyse se sont dotées de dispositifs visant à empêcher les filles d'interrompre leur scolarité parce qu'elles sont chargées des tâches domestiques chez elles, qu'elles sont obligées de contribuer aux revenus de la famille ou encore à cause de restrictions d'ordre religieux ou culturel.

Les poches d'analphabétisme

Les sociétés très alphabètes et hautement scolarisées sont confrontées à un tout autre problème, qui est celui de la persistance de poches d'analphabétisme de génération en génération (Limage, 1986 ; Vélaz de Medrano, 2005 ; Guy, 2005). Bien que ces pays aient mené à bien la transition vers l'alphabétisme et qu'ils disposent de systèmes d'éducation primaire universelle et d'enseignement supérieur bien établis, ceux qui sortent de l'école n'ont souvent que des compétences en alphabétisme limitées. Des études internationales récentes révèlent même que dans ces pays très alphabètes, les compétences en alphabétisme d'une partie non négligeable des adultes ne satisfont pas aux normes (voir chapitre 7). De telles conclusions sont généralement accueillies avec stupeur et scepticisme aussi bien par le public que par les gouvernements (Guy, 2005 ; Bailey, 2004).

Ces poches d'analphabétisme sont sans doute imputables à plusieurs facteurs. Ainsi les adultes dont la langue maternelle n'est pas la langue d'instruction tendent à présenter un taux d'alphabétisme inférieur à celui d'autres groupes ; ce problème concerne surtout les immigrés, qu'ils soient en situation régulière ou non. L'analphabétisme est également élevé parmi les personnes démunies, malades ou victimes de discriminations (encadré 8.3). Les handicapés et les prisonniers (voir chapitre 7) constituent eux aussi des groupes présentant un faible taux d'alphabétisme. Un taux d'abandon scolaire élevé, la mauvaise qualité de l'enseignement et l'absence d'aide adaptée aux besoins spécifiques exacerbent encore les problèmes d'alphabétisme au sein de ces groupes (Bailey, 2004 ; Benseman et Tobias, 2003).

Encadré 8.3 L'analphabétisme au Japon

Descendants d'une caste créée à l'époque féodale et jadis victime d'exclusion, les Burakumin figurent parmi les 50 000 personnes vivant dans la préfecture d'Osaka (8,8 millions d'habitants en 2000) qui éprouvent les plus grandes difficultés à s'acquitter des tâches de lecture et d'écriture de la vie quotidienne. Bien que leur caste ait été abolie en 1871, les Burakumin sont toujours en butte aux ségrégations sociales, notamment dans les domaines de l'éducation et de l'emploi, et continuent de vivre dans la pauvreté. Leur niveau d'instruction et leurs revenus sont très inférieurs à la moyenne nationale. D'après une étude réalisée en 1980, dans la préfecture d'Osaka, le taux d'analphabétisme de ce groupe était supérieur à 8 %. Une telle situation montre comment, dans une société très alphabétisée, la discrimination peut restreindre l'accès aux possibilités d'alphabétisation et rendre celle-ci moins attractive parmi les catégories défavorisées.

Sources : Shikiji-Nihongo Sentaa, 2005 ; Burakukaihou-Jinken Kenkyuusho, 2005 ; Nyuumedia Jinken Kikou, 2005.

Bref, l'acquisition de l'alphabétisme dans les pays hautement scolarisés et très alphabètes ne doit pas être considérée comme allant de soi. Le fait de n'avoir pu acquérir un alphabétisme durable au cours de l'enfance et de l'adolescence peut avoir des conséquences aggravées à l'âge adulte, surtout chez les personnes dont les perspectives d'emploi sont limitées.

L'alphabétisation replacée dans son contexte social

Le développement de l'éducation formelle, les possibilités d'accès à l'éducation pour les adultes et, dans certains pays, les campagnes d'alphabétisation ont fortement contribué à la transition vers l'alphabétisme. À l'inverse, les crises politiques, les guerres et le déclin économique ont freiné les progrès de l'alphabétisation. Aujourd'hui, l'analphabétisme reste le lot des groupes qui n'ont pas eu accès à l'alphabétisation par le passé. Si, dans les régions développées, ces groupes représentent généralement une minorité, dans les pays en développement où l'accès à l'éducation est limité et l'exclusion sociale courante, ils sont majoritaires.

Dans la pratique, la littératie est largement déterminée par le jeu complexe des motivations personnelles et des possibilités d'accès à l'éducation. Ce rapport est lui-même soumis à l'influence du contexte social. Afin d'éclairer ce contexte et de proposer une amélioration des politiques en faveur de l'alphabétisation (voir chapitre 9), la partie suivante est consacrée à trois thèmes : le multilinguisme et la diversité linguistique, le caractère social des pratiques de l'alphabétisme et l'importance des environnements alphabètes.

L'acquisition de l'alphabétisme dans les pays hautement scolarisés ou très alphabètes ne doit pas être considérée comme allant de soi.

Les politiques linguistiques nationales ont un impact considérable sur le développement des langues et l'acquisition de l'alphabétisme.

Les langues et l'alphabétisme

Les politiques et les pratiques relatives à la langue ont joué, et continuent de jouer, un rôle primordial au regard de l'alphabétisation et du développement des communautés alphabètes. En dépit du fait que, dans la pratique, les compétences en alphabétisme sont appliquées ou utilisées dans une langue donnée, selon la plupart des définitions, l'alphabétisme est considéré comme un ensemble général de compétences comparables quelle que soit la langue employée. Selon ce concept dominant, qu'une personne acquière ou pratique l'alphabétisme en ourdou, en arabe standard moderne, en mandarin, en swahili, en portugais, en amharique ou en français ne change pas grand-chose pour l'essentiel. Étant donné l'intérêt porté depuis longtemps à la mesure, à l'évaluation et à la comparaison des niveaux d'alphabétisme entre les divers contextes linguistiques, cette position est compréhensible.

Pourtant, dans la réalité, la nature de l'alphabétisme n'est pas uniforme dans toutes les langues, de même que les langues ne présentent pas toutes les mêmes caractéristiques. Ainsi, les linguistes ont recours à la notion de « développement de la langue » pour désigner le niveau et le

statut d'une langue donnée, s'il s'agit d'une langue écrite ou non, si elle est utilisée par un grand ou un petit nombre de locuteurs et si elle jouit ou non d'un statut officiel (voir Walter, 2004 ; Sadembou et Watters, 1987). La majorité des langues vivantes d'Asie et d'Afrique sont des langues parlées, non écrites. À l'inverse, certaines langues, qui ne sont plus parlées, ne survivent que sous leur forme écrite, comme le latin ou le copte. Certaines langues sont uniquement écrites à des fins bien précises, pour des cérémonies religieuses, par exemple. Les formes orales et écrites d'une langue, l'arabe par exemple, peuvent servir des fins différentes, de sorte que les compétences nécessaires à la langue parlée ne permettent pas forcément de maîtriser la langue écrite (encadré 8.4). En outre, les compétences qu'il est nécessaire d'acquérir pour lire ou écrire un texte dépendent de la langue utilisée ; la maîtrise de différents systèmes d'écriture (alphabet ou idéogrammes, par exemple) fait donc appel à des compétences diverses (encadré 8.5). Enfin, il existe d'autres systèmes sémiotiques, comme le langage des signes et le braille, qui permettent de communiquer et de véhiculer du sens sans pour autant s'appuyer sur une forme d'écriture classique (encadré 8.6).

Les politiques linguistiques nationales, en particulier la désignation des langues officielles, le choix des langues d'enseignement à l'école et dans les programmes d'éducation pour adultes ainsi que la détermination des langues que les élèves sont tenus d'apprendre, ont un impact considérable sur le développement des langues et l'acquisition de l'alphabétisme. On ne peut donc que s'étonner devant le déficit de connaissances détaillées sur les politiques linguistiques nationales et leur application dans le contexte éducatif²³. En désignant des langues nationales, régionales ou officielles, les États en privilégient certaines (UNESCO, 2003a). La prépondérance d'une langue « nationale » ou « officielle » est illustrée par son degré d'utilisation dans la sphère gouvernementale, dans les activités juridiques et dans les institutions publiques. La plupart des pays ont une ou deux langues officielles, certains trois ou plus²⁴.

Encadré 8.4 L'arabe

L'arabe, qui est une des langues officielles des Nations Unies depuis 1974, est parlé par plus de 200 millions de personnes au Moyen-Orient, en Afrique du Nord et dans les pays dont une part importante de la population est musulmane. Il existe trois formes d'arabe : l'arabe classique (utilisé dans le Coran et les textes religieux), l'arabe standard moderne (langue nationale ou officielle dans de nombreux pays) et une trentaine de formes d'arabe dialectal, ou arabe parlé moderne. Selon les dialectes qu'ils parlent, les locuteurs ne se comprennent pas forcément, de sorte qu'il leur est nécessaire d'apprendre l'arabe standard moderne ou de passer par une autre langue pour communiquer entre eux. Or, bien que l'arabe standard moderne soit la langue officielle des États arabes, nombreux sont les habitants de ces pays qui n'y ont pas accès. Au Soudan, par exemple, l'arabe standard moderne est la langue officielle, elle est utilisée dans la plupart des documents écrits et enseignée dans les écoles publiques. Cependant, l'arabe soudanais parlé en diffère fortement. De nombreux Soudanais ne maîtrisent ni l'un ni l'autre et utilisent à la place des langues locales et des dialectes. Ce qui signifie que les apprenants ont deux tâches bien distinctes à accomplir : d'abord apprendre l'arabe standard ou classique puis, dans un second temps, maîtriser les compétences nécessaires pour codifier la langue orale dans la forme écrite et pour décoder la langue orale à partir de sa forme écrite (voir Maamouri, 1998). Pour les adultes qui suivent des cours d'alphabétisation de courte durée, l'absence de correspondance entre langue parlée et langue écrite constitue un problème particulièrement épineux.

Sources : Gordon (2005), Hammoud (2005).

23. Kosonen (2004) s'intéresse aux politiques linguistiques appliquées à l'éducation en Asie de l'Est et du Sud-Est. On constate avec surprise que très peu de recherches ont été consacrées au rapport entre les politiques linguistiques et l'acquisition de l'alphabétisme à l'école ou dans les programmes pour adultes dans les pays en développement (Robinson, 2005). Williams et Coke (2002) affirment que peu d'études ont été réalisées sur les politiques linguistiques et les politiques de développement en général.

24. Au total, 225 langues ont le statut de langue « officielle » dans un pays au moins (UNESCO, 2000b, tableau 6). Parmi les pays ayant choisi trois langues officielles ou plus figurent l'Inde (19), l'Afrique du Sud (11), Singapour et la Suisse (quatre) et la Belgique, la Bolivie, l'Égypte et Sri Lanka (trois).

Encadré 8.5 La diversité des systèmes d'écriture

Chacun des grands systèmes d'écriture – idéographique pour le chinois, syllabique pour les langues éthiopiennes et, dans une certaine mesure, le birman, ou alphabétique pour latin, le cyrillique, le devanagari et d'autres formes d'écriture indiennes – est le fruit d'une longue histoire. L'acquisition de l'alphabétisme est rendue plus compliquée par les difficultés propres à chaque système d'écriture ainsi que par la nécessité, assez fréquente, de maîtriser plusieurs types d'écritures. Voici quelques exemples qui illustrent la diversité des systèmes d'écriture.

- **Chine** : bien que les langues chinoises utilisent toutes la même forme d'écriture idéographique, chacune d'elles exige la connaissance de 2 000 caractères en vertu de la définition officielle de l'alphabétisme (1 500 pour les habitants des zones rurales). Les enfants apprennent à lire et à écrire les idéogrammes grâce à la transcription du mandarin au moyen de l'alphabet latin, le putonghua, qui a été adopté comme langue nationale dans les années 1950 et qui est utilisé depuis au cours des premières années d'enseignement primaire. La minorité bai transcrit sa langue à l'aide de l'alphabet latin tout en apprenant l'écriture idéographique chinoise.
- **Myanmar** : la minorité lahu transcrit sa langue au moyen de l'alphabet latin tout en apprenant le birman (système d'écriture birman) et l'anglais ; d'autres minorités se servent de l'écriture birmane pour transcrire leur propre langue.
- **Éthiopie** : un Wolayta peut apprendre le wolayta en utilisant soit l'écriture syllabique éthiopienne soit l'alphabet latin qui sont tous les deux utilisés – l'écriture éthiopienne l'est par les personnes âgées, la langue étant enseignée dans les écoles à l'aide de l'alphabet latin. En général, les étudiants apprennent en outre l'amharique (écriture éthiopienne) et l'anglais. Certains groupes

linguistiques, comme le plus important, celui des Oromos, ont choisi de remplacer l'écriture éthiopienne par l'alphabet latin afin de tirer un trait sur l'époque où l'amharique était la langue dominante (c'est toujours la principale langue véhiculaire).

- **Mongolie** : c'est l'alphabet cyrillique qui est utilisé de nos jours, bien qu'il existe une forme d'écriture mongole plus ancienne, la seule que l'on écrive de haut en bas et de gauche à droite. Dans les années 1990, on décida d'enseigner la lecture et l'écriture dans les écoles à l'aide de l'écriture mongole mais, dans un environnement dominé par l'alphabet cyrillique, cela s'avéra trop difficile à mettre en place. Les écoles sont donc repassées à l'écriture cyrillique, tout en enseignant l'écriture mongole aux enfants.

Le choix, la préservation, la simplification et l'évolution d'une forme d'écriture sont influencés par des facteurs culturels et politiques. L'utilisation de l'alphabet latin atteste de l'influence des langues européennes ; à plus petite échelle, l'écriture cyrillique témoigne des influences russes. Les caractères chinois et les mots d'origine étrangère, empruntés à l'anglais et au japonais, ont accentué la diversité de l'écriture et des langues dans la République de Corée. Dans la République démocratique de Corée en revanche, on a procédé à la « coréanisation » de la langue.

Bien qu'ils présentent parfois certaines difficultés pour les apprenants, les systèmes d'écriture constituent rarement l'obstacle majeur à l'acquisition d'une langue. La motivation de l'apprenant, la pratique et les possibilités d'utilisation sont des facteurs plus décisifs au regard de l'acquisition d'un alphabétisme durable.

Source : Robinson (2005).

Par le passé, la désignation d'une langue officielle était une question politique sensible où entraient en ligne de compte les liens avec l'ancienne puissance coloniale, les rapports de force ainsi que les langues utilisées par les groupes ethniques et culturels dominants (Ouane, 2003). Il en va toujours ainsi de nos jours.

Les politiques linguistiques coloniales, en Afrique en particulier, ont constitué une entrave à l'alphabétisation (Coulmas, 1992 ; Mazrui, 1996). Bien que de nombreuses langues africaines aient été transcrites au cours de la période coloniale, leur utilisation est souvent restée confinée à la sphère religieuse (les programmes éducatifs missionnaires, par exemple). À l'inverse, les langues européennes étaient utilisées à de multiples fins, notamment dans le cadre des relations internationales, de sorte qu'après l'indépendance, nombre d'entre elles furent choisies comme langues officielles. Cette politique a été reproduite

Encadré 8.6 Les langues des signes

Les sourds constituent une importante minorité linguistique. Ils utilisent une multitude de langues des signes, dont le nombre exact n'a pas été établi. La langue des signes qu'un enfant sourd acquiert dès son plus jeune âge devient sa « langue maternelle » et l'aidera à apprendre d'autres langues, qu'elles soient fondées sur des signes ou non. Une langue des signes et une langue orale dans un même environnement (la langue des signes britannique et l'anglais britannique, par exemple) diffèrent du tout au tout, chacune possédant sa grammaire et ses structures linguistiques propres. Un malentendant peut avoir accès aux langues orales en lisant sur les lèvres d'autres locuteurs, comme s'il pratiquait une deuxième langue. Les nombreux enfants sourds qui n'ont pas eu la possibilité d'apprendre une langue des signes dès leur plus jeune âge sont obligés de suivre le même enseignement que les enfants sans déficiences auditives, ce qui entraîne pour eux des effets préjudiciables en termes d'apprentissage et d'alphabétisme.

Source : Skutnabb-Kangas (2000).

L'éducation initiale dans la langue maternelle de l'apprenant a des effets positifs sur les plans cognitif, psychologique et pédagogique.

dans l'ensemble du monde post-colonial ; exception faite d'une petite élite, devenir alphabète signifiait avant tout apprendre à lire et à écrire dans une nouvelle langue, européenne le plus souvent.

L'uniformisation des langues est depuis longtemps considérée comme un moyen essentiel pour souder des communautés culturellement diverses, tout comme aux premiers temps de la France moderne. L'Indonésie, où sont parlées plus de 800 langues, a désigné le bahasa-Indonésien, hybride de plusieurs langues, comme langue officielle de l'État²⁵. Le swahili devait remplir des fonctions analogues en République-Unie de Tanzanie. En Israël, l'utilisation de la langue comme outil de construction nationale est illustrée par les *oulpans*, cours d'hébreu intensifs pour adultes qui ont contribué à forger un sentiment d'identité nationale chez les immigrants juifs, dont beaucoup étaient analphabètes²⁶ (Brosh-Vaitz et Lazerson, 2005). En Chine, les autorités ont appliqué une politique de langue unique en s'appuyant sur le mandarin (putonghua) afin de permettre aux minorités de communiquer avec la société chinoise (han) et de s'y intégrer, tout en uniformisant les diverses formes de mandarin. Dans d'autres pays, les efforts visant à adopter une langue nationale unique (l'hindi en Inde ou l'ourdou au Pakistan, par exemple) ont été combattus par les locuteurs d'autres langues. En Éthiopie, les premières tentatives de modernisation ont désigné l'amharique comme langue nationale mais, à la suite des bouleversements politiques, les priorités linguistiques ont été modifiées (Shenkut, 2005).

En dépit des efforts d'uniformisation des langues, la diversité linguistique reste un élément important des politiques linguistiques et de l'acquisition de l'alphabétisme²⁷ (Spolsky, 2004). Au niveau national, où sont définies les politiques linguistiques, le monolinguisme est très rare et la plupart des pays ont plusieurs langues²⁸.

25. Mélange de plusieurs langues nationales doté d'une grammaire simplifiée et relativement facile d'utilisation, le bahasa-Indonésien vise à unifier une population multilingue tout en répondant à ses besoins.

26. L'arabe a également le statut de langue officielle en Israël.

27. *Ethnologue*, ouvrage de référence qui répertorie toutes les langues du monde, estime à plus de 6 900 le nombre de langues vivantes dans le monde, un tiers d'entre elles se trouvant en Asie, 30 % en Afrique, 19 % dans le Pacifique, 14 % sur le continent américain et 4 % en Europe. Dans leur immense majorité, ces langues vivantes n'ont pas de forme écrite et sont parlées par des populations peu nombreuses. De fait, plus de la moitié des langues vivantes servent de langue maternelle à moins de 10 000 personnes ; un quart de ces langues comptent entre 10 000 et 100 000 locuteurs. Autrement dit, il existe un nombre restreint de langues véhiculaires dominantes : 85 langues servent de langue maternelle à 80 % de la population mondiale. De nombreuses langues uniquement parlées disparaissent, ce qui entraîne par conséquent une réduction de la diversité linguistique au niveau mondial. (source : <http://www.ethnologue.com/>, site consulté le 10 juillet 2005 ; voir Gordon, 2005). On estime que 10 langues disparaissent chaque année et que le nombre de personnes dont la langue maternelle compte moins de 10 000 locuteurs diminue rapidement (Wurm, 2001 ; UNESCO, 2003e).

28. On peut généralement classer ces langues en trois catégories : les langues locales utilisées dans les échanges sociaux quotidiens ; les langues régionales, ou langues véhiculaires, utilisées pour les échanges commerciaux et la communication au sein de zones géographiques plus étendues ; enfin, les langues nationales, habituellement langues « officielles », dont certaines ont une dimension internationale.

Même après l'uniformisation d'une langue, certaines langues régionales persistent (le breton, le basque et l'occitan, par exemple). Les populations migrantes, les minorités linguistiques et les expatriés représentent une source non négligeable de diversité linguistique.

Le tableau 8.2 illustre ces questions en présentant des données comparatives sur la diversité linguistique qui caractérise les pays définis au chapitre 7 comme étant confrontés à des difficultés particulièrement importantes en termes d'alphabétisme. La diversité linguistique est le point commun des pays sélectionnés : on dénombre neuf langues parlées au Maroc et jusqu'à 737 en Indonésie. On constate qu'il n'y a pas de rapport direct entre le grand nombre de langues parlées dans un pays et le nombre relativement restreint de langues véhiculaires qui jouissent du statut « officiel » dans ce même pays. Dans certains pays caractérisés par la diversité linguistique, une grande majorité de la population parle la langue nationale ou « officielle » : dans la République islamique d'Iran, plus de 70 % de la population parle farsi, au Brésil 95 % de la population parle portugais, au Bangladesh 98 % de la population parle bangla. Ainsi, dans de nombreux pays, la diversité linguistique est essentiellement le lot de certaines régions ou minorités bien précises.

Langue, alphabétisme et scolarisation sont étroitement liés. Les langues utilisées à l'école (langues d'enseignement) sont déterminées de façon officielle ou par la loi. L'éducation dans la langue maternelle de l'apprenant est considérée comme un droit de l'homme, la langue étant reconnue comme faisant partie intégrante de l'identité culturelle de l'individu (UNESCO, 2003a, 2003b). On estime en outre que l'alphabétisation des minorités dans leur langue maternelle facilite leur participation sociale.

Les travaux de recherche soulignent bien que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle de l'apprenant facilite à ce dernier l'accès à l'alphabétisme dans d'autres langues (Ouane, 2003 ; Brock-Utne, 2002 ; Goody et Bennett, 2001 ; Heugh, 2003 ; Grin, 2005 ; Reh, 1981 ; Geva et Ryan, 1993). L'éducation initiale dans la langue maternelle de l'apprenant suivie d'un passage progressif à une deuxième langue a des effets positifs sur les plans cognitif, psychologique et pédagogique. Cette approche est privilégiée par les pays en développement (voir Ouane, 2003). La Papouasie-Nouvelle-Guinée constitue un exemple intéressant puisqu'on y parle quelque 800 langues et que l'éducation dans les langues vernaculaires y est courante. Les élèves du primaire commencent leurs études dans leur langue maternelle avant de

Tableau 8.2 : Besoins en alphabétisme et langues

Pays	Pourcentage de la population analphabète mondiale	Taux d'alphabétisme des adultes* (15 ans et plus) (%)	Nombre de langues vivantes	Langues officielles	
				Nombre	Nom
Les 12 pays où vivent 75 % de la population analphabète mondiale					
Inde	34,6	60,1	415	19	anglais, assamais, bengali, goudjarati, hindi, kannada, kashmiri, konkani, malayalam, manipouri, marathi, népalai, oriya, pendjabi, sanskrit, sindhi, tamoul, télougou et ourdou
Chine	11,3	90,9	235	1	mandarin
Bangladesh	6,8	41,1	39	1	bangla
Pakistan	6,2	48,7	72	2	ourdou, anglais
Nigéria	2,9	66,8	510	1	anglais
Éthiopie	2,8	41,5	84	1	amharique
Indonésie	2,4	87,9	737	1	bahasa-Indonésie
Égypte	2,2	55,6	11	3	arabe, anglais, français
Brésil	1,9	88,4	188	1	portugais
Rép. isl. d'Iran	1,4	77,0	75	1	farsi
Maroc	1,3	50,7	9	1	arabe
R. D. Congo	1,2	65,3	214	1	français
Les 5 pays où les taux d'alphabétisme des adultes sont les plus bas					
Burkina Faso		12,8	68	1	français
Niger		14,4	21	1	français
Mali		19,0	50	1	français
Bénin		33,6	54	1	français
Sénégal		39,3	36	1	français

* Les taux d'alphabétisme sont fondés sur la maîtrise de l'écrit dans une langue officielle ou non.

Sources : les taux d'alphabétisme proviennent de l'annexe statistique, tableau 2 ; le nombre de langues vivantes est tiré de Gordon (2005) ; les données sur les langues officielles et les langues couramment utilisées proviennent de l'UNESCO (2000c).

passer progressivement à l'anglais (voir UNESCO, 2004a, p. 156-157). Cet exemple montre que la diversité linguistique ne constitue pas forcément une entrave à l'alphabétisation, en particulier si les politiques relatives à la langue et à l'alphabétisme sont bien adaptées à la situation.

Pourtant, bien que sa pertinence soit reconnue, cette politique d'alphabétisation en deux étapes n'est pas toujours appliquée avec succès ou même tout simplement appliquée (Dutcher et Tucker, 1997 ; Benson, 2004). L'absence de formation spécialisée et l'insuffisance du matériel pédagogique posent un sérieux problème à ceux qui sont chargés de l'enseignement dans les langues vernaculaires, en particulier dans les pays en développement (Chatry-Komarek, 2003). Le passage de l'alphabétisation dans une langue maternelle à celui dans la langue nationale ou officielle s'avère encore plus problématique (Walter, 2004).

Il peut être plus difficile d'apprendre à lire et à écrire dans une langue minoritaire que dans une langue dominante (voir Walter, 2004). Certaines

minorités ont un niveau d'alphabétisme médiocre dans leur propre langue comme dans leur deuxième langue (Gordon, 2005). Lorsque les cours d'alphabétisation dans une langue maternelle sont trop coûteux, les minorités linguistiques sont contraintes de s'alphabétiser dans leur deuxième langue si elles ne veulent pas être marginalisées ; mais, dans cette situation, nombreuses sont les personnes qui restent analphabètes (voir Walter, 2004). À l'inverse, si l'enseignement n'est dispensé que dans une langue minoritaire et si le taux de rétention des élèves est faible, il peut en résulter :

- un accès plus restreint aux autres sources d'information, y compris électroniques ;
- un obstacle à une plus large participation à la vie sociale, économique et politique du pays ;
- l'éventuelle « ghettoïsation » d'une minorité linguistique ;
- une entrave aux échanges et aux enseignements interculturels ;
- un risque d'exploitation accru par les intermédiaires au sein de la société (les intermédiaires économiques, par exemple).

Les minorités linguistiques sont souvent contraintes de s'alphabétiser dans leur deuxième langue si elles ne veulent pas être marginalisées.

Les adultes préfèrent souvent étudier dans une langue nationale ou commune à plusieurs pays, plus immédiatement utile.

Quelle langue pour alphabétiser les adultes ?

L'un des principaux obstacles auxquels se heurtent les efforts d'alphabétisation des adultes provient de l'absence d'une politique linguistique claire en matière de programmes d'alphabétisation. Si les programmes pour adultes bénéficient généralement d'une plus grande souplesse que les écoles quant au choix de la langue d'instruction, il reste que des problèmes se posent sur le plan pratique et que cette question demeure sensible pour les responsables politiques nationaux. De nombreux apprenants finissent par suivre des cours dispensés dans une langue qui n'est pas la leur.

L'acquisition des connaissances et celle de l'alphabétisme deviennent alors inextricablement mêlées, ce qui affaiblit la motivation et les résultats des apprenants et contribue à l'augmentation du taux d'abandon (Robinson, 2005).

De nombreuses voix s'élèvent en faveur de la décentralisation et de l'expérimentation au niveau local grâce à l'intervention d'organisations non gouvernementales, ce qui permettrait aux apprenants de choisir la (les) langue(s) d'instruction (voir chapitre 9). Le choix d'une langue pour les programmes d'alphabétisation est une question complexe. Les apprenants se sentiront vraisemblablement plus à l'aise si les cours sont dispensés dans leur langue maternelle, du moins au début ; il s'agit donc d'utiliser des langues locales non écrites afin de faciliter l'acquisition de l'alphabétisme dans une autre langue, nationale ou commune à plusieurs pays, ou encore de produire du matériel d'apprentissage dans les langues locales. Les populations minoritaires dont la langue est menacée préfèrent parfois s'instruire dans leur propre langue ; c'est le cas des personnes qui parlent quechua dans les pays andins.

Par ailleurs, lorsqu'ils apprennent à lire et à écrire, les adultes préfèrent souvent étudier dans une langue nationale ou commune à plusieurs pays, plus immédiatement utile et plus facile à apprendre que leur propre langue en raison de la plus grande quantité de matériel pédagogique disponible et d'un environnement alphabète plus développé. En République-Unie de Tanzanie, par exemple, les programmes d'alphabétisation se sont avérés bien plus populaires en swahili que dans les langues locales. De même, en Bolivie, de nombreux apprenants adultes préfèrent suivre les cours en espagnol.

Multilinguisme et alphabétisme

On sait que le multilinguisme est prépondérant dans les pays où l'alphabétisation est problématique. Il s'agit donc de déterminer de quelle manière il peut être intégré dans le système

scolaire et les programmes d'alphabétisation pour adultes afin d'améliorer les perspectives d'alphabétisation pour tous. Les politiques d'alphabétisation et le multilinguisme sont étroitement liés. Les premières peuvent être un instrument au service des politiques linguistiques, que ce soit en promouvant le multilinguisme ou en imposant le monolingue. Les politiques linguistiques ont nécessairement une incidence sur les politiques d'alphabétisation (dans les cas les plus extrêmes, par exemple, il peut s'agir de l'interdiction d'une langue dans la sphère publique, y compris dans les médias et le système éducatif). Bref, étant donné le lien étroit qui unit langue et alphabétisme, les décisions politiques dans ce domaine doivent être prises en toute connaissance de cause et tenir compte des questions ci-après.

- Dans combien de langues les possibilités d'accès à l'alphabétisme existent-elles ?
- Quels sont les groupes qui deviennent alphabètes dans les langues principales ?
- Quelles sont les communautés qui doivent être considérées comme des minorités linguistiques et qui, à ce titre, devraient pouvoir être alphabétisées dans leur propre langue ?

À l'heure actuelle, le multilinguisme qui caractérise la plupart des sociétés est absent des écoles et des programmes d'alphabétisation. Les langues qui ne sont parlées que par un nombre relativement restreint de locuteurs sont généralement exclues des systèmes éducatifs publics.

Ethnologue (Walter, 2004) montre qu'il existe un rapport direct entre la taille d'un groupe linguistique et la possibilité pour ce groupe d'avoir une éducation dans sa langue. En d'autres termes, les communautés qui parlent une langue minoritaire ont moins de chances que les autres d'être instruites dans leur langue.

Le problème qui se pose est le suivant : bien que les recherches, et parfois les politiques, montrent le bien-fondé de l'éducation des apprenants dans leur langue maternelle, les réalités en termes d'éducation sont complexes. Souvent, ni les écoles ni les programmes d'alphabétisation pour adultes ne savent à l'avance quelle sera la langue maternelle des élèves ; il leur manque souvent, pour les langues concernées, des enseignants, du matériel pédagogique et une pédagogie éprouvée ; les enseignants s'aperçoivent en outre fréquemment que les élèves (ou leurs parents) préfèrent être alphabétisés dans les langues officielles, nationales ou internationales, qu'ils perçoivent comme ayant une plus grande valeur. Acquérir « un alphabétisme de transition dans sa langue maternelle » constitue peut-être une bonne approche mais il est nécessaire de mener des recherches supplémentaires sur l'application de cette

approche dans la pratique afin que le passage à l'alphabétisme dans les autres langues se produise sans heurt (Spolsky, 2004).

En somme, bien que souvent considérée comme un atout culturel non négligeable, la diversité linguistique pose problème au regard des politiques d'alphabétisation : la formation des enseignants dans plusieurs langues peut s'avérer difficile et l'élaboration de matériel dans diverses langues est coûteuse. Pourtant, ces difficultés doivent être mises en balance avec l'inefficacité de l'enseignement dans des langues que les apprenants ne comprennent pas ainsi qu'avec le potentiel créatif de l'enseignement multilingue, qui reproduit les situations que les apprenants rencontrent quotidiennement.

Pratiques de l'alphabétisme

Comment utilise-t-on les compétences que l'on acquiert dans une langue donnée ? Comment sont-elles utilisées selon le contexte, en famille, au marché, au travail, dans le cadre d'activités religieuses ou politiques, dans l'Administration ou en période de guerre ? Comment ces pratiques évoluent-elles ? Comment, et par quels moyens, les sociétés régissent-elles l'utilisation de l'alphabétisme ? Quels sont les individus censés le mettre en pratique, quelles conclusions en tirent-ils ? En abordant brièvement ces questions, la présente partie accorde une importance particulière aux pratiques et applications réelles de l'alphabétisme dans divers contextes. S'appuyant sur la recherche ethnographique, elle montre en quoi l'imbrication sociale de l'alphabétisme a des conséquences significatives pour ceux qui décident des politiques d'alphabétisation comme pour ceux qui les appliquent, que ce soit au niveau international, national ou local²⁹. Les principales conclusions de ces travaux sont présentées ci-dessous.

Les individus mettent leurs compétences au service d'une multiplicité d'objectifs

Si les compétences en alphabétisme sont utilisées à des fins pratiques (communiquer avec l'Administration et les élus, lire des ordonnances médicales, faire acte de candidature, payer ses factures et tirer des informations de la lecture des journaux), elles trouvent également une application dans une grande variété d'objectifs culturels, sociaux et affectifs (encadré 8.7). L'alphabétisation donne aux individus des compétences qu'ils mettent en pratique lorsqu'ils lisent des textes religieux, qu'ils renforcent leurs liens avec leur famille et leurs amis, lisent des livres, tiennent un journal intime, s'engagent dans la vie politique et s'inté-

Encadré 8.7 La diversité des pratiques de l'alphabétisme au Ghana

Pour les Ghanéens, l'application pratique des compétences en alphabétisme varie considérablement en fonction du sexe, de l'âge, de la situation de famille, de la catégorie sociale et du lieu de résidence. Ces compétences peuvent être utilisées à des fins pratiques, politiques, religieuses, culturelles, etc. L'étude menée récemment par l'ONG SIL UK au Ghana illustre la façon dont les apprenants utilisent dans la pratique les compétences qu'ils ont acquises. Ils peuvent :

- écrire, dans leur langue maternelle, des histoires, des chansons, le nom de leurs enfants, des lettres à leur famille, à leurs amis et à des journaux ;
- se faire vacciner, bénéficier de soins prénatals et postnatals, pratiquer l'allaitement à l'exclusion de l'allaitement artificiel ;
- administrer correctement des médicaments à leurs enfants ;
- aider leurs enfants à faire leurs devoirs et suivre leurs progrès en lisant les bulletins scolaires ;
- connaître les lois du Ghana, être mieux informés de leurs droits et de leurs devoirs ;
- comprendre la politique du gouvernement et les droits des citoyens ;
- comprendre les programmes de planification familiale, être mieux informés au sujet du VIH/sida et des MST ;
- bien utiliser engrais et produits chimiques en agriculture ;
- lire la Bible eux-mêmes ;
- pour les femmes, voir et lire le bulletin de paie de leur époux, qui ne peut plus prétendre qu'il n'a pas été payé ;
- pour les femmes, à la mort de leur époux, tenir tête à leur belle-famille afin de ne pas être dépossédée de leurs biens ou de ceux de leur mari ;
- gérer leur argent, lire les prix, les factures et les reçus, calculer les dépenses, tenir des comptes, établir un budget pour la famille ;
- avoir plus de chances d'obtenir un prêt, conserver une trace écrite d'un paiement, ouvrir un compte d'épargne ;
- avoir davantage de contacts avec la société et ses différentes composantes ;
- apprendre d'autres langues, comme l'anglais, afin de participer aux débats menés dans cette langue.

Sources : SIL UK (2004), Street (2003).

ressent à leurs ancêtres et à leur patrimoine culturel. Les diverses pratiques de l'alphabétisme font partie intégrante de l'existence des individus, elles les aident à avoir conscience de leur identité et contribuent au sentiment de leur propre valeur.

La société régit les pratiques de l'alphabétisme, en particulier pour les femmes

Aujourd'hui comme hier, de nombreux groupes sociaux se voient interdire l'accès à l'alphabétisme dans les langues écrites. Les formes de l'exclusion

29. Les études ethnographiques consacrées à l'alphabétisme publiées au cours des 20 dernières années appartiennent pour la plupart à ce que l'on appelle les *New Literacy Studies* (« nouvelles études sur l'alphabétisation »). Cette partie s'appuie sur les travaux de Barton, 1994 ; Barton et Hamilton, 1998 ; Barton *et al.*, 2000 ; Bett, 2003 ; Dyer et Choksi, 2001 ; Kell, 1995, 1999 ; Maddox, 2005 ; Papan, 2004, 2005 ; Robinson-Pant, 2000 ; Street, 1993, 2001a, 2001b, 2003.

Les véritables bénéfices de la pratique de l'alphabétisme tiennent à son pouvoir de transformation.

ont changé : les possibilités d'accès à l'alphabétisation sont variées mais de nombreux individus se rendent compte que son utilisation est inadéquate, inadaptée voire, dans certains cas, illégale.

La réglementation sociale des pratiques de l'alphabétisme est souvent sexospécifique : dans de nombreuses sociétés, ce sont les hommes, et eux seuls, qui sont censés utiliser leurs compétences dans la sphère publique (les administrations et les institutions religieuses, par exemple), tandis que les femmes, elles, sont censées les appliquer dans la sphère privée. Au Bangladesh par exemple, la découverte et la diffusion de textes personnels écrits par une femme peuvent provoquer des actes d'humiliation ou même de violence physique (Maddox, 2005). En matière d'emploi, les discriminations fondées sur le sexe ou l'origine ethnique peuvent délimiter les lieux et les modes de l'utilisation de l'alphabétisme.

Les pratiques de l'alphabétisme influent les motivations des apprenants

Les recherches montrent clairement en quoi la pratique de l'alphabétisme peut avoir un impact sur tous les aspects de l'existence des individus, en particulier sur la conscience qu'ils ont de leur identité et sur leur sentiment d'identité sociale. En Guinée comme dans de nombreux autres pays³⁰, les femmes qui participent à des cours d'alphabétisation indiquent qu'elles ont davantage confiance en elles et qu'elles se sentent plus responsables et plus autonomes (Aide et Action, 2005). C'est essentiellement parce que la pratique de l'alphabétisme concerne la vie et l'identité sociale des individus que la demande d'alphabétisation est si forte. Grâce à l'instruction et à l'alphabétisation, les individus (et leur famille) donnent forme à leurs espoirs, leurs aspirations et leurs projets. Comme l'indiquent en effet de nombreuses études, les véritables bienfaits de la pratique de l'alphabétisme tiennent à son pouvoir de transformation, à la façon dont elle donne à l'individu le pouvoir de « lire » (et de relire) le monde qui est le sien. Comme l'a montré Freire, l'alphabétisation a le pouvoir de modifier les rapports de force au sens large en donnant plus de poids aux atouts des pauvres et en renforçant leurs capacités et leur sentiment d'autonomie (Freire et Macedo, 1987).

Les politiques d'alphabétisation durable doivent s'appuyer sur les pratiques

Les pratiques de l'alphabétisme suscitent bien des hypothèses dans l'éducation formelle et les programmes d'apprentissage pour adultes, ne serait-ce qu'implicitement. Dans les écoles, on prête généralement une grande importance à la compréhension des manuels (ce que l'on appelle

l'« alphabétisation scolaire ») et à la démonstration de l'assimilation des connaissances lors des examens. On n'accorde pas d'importance, ou très peu, aux compétences utilisées dans la vie de tous les jours. À l'inverse, les programmes destinés aux jeunes non scolarisés et aux adultes adoptent généralement une approche plus pratique ou plus politique : il s'agit par exemple d'enseigner des compétences qui pourront être valorisées sur le marché du travail, de renforcer une solidarité politique, de former les individus à des activités rémunératrices et d'améliorer la santé génésique ou les soins médicaux destinés aux enfants.

L'analyse des pratiques de l'alphabétisme et des contextes sociaux dans lesquels elles s'inscrivent permet aux responsables de l'élaboration des politiques et aux concepteurs de programmes de comprendre les demandes et les motivations des apprenants. Les écoles et les programmes d'alphabétisation pour adultes favoriseront d'autant mieux la participation et les résultats des apprenants que les contenus seront élaborés en fonction des demandes de ces derniers. En Afrique australe, plutôt que d'acquérir des compétences en alphabétisme adaptées à la vie de tous les jours, les apprenants ont visé en priorité le statut et les perspectives d'emploi dont bénéficient les personnes ayant suivi une éducation formelle. En El Salvador (Bett, 2003), en Inde (Dyer et Choksi, 2001) et en Afrique du Sud (Mpopiya et Prinsloo, 1996), de nombreux participants aux programmes d'alphabétisation ont déclaré aspirer à une éducation comparable à l'éducation formelle, avec tous les bénéfices qui y sont attachés, signe de l'importance que revêt la scolarisation formelle dans leur société.

Environnements alphabètes et alphabétisme

Les environnements sociaux et culturels dans lesquels les individus vivent et travaillent peuvent être caractérisés comme étant plus ou moins propices à l'acquisition et à la pratique de l'alphabétisme. Il est bien évident que les écoles sont particulièrement propices à l'alphabétisme et qu'on y trouve une grande diversité de documents écrits et visuels propres à faciliter l'alphabétisation et l'utilisation pratique des compétences acquises. Qu'en est-il des autres environnements ? Les documents écrits et visuels y sont-ils disponibles en abondance, comment sont-ils valorisés à la maison, sur les lieux de travail, dans les diverses catégories professionnelles et dans les communautés ? Les environnements contribuent-ils de façon significative à la généralisation de l'alphabé-

30. Pour des exemples supplémentaires, voir le chapitre 5.

tisme ? Dans quelle mesure les environnements alphabètes, plus ou moins riches en documents écrits et visuels, encouragent-ils les individus à devenir alphabètes et à préserver et à intégrer dans leur vie quotidienne les compétences ainsi acquises³¹ ?

Le contenu spécifique des environnements alphabètes varie selon les contextes. À la maison, par exemple, on entend par « environnement alphabète stimulant » la présence d'un grand nombre de documents écrits (livres, magazines, journaux, par exemple), de moyens de communication et d'information (radio, téléphone portable, télévision, ordinateur). Dehors, un environnement alphabète riche désigne une grande quantité d'enseignes, d'affiches et de prospectus, ainsi que la présence d'institutions propices à l'alphabétisation telles que les écoles, les bureaux, les tribunaux, les bibliothèques, les banques et les centres de formation. Les environnements alphabètes sont cependant tout autre chose que des lieux permettant d'accéder aux textes imprimés, aux archives, aux documents visuels ou aux moyens techniques perfectionnés ; dans l'idéal, ils devraient permettre le libre échange de l'information et offrir de multiples possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Que ce soit à la maison, dans la rue, sur le lieu de travail ou dans les communautés, les environnements alphabètes exercent une influence non seulement sur ceux avec qui ils sont directement en contact mais aussi sur l'ensemble des membres de la société.

Les environnements alphabètes riches sont communs dans les pays à revenu élevé. En revanche, dans les pays à revenu intermédiaire ou bas, ils varient considérablement à l'intérieur même de chaque pays et d'un pays à l'autre. Les cultures qui encouragent la lecture et l'écriture sont souvent l'apanage des groupes privilégiés de la société, tels les responsables politiques, les catégories professionnelles instruites, les élites culturelles et religieuses. Dans de nombreux pays en développement, les documents imprimés sont inégalement répartis et les nouvelles publications sont limitées (Altbach, 1992). L'Afrique, par exemple, représente 12 % de la population mondiale mais 2 % de l'édition mondiale (Krolak, 2005). Dans les régions rurales et reculées d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine, la diffusion des journaux, des livres, des magazines ou même des affiches est souvent très restreinte. L'école représente un contexte particulier, parfois le seul, dans lequel les livres et les documents imprimés sont (ou devraient être) facilement accessibles, bien que ce ne soit pas nécessairement le cas pour les adultes et les jeunes non scolarisés, dont l'environnement alphabète reste donc pauvre³².

Bien que le nombre d'études consacrées à l'impact des environnements alphabètes augmente depuis plusieurs années, les conditions dans lesquelles les environnements alphabètes favorisent et soutiennent l'alphabétisme, ainsi que les mécanismes à l'œuvre, n'ont pas été suffisamment analysés (Chhetri et Baker, 2005). Nombre d'observateurs établissent un rapport direct entre un environnement alphabète stimulant et la demande d'alphabétisation : les individus qui résident dans de tels environnements sont davantage incités à devenir alphabètes et à appliquer leurs nouvelles compétences (Oxenham *et al.*, 2002). La façon dont ces liens se mettent en place dans les familles, les communautés, les groupes linguistiques, sur les lieux de travail et dans les sociétés est moins bien comprise, les données empiriques dont nous disposons demeurent insuffisantes.

En règle générale, il est malaisé de mesurer les environnements alphabètes et l'impact qu'ils ont, notamment parce que les concepts et les définitions opérationnelles utilisés ne sont pas uniformes. En outre, comme l'indiquent les études présentant une définition claire des environnements alphabètes, les acquis éducatifs varient considérablement au sein des communautés à faible revenu (Neuman et Celano, 2001). En tenant compte de ces éléments, nous analysons dans les parties suivantes les principales conclusions des études sur la nature et l'impact des environnements alphabètes, en essayant de déterminer si les politiques nationales mises en œuvre dans ce domaine sont appropriées et efficaces.

Les environnements propices pour les enfants d'âge scolaire

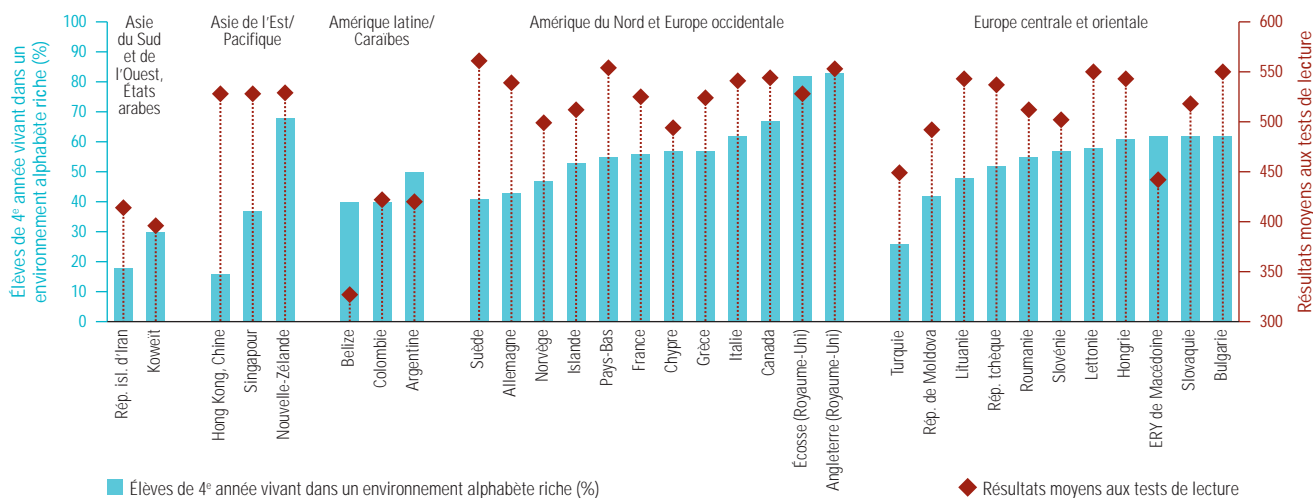
Comme le montrent les études comparatives consacrées aux acquis éducatifs dans les pays développés, les étudiants issus de familles disposant d'une grande quantité de ressources en matière d'alphabétisme, notamment de livres, de magazines et d'ordinateurs, obtiennent de meilleurs résultats en lecture ainsi que dans les autres disciplines (Elley, 1992, par exemple). Selon l'étude récente de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA) intitulée *Programme international de recherche en lecture scolaire* (PIRLS), la pratique d'activités liées à l'alphabétisme dans le milieu familial (par exemple la présence et l'utilisation d'outils de lecture, de jeux orientés vers l'alphabétisme, d'émissions de télévision axées sur la lecture, d'ouvrages de référence et d'ordinateurs) est liée par une relation positive aux acquis en lecture en 4^e année du primaire (figure 8.5).

Les environnements alphabètes devraient permettre le libre échange de l'information et offrir de multiples possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

31. L'expression « environnement alphabète » est abondamment utilisée dans les études sur le développement de la petite enfance pour décrire l'incidence de l'environnement sur l'acquisition de l'alphabétisme par les jeunes enfants, comme l'acquisition du langage, la préparation à l'école et l'aptitude à la lecture (Dickinson et Tabors, 2001 ; Nielsen et Monson, 1996). La recherche s'est beaucoup intéressée à l'importance capitale de l'environnement familial pour les enfants d'âge préscolaire, au moment où a lieu l'initiation au langage (Burgess, 1999). Outre l'environnement matériel des enfants, les études sur le développement de l'enfant avancent que les relations humaines déterminent à quel moment, avec quelle fréquence et dans quels types de situations les jeunes enfants mettent en pratique l'alphabétisme qu'ils ont ainsi acquis (Neuman et Ruskos, 1997).

32. Voir le site de l'UNESCO/Danida Basic Learning Materials Initiative : http://www.unesco.org/education/blm/blmintro_en.php.

Figure 8.5 : Pourcentage par pays des élèves de 4^e année du primaire dont le foyer est un environnement alphabète riche, et résultats moyens par pays des acquis en lecture en 2001



N. B. L'indicateur des activités d'alphabétisme pratiquées chez eux par les jeunes enfants utilisé dans le Programme international de recherche en lecture scolaire se fonde sur les déclarations des parents concernant 6 activités : lire des livres, raconter des histoires, chanter des chansons, jouer avec des jouets utilisant l'alphabet, jouer à des jeux de mots et lire à haute voix des enseignants et des étiquettes.

Source : Mullis et al. (2003a).

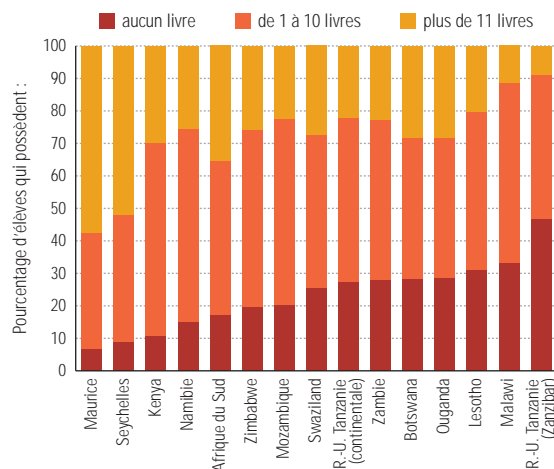
En Amérique latine, selon les conclusions du Primer Estudio Internacional Comparativo, étude parrainée par l'UNESCO, les deux déterminants majeurs de l'acquisition du langage et des mathématiques sont le niveau d'études des parents et la présence de 10 livres ou plus dans le foyer (Wilms et Somers, 2001, 2005 ; Carnoy et Marshall, 2005). Bref, les milieux familiaux qui disposent d'un riche environnement alphabète ont un effet favorable sur l'acquisition de l'alphabétisme par les enfants.

Cependant, dans les pays en développement, les enfants grandissent souvent dans des environnements alphabètes pauvres. Ainsi, le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) (voir chapitre 2) a recueilli des données sur la présence de livres, de journaux, de magazines, de radios et de postes de télévision chez les élèves en 6^e année d'études³³. Dans une grande majorité des cas, soit 80 %, les familles des élèves possèdent un poste de radio hormis dans trois des pays africains étudiés. Par comparaison, la présence de livres est plus limitée : dans 12 cas sur 15, 70 % des élèves au moins indiquent qu'il y a chez eux moins de 10 livres (figure 8.6). Il n'y a qu'à Maurice, aux Seychelles et, dans une moindre mesure, en Afrique du Sud que les familles des élèves possèdent un nombre de livres élevé, soit 11 ou plus.

Dans tous les pays à l'exception de Maurice, on trouve davantage de quotidiens que de magazines au domicile des élèves, même si les écarts d'un pays à l'autre sont importants (figure 8.7). En

République-Unie de Tanzanie, 20 % des élèves déclarent avoir des quotidiens chez eux, ce qui est le pourcentage le plus bas, contre plus de 60 % au Botswana et au Swaziland, les autres pays se situant à l'intérieur de cette fourchette ; l'écart est légèrement plus important pour ce qui concerne la présence de magazines : de 10 % en Ouganda à

Figure 8.6 : Indications données par les élèves de 6^e année de 15 systèmes éducatifs africains sur le nombre de livres que possède leur famille, 2000*



* Ces 15 systèmes éducatifs recouvrent 14 pays. Les données proviennent intégralement des archives du SACMEQ II (2000) sauf celles qui concernent le Zimbabwe, qui proviennent des archives du SACMEQ I (1995).

Source : Ross et al. (2004).

33. Les données concernant les élèves de 6^e année sont moins pertinentes pour les pays où le taux de scolarisation dans le primaire est relativement faible, comme au Mozambique et, dans une moindre mesure, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie.

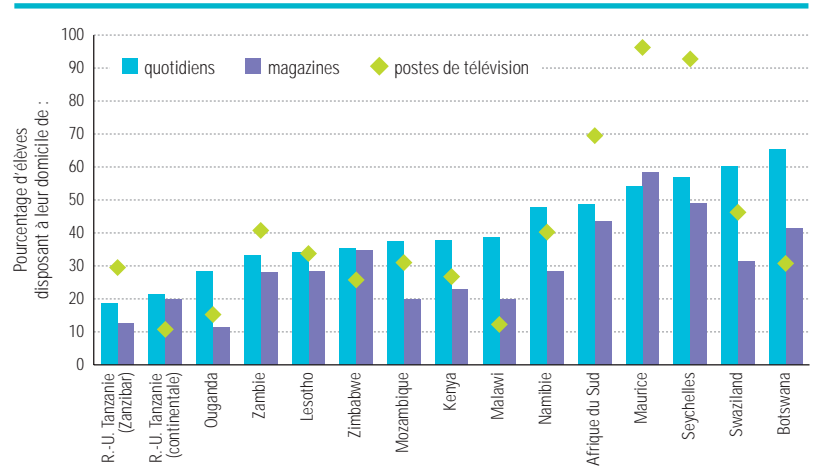
près de 60 % à Maurice. Si le nombre de quotidiens et de magazines est sensiblement le même dans tous les pays, la présence d'un poste de télévision est beaucoup plus variable, probablement en fonction de l'accès à l'électricité. On constate également, selon ces résultats, qu'entre 1995 et 2000, le pourcentage de foyers d'Afrique australe ayant des magazines et des quotidiens a diminué tandis que, à l'inverse, celui des ménages disposant d'un poste de télévision a augmenté.

L'étude du SACMEQ s'est également intéressée à l'environnement alphabète scolaire, en déterminant la présence de bibliothèques dans les écoles sur la base des indications fournies par les élèves, ainsi que le nombre de livres dans chaque salle de classe à partir des informations données par les enseignants. La première mesure donne une indication de l'environnement alphabète scolaire général ; la seconde détermine l'existence des ressources en alphabétisme sur les lieux d'enseignement. Comme l'indique la figure 8.8, les élèves de 6^e année à Maurice, aux Seychelles, en Ouganda et, dans une moindre mesure, en Namibie fréquentent des écoles dotées de bibliothèques. Dans les autres pays en revanche, de 20 à 40 % seulement des élèves ont accès à une école ou à une salle de classe disposant d'une bibliothèque, avec des différences considérables entre les zones rurales, les petites et les grandes villes.

Il est encore plus préoccupant de constater le fort pourcentage d'élèves de 6^e année qui déclarent qu'il n'y a pas de livres dans leur classe (figure 8.9). Ainsi, au Kenya, au Malawi, au Mozambique, en République-Unie de Tanzanie, en Ouganda et en Zambie, plus de la moitié d'entre eux reçoivent un enseignement dans des classes totalement dépourvues de manuels scolaires. Ainsi, alors que les recherches montrent clairement l'importance des environnements alphabètes familiaux et scolaires au regard de l'acquisition de la lecture et du langage, nombreux sont les élèves dont les environnements alphabètes scolaires sont pauvres et même complètement dépourvus du strict minimum en termes d'outils de lecture, ce qui crée une situation préjudiciable à l'acquisition durable de l'alphabétisme.

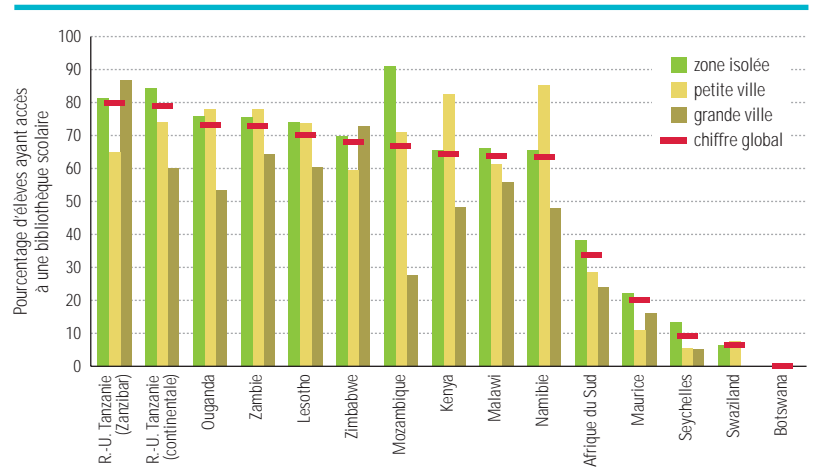
Depuis plusieurs dizaines d'années, la publication et la distribution de manuels scolaires dans les pays en développement figurent au programme des organismes d'aide (Limage, 2005c). Pourtant, que ce soit au niveau de pays ou d'ensembles régionaux, les investissements dans la publication de livres ne semblent pas faire l'objet d'une politique cohérente (Read, 1995). Ceux concernant les manuels scolaires résultent souvent d'initiatives isolées, de projets à court terme qui contribuent peu à renforcer les capacités de l'édition locale

Figure 8.7 : Présence de quotidiens, de magazines et de postes de télévision au domicile d'élèves de 15 systèmes éducatifs africains, 2000*



* Voir fig. 8.6.
Source : Ross et al. (2004).

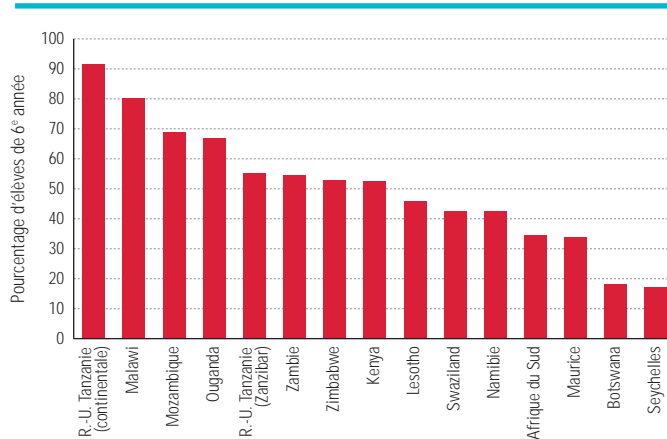
Figure 8.8 : Pourcentage par pays (et par lieu de résidence) d'élèves de 6^e année qui fréquentent des établissements scolaires ne disposant de bibliothèque ni dans l'école ni dans les classes, 2000*



* Voir fig. 8.6.
Source : Ross et al. (2004).

sur le long terme. En outre, dans de nombreuses régions, il est malaisé de s'assurer que les livres parviennent bien jusqu'aux apprenants. Les études montrent ainsi qu'en Bolivie, au Brésil, au Chili, en Colombie, en Équateur, au Panama, au Pérou et au Venezuela, un tiers seulement des élèves du primaire ont accès à des manuels (Montagnes, 2000). Pour l'alphabétisme durable comme pour l'enseignement efficace, l'utilisation intensive de documents imprimés et visuels est une nécessité ; or, dans les pays en développement, un grand nombre de classes doivent encore s'en passer.

Figure 8.9 : Pourcentage par pays (et par lieu de résidence) d'élèves de 6^e année dont les classes sont entièrement dépourvues de livres, 2000*



* Voir fig. 8.6.
Source : Ross et al. (2004).

Environnements propices pour les adultes

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) a examiné les facteurs associés à la maîtrise de l'alphabétisme dans 20 pays de l'OCDE, notamment le milieu socio-économique, le niveau d'instruction, l'expérience professionnelle et les diverses activités qui indiquent la richesse de l'environnement alphabète des personnes interrogées, que ces activités soient pratiquées à la maison ou dans le cadre du travail³⁴ (OCDE, 2000). Les personnes interrogées sur leur environnement familial ont donné des informations sur leur participation à des activités propices à l'alphabétisme (lire des livres et des journaux, fréquenter des bibliothèques), la présence chez elles de quotidiens et de magazines et le temps qu'elles passent devant la télévision. Elles ont également fourni des indications sur la fréquence et le caractère varié des activités menées sur leur lieu de travail dans les domaines de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'EIAA a en outre constaté que les pratiques de l'alphabétisme au travail et à la maison (qui s'ajoutent aux acquis de l'éducation formelle, à l'activité professionnelle et à la formation formelle des adultes) contribuent de façon notable à la maîtrise de l'alphabétisme. L'enquête est parvenue à la conclusion que les environnements familiaux et professionnels qui servent de cadre à des activités fondées sur l'alphabétisme sont propices à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Environnements alphabètes nationaux

Par le passé, de nombreux pays ont tenté d'établir des environnements durables propices à l'alphabétisme au moyen de l'édition, de la radio et de la télévision (l'encadré 8.8 décrit le cas de la Chine).

Dans nombre de pays, on a publié des ouvrages destinés tout particulièrement aux personnes possédant des compétences minimales en écriture (UNESCO, 1975b). En Thaïlande, en Tunisie, en République-Unie de Tanzanie, au Venezuela et en Zambie, des revues ont publié des articles destinés spécialement aux néo-alphabètes. Dans les années 1960 et 1970, de nombreux pays ont lancé des périodiques destinés à promouvoir l'alphabétisme dans les langues locales³⁵. Au Brésil, le Mobral, mouvement en faveur de l'alphabétisation, a publié deux revues : *Journal do Mobral* (tiré à 2 millions d'exemplaires), à l'intention des personnes participant aux cours d'alphabétisation, et *Integração*, conçu spécialement pour les néo-alphabètes (Bataille, 1976).

La mobilisation des médias en faveur de l'alphabétisme et des programmes d'alphabétisation constitue elle aussi une stratégie couramment utilisée. Au cours des années 1930, à l'instar de Sergueï Eisenstein, des cinéastes ont produit des films populaires visant à promouvoir la campagne d'alphabétisation soviétique. Entre 1965 et 1972, le nombre de pays en développement utilisant la radio et la télévision en association avec les programmes d'alphabétisation a plus que doublé, passant de 10 à plus de 22. De nombreux pays d'Amérique latine ont formé des groupes d'écoute (comme ACPO en Colombie) afin de maximiser l'impact des émissions de radio sur l'alphabétisme. De même, des clubs de radio et des groupes d'écoute ont été créés en Côte d'Ivoire, en République démocratique du Congo, au Ghana, au Niger, au Nigéria, au Sénégal, au Togo et en République-Unie de Tanzanie (Bataille, 1976). Peu d'études ont été réalisées à ce jour afin de déterminer l'impact global des changements intervenant dans l'environnement alphabète d'un pays donné. L'encadré 8.9 décrit une étude internationale sur l'incidence des documents imprimés, des médias et des nouvelles technologies sur le taux d'alphabétisme. De manière générale, il paraît établi que les différentes composantes des environnements alphabètes ont des impacts divers sur le niveau global d'alphabétisme.

L'équité au sein de la société

Dans le monde développé, l'alphabétisme généralisé est la norme : presque tous les adultes ont des compétences minimales en lecture et en écriture, bien que la qualité de ces compétences comme la fréquence de leur utilisation varient considérablement (il en va de même pour le calcul). Dans le monde en développement, où les besoins en alphabétisation sont plus criants, la répartition géographique et sociale de l'alphabétisme est très disparate (voir chapitre 7). La présente partie

34. Le niveau d'éducation formelle est de loin considéré comme le déterminant majeur de la maîtrise de l'alphabétisme, et ce dans 17 pays sur 20, ce qui n'a rien d'étonnant, chaque année de scolarité augmentant le score d'alphabétisme de 10 points en moyenne. L'âge et la profession sont également des déterminants majeurs de l'alphabétisme.

35. Par exemple, *Bekham bidan* en Afghanistan, *Sengo* en République démocratique du Congo, *Ujala* en Inde, *Ruz-Now* en République islamique d'Iran, *News for All* en Jamaïque, *New-Day* au Libéria, *Kibaru* au Mali, *Saabon ra'avili* au Niger, *Game-su* au Togo, et *Elimu-haina-mwisha* en République-Unie de Tanzanie.

Encadré 8.8 Les environnements alphabètes en Chine

Les environnements alphabètes en Chine ont connu un formidable essor au cours des dernières décennies. Ainsi, dans ce pays, le nombre de périodiques est passé de quelque 250 en 1949 à plus de 8 500 en 2001. Au cours des 50 dernières années, le nombre de journaux a été quasiment multiplié par 10. On trouve aujourd'hui en Chine plus de 400 quotidiens tirant à 80 ou 85 millions d'exemplaires et près de 560 maisons d'édition qui publient environ 100 000 titres (anciens et nouveaux) par an. Outre des dizaines d'unités d'édition informatisée, les stations de radio et les chaînes de télévision se comptent par milliers et le nombre de journalistes dépasse largement le demi-million. Selon des estimations réalisées cette année, il y aurait en Chine jusqu'à 40 millions d'ordinateurs connectés à l'Internet et 200 millions de personnes utilisant bases de données, multimédia et Internet (Ross *et al.*, 2005).

Encadré 8.9 Documents imprimés, médias et nouvelles technologies ont-ils une incidence sur les taux d'alphabétisme ?

Une étude exploratoire transnationale récente portant sur 100 pays a examiné les corrélations entre les mesures des environnements alphabètes nationaux et les taux d'alphabétisme. Parmi les indicateurs de la qualité des environnements alphabètes figurent, premièrement, la quantité de matériel de lecture et d'apprentissage disponible, mesurée par le tirage des journaux, la publication de livres et le nombre de personnes inscrites dans une bibliothèque et, deuxièmement, la possibilité d'accéder aux technologies de l'information et de la communication (TIC), mesurée par le pourcentage de ménages possédant des postes de radio et de télévision et par le nombre d'ordinateurs. En tenant compte du taux net de scolarisation dans le primaire, cette étude a mis en évidence une relation positive entre la forte présence des TIC (télévisions, radios et ordinateurs) et les taux d'alphabétisme chez les adultes comme chez les jeunes avec, par ordre d'importance, la télévision, l'ordinateur puis la radio. Ces premiers résultats donnent à penser que les médias audiovisuels pourraient avoir une plus forte incidence que la radio, dans les pays en développement, en particulier, bien que les mécanismes à l'œuvre n'aient pas encore été suffisamment explorés.

La forte présence de livres, de journaux et de bibliothèques a longtemps été considérée comme un indicateur clef d'un environnement alphabète sain et comme le facteur déterminant de

s'intéresse à la géographie sociale de l'alphabétisme. Elle analyse l'inaccessibilité relative de l'alphabétisme pour les familles vivant dans des communautés caractérisées par un environnement alphabète pauvre et elle évalue dans quelle mesure les individus ayant un faible niveau d'alphabétisme entretiennent des contacts ou des relations avec les individus plus alphabètes.

Hormis dans les communautés rurales extrêmement pauvres ou reculées, où pas un adulte ne sait lire ou écrire, la plupart des individus vivent dans des communautés où ils ont accès, d'une façon ou d'une autre, aux compétences en alphabétisme d'autrui. Basu et Foster (1998) désignent les personnes du premier groupe comme des analphabètes isolés³⁶ et celles du second groupe comme des analphabètes de proximité. Dans la mesure où les analphabètes de proximité tendent à solliciter l'aide de personnes ayant un niveau d'alphabétisme plus élevé, ils peuvent mener à bien des tâches fondées sur l'alphabétisme qualifiées de « difficiles » ou complexes³⁷

Hormis dans certaines communautés où personne ne sait lire, la plupart des individus vivent dans des communautés où ils ont accès aux compétences en alphabétisme d'autrui.

l'acquisition durable de l'alphabétisme. Or, pour ce qui concerne les livres, nombre d'analyses montrent qu'il n'existe qu'une faible corrélation au niveau national entre les indicateurs de l'édition et les taux d'alphabétisme. Il n'est pas impossible que l'omniprésence d'imprimés plus prosaïques (formulaires, brochures, enseignes, bannières, lettres et ordonnances) contribue davantage à l'alphabétisme que les ouvrages spécialisés et les manuels scolaires. On constate néanmoins une forte relation positive entre le tirage des quotidiens par habitant et le taux d'alphabétisme, ce qui n'est pas surprenant compte tenu du coût peu élevé des quotidiens, de leur large diffusion et de la facilité qu'il y a à se les procurer.

De manière générale, les recherches montrent qu'un environnement alphabète stimulant encourage l'individu à devenir alphabète et sert de point d'appui aux nouveaux alphabètes, favorisant ainsi l'épanouissement des pratiques d'alphabétisme tout au long de la vie. Il serait bon d'engager de nouvelles études sur l'impact des environnements alphabètes afin d'analyser les processus à l'œuvre par groupes ethniques, tranches d'âge, situations géographiques et catégories professionnelles, des données précises sur la part des budgets affectée aux programmes d'alphabétisation s'avérant alors nécessaires.

Source : Chhetri et Baker (2005).

36. À l'heure actuelle, peu d'études se sont intéressées de près aux caractéristiques des analphabètes isolés ou aux moyens susceptibles de surmonter les difficultés auxquelles font face leurs communautés en termes d'alphabétisation.

37. L'EIAA a également demandé aux personnes sondées d'indiquer la fréquence avec laquelle elles sollicitaient l'aide d'autres personnes afin de réaliser des tâches liées à l'alphabétisme (OCDE, 2000).

En moins de deux siècles, la nature et la fonction sociale de l'alphabétisme ont été profondément modifiées.

(par exemple, remplir des formulaires, comprendre des documents administratifs, lire des ordonnances ou écrire des lettres à sa famille). Ainsi, les adultes plus âgés peu alphabétisés demandent souvent aux plus jeunes de la famille de s'occuper des tâches nécessitant un certain niveau d'alphabétisme. De même, les migrants étrangers peuvent solliciter l'aide des réseaux familiaux étendus ou des associations représentant les minorités ethniques. Gibson (1998), qui s'est penché sur la dynamique de l'alphabétisme dans les foyers, conclut que la présence d'une seule personne alphabète dans une famille « analphabète » suffit à entraîner divers effets positifs. Le même auteur (2001) a également montré comment, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, le classement des taux d'alphabétisme des adultes par région était modifié dès lors que l'on calculait le taux d'alphabétisme « réel » en tenant compte des analphabètes de proximité. Le tableau 8.3 montre que, bien que présentant un pourcentage d'alphabètes supérieur à celui de la région de la côte nord, la région de la côte sud de la Papouasie-Nouvelle-Guinée avait un taux d'alphabétisme « réel » plus faible. Peu de recherches se sont intéressées à la répartition des personnes alphabètes au sein de chaque famille. Si les personnes ayant des compétences minimales en alphabétisme sont réparties de façon égale entre les familles, le pourcentage de ménages ayant accès à l'alphabétisme peut atteindre 100 %, même si le niveau d'alphabétisme individuel est beaucoup plus faible. À l'inverse, si les personnes alphabètes sont concentrées au sein de quelques foyers et que les familles ont toutes

la même taille, alors le pourcentage de familles comptant des personnes alphabètes est identique au pourcentage des personnes alphabètes. Si le pourcentage de familles comptant au moins un alphabète n'est que faiblement supérieur au pourcentage des personnes alphabètes, alors le degré de concentration de l'alphabétisme au sein des ménages est élevé et la « répartition » de l'alphabétisme au sein de la population médiocre. Il serait très intéressant de connaître à la fois les causes et les effets d'une telle concentration³⁸.

Conclusion

En moins de deux siècles, la nature et la fonction sociale de l'alphabétisme ont été profondément modifiées : c'était à l'origine un moyen de comprendre les préceptes religieux et de sélectionner les recrues pour l'armée, c'est aujourd'hui le pilier fondamental du traitement de l'information et de la productivité du travail. Autrefois outil au service des marchands, des administrateurs et de quelques professions, c'est aujourd'hui un instrument vital au service des échanges culturels et du commerce mondial. Jadis moyen de faire appliquer les contrats et de définir les droits des électeurs, c'est aujourd'hui une base qui relie les individus et les familles aux institutions publiques et aux réseaux internationaux. Aujourd'hui, l'alphabétisme est devenu essentiel.

Le développement de l'éducation formelle a constitué le facteur le plus déterminant de la transition vers l'alphabétisme généralisé. Pour des

Tableau 8.3 : Taux d'alphabétisme des adultes déclaré et réel en Papouasie-Nouvelle-Guinée, 1996

Région	Pourcentage de la population adulte				Taux réel d'alphabétisme des adultes (%)
	Alphabètes	Analphabètes de proximité	Analphabètes isolés	Écarts des taux d'alphabétisme par sexe	
National Capital District	85,8	12,1	2,1	5,3	95,0
Iles de Nouvelle-Guinée	77,7	15,2	7,1	5,8	89,3
Côte sud (Papouasie)	59,0	23,4	17,6	15,8	76,7
Côte nord	56,3	28,6	15,1	25,1	78,0
Hautes terres	34,6	37,7	27,7	17,8	63,2
Papouasie-Nouvelle-Guinée	51,9	29,1	19,0	18,2	74,0

N. B. Les estimations concernent la population âgée de 15 ans et plus.

Source : Enquête de 1996 auprès des foyers de Papouasie-Nouvelle-Guinée, citée par Gibson (2001).

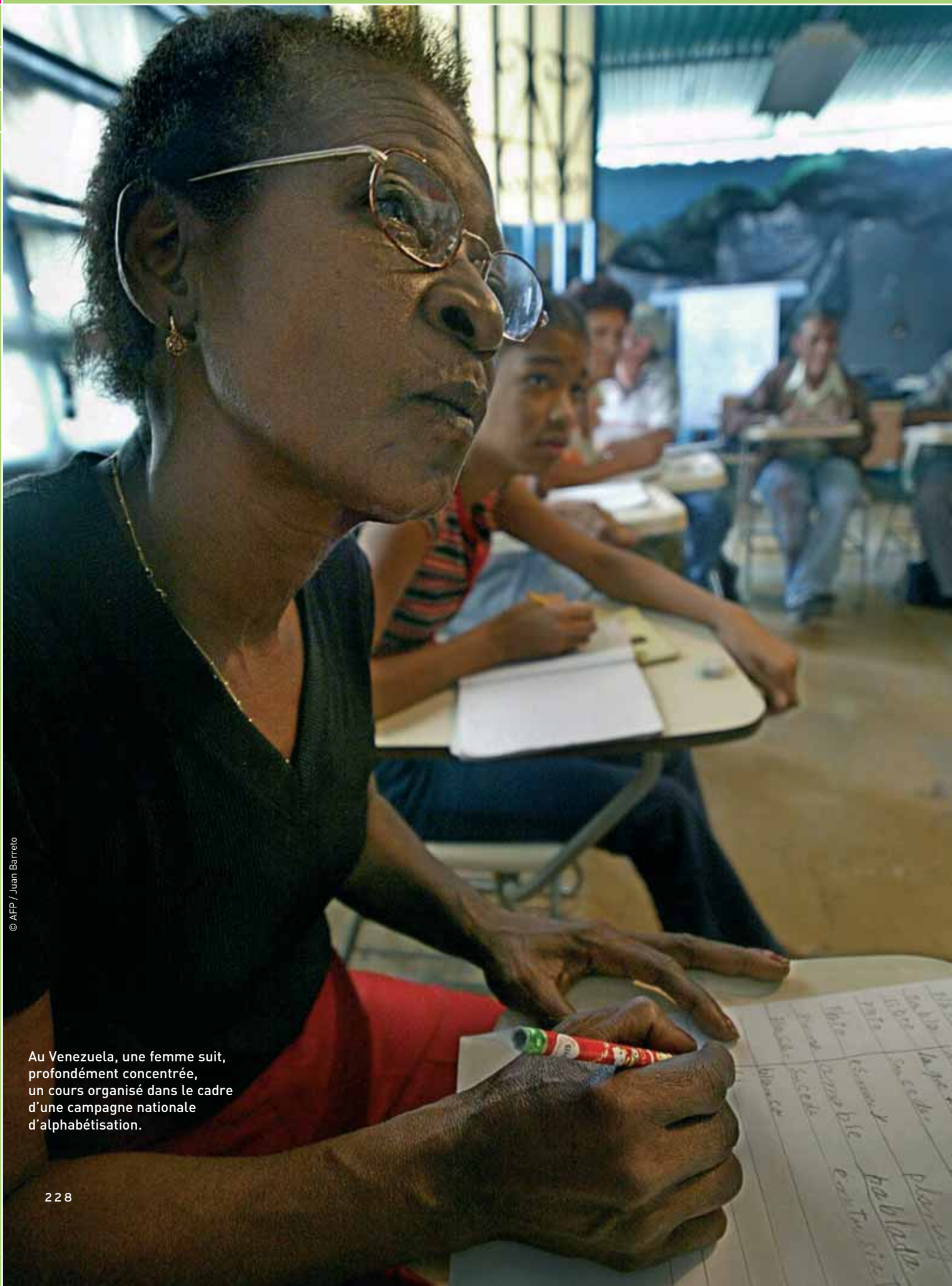
38. Cette analyse a bénéficié des observations de Julie Schaffner.

raisons sociales, culturelles et économiques, cette transition a d'abord eu lieu en Europe occidentale et en Amérique du Nord. Plus récemment, les campagnes d'alphabétisation et les plus grandes possibilités d'accès à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, notamment en Amérique latine, en Afrique et en Asie, ont constitué elles aussi des facteurs qui, associés à l'expansion de la scolarisation, ont contribué à la progression des taux d'alphabétisme. À l'inverse, les conflits politiques prolongés et les crises économiques graves ont entraîné une stagnation des taux d'alphabétisme ; les exclusions et les discriminations favorisent toujours la persistance de poches d'analphabétisme, et ce même dans les pays développés.

La langue, les pratiques de l'alphabétisme et les environnements alphabètes montrent l'importance que revêt le contexte social élargi au sein duquel l'individu acquiert un alphabétisme durable. Les recherches donnent à penser que :

- il serait judicieux de fournir aux jeunes et aux adultes des possibilités d'apprentissage qui correspondent davantage à leurs besoins en alphabétisme et qui tiennent compte de l'utilisation que leurs communautés font de l'alphabétisme ;
- le défi qui se pose actuellement est de mener cette tâche à bien en tenant compte des situations linguistiques complexes des enseignants et des apprenants, tout en permettant à ces derniers d'enrichir leurs compétences en alphabétisme dans leur langue maternelle comme dans d'autres langues ;
- la création et la préservation d'un environnement alphabète mobilisateur sont un moyen efficace de stimuler le désir d'alphabétisation et de promouvoir l'utilisation et les pratiques de l'alphabétisme.

Le chapitre 9 se propose d'examiner l'incidence de ces résultats sur les politiques et les programmes éducatifs. ■



© AFP / Juan Barreiro

Au Venezuela, une femme suit, profondément concentrée, un cours organisé dans le cadre d'une campagne nationale d'alphabétisation.

Chapitre 9

De bonnes politiques, de bonnes pratiques

Les chapitres précédents, en particulier les chapitres 2 et 7, montrent que l'alphabétisation est, à l'échelle mondiale, un immense défi puisqu'elle reste inaccessible à des centaines de millions de personnes. Ainsi, l'échelle est un aspect important de toute politique visant à relever ce défi. Toutefois, il ne s'agit pas seulement d'une question d'échelle, mais aussi de portée. L'idée maîtresse du présent rapport est qu'une politique d'alphabétisation ne devrait pas avoir pour seul but l'alphabétisation des individus mais qu'elle devrait tendre aussi à réaliser des sociétés alphabètes dans lesquelles chacun puisse mettre son alphabétisme au service d'une recherche de libertés, de nouvelles possibilités et d'épanouissement personnel, et où l'alphabétisme contribue au développement de l'économie et de la société. Le présent chapitre propose des priorités politiques et de bonnes pratiques susceptibles d'aider les pays et la communauté internationale à relever le défi de l'alphabétisation. Il plaide pour une approche en trois volets de l'alphabétisation, consistant à assurer une scolarité de qualité aux enfants, à améliorer les programmes d'alphabétisation destinés aux jeunes et aux adultes et à mettre en place des environnements alphabètes. La qualité de l'école ayant fait l'objet du Rapport 2005 et l'importance d'un environnement alphabète étant évoquée au chapitre 8, le présent chapitre sera consacré aux programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes.

La politique d'alphabétisation est au centre de tout le cadre de l'EPT.

Quatre principes directeurs

Les éléments du présent rapport suggèrent quatre grands principes directeurs à l'intention des gouvernements et des autres partenaires de l'alphabétisation, notamment dans les pays en développement : considérer que la politique d'alphabétisation est au centre de tout le cadre de l'EPT, élaborer une politique en trois volets en vue de sociétés alphabétisées, prendre soigneusement en compte le multilinguisme et inscrire fermement l'alphabétisation dans les plans sectoriels d'éducation et les stratégies de réduction de la pauvreté.

L'alphabétisation est au cœur de l'EPT en tant qu'outil, processus et résultat de l'apprentissage, contribuant à tous ces titres à la réalisation des objectifs d'ensemble du développement humain.

Il est essentiel de mettre en place une **politique en trois volets pour constituer des sociétés alphabètes**. Une scolarité de qualité pour tous les enfants est nécessaire si l'on veut que la prochaine génération d'adultes soit entièrement alphabétisée, ce qui suppose non seulement une scolarisation universelle dans l'enseignement primaire, mais également un achèvement universel du cycle primaire et un enseignement primaire de bonne qualité. Une intensification des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes est nécessaire pour permettre aux centaines de millions d'adultes analphabètes d'acquérir des compétences en alphabétisme et de les utiliser : se contenter d'attendre l'achèvement de l'enseignement primaire universel n'est pas une réponse, pas plus que ne le sont les solutions standard : les stratégies doivent être adaptées à la diversité des besoins et des contextes. Des environnements alphabètes riches sont nécessaires tant à l'acquisition qu'au maintien et à l'utilisation de la littératie. Les environnements alphabètes, quant à eux, dépendent des politiques menées dans les domaines des langues, du livre, des médias et de l'information. L'importance accordée à chacun des trois volets variera selon les pays, en fonction des besoins relatifs et des ressources disponibles. Le défi tient encore au fait que les pays dans lesquels la majorité des adultes n'ont pas les compétences minimales en alphabétisme sont également ceux où la réalisation d'une bonne éducation de base pour tous les enfants exigera encore, au rythme actuel des progrès, de nombreuses années. Ces pays sont principalement situés en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest.

Le **multilinguisme** est un facteur essentiel pour les trois volets de la politique d'alphabétisation. L'utilisation des langues maternelles est pédagogiquement bonne, elle favorise la mobilisation des

communautés et le développement social, et permet à chacun de se faire entendre dans le débat politique. Simultanément s'exprime une forte demande d'apprentissage des langues dominantes, afin d'accroître les possibilités économiques, la mobilité et l'engagement dans les processus nationaux de développement. Les politiques en matière de langues, d'alphabétisation et d'éducation doivent être cohérentes et conséquentes.

Il n'y a guère de chance d'obtenir les ressources institutionnelles, humaines et financières nécessaires si l'alphabétisation et l'objectif de créer des sociétés alphabètes ne sont pas fermement inscrits dans les **plans sectoriels d'éducation et les stratégies de réduction de la pauvreté**. Cette orientation est également importante si l'on veut que la communauté internationale reconnaisse l'ampleur et la complexité de la tâche et inscrive l'alphabétisation dans le cadre des programmes d'aide au développement.

Trois considérations stratégiques

Pour mettre en œuvre les orientations politiques esquissées ci-dessus, trois considérations stratégiques sont importantes. D'abord, un engagement politique fort et durable est essentiel. L'absence généralisée d'un tel engagement et, partant, l'insuffisance des ressources destinées à la mise en place de politiques globales d'alphabétisation expliquent en partie pourquoi l'élévation du niveau d'alphabétisme a échoué (Jones, 1990 ; Lind et Johnston, 1990). Lors de l'évaluation du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (1967-1973), l'UNESCO a conclu qu'à moins d'une volonté politique explicite, tant en théorie qu'en pratique, de mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation, chacun de ces programmes n'aurait qu'un succès limité¹ (UNESCO/PNUD, 1976, cité par Lind et Johnston, 1990).

Lorsque le niveau d'alphabétisme des adultes a progressé dans des proportions importantes au niveau national, les responsables nationaux et locaux ont souligné la valeur de l'alphabétisation pour la construction nationale et pour la réalisation de certains aspects spécifiques du développement humain et économique. Des ressources, financières et autres, ont été allouées et les responsabilités ont été réparties. La population a soutenu l'apprentissage des adultes. Tel fut le cas en République-Unie de Tanzanie après l'indépendance² et au Mozambique dans les années 1970. C'est encore le cas dans des pays qui connaissent une croissance économique et une transformation rapides, à l'image de la Chine et de l'Inde.

1. La majorité des apprenants alphabétisés dans les 11 pays participant au Programme expérimental mondial d'alphabétisation se trouvaient en République-Unie de Tanzanie, soit 96 900 sur 120 000 (81 %) (Lind et Johnston, 1990).

2. En République-Unie de Tanzanie, l'alphabétisation a été clairement définie comme une priorité nationale. Le président Julius Nyerere s'est fait l'avocat de l'alphabétisation des adultes. L'analphabétisme est tombé de 67 à 20 % entre 1970 et 1983 (Lind et Johnston, 1990).

Les responsables de collectivités locales sont bien placés pour connaître les contraintes réelles qui pèsent sur la participation de la population aux activités d'alphabétisation. En Indonésie, par exemple, on a cherché à obtenir un soutien pour les groupes d'apprentissage mis en place dans le cadre d'une campagne d'alphabétisation en sollicitant l'approbation des chefs de village. Les groupes ont obtenu de bons résultats lorsque ceux-ci étaient conscients de la nécessité de l'alphabétisation, et des résultats bien plus médiocres lorsque ce n'était pas le cas. (Downing, 1987, cité par Lind et Johnston, 1996).

La deuxième considération stratégique concerne les partenariats. En dehors des écoles, les programmes d'alphabétisation sont divers tout comme les structures qui les mettent en œuvre, souvent fragiles sur le plan institutionnel. Cependant, l'implication des médias, des universités, des ministères autres que celui de l'Éducation, des autorités locales, de la société civile et du secteur privé est une force. Différents types de compétences et de capacités sont mis à contribution. Favoriser des partenariats nationaux pour promouvoir le développement institutionnel, renforcer la pérennité des programmes et donner plus de visibilité à l'alphabétisation peut accroître la cohésion des efforts nationaux en faveur de celle-ci. En outre, la clarification des rôles et des responsabilités des différents organismes et la mise en place d'une coordination nationale et locale des prestataires renforcent la base de ressources disponibles, à l'échelle nationale, au service de l'alphabétisation.

La troisième considération stratégique importante est qu'il est crucial de répondre à la demande et de susciter une motivation en faveur de l'alphabétisation. Un principe de base de l'éducation des adultes, même s'il n'est pas appliqué uniformément, est que les connaissances et les souhaits des apprenants doivent à la fois être inclus dans les programmes d'apprentissage et constituer leur point de départ. Le sexe, l'âge, l'environnement rural ou urbain, le degré de motivation et la langue sont d'importants aspects de la demande, de même que les attentes à plus long terme. En Ouganda, les diplômés de l'alphabétisation initiale désiraient une formation continue portant sur l'alphabétisation de niveau avancé, l'anglais, les compétences professionnelles et les méthodes agricoles modernes (Carr-Hill, 2001). Les personnes n'ayant jamais acquis un alphabétisme de base ont besoin d'autres vecteurs que ceux qui conviennent aux personnes désireuses de poursuivre leur éducation au-delà de l'école. Il est important d'établir des liens entre les programmes d'alphabétisation et la formation continue.

En se fondant sur les orientations et les considérations stratégiques ci-dessus, le présent chapitre accorde une attention particulière au défi que représente l'un des volets de la politique d'alphabétisation, à savoir l'investissement dans l'alphabétisation des jeunes et des adultes. Le chapitre est consacré à :

- la promotion des bonnes pratiques dans l'apprentissage de l'alphabétisme et les méthodes d'alphabétisation ;
 - l'intensification des programmes d'alphabétisation des adultes ;
 - l'introduction d'une plus grande cohérence dans les politiques nationales d'alphabétisation des adultes ;
 - l'engagement de la communauté internationale.
- Il ne s'agit pas, ce faisant, de porter ombrage à l'importance des environnements alphabètes, qui font l'objet du chapitre 8. Le lien entre l'alphabétisation des adultes et les environnements dans lesquels les apprenants utilisent leurs compétences en la matière est examiné dans les sections qui suivent. La relation entre les environnements alphabètes et les types et niveaux d'apprentissage des adultes est complexe et pas toujours directe, mais il semble clair que des environnements alphabètes encouragent les individus à devenir alphabètes et permet à ceux dont les compétences sont récemment acquises de pérenniser celles-ci et de les approfondir (voir encadré 8.9).

Certains spécialistes suggèrent que les occasions d'utiliser et d'améliorer l'alphabétisme devraient être mises en place avant que les programmes d'alphabétisation soient proposés, au motif que l'alphabétisme s'acquiert et se renforce au cours de la vie dans des sociétés alphabètes³. La conservation des compétences en lecture, écriture et calcul peut, dans ce cas, dépendre davantage de leur utilisation continue que de l'organisation de cours supplémentaires (Lauglo, 2001). De même, il est d'une importance cruciale de fournir et de diffuser du matériel de lecture aux adultes récemment alphabétisés, en particulier lorsqu'ils ont rarement l'occasion d'utiliser leurs nouvelles compétences (Carron *et al.*, 1989 ; Carr-Hill, 2001). Plusieurs études mettent en relief le manque de matériel de lecture en langues locales dans des contextes multilingues (Riddell, 2001 ; Lind et Johnston, 1996).

Les politiques en matière d'édition⁴, de médias et d'accès à l'information jouent également un rôle important pour la création d'environnements propices à l'alphabétisme. Le présent rapport n'examine pas en détail ces politiques, en partie parce qu'elles sont très spécifiques à des contextes et à des pays particuliers. Elles requièrent toutefois l'attention des décideurs politiques.

Il est d'une importance cruciale de fournir et de diffuser du matériel de lecture aux adultes récemment alphabétisés.

3. Voir par exemple Dumont (1990), Ouane (1989) et Lind et Johnston (1990).

4. Malgré de nombreux projets d'élaboration de manuels et de programmes d'enseignement au cours des années 1990, la mise en place de systèmes de fourniture de livres a été inefficace dans de nombreux pays en développement (Salzano, 2002). Des appels vigoureux ont été lancés en faveur de la création d'organismes nationaux chargés de la conception de livres et de politiques nationales du livre favorisant la création, la publication et la diffusion de matériel imprimé (par exemple Montagnes, 2000 ; Salzano, 2002 ; UNESCO, 2004a).

L'accès aux médias et à l'imprimé en général devrait être très large.

La création de sociétés alphabètes suppose la promotion d'une vaste gamme de politiques et d'activités. Il devrait exister de bonnes écoles dans toutes les collectivités. L'habitude de lire devrait être encouragée et reconnue⁵. L'accès aux médias et à l'imprimé en général devrait être très large. Il faudrait ménager aux femmes et aux hommes le temps de lire et d'écrire et encourager les liens entre culture orale et culture écrite, et entre les différentes langues. Le renforcement de l'alphabétisme visuel devrait être soutenu. Les chemins doivent être multiples qui mènent à l'apprentissage et à la création d'environnements alphabètes favorables à l'apprentissage (encadré 9.1).

Encadré 9.1 Le programme d'alphabétisation de Nijera Shikhi au Bangladesh

L'évaluation de l'impact d'un programme d'alphabétisation organisé par le mouvement populaire Nijera Shikhi, au Bangladesh, a montré que la majorité des apprenants acquéraient des compétences fonctionnelles et durables en lecture, écriture et calcul même lorsque les villages étaient dépourvus de matériel de lecture. L'un des facteurs essentiels identifiés comme contribuant à la pérennisation et aux autres bénéfices du programme était sa partie « postalphabétisation ». Cette troisième phase consistait en l'organisation de groupes d'autoapprentissage au sein desquels les apprenants lisaient ou s'entraidaient à lire des livres sur des thèmes liés au développement. Les 61 livres fournis par Nijera Shikhi constituaient une mini-bibliothèque, gérée par le comité local pour l'éducation de tous et développée grâce à une large implication de tout le village.

Source : Cawthera (1997 et 2003).

Promouvoir de bonnes pratiques pour l'alphabétisation

De bonnes politiques et une bonne planification exigent une définition des bonnes pratiques en matière d'apprentissage et de méthodes d'alphabétisation. La diversité de la pratique dans les écoles, dans les cours d'alphabétisation des adultes, à la maison, sur les lieux de travail et les lieux de rencontre est un défi pour les décideurs et les responsables de la planification, à qui l'approche uniforme de l'éducation formelle est plus familière. La prise en compte de ce fait est un point de départ important pour la conception de politiques d'alphabétisation.

Les programmes d'alphabétisation des adultes s'articulent ordinairement autour de tout ou partie de trois objectifs principaux : l'acquisition de l'alphabétisme de base, l'alphabétisation en vue d'usages et d'applications particuliers et l'alphabétisation en vue de l'autonomisation ou de la « conscientisation », approche transformative de l'apprentissage qui encourage l'action collective et l'engagement social et politique⁶. Ces approches se recouvrent partiellement. De fait, la première sous-tend nécessairement les deux autres ou leur donne forme.

Les programmes d'alphabétisation peuvent également être regroupés selon les stratégies auxquelles ils recourent. Certains d'entre eux sont orientés vers l'alphabétisme et centrés principalement sur les compétences de base et spécifiques. D'autres, à partir de l'alphabétisme déjà acquis, visent essentiellement des objectifs autres que ce dernier, comme l'amélioration de la santé, le développement rural, le travail indépendant et l'autonomisation des femmes. Les activités qui concrétisent et pérennisent l'alphabétisme, conçues pour encourager la pratique de l'alphabétisme, peuvent comprendre l'utilisation des médias, de livres, de plusieurs langues, des technologies de l'information et de la communication (TIC) et d'activités culturelles dont, notamment, la fréquentation des bibliothèques. Ici encore, les catégories ne sont nullement exclusives les unes des autres.

Ces objectifs et stratégies peuvent se combiner pour contribuer à définir un cadre de réflexion sur l'alphabétisation et ses méthodes (tableau 9.1). Ces éléments montrent une certaine correspondance entre l'objectif d'acquisition de compétences élémentaires et quelques stratégies orientées vers l'alphabétisme, ainsi qu'entre l'objectif d'une alphabétisation orientée vers des applications et des stratégies spécifiques liées à des programmes s'appuyant sur des compétences en alphabétisme déjà acquises. Ce cadre de réflexion se veut conceptuel et ne propose pas une classification rigide des programmes ; il est employé comme tel dans le présent chapitre. Les programmes d'alphabétisation familiale, par exemple, combinent l'expérience de l'enseignement préscolaire pour les enfants, en mettant l'accent sur les acquis cognitifs de la préparation à l'école, avec le rôle des parents et leurs propres acquis en matière d'alphabétisme⁷.

Ce cadre identifie également des objectifs de développement plus larges et certaines dimensions économiques, sociales, politiques et culturelles de l'alphabétisation. Il ne s'agit pas ici de suggérer que l'alphabétisation puisse, en soi, atteindre des objectifs spécifiques autres que

5. La lecture de textes variés qu'on a soi-même choisis va de pair avec l'acquisition du vocabulaire et des capacités de compréhension, ainsi qu'avec le développement de l'habitude de lire et de l'imagination créative. Elle donne une expérience de la recherche et de l'utilisation de l'information, ce qui est essentiel à la résolution des problèmes et à l'éducation permanente (Rosenberg 2000).

6. Voir par exemple Lind et Johnston (1996) et Beder (2003).

7. De tels programmes, qui prennent une importance croissante aux États-Unis et dans d'autres pays industrialisés, sont également expérimentés dans certains pays à bas revenu. Cette approche vise plutôt de larges groupes sociaux que les apprenants considérés individuellement.

Tableau 9.1 : Trois approches de l'alphabétisation

	Acquis d'apprentissage	Stratégie	Objectifs d'ensemble
Compétences en alphabétisme	Lecture, écriture et calcul dans une ou des langues données	Scolarisation formelle, programmes et campagnes nationaux destinés aux adultes, pour l'essentiel. Visant à l'alphabétisation	Alphabétisme du plus grand nombre, équité des chances, développement, droits de l'homme
Application de l'alphabétisme à des objets spécifiques	Application de compétences pour répondre à des besoins et des priorités spécifiques, compétences de la vie courante	Programmes non formels destinés aux adultes, pour l'essentiel. Basée sur l'alphabétisme (acquis dans le cadre de programmes de développement)	Compétitivité de la main-d'œuvre, participation politique, citoyenneté, adaptation à la mondialisation, divers bénéfices sociaux
Autonomisation et transformation	Autonomisation, capacités critiques, transformation sociale	Technique de Freire, méthode participative, élaboration par les apprenants. Visant à l'alphabétisation et s'appuyant sur l'alphabétisme	Autonomisation humaine et sociale, citoyenneté active, participation critique, mobilisation sociale

Un programme bien conçu respecte les demandes des apprenants et leurs motivations.

l'alphabétisme. Il existe, certes, des liens importants, mais l'alphabétisation en soi, quand elle n'est pas accompagnée d'autres politiques économiques et sociales, ne conduit pas au développement (Lauglo, 2001).

Quels que soient les objectifs et les stratégies, tous les projets d'alphabétisation exigent que l'on prête attention aux programmes, aux méthodes pédagogiques, à la composition et à l'organisation des groupes d'apprentissage, au recrutement, à la formation et aux conditions de travail des alphabétiseurs et des formateurs, aux technologies utilisées pour l'apprentissage, enfin à la langue. Ces points sont examinés dans les sections suivantes.

Les programmes

Les objectifs divers de l'alphabétisation exigent des programmes adaptés, le terme de « programme » s'entendant à la fois comme le contenu d'une série de cours et comme une démarche globale d'apprentissage direct et indirect⁸.

L'apprentissage direct se fait par l'intermédiaire de programmes conçus avec soin qui doivent offrir une gamme de possibilités d'apprentissage à des participants divers, de façon organisée et flexible, en recourant à des ressources qui répondent directement aux besoins et aux intérêts des apprenants. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage doivent refléter les acquis et les objectifs d'apprentissage qui justifient le programme d'alphabétisation⁹.

Un programme bien conçu respecte les demandes des apprenants et leurs motivations. Il tient compte de la situation des jeunes et des adultes et, notamment, de la pauvreté, prégnante dans la vie d'un grand nombre d'apprenants. Trop souvent, il doit prendre en compte le handicap, le VIH/sida, les conflits ou d'autres urgences, les migrations et l'exclusion, comme l'observe le

chapitre 7. Fondamentalement, il doit être utile et pertinent pour la vie quotidienne des apprenants¹⁰. Un programme pertinent se solde par de meilleurs acquis d'apprentissage.

Qu'il soit orienté vers l'alphabétisation, qu'il s'appuie sur elle ou qu'il vise à la pérenniser, le programme doit refléter les contextes individuels et sociaux qui sous-tendent la demande d'alphabétisation et se fonder sur eux. Ces contextes comprennent ce que l'apprenant sait déjà, ce qu'il veut retirer de son expérience d'apprentissage et ce qu'il y apporte ; sa langue maternelle et les autres langues qu'il connaît ; son arrière-plan culturel (notamment sa famille, la culture locale, les traditions orales et les savoirs autochtones) et les liens de celui-ci avec les compétences en cours d'acquisition ; enfin son sexe, sa catégorie sociale, sa religion et son appartenance ethnique (Ouane et Glanz, 2005). Certains spécialistes insistent également sur l'aide à apporter aux apprenants pour leur permettre de dépasser le cadre local, grâce par exemple à la connaissance d'une langue officielle ou internationale. Équilibrer les programmes en les adaptant au contexte local tout en leur donnant une plus grande ouverture est un défi d'importance à relever.

Pour répondre à ces nécessités et à ces motivations diverses, des objectifs clairs, adaptés et réalistes doivent définir le pourquoi du programme (Hendricks, 1996). De là doivent découler les objectifs et les résultats spécifiques de l'apprentissage, présentant aux apprenants des déclarations d'intention claires, exprimées en termes de compétences et d'application de celles-ci, ou d'engagement social de plus grande ampleur (Hendricks, 1996 ; Posner et Rudnitsky, 1982, cités par Otto, 1997).

Dans ces processus, le « qui » est également important. Les spécialistes tendent à être prédominants dans la définition des programmes fonction-

8. L'apprentissage indirect, parfois qualifié d'« enseignement dissimulé », peut comprendre tout ce qui n'est pas enseigné ou appris intentionnellement, tels les préjugés véhiculés par un professeur ou un manuel. Voir l'encadré 9.3 pour un exemple concernant l'image de la femme.

9. Voir par exemple Bondi et Bondi (1989, cités par Otto, 1997).

10. Cette observation est étayée, au moins en théorie, par la quasi-totalité des documents de référence sur les pays qui ont été commandés en vue du présent rapport.

Abécédaires et manuels de qualité restent essentiels au succès des programmes.

nels ou fondés sur les compétences, tandis que les activités de nature transformatrice se caractérisent généralement par une approche plus participative et moins directive. Lorsque l'objectif principal est l'amélioration, sous-tendue par l'alphabétisation, d'une compétence spécifique à un métier, c'est généralement le spécialiste de cette matière à caractère professionnel qui détermine le programme (Otto, 1997). Une approche plus large, fondée sur un travail d'équipe, s'impose lorsque l'objectif est une série de compétences. D'autres partenaires de l'alphabétisation susceptibles de participer à la conception des programmes sont notamment les représentants des pouvoirs publics, les experts en alphabétisation ou en éducation, les représentants des organisations de la société civile, les éducateurs (enseignants, animateurs, formateurs et inspecteurs) et les apprenants. Une autre approche de plus en plus souvent adoptée est l'intégration de l'éducation des adultes (y compris les programmes allant au-delà de la simple alphabétisation) dans le système éducatif formel et la mise en place de qualifications pour l'éducation des adultes, ce qui suppose une meilleure définition des programmes par les organismes officiels.

Le contenu d'un programme d'alphabétisation, souvent orienté vers l'acquisition de compétences cognitives en lecture, écriture et calcul, tend à être enseigné de la même manière dans tous les contextes¹¹. Le caractère central de cette approche peut être remis en cause si l'analyse critique et la consolidation de la confiance en soi sont considérées comme les premiers acquis de l'apprentissage et si les apprenants participent à la détermination des objectifs et du contenu des programmes (Streumer et Tuijnman, 1996). L'initiative Reflect d'ActionAid vise à ce que les programmes d'alphabétisation soient pleinement pris en charge par les collectivités qui les accueillent¹². Cela suppose une approche bien plus ouverte de l'élaboration des programmes mais également un grand nombre d'éducateurs et de formateurs très engagés et bien formés, ce qu'il est souvent impossible d'offrir lorsque les ressources sont limitées.

La logique du programme a une incidence sur le choix et le découpage des sujets, ainsi que sur l'utilisation des abécédaires, des manuels destinés aux éducateurs et du matériel pédagogique en général. Là encore, les choix sont influencés par la mesure dans laquelle la lecture, l'écriture et le calcul sont considérés comme des fins en soi ou comme des moyens pour atteindre d'autres objectifs. Les programmes qui insistent sur l'autonomisation peuvent donner la priorité à l'alphabétisation et à l'éducation civique, ainsi qu'aux droits et aux

devoirs. Ceux qui sont orientés vers la réduction de la pauvreté peuvent se concentrer plutôt sur l'éducation sanitaire ou sur d'autres compétences liées à la vie socio-économique. L'élaboration et le choix du matériel pédagogique seront le reflet de ces objectifs globaux.

De nombreux programmes d'alphabétisation, notamment en Afrique, se décrivent eux-mêmes comme « fonctionnels ». L'alphabétisation est combinée avec les pratiques sanitaires, l'agriculture, le marketing, les questions environnementales, diverses compétences de la vie courante ou des savoir-faire susceptibles de générer un revenu. Au Sénégal, le Programme d'alphabétisation des femmes (1996-2001) combinait l'éducation de base à des possibilités de formation à des activités génératrices de revenus, telles que la fabrication de savon, la teinture, l'élevage de volailles, le commerce ou d'autres activités proposées par les apprenantes. Celles-ci avaient le choix de la langue d'enseignement et de l'horaire des cours (Nordtveit, 2005b).

L'expérience des programmes fonctionnels est variée. Certains organisent en parallèle des activités d'alphabétisation et de création de revenus, d'autres séparément. Un cours d'alphabétisation peut être suivi par des activités de création de revenus. Une erreur courante semble être de combiner les deux dans un temps trop bref, avec des éducateurs insuffisamment qualifiés pour traiter ces deux aspects. Chacun de ces éléments nécessite un temps d'apprentissage suffisant et une collaboration transdisciplinaire afin que chaque groupe d'apprenants ait des éducateurs différents pour les deux composantes (Oxenham *et al.*, 2002). Il paraît également plus facile de proposer une formation aux activités susceptibles de générer des revenus à ceux qui possèdent déjà un alphabétisme de base.

L'utilisation d'abécédaires et de manuels, courante dans de nombreux programmes, peut devenir trop rigide¹³ (Riddell, 2001). Des abécédaires et des manuels de qualité, judicieusement exploités par des éducateurs bien formés, restent essentiels au succès des programmes, mais du matériel pédagogique trop directif, conçu selon une approche « du haut vers le bas » et répondant insuffisamment aux priorités et aux besoins locaux, ont une valeur limitée. Le manuel-guide du programme Reflect d'ActionAid a été créé pour être une ressource susceptible de générer de nouveaux manuels, produits localement et pertinents dans leur contexte. L'expérience de mise en œuvre de cette approche en Asie du Sud (encadré 9.2) illustre l'importance d'une application souple pour répondre à la demande et aux capacités locales, ainsi que l'importance

11. Les approches fondées sur les compétences obéissent souvent à des méthodes de mémorisation et d'exposés au tableau, utilisées dans de nombreuses écoles.

12. Le programme Reflect (acronyme de Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques) combine les méthodes participatives et celles de Freire. Cette initiative, qui a commencé avec des projets pilotes mis en œuvre au Bangladesh, en Ouganda et en El Salvador en 1995, a été adoptée par plus de 350 organisations dans plus de 60 pays.

13. Un abécédaire est destiné aux apprenants, un manuel est destiné aux animateurs. Selon ActionAid, dans bien des cas, l'utilisation d'un manuel n'a pas aidé les animateurs à dispenser un enseignement créatif. Ce type d'ouvrage aurait eu un rôle prescripteur et non celui d'un guide de bonnes pratiques adaptées au contexte (Gautam, 1998).

Encadré 9.2 Trois déclinaisons du manuel Reflect en Asie du Sud

■ Au **Népal**, les programmes d'alphabétisation reposant sur l'utilisation d'abécédaires publient depuis de nombreuses années des manuels ou des guides destinés aux alphabétiseurs. Des investissements importants ont été consacrés à la préparation de ces manuels, mais ils ne l'ont pas été autant pour le renforcement des capacités des alphabétiseurs ruraux qui, après une quinzaine de jours de formation, doivent diriger avec très peu d'aide des centres d'alphabétisation. Cette situation se solde, pour les programmes, par des problèmes d'abandon et par des résultats médiocres qui déçoivent les alphabétiseurs et les conduisent à démissionner. Le manuel-guide du programme Reflect suggère qu'une équipe locale devrait être chargée de la préparation du manuel destiné aux alphabétiseurs locaux, du recrutement de ces derniers et de leur formation à l'utilisation du manuel. Cette approche a été rejetée au Népal, par crainte d'aboutir à un manuel qui ne différencierait guère de ceux qui existent déjà et dont les utilisateurs se verraient recommander ce qu'ils doivent faire sans être en mesure de le faire. L'accent a plutôt été mis sur la formation des alphabétiseurs aux concepts et aux méthodes du programme Reflect, afin qu'ils puissent être en mesure d'internaliser cette approche et de se l'approprier.

■ Au **Bangladesh**, en revanche, le guide Reflect et le manuel du programme pilote de Reflect ont massivement servi de base à la production de manuels locaux, avec peu de variations ou d'adaptations. On insiste aujourd'hui sur la diversification, ce qui laisse penser que l'importance accordée à un « manuel définitif » introduisait des distorsions dans la philosophie même du manuel.

■ L'**Inde** suit une troisième voie. Les alphabétiseurs produisent leurs propres manuels locaux lors de leur formation initiale puis de leur formation continue. Ils adaptent les outils participatifs de base, qu'ils ont appris à utiliser, au traitement des problèmes locaux essentiels lorsqu'ils élaborent leurs manuels. Puisqu'ils en sont les auteurs, ils ont moins tendance à les considérer comme sacrés et sont mieux en mesure d'adapter l'approche aux contextes particuliers. Le guide produit se présente sous forme de feuillets mobiles, pour qu'il puisse être mis à jour et révisé et ne devienne jamais un texte figé ou gelé.

Source : Gautam (1998).

Il convient d'examiner les outils pédagogiques afin d'y détecter les images, symboles et messages susceptibles de légitimer les inégalités.

de la cohérence entre le programme, la pédagogie et la formation des enseignants.

Lors même que les programmes suivent une approche bien conçue et fondée sur des abécédaires, l'alphabétisation se heurte souvent à l'insuffisance de textes ou au manque de matériel pédagogique. Au Sénégal, de nombreux cours d'alphabétisation se déroulent oralement. Les rares livres disponibles sont mal conçus et mal écrits. Le manque de matériel de bonne qualité est particulièrement visible pour l'enseignement des mathématiques, où la médiocrité des résultats est largement due à celle des manuels et de la formation des éducateurs qui ne peuvent apprendre à enseigner clairement et étape par étape les diverses méthodes de calcul (Fagerberg-Diallo, 1999).

De fait, le volet « calcul » des programmes d'alphabétisation tend à ignorer, plus encore que les volets « lecture » et « écriture », les réalités contextuelles que connaissent les apprenants. La plupart des adultes ont cependant des compétences en calcul, notamment la capacité à compter oralement. Ils possèdent certaines structures mathématiques et des capacités de calcul mental plus ou moins adaptées à la vie quotidienne. Il s'agit là d'une connaissance importante, et ce point devrait être étudié (mais il l'est rarement) avant l'élaboration de programmes d'enseignement du calcul (Archer et Cottingham, 1996a). Le calcul

écrit est cependant important. Les gens sont conscients, en effet, des limites de la mémoire pour le stockage de nombres complexes et la gestion de la comptabilité domestique. L'apprentissage du calcul en rapport avec les tâches sociales et les textes que les apprenants adultes rencontrent réellement dans la société doit faire l'objet d'une plus grande attention. Cela suppose une meilleure formation des alphabétiseurs, appuyée sur un programme dont les ressources leur permettent de développer leurs compétences en calcul (Coben *et al.*, 2003).

Les programmes d'alphabétisation sont parfois grevés par un « enseignement dissimulé », question bien étudiée pour l'éducation formelle mais largement négligée pour l'alphabétisation des adultes¹⁴. Comme pour toute activité éducative, il convient d'examiner les outils pédagogiques afin d'y détecter les images, symboles et messages susceptibles de légitimer les inégalités. Une analyse des manuels d'alphabétisation menée voici plusieurs années par l'ONG internationale World Education a fait apparaître que, malgré une utilisation cohérente de la terminologie de Freire, les abécédaires perpétuaient des idées de dépendance et de subordination (Kidd et Kumar, 1981, cité par Dighe 2004). L'encadré 9.3 présente deux cas d'enseignement sous-jacent perpétuant une discrimination à l'égard des femmes.

14. La plupart des recherches sur la transmission et la reproduction sélectives de valeurs et de croyances mettent en lumière la manière dont les inégalités entre les classes, les ethnies et les sexes s'expriment dans le contenu et l'organisation des programmes scolaires (Apple, 1996).

Encadré 9.3 Les discriminations à l'égard des femmes dans l'« enseignement dissimulé »

Le contenu des abécédaires destinés à l'alphabétisation se caractérise par des images et des thèmes répétitifs. Une étude indienne a montré que ces ouvrages ignoraient les femmes en tant que travailleuses productives et les considéraient exclusivement en tant qu'épouses et mères. Ils renforçaient les définitions traditionnelles de la femme et propageaient l'idéal d'une femme indienne passive, soumise et se sacrifiant elle-même. Rien n'était fait pour tenter de contester ou de remettre en question la division existante du travail entre les sexes et les pratiques discriminatoires à l'égard des femmes dans la société (Bhasin, 1984 ; Patel, 1987).

À propos d'un manuel d'alphabétisation pour adultes utilisé en Égypte, un chercheur écrit : « J'ai feuilleté l'ensemble du livre en cherchant des images de femmes et n'en ai trouvé qu'une, bien que chaque article soit accompagné d'une image. Sur cette image, toutes les femmes étaient enceintes ou accompagnées de petits enfants, ou les deux. J'ai demandé de quoi parlait l'histoire et on m'a dit qu'il s'agissait de planning familial. Le travail agricole des femmes égyptiennes, leur participation à des titres très divers à la main-d'œuvre rémunérée, la préparation des repas, le travail domestique, la fabrication de la bière et toutes les autres formes de travail qu'elles accomplissent étaient totalement ignorés » (Greenberg, 2002).

Source : Dighe (2004).

Le succès dépend fortement des compétences et des capacités des alphabétiseurs, ainsi que de la qualité de leur formation.

En 1998, sur la base d'une expérience menée en Inde, l'UNESCO-Bangkok a identifié six dimensions importantes du programme d'enseignement de l'alphabétisme : conscience, fonctionnalité, flexibilité, diversité, caractère approprié de la relation d'apprentissage et orientation de l'action. Ces dimensions établissent des liens entre l'approche fondée sur les compétences, l'approche fonctionnelle et l'approche transformatrice. Elles insistent sur l'adaptation au contexte local mais laissent une place aux ambitions sociales et économiques. Elles reconnaissent la nécessité fondamentale d'une cohérence entre ce qui est enseigné et appris, et comment cela est enseigné et appris.

Les méthodes pédagogiques

Enseigner à des adultes et enseigner à des enfants sont deux choses différentes. Les recherches sur la pédagogie à destination des adultes, ou « andragogie », concluent que les adultes :

- ont besoin de savoir pourquoi ils apprennent avant de commencer à apprendre ;
- se conçoivent comme responsables et ont besoin d'être traités comme tels par les autres ;
- abordent les activités éducatives après diverses expériences de vie ;
- sont prêts à apprendre à faire face efficacement à des situations de la vie réelle ;

- sont centrés sur des tâches ou des problèmes (à la différence des enfants qui, à l'école, sont orientés sur des matières) ;
- répondent à des motivations extrinsèques (comme un meilleur emploi, une promotion et une augmentation de salaire), mais plus encore à des motivations intrinsèques (comme une plus grande estime de soi, une meilleure qualité de vie ou davantage de responsabilités et de satisfactions professionnelles) (Knowles, 1989, cité par Dighe, 2004).

Ces éléments sont essentiels. Ils mettent en lumière l'importance, pour les adultes, de méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatives et centrées sur l'apprenant, qui trouvent leur expression dans divers paradigmes d'apprentissage (voir, par exemple, l'encadré 9.4).

Si souhaitables que soient, dans leur principe, de telles approches, leur succès dépend fortement des compétences et des capacités des alphabétiseurs, ainsi que de la qualité de leur formation. Une leçon tirée de la plupart des analyses est que les adultes doivent être traités avec respect et patience ; une autre est que si la pédagogie choisie n'est pas à la portée des alphabétiseurs, le risque augmente de les voir « retomber encore plus facilement dans les méthodes dont ils ont gardé le souvenir depuis leur propre expérience de l'école » (Lind et Johnston, 1990).

La plus grande partie de ce débat porte sur la lecture, l'écriture et le texte écrit. Comme on l'a déjà noté, bien que le calcul soit généralement considéré comme une composante importante de l'alphabétisation, dans la pratique, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de cette matière se voient accorder beaucoup moins d'attention que les autres.

L'enseignement et l'apprentissage de l'alphabétisme visuel tendent également à être négligés. Les recherches ont remis en cause l'affirmation selon laquelle on comprend plus facilement les affiches et les prospectus que les mots. Les personnes qui ne sont pas en contact avec des images en deux dimensions et qui en connaissent mal les conventions peuvent juger que les photographies sont peu lisibles et que leur perspective est source de confusion, ou considérer que les dessins au trait et les bandes dessinées sont pleins de conventions « étranges », telles que des bulles et des flèches¹⁵. Il a été observé que l'on « apprend à lire les images exactement comme on apprend à lire les pages d'un livre. Ce phénomène n'est pas reconnu, car l'éducation à la lecture des images est un processus informel. Il se déroule automatiquement dans les sociétés où des images très diverses sont présentées quotidiennement par l'intermédiaire de vecteurs très variés. Dans des envi-

15. Voir, par exemple, Murray Bradley (1994) et Fuglesang (1982), cités par Archer et Cottingham (1996a).

Encadré 9.4 Paradigmes de l'apprentissage centré sur l'apprenant en vue de l'alphabétisation

■ L'apprentissage critique

● Apprentissage féministe

Les théoriciens féministes de l'éducation, s'appuyant sur les théories de l'apprentissage critique, affirment que l'attention accordée à l'oppression de classe a fait négliger les systèmes d'oppression fondée sur le sexe, la race et autres (Dighe, 2004). Dans cette perspective, on ne s'est pas assez préoccupé de savoir comment les femmes apprennent et à quels obstacles se heurte leur apprentissage. Il est bien connu que, lorsqu'elles commencent ou reprennent des activités proposées par un programme d'éducation, elles souffrent souvent d'un manque de confiance en elles-mêmes et d'une faible estime de soi. Pour apprendre efficacement, elles doivent savoir qu'elles sont intelligentes et capables d'apprendre ; les éducateurs doivent donc être formés à leur renvoyer une information positive et constructive propre à renforcer cette confiance. Les recherches commencent également à montrer que les femmes semblent obtenir de meilleurs résultats dans des environnements d'apprentissage valorisant les formes de savoir tirées de l'expérience de la vie (Belenki *et al.*, 1986). En Inde, dans le cadre du programme Mahila Samakhya, programme d'éducation pour l'égalité des femmes, ces dernières ont conçu leur propre matériel d'apprentissage sur la base de leur expérience. Nirantar, organisation féministe indienne, a élaboré un programme d'enseignement en collaboration avec des villageoises autour de questions touchant leur vie (Windows to the world, 1997, Dighe, 2004).

● Apprentissage culturel

Cette approche affirme que les théories traditionnelles relatives à l'apprentissage des adultes négligent certaines formes d'apprentissage adaptées aux personnes issues de diverses races et classes, aux chômeurs, etc. La culture est considérée comme étant au cœur de l'élaboration des processus éducatifs. La manière dont les gens pensent, communiquent, apprennent et établissent des liens avec les autres est le produit des systèmes de valeurs de leur foyer, de leur communauté et de leur culture. Les personnes originaires de cultures différentes ont des façons différentes de penser et d'apprendre (Dighe, 2004). La recherche ethnographique (Street, 2001b) peut permettre d'élaborer des programmes d'enseignement différents de ceux qui sont traditionnellement rencontrés. Les « alphabétismes locaux » utilisés chaque jour par des groupes marginalisés aident à identifier des compétences en alphabétisme spécifiques centrées sur des tâches immédiates. C'est le cas des ethnomathématiques qui révèlent des méthodes autochtones d'apprentissage du calcul (voir encadré 6.4). Ainsi, en Inde, dans les zones rurales du Tamil Nadu, de nombreux analphabètes possèdent des compétences élaborées en calcul, notamment la capacité de tracer des motifs géométriques complexes (Rampal *et al.*, 1997).

ronnements sociaux qui n'ont pas de tradition picturale, ou dont les représentations imagées sont rares [...], le processus informel consistant à apprendre à lire des images n'a tout simplement pas lieu » (Fuglesang, 1982, cité par Archer et Cottingham, 1996a).

Malgré le poids des arguments en faveur de programmes participatifs et centrés sur l'apprenant, l'approche formelle d'une alphabétisation centrée sur les « compétences de base » est répandue, focalisée sur l'enseignement de compétences spécifiques en matière de lecture, d'écriture et de calcul¹⁶. La maîtrise de ces savoir-faire est considérée comme une forme de littératie susceptible d'être généralisée à divers contextes. La qualité est définie en termes de rapidité et d'efficacité de l'apprentissage des compétences de base. L'efficacité est importante car de nombreux apprenants ne peuvent participer qu'à un nombre limité d'heures de cours (Beder, 2003). Cette philosophie est évidente au premier chef dans le Programme conjoint de promotion de l'éducation de base pour tous les enfants malgaches à Madagascar¹⁷.

Les approches de l'acquisition de l'alphabétisme (en particulier de la lecture) reposant sur l'efficacité ont été analysées dans le domaine des

sciences cognitives. Ces recherches prennent en compte des caractéristiques importantes de la mémoire, domaine peu connu des alphabétiseurs. Elles ont fait progresser la connaissance du traitement par le cerveau des mécanismes de la lecture, et ont montré que des exercices de lecture de plus en plus rapides renforcent la mémorisation des messages et de leur signification. Le manque de familiarité des éducateurs avec ces questions et ces techniques contribue au relatif insuccès de nombreux programmes d'alphabétisation (Abadzi, 2003a et 2004).

L'efficacité est importante car de nombreux apprenants ne peuvent participer qu'à un nombre limité d'heures de cours.

16. L'importante bibliographie consacrée aux méthodes conventionnelles d'enseignement de la lecture et de l'écriture aux enfants n'est pas examinée ici au-delà de la reconnaissance de la distinction entre, d'une part, un apprentissage de la lecture qui insiste d'abord sur les différents éléments des mots et leurs sons en tant qu'ils aident à reconnaître les mots et, d'autre part, l'utilisation de mots ou d'unités linguistiques plus importantes pour insister d'emblée sur la signification de ce qu'on lit. Voir Gray (1969).

17. Ce programme, parrainé notamment par les Nations Unies et le gouvernement de Madagascar (avec l'assistance et la coordination technique de l'UNESCO), permet aux enfants non scolarisés et aux adultes analphabètes d'achever le cycle traditionnel d'enseignement primaire en 10 mois au lieu de cinq ans. Les adultes et les adolescents participent à des cours d'« alphabétisation fonctionnelle intensive pour le développement ». Au cours de la période initiale de 48 jours, les apprenants se familiarisent avec la lecture, l'écriture et le calcul. Une deuxième phase (de 36 jours) est centrée sur la formation technique et professionnelle de base. Une évaluation réalisée à mi-programme a montré que 76,4 % de ceux qui achevaient la première phase pouvaient être considérés comme alphabètes et 35,5 % atteignaient le niveau avancé (UNESCO, 2004c).

Dans le cadre du programme national d'alphabétisation de la Namibie, dans les années 1990, la majorité des apprenants comme des alphabétiseurs étaient des femmes.

L'organisation des groupes d'apprentissage

Organiser les programmes d'alphabétisation de telle sorte qu'hommes et femmes puissent participer selon des modalités adaptées à leurs besoins et leur situation est essentiel pour que ces programmes soient efficaces. Les apprenants adultes sont dans une large mesure des participants volontaires. Les exigences du travail et de la famille peuvent avoir une incidence sur leur participation et provoquer des abandons. Le caractère cyclique de la vie dans les zones rurales détermine les moments où l'investissement dans l'apprentissage est commode. Dans le même temps, les adultes ont généralement des raisons pragmatiques et précises de suivre de tels cours et cesseront d'y participer s'ils ont le sentiment d'avoir atteint leurs objectifs ou si le programme ne répond pas à leurs besoins.

Certains commentateurs ont utilisé les taux d'abandon comme indicateurs de l'inefficacité des programmes (Abadzi, 2003a). Ces taux doivent être mesurés avec soin car la présence des apprenants peut couramment être irrégulière ou intermittente. Quelle que soit la situation, les stratégies d'organisation doivent viser un regroupement approprié d'apprenants, une organisation judicieuse de leur temps et le choix d'un site accueillant et adapté.

Les considérations liées au sexe sont d'une grande importance. Dans des sociétés où les hommes sont considérés comme les principaux décideurs dans la famille, il est souvent aussi important d'obtenir leur accord pour la participation de leur femme et de leurs filles à un cours d'alphabétisation que de susciter l'intérêt des femmes elles-mêmes. Il importe de comprendre les contraintes culturelles qui pèsent aussi bien sur les premiers que sur les secondes. Dans certaines parties du Maroc rural, un mari perdrait la face si sa femme suivait des cours dispensés par un homme ou qui ne présenteraient pas certaines autres garanties. Dans la plupart des cas, les maris ne s'opposent pas activement à la participation de leur femme aux cours, mais ils exigent que les cours se conforment aux pratiques et aux conventions sociales de la communauté. À défaut d'alphabétiseuses, les cours seraient toutefois possibles s'ils se déroulaient dans une mosquée ou au domicile d'un responsable respecté de la communauté (Bougroum, 2005).

En Ouganda, la formation d'alphabétiseuses est une exigence fondamentale pour atteindre les apprenantes potentielles, en particulier dans les zones les plus rurales et les plus conservatrices. Selon les plans actuels, 40 000 alphabétiseurs doivent être formés, dont au moins la moitié de femmes. Il s'agit ainsi de faire face à une situation

dans laquelle 70 % des apprenants adultes sont des femmes, mais la plupart des alphabétiseurs des hommes (Okech, 2005). En revanche, dans le cadre du programme national d'alphabétisation de la Namibie, dans les années 1990, la majorité des apprenants comme des alphabétiseurs étaient des femmes (Lind, 1996). Dans ce cas, les hommes étaient dissuadés de participer aux cours par l'importance du nombre de femmes ; en outre, les cours étaient considérés comme une activité féminine, centrée sur les soins aux enfants, la nutrition et la santé.

Si l'analyse en termes de sexe est essentielle, il importe également de prêter attention à l'âge des apprenants, à leurs expériences antérieures d'apprentissage et à d'autres facteurs socioculturels. Le Programme d'éducation de base alternative du Karamoja, en Ouganda, s'adresse aussi bien aux adultes qu'aux enfants, même si ces derniers sont sa cible principale (Okech, 2005). Une autre étude ougandaise a fait apparaître que les avis des apprenants étaient partagés quant à la question de savoir si l'homogénéité des classes était souhaitable (encadré 9.5).

La durée de l'enseignement doit être flexible : assez longue pour atteindre les acquis convenus, mais assez brève pour limiter l'irrégularité de la fréquentation et les abandons (Lind et Johnston, 1996). Au Burkina Faso, les horaires des cours répondent aux besoins des participantes. Une garde d'enfants est assurée pour permettre aux mères de se concentrer sur leurs cours (Napon et Sanou/Zerbo, 2005). En Érythrée, les programmes sont prévus à différents moments de l'année pour s'adapter aux caractéristiques du climat et de l'activité agricole. Dans les zones rurales, les cours ont ordinairement lieu pendant six mois, à raison de deux heures par jour, cinq jours par semaine. Dans les zones les plus éloignées, où la population est éparse et souvent mobile, leur durée est plus brève. Dans les zones urbaines et pour l'armée, ils ont lieu quotidiennement tout au long de l'année (Ghebrezghi, 2003).

Avec des contextes si divers, il est difficile de définir des références générales pour l'emploi du temps, la durée et l'intensité des programmes d'alphabétisation. D'après les données du Bangladesh, du Ghana et du Sénégal, la plupart des programmes d'alphabétisation des adultes ont une durée d'environ 300 à 400 heures (Oxenham, 2004b). Une autre étude, menée par la Campagne mondiale pour l'éducation et ActionAid, a fait état de résultats comparables pour les programmes d'alphabétisation initiale, mais a conclu que, pour que l'alphabétisme soit durable, une durée de l'ordre de 600 heures était souhaitable¹⁸ (CME/ActionAid International, 2005).

18. L'étude CME/ActionAid a réuni des données provenant de 67 programmes dans 35 pays, qui touchent au total 4 millions d'apprenants. Des spécialistes de l'alphabétisation du monde entier ont jugé que ces programmes, dont 50 étaient mis en œuvre par des ONG et 36 comptaient plus de 300 groupes d'apprentissage, étaient de bonne qualité.

La répartition de ces heures est un autre problème. Les gestionnaires de programmes qui ont répondu à l'enquête CME/ActionAid étaient priés d'indiquer la durée de ces programmes. Elle était, en moyenne, supérieure à deux ans¹⁹, avec une phase d'alphabétisation initiale de 9 à 12 mois pour 16 programmes et de 18 à 30 mois pour 20 autres.

Un autre facteur crucial est la régularité des cours. L'enquête CME/ActionAid suggère que le schéma le plus courant comporte deux ou trois séances par semaine. Elle conclut que des cours d'une durée d'environ deux heures ayant lieu deux ou trois fois par semaine pendant deux ou trois ans correspondent à une bonne pratique dans le cadre d'un bon programme. Cependant, de nombreux programmes ont du mal à y parvenir, invariablement par manque de fonds et parce qu'ils dépendent de donateurs externes dont l'aide est liée à des projets spécifiques et limités dans le temps (CME/ActionAid, 2005).

Pour ce qui concerne la localisation, une enquête récente menée au Rwanda a observé que les cours d'alphabétisation ont souvent lieu dans des conditions qui n'ont rien d'idéal : « Les cours se déroulent dans des églises ou des mosquées (33 %), des bureaux (26 %), des écoles (13 %), sous un arbre (13 %), sous un abri (6 %), dans une maison (4 %), ailleurs (4 %). Dans 32 % des cas seulement, le lieu est jugé approprié, compte tenu notamment de l'accessibilité et de l'équipement » (MINEDUC, 2005).

Pour les femmes participant à des cours pour la première fois, un environnement sans menaces est essentiel. En Inde, le Programme de développement des femmes du Rajasthan (Sharma et Srivastava, 1991 ; Patel, 1991) et le Programme Mahila Samakhya du district de Banda, dans l'Uttar Pradesh (Nirantar, 1987) ont observé que des camps d'alphabétisation résidentiels de 10 jours constituaient une stratégie efficace pour l'alphabétisation des femmes. Ces camps leur permettent d'apprendre dans un environnement exempt de la pression des responsabilités de leur foyer. Cependant, pour celles qui ne peuvent pas quitter la maison, une approche organisée autour de centres s'impose. Dans ce cas, les cours doivent être organisés à un moment approprié et il convient de recourir à des méthodes d'apprentissage et d'enseignement novatrices, ainsi qu'à un matériel centré sur l'apprenant (Patel, 2001).

Bien que manquant souvent des ressources suffisantes, les bibliothèques et les centres d'apprentissage communautaires peuvent offrir un accès facile au matériel pédagogique nécessaire à l'organisation d'un programme d'alphabétisation des adultes, avec notamment des livres imprimés

Encadré 9.5 Pour ou contre le mélange des classes d'âge dans des groupes d'apprentissage en Ouganda

Certains apprenants considéraient que les cours fonctionnaient mieux lorsque les participants avaient le même âge ou les mêmes antécédents : « La plupart des apprenants étaient des femmes âgées de 30 à 40 ans. Nous intervenions librement et pouvions poser toutes les questions que nous voulions à nos moniteurs. » Pour d'autres, le mélange des âges était un avantage : « La différence d'âge était un facteur de coopération et d'amour entre nous, les plus jeunes aidant les plus anciens et réciproquement. » Dans le dernier groupe, cependant, certains ressentaient la différence d'âge comme un obstacle à l'apprentissage, les apprenants les plus jeunes disant que les plus anciens les retardaient, tandis que les plus anciens observaient que « certains jeunes gens étaient obstinés et refusaient l'interaction avec nous, en disant que nous autres, les vieux, étions rigides. » Les participants les plus jeunes ne se sentaient pas à l'aise lorsqu'étaient abordés des thèmes liés à la famille. Certains avaient le sentiment que les groupes d'apprentissage n'aideraient que les adultes plus âgés. Des apprenants ont suggéré qu'il serait préférable de prévoir des jours ou des cours séparés pour les différents groupes d'âge avec, par exemple, un cours pour les apprenants plus âgés et plus lents, un autre pour les apprenants plus rapides et plus jeunes, et deux enseignants. Un autre thème était la confiance en soi : « Ce sont toujours les vieux qui répondent. Les jeunes sont toujours timides. Ceux qui sont allés à l'école ont une plus grande capacité de raisonnement que nous qui n'y sommes pas allés. Pour les questions familiales, comme la cuisine, ce sont toujours les femmes qui répondent. »

Source : Carr-Hill (2001).

et enregistrés, des magazines pour tous les niveaux de lecture, des vidéos et des journaux. Ils peuvent offrir l'espace nécessaire aux apprenants et à leurs tuteurs. Ils ont souvent, en outre, une situation centrale et sont accessibles par les transports publics. Les adultes dont le niveau d'alphabétisme est faible ont souvent de mauvais souvenirs de l'école et une attitude négative envers l'éducation formelle, mais on peut les inviter dans des bibliothèques pour goûter à des activités sans support imprimé, comme des conférences, des films ou des groupes de discussion, afin de faciliter les premiers pas de leur retour à l'apprentissage. Au Botswana, des salles de lecture proposant les services d'une bibliothèque ont été créées pour soutenir les diplômés de l'alphabétisation dans les zones rurales qui ne disposent pas de bibliothèques traditionnelles. La bibliothèque est un endroit idéal pour proposer des programmes d'alphabétisation familiaux car elle offre un matériel et des services pour tous les groupes d'âge et tous les niveaux de lecture. En Slovaquie, les bibliothèques publiques ont permis des processus d'apprentissage intergénérationnels tout au long de la vie, auxquels ont participé des enfants, des jeunes et des adultes qui se sont rencontrés et ont appris les uns des autres en échangeant leurs connaissances, leurs expériences et leurs points de vue (Adams *et al.*, 2002).

19. Les programmes sont souvent divisés en phases d'alphabétisation et de postalphabétisation et la consolidation des données n'a pas été aisée. L'enquête s'est intéressée aux heures de contact de la phase initiale, mais non des phases de postalphabétisation, de telle sorte que les données relatives à la durée totale des programmes de bonne qualité sont incomplètes.

Les rapports d'évaluation laissent penser que la formation est un domaine qui souffre d'une faiblesse particulière.

Les alphabétiseurs²⁰

Les personnes qui animent les cours et les groupes d'apprentissage ont une importance vitale pour le succès des programmes d'alphabétisation des adultes. « Il est évident que la qualité et l'efficacité de tout programme d'éducation des adultes dépendent d'une manière cruciale de ceux qui "vont au charbon", c'est-à-dire des moniteurs ou animateurs de ces cours : ce sont eux qui, dans la réalité, enseignent aux bénéficiaires visés et interagissent avec eux » (John Oxenham, cité par Rogers, 2005). Il s'agit cependant de l'un des groupes d'éducateurs qui reçoivent le moins de soutien dans le monde entier. Leur rémunération régulière (s'ils en perçoivent une) est maigre, ils n'ont pas de sécurité de l'emploi et ne bénéficient guère de possibilités de formation ni de soutien dans l'exercice de leur activité. Sur cette base, il n'est guère facile d'améliorer notablement l'alphabétisation des adultes. Faute de prendre au sérieux la formation des alphabétiseurs et de leurs formateurs, les progrès vers des sociétés vraiment alphabètes seront sérieusement limités.

Les alphabétiseurs forment un groupe divers. Beaucoup sont issus des communautés dans lesquelles se déroulent les programmes. On peut les diviser sommairement en quatre groupes :

- un personnel local sans qualification formelle, engagé à temps partiel et occasionnellement, qui constitue le plus important des quatre groupes. Dans cette catégorie, nombreux sont ceux qui n'ont pas d'expérience préalable de l'enseignement²¹. Certains ne sont pas payés. Ce groupe comprend des étudiants qui travaillent pour obtenir des équivalences dans le cadre de programmes formels d'éducation. Les personnes appartenant à cette catégorie peuvent avoir reçu une éducation formelle limitée, même si certains ont un bon niveau d'éducation ;
- le personnel à plein-temps ou à temps partiel des ONG, ou d'autres travailleurs du développement, chargés incidemment de l'alphabétisation. Certains employés d'ONG se sont portés candidats par l'intermédiaire de mouvements sociaux et sont très engagés (comme en Afrique du Sud et en Amérique latine), tandis que d'autres sont désignés. Leurs qualifications sont ordinairement acquises dans d'autres domaines que l'alphabétisation des adultes ;
- des enseignants à plein-temps employés dans d'autres secteurs de l'éducation, qui donnent des cours d'alphabétisation bénévolement ou dans le cadre de leurs fonctions. Il s'agit d'enseignants qualifiés mais pas dans le domaine de l'éducation des adultes ;
- des éducateurs d'adultes officiellement qualifiés et employés à plein-temps dans le cadre de

programmes plus vastes d'éducation et de formation de base des adultes ou d'éducation non formelle.

Compte tenu de cette diversité et de la multiplicité des objectifs qui caractérisent les programmes d'alphabétisation, les stratégies nationales de formation sont extrêmement variables. Lorsqu'elles existent, les formations, formelles ou non formelles, sont très diverses (encadré 9.6). Cependant, certains principes importants concernant la formation professionnelle, les conditions de travail et la rémunération, sous-tendent les approches de qualité.

Formation professionnelle²²

Relativement peu de travaux de recherche ont été consacrés à la formation des formateurs d'alphabétiseurs. Les rapports d'évaluation, lorsqu'ils existent, laissent penser que la formation est un domaine qui souffre d'une faiblesse particulière. Pour que la formation soit prise au sérieux, les politiques d'alphabétisation doivent prendre en compte « les compétences moyennes de base, le type et la durée de la formation requise pour garantir l'adoption des habitudes pédagogiques appropriées et la probable nécessité d'un examen périodique, d'un renforcement et d'un soutien moral ». Une clef du succès est la capacité à travailler pour encourager la réalisation d'objectifs spécifiques des programmes. Lorsque la formation générale est mal adaptée à ces objectifs, la qualité des acquis d'apprentissage stagnera dans le meilleur des cas et, au pire, déclinera. Une formation formelle et rigide, par exemple, a peu de chance d'être utile pour des programmes participatifs destinés à promouvoir des activités communautaires. Même lorsque la formation est assurée directement par les organismes responsables des programmes, il est fréquent qu'elle ne parvienne pas à réduire l'écart entre les objectifs des programmes et l'aptitude et la capacité des alphabétiseurs à atteindre ces objectifs. La tendance est à adopter une approche unique pour tous les cas. Au Bangladesh, par exemple, « une comparaison des programmes, des méthodes et des formations présentés par les ONG et les organismes publics ne fait pas apparaître de différences fondamentales pour ce qui est de la formation proposée aux animateurs de base. »

D'autres éléments suggèrent que, même lorsque des politiques de formation existent, leur mise en œuvre est imparfaite. En Ouganda, dans le cadre du programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes, par exemple, la formation était « particulièrement limitée » : « Une grande partie des éducateurs n'avait reçu qu'une seule formation, d'une durée de trois jours, et n'avait jamais

20. Cette section repose en grande partie sur un document de référence élaboré pour le présent rapport (Rogers, 2005) et portant sur la formation de formateurs d'alphabétiseurs pour les adultes. Conformément aux définitions présentées dans ce document, les personnes qui alphabétisent les adultes (appelées « facilitateurs », « animateurs », « moniteurs », « mobilisateurs », « tuteurs », etc.) sont le plus souvent désignées comme « alphabétiseurs d'adultes », tandis que le terme « enseignant » est limité aux personnes diplômées pour enseigner aux adultes. Le terme « formateur » est employé pour les personnes assurant la formation des alphabétiseurs d'adultes.

21. Une évaluation des campagnes d'alphabétisation menées en Inde a montré que « plus de 70 % des enseignants bénévoles interrogés [...] n'avaient aucune expérience préalable de l'alphabétisation » (Rogers, 2005).

22. Les citations dans cette sous-section sont tirées de Rogers (2005).

Encadré 9.6 Approches de la formation des alphabétiseurs

Les nombreuses approches de la formation des alphabétiseurs d'adultes varient selon le type d'alphabétiseurs formés (par exemple animateurs bénévoles ou à temps partiel sans qualification officielle, enseignants des écoles qualifiés travaillant auprès des adultes en dehors de leurs horaires scolaires, éducateurs d'adultes avec une qualification reconnue, personnel des ONG sans qualification en matière d'éducation) et le type de formation (par exemple formation non formelle, souvent non reconnue, ou formelle et reconnue). Rogers (2005) résume ces approches selon deux catégories principales.

Formation d'alphabétiseurs d'adultes

L'existence d'une variété considérable de programmes de formation des alphabétiseurs d'adultes semble refléter les idéologies des différents maîtres d'œuvre des programmes, les tentatives de la plupart d'entre eux d'adapter leurs cours aux besoins qu'ils perçoivent chez les stagiaires, le caractère facultatif des cours et la nécessité d'attirer et de retenir les stagiaires. La plupart des cours sont des activités de courte durée, intensives et réalisées en une seule fois, durant une à deux semaines à temps plus ou moins complet.

Il n'y a généralement pas d'accréditation. Au Brésil, le programme Alphabétisation solidaire propose des certificats, mais les animateurs ne peuvent être employés que pour six mois au plus et peuvent ne pas obtenir la certification qui leur permet de devenir officiellement des enseignants. Dans le cadre d'un autre programme au Brésil,

les élèves qui achèvent les cours proposés par le réseau interuniversitaire Unitrabalho sont certifiés en tant qu'enseignants spécialisés en éducation des adultes et des jeunes. Les programmes recourant à une forme ou à une autre d'évaluation sont rares, bien qu'au Botswana et dans quelques autres pays d'Afrique, les alphabétiseurs soient soumis à des tests visant à s'assurer qu'ils sont capables d'enseigner efficacement.

Formation d'enseignants spécialisés en « éducation et formation de base des adultes »

Les programmes de cette catégorie peuvent prendre deux formes principales : la formation à caractère institutionnel et l'apprentissage ouvert et à distance. Un petit nombre de programmes combine ces deux aspects. La plupart proposent un certificat en un an, un diplôme en deux ans et un titre en trois ans et ont lieu dans des établissements de formation continue ou d'enseignement supérieur. Des cours formels de ce genre sont bien établis en Afrique australe et dans certaines parties d'Amérique latine, et commencent à apparaître dans certaines parties d'Asie pour ce qui est des programmes d'éducation non formelle. Certains existent également en Afrique francophone, qui mettent l'accent sur la psychologie sociale. Des évaluations officielles sont réalisées et des qualifications officielles attribuées. De telles formations peuvent reconnaître l'expérience préalable des stagiaires. Dans certains cas, il existe des relations entre cette forme de formation et la formation des enseignants de l'école primaire.

Source : Rogers (2005).

bénéficié d'une remise à niveau. Cette inadéquation de la formation est particulièrement grave compte tenu que le soutien apporté par la hiérarchie est très faible. Dans la plupart des cas, [...] les responsables eux-mêmes ne reçoivent aucune formation portant sur l'éducation des adultes et les méthodes d'alphabétisation. »

Comme c'est généralement le cas pour les programmes d'alphabétisation, la langue de formation est une question controversée. La formation a souvent lieu dans une langue approuvée à l'échelle nationale, fréquemment une langue internationale, tandis que le travail des alphabétiseurs s'effectue généralement en langue locale. Il en résulte la « tâche inconfortable et difficile de demander à un moniteur de recevoir une formation dans une langue puis de l'appliquer dans une autre, sans aucune indication quant à la manière dont ce processus pourrait fonctionner ». La formation au calcul est également rare. Les alphabétiseurs doivent être en mesure de surmonter les barrières culturelles pour enseigner les mathématiques selon les normes locales, mais on leur

enseigne rarement comment le faire. Ces problèmes soulignent à nouveau la nécessité absolue de faire en sorte que le contenu, les méthodes et les acquis escomptés de la formation soient en cohérence avec les intentions et les objectifs des programmes et les besoins d'alphabétisation définis localement.

La qualité de l'enseignement ne dépend pas forcément des diplômes de l'enseignant, en particulier lorsque les formateurs des alphabétiseurs n'ont eux-mêmes pas d'expérience directe de l'alphabétisation des adultes. Des innovations intéressantes sont toutefois réalisées en matière de formation (encadré 9.7). L'apprentissage à distance et les TIC représentent un support assez nouveau pour la formation et le soutien apportés aux alphabétiseurs. Ils ouvrent la voie à la formation continue et promettent un soutien suivi aux alphabétiseurs (Pennells, 2005).

Certains programmes de formation prévoient une formation de suivi et un soutien permanent, largement reconnus comme des éléments essentiels : « Lorsque leur formation initiale comporte

La formation a souvent lieu dans une langue approuvée à l'échelle nationale, tandis que le travail des alphabétiseurs s'effectue en langue locale.

Encadré 9.7 Innovations dans la formation des alphabétiseurs d'adultes

Un groupe de femmes non alphabètes a fondé l'Association des apprenants adultes du **Zimbabwe** en 1994. Celle-ci a acquis une telle réputation en matière de formation des alphabétiseurs que les personnes qu'elle a formées sont employées tant par le gouvernement que par les ONG. Outre qu'elle a renforcé la notoriété de l'association, cette réalisation a réduit le « contrôle hégémonique du gouvernement sur le programme d'alphabétisation ».

Une autre innovation concerne l'amélioration de l'éducation formelle dispensée aux alphabétiseurs. « Au **Mozambique**, les alphabétiseurs qui ont été scolarisés jusqu'en 7^e année peuvent accéder au niveau de 9^e année au moyen d'un cours à plein-temps, puis ils reçoivent une formation de professeur d'alphabétisation et peuvent être employés en tant qu'enseignants à plein-temps dans le cadre du programme. »

Le programme Reflect souligne que l'apprentissage des formateurs comme des participants contribue à un environnement d'apprentissage généralisé et met en valeur la capacité des uns et des autres à créer des savoirs. Le programme Reflect couvre tous les types de formation : orientation, formation initiale, formation préalable à l'entrée en fonction (généralement d'une durée de 12 jours), soutien permanent par l'intermédiaire des forums Reflect, visites, séances de remise à niveau sur des thèmes tels que l'égalité entre les sexes ou les compétences nécessaires à l'alphabétisation.

Source : Rogers, 2005.

Les conditions d'emploi des éducateurs d'adultes sont mauvaises.

des lacunes importantes, comme c'est souvent le cas pour la formation des enseignants chargés des jeunes et des adultes, la formation continue doit être d'un niveau très élevé si l'on veut qu'elle parvienne à aider les enseignants à améliorer leurs résultats. » Le suivi peut comprendre des réunions mensuelles des alphabétiseurs d'une même zone, des cours de remise à niveau, des ateliers réguliers ou ponctuels, du matériel.

Sur 60 programmes ayant répondu à l'enquête CME/ActionAid, plus d'un tiers offraient une formation tous les trois mois et 14 organisaient des activités au moins une fois par mois. Selon de nombreuses réponses, la formation de suivi formel comptait moins que les structures informelles de soutien au sein desquelles les éducateurs se réunissent. Ces lieux de débat permettent aux éducateurs de partager leurs interrogations et d'intégrer une structure plus vaste (CME/ActionAid, 2005).

Les politiques et les pratiques nationales doivent accorder plus d'attention à la formation continue des alphabétiseurs, de leurs formateurs et des personnes qui les encadrent. Cultiver les capacités à long terme des institutions nationales de recherche dans le domaine de l'alphabétisation peut faciliter l'élaboration et l'évaluation des programmes, du matériel et des stratégies de formation professionnelle.

Conditions de travail et rémunération

Les conditions d'emploi des éducateurs d'adultes sont mauvaises. La plupart des alphabétiseurs et des formateurs ne sont pas employés à plein-temps. La Namibie est un exemple de pays où tous les alphabétiseurs travaillent sur la base d'un contrat (même si ces contrats sont annuels et à temps partiel). À l'échelle mondiale, la plupart des alphabétiseurs « n'ont pas la certitude qu'au terme du cours d'alphabétisation qu'ils sont en train d'assurer, un autre lui succédera. Cela tient en partie à l'approche adoptée, qui consiste à recruter les alphabétiseurs localement (souvent par la collectivité locale) plutôt qu'au niveau central » (Rogers, 2005). Il en résulte une rotation importante et régulière des alphabétiseurs, avec les implications que cela suppose pour la qualité des programmes.

Une autre question, qui n'est pas sans lien avec ce qui précède et qui est l'une des plus sensibles dans le débat sur la politique d'alphabétisation, est celle de la rémunération des alphabétiseurs. Alors que de nombreuses campagnes d'alphabétisation ont chanté les louanges du bénévolat, le recours aux bénévoles peut, pour des programmes d'alphabétisation dont le financement est insuffisant, devenir une nécessité plus qu'une philosophie.

L'enquête CME/ActionAid, qui portait sur 67 programmes à travers le monde, a révélé que la moitié des alphabétiseurs concernés recevaient des honoraires ou une allocation, 25 % recevaient le salaire minimum national et 20 % environ n'étaient pas payés. La plupart des programmes offraient 25 à 50 % du salaire de base d'un enseignant du primaire (pour les heures travaillées) et presque tous les autres moins de 25 %. Compte tenu de ces niveaux de rémunération, il n'est nullement surprenant que de nombreux programmes connaissent un taux de renouvellement rapide des enseignants (CME/ActionAid, 2005 ; Rogers, 2005).

Comme le montre le tableau 9.2, il existe d'autres formes de récompenses ou d'incitations offertes par les programmes aux éducateurs. Des avantages non matériels, comme un meilleur statut, sont des motivations importantes, mais pas nécessairement les plus importantes, pour s'attacher les services des éducateurs à long terme. Lorsqu'on leur a demandé quels devraient être les investissements prioritaires, les personnes interrogées ont cité « l'augmentation de la rémunération des alphabétiseurs » comme l'une de leurs trois principales préoccupations, avec la formation et le matériel de lecture (CME/ActionAid, 2005). Il est clair qu'une approche plus cohérente de la rémunération des alphabétiseurs est nécessaire au niveau national et que, si elle doit permettre la diversité, elle doit aussi encourager le versement d'une rémunération suffisante pour vivre.

Tableau 9.2 : Classement des avantages autres que la rémunération de base pour les alphabétiseurs de 67 programmes

Principaux avantages	Cité en premier*
Prime aux résultats	8
Accès au crédit	7
Accès à une formation complémentaire	8
Diplôme sanctionnant la formation	8
Meilleur statut dans la communauté	11
Marques d'appréciation de la part des apprenants	20
Colis alimentaires	5

* Nombre de programmes plaçant l'avantage évoqué au premier rang, après le fait de bénéficier d'un emploi rémunéré et régulier.

Source : CME/ActionAid, 2005.

Nouvelles technologies

Au-delà de l'utilisation des nouvelles technologies dans les programmes d'éducation formelle pour adultes, où les compétences informatiques et les autres composantes de l'« alphabétisme informatique » sont souvent définies comme des objectifs d'apprentissage, l'enseignement à distance et les TIC peuvent offrir des possibilités significatives pour une alphabétisation continue, informelle et non formelle, dans le cadre des programmes d'éducation de base destinés aux adultes et aux jeunes, comme le montrent des exemples tirés de quatre pays à forte population (encadré 9.8).

Encadré 9.8 Principaux projets d'éducation à distance dans quatre pays du groupe E9

■ Chine

Public/objet : éducation de base des adultes (programmes d'équivalences et éducation non formelle).

Projet/institution et date : Université de télévision et de radiodiffusion de Liaoyuan (programmes diffusés par satellite), 1986-1997.

Échelle : 150 000 adultes ruraux formés chaque année, dont 137 500 deviennent des travailleurs agricoles qualifiés (détenteurs du « certificat vert »).

Résultats : plus de 2 000 heures de programmes sur les compétences pratiques à caractère professionnel et technique en milieu rural.

■ Inde

Public/objet : éducation de base des adultes (programmes d'équivalences et éducation non formelle).

Projets/institutions et dates : École nationale ouverte, 1989 ; Projet d'éducation de base ouverte, 1999.

Échelle (École nationale ouverte seulement) : en 1998-1999, 130 000 personnes inscrites en Inde, originaires de la plupart des États et des territoires de l'Union, 900 centres d'études, 8 centres régionaux.

Résultats :

- École nationale ouverte : cours sélectionnés par les apprenants dans les domaines scolaires et techniques au niveau élémentaire et pour le premier et le second cycle du secondaire, visant les groupes désavantagés dans la tranche d'âge 14-29 ans et, majoritairement, 18-24 ans. Lancement de centres d'études à Dubaï et Abou Dhabi. En 1998-1999, 6,5 millions de livres édités ; 140 796 étudiants certifiés au niveau moyen en 1998. Coût par apprenant : 10 dollars EU ;
- Projet d'éducation de base ouverte : programme d'équivalences pour adultes.

■ Mexique

Public/objet : éducation de base des adultes (équivalences pour le premier cycle du secondaire).

Projets/institutions et dates : Secundaria a distancia para adultos, depuis 1998 ; Éducation pour la société, depuis 1999 ; programme d'anglais SEPa, depuis 1998.

Échelle :

- Éducation pour la société : nationale (diffusion par la télévision privée) ;
- SEPa : 22 États, 183 conseillers, 9 000 apprenants répartis en 358 groupes.

Résultats :

- Secundaria a distancia para adultos : matériel imprimé d'autoapprentissage + conseillers et programmes de télévision. Deux niveaux (débutant et avancé) dans cinq matières ;
- Éducation pour la société : émissions sur la citoyenneté destinées au grand public ;
- SEPa : 61 programmes télévisés d'apprentissage de l'anglais à quatre niveaux, avec 60 cassettes audio et 600 000 kits d'autoapprentissage.

■ Nigéria

Public/objet : jeunes et adultes nomades (éducation non formelle).

Projet/institution et date : Programme d'éducation à l'intention des populations nomades, 1999.

Échelle : programme pilote d'un an à Kaduna.

Résultats : groupes d'écoute de la radio pour l'alphabétisation et le calcul fonctionnels, l'apprentissage d'activités génératrices de revenus et de savoir-faire à caractère professionnel, pour la formation continue en agriculture, pour la promotion de la citoyenneté. Radio, cinéma itinérant, panneaux, imprimés, cassettes audio. Suivi régulier. Centres diffusant du matériel d'apprentissage et favorisant les contacts.

Source : Creed et Perraton (2001).

Il est rare que les programmes d'alphabétisation des adultes soient menés uniquement en utilisant l'enseignement à distance et les TIC.

L'enseignement à distance et les TIC peuvent favoriser l'interaction et la pratique, utiliser un matériel créé par les apprenants, stimuler leur sensibilisation et leur motivation, encourager et former les travailleurs de l'alphabétisation, faciliter la distribution de matériel et d'informations aux centres de ressources et réunir les retours sur information émanant des centres et des apprenants quant au matériel et aux programmes disponibles (Pennells, 2005). Il est rare cependant que les programmes d'alphabétisation des adultes soient menés uniquement en utilisant ces supports, qui sont principalement employés pour appuyer des programmes conventionnels, comme le montre l'exemple de Cuba (encadré 9.9).

Certains auteurs reconnaissent que l'accès aux technologies modernes ne garantit pas leur usage pertinent ou propice à l'autonomisation. Le véritable enjeu consiste à passer de l'acquisition de compétences techniques à un processus dans lequel « les technologies numériques permettent aux personnes et aux groupes de s'engager dans des pratiques sociales spécifiques » (Hayes, 2003). Mettre l'accent sur l'enseignement individuel et sur l'appropriation individuelle des technologies pourrait accentuer et non combler la « fracture numérique ». Compte tenu de ces contraintes liées à la pédagogie et aux ressources, les TIC et l'enseignement à distance ont un potentiel plus immédiat pour la formation professionnelle des alphabétisés que pour l'alphabétisation elle-même.

Dans de nombreux contextes, l'inégalité de l'accès aux nouvelles technologies en restreint

l'utilisation. La plupart des alphabétisés potentiels n'ont pas accès à l'électricité, le recours aux TIC et à l'informatique pour l'alphabétisation doit donc être examiné dans son contexte (encadré 9.10). Le programme cubain « *Yo, sí puedo* » offre un exemple intéressant d'utilisation de la radio, de la télévision et de la vidéo pour l'alphabétisation.

La langue

Les politiques nationales doivent tenir compte du contexte linguistique des activités d'alphabétisation et de pérennisation de l'alphabétisation, pour lesquelles existent des objectifs et des stratégies nombreux et variés, comme l'indique en détail le chapitre 8. Les politiques d'alphabétisation permettant d'apprendre une langue qui facilite la communication quotidienne comportent des bénéfices sociaux, cognitifs, psychologiques et pédagogiques, tout comme les programmes d'alphabétisation qui assurent un apprentissage d'abord dans la langue maternelle de l'apprenant puis dans une seconde langue.

Une politique multilingue intégratrice tiendra compte des besoins des groupes linguistiques et des ressources disponibles, et présentera les grandes caractéristiques suivantes, appliquées au contexte local (Robinson, 2005) :

- des études de la situation linguistique et socio-linguistique permettront de comprendre quelles langues doivent être utilisées dans l'apprentissage. Ces études comprendront des données sur l'attitude des communautés envers les langues qu'elles utilisent ;

Encadré 9.9 « *Yo, sí puedo* », la méthode cubaine

La méthode « *Yo, sí puedo* » ("moi, oui, je peux") s'enracine dans la campagne d'alphabétisation qui a débuté à Cuba en 1961. Son concept de base consiste à utiliser la radio, la télévision et la vidéo dans une approche intégratrice visant l'alphabétisation pour tous. En principe, un apprenant peut acquérir un niveau élémentaire d'alphabétisme en 65 séances réparties sur deux mois, avec un maximum de deux heures par jour. L'apprenant est initié à la lecture et à l'écriture par l'intermédiaire des nombres, dont la méthode suppose qu'ils lui sont familiers du fait des transactions monétaires qu'il effectue quotidiennement.

À chaque séance, une vidéo de 30 minutes assure simultanément la formation de l'élève et celle de l'alphabétiseur. Puis, un livre du maître et un manuel de l'élève guident l'exploration (réflexion), l'expérimentation (pratique) et la généralisation (consolidation et évaluation des compétences). Les alphabétiseurs animent des groupes qui n'excèdent pas 20 élèves et les encouragent à réfléchir et à s'exprimer sur les leçons qu'ils peuvent tirer des vidéos

pour leur vie courante, ancrant l'apprentissage dans un contexte concret. Des programmes bilingues et biculturels sont en cours d'élaboration, mais leur durée est supérieure à deux mois. Un élément essentiel pour le succès de la méthode réside dans la relation des apprenants à l'enseignant et dans l'assiduité, qui permettent l'identification au contexte socioculturel.

« *Yo, sí puedo* » a été introduit dans des projets pilotes en Argentine, en Équateur, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, au Venezuela (où il a été appliqué à l'échelle nationale et où un million de personnes ont appris à lire et à écrire entre juillet et décembre 2003) et, plus récemment, en Bolivie, au Mozambique et au Nigéria. Le coût moyen est de 33 dollars EU par apprenant. En avril 2005, la province équatorienne de Cotacachi s'est déclarée exempte d'analphabétisme après avoir appliqué ce programme pendant un an, programme qui revendique un taux de réussite de l'ordre de 90 %.

Source : Cuban Libraries Solidarity Group (2004) ; Juventud Rebelde (2005) ; Présentation de « *Yo, sí puedo* » à l'UNESCO, à Paris, le 29 mars 2005.

- des consultations menées avec les communautés locales en vue d'établir des liens entre les responsables des programmes d'alphabétisation et les institutions locales se traduiront par des apports en faveur de l'apprentissage ainsi que de la gouvernance et de la gestion locales des programmes, compte tenu en particulier du choix de la langue d'alphabétisation ;
- la rédaction et la production locales de matériel pédagogique doivent être le fondement d'un développement durable de l'environnement alphabète et de l'intégration des savoirs locaux aux contenus d'apprentissage ;
- les questions spécifiques de la structure linguistique et de l'usage de la langue doivent être prises en compte dans la conception de l'apprentissage d'une deuxième langue, voire d'une troisième, de sorte que l'accès à de nouvelles langues, sous forme orale et écrite, soit facilité. En bref, l'apprentissage de langues supplémentaires doit prendre en compte les caractéristiques linguistiques, les compétences et les connaissances des apprenants.

Conclusion

La diversité des processus d'alphabétisation, selon le contexte et les antécédents des apprenants et des éducateurs, pose des problèmes techniques en termes de programmes et d'approches pédagogiques, qui requièrent de la part des professionnels une attention nettement accrue au niveau national. Les programmes pour adultes visant l'alphabétisation et s'appuyant sur l'alphabétisme doivent mieux prendre en compte les principes de l'éducation des adultes et l'expérience des apprenants, ainsi que leurs connaissances et leurs motivations. Il faut, pour résoudre ces problèmes, bien plus d'investissements dans les ressources humaines et dans des systèmes de formation durables, qui devraient reposer sur des alphabétiseurs, des formateurs et des superviseurs convenablement payés, qualifiés et motivés. De même, on ne peut trop insister sur l'importance du soin à apporter au suivi, à l'évaluation et à la recherche, ainsi que sur celle d'un esprit expérimental fondé sur l'amélioration et l'adaptation permanentes des processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'élaboration locale de matériel pédagogique doit être le fondement du développement durable d'un environnement alphabète.

Encadré 9.10 Les moyens de communication au service de l'alphabétisation

Pour décider quels sont les moyens de communication les plus utiles et les plus efficaces, il faut évaluer leur valeur et leurs avantages sur le plan éducatif, mais aussi leur coût, la possibilité d'y accéder et les modalités de leur contrôle.

Les infrastructures des télécommunications et leur utilisation se développent rapidement. Le succès et le caractère relativement accessible des messages envoyés par téléphone, par exemple, laisse à penser qu'on pourrait y avoir recours pour la diffusion massive de messages aux apprenants et pour la communication entre les apprenants ainsi qu'entre ceux-ci et des formateurs à distance. Cependant, même les téléphones portables et le temps de connexion les moins chers sont trop coûteux pour la plupart des analphabètes, et fournir ces outils aux apprenants dépasse le cadre des programmes d'alphabétisation. De nombreuses personnes demeurent exclues de l'utilisation du téléphone portable par la barrière du coût (dont participent les droits, taxes et autres charges imposées par l'État), du savoir-faire, de l'alimentation électrique (pour recharger les batteries) et de la couverture du réseau. En outre, la lecture et l'écriture de messages transmis par téléphone portable débouchent sur une forme d'alphabétisation extrêmement limitée bien que potentiellement utile.

La radio offre toujours un potentiel d'utilisation dans le cadre du développement de l'alphabétisation. Un enseignement radiodiffusé interactif produit localement et accompagné d'un soutien local spécifique apporté au programme par des radios communautaires peut permettre un engagement à double sens entre les apprenants et les

personnes mettant en œuvre les programmes, en particulier lorsque les apprenants potentiels sont largement dispersés ou mobiles, comme les nomades.

Les cassettes offrent aussi des possibilités pour une véritable pédagogie multimédia permettant d'enrichir l'enseignement fonctionnel dans le cadre des cours d'alphabétisation. Dans certains cas, elles pourraient même servir directement d'outils d'alphabétisation de base. La technique sur laquelle repose le soutien qu'elles apportent est assez simple, même si elle suppose un système de fabrication et de distribution des enregistrements. Il faut en outre des passages supplémentaires de la part des coordonnateurs locaux pour distribuer les cassettes, mais ces visites peuvent être couplées à d'autres actions de soutien professionnel.

En **Afrique du Sud** ont débuté des expériences d'utilisation de logiciels informatiques pour l'alphabétisation, avec l'appui d'un enseignant. Quel que soit le potentiel de cette technique dans les pays qui peuvent se l'offrir et lui adjoindre un soutien logistique, l'alphabétisation assistée par ordinateur n'est pas encore une option accessible pour une application à grande échelle dans des pays où les taux d'alphabétisation sont les plus faibles et le besoin de programmes le plus important.

Bien que la télévision soit inaccessible à une grande partie de la population mondiale, elle atteint des publics très vastes dans de nombreux pays. Son usage potentiel comme vecteur de promotion de l'alphabétisation est considérable.

Sources : Pennells (2005) ; Lauglo (2001).

Les progrès exigent une volonté politique forte, une bonne gouvernance, une organisation efficace et un financement adéquat.

Intensifier l'alphabétisation des adultes : le rôle de l'État

Il a été montré au chapitre 8 que, dans certaines circonstances, des campagnes d'alphabétisation de masse, qu'il s'agisse de programmes longs ou ponctuels, avaient un impact sur le niveau de l'alphabétisme. La volonté des responsables politiques, l'enthousiasme populaire, la définition d'objectifs réalistes et l'attention accordée à la langue d'enseignement sont autant de facteurs qui ont joué leur rôle. Ailleurs, on a préféré recourir à des programmes nationaux dans le cadre d'initiatives de développement de plus grande ampleur pour réaliser des changements.

Quelle que soit la voie choisie, l'intensification des programmes d'alphabétisation doit s'inscrire dans une entreprise nationale majeure, même si elle trouve son expression pratique dans des activités de programme très diverses. Il n'y a aucune chance de réaliser des progrès à la hauteur des objectifs de Dakar sans une action des gouvernements suivant les quatre principes directeurs définis au début du présent chapitre. Il faut une volonté politique forte, une bonne gouvernance, une organisation efficace et un financement adéquat des stratégies nationales d'alphabétisation.

Les instances responsables

Les ministères de l'Éducation ont d'ordinaire une responsabilité majeure pour ce qui concerne la politique d'alphabétisation et la coordination de sa mise en œuvre. En pratique, cependant, ce ne sont pas toujours eux qui abritent l'alphabétisation des adultes²³. Même lorsque c'est le cas, la capacité peut être faible, l'influence limitée et les ressources rares. Le point de rattachement de l'alphabétisation peut changer au sein d'un ministère donné, voire passer d'un ministère à l'autre. Cependant, l'engagement d'accroître l'alphabétisation des jeunes et des adultes exige de disposer d'une base sûre et dotée de ressources suffisantes au sein du gouvernement. Heureusement, l'existence de bonnes pratiques à cet égard est attestée ou commence à se faire jour.

Le Maroc a fusionné le département d'alphabétisation des adultes du ministère de l'Emploi et des Affaires sociales avec celui de l'Éducation non formelle du ministère de l'Éducation pour en faire un secrétariat d'État à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle, destiné à coordonner le

nombre croissant de projets d'alphabétisation privés, publics ou émanant de la société civile. Sa structure de gestion décentralisée comprend des comités nationaux et locaux de coordination, présidés par des responsables politiques de haut niveau (Bougroum, 2005). Dans le système éducatif décentralisé du Brésil, l'éducation des jeunes et des adultes est assurée par les 26 États (et 5 000 municipalités) qui emploient des enseignants du système formel. Le gouvernement fédéral, certains gouvernements régionaux et la société civile gèrent également des programmes d'alphabétisation des adultes en dehors du système scolaire, en employant des éducateurs qui ne font pas partie du corps enseignant (Masagão Ribeiro et Gomes Batista, 2005). En Indonésie, un mouvement d'alphabétisation lancé par le Président en 2004 vise à renforcer la coopération au sein du gouvernement, à encourager la participation des collectivités et à sensibiliser les hommes politiques à l'importance de l'alphabétisation²⁴ (Jalal et Sardjunani, 2005).

Si les ministères de l'Éducation mettent en œuvre des programmes, il s'agit souvent de cours d'alphabétisation initiale ou d'activités orientées vers l'alphabétisme. Les programmes fondés sur un alphabétisme déjà acquis et orientés vers le développement, l'éducation continue des adultes et les activités de pérennisation de l'alphabétisme impliquent généralement d'autres ministères et s'appuient aussi sur des projets communautaires, des activités culturelles, des services de prêts de documents, des programmes de formation professionnelle et des cours du soir pour adultes. Cela tient en partie au fait que certains ministères de l'Éducation, de même que certaines ONG consacrées à l'éducation, manquent des ressources et de l'expertise nécessaires pour lancer des programmes qui fassent plus que fournir des compétences initiales et élémentaires (Riddell, 2001 ; Govinda et Biswal, 2005b). En outre, les programmes fondés sur un alphabétisme déjà acquis ont souvent des objectifs relevant de la responsabilité d'autres ministères que celui de l'Éducation.

Au Botswana, le ministère de l'Éducation coopère avec la bibliothèque nationale en vue de pérenniser l'alphabétisme grâce à des salles de lecture dans les villages, qui sont en substance de mini-bibliothèques en zone rurale. Un comité interinstitutions élabore du matériel de lecture pour les adultes et les enfants récemment

23. Le Botswana, l'Érythrée, la Namibie et la Thaïlande ont, au sein de leur ministère de l'Éducation, une division bien établie chargée de l'éducation des adultes ou de l'éducation non formelle, qui supervise les programmes d'alphabétisation des adultes. Plus récemment, le Burkina Faso a mis en place un ministère distinct pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle. À Madagascar et au Kenya, les ministères de la Population et des Affaires sociales ont la responsabilité d'ensemble de l'alphabétisation des adultes.

24. En Indonésie, le ministère de l'Éducation a adopté une politique en quatre volets afin que tous les enfants soient alphabétisés par l'éducation formelle ou non formelle ; que tous les adultes aient un accès égal à l'équivalent de l'éducation primaire et du premier cycle du secondaire ; que les plus de 15 ans reçoivent une « éducation à l'alphabétisme fonctionnel », intégrant l'« amélioration de la productivité » et les « soins aux enfants » ; que les compétences en alphabétisme soient entretenues grâce à l'offre de matériel de lecture et de bibliothèques communautaires (Jalal et Sardjunani, 2005).

alphabétisés, en setswana, la langue nationale, et en anglais simplifié pour des programmes de vulgarisation visant à l'alphabétisme. Le programme d'alphabétisation du Botswana fonctionne bien, malgré les conclusions d'une récente évaluation qui a observé que les salles de lecture pourraient être mieux utilisées lors des cours d'alphabétisation et qui a recommandé l'établissement de centres de ressources réunissant les salles de lecture et les autres activités (IUE, 2004).

Ailleurs, ce sont des agences nationales indépendantes qui supervisent l'alphabétisation des adultes. En Irlande, une organisation à but non lucratif financée par le gouvernement, la National Adult Literacy Agency, coordonne les politiques d'alphabétisation et les formations (Bailey, 2004 ; voir www.nala.ie). Ses activités, qui reposent sur la participation des apprenants et de tuteurs, sont mises en œuvre par l'intermédiaire d'un réseau de comités d'enseignement professionnel lié à l'Irish Vocational Education Association, organisme représentant les employeurs. L'agence assure donc un lien entre l'alphabétisation et le marché du travail, avec des possibilités de formation professionnelle et d'éducation ultérieure.

Pour la plupart des pays en développement cependant, c'est le ministère de l'Éducation qui est le mieux placé pour intégrer l'alphabétisation dans l'ensemble des politiques éducatives, promouvoir des stratégies d'éducation permanente, coordonner les programmes non formels pour adultes à financement public et gérés par des organisations de la société civile (OSC), et organiser la validation des acquis et des programmes d'apprentissage²⁵.

En même temps, comme l'illustrent les politiques de formation continue de certains pays de l'Union européenne, l'insertion de l'éducation et de l'apprentissage des adultes dans les politiques publiques et le partage des responsabilités entre divers ministères aide à élaborer des stratégies d'alphabétisation plus efficaces (Duke et Hinzen, 2005). L'expérience récente de l'Espagne en est une illustration²⁶. Une certaine flexibilité devrait permettre une mise en œuvre de l'alphabétisation

au niveau local, avec une coordination et des partenaires locaux, complétant le rôle de l'État sans s'y substituer.

Les stratégies

La planification et l'organisation de grandes campagnes d'alphabétisation, de programmes et de partenariats nationaux sur une base plus étendue sont chose complexe. Une bonne planification exige du temps et des ressources. La mise en place de structures nationales, régionales et locales de mise en œuvre et de gestion d'une politique d'alphabétisation est politiquement et techniquement ambitieuse, en particulier lorsque sont engagées des réformes publiques d'ensemble en matière de décentralisation et de sous-traitance des services.

Lorsqu'une stratégie et un cadre institutionnel clairs sont en place, il faut former les formateurs et les coordonnateurs, élaborer les programmes, rédiger, imprimer et diffuser les manuels et les livres du professeur, fournir le matériel pédagogique complémentaire, mettre en place des comités locaux de suivi et engager des actions de sensibilisation en vue de la mobilisation des ressources, des partenaires, des prestataires, des enseignants et des apprenants. Les coordonnateurs locaux doivent recruter et former les enseignants et les éducateurs, qui doivent à leur tour recruter les apprenants, organiser des groupes d'alphabétisation, distribuer le matériel et assurer le suivi des programmes.

En Inde, les campagnes d'« alphabétisation totale » lancées en 1992 au niveau des districts, se concentraient sur l'alphabétisation initiale. Ces campagnes soigneusement ciblées mobilisaient les ressources des collectivités, s'appuyant sur des mécanismes de coordination au niveau des États et au niveau local²⁷. Des centres gérés par les collectivités, avec l'aide de subventions publiques, proposaient des activités de postalphabétisation et de formation continue. En Équateur, une campagne nationale d'alphabétisation a été planifiée et organisée en huit mois, puis menée en quatre à cinq mois, en 1988-1989 (Torres, 2005). Environ 70 000 alphabétiseurs ont été formés, en partie directement (avec l'aide de vidéos indiquant la méthode d'enseignement) et en partie au moyen d'une formation à distance. Plus de 25 000 cercles d'alphabétisation ont été mis en place chez des particuliers et sur des lieux de travail. Sur quelque 300 000 apprenants, 200 000 ont suivi les cours jusqu'à leur terme, dont 85 % ont passé le test

**En Équateur,
70 000 alphabétiseurs ont été formés pour la campagne nationale d'alphabétisation.**

25. De plus en plus, les politiques visant à l'éducation permanente ainsi qu'à l'éducation et à l'alphabétisation des adultes doivent répondre à la demande des apprenants qui désirent que leur formation soit validée et qu'il existe une certaine souplesse dans les dates de début et de fin du cycle de formation. Si les progrès ont été lents, certains pays en développement, tels que l'Afrique de Sud, ont mis en place des autorités nationales chargées des diplômes (Duke et Hinzen, 2005). Au Mozambique, les examens scolaires et ceux de l'éducation des adultes ont été ouverts au grand public, de telle sorte que le travail en autodidacte ou la reprise d'études puissent être validés.

26. La loi espagnole de 2002 sur les qualifications et la formation professionnelle, présentée par le ministère de l'Éducation et le ministère du Travail et des Affaires sociales, a créé un système reposant sur le principe de la formation continue, qui établit une relation directe entre l'apprentissage et l'emploi. Les programmes comportent notamment la validation de la formation des adultes et de l'expérience professionnelle, une formation obligatoire en cours d'emploi et un service d'information et de conseil.

27. En mars 2003, quelque 98 millions d'adultes auraient été alphabétisés, 75 % par l'intermédiaire des campagnes d'alphabétisation et 25 % par d'autres moyens (Govinda et Biswal, 2005b). Pour hautes que soient peut-être ces estimations, il est au moins clair que les campagnes ont eu un impact significatif.

Le degré de coordination des différents programmes et leur intégration dans une politique nationale sont très variables.

écrit final avec des résultats satisfaisants. Cette campagne a été riche d'enseignements sur la mobilisation, la pédagogie et l'engagement des jeunes étudiants dans le travail d'alphabétisation (encadré 9.11).

Après l'indépendance de la Namibie, en 1990, le ministère de l'Éducation a élaboré des directives d'orientation, des manuels d'alphabétisation et des abécédaires, et il a recruté 50 organisateurs de l'alphabétisation au niveau des districts, qui ont reçu une formation de trois mois avant d'être répartis dans tout le pays pour recruter, engager par contrat et former des alphabétiseurs (appelés « promoteurs »). Le programme était bien planifié et financé, bien que les promoteurs n'aient pas bénéficié d'un soutien continu adéquat (Lind, 1996). En Érythrée, le Programme renforcé d'alphabétisation des adultes (2002-2006) est destiné à améliorer les compétences élémentaires en lecture, écriture et calcul de 450 000 adultes dans leur langue maternelle. Des efforts particuliers sont réalisés afin d'assurer la participation des handicapés, des femmes, des personnes déplacées à l'intérieur du pays, des réfugiés de retour du Soudan et des soldats démobilisés. La division de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation planifie, gère, contrôle et évalue le programme en partenariat avec d'autres ministères, des institutions des Nations Unies, des ONG locales et internationales et des partenaires publics et privés. L'apprentissage est appuyé par des émissions de radio éducatives et de petites bibliothèques ou salles de lecture rurales. Une garderie est assurée pour les enfants des apprenantes (Ghebrezghi, 2003).

Ces exemples concernent de vastes programmes nationaux. Cependant, de nombreuses activités d'alphabétisation sont à petite échelle et souvent relativement isolées, gérées par des ONG, des organismes religieux et diverses OSC. S'il est probable que leurs contacts avec les apprenants sont plus intensifs, ces structures sont également confrontées à des problèmes semblables à ceux des programmes de plus grande ampleur : trouver un financement stable, former et motiver le personnel, obtenir le matériel approprié et, surtout, s'assurer le soutien des collectivités.

Un enjeu encore plus important est l'intensification des bonnes pratiques locales. Maintenir la qualité et la capacité de formation du personnel, pérenniser l'accès au matériel pédagogique et gérer des distances importantes entre les coordonnateurs et les groupes d'apprenants, tout cela présente des difficultés significatives, comme le montre l'expérience des programmes Reflect. Au Ghana, il est apparu qu'un programme élargi n'avait pas les moyens de conserver l'approche de la formation et de la supervision qu'avait adoptée le programme Reflect. Les incitations prévues par le projet pilote, comme les indemnités de transport et de repas, ne pouvaient être reproduites à grande échelle sans un appui politique fort, et le taux de renouvellement élevé des enseignants handicapait la planification de l'ensemble (Riddell, 2001).

Le degré de coordination des différents programmes et leur intégration dans une politique nationale sont très variables. La fragmentation, voire la concurrence, fait obstacle à la création de véritables partenariats dans lesquels l'alphabétisation serait une préoccupation universelle. La répartition des ressources et le partage des rôles et des responsabilités entre les partenaires sont donc un aspect majeur de la planification et de la conception des politiques et stratégies d'alphabétisation.

Une récente évaluation des programmes d'alphabétisation soutenus par la Banque mondiale concluait à l'importance de la formation et de la supervision intensives des ONG que doivent assurer les gouvernements : « Si de nombreuses ONG peuvent exécuter des programmes d'alphabétisation de qualité, d'autres ont besoin d'un soutien et d'un suivi considérables » (Abadzi, 2003a). Certains commentateurs redoutent de voir les organisations communautaires devenir dépendantes des fonds gouvernementaux et contraintes d'adopter des pratiques contraires à la philosophie de leur programme (Duke et Hinzen, 2005).

Le gouvernement de l'Ouganda a encouragé le pluralisme dans les activités éducatives. Cette politique s'est traduite par un grand nombre de petites initiatives autonomes, couvrant des zones limitées et menées en grande partie indépendamment les

Encadré 9.11 Quelques enseignements tirés de la campagne d'alphabétisation en Équateur

- Des campagnes d'alphabétisation suscitant la participation enthousiaste d'une grande partie de la population sont possibles dans des sociétés dont les gouvernements sont démocratiquement élus ou populaires.
- On peut obtenir des résultats corrects en lecture et écriture si l'on insiste assez sur les questions pédagogiques plutôt que sur des questions idéologiques et si l'on attache au moins autant d'importance à la qualité qu'à la quantité.
- On peut transformer de jeunes étudiants en alphabétiseurs efficaces et en organisateurs enthousiastes si on leur assure des conseils et une formation pédagogique suffisants et qu'on leur apprend à avoir suffisamment confiance en eux.
- On peut s'assurer l'adhésion et la participation du public par l'exemple des bonnes pratiques.

Source : Torres (2005).

unes des autres. Un cadre a été adopté pour la coopération entre le gouvernement et la société civile dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, mais de nombreux groupes travaillent en dehors de ce cadre. De la sorte, leur travail n'ajoute pas grand-chose à l'ensemble des efforts du gouvernement en faveur de l'alphabétisation. L'impact de toutes les initiatives serait plus grand si elles collaboraient davantage en constituant une structure commune pour l'alphabétisation (Okech, 2005).

Les partenariats peuvent être plus ou moins informels. Au Sénégal, le modèle de décentralisation dénommé « faire-faire » est géré par une agence créée pour encourager l'alphabétisation des adultes par des ONG et de petits entrepreneurs. Cette approche d'un partenariat public-privé s'étend à d'autres pays d'Afrique occidentale. Son succès initial au Sénégal était dû en grande partie aux « engagements fermes du gouvernement en faveur de cette approche, et de l'alphabétisation. Ainsi, l'approche de la décentralisation n'est pas un substitut à l'implication des pouvoirs publics » (Nordtveit, 2004, cité par Duke et Hinzen, 2005). La qualité des programmes a cependant pâti du fait que « certains prestataires étaient plus soucieux d'obtenir des financements que de proposer des cours d'alphabétisation de haute qualité » (Nordtveit, 2005b). Au Brésil, les partenariats impliquent les autorités locales, les universités, de grandes ONG, des entreprises et des organisations communautaires (encadré 9.12).

Selon Masagão Ribeiro et Gomez Batista (2005), cette situation a fait apparaître la nécessité :

- d'un accroissement des ressources publiques pour les régions les plus pauvres ;
- d'une assistance technique visant à aider les autorités locales dans la gestion, l'exécution, le suivi et l'évaluation des programmes ;
- d'une plus grande participation de la société civile pour compléter l'action de l'État, encourager un contrôle indépendant des politiques publiques et aider à atteindre les groupes cibles marginalisés, compte tenu également du fait que la médiation des exécutifs locaux a facilité les partenariats avec les organisations communautaires ;
- d'une moindre implication de grandes organisations liées aux entreprises ou aux Églises.

Les centres d'apprentissage communautaires peuvent conduire à des partenariats constructifs entre les secteurs et entre le gouvernement et la société civile. En Asie, de tels centres ont été soutenus et équipés par le Programme Asie-Pacifique d'éducation pour tous de l'UNESCO (APPEAL). Ils « combinent l'éducation et les activités de développement communautaire, de préférence avec une forte participation de la population de tous âges, au moyen notamment de cours d'alphabétisation et d'une formation pratique, dans le cadre d'un réseau de structures traditionnelles et modernes relevant du gouvernement et d'ONG » (Duke et Hinzen, 2005).

Les centres d'apprentissage communautaires peuvent conduire à des partenariats entre le gouvernement et la société civile.

Encadré 9.12 Les partenariats pour l'alphabétisation au Brésil

Le Mouvement d'alphabétisation (MOVA) a été lancé à São Paulo au début des années 1990, à l'instigation de Paulo Freire. Dans le cadre de partenariats, des organisations communautaires se sont vu confier la responsabilité de recruter des enseignants et des animateurs et de fournir des lieux de réunion pour les groupes. La municipalité a apporté des fonds pour la rémunération des alphabétiseurs et a été chargée de la supervision et du suivi pédagogique. En 1992, quelque 18 000 apprenants adultes ont participé à des programmes mis en œuvre par 73 organisations communautaires. Après avoir été interrompu par des changements à la tête de la mairie, le programme a été réactivé en 2001 et étendu à d'autres villes, avec des adaptations locales et de nouveaux partenaires tels que des syndicats et des entreprises.

En 1996, le gouvernement fédéral a lancé le programme Solidarité-Alphabétisation, dans le cadre de sa politique de réduction de la pauvreté, avec des institutions d'enseignement supérieur chargées de coordonner l'implication des municipalités et la formation et la supervision des alphabétiseurs ;

les autorités municipales recrutaient les apprenants et fournissaient les installations. En 1998, Solidarité-Alphabétisation a été transformée en ONG mais a continué de recevoir la plus grande partie de son financement du gouvernement fédéral. Entre 1997 et 2004, on comptait parmi les partenaires 2 050 municipalités, 144 entreprises et 209 institutions d'enseignement supérieur. Le coût par apprenant était de 62 dollars EU, comprenant le montant des bourses accordées aux alphabétiseurs, la rémunération des coordonnateurs locaux, le coût des repas et des manuels fournis aux apprenants, la formation et l'évaluation.

En 2003, le nouveau gouvernement brésilien a lancé une initiative accélérée, Brésil alphabète, qui finance des organismes gouvernementaux et des ONG ayant l'expérience de l'alphabétisation des adultes pour leur permettre d'élargir leur action. En 2004, l'initiative a étendu ses partenariats avec les exécutifs locaux. La poursuite de la décentralisation était prévue pour 2005.

Source : Masagão Ribeiro et Gomez Batista (2005).

Dans de nombreux pays, les programmes d'alphabétisation représentent tout juste 1 % du budget national de l'éducation

Il est clair qu'il n'existe pas un modèle unique de campagne, de programme ou de partenariat qui puisse être universellement reproduit. L'approche doit être conçue sur mesure selon le contexte. Quel que soit le modèle retenu, un engagement politique national et local durable et une forte participation des communautés sont nécessaires. L'investissement dans la qualité des ressources humaine est également essentiel, tout comme l'engagement des OSC (en particulier au niveau communautaire), des autorités locales et des institutions d'enseignement supérieur dans la planification et la mise en œuvre des stratégies nationales.

Le financement

Une intensification importante des programmes d'alphabétisation des adultes suppose de nouveaux financements. Malgré la rareté de données fiables

sur le niveau de financement de l'alphabétisation des jeunes et des adultes, les éléments disponibles laissent penser qu'il est très faible dans la plupart des pays en développement, tant en valeur absolue qu'en termes de priorité dans les budgets nationaux et les budgets de l'éducation²⁸. Dans de nombreux pays, les programmes d'alphabétisation représentent tout juste 1 % du budget national de l'éducation (DFID, 2000). Malgré des exceptions²⁹, les exemples du tableau 9.3 sont assez représentatifs de la norme.

Tenter de calculer l'ensemble du soutien financier accordé à l'alphabétisation est compliqué. Les fonds gouvernementaux peuvent aller à divers ministères et la responsabilité de la mobilisation des ressources est de plus en plus largement dévolue aux niveaux inférieurs des pouvoirs publics. En outre, il est presque impossible d'agréger les fonds provenant des ONG, des employeurs et des bailleurs de fonds³⁰. S'il est vrai que les dépenses consacrées à l'alphabétisation sont supérieures à ce qu'indiquent les chiffres gouvernementaux, cela ne change rien au fait que des ressources nouvelles et supplémentaires sont nécessaires.

Quelles options et quelles stratégies de financement convient-il d'envisager ? Comment concevoir des stratégies de financement à long terme et pérennes ? La réponse à ces questions suppose une évaluation de certains paramètres élémentaires des coûts des programmes d'alphabétisation de qualité et une attention aux stratégies de mobilisation des ressources.

L'évaluation des coûts

Sous bien des aspects, les éléments constitutifs de tout programme d'alphabétisation ne diffèrent guère de ceux des autres activités éducatives. Les coûts de démarrage doivent être couverts, les enseignants et éducateurs doivent être formés et payés, le matériel pédagogique doit être élaboré et fourni et les coûts de fonctionnement doivent être assurés³¹ (Oxenham *et al.*, 2002 ; Abadzi,

Tableau 9.3 : Exemples de répartition des fonds destinés à l'éducation non formelle et à l'alphabétisation

Botswana	Le gouvernement supporte entièrement les coûts du programme national d'alphabétisation. Une aide est recherchée pour des activités particulières mais aucun effort n'est entrepris pour trouver des fonds auprès des apprenants, des communautés ou des ONG. Le budget total du département de l'éducation non formelle représente à peine plus de 1 % des estimations du ministère de l'Éducation pour la période 2001-2004 ; 43 % de ce budget vont à deux structures, le Botswana College of Distance and Open Learning et l'African Association of Correspondence Education (Hanenann, 2005)
Brésil	En 1995, l'éducation des jeunes et des adultes a reçu 1,4 % des dépenses publiques consacrées à l'éducation, réparties comme suit : 9,2 % au niveau fédéral, 62,3 % au niveau des États et 28,4 % au niveau municipal. On ne dispose pas, après cette date, de données pouvant être ventilées de la même façon. En 1996, le Fonds pour le développement de l'éducation élémentaire et la promotion de l'enseignement a été créé en vue d'une plus grande équité dans l'offre d'éducation primaire. Il en a résulté une réduction des dépenses des États et des municipalités consacrées à l'éducation des adultes. Depuis 2001, le gouvernement fédéral a compensé cette situation dans les 14 États les plus pauvres et les 398 municipalités présentant des indices de développement humain bas. En 2003, le ministère de l'Éducation a commencé à négocier avec les autorités des États et les municipalités en vue de créer un fonds couvrant tous les niveaux de l'éducation de base, y compris l'alphabétisation des jeunes et des adultes (Masagão et Batista, 2005)
Népal	De 1995-1996 à 2002-2003, la part du budget total de l'éducation affectée à l'éducation non formelle se situait entre 0,50 % et 1,48 %, et celle affectée à l'alphabétisation entre 0,50 % et 0,75 % (Koirala et Aryal, 2005)
Nicaragua	Le ministère de l'Éducation, de la Culture et du Sport a dépensé 1,5 % de son budget (22 millions de dollars EU) pour l'éducation des adultes en 2000 et 2,2 % (34,4 millions de dollars EU) en 2002. Le programme d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes, financé par des bailleurs de fonds espagnols de 1997 à 2003, a été repris par le gouvernement, qui a assuré sa continuité à l'aide d'un prêt de la Banque interaméricaine de développement d'un montant de 10 millions de dollars EU pour la période 2004-2006 (Arrien, 2005)

N. B. Il est difficile de distinguer les dépenses consacrées à l'alphabétisation et celles qui concernent plus généralement l'éducation des adultes.

28. Une récente analyse de l'alphabétisation dans les documents stratégiques de réduction de la pauvreté, préparée en vue du présent rapport, n'a trouvé que peu de références, voire aucune, aux niveaux de financement de l'alphabétisation (UNESCO-IIFE, 2005a).

29. La République-Unie de Tanzanie (1961-1986) et le Cap-Vert (1975-1999) ont alloué environ 10 % de leur budget national pour l'éducation à l'éducation non formelle (Abadzi, 2003a).

30. Les données sur le financement de l'alphabétisation sont aussi difficiles à collecter auprès des bailleurs de fonds que des gouvernements. Les bases de données de l'OCDE/CAD ne permettent pas de différencier les données sur l'alphabétisation. Pour 1990-2002, les prêts de la Banque mondiale destinés à l'alphabétisation des adultes représentent 1 à 9 % du total des prêts à l'éducation (Abadzi, 2003a).

31. Bien que les programmes d'alphabétisation des adultes n'exigent pas la construction de bâtiments, des centres de ressources, éventuellement combinés avec des salles de cours, peuvent être nécessaires.

2003a). Lorsque l'alphabétisation s'inscrit dans le cadre d'activités de développement de plus grande ampleur, comme l'amélioration de la santé ou des revenus, il faut envisager des coûts supplémentaires, par exemple pour des animateurs « spécialisés » dans d'autres domaines que l'alphabétisation ou pour des mécanismes d'épargne et de crédit (Oxenham *et al.*, 2002).

Aucun de ces coûts ne peut être aisément standardisé³². Ils varient en fonction du niveau de formation des formateurs et des éducateurs, des types de matériel pédagogique, de la durée du programme, des coûts de formation, de l'existence ou de l'absence d'un mécanisme de soutien et des possibilités de formation continue proposées. Lorsque les nouvelles technologies sont employées, elles ont leurs propres coûts. En outre, les coûts sont variables à l'intérieur d'un même pays et d'un pays à l'autre.

La comparaison des chiffres entre pays exige de la prudence car le pouvoir d'achat et les types de programmes sont différents, mais il est intéressant d'observer les résultats de certaines de ces comparaisons. Pour un petit échantillon de 29 programmes d'alphabétisation, l'estimation du coût moyen par apprenant est de 47 dollars EU en Afrique subsaharienne, 30 dollars EU en Asie et 61 dollars EU en Amérique latine³³ (CME/ActionAid, 2005). Si on calcule le coût par apprenant ayant « réussi » ou achevé la formation, les moyennes sont respectivement de 68, 32 et 83 dollars EU (tableau 9.4). Le coût par apprenant inscrit (à l'exception des pays développés) varie de 16 à 167 dollars EU et, par apprenant ayant réussi, de 18 à 199 dollars EU. Un examen des programmes d'éducation des adultes mené par la Banque mondiale a calculé des coûts variant de 6 à 58 dollars EU par participant inscrit et de 12 à 74 dollars EU par apprenant ayant réussi (Oxenham, 2003). Dans le cadre du programme d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté du Sénégal, le coût par apprenant adulte est de 50 dollars EU (ce qui équivaut à peu près au coût d'une année de scolarité primaire).

Ces chiffres, riches d'enseignements au niveau international, sont de peu de secours pour les responsables chargés de chiffrer l'extension significative d'un programme national d'alphabétisation. Existe-t-il des principes ou des valeurs de réfé-

Tableau 9.4 : Coût des programmes d'alphabétisation par apprenant

Région/pays	Par apprenant inscrit (dollars EU)	Par apprenant ayant réussi (dollars EU)	Organisation ou programme
Asie/Pacifique			
Moyenne	30	32	
Îles Salomon	40	40	Literacy Association Solomon Islands
Népal	16	18	International Nepal Fellowship
Pakistan	30	30	Bunyard Literacy Community Council
Viet Nam	35	38	ActionAid Vietnam
Amérique latine et Caraïbes			
Moyenne	61	83	
Bolivie	20	29	Fundación IRFA
Bolivie	22	27	Fundación de Población
Bolivie	167	199	Ayuda en Acción
Brésil	38	38	Ministère de l'Éducation
Brésil	57	73	Serviço Social da Indústria (SESI)
Brésil	125	167	Projeto Escola Zé Peão
Brésil	56	58	Centro Josué de Castro: Estudos e Pesquisas
Équateur	31	40	Centro de Alfabetización
Guatemala	19	53	Comité Nacional de Alfabetización
Pérou	61	125	Programme national d'alphabétisation
Pérou	90	110	Fundación Ayuda en Acción
Pérou	67	72	Escuela Campesina de Educación y Salud (ESCAES)
Afrique subsaharienne			
Moyenne	47	68	
Angola	30	36	AAEA
Burkina Faso	20	...	TinTua
Gambie	60	80	Community Skills Development Project
Ghana	20	31	ActionAid
Kenya	43	80	EPID
Lesotho	118	178	Université de Witwatersrand
Malawi	63	100	Work for Rural Health
Mali	55	89	Jeunesse et développement
Niger	39	118	VIE
R.-U. Tanzanie	50	51	ActionAid International
Sénégal	32	38	Tostan
Somalie	28	...	Africa Educational Trust
Soudan	75	115	ADRA
Zambie	22	31	People's Action Forum
Autres			
Belgique	1 423	...	Lire et écrire
Canada	2 646	2 646	East End Literacy
Irlande	742	742	NALA

N. B. Ces données doivent être considérées avec prudence, notamment lorsque les coûts par apprenant inscrit et par apprenant « ayant réussi » sont identiques. Elles donnent toutefois une indication des coûts unitaires pour des programmes couronnés d'un relatif succès.

Source : CME/ActionAid (2005).

rence susceptibles de faciliter leur tâche ? Un élément clef est le coût lié aux alphabétiseurs. À moins que ces derniers soient bénévoles, il s'agira sans doute du coût principal. Alors que de nombreux commentateurs applaudissent l'esprit du bénévolat, la plupart affirment que la pérennité à long terme des programmes d'alphabétisation dépend d'un niveau de rémunération susceptible de retenir les alphabétiseurs et de contribuer à

32. On peut cependant affirmer que les éléments « de base » comprennent notamment les tableaux, les craies, les livres, la papeterie, les cahiers ainsi que les lunettes pour les apprenants souffrant de troubles visuels.

33. Sur les 67 programmes couverts par l'étude CME/ActionAid, seuls 29 étaient en mesure de fournir des données financières permettant le type de calcul présenté dans le tableau 9.4 ; encore ces résultats ne sont-ils pas nécessairement comparables. De nombreux programmes ont indiqué que leur travail n'atteignait pas le niveau optimal par manque de ressources.

Un coût important est celui de l'élaboration du matériel pédagogique.

leur perfectionnement³⁴. Les alphabétiseurs doivent être payés et leur formation financée.

L'étude CME/ActionAid conclut que les éducateurs doivent percevoir au moins l'équivalent du salaire minimum d'un enseignant du primaire pour toutes les heures travaillées, y compris les heures de formation, de préparation et de suivi. Mais, compte tenu de la pression que connaissent de nombreux gouvernements pour trouver des fonds leur permettant de verser aux enseignants de l'école primaire un salaire adéquat, cette référence potentielle suscite des questions importantes et difficiles. Pour que l'alphabétisation des adultes puisse être considérée comme une composante sérieuse d'une politique éducative et d'une politique de développement, les allocations financières devront se situer à un niveau qui assure aux programmes tant gouvernementaux que non gouvernementaux des ressources suffisantes pour améliorer la qualité de l'enseignement. Cette question suppose un dialogue national sur les choix politiques et le budget qui va bien au-delà de la seule politique d'alphabétisation.

« Le succès de l'alphabétisation des adultes et de l'éducation de base dépend en grande partie des alphabétiseurs, dont l'efficacité dépend elle-même de la formation qu'ils ont reçue » (Rogers, 2005). Il est clair qu'une période minimale de formation initiale est nécessaire. L'étude CME/ActionAid recommande de dispenser aux alphabétiseurs au moins 14 jours de formation initiale et des cours de remise à niveau réguliers, et de leur assurer des occasions permanentes, en cours d'exercice, d'opérer des échanges avec d'autres alphabétiseurs. Les coûts seraient très variables d'un pays à l'autre. Un budget récemment établi dans l'Afghanistan d'après-guerre a placé le coût de la formation au même niveau que la production de tout le matériel pédagogique nécessaire. Récemment, le gouvernement brésilien a proposé que 20 à 30 % des dépenses de personnel soient consacrées à la formation. Les coûts de cet ordre représentent un investissement majeur dans le cadre de l'intensification des programmes. Ils devront être assumés par les gouvernements ou par le secteur privé et d'autres sources, notamment les bailleurs de fonds, encouragés par l'État à être des acteurs majeurs du financement de la formation (encadré 9.13).

34. Abadzi (2003a) observe qu'en Indonésie, un programme reposant sur 170 000 volontaires connaissait un taux de renouvellement important et qu'un nombre limité de demandes a pu être satisfait en temps voulu. « L'efficacité des programmes moins chers par rapport à des programmes plus coûteux n'a pas été évaluée systématiquement, mais l'expérience montre qu'il est rare qu'ils présentent à la fois des coûts faibles par participant et des enseignants stables et performants. Les coûts et l'efficacité des programmes doivent être envisagés dans une perspective stratégique de long terme afin d'éviter le piège des faibles coûts et de la faible efficacité. »

Encadré 9.13 Financer la formation des alphabétiseurs et de leurs formateurs

Dans bien des pays, une grande partie du financement destiné à la formation est fournie par des bailleurs de fonds. Dans la région Pacifique, alors que les gouvernements disposent souvent de budgets de formation, des institutions internationales telles que l'UNESCO (PROAP et ACCU), l'IIZ/DVV allemande et les fonds en dépôt japonais couvrent une grande partie des coûts. En République démocratique populaire lao, ce sont des ONG qui soutiennent la formation, au Brésil ce sont des sociétés pétrolières ou productrices de caoutchouc et de téléphones mobiles, en Irlande des loteries et des organismes caritatifs, en Afrique du Sud des entreprises. Dans certains cas, les collectivités locales et les alphabétiseurs en cours de formation trouvent leur propre financement pour les activités de formation, tandis que les gouvernements et les ONG emploient leur personnel en qualité de formateurs.

Source : Rogers (2005).

Un autre coût important sera, dans l'avenir, celui de l'élaboration du matériel pédagogique. Ces coûts sont très variables selon la pédagogie du programme, la mesure dans laquelle les ressources d'apprentissage sont produites dans le processus même d'apprentissage, la disponibilité du matériel existant et l'utilisation des TIC. En outre, afin que les textes et le matériel pédagogique soient beaucoup plus largement accessibles qu'actuellement, l'investissement dans un environnement alphabète revêt une importance considérable. Certains programmes d'alphabétisation comprennent une partie du matériel, beaucoup ne le font pas. Dans ce dernier cas, le matériel sera disponible dans la mesure où le gouvernement et les autres parties prenantes seront disposés à financer l'achat de journaux, d'ouvrages dans la langue nationale et dans des langues locales, des bibliothèques itinérantes, etc. Ces coûts viennent s'ajouter aux coûts habituels des programmes d'alphabétisation.

D'autres coûts de financement sont notamment ceux qui sont liés au démarrage, à la gestion, aux frais généraux et – bien que cela soit trop rare dans de nombreux programmes – au suivi et à l'évaluation. Abadzi (2003a) conclut que les coûts de gestion sont assez considérables et ne doivent pas être sous-estimés. Ils peuvent, en outre, devenir réguliers et très importants si l'on envisage, à long terme, de consolider les bénéfices des programmes d'alphabétisation à court terme en

permettant aux apprenants d'accéder à une éducation non formelle continue. « Les pays qui décident de s'engager dans l'alphabétisation des adultes doivent envisager un engagement à long terme et déterminer dans quelle mesure ils sont disposés à financer des programmes plus efficaces, mais aussi [relativement] plus coûteux » (Abadzi 2003a).

Une fois encore, aucun de ces coûts ne peut être aisément standardisé. Toutefois, pour mieux appréhender l'ordre de grandeur des coûts supplémentaires en direction de l'objectif d'alphabétisation fixé à Dakar, un travail préliminaire a été réalisé en vue du présent rapport, en association avec le projet UNESCO-LIFE (Van Ravens et Aggio, 2005). Deux séries de données ont été réunies. D'abord, ont été calculées des estimations du nombre de personnes comptabilisées comme analphabètes qui devraient accéder à un alphabétisme de base pour que l'objectif d'alphabétisation fixé à Dakar à l'échelle mondiale puisse être atteint. Ces données, présentées dans le tableau 9.5, définissent à l'échelle mondiale un groupe cible de plus de 550 millions de personnes, dont près de la moitié en Asie du Sud et de l'Ouest.

Le second axe d'analyse s'attache à calculer le coût par apprenant de l'achèvement d'un programme d'alphabétisation limité dans le temps et défini par la qualité de ses apports, en pourcentage du PNB par habitant et par pays. Le tableau 9.6 fait apparaître les résultats agrégés de ce travail aux niveaux régional et mondial. Avec plusieurs réserves, l'étude parvient à un coût régional moyen, par apprenant ayant achevé le programme, comparable aux résultats de l'étude CME/ActionAid : 41 dollars EU pour l'Afrique subsaharienne (47 selon ActionAid), 60 dollars EU pour l'Amérique latine (61 selon ActionAid) et 30 dollars EU pour l'Asie (30 selon ActionAid).

Tableau 9.6 : Coût estimé de la réalisation de la composante « alphabétisation » du quatrième objectif de Dakar

Région	Coût total (millions de dollars EU)
Afrique subsaharienne (37 pays)	3 208
Amérique latine et Caraïbes (24 pays)	4 948
Asie centrale (8 pays)	11
Asie de l'Est et Pacifique (15 pays)	6 552
Asie du Sud et de l'Ouest (7 pays)	7 214
États arabes (13 pays)	4 017
Total pour les pays en développement	25 951
Moyenne annuelle pour les pays en développement*	1 996

* Calculée sur 13 ans, jusqu'en 2015

Source : Van Ravens et Aggio (2005).

Selon les données du tableau 9.6, 26 milliards de dollars EU, soit quelque 2 milliards de dollars par an, auraient été nécessaires sur 13 ans, de 2002 à 2015, pour permettre à plus de 550 millions de personnes d'achever un programme d'alphabétisation de 400 heures. Plusieurs années ont passé et ce sont aujourd'hui au moins 2,5 milliards de dollars EU par an qui seraient nécessaires. Les dépenses sont certes appelées à diminuer avec le temps mais l'alphabétisation implique une augmentation de la demande d'éducation ultérieure et des environnements alphabètes plus porteurs. C'est en Asie du Sud et de l'Ouest que le problème du nombre et des financements est le plus important, mais c'est dans les États arabes que les coûts relatifs sont les plus élevés.

Il s'agit là d'une estimation très grossière. Toute variation des hypothèses se traduirait par des différences significatives dans les chiffres finals. Par exemple, si on raisonne en adoptant un coût uniforme de 20 dollars EU par apprenant (en supposant un coût très faible des éducateurs),

L'alphabétisation implique une augmentation de la demande d'éducation ultérieure et des environnements alphabètes plus porteurs.

Tableau 9.5 : L'ampleur du défi de Dakar dans 122 pays en développement

	Taux d'analphabétisme des adultes 2000-2004 (moyenne simple)	Nombre d'adultes analphabètes 2000-2004 (milliers)	Objectifs de Dakar	
			Taux d'alphabétisme à atteindre (moyenne)	Nombre d'analphabètes à alphabétiser (milliers)
Afrique subsaharienne (37 pays)	40,4	132 083	82,3	86 538
Amérique latine et Caraïbes (24 pays)	12,5	37 171	99,1	36 061
Asie centrale (8 pays)	1,0	385	100,0	385
Asie de l'Est et Pacifique (15 pays)	13,9	123 742	99,1	123 306
Asie du Sud et de l'Ouest (7 pays)	33,7	385 974	85,6	265 021
États arabes (13 pays)	30,2	54 662	92,2	38 191
Europe centrale et orientale (18 pays)	2,2	8 180	100,0	8 180
Pays en développement (122)	22,0	742 196	92,7	557 681

N. B. Calculs réalisés à partir des données figurant dans les tableaux de l'annexe statistique. Le nombre de pays par région diffère de celui du tableau 2.6.
Source : Van Ravens et Aggio (2005).

Investir dans l'environnement général de l'alphabétisme est important.

le coût total à l'échelle mondiale est tout juste supérieur à un tiers du total figurant sur le tableau. Ou encore, si les apports d'un programme ou sa qualité augmentent d'une manière significative, les coûts augmentent d'autant. Une estimation de 10 à 50 milliards de dollars EU sur 10 ans rend ainsi compte de l'ordre de grandeur des besoins mais aussi des variations possibles.

Tout comme l'étude CME/ActionAid, ce travail présente l'avantage potentiel d'offrir un cadre susceptible de contribuer à stimuler un débat politique au niveau mondial et national, les hypothèses pouvant varier et être appliquées en fonction du contexte³⁵.

Mobiliser des ressources supplémentaires

Les pays à bas revenu ont une capacité limitée à financer les activités éducatives, ce qui rend nécessaires des stratégies de mobilisation de ressources. En particulier (Oxenham *et al.*, 2002) :

- les allocations budgétaires destinées à l'alphabétisation doivent être augmentées, séparément ou dans le cadre d'une attention plus largement accordée à la formation continue des adultes, mais toutefois pas aux dépens de l'investissement dans la qualité de la scolarisation. La diversification des financements au sein des pouvoirs publics devrait améliorer le niveau total des financements mais elle a aussi des implications en termes de coordination. Investir dans l'environnement général de l'alphabétisme afin de stimuler la production et la diffusion de matériel diversifié et adapté à de nouveaux lecteurs est également important ;
- dans la mesure du possible, il convient de mettre en place des mécanismes de mobilisation des ressources aux niveaux inférieurs des pouvoirs publics et au sein des collectivités, mais jamais d'une manière qui prive quiconque de la possibilité de bénéficier de programmes d'alphabétisation en raison de leur coût ;
- dans de nombreux pays, les gouvernements et, le cas échéant, les ONG nationales peuvent constituer des groupements ou des partenariats avec le secteur privé, les bailleurs de fonds et les ONG internationales. On pourrait ainsi parvenir à des partenariats public-privé du type de ceux qui existent au Sénégal (le « faire-faire »), en Gambie et en Guinée³⁶. Une variante internationale consisterait à ce que les bailleurs de fonds internationaux combler les lacunes du financement, conformément à l'engagement formulé dans le Cadre d'action de Dakar selon lequel « aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par manque de ressources ». Cette déclaration est

abondamment employée pour l'EPU, mais rarement, voire jamais, à propos de l'alphabétisation.

Quel que soit le pays ou le programme, l'équilibre entre ces stratégies sera spécifique au contexte. Il est clair, cependant, que l'intensification des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes dans les pays pauvres exige une stratégie nationale de financement qui exploite d'une façon coordonnée des sources diverses. Cette exigence se fait encore plus sentir si les programmes d'alphabétisation des adultes ont la responsabilité de satisfaire les besoins de ceux qui, pour quelque raison que ce soit, sont des laissés-pour-compte de la scolarisation (Abadzi, 2003a).

Cette section a mis en lumière la rareté des données et des recherches sur le financement de l'alphabétisation. Il est absolument nécessaire de disposer d'éléments solides sur les approches viables et présentant un bon rapport coût/efficacité pour mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation de qualité et promouvoir des environnements alphabètes. Des exemples d'un tel travail existent au Bangladesh, au Brésil, au Mexique et en Afrique du Sud. Un effort majeur devrait être systématiquement entrepris afin de développer les capacités de suivi et d'évaluation des programmes d'alphabétisation à tous les niveaux concernés des systèmes nationaux (Bhola, 2005). La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation peut apporter un soutien précieux à ce travail, qui contribuerait en retour au succès de la Décennie.

Donner plus de cohérence aux politiques nationales

Les gouvernements se sont engagés à améliorer le niveau d'alphabétisation des adultes mais peu d'entre eux ont mis en place des politiques nationales d'alphabétisation cohérentes et à long terme, soit qu'ils n'en fassent pas une priorité pour des raisons politiques ou économiques, soit que la coordination des programmes et la création d'environnements alphabètes plus porteurs et proactifs paraissent difficiles, complexes et potentiellement coûteuses. De même, dans la plupart des pays, la politique d'alphabétisation est inférieure à la somme de ses parties. Une approche cohérente et globale est nécessaire pour promouvoir une alphabétisation en vue de sociétés alphabètes et elle doit être fermement enracinée dans les stratégies nationales d'éducation et de réduction de la pauvreté. Comment stimuler un tel processus ?

Le Cadre indicatif élaboré par la Banque mondiale pour la promotion d'un dialogue sur les politiques et la planification visant la réalisation de

35. Une présentation dynamique de l'étude de Van Ravens et Aggio est disponible à l'adresse suivante : www.efareport.unesco.org. Elle permet au lecteur de faire varier les hypothèses de coût pour chaque pays sur un tableau et d'élaborer des estimations sur mesure des coûts de réalisation de l'objectif d'alphabétisation de Dakar.

36. Les partenariats public-privé ont certains inconvénients, comme le fait que le niveau modeste des coûts fixes de transaction est neutralisé par le niveau élevé des coûts variables de transaction (respect des contrats, supervision et suivi, coûts d'information, choix des fournisseurs, etc.) et que certaines sociétés mettant en œuvre les programmes profitent de la place moins grande des pouvoirs publics dans la direction et la gestion des programmes pour exclure par exemple des catégories de la population qui induisent des coûts unitaires élevés. En outre, certains commentateurs soutiennent que de tels arrangements font courir un risque de dilution des missions des OSC (Nordtveit, 2005a).

l'ÉPU au moyen de l'Initiative de mise en œuvre accélérée a suscité dans le monde entier un débat de fond (chapitre 4). Malgré des désaccords sur le choix des indicateurs et leurs valeurs de référence, le concept de ce cadre est un instrument utile pour la définition de politiques nationales. Une approche comparable serait précieuse pour stimuler le dialogue sur l'alphabétisation, des adultes en particulier. La CME et ActionAid ont élaboré à cette fin 12 principes de référence définissant de bonnes pratiques, résumés dans l'encadré 9.14.

Définir des références est un travail très utile mais nécessairement incomplet. Les définitions exprimées par les principes 1 et 2 vont dans le droit fil du présent rapport. C'est également le cas du principe 3, bien que doivent être intégrées dans les politiques nationales les implications considérables que ce principe suppose en termes de renforcement des capacités des pouvoirs publics dans le domaine des ressources humaines, compte tenu notamment de la nécessité de réaliser avec la société civile un travail productif³⁷. De nombreux éléments plaident en faveur de la décentralisation, étant donné que la connaissance des besoins d'alphabétisation est meilleure au niveau local et malgré la prudence qui s'impose du fait que, dans de nombreux domaines, le succès de la décentralisation a été mitigé.

L'accent mis sur l'évaluation des programmes d'alphabétisation des adultes (principe 4) est sage et met en lumière un domaine qui se révèle faible dans de nombreux programmes d'alphabétisation disposant de ressources et de connaissances limitées (Bhola, 2005).

Un point essentiel de ce cadre est son approche unifiée de l'investissement dans les ressources humaines (principes 5, 6 et 7). Le présupposé sous-jacent est que, bien qu'il puisse y avoir de bonnes pratiques dans des programmes particuliers, une approche nationale est nécessaire pour intensifier et pérenniser les progrès de l'alphabétisation. Puisqu'il faut, pour y parvenir, de nouvelles ressources et une augmentation significative de la capacité de formation, il s'agit vraisemblablement là de la question qui mettra le mieux à l'épreuve la volonté de nombreux gouvernements de s'engager sérieusement dans de nouvelles actions majeures d'alphabétisation, en particulier lorsque ce sont le bénévolat et le paiement d'honoraires qui main-

tiennent en vie de nombreux programmes d'alphabétisation. Cela revient à reconnaître une nouvelle catégorie de professionnels de l'éducation.

Les principes relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage (8, 9 et 10) reprennent un grand nombre d'arguments présentés dans ce rapport et ont des implications sur d'autres aspects des politiques gouvernementales, notamment celles qui portent sur la langue, le droit à l'information ou le livre, domaines qui sont à la fois politiquement complexes et techniquement difficiles.

Un travail plus détaillé est nécessaire pour évaluer les références en matière de coûts (principe 11). La proposition de consacrer au moins 3 % des budgets nationaux de l'éducation aux programmes d'alphabétisation des adultes (principe 12) est arbitraire, comme le reconnaît l'étude. Bien plus forts sont les arguments recommandant la prise en compte des besoins nationaux plutôt que l'adoption d'un chiffre fixe pour orienter les stratégies et les politiques.

Le cadre proposé se caractérise par quatre faiblesses majeures. D'abord, il n'accorde pas assez d'importance à l'inégalité entre les sexes dans l'alphabétisation et aux actions à entreprendre pour lutter contre ce problème³⁸. Ensuite, en postulant un état relativement stable de la situation nationale, il sous-estime l'incidence des conflits et autres situations d'urgence et, dans une certaine mesure, les impératifs pressants liés à la pandémie du VIH/sida. Puis, il ne définit pas de priorité parmi ces références. Promouvoir un cycle d'alphabétisation de trois ans, avec les coûts qui s'y rapportent, peut être irréaliste et définir des objectifs budgétaires dans le vide peut n'avoir qu'une utilité limitée. Enfin, si ce cadre est potentiellement un outil important pour des pays connaissant un déficit d'alphabétisation majeur, il est moins utile lorsque l'objectif est de répondre aux besoins d'une population cible relativement limitée, mais diversifiée.

Malgré ces faiblesses, ce cadre peut contribuer à stimuler le débat sur les politiques d'alphabétisation. Il n'est pas une solution en soi mais une contribution à un dialogue qui doit se situer dans un cadre politique global. L'alphabétisation des jeunes et des adultes et la promotion d'environnements alphabètes sont des clefs de la réduction de la pauvreté, du développement du secteur de l'éducation et des autres stratégies visant au développement humain. À défaut de reconnaître ce mécanisme et de le mettre en pratique, tous les efforts seront vains.

Peu de gouvernements ont mis en place des politiques nationales d'alphabétisation cohérentes et à long terme.

37. Les programmes d'alphabétisation qui ont contribué à l'étude CME/ActionAid (la plupart d'entre eux relevant d'ONG) ont clairement exprimé que les relations entre le gouvernement et les OSC ne doivent pas être à sens unique, les gouvernements indiquant aux OSC comment exécuter les programmes. Avec leur connaissance et leur expérience du terrain, les OSC peuvent apporter une importante contribution à la définition et à la conception de stratégies d'alphabétisation. Les représentants des programmes ont également clairement dit qu'une coordination dirigée par le gouvernement pouvait se révéler contre-productive lorsque les relations entre le gouvernement et la société civile étaient faibles ou tendues.

38. Par exemple, dans des groupes d'apprenants composés de personnes du même sexe, affectation d'alphabétiseurs du même sexe ; ou encore, enseignement et matériel pédagogiques revus en fonction de l'équité entre les sexes.

Encadré 9.14 Principes de référence CME/ActionAid pour contribuer à la définition d'une politique d'alphabétisation

A. Comprendre l'alphabétisation

1. Alphabétisation : acquisition et utilisation de la lecture, de l'écriture et du calcul et, par là, développement d'une citoyenneté active, amélioration des moyens de subsistance et de l'égalité entre les sexes. Les objectifs des programmes d'alphabétisation doivent refléter cette définition.

2. Alphabétisation : processus continu qui exige un apprentissage et une pratique suivis. Les politiques et les programmes doivent encourager une participation suivie et saluer les succès progressifs.

B. La gouvernance de l'alphabétisation

3. Les gouvernements ont au premier chef la responsabilité de concrétiser le droit à l'alphabétisme, de définir et de diriger la politique d'alphabétisation et de dégager les ressources nécessaires. Ils doivent :

- assurer la coopération entre les ministères concernés et établir des liens avec tous les programmes de développement concernés ;
- travailler systématiquement en collaboration avec les OSC qui disposent d'une expérience en la matière ;
- établir des liens entre tous ces partenaires, en particulier au niveau local ;
- assurer la pertinence des activités pour la vie des apprenants, en encourageant la décentralisation des budgets et des décisions concernant les programmes, les méthodes et le matériel.

C. L'évaluation des programmes d'alphabétisation

4. Il est important d'investir dans des mécanismes permanents de retour d'information et d'évaluation, de systématisation des données et de recherche stratégique. Les évaluations doivent se concentrer sur les applications pratiques des enseignements retenus et sur leur impact en faveur d'une citoyenneté active, d'une meilleure santé, de revenus plus élevés et de l'égalité entre les sexes.

D. Les alphabétiseurs, les superviseurs et les formateurs

5. Les alphabétiseurs doivent percevoir au moins l'équivalent du salaire minimum d'un enseignant de l'école primaire pour toutes les heures travaillées, (y compris les heures de formation, de préparation et de suivi).

6. Les alphabétiseurs doivent être des personnes recrutées localement qui reçoivent une solide formation initiale, des cours réguliers de remise à niveau et se voient offrir des occasions permanentes d'échanges avec d'autres alphabétiseurs. Les gouvernements doivent mettre en place un cadre de perfectionnement professionnel du secteur, et notamment des formateurs-superviseurs, pleinement accessible aux alphabétiseurs (par exemple au moyen de l'éducation à distance).

7. Devrait s'appliquer un rapport d'au moins un alphabétiseur pour 30 apprenants et d'un formateur-superviseur pour 15 groupes d'apprenants (un pour 10 dans les zones éloignées, avec au minimum une visite mensuelle de soutien). Le calendrier des cours doit s'adapter avec souplesse à la vie quotidienne des apprenants, tout en prévoyant un contact régulier et suivi (par exemple deux fois par semaine pendant au moins deux ans).

E. L'enseignement, l'apprentissage et l'environnement alphabète global

8. Dans les contextes multilingues, il est important qu'à tous les stades, les apprenants jouent un rôle actif dans le choix de la langue dans laquelle ils apprennent. Il faut activement encourager et soutenir l'apprentissage bilingue.

9. Des méthodes participatives très variées doivent être employées dans le processus d'apprentissage, afin d'assurer un engagement actif des apprenants et la pertinence de ce processus pour leur vie. Les mêmes méthodes et processus participatifs doivent être employés à tous les niveaux de la formation des formateurs et alphabétiseurs.

10. Les gouvernements doivent assumer la responsabilité de stimuler le marché en vue de la production et de la diffusion de matériel très diversifié adapté aux nouveaux lecteurs, par exemple en travaillant avec l'édition aussi bien qu'avec la presse. Ils doivent équilibrer cette action par le financement d'une production locale de matériel pédagogique, en particulier par les apprenants, les alphabétiseurs et les formateurs.

F. Le financement de l'alphabétisation

11. Il faut considérer qu'un programme d'alphabétisation de bonne qualité qui respecte tous ces critères coûtera entre 50 et 100 dollars EU par apprenant et par an, pendant au moins trois ans (deux ans d'apprentissage initial, en assurant à tous des possibilités d'apprentissage ultérieures).

12. Les gouvernements doivent consacrer au moins 3 % du budget du ministère de l'Éducation à des programmes d'alphabétisation des adultes conçus selon ces critères. Lorsqu'ils atteignent cet objectif, toutes les ressources qui restent à trouver devraient être fournies par les bailleurs de fonds internationaux, par exemple en incluant l'alphabétisation des adultes dans l'Initiative de mise en œuvre accélérée.

N. B. Pour l'ensemble des principes de référence, voir le document source.

Source : CME/ActionAid (2005).

L'alphabétisation et les stratégies nationales de réduction de la pauvreté³⁹

Une analyse de 56 DSRP complets (dont 30 d'Afrique subsaharienne) et de 11 DSRP provisoires, entreprise durant le premier semestre 2005, a évalué dans quelle mesure l'alphabétisation⁴⁰ fait partie des politiques de développement (UNESCO-IIPE, 2005a).

Il faut interpréter cette analyse avec prudence. Les politiques d'alphabétisation ne sont pas systématiquement prises en compte par les DSRP. Les plans sectoriels d'éducation peuvent mettre en lumière des actions que les DSRP laissent de côté. Par ailleurs, si les politiques d'alphabétisation ne figurent pas dans les DSRP, on peut supposer qu'elles ne représentent pas une priorité.

Dans plus de 80 % des DSRP, temporaires ou non, l'alphabétisation figure parmi les indicateurs utilisés pour le diagnostic de la pauvreté, et l'analphabétisme comme un facteur significatif du maintien de la pauvreté. Le DSRP du Mali dit ainsi que « la pauvreté est caractérisée par l'analphabétisme ». Le Cambodge reconnaît que l'analphabétisme exclut la population du développement. À Djibouti, on considère qu'il contribue à expliquer la pauvreté rurale. Le Mozambique établit des corrélations entre la mortalité infantile, l'analphabétisme et les disparités entre les sexes.

Certains pays, tels le Burundi, la Mauritanie, la République démocratique populaire lao et le Tchad, placent l'alphabétisation sur la liste de leurs objectifs généraux de développement. Le Cambodge, qui aspire à une société caractérisée par le lien social, le progrès éducatif et le dynamisme culturel, note que cela suppose « de s'attaquer aux problèmes de la pauvreté, de l'analphabétisme et de la santé ». Certaines stratégies de développement humain cherchent à combler le fossé qui sépare les sexes en matière d'alphabétisme, par exemple au moyen de centres d'apprentissage pour les femmes au Mali, de bourses plus importantes pour les filles que pour les garçons au Népal et de programmes d'alphabétisation fon-

ctionnelle pour les filles et les femmes en Zambie. La Bolivie et le Nicaragua établissent un rapport entre une alphabétisation équitable et l'amélioration de la nutrition.

La plupart des références à l'alphabétisation apparaissent dans la section consacrée à l'éducation. Les pays qui lui accordent une certaine priorité s'attachent à l'alphabétisation de jeunes, principalement en relation avec l'EPU, et à celle des adultes. Dans certains cas, la seconde est traitée dans d'autres sections (égalité entre les sexes, santé et nutrition, plus rarement développement agricole et emploi). Au Honduras et en République démocratique populaire lao, l'alphabétisation est associée à la bonne gouvernance, à la conscience civique et à la participation à la vie collective, en République démocratique populaire lao et au Malawi, elle l'est à l'environnement.

Lorsqu'il est question de reconnaître les besoins de groupes particuliers, l'attention porte principalement sur les inégalités entre les sexes. Pratiquement tous les DSRP identifient le manque d'alphabétisme comme un facteur faisant obstacle à l'autonomisation des femmes. Parfois, les groupes particulièrement vulnérables sont également évoqués. La Bolivie établit une corrélation entre la pauvreté urbaine, les foyers autochtones et le niveau d'éducation. La Bosnie-Herzégovine établit un lien similaire pour ce qui concerne sa population rom.

En recherchant dans les DSRP des indications plus précises quant à des stratégies liées à l'alphabétisation, on trouve relativement peu de détails. L'attention porte principalement sur l'amélioration de la qualité de la scolarisation pour tous les enfants. L'encadré 9.15 définit quelques grandes lignes d'action dans trois pays où l'alphabétisation fait l'objet d'une attention quelque peu soutenue.

Douze DSRP comprennent des plans de lancement de campagnes d'alphabétisation, tous dans des pays qui enregistrent de faibles taux d'alphabétisme. Le DSRP du Tchad évoque « la faiblesse des ressources humaines du Tchad », note que « plus de 80 % de la population est analphabète et seul un petit pourcentage des personnes de plus de 15 ans a reçu une éducation » et déclare qu'« il est donc nécessaire et urgent de mener une vaste campagne d'alphabétisation ».

Peu de DSRP analysent le coût des plans et des propositions qu'ils contiennent, bien que 18 d'entre eux mentionnent des exercices de définition des coûts et 12 présentent des chiffres, dont les plus détaillés sont ceux du Mozambique. Le tableau 9.7 présente les pays qui affirment leur intention d'allouer des fonds à l'alphabétisation dans leur budget ou à des projets dépendant principalement de financements extérieurs.

Dans plus de 80 % des DSRP, l'analphabétisme figure comme un facteur significatif du maintien de la pauvreté.

39. Les DSRP, documents synthétisant les stratégies nationales de réduction de la pauvreté, offrent un diagnostic de la pauvreté, définissent les principales stratégies de croissance, de réduction de la pauvreté et de développement humain et proposent des approches du renforcement institutionnel. L'éducation et l'alphabétisation font ordinairement l'objet d'une attention particulière dans le chapitre consacré au développement humain. Les DSRP ont été initialement créés dans le cadre de l'Initiative de réduction de la dette en faveur des pays pauvres lourdement endettés.

40. Peu de DSRP définissent l'alphabétisation et les 11 documents qui le font ne sont pas très précis. Généralement, l'alphabétisme est défini par un niveau de scolarisation (cinq ans d'école primaire au Cameroun, par exemple) ; d'autres définitions mentionnent explicitement l'alphabétisation des adultes (Albanie, Djibouti, Éthiopie, Niger, Sénégal, Sierra Leone, Sri Lanka) et les compétences en matière de lecture et d'écriture. Madagascar et le Pakistan utilisent les deux approches. Un petit nombre de pays, principalement en transition, évoquent l'alphabétisme en matière de technologies de l'information ; le DSRP du Kenya voit l'initiation à ces technologies comme une condition nécessaire pour que les fonctionnaires puissent gérer l'« e-gouvernement ».

Encadré 9.15 Trois stratégies nationales d'alphabétisation

- Les dimensions de la **Mauritanie** et la vie nomade d'une grande partie de sa population limitent l'efficacité des campagnes d'alphabétisation. L'objectif à long terme est d'éradiquer l'analphabétisme, le but à court terme de le réduire à 20 % en consolidant la base de ressources financières et logistiques, en renforçant les capacités du personnel de la campagne d'alphabétisation, en améliorant le contenu des programmes d'alphabétisation et en suscitant une plus grande participation des *mahadra* (écoles coraniques) par l'élargissement de leur champ d'action, la formation et un soutien logistique. Les OSC doivent s'impliquer abondamment dans la conception, l'exécution et le suivi des programmes d'alphabétisation. Il est prévu de créer 10 nouveaux centres d'alphabétisation fonctionnelle, d'équiper 10 000 classes d'alphabétisation chaque année et de lancer un fonds d'incitation pour les alphabétiseurs.
- Le **Malawi** a l'intention d'améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation primaire en mettant l'accent sur l'alphabétisme, le calcul et les compétences de la vie courante. Il prévoit également d'accroître le niveau d'alphabétisme et de calcul des adultes en facilitant leur accès à des cours d'alphabétisation plus efficaces ainsi que la participation plus équitable des femmes. Le ministère chargé de l'égalité entre les sexes, de la jeunesse et des services communautaires fournira le matériel pédagogique et les honoraires appropriés pour les formateurs, analysera la politique d'alphabétisation des adultes, entreprendra des campagnes de mobilisation sociale, procédera à la révision des programmes d'enseignement, recrutera et formera des alphabétiseurs supplémentaires, renforcera le suivi, éditera et distribuera des manuels et ouvrira davantage de centres d'enseignement rural dans les bâtiments communautaires existants.
- Le **Népal** prévoit d'améliorer les moyens de subsistance intégrant les programmes d'alphabétisation aux activités de création de revenus des organisations communautaires. Accroître l'engagement des organisations communautaires, des ONG locales et des autres organismes locaux devrait renforcer les campagnes d'alphabétisation. De nouveaux centres d'apprentissage communautaires seront créés.

Source : UNESCO/IPE (2005a).

Tableau 9.7 : Deux approches du financement des programmes d'alphabétisation

Fonds alloués à l'alphabétisation dans le budget national	Fonds alloués à des projets d'alphabétisation dépendant de financements extérieurs
Burkina Faso, Cambodge, Djibouti*, Ghana, Guinée**, Honduras, Malawi, Mozambique, Népal, Nicaragua, Ouganda, Rwanda	Burkina Faso, Djibouti, Éthiopie, Ghana, Guyana, Malawi, Mali, Mauritanie, Mozambique, Népal, Nicaragua, Pakistan, Rwanda, Yémen

* Fonds disponibles pour l'alphabétisation des filles.
 ** Fonds disponibles pour la croissance et le développement rural.
 Source : UNESCO-IPE (2005a).

Le tableau que présentent les DSRP est contrasté. Le manque d'alphabétisme est relativement bien pris en compte dans le diagnostic de la pauvreté mais l'argumentation en faveur d'un investissement dans l'alphabétisation des jeunes et des adultes est moins étoffée, qu'il s'agisse de l'alphabétisation en tant que telle ou en tant que composante d'une stratégie en trois volets du type de celle qui est présentée dans ce rapport.

Les plans sectoriels d'éducation

Lors de l'analyse des plans sectoriels d'éducation évoqués au chapitre 3 s'est posée la question de savoir si les gouvernements couvrent l'ensemble des objectifs de l'EPT, y compris l'alphabétisation et l'éducation des adultes. On reviendra très brièvement

ici sur ces éléments pour voir dans quelle mesure les plans sectoriels d'éducation mettent mieux en lumière l'alphabétisation que les DSRP. Dans le tableau 9.8, les indications détaillées portant sur 25 pays font apparaître qu'un nombre important d'entre eux se fixe, en matière d'alphabétisation, des objectifs explicites et souvent ambitieux à court ou à moyen terme, dont un grand nombre ne peuvent être atteints par la seule scolarisation.

Le tableau présente des déclarations d'intention au titre desquelles il est possible de demander des comptes aux gouvernements. On ne sait pas clairement si ces objectifs se fondent sur une véritable évaluation de la nature et de l'ampleur de l'analphabétisme et sur des estimations réalistes de ce qu'il est possible de faire en un temps relativement bref, car c'est parfois l'objectif de Dakar lui-même qui constitue la politique du pays.

Malgré les limites des éléments fournis par les DSRP et les plans sectoriels, les messages principaux laissent penser que l'alphabétisation, y compris celle des jeunes et des adultes, peut faire l'objet d'un certain regain d'intérêt et d'attention⁴¹. On voit moins clairement s'il existe des politiques nationales bien élaborées visant à atteindre les objectifs et les buts spécifiques de l'alphabétisation au moyen de stratégies d'alphabétisation réalistes, bien conçues et à long terme, et dans quelle mesure s'engage la forme de dialogue proposée ci-dessus.

41. Il faut cependant observer qu'une analyse de 69 rapports de pays présentés à la Conférence internationale de l'éducation de 2001 et de 2004 ne semble pas appuyer cette hypothèse. L'étude de synthèse conclut certes qu'entre ces deux dates, on a observé une augmentation significative de l'attention accordée aux programmes d'acquisition de compétences de la vie courante pour les jeunes et adultes, ainsi qu'aux besoins d'apprentissage des jeunes. Cependant, l'alphabétisation en tant que telle n'est pas évoquée (Mancebo, 2005).

Tableau 9.8 : Objectifs de l’alphabétisation des adultes dans 25 pays en développement et en transition

Bangladesh	Pour tous les âges, l’alphabétisation doit passer de 53 % (2002) à 81 % (2015) ; pour les 15-45 ans, de 56 à 80 % ; pour les 15-24 ans, de 66 à 90 %, en combinant l’accès équitable à une éducation de base de qualité et l’accès à une éducation continue pour tous les adultes	Myanmar	Le taux d’alphabétisme des adultes (92,8 % en 2002) sera de 99 % en 2015. Des objectifs intermédiaires sont fixés pour 2005 et 2010. Améliorer de façon significative les niveaux d’alphabétisme fonctionnel et de formation continue pour tous d’ici à 2015
Béni	Augmenter de 50 % le taux d’alphabétisme des adultes d’ici à 2015. Assurer un accès égal pour tous les adultes à des programmes d’éducation de base et d’éducation permanente	Népal	D’ici la fin du dixième Plan, atteindre un objectif d’alphabétisme de 63 % pour les plus de 15 ans, avec un taux d’alphabétisme de 55 % pour les femmes
Brésil	Mettre en place des programmes d’alphabétisation pour 10 millions de jeunes et d’adultes d’ici à cinq ans et éradiquer l’analphabétisme d’ici à 2010	Nicaragua	Réduire le taux d’analphabétisme de 18,7 % en 2004 à 10 % en 2015
Chine	Atteindre un taux d’alphabétisme de 95 % pour les adultes et les jeunes adultes d’ici à 2005	Niger	Relever le taux d’alphabétisme des plus de 15 ans à 20 % en 2002 et à 40 % en 2015
Côte d’Ivoire	Accroître de 50 % le taux d’alphabétisme actuel et assurer pour les adultes et les personnes âgées un accès équitable à l’éducation de base d’ici à 2015	Nigéria	La politique d’éducation de base universelle vise à éradiquer l’analphabétisme d’ici à 2015
Égypte	Éliminer 50 % de l’analphabétisme actuel des adultes pour les plus de 15 ans d’ici à 2015-2016. Accorder la priorité aux groupes d’âge les plus jeunes, aux femmes et aux jeunes filles et aux personnes habitant les zones rurales et urbaines pauvres	Ouzbékistan	100 % d’adultes fonctionnellement alphabètes d’ici à 2015, en particulier les femmes, et accès égal pour tous les adultes à l’éducation de base et à la formation continue
Guatemala	Abaisser de 29 à 22 % le taux d’analphabétisme entre 2004 et 2008, notamment par des formations postalphabétisation	Pakistan	À partir d’une base d’alphabétisme des adultes de 50,5 % (hommes 63 %, femmes 38 % ; ruraux 39 %, urbains 70 %), le plan sectoriel d’éducation vise à atteindre un taux d’alphabétisme des adultes de 61 % en 2005, 71 % en 2010 et 86 % en 2015. L’équité entre les sexes (taux d’alphabétisme de 86 % pour les hommes comme pour les femmes) est un objectif pour la fin de la période correspondant au plan sectoriel. Une réduction de 50 % de l’analphabétisme est programmée pour 2010, avec un accent particulier sur l’élévation des taux d’alphabétisme en zone rurale (de 38 à 83 %) d’ici à 2015
Inde	Porter le taux d’alphabétisme à un seuil durable de 75 % d’ici à 2007 et améliorer de 50 % le niveau d’alphabétisme des adultes d’ici à 2015	Paraguay	Augmenter le nombre d’adultes alphabètes âgés de 15 à 24 ans de 6 450 par l’éducation permanente de 2003-2005, de 16 000 en 2006-2010 et de 17 600 en 2011-2015. Réduire le nombre total d’analphabètes de plus de 15 ans de respectivement 76 700, 96 000 et 102 000. Réduire l’analphabétisme des femmes rurales de 15,4 % (2000-2001) à 12,5 % et celui des hommes ruraux de 10,7 à 8,5 % d’ici à 2005, puis à 8,2 et 6,4 % d’ici à 2010 et à 5,2 et 4,4 % d’ici à 2015
Indonésie	Diminuer de 50 % le taux d’analphabétisme d’ici à 2015. Réduire l’analphabétisme des plus de 15 ans de 10,81 % (15,5 millions de personnes) en 2000 à 5,41 % (9,9 millions) en 2015 (soit une diminution de 6,7 à 3,3 % pour les hommes et de 14,7 à 7,3 % pour les femmes)	Soudan	Relever le taux d’alphabétisme des plus de 15 ans à 60 % d’ici à 2007 et à 82,5 % d’ici à 2015
Kazakhstan	Améliorer de 50 % le niveau d’alphabétisme des adultes d’ici à 2015, en particulier pour les femmes, et permettre un accès équitable pour tous les adultes à l’éducation pour tous et à l’éducation permanente	Tunisie	Réduire le taux d’analphabétisme total de 20 % (objectif pour 2004) à 16 % en 2006 et 10 % en 2010. Éradiquer l’analphabétisme dans le groupe d’âge des moins de 30 ans d’ici 2006
Kenya	Améliorer de 50 % le niveau d’alphabétisme des adultes d’ici à 2010 et parvenir à l’alphabétisation universelle des adultes, en particulier des femmes, d’ici 2015	Venezuela	Éliminer l’analphabétisme d’ici à 2005
Maroc	Abaisser le taux d’analphabétisme à moins de 20 % d’ici 2010 et éradiquer l’analphabétisme d’ici 2015	Zimbabwe	Faire passer le taux d’alphabétisme des adultes de 87 à 100 % en 2015
Mongolie	D’ici à 2005, 58,8 % de la population analphabète deviendra alphabète		

Source : UNESCO-IIEP (2005a).

Conclusion

La plupart des gouvernements doivent être bien plus actifs dans la recherche, la définition, le financement, l’intensification, la mise en œuvre, la coordination et le suivi des politiques et des pratiques d’alphabétisation sur trois fronts, l’école, l’alphabétisation des jeunes et des adultes et les environnements alphabètes. L’alphabétisation des adultes exige de chaque pays une stratégie nationale en faveur de l’alphabétisation des adultes, de l’apprentissage des adultes et d’un environnement

alphabète qui s’inscrit dans le cadre de plans d’ensemble d’éducation et de développement. Vastes campagnes, programmes nationaux ou partenariats, les différentes approches de l’alphabétisation peuvent se combiner en fonction de la volonté politique du gouvernement, des capacités techniques, des financements et du soutien de la population. Quel que soit le choix retenu, il ne doit pas être différé. Il doit être guidé par la nécessité de réaliser les objectifs ambitieux que de nombreux gouvernements ont commencé à se fixer.

Susciter l'engagement de la communauté internationale

Dans les pays les plus pauvres, la mise en œuvre de l'approche en trois volets de l'alphabétisation exigera une aide internationale. Cependant, au-delà du soutien important accordé à l'EPU, l'alphabétisation ne figure pas en tête du programme de travail de la plupart des institutions internationales. Une enquête sur les bailleurs de fonds bilatéraux et les banques de développement fait apparaître que peu d'entre eux se réfèrent explicitement à l'alphabétisation dans leurs politiques d'aide⁴². Les organes des Nations Unies prennent en compte l'alphabétisation avec l'éducation non formelle et informelle, tandis que les ONG internationales insistent sur la scolarisation ou conçoivent l'alpha-

bétisation comme s'inscrivant dans une approche de l'EPT fondée sur les droits et visant les plus pauvres de la société⁴³.

Comme le montre le tableau 9.9, la plupart des institutions bilatérales et des banques se réfèrent à l'alphabétisation comme à un instrument destiné à atteindre d'autres fins, telle l'éradication de la pauvreté pour la Commission européenne, la Norvège et la Nouvelle-Zélande. La Suède considère l'alphabétisation comme le cœur de l'éducation de base et de tout effort de développement économique et social, mais également comme s'inscrivant dans un ensemble plus large de besoins en matière d'éducation de base des adultes et d'activités d'apprentissage (ASDI, 2003). La plupart des bailleurs de fonds souscrivent à l'EPT sans se référer explicitement à l'alphabé-

Tableau 9.9 : L'alphabétisation dans les politiques d'aide des bailleurs de fonds bilatéraux et des banques de développement

Pays	Institutions	Traitement de l'alphabétisation dans les politiques d'aide
Allemagne	Ministère de la Coopération économique et du développement	L'aide à l'éducation de base se fonde sur les engagements internationaux (comme les objectifs de Dakar, les ODM ou la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation). L'alphabétisation est définie comme un aspect fondamental de l'éducation de base. Les programmes d'alphabétisation pour les jeunes et les adultes font partie de projets d'éducation non formelle (BMZ, 2004)
Canada	Agence canadienne de développement international	Le Canada soutient l'EPT à l'échelle mondiale et avec des partenaires des pays en développement. Ses trois objectifs principaux sont : la réalisation de l'EPU ; l'égalité entre les sexes ; une meilleure qualité « reflétée par des acquis d'apprentissage reconnus et mesurables, en particulier en lecture, écriture, calcul et par l'acquisition des compétences pratiques nécessaires à la vie courante pour les apprenants de tous âges » (ACDI, 2002)
Danemark	Agence danoise pour le développement international	Les objectifs de l'EPT sont au cœur du soutien qu'apporte le Danemark à l'éducation. La DANIDA considère que l'éducation de base développe des compétences essentielles pour la vie économique et sociale : alphabétisme, calcul, compétences sociales, savoir-faire nécessaires à la vie courante (liés par exemple à la nutrition, à la santé sexuelle et génésique, à la production des moyens de subsistance), réflexion et pensée critique, compétences tournées vers la collectivité
États-Unis	Agence des États-Unis pour le développement international	Au cœur de la stratégie de l'USAID pour l'éducation se trouve le soutien à l'éducation de base et l'aide à l'acquisition de compétences de base telles que l'alphabétisme, le calcul et la pensée critique, y compris pour les adultes et les jeunes non scolarisés. Le gouvernement américain soutient la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (USAID, 2005)
Japon	Banque japonaise pour la coopération internationale	La stratégie à moyen terme pour la coopération économique outre-mer spécifie que le soutien est destiné au développement des ressources humaines en vue de la réduction de la pauvreté et du développement humain. L'alphabétisation est implicite dans le développement des ressources humaines (BJCI, 2002)
	Ministère des Affaires étrangères	L'Initiative de soutien à l'éducation de base pour la croissance (BEGIN) vise à contribuer à la réalisation des objectifs de l'EPT. Un de ses domaines prioritaires est l'accès à l'éducation, y compris non formelle. Les projets d'alphabétisation sont encouragés, en mettant l'accent sur l'élévation du niveau d'alphabétisation des femmes adultes et sur l'usage des TIC pour l'éducation, par exemple dans les zones isolées (2002)
	Agence japonaise pour la coopération internationale	Un document stratégique sur l'éducation non formelle identifie l'alphabétisation des jeunes et des adultes comme une priorité de la coopération dans le domaine de l'éducation de base. L'alphabétisation, qu'elle soit de base ou fonctionnelle, est reconnue comme une compétence essentielle pour la vie courante, indépendamment du sexe, de l'âge, de l'origine ethnique ou du statut socio-économique (2004)
Norvège	Agence norvégienne de coopération pour le développement	La NORAD a pour rôle d'exécuter la stratégie norvégienne de mise en œuvre de l'éducation pour tous d'ici à 2015, qui désigne l'éducation comme « la tâche n° 1 » pour éliminer la pauvreté. La stratégie repose sur le Cadre d'action de Dakar et se réfère explicitement à la formation en vue de l'alphabétisation (Ministère norvégien des Affaires étrangères, 2003)

42. L'enquête, menée par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de novembre 2004 à janvier 2005, portait sur 70 organisations dont la moitié ou presque a fourni une réponse, soit 15 institutions bilatérales (dont sept réponses partielles), trois banques de développement, six institutions des Nations Unies et neuf ONG internationales.

43. L'Allemagne, la Nouvelle-Zélande, la Suède et les Pays-Bas emploient des définitions spécifiques de l'alphabétisme. Le Royaume-Uni, les États-Unis et la Banque mondiale définissent l'alphabétisme comme un ensemble élémentaire de compétences. Le Canada, le Danemark, l'Allemagne, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis se réfèrent à l'alphabétisation dans le contexte de l'éducation de base. Les Pays-Bas l'envisagent dans le cadre de l'éducation des adultes. La Suède rattache l'alphabétisme au développement social. Les organes des Nations Unies suivent la définition de l'UNESCO.

N. B. Les descriptions reposent sur les documents cités ou sur les réponses des institutions à une enquête menée de novembre 2004 à janvier 2005. Quand aucune référence n'est citée, la date de l'information sur ces principes, si elle est disponible, est donnée entre parenthèses à la fin de la description.

Source : équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

tisme, bien que certains le considèrent comme l'un des objectifs principaux d'une bonne scolarité (tels le Canada, la Commission européenne et le Royaume-Uni) ou comme une compétence qui se situe au cœur de l'éducation de base (comme les États-Unis). Les agences danoise, allemande et japonaise, ainsi que la Banque mondiale et la Banque asiatique de développement abordent l'alphabetisation dans le contexte de l'éducation non formelle, même lorsqu'ils ont fait de l'EPU une priorité, et ne voient pas de synergie évidente entre les deux. Le Danemark défend l'idée de l'intégration de l'alphabetisation des jeunes et des adultes dans la programmation d'autres secteurs. L'agence de coopération japonaise insiste sur l'importance de l'alphabetisation pour faire avancer les projets de développement, tandis que celle de la

Suède est guidée par les priorités du secteur de l'éducation, en insistant sur les objectifs de l'EPT ; l'une de ces priorités est d'« améliorer l'alphabetisation pour tous, enfants, jeunes et adultes, par l'éducation formelle et non formelle, ainsi que par des moyens informels, comme les livres, les journaux et les bibliothèques » (ASDI, 2001).

D'une manière compréhensible, les institutions des Nations Unies abordent l'alphabetisation en fonction de leurs mandats spécifiques. Pour le FNUAP, l'alphabetisation est importante pour accroître la demande de services de santé génésique et pour l'autonomisation des femmes. Pour l'OIT, c'est une compétence fondamentale pour le travail. L'UNICEF la considère comme un résultat essentiel d'une éducation de qualité, en particulier pour les filles. Cette approche et d'autres encore

La plupart des institutions bilatérales et des banques se réfèrent à l'alphabetisation comme à un instrument destiné à atteindre d'autres fins, telle l'éradication de la pauvreté.

Pays	Institutions	Traitement de l'alphabetisation dans les politiques d'aide
Nouvelle-Zélande	Agence néo-zélandaise pour le développement international	L'aide à l'éducation est destinée à aider les pays partenaires à réaliser les objectifs de l'EPT. Un autre objectif de la NZAID est d'influencer les débats internationaux consacrés à l'EPT mais aussi d'en tirer des leçons (NZAID, 2002)
Royaume-Uni	Département pour le développement international	Le DFID soutient les objectifs de l'EPT en assurant la promotion de l'engagement et de l'action à l'échelle internationale, en mettant en œuvre des programmes au niveau des pays et en soutenant des stratégies de connaissance et de recherche. Il met l'accent sur l'éducation formelle, en particulier sur l'EPU, en tant qu'élément constitutif de l'alphabetisation, et reconnaît l'importance des programmes d'alphabetisation des adultes. Il entérine les plans sectoriels d'éducation dirigés par les pays, dont l'alphabetisation des adultes peut être une composante essentielle (DFID, 2001)
Suède	Agence suédoise de coopération internationale au développement	La politique éducative de l'ASDI se fonde sur les conventions et déclarations des Nations Unies définissant des droits, notamment sur le Cadre d'action de Dakar. Son objectif consiste à « renforcer le droit à [...] une éducation qui autonomise les composantes pauvres et exclues de la population et leur permette de participer en tant que citoyens actifs et informés à tous les aspects du développement » (ASDI, 2001b)
Union européenne	Commission européenne	Les objectifs de l'EPT font partie de la politique de développement de l'Union européenne en matière d'éducation. Le soutien à l'alphabetisation passe par l'importance accordée à l'éducation de base et en particulier sur la scolarisation dans le primaire. Cette politique insiste sur des stratégies sectorielles globales, notamment pour l'enseignement professionnel et l'alphabetisation des adultes (Commission européenne, 2002)
Banque mondiale		La Banque mondiale soutient la mise en œuvre de réformes et programmes dans le secteur de l'éducation et au sein des plans nationaux de développement. Elle considère que la réalisation de l'EPT comporte plusieurs dimensions, notamment l'alphabetisation des adultes et l'éducation non formelle des enfants et des jeunes ; elle conçoit l'alphabetisme comme une compétence fondamentale, comprenant le calcul, la faculté de raisonner et des compétences sociales, mais aussi comme une composante majeure de l'éducation non formelle des jeunes et des adultes (Banque mondiale, 1999) (www1.worldbank.org/education/adultoutreach/introduction.asp)
Banque asiatique de développement		Sa politique dans le secteur de l'éducation se réfère à la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990) et réaffirme son soutien à la réalisation de l'EPT (BAD, 2003). L'alphabetisation et l'éducation non formelle sont identifiées comme des priorités. Le soutien à l'alphabetisation pour les jeunes et les adultes, en particulier les femmes, est pris en compte dans le contexte de la réduction de la pauvreté. Une collaboration avec les ONG est proposée
Banque interaméricaine de développement		Sa stratégie à venir en matière d'éducation se réfère aux ODM et à leur réalisation dans l'ensemble de l'Amérique latine et des Caraïbes

Très peu d'agences disposent de données sur les fonds qu'elles déboursent en faveur de l'alphabétisation.

se rejoignent dans le Plan d'action pour la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (Nations Unies, 2002c), l'alphabétisation étant considérée comme un élément crucial du droit à l'éducation. Ce petit échantillon d'ONG internationales illustre une approche fortement ancrée sur le terrain et centrée sur les femmes et sur l'amélioration des moyens de subsistance.

Il est difficile d'évaluer la manière dont ces principes généraux se transforment en programmes et allocations de fonds. Il est presque impossible de tirer des bases de données de l'OCDE/CAD des données relatives aux programmes qui soient centrées sur l'alphabétisation ou qui s'y rattachent, l'alphabétisme faisant partie des « compétences de base pour les jeunes et les adultes » et certains bailleurs de fonds le soutenant dans le cadre plus vaste de projets intégrés. Très peu d'agences disposent de données sur les fonds qu'elles déboursent en faveur de l'alphabétisation et celles qui en disposent soulignent leur imprécision, telles

les agences japonaise et norvégienne. Les difficultés sont les mêmes pour les institutions des Nations Unies. Les données du tableau 9.10 donnent une idée du niveau de financement de différentes activités, dont l'alphabétisation, pour un certain nombre d'institutions. Ces données doivent être interprétées avec prudence, chaque institution utilisant des critères différents.

Des problèmes comparables se posent pour l'évaluation des projets et des programmes d'alphabétisation. Le tableau 9.11 est établi à partir des informations fournies par des institutions sur leurs principaux programmes spécifiquement consacrés à l'alphabétisation des adultes. Là encore, les données doivent être considérées avec prudence, mais il apparaît que l'accent est fortement mis sur l'alphabétisation des femmes et des filles, en particulier dans les programmes soutenus par les institutions des Nations Unies. L'insistance sur les enfants d'âge scolaire peut exprimer la priorité donnée par les institutions à l'EPU. L'Afrique subsaharienne a été le principal bénéficiaire des projets et un tiers des programmes ont été mis en œuvre par des ONG.

Ces séries limitées de données font clairement apparaître que l'alphabétisation, au sens large de politiques visant à des sociétés alphabètes, n'est pas largement adoptée par les bailleurs de fonds. Pour certaines institutions, l'alphabétisation des jeunes et des adultes et la promotion d'environnements alphabètes ne sont tout simplement pas des priorités dans les budgets d'aide internationale. Pour d'autres, l'alphabétisation est considérée comme un outil pour parvenir à certains objectifs spécifiques de développement, ou ne reçoit qu'une attention marginale dans les politiques et les programmes, comme c'est le cas dans les DSRP et les plans sectoriels nationaux. Quelle qu'en soit la raison, le fait qu'aucune des agences ayant fait l'objet de cette enquête n'ait pu citer avec sûreté un seul chiffre indiquant le montant de son financement de l'alphabétisation indique le médiocre rang de priorité assigné à cette dernière dans les budgets d'aide internationale.

De nombreux arguments militent donc pour un nouveau débat international sur l'alphabétisation. Deux occasions d'engager un tel dialogue sont proposées, sous l'égide de l'UNESCO. La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2015) a défini de grands objectifs internationaux qui couvrent les objectifs cernés dans le présent rapport (voir encadré 4.11). Son Plan d'action international (Nations Unies, 2002c) comporte un ensemble de stratégies et de domaines d'actions, et prévoit un soutien et une coordination internationaux. Selon ce Plan, « l'UNESCO travaillera dans le cadre du mécanisme de coordination de l'édu-

Tableau 9.10 : Financement de l'alphabétisation par différentes institutions

	Versement moyen par an (milliers de dollars EU)	Période	Observations
Ministère japonais des Affaires étrangères	553	1995-2004	Déboursments pour le soutien à l'alphabétisation par l'intermédiaire d'ONG. Jugement fondé sur de brèves descriptions des projets
Agence japonaise pour la coopération internationale	17 802	1996-2003	Déboursments pour l'éducation non formelle ; comprend l'éducation et l'alphabétisation des adultes, l'information et l'éducation du grand public (ex. musées, bibliothèques)
Agence norvégienne de coopération pour le développement	5 072	1999-2003	Sur la base des chiffres fournis à l'OCDE/CAD dans la catégorie « compétences de base pour les jeunes et les adultes »
Banque mondiale	11 089	1995-2003	Déboursment enregistré dans la catégorie « alphabétisation des adultes et éducation non formelle »
Banque asiatique de développement	10 000	2001-2003	Chiffre basé sur les engagements
UNICEF	2 803	1995-2003	Déboursment dans les catégories « éducation des jeunes et des adultes », « enseignement primaire » et « initiatives en faveur des petites filles »
UNESCO	2 829 (programme ordinaire) 5 087 (ressources extrabudgétaires)	2000-2005 1999-2003	Programme ordinaire : engagements Ressources extrabudgétaires : sur la base des déboursments

N. B. Tableau établi d'après les réponses des institutions à l'enquête menée de novembre 2004 à janvier 2005. Les chiffres pour le Japon et la Norvège, donnés en monnaie nationale, ont été convertis au taux de change des Nations Unies d'avril 2005 : 1 JPY = 107 \$US ; 1 KRN = 6,08 \$US.

Source : équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT.

cation pour tous déjà établi, recensera ainsi les aspects indispensables de l'alphabétisation à faire figurer dans les programmes de développement des divers organes internationaux et bilatéraux, et cherchera à assurer une mobilisation commune et l'utilisation maximale des ressources des divers organismes à l'appui de la Décennie [...]. Après avoir consulté les divers organismes des Nations Unies concernés, l'UNESCO cherchera à créer des partenariats visant des objectifs concrets [...]. La Banque mondiale travaillera avec l'UNESCO à la réalisation d'études du niveau d'alphabétisation et d'analyses du coût et du financement de l'alphabétisation, analyses pour lesquelles l'OCDE et l'UNICEF pourraient également être des partenaires essentiels. »

Il s'agit d'un travail important et le programme de l'UNESCO consacré aux pratiques et environnements de l'alphabétisation et à l'alphabétisation pour tous est une autre ressource précieuse. Si la Décennie pour l'alphabétisation parvient à donner à cette dernière une visibilité politique et technique à l'échelle internationale, à renforcer la recherche et à obtenir que l'alphabétisation occupe la place qui lui revient dans le secteur de l'éducation et les stratégies de lutte contre la pauvreté, elle aura contribué d'une manière insigne à replacer l'alphabétisation au cœur de l'EPT.

S'inscrivant dans le cadre de la Décennie pour l'alphabétisation, le programme de l'UNESCO baptisé « Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir » offre lui aussi l'occasion de faire un grand pas en avant. S'étendant sur 10 ans, de 2005 à 2015, son objectif principal est d'autonomiser les femmes et les filles au moyen de l'alphabétisme dans 34 pays enregistrant un taux d'alphabétisme inférieur à 50 % ou comptant plus de 10 millions de personnes dépourvues de compétences de base en alphabétisme. Ce programme ambitieux, fondé sur la sensibilisation, le renforcement des capacités et la promotion de l'innovation, n'est pas destiné à servir de modèle standardisé mais propose un cadre pour travailler avec souplesse dans des pays particuliers. Il existe évidemment des occasions de collaboration avec l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles, ainsi qu'avec des initiatives et des organismes régionaux, comme l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique et l'Union africaine.

Conclusion

Nul ne remet en question l'objectif d'une société alphabète. Trop nombreux sont ceux qui se voient refuser la chance de profiter d'une telle société et d'y contribuer. Des faits lointains et récents

Tableau 9.11 : Éléments d'analyse de grands projets et de programmes d'alphabétisation financés par l'aide internationale

	Tous projets confondus	Bilatéraux et banques	Institutions des Nations Unies
Population cible¹			
Femmes	65	25	40
Filles	36	11	25
Jeunes	35	21	4
Enfants	33	19	14
Adultes	23	11	12
Enfants d'âge scolaire	17	17	0
Ruraux	15	14	1
Enfants non scolarisés	12	1	11
Enseignants	9	7	2
Pauvres	8	8	0
Garçons	6	6	0
Formateurs	6	6	0
Autochtones	5	4	1
Minorités	4	4	0
Fonctionnaires de ministères	3	3	0
Parents	2	0	2
Réfugiés	2	1	1
Défavorisés	2	0	2
Répartition géographique²			
Afrique subsaharienne	93	57	36
Amérique latine et Caraïbes	36	19	17
Asie centrale	3	1	2
Asie de l'Est et Pacifique	65	35	30
Asie du Sud et de l'Ouest	43	33	10
États arabes	19	6	13
Europe centrale et orientale	8	0	8
Plusieurs régions du monde	27	12	15
Pas de données	4	0	4
Instance responsable de la mise en œuvre³			
Gouvernement	92	42	50
ONG	99	84	15
Gouvernement et ONG	14	5	9
Organisme à but non lucratif	5	5	0
Nations Unies ⁴	59	9	50
Autres et inconnus	29	18	11

1. D'après le nombre d'occurrences dans les descriptions de 208 projets. Certains projets avaient plus d'un groupe cible.

2. Les régions sont celles de l'EPT.

3. « Gouvernement » : institutions et autorités publiques, nationales et locales ; ONG : organisations nationales et internationales de la société civile.

4. Sur 50 projets des Nations Unies, 48 sont des programmes extrabudgétaires de l'UNESCO, financés par d'autres bailleurs de fonds, privés, bilatéraux ou multilatéraux, mais exécutés par l'UNESCO. Certains sont mis en œuvre par des gouvernements ou des ONG.

Source : équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT.

montrent que cet objectif est accessible si les politiques appropriées sont mises en place et si le processus est mené avec assez d'énergie et de ressources, à l'échelle nationale et internationale, par les responsables politiques, les populations et les professionnels de l'éducation. Les politiques d'alphabétisation ne sont pas un appendice des ODM mais une partie nécessaire, bien qu'insuffisamment valorisée, de leur réalisation. Elles sont aussi au cœur de l'EPT. ■

À Dhaka, au Bangladesh,
une mère aide sa fille
à revoir sa leçon
de lecture.

© REUTERS

Chapitre 10

Fixer des priorités pour l'action

Il ne reste que 10 ans jusqu'à 2015, date cible pour la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous. 2005 a été une année de développements prometteurs, qu'il faut maintenant faire fructifier. Certains progrès accomplis vers l'EPT sont devenus évidents, surtout dans de nombreux pays à faible revenu. La communauté internationale a recentré son attention sur la pauvreté dans le monde, en particulier en Afrique subsaharienne. L'importance de l'EPT est apparue encore plus clairement dans le contexte de la mondialisation et de l'émergence de la société du savoir. Le sommet du G8 à Gleneagles et la réunion annuelle de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international ont promis un accroissement du soutien international, notamment une augmentation de l'aide et un allègement supplémentaire de la dette. Ce qu'il faut faire maintenant pour soutenir l'EPT, c'est traduire ces mouvements généraux en faveur du développement en mesures spécifiques destinées au secteur de l'éducation dans les différents pays. Le présent chapitre suggère quelques domaines hautement prioritaires pour l'action nationale et internationale afin de réaliser l'EPT, y compris l'objectif relatif à l'alphabétisation. Atteindre les objectifs d'ici à 2015 demeure possible, mais seulement au prix d'une accélération immédiate du rythme actuel des efforts.

L'enseignement primaire universel pour 2015 n'est nullement garanti. Quelque 100 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés dans le primaire, dont 55 % de filles.

Le bilan de l'EPT

Le présent rapport a passé en revue les changements intervenus dans l'EPT depuis le Forum mondial sur l'éducation en 2000 (Dakar, Sénégal) en comparant les données de 2002 (les plus récentes dont on dispose) à celles de 1998. Des progrès ont été accomplis, surtout pour les filles dans le primaire. Ces progrès sont particulièrement nets dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et d'Asie de l'Ouest. Tandis que 47 pays ont déjà réalisé l'enseignement primaire universel (EPU), 20 autres ont de bonnes chances d'y parvenir d'ici 2015 et 44 pays font de sérieux progrès mais ne réaliseront l'EPU qu'après 2015. L'enseignement secondaire a connu un développement très rapide, reflétant en partie les succès obtenus dans le primaire. La planification nationale accorde plus d'attention à la qualité. Les dépenses publiques d'éducation ont augmenté en proportion du revenu national dans les deux tiers des pays pour lesquels on dispose de données. L'aide à l'éducation de base a plus que doublé depuis 1999 et elle pourrait, dans l'hypothèse la plus optimiste, atteindre 3,3 milliards de dollars EU par an à la suite du sommet du G8. L'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous, qui n'a été lancée qu'en 2002, est déjà devenue un mécanisme clef de coordination de l'aide.

Pourtant ces évolutions prometteuses ne suffiront pas pour atteindre les six objectifs de l'EPT. L'émergence de l'économie mondialisée et de la société du savoir fait cependant de l'éducation et de l'alphabétisation des nécessités pressantes. La pleine participation à la société et à l'économie du savoir, donc la réduction de la pauvreté et l'amélioration de la citoyenneté, dépend de l'éducation et en premier lieu de l'alphabétisation.

L'édification de sociétés alphabètes appelle ainsi une action simultanée sur trois fronts :

- accroître les effectifs tout en réduisant les disparités entre les sexes et en améliorant la qualité de l'éducation de base (dans le primaire et le premier cycle du secondaire) ;
- intensifier les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes ;
- créer des environnements alphabètes dans les foyers, les écoles et les communautés.

Cela ne sera pas facile. Les défis auxquels est confrontée l'EPT restent immenses. Ainsi :

- l'enseignement primaire universel pour 2015 n'est nullement garanti. Quelque 100 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés dans le primaire, dont 55 % de filles. Dans 23 pays, les taux nets de scolarisation ont baissé. Des frais de scolarité sont encore exigés dans le primaire dans 89 des 103 pays examinés.

Les taux élevés de fécondité, le VIH/sida et les conflits continuent d'exercer des pressions sur les systèmes éducatifs dans les régions confrontées aux plus grands défis concernant l'EPT ;

- 94 pays n'ont pas atteint la parité entre les sexes en 2005 et 86 d'entre eux risquent de ne pas l'atteindre même en 2015. Dans le primaire, où 76 pays n'ont pas atteint cet objectif, le problème est avant tout celui de la scolarisation des filles. Dans le secondaire, en revanche, les filles prédominent dans près de la moitié des pays qui n'ont pas réalisé la parité, indiquant des taux d'abandon élevés chez les garçons ;
- la qualité de l'éducation est trop médiocre. Dans 41 pays, moins des deux tiers des élèves du primaire atteignent la dernière année de ce niveau. Les effectifs enseignants sont insuffisants, il y a trop peu d'enseignantes et trop peu d'enseignants qualifiés ; dans beaucoup de pays, le nombre d'enseignants du primaire devrait augmenter de 20 % par an pour ramener le rapport élèves/enseignant à 40/1 et réaliser l'EPU d'ici à 2015. En outre, les effectifs n'ont pas assez progressé dans les programmes pour la petite enfance, une des clefs de l'amélioration des performances à l'école primaire ;
- l'alphabétisation a été négligée. Plus de 770 millions de jeunes et d'adultes, soit à peu près un cinquième de la population mondiale adulte, sont dépourvus de compétences en alphabétisme de base, essentiellement en Afrique subsaharienne et en Asie. De plus, ce chiffre sous-estime le problème à l'échelon mondial car il est fondé sur les méthodes conventionnelles mais défectueuses d'évaluation de l'alphabétisme. L'alphabétisation n'est pas prioritaire dans la plupart des plans d'éducation et elle ne représente généralement que 1 % des dépenses publiques d'éducation. Pourtant, cet objectif occupe une place centrale dans la réalisation des autres objectifs de l'EPT ;
- l'aide à l'éducation de base est inadéquate. Bien qu'ayant récemment progressé, elle ne représente que 2,6 % de l'aide publique au développement ; dans ce total, la part de l'aide à l'alphabétisation des adultes est minime. Le montant de l'aide à l'éducation de base est très inférieur aux sept milliards de dollars EU nécessaires pour réaliser l'EPU et la parité entre les sexes. L'aide n'est pas suffisamment dirigée vers les pays qui en ont le plus besoin, de par le nombre absolu d'enfants et de jeunes confrontés au défi de l'EPT comme en termes de classement selon l'IDE. L'IMOA, lancée en 2002, n'a mobilisé que 298 millions de dollars de nouveaux engagements à la mi-2005, outre, peut-être, une augmentation de l'aide bilatérale.

Les priorités pour demain

Pour relever ces défis et consolider les progrès, il faut s'attacher à neuf domaines d'action.

Mesures générales concernant l'EPT

1. **Accélérer les efforts en faveur de l'EPU et de la qualité de l'enseignement primaire.** Il faut s'attacher à la réduction et à la suppression des frais de scolarité ; aux politiques d'intégration des enfants ruraux, appartenant à des minorités, touchés par le VIH/sida et handicapés ; à l'accroissement du nombre des enseignants et à l'amélioration de leur formation ; à l'augmentation des effectifs des programmes pour la petite enfance, en particulier au bénéfice des défavorisés ; à la mise en œuvre de mesures peu coûteuses de santé et de nutrition scolaires, susceptibles d'accroître l'accès à l'école et l'apprentissage.
2. **Répéter l'engagement concernant la parité entre les sexes.** Des progrès considérables ont été accomplis, souvent dans les pays où le défi est le plus grand. Il faut consolider ces progrès. Il est donc important que le mouvement de l'EPT réitère son engagement en faveur de la parité.
3. **Dépenser plus pour l'éducation et dépenser mieux.** Les dépenses augmentent mais elles restent faibles en pourcentage des revenus nationaux. Dans certains pays, cela reflète la faiblesse des dépenses publiques en général et il faut, dans ces pays, prendre des mesures concernant les recettes publiques plutôt que le secteur de l'éducation en tant que tel. Ailleurs, les fonds alloués à l'éducation sont trop peu élevés. Dans beaucoup de pays, des dépenses plus efficaces produiraient des résultats positifs.

Mesures concernant l'alphabétisation

4. **Donner à l'alphabétisation des jeunes et des adultes un rang de priorité plus élevé sur les agendas nationaux et internationaux.** Pour réaliser l'alphabétisme, un engagement politique au plus haut niveau est indispensable, de même que des politiques publiques claires qui intègrent l'alphabétisation dans les plans du secteur de l'éducation et dans tout autre document pertinent tel que les documents stratégiques de réduction de la pauvreté (DSRP). Des signes encourageants de changement apparaissent dans certains pays, mais ils sont encore trop peu nombreux. Au niveau international, l'alphabétisation des adultes est très négligée par les organismes d'aide ; quant à la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, elle doit encore trouver une forme spécifique malgré des signes précurseurs d'un possible changement.

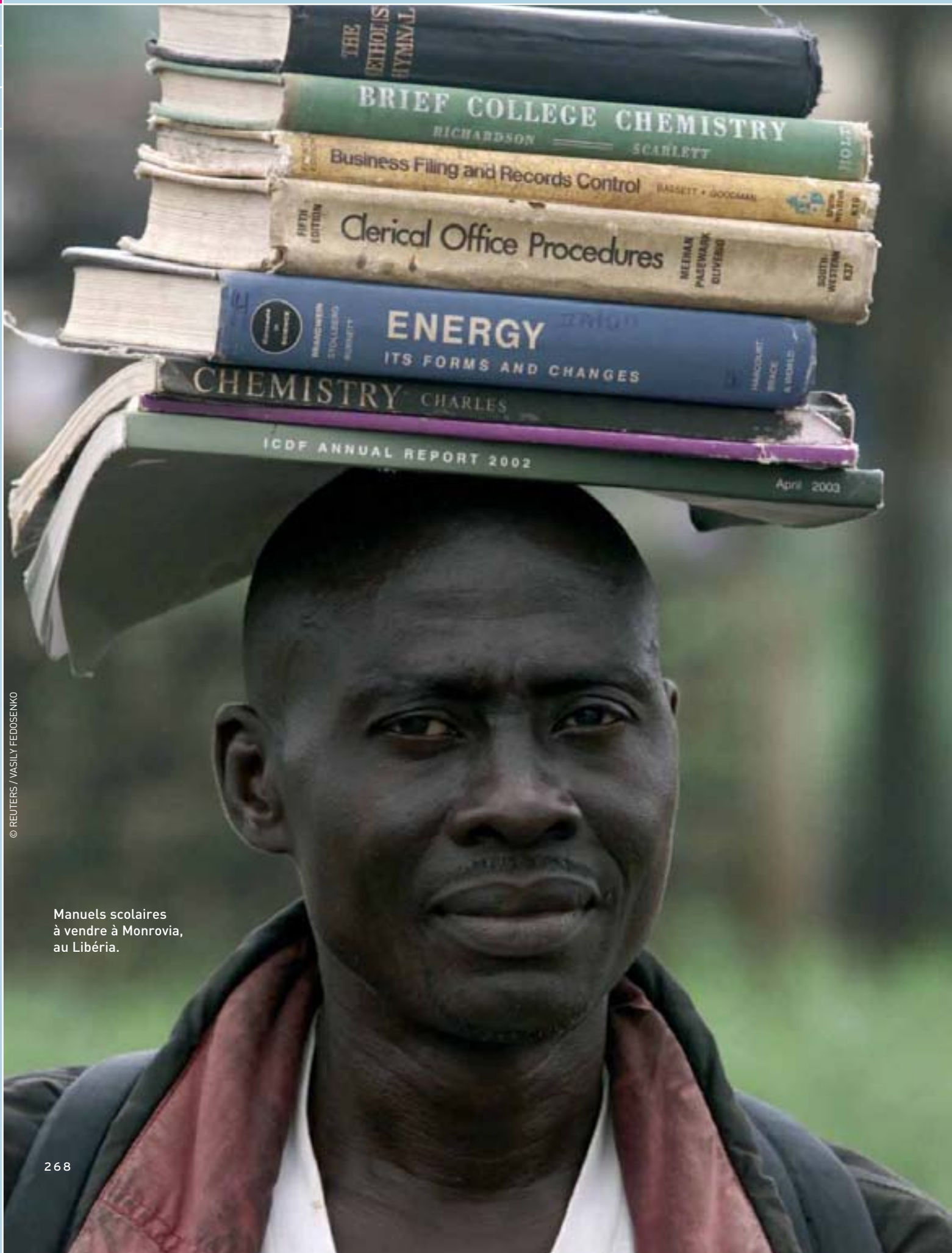
5. **Concentrer l'action sur des sociétés alphabètes et non pas seulement sur des individus alphabètes.** Il est clair qu'on n'atteindra les objectifs de l'EPT que par la mise en place de sociétés alphabètes, dans lesquelles tous les individus alphabètes auront les moyens et la possibilité de bénéficier d'environnements alphabètes riches et dynamiques. Au-delà de la scolarisation et des programmes destinés à alphabétiser jeunes et adultes, les politiques visant à créer des environnements alphabètes riches sont capitales. Elles peuvent prévoir une aide aux bibliothèques, aux journaux en langues locales, à l'édition, à l'accès des adultes aux bibliothèques scolaires et aux groupes d'écoute d'émissions radiophoniques.
6. **Définir la responsabilité des pouvoirs publics dans l'alphabétisation des jeunes et des adultes.** Les gouvernements doivent définir clairement les rôles en matière d'alphabétisation des adultes, tâche souvent dispersée entre plusieurs ministères et impliquant de nombreux partenariats dans l'Administration et avec les organisations de la société civile. Un financement public adéquat est nécessaire. Les alphabétiseurs doivent être correctement formés et rémunérés.

Mesures internationales

7. **Doubler l'aide à l'éducation de base pour qu'elle atteigne sept milliards de dollars EU.** Les augmentations de l'aide annoncées en 2005 doivent encore être réparties par secteur. La part de l'aide allant à l'éducation de base, qui comprend l'alphabétisation, doit augmenter plus vite que l'aide totale et au moins doubler pour passer à plus de 5 % de l'aide totale.
8. **Cibler l'aide sur les besoins éducatifs les plus criants.** L'aide doit mieux s'ajuster aux besoins, être plus prévisible et à plus long terme, et aller davantage aux pays qui sont encore loin des objectifs de l'EPT. Il faut poursuivre l'harmonisation de l'aide à l'éducation, notamment à travers l'Initiative de mise en œuvre accélérée.
9. **Compléter les flux financiers par des connaissances et un soutien technique.** Pour beaucoup d'objectifs de l'EPT, en particulier pour l'alphabétisation, les pays en développement ont besoin d'accéder à des connaissances et à une expertise techniques, que l'UNESCO et d'autres organismes peuvent contribuer à leur apporter, en complément de l'aide financière fournie par les bailleurs de fonds.

L'EPT, et l'alphabétisation qui en est le cœur, sont plus nécessaires que jamais. Les besoins étant définis, la communauté internationale doit passer à l'action pour faire de l'EPT une réalité. ■

Pour réaliser l'alphabétisme, un engagement politique au plus haut niveau est indispensable, de même que des politiques publiques claires.



© REUTERS / VASILY FEDOSENKO

Manuels scolaires
à vendre à Monrovia,
au Libéria.

Annexe

Appendices : l'IDE et les perspectives de réalisation de l'EPT

Appendice 1. L'indice du développement de l'éducation pour tous	270
Appendice 2. Perspectives de réalisation de l'éducation pour tous d'ici à 2015 : méthodologie	278

Annexe statistique

Introduction	281
Tableaux	
Tableau 1 : Statistiques de base	290
Tableau 2A : Alphabétisme des adultes et des jeunes	298
Tableau 2B : Environnement alphabète	306
Tableau 3 : Protection et éducation de la petite enfance (PEPE)	314
Tableau 4 : Accès à l'enseignement primaire	322
Tableau 5 : Participation dans l'enseignement primaire	330
Tableau 6 : Efficacité interne : redoublement dans le primaire	338
Tableau 7 : Efficacité interne : survie dans l'enseignement primaire et taux de transition dans le secondaire	346
Tableau 8 : Participation dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement postsecondaire non supérieur	354
Tableau 9A : Participation dans l'enseignement supérieur	362
Tableau 9B : Enseignement supérieur : répartition des étudiants par disciplines et part des étudiantes dans chaque discipline, 2002/2003	370
Tableau 10A : Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire et primaire	378
Tableau 10B : Personnel enseignant dans l'enseignement secondaire et supérieur	386
Tableau 11 : Effectifs du privé et dépenses d'éducation	394
Tableau 12 : Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 1, 2 et 3 de l'EPT	402
Tableau 13 : Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 4 et 5 de l'EPT	410
Tableau 14 : Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer l'objectif 6 de l'EPT	418

Annexe relative à l'aide internationale

Introduction	426
Tableaux	
Tableau 1.1 : APD bilatérale des pays du CAD : APD totale, aide à l'éducation, aide à l'éducation de base et aide à l'éducation de niveau non spécifié (engagements)	428
Tableau 1.2 : Aide bilatérale à l'éducation des pays du CAD : engagements destinés à l'éducation et à l'éducation de base en pourcentage du revenu national brut (RNB)	428
Tableau 2 : APD des bailleurs de fonds multilatéraux : APD totale, aide à l'éducation et aide à l'éducation de base (engagements)	
I. Moyennes annuelles pour 1999-2003	429
II. Données par année	430
Tableau 3 : Aide à l'éducation par pays bénéficiaire et montant par habitant, et aide à l'éducation de base par pays bénéficiaire et montant par enfant en âge d'être scolarisé dans l'enseignement primaire	432

Glossaire	435
-----------------	-----

Références bibliographiques	442
-----------------------------------	-----

Sigles et acronymes	462
---------------------------	-----

Appendices : l'IDE et les perspectives de réalisation de l'EPT

Appendice 1

L'indice du développement de l'éducation pour tous

Si chacun des six objectifs de l'EPT est individuellement important, il n'est pas moins utile de disposer d'un moyen permettant d'indiquer les progrès vers l'EPT dans son ensemble. L'indice du développement de l'EPT (IDE), composite de différents indicateurs, est un de ces moyens, du moins pour quatre des objectifs : l'enseignement primaire universel (EPU), l'alphabétisation des adultes, la parité entre les sexes et la qualité de l'éducation.

Les deux objectifs qui ne sont pas intégrés dans l'IDE sont les objectifs 1 et 3. Les indicateurs relatifs à l'objectif 1 (protection et éducation de la petite enfance) ne peuvent être aisément incorporés, car les données nationales ne sont pas assez standardisées ni fiables et, pour la plupart des pays, ne sont pas disponibles. L'objectif 3 (besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes), quant à lui, n'a pas été suffisamment défini en vue d'une mesure quantitative.

Conformément au principe selon lequel tous les objectifs doivent être considérés comme également importants, un indicateur unique est employé comme mesure d'approximation de chacune des quatre composantes de l'IDE¹, le même poids étant accordé à chacun des éléments constitutifs de l'indice. Pour un pays donné, la valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour chacun de ses éléments constitutifs. Ceux-ci étant tous exprimés sous la forme de pourcentages, la valeur de l'IDE peut varier de 0 à 100 % ou, lorsqu'elle est exprimée sous forme de rapport, de 0 à 1. Plus la valeur de l'IDE d'un pays est proche du maximum, plus avancée est la réalisation d'ensemble de l'EPT et plus ce pays est proche de l'objectif de l'EPT considérée comme un tout.

Choix des indicateurs devant servir de mesures d'approximation des composantes de l'IDE

Le choix des indicateurs doit réaliser un équilibre entre la pertinence des données et leur disponibilité.

Enseignement primaire universel

L'indicateur retenu pour mesurer la performance en matière d'EPU (objectif 2) est le taux net de scolarisation dans le primaire (TNS), qui représente le pourcentage d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui sont scolarisés dans le primaire ou le secondaire. Sa valeur varie de 0 à 100 %. Un TNS de 100 % signifie que tous les enfants d'âge scolaire sont scolarisés.

Alphabétisation des adultes

Le taux d'alphabétisme des adultes est utilisé comme une mesure d'approximation des progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif 4 de l'EPT. Toutefois, les données existantes sur l'alphabétisme ne sont pas entièrement satisfaisantes et de nouvelles méthodes sont en cours d'élaboration (voir chapitre 7). En outre, l'indicateur relatif à l'alphabétisme des adultes étant un état de stock en capital humain, il évolue lentement et l'on pourrait faire valoir qu'il ne s'agit pas d'un bon « indicateur de premier plan » des progrès réalisés chaque année vers l'amélioration des niveaux d'alphabétisme. Il faudra toutefois de nombreuses années pour fournir une nouvelle série de données de bonne qualité pour tous les pays ; les taux d'alphabétisme sont aujourd'hui utilisés comme les meilleures données actuellement disponibles à l'échelle internationale.

Qualité de l'éducation

Les mesures des résultats d'apprentissage des élèves sont largement utilisées comme mesures d'approximation de la qualité de l'éducation, notamment entre pays ayant des niveaux de développement similaires. Elles sont incomplètes en ce qu'elles ne disent rien

1. La composante de l'IDE relative à la parité entre les sexes est elle-même un indice composite.

des valeurs, des capacités ou d'autres compétences non cognitives qui sont, au-delà des compétences cognitives, d'autres objectifs importants de l'éducation (UNESCO, 2004a, p. 43-44). Elles ne disent rien non plus de la valeur cognitive ajoutée par l'école (par opposition au milieu familial) ou de la répartition des niveaux d'aptitude des enfants scolarisés². Les résultats d'apprentissage n'en seraient pas moins la mesure d'approximation la plus appropriée de la qualité moyenne de l'éducation. Cependant, faute de données comparables pour un grand nombre de pays, il est encore impossible de les utiliser pour l'IDE.

Parmi les mesures d'approximation utilisables et disponibles pour un grand nombre de pays, le taux de survie en 5^e année du primaire a été considéré comme le plus adapté pour représenter la qualité dans l'élaboration de l'IDE³. La figure A1.1 montre clairement l'existence d'une relation positive entre ces taux de survie et les acquis scolaires dans les pays d'Afrique subsaharienne participant à l'évaluation du Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ II), avec un coefficient de détermination de l'ordre de 31 %. Les systèmes éducatifs capables de conserver une plus grande proportion de leurs élèves jusqu'en 5^e année obtiennent de meilleures performances, en moyenne, aux tests internationaux.

La relation entre les taux de survie en 5^e année et les résultats d'apprentissage dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est encore plus étroite. La figure A1.2 montre que la variation d'une des variables explique près de 38 % de celle de l'autre dans les

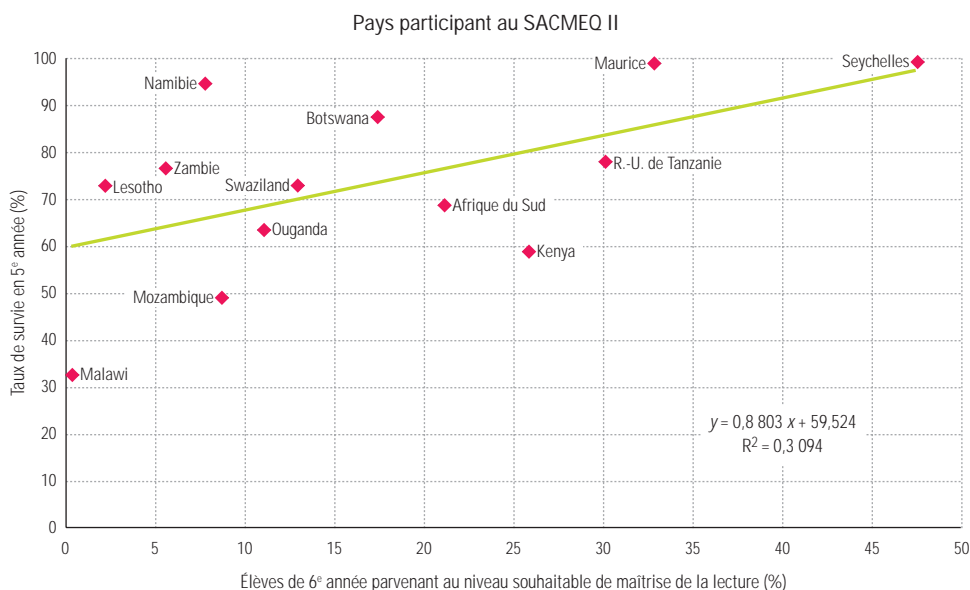
résultats de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) et jusqu'à 68 % pour le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Une autre mesure d'approximation de la qualité est le rapport élèves/enseignant (REE). En fait, parmi les pays participant au SACMEQ II, la part de la variation des résultats d'apprentissage expliquée par les REE (35 %) est légèrement plus élevée que celle qui est expliquée par les taux de survie en 5^e année (31 %). De nombreuses autres études font cependant apparaître des éléments bien plus ambigus quant à la relation entre le REE et les résultats d'apprentissage (UNESCO, 2004a). Dans un contexte de variables multiples, les REE sont associés à de meilleurs résultats d'apprentissage dans quelques études mais, dans beaucoup d'autres, ils ne le sont pas. En outre, la relation semble varier selon le niveau des résultats moyens aux tests. Là où les résultats aux tests sont médiocres, une baisse du nombre d'élèves par enseignant a une incidence positive sur les résultats d'apprentissage, mais là où ils sont plus élevés, une augmentation du nombre d'enseignants n'a qu'un impact limité. C'est pourquoi le taux de survie, qui offre une mesure d'approximation plus sûre des résultats d'apprentissage, et donc de la qualité de l'éducation, a été conservé⁴.

Genre

La quatrième composante de l'IDE est mesurée par un indice composite : l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG). Dans l'idéal, l'IEG devrait refléter tout l'esprit de l'objectif de l'EPT relatif au genre, qui appelle

Figure A1.1 : Taux de survie en 5^e année du primaire et résultats d'apprentissage au niveau du primaire



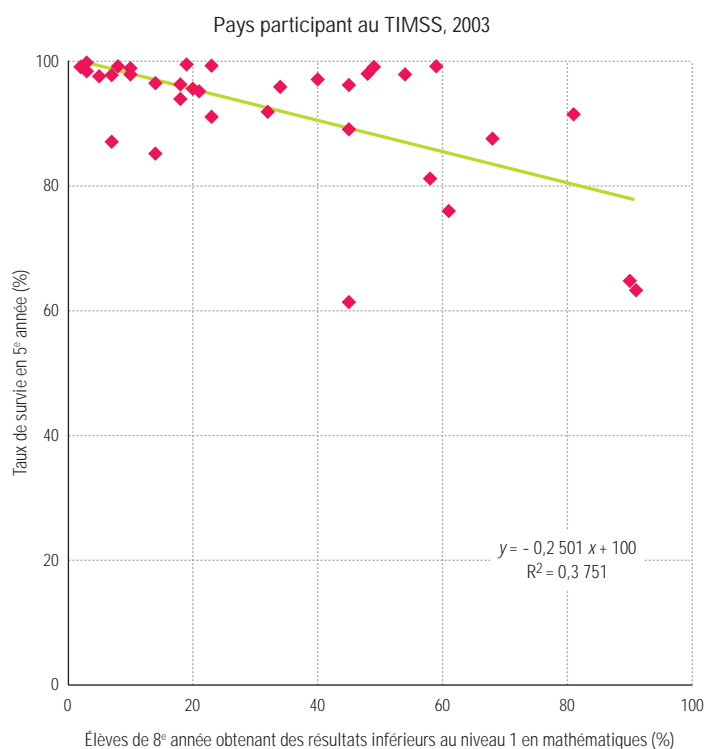
Sources : Institut de statistique de l'UNESCO, à partir de la base de données du SACMEQ II ; annexe statistique, tableau 7.

2. À strictement parler, il serait nécessaire de comparer les niveaux moyens des acquis cognitifs des élèves qui achèvent une année d'études donnée de différents pays aux niveaux de revenu et à la répartition de celui-ci ainsi qu'aux niveaux du TNS similaires, de manière à rendre compte des effets du milieu familial et des aptitudes sur les cohortes.

3. Voir, pour plus d'informations, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, appendice 2.

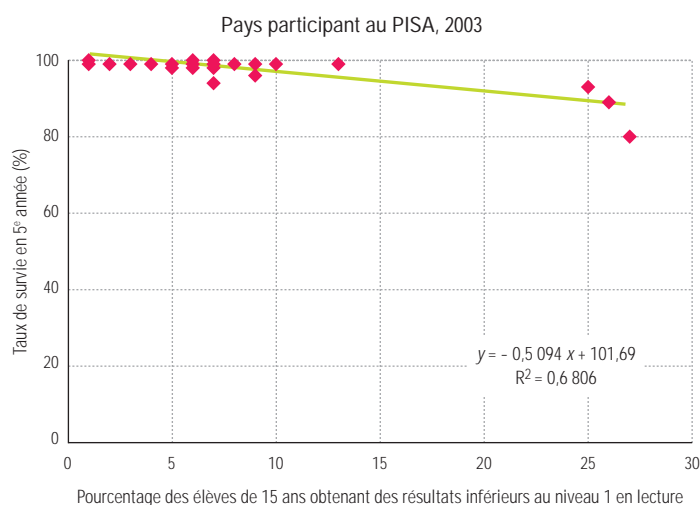
4. Une autre raison est qu'à la différence des REE, les taux de survie, comme les autres éléments constitutifs de l'IDE, varient de 0 à 100 %. En utilisant le taux de survie en 5^e année dans l'IDE, on évite donc de devoir changer les données d'échelle.

Figure A1.2 : Taux de survie en 5^e année du primaire et résultats d'apprentissage dans le premier cycle du secondaire



Sources : Mullis *et al.* (2004) ; annexe statistique, tableau 7.

Figure A1.2 (suite)



Sources : OCDE (2004) ; annexe statistique, tableau 7.

sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ». On distingue donc deux sous-objectifs : celui de la parité entre les sexes (réaliser l'égle participation des garçons et des filles dans l'enseignement primaire et secondaire) et celui de l'égalité entre les sexes (assurer l'égalité entre garçons et filles dans l'éducation).

Le premier sous-objectif est mesuré par l'indice de parité entre les sexes (IPS) pour les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Comme l'a démontré le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, il est difficile de mesurer et de suivre les aspects plus généraux de l'égalité dans l'éducation (UNESCO, 2003b). Il est essentiel de disposer de mesures des résultats ventilées par sexe pour une série de niveaux d'éducation. Or, on ne dispose pas de telles mesures qui soient internationalement comparables. À titre de premier pas dans cette direction, l'IEG comprend la parité entre les sexes dans l'alphabétisme des adultes. Il se calcule donc comme la simple moyenne des trois IPS correspondant au taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire et au taux d'alphabétisme des adultes. Ainsi, l'IEG ne reflète pas pleinement le second aspect de l'objectif de l'EPT relatif à l'égalité entre les sexes.

Lorsqu'il est exprimé comme le rapport filles (femmes)/garçons (hommes) des taux de scolarisation ou d'alphabétisme, l'IPS peut être supérieur à 1 si les filles/femmes sont plus nombreuses à être scolarisées ou alphabétisées que les garçons/hommes. Aux fins du calcul de l'indice, dans les cas où l'IPS est supérieur à 1, la formule F/M (féminin/masculin) est inversée en M/F, ce qui résout mathématiquement le problème de l'inclusion de l'IEG dans l'IDE (dont toutes les composantes ont une limite théorique de 1, soit 100 %), tout en conservant la capacité de cet indicateur à montrer la disparité entre les sexes. La figure A1.3 montre comment on parvient à des IPS « transformés » pour mettre en évidence les disparités entre les sexes au détriment des garçons/hommes.

Une fois les trois valeurs de l'IPS calculées et converties, si nécessaire, en IPS « transformés » (de 0 à 1), l'IEG composite est obtenu en calculant la moyenne simple des trois IPS, chacun ayant une pondération égale.

Dans la figure A1.4, ce calcul est illustré par l'exemple de la Tunisie, sur la base des données de 2002. Les IPS pour l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'alphabétisme des adultes étaient respectivement de 0,964, 1,082 et 0,784 et se traduisaient par un IEG de 0,891 :

$$\begin{aligned} \text{IEG} &= 1/3 (\text{IPS transformé du primaire}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS transformé du secondaire}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS transformé de l'alphabétisme des adultes}) \\ \text{IEG} &= 1/3 (0,964) + 1/3 (0,924) + 1/3 (0,784) \\ &= 0,891 \end{aligned}$$

à « éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et

Calcul de l'IDE

L'IDE est la moyenne arithmétique de ses quatre éléments constitutifs : le TNS total dans l'enseignement primaire, le taux d'alphabétisme des adultes, l'IEG et le taux de survie en 5^e année de scolarité. Du fait qu'il est une simple moyenne, il peut masquer d'importantes disparités entre ses éléments constitutifs. Ainsi, les résultats correspondant aux objectifs pour lesquels un pays a le moins progressé risquent d'éclipser ses progrès en direction des autres objectifs. Tous les objectifs de l'EPT ayant une égale importance, un indicateur synthétique tel que l'IDE se révèle très utile pour alimenter le débat politique sur l'importance de tous les objectifs de l'EPT et pour mettre en lumière leur synergie.

Dans la figure A1.5, l'exemple de la Tunisie illustre cette fois le calcul de l'IDE. En 2002, le TNS total dans l'enseignement primaire, le taux d'alphabétisme des adultes, l'IEG et le taux de survie en 5^e année du primaire étaient respectivement de 0,984, 0,743, 0,891 et 0,962, et se traduisaient par un IDE de 0,895 :

$$\begin{aligned}
 \text{IDE} &= 1/4 (\text{TNS}) \\
 &+ 1/4 (\text{taux d'alphabétisme des adultes}) \\
 &+ 1/4 (\text{IEG}) \\
 &+ 1/4 (\text{taux de survie en 5^e année du primaire}) \\
 \text{IDE} &= 1/4 (0,984) + 1/4 (0,743) + 1/4 (0,891) + 1/4 (0,962) \\
 &= 0,895
 \end{aligned}$$

Sources de données et pays concernés

Toutes les données utilisées pour calculer l'IDE pour 1998 et 2002 (ou 2001 lorsque des données plus récentes n'étaient pas disponibles) sont issues de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), à une exception près. Les données relatives à l'alphabétisme des adultes dans certains pays de l'OCDE, pour lesquels on ne disposait pas d'estimations de l'ISU, sont fondées sur les résultats de l'Enquête sociale européenne menée en 2003.

Seuls les 121 pays disposant d'un ensemble complet des indicateurs requis pour calculer l'IDE sont inclus dans la présente analyse. Ainsi, de nombreux pays ne sont pas pris en compte dans l'IDE. Compte tenu également de l'exclusion des objectifs 1 et 3, l'IDE ne permet pas encore de disposer d'un aperçu complet, à l'échelle mondiale, des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT.

Figure A1.3 : Calcul des IPS « transformés »

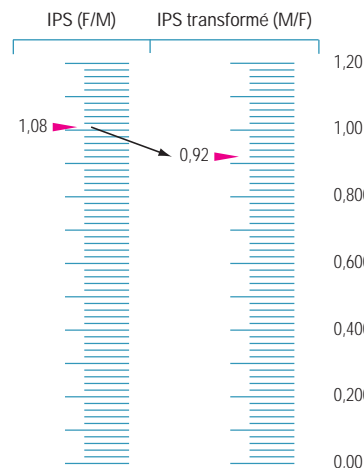


Figure A1.4 : Calcul de l'IEG

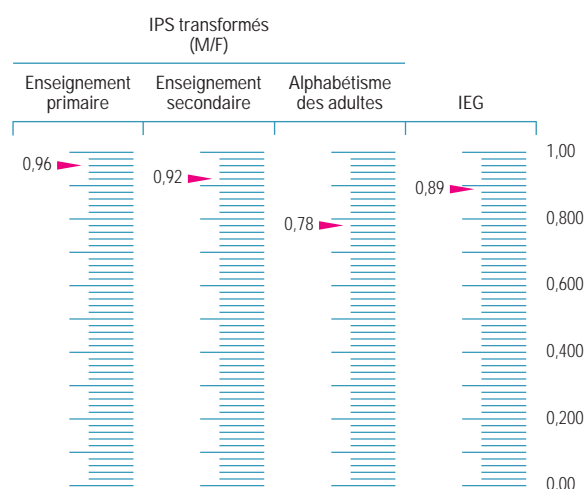


Figure A1.5 : Calcul de l'IDE

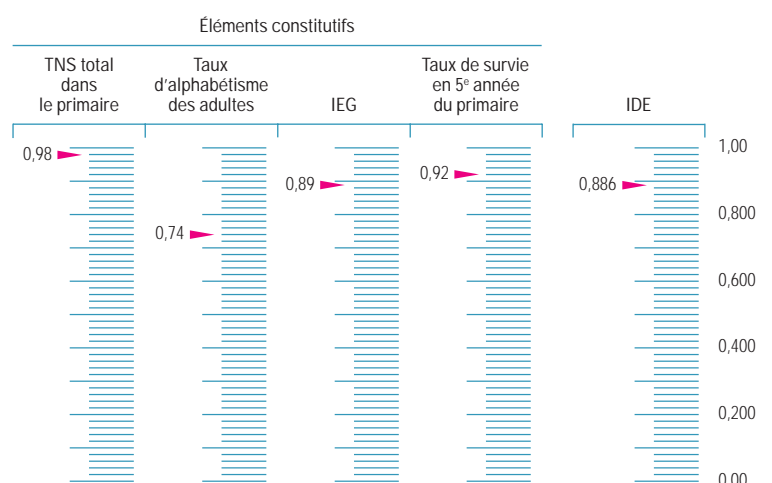


Tableau A1.1 : L'indice du développement de l'EPT et ses composantes, 2002

Classement selon le niveau de l'IDE	Pays	IDE	TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé						
1	Barbade	0,994	1,000	0,997	0,991	0,988
2	Norvège	0,993	1,000	0,983	0,993	0,995
3	France	0,992	0,999	0,987	0,993	0,990
4	Suisse	0,992	1,000	1,000	0,977	0,990
5	Finlande	0,991	1,000	1,000	0,965	0,999
6	République de Corée	0,990	0,998	0,980	0,991	0,991
7	Belgique	0,989	1,000	1,000	0,965	0,990
8	Kazakhstan	0,989	0,982	0,995	0,996	0,982
9	Hongrie	0,987	0,980	0,993	0,997	0,976
10	Estonie	0,984	0,976	0,998	0,977	0,984
11	Slovénie	0,983	0,954	0,997	0,995	0,989
12	Arménie	0,983	0,991	0,994	0,983	0,963
13	Chypre	0,983	0,986	0,968	0,984	0,993
14	Pologne	0,983	0,980	0,978	0,979	0,993
15	Espagne	0,982	0,997	0,971	0,969	0,990
16	Royaume-Uni	0,980	1,000	0,997	0,932	0,990
17	Irlande	0,979	0,960	0,993	0,973	0,992
18	Danemark	0,979	1,000	0,950	0,976	0,990
19	Bélarus	0,978	0,949	0,996	0,984	0,985
20	Croatie	0,978	0,951	0,981	0,985	0,996
21	Cuba	0,976	0,947	0,969	0,980	0,979
22	Lituanie	0,976	0,936	0,996	0,991	0,979
23	Seychelles	0,975	0,996	0,919	0,993	0,993
24	Italie	0,971	1,000	0,940	0,981	0,965
25	Serbie-et-Monténégro	0,970	0,979	0,964	0,980	0,956
26	Grèce	0,970	1,000	0,910	0,978	0,990
27	Argentine	0,968	0,998	0,972	0,981	0,922
28	Kirghizistan	0,965	0,953	0,987	0,985	0,935
29	Samoa	0,965	0,975	0,987	0,959	0,938
30	Luxembourg	0,964	0,913	0,975	0,979	0,990
31	Lettonie	0,961	0,877	0,997	0,991	0,978
32	Ukraine	0,958	0,858	0,994	0,995	0,986
33	Roumanie	0,957	0,921	0,973	0,981	0,952
34	Albanie	0,957	0,949	0,987	0,992	0,900
35	République tchèque	0,956	0,865	0,998	0,986	0,977
36	Bulgarie	0,956	0,923	0,982	0,980	0,939
37	Slovaquie	0,956	0,855	0,996	0,992	0,979
38	Chine	0,954	0,957	0,909	0,959	0,990
39	Malte	0,954	0,961	0,879	0,982	0,993
40	ERY de Macédoine	0,952	0,908	0,961	0,980	0,959
41	Chili	0,952	0,865	0,957	0,985	0,999
42	Sainte-Lucie	0,950	0,998	0,901	0,935	0,966
43	Israël	0,950	0,993	0,969	0,984	0,852
44	T. A. palestiniens	0,950	0,948	0,919	0,952	0,979
IDE moyen						
45	Jordanie	0,946	0,955	0,899	0,959	0,971
46	Mexique	0,946	0,994	0,903	0,957	0,930
47	Fidji	0,944	0,998	0,929	0,965	0,885
48	Panama	0,944	0,996	0,919	0,964	0,898
49	Maurice	0,943	0,966	0,843	0,973	0,989
50	Uruguay	0,941	0,907	0,977	0,952	0,929
51	Portugal	0,938	1,000	0,842	0,922	0,990
52	Costa Rica	0,938	0,905	0,958	0,971	0,916
53	Azerbaïdjan	0,932	0,799	0,988	0,974	0,966
54	Guyana	0,930	0,992	0,987	0,971	0,772
55	Bahrein	0,930	0,909	0,877	0,944	0,991
56	Macao, Chine	0,928	0,873	0,913	0,928	0,997
57	Antilles néerlandaises	0,927	0,889	0,967	0,968	0,885
58	Indonésie	0,923	0,968	0,879	0,956	0,891
59	Jamaïque	0,923	0,954	0,876	0,963	0,897
60	Bahamas	0,921	0,998	0,956	0,980	0,752
61	Mongolie	0,916	0,822	0,978	0,946	0,920
62	Koweït	0,914	0,884	0,829	0,969	0,975
63	Pérou	0,911	0,997	0,877	0,935	0,836

Table A1.1 (suite)

Classement selon le niveau de l'IDE	Pays	IDE	TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE moyen						
64	Venezuela	0,911	0,926	0,930	0,947	0,842
65	Viet Nam	0,910	0,941	0,903	0,927	0,871
66	République de Moldova	0,910	0,790	0,962	0,977	0,911
67	Liban	0,909	0,926	0,869	0,923	0,919
68	Équateur	0,908	0,995	0,910	0,984	0,744
69	République arabe syrienne	0,908	0,997	0,829	0,892	0,914
70	Malaisie	0,908	0,931	0,887	0,943	0,871
71	Bésil	0,905	0,983	0,884	0,954	0,799
72	Bolivie	0,904	0,965	0,865	0,940	0,844
73	Trinité-et-Tobago	0,904	0,955	0,985	0,963	0,712
74	Philippines	0,898	0,943	0,926	0,964	0,760
75	Tunisie	0,895	0,984	0,743	0,891	0,962
76	Belize	0,888	0,992	0,769	0,975	0,815
77	Émirats arabes unis	0,886	0,886	0,773	0,959	0,925
78	Namibie	0,883	0,784	0,850	0,949	0,947
79	Cap-Vert	0,879	0,992	0,757	0,889	0,880
80	Algérie	0,877	0,969	0,698	0,872	0,970
81	Colombie	0,876	0,901	0,942	0,969	0,694
82	République islamique d'Iran	0,874	0,863	0,770	0,917	0,946
83	Paraguay	0,870	0,899	0,916	0,970	0,697
84	République dominicaine	0,865	0,964	0,877	0,928	0,691
85	Botswana	0,859	0,811	0,789	0,959	0,876
86	Oman	0,843	0,736	0,744	0,914	0,980
87	El Salvador	0,842	0,923	0,797	0,959	0,689
88	Afrique du Sud	0,840	0,937	0,824	0,952	0,648
89	Myanmar	0,834	0,842	0,897	0,951	0,646
90	Égypte	0,828	0,932	0,556	0,844	0,980
91	Nicaragua	0,817	0,908	0,767	0,947	0,648
92	Lesotho	0,817	0,862	0,814	0,861	0,730
93	Swaziland	0,810	0,756	0,792	0,961	0,732
IDE bas						
94	Arabie saoudite	0,789	0,560	0,794	0,887	0,915
95	Guatemala	0,782	0,886	0,691	0,900	0,652
96	Cambodge	0,761	0,935	0,736	0,765	0,609
97	Maroc	0,749	0,898	0,507	0,778	0,812
98	Zambie	0,748	0,699	0,679	0,848	0,767
99	RDP lao	0,745	0,850	0,687	0,801	0,641
100	Inde	0,741	0,937	0,610	0,802	0,614
101	Kenya	0,731	0,676	0,736	0,923	0,590
102	Congo	0,717	0,540	0,828	0,837	0,663
103	Rwanda	0,715	0,870	0,640	0,883	0,466
104	Guinée équatoriale	0,689	0,850	0,842	0,770	0,295
105	Bangladesh	0,663	0,875	0,411	0,828	0,539
106	Ghana	0,662	0,639	0,541	0,835	0,633
107	Papouasie-Nouvelle-Guinée	0,660	0,730	0,573	0,829	0,506
108	Côte d'Ivoire	0,659	0,617	0,481	0,663	0,876
109	Sénégal	0,653	0,690	0,393	0,729	0,800
110	Burundi	0,653	0,575	0,589	0,771	0,675
111	Népal	0,652	0,732	0,486	0,741	0,649
112	Érythrée	0,652	0,456	0,576	0,712	0,863
113	Mauritanie	0,640	0,679	0,512	0,763	0,606
114	Djibouti	0,629	0,343	0,665	0,705	0,802
115	Yémen	0,622	0,723	0,490	0,518	0,759
116	Mozambique	0,543	0,553	0,465	0,661	0,492
117	Éthiopie	0,536	0,482	0,415	0,662	0,587
118	Mali	0,492	0,445	0,190	0,585	0,746
119	Niger	0,458	0,385	0,144	0,611	0,691
120	Burkina Faso	0,443	0,366	0,128	0,614	0,662
121	Tchad	0,439	0,629	0,255	0,429	0,443

1. Le TNS total dans le primaire inclut les enfants en âge d'aller à l'école primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

N. B. Les chiffres en bleu indiquent que les disparités entre les sexes sont au détriment des garçons ou des hommes, notamment dans le secondaire.

Sources : annexe statistique, tableaux 2A, 5, 7 et 8 ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO ; Enquête de main-d'œuvre européenne de 2003, pour la mesure approchée du taux d'alphabétisme pour les pays européens.

Tableau A1.2 : Classement des pays selon la valeur de l'IDE et de ses composantes, 2002

Pays	IDE	TNS total dans le primaire ²	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
Barbade	1	10	8	11	25
Norvège	2	8	25	6	5
France	3	11	23	7	14
Suisse	4	2	1	36	14
Finlande	5	2	1	52	2
République de Corée	6	12	28	12	11
Belgique	7	2	1	50	14
Kazakhstan	8	32	13	2	29
Hongrie	9	34	17	1	39
Estonie	10	36	4	37	28
Slovénie	11	49	9	3	24
Arménie	12	28	15	22	45
Chypre	13	29	38	20	9
Pologne	14	33	29	32	8
Espagne	15	19	35	46	14
Royaume-Uni	16	9	7	80	14
Irlande	17	44	16	42	10
Danemark	18	1	46	38	14
Bélarus	19	53	12	18	27
Croatie	20	51	27	16	4
Cuba	21	55	37	30	33
Lituanie	22	60	10	10	35
Seychelles	23	21	54	5	7
Italie	24	2	48	25	44
Serbie-et-Monténégro	25	35	40	27	48
Grèce	26	2	57	34	14
Argentine	27	15	34	26	58
Kirghizistan	28	50	20	17	54
Samoa	29	37	21	62	53
Luxembourg	30	69	32	33	22
Lettonie	31	82	6	13	36
Ukraine	32	90	14	4	26
Roumanie	33	68	33	24	49
Albanie	34	52	19	9	65
République tchèque	35	86	5	14	37
Bulgarie	36	67	26	29	52
Slovaquie	37	91	11	8	34
Chine	38	45	59	59	13
Malte	39	43	68	23	6
ERY de Macédoine	40	71	42	31	47
Chili	41	87	44	15	1
Sainte-Lucie	42	14	62	78	43
Israël	43	24	36	21	77
T. A. palestiniens	44	54	53	69	32
Jordanie	45	47	63	58	40
Mexique	46	23	61	64	55
Fidji	47	16	50	51	70
Panama	48	20	52	54	66
Maurice	49	40	76	41	23
Uruguay	50	73	31	67	56
Portugal	51	2	78	86	14
Costa Rica	52	74	43	43	61
Azerbaïdjan	53	97	18	40	42
Guyana	54	25	22	44	86
Bahrein	55	70	69	75	12
Macao, Chine	56	84	56	82	3
Antilles néerlandaises	57	78	39	49	69
Indonésie	58	39	67	65	68
Jamaïque	59	48	72	55	67
Bahamas	60	13	45	28	90
Mongolie	61	95	30	74	59
Koweït	62	81	79	47	39
Pérou	63	17	71	79	80
Venezuela	64	65	49	72	79
Viet Nam	65	57	60	83	75
République de Moldova	66	98	41	35	64
Liban	67	64	73	85	60
Équateur	68	22	58	19	92
R. A. syrienne	69	18	80	90	63
Malaisie	70	63	65	76	74
Bésil	71	31	66	66	85
Bolivie	72	41	74	77	78
Trinité-et-Tobago	73	46	24	56	95
Philippines	74	56	51	53	88
Tunisie	75	30	94	91	46
Belize	76	27	90	39	81
Émirats arabes unis	77	79	88	61	57
Namibie	78	99	75	71	50
Cap-Vert	79	26	92	92	71
Algérie	80	38	97	95	41
Colombie	81	75	47	48	97
Rép. isl. d'Iran	82	88	89	87	51
Paraguay	83	76	55	45	96
Rép. dominicaine	84	42	70	81	98
Botswana	85	96	87	63	73
Oman	86	101	93	88	31
El Salvador	87	66	84	60	100
Afrique du Sud	88	59	82	68	107
Myanmar	89	94	64	70	108
Égypte	90	62	107	98	30
Nicaragua	91	72	91	73	106
Lesotho	92	89	83	96	94
Swaziland	93	100	86	57	93
Arabie saoudite	94	113	85	93	62
Guatemala	95	80	98	89	104
Cambodge	96	61	96	108	112
Maroc	97	77	110	105	82
Zambie	98	105	100	97	87
RDP lao	99	93	99	104	109
Inde	100	58	103	103	111
Kenya	101	108	95	84	114
Congo	102	115	81	99	102
Rwanda	103	85	102	94	119
Guinée équatoriale	104	92	77	107	121
Bangladesh	105	83	116	102	116
Ghana	106	109	108	100	110
Papouasie-N.-Guinée	107	103	106	101	117
Côte d'Ivoire	108	111	113	114	72
Sénégal	109	106	117	111	84
Burundi	110	112	104	106	101
Népal	111	102	112	110	105
Erythrée	112	117	105	112	76
Mauritanie	113	107	109	109	113
Djibouti	114	121	101	113	83
Yémen	115	104	111	120	89
Mozambique	116	114	114	116	118
Éthiopie	117	116	115	115	115
Mali	118	118	119	119	91
Niger	119	119	120	118	99
Burkina Faso	120	120	121	117	103
Tchad	121	110	118	121	120

2. Le TNS total dans le primaire inclut les enfants en âge d'aller à l'école primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

Sources : voir tableau A1.1.

Tableau A1.3 : Évolution de l'IDE et de ses composantes entre 1998 et 2002

Pays	Indice de développement de l'EPT		Variation	Évolution des composantes de l'IDE entre 1998 et 2002 (% en termes relatifs)			
	1998	2002	1998-2002	TNS total dans le primaire ³	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé							
Barbade	0,979	0,994	1,6	0,3	0,1	1,1	5,0
République de Corée	0,976	0,990	1,5	5,8	0,6	0,5	- 0,8
Estonie	0,991	0,984	- 0,7	- 2,4	0,0	0,1	- 0,7
Chypre	0,971	0,983	1,2	0,6	0,2	0,8	3,3
Croatie	0,977	0,978	0,1	0,0	0,1	0,4	- 0,1
Cuba	0,967	0,976	1,0	- 5,2	0,6	1,2	4,4
Lituanie	0,989	0,976	- 1,3	- 3,9	0,1	- 0,1	- 1,5
Italie	0,985	0,971	- 1,3	0,0	- 4,4	- 0,9	- 0,1
Samoa	0,936	0,965	3,1	0,5	0,2	- 0,3	13,5
Lettonie	0,969	0,961	- 0,8	- 5,4	0,0	1,0	0,9
Roumanie	0,980	0,957	- 2,3	- 7,8	- 0,6	- 0,2	- 0,4
Bulgarie	0,967	0,956	- 1,2	- 5,5	0,0	- 0,1	1,0
Chili	0,952	0,952	0,0	- 1,6	0,3	1,0	0,1
IDE moyen							
Jordanie	0,936	0,946	1,1	2,6	1,6	0,9	- 0,6
Mexique	0,940	0,946	0,6	- 0,2	- 0,2	- 1,4	4,5
Maurice	0,934	0,943	1,0	3,6	0,8	0,1	- 0,6
Guyana	0,979	0,930	- 5,0	1,8	0,5	- 1,5	- 20,8
Bahreïn	0,936	0,930	- 0,7	- 5,8	1,2	0,4	1,7
Mongolie	0,923	0,916	- 0,7	- 10,7	- 0,6	3,2	5,5
Pérou	0,927	0,911	- 1,7	0,0	- 1,5	- 0,7	- 4,8
Venezuela	0,907	0,911	0,5	6,0	1,2	2,1	- 7,3
Viet Nam	0,909	0,910	0,1	- 2,3	- 2,0	0,2	5,1
République de Moldova	0,929	0,910	- 2,0	1,0	- 2,5	- 1,5	- 4,5
Liban	0,892	0,909	1,9	3,5	2,3	1,1	0,7
Équateur	0,910	0,908	- 0,2	1,0	0,2	0,7	- 3,4
République arabe syrienne	0,858	0,908	5,8	3,9	14,1	7,5	- 0,3
Bolivie	0,882	0,904	2,5	- 0,6	2,9	2,2	6,3
Trinité-et-Tobago	0,979	0,904	- 7,7	- 1,6	0,4	- 0,3	- 28,8
Tunisie	0,859	0,895	4,1	4,0	8,5	0,6	4,4
Belize	0,906	0,888	- 2,0	3,5	- 17,0	1,3	4,8
Émirats arabes unis	0,857	0,886	3,4	10,0	3,0	1,2	0,2
Namibie	0,841	0,883	5,0	0,5	5,5	0,6	13,5
Colombie	0,849	0,876	3,2	0,7	3,4	1,3	9,4
Paraguay	0,879	0,870	- 1,0	- 2,4	- 1,2	0,1	- 0,5
République dominicaine	0,850	0,865	1,8	7,4	5,8	0,7	- 7,9
Botswana	0,841	0,859	2,1	2,9	4,7	1,2	0,1
Oman	0,824	0,843	2,4	- 5,2	8,7	1,8	4,5
El Salvador	0,792	0,842	6,3	13,0	2,7	- 0,5	12,4
Afrique du Sud	0,878	0,840	- 4,3	- 2,4	- 2,4	0,5	- 14,7
Lesotho	0,740	0,817	10,3	33,6	- 1,3	7,3	6,0
Swaziland	0,814	0,810	- 0,5	9,5	1,4	- 0,9	- 10,2
IDE bas							
Arabie saoudite	0,785	0,789	0,5	- 2,2	7,0	1,7	- 4,0
Guatemala	0,730	0,782	7,1	14,2	3,0	3,4	7,9
Cambodge	0,687	0,761	10,8	13,2	10,6	10,1	8,3
Maroc	0,686	0,749	9,1	22,3	8,1	7,6	- 0,7
Zambie	0,768	0,748	- 2,5	1,6	- 11,0	1,2	- 1,9
RDP lao	0,680	0,745	9,6	6,0	8,8	8,0	18,0
Bangladesh	0,664	0,663	- 0,2	- 0,6	5,7	- 1,6	- 1,5
Papouasie-Nouvelle-Guinée	0,718	0,660	- 8,2	- 2,3	- 8,2	0,8	- 25,6
Côte d'Ivoire	0,588	0,659	12,2	9,4	3,2	5,4	26,8
Erythrée	0,640	0,652	1,9	33,5	6,8	- 1,7	- 9,5
Mauritanie	0,605	0,640	5,8	8,3	30,6	1,9	- 7,1
Djibouti	0,603	0,629	4,3	9,0	6,7	- 0,2	4,5
Mozambique	0,484	0,543	12,2	16,8	11,4	5,5	17,7
Éthiopie	0,482	0,536	11,4	32,7	12,6	3,9	5,3
Mali	0,492	0,492	- 0,1	15,2	- 21,3	4,9	- 4,7
Burkina Faso	0,450	0,443	- 1,7	9,1	- 42,2	9,4	- 3,0
Tchad	0,496	0,439	- 11,3	15,0	- 35,2	- 12,4	- 19,6

3. Le TNS total dans le primaire inclut les enfants en âge d'aller à l'école primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

Sources : voir tableau A1.1.

Appendice 2

Perspectives de réalisation de l'éducation pour tous d'ici à 2015 : méthodologie

Le chapitre 2 comporte des projections en 2015 pour trois des six objectifs de l'EPT : l'EPU, la parité entre les sexes et l'alphabétisation des adultes. Les perspectives nationales de réalisation de chacun de ces trois objectifs reposent sur des projections de tendances des taux de scolarisation et d'alphabétisme des adultes.

Méthodologie de projection pour l'EPU et la parité entre les sexes

Les perspectives de réalisation de ces deux objectifs de l'EPT reposent sur une extrapolation dans l'avenir des tendances des taux de scolarisation observés entre 1990 et 2002 (pour plus de détails, voir Bayou *et al.*, 2005). Une attention particulière a été accordée aux tendances de la période la plus récente (1998-2002) qui illustrent les effets possibles des politiques éducatives mises en œuvre depuis le forum de Dakar, en 2000. Ces projections ne visent ni ne prétendent à prédire les taux de scolarisation, mais uniquement à montrer quelle serait l'évolution de ces taux dans l'avenir si les tendances antérieures se poursuivaient. Ainsi, les projections ne tiennent pas compte des changements de politiques récemment mis en œuvre, qui pourraient avoir une incidence sur la scolarisation mais n'en ont pas encore eu. Malgré cette limite, les projections de tendances sont un instrument utile d'analyse et de suivi, ainsi qu'une référence permettant de réfléchir aux changements de politiques éducatives qui pourraient être nécessaires pour permettre aux pays d'atteindre les différents objectifs de l'EPT.

D'une manière générale, seuls les pays disposant d'une série assez complète de données et n'ayant pas encore atteint les objectifs de l'EPU et de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire ont été pris en compte dans cette projection, soit 90 pays pour le premier objectif et 150 pour le second.

Projection des taux nets de scolarisation

Le TNS est l'un des deux indicateurs les plus pertinents et largement employés pour mesurer les progrès en direction de l'EPU – l'autre étant le taux d'achèvement. Il a été décidé d'établir les projections sur la base du TNS total pour la tranche d'âge de l'en-

seignement primaire (N1), qui prend en compte tous les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et scolarisés soit dans le primaire (N1P), soit dans le secondaire (N1S). Les enfants en âge de fréquenter l'école primaire et inscrits dans le secondaire ayant, par définition, déjà fréquenté l'école primaire, le fait de les inclure rend mieux compte de la réalité de l'EPU que ne le fait le TNS de l'enseignement primaire.

Les TNS totaux pour les enfants d'âge primaire (N1) ont été projetés séparément pour chaque sexe au moyen de la fonction logistique, en particulier lorsque les taux augmentaient. Le choix de cette méthode tient à la nature même des taux, qui tendent vers un maximum naturel de 100 %, qu'ils ne doivent pas dépasser. En outre, leur taux marginal d'augmentation diminue à mesure qu'un pays s'approche de la limite de 100 % pour l'EPU. Pour les pays dans lesquels les taux diminuaient, les projections ont utilisé une régression linéaire afin d'empêcher les taux projetés de tomber à des niveaux si faibles qu'ils en auraient été irréalistes, comme cela aurait pu être le cas en utilisant la fonction logistique.

Une fois projeté le taux N1, les projections ont été calculées pour N1P et N1S, sur la base de leur part respective dans N1 en 2002.

Projection de l'indice de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire

La réalisation de la parité entre les sexes est définie comme l'obtention d'un IPS compris entre 0,97 et 1,03 (chapitre 2). La tolérance de 3 % est destinée à tenir compte des erreurs de mesure statistique et n'implique aucun jugement quant à l'acceptation de quelque niveau de disparité que ce soit (UNESCO, 2003).

Les perspectives nationales de réalisation de la parité entre les sexes sont évaluées sur la base de projections des tendances des TBS dans l'enseignement primaire et secondaire, par sexe, pour 2005 et 2015. Les TBS par sexe projetés pour le primaire sont reconstruits sur la base des projections par sexe des N1P. Le rapport TBS/N1P ayant été relativement constant entre 1990 et 2002 pour la plupart des pays, il n'a pas donné lieu à projection, de telle sorte que le rapport observé en 2002 a été également utilisé pour 2015 :

TBS_{2015} pour le primaire = $N1P_{2015} \times (TBS_{2002}/N1P_{2002})$.

Une fois que le TBS par sexe est projeté, l'IPS projeté est calculé comme ratio du taux correspondant aux filles par rapport à celui qui correspond aux garçons.

Les TBS par sexe pour l'enseignement secondaire sont projetés directement par régression linéaire.

Méthodologie de projection pour l'alphabétisme des adultes

Les taux d'alphabétisme des adultes pour 2015 sont projetés au moyen d'une méthodologie standard de projection démographique – la méthode des composantes des cohortes et son extension à des projections multi-États. En d'autres termes, les proportions d'alphabètes dans l'avenir sont définies dans une large mesure à partir de la répartition actuelle de l'alphabétisme dans la population et d'hypothèses explicites quant aux taux de transition vers l'alphabétisme pour les cohortes les plus jeunes. Deux principes importants de cette approche démographique sont (a) la prise en compte explicite de la population par âge, par sexe et par situation au regard de l'alphabétisme à différents moments et (b) la distinction claire entre les stocks (les personnes alphabètes) et les flux (la transition de l'état analphabète à l'état alphabète).

Plus précisément, les projections des taux d'alphabétisme des adultes reposent sur un scénario de tendance qui suppose que les taux de transition vers l'alphabétisation augmenteront dans l'avenir

au même rythme que dans le passé, c'est-à-dire que l'augmentation de la part d'alphabètes entre les groupes d'âge les plus avancés et les plus jeunes est prise comme la valeur approchée de l'augmentation des taux de transition dans le temps.

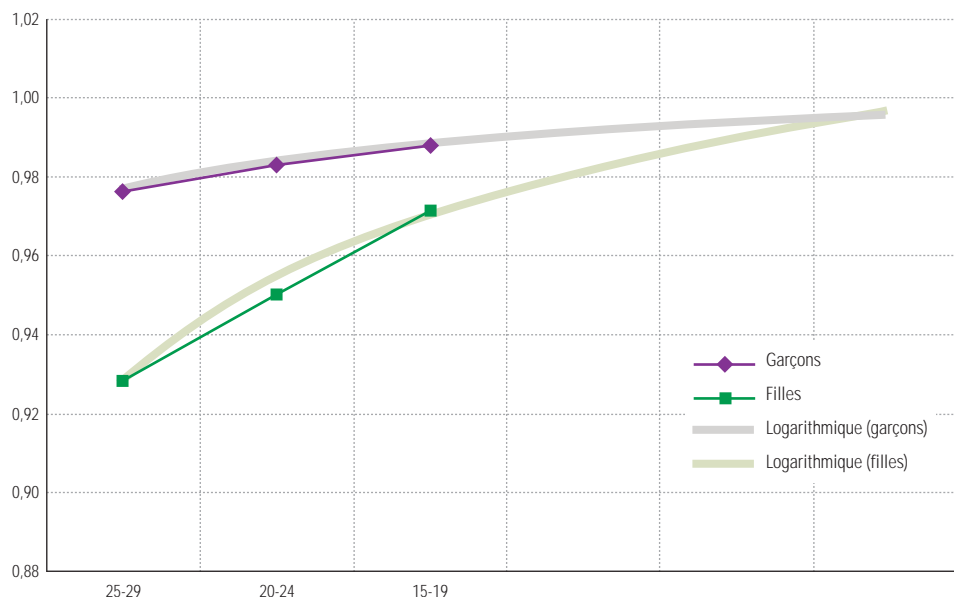
Des extrapolations des tendances de la proportion d'alphabètes n'ont été réalisées (séparément pour les hommes et les femmes) que pour les groupes d'âge des 25-29 ans, 20-24 ans et 15-19 ans en 2000, compte tenu du fait que les groupes plus âgés n'auraient pas reflété les effets des récentes évolutions des politiques.

C'est ce qu'illustre la figure A2.1, qui repose sur une extrapolation logarithmique fournissant les proportions d'alphabètes dans le groupe d'âge des 15-19 ans pour les périodes quinquennales de 2000 à 2005, 2005 à 2010 et 2010 à 2015. Le résultat de cette projection est une pyramide des âges complète (à partir de l'âge de 15 ans) présentant les populations alphabètes et analphabètes par groupe d'âge (tranches de 5 ans) et par sexe jusqu'en 2015.

Analyse des perspectives de réalisation des objectifs

La méthodologie employée pour évaluer les chances des pays de réaliser les trois objectifs de l'EPT tient compte de deux dimensions, l'une statique et l'autre dynamique. La première représente la situation actuelle d'un pays : celui-ci peut avoir atteint un

Figure A2.1 : Part des alphabètes dans le groupe d'âge des 15-19 ans jusqu'en 2015



Source : Lutz et Goujon (2005).

objectif ou être près de l'atteindre. Chaque pays est également en train de se rapprocher ou de s'éloigner de l'objectif – c'est la dimension dynamique. Les deux dimensions sont intégrées et comparées sur la base de critères explicites, constituant une matrice à quatre quadrants (tableau A2.1).

Les pays ayant déjà atteint un objectif particulier ne sont pas pris en compte dans la matrice correspondant à cet objectif, à l'exception de l'objectif de la parité entre les sexes (voir tableau 2.10), auquel sont fixées deux dates cibles : 2005 et 2015.

Le quadrant fait également apparaître les chances qu'a un pays d'atteindre un objectif à la date fixée à Dakar. Ainsi le quadrant II, intitulé « Forte chance d'atteindre l'objectif », comprend des pays qui sont actuellement soit proches de l'objectif ou qui, sans en être encore proches, s'acheminent vers lui. Le quadrant III comprend des pays ayant une faible chance d'atteindre un objectif, du fait qu'ils en sont actuellement éloignés, mais qui sont néanmoins en route vers lui. Dans le quadrant IV, intitulé « risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif », figurent d'autres pays, éloignés de l'objectif et évoluant dans une mauvaise direction (s'éloignant de l'objectif). Le quadrant I, enfin, comprend les pays qui, bien que proches de l'objectif, s'en éloignent et risquent donc de ne pas l'atteindre.

Pour l'objectif de l'alphabétisme des adultes, une méthodologie légèrement différente a été employée afin de déterminer la dimension dynamique dans les quadrants. Presque tous les pays ayant réduit leur taux d'analphabétisme des adultes entre 1990 et 2000-2004, il était inutile de distinguer les mouvements s'approchant ou s'éloignant de l'objectif. Cela est d'autant plus vrai que l'objectif pour 2015 – réduction de moitié du taux d'analphabétisme – varie, en termes quantitatifs, d'un pays à l'autre en fonction de la valeur de ce taux en 2000.

Par exemple, un pays dont le taux d'alphabétisme était de 70 % en 2000 viserait pour 2015 un taux de 85 %, un pays dont le taux initial était de 80 % un taux de 90 %, et ainsi de suite. Le taux de progression sert donc de critère de la dimension dynamique dans le cadre de cette analyse. Sur la base de leurs niveaux actuels d'alphabétisme, les pays progressant assez vite pour atteindre l'objectif en 2015 sont considérés comme réalisant des « progrès rapides », tandis que ceux qui courent un risque – voire un risque sérieux – de ne pas atteindre le but compte tenu de leur situation actuelle sont décrits comme réalisant des « progrès lents ».

Tableau A2.1 : Cadre analytique

Distance de l'objectif en 2002	Près	QUADRANT I Risque de ne pas atteindre l'objectif Pays proches de l'objectif mais s'en éloignant	QUADRANT II Forte chance d'atteindre l'objectif Pays proches de l'objectif et s'en rapprochant
	Loin	QUADRANT IV Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif Pays éloignés de l'objectif et s'en éloignant	QUADRANT III Faible chance d'atteindre l'objectif Pays éloignés de l'objectif mais s'en rapprochant
		S'éloigne de l'objectif	Se dirige vers l'objectif
Évolution au cours de la période 1990-2002			

Annexe statistique

Introduction

Les données les plus récentes sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les dépenses présentées dans les tableaux statistiques qui suivent correspondent à l'année scolaire 2002-2003. Elles reposent sur des résultats d'enquêtes communiqués à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et traités par celui-ci avant la fin du mois de mai 2005. Les données reçues après cette date alimenteront le prochain *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Un petit nombre de pays (le Chili, Djibouti, l'Éthiopie, le Ghana, la République de Corée, la République-Unie de Tanzanie, Sri Lanka, la Thaïlande et le Zimbabwe) ont soumis des données portant sur des années plus récentes, qui figurent en gras dans les tableaux statistiques. Ces statistiques concernent toutes les écoles formelles, tant publiques que privées, par niveau d'enseignement. Elles sont complétées par des statistiques démographiques et économiques recueillies ou produites par d'autres organisations internationales, dont le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), la Division de la population des Nations Unies et la Banque mondiale.

Au total, 203 pays et territoires sont répertoriés dans les tableaux statistiques. La plupart d'entre eux communiquent leurs données à l'ISU au moyen des questionnaires standard élaborés par celui-ci. Pour certains pays, cependant, les données relatives à l'éducation ont été collectées sur la base des enquêtes réalisées dans le cadre du programme Indicateurs mondiaux de l'éducation (WEI) financé par la Banque mondiale ou ont été communiquées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou l'Office statistique des Communautés européennes (EUROSTAT).

Population

Les indicateurs relatifs à l'accès et à la participation figurant dans les tableaux statistiques ont été calculés à partir des estimations démographiques produites par la Division de la population des Nations Unies dans le cadre de sa révision de 2002. Aussi peuvent-ils différer de ceux qui ont été publiés par les pays ou par d'autres organisations, du fait d'éventuels écarts entre

les estimations nationales de la population et celles des Nations Unies. Le PNUD ne fournit pas de données par année d'âge pour les pays dont la population totale est inférieure à 80 000 habitants. En l'absence d'estimation du PNUD, les taux de scolarisation ont été calculés sur la base des chiffres nationaux de population, lorsqu'ils étaient disponibles.

Classification de la CITE

Les données relatives à l'éducation communiquées à l'ISU sont conformes à la version révisée en 1997 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Dans certains cas, les données ont été ajustées pour s'y conformer. En revanche, les données relatives à la période 1990-1991 peuvent correspondre à la version précédente de la CITE (1976) et, de ce fait, n'être pas comparables, pour certains pays, aux données postérieures à 1997. La CITE vise à harmoniser les données et à permettre une comparaison plus aisée, à l'échelle internationale, entre les systèmes éducatifs nationaux. Les pays peuvent certes définir d'une manière qui leur est propre des niveaux d'enseignement ne correspondant pas à ceux de la CITE, mais il est alors possible que les taux de scolarisation diffèrent selon qu'ils sont communiqués à l'échelle nationale ou internationale, du fait de l'utilisation de ces définitions nationales des niveaux d'éducation au lieu de celles de la CITE – cet écart s'ajoutant à celui qui peut affecter, comme on l'a évoqué ci-dessus, les données relatives à la population.

Participation des adultes au niveau de l'éducation de base

La CITE ne classe pas les programmes éducatifs en fonction de l'âge des apprenants. 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 l'enquête annuelle ordinaire 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 de l'enquête UNESCO/OCDE/EUROSTAT (UOE) et du WEI stipulent que les activités classées dans les catégories « éducation continue », « éducation des adultes » ou « éducation non formelle » devront être prises en compte si elles concernent des études dont le contenu thématique est comparable à celui des programmes éducatifs ordinaires ou si les programmes qui les sous-tendent débouchent sur l'acquisition potentielle de qualifications comparables.

Du fait de cette distinction, les données provenant des pays couverts par le programme WEI et de ceux dont les statistiques sont recueillies par l'intermédiaire des questionnaires de l'UOE, en particulier pour l'enseignement secondaire, peuvent concerner des programmes dispensés à des apprenants plus âgés. En dépit des instructions de l'ISU, les données recueillies auprès des pays dans le cadre de son enquête périodique peuvent également porter sur des élèves d'un âge très au-dessus de l'âge officiel de l'éducation de base.

Données relatives à l'alphabétisme

L'UNESCO définit depuis longtemps l'alphabétisme comme l'aptitude à lire et à écrire, en le comprenant, un texte simple et court relatif à la vie quotidienne.

Dans de nombreux cas, les statistiques actuelles de l'ISU en matière d'alphabétisme reposent sur cette définition et sont dans une large mesure fondées sur la méthode de l'« auto-évaluation » : on demande aux personnes interrogées de déclarer si elles sont alphabètes ou non, au lieu de leur poser des questions plus approfondies ou de leur demander de faire la démonstration de cette compétence. Par ailleurs, certains pays considèrent que les enfants scolarisés jusqu'à un certain niveau sont alphabètes. Les définitions et les méthodologies employées pour la collecte des données étant diverses selon les pays, ces données doivent être utilisées avec prudence.

Les données d'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 aux années 1990, 2000-2004 et 2015 :

1. les données relatives à 1990 représentent les estimations de l'ISU utilisées dans les rapports EPT précédents et redéfinies sur la base de la révision opérée en 2002 par la Division de la population des Nations Unies. La méthodologie de l'estimation de l'ISU peut être consultée sur son site Web (www.uis.unesco.org) ;

2. les données relatives à 2000-2004 proviennent du Programme d'évaluation de l'alphabétisation de l'ISU de mai 2005, qui utilise à la fois les chiffres communiqués directement par les pays et les estimations de l'ISU. Les estimations nationales de l'alphabétisme apparaissent dans les tableaux statistiques lorsqu'elles sont disponibles. Elles proviennent d'enquêtes et de recensements nationaux effectués entre 1995 et 2004. L'année de référence et la définition de l'alphabétisme sont indiquées pour chaque pays après la présente introduction. Les chiffres antérieurs à 2000 seront remplacés dès que l'ISU disposera d'estimations nationales plus récentes. Pour les pays qui n'ont pas communiqué leurs données d'alphabétisme pour l'année la plus récente disponible de la période de référence 2000-2004, les tableaux présentent les estimations de l'ISU pour 2002, calculées en juillet 2002 et établies sur la base de données nationales recueillies avant 1995. Tous les chiffres relatifs à l'alphabétisme ont été ajustés sur la base de la révision opérée en 2002 par la Division de la population des Nations Unies ;

3. les projections de données pour 2015 ont été produites sur la base d'informations empiriques fournies par les pays quant à la population nationale alphabète et analphabète. La méthodologie de cette projection est décrite page 279 (appendice 2).

De nombreux pays manifestent un intérêt croissant pour l'évaluation de l'alphabétisme de la population. Pour répondre à ce besoin, l'ISU a entrepris de définir une nouvelle méthodologie et un nouvel instrument de collecte des données, le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). Suivant l'exemple de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), le LAMP s'appuie sur une évaluation effective fonctionnelle de l'alphabétisme et vise à fournir dans ce domaine des données de meilleure qualité et exprimant le concept d'un continuum entre les niveaux d'alphabétisme plutôt que l'opposition traditionnelle entre alphabètes et analphabètes.

Estimations et lacunes

Les données figurant dans les tableaux statistiques sont aussi bien réelles qu'estimées. Lorsque les données n'ont pas été communiquées à l'ISU au moyen des questionnaires standard, il est souvent nécessaire de recourir à des estimations. L'ISU encourage les pays à effectuer, dans la mesure du possible, leurs propres estimations, qui sont présentées comme des estimations nationales. Lorsque ce n'est pas le cas, l'ISU réalise ses propres estimations, s'il dispose du complément d'information nécessaire.

Les tableaux peuvent également présenter des lacunes lorsque les données communiquées par un pays ne sont pas cohérentes. L'ISU s'attache, autant que faire se peut, à résoudre ces problèmes avec les pays concernés, mais se réserve le droit d'écarter, en dernière analyse, les données qu'elle jugerait par trop problématiques.

Pour combler les lacunes des tableaux de cette annexe, des données relatives à des années scolaires antérieures ont été intégrées lorsque les informations n'étaient pas disponibles pour la période 2001-2002. Ces cas sont signalés par une note de bas de page.

Calendrier du traitement des données

Les données utilisées dans le présent rapport ont été collectées et publiées selon le calendrier suivant :

- juin 2003, fin de la dernière année scolaire couverte par la collecte des données ;
- novembre 2003 pour l'ISU et mai 2004 pour l'UOE et le WEI, envoi des questionnaires aux pays en leur demandant de remettre les données au plus tard le 31 mars 2004, le 30 septembre 2004 et le 1^{er} août 2004 respectivement ;
- juin 2004, après l'envoi de rappels par courrier électronique, télécopie et courrier postal, début du traitement des données et du calcul des indicateurs par l'ISU ;
- décembre 2004, établissement des tableaux statistiques provisoires et envoi des avant-projets d'indicateurs aux États membres ;
- février 2005, production des premiers avant-projets de tableaux pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ;
- avril 2005, envoi des tableaux statistiques définitifs à l'Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT.

Moyennes régionales

Les chiffres régionaux exprimant les taux bruts et nets de scolarisation et l'espérance de vie scolaire sont des moyennes générales pondérées, compte tenu de la taille relative de la population d'âge scolaire de chaque pays de chaque région. Les moyennes sont calculées à partir de données publiées et, pour les pays pour lesquels on ne dispose pas de données fiables, d'estimations approximatives. Les chiffres correspondant aux pays les plus peuplés ont donc une plus grande inci-

dence sur les agrégats régionaux. Lorsque les données fiables sont insuffisantes pour établir une moyenne générale pondérée, un chiffre médian est calculé pour les pays pour lesquels des données sont disponibles dans les tableaux statistiques.

Valeurs plafonnées

Il arrive parfois que, bien que la valeur d'un indicateur ne doive théoriquement pas excéder 100 (comme pour le taux net de scolarisation), les incohérences des données se traduisent par un dépassement de cette limite théorique. Dans ces cas, l'indicateur est « plafonné » à 100, mais l'équilibre entre les sexes est maintenu (la valeur la plus forte, pour les hommes ou pour les femmes, est fixée à 100 et les deux autres indicateurs sont alors recalculés) de sorte que l'indice de parité entre les sexes pour les valeurs plafonnées est le même que pour les valeurs non plafonnées.

Les notes figurant au bas des tableaux et le glossaire qui suit ces derniers contribueront également à l'interprétation des données et des informations.

Symboles utilisés dans la présente annexe

- * Estimation nationale.
- ** Estimation de l'ISU.
- ... Données manquantes.
- Valeur nulle ou négligeable.
- . Catégorie non pertinente.
- ./ Données prises en compte dans une autre catégorie.
- o Pays pour lequel les données relatives à l'éducation sont collectées au moyen des questionnaires UOE.
- w Pays relevant du programme Indicateurs mondiaux de l'éducation (WEI).

Composition des régions

Classification des pays du monde

■ Pays en transition : pays membres de la Communauté d'États indépendants, comprenant quatre pays d'Europe centrale et orientale (Biélorus, Fédération de Russie, République de Moldova, Ukraine) et les pays d'Asie centrale (sauf Mongolie).

■ Pays développés :

Amérique du Nord et Europe occidentale (sauf Chypre et Israël) ; Europe centrale et orientale (sauf Bélarus, Fédération de Russie, République de Moldova, Turquie et Ukraine) ; Australie, Bermudes, Japon et Nouvelle-Zélande.

■ Pays en développement :

États arabes ; Asie de l'Est et Pacifique (sauf Australie, Japon et Nouvelle-Zélande) ; Amérique latine et Caraïbes (sauf Bermudes) ; Asie du Sud et de l'Ouest ; Afrique subsaharienne ; Chypre, Israël, Mongolie et Turquie.

Régions EPT

■ Afrique subsaharienne (45 pays) :

Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie, Zimbabwe^w.

■ Amérique du Nord et Europe occidentale (26 pays) :

Allemagne^o, Andorre, Autriche^o, Belgique^o, Canada^o, Chypre^o, Danemark^o, Espagne^o, États-Unis^o, Finlande^o, France^o, Grèce^o, Irlande^o, Islande^o, Israël^o, Italie^o, Luxembourg^o, Malte^o, Monaco, Norvège^o, Pays-Bas^o, Portugal^o, Royaume-Uni^o, Saint-Marin, Suède^o, Suisse^o.

■ Amérique latine et Caraïbes (41 pays ou territoires) :

Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Argentine^w, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Bolivie, Brésil^w, Chili^w, Colombie, Costa Rica, Cuba, Dominique, El Salvador, Équateur, Grenade, Guatemala, Guyana, Haïti, Honduras, îles Caïmanes, Îles Turques et Caïques, Îles Vierges britanniques, Jamaïque^w, Mexique^o, Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay^w, Pérou^w, République dominicaine, Sainte-Lucie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago, Uruguay^w, Venezuela.

■ Asie centrale (9 pays) :

Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan, Turkménistan.

■ Asie de l'Est et Pacifique (33 pays ou territoires) :

Australie^o, Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine^w, États fédérés de Micronésie, Fidji, Îles Cook, Îles Marshall, Îles Salomon, Indonésie, Japon^o, Kiribati, Macao (Chine), Malaisie^w, Myanmar, Nauru, Nioué, Nouvelle-Zélande^o, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines^w, République de Corée^o, République démocratique populaire lao, Palaos, République populaire démocratique de Corée, Samoa, Singapour, Thaïlande^w, Timor-Leste, Tokélaou, Tonga, Tuvalu, Vanuatu, Viet Nam.

■ Asie du Sud et de l'Ouest (9 pays) :

Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde^w, Maldives, Népal, Pakistan, République islamique d'Iran, Sri Lanka^w.

■ États arabes (20 pays ou territoires) :

Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Djibouti, Égypte^w, Émirats arabes unis, Iraq, Jamahiriya arabe libyenne, Jordanie^w, Koweït, Liban, Maroc, Mauritanie, Oman, Qatar, République arabe syrienne, Soudan, Territoires autonomes palestiniens, Tunisie^w, Yémen.

■ Europe centrale et orientale (20 pays) :

Albanie^o, Bélarus, Bosnie-Herzégovine^o, Bulgarie^o, Croatie, Estonie^o, ex-République yougoslave de Macédoine^o, Fédération de Russie^w, Hongrie^o, Lettonie^o, Lituanie^o, Pologne^o, République de Moldova, République tchèque^o, Roumanie^o, Serbie-et-Monténégro, Slovaquie, Slovénie^o, Turquie^o, Ukraine.

Métadonnées pour les données nationales relatives à l'alphabétisme

Année	Pays	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
1996	Afrique du Sud	Recensement de la population	a	a
2001	Albanie	Recensement de la population	Un alphabète est une personne ayant acquis seule la capacité de lire et d'écrire sans avoir suivi le moindre programme d'éducation. Est également considérée comme alphabète une personne ayant acquis ces capacités à l'école ou lors d'un programme d'alphabétisation.	Déclaration du foyer
2002	Algérie	Enquête sur la santé	Capacité à lire et à écrire.	Auto-évaluation
2001	Angola	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2000	Arabie saoudite	Recensement de la population	Une personne est considérée comme alphabète si elle est capable de lire et d'écrire dans quelque langue que ce soit. Une personne aveugle est considérée comme alphabète si elle sait lire et écrire en braille.	Déclaration du foyer
2001	Argentine	Recensement de la population	Est alphabète une personne qui peut lire et écrire en espagnol.	Déclaration du foyer
2001	Arménie	Recensement de la population	Correspond aux personnes de sept ans et plus sachant lire et comprendre ce qu'elles lisent, dans n'importe quelle langue.	Déclaration du foyer
1999	Azerbaïdjan	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes qui savent lire et écrire, en comprenant le texte. L'alphabétisme est acceptable pour n'importe quelle langue ayant une forme écrite.	Déclaration du foyer
2001	Bahreïn	Recensement de la population	Personnes sachant lire ou écrire, ainsi que celles qui savent seulement lire, par exemple quelqu'un qui a étudié le Coran.	Déclaration du foyer
1999	Bélarus	Recensement de la population	Les personnes ne sachant pas lire et écrire étaient désignées comme appartenant à la catégorie des analphabètes.	Déclaration du foyer
2000	Belize	Recensement de la population	Analphabètes : personnes de 14 ans et plus ayant achevé au plus sept ou huit ans d'enseignement primaire.	Niveau d'éducation atteint
2002	Bénin	Recensement de la population	Capacité à lire et à écrire, en comprenant, dans n'importe quelle langue.	Déclaration du foyer
2001	Bolivie	Recensement de la population	Personnes de 15 ans et plus sachant lire et écrire.	Déclaration du foyer
2000	Bosnie-Herzégovine	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2003	Brésil	Enquête sur les ménages	Une personne sachant lire et d'écrire au moins une phrase simple dans une langue qu'elle connaît.	Auto-évaluation
2001	Brunéi Darussalam	Recensement de la population	Capacité d'une personne à lire et à écrire une lettre simple ou à lire une colonne de journal dans une ou deux langues.	Déclaration du foyer
2001	Bulgarie	Recensement de la population	Personnes sachant lire et écrire.	Déclaration du foyer
1996	Burkina Faso	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes déclarant qu'elles savent lire et écrire dans une langue nationale ou une langue étrangère.	Déclaration du foyer
2000	Burundi	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2004	Cambodge	Enquête sur la population entre deux recensements	La capacité à lire et à écrire, en comprenant le texte, quelle que soit la langue. Une personne est alphabète quand elle sait lire et écrire un message simple dans quelque langue ou dialecte que ce soit. Une personne ne sachant pas lire et écrire un message simple est considérée comme analphabète. Il faut également considérer comme analphabète une personne qui n'est capable de lire que les nombres ou son propre nom, ainsi que les personnes sachant lire, mais pas écrire. Les enfants jusqu'à neuf ans sont définis comme analphabètes, même si un petit nombre d'entre eux savent lire et écrire.	Auto-évaluation
2000	Cameroun	Deuxième enquête auprès des ménages – ECAM II	L'alphabétisme est la capacité des personnes de 15 ans et plus à lire et écrire en français ou en anglais.	Auto-évaluation
2002	Chili	Recensement de la population	a	a

(suite)

Année	Pays	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
2000	Chine	Recensement de la population	Dans les zones urbaines, le terme « alphabète » désigne une personne qui connaît au moins 2 000 caractères et, dans les zones rurales, une personne qui en connaît au moins 1 500.	Déclaration du foyer
2001	Chypre	Recensement de la population	Personnes sachant lire et écrire des phrases simples.	Déclaration du foyer
2003	Colombie	Enquête sur les ménages	Capacité à lire et à écrire.	Auto-évaluation
2000	Côte d'Ivoire	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2001	Croatie	Recensement de la population	Est alphabète une personne qui, ayant été scolarisée ou non, est capable de lire et d'écrire un texte se rapportant à la vie quotidienne, c'est-à-dire capable de lire et d'écrire une lettre, quelles que soient la langue et l'écriture qu'elle utilise.	Déclaration du foyer
2002	Cuba	Recensement de la population	Un alphabète est une personne capable de lire et d'écrire au moins un texte simple se rapportant aux faits de la vie quotidienne. Un analphabète est une personne ne correspondant pas à la définition précédente, c'est-à-dire incapable de lire ou d'écrire un texte simple se rapportant aux faits de la vie quotidienne.	Déclaration du foyer
2001	Dominique	Recensement de la population	Les données tirées du recensement considéraient comme analphabètes les personnes n'ayant pas été scolarisées ou n'ayant pas reçu d'éducation.	Niveau d'éducation atteint
1996	Égypte	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes qui savent lire et écrire.	Déclaration du foyer
2001	Équateur	Recensement de la population	Capacité à lire et à écrire.	Déclaration du foyer
2000	Estonie	Recensement de la population	« Pas d'éducation de base, analphabète » qualifiait une personne qui n'avait pas atteint le niveau de base correspondant à l'enseignement primaire et qui ne pouvait pas, en le comprenant, à la fois lire et écrire un texte se rapportant aux faits de la vie quotidienne dans une langue.	Niveau d'éducation atteint
2002	ex-République yougoslave de Macédoine	Recensement de la population	Les personnes ayant achevé plus de trois ans d'études dans l'enseignement primaire ont été considérées comme alphabètes. Était également considérée comme alphabète une personne sans qualification scolaire et ayant accompli d'un à trois ans d'enseignement primaire, si elle pouvait lire et écrire une composition (texte) se rapportant à la vie quotidienne, c'est-à-dire lire et écrire une lettre, quels que soient la langue et l'alphabet employés.	Niveau d'éducation atteint/Déclaration du foyer
2002	Fédération de Russie	Recensement de la population	Les personnes indiquant qu'elles ne savaient ni lire ni écrire ont été considérées comme analphabètes.	Déclaration du foyer
1996	Fidji	Recensement de la population	a	a
2000	Ghana	Recensement de la population	a	a
2003	Grèce	Enquête sur la population active	Sont considérés analphabètes ceux qui n'ont jamais été scolarisés (analphabètes organiques), ainsi que ceux qui n'ont pas achevé les six années du primaire (analphabètes fonctionnels).	Niveau d'éducation atteint
2002	Guatemala	Recensement de la population	Alphabète : personne sachant lire et écrire dans une langue spécifique. Cette capacité s'applique aux personnes de sept ans et plus.	Déclaration du foyer
2000	Guinée équatoriale	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2001	Honduras	Recensement de la population	Le terme « alphabète » désigne ceux qui savent lire et écrire.	Déclaration du foyer
2001	Hongrie	Recensement de la population	Les personnes n'ayant pas achevé la première année d'enseignement général (primaire, élémentaire) ont été considérées comme analphabètes.	Niveau d'éducation atteint
2001	Inde	Recensement de la population	Personne de sept ans et plus sachant à la fois lire et écrire, en comprenant, quelle que soit la langue.	Déclaration du foyer
2003	Israël	Enquête sur la population active	Population ayant au moins été scolarisée dans le primaire.	Niveau d'éducation atteint
2003	Jordanie	Enquête nationale sur la santé	Personnes de 15 ans et plus sachant lire et écrire, quelle que soit la langue.	Auto-évaluation

Année	Pays	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
1999	Kazakhstan	Recensement de la population	a	a
2000	Kenya	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
1999	Kirghizistan	Recensement de la population	a	a
2001	Lesotho	Enquête démographique	Les alphabètes sont les personnes sachant lire et écrire.	Auto-évaluation
2003	Lettonie	Enquête sur la population active	Les alphabètes sont les personnes sachant lire et écrire.	Déclaration du foyer
2001	Lituanie	Recensement de la population	Alphabète (sans scolarisation formelle) : personne qui n'est pas scolarisée mais qui est capable de lire (en la comprenant) et/ou d'écrire une phrase simple portant sur des sujets liés à la vie quotidienne.	Déclaration du foyer
2001	Macao (Chine)	Recensement de la population	Une personne est définie comme alphabète si elle sait à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
2000	Madagascar	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2000	Malaisie	Recensement de la population	Population de 10 ans et plus ayant été scolarisée dans quelque langue que ce soit.	Déclaration du foyer (fréquentation scolaire)
1998	Malawi	Recensement de la population	Capacité d'un individu à lire et écrire un énoncé simple en chichewa (nyanja), anglais ou n'importe quelle autre langue.	Déclaration du foyer
2000	Maldives	Recensement de la population	Une personne est alphabète quand elle sait lire et écrire, en comprenant, dans n'importe quelle langue : langue maldivienne (divehi), anglais, arabe, etc.	Déclaration du foyer
1998	Mali	Recensement de la population	Une personne est analphabète si elle n'a jamais été scolarisée, même si elle sait lire et écrire.	Déclaration du foyer (fréquentation scolaire)
1995	Malte	Recensement de la population	L'alphabétisme est défini comme la capacité tant à lire qu'à écrire. Une personne qui peut lire et écrire, en le comprenant, un énoncé bref et simple relatif à sa vie quotidienne est alphabète. Une personne qui ne peut pas lire et écrire, en le comprenant, un énoncé bref et simple relatif à sa vie quotidienne est analphabète.	Déclaration du foyer
2000	Maurice	Recensement de la population	Une personne était considérée comme alphabète si elle était capable de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
2000	Mauritanie	Recensement de la population	Toutes les personnes capables de lire et d'écrire dans la langue spécifiée.	Déclaration du foyer
2002	Mexique	Enquête sur les ménages	Est alphabète un membre du ménage capable de lire et d'écrire une lettre en espagnol.	Auto-évaluation
2000	Mongolie	Recensement de la population	Les personnes qui n'ont pas reçu d'éducation mais qui sont capables de lire, d'écrire et de comprendre des énoncés brefs et simples en mongol ou en quelque autre langue que ce soit sont considérées comme alphabètes.	Déclaration du foyer
2000	Myanmar	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2001	Namibie	Recensement de la population	Capacité à lire et à écrire, en comprenant, quelle que soit la langue. Les personnes sachant lire, mais pas écrire, ont été enregistrées comme non alphabètes, tout comme les personnes capables d'écrire, mais non de lire.	Déclaration du foyer
2001	Népal	Recensement de la population	a	a
2001	Nicaragua	Enquête nationale	Un alphabète est une personne sachant lire et écrire. Un analphabète est une personne sachant seulement lire ou ne sachant pas lire ni écrire.	Auto-évaluation
2001	Niger	Recensement de la population	Une personne est alphabète quand elle sait lire et écrire, en le comprenant, un texte simple relatif à la vie quotidienne (en français, en arabe ou dans n'importe quelle autre langue).	Déclaration du foyer
1998	Pakistan	Recensement de la population	Personne sachant lire un journal et écrire une lettre simple.	Déclaration du foyer
2000	Panama	Recensement de la population	a	a

(suite)

Année	Pays	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
2000	Papouasie-Nouvelle-Guinée	Recensement de la population	Alphabétisme : capacité à lire et écrire dans une langue, en comprenant.	Déclaration du foyer
2001	Paraguay	Enquête sur les ménages	Les analphabètes sont définis comme les personnes de 15 ans et plus n'ayant pas atteint la 2 ^e année du primaire.	Niveau d'éducation atteint
2002	Pérou	Enquête sur les ménages	a	a
2000	Philippines	Recensement de la population	Pour le recensement de 2000, l'alphabétisme simple est la capacité à lire et à écrire un message simple. Une personne est alphabète lorsqu'elle sait à la fois lire et écrire un message simple dans quelque langue ou dialecte que ce soit. Une personne sachant lire et écrire mais n'étant plus capable de lire et/ou d'écrire lors du recensement du fait de déficiences physiques ou d'une maladie est considérée comme alphabète. Les personnes handicapées sachant lire et écrire par quelque moyen que ce soit, par exemple à l'aide du braille, sont considérées comme alphabètes.	Déclaration du foyer
1997	Qatar	Recensement de la population	a	a
2002	République arabe syrienne	Enquête sur la population active	Capacité à lire et à écrire. Chaque Syrien lisant et écrivant la langue arabe.	Auto-évaluation
2000	République centrafricaine	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2000	R. D. Congo	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2001	République démocratique populaire lao	Enquête nationale sur l'alphabétisme	Était définie comme alphabète une personne capable de lire, d'écrire et de comprendre un énoncé simple en lao et d'effectuer des calculs arithmétiques simples (numératie). Il était demandé à tous les membres du ménage s'ils pouvaient lire, écrire et faire des opérations simples.	Auto-évaluation
2000	République de Moldova	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2002	République dominicaine	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes sachant lire et écrire.	Déclaration du foyer
2002	République islamique d'Iran	Recensement de la population	Tous les individus sachant lire et écrire un texte simple en persan ou en n'importe quelle autre langue sont considérés comme alphabètes.	Auto-évaluation
2002	République-Unie de Tanzanie	Recensement de la population	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire et à écrire, en le comprenant, un énoncé bref et simple relatif à la vie quotidienne. La capacité à lire et à écrire peut s'appliquer à n'importe quelle langue.	Déclaration du foyer
2002	Roumanie	Recensement de la population	Alphabètes : niveau primaire + niveau secondaire + niveau postsecondaire + personnes sachant lire et écrire. Analphabètes : personnes sachant lire mais pas écrire + personnes ne sachant ni lire ni écrire.	Niveau d'éducation atteint
2000	Rwanda	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2001	Sainte-Lucie	Recensement de la population	Les données soumises prenaient pour référence une scolarisation de sept années. Aucune question n'était posée quant à l'alphabétisme.	Niveau d'éducation atteint
2001/2	Sénégal	Enquête sur les ménages	Alphabètes : personnes capables de lire et d'écrire dans quelque langue que ce soit.	Auto-évaluation
2002	Serbie-et-Monténégro	Recensement de la population	a	a
2001	Seychelles	Recensement de la population	Personnes de 12 ans ou plus sachant lire et écrire une phrase simple quelle que soit la langue.	Déclaration du foyer
2000	Sierra Leone	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2000	Singapour	Recensement de la population	L'alphabétisme se rapporte à la capacité d'une personne à lire, en le comprenant, par exemple un journal, dans une langue donnée.	Déclaration du foyer
2001	Slovaquie	Recensement de la population	Données sur le nombre de personnes n'ayant pas reçu d'éducation formelle.	Niveau d'éducation atteint

Année	Pays	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
2002	Slovénie	Recensement de la population	L'alphabétisation ne faisait pas partie du questionnaire du recensement, car la part des analphabètes dans la population slovène est négligeable.	Déclaration du foyer
2000	Soudan	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2001	Sri Lanka	Recensement de la population	Le programme du recensement prévoyait d'enregistrer la capacité à parler, à lire et à écrire le sinhala, le tamoul et l'anglais. Une personne n'était considérée comme capable de lire et d'écrire une langue que si elle pouvait à la fois lire en comprenant et écrire une courte lettre ou un paragraphe dans cette langue. Une personne capable de lire et d'écrire au moins dans une langue était considérée comme alphabète.	Déclaration du foyer
2000	Suriname	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2000	Swaziland	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2002	Tadjikistan	Recensement de la population	Une personne alphabète est un individu sachant lire et écrire.	Déclaration du foyer
2000	Tchad	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2003	T. A. palestiniens	Enquête sur les ménages	Un alphabète est une personne capable de lire et d'écrire, quelle que soit la langue.	Auto-évaluation
1996	Thaïlande	Recensement de la population	Les personnes alphabètes sont définies comme les personnes de cinq ans et plus capables de lire et d'écrire, en les comprenant, des énoncés simples dans quelque langue que ce soit. Une personne sachant lire, mais pas écrire, est enregistrée comme analphabète.	Déclaration du foyer
2000	Togo	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
1996	Tonga	Recensement de la population	Pour qu'une personne soit considérée comme alphabète dans une langue, elle doit être capable de lire et d'écrire dans cette langue.	Déclaration du foyer
2004	Tunisie	Recensement de la population	Est alphabète une personne qui sait lire et écrire dans une langue au moins.	Déclaration du foyer
2001	Turkménistan	Recensement de la population	Un alphabète est une personne de sept ans ou plus sachant lire et écrire, ou lire seulement, quelle que soit la langue utilisée. Un analphabète est une personne ne sachant pas lire.	Déclaration du foyer
2003	Turquie	Enquête sur la population active	La personne concernée doit savoir lire et écrire en alphabet turc. Une personne qui n'est pas citoyenne de la République de Turquie et sait lire ou écrire dans sa/ses langue(s) maternelle(s) doit être considérée comme alphabète. Une personne sachant lire le turc, mais non l'écrire, ne doit pas être considérée comme alphabète. Une personne sachant lire et écrire dans l'ancien alphabet turc ne doit pas être considérée comme alphabète. Savoir lire et écrire ne suppose aucune condition d'achèvement de quelque type d'éducation formelle que ce soit. La personne concernée peut avoir appris à lire ou à écrire par des cours ou d'autres méthodes d'apprentissage, ou par elle-même.	Auto-évaluation
2001	Ukraine	Recensement de la population	Ceux qui ont un niveau déterminé d'éducation. Pour ceux qui n'ont pas reçu d'éducation : capacité à lire ou à écrire dans quelque langue que ce soit, ou seulement capacité à lire (au moins lentement).	Niveau d'éducation atteint/Déclaration du foyer
1999	Vanuatu	Recensement de la population	a	a
2001	Venezuela	Recensement de la population	a	a
1999	Viet Nam	Recensement de la population	Une personne sachant lire et écrire, en les comprenant, des phrases simples dans la langue de son ethnie ou de son pays ou dans une langue étrangère.	Déclaration du foyer
2000	Zambie	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation

a : absence de données.

Tableau 1
Statistiques de base

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹						VIH/SIDA ²		
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Espérance de vie à la naissance (années)		Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de mortalité infantile (%)	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)		Nombre d'enfants orphelins du sida (milliers)
			2002	2000-2005			2000-2005			2003
	Total	Femmes			2000-2005	2003	% Femmes	2003	
Afrique subsaharienne									
Afrique du Sud	44 759	0,6	47,7	50,7	2,6	47,9	21,5	56,9	1 100
Angola	13 184	3,2	40,1	41,5	7,2	140,3	3,9	59,1	110
Bénin	6 558	2,6	50,6	53,0	5,7	92,7	1,9	56,5	34
Botswana	1 770	0,9	39,7	40,5	3,7	56,6	37,3	57,6	120
Burkina Faso	12 624	3,0	45,7	46,2	6,7	93,2	4,2	55,6	260
Burundi	6 602	3,1	40,9	41,4	6,8	107,4	6,0	59,1	200
Cameroun	15 729	1,8	46,2	47,4	4,6	88,1	6,9	55,8	240
Cap-Vert	454	2,0	70,2	72,8	3,3	29,7	...	...	...
Comores	747	2,8	60,8	62,2	4,9	67,0	...	...	...
Congo	3 633	2,6	48,2	49,7	6,3	84,0	4,9	56,3	97
Côte d'Ivoire	16 365	1,6	41,0	41,2	4,7	101,3	7,0	56,6	310
Erythrée	3 991	3,7	52,7	54,2	5,4	73,0	2,7	56,4	39
Éthiopie	68 961	2,5	45,5	46,3	6,1	100,4	4,4	55,0	720
Gabon	1 306	1,8	56,6	57,5	4,0	56,8	8,1	57,8	14
Gambie	1 388	2,7	54,1	55,5	4,7	80,5	1,2	57,1	2
Ghana	20 471	2,2	57,9	59,3	4,1	57,8	3,1	56,3	170
Guinée	8 359	1,6	49,1	49,5	5,8	101,7	3,2	55,4	35
Guinée-Bissau	1 449	2,9	45,3	46,9	7,1	120,0	...	...	...
Guinée équatoriale	481	2,6	49,1	50,5	5,9	100,9	...	...	...
Kenya	31 540	1,5	44,6	45,6	4,0	69,3	6,7	65,5	650
Lesotho	1 800	0,1	35,1	37,7	3,8	92,1	28,9	56,7	100
Libéria	3 239	4,0	41,4	42,2	6,8	147,4	5,9	56,3	36
Madagascar	16 916	2,8	53,6	54,8	5,7	91,5	1,7	58,5	30
Malawi	11 871	2,0	37,5	37,7	6,1	115,4	14,2	56,8	500
Mali	12 623	3,0	48,6	49,1	7,0	118,7	1,9	59,2	75
Maurice	1 210	1,0	72,0	75,8	1,9	16,0	...	...	...
Mozambique	18 537	1,8	38,1	39,6	5,6	122,0	12,2	55,8	470
Namibie	1 961	1,4	44,3	45,6	4,6	59,8	21,3	55,0	57
Niger	11 544	3,6	46,2	46,5	8,0	125,7	1,2	56,3	24
Nigéria	120 911	2,5	51,5	51,8	5,4	78,8	5,4	57,6	1 800
Ouganda	25 004	3,2	46,2	46,9	7,1	86,1	4,1	60,0	940
Rép. centrafricaine	3 819	1,3	39,5	40,6	4,9	100,4	13,5	54,2	110
R. D. Congo	51 201	2,9	41,8	42,8	6,7	119,6	4,2	57,0	770
R.-U. Tanzanie	36 276	1,9	43,3	44,1	5,1	99,8	8,8	56,0	980
Rwanda	8 272	2,2	39,3	39,7	5,7	111,5	5,1	56,5	160
Sao Tomé-et-Principe	157	2,5	69,9	72,8	4,0	31,6	...	...	...
Sénégal	9 855	2,4	52,9	55,1	5,0	60,7	0,8	56,1	17
Seychelles	80	0,9	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	4 764	3,8	34,2	35,5	6,5	177,2	...	...	...
Somalie	9 480	4,2	47,9	49,5	7,3	117,7	...	...	...
Swaziland	1 069	0,8	34,4	35,4	4,5	78,3	38,8	55,0	65
Tchad	8 348	3,0	44,7	45,7	6,7	115,3	4,8	55,6	96
Togo	4 801	2,3	49,7	51,1	5,3	81,5	4,1	56,3	54
Zambie	10 698	1,2	32,4	32,1	5,6	104,8	16,5	56,6	630
Zimbabwe	12 835	0,5	33,1	32,6	3,9	58,4	24,6	58,1	980
Amérique du Nord et Europe occidentale									
Allemagne	82 414	0,1	78,3	81,2	1,4	4,5	0,1	22,1	...
Andorre	69	2,6	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	8 111	0,05	78,5	81,5	1,3	4,7	0,3	22,0	...
Belgique	10 296	0,2	78,8	81,9	1,7	4,2	0,2	35,0	...
Canada	31 271	0,8	79,3	81,9	1,5	5,3	0,3	23,6	...
Chypre	796	0,8	78,3	80,5	1,9	7,7	...	...	...
Danemark	5 351	0,2	76,6	79,1	1,8	5,0	0,2	18,0	...
Espagne	40 977	0,2	79,3	82,8	1,2	5,1	0,7	20,8	...
États-Unis	291 038	1,0	77,1	79,9	2,1	6,7	0,6	25,5	...
Finlande	5 197	0,2	78,0	81,5	1,7	4,0	0,1	...	...
France	59 850	0,5	79,0	82,8	1,9	5,0	0,4	26,7	...

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹						VIH/SIDA ²		
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Espérance de vie à la naissance (années)		Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de mortalité infantile (%)	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)		Nombre d'enfants orphelins du sida (milliers)
			2000-2005				2003		
	2002	2000-2005	Total	Femmes	2000-2005	2000-2005	Total	% Femmes	2003
Grèce	10 970	0,1	78,3	80,9	1,3	6,4	0,2	20,0	...
Irlande	3 911	1,1	77,0	79,6	1,9	5,8	0,1	30,8	...
Islande	287	0,8	79,8	81,9	2,0	3,4	0,2	...	...
Israël	6 304	2,0	79,2	81,0	2,7	5,9	0,1	...	...
Italie	57 482	-0,1	78,7	81,9	1,2	5,4	0,5	32,1	...
Luxembourg	447	1,3	78,4	81,4	1,7	5,4	0,2	...	...
Malte	393	0,4	78,4	80,7	1,8	7,1	0,2	...	...
Monaco	34	0,9	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	4 514	0,4	78,9	81,9	1,8	4,5	0,1	...	...
Pays-Bas	16 067	0,5	78,3	81,0	1,7	4,5	0,2	20,0	...
Portugal	10 049	0,1	76,2	79,6	1,5	6,1	0,4	19,5	...
Royaume-Uni	59 068	0,3	78,2	80,7	1,6	5,4	0,2	29,8	...
Saint-Marin	27	1,0	...	...	...	...	...	...	...
Suède	8 867	0,1	80,1	82,6	1,6	3,4	0,1	25,7	...
Suisse	7 171	0,0	79,1	82,3	1,4	4,8	0,4	30,0	...
Amérique latine et Caraïbes									
Anguilla	12	1,7	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	73	0,5	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	219	0,8	76,3	79,2	2,1	12,6	...	...	...
Argentine	37 981	1,2	74,2	77,7	2,4	20,0	0,7	20,0	...
Aruba	98	2,0	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	310	1,1	67,1	70,3	2,3	17,7	3,0	48,1	...
Barbade	269	0,4	77,2	79,5	1,5	10,9	1,5	32,0	...
Belize	251	2,1	71,4	73,0	3,2	31,1	2,4	37,1	...
Bermudes	81	0,7	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	8 645	1,9	63,9	66,0	3,8	55,6	0,1	27,1	...
Brésil	176 257	1,2	68,1	72,6	2,2	38,4	0,7	36,9	...
Chili	15 613	1,2	76,1	79,0	2,4	11,6	0,3	33,5	...
Colombie	43 526	1,6	72,2	75,3	2,6	25,6	0,7	34,4	...
Costa Rica	4 094	1,9	78,1	80,6	2,3	10,5	0,6	33,3	...
Cuba	11 271	0,3	76,7	78,7	1,6	7,3	0,1	33,3	...
Dominique	78	0,3	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	6 415	1,6	70,7	73,7	2,9	26,4	0,7	34,3	...
Équateur	12 810	1,5	70,8	73,5	2,8	41,5	0,3	34,0	...
Grenade	80	-0,3	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	12 036	2,6	65,8	68,9	4,4	41,2	1,1	41,9	...
Guyana	764	0,2	63,2	66,3	2,3	51,2	2,5	55,5	...
Haïti	8 218	1,3	49,5	50,0	4,0	63,2	5,6	57,7	...
Honduras	6 781	2,3	68,9	71,4	3,7	32,1	1,8	55,9	...
Îles Caïmanes	39	3,0	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	20	3,5	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	21	1,8	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	2 627	0,9	75,7	77,8	2,4	19,9	1,2	47,6	...
Mexique	101 965	1,5	73,4	76,4	2,5	28,2	0,3	33,1	...
Montserrat	3	0,3	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5 335	2,4	69,5	71,9	3,7	35,7	0,2	33,9	...
Panama	3 064	1,8	74,7	77,4	2,7	20,6	0,9	41,3	...
Paraguay	5 740	2,4	70,9	73,1	3,8	37,0	0,5	26,0	...
Pérou	26 767	1,5	69,8	72,4	2,9	33,4	0,5	33,8	...
Rép. dominicaine	8 616	1,5	66,7	69,2	2,7	35,7	1,7	27,1	...
Saint-Kitts-et-Nevis	42	-0,3	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	119	0,6	74,1	75,6	2,2	15,7	...	...	...
Sainte-Lucie	148	0,8	72,5	74,1	2,3	14,8	...	...	...
Suriname	432	0,8	71,1	73,7	2,5	25,7	1,7	34,0	...
Trinité-et-Tobago	1 298	0,3	71,3	74,4	1,6	14,1	3,2	50,0	...
Uruguay	3 391	0,7	75,3	78,9	2,3	13,1	0,3	32,8	...
Venezuela	25 226	1,9	73,7	76,7	2,7	18,9	0,7	32,0	...

Tableau 1

PNB ³				AIDE ET PAUVRETÉ ⁴		DETTE EXTÉRIÈRE ³					Pays ou territoire
PNB par habitant				Aide nette par habitant (dollars EU)	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour (%)	Total de la dette, dollars EU (millions)	Total du service de la dette, dollars EU (millions)	Total de la dette en % du PNB	Service de la dette publique en % du revenu de fonct. du gouvern.	Total du service de la dette en % des exportations	
Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA									
1998	2002	1998	2002	2002	1990-2002 ⁵	2002	2002	2002	2002	2002	
12 130	11 660	15 140	18 770	...	...	...	...	...	...	...	Grèce
20 630	23 030	21 080	29 570	...	...	...	...	...	...	...	Irlande
27 390	27 960	25 150	29 240	...	...	...	...	...	...	...	Islande
16 730	16 020	17 950	19 000	119,6	...	...	...	...	...	...	Israël
20 560	19 080	22 810	26 170	...	...	...	...	...	...	...	Italie
44 810	39 470	42 620	53 290	...	...	...	...	...	...	...	Luxembourg
8 790	9 260	15 340	17 710	28,8	...	...	...	...	...	...	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
35 240	38 730	32 400	36 690	...	...	...	...	...	...	...	Norvège
25 160	23 390	24 920	28 350	...	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
11 030	10 720	15 290	17 820	...	...	...	...	...	...	...	Portugal
22 790	25 510	22 820	26 580	...	...	...	...	...	...	...	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
28 710	25 970	21 570	25 820	...	...	...	...	...	...	...	Suède
40 820	36 170	28 770	31 840	...	...	...	...	...	...	...	Suisse
Amérique latine et Caraïbes											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
8 430	9 720	8 970	10 390	192,1	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
8 230	4 220	12 220	10 190	4,0 ^z	14,3	132 314	5 826	6,1	43,6 ^z	18,3	Argentine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
12 940	...	14 640	...	17,2	...	...	...	...	...	...	Bahamas
8 230	8 790	13 780	14 660	12,8	...	...	...	...	...	...	Barbade
2 700	2 970	4 580	5 490	88,6	...	835	188	24,7	...	36,5	Belize
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
990	900	2 270	2 390	78,8	34,3	4 867	476	6,3	17,4 ^z	27,7	Bolivie
4 610	2 830	6 740	7 450	2,1	22,4	227 932	51 632	11,9	...	68,9	Bésil
4 890	4 250	8 530	9 420	- 1,5	9,6	41 945	7 729	12,6	8,0 ^z	32,9	Chili
2 410	1 820	6 040	6 150	10,1	22,6	33 853	6 921	8,9	...	40,2	Colombie
3 590	4 070	7 500	8 560	1,3	9,5	4 834	670	4,1	16,9 ^z	8,9	Costa Rica
...	...	...	...	5,4	...	...	...	...	...	...	Cuba
3 270	3 000	5 000	4 960	381,7	...	207	11	5,1	...	7,9	Dominique
1 860	2 110	4 340	4 790	36,4	58,0	5 828	453	3,2	...	7,7	El Salvador
1 800	1 490	3 170	3 340	16,9	40,8	16 452	2 193	9,7	...	28,7	Équateur
3 150	3 530	5 760	6 600	117,5	...	339	26	6,8	...	13,6	Grenade
1 660	1 760	3 710	4 030	20,7	37,4	4 676	412	1,8	...	7,5	Guatemala
860	860	3 600	3 940	84,9	...	1 459	78	11,7	...	10,7	Guyana
430	440	1 600	1 610	18,9	...	1 248	28	0,8	...	...	Haiti
740	930	2 400	2 540	64,1	44,4	5 395	397	6,2	...	12,3	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
2 450	2 690	3 380	3 680	9,2	13,3	5 477	842	11,6	21,6 ^z	18,4	Jamaïque
4 020	5 920	7 820	8 800	1,3	26,3	141 264	43 536	7,0	...	23,2	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
380	710	1 930	2 350	97,0	79,9	6 485	151	4,0	...	11,7	Nicaragua
3 590	4 020	5 520	6 060	11,5	17,6	8 298	1 677	13,9	...	19,7	Panama
1 810	1 170	4 660	4 590	9,9	30,3	2 967	327	6,0	22,7 ^z	10,5	Paraguay
2 210	2 020	4 430	4 880	18,4	37,7	28 167	3 357	6,1	20,5 ^z	32,8	Pérou
1 870	...	5 030	...	18,2	< 2,0	6 256	671	3,3	...	6,4	Rép. dominicaine
5 750	6 540	9 650	10 750	683,8	...	255	38	12,4	...	22,6	Saint-Kitts-et-Nevis
2 590	2 820	4 710	5 190	40,1	...	206	13	3,9	...	7,6	St Vincent/Grenad.
3 700	3 750	5 090	4 950	226,5	...	415	26	4,2	...	7,2	Sainte-Lucie
2 310	1 940	...	...	26,9	...	...	...	...	...	...	Suriname
4 540	6 750	7 370	9 000	- 5,6	39,0	2 672	265	2,9	...	5,7	Trinité-et-Tobago
6 620	4 340	8 900	7 710	4,0	3,9	10 736	1 280	10,7	26,3 ^z	40,0	Uruguay
3 540	4 080	5 780	5 220	2,3	32,0	32 563	7 487	8,2	23,1 ^z	25,6	Venezuela

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹						VIH/SIDA ²		
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Espérance de vie à la naissance (années)		Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de mortalité infantile (%)	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)		Nombre d'enfants orphelins du sida (milliers)
			2000-2005	2000-2005			2003		
	2002	2000-2005			Total	Femmes	2000-2005	2000-2005	Total	% Femmes	2003
Asie centrale									
Arménie	3 072	-0,5	72,4	75,6	1,2	17,3	0,1	36,0	...
Azerbaïdjan	8 297	0,9	72,2	75,5	2,1	29,3	< 0,1	...	...
Géorgie	5 177	-0,9	73,6	77,6	1,4	17,6	0,1	33,3	...
Kazakhstan	15 469	-0,4	66,3	71,9	2,0	51,7	0,2	33,5	...
Kirghizistan	5 067	1,4	68,6	72,3	2,6	37,0	0,1	...	...
Mongolie	2 559	1,3	63,9	65,9	2,4	58,2	< 0,1	...	...
Ouzbékistan	25 705	1,5	69,7	72,5	2,4	36,7	0,1	33,6	...
Tadjikistan	6 195	0,9	68,8	71,4	3,1	50,0	< 0,1	...	...
Turkménistan	4 794	1,5	67,1	70,4	2,7	48,6	< 0,1	...	...
Asie de l'Est et Pacifique									
Australie	19 544	1,0	79,2	82,0	1,7	5,5	0,1	7,1	...
Brunéi Darussalam	350	2,3	76,3	78,9	2,5	6,1	< 0,1	...	...
Cambodge	13 810	2,4	57,4	59,5	4,8	73,2	2,6	30,0	...
Chine	1 294 867	0,7	71,0	73,3	1,8	36,6	0,1	22,9	...
Micronésie	108	0,8	68,6	69,1	3,8	33,9	...	...	...
Fidji	831	1,0	69,8	71,5	2,9	17,8	0,1	...	...
Iles Cook	18	0,2	...	...	...	...	...	...	...
Iles Marshall	52	1,2	...	...	...	...	...	...	...
Iles Salomon	463	2,9	69,2	70,7	4,4	20,7	...	...	...
Indonésie	217 131	1,3	66,8	68,8	2,4	41,6	0,1	13,6	...
Japon	127 478	0,1	81,6	85,1	1,3	3,2	< 0,1	24,2	...
Kiribati	87	1,4	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	460	0,9	78,9	81,2	1,1	8,6	...	...	...
Malaisie	23 965	1,9	73,1	75,7	2,9	10,1	0,4	16,7	...
Myanmar	48 852	1,3	57,3	60,2	2,9	83,5	1,2	30,3	...
Nauru	13	2,3	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	2	-1,2	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	3 846	0,8	78,3	80,7	2,0	5,8	0,1	...	...
Palaos	20	2,1	...	...	...	...	...	...	...
Pap.-Nlle-Guinée	5 586	2,2	57,6	58,7	4,1	62,1	0,6	30,0	...
Philippines	78 580	1,8	70,0	72,0	3,2	29,0	< 0,1	22,5	...
République de Corée	47 430	0,6	75,5	79,3	1,4	5,0	< 0,1	10,8	...
RDP lao	5 529	2,3	54,5	55,8	4,8	88,0	0,1	...	...
RPD Corée	22 541	0,5	63,1	66,0	2,0	45,1	...	...	...
Samoa	176	1,0	70,0	73,4	4,1	26,1	...	...	...
Singapour	4 183	1,7	78,1	80,3	1,4	2,9	0,2	24,4	...
Thaïlande	62 193	1,0	69,3	73,5	1,9	19,8	1,5	35,7	...
Timor-Leste	739	4,0	49,5	50,4	3,8	123,7	...	...	...
Tokélaou	2	-0,1	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	103	1,0	68,6	69,1	3,7	33,9	...	...	...
Tuvalu	10	1,2	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	207	2,4	68,8	70,5	4,1	28,5	...	...	...
Viet Nam	80 278	1,3	69,2	71,6	2,3	33,6	0,4	32,5	...
Asie du Sud et de l'Ouest									
Afghanistan	22 930	3,9	43,1	43,3	6,8	161,7	...	...	...
Bangladesh	143 809	2,0	61,4	61,8	3,5	64,0	...	...	...
Bhoutan	2 190	3,0	63,2	64,5	5,0	53,6	...	...	...
Inde	1 049 549	1,5	63,9	64,6	3,0	64,5	0,9	38,0	...
Maldives	309	3,0	67,4	67,0	5,3	38,3	...	...	...
Népal	24 609	2,2	59,9	59,6	4,3	70,9	0,5	26,7	...
Pakistan	149 911	2,4	61,0	60,9	5,1	86,5	0,1	12,2	...
République islamique d'Iran	68 070	1,2	70,3	71,9	2,3	33,3	0,1	12,3	...
Sri Lanka	18 910	0,8	72,6	75,9	2,0	20,1	< 0,1	17,1	...
États arabes									
Algérie	31 266	1,7	69,7	71,3	2,8	43,9	0,1	15,6	...
Arabie saoudite	23 520	2,9	72,3	73,7	4,5	20,6	...	...	...
Bahreïn	709	2,2	74,0	75,9	2,7	14,2	0,2	...	...

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹						VIH/SIDA ²		
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Espérance de vie à la naissance (années)		Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de mortalité infantile (%)	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)		Nombre d'enfants orphelins du sida (milliers)
			2000-2005				2003		
	2002	2000-2005	Total	Femmes	2000-2005	2000-2005	Total	% Femmes	2003
Djibouti	693	1,6	45,7	46,8	5,7	102,4	2,9	56,0	5
Égypte	70 507	2,0	68,8	71,0	3,3	40,6	< 0,1	13,3	...
Émirats arabes unis	2 937	1,9	74,7	77,4	2,8	13,6	...	...	...
Iraq	24 510	2,7	60,7	62,3	4,8	83,3	< 0,1	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	5 445	1,9	72,8	75,4	3,0	20,7	0,3	...	...
Jordanie	5 329	2,7	71,0	72,5	3,6	23,9	< 0,1	...	...
Koweït	2 443	3,5	76,6	79,0	2,7	10,8	...	...	...
Liban	3 596	1,6	73,5	75,1	2,2	17,2	0,1	...	...
Maroc	30 072	1,6	68,7	70,5	2,7	42,1	0,1	...	...
Mauritanie	2 807	3,0	52,5	54,1	5,8	96,7	0,6	57,3	2
Oman	2 768	2,9	72,4	74,4	5,0	19,7	0,1	...	...
Qatar	601	1,5	72,2	75,4	3,2	12,3	...	...	...
République arabe syrienne	17 381	2,4	71,9	73,1	3,3	22,3	< 0,1	...	...
Soudan	32 878	2,2	55,6	57,1	4,4	77,0	2,3	57,9	...
T. A. palestiniens	3 433	3,6	72,4	74,0	5,6	20,7	...	...	...
Tunisie	9 728	1,1	72,8	74,9	2,0	23,3	< 0,1	...	...
Yémen	19 315	3,5	60,0	61,1	7,0	70,6	0,1	...	...
Europe centrale et orientale									
Albanie	3 141	0,7	73,7	76,7	2,3	25,0	...	...	...
Bélarus	9 940	- 0,5	70,1	75,3	1,2	11,3	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	4 126	1,1	74,0	76,7	1,3	13,5	< 0,1	...	...
Bulgarie	7 965	- 0,8	70,9	74,6	1,1	15,2	< 0,1	...	...
Croatie	4 439	- 0,2	74,2	78,1	1,7	8,1	< 0,1	...	...
Estonie	1 338	- 1,1	71,7	76,8	1,2	9,4	1,1	33,8	...
ERY de Macédoine	2 046	0,5	73,6	75,8	1,9	16,0	< 0,1	...	...
Fédération de Russie	144 082	- 0,6	66,8	73,1	1,1	15,9	1,1	33,7	...
Hongrie	9 923	- 0,5	71,9	76,0	1,2	8,8	0,1	...	...
Lettonie	2 329	- 0,9	71,0	76,2	1,1	14,2	0,6	33,3	...
Lituanie	3 465	- 0,6	72,7	77,6	1,3	8,7	0,1	...	...
Pologne	38 622	- 0,1	73,9	78,0	1,3	9,1	0,1	...	...
République de Moldova	4 270	- 0,1	68,9	72,2	1,4	18,1	0,2	...	...
République tchèque	10 246	- 0,1	75,4	78,7	1,2	5,6	0,1	32,0	...
Roumanie	22 387	- 0,2	70,5	74,2	1,3	20,0	< 0,1	...	...
Serbie-et-Monténégro	10 535	- 0,1	73,2	75,6	1,7	13,0	0,2	20,0	...
Slovaquie	5 398	0,1	73,7	77,6	1,3	8,0	< 0,1	...	...
Slovénie	1 986	- 0,1	76,3	79,8	1,1	5,5	< 0,1	...	...
Turquie	70 318	1,4	70,5	73,2	2,4	39,5	...	...	...
Ukraine	48 902	- 0,8	69,7	74,7	1,2	13,8	1,4	33,3	...
Moyenne pondérée									
Monde	6 210 815	1,2	67,0	69,2	2,7	43,9	1,1	47,6	15 000
Pays développés	992 756	0,4	77,8	80,9	1,6	6,2	...	...	...
Pays en développement	4 937 089	1,5	64,7	66,4	2,9	52,8	...	...	...
Pays en transition	280 970	- 0,3	68,1	73,3	1,4	21,7	...	...	...
Afrique subsaharienne	647 645	2,3	46,1	47,0	5,4	91,6	...	...	12 000
Amérique du N./Europe occ.	720 962	0,6	78,0	80,9	1,8	5,7	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	530 734	1,4	70,6	74,0	2,5	31,2	...	...	...
Asie centrale	76 336	0,8	69,1	72,7	2,3	39,4	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	2 059 455	0,9	70,7	73,2	2,0	34,4	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	1 480 287	1,7	63,4	64,0	3,3	66,3	...	...	...
États arabes	289 938	2,2	66,9	68,6	3,7	46,2	...	...	...
Europe centrale et orientale	405 457	- 0,1	69,8	74,5	1,4	18,4	...	...	...

1. Statistiques de la Division de la population des Nations Unies, révision 2002, variante moyenne.

2. Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida (ONUSIDA).

3. Statistiques de la Banque mondiale.

4. *Rapport mondial sur le développement humain 2004.*

5. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

(z) Les données sont de 2001.

Tableau 1

PNB ³				AIDE ET PAUVRETÉ ⁴		DETTE EXTÉRIEURE ³					Pays ou territoire
PNB par habitant				Aide nette par habitant (dollars EU)	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour (%)	Total de la dette, dollars EU (millions)	Total du service de la dette, dollars EU (millions)	Total de la dette en % du PNB	Service de la dette publique en % du revenu de fonct. du gouv.	Total du service de la dette en % des exportations	
Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA									
1998	2002	1998	2002	2002	1990-2002 ⁵	2002	2002	2002	2002	2002	
790	850	1 950	2 040	112,3	...	335	12	2,0	...	...	Djibouti
1 270	1 470	3 210	3 810	18,2	43,9	30 750	2 066	2,3	...	10,3	Égypte
19 550	...	22 620	...	1,4	...	...	...	...	...	...	Émirats arabes unis
...	...	...	...	5,1 ^z	...	...	...	...	...	...	Iraq
...	...	...	...	1,9	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
1 590	1 760	3 730	4 180	100,3	7,4	8 094	585	6,3	26,0 ^z	8,7	Jordanie
17 390	16 340	19 020	17 780	1,9	...	...	...	...	...	...	Koweït
3 670	3 990	4 400	4 600	126,8	...	17 077	2 188	12,0	...	51,0	Liban
1 260	1 170	3 350	3 730	21,2	14,3	18 601	3 691	10,4	...	23,9	Maroc
420	280	1 560	1 790	126,6	63,1	2 309	64	8,2	...	...	Mauritanie
6 420	7 830	11 620	13 000	14,7	...	4 639	1 748	8,8	14,7 ^z	...	Oman
...	...	...	...	3,7	...	...	...	...	...	...	Qatar
930	1 130	3 250	3 470	4,7	...	21 504	258	1,3	...	3,0	République arabe syrienne
340	370	1 400	1 740	10,7	...	16 389	23	0,2	...	0,8	Soudan
...	...	...	...	470,9	...	...	...	...	...	...	T. A. palestiniens
2 050	1 990	5 320	6 440	48,8	6,6	12 625	1 438	7,2	...	13,5	Tunisie
390	490	710	800	30,2	45,2	5 290	171	1,9	...	3,3	Yémen
Europe centrale et orientale											
890	1 450	3 210	4 960	100,9	...	1 312	58	1,2	...	3,4	Albanie
1 560	1 360	4 220	5 500	4,0	...	908	197	1,4	5,4 ^z	2,1	Bélarus
1 190	1 310	...	...	142,3	...	2 515	158	2,7	...	6,9	Bosnie-Herzégovine
1 270	1 770	5 380	7 030	47,9	...	10 462	1 368	9,0	19,1 ^z	15,9	Bulgarie
4 690	4 540	8 450	10 000	37,5	...	15 347	3 018	13,8	16,9 ^z	25,9	Croatie
3 490	4 190	8 830	11 630	51,5	...	4 741	783	12,7	2,3 ^z	13,7	Estonie
1 920	1 710	5 790	6 420	135,2	...	1 619	238	6,3	...	15,8	ERY de Macédoine
2 140	2 130	5 770	8 080	9,0	...	147 541	14 330	4,2	12,0 ^z	11,3	Fédération de Russie
4 480	5 290	10 410	13 070	47,5	...	34 958	14 870	23,1	...	33,9	Hongrie
2 430	3 480	6 610	9 190	37,1	...	6 690	650	7,8	4,9 ^z	15,8	Lettonie
2 700	3 670	7 990	10 190	42,4	...	6 199	1 281	9,4	11,1 ^z	16,6	Lituanie
3 860	4 570	8 780	10 450	30,0	...	69 521	13 489	7,2	11,4 ^z	22,5	Pologne
470	460	1 320	1 600	33,2	...	1 349	229	12,9	29,4	19,9	République de Moldova
5 160	5 480	12 650	14 920	38,3	...	26 419	4 534	6,9	9,7 ^z	9,5	République tchèque
1 520	1 870	5 490	6 490	31,3	...	14 683	3 088	6,8	16,4 ^z	18,6	Roumanie
...	1 400	...	...	122,6 ^z	...	12 688	150	1,0	...	2,8	Serbie-et-Monténégro
4 000	3 970	10 490	12 590	35,1	...	13 013	3 377	14,5	14,0 ^z	19,3	Slovaquie
9 740	10 370	14 660	18 480	86,1	...	...	...	...	...	...	Slovénie
3 060	2 490	6 150	6 300	9,0	10,3	131 556	27 604	15,2	26,0 ^z	46,8	Turquie
850	780	3 590	4 800	9,9	...	13 555	3 243	7,9	8,2 ^z	13,7	Ukraine
Moyenne pondérée											
5 060	5 120	6 730	7 820	9,7	...	...	...	...	...	...	Monde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays développés
...	...	...	...	8,8	...	...	...	...	...	...	Pays en développement
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
520	450	1 550	1 700	26,3	...	210 350	12 422	4,2	...	10,5	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique du N./Europe occ.
3 860	3 280	6 590	6 950	8,6	...	727 944	136 709	8,5	...	30,7	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
800	960	3 200	4 280	3,9	...	497 354	86 335	4,9	...	12,1	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
2 080	2 240	4 960	5 670	24,2	...	189 010	21 459	...	...	9,6	États arabes
...	...	...	...	31,2	...	...	...	...	...	...	Europe centrale et orientale

Tableau 2A (suite)

Pays ou territoire		TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES					
		(%)									(15 ans et +)					
		1990			2000-2004 ²			2015			1990		2000-2004 ²		2015	
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
60	Israël	91,4	94,9	88,0	96,9*	98,3*	95,6*	98,0	99,0	97,1	267	71	145	73*	117	74
61	Italie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62	Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
63	Malte	88,4	87,9	88,9	87,9*	86,4*	89,2*	...	...	...	32	49	36	45*	...	...
64	Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	Portugal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes																
72	Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	95,6	95,6	95,7	96,7	96,7	96,7	...	...	...	6	53	6	53	...	...
75	Argentine	95,7	95,9	95,6	97,2*	97,2*	97,2*	98,1	98,0	98,2	964	54	764	52*	624	49
76	Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	Bahamas	94,4	93,6	95,2	...	...	...	...	...	...	10	44	...	...	...	...
78	Barbade	99,4	99,4	99,3	99,7	99,7	99,7	...	...	...	1	57	0,6	50	...	...
79	Belize	...	...	...	76,9*	76,7*	77,1*	81,9	81,6	82,2	...	...	34	49*	39	49
80	Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivie	78,1	86,8	69,8	86,5*	92,9*	80,4*	93,4	96,8	90,0	862	71	693	74*	480	77
82	Brésil	82,0	82,9	81,2	88,4*	88,3*	88,6*	92,3	91,9	92,6	17 336	53	14 870	51*	11 807	50
83	Chili	94,0	94,4	93,6	95,7*	95,8*	95,6*	97,2	97,3	97,2	550	55	483	52*	385	51
84	Colombie	88,4	88,8	88,1	94,2*	93,7*	94,6*	95,2	94,8	95,6	2 584	53	1 765	47*	1 829	47
85	Costa Rica	93,9	93,9	93,8	95,8	95,7	95,9	...	...	...	121	50	118	48	...	...
86	Cuba	95,1	95,2	95,1	99,8*	99,8*	99,8*	99,9	99,9	99,9	398	51	18	52*	8,3	63
87	Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88	El Salvador	72,4	76,1	69,1	79,7	82,4	77,1	88,5	90,3	86,8	835	59	847	58	614	59
89	Équateur	87,6	90,2	85,1	91,0*	92,3*	89,7*	94,1	94,8	93,4	775	60	753	57*	652	56
90	Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	61,0	68,8	53,2	69,1*	75,4*	63,3*	77,9	83,2	72,9	1 843	60	2 103	60*	2 242	62
92	Guyana	97,2	98,0	96,4	...	...	...	...	...	...	13	66	...	...	...	...
93	Haiti	39,7	42,6	36,9	51,9	53,8	50,0	...	...	...	2 328	54	2 407	54	...	...
94	Honduras	68,1	68,9	67,3	80,0*	79,8*	80,2*	86,0	84,8	87,2	851	51	779	49*	816	46
95	Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Jamaïque	82,2	78,0	86,1	87,6	83,8	91,4	...	...	...	274	40	223	36	...	...
99	Mexique	87,3	90,6	84,3	90,3*	92,0*	88,7*	94,6	95,8	93,4	6 471	64	6 640	60*	4 755	63
100	Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	62,7	62,7	62,8	76,7*	76,8*	76,6*	84,0	82,6	85,4	764	51	701	51*	732	46
102	Panama	89,0	89,7	88,4	91,9*	92,5*	91,2*	94,3	95,0	93,7	171	53	164	54*	157	55
103	Paraguay	90,3	92,4	88,3	91,6*	93,1*	90,2*	94,8	95,4	94,2	237	60	285	59*	262	56
104	Pérou	...	...	...	87,7*	93,5*	82,1*	92,4	96,0	88,9	...	...	2 271	73*	1 762	73
105	Rép. dominicaine	79,4	79,8	79,0	87,7*	88,0*	87,3*	92,6	92,0	93,3	894	50	684	51*	537	45
106	Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	St Vincent/Grenad.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Sainte-Lucie	...	...	...	90,1*	89,5*	90,6*	93,0	92,3	93,6	...	...	10	49*	8	47
109	Suriname	...	...	...	88,0*	92,3*	84,1*	90,0	92,6	87,5	...	...	34	68*	34	63
110	Trinité-et-Tobago	96,8	98,1	95,6	98,5	99,0	97,9	...	...	...	26	70	15	67	...	...
111	Uruguay	96,5	96,0	97,0	97,7	97,3	98,1	...	...	...	80	46	57	42	...	...
112	Venezuela	88,9	90,1	87,7	93,0*	93,3*	92,7*	95,7	95,4	96,0	1 340	55	1 154	52*	972	47
Asie centrale																
113	Arménie	97,5	98,9	96,1	99,4*	99,7*	99,2*	99,9	99,9	99,8	63	80	14	74*	3	104
114	Azerbaïdjan	...	...	...	98,8*	99,5*	98,2*	99,7	99,9	99,5	...	...	66	79*	22	87
115	Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
116	Kazakhstan	98,8	99,5	98,2	99,5*	99,8*	99,3*	99,8	99,8	99,8	136	79	55	77*	24	53
117	Kirghizistan	...	...	...	98,7*	99,3*	98,1*	99,6	99,7	99,4	...	...	41	74*	18	77

Tableau 2A

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)							
(%)																
1990			2000-2004 ²			2015			1990		2000-2004 ²		2015			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
98,7	99,0	98,4	99,6*	99,7*	99,4*	99,8	99,8	99,8	10	61	5	66*	2	49	60	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	61
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	62
97,5	96,0	99,1	96,0*	94,4*	97,8*	...	...	...	1	18	2	27*	...	...	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	65
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	66
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	70
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	71
Amérique latine et Caraïbes																
...	72
...	73
97,5	97,3	97,7	98,3	98,2	98,5	...	...	...	0,7	46	0,6	50	...	...	74
98,2	98,0	98,4	98,9*	98,7*	99,1*	99,2	99,0	99,3	97	44	72	40*	55	43	75	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	76
96,5	95,4	97,5	...	...	...	...	...	...	2	34	...	...	...	...	77
99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	...	...	...	0,1	49	0,1	50	...	...	78
...	...	...	84,2*	83,9*	84,5*	86,9	85,8	88,0	...	...	8	48*	8	45	79
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
92,6	96,2	89,0	97,3*	98,5*	96,1*	99,0	99,1	99,0	98	74	43	72*	22	49	81	
91,8	90,5	93,1	96,6*	95,6*	97,7*	98,6	97,9	99,4	2 363	42	1 180	34*	455	21	82	
98,1	97,9	98,3	99,0*	98,8*	99,2*	99,3	99,1	99,4	48	44	26	40*	20	42	83	
94,9	94,3	95,5	97,6*	96,7*	98,4*	98,2	97,1	99,3	369	44	201	32*	167	19	84	
97,4	97,1	97,7	98,4	98,1	98,7	...	...	...	15	43	12	42	...	...	85
99,3	99,3	99,2	100,0*	100,0*	100,0*	100,0	100,0	100,0	17	51	0,7	51*	0,6	51	86	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87
83,8	85,1	82,6	88,9	89,6	88,1	95,7	95,1	96,2	172	55	143	53	60	44	88	
95,5	96,0	94,9	96,4*	96,4*	96,5*	96,7	96,3	97,1	95	56	91	48*	91	43	89	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90
73,4	80,5	66,2	82,2*	86,4*	78,4*	87,0	89,4	84,6	457	63	440	60*	437	58	91	
99,8	99,8	99,8	...	...	...	...	...	...	0,3	51	...	...	...	...	92
54,8	55,8	53,8	66,2	65,8	66,5	...	...	...	580	51	637	49	...	...	93
79,7	78,5	80,8	88,9*	86,9*	90,9*	91,2	88,2	94,3	201	47	153	40*	160	32	94	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97
91,2	87,1	95,2	94,5	91,3	97,8	...	...	...	42	28	27	19	...	...	98
95,2	95,9	94,4	97,6*	97,9*	97,3*	98,8	98,9	98,8	889	58	486	57*	254	50	99	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100
68,2	67,7	68,7	86,2*	83,6*	88,8*	90,9	87,1	94,8	246	50	154	40*	134	28	101	
95,3	95,7	94,8	96,1*	96,5*	95,6*	96,4	96,6	96,2	24	54	21	55*	23	52	102	
95,6	95,9	95,2	96,3*	96,2*	96,5*	97,1	97,0	97,2	36	53	41	47*	43	48	103	
94,5	96,9	92,1	96,8*	97,8*	95,7*	97,9	97,8	97,9	243	71	174	66*	124	49	104	
87,5	86,8	88,2	94,0*	93,1*	95,0*	95,9	93,9	98,0	184	46	100	41*	72	24	105	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	106
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	107
...	...	...	95,4*	94,8*	95,9*	93,0	92,5	93,5	...	...	1	44*	2	45	108
...	...	...	93,5*	95,1*	92,1*	92,1	91,4	92,8	...	...	6	61*	7	45	109
99,6	99,7	99,6	99,8	99,8	99,8	...	...	...	0,8	51	0,6	50	...	...	110
98,7	98,3	99,1	99,1	98,8	99,4	...	...	...	6	34	5	33	...	...	111
96,0	95,4	96,6	97,2*	96,3*	98,1*	97,8	96,9	98,8	153	42	136	34*	122	27	112	
Asie centrale																
99,5	99,7	99,4	99,8*	99,8*	99,9*	99,9	99,9	99,9	3	63	1	35*	0,4	49	113	
...	...	...	99,9*	99,9*	99,9*	99,9	99,9	99,9	...	...	2	44*	2	49	114
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	115
99,8	99,8	99,8	99,8*	99,8*	99,9*	99,8	99,8	99,8	6	45	4	40*	4	49	116	
...	...	...	99,7*	99,7*	99,7*	99,6	99,6	99,6	...	...	3	42*	4	50	117

Tableau 2A (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)						
	(%)															
	1990			2000-2004 ²			2015			1990		2000-2004 ²		2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
118	Mongolie	...	...	...	97,8*	98,0*	97,5*	97,6	97,1	98,1	...	...	36	56*	54	40
119	Ouzbékistan	98,7	99,5	97,9	99,3	99,6	98,9	...	...	...	164	80	122	74	...	...
120	Tadjikistan	98,2	99,2	97,2	99,5*	99,7*	99,3*	99,9	99,9	99,9	55	77	19	68*	5	50
121	Turkménistan	...	...	...	98,8*	99,3*	98,3*	...	...	...	...	...	31	73*	...	...
Asie de l'Est et Pacifique																
122	Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	85,5	91,0	79,4	92,7*	95,2*	90,2*	95,9	97,3	94,4	24	66	17	65*	14	66
124	Cambodge	62,0	77,7	48,8	73,6*	84,7*	64,1*	79,6	87,4	72,4	2 032	73	2 235	72*	2 351	70
125	Chine	78,3	87,2	68,9	90,9*	95,1*	86,5*	95,7	97,8	93,4	181 331	70	87 038	73*	48 626	76
126	Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	88,6	91,6	85,5	92,9*	94,5*	91,4*	...	...	...	51	63	36	60*	...	...
128	Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	79,5	86,7	72,5	87,9	92,5	83,4	...	...	...	23 800	68	18 432	69	...	...
132	Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	90,5	94,6	86,8	91,3*	95,3*	87,8*	95,1	97,2	93,1	26	73	31	75*	22	75
135	Malaisie	80,7	86,9	74,4	88,7*	92,0*	85,4*	93,3	95,2	91,4	2 190	66	1 723	64*	1 442	64
136	Myanmar	80,7	87,4	74,2	89,7*	93,7*	86,2*	93,3	95,0	91,7	4 905	68	3 224	69*	2 733	64
137	Nauru	30,4	47,4	14,0	...	...	...	...	...	...	7 546	61	...	...	...	...
138	Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Pap.-Nlle-Guinée	56,6	64,4	48,2	57,3*	63,4*	50,9*	62,9	66,2	59,5	1 046	57	1 330	56*	1 755	53
142	Philippines	91,7	92,2	91,2	92,6*	92,5*	92,7*	94,2	93,7	94,6	2 986	53	3 500	50*	3 919	47
143	République de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	RDP lao	56,5	70,3	42,8	68,7*	77,0*	60,9*	76,8	82,2	71,5	1 017	67	970	64*	1 067	62
145	RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	98,0	98,5	97,4	98,7	98,9	98,4	...	...	...	2	61	1	57	...	...
147	Singapour	88,8	94,4	83,2	92,5*	96,6*	88,6*	96,4	98,1	94,7	265	75	232	77*	148	74
148	Thaïlande	...	...	...	92,6*	94,9*	90,5*	95,7	96,9	94,5	...	...	3 298	66*	2 334	66
149	Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	...	...	...	98,9*	98,8*	99,0*	...	...	...	...	...	0,7	46*	...	...
152	Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	...	...	...	74,0*	...	...	...	...	...	...	...	29	...	...	...
154	Viet Nam	...	...	...	90,3*	93,9*	86,9*	93,8	94,7	92,9	...	...	4 887	69*	4 386	58
Asie du Sud et de l'Ouest																
155	Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	34,2	44,3	23,7	41,1	50,3	31,4	...	...	...	41 606	56	52 209	57	...	...
157	Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Inde ³	49,3	61,9	35,9	61,0*	73,4*	47,8*	69,7	79,5	59,5	272 279	61	267 002	65*	273 107	65
159	Maldives	94,8	95,0	94,6	96,3*	96,2*	96,4*	97,5	97,4	97,7	6	50	6	47*	6,7	46
160	Népal	30,4	47,4	14,0	48,6*	62,7*	34,9*	63,4	75,5	51,5	7 546	61	7 308	63*	7 548	65
161	Pakistan	35,4	49,3	20,1	48,7*	61,7*	35,2*	57,1	68,8	44,8	41 368	60	47 577	62*	54 259	63
162	République islamique d'Iran	63,2	72,2	54,0	77,0*	83,5*	70,4*	...	...	...	11 506	61	10 543	64*	...	...
163	Sri Lanka ⁴	88,7	92,9	84,7	90,4*	92,2*	88,6*	92,8	93,6	92,1	1 262	65	1 331	57*	1 169	54
États arabes																
164	Algérie	52,9	64,3	41,3	69,8*	79,5*	60,1*	79,8	87,4	72,1	6 799	62	6 280	66*	5 596	69
165	Arabie saoudite	66,2	76,2	50,2	79,4*	87,1*	69,3*	89,2	93,7	84,0	3 287	59	2 776	65*	2 315	68
166	Bahrein	82,1	86,8	74,6	87,7*	92,5*	83,0*	93,2	95,6	90,1	60	55	55	60*	47	60
167	Djibouti	53,0	66,8	39,7	...	...	...	...	...	...	141	65	...	...	...	...
168	Égypte	47,1	60,4	33,6	55,6*	67,2*	43,6*	...	...	...	17 432	63	17 270	64*	...	...
169	Émirats arabes unis	71,0	71,2	70,6	77,3	75,6	80,7	...	...	...	421	28	497	25	...	...
170	Iraq	35,7	51,3	19,7	...	...	...	...	...	...	6 208	62	...	...	...	...
171	Jamahiriya arabe libyenne	68,1	82,8	51,1	81,7	91,8	70,7	...	...	...	773	71	685	77	...	...
172	Jordanie	81,5	90,0	72,1	89,9*	95,1*	84,7*	95,2	97,8	92,3	320	72	336	74*	229	77
173	Koweït	76,7	79,3	72,6	82,9	84,7	81,0	...	...	...	317	47	301	42	...	...

Tableau 2A

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)										NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)					
(%)															
1990			2000-2004 ²			2015			1990		2000-2004 ²		2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	97,7*	97,0*	98,4*	96,3	94,9	97,7	...	...	12	34*	20	30
99,6	99,7	99,6	99,7	99,7	99,6	...	...	...	14	57	17	59	...	...
99,8	99,8	99,8	99,8*	99,8*	99,8*	99,9	99,9	99,9	2	55	2	49*	1	49	
...	...	...	99,8*	99,8*	99,8*	...	...	...	...	...	2	49*	...	...
...	
...	
97,9	97,6	98,1	98,9*	98,9*	98,9*	99,9	99,9	99,8	1	43	0,7	48*	0,1	95	
73,5	81,5	65,6	83,4*	87,9*	78,9*	90,3	92,8	87,8	476	65	555	63*	367	62	
95,3	97,5	93,1	98,9*	99,2*	98,5*	99,5	99,5	99,5	11 709	72	2 260	63*	985	47	
...	
97,8	98,1	97,6	99,3*	99,1*	99,4*	...	...	...	3	54	1	39*	...	...
...	
...	
...	
95,0	96,6	93,4	98,0	98,5	97,6	...	...	...	1 873	65	834	62	...	...
...	
...	
97,2	99,2	95,8	99,6*	99,4*	99,8*	99,9	99,9	99,9	2	88	0,3	26*	0,1	49	
94,8	95,3	94,2	97,2*	97,2*	97,3*	98,8	98,6	98,9	179	55	120	48*	66	45	
88,2	90,1	86,2	94,4*	95,6*	93,2*	96,7	96,1	97,3	972	58	531	60*	340	41	
46,6	67,0	27,3	...	...	...	...	...	...	1 867	67	...	...	...	...
...	
...	
...	
68,6	74,4	62,4	66,7*	69,1*	64,1*	67,5	66,3	68,8	277	60	343	52*	504	47	
97,3	97,1	97,4	95,1*	94,5*	95,7*	95,0	94,2	95,9	342	46	759	43*	946	40	
...	
70,1	79,47	60,56	78,5*	82,6*	74,7*	83,9	86,8	80,8	235	66	225	59*	238	59	
...	
99,0	99,1	98,9	99,5	99,4	99,5	...	...	...	0,3	50	0,2	50	...	...
99,0	98,8	99,2	99,5*	99,4*	99,6*	99,7	99,4	99,9	6	39	2	38*	2	16	
...	...	...	98,0*	98,1*	97,8*	98,6	98,6	98,6	...	...	236	53*	147	49
...	
...	
...	...	...	99,3*	99,2*	99,4*	...	...	...	...	...	0,1	45*	...	...
...	
...	
94,1	94,5	93,6	...	...	...	95,6	95,1	96,1	801	54	...	...	727	44
...	
42,0	50,7	33,2	49,7	57,8	41,1	...	...	...	12 842	56	14 740	57	...	...
...	
64,3	73,4	54,2	76,4*	84,2*	67,7*	83,7	87,9	79,2	58 555	61	45 781	65*	37 517	62	
98,1	98,1	98,1	98,2*	98,0*	98,3*	98,3	98,0	98,6	0,7	48	1	46*	1	41	
46,6	67,0	27,3	70,1*	80,6*	60,1*	82,5	88,0	76,8	1 867	67	1 370	66*	1 133	64	
47,4	62,5	30,6	64,5*	74,8*	53,9*	72,1	78,9	64,9	10 697	63	11 122	63*	11 318	61	
86,3	91,7	80,8	...	...	...	...	...	...	1 425	68	...	...	...	...
95,1	95,9	94,2	95,6*	95,1*	96,0*	97,0	96,5	97,6	157	57	157	44*	91	39	
...	
77,3	86,1	68,1	90,1*	94,1*	86,1*	94,1	94,4	93,9	1 158	69	673	69*	397	51	
85,4	91,2	78,6	95,9*	98,1*	93,7*	99,8	99,9	99,8	446	68	162	76*	12	49	
95,6	96,2	95,0	99,3*	99,2*	99,3*	99,9	99,9	99,9	3	54	0,8	43*	0,2	48	
73,2	82,2	64,2	...	...	...	...	...	...	28	67	...	...	...	...
61,3	70,9	51,0	73,2*	79,0*	66,9*	...	...	...	3 970	62	3 286	61*	...	...
84,7	81,7	88,6	91,4	88,2	95,0	...	...	...	48	27	36	25	...	...
41,0	56,4	24,9	...	...	...	...	...	...	2 063	62	...	...	...	...
91,0	98,9	82,7	97,0	99,8	94,0	...	...	...	78	94	39	97	...	...
96,7	97,9	95,3	99,1*	99,3*	98,9*	99,6	99,6	99,7	23	66	10	61*	5	37	
87,5	87,9	87,2	93,1	92,2	93,9	...	...	...	46	51	25	40	...	...

Tableau 2A (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES					
	(%)									(15 ans et +)					
	1990			2000-2004 ²			2015			1990		2000-2004 ²		2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
174 Liban	80,3	88,3	73,1	...	...	...	...	...	...	347	72	...	...	...	...
175 Maroc	38,7	52,7	24,9	50,7	63,3	38,3	...	...	...	9 089	62	10 108	63	...	...
176 Mauritanie	34,8	46,3	23,9	51,2*	59,5*	31,3*	58,9	65,7	52,4	743	60	732	60*	955	59
177 Oman	54,7	67,3	38,3	74,4	82,0	65,4	...	...	...	457	57	423	55	...	...
178 Qatar	77,0	77,4	76,0	89,2*	...	...	91,4	...	...	78	28	50	...	48	...
179 République arabe syrienne	64,8	81,8	47,5	82,9*	91,0*	74,2*	89,6	95,3	84,0	2 351	75	1 864	74*	1 622	77
180 Soudan ⁴	45,8	60,0	31,5	59,0*	69,3*	49,9*	71,3	79,3	63,4	7 836	63	7 621	62*	7 757	64
181 T. A. palestiniens	...	...	...	91,9*	96,3*	87,4*	96,6	98,3	94,8	...	...	156	77*	104	75
182 Tunisie	59,1	71,6	46,5	74,3*	83,4*	65,3*	82,2	89,7	74,8	2 081	65	1 864	68*	1 532	71
183 Yémen	32,7	55,2	12,9	49,0	69,5	28,5	...	...	...	3 820	66	5 032	70	...	...
Europe centrale et orientale															
184 Albanie	77,0	86,8	66,7	98,7*	99,2*	98,3*	...	...	...	509	71	28	67*	...	...
185 Bélarus	99,5	99,7	99,3	99,6*	99,8*	99,4*	99,8	99,8	99,8	42	76	33	77*	16	54
186 Bosnie-Herzégovine	...	...	...	94,6*	98,4*	91,1*	97,3	99,1	95,6	...	...	172	85*	99	83
187 Bulgarie	97,2	98,3	96,2	98,2*	98,7*	97,7*	98,4	98,7	98,1	195	70	122	66*	100	62
188 Croatie	96,9	99,0	94,9	98,1*	99,3*	97,1*	99,0	99,5	98,6	121	85	68	83*	36	73
189 Estonie	99,8	99,8	99,8	99,8*	99,8*	99,8*	99,8	99,8	99,8	3	53	3	56*	2	55
190 ERY de Macédoine	...	...	...	96,1*	98,2*	94,1*	97,6	98,8	96,5	...	...	62	77*	41	74
191 Fédération de Russie	99,2	99,6	98,9	99,4*	99,7*	99,2*	99,7	99,7	99,7	857	76	672	75*	346	54
192 Hongrie	99,1	99,3	98,9	99,3*	99,4*	99,3*	99,4	99,4	99,4	78	63	54	57*	49	53
193 Lettonie	...	...	...	99,7*	99,8*	99,7*	99,8	99,8	99,8	...	...	5	63*	4	55
194 Lituanie	99,3	99,5	99,1	99,6*	99,6*	99,6*	99,7	99,7	99,7	20	67	10	54*	8	55
195 Pologne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196 République de Moldova	97,5	99,1	96,1	96,2*	97,5*	95,0*	98,5	98,6	98,5	80	83	126	69*	53	53
197 République tchèque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198 Roumanie	97,1	98,6	95,6	97,3*	98,4*	96,3*	97,7	98,3	97,2	519	77	501	71*	421	63
199 Serbie-et-Monténégro	...	...	...	96,4*	98,9*	94,1*	98,4	99,3	97,5	...	...	302	85*	139	79
200 Slovaquie	...	...	...	99,6*	99,7*	99,6*	99,6	99,6	99,6	...	...	16	54*	18	52
201 Slovénie	99,6	99,6	99,5	99,7	99,7	99,6	...	...	...	7	58	6	56	...	...
202 Turquie	77,9	89,2	66,4	88,3*	95,7*	81,1*	92,4	97,4	87,4	8 066	75	5 768	81*	4 686	83
203 Ukraine	99,4	99,7	99,2	99,4*	99,7*	99,2*	99,8	99,8	99,7	237	77	232	80*	77	81

	Moyenne pondérée									Total	% F	Total	% F	Total	% F
I Monde	75,4	81,8	69,1	81,9	86,9	76,8	85,8	89,6	82,0	871 750	63	771 129	64	764 475	63
II Pays développés	98,0	98,5	97,5	98,7	99,0	98,4	98,9	99,4	98,3	14 864	64	10 498	62	9 684	77
III Pays en développement	67,0	75,9	57,9	76,4	83,2	69,5	82,4	87,2	77,5	855 127	63	759 199	64	754 109	63
IV Pays en transition	99,2	99,6	98,8	99,4	99,7	99,1	99,7	99,7	99,7	1 759	78	1 431	75	683	53
V Afrique subsaharienne	49,9	60,0	40,3	59,7	68,2	51,8	69,4	75,0	63,9	128 980	61	140 544	61	151 879	59
VI Amérique du N./Europe occ.	97,9	98,4	97,4	98,7	99,0	98,4	99,4	99,6	99,1	11 326	64	7 740	62	3 821	77
VII Amérique latine et Caraïbes	85,0	86,7	83,3	89,7	90,5	88,9	93,5	93,9	93,1	41 742	56	37 901	55	30 780	54
VIII Asie centrale	98,7	99,4	98,0	99,2	99,6	98,9	99,6	99,7	99,5	572	79	404	73	258	64
IX Asie de l'Est et Pacifique	81,8	88,9	74,5	91,4	95,0	87,7	94,9	97,0	92,8	232 255	69	129 922	71	91 851	70
X Asie du Sud et de l'Ouest	47,5	59,7	34,4	58,6	70,5	46,2	67,2	76,7	57,3	382 353	60	381 116	64	416 647,5	64
XI États arabes	50,0	63,7	35,6	62,7	73,8	51,1	75,5	82,8	68,2	63 023	63	65 128	64	62 245	64
XII Europe centrale et orientale	96,2	98,0	94,6	97,4	98,9	96,2	97,9	99,1	96,9	11 500	75	8 374	79	6 994	78

N. B. La population utilisée pour produire le nombre d'analphabètes provient des estimations de la Division de la Population des Nations Unies (révision 2002). 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 2002.

1. Pour les pays signalés par (*), les données présentées sont des données nationales ; pour les autres, il s'agit des estimations de l'ISU (évaluation de juillet 2002).

2. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir l'introduction de l'annexe statistique 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.

Tableau 2A

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)										NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)					
1990			2000-2004 ²			2015			1990		2000-2004 ²		2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
92,1	95,5	88,6	...	...	...	...	...	...	48	71	...	...	...	...
55,3	68,0	42,0	69,5	77,4	61,3	...	...	...	2 254	64	1 923	62	...	...
45,8	55,5	36,1	61,3*	67,7*	55,5*	66,4	70,3	62,5	214	59	199	58*	258	56	
85,6	95,4	75,4	98,5	99,6	97,3	...	...	...	43	82	8	87	...	...
90,3	88,3	93,0	98,6*	...	...	99,6	...	...	6	29	1	...	0,4	...
79,9	92,2	66,9	95,2*	97,1*	93,0*	97,3	97,8	96,8	520	81	199	70*	117	58	
65,0	75,6	54,0	74,6*	81,6*	69,2*	81,7	85,2	78,1	1 752	65	1 526	62*	1 546	59	
...	...	...	98,7*	98,7*	98,6*	99,0	98,7	99,4	...	...	9	51*	11	29
84,1	92,8	75,2	94,3*	96,4*	92,2*	97,8	97,9	97,6	264	77	117	67*	39	53	
50,0	73,5	25,0	67,9	84,3	50,9	...	...	...	1 134	73	1 244	75	...	...
Europe centrale et orientale															
94,8	97,4	91,9	99,4*	99,4*	99,5*	...	...	...	34	75	3	42*	...	...
99,8	99,8	99,8	99,8*	99,8*	99,8*	99,8	99,7	99,8	3	50	3	40*	2	49	
...	...	...	99,6*	99,6*	99,7*	99,9	99,9	99,9	...	...	2	41*	0,5	48
99,4	99,5	99,3	98,2*	98,3*	98,1*	97,4	97,6	97,2	7	59	21	52*	19	53	
99,6	99,7	99,6	99,6*	99,6*	99,7*	99,6	99,6	99,7	2	52	2	48*	2	37	
99,8	99,7	99,8	99,8*	99,7*	99,8*	99,8	99,7	99,8	0,5	42	0,5	40*	0,2	48	
...	...	...	98,7*	99,0*	98,5*	98,7	98,9	98,5	...	...	4	59*	4	56
99,8	99,8	99,8	99,7*	99,7*	99,8*	99,7	99,6	99,8	42	47	64	41*	43	33	
99,7	99,8	99,7	99,5*	99,4*	99,6*	99,5	99,5	99,5	4	56	7	39*	5	49	
...	...	...	99,7*	99,7*	99,8*	99,7	99,7	99,8	...	...	0,8	43*	0,7	32
99,8	99,8	99,8	99,7*	99,7*	99,7*	99,8	99,8	99,8	1	45	1,5	42*	0,8	49	
...	
99,8	99,8	99,8	98,7*	98,3*	99,1*	98,7	98,2	99,2	1	48	10	34*	7	30	
...	
99,3	99,3	99,2	97,8*	97,7*	97,8*	97,2	97,1	97,4	28	54	79	49*	65	45	
...	...	...	99,4*	99,4*	99,3*	99,4	99,4	99,4	...	...	10	51*	8	48
...	...	...	99,6*	99,6*	99,7*	99,4	99,4	99,4	...	...	3	42*	4	49
99,8	99,7	99,8	99,8	99,8	99,8	...	...	...	0,7	45	0,6	50	...	...
92,7	97,1	88,3	96,6*	98,4*	94,8*	97,6	98,8	96,3	838	79	466	76*	338	76	
99,8	99,8	99,9	99,8*	99,8*	99,8*	99,8	99,7	99,8	11	43	14	42*	10	49	
Moyenne pondérée										Total	% F	Total	% F	Total	% F
84,3	88,2	80,1	87,5	90,5	84,2	89,5	91,4	87,5	156 430	62	132 909	61	128 364	57	
99,7	99,7	99,6	99,7	99,7	99,7	99,5	99,6	99,4	471	51	419	49	672	53	
80,9	85,8	75,8	85,0	88,7	81,1	88,0	90,1	85,7	155 627	62	132 364	61	127 587	57	
99,2	99,2	99,2	99,7	99,7	99,8	99,7	99,7	99,8	332	49	125	43	105	33	
67,5	74,8	60,2	72,0	76,6	67,5	75,6	78,3	72,9	29 603	61	36 085	58	43 931	55	
99,7	99,7	99,7	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	310	49	217	49	191	49	
92,7	92,7	92,7	95,9	95,6	96,3	97,8	97,4	98,3	6 351	50	4 164	46	2 370	38	
97,7	97,8	97,7	99,7	99,7	99,7	99,7	99,6	99,7	281	50	46	47	44	49	
95,4	97,2	93,6	97,9	98,3	97,4	98,5	98,5	98,5	17 383	68	7 146	59	5 045	48	
61,5	71,1	51,0	73,1	81,0	64,8	79,9	84,6	74,9	87 276	61	72 329	64	67 962	60	
66,6	77,3	55,3	78,3	84,7	71,9	88,2	89,6	86,8	14 203	66	12 212	64	8 230	55	
98,3	99,2	97,4	98,9	99,3	98,6	98,8	99,2	98,5	1 023	75	710	66	592	61	

3. Les taux d'alphabétisme pour l'année la plus récente sont dérivés des nombres absolus d'analphabètes et d'alphabètes fournis à l'ISU par l'intermédiaire de son questionnaire sur l'alphabétisme.

4. Les taux d'alphabétisme pour l'année la plus récente n'incluent pas certaines zones géographiques.

Tableau 2B
Environnement alphabète

Pays ou territoire		TIRAGE DE PÉRIODIQUES ¹								
		Journaux quotidiens			Journaux non quotidiens			Autres périodiques		
		Nombre de titres	Tirage		Nombre de titres	Tirage		Nombre de titres	Tirage	
			Total (milliers)	Pour 1 000 habitants		Total (milliers)	Pour 1 000 habitants		Total (milliers)	Pour 1 000 habitants
		2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	
Afrique subsaharienne										
1	Afrique du Sud ^{3, 4}	16	1 118	25	261	4 230	96	...	...	...
2	Angola	5 ^{**} , ^v	133 ^{**} , ^v	11 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
3	Bénin	13 ^x	33 ^x	5 ^x	2 ^x	44 ^x	7 ^x	62 ^x	110 ^x	18 ^x
4	Botswana	1 ^{**} , ^v	41 ^{**} , ^v	25 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
5	Burkina Faso	4 ^{**} , ^v	15 ^{**} , ^v	1 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
6	Burundi	1	15 ^{**} , ^v	2 ^{**} , ^v	5 ^v	8 ^v	1 ^v	...	...	...
7	Cameroun ⁴	2 ^{**} , ^v	92 ^{**} , ^v	6 ^{**} , ^v	12 ^v	69 ^v	5 ^v	...	...	...
8	Cap-Vert	...	...	...	...	...	...	...	...	...
9	Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	Congo	6 ^{**} , ^v	21 ^{**} , ^v	6 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
11	Côte d'Ivoire	12 ^{**} , ^v	238 ^{**} , ^v	16 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
12	Érythrée	...	...	...	...	...	...	...	...	...
13	Éthiopie	2 ^v	23 ^v	0,4 ^v	78 ^v	402 ^v	6 ^v	15	688 ^v	11 ^v
14	Gabon	2 ^{**} , ^v	35 ^{**} , ^v	29 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
15	Gambie	1 ^v	2 ^{**} , ^v	2 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
16	Ghana	4 ^{**} , ^v	260 ^{**} , ^v	14 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
17	Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	Guinée-Bissau	1 ^{**} , ^v	6 ^{**} , ^v	5 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
19	Guinée équatoriale	1 ^{**} , ^v	2 ^{**} , ^v	5 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
20	Kenya ^{3, 4}	4 ^x	250 ^x	8 ^x	10 ^x	110 ^x	4 ^x	...	...	...
21	Lesotho	2 ^{**} , ^v	16 ^{**} , ^v	9 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
22	Libéria	6 ^{**} , ^v	37 ^{**} , ^v	14 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	5 ^{**} , ^v	68 ^{**} , ^v	5 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
24	Malawi	5 ^{**} , ^v	26 ^{**} , ^v	2 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
25	Mali	3 ^{**} , ^v	13 ^{**} , ^v	1 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
26	Maurice	5	138	116	33	150	127	64	65	55
27	Mozambique	12 ^v	43 ^v	3 ^v	40 ^v	206 ^v	12 ^v	32 ^v	83 ^v	5 ^v
28	Namibie	4 ^{**} , ^v	31 ^{**} , ^v	17 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
29	Niger	1 ^{**} , ^v	2 ^{**} , ^v	0,2 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
30	Nigéria	25 ^{**} , ^v	2 760 ^{**} , ^v	25 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
31	Ouganda ^{3, 4}	3	63	3	9	...	...	...	...	...
32	République centrafricaine	3 ^{**} , ^v	6 ^{**} , ^v	2 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
33	R. D. Congo	9 ^{**} , ^v	129 ^{**} , ^v	3 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...
34	République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35	Rwanda	1 ^{**} , ^v	1 ^{**} , ^v	0,1 ^{**} , ^v	8	13	2	10^{**}	...	...
36	Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...
37	Sénégal	5 ^v	...	...	...	...	...	...	...	...
38	Seychelles ⁵	5 ^{**} , ^v	46 ^{**} , ^v	...	...	...	...	...	...	...
39	Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	Swaziland	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	Tchad	2	2 ^{**} , ^v	0,2 ^{**} , ^v	10 ^v	...	...	32 ^v	...	...
43	Togo	1	10	2	52	5 184	1 136	24	2 496	547
44	Zambie	...	228	22	...	...	...	...	...	...
45	Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale										
46	Allemagne ^{3, 4}	382	23 946	291	25	2 021	25	...	...	...
47	Andorre ⁵	2	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Autriche ^{3, 4, 6}	16	2 503	309	120	...	...	2 685 ^v	...	...
49	Belgique ³	29	1 568	153	...	...	...	...	...	...
50	Canada ³	104	5 167	168	...	...	...	...	...	...
51	Chypre ⁵	8	87	...	38	200	...	50	372	...
52	Danemark	33	1 507	283	10	1 415	266	117	...	...
53	Espagne	87	4 003	98	11 ^x	5 371 ^x	132 ^x	...	...	...
54	États-Unis ³	1 476	55 945	196	...	...	...	...	...	...
55	Finlande ^{7, 8, 9}	55	2 304	445	149	924	178	5 711	...	...
56	France ^{3, 4, 9}	84	8 424	142	245 ^x	2 236 ^x	38 ^x	...	...	...
57	Grèce ^{4, 9}	207 ^v	...	...	14	441	40	...	...	...
58	Irlande ^{3, 4, 9}	6	564	148	61	1 354	355	...	...	...

Tableau 2B

ÉDITION DE LIVRES ¹		BIBLIOTHÈQUES NATIONALES ¹			INFORMATION ET TECHNOLOGIE DE LA COMMUNICATION								
Nombre de titres de publications non périodiques (livres et brochures)		Nombre de volumes (livres) (milliers)	Usagers inscrits (milliers)	Prêts aux usagers (milliers)	Récepteurs de radiodiffusion sonore			Récepteurs de télévision			Ordinateurs personnels ² pour 1 000 habitants	Utilisateurs de l'Internet (estimation) ² pour 1 000 habitants	
Total (milliers)	Pour 100 000 habitants				Total ¹ (milliers)	Pour 1 000 habitants	% de ménages ayant un récepteur de radio ²	Total ¹ (milliers)	Pour 1 000 habitants	% de ménages ayant un récepteur de télévision ²			
1999	1999	1999	1999	1999	1997	1997	2002	1997	1997	2002	2002	2002	
Afrique subsaharienne													
...	...	...	...	...	13 750	325	73	5 200	123	54	74	69	1
...	...	...	...	...	630	55	18	150	13	9	2	3	2
9 ^v	0,2 ^v	...	...	...	620	107	91	60	10	20	2	8	3
...	...	...	...	...	237	146	92	31	19	15	40	34	4
...	...	...	...	...	370	34	65	100	9	7	2	2	5
...	...	...	...	...	440	72	61	25	4	14	0,8	1	6
52*	0,4	...	...	...	2 270	161	54	450	32	18	6	4	7
...	...	...	...	...	73	179	66	2	4	40	77	35	8
...	...	...	...	...	90	139	59	1	2	11	6	4	9
...	...	...	...	...	341	108	32	33	11	6	4	1	10
...	...	...	...	...	2 260	151	79	900	60	35	9	5	11
...	...	...	...	...	345	103	76	1	0,4	13	3	2	12
444	0,7	...	...	...	11 750	194	21	320	5	2	1	1	13
...	...	...	...	...	208	178	77	63	54	54	19	19	14
10 ^v	0,8 ^v	...	...	...	196	164	73	4	4	12	14	18	15
7 ^v	- ^v	...	...	...	4 400	240	57	1 730	94	21	4	8	16
...	...	...	...	...	357	46	56	85	11	9	5	4	17
...	...	...	...	...	49	39	28	-	-	26	...	10	18
...	...	...	...	...	180	427	...	4	10	...	7	4	19
...	...	...	...	...	3 070	107	87	730	25	17	6	13	20
...	...	...	...	...	104	60	29	54	31	17	...	12	21
...	...	...	...	...	790	330	...	70	29	...	...	0,3 ^z	22
...	...	...	...	...	3 050	209	41	325	22	8	4	3	23
...	...	...	...	...	2 600	248	56	-	-	2	1	2	24
33 ^v	0,3 ^v	...	...	...	570	52	71	45	4	15	1	2	25
55 ^v	5 ^v	...	...	...	420	365	90	258	224	93	149	103	26
...	...	...	...	...	730	43	46	90	5	6	4	3	27
...	...	...	...	...	232	133	89	60	34	39	68	25	28
...	...	...	...	...	680	70	33	125	13	5	0,6	1	29
...	...	...	...	...	23 500	223	62	6 900	65	26	7	3	30
...	...	...	...	...	2 600	121	54	315	15	6	3	4	31
...	...	...	...	...	283	80	51	18	5	2	2	1	32
...	...	...	...	...	18 030	391	15	6 478	140	2	...	1	33
...	...	...	...	...	8 800	270	52	103	3	14	4	2	34
...	...	1	...	0,1	601	102	41	1	0,1	2	...	3	35
...	...	9	...	0,2	38	273	54	23	163	36	...	70	36
...	...	...	...	...	1 240	142	73	361	41	29	20	11	37
...	...	...	...	...	42	...	93	11	...	89	...	...	38
...	...	20	10	...	1 120	270	53	53	13	7	...	2	39
...	...	...	...	...	470	61	17	135	17	8	...	9	40
...	...	...	...	...	155	158	58	21	21	18	23	19	41
...	...	...	...	...	1 670	233	44	10	1	2	2	2	42
5 ^v	0,1 ^v	...	...	...	940	228	86	73	18	51	31	42	43
...	...	...	...	...	1 030	105	61	277	28	26	7	5	44
...	...	101	13	31	1 140	94	64	370	30	26	47	39	45
Amérique du Nord et Europe occidentale													
78 042 ^v	95 ^v	34 688 ^v	169 ^v	...	77 800	948	76	46 500	567	94	432	437	46
173	...	...	...	...	16	...	...	27	...	...	...	...	47
...	...	...	...	...	6 080	751	87	4 250	525	98	371	412	48
...	...	...	...	...	8 075	793	71 ^z	4 720	463	99	272	330	49
22 941	75	6 955	5	81	32 300	1 079	99 ^x	21 500	718	99 ^z	489	515	50
931	...	66	7	14	310	407	99	248	325	97	243	264	51
14 455	272	4 617	...	483	6 020	1 143	93 ^y	3 121	592	97 ^z	579	515	52
59 174	146	5 822 ^v	...	...	13 100	325	95 ^z	16 200	402	99	195	192	53
...	...	...	...	...	575 000	2 084	99 ^y	219 000	794	98	653	546	54
13 173	255	2 150	...	451	7 700	1 498	96	3 200	622	91	443	511	55
39 083	66	...	...	...	55 300	944	...	34 800	594	95	346	313	56
...	...	...	...	...	5 020	472	...	2 540	239	98 ^z	82	135	57
...	...	...	...	...	2 550	692	95	1 470	399	97	423	282	58

Tableau 2B (suite)

Pays ou territoire		TIRAGE DE PÉRIODIQUES ¹								
		Journaux quotidiens			Journaux non quotidiens			Autres périodiques		
		Nombre de titres	Tirage		Nombre de titres	Tirage		Nombre de titres	Tirage	
			Total (milliers)	Pour 1 000 habitants		Total (milliers)	Pour 1 000 habitants		Total (milliers)	Pour 1 000 habitants
2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	
59	Islande ^{3, 4}	3	91	322	20	57	202	938** ^x	...	...
60	Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61	Italie ³	89	6 273	109	...	...	...	...	...	...
62	Luxembourg ^{3, 4}	5	120	276	10	86 ^x	200 ^x	...	...	...
63	Malte	4 ^v	...	...	11 ^v	...	...	523 ^v	...	...
64	Monaco ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège ¹⁰	82	2 545	569	70	367	82	...	...	...
66	Pays-Bas ^{3, 4, 9}	35	4 443	279	49	317	20	...	...	...
67	Portugal ^{3, 4}	28	1 026	102	242 ^x	1 134	113	1 065 ^x	15 762 ^x	1 577 ^x
68	Royaume-Uni ^{3, 4}	108	19 159	326	467	6 246	106	...	...	...
69	Saint-Marin ⁵	3 ^v	2 ^v	...	8 ^v	12 ^v	...	...	...	...
70	Suède	90	3 627	410	71	382	43	389	22 112	2 497
71	Suisse ³	104	2 666	372	120 ^x	1 190 ^x	166 ^x	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes										
72	Anguilla ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	Argentine ³	106	1 500	40	...	1 933 ^v	53 ^v	113	4 936	133
76	Aruba ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Barbade	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	Belize	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	Bermudes ⁵	1	15	...	3	29	...	...	...	...
81	Bolivie	29 ^v	788* ^v	99 ^v	10 ^v	7 884 ^v	988 ^v	...	...	...
82	Bésil ^{3, 4}	465	7 883	46	2 020	...	...	...	...	...
83	Chili ^{3, 4}	53	...	...	9	...	...	...	...	...
84	Colombie ^{3, 4}	24 ^x	1 093 ^x	26 ^x	4 ^x	131 ^x	3 ^x	...	...	...
85	Costa Rica ³	6	275	70	27	...	...	306	...	...
86	Cuba	2	600	54	31	923	82	205	1 166	104
87	Dominique ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88	El Salvador	4 ^v	171 ^v	29 ^v	...	...	...	...	...	...
89	Équateur	36	1 220	98	40	175 ^v	15 ^v	27	1 086	87
90	Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92	Guyana	2	57	75	4	48	63	24	131	173
93	Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Îles Caïmanes ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	Mexique	311	9 251	94	26	614	6	278	20 362	206
100	Montserrat ⁵	...	...	...	1 ^v	1 ^v	...	...	...	...
101	Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	Panama	...	...	...	...	...	...	...	...	...
103	Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...
104	Pérou ³	57 ^v	570 ^v	23 ^v	...	...	...	43 ^v	...	...
105	République dominicaine	9	230	28	8	215	26	188	6 274 ^v	776 ^v
106	Saint-Kitts-et-Nevis ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	St Vincent/Grenad.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	Suriname	2 ^v	28 ^v	67 ^v	9 ^v	63 ^v	152 ^v	8 ^v	8 ^v	20 ^v
110	Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...
111	Uruguay ³	4	...	...	...	...	...	...	...	...
112	Venezuela ¹¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale										
113	Arménie	8	...	...	83	...	...	41	114	36
114	Azerbaïdjan ^{3, 4}	15 ^x	80 ^x	10 ^x	329 ^x	122 ^x	15	38 ^v	50 ^v	6 ^v
115	Géorgie	35	26	5	122 ^x	...	...	149	728	138

Tableau 2B

ÉDITION DE LIVRES ¹		BIBLIOTHÈQUES NATIONALES ¹			INFORMATION ET TECHNOLOGIE DE LA COMMUNICATION								
Nombre de titres de publications non périodiques (livres et brochures)		Nombre de volumes (livres) (milliers)	Usagers inscrits (milliers)	Prêts aux usagers (milliers)	Récepteurs de radiodiffusion sonore			Récepteurs de télévision			Ordinateurs personnels ² pour 1 000 habitants	Utilisateurs de l'Internet (estimation) ² pour 1 000 habitants	
Total (milliers)	Pour 100 000 habitants				Total ¹ (milliers)	Pour 1 000 habitants	% de ménages ayant un récepteur de radio ²	Total ¹ (milliers)	Pour 1 000 habitants	% de ménages ayant un récepteur de télévision ²			
1999	1999	1999	1999	1999	1997	1997	2002	1997	1997	2002	2002	2002	
1 796 ^V	650 ^V	840	5	83	260	951	97 ^Z	98	359	97	452	649	59
1 969 ^V	34 ^V	...	...	...	3 070	544	...	1 690	299	93	255	317	60
32 365	56	13 186 ^V	592 ^V	1 081 ^V	50 500	879	...	30 300	527	97 ^Z	227	346	61
...	...	800	45	20	285	683	99 ^Z	163	391	94	593	369	62
237 ^V	62 ^V	...	...	...	255	666	...	280	731	93	257	306	63
72	...	...	...	...	34	...	...	25	...	...	...	...	64
4 985	112	1 841	146	60	4 030	915	99 ^Z	2 030	461	100	533	310	65
...	...	2 656 ^V	...	...	15 300	978	99	8 100	518	99	470	510	66
2 186 ^V	22 ^V	2 684	67	423 ^V	3 020	303	88 ^Y	3 310	333	100 ^Z	139	199	67
110 965 ^V	190 ^V	27 900	66	...	84 500	1 454	79 ^Z	30 500	525	98 ^Z	406	423	68
...	...	...	...	...	16	...	...	9	...	...	...	...	69
12 547 ^V	142 ^V	3 663 ^V	...	130	8 250	931	93	4 600	519	94	627	578	70
18 273	255	3 109	12	98	7 100	991	91 ^Y	3 310	462	100	720	356	71
...
...	...	...	...	...	3	...	...	1	...	...	...	...	72
...	...	...	...	...	36	...	90 ^X	31	...	91 ^Z	...	...	73
...	...	...	...	...	217	1 034	...	69	329	...	...	9 ^X	74
11 991 ^V	33 ^V	...	...	...	24 300	681	81 ^X	7 950	223	97 ^Z	79	108	75
...	...	...	...	...	50	...	...	20	...	...	...	...	76
...	...	...	...	...	215	736	...	67	229	...	...	193	77
...	...	...	...	...	237	896	99 ^Y	76	287	93	104	111	78
...	...	...	...	...	133	591	80 ^X	41	183	37	140	120	79
...	...	...	...	...	82	...	...	66	...	...	...	...	80
...	...	125	18	38	5 250	672	85 ^X	900	115	46 ^Y	22	31	81
21 689 ^V	13 ^V	...	...	...	71 000	430	88	36 500	221	90	74	81	82
1 443	10	101	...	447	5 180	354	99	3 150	215	95	115	229	83
...	...	429	5	...	21 000	525	...	4 590	115	92	49	46	84
1 464 ^V	39 ^V	825	...	225	980	268	100 ^X	525	144	84 ^Z	200	195	85
952	9	3 000	9	173	3 900	352	...	2 640	238	...	32	11 ^Z	86
...	...	...	...	...	46	...	87 ^Z	6	...	76 ^Z	...	...	87
663 ^V	11 ^V	...	...	...	2 750	467	...	4 000	679	85 ^Z	25	47	88
996	8	...	...	...	4 150	351	...	1 550	131	89	31	42	89
...	...	...	...	...	113	271	94 ^Y	118	283	94 ^Y	...	...	90
...	...	...	...	...	835	79	80 ^X	640	61	40 ^Z	14	33	91
...	...	...	...	...	420	561	...	46	61	...	31	164	92
...	...	...	...	...	415	54	52	38	5	26	...	10	93
...	...	...	...	...	2 450	411	74 ^Z	570	96	47	13	25	94
...	...	...	...	...	36	...	...	7	...	...	...	...	95
...	...	...	...	...	8	...	...	-	...	...	...	...	96
...	...	...	...	...	9	...	...	4	...	...	...	...	97
...	...	...	...	...	1 215	483	...	460	183	70	54	228	98
6 952 ^V	7 ^V	539	...	29	31 000	329	82 ^Y	25 600	272	94	82	98	99
...	...	...	...	...	7	...	...	3	...	...	...	...	100
...	...	...	...	...	1 240	265	78 ^X	320	68	60 ^Z	28	17	101
...	...	...	...	...	815	293	83	510	183	77	38	61	102
...	...	...	...	...	925	182	...	515	101	69 ^Z	35	17	103
1 942 ^V	8 ^V	...	...	...	6 650	269	74 ^Z	3 060	124	65 ^Z	43	90	104
...	...	...	...	...	1 440	181	71 ^X	770	97	77 ^X	...	58	105
...	...	...	...	...	28	...	90 ^Z	10	...	71 ^Z	...	...	106
...	...	...	...	...	77	666	...	18	157	...	118	59	107
...	...	...	...	...	111	775	93 ^Z	32	221	79 ^Z	162	89 ^Z	108
...	...	...	...	...	300	724	79 ^X	63	152	66	47 ^Z	46	109
...	...	...	...	...	680	534	98 ^Z	425	334	88	80	106	110
674	20	...	...	...	1 970	603	95 ^Z	782	239	93 ^Z	110 ^Z	119 ^Z	111
...	...	...	...	...	10 750	471	85	4 100	179	83	61	51	112
...
516	16	6 847	2 088	2	850	264	42	825	256	91	20	20	113
444 ^V	6 ^V	3 695	27	796	175	22	...	170	21	...	...	36	114
697	13	...	447	...	3 020	568	82	2 570	483	76	30	14	115

Tableau 2B (suite)

Pays ou territoire		TIRAGE DE PÉRIODIQUES ¹								
		Journaux quotidiens			Journaux non quotidiens			Autres périodiques		
		Nombre de titres	Tirage		Nombre de titres	Tirage		Nombre de titres	Tirage	
			Total (milliers)	Pour 1 000 habitants		Total (milliers)	Pour 1 000 habitants		Total (milliers)	Pour 1 000 habitants
2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	
116	Kazakhstan	...	...	...	...	...	...	...	...	...
117	Kirghizistan	3	...	...	181	...	...	36	170	35
118	Mongolie ^{3, 4}	5	44	18	27	94 ^V	38 ^V	38	85	34
119	Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...
120	Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Turkménistan	2	32	7	22	338	73	20	47	10
Asie de l'Est et Pacifique										
122	Australie ^{3, 4}	48	3 083	161	97	381	20	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	Cambodge	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	Chine ^{3, 4}	909	75 603	59	1 098	103 284	81	...	...	...
126	États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	Îles Cook ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie ^{3, 4}	396 ^X	4 782 ^X	23 ^X	746	7 758 ^X	37 ^X	266 ^V	4 156 ^V	20 ^V
132	Japon ³	110	71 896	566	...	...	...	...	...	...
133	Kiribati ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	10	167	372	7	20	44	188	...	...
135	Malaisie ³	31	2 191	95	...	...	...	...	...	...
136	Myanmar	4 ^V	400 ^V	9 ^V	...	...	...	38 ^V	3 397	74 ^V
137	Nauru ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Niue ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	28	765	202	123	3 076	813	188 ^V	5 500	1 479 ^V
140	Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	République de Corée ^{3, 4}	116	...	...	4 708	...	...	...	...	...
144	RDP Iao	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Singapour ^{3, 4}	9	1 096	273	3	115	29	...	...	...
148	Thaïlande ³	34 ^V	11 753 ^V	197 ^V	...	...	...	...	...	...
149	Timor-Leste ^{3, 4}	1	...	...	1	...	...	...	...	...
150	Tokélaou ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	Tuvalu ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	Viet Nam	5 ^X	450 ^{**X}	6 ^{**X}	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest										
155	Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Inde ¹²	5 221 ^V	59 023 ^V	60 ^V	38 607 ^V	67 826 ^V	69 ^V	...	...	...
159	Maldives	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Népal	...	...	...	2 288 ^V	...	...	...	...	...
161	Pakistan ³	306	5 600	39	560 ^X	1 782 ^X	13 ^X	559 ^X	1 713	12 ^X
162	République islamique d'Iran	112	...	...	906	...	...	...	...	...
163	Sri Lanka ^{3, 4}	12	536	29	36	1 322	71	...	...	...
États arabes										
164	Algérie	24 ^V	796 ^V	27	82 ^V	909 ^V	31 ^V	106 ^V	...	...
165	Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166	Bahreïn	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...
168	Égypte	16 ^X	2 080 ^X	31	45 ^X	1 371 ^X	21 ^X	235 ^X	2 773 ^X	42 ^X
169	Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...
170	Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 2B

ÉDITION DE LIVRES ¹		BIBLIOTHÈQUES NATIONALES ¹			INFORMATION ET TECHNOLOGIE DE LA COMMUNICATION								
Nombre de titres de publications non périodiques (livres et brochures)		Nombre de volumes (livres) (milliers)	Usagers inscrits (milliers)	Prêts aux usagers (milliers)	Récepteurs de radiodiffusion sonore			Récepteurs de télévision			Ordinateurs personnels ² pour 1 000 habitants	Utilisateurs de l'Internet (estimation) ² pour 1 000 habitants	
Total (milliers)	Pour 100 000 habitants				Total ¹ (milliers)	Pour 1 000 habitants	% de ménages ayant un récepteur de radio ²	Total ¹ (milliers)	Pour 1 000 habitants	% de ménages ayant un récepteur de télévision ²			
1999	1999	1999	1999	1999	1997	1997	2002	1997	1997	2002	2002	2002	
1 223	8	3 780	41	2 180	6 470	400	41 ^x	3 880	240	92 ^x	...	16	116
420 ^v	9 ^v	...	...	...	520	111	45 ^x	210	45	84 ^x	13	30	117
...	...	3 272	53	...	360	148	...	118	48	29	27	20	118
...	...	...	...	...	10 800	457	61 ^x	6 400	271	90 ^x	...	11	119
...	...	...	2	14	850	144	...	20	3	79 ^z	...	0,6	120
...	...	...	...	...	1 225	279	46 ^y	820	186	94 ^y	...	2 ^z	121
Asie de l'Est et Pacifique													
...	...	...	...	...	25 500	1 377	96	10 150	548	96	568	537	122
38 ^v	12 ^v	...	...	...	93	299	...	77	248	98 ^z	77	102 ^z	123
...	...	...	...	...	1 340	110	43 ^x	94	8	41	2	2	124
...	...	...	...	...	417 000	336	...	400 000	322	89	27	46	125
...	...	...	...	...	...	...	51	...	...	15	...	11	126
...	...	...	...	...	500	636	93	21	27	57	48	60	127
...	...	...	...	...	14	...	...	4	...	...	...	...	128
...	...	...	...	...	82	217	...	66	174	...	...	...	129
...	...	...	...	...	57	143	74	3	6	4	39	5	130
121	0,1	...	...	...	31 500	155	74	13 750	68	56	12	21	131
...	...	7 312	...	...	120 500	955	99 ^x	86 500	686	100	382	449	132
...	...	...	...	...	17	...	56	1	...	24	...	...	133
340	77	...	...	...	...	...	68 ^x	...	...	93	200	250	134
5 084	23	...	...	...	9 100	425	77 ^y	3 600	168	89	150	327	135
227	0,5	...	...	...	4 200	92	2	260	6	3	5	0,5	136
...	...	...	...	...	7	...	...	1	...	...	...	...	137
...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	138
5 405	144	...	...	...	3 750	1 018	99	1 926	523	98	424	496	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	410	83	25	42	8	9	57	13	141
1 380	2	...	...	...	11 500	161	83	3 700	52	76	28	45	142
...	...	...	...	...	47 500	1 037	...	15 900	347	92	496	554	143
...	...	...	...	...	730	148	52 ^x	52	11	30	3	3	144
...	...	...	...	...	3 360	154	...	1 200	55	...	...	-^z	145
...	...	...	...	...	178	1 057	99	11	62	96	7	23	146
...	...	5 420	1 720	24 757	2 550	689	98 ^x	1 330	360	99	619	502	147
...	...	...	...	...	13 959	236	77 ^y	15 190	257	92	40	77	148
...	...	...	...	...	18	22	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	150
...	...	...	...	...	61	608	...	2	21	...	20	28	151
...	...	...	...	...	4	...	...	...	...	...	...	...	152
...	...	...	...	...	62	341	...	2	13	6	15	34	153
...	...	...	...	...	8 200	109	53 ^x	3 570	48	83	10	19	154
Asie du Sud et de l'Ouest													
...	...	...	...	...	2 750	136	58 ^z	270	13	6 ^z	...	-	155
...	...	...	...	...	6 150	48	32	770	6	29	3	1	156
...	...	...	...	...	37	19	21	11	6	3	5	5	157
14 085 ^v	1 ^v	...	...	...	116 000	120	35	63 000	65	32	7	16	158
...	...	...	...	...	34	128	...	7	28	68	65	49	159
...	...	...	...	...	840	38	43 ^z	130	6	13 ^z	3	3	160
...	...	...	...	...	13 500	102	35	3 100	24	39	4 ^z	10	161
14 783	23	...	...	...	17 000	265	83	4 610	72	77	72	47	162
4 655	25	...	...	...	3 850	213	63	1 530	84	32	13	11	163
États arabes													
133	0,4	...	...	3	7 100	246	71	3 100	107	88	8	16	164
...	...	...	...	...	6 250	310	90 ^x	5 100	253	99	128	60	165
92 ^v	14 ^v	...	...	...	338	541	99 ^x	275	441	95	151	173	166
...	...	...	...	...	52	86	57	28	46	41	14	6	167
1 410 ^v	2 ^v	1 001 ^v	456 ^v	...	20 500	320	88	7 700	120	89	16	27	168
...	...	1 000	15	365	820	311	91 ^x	310	117	86	153	346	169
...	...	...	...	...	4 850	227	...	1 750	82	...	8	1	170

Tableau 2B (suite)

Pays ou territoire		TIRAGE DE PÉRIODIQUES ¹								
		Journaux quotidiens			Journaux non quotidiens			Autres périodiques		
		Nombre de titres	Tirage		Nombre de titres	Tirage		Nombre de titres	Tirage	
			Total (milliers)	Pour 1 000 habitants		Total (milliers)	Pour 1 000 habitants		Total (milliers)	Pour 1 000 habitants
2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	
171	Jamahiriya arabe libyenne	4** ^v	71** ^v	14	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie	5	352 ^v	74	20	155 ^v	33 ^v	270 ^v	148 ^v	31 ^v
173	Koweït	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	Liban ³	13	220	63	7	...	...	49	...	...
175	Maroc ¹³	23	846	29	507	4 108	141	364	4 956	170
176	Mauritanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	Oman	5 ^v	...	...	...	...	...	29 ^v	...	...
178	Qatar	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	Soudan	...	...	...	11 ^v	5 644 ^v	188 ^v	54 ^v	68 ^v	2 ^v
181	T. A. palestiniens	3	...	...	13	2 058	645	62	1 854	581
182	Tunisie	7	180	19	29	940	99	182	525	55
183	Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale										
184	Albanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185	Bélarus ⁴	20 ^v	1 559 ^v	154 ^v	600	10 339	1 030	318 ^v	1 687 ^v	167
186	Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie ³	43	1 400	173	527 ^x	2 649 ^x	325 ^x	619 ^x	1 247 ^x	153 ^x
188	Croatie ^{3, 4}	12	595	134	229	568 ^v	128 ^v	2 003	...	...
189	Estonie ³	13	262	192	93	...	...	956	2 144	1 569
190	ERY de Macédoine	5	108	54	33	121	60	116	235	116
191	Fédération de Russie ^{3, 4}	333	...	...	10 188	...	...	...	...	...
192	Hongrie ^{3, 4, 14}	40	1 625	162	167	...	...	433 ^v	...	...
193	Lettonie	26	327	138	201	1 754	739	325	1 856	782
194	Lituanie	22	108	31	339	949	271	753	...	...
195	Pologne	42	3 928	102	24	583	15	5 468	67 820	1 754
196	République de Moldova	6 ^v	660 ^v	153 ^v	170	915	214	99	258	60
197	République tchèque	103	...	...	712	...	...	2 437	...	...
198	Roumanie	145**	...	...	320*	...	...	1 608*	...	...
199	Serbie-et-Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	Slovaquie	16	705	131	435	2 651	492	1 014	13 823	2 564
201	Slovénie	5	335	168	200	...	...	1 278	...	...
202	Turquie	542	...	...	688	...	...	1 635	...	...
203	Ukraine	61	8 683	175	2 606	38 985	785	1 245	3 988	80

I	Monde	...	...	...	...	...	...	...	...	...
II	Pays développés	...	...	...	...	...	...	...	...	...
III	Pays en développement	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IV	Pays en transition	...	...	...	...	...	...	...	...	...
V	Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VIII	Asie centrale	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	États arabes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	Europe centrale et orientale	...	...	...	...	...	...	...	...	...

N. B. Les données sur l'édition des livres, les bibliothèques nationales, les récepteurs de radiodiffusion sonore et de télévision sont principalement fondées sur les résultats d'enquêtes réalisées par l'Institut de statistique de l'UNESCO. Les données sur le tirage des journaux tiennent compte des résultats d'enquêtes de l'ISU ainsi que de ceux provenant des enquêtes de l'Association mondiale des journaux (AMJ) de 2004. Les deux institutions utilisent les mêmes méthodologies et définitions.

Les données sur l'information et la technologie de la communication (excepté celles relatives aux récepteurs de radiodiffusion sonore et de télévision) proviennent de la base de données mondiale d'indicateurs de télécommunication de l'Union internationale des télécommunications (UIT, 2004).

1. Institut de statistique de l'UNESCO, base de données sur la culture et la communication.
2. UIT 2004.

3. Les données sur les titres et le tirage des journaux quotidiens proviennent de l'AMJ.

4. Les données sur les titres et le tirage des journaux non quotidiens proviennent de l'AMJ. Elles ne comprennent pas les journaux publiés le dimanche uniquement.

5. Les indicateurs n'ont pas été calculés faute de données de population pour l'année spécifiée.

6. Les données sur les usagers inscrits ne sont pas disponibles. Les données se réfèrent au nombre de visites et d'expositions.

7. Les données sur les titres de journaux quotidiens ne comprennent pas ceux non-membres de l'Association finlandaise de journaux.

Tableau 2B

ÉDITION DE LIVRES ¹		BIBLIOTHÈQUES NATIONALES ¹			INFORMATION ET TECHNOLOGIE DE LA COMMUNICATION								
Nombre de titres de publications non périodiques (livres et brochures)		Nombre de volumes (livres) (milliers)	Usagers inscrits (milliers)	Prêts aux usagers (milliers)	Récepteurs de radiodiffusion sonore			Récepteurs de télévision			Ordinateurs personnels ² pour 1 000 habitants	Utilisateurs de l'Internet (estimation) ² pour 1 000 habitants	
Total (milliers)	Pour 100 000 habitants				Total ¹ (milliers)	Pour 1 000 habitants	% de ménages ayant un récepteur de radio ²	Total ¹ (milliers)	Pour 1 000 habitants	% de ménages ayant un récepteur de télévision ²			
1999	1999	1999	1999	1999	1997	1997	2002	1997	1997	2002	2002	2002	
...	...	...	...	...	1 350	273	91 ^x	730	148	95 ^y	24	23	171
...	...	...	...	...	1 660	362	83 ^x	500	109	93	38	58	172
219 ^{**}	10	270	...	...	1 175	643	...	875	478	95	117	102	173
289 ^v	9 ^v	...	...	...	2 850	864	98 ^z	1 180	358	93	76	111	174
386	1	...	...	...	6 640	239	89	3 100	112	76	17	23	175
...	...	...	...	...	360	148	50	62	26	21	10	4	176
12	0,5	115	15 ^{**}	194	1 400	586	79	1 600	670	79	34	65	177
...	...	...	...	...	256	469	...	230	421	90	183	116	178
...	...	...	85	162	4 150	270	...	1 050	68	80	19	13	179
...	...	...	...	...	7 550	257	80	2 380	81	49	6	3	180
...	...	...	...	...	...	...	83	...	...	94	...	...	181
1 260	13,4	...	...	...	2 060	224	77	920	100	92	34	52	182
...	...	...	...	...	1 050	64	60 ^x	470	29	43	8	5	183
Europe centrale et orientale													
...	...	...	...	...	810	258	82	405	129	90	11	4	184
6 073 ^v	60 ^v	...	...	...	3 020	297	48	2 520	248	88 ^z	...	81	185
...	...	...	...	...	940	267	...	1	0,3	87	...	24	186
4 971	61	2 522	22	758	4 510	544	...	3 310	400	79 ^z	51	79	187
2 309	52	2 505	220	738	1 510	342	94 ^x	1 220	277	94 ^y	171	178	188
3 265	237	2 285	60	486	1 010	718	97	605	430	92	213	332	189
733	36	2 983 ^v	760 ^v	947 ^v	410	206	...	510	257	82 ^y	...	49	190
...	...	73 632	100	22 729	61 500	417	...	60 500	411	98	90	42	191
10 352	103	7 554	28	2	7 010	691	93 ^x	4 420	436	96 ^y	111	161	192
2 178	91	2 185 ^v	43 ^v	3 042 ^v	1 760	723	80	1 220	501	79	172	133	193
4 097	117	5 761	15	1 562	1 900	539	98 ^x	1 700	482	97	110	144	194
19 192	50	2 731	40	543	20 200	522	95 ^y	13 050	337	91	106	230	195
1 166	27	2 666	27	1 392	3 220	746	70 ^x	1 260	292	...	18	35	196
12 551	122	5 603	36	597	8 270	802	80	5 470	530	99	176	254	197
7 874	35	19 035	77	738	7 200	319	41	5 250	233	97	80	98	198
...	...	5 977 ^v	295 ^v	512 ^v	3 150	298	...	2 750	260	92	28	61	199
3 153	59	6 035	31	863	3 120	580	90	2 620	487	100	180	160	200
3 450	173	1 360	11	228	805	403	92	710	356	91	302	378	201
2 920	4	1 553	27	...	11 300	173	49 ^x	20 900	321	...	43	61	202
6 282	13	4 122	26	2 645	45 050	885	...	18 050	355	97	19	18	203
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	II
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII

8. Les données sur les titres de journaux non quotidiens ne comprennent pas ceux non-membres de l'Association finlandaise de journaux (non-membres : 9 journaux non quotidiens en 2000).

9. Les données sur les usagers inscrits ne sont pas disponibles. Les données ne portent que sur le nombre de visites dans les bibliothèques.

10. Les données sur les titres de journaux quotidiens ne comprennent pas les publications dominicales.

11. Le nombre de titres de publications non périodiques imprimées est composé des premières éditions uniquement.

12. Les données sur le tirage des journaux quotidiens ne comprennent pas les trihebdomadaires et bihebdomadaires.

13. Les données ne comprennent pas les journaux non quotidiens publiés deux ou trois fois par semaine.

14. Les données comprennent le nombre de volumes de livres et de périodiques reliés, manuscrits, microformes, documents audiovisuels et autres matériels de bibliothèque.

(z) Les données sont de 2001.

(y) Les données sont de 2000.

(x) Les données sont de 1999.

(v) Les données sont de 1998.

Tableau 3 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge 2002/ 2003	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)								TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				
		1998/1999				2002/2003				2002/2003				
		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
59	Islande	3-5	108,3	108,7	108,0	0,99	124,8	123,4	126,3	1,02	90,5	89,3	91,7	1,03
60	Israël	3-5	106,0	106,8	105,2	0,98	112,2	112,1	112,3	1,00	97,4	97,0	97,8	1,01
61	Italie	3-5	95,4	96,1	94,6	0,98	101,4	102,2	100,5	0,98	99,2	99,9	98,4	0,98
62	Luxembourg	3-5	72,9	73,4	72,4	0,99	85,5	85,0	85,9	1,01	72,7	71,9	73,6	1,02
63	Malte	3-4	102,7	103,0	102,4	0,99	100,0	98,8	101,3	1,03	85,8	84,8	86,8	1,02
64	Monaco ²	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	3-5	75,4	73,4	77,6	1,06	83,9	...	...	...	83,5	...	...	...
66	Pays-Bas	4-5	97,8	98,3	97,3	0,99	87,3	87,8	86,8	0,99	87,3	87,7	86,8	0,99
67	Portugal	3-5	66,3	66,4	66,1	1,00	72,9	72,1	73,6	1,02	71,9	70,9	73,0	1,03
68	Royaume-Uni	3-4	77,5	77,1	77,9	1,01	77,7	77,4	77,9	1,01	73,3	73,1	73,4	1,00
69	Saint-Marin ²	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	3-6	76,1	75,7	76,5	1,01	81,1	81,2	80,9	1,00	80,7	80,8	80,7	1,00
71	Suisse	5-6	93,9	94,5	93,2	0,99	99,7	99,8	99,7	1,00	76,8	77,2	76,5	0,99
Amérique latine et Caraïbes														
72	Anguilla ¹	3-4	...	...	...	...	116,1 ^z	117,8 ^z	114,6 ^z	0,97 ^z	95,0 ^{**z}	95,8 ^{**z}	94,3 ^{**z}	0,98 ^{**z}
73	Antigua-et-Barbuda ²	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	4-5	100,3	99,0	101,6	1,03	86,2 ^{**}	86,5 ^{**}	85,9 ^{**}	0,99 ^{**}	80,0 ^{**}	79,7 ^{**}	80,4 ^{**}	1,01 ^{**}
75	Argentine	3-5	57,0	56,3	57,6	1,02	60,5	60,0	60,9	1,01	60,2	59,7	60,6	1,02
76	Aruba ¹	4-5	96,9	96,8	97,0	1,00	100,2	100,8	99,6	0,99	90,9 ^z	93,5 ^z	88,2 ^z	0,94 ^z
77	Bahamas	3-4	...	...	...	...	30,4 ^{**}	30,6 ^{**}	30,2 ^{**}	0,99 ^{**}	22,5 ^z	23,2 ^z	21,8 ^z	0,94 ^z
78	Barbade	3-4	82,2	82,9	81,5	0,98	88,5	88,3	88,7	1,00	81,0	80,3	81,7	1,02
79	Belize	3-4	27,8	27,4	28,2	1,03	28,8	27,7	29,8	1,07	27,8	26,8	28,8	1,07
80	Bermudes ¹	4-4	...	...	...	...	54,6 ^y	...	...	...	38,6 ^y	...	...	...
81	Bolivie	4-5	44,1	43,9	44,3	1,01	47,3	46,9	47,8	1,02	37,7	37,3	38,2	1,02
82	Bésil	4-6	53,5	53,3	53,7	1,01	57,2	57,2	57,2	1,00	49,2	...	...	...
83	Chili	3-5	73,6	74,0	73,3	0,99	45,8	46,1	45,6	0,99	31,3	31,4	31,3	1,00
84	Colombie	3-5	34,8	34,4	35,2	1,02	37,1	37,0	37,3	1,01	33,5	33,3 ^{**}	33,6 ^{**}	1,01 ^{**}
85	Costa Rica	4-5	80,5	79,8	81,2	1,02	60,9	60,4	61,4	1,02	43,3	42,7	44,0	1,03
86	Cuba	3-5	102,0	100,2	103,9	1,04	114,6	115,4	113,8	0,99	100,0	...	...	...
87	Dominique ¹	3-4	76,1	72,1	80,3	1,11	51,0	54,2	47,9	0,88	48,6 ^{**}	51,7 ^{**}	45,6 ^{**}	0,88 ^{**}
88	El Salvador	4-6	40,2	39,3	41,1	1,05	48,6	47,3	50,1	1,06	43,6	42,3 ^{**}	45,0 ^{**}	1,07 ^{**}
89	Équateur	5-5	63,6	62,5	64,7	1,04	74,4	73,3	75,6	1,03	62,5	61,7	63,3	1,03
90	Grenade ¹	3-4	...	...	...	...	85,8	86,3	85,2	0,99	84,8	85,2	84,4	0,99
91	Guatemala	5-6	37,3 [*]	37,5 [*]	37,1 [*]	0,99 [*]	55,2 ^z	54,8 ^z	55,6 ^z	1,01 ^z	41,1 ^z	41,0 ^z	41,2 ^z	1,00 ^z
92	Guyana	4-5	120,2	120,6	119,9	0,99	120,2	120,4 ^{**}	120,0 ^{**}	1,00 ^{**}	95,3 ^{**z}	95,6 ^{**z}	95,1 ^{**z}	1,00 ^{**z}
93	Haïti	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	4-6	...	...	...	...	21,4 ^{**z}	20,9 ^{**z}	22,0 ^{**z}	1,05 ^{**z}	21,4 ^{**z}	...	...	...
95	Îles Caimanes ²	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques ¹	4-5	...	...	...	...	125,0	124,9	125,1	1,00	74,1	72,9	75,2	1,03
97	Îles Vierges britanniques ¹	3-4	61,6	57,0	66,3	1,16	86,4	88,4	84,3	0,95	75,0	75,3	74,7	0,99
98	Jamaïque	3-5	83,6	80,5	86,8	1,08	85,7	83,7	87,7	1,05	85,0 ^{**}	83,2 ^{**}	87,0 ^{**}	1,05 ^{**}
99	Mexique	4-5	74,0	73,1	74,9	1,02	80,7	79,9	81,6	1,02	70,6	70,1	71,2	1,02
100	Montserrat ¹	3-4	...	...	...	...	82,9 ^z	...	...	...	66,7 ^z	...	...	...
101	Nicaragua	3-6	24,7	24,4	24,9	1,02	27,7	27,3	28,2	1,03	27,7	27,3	28,2	1,03
102	Panama	4-5	37,7 ^{**}	38,5 ^{**}	36,9 ^{**}	0,96 ^{**}	55,8	55,5	56,1	1,01	52,0	51,7	52,3	1,01
103	Paraguay	3-5	25,5	25,1	25,9	1,03	30,0	29,9	30,1	1,01	26,3	25,9	26,6	1,03
104	Pérou	3-5	56,1	55,5	56,8	1,02	57,9	57,3	58,5	1,02	57,9	57,3	58,5	1,02
105	République dominicaine	3-5	35,2	35,0	35,4	1,01	34,3	34,1	34,5	1,01	30,6	30,6	30,6	1,00
106	Saint-Kitts-et-Nevis ¹	3-4	...	...	...	...	163,5	172,1	154,5	0,90	...	...	...	...
107	St Vincent/Grenad.	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Sainte-Lucie	3-4	85,2	85,6	84,8	0,99	64,1	60,0	68,5	1,14	46,9	43,8	50,3	1,15
109	Suriname	4-5	...	...	...	...	94,2 ^{**}	95,1 ^{**}	93,2 ^{**}	0,98 ^{**}	94,2 ^{**}	95,1 ^{**}	93,2 ^{**}	0,98 ^{**}
110	Trinité-et-Tobago	3-4	59,8 ^{**}	59,5 ^{**}	60,2 ^{**}	1,01 ^{**}	66,4 [*]	65,4 ^{**}	67,4 ^{**}	1,03 ^{**}	55,2 ^{**}	53,6 ^{**}	56,9 ^{**}	1,06 ^{**}
111	Uruguay	3-5	56,0	55,6	56,4	1,01	63,4	62,8	64,1	1,02	45,1	44,7	45,6	1,02
112	Venezuela	3-5	44,2	43,6	44,7	1,03	52,7	52,4	52,9	1,01	47,0	46,6	47,5	1,02
Asie centrale														
113	Arménie	3-6	...	...	...	...	34,6	33,5	35,7	1,07	...	...	...	...
114	Azerbaïdjan	3-5	20,9	22,0	19,6	0,89	24,6	24,6	24,6	1,00	16,8	16,7	17,1	1,02
115	Géorgie	3-5	35,4	35,6	35,3	0,99	42,7	41,4	44,0	1,06	30,3	29,1	31,6	1,09
116	Kazakhstan	3-6	13,9	14,3	13,6	0,95	29,4	29,7	29,1	0,98	28,5	28,7	28,2	0,99

Tableau 3 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge 2002/ 2003	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)								TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)			
		1998/1999				2002/2003				2002/2003			
		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
117 Kirghizistan	3-6	10,5	11,8	9,2	0,78	11,3	11,6	11,1	0,95	8,2	8,4	8,0	0,95
118 Mongolie	3-7	24,7	22,4	27,1	1,21	33,8	31,6	36,0	1,14	30,8	...	...	...
119 Ouzbékistan	3-6	...	...	...	...	28,1	29,0	27,1	0,94	21,6	22,3**	20,8**	0,94**
120 Tadjikistan	3-6	8,5	9,6	7,3	0,76	10,1	10,4	9,8	0,94	9,0	9,3	8,8	0,94
121 Turkménistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
122 Australie	4-4	...	...	...	...	101,7	101,5	101,8	1,00	49,9	49,7	50,0	1,01
123 Brunéi Darussalam	3-5	50,6	50,0	51,3	1,03	48,5	48,3	48,6	1,01	...	...	...	...
124 Cambodge	3-5	5,2**	5,1**	5,3**	1,03**	7,0	6,8	7,2	1,05	6,3	6,2	6,5	1,05
125 Chine	4-6	37,9	38,5	37,2	0,97	36,4	37,8	34,9	0,92	24,5**	...	...	...
126 États fédérés de Micronésie	3-5	36,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127 Fidji	3-5	15,4**	15,2**	15,5**	1,02**	...	...	...	...	...	...	...	...
128 Îles Cook	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129 Îles Marshall ¹	4-5	...	...	...	...	51,5 ^z	52,1 ^z	50,8 ^z	0,97 ^z	49,3 ^z	50,0 ^z	48,6 ^z	0,97 ^z
130 Îles Salomon	5-5	...	...	...	...	20,5	...	...	...	...	...	...	...
131 Indonésie	5-6	17,5**	17,5**	17,6**	1,01**	21,4	20,5	22,3	1,09	21,4	20,5	22,3	1,09
132 Japon	3-5	83,1	82,2**	84,0**	1,02**	84,9	83,8**	86,1**	1,03**	84,8	83,7**	86,0**	1,03**
133 Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134 Macao, Chine	3-5	86,9	89,0	84,7	0,95	85,3	87,6	82,9	0,95	79,0	80,6	77,2	0,96
135 Malaisie	5-5	109,5	110,2	108,8	0,99	98,8	95,3	102,5	1,08	71,9	69,9	74,0	1,06
136 Myanmar	3-4	1,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137 Nauru ¹	5-5	140,9**	143,9**	137,9**	0,96**	...	...	...	...	...	...	...	...
138 Nioué ¹	4-4	128,6	120,8	138,9	1,15	147,8 ^z	133,3 ^z	163,6 ^z	1,23 ^z	...	...	...	...
139 Nouvelle-Zélande ¹	3-4	84,5	84,3	84,6	1,00	88,4	88,0	88,7	1,01	87,0	86,6	87,5	1,01
140 Palaos ¹	3-5	62,5	56,2	69,2	1,23	65,5**y	61,9**y	69,5**y	1,12**y	...	...	...	...
141 Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-6	33,5	34,3	32,6	0,95	58,2	60,1	56,1	0,93	45,6 ^z	48,5 ^z	42,5 ^z	0,88 ^z
142 Philippines	5-5	30,7	30,0	31,5	1,05	38,5	37,8	39,3	1,04	31,1**	31,6**	30,6**	0,97**
143 République de Corée	5-5	79,8	79,8	79,8	1,00	85,8	85,4	86,3	1,01	47,1	46,6	47,6	1,02
144 RDP lao	3-5	7,9	7,5	8,3	1,11	8,0	7,8	8,2	1,05	7,5	7,3	7,7	1,06
145 RPD Corée	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146 Samoa	3-4	55,5	51,9	59,3	1,14	54,2**	48,6**	60,1**	1,24**	36,2**z	33,1**z	39,5**z	1,19**z
147 Singapour	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148 Thaïlande	3-5	86,6	87,5	85,6	0,98	88,2**	88,5**	87,8**	0,99**	85,1**	85,5**	84,8**	0,99**
149 Timor-Leste	4-5	...	...	...	...	11,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...
150 Tokélaou	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151 Tonga	3-4	21,7	20,2	23,3	1,15	29,4**y	26,7**y	32,2**y	1,21**y	21,6**y	14,1**y	29,4**y	2,08**y
152 Tuvalu ¹	3-5	79,5**	71,2**	89,2**	1,25**	82,4 ^z	76,6 ^z	89,2 ^z	1,16 ^z	...	...	...	...
153 Vanuatu	4-5	73,2**	69,6**	77,1**	1,11**	75,6 ^z	74,6 ^z	76,8 ^z	1,03 ^z	60,1 ^z	59,0 ^z	61,4 ^z	1,04 ^z
154 Viet Nam	3-5	40,2	41,5	38,8	0,94	45,3	46,6	43,9	0,94	42,3 ^z	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest													
155 Afghanistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156 Bangladesh	3-5	22,3	21,6	23,2	1,08	20,6	19,9	21,3	1,07	...	...	...	...
157 Bhoutan ³	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158 Inde	3-5	19,5	19,6	19,4	0,99	34,0	33,8	34,1	1,01	...	...	...	...
159 Maldives	3-5	45,9	46,0	45,9	1,00	46,6	46,2	47,1	1,02	43,9	43,5	44,4	1,02
160 Népal	3-4	12,1**	13,9**	10,2**	0,73**	17,6	18,8	16,2	0,86	...	...	...	...
161 Pakistan	3-4	...	...	...	...	47,3	50,1	44,3	0,88	...	...	...	...
162 République islamique d'Iran	5-5	13,3	13,0	13,6	1,05	30,7	29,0	32,4	1,12	26,9	25,3	28,5	1,13
163 Sri Lanka	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes													
164 Algérie	4-5	2,5	2,5	2,5	1,01	3,8	3,8	3,8	0,99	...	...	...	...
165 Arabie saoudite	3-5	5,1	5,4	4,9	0,91	4,9	5,0**	4,7**	0,94**	4,9	5,0**	4,7**	0,94**
166 Bahrein	3-5	32,9	33,7	32,0	0,95	36,7	37,7	35,5	0,94	35,8	36,6	34,9	0,95
167 Djibouti	3-5	0,4	0,4	0,5	1,50	1,2	1,2	1,2	0,99	1,2	1,2	1,2	0,99
168 Égypte	4-5	10,1	10,4	9,8	0,95	13,7	14,1	13,3	0,95	12,5	12,9	12,1	0,94
169 Émirats arabes unis	4-5	61,6	62,4	60,8	0,97	75,3	75,8	74,8	0,99	54,9	55,3	54,5	0,98
170 Iraq	4-5	5,2	5,3	5,2	0,98	3,8	3,9	3,8	0,98	...	...	...	...
171 Jamahiriya arabe libyenne	4-5	5,0	5,0**	4,9**	0,98**	7,8**	8,0**	7,7**	0,96**	...	...	...	...
172 Jordanie	4-5	28,6	29,9	27,2	0,91	30,4	31,5	29,2	0,93	28,0	28,9	26,9	0,93

Tableau 3 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge 2002/ 2003	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)								TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				
		1998/1999				2002/2003				2002/2003				
		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
173	Koweït	4-5	78,3	77,8	78,8	1,01	69,9	70,0	69,8	1,00	58,4	58,4	58,4	1,00
174	Liban	3-5	66,0	66,9	65,0	0,97	74,8	75,4	74,1	0,98	72,4	72,7	72,0	0,99
175	Maroc	4-5	64,3	83,9	44,0	0,52	56,1	69,1	42,5	0,62	49,2	60,3	37,7	0,62
176	Mauritanie	3-5	...	...	...	...	1,9	...	...	...	...	...	...	...
177	Oman	4-5	5,6	6,0	5,2	0,87	5,5	5,9	5,0	0,84	4,7	5,1	4,3	0,83
178	Qatar	3-5	25,6	26,0	25,3	0,98	33,9	35,3	32,4	0,92	30,6	31,8	29,3	0,92
179	République arabe syrienne	3-5	8,4	8,8	7,9	0,90	10,5	10,9	10,2	0,94	10,5	10,9	10,2	0,94
180	Soudan	4-5	21,3	...	...	...	26,6	28,4	24,6	0,86	26,6	28,4	24,6	0,86
181	T. A. palestiniens	4-5	39,9	40,6	39,1	0,97	27,4	27,9	26,8	0,96	22,7	23,5	22,0	0,94
182	Tunisie	3-5	13,5	13,9	13,2	0,95	21,6**	21,7**	21,5**	0,99**	21,6**	21,7**	21,5**	0,99**
183	Yémen	3-5	0,7	0,7	0,6	0,87	0,7	0,7	0,7	0,93	0,5**	0,5**	0,4**	0,94**
Europe centrale et orientale														
184	Albanie	3-5	41,7**	40,0**	43,5**	1,09**	47,0	46,4	47,7	1,03	47,0	46,4	47,7	1,03
185	Bélarus	3-5	81,2	84,5	77,7	0,92	101,9	102,7	101,0	0,98	91,7	92,1	91,2	0,99
186	Bosnie-Herzégovine	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	3-6	64,3	64,7	63,8	0,99	75,5	76,3	74,8	0,98	70,9	71,6	70,1	0,98
188	Croatie	3-6	41,1	41,6	40,6	0,98	45,5	46,1	44,9	0,97	44,5	45,1	43,9	0,97
189	Estonie	3-6	86,8	87,5	86,0	0,98	112,9	113,1	112,5	0,99	90,1	89,9	90,4	1,01
190	ERY de Macédoine	3-6	27,3	27,2	27,5	1,01	28,5	28,3	28,7	1,01	26,8	26,5	27,0	1,02
191	Fédération de Russie	4-6	...	...	...	...	93,9	96,6**	91,1**	0,94**	...	...	...	...
192	Hongrie	3-6	79,4	80,1	78,6	0,98	80,5	81,5	79,4	0,97	79,3	80,2	78,4	0,98
193	Lettonie	3-6	50,9	52,1	49,6	0,95	74,3	76,5	72,0	0,94	72,0	73,8	70,1	0,95
194	Lituanie	3-6	50,2	51,0	49,4	0,97	58,3	59,1	57,4	0,97	56,4	56,9	55,8	0,98
195	Pologne	3-6	49,8	49,7	50,0	1,01	50,6	50,5	50,6	1,00	49,4	49,3	49,5	1,00
196	République de Moldova	3-6	40,3	41,1	39,5	0,96	46,9	47,5	46,2	0,97	44,5	45,1	43,8	0,97
197	République tchèque	3-5	90,5	87,8	93,4	1,06	102,0	102,1	101,9	1,00	80,4	80,4	80,3	1,00
198	Roumanie	3-6	61,8	61,1	62,6	1,02	76,4	75,2	77,6	1,03	76,4	75,2	77,6	1,03
199	Serbie-et-Monténégro ¹	3-6	44,1	44,3	43,8	0,99	43,7 ^y	43,5 ^y	44,0 ^y	1,01 ^y	42,7 ^y	42,4 ^y	43,0 ^y	1,01 ^y
200	Slovaquie	3-5	81,7	...	...	...	86,9	87,9	85,8	0,98	68,1	68,3	68,0	1,00
201	Slovénie	3-6	72,0	75,3	68,6	0,91	67,7	69,0	66,3	0,96	67,7	69,0	66,3	0,96
202	Turquie	3-5	6,0	6,2	5,8	0,94	7,6	7,8	7,3	0,94	...	...	...	...
203	Ukraine	3-5	47,5	47,9	47,1	0,98	76,4	77,2	75,4	0,98	37,9	38,1	37,6	0,99

I	Monde ⁴	...	42,5	43,9	43,8	1,00	48,6	47,8	49,3	1,03	47,0	46,4	47,7	1,03
II	Pays développés	...	76,1	75,7	76,5	1,01	81,1	81,2	80,9	1,00	73,0	72,5	73,5	1,0
III	Pays en développement	...	32,9	33,7	32,0	0,95	34,3	34,1	34,5	1,01	30,6	30,6	30,6	1,00
IV	Pays en transition	...	28,1	28,8	27,4	0,95	34,6	33,5	35,7	1,07	28,5	28,7	28,2	0,99
V	Afrique subsaharienne	...	4,6	4,7	4,5	0,94	5,6	5,7	5,5	0,98	...	...	...	...
VI	Amérique du N/Europe occ.	...	81,5	81,7	81,3	0,99	86,8	87,1	86,6	0,99	80,7	80,8	80,7	1,00
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	58,4	57,9	58,9	1,02	60,9	60,4	61,4	1,02	50,6	...	...	...
VIII	Asie centrale	...	17,4	18,2	16,6	0,91	28,8	29,4	28,1	0,96	21,6	22,3	20,8	0,94
IX	Asie de l'Est et Pacifique	...	53,1	51,0	55,3	1,08	56,2	54,4	58,1	1,07	45,6	46,9	44,1	0,94
X	Asie du Sud et de l'Ouest	...	19,5	19,6	19,4	0,99	32,3	31,4	33,3	1,06	...	...	...	...
XI	États arabes	...	13,5	13,9	13,2	0,95	17,7	17,9	17,4	0,98	17,1	17,3	16,8	0,97
XII	Europe centrale et orientale	...	50,5	51,6	49,5	0,96	74,3	76,5	72,0	0,94	67,7	69,0	66,3	0,96

- Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.
- Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.
- Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.
- Toutes les données affichées sont des valeurs médianes.

- Les données en gras sont de 2003/2004.
(z) Les données sont de 2001/2002.
(y) Les données sont de 2000/2001.

Tableau 4
Accès à l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Scolarité obligatoire (groupe d'âge)	Gratuité de l'enseignement garantie par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS LE PRIMAIRE (%)							
					1998/1999				2002/2003			
					1998/1999	2002/2003	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M
Afrique subsaharienne												
1 Afrique du Sud	7-15	Non	1 265	1 169	123,6	126,0	121,1	0,96	115,7	117,9	113,5	0,96
2 Angola ^{2, 3}	6-14	Oui	348	...	94,4	107,5	81,4	0,76	...	...	...	...
3 Bénin	6-11	Non	...	231	...	...	...	...	115,2	128,4	102,0	0,79
4 Botswana	6-15	Oui	51	53**	110,3	112,6	108,0	0,96	112,4**	114,4**	110,5**	0,97**
5 Burkina Faso	6-15	Non	154	213	43,5	51,0	35,9	0,70	53,2	61,0	45,3	0,74
6 Burundi	7-12	Non	146**	173	74,2**	81,3**	67,1**	0,82**	86,4	92,8	80,1	0,86
7 Cameroun	6-11	Non	335**	454	77,4**	85,3**	69,4**	0,81**	100,2	107,0	93,3	0,87
8 Cap-Vert ²	6-16	Non	13**	13	106,3**	107,4**	105,2**	0,98**	107,7	109,1	106,4	0,97
9 Comores ²	6-14	Non	13	17 ^z	69,5	75,6	63,3	0,84	80,5 ^z	87,3 ^z	73,4 ^z	0,84 ^z
10 Congo ³	6-15	Oui	...	64	...	...	...	...	55,5	57,0	54,0	0,95
11 Côte d'Ivoire	6-15	Non	309	354*	69,0	76,4	61,6	0,81	78,8*	82,3*	75,2*	0,91*
12 Érythrée	7-13	Non	57	72	54,9	60,3	49,3	0,82	60,2	65,0	55,2	0,85
13 Éthiopie	7-12	Non	1 537	2 026**	81,6	96,8	66,3	0,68	95,9**	101,0**	90,8**	0,90**
14 Gabon	6-16	Non	...	35**	...	...	...	...	95,8**	95,9**	95,7**	1,00**
15 Gambie	...	Oui	30	32**	89,5	91,6	87,4	0,95	87,2**	85,1**	89,2**	1,05**
16 Ghana ^{2, 3}	6-15	Oui	469	495**	87,9	90,9	84,9	0,93	89,2**	89,5**	89,0**	0,99**
17 Guinée	6-12	Non	119	195	53,6	59,6	47,3	0,79	81,1	86,2	75,8	0,88
18 Guinée-Bissau ³	7-12	Oui	36**	...	93,1**	110,0**	76,3**	0,69**	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	7-11	Oui	...	16 ^z	...	...	...	...	121,9 ^z	135,2 ^z	108,6 ^z	0,80 ^z
20 Kenya ³	6-13	Oui	916	826**	104,6	107,3	101,9	0,95	95,7**	96,5**	94,9**	0,98**
21 Lesotho	6-12	Non	52	60	108,9	109,3	108,5	0,99	129,2	134,2	124,1	0,92
22 Libéria ²	6-16	Non	50	...	63,0	77,0	48,8	0,63	...	...	...	...
23 Madagascar ³	6-14	Oui	495	586 ^z	109,4	110,6	108,2	0,98	117,9 ^z	119,4 ^z	116,4 ^z	0,98 ^z
24 Malawi	6-13	Oui	...	658	...	...	...	...	172,2	169,5	174,9	1,03
25 Mali ³	7-15	Oui	173**	235	48,5**	55,0**	41,9**	0,76**	58,5	63,4	53,4	0,84
26 Maurice ³	...	Oui	22	20	104,3	104,0	104,5	1,00	93,5	92,4	94,7	1,02
27 Mozambique	6-12	Non	521**	631	100,5**	109,0**	92,0**	0,84**	115,1	120,2	110,0	0,91
28 Namibie ³	6-15	Oui	55	58	101,2	100,3	102,0	1,02	97,9	98,4	97,3	0,99
29 Niger ³	7-12	Oui	133	216	42,1	49,6	34,4	0,69	59,0	67,8	49,9	0,74
30 Nigéria ³	6-11	Oui	...	5 291	...	...	...	...	144,1	158,4	129,4	0,82
31 Ouganda	...	Non	...	1 613	...	...	...	...	189,8	187,4	192,2	1,03
32 République centrafricaine	6-15	Non	...	71* ^z	...	...	...	...	64,4* ^z	76,1* ^z	52,9* ^z	0,70* ^z
33 R. D. Congo ³	6-13	Oui	767	...	52,2	50,5	54,0	1,07	...	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie ³	7-13	Oui	669	1 332**	65,9	66,8	65,0	0,97	120,1**	123,3**	116,9**	0,95**
35 Rwanda ³	6-12	Oui	295	404	153,7	136,0	171,3	1,26	166,6	166,3	166,9	1,00
36 Sao Tomé-et-Principe	7-12	Oui	4	5 ^z	105,5	107,9	103,1	0,96	109,3 ^z	112,1 ^z	106,5 ^z	0,95 ^z
37 Sénégal	7-12	Oui	190	266	71,0	72,5**	69,4**	0,96**	94,5	95,1	93,9	0,99
38 Seychelles ⁴	6-15	Oui	2	2	113,4	111,2	115,7	1,04	102,2	102,2	102,2	1,00
39 Sierra Leone	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	6-13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	6-12	Non	31	30	101,0	103,6	98,4	0,95	94,5	97,2	91,7	0,94
42 Tchad ^{2, 3}	6-14	Oui	175	239**	75,9	88,9	62,8	0,71	91,0**	105,1**	76,9**	0,73**
43 Togo	6-15	Non	139	149	107,7	113,9	101,3	0,89	104,5	109,6	99,4	0,91
44 Zambie	7-13	Non	249	286	82,2	83,1	81,3	0,98	86,4	86,4	86,5	1,00
45 Zimbabwe	6-12	Non	...	417	...	...	...	...	112,4	113,9	110,9	0,97
Amérique du Nord et Europe occidentale												
46 Allemagne	6-18	Oui	869**	807	100,3**	100,5**	100,2**	1,00**	100,6	100,7	100,4	1,00
47 Andorre ^{2, 5}	6-16	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche ^{2, 6}	6-15	Oui	100	100** ^y	105,3	106,4	104,2	0,98	106,4** ^y	107,6** ^y	105,2** ^y	0,98** ^y
49 Belgique ⁶	6-18	Oui	...	122	...	...	...	...	103,6	103,2	104,0	1,01
50 Canada	6-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Chypre ^{2, 4}	6-15	Oui	...	10	...	...	...	...	99,1	99,1	99,0	1,00
52 Danemark	7-16	Oui	66**	69	100,2**	100,2**	100,2**	1,00**	100,1	99,9	100,3	1,00
53 Espagne	6-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54 États-Unis	6-17	Non	4 322	...	103,4	106,0	100,6	0,95	...	...	...	...
55 Finlande	7-16	Oui	65**	63	100,4**	100,4**	100,4**	1,00**	98,9	99,5	98,2	0,99
56 France	6-16	Oui	736	...	100,8	...	...	...	...	...	...	...
57 Grèce ²	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58 Irlande	6-15	Oui	51	56	100,9	101,6	100,1	0,99	106,4	105,5	107,4	1,02
59 Islande	6-16	Oui	4	4	98,4	99,8	96,8	0,97	96,5	98,3	94,7	0,96

Tableau 4

	TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS LE PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel)						
	1998/1999				2002/2003				1998/1999			2002/2003			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
	Afrique subsaharienne														
46,8	46,4	47,1	1,02	43,0	43,9	42,0	0,96	13,5**	13,3**	13,7**	13,1**	12,8**	13,1**	1	
25,8**	28,7**	22,9**	0,80**	...	...	...	...	5,2**	5,8**	4,6**	...	...	...	2
...	...	...	...	...	...	...	...	6,9**	8,7**	5,1**	...	...	...	3
21,5	20,2	22,9	1,14	24,0**	22,4**	25,6**	1,14**	11,4**	11,3**	11,5**	11,3**	11,2**	11,3**	4	
18,6	21,9	15,2	0,69	21,3	24,6	17,9	0,73	...	...	...	3,7**	4,3**	3,0**	5
...	...	...	...	33,7	34,1	33,4	0,98	...	...	...	5,6**	6,3**	4,9**	6
...	...	...	...	...	...	...	...	7,6**	...	...	9,2**	10,0**	8,4**	7
68,6**	67,8**	69,5**	1,03**	79,2	78,4	80,0	1,02	...	...	...	11,8**	11,8**	11,8**	8
15,5	18,2**	12,7**	0,70**	...	...	...	...	6,5**	7,0**	5,9**	7,9**	8,7**	7,2**	9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7,7**z	8,4**z	7,0**z	10
28,2	31,4	25,0	0,80	29,8*	30,7*	28,9*	0,94*	6,4**	7,7**	5,1**	...	...	...	11
17,4	18,3	16,5	0,90	26,6	28,2	25,1	0,89	4,4**	5,0**	3,7**	5,1**	5,9**	4,3**	12	
21,4	23,8	19,0	0,80	27,1	28,8	25,4	0,88	4,0**	5,0**	3,0**	5,9**	6,9**	4,8**	13	
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1**	12,5**	11,7**	...	...	...	14
43,0**	43,8**	42,2**	0,96**	41,9**	40,7**	43,1**	1,06**	...	...	...	...	...	...	15
29,8**	30,2**	29,4**	0,97**	24,5**	24,2**	24,8**	1,02**	...	...	...	7,3**	7,7**	6,9**	16
20,4	21,9	18,9	0,86	27,6z	29,0z	26,2z	0,90z	...	...	...	...	...	...	17
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	48,3z	61,2z	35,3z	0,58z	...	...	...	...	...	...	19
30,5**	30,0**	31,0**	1,03**	31,0**	30,1**	31,9**	1,06**	...	...	...	8,5**z	8,7**z	8,3**z	20
18,1	18,3	17,9	0,97	54,7	53,7	55,8	1,04	9,7	9,2	10,3	10,8**	10,5	11,1**	21	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
...	...	...	...	37,1z	36,1z	38,2z	1,06z	6,2**	6,3**	6,0**	...	...	...	23
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,9**	11,4**	10,4**	24
...	...	...	...	22,7	25,0	20,3	0,81	3,9**	...	...	4,9**	...	...	25
76,3	75,9	76,6	1,01	79,2	78,0	80,4	1,03	11,9**	11,9**	11,8**	12,7**	12,5**	12,8**	26	
17,4**	18,1**	16,8**	0,93**	25,5	25,7	25,2	0,98	...	...	...	...	...	...	27
56,1	54,6	57,6	1,06	54,9	53,5	56,3	1,05	12,1**	12,0**	12,3**	11,5**	11,4**	11,6**	28	
26,8	32,0	21,3	0,67	41,4	48,3	34,4	0,71	...	...	...	2,9**z	3,5**z	2,3**z	29
...	...	...	...	87,8**	95,0**	80,2**	0,84**	...	...	...	10,2**	11,3**	9,0**	30
...	...	...	...	70,6	68,9	72,3	1,05	11,9**	12,7**	11,0**	12,0**	12,3**	11,7**	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
23,5	22,5	24,5	1,09	...	...	...	...	4,4**	...	...	...	...	...	33
11,3	10,5	12,2	1,15	81,3**	82,1**	80,5**	0,98**	5,0**	5,1**	4,9**	...	...	...	34
...	...	...	...	83,2	81,9	84,5	1,03	7,9**	...	...	8,6**	8,9**	8,4**	35
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9,6**z	10,0**z	9,2**z	36
39,5	40,3**	38,6**	0,96**	...	...	...	...	5,6**	...	...	...	...	...	37
68,2	67,6	68,7	1,02	67,9	65,0	70,9	1,09	13,4	...	...	13,4**	13,3**	13,5**	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,8**y	7,9**y	5,7**y	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
38,7	37,4	39,9	1,06	44,1	43,8	44,4	1,01	10,4**	10,8**	10,1**	9,6**	9,9**	9,3**	41	
23,0	26,8	19,1	0,71	30,5z	35,3z	25,7z	0,73z	...	...	...	...	...	...	42
43,7	46,4	40,9	0,88	46,0	48,5	43,4	0,89	10,8**	13,1**	8,5**	...	...	...	43
36,9	36,2	37,5	1,04	35,1	34,0	36,1	1,06	6,9**	7,4**	6,5**	6,9**y	7,3**y	6,5**y	44	
...	...	...	...	42,3	41,6	43,0	1,03	...	...	...	10,1**	...	...	45
	Amérique du Nord et Europe occidentale														
...	...	...	...	...	...	...	...	16,0**	16,2**	15,8**	15,8	15,5	15,7	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2**	15,2**	15,1**	14,9	14,5	15,1	48
...	...	...	...	...	...	...	...	17,8**	17,4**	18,2**	19,2	18,3	19,9	49
...	...	...	...	...	...	...	...	16,0**	15,7**	16,3**	16,0**z	15,7**z	16,4**z	50
...	...	...	...	91,0z	90,3z	91,8z	1,02z	12,5	12,3	12,7	13,4	13,3	13,5	51
...	...	...	...	99,8z	99,7z	100,0z	1,00z	16,1**	15,6**	16,6**	16,9	15,8	17,6	52
...	...	...	...	...	...	...	...	15,7**	15,4**	16,0**	16,2	15,5	16,6	53
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,7**	14,4**	16,3**	54
...	...	...	...	94,3**	93,6**	95,0**	1,02**	17,5**	16,7**	18,2**	18,3	16,8	19,1	55
...	...	...	...	...	...	...	...	15,6**	15,3**	15,8**	15,6	15,1	15,9	56
...	...	...	...	...	...	...	...	14,2**	14,0**	14,4**	15,8	15,5	16,0	57
...	...	...	...	49,3**	46,2**	52,6**	1,14**	16,3**	15,6**	16,7**	17,0	16,1	17,7	58
...	...	...	...	96,4	98,2	94,5	0,96	16,7**	16,0**	17,3**	18,3	16,6	19,4	59

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Scolarité obligatoire (groupe d'âge)	Gratuité de l'enseignement garantie par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS LE PRIMAIRE (%)								
			1998/1999	2002/2003	1998/1999				2002/2003				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
60	Israël ³	5-15	Oui	...	116	...	...	...	...	97,7	97,0	98,5	1,02
61	Italie ²	6-16	Oui	558**	532	100,0**	100,6**	99,3**	0,99**	97,9	98,4	97,3	0,99
62	Luxembourg	6-15	Oui	...	6** ^Z	...	...	...	...	99,9** ^Z	99,4** ^Z	100,4** ^Z	1,01** ^Z
63	Malte ²	5-16	Oui	5	5	102,0	102,2	101,7	0,99	100,0	101,8	98,0	0,96
64	Monaco ²	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	6-16	Oui	61**	62	100,3**	101,1**	99,6**	0,99**	101,9	101,9	102,0	1,00
66	Pays-Bas ^{2, 6}	6-17	Oui	199	194	99,9	100,6	99,2	0,99	97,5	98,4	96,7	0,98
67	Portugal ²	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Royaume-Uni	5-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin ²	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	7-16	Oui	127**	114 ^Z	103,9**	104,9**	102,9**	0,98**	98,5 ^Z	98,3 ^Z	98,7 ^Z	1,00 ^Z
71	Suisse	7-15	Oui	82**	77	97,6**	96,0**	99,3**	1,03**	95,7	94,0	97,5	1,04
Amérique latine et Caraïbes													
72	Anguilla ⁴	5-17	...	0,2	0,2 ^Z	...	...	...	...	104,3 ^Z	88,2 ^Z	127,3 ^Z	1,44 ^Z
73	Antigua-et-Barbuda	5-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	6-15	...	4**	3**	100,8**	97,5**	104,1**	1,07**	90,7**	86,9**	94,6**	1,09**
75	Argentine ^{2, 3}	5-15	Oui	793	777	116,2	115,7	116,8	1,01	112,1	112,1	112,1	1,00
76	Aruba ⁴	6-16	...	1	2	106,2	109,4	102,9	0,94	103,6	103,3	103,9	1,01
77	Bahamas	...	Non	...	7**	...	...	...	...	113,4**	117,0**	109,6**	0,94**
78	Barbade	4-16	Oui	4	4	109,3	109,8	108,9	0,99	110,2	110,8	109,6	0,99
79	Belize	5-14	Oui	8	8	129,0	130,3	127,8	0,98	115,1	112,4	118,0	1,05
80	Bermudes	5-16	...	...	1 ^Z	...	...	...	...	100,6 ^Z	...	...	...
81	Bolivie ³	6-13	Oui	272	282	122,7	122,8	122,6	1,00	121,0	120,8	121,3	1,00
82	Bésil ³	7-14	Oui	4 227	4 067	125,5	...	...	...	124,6	130,3**	118,7**	0,91**
83	Chili ²	6-14	Oui	288	266	97,7	98,2	97,2	0,99	92,2	92,9	91,4	0,98
84	Colombie ^{2, 3}	5-15	Non	1 258**	1 234	135,1**	137,7**	132,4**	0,96**	128,9	131,7	126,0	0,96
85	Costa Rica ³	6-15	Oui	86	86	101,9	102,6	101,1	0,98	104,8	104,6	105,1	1,01
86	Cuba	6-14	Oui	161**	135	97,2**	99,1**	95,3**	0,96**	92,5	93,4	91,6	0,98
87	Dominique ⁴	5-16	Non	2	1	105,1	111,4	98,6	0,88	75,7	79,0	72,6	0,92
88	El Salvador ³	4-15	Oui	186	205	128,2	130,6	125,8	0,96	134,5	136,8	132,2	0,97
89	Équateur ³	5-14	Oui	374	394	132,1	132,4	131,9	1,00	137,7	138,4	136,9	0,99
90	Grenade ⁴	5-16	Non	...	2	...	...	...	...	104,6	106,6	102,5	0,96
91	Guatemala	7-15	Oui	393**	430	123,8**	126,2**	121,2**	0,96**	124,3	125,0	123,6	0,99
92	Guyana ³	6-15	Oui	18	24** ^Z	121,0	118,0	124,1	1,05	154,5** ^Z	156,1** ^Z	152,9** ^Z	0,98** ^Z
93	Haïti	6-11	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras ^{2, 3}	6-13	Oui	...	257** ^Z	...	...	...	...	138,7** ^Z	138,7** ^Z	138,8** ^Z	1,00** ^Z
95	Îles Caïmanes ⁵	5-16	...	0,6	1 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques ⁴	4-16	...	0,3**	0,3	...	...	...	...	82,9	94,5	72,2	0,76
97	Îles Vierges britanniques ⁴	5-16	...	0,4	0,4	105,7	108,6	102,7	0,95	109,7	119,6	99,4	0,83
98	Jamaïque	6-11	Non	...	52	...	...	...	...	96,2	97,3**	95,2**	0,98**
99	Mexique ³	6-15	Oui	2 509	2 440	111,3	111,2	111,5	1,00	108,3	108,0	108,5	1,01
100	Montserrat ⁴	5-14	...	0,1	0,1**	...	...	...	...	145,7**	...	...	...
101	Nicaragua ³	6-16	Oui	...	210	...	...	...	...	137,8	142,0	133,5	0,94
102	Panama ³	6-11	Oui	...	78	...	...	...	...	121,8	123,5	120,0	0,97
103	Paraguay ³	6-14	Oui	173	162	120,4	121,7	119,1	0,98	107,4	108,6	106,2	0,98
104	Pérou ³	6-16	Oui	726	696	120,1	119,7	120,5	1,01	113,7	113,4	114,1	1,01
105	République dominicaine ³	5-13	Oui	259	258**	139,6	144,0	135,0	0,94	140,7**	145,7**	135,5**	0,93**
106	Saint-Kitts-et-Nevis ⁴	5-16	Non	...	1	...	...	...	...	114,4	112,4	116,5	1,04
107	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	5-15	Non	...	2	...	...	...	...	95,1	96,4	93,7	0,97
108	Sainte-Lucie	5-16	Non	4**	3	106,1**	106,0**	106,3**	1,00**	101,1	100,2	102,1	1,02
109	Suriname ³	6-11	Oui	...	10**	...	...	...	...	107,7**	115,0**	100,1**	0,87**
110	Trinité-et-Tobago ^{2, 3}	5-12	Oui	20	17	97,2	96,7**	97,6**	1,01**	95,7	95,1	96,3	1,01
111	Uruguay ³	6-15	Oui	57	61	102,1	99,3	105,0	1,06	108,2	108,9	107,4	0,99
112	Venezuela ³	6-15	Oui	547**	562	99,1**	100,2**	97,8**	0,98**	101,0	102,4	99,5	0,97
Asie centrale													
113	Arménie ³	7-15	Oui	...	41	...	...	...	...	97,8	98,5	97,1	0,99
114	Azerbaïdjan ³	6-17	Oui	172	143	91,0	90,2	91,8	1,02	88,2	89,7	86,7	0,97
115	Georgie ³	6-14	Oui	74	58	98,0	97,3**	98,7**	1,01**	94,1	95,6	92,5	0,97
116	Kazakhstan	7-17	Oui	305	259	93,7	92,7	94,8	1,02	102,6	102,7	102,5	1,00
117	Kirghizistan ³	7-15	Oui	120*	116	103,6*	103,3*	103,8*	1,00*	107,3	109,6	105,0	0,96

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS LE PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel)					
1998/1999				2002/2003				1998/1999			2002/2003		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F
...	...	...	...	...	...	...	...	14,8**	14,4**	15,2**	15,6	14,7	16,0
...	...	...	...	95,8	96,0	95,7	1,00	14,7**	14,5**	14,9**	15,6	15,1**	16,0**
...	...	...	...	85,9**z	85,5**z	86,3**z	1,01**z	...	...	...	13,5**	13,3**	13,7**
...	...	...	...	69,7**	71,4**	67,8**	0,95**	...	...	...	14,5	14,1	14,6
...
...	...	...	...	...	...	...	...	17,5**	16,9**	18,0**	17,8	16,4	18,5
99,3	100,0	98,6	0,99	97,5	98,4	96,7	0,98	16,5**	16,7**	16,2**	16,6	16,4	16,6
...	...	...	...	...	...	...	...	15,8**	15,4**	16,1**	16,1	15,3	16,6
...	...	...	...	...	...	...	...	20,0**	19,3**	20,7**	22,0	19,8	23,5
...
...	...	...	...	95,1z	95,3z	94,8z	0,99z	19,0**	17,3**	20,8**	19,1	16,8	20,7
...	...	...	...	58,4	58,2	58,6	1,01	15,5**	16,0**	15,0**	15,9	15,8	15,6
...	...	...	...	96,8z	...	...	...	...	...	...	12,5z	...	...
...
69,2**	64,6**	74,0**	1,15**	61,5**z	54,8**z	68,4**z	1,25**z	12,3**	12,0**	12,6**	11,5z	11,0z	11,9z
...	...	...	...	92,3	92,3	92,3	1,00	14,9**	14,3**	15,6**	16,4	15,2	17,2
87,6	88,6	86,5	0,98	83,6	84,5	82,7	0,98	13,3**	13,2**	13,4**	13,5z	13,2z	13,7z
...	...	...	...	80,8**z	81,1**z	80,6**z	0,99**z	...	...	...	...	...	...
85,4**	85,8**	84,9**	0,99**	94,1	93,9	94,4	1,01	15,0**	14,4**	15,6**	14,3**y	13,6**y	15,1**y
78,9**	80,6**	77,2**	0,96**	66,1**	64,2**	68,0**	1,06**	...	...	...	12,5**	12,4**	12,7**
...	...	...	...	100,0z	...	...	...	...	...	...	15,3**z	...	...
64,2**	63,9**	64,4**	1,01**	70,0	69,8	70,3	1,01	12,8**	13,5**	12,1**	14,2**	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,7	14,1	15,0
37,7**	37,3**	38,1**	1,02**	36,9**	36,5**	37,2**	1,02**	12,7**	12,8**	12,6**	15,0**	15,2**	14,9**
55,8**	...	...	...	57,3**z	58,5**z	55,9**z	0,96**z	11,1**	10,9**	11,3**	11,0**	10,8**	11,3**
58,8**	58,2**	59,4**	1,02**	56,5	55,5	57,5	1,04	10,1**	9,9**	10,3**	10,7**	10,6**	10,9**
95,4**	97,0**	93,6**	0,96**	91,8	92,7	90,8	0,98	12,1**	...	...	13,3**	13,1**	13,4**
76,2	78,4	73,8	0,94	46,5	48,6	44,6	0,92	11,8**	...	...	13,1**	12,6**	13,6**
...	...	...	...	60,6**	60,4**	60,9**	1,01**	10,7**	10,8**	10,6**	11,3**	11,4**	11,1**
82,8	82,3	83,3	1,01	87,2	86,9	87,5	1,01	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	66,1**	66,4**	65,9**	0,99**	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	62,7	63,1	62,4	0,99	...	...	...	9,1**	9,5**	8,7**
88,0**	86,4**	89,6**	1,04**	89,0**y	90,0**y	88,0**y	0,98**y	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	48,6**z	48,6**z	48,6**z	1,00**z	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	49,7	59,1	40,9	0,69	...	...	...	12,8**z	12,2**z	13,3**z
73,3**	70,3**	76,4**	1,09**	75,7**	75,1**	76,2**	1,01**	15,8**	...	...	14,7**	13,7**	15,8**
...	...	...	...	78,1**	76,8**	79,6**	1,04**	...	...	...	11,8**	11,3**	12,3**
...	...	...	...	83,1**z	81,5**z	84,8**z	1,04**z	11,8**	11,8**	11,7**	12,6	12,3	12,7
...	...	...	...	69,6**	...	...	...	...	...	...	13,6z	...	...
...	...	...	...	38,1	39,1	37,1	0,95	...	...	...	10,5**	10,3**	10,8**
...	...	...	...	89,8**	89,1**	90,5**	1,02**	...	...	...	13,2**	12,6**	13,8**
70,8**	69,8**	71,9**	1,03**	66,4	65,3	67,5	1,03	...	...	...	12,1**	12,0**	12,3**
...	...	...	...	81,0	81,0	81,1	1,00	...	...	...	13,8**	13,8**	13,8**
61,0	60,9	61,2	1,01	61,8**	64,2**	59,3**	0,92**	...	...	...	12,7**	11,9**	13,6**
...	...	...	...	76,3	75,6	76,9	1,02	...	...	...	15,9**y	...	...
...	...	...	...	61,0**	60,5**	61,4**	1,01**	...	...	...	...	...	...
74,8**	74,0**	75,5**	1,02**	71,0**	69,9**	72,2**	1,03**	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	73,9**	75,4**	72,4**	0,96**	...	...	...	12,5**z	11,6**z	13,4**z
69,2	68,0**	70,5**	1,04**	63,3**	62,1**	64,6**	1,04**	11,8**	11,5**	12,0**	11,8**	11,6**	12,1**
38,1**	36,2**	40,1**	1,11**	34,8**z	33,4**z	36,4**z	1,09**z	...	...	...	14,9**	14,0**	15,8**
61,0**	60,8**	61,2**	1,01**	61,5	61,2	61,9	1,01	...	...	...	11,8**	11,5**	12,0**
...	...	...	...	86,3	86,3	86,2	1,00	...	...	...	10,9	10,5	11,2
...	...	...	...	59,7	61,2	58,1	0,95	10,0	10,1	9,9	10,6	10,7	10,4
67,5	67,1**	68,0**	1,01**	80,2	80,4	79,9	0,99	10,8**	10,6**	10,9**	11,3**	11,2**	11,3**
...	...	...	...	65,7**	66,8**	64,5**	0,96**	11,5	11,3	11,7	13,5**	13,1**	13,9**
60,7*	61,4*	60,0*	0,98*	66,9	69,8	64,1	0,92	11,6	11,3	11,8	12,8	12,5	13,1

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Scolarité obligatoire (groupe d'âge)	Gratuité de l'enseignement garantie par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS LE PRIMAIRE (%)								
			1998/1999	2002/2003	1998/1999				2002/2003				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
118	Mongolie	8-16	Non	70	64	110,4	110,4	110,4	1,00	115,0	114,7	115,3	1,00
119	Ouzbékistan ³	7-16	Oui	...	622	...	...	...	...	104,9	104,9	105,0	1,00
120	Tadjikistan ³	7-15	Oui	177	184	105,8	108,8	102,7	0,94	120,5	122,9	118,1	0,96
121	Turkménistan	7-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
122	Australie	5-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	5-16	Non	8	7	109,8	110,6	108,9	0,99	98,6	98,7	98,4	1,00
124	Cambodge ³	...	Oui	404**	521	111,4**	114,6**	108,1**	0,94**	132,3	138,2	126,3	0,91
125	Chine ^{3, 7}	6-14	Oui	...	19 528	...	...	...	...	99,3	99,8	98,7	0,99
126	États fédérés de Micronésie	6-13	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6-15	Non	22**	20** ^z	122,5**	123,9**	121,0**	0,98**	111,7** ^z	114,7** ^z	108,5** ^z	0,95** ^z
128	Îles Cook ⁵	5-15	...	1	1** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall ^{2, 4}	6-14	Non	1	2 ^z	...	...	...	...	133,8 ^z	140,8 ^z	126,8 ^z	0,90 ^z
130	Îles Salomon	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	7-15	Non	...	4 985	...	...	...	...	115,5	115,3	115,7	1,00
132	Japon ⁶	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Kiribati	6-15	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	5-14	...	6	5	88,1	87,4	88,8	1,02	95,1	97,0	93,1	0,96
135	Malaisie	...	Non	...	525	...	...	...	...	92,4	92,5	92,2	1,00
136	Myanmar	5-9	Non	1 226	1 289	113,9	112,7	115,0	1,02	120,1	119,4	120,8	1,01
137	Nauru ⁴	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Nioué ⁴	5-16	...	0,04	0,03 ^z	95,3	112,5	73,7	0,65	110,0 ^z	123,1 ^z	100,0 ^z	0,81 ^z
139	Nouvelle-Zélande ⁶	5-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Palaos ^{2, 4}	6-17	Oui	0,4	...	120,2	119,8	120,7	1,01	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-14	Non	152	151	106,6	110,5	102,3	0,93	94,3	99,7	88,5	0,89
142	Philippines ³	6-12	Oui	2 551**	2 637	133,5**	136,8**	129,9**	0,95**	134,8	139,7	129,6	0,93
143	République de Corée ^{2, 6}	6-15	Oui	711	668	105,9	105,0	106,9	1,02	103,0	103,2	102,8	1,00
144	RDP lao	6-10	Non	180	193	121,0	127,8	114,0	0,89	124,2	130,7	117,4	0,90
145	RPD Corée	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	5-14	Non	5	6 ^z	107,9	107,3	108,5	1,01	116,3 ^z	115,5 ^z	117,1 ^z	1,01 ^z
147	Singapour	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	6-14	Non	1 037**	...	97,4**	101,0**	93,6**	0,93**	...	...	...	...
149	Timor-Leste	7-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	6-14	Non	3	3 ^z	110,4	111,0	109,7	0,99	109,1 ^z	110,6 ^z	107,6 ^z	0,97 ^z
152	Tuvalu ⁴	7-14	Non	0,2**	...	86,0**	84,8**	87,5**	1,03**	...	...	...	...
153	Vanuatu	6-12	Non	6**	7** ^z	104,9**	101,3**	108,8**	1,07**	121,2** ^z	118,9** ^z	123,8** ^z	1,04** ^z
154	Viet Nam ³	6-14	Oui	2 035	1 649**	108,4	112,5	104,2	0,93	99,2**	102,2**	96,2**	0,94**
Asie du Sud et de l'Ouest													
155	Afghanistan	7-12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	6-10	Oui	3 986**	4 356	111,1**	112,6**	109,6**	0,97**	115,7	115,0	116,5	1,01
157	Bhoutan ^{3, 8}	6-16	Oui	12	13 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Inde ³	6-14	Oui	29 639	31 184	127,7	138,5	116,2	0,84	131,6	134,0	129,1	0,96
159	Maldives	6-12	Non	8**	7	102,4**	103,0**	101,7**	0,99**	81,3	80,9	81,8	1,01
160	Népal	6-10	Oui	641**	798	102,4**	114,9**	89,1**	0,78**	116,5	121,3	111,4	0,92
161	Pakistan	5-9	Non	...	3 891** ^y	...	...	...	...	93,9** ^y	108,1** ^y	78,8** ^y	0,73** ^y
162	République islamique d'Iran	6-10	Oui	1 563	1 199**	90,3	90,5	90,0	0,99	86,7**	85,9**	87,6**	1,02**
163	Sri Lanka ²	5-14	Oui	346	323**	107,7	107,5	107,9	1,00	106,7**	107,1**	106,4**	0,99**
États arabes													
164	Algérie ²	6-16	Oui	745	646	101,3	102,2	100,2	0,98	95,8	97,0	94,5	0,97
165	Arabie saoudite ³	6-11	Oui	379	407	65,2	65,5	64,9	0,99	66,2	66,6	65,8	0,99
166	Bahreïn	...	Oui	13	13	95,9	94,3	97,5	1,03	89,3	89,2	89,4	1,00
167	Djibouti	6-15	Non	6	8	32,1	36,9**	27,3**	0,74**	40,7	44,7	36,8	0,82
168	Égypte ³	6-13	Oui	1 449**	1 541**	88,8**	90,5**	87,1**	0,96**	95,7**	96,5**	94,8**	0,98**
169	Émirats arabes unis ³	6-15	Oui	47	54	89,7	91,0	88,4	0,97	108,0	107,9	108,2	1,00
170	Iraq	6-11	Oui	709**	720** ^y	112,1**	119,3**	104,5**	0,88**	111,0** ^y	117,9** ^y	103,8** ^y	0,88** ^y
171	Jamahiriya arabe libyenne ²	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie ²	6-16	Oui	126	139	99,0	98,9	99,2	1,00	100,2	99,8	100,5	1,01
173	Koweït ²	6-14	Oui	35	40	99,0	98,9	99,0	1,00	92,4	91,9	93,0	1,01

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Scolarité obligatoire (groupe d'âge)	Gratuité de l'enseignement garantie par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS LE PRIMAIRE (%)							
			1998/1999	2002/2003	1998/1999				2002/2003			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
174 Liban ^{2, 3}	6-12	Oui	71	71	96,5	100,0	92,8	0,93	101,4	101,4	101,3	1,00
175 Maroc ³	6-14	Oui	731	638	115,8	119,2	112,2	0,94	103,7	105,9	101,5	0,96
176 Mauritanie ³	6-14	Oui	...	84	...	...	...	...	102,7	102,8	102,6	1,00
177 Oman	...	Oui	52	49	81,1	81,2	80,9	1,00	71,1	71,6	70,5	0,98
178 Qatar ³	6-14	Oui	11**	12**	113,8**	115,0**	112,4**	0,98**	105,8**	105,7**	106,0**	1,00**
179 République arabe syrienne ²	6-12	Oui	466	537	107,6	110,7	104,4	0,94	124,8	126,4	123,1	0,97
180 Soudan ³	6-13	Oui	...	584	...	...	...	...	65,3	69,4	61,0	0,88
181 T. A. palestiniens	6-15	...	95	96	104,2	103,5	104,9	1,01	90,1	90,3	90,0	1,00
182 Tunisie	6-16	Oui	204	182 ^z	100,6	100,8	100,5	1,00	98,5 ^z	97,8 ^z	99,3 ^z	1,01 ^z
183 Yémen ³	6-14	Oui	440	653	77,3	89,8	64,3	0,72	102,8	114,7	90,3	0,79
Europe centrale et orientale												
184 Albanie	6-13	Oui	67**	60	99,9**	100,6**	99,2**	0,99**	100,4	101,1	99,6	0,99
185 Bélarus ³	6-16	Oui	173	96	130,6	131,4	129,6	0,99	102,7	103,7	101,8	0,98
186 Bosnie-Herzégovine ³	...	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgarie ^{2, 3}	7-16	Oui	93	77	97,9	98,8	96,9	0,98	100,8	101,1	100,4	0,99
188 Croatie	7-15	Oui	50	49	97,1	98,3	96,0	0,98	99,4	100,5	98,3	0,98
189 Estonie	7-15	Oui	18	13	99,7	100,5	98,8	0,98	97,3	97,0	97,6	1,01
190 ERY de Macédoine ^{2, 3}	7-15	Oui	32	28	103,3	103,3	103,2	1,00	94,7	95,8	93,6	0,98
191 Fédération de Russie ³	6-15	Oui	1 659	1 393	87,2	...	...	...	99,8	...	...	...
192 Hongrie	7-16	Oui	127	112	104,0	105,7	102,3	0,97	100,0	100,4	99,5	0,99
193 Lettonie ³	7-15	Oui	32	22	96,2	96,5**	95,9**	0,99**	88,4	89,5	87,3	0,98
194 Lituanie ²	7-16	Oui	54	41	104,0	104,5	103,5	0,99	93,6	93,6	93,6	1,00
195 Pologne ^{2, 6}	7-18	Oui	535	434	100,6	...	...	...	95,4	...	...	...
196 République de Moldova ³	6-16	Oui	62	51	85,1	85,3**	85,0**	1,00**	90,6	91,2	89,9	0,99
197 République tchèque	6-15	Oui	124**	95	100,8**	101,8**	99,9**	0,98**	93,5	94,1	93,0	0,99
198 Roumanie ³	7-14	Oui	269	235	93,7	94,1	93,4	0,99	104,9	105,4	104,4	0,99
199 Serbie-et-Monténégro ⁴	7-14	...	...	92 ^y	...	...	...	...	98,3 ^y	98,0** ^y	98,6** ^y	1,01** ^y
200 Slovaquie ²	6-16	Oui	75	60	101,5	102,1	100,8	0,99	95,3	96,4	94,2	0,98
201 Slovénie ²	7-15	Oui	21	22	95,3	95,7	94,9	0,99	117,1	118,2	115,9	0,98
202 Turquie ³	6-14	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203 Ukraine ³	6-17	Oui	623	500	93,6	94,0	93,2	0,99	105,3	105,6	105,1	0,99

					Médiane							
I	Monde	...	...	...	101,1	102,0	100,2	0,98	101,1	100,2	102,1	1,02
II	Pays développés	...	...	...	100,3	101,1	99,6	0,99	99,4	100,5	98,3	0,98
III	Pays en développement	...	...	...	104,2	104	104,7	1,01	104,3	106	102,1	0,96
IV	Pays en transition	...	...	...	93,7	92,7	94,8	1,02	102,6	102,7	102,5	1,00
V	Afrique subsaharienne	...	...	...	88,7	91,3	86,1	0,94	95,8	98,4	94,9	0,96
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	...	...	100,4	100,8	100,0	0,99	99,5	99,3	99,7	1,00
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	111,3	111,2	111,5	1,00	109,0	111,4	109,1	0,98
VIII	Asie centrale	...	...	...	100,8	100,3	101,3	1,01	103,8	103,8	103,7	1,00
IX	Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	108,4	112,5	104,2	0,93	110,8	115,0	108,0	0,94
X	Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	105,1	111,2	98,5	0,89	105,6	108,1	105,6	0,98
XI	États arabes	...	...	...	99,0	98,9	99,0	1,00	98,5	97,8	99,3	1,01
XII	Europe centrale et orientale	...	...	...	99,7	100,5	98,8	0,98	98,8	99,2	98,4	0,99

1. Source : Tomasevsky (2003). Document de base pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4.

2. Les informations sur la scolarité obligatoire proviennent des rapports établis dans le cadre des traités des Nations Unies sur les droits de l'homme.

3. Des droits d'inscription continuent d'être perçus à l'école primaire malgré la gratuité de l'enseignement garantie par la loi (Banque mondiale, 2002a ; Bentaouet-Kattan, 2005).

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

6. Aucun droit de scolarité n'est perçu mais l'existence de coûts directs est signalé (Banque mondiale, 2002a ; Bentaouet-Kattan, 2005).

7. Les enfants peuvent entrer à l'école primaire à six ou sept ans.

8. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS LE PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel)					
1998/1999				2002/2003				1998/1999			2002/2003		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F
71,1**	72,6**	69,6**	0,96**	85,4	85,5	85,2	1,00	12,6**	12,4**	12,7**	13,2**	12,9**	13,5**
52,4	54,4	50,4	0,93	83,4	85,4	81,4	0,95	8,2**	9,1**	7,3**	9,9**	10,5**	9,2**
...	...	...	...	34,7	35,4	34,0	0,96	6,9**	...	...	7,1**	7,4**	6,7**
65,6	65,3	65,9	1,01	52,0	52,3	51,8	0,99	...	...	...	10,4** ^z	10,5** ^z	10,4** ^z
...	...	...	...	73,6**	73,4**	73,8**	1,01**	13,3**	12,6**	14,3**	13,1**	12,6**	13,7**
60,7	61,3	60,1	0,98	73,5	73,7	73,2	0,99	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	40,5	43,0	37,8	0,88	5,1**	...	...	...	...	...
...	...	...	...	67,3**	68,2**	66,4**	0,97**	11,9	11,7	11,9	12,9	12,4	13,1
85,5**	86,0**	85,1**	0,99**	83,2 ^z	82,8 ^z	83,6 ^z	1,01 ^z	12,7**	12,8**	12,5**	13,3**	13,0**	13,6**
25,7	30,4	20,8	0,68	...	...	...	...	7,8**	10,6**	4,9**	...	...	...
Europe centrale et orientale													
77,6**	77,7**	77,5**	1,00**	79,0** ^y	79,2** ^y	78,9** ^y	1,00** ^y	...	...	...	11,4	11,2	11,6
76,1	76,6	75,5	0,99	85,5	86,3	84,7	0,98	13,8**	13,6**	14,0**	14,2	13,7	14,6
...
...	...	...	...	82,1 ^z	81,9 ^z	82,3 ^z	1,00 ^z	12,7	12,2	13,1	12,8	12,7	12,8
70,0	71,2	68,7	0,97	72,7	74,5	70,9	0,95	12,5	12,2	12,6	13,1	12,8	13,3
...	...	...	...	78,8** ^z	78,4** ^z	79,3** ^z	1,01** ^z	13,9	13,2	14,6	15,8	14,4	16,7
...	...	...	...	74,1 ^z	75,0 ^z	73,2 ^z	0,98 ^z	11,9	11,9	11,9	11,2**	11,0**	11,5**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,5**	...	...
...	...	...	...	66,0**	67,4**	64,6**	0,96**	14,0**	13,8**	14,3**	15,6	14,9	16,1
...	...	...	...	69,0** ^z	69,0** ^z	69,0** ^z	1,00** ^z	13,7	12,8	14,4	15,2	13,8	16,1
...	...	...	...	72,0** ^z	72,9** ^z	71,1** ^z	0,98** ^z	...	...	...	15,8	14,9	16,5
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,6	14,9	16,1
...	...	...	...	...	...	...	...	9,9**	9,7**	10,1**	10,1	9,8	10,4
...	...	...	...	50,3** ^y	47,1** ^y	53,7** ^y	1,14** ^y	...	...	...	14,9	14,6	15,1
...	...	...	...	76,7 ^z	77,2 ^z	76,2 ^z	0,99 ^z	11,8	11,6	12,0	12,7	12,3	13,0
...	...	...	...	88,8** ^y	88,5** ^y	89,2** ^y	1,01** ^y	13,3	13,2	13,4	12,9** ^y	12,7** ^y	13,1** ^y
53,5**	50,6**	56,5**	1,12**	50,6**	48,6**	52,7**	1,08**	13,1**	13,0**	13,3**	14,0	13,7	14,1
...	...	...	...	...	...	...	...	14,3**	13,6**	14,8**	16,3**	15,5**	16,8**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,9**	11,8**	9,9**
66,5	...	...	...	73,4	73,6	73,2	0,99	...	...	...	13,4	13,0*	13,7*
Médiane													
...	...	...	...	69,6	...	...	...	9,8	10,3	9,4	10,5	10,8	10,2
...	...	...	...	78,8	78,4	79,3	1,01	15,7	15,4	16,1	16,1	15,2	16,6
61,0	60,8	61,2	1,01	65,2	64,2	64,6	1,01	9,1	9,7	8,5	9,9	10,3	9,4
...	...	...	...	76,8	77,0	76,6	0,99	11,9	11,8	12,0	12,6	12,4	12,8
27,5	30,1	24,8	0,82	41,6	40,9	37,2	0,91	6,7	7,4	6,0	7,8	8,5	7,0
...	...	...	...	...	...	...	...	16,2	15,8	16,6	16,4	15,3	17,0
...	...	...	...	69,6	...	...	...	12,2	12,1	12,2	13,1	12,8	13,3
...	...	...	...	66,9	69,8	64,5	0,92	10,9	11,0	10,8	11,5	11,6	11,4
...	...	...	...	...	...	...	...	10,2	10,4	9,9	11,2	11,3	11,0
...	...	...	...	...	...	...	...	8,4	9,4	7,4	9,1	9,7	8,4
64,3	64,7	63,8	0,99	70,4	70,8	70,1	0,99	9,8	10,6	9,0	10,2	10,7	9,6
...	...	...	...	73,8	74,7	73,2	0,98	11,8	11,9	11,8	12,8	12,8	12,8
Moyenne pondérée													
...	...	...	...	69,6	...	...	...	9,8	10,3	9,4	10,5	10,8	10,2
...	...	...	...	78,8	78,4	79,3	1,01	15,7	15,4	16,1	16,1	15,2	16,6
61,0	60,8	61,2	1,01	65,2	64,2	64,6	1,01	9,1	9,7	8,5	9,9	10,3	9,4
...	...	...	...	76,8	77,0	76,6	0,99	11,9	11,8	12,0	12,6	12,4	12,8
27,5	30,1	24,8	0,82	41,6	40,9	37,2	0,91	6,7	7,4	6,0	7,8	8,5	7,0
...	...	...	...	...	...	...	...	16,2	15,8	16,6	16,4	15,3	17,0
...	...	...	...	69,6	...	...	...	12,2	12,1	12,2	13,1	12,8	13,3
...	...	...	...	66,9	69,8	64,5	0,92	10,9	11,0	10,8	11,5	11,6	11,4
...	...	...	...	...	...	...	...	10,2	10,4	9,9	11,2	11,3	11,0
...	...	...	...	...	...	...	...	8,4	9,4	7,4	9,1	9,7	8,4
64,3	64,7	63,8	0,99	70,4	70,8	70,1	0,99	9,8	10,6	9,0	10,2	10,7	9,6
...	...	...	...	73,8	74,7	73,2	0,98	11,8	11,9	11,8	12,8	12,8	12,8

Les données en gras sont de 2003/2004.

(z) Les données sont de 2001/2002.

(y) Les données sont de 2000/2001.

Tableau 5
Participation dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Groupe d'âge 2002/ 2003	Population d'âge scolaire (milliers) 2002	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS LE PRIMAIRE				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE (%)								
			1998/1999		2002/2003		1998/1999				2002/2003				
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne															
1	Afrique du Sud	7-13	7 067	7 998*	49*	7 466	49	114,4*	116,1*	112,8*	0,97*	105,6	107,5	103,7	0,96
2	Angola	6-9	1 564	1 342	46	...	...	97,1	106,1	88,1	0,83	...	...	...	...
3	Bénin	6-11	1 128	872	39	1 233	42	82,7	100,4	65,0	0,65	109,3	126,9	91,6	0,72
4	Botswana	6-12	321	321	50	331**	50**	102,8	102,8	102,9	1,00	103,3**	103,2**	103,4**	1,00**
5	Burkina Faso	7-12	2 192	816	40	1 012	42	41,8	49,6	34,0	0,68	46,2	53,1	39,2	0,74
6	Burundi	7-12	1 158	702**	44**	895	45	62,7**	69,7**	55,8**	0,80**	77,3	85,7	69,0	0,81
7	Cameroun	6-11	2 601	2 134	45	2 799	46	87,5	95,9	79,0	0,82	107,6	116,1	99,0	0,85
8	Cap-Vert	6-11	73	92	49	88	49	125,6	128,5	122,7	0,96	120,6	123,6	117,5	0,95
9	Comores	6-11	119	83	45	107**	44**	75,2	81,2	69,0	0,85	89,6**	98,3**	80,7**	0,82**
10	Congo	6-11	634	276	49	510	48	49,6	50,8	48,4	0,95	80,4	83,3	77,5	0,93
11	Côte d'Ivoire	6-11	2 637	1 911	43	2 046*	44*	73,1	83,7	62,4	0,75	77,6*	86,3*	68,8*	0,80*
12	Erythrée	7-11	567	262	45	359	44	53,2	58,0	48,4	0,83	63,4	69,9	56,8	0,81
13	Éthiopie	7-12	11 557	5 168	38	8 270	43	49,9	62,1	37,6	0,60	70,0	78,9	61,0	0,77
14	Gabon	6-11	212	265	50	280	49	134,1	134,1	134,1	1,00	132,2	132,6	131,8	0,99
15	Gambie	7-12	209	150	46	178	49**	79,9	86,2	73,6	0,85	85,2	86,0**	84,4**	0,98**
16	Ghana	6-11	3 203	2 377	47	2 679	47	76,8	81,0	72,5	0,90	83,0	86,7	79,2	0,91
17	Guinée	7-12	1 317	727	38	1 073	43	58,4	71,3	45,1	0,63	81,5	92,1	70,6	0,77
18	Guinée-Bissau	7-12	238	...	...	155**y	40**y	...	...	...	...	69,7**y	83,6**y	55,9**y	0,67**y
19	Guinée équatoriale	7-11	64	75	48**	78z	48z	131,3	137,5**	125,0**	0,91**	126,2z	132,2z	120,2z	0,91z
20	Kenya	6-12	6 050	5 481	49	5 590	48	90,2	90,9	89,5	0,98	92,4	95,1	89,7	0,94
21	Lesotho	6-12	331	370	52	419	50	109,2	104,9	113,6	1,08	126,4	125,5	127,3	1,01
22	Libéria	6-11	549	396	42	...	...	89,6	102,9	76,2	0,74	...	...	...	...
23	Madagascar	6-10	2 389	2 012	49	2 856	49	95,6	97,3	93,9	0,97	119,6	122,0	117,1	0,96
24	Malawi	6-11	2 032	2 525	49**	2 847	49	146,2	150,1**	142,3**	0,95**	140,1	142,7	137,3	0,96
25	Mali	7-12	2 217	959	41	1 295	43	48,8	56,9	40,5	0,71	58,4	66,1	50,5	0,76
26	Maurice	5-10	128	131	49	132	49	107,6	107,5	107,6	1,00	103,8	103,4	104,2	1,01
27	Mozambique	6-10	2 617	1 968**	42**	2 705	45	81,2**	93,2**	69,1**	0,74**	103,4	113,9	92,7	0,81
28	Namibie	6-12	385	387	50	405	50	113,9	113,5	114,3	1,01	105,0	104,5	105,5	1,01
29	Niger	7-12	1 971	530	39	858	40	30,9	37,0	24,7	0,67	43,5	51,2	35,5	0,69
30	Nigéria	6-11	20 572	16 046**	42**	24 563	44	86,1**	97,5**	74,3**	0,76**	119,4	131,6	106,8	0,81
31	Ouganda	6-12	5 226	6 591	47	7 354	49	143,3	150,4	136,1	0,90	140,7	142,0	139,5	0,98
32	République centrafricaine	6-11	633	...	...	415	41	...	...	...	...	65,5	77,9	53,3	0,68
33	R. D. Congo	6-11	8 696	4 022	47	...	...	49,6	52,2	47,1	0,90	...	...	...	...
34	République-Unie de Tanzanie	7-13	7 107	4 043	50	6 563	49	61,8	61,9	61,6	0,99	90,8	92,8	88,8	0,96
35	Rwanda	7-12	1 341	1 289	50	1 637	50	118,6	120,2	117,1	0,97	122,0	121,9	122,2	1,00
36	Sao Tomé-et-Principe	7-12	23	24	49	29**z	48**z	107,1	109,3	104,9	0,96	126,4**z	130,4**z	122,4**z	0,94**z
37	Sénégal	7-12	1 611	1 034	46**	1 287	48	68,6	73,6**	63,5**	0,86**	79,9	83,1	76,6	0,92
38	Seychelles ¹	6-11	...	10	49	9	49	112,8	113,8	111,8	0,98	109,6	110,2	108,9	0,99
39	Sierra Leone	6-11	761	...	...	554y	42y	...	...	...	...	78,9y	92,9y	65,2y	0,70y
40	Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	Swaziland	6-12	213	212	49	209	48	104,3	107,1	101,4	0,95	98,2	102,0	94,4	0,93
42	Tchad	6-11	1 429	840	37	1 119**	39**	67,0	84,8	49,3	0,58	78,3**	95,3**	61,4**	0,64**
43	Togo	6-11	804	954	43	975	45	132,3	150,2	114,3	0,76	121,2	132,3	110,0	0,83
44	Zambie	7-13	2 107	1 557	48	1 732	48	81,2	84,3	78,1	0,93	82,2	85,1	79,3	0,93
45	Zimbabwe	6-12	2 555	...	...	2 362	49	...	...	...	...	92,9	93,6	92,1	0,98
Amérique du Nord et Europe occidentale															
46	Allemagne	6-9	3 323	3 767	49	3 304	49	105,7	106,0	105,3	0,99	99,4	99,6	99,2	1,00
47	Andorre ²	6-11	...	...	...	4	47	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Autriche	6-9	368	389	48	380	49	102,2	102,6	101,8	0,99	103,2	103,4	103,1	1,00
49	Belgique	6-11	723	763	49	762	49	103,8	104,3	103,2	0,99	105,3	105,8	104,8	0,99
50	Canada	6-11	2 420	2 404	49	2 482**z	49**z	97,7	97,7	97,7	1,00	101,3**z	101,1**z	101,6**z	1,00**z
51	Chypre ¹	6-11	...	64	48	63	49	97,4	97,6	97,2	1,00	97,6	97,4	97,8	1,00
52	Danemark	7-12	404	372	49	420	49	101,9	102,1	101,8	1,00	103,9	103,9	103,9	1,00
53	Espagne	6-11	2 313	2 580	48	2 488	48	107,4	108,4	106,4	0,98	107,6	108,6	106,6	0,98
54	États-Unis	6-11	25 329	24 938	49	24 849	49	100,6	99,3	102,0	1,03	98,1	97,9	98,3	1,00
55	Finlande	7-12	385	383	49	393	49	99,2	99,4	99,0	1,00	102,0	102,3	101,6	0,99
56	France	6-10	3 635	3 944	49	3 792	49	105,6	106,2	104,9	0,99	104,3	104,8	103,8	0,99
57	Grèce	6-11	647	646	48	652	48	95,5	95,7	95,3	1,00	100,8	100,9	100,7	1,00
58	Irlande	4-11	424	457	49	448	48	104,1	104,2	103,9	1,00	105,6	105,5	105,7	1,00
59	Islande	6-12	32	30	48	31	48	98,5	99,4	97,6	0,98	99,7	100,1	99,3	0,99

Tableau 5

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS DANS LE PRIMAIRE (milliers)						
1998/1999				2002/2003				1998/1999			2002/2003			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne														
91,3*	90,8*	91,8*	1,01*	89,0	88,7	89,3	1,01	608*	322*	286*	778	402	376	1
61,3**	65,8**	56,8**	0,86**	...	...	...	...	536**	235**	300**	...	...	...	2
55,4*	66,7*	44,0*	0,66*	...	...	...	...	470*	175*	295*	...	...	...	3
78,7	77,0	80,4	1,04	80,9**	79,2**	82,7**	1,04**	67	36	30	61**	34**	28**	4
33,5	39,8	27,1	0,68	36,2	41,7	30,6	0,73	1 299	590	709	1 398	643	756	5
...	...	...	...	57,4	62,4	52,3	0,84	...	...	...	494	218	276	6
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
99,1**	100,0**	98,3**	0,98**	99,2	100,0	98,4	0,98	1**	-**	1**	0,6	-	0,6	8
49,2	53,2	45,1	0,85	...	...	...	...	56	26	30	...	...	...	9
...	...	...	...	54,0	55,1	52,9	0,96	...	...	...	292	142	149	10
55,5	63,2	47,8	0,76	60,6*	67,1*	54,0*	0,81*	1 163	483	681	1 040*	435*	605*	11
33,9	36,2	31,6	0,87	45,2	48,7	41,7	0,86	325	158	167	310	147	164	12
35,8	42,4	29,2	0,69	51,1	55,2	46,9	0,85	6 651	2 987	3 664	5 780	2 653	3 126	13
...	...	...	...	78,3**y	78,9**y	77,8**y	0,99**y	...	...	...	45**y	22**y	23**y	14
66,7	71,0	62,3	0,88	78,8**	79,3**	78,2**	0,99**	63	27	35	44**	22**	23**	15
57,9**	59,8**	55,9**	0,93**	59,0	...	...	...	1 304**	626**	679**	1 323	...	...	16
45,3	53,6	36,7	0,69	65,5	72,6	58,1	0,80	681	293	388	455	183	272	17
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
88,0	96,4**	79,7**	0,83**	84,6 ^z	91,4 ^z	77,8 ^z	0,85 ^z	7	1**	6**	10 ^z	3 ^z	7 ^z	19
65,8**	65,3**	66,3**	1,01**	66,5	66,4	66,5	1,00	2 077**	1 057**	1 020**	2 030	1 019	1 010	20
64,5	60,3	68,7	1,14	85,8	82,9	88,6	1,07	120	67	53	47	28	19	21
43,9	49,7	38,1	0,77	...	...	...	...	248	111	136	...	...	...	22
64,5	64,3	64,8	1,01	78,6	78,4	78,7	1,00	746	375	371	511	258	254	23
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
38,3**	44,5**	32,0**	0,72**	44,5	50,2	38,7	0,77	1 212**	553**	660**	1 231	559	671	25
93,2	93,1	93,2	1,00	96,6	95,6	97,6	1,02	8	4	4	4	3	2	26
47,3**	51,6**	43,0**	0,83**	55,3	57,7	52,7	0,91	1 277**	589**	687**	1 171	555	616	27
77,9	75,4	80,4	1,07	78,3	75,7	80,9	1,07	75	42	33	84	47	37	28
26,1	31,3	20,8	0,66	38,2	45,1	31,1	0,69	1 264	598	667	1 218	551	668	29
...	...	...	...	67,2**	73,9**	60,2**	0,82**	...	...	...	6 754**	2 731**	4 023**	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
45,8	45,1	46,6	1,03	77,4**	78,3**	76,4**	0,98**	3 545	1 803	1 742	1 635**	786**	849**	34
...	...	...	...	86,7	85,1	88,3	1,04	...	...	...	178	99	79	35
85,5	86,5	84,4	0,98	97,1**z	100,0**z	94,2**z	0,94**z	3,2	1,5	1,7	0,7**z	-**z	0,7**z	36
57,9	61,5**	54,1**	0,88**	68,5	71,2	65,8	0,92	635	293**	343**	507	234	273	37
99,1	100,0	98,3	0,98	99,6	100,0	99,1	0,99	0,1	-	0,1	0,04	-	0,04	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
67,2	66,5	67,9	1,02	75,3	75,1	75,4	1,00	67	34	33	53	26	26	41
54,7	67,6	41,8	0,62	62,8**	74,9**	50,6**	0,68**	568	203	365	532**	180**	352**	42
89,8	100,0	79,5	0,80	91,2	98,9	83,3	0,84	74	-	74	71	4	67	43
68,5	69,6	67,4	0,97	68,4	69,1	67,7	0,98	604	292	312	666	326	339	44
...	...	...	...	79,2	78,5	79,8	1,02	...	...	...	530	274	256	45
Amérique du Nord et Europe occidentale														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
89,9	89,2	90,5	1,01	89,9	89,0	90,8	1,02	39	21	18	37	21	16	48
99,4	99,5	99,4	1,00	100,0	100,0	99,9	1,00	4	2	2	0,3	-	0,3	49
96,9	96,9	96,9	1,00	99,6**y	99,5**y	99,7**y	1,00**y	75	39	37	10**y	6**y	4**y	50
95,5	95,5	95,5	1,00	96,1	96,0	96,3	1,00	3	2	1	2	1	1	51
99,4	99,4	99,4	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	2	1	1	0,03	0,03	-	52
99,6	100,0	99,2	0,99	99,7	100,0	99,3	0,99	9	-	9	8	-	8	53
93,8	93,8	93,8	1,00	92,4	91,9	93,0	1,01	1 527	782	745	1 922	1 057	865	54
98,7	98,9	98,5	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	5	2	3	0,03	-	0,03	55
100,0	100,0	99,9	1,00	99,3	99,3	99,4	1,00	1	-	1	24	14	11	56
93,4	93,5	93,3	1,00	98,5	98,5	98,5	1,00	45	23	22	10	5	5	57
93,8	93,3	94,4	1,01	96,0	95,2	96,8	1,02	27	15	12	17	10	7	58
98,3	99,2	97,5	0,98	99,6	100,0	99,3	0,99	0,5	0,1	0,4	0,1	-	0,1	59

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge 2002/ 2003	Population d'âge scolaire (milliers) 2002	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS LE PRIMAIRE				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE (%)							
			1998/1999		2002/2003		1998/1999				2002/2003			
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
60 Israël	6-11	686	722	49	770	49	112,9	113,4	112,3	0,99	112,2	112,3	112,1	1,00
61 Italie	6-10	2 748	2 876	48	2 779	48	102,5	103,1	102,0	0,99	101,1	101,5	100,7	0,99
62 Luxembourg	6-11	34	31	49	34	49	99,6	99,0	100,3	1,01	99,2	99,4	98,9	0,99
63 Malte	5-10	30	35	49	32	48	106,3	106,0	106,7	1,01	104,4	105,1	103,7	0,99
64 Monaco ²	6-10	...	2	50	2 ^y	49 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
65 Norvège	6-12	427	412	49	433	49	101,1	101,1	101,0	1,00	101,3	101,3	101,4	1,00
66 Pays-Bas	6-11	1 196	1 268	48	1 291	48	108,3	109,5	107,0	0,98	107,9	109,2	106,6	0,98
67 Portugal	6-11	666	815	48	768	48	123,1	125,7	120,3	0,96	115,3	118,0	112,4	0,95
68 Royaume-Uni	5-10	4 484	4 661	49	4 488	49	101,8	101,4	102,3	1,01	100,1	100,1	100,0	1,00
69 Saint-Marin	6-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suède	7-12	701	763	49	775	49	109,7	108,1	111,3	1,03	110,5	109,1	112,0	1,03
71 Suisse	7-12	497	530	49	536	49	106,3	106,9	105,7	0,99	107,7	108,1	107,2	0,99
Amérique latine et Caraïbes														
72 Anguilla ¹	5-11	...	2	50	1	50	...	...	...	...	99,9	99,3	100,6	1,01
73 Antigua-et-Barbuda	5-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antilles néerlandaises	6-11	22	25	48	23**	49**	115,5	118,2	112,7	0,95	104,3**	104,2**	104,4**	1,00**
75 Argentine	6-11	4 116	4 821	49	4 914	49	119,7	119,6	119,8	1,00	119,4	119,5	119,3	1,00
76 Aruba ¹	6-11	...	9	49	10	48	112,2	113,5	110,8	0,98	115,1	118,6	111,6	0,94
77 Bahamas	5-10	37	...	...	34**	50**	...	...	...	...	92,2**	91,6**	92,8**	1,01**
78 Barbade	5-10	21	28	49	23	49	104,3	104,8	103,8	0,99	108,7	109,4	108,0	0,99
79 Belize	5-10	39	44	48	47	49	118,1	119,8	116,3	0,97	122,0	123,1	120,9	0,98
80 Bermudes ¹	5-10	...	...	...	5 ^z	50 ^z	...	...	...	...	102,2 ^z	...	...	...
81 Bolivie	6-11	1 339	1 400	49	1 544	49	112,5	113,7	111,2	0,98	115,3	115,9	114,7	0,99
82 Brésil	7-10	13 188	...	...	19 380	48	...	...	...	...	147,0	150,8	143,0	0,95
83 Chili	6-11	1 754	1 777	48	1 714	48	102,7	104,1	101,2	0,97	98,0	99,2	96,7	0,97
84 Colombie	6-10	4 708	5 136	48	5 193	49	113,7	115,3	112,0	0,97	110,3	110,8	109,8	0,99
85 Costa Rica	6-11	507	530	49	546	48	104,3	104,5	104,1	1,00	107,6	108,5	106,7	0,98
86 Cuba	6-11	946	1 074	48	925	48	105,3	107,2	103,2	0,96	97,8	99,7	95,8	0,96
87 Dominique ¹	5-11	...	12	48	10	48	98,8	101,2	96,3	0,95	88,2	91,4	85,0	0,93
88 El Salvador	7-12	878	926	48	988	48	111,6	113,3	109,9	0,97	112,5	115,5	109,4	0,95
89 Équateur	6-11	1 700	1 899	49	1 987	49	113,4	113,5	113,3	1,00	116,9	117,1	116,8	1,00
90 Grenade ¹	5-11	...	...	...	17	50	...	...	...	...	119,6	120,6	118,6	0,98
91 Guatemala	7-12	1 956	1 685*	46*	2 076	47	94,0*	99,3*	88,4*	0,89*	106,1	109,7	102,4	0,93
92 Guyana	6-11	90	107	49	112	49**	116,9	117,9	115,9	0,98	124,8	126,2**	123,4**	0,98**
93 Haïti	6-11	1 243	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	7-12	1 073	...	...	1 116** ^z	50** ^z	...	...	...	...	105,8** ^z	104,8** ^z	106,9** ^z	1,02** ^z
95 Îles Caïmanes ²	5-10	...	3	47	4 ^z	49 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
96 Îles Turques et Caïques ¹	6-11	...	2	49	2	49	...	...	...	...	85,9	87,9	83,8	0,95
97 Îles Vierges britanniques ¹	5-11	...	3	49	3	48	111,6	113,5	109,8	0,97	106,6	109,7	103,3	0,94
98 Jamaïque	6-11	326	316**	49**	325	49	95,4**	95,6**	95,3**	1,00**	99,8	100,0	99,5	0,99
99 Mexique	6-11	13 459	14 698	49	14 857	49	110,9	111,7	110,1	0,99	110,4	110,7	110,0	0,99
100 Montserrat ¹	5-11	...	0,4	44	0,5**	45**	...	...	...	...	118,3**	...	...	...
101 Nicaragua	7-12	851	783	50	923	49	99,9	98,6	101,2	1,03	108,5	109,0	108,0	0,99
102 Panama	6-11	375	391**	48**	420	48	108,1**	109,9**	106,3**	0,97**	112,0	113,7	110,2	0,97
103 Paraguay	6-11	874	909**	49**	963	48	109,6**	110,4**	108,7**	0,98**	110,1	112,1	108,1	0,96
104 Pérou	6-11	3 616	4 299	49	4 283	49	122,6	123,4	121,7	0,99	118,4	118,7	118,2	1,00
105 République dominicaine	6-11	1 106	1 315**	49**	1 375**	50**	116,7**	117,7**	115,6**	0,98**	124,3**	123,2**	125,5**	1,02**
106 Saint-Kitts-et-Nevis ¹	5-11	...	...	...	6	49	...	...	...	...	111,8	108,9	114,9	1,06
107 Saint-Vincent-et-les-Grenadines	5-11	17	...	...	19	49	...	...	...	...	107,3	108,8	105,9	0,97
108 Sainte-Lucie	5-11	22	26	49	25	48	114,8	115,9	113,6	0,98	111,8	112,0	111,5	1,00
109 Suriname	6-11	51	...	...	65**	49**	...	...	...	...	125,8**	126,7**	124,8**	0,98**
110 Trinité-et-Tobago	5-11	141	172	49	141	49	101,7	102,3	101,1	0,99	100,1	101,4	98,7	0,97
111 Uruguay	6-11	334	365	49	365	48	112,8	113,5	112,2	0,99	109,3	110,4	108,1	0,98
112 Venezuela	6-11	3 322	3 261	49	3 450	48	100,3	101,2	99,4	0,98	103,9	104,9	102,8	0,98
Asie centrale														
113 Arménie	7-9	137	...	...	135	48	...	...	...	...	98,5	99,6	97,4	0,98
114 Azerbaïdjan	6-9	689	691	49	636	48	90,9	90,9	90,9	1,00	92,3	93,6	90,8	0,97
115 Géorgie	6-9	263	302	49	238	48	95,3	95,3	95,4	1,00	90,5	91,4	89,6	0,98
116 Kazakhstan	7-10	1 103	1 249	49	1 120	49	93,0	93,0	93,0	1,00	101,5	101,9	101,1	0,99
117 Kirghizistan	7-10	445	470	49	449	49	101,1	102,0	100,2	0,98	100,9	102,2	99,6	0,97

Tableau 5

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS DANS LE PRIMAIRE (milliers)					
1998/1999				2002/2003				1998/1999			2002/2003		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F
99,9	100,0	99,8	1,00	99,3	99,1	99,4	1,00	0,7	—	0,7	5	3	2
99,7	100,0	99,3	0,99	99,5	99,7	99,2	0,99	10	—	10	14	4	11
96,0	95,1	97,0	1,02	90,3	90,1	90,6	1,01	1,3	0,8	0,5	3,3	1,7	1,6
99,1	98,3	100,0	1,02	96,0	96,2	95,8	0,99	0,3	0,3	—	1,2	0,6	0,6
...
100,0	100,0	99,9	1,00	100,0	99,9	100,0	1,00	0,2	—	0,2	0,1	0,1	—
99,5	100,0	98,9	0,99	99,2	99,8	98,6	0,99	6	—	6	9,7	1,4	8,3
...	...	...	...	99,5	100,0	99,1	0,99	...	...	...	3	—	3
99,6	99,2	100,0	1,01	100,0	100,0	99,9	1,00	20	20	—	2	—	2
...
99,8	100,0	99,5	1,00	99,7	100,0	99,4	0,99	2	—	2	2	—	2
97,9	98,4	97,4	0,99	98,9	99,1	98,6	0,99	10	4	6	5,6	2,2	3,4
...
...	...	...	...	95,2	94,4	96,1	1,02	...	...	...	0,1	0,04	0,03
...
96,1	95,7	96,5	1,01	88,4**	86,1**	90,7**	1,05**	0,9	0,5	0,4	3**	2**	1**
...
97,8	97,4	98,1	1,01	99,0	99,7	98,2	0,99	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1
...	...	...	...	86,4**	85,1**	87,6**	1,03**	...	...	...	5**	3**	2**
99,7**	100,0**	99,3**	0,99**	100,0	99,9	100,0	1,00	0,1**	—**	0,1**	0,01	0,01	—
94,3**	94,5**	94,1**	1,00**	99,2	98,4	100,0	1,02	2**	1**	1**	0,3	0,3	—
...	...	...	...	100,0**z	...	...	...	...	...	...	—**z	...	...
96,0	96,3	95,7	0,99	95,1	94,9	95,3	1,00	50	23	27	66	35	31
...	...	...	...	97,3	...	...	...	...	...	...	359	...	...
87,9	88,4	87,4	0,99	84,8	85,4	84,3	0,99	210	102	107	265	130	135
86,6	...	...	...	87,4	87,9**	86,9**	0,99**	603	...	...	593	291**	302**
88,5**	87,6**	89,6**	1,02**	90,4	89,7	91,2	1,02	58**	32**	26**	49	27	22
98,9	100,0	97,8	0,98	93,5	94,1	92,9	0,99	11	—	11	62	29	33
82,9**	85,9**	79,9**	0,93**	81,3	83,4	79,2	0,95	2**	1**	1**	2	1	1
81,0	74,7	87,5	1,17	90,4	90,4	90,4	1,00	158	107	51	84	43	41
97,0	96,4	97,5	1,01	99,5	99,1	100,0	1,01	51	30	20	8	8	—
...	...	...	...	84,2**y	88,7**y	79,7**y	0,90**y	...	...	...	3**y	1**y	2**y
76,5**	79,0**	73,8**	0,93**	87,3	88,8	85,7	0,97	422**	192**	230**	249	112	137
95,7**	96,2**	95,2**	0,99**	99,2**	100,0**	98,4**	0,98**	4**	2**	2**	1**	—**	1**
...
...	...	...	...	87,4**z	86,7**z	88,3**z	1,02**z	...	...	...	132**z	72**z	61**z
...
...	...	...	...	73,5	74,3	72,7	0,98	...	...	...	0,6	0,3	0,3
95,6**	94,5**	96,7**	1,02**	93,7	94,5	92,9	0,98	0,1**	0,07**	0,04**	0,2	0,1	0,1
90,3**	90,2**	90,4**	1,00**	94,6	94,4	94,8	1,00	32**	16**	16**	18	9	8
99,5	99,1	100,0	1,01	99,4	98,8	100,0	1,01	61	61	—	83	83	—
...
77,9**	76,9**	79,0**	1,03**	85,5	85,7	85,3	1,00	173**	92**	81**	124	62	62
96,5**	96,7**	96,2**	0,99**	99,6	100,0	99,2	0,99	13**	6**	7**	1	—	1
91,7**	91,3**	92,1**	1,01**	89,3	89,1	89,5	1,00	69	37	32	93	48	45
99,8	100,0	99,6	1,00	99,7	99,7	99,8	1,00	7	—	7	9	5	4
88,3**	87,5**	89,2**	1,02**	96,4	98,7**	94,1**	0,95**	131**	72**	60**	40	8**	32**
...	...	...	...	100,0	...	...	...	...	...	...	—	...	...
...	...	...	...	90,0	90,3	89,7	0,99	...	...	...	2	1	1
...	...	...	...	99,4	98,9	100,0	1,01	0,04**	—**	0,04**	0,1	0,1	—
...	...	...	...	97,0**	95,8**	98,2**	1,02**	...	...	...	1,5**	1**	0,5**
92,9	92,9	92,9	1,00	90,6	90,9	90,3	0,99	12	6	6	13	7	7
92,4	92,1	92,7	1,01	90,4	90,2	90,5	1,00	25	13	12	32	17	15
85,9	85,5	86,4	1,01	90,8	90,5	91,1	1,01	457	241	217	307	162	145
...
...	...	...	...	94,4	95,3	93,5	0,98	...	...	...	7,6	3,3	4,4
80,1**	80,0**	80,2**	1,00**	79,9	81,1	78,6	0,97	151**	78**	73**	139	67	72
...	...	...	...	88,7	89,5	88,0	0,98	...	...	...	30	14	15
...	...	...	...	91,5	91,9	91,0	0,99	...	...	...	94	46	49
91,0*	92,0*	90,0*	0,98*	89,3	90,9	87,6	0,96	42*	19*	23*	48	20	27

Asie centrale

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS LE PRIMAIRE				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE (%)								
			1998/1999		2002/2003		1998/1999				2002/2003				
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
118	Mongolie	8-11	237	251	50	239	50	98,2	96,4	99,9	1,04	100,8	99,8	101,9	1,02
119	Ouzbékistan	7-10	2 447	...	...	2 513	49	...	...	...	...	102,7	103,0	102,3	0,99
120	Tadjikistan	7-10	628	690	48	695	48	102,8	105,7	99,9	0,95	110,6	113,5	107,7	0,95
121	Turkménistan	7-9	346	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique															
122	Australie	5-11	1 866	1 870	49	1 934	49	100,8	100,9	100,8	1,00	103,6	103,7	103,6	1,00
123	Brunéi Darussalam	6-11	42	45	47	45	48	114,5	115,7	113,1	0,98	106,1	106,1	106,1	1,00
124	Cambodge	6-11	2 239	2 127	46	2 772	47	96,5	103,5	89,2	0,86	123,8	130,0	117,4	0,90
125	Chine ³	7-11	105 580	...	...	121 662	47	...	...	...	...	115,2	115,4	115,0	1,00
126	États fédérés de Micronésie	6-11	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6-11	106	116**	48**	115**z	48**z	110,5**	111,0**	110,0**	0,99**	108,8**z	109,1**z	108,6**z	1,00**z
128	Îles Cook ²	5-10	...	3	48	3**y	46**y	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall ¹	6-11	...	8	48	9z	47z	...	...	...	...	106,4z	110,0z	102,6z	0,93z
130	Îles Salomon	6-11	77	...	...	55	...	...	...	...	...	71,6	...	...	...
131	Indonésie	7-12	26 011	...	...	29 051	49	...	...	...	...	111,7	112,7	110,6	0,98
132	Japon	6-11	7 240	7 692	49	7 269	49	101,4	101,4	101,3	1,00	100,4	100,3	100,5	1,00
133	Kiribati ¹	6-11	...	18	49	15	51	130,8	129,6	132,1	1,02	110,9	102,9	119,7	1,16
134	Macao, Chine	6-11	40	47	47	42	47	99,1	101,4	96,6	0,95	104,0	107,9	99,9	0,93
135	Malaisie	6-11	3 232	2 877	49	3 009	49	97,4	97,4	97,4	1,00	93,1	93,1	93,1	1,00
136	Myanmar	5-9	5 321	4 733	49	4 889	50	90,1	90,9	89,3	0,98	91,9	91,5	92,3	1,01
137	Nauru ¹	6-11	...	2**	51**	...	...	81,0**	79,6**	82,4**	1,04**	...	...	...	...
138	Nioué ¹	5-10	...	0,3	43	0,2z	46z	102,9	109,6	95,3	0,87	117,6z	121,0z	113,8z	0,94z
139	Nouvelle-Zélande	5-10	356	362	49	362	48**	102,6	102,7	102,4	1,00	101,7	102,0**	101,3**	0,99**
140	Palao ¹	6-10	...	2	47	2**y	48**y	113,8	118,0	109,4	0,93	115,8**y	119,8**y	111,8**y	0,93**y
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	7-12	885	581	45	628z	45z	74,8	77,4	71,8	0,93	73,4z	77,2z	69,3z	0,90z
142	Philippines	6-11	11 533	12 503	49	12 971	49	113,1	113,3	113,0	1,00	112,5	113,2	111,7	0,99
143	République de Corée	6-11	3 994	3 845	47	4 185	47	95,3	94,9	95,8	1,01	105,5	105,8	105,2	0,99
144	RDP lao	6-10	752	828	45	875	46	116,7	126,0	107,0	0,85	116,4	124,4	108,1	0,87
145	RPD Corée	6-9	1 624	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	5-10	29	27	49	30**	48**	99,4	98,9	99,9	1,01	105,4**	107,0**	103,7**	0,97**
147	Singapour	6-11	389	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	6-11	6 342	6 120	48	6 113	48	94,1	96,5	91,8	0,95	96,8	98,8	94,7	0,96
149	Timor-Leste	6-11	123	...	...	184z	...	...	...	...	...	143,3z	...	...	...
150	Tokélaou	5-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	5-10	15	16	46	17	47	110,4	112,2	108,5	0,97	112,3	113,8	110,7	0,97
152	Tuvalu ¹	6-11	...	1**	46**	1z	50z	103,6**	105,8**	101,1**	0,96**	102,2z	96,2z	109,0z	1,13z
153	Vanuatu	6-11	33	34	48	37	48	110,4	111,0	109,7	0,99	112,7	112,7	112,7	1,00
154	Viet Nam	6-10	8 749	10 250	47	8 841	47	109,4	113,8	104,9	0,92	101,0	104,6	97,4	0,93
Asie du Sud et de l'Ouest															
155	Afghanistan	7-12	3 540	1 046	7**	3 267	33	32,7	59,0**	4,5**	0,08**	92,3	119,9	62,8	0,52
156	Bangladesh	6-10	18 320	18 361	48	17 562	50	106,0	107,7	104,2	0,97	95,9	94,1	97,7	1,04
157	Bhoutan ⁵	6-12	...	78	45	91**	47**	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Inde	6-10	116 787	110 986	43	125 569	47	97,9	106,9	88,2	0,83	107,5	110,6	104,2	0,94
159	Maldives	6-12	58	74	49	68	48	134,1	133,5	134,6	1,01	118,0	119,0	117,0	0,98
160	Népal	5-9	3 294	3 349**	42**	3 929	45	112,3**	125,7**	97,9**	0,78**	119,3	126,1	112,0	0,89
161	Pakistan	5-9	20 508	...	...	14 045	40	...	...	...	...	68,5	79,6	56,6	0,71
162	République islamique d'Iran	6-10	7 648	8 667	47	7 029	48	95,6	98,1	93,0	0,95	91,9	93,3	90,4	0,97
163	Sri Lanka	5-9	1 569	1 802	48	1 702**	49,0**	109,2	110,7	107,6	0,97	110,5**	110,8**	110,1**	0,99**
États arabes															
164	Algérie	6-11	4 242	4 779	47	4 613	47	106,8	111,4	102,0	0,92	108,7	112,8	104,5	0,93
165	Arabie saoudite	6-11	3 514	2 260	48	2 342	48	68,7	69,9	67,6	0,97	66,6	67,8	65,4	0,96
166	Bahreïn	6-11	84	76	49	82	49	100,7	100,4	101,0	1,01	97,1	97,2	97,0	1,00
167	Djibouti	6-11	113	38	41	49	44	38,1	44,6	31,5	0,71	42,5	47,5	37,4	0,79
168	Égypte	6-10	8 085	8 086**	47**	7 874**	48**	98,6**	102,9**	94,2**	0,92**	97,4**	100,0**	94,7**	0,95**
169	Émirats arabes unis	6-10	256	270	48	248	48	89,1	90,9	87,2	0,96	96,8	98,3	95,4	0,97
170	Iraq	6-11	3 887	3 604	44	4 281	44	99,5	109,2	89,3	0,82	110,1	120,1	99,8	0,83
171	Jamahiriya arabe libyenne	6-11	652	822	48	744**	49**	115,7	116,6	114,8	0,98	114,1**	114,2**	114,1**	1,00**
172	Jordanie	6-11	794	706	49	786	49	96,5	96,4	96,7	1,00	99,1	98,7	99,5	1,01
173	Koweït	6-9	165	140	49	154	49	101,9	101,5	102,2	1,01	93,6	93,4	93,7	1,00

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS LE PRIMAIRE				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE (%)								
			1998/1999		2002/2003		1998/1999				2002/2003				
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
			2002/2003	2002											
174	Liban	6-11	435	395	48	449	48	106,7	108,9	104,3	0,96	103,4	105,0	101,7	0,97
175	Maroc	6-11	3 742	3 462	44	4 101	46	89,2	98,2	79,9	0,81	109,6	115,3	103,7	0,90
176	Mauritanie	6-11	447	346	48	394	49	86,5	89,1	83,9	0,94	88,1	89,4	86,9	0,97
177	Oman	6-11	389	316	48	314	48	85,7	87,2	84,1	0,96	80,8	81,3	80,2	0,99
178	Qatar	6-11	63	61	48	66	48	108,0	109,9	106,1	0,97	105,7	107,0	104,3	0,97
179	République arabe syrienne	6-11	2 598	2 738	47	2 985	48	103,6	108,0	98,9	0,92	114,9	118,1	111,6	0,95
180	Soudan	6-11	5 034	2 513**	45**	3 028	46	54,5**	58,7**	50,1**	0,85**	60,2	64,3	55,8	0,87
181	T. A. palestiniens	6-9	406	368	49	401	49	105,7	104,9	106,4	1,01	98,8	98,6	99,0	1,00
182	Tunisie	6-11	1 154	1 443	47	1 277	48	114,9	118,0	111,6	0,95	110,7	112,6	108,6	0,96
183	Yémen	6-11	3 535	2 303	35	2 950	40	73,3	93,2	52,5	0,56	83,5	98,3	68,0	0,69
Europe centrale et orientale															
184	Albanie	6-9	244	287**	48**	253	48	108,2**	108,7**	107,7**	0,99**	103,5	104,6	102,4	0,98
185	Bélarus	6-9	429	632	48	437	48	108,9	109,8	108,0	0,98	101,9	102,6	101,1	0,99
186	Bosnie-Herzégovine	6-9	188	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	7-10	332	412	48	333	48	103,4	104,7	102,0	0,97	100,3	101,4	99,1	0,98
188	Croatie	7-10	199	203	49	192	49	95,7	96,4	94,9	0,98	96,5	96,9	96,2	0,99
189	Estonie	7-12	99	127	48	100	48	102,2	104,0	100,4	0,97	100,7	102,5	98,8	0,96
190	ERY de Macédoine	7-10	121	130	48	117	48	101,8	102,7	100,8	0,98	96,5	96,4	96,6	1,00
191	Fédération de Russie ⁶	7-9	4 582	6 138	49	5 417	49	100,5	101,0	99,9	0,99	118,2	118,2	118,3	1,00
192	Hongrie	7-10	463	503	48	464	48	103,5	104,4	102,5	0,98	100,3	100,9	99,6	0,99
193	Lettonie	7-10	110	141	48	103	48	99,1	100,1	98,0	0,98	94,0	95,2	92,7	0,97
194	Lituanie	7-10	187	220	48	184	49	101,5	102,3	100,6	0,98	98,1	98,7	97,5	0,99
195	Pologne	7-12	2 998	...	...	2 983	49	...	...	...	...	99,5	99,8	99,2	0,99
196	République de Moldova	7-10	251	262	49	215	49	84,3	84,2	84,4	1,00	86,0	86,3	85,7	0,99
197	République tchèque	6-10	556	655	49	567	48	104,0	104,5	103,5	0,99	102,0	102,8	101,1	0,98
198	Roumanie	7-10	1 001	1 285	49	991	48	104,3	105,2	103,3	0,98	99,0	100,1	97,9	0,98
199	Serbie-et-Monténégro ¹	7-10	...	418	49	380 ^Y	49 ^Y	103,9	104,6	103,1	0,99	98,3 ^Y	98,3 ^Y	98,3 ^Y	1,00 ^Y
200	Slovaquie	6-9	268	317	49	270	48	102,5	103,3	101,8	0,99	100,7	101,5	100,0	0,99
201	Slovénie	7-10	81	92	48	87	49	97,7	98,2	97,2	0,99	107,8	108,2	107,4	0,99
202	Turquie	6-11	8 647	...	...	7 904**	47**	...	...	...	...	91,4**	94,5**	88,2**	0,93**
203	Ukraine	6-9	2 116	2 200	49	1 961	49	105,7	106,4	105,0	0,99	92,7	92,6	92,7	1,00
Moyenne pondérée															
I	Monde	...	648 064	655 343	47	671 359	47	100,5	104,5	96,3	0,92	103,6	106,6	100,4	0,94
II	Pays développés	...	67 488	70 399	49	67 880	49	102,1	101,8	102,3	1,00	100,6	100,7	100,4	1,00
III	Pays en développement	...	567 139	569 072	46	589 291	47	100,3	104,9	95,5	0,91	103,9	107,3	100,3	0,93
IV	Pays en transition	...	13 437	15 872	49	14 187	49	100,5	101,1	99,9	0,99	105,6	106,0	105,1	0,99
V	Afrique subsaharienne	...	110 467	81 319	45	100 670	46	80,0	86,8	73,1	0,84	91,1	97,9	84,3	0,86
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	51 542	52 856	49	51 945	49	102,5	102,1	103,0	1,01	100,8	100,9	100,7	1,00
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	58 162	78 656	49	69 498	48	121,4	122,9	119,9	0,98	119,5	120,8	118,0	0,98
VIII	Asie centrale	...	6 296	6 891	49	6 396	49	98,9	99,5	98,4	0,99	101,6	102,5	100,7	0,98
IX	Asie de l'Est et Pacifique	...	186 616	217 317	48	207 054	48	111,6	112,1	111,0	0,99	110,9	111,7	110,2	0,99
X	Asie du Sud et de l'Ouest	...	172 133	158 096	44	175 527	46	94,5	102,9	85,6	0,83	102,0	106,2	97,5	0,92
XI	États arabes	...	39 593	34 725	46	37 137	46	89,7	95,7	83,5	0,87	93,8	98,6	88,8	0,90
XII	Europe centrale et orientale	...	23 255	25 484	48	23 133	48	97,3	99,3	95,3	0,96	99,5	100,8	98,1	0,97

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

3. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de six ou sept ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge 7-11 ans tant pour les données de scolarisation que de population.

4. Dans l'attente d'un accord sur les données de population, le TNS de 2001 de la Chine est publié ici à titre indicatif uniquement.

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

6. Dans les pays où existent au moins deux structures éducatives, les indicateurs ont été calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée. Dans la Fédération de Russie, il s'agit de la structure qui dure trois ans et qui commence à l'âge de sept ans. Toutefois, une structure durant quatre ans existe également dans laquelle est scolarisé le tiers environ des élèves du primaire. Les taux bruts de scolarisation peuvent être surestimés.

Tableau 5

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS DANS LE PRIMAIRE (milliers)						
1998/1999				2002/2003				1998/1999			2002/2003			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
87,5**	89,0**	85,9**	0,97**	90,6	90,8	90,4	0,99	46**	21**	26**	41	20	21	174
73,1	78,6	67,3	0,86	89,6	92,4	86,8	0,94	1 045	422	622	388	145	243	175
62,6**	64,5**	60,7**	0,94**	67,5	68,4	66,6	0,97	150**	71**	78**	145	71	74	176
75,9	76,0	75,8	1,00	71,9	71,6	72,2	1,01	89	45	44	109	56	53	177
97,1	96,6	97,7	1,01	94,5	94,6	94,3	1,00	2	1	1	3,5	1,7	1,7	178
93,0**	96,4**	89,5**	0,93**	97,9	100,0	95,7	0,96	185**	48**	137**	54	-	54	179
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
96,9	96,5	97,4	1,01	90,9	90,8	90,9	1,00	11	6	4	37	19	18	181
94,0	95,1	92,9	0,98	97,3	97,3	97,3	1,00	75	32	44	31	16	15	182
57,4	71,8	42,4	0,59	71,8	83,6	59,4	0,71	1 337	453	883	997	296	701	183
Europe centrale et orientale														
99,1**	99,4**	98,7**	0,99**	94,9	95,8	94,0	0,98	2**	1**	2**	12	5	7	184
...	...	...	...	94,3	94,7**	93,9**	0,99**	...	...	...	25	12**	13**	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
95,6	96,5	94,8	0,98	90,4	90,9	89,9	0,99	17	7	10	32	15	16	187
88,4	89,0	87,6	0,98	89,3	89,8	88,8	0,99	25	12	13	21	10	11	188
97,0**	97,9**	96,1**	0,98**	94,9	95,3	94,5	0,99	3,7**	1,4**	2,3**	5	2	3	189
94,5	95,6	93,4	0,98	90,8	90,8	90,8	1,00	7	3	4	11	6	5	190
...	...	...	...	89,7**	88,9**	90,4**	1,02**	...	...	...	474**	260**	214**	191
89,5	89,8	89,2	0,99	90,6	91,1	90,0	0,99	51	25	26	44	21	23	192
91,0	91,6	90,5	0,99	85,6	86,0	85,2	0,99	13	6	7	16	8	8	193
94,5	95,0	94,0	0,99	90,9	91,0	90,8	1,00	12	6	6	17	9	8	194
...	...	...	...	97,9	97,7	98,1	1,00	...	...	...	63	35	28	195
78,2**	...	...	...	79,0	79,4	78,6	0,99	68**	...	...	53	26	26	196
90,2	89,9	90,6	1,01	86,5	86,5	86,6	1,00	61	33	29	75	38	36	197
95,7	96,0	95,4	0,99	88,9	89,4	88,5	0,99	53	25	28	111	55	56	198
...	...	...	...	95,8 ^y	95,7 ^y	95,9 ^y	1,00 ^y	...	...	...	16 ^y	8 ^y	8 ^y	199
...	...	...	...	85,5	85,2	85,8	1,01	...	...	...	39	20	19	200
93,9	94,4	93,5	0,99	93,4	93,6	93,1	0,99	6	3	3	5,3	2,6	2,7	201
...	...	...	...	86,4	89,1	83,5	0,94	...	...	...	1 179	477	702	202
...	...	...	...	84,3	84,3**	84,4**	1,00**	...	...	...	331	170**	161**	203
Moyenne pondérée														
83,6	86,5	80,6	0,93	84,6	86,5	82,6	0,96	106 724	45 316	61 408	99 876	45 030	54 846	I
96,6	96,6	96,6	1,00	95,6	95,4	95,9	1,01	2 367	1 210	1 157	2 949	1 593	1 356	II
82,0	85,2	78,6	0,92	83,2	85,3	80,9	0,95	102 052	42 971	59 081	95 459	42 701	52 758	III
85,4	85,9	84,9	0,99	89,1	89,3	88,9	1,00	2 304	1 135	1 170	1 468	736	732	IV
56,2	59,6	52,7	0,88	63,5	66,9	59,9	0,90	44 581	20 648	23 933	40 370	18 367	22 003	V
96,3	96,3	96,3	1,00	95,3	95,0	95,6	1,01	1 885	967	918	2 421	1 320	1 101	VI
94,4	95,1	93,7	0,99	96,4	97,1	95,7	0,99	3 620	1 623	1 997	2 084	858	1 226	VII
88,9	89,4	88,3	0,99	89,9	90,8	89,0	0,98	775	375	400	635	294	341	VIII
95,7	95,9	95,6	1,00	92,1	92,4	91,8	0,99	8 309	4 158	4 151	14 782	7 410	7 372	IX
78,6	85,5	71,3	0,83	82,5	85,7	79,1	0,92	35 722	12 534	23 189	30 109	12 698	17 411	X
78,1	82,3	73,7	0,90	82,6	85,7	79,2	0,92	8 491	3 501	4 991	6 906	2 882	4 025	XI
87,2	88,7	85,7	0,97	89,0	89,9	88,0	0,98	3 340	1 510	1 830	2 569	1 203	1 366	XII

(g) Projeté à l'échelon national (593 districts) sur la base de données par âge collectées pour le niveau 1 de la CITE sur un échantillon de 193 districts dans le cadre du Système de district d'information sur l'éducation.

Les données en gras sont de 2003/2004.

(z) Les données sont de 2001/2002.

(y) Les données sont de 2000/2001.

Tableau 6
Efficacité interne : redoublement dans le primaire

Pays ou territoire	Durée ¹ du primaire 2002/2003	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2001/2002											
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études		
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Afrique subsaharienne													
1 Afrique du Sud	7	9,2**	9,5**	9,0**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2 Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Bénin	6	16,8	17,0	16,6	16,8	16,4	17,4	18,5	17,8	19,3	23,5	22,5	25,0
4 Botswana	7	4,0**	4,6**	3,4**	2,2**	2,5**	1,8**	2,1**	2,6**	1,5**	10,8**	13,1**	8,3**
5 Burkina Faso	6	10,1**	10,2**	10,0**	10,9**	11,0**	10,8**	15,3**	15,5**	15,1**	14,6**	14,4**	14,7**
6 Burundi	6	27,1	26,4	28,0	26,6	26,4	26,8	24,8	24,2	25,6	24,3	23,5	25,2
7 Cameroun	6	31,5**	31,9**	31,1**	21,9**	22,7**	21,0**	30,6**	30,9**	30,2**	21,6**	22,1**	20,9**
8 Cap-Vert	6	0,8	0,9	0,6	26,8	30,8	22,3	0,7	0,8	0,6	23,8	27,1	20,4
9 Comores	6	34,5**y	35,3**y	33,5**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Congo	6	30,0	30,6	29,4	20,3	20,1	20,5	34,3	35,1	33,4	29,5	30,6	28,4
11 Côte d'Ivoire	6	13,3**	14,0**	12,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12 Érythrée	5	29,8	29,4	30,3	19,6	19,2	20,1	19,0	18,2	20,0	22,5	21,5	23,7
13 Éthiopie	6	20,3**	21,4**	18,9**	8,2**	7,3**	9,5**	6,9**	5,9**	8,4**	9,6**	8,1**	11,7**
14 Gabon	6	48,1**	49,1**	47,0**	33,2**	33,7**	32,6**	37,0**	38,3**	35,6**	24,8**	25,1**	24,5**
15 Gambie	6	14,1**	14,6**	13,7**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	6	8,9**	9,1**	8,7****	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17 Guinée	6	22,5	22,3	22,8	17,9	16,9	19,3	19,9	18,8	21,4	20,3	18,7	22,7
18 Guinée-Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	5	48,1**y	44,6**y	51,7**y	40,2**y	38,1**y	42,2**y	33,6**y	32,8**y	34,4**y	32,5**y	33,0**y	32,0**y
20 Kenya	7	8,2**	9,5**	6,9**	7,9**	8,3**	7,6**	8,2**	8,4**	8,0**	9,3**	10,2**	8,4**
21 Lesotho	7	27,1	28,9	24,9	25,1	27,8	22,2	25,5	29,2	21,6	19,7	22,8	16,7
22 Libéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	5	41,2	42,4	39,9	31,3	33,0	29,3	33,1	34,4	31,8	26,6	27,1	26,1
24 Malawi	6	17,5	17,9	17,0	17,0	17,3	16,7	15,3	14,4	16,5	12,2	10,8	14,1
25 Mali	6	13,1	12,9	13,3	14,1	13,7	14,7	21,9	21,8	22,0	23,8	22,9	25,0
26 Maurice	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
27 Mozambique	5	25,8	25,4	26,1	25,0	24,7	25,4	25,2	24,5	26,2	22,0	21,1	23,3
28 Namibie	7	15,2	15,9	14,5	11,9**	14,1**	9,6**	11,4**	13,7**	9,1**	13,0**	...	...
29 Niger	6	0,9	0,9	0,8	5,5	5,3	5,7	7,2	7,0	7,7	8,4	8,1	9,0
30 Nigéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 Ouganda	7	13,8	14,1	13,4	10,0	10,3	9,8	10,8	10,9	10,6	10,6	10,7	10,5
32 Rép. centrafricaine	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 R. D. Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 R.-U. Tanzanie	7	9,2**	9,2**	9,2**	7,0**	6,9**	7,0**	4,6**	4,4**	4,7**	12,1**	11,4**	12,8**
35 Rwanda	6	19,3	19,6	19,0	14,8	15,2	14,5	15,3	15,4	15,2	17,9	17,6	18,2
36 Sao Tomé-et-Principe	6	32,6y	34,6y	30,2y	28,9y	30,0y	27,7y	23,7y	23,7y	23,6y	18,2y	18,7y	17,7y
37 Sénégal	6	10,7	10,7	10,6	12,4	12,4	12,4	12,1	12,1	12,2	14,3	14,1	14,5
38 Seychelles	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
39 Sierra Leone	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	7	18,6	21,1	15,9	15,3	18,4	11,8	17,7	20,9	14,2	15,6	18,0	13,0
42 Tchad	6	29,4**	29,3**	29,5**	26,3**	26,0**	26,8**	26,1**	25,9**	26,5**	24,2**	23,4**	25,5**
43 Togo	6	28,9	29,2	28,6	23,1	22,8	23,4	25,0	24,4	25,8	20,4	19,5	21,4
44 Zambie	7	5,4**	5,5**	5,3**	6,7**	...	...	6,9**	...	...	7,9**	0,7	0,7
45 Zimbabwe	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Amérique du Nord et Europe occidentale													
46 Allemagne	4	1,5	1,6	1,4	2,2	2,2	2,1	1,6	1,7	1,5	1,1	1,2	1,0
47 Andorre	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche	4	1,8**x	2,1**x	1,5**x	1,7**x	1,9**x	1,5**x	1,4**x	1,7**x	1,1**x	1,2**x	1,4**x	1,0**x
49 Belgique	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Canada	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Chypre	6	1,3	1,6	1,0	0,1	0,2	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	-
52 Danemark	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
53 Espagne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54 États-Unis	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55 Finlande	6	0,8	1,0	0,6	0,9	1,1	0,7	0,4	0,4	0,3	0,2	0,3	0,2
56 France	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57 Grèce	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58 Irlande	8	1,0	1,1	0,8	2,1	2,4	1,8	1,7	2,0	1,4	0,9	1,0	0,8
59 Islande	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
60 Israël	6	2,2**	3,0**	1,4**	1,1**	1,4**	0,8**	1,2**	1,5**	0,8**	1,2**	1,6**	0,9**
61 Italie	5	0,4y	0,5y	0,3y	0,3y	0,4y	0,2y	0,2y	0,3y	0,2y	0,2y	0,3y	0,1y

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2001/2002									TOTAL DES REDOUBLANTS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)						
5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			1998/1999			2002/2003			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	8,0*	9,0*	6,9*	7,4	8,5	6,3	1
.	.	.	.	.	.	.	.	.	29,5**	29,3**	29,8**	...	...	...	2
28,9	27,6	31,0	34,6	34,5	34,7	.	.	.	...	...	...	19,9	19,9	20,0	3
1,4**	1,8**	1,1**	1,1**	1,4**	0,7**	0,1**	0,2**	0,1**	3,1	3,7	2,5	3,2**	4,0**	2,5**	4
16,7**	15,7**	18,2**	33,9**	33,1**	35,1**	.	.	.	17,7	17,5	18,0	15,1	15,0	15,2	5
34,9	34,0	36,1	45,3	44,5	46,4	.	.	.	20,3**	20,3**	20,4**	26,5	26,2	26,9	6
25,6**	26,2**	25,0**	22,8**	24,7**	20,6**	.	.	.	26,7**	26,8**	26,5**	25,8	26,4	25,1	7
0,8	1,0	0,6	15,3	17,2	13,4	.	.	.	11,6**	12,8**	10,3**	13,4	15,5	11,2	8
...	...	...	29,5**y	32,4**y	26,1**y	.	.	.	26,0	26,4	25,5	28,0**	29,3**	26,3**	9
27,3	28,0	26,6	12,6	13,5	11,7	.	.	.	...	...	...	27,8	28,4	27,2	10
...	...	...	...	...	...	.	.	.	23,7	22,8**	24,9**	17,6*	17,5*	17,7*	11
16,1	15,1	17,3	.	.	.	.	.	.	19,4	18,2	20,8	20,7	20,1	21,5	12
9,3**	7,3**	12,5**	5,6**	4,5**	7,6**	.	.	.	10,6	9,8	11,9	10,6**	10,1**	11,2**	13
27,7**	27,4**	28,0**	19,3**	19,0**	19,6**	.	.	.	...	...	...	34,4**	35,1**	33,7**	14
...	...	...	...	...	...	.	.	.	10,6	10,7	10,5	...	...	...	15
...	...	...	...	...	...	.	.	.	4,2	4,3	4,1	5,9**	6,1**	5,7**	16
21,9	20,6	23,9	32,4	31,5	34,1	.	.	.	26,2	25,5	27,4	20,3	19,8	21,0	17
...	...	...	...	...	...	.	.	.	24,0**	23,6**	24,5**	...	...	...	18
33,5**y	32,0**y	35,0**y	.	.	.	.	.	.	...	...	...	40,5 ^z	38,1 ^z	43,0 ^z	19
9,6**	...	...	8,2**	...	...	11,1**	...	...	...	...	...	9,2**	9,7**	8,7**	20
14,7	17,1	12,6	12,6	13,9	11,6	11,9	11,4	12,2	20,3	23,3	17,4	21,2	23,8	18,6	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
31,1	31,1	31,1	.	.	.	.	.	.	28,3**	29,2**	27,4**	29,3	30,3	28,3	23
9,6	8,3	11,6	9,9	8,7	11,5	.	.	.	14,6	14,6	14,6	15,6	15,7	15,5	24
28,9	28,2	30,0	29,9	29,3	30,9	.	.	.	17,4	17,2	17,7	19,8	19,6	20,0	25
.	.	.	22,6	25,0	19,9	.	.	.	3,6	3,9	3,3	4,7	5,3	4,0	26
21,3	20,1	23,2	.	.	.	.	.	.	23,8**	23,3**	24,4**	23,2	22,9	23,6	27
18,7**	...	...	11,3**	...	...	10,2**	...	...	12,1	13,6	10,6	13,1**	14,6**	11,5**	28
12,5	11,9	13,4	27,9	27,3	28,7	.	.	.	12,2	12,4	11,8	7,3	7,2	7,5	29
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,6	2,5	2,6	30
10,5	10,4	10,7	11,0	10,8	11,1	8,9	9,7	7,8	...	...	...	10,5	10,8	10,3	31
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	33
0,4**	0,5**	0,3**	0,7**	0,7**	0,7**	0,01**	0,01**	0,00**	2,9	2,9	3,0	5,5**	5,4**	5,6**	34
19,8	19,2	20,4	20,8	20,4	21,1	.	.	.	29,1	29,2	29,0	16,5	16,7	16,4	35
18,5**y	18,9**y	18,2**y	35,6**y	37,1**y	34,1**y	.	.	.	30,7	32,6	28,7	25,8**z	27,0**z	24,5**z	36
16,0	15,6	16,5	27,9	27,4	28,5	.	.	.	14,4	14,5**	14,2**	13,8	13,9	13,6	37
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	38
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
14,0	15,3	12,7	13,3	14,2	12,5	8,5	9,0	8,0	15,3	17,7	12,8	15,5	17,5	13,2	41
20,1**	19,3**	21,7**	23,3	23,8	22,0	.	.	.	25,9	25,7	26,3	25,3**	24,8**	25,9**	42
21,5	20,6	22,7	19,0	17,6	21,0	.	.	.	31,2	30,9	31,6	23,7	23,2	24,3	43
7,9**	...	...	9,0**	...	...	...	...	...	5,8	6,1	5,6	7,6	8,0	7,1	44
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	45
Amérique du Nord et Europe occidentale															
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,7	1,9	1,5	1,6	1,7	1,5	46
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	47
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,5	1,8	1,3	...	...	...	48
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	49
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	50
0,01	0,04	0,02	0,1	0,1	0,1	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2	51
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	52
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	53
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	54
0,2	0,3	0,1	0,2	0,2	0,1	.	.	.	0,4	0,6	0,3	0,5	0,6	0,3	55
.	.	.	.	.	.	.	.	.	4,2	4,2**	4,2**	...	...	...	56
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	57
0,6	0,7	0,6	0,7	0,6	0,8	0,6	0,6	0,6	1,8	2,1	1,6	1,1	1,2	0,9	58
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	59
1,5**	1,8**	1,0**	1,0**	1,2**	0,8**	.	.	.	...	...	...	1,8	2,2	1,3	60
0,3y	0,4y	0,3y	.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2	61

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire		Durée ¹ du primaire 2002/2003	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2001/2002											
			1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études		
			Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
62	Luxembourg	6	6,7**y	7,4**y	5,8**y	5,1**y	6,1**y	4,1**y	6,6**y	8,1**y	5,1**y	4,0**y	4,8**y	3,2**y
63	Malte	6	0,8	0,8	0,8	0,7	0,9	0,5	0,7	0,6	0,7	0,8	0,9	0,6
64	Monaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
66	Pays-Bas	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
67	Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Royaume-Uni	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Suisse	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes														
72	Anguilla	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	-	...	...	-	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	6	18,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	Argentine	6	9,9	11,4	8,4	7,1	8,3	5,8	6,2	7,3	5,0	5,2	6,3	4,1
76	Aruba	6	14,7	18,1	10,9	11,7	12,3	11,1	9,0	10,9	6,9	7,9	8,8	7,0
77	Bahamas	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
78	Barbade	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
79	Belize	6	15,3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	Bermudes	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
81	Bolivie	6	2,0	2,0	1,9	1,8	1,9	1,7	1,9	2,1	1,8	1,9	2,0	1,7
82	Bésil	4	29,3	32,0**	26,2**	19,7	21,6**	17,6**	15,4	17,4**	13,4**	13,5	15,4**	11,5**
83	Chili	6	0,9	1,0	0,8	3,0	3,5	2,5	0,6	0,7	0,5	2,2	2,7	1,7
84	Colombie	5	11,8	12,8	10,8	6,3	6,9	5,7	5,2	5,7	4,7	4,1	4,7	3,6
85	Costa Rica	6	14,1	15,4	12,7	7,9	9,0	6,7	6,7	7,8	5,7	8,1	9,6	6,5
86	Cuba	6	-	-	-	1,9	2,5	1,3	-	-	-	1,5	2,1	0,9
87	Dominique	7	8,1	9,6	6,5	5,4	7,4	3,3	2,0	2,9	1,0	1,3	2,0	0,6
88	El Salvador	6	15,9	17,0	14,6	6,2	7,1	5,2	4,6	5,2	3,8	4,1	4,8	3,5
89	Équateur	6	3,9	4,2	3,6	2,7	3,0	2,4	1,8	2,1	1,5	1,4	1,7	1,2
90	Grenade	7	4,2	5,6	2,7	2,0	2,1	1,9	2,2	3,1	1,4	1,9	2,6	1,2
91	Guatemala	6	27,6	28,7	26,5	14,8	15,6	14,0	11,4	12,1	10,7	8,1	8,7	7,3
92	Guyana	6	2,5 ^x	2,7 ^x	2,3 ^x	1,6 ^x	2,0 ^x	1,3 ^x	1,8 ^x	2,1 ^x	1,4 ^x	1,3 ^x	1,7 ^x	0,8 ^x
93	Haïti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6	12,0**y	12,0**y	12,0**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Îles Caïmanes	6	0,4**y	0,3**y	0,4**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	6	9,4	8,7	9,9	5,1	11,5	-	5,6	3,1	8,2	4,6	4,8	4,4
97	Îles Vierges britanniques	7	7,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Jamaïque	6	3,7	4,1**	3,3**	1,1	1,2**	1,0**	0,9	...	...	4,0	3,4**	4,6**
99	Mexique	6	8,1	9,3	6,8	8,0	9,3	6,6	5,5	6,5	4,3	4,6	5,6	3,6
100	Montserrat	7	12,3**	8,3**	16,2**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	6	15,5	16,7	14,2	9,0	10,3	7,6	9,2	10,6	7,7	7,6	9,0	6,3
102	Panama	6	9,3	10,6	7,9	8,3	9,5	6,9	6,0	7,1	4,9	4,1	5,1	2,9
103	Paraguay	6	13,6	15,2	11,8	10,3**	11,9**	8,6**	7,5**	8,7**	6,2**	5,4**	6,3**	4,4**
104	Pérou	6	5,2	5,4	5,0	16,6	17,0	16,2	13,5	13,8	13,2	9,6	9,8	9,4
105	République dominicaine	6	2,5**	2,9**	2,1**	2,8**	3,3**	2,4**	12,2**	...	...	7,3**	...	...
106	Saint-Kitts-et-Nevis	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
107	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	7	8,8**	...	...	4,8**	...	...	8,7	...	...	7,6	...	...
108	Sainte-Lucie	7	5,6	7,0	4,2	1,1	1,4	0,8	...	...	...	...	...	...
109	Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	7	6,6**y	7,6**y	5,6**y	3,2**y	4,1**y	2,2**y	2,6**y	3,2**y	2,1**y	1,8**y	2,2**y	1,3**y
111	Uruguay	6	17,0	19,3	14,3	10,7	12,2	9,1	8,0	9,3	6,5	6,2	7,4	5,0
112	Venezuela	6	11,7	13,6	9,6	9,0	10,8	7,1	8,8	10,7	6,7	6,7	8,4	4,9
Asie centrale														
113	Arménie	3	-	-	-	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	.	.	.
114	Azerbaïdjan	4	0,3	0,3	0,2	0,4	0,4	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3	0,4	0,3
115	Géorgie	4	0,2	0,3	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2	0,3	0,1
116	Kazakhstan	4	0,1	0,1	0,0	0,2	0,3	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
117	Kirghizistan	4	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
118	Mongolie	4	1,3	1,4	1,2	0,7	0,7	0,6	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3
119	Ouzbékistan	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
120	Tadjikistan	4	0,2	0,2	0,2	0,4	0,4**	0,4**	0,3	0,3**	0,3**	0,4	0,4**	0,4**
121	Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2001/2002										TOTAL DES REDOUBLANTS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)						
5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			1998/1999			2002/2003				
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
4,1**y	5,2**y	2,9**y	0,4**y	0,5**y	0,4**y	-	-	-	...	...	...	4,5**z	5,4**z	3,6**z	62
0,7	0,8	0,5	9,0	9,9	7,9	-	-	-	2,1	2,4	1,8	2,4	2,6	2,1	63	
...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	66	
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	67
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	69
...	...	...	2,1x	2,1x	2,1x	-	-	-	-	-	-	...	...	...	70
...	...	...	...	...	...	-	-	-	1,8	1,9	1,6	1,6	1,8	1,5	71
Amérique latine et Caraïbes																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	0,4	0,3	0,8**	1,0**	0,6**	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
...	...	...	...	...	...	-	-	-	12,0**	14,5**	9,3**	12,6**	15,6**	9,6**	74
4,3	5,2	3,3	3,6	4,5	2,7	-	-	-	5,3	6,2	4,3	5,9	7,0	4,8	75	
7,7	8,8	6,6	3,5	3,9	3,2	-	-	-	7,7	9,5	5,9	9,0	10,3	7,5	76	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	77	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	78	
...	...	...	8,8**	...	...	-	-	-	9,7	10,8	8,4	9,4**	11,0**	7,7**	79
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	-	-	-	80
1,9	2,0	1,7	3,8	4,4	3,2	-	-	-	6,5	6,9	6,2	2,1	2,3	1,9	81	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	20,6	23,0**	18,1**	82
2,4	3,1	1,6	2,2	2,9	1,5	-	-	-	3,2	3,8	2,6	2,0	2,4	1,5	83	
3,1	3,5	2,6	-	-	-	-	-	-	4,6	5,0	4,2	6,6	7,3	5,9	84	
6,3	7,4	5,1	0,6	0,7	0,6	-	-	-	8,7**	9,6**	7,7**	7,5	8,5	6,3	85	
0,8	1,1	0,5	0,3	0,4	0,2	-	-	-	1,9	2,6	1,1	0,8	1,1	0,5	86	
0,9	1,1	0,6	1,1	1,7	0,3	6,9	8,9	4,7	3,6	3,8	3,5	3,8	5,0	2,5	87	
3,3	4,0	2,6	3,0	3,7	2,4	-	-	-	7,5	8,3	6,7	7,0	7,8	6,1	88	
0,9	1,1	0,8	0,5	0,6	0,4	-	-	-	2,7	3,0	2,4	2,0	2,3	1,8	89	
1,4	...	...	2,1	...	...	4,0	...	...	...	...	...	2,7	3,3	2,1	90
5,1	5,6	4,4	1,8	2,1	1,5	-	-	-	14,9**	15,8**	13,8**	14,1	14,8	13,4	91	
1,1x	1,4x	0,8x	1,3x	1,4x	1,1x	-	-	-	3,1	3,6	2,5	1,6y	1,9y	1,3y	92	
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	93
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	94
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	95
4,3	5,4	3,2	18,0	20,0	15,7	-	-	-	...	...	...	9,7	10,9	8,5	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,3**	4,3**	4,2**	4,4	4,6	4,2	97
1,0	...	...	6,2	...	...	-	-	-	...	...	...	2,8	...	...	98
3,1	3,9	2,3	0,5	0,6	0,4	-	-	-	6,6	7,6	5,5	5,1	6,1	4,1	99	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	...	-	17,0**	18,0**	15,7**	100
5,5	6,6	4,4	3,1	4,0	2,3	-	-	-	8,1	9,0	7,2	8,9	10,1	7,7	101	
2,6	3,3	1,9	1,0	1,3	0,8	-	-	-	...	...	...	5,4	6,4	4,4	102
3,4**	4,1**	2,6**	1,7**	2,1**	1,2**	-	-	-	9,0**	10,4**	7,6**	7,6	8,8	6,3	103	
8,1	8,4	7,8	3,9	4,1	3,8	-	-	-	9,8	10,0	9,5	9,9	10,2	9,7	104	
5,5**	...	...	4,3**	...	...	-	-	-	4,1**	4,5**	3,7**	5,9**	7,1**	4,6**	105
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	106	
11,2	...	...	12,2	...	...	18,3	...	...	...	...	...	10,0	12,0	7,8	107
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,4**	2,8**	2,0**	2,7	3,4	1,9	108
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	109
1,9**y	2,1**y	1,7**y	3,7**y	3,9**y	3,5**y	9,0**y	8,2**y	9,8**y	4,7	4,9	4,4	5,0	5,9	4,0	110	
5,0	6,1	3,8	2,2	2,6	1,8	-	-	-	8,4	9,9	6,9	8,4	9,7	6,9	111	
4,6	5,7	3,4	1,8	2,3	1,2	-	-	-	6,7**	8,1**	5,2**	7,5	9,1	5,8	112	
Asie centrale																
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	0,1	0,1	0,1	113
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,4	0,4	0,4	0,3	0,4	0,3	114	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,3	0,5**	0,2**	0,2	0,2	0,1	115	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,3	...	...	0,1	0,2	0,1	116
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,3	0,4	0,2	0,1	0,2	0,1	117	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,9	1,0	0,8	0,6	0,7	0,6	118	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	119	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,5**	0,6**	0,3	0,3**	0,3**	120	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...	121

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire		Durée ¹ du primaire 2002/2003	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2001/2002											
			1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études		
			Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Asie de l'Est et Pacifique														
122	Australie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
124	Cambodge	6	17,9	18,5	17,1	11,0	11,9	9,9	8,0	9,0	6,8	5,5	6,2	4,6
125	Chine	5	1,4	1,6**	1,3**	0,2	0,2**	0,1**	0,1	0,2**	0,1**	0,1	0,1**	0,1**
126	États fédérés de Micronésie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
128	Iles Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Iles Marshall	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
130	Iles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	6	7,5	7,4	7,7	4,6	4,6	4,7	3,9	3,9	3,9	3,0	3,0	3,0
132	Japon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Kiribati	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	6	3,3	3,6	3,0	3,6	4,1	3,0	5,8	7,5	3,9	8,3	10,7	5,5
135	Malaisie	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
136	Myanmar	5	1,2	1,2	1,2	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5
137	Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Nioué	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
139	Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Palaos	5	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y
142	Philippines	6	4,6	5,5	3,7	2,4	3,2	1,6	1,7	2,3	1,1	1,2	1,7	0,7
143	République de Corée	6	0,4	0,4	0,4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
144	RDP Iao	5	34,7	35,2	34,2	20,0	21,7	17,8	13,2	14,6	11,5	8,3	9,8	6,6
145	RPD Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	6	2,6y	3,0y	2,2y	0,7y	1,1y	0,4y	0,4y	0,4y	0,5y	0,6y	0,9y	0,4y
147	Singapour	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
148	Thaïlande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
152	Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	6	10,6y	11,8y	9,3y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	Viet Nam	5	5,4**	6,2**	4,4**	2,6**	3,0**	2,1**	1,7**	2,0**	1,3**	1,6**	1,9**	1,2**
Asie du Sud et de l'Ouest														
155	Afghanistan	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	5	6,4	6,6	6,3	5,5	5,6	5,3	7,8	7,4	8,2	6,1	6,3	5,8
157	Bhoutan	7	14,8y	15,5y	14,0y	13,7y	14,4y	12,9y	14,0y	14,8y	13,1y	11,5y	12,5y	10,4y
158	Inde	5	3,9	3,6	4,3	2,8	2,6	3,1	4,2	4,0	4,6	4,4	4,4	4,6
159	Maldives	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
160	Népal	5	36,8	36,9	36,6	17,2	16,4	18,3	13,7	13,6	13,9	14,0	13,6	14,6
161	Pakistan	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	5	5,5**	6,5**	4,4**	3,4**	...	...	2,3**	...	...	2,3**	...	...
163	Sri Lanka	5	0,4**	0,5**	0,4**	0,7**	0,7**	0,6**	0,8**	0,9**	0,7**	0,9**	1,1**	0,8**
États arabes														
164	Algérie	6	10,9	12,3	9,3	9,8	11,6	7,7	9,5	11,9	6,7	10,9	13,6	7,9
165	Arabie saoudite	6	7,7	9,9	5,4	4,9	7,3	2,2	5,3	7,8	2,5	4,2	5,3	3,2
166	Bahreïn	6	0,4**	0,4**	0,4**	3,4**	3,2**	3,5**	3,1**	3,4**	2,8**	4,2**	4,7**	3,7**
167	Djibouti	6	2,5**	2,7**	2,4**	16,8**	16,2**	17,6****	...	...	...	...	...	...
168	Égypte	5	-	-	-	3,1**	3,8**	2,4**	3,7**	4,6**	2,7**	5,8**	7,2**	4,3**
169	Émirats arabes unis	5	2,8	2,9	2,7	2,4	2,6	2,2	2,1	2,3	1,9	3,1	4,3	1,8
170	Iraq	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	Jamahiriya arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie	6	0,3	0,3	0,3	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,5	0,4	0,5
173	Koweït	4	3,7	3,8	3,5	1,9	1,9	1,9	3,1	3,6	2,6	1,6	1,9	1,3
174	Liban	6	4,7	5,5	3,8	6,3	7,6	4,9	6,7	8,2	5,1	18,8	21,7	15,6
175	Maroc	6	17,2	18,2	16,1	14,9	16,6	12,9	15,4	17,7	12,8	12,4	14,8	9,4
176	Mauritanie	6	13,7	13,2	14,2	15,2	14,9	15,6	16,1	16,0	16,3	14,9	14,4	15,3
177	Oman	6	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	1,2	1,5	0,9
178	Qatar	6	3,0**	3,4**	2,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	République arabe syrienne	6	12,9	14,0	11,8	8,9	10,1	7,5	5,8	6,6	4,8	4,2	5,1	3,2

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2001/2002									TOTAL DES REDOUBLANTS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)						
5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			1998/1999			2002/2003			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Asie de l'Est et Pacifique															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	123
3,7	4,2	3,0	1,9	2,0	1,7	...	...	...	24,6**	25,5**	23,5**	10,1	10,8	9,3	124
0,1	0,1**	0,1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	0,4	0,3	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,6	0,9**	0,2**	...	...	...	128
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
2,1	2,1	2,1	0,3	0,3	0,3	...	...	...	...	...	...	3,8	3,8	3,8	131
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	132
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	133
...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,3	7,3	5,1	7,1	8,9	5,1	134
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	135
0,3	0,3	0,3	...	...	...	...	...	...	1,7	1,7**	1,7**	0,7	0,7	0,7	136
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,7**	0,9**	0,5**	...	...	...	137
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	139
-y	-y	-y	...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	140
-y	-y	-y	-y	-y	-y	...	...	...	-	-	-	-	-	-	141
1,0	1,4	0,5	0,5	0,7	0,3	...	...	...	1,9	2,4	1,4	2,1	2,7	1,4	142
0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	...	...	...	...	...	...	0,2	0,2	0,2	143
5,3	6,4	4,0	...	...	...	...	...	...	20,9	22,4	19,1	19,8	21,0	18,4	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
0,6y	...	...	0,3y	...	...	...	...	...	1,7	2,4**	0,9**	0,9z	1,1z	0,7z	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,5	3,4	3,5	...	...	...	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
...	...	...	28,5**	31,0**	25,4**	...	...	...	7,4	7,9	6,9	6,2z	6,9z	5,4z	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,5**	7,4**	5,4**	...	...	...	152
...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,9**	11,5**	10,2**	6,7z	7,5z	5,9z	153
0,2**	0,2**	0,2**	...	...	...	...	...	...	3,8	4,2	3,2	2,4**	2,8**	1,9**	154
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
5,0	6,1	4,0	...	...	...	...	...	...	6,7	6,9	6,5	6,2	6,5	6,0	156
15,0y	15,6y	14,4y	11,9y	11,6y	12,2y	11,8y	11,0y	12,8y	13,0	13,8	12,1	12,9**	13,5**	12,3**	157
4,6	4,5	4,7	...	...	...	...	...	...	4,0	4,0	4,1	3,6	3,6	3,6	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
11,0	10,9	11,1	...	...	...	...	...	...	24,5**	23,8**	25,5**	21,7	21,6	21,8	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
1,1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,0**	3,6**	2,5**	162
1,0**	1,3**	0,8**	...	...	...	...	...	...	5,1	6,0	4,2	0,8**	0,9**	0,7**	163
États arabes															
11,2	14,0	8,0	15,9	19,0	12,4	...	...	...	11,9	14,6	8,7	11,6	14,1	8,8	164
4,6	6,0	3,2	1,9	2,5	1,3	...	...	...	5,4	6,6	4,2	4,8	6,5	3,0	165
3,9**	4,4**	3,4**	2,5**	3,4**	1,4**	...	...	...	3,8	4,6	3,1	2,9	3,2	2,5	166
...	...	...	...	...	...	...	...	...	16,6	16,7**	16,4**	18,0	17,4	18,7	167
9,6**	11,8**	7,2**	...	...	...	...	...	...	6,0**	7,1**	4,6**	4,5**	5,6**	3,3**	168
3,1	4,2	2,0	...	...	...	...	...	...	3,5	4,4	2,5	2,6	3,2	2,1	169
...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,0	10,7	9,2	...	...	...	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
0,9	1,0	0,9	1,0	1,1	1,0	...	...	...	0,7	0,7	0,7	0,5	0,5	0,4	172
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,3	3,4	3,1	2,5	2,8	2,3	173
9,7	11,2	8,1	9,5	10,9	8,1	...	...	...	9,1	10,5	7,7	9,7	11,4	7,9	174
10,6	13,0	7,6	9,4	11,5	6,7	...	...	...	12,4	14,1	10,2	13,7	15,6	11,5	175
11,8	11,5	12,2	28,1	26,2	30,1	...	...	...	...	...	...	15,2	14,8	15,5	176
1,0	1,3	0,7	0,7	0,8	0,6	...	...	...	8,0	9,5	6,4	0,5	0,7	0,4	177
...	...	...	4,6**	7,0**	2,0**	...	...	...	2,7**	3,5**	1,9**	...	...	...	178
3,3	3,8	2,7	3,7	4,2	3,2	...	...	...	6,5	7,2	5,6	6,8	7,6	5,8	179

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire		Durée ¹ du primaire 2002/2003	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2001/2002											
			1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études		
			Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
180	Soudan	6	5,3	4,6	6,2	4,7	3,9	5,6	4,8	4,6	5,0	5,7	5,4	6,0
181	T. A. palestiniens	4	0,8	0,6	1,0	1,2	1,3	1,2	0,4	0,4	0,4	2,4	2,6	2,3
182	Tunisie	6	0,2	0,2	0,2	10,2	11,7	8,6	11,1	13,1	8,9	9,5	11,5	7,4
183	Yémen	6	3,6	3,8	3,5	4,1	4,2	4,0	4,9	5,2	4,3	5,5	6,0	4,7
Europe centrale et orientale														
184	Albanie	4	5,2 ^x	5,6 ^x	4,7 ^x	4,2 ^x	5,0 ^x	3,3 ^x	3,0 ^x	3,4 ^x	2,7 ^x	3,3 ^x	3,8 ^x	2,8 ^x
185	Bélarus	4	0,6	0,6	0,6	0,3	0,3	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
186	Bosnie-Herzégovine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	4	1,0	1,1	0,8	3,2	3,7	2,6	2,1	2,4	1,7	2,5	2,8	2,2
188	Croatie	4	0,9	1,0	0,8	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
189	Estonie	6	1,4	1,6	1,2	0,9	1,3	0,6	1,7	2,3	1,0	2,0	2,7	1,1
190	ERY de Macédoine	4	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,1	0,1	0,2	0,0	0,2	0,2	0,1
191	Fédération de Russie	3	0,9	...	...	0,7	...	...	0,6	...	...	.	.	.
192	Hongrie	4	4,8	5,5	4,0	2,0	2,3	1,7	1,5	1,8	1,1	1,3	1,7	1,0
193	Lettonie	4	3,7	4,9	2,5	1,4	1,8	0,9	1,1	1,4	0,7	1,0	1,4	0,7
194	Lituanie	4	1,3	1,6	1,0	0,3	0,4	0,3	0,3	0,4	0,2	0,4	0,6	0,2
195	Pologne	6	0,7	...	...	0,3	...	...	0,4	...	...	0,7	...	...
196	République de Moldova	4	0,6	0,6	0,6	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4
197	République tchèque	5	1,6	1,8	1,5	1,0	1,2	0,8	0,8	0,9	0,7	0,9	1,1	0,8
198	Roumanie	4	4,9	5,6	4,2	1,9	2,4	1,4	1,7	2,1	1,3	2,0	2,4	1,6
199	Serbie-et-Monténégro	4	1,4 ^{**x}	1,4 ^{**x}	1,4 ^{**x}	1,3 ^{**x}	1,3 ^{**x}	1,3 ^{**x}	0,8 ^{**x}	0,8 ^{**x}	0,8 ^{**x}	0,7 ^{**x}	0,6 ^{**x}	0,7 ^{**x}
200	Slovaquie	4	4,6	4,9	4,2	2,1	2,3	1,9	1,4	1,6	1,2	1,5	1,7	1,3
201	Slovénie	4	0,9	1,0	0,7	0,6	0,7	0,4	0,4	0,6	0,3	0,5	0,6	0,4
202	Turquie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203	Ukraine	4	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1 ^{**}	0,1 ^{**}	0,1	0,1	0,1	...	...	...

I	Monde ²	...	4,0	4,6	3,4	2,6	2,7	2,6	2,1	2,5	1,6	2,7	3,0	2,5
II	Pays développés	...	1,0	1,1	0,8	0,9	1,1	0,7	0,7	0,6	0,7	0,7	...	...
III	Pays en développement	...	7,6	8,7	6,5	5,4	7,4	3,3	5,4	6,0	4,8	5,4	6,3	4,5
IV	Pays en transition	...	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1
V	Afrique subsaharienne	...	16,8	17,0	15,9	15,3	18,4	11,8	15,3	14,4	16,5	17,9	17,6	18,2
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	0,8	1,0	0,8	0,5	0,6	0,4	0,3	0,4	0,2	0,2	0,3	0,2
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	8,1	9,3	6,8	5,0	...	...	5,2	5,7	4,7	4,1	4,7	3,5
VIII	Asie centrale	...	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,3	0,1
IX	Asie de l'Est et Pacifique	...	0,6	0,6	0,6	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
X	Asie du Sud et de l'Ouest	...	5,9	6,5	5,3	4,5	...	...	6,0	5,7	6,4	5,3	5,3	5,2
XI	États arabes	...	3,7	3,8	3,5	4,7	3,9	5,6	4,9	5,2	4,3	5,5	6,0	4,7
XII	Europe centrale et orientale	...	1,1	1,4	0,9	0,8	...	...	0,7	...	...	0,8	...	...

1. La durée du primaire dans le présent tableau est définie selon la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.
2. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes.

Les données en gras sont de 2002/2003 pour les taux de redoublement par année d'études et de 2003/2004 pour le pourcentage de redoublants (toutes années d'études confondues).

(z) Les données sont de 2001/2002.
(y) Les données sont de 2000/2001.
(x) Les données sont de 1999/2000.

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2001/2002									TOTAL DES REDOUBLANTS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)						
5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			1998/1999			2002/2003			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
6,0	5,8	6,2	5,8	5,7	6,0	-	-	-	...	...	...	5,1	4,7	5,5	180
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,1	2,2	2,0	1,2	1,2	1,2	181
12,1	14,2	9,7	8,0	9,6	6,3	.	.	.	18,3	20,0	16,4	9,2	10,8	7,3	182
5,4	6,0	4,3	4,6	5,2	3,5	.	.	.	10,6	11,7*	8,7*	4,3	4,8	3,7	183
Europe centrale et orientale															
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,9**	4,6**	3,3**	2,8	3,2	2,4	184
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,2	0,2	0,2	185
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	186
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,2	3,7	2,7	2,3	2,6	1,9	187
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,4	0,4	0,3	188
2,3	3,6	1,0	3,5	5,4	1,3	.	.	.	2,5	3,5	1,4	2,3	3,3	1,1	189
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,0	0,1	0,0	0,2	0,2	0,1	190
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,2	...	...	0,8	...	...	191
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,2	2,1	2,2	2,4	2,9	2,0	192
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,1	2,7**	1,3**	1,9	2,5	1,3	193
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	1,3	0,5	0,6	0,8	0,4	194
0,8	...	...	0,6	...	...	.	.	.	1,2	...	...	0,6	...	...	195
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	0,9**	0,9**	0,4	0,4	0,4	196
0,9	1,1	0,6	.	.	.	.	.	.	1,2	1,5	1,0	1,1	1,3	0,9	197
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,4	4,1	2,6	2,8	3,3	2,2	198
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	1,0 ^y	1,0** ^y	1,0** ^y	199
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,3	2,6	2,0	2,5	2,7	2,2	200
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,0	1,3	0,7	0,6	0,7	0,4	201
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	202
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,8	...	...	0,1	0,2	0,1	203
I															
1,4	...	...	1,1	1,4	0,7	.	.	.	3,6	3,8	3,5	3,0	3,4	2,5	I
.	.	.	-	-	-	.	.	.	1,2	1,5	1,0	0,8	0,9	0,7	II
4,1	4,2	4,1	3,5	3,9	3,2	.	.	.	6,5	7,1	5,8	6,2	6,5	6,0	III
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,2	0,2	0,1	IV
V															
16,1	15,1	17,3	17,1	17,4	17,2	.	.	.	17,4	17,5	17,4	15,6	16,7	15,5	V
...	...	...	...	...	...	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2	VI
VII															
2,8	3,4	2,2	1,8	2,2	1,4	.	.	.	4,7	4,9	4,4	5,6	6,7	4,5	VII
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	0,5	0,2	0,2	0,2	0,1	VIII
IX															
-	-	-	...	...	...	.	.	.	1,2	1,3	0,7	0,3	0,4	0,3	IX
X															
4,8	5,3	4,4	...	...	...	.	.	.	6,7	6,9	6,5	4,9	5,0	4,8	X
XI															
5,7	6,0	5,2	4,6	7,0	2,0	.	.	.	6,5	7,2	5,6	4,8	5,6	3,7	XI
XII															
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,2	...	...	0,9	...	...	XII

Tableau 7

Efficacité interne : survie dans l'enseignement primaire et taux de transition dans le secondaire

Pays ou territoire	Durée ¹ du primaire 2002/2003	TOTAL DES ABANDONS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)						TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)					
		1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002		
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Afrique subsaharienne													
Afrique du Sud	7	32,4*	34,1*	30,8*	42,6 ^x	41,5 ^x	43,7 ^x	75,9*	75,1*	76,7*	64,8 ^x	65,2 ^x	64,2 ^x
Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	6	...	...	...	41,4	38,5	45,7	...	...	...	68,3	70,3	65,6
Botswana	7	17,7	21,9	13,1	19,1**	23,1**	14,8**	87,6	84,2	91,1	87,6**	84,9**	90,5**
Burkina Faso	6	39,1	40,6	36,7	40,5**	42,5**	37,6**	68,3	66,9	70,4	66,2**	64,9**	68,2**
Burundi	6	...	...	...	37,6	38,9	35,9	...	...	...	67,5	65,8	69,7
Cameroun	6	22,3**	...	...	41,2**	40,4**	42,1**	80,7**	...	...	63,7**	63,9**	63,5**
Cap-Vert	6	...	...	...	15,2	14,3	16,3	...	...	...	88,0	87,6	88,2
Comores	6	...	...	...	34,5** ^x	...	...	...	...	...	71,7** ^x	69,1** ^x	74,8** ^x
Congo	6	...	...	...	44,6	44,7	44,6	...	...	...	66,3	65,4	67,2
Côte d'Ivoire	6	38,1	33,3	44,4	14,4** ^x	12,2** ^x	17,8** ^x	69,1	72,6	64,6	87,6** ^x	88,3** ^x	86,7** ^x
Erythrée	5	4,7	2,5	7,2	13,7	10,5	17,9	95,3	97,5	92,8	86,3	89,5	82,1
Éthiopie	6	50,6	51,6	48,5	46,7**	45,6**	47,9**	55,8	55,2	57,0	61,5**	63,0**	59,7**
Gabon	6	...	...	...	44,5**	46,3**	42,6**	...	...	...	69,3**	67,9**	70,7**
Gambie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	6	...	...	...	40,0	44,7	34,7	...	...	...	63,3	61,8	64,7
Guinée	6	22,1	15,9	31,4	28,6	22,8	35,8	86,9	92,5	79,1	79,7	85,4	72,7
Guinée-Bissau	6	72,5**	69,5**	76,6**	...	...	...	38,1**	41,2**	33,8**	...	...	...
Guinée équatoriale	5	...	...	...	70,5** ^y	66,4** ^y	75,0** ^y	...	...	...	29,5** ^y	33,6** ^y	25,0** ^y
Kenya	7	...	...	...	43,8**	...	...	...	...	...	59,0**	60,9**	57,2**
Lesotho	7	46,1	53,9	38,3	41,3	50,1	32,2	68,9	61,7	76,1	73,0	65,8	80,5
Libéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	5	48,9	49,3	48,4	47,1	47,6	46,6	51,1	50,7	51,6	52,9	52,4	53,4
Malawi	6	62,4	59,9**	64,9**	78,2	83,4	69,1	44,1	49,5**	38,8**	32,8	29,2	38,1
Mali	6	34,4**	32,5**	37,2**	34,5	30,0	40,3	78,3**	79,2**	77,1**	74,6	77,9	70,5
Maurice	6	0,7	1,4	-	2,4	3,8	0,9	99,4	98,9	100,0	98,9	98,2	99,5
Mozambique	5	58,2	54,8	62,5	50,8	47,3	55,1	41,8	45,2	37,5	49,2	52,7	44,9
Namibie	7	28,0	31,9	23,9	14,1**	...	...	83,4	79,8	87,1	94,7**	...	...
Niger	6	...	...	...	33,9	33,2	35,1	...	...	...	69,1	70,5	67,2
Nigéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	7	...	...	...	59,3	58,6	60,1	...	...	...	63,6	62,9	64,4
République centrafricaine	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	7	26,7	29,5	23,8	26,1**	26,0**	26,1**	80,9	78,6	83,3	82,0**	81,6**	82,5**
Rwanda	6	69,8	...	...	63,4	64,0	62,8	45,4	...	...	46,6	44,9	48,3
Sao Tomé-et-Principe	6	...	...	...	42,3** ^y	48,5** ^y	35,8** ^y	...	...	...	61,5** ^y	58,3** ^y	64,7** ^y
Sénégal	6	...	...	...	28,6	25,7	31,7	...	...	...	80,0	82,6	77,2
Seychelles	6	-	...	...	1,3	-	2,6	100,0	...	...	99,3	100,0	98,6
Sierra Leone	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	7	39,7	51,6	24,6	42,7	39,8	45,8	81,5	76,0	87,1	73,2	77,1	69,2
Tchad	6	53,2	49,8	59,1	67,3**	60,5**	76,7**	55,1	58,1	50,0	44,3**	50,8**	35,4**
Togo	6	...	...	...	38,3	32,7	44,8	...	...	...	68,6	72,6	64,1
Zambie	7	36,4	28,7	43,9	12,5**	...	...	78,2	83,5	73,0	76,7** ^y	78,7** ^y	74,8** ^y
Zimbabwe	7	...	...	...	37,9**	38,4**	37,5**	...	...	...	69,7**	68,2**	71,2**
Amérique du Nord et Europe occidentale													
Allemagne	4	0,5	0,8	0,2	1,0	1,6	0,4	...	...	...	...	...	...
Andorre	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	4	...	...	...	6,1** ^x	7,5** ^x	4,7** ^x	...	...	...	...	...	...
Belgique	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	6	4,0	5,3	2,6	...	...	...	96,1	94,8	97,4	99,3	98,6	100,0
Danemark	6	-	-	-	...	...	...	100,0	100,0	100,0	...	...	...
Espagne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États-Unis	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	6	0,1	-	0,2	...	...	...	99,8	100,0	99,7	99,9	99,8	100,0
France	5	2,0	1,6**	2,5**	...	...	...	98,0	98,4**	97,5**	...	...	...
Grèce	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irlande	8	...	...	...	...	...	...	95,1	93,7	96,6	99,2	98,4	100,0
Islande	7	...	...	...	0,4	...	...	99,8	100,0	99,7	99,7	100,0	99,4
Israël	6	...	...	...	18,7**	18,3**	19,2**	...	...	...	85,2**	85,7**	84,7**
Italie	5	3,4	...	...	3,5 ^y	4,0 ^y	3,0 ^y	96,6	...	...	96,5 ^y	96,0 ^y	97,0 ^y

Tableau 7

TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TRANSITION DANS LE SECONDAIRE (%)						Pays ou territoire
1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne												
67,6*	65,9*	69,2*	57,4 ^x	58,5 ^x	56,3 ^x	92,7**	...	...	91,9 ^x	90,7 ^x	93,0 ^x	Afrique du Sud
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	58,6	61,5	54,3	...	...	...	51,1	51,1	51,0	Bénin
82,3	78,1	86,9	80,9**	76,9**	85,2**	95,8	95,2	96,4	93,9**	93,6**	94,3**	Botswana
60,9	59,4	63,3	59,5**	57,5**	62,4**	38,4	38,9	37,8	39,9**	40,7**	38,7**	Burkina Faso
...	...	...	62,4	61,1	64,1	...	...	...	32,3**y	...	...	Burundi
77,7**	...	...	58,8**	59,6**	57,9**	...	...	...	26,7 ^x	27,8 ^x	25,4 ^x	Cameroun
...	...	...	84,8	85,7	83,7	...	...	...	72,2	68,3	76,2	Cap-Vert
...	...	...	65,5**x	...	...	...	...	...	58,2**	57,0**	59,6**	Comores
...	...	...	55,4	55,3	55,4	...	...	...	60,0	73,6	46,0	Congo
61,9	66,7	55,6	85,6**x	87,8**x	82,2**x	35,2	39,5	28,3	39,7y	41,9y	36,3y	Côte d'Ivoire
95,3	97,5	92,8	86,3	89,5	82,1	84,5	86,9	81,5	82,8	86,7	77,6	Érythrée
49,4	48,4	51,5	53,3**	54,4**	52,1**	92,1	91,5	93,1	93,7**	95,0**	91,4**	Éthiopie
...	...	...	55,5**	53,7**	57,4**	...	...	...	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	83,5	84,2	82,7	78,5**y	77,5**y	79,8**y	Gambie
...	...	...	60,0	55,3	65,3	92,6	92,1	93,3	91,0**	96,5**	85,5**	Ghana
77,9	84,1	68,6	71,4	77,2	64,2	51,5	52,6	48,9	47,7	48,8	45,5	Guinée
27,5**	30,5**	23,4**	...	...	...	62,9**	65,5**	58,4**	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	29,5**y	33,6**y	25,0**y	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	...	...	56,2**	...	...	69,6	72,1	67,2	72,5**	74,6**	70,4**	Kenya
53,9	46,1	61,7	58,7	49,9	67,8	53,8	55,7	52,6	66,9	67,0	66,7	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
51,1	50,7	51,6	52,9	52,4	53,4	47,5	48,8	46,2	44,6	45,6	43,7	Madagascar
37,6	40,1**	35,1**	21,8	16,6	30,9	80,3	82,6**	77,7**	...	...	...	Malawi
65,6**	67,5**	62,8**	65,5	70,0	59,7	52,7**	53,1**	52,1**	54,2	56,5	50,6	Mali
99,3	98,6	100,0	97,6	96,2	99,1	...	...	...	62,7	57,4	68,4	Maurice
41,8	45,2	37,5	49,2	52,7	44,9	50,9	50,0	52,4	58,6	58,7	58,4	Mozambique
72,0	68,1	76,1	85,9**	...	...	82,1	80,9	83,3	83,3**	81,2**	85,2**	Namibie
...	...	...	66,1	66,8	64,9	29,6	30,0	28,9	42,1	43,1	40,6	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigéria
...	...	...	40,7	41,4	39,9	23,8	22,9	25,2	42,2	40,7	44,1	Ouganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo
73,3	70,5	76,2	73,9**	74,0**	73,9**	17,2**	17,9**	16,5**	18,8**	19,8**	17,9**	République-Unie de Tanzanie
30,2	...	...	36,6	36,0	37,2	...	...	...	...	...	...	Rwanda
...	...	...	57,7**y	51,5**y	64,2**y	...	...	...	64,5**y	66,4**y	62,6**y	Sao Tomé-et-Principe
...	...	...	71,4	74,3	68,3	35,0	36,1**	33,5**	40,1	41,5	38,2	Senegal
100,0	...	...	98,7	100,0	97,4	98,6	100,0	97,2	99,0	98,9	99,1	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
60,3	48,4	75,4	57,3	60,2	54,2	81,3	80,2	82,4	78,1	76,6	79,6	Swaziland
46,8	50,2	40,9	32,7**	39,5**	23,3**	47,2	48,4	43,8	43,8**x	45,6**x	39,0**x	Tchad
...	...	...	61,7	67,3	55,2	...	...	...	62,5	65,7	57,8	Togo
63,6	71,3	56,1	65,2**y	68,7**y	61,7**y	31,2**	30,8**	31,7**	54,5**	53,5**	55,6**	Zambie
...	...	...	62,1**	61,6**	62,5**	...	...	...	69,7**	69,3**	70,2**	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale												
99,5	99,2	99,8	99,0	98,4	99,6	99,6	99,6	99,6	99,7y	100,0y	99,4y	Allemagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	94,2	93,4	95,1	Andorre
...	...	...	93,9**x	92,5**x	95,3**x	...	...	...	...	...	...	Autriche
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
96,0	94,7	97,4	...	...	...	99,8	99,7	100,0	99,4	99,8	98,9	Chypre
...	...	...	...	...	...	99,9	99,9	100,0	99,6	100,0	99,1	Danemark
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Espagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États-Unis
...	...	...	...	...	...	99,7	99,5	100,0	99,9	100,0	99,8	Finlande
98,0	98,4**	97,5**	...	...	...	98,7**	99,1**	98,3**	98,9 ^x	...	...	France
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grèce
...	...	...	...	...	...	99,0	98,1	100,0	100,0	...	...	Irlande
...	...	...	99,6	...	...	99,8	100,0	99,5	99,6	99,2	100,0	Islande
...	...	...	81,3**	81,7**	80,8**	...	...	...	69,2**	69,1**	69,3**	Israël
96,6	...	...	96,5y	96,0y	97,0y	96,6	93,4	100,0	99,9	100,0	99,8	Italie

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ du primaire 2002/2003	TOTAL DES ABANDONS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)						TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)					
		1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002		
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Luxembourg	6	...	...	...	12,4**y	13,2**y	11,7**y	...	...	...	99,0**y	99,2**y	98,7**y
Malte	6	–	...	...	1,0	1,4	0,5	99,4	100,0	98,8	99,3	98,8	99,9
Monaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	7	...	...	...	0,6	–	1,3	...	...	...	99,5	100,0	99,1
Pays-Bas	6	0,2	–	0,5	...	...	...	99,9	99,8	100,0	99,8	99,7	100,0
Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Royaume-Uni	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes													
Anguilla	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	6	...	...	...	16,9y	...	...	...	...	...	88,5y	...	...
Argentine	6	7,7	9,5	5,8	10,1	11,7	8,4	94,7	93,3	96,1	92,2	91,1	93,4
Aruba	6	...	...	...	6,0	7,9	4,1	96,8	97,4	96,2	95,0	93,9	96,1
Bahamas	6	...	...	...	35,2**	...	...	...	...	...	75,2**	...	...
Barbade	6	...	...	...	3,2y	...	...	94,1	96,4	91,8	98,8	99,9	97,7
Belize	6	23,1	22,5	23,7	20,5x	21,4x	19,5x	77,8	76,2	79,5	81,5x	81,5x	81,5x
Bermudes	6	...	...	...	4,8y	...	...	...	...	...	96,3y	...	...
Bolivie	6	22,8	20,4	25,3	17,7	15,8	19,7	79,4	80,4	78,3	84,4	85,2	83,7
Brésil	4	...	...	...	20,1y	24,2**y	15,5**y	...	...	...	...	...	...
Chili	6	0,5	1,0	–	1,3	0,8	1,8	99,8	99,6	100,0	99,2	100,0	98,4
Colombie	5	36,6	43,8	27,8	30,6	33,7	27,2	63,4	56,2	72,2	69,4	66,3	72,8
Costa Rica	6	...	...	...	11,6	13,0	10,1	...	...	...	91,6	90,2	93,1
Cuba	6	7,4	7,8	7,0	2,7	3,0	2,3	93,7	93,6	93,9	97,9	97,9	97,9
Dominique	7	...	...	...	21,3	25,1	17,2	...	...	...	83,7	80,3	87,2
El Salvador	6	39,6**	39,8**	39,4**	34,7	36,7	32,6	61,3**	60,4**	62,3**	68,9	67,1	70,8
Équateur	6	25,4	25,7	25,1	27,9	28,6	27,2	77,0	76,8	77,2	74,4	73,9	75,0
Grenade	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79,0	73,0	85,4
Guatemala	6	45,2**	41,7**	49,0**	39,6	38,1	41,3	60,4**	64,1**	56,4**	65,2	66,6	63,6
Guyana	6	7,3	...	...	34,9x	38,5x	31,1x	97,4	...	...	77,2x	71,1x	84,0x
Haiti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	6	...	...	...	55,2	...	...	...	...	...	45,9	41,8	51,4
Îles Vierges britanniques	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	6	...	...	...	15,1	...	...	...	...	...	89,7	...	...
Mexique	6	12,8	14,0	11,5	8,7	9,6	7,7	89,0	88,0	90,0	93,0	92,3	93,7
Montserrat	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	6	...	...	...	36,1	38,6	33,5	...	...	...	64,8	62,5	67,3
Panama	6	...	...	...	12,0	13,2	10,7	...	...	...	89,8	89,0	90,6
Paraguay	6	36,4**	37,7**	35,0**	36,4**	38,2**	34,6**	70,0**	68,9**	71,2**	69,7**	68,3**	71,2**
Pérou	6	14,8	14,5	15,1	21,9	20,6	23,3	87,9	88,2	87,6	83,6	84,5	82,7
République dominicaine	6	29,4**	33,7**	24,8**	38,5**	...	...	75,1**	71,4**	79,1**	69,1**	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	7	...	...	...	27,5y	24,3y	29,8y	...	...	...	78,4y	74,5y	83,3y
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	7	...	...	...	20,9	...	...	...	...	...	88,0	...	...
Sainte-Lucie	7	...	...	...	...	...	...	90,1**	...	...	96,6y	...	...
Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	7	...	...	...	41,3**y	44,7**y	38,4**y	100,0	...	...	71,2**y	66,5**y	76,2**y
Uruguay	6	13,0	17,4	8,3	7,9	9,8	5,9	88,3	85,7	91,1	92,9	91,3	94,5
Venezuela	6	11,9	15,7	7,9	19,6	22,9	16,1	90,8	87,6	94,3	84,2	81,5	87,1
Asie centrale													
Arménie	3	...	...	...	3,7	3,8	3,6	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan	4	1,6	2,5	0,6	3,4	2,1	4,7	...	...	...	...	...	...
Géorgie	4	0,6	1,2	–	1,8	0,8	2,9	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	4	...	...	...	1,8	2,2	1,4	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	4	5,5*	4,9*	6,1*	6,5	7,9	5,1	...	...	...	...	...	...
Mongolie	4	12,8	15,3	10,3	8,0	8,2	7,7	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	4	...	...	...	3,9**	3,7**	4,2**	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	4	3,3	0,3**	6,4**	1,1	–	2,3**	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ du primaire 2002/2003	TOTAL DES ABANDONS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)						TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)					
		1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002		
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Asie de l'Est et Pacifique													
Australie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	6	...	...	...	...	...	...	...	...	93,0y	92,5y	93,7y	...
Cambodge	6	51,4**	48,1**	55,0**	45,0	45,8	44,1	56,3**	58,3**	54,0**	60,9	59,6	62,3
Chine	5	2,7	2,9	2,4	1,0	—	2,0**	97,3	97,1	97,6	99,0	100,0**	98,0**
États fédérés de Micronésie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	6	16,7**	18,3**	14,8**	15,2**y	20,1**y	9,6**y	92,0**	90,5**	93,7**	88,5**y	85,2**y	92,1**y
Îles Cook	6	53,1	50,0	56,7	...	...	...	51,5	55,7	46,8	...	...	...
Îles Marshall	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	6	...	...	...	13,6	14,3	12,9	...	...	...	89,1	88,3	89,9
Japon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99,7	99,4	100,0
Malaisie	6	...	...	...	15,7	15,9	15,5	...	...	...	87,1	86,9	87,3
Myanmar	5	...	...	...	35,4	36,3	34,4	...	...	...	64,6	63,7	65,6
Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	6	...	...	...	...	...	...	75,8	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	5	15,8	7,8	24,2	...	...	...	84,2	92,2	75,8	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	38,6	38,5	38,8	56,2y	55,3y	57,3y	68,0	67,8	68,2	50,6y	51,5y	49,5y
Philippines	6	...	...	...	26,6	31,2	21,5	...	...	...	76,0	72,2	80,2
République de Corée	6	0,2	—	0,4	0,1	0,2	—	99,9	100,0	99,7	99,9	99,8	100,0
RDP lao	5	45,7	45,1	46,4	35,9	36,4	35,3	54,3	54,9	53,6	64,1	63,6	64,7
RPD Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	6	19,8	...	...	...	...	...	82,6	...	...	93,8y	96,0y	91,5y
Singapour	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	6	8,1**	10,3**	5,8**	...	...	...	94,1**	92,3**	96,0**	...	...	...
Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6	9,9**	...	...	31,1x	33,0x	29,0x	95,3**	...	...	72,1x	72,4x	71,8x
Viet Nam	5	17,2	20,1	13,8	12,9**	12,6**	13,3**	82,8	79,9	86,2	87,1**	87,4**	86,7**
Asie du Sud et de l'Ouest													
Afghanistan	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	5	45,3	49,9	40,0	46,1	50,7	41,0	54,7	50,1	60,0	53,9	49,3	59,0
Bhoutan	7	23,6	25,6	21,1	18,7y	22,0y	14,9y	87,5	86,3	88,8	91,0y	89,2y	93,2y
Inde	5	38,0	36,7	39,6	38,6y	40,3y	36,5y	62,0	63,3	60,4	61,4y	59,7y	63,5y
Maldives	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	5	...	...	...	35,1	36,7	33,1	...	...	...	64,9	63,3	66,9
Pakistan	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	5	...	...	...	5,4**	...	...	...	...	...	94,6**	...	...
Sri Lanka	5	...	...	...	1,6**	2,1**	1,1**	...	...	...	98,4**	97,9**	98,9**
États arabes													
Algérie	6	8,6	10,2	6,9	5,5	6,5	4,4	95,0	93,9	96,1	97,0	96,5	97,5
Arabie saoudite	6	6,8	7,1	6,5	10,9	9,5	12,3	95,3	95,2	95,4	91,5	92,3	90,7
Bahreïn	6	7,6**	8,7**	6,6**	1,3**	2,4**	—	97,4**	96,9**	97,9**	99,1**	98,2**	100,0**
Djibouti	6	...	...	...	...	...	...	76,7	71,2	84,9	80,2**	...	...
Égypte	5	...	...	...	2,0**	3,8**	—	...	...	...	98,0**	96,2**	100,0**
Émirats arabes unis	5	10,3	9,9	10,7	7,5	7,4	7,5	92,4	92,8	91,9	92,5	92,6	92,5
Iraq	6	50,6**	48,7**	52,8**	...	...	...	65,6**	67,4**	63,3**	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	6	3,1	3,0	3,2	4,2	4,7	3,6	97,7	98,0	97,4	97,1	96,6	97,7
Koweït	4	6,0	7,1	4,9	2,5	3,8	1,2	...	...	...	...	...	...
Liban	6	8,7	11,8	5,2	11,5	14,6	8,4	91,3	88,2	94,8	91,9	89,9	94,0
Maroc	6	25,0	25,4	24,5	24,5	24,0	25,1	81,9	81,7	82,0	81,2	82,0	80,4
Mauritanie	6	42,9**	40,1**	45,8**	51,3	50,6	52,0	65,2**	67,9**	62,4**	60,6	60,8	60,3
Oman	6	8,1	8,3	7,9	2,7	2,7	2,6	93,7	93,7	93,8	98,0	97,9	98,1
Qatar	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	6	13,1	12,9	13,2	10,4	10,7	10,1	91,8	92,0	91,5	91,4	90,7	92,3

Tableau 7

TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TRANSITION DANS LE SECONDAIRE (%)						Pays ou territoire
1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Asie de l'Est et Pacifique												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
...	...	...	...	...	...	96,6	97,6	95,5	93,3	93,4	93,1	Brunéi Darussalam
48,6**	51,9**	45,0**	55,0	54,2	55,9	77,4**	81,8**	71,4**	83,2	86,4	79,3	Cambodge
97,3	97,1	97,6	99,0	100,0**	98,0**	...	...	...	91,6	91,6**	91,6**	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
83,3**	81,7**	85,2**	84,8**y	79,9**y	90,4**y	95,8**	97,8**	93,7**	98,4**y	100,0**y	96,6**y	Fidji
46,9	50,0	43,3	...	...	...	87,7	94,0	81,6	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
...	...	...	86,4	85,7	87,1	...	...	...	81,5	80,2	82,8	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	84,2	83,3	85,2	89,8	87,2	92,5	Macao, Chine
...	...	...	84,3	84,1	84,5	...	...	...	99,7y	100,0y	99,5y	Malaisie
...	...	...	64,6	63,7	65,6	68,2	65,9	70,6	69,9	73,9	65,8	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	91,5	92,0	90,9	...	...	...	Nioué
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande
84,2	92,2	75,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
61,4	61,5	61,2	43,8y	44,7y	42,7y	70,3	70,9	69,4	74,4**y	75,2**y	73,5**y	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	...	...	73,4	68,8	78,5	...	...	...	97,5	98,2	96,8	Philippines
99,8	100,0	99,6	99,9	99,8	100,0	100,0	...	...	99,1	99,0	99,2	République de Corée
54,3	54,9	53,6	64,1	63,6	64,7	71,0	73,5	67,8	78,7	81,2	75,6	RDP lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
80,2	...	...	...	...	...	91,9	92,1	91,8	97,5y	95,7y	99,4y	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
91,9**	89,7**	94,2**	...	...	...	88,0**	86,8**	89,2**	91,7**y	91,2**y	92,2**y	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	82,1**y	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	...	...	...	79,9	75,7	85,0	78,9**y	80,1**y	77,6**y	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
90,1**	...	...	68,9x	67,0x	71,0x	...	...	...	42,7y	42,0y	43,4y	Vanuatu
82,8	79,9	86,2	87,1**	87,4**	86,7**	92,9	...	...	99,7**	99,4**	100,0**	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
54,7	50,1	60,0	53,9	49,3	59,0	75,5	69,9	81,7	89,3	83,0	95,7	Bangladesh
76,4	74,4	78,9	81,3y	78,0y	85,1y	87,6	87,8	87,4	82,5y	82,4y	82,6y	Bhoutan
62,0	63,3	60,4	61,4y	59,7y	63,5y	88,8	90,7	86,1	86,7	84,9	89,0	Inde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldives
...	...	...	64,9	63,3	66,9	...	...	...	78,2	80,1	75,9	Népal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistan
...	...	...	94,6**	...	...	...	...	...	96,0	97,0	94,9	République islamique d'Iran
...	...	...	98,4**	97,9**	98,9****	...	...	...	97,0**	96,4**	97,7**	Sri Lanka
États arabes												
91,4	89,8	93,1	94,5	93,5	95,6	71,9**	68,3**	76,1**	79,4	76,3	83,0	Algérie
93,2	92,9	93,5	89,1	90,5	87,7	96,9	100,0	93,6	98,4	99,5	97,3	Arabie saoudite
92,4**	91,3**	93,4**	98,7**	97,6**	100,0**	98,5**	97,2**	100,0**	96,9**	95,3**	98,6**	Bahreïn
...	...	...	...	...	...	42,3	42,6	41,9	58,0**	58,8**	57,0**	Djibouti
...	...	...	98,0**	96,2**	100,0**	...	...	...	84,3**	82,6**	86,3**	Égypte
89,7	90,1	89,3	92,5	92,6	92,5	96,0	94,6	97,5	97,7	96,1	99,5	Émirats arabes unis
49,4**	51,3**	47,2**	...	...	...	72,6**	78,9**	64,2**	...	...	...	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiyya arabe libyenne
96,9	97,0	96,8	95,8	95,3	96,4	97,1	97,1	97,2	97,4	96,6	98,2	Jordanie
94,0	92,9	95,1	97,5	96,2	98,8	96,7	97,4	96,1	98,9	97,8	100,0	Koweït
91,3	88,2	94,8	88,5	85,4	91,6	85,4	83,7	87,1	86,1	83,5	88,9	Liban
75,0	74,6	75,5	75,5	76,0	74,9	80,7	79,3	82,8	79,2	78,2	80,5	Maroc
57,1**	59,9**	54,2**	48,7	49,4	48,0	40,6	42,5	38,5	47,3	50,5	44,0	Mauritanie
91,9	91,7	92,1	97,3	97,3	97,4	94,6	92,7	96,6	99,4	100,0	98,7	Oman
...	...	...	...	...	...	...	...	...	95,5**x	91,4**x	100,0**x	Qatar
86,9	87,1	86,8	89,6	89,3	89,9	68,5	70,0	66,8	76,6	77,0	76,2	République arabe syrienne

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ du primaire 2002/2003	TOTAL DES ABANDONS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)						TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)					
		1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002		
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Soudan	6	22,9**	26,4**	18,5**	16,4	19,6	12,3	84,1**	80,7**	88,4**	84,3	81,0	88,4
T. A. palestiniens	4	0,6	–	1,2	2,1	2,3	1,8	.	.	.	.	.	.
Tunisie	6	12,9	14,0	11,7	6,9	7,8	5,8	92,1	91,4	92,9	96,2	95,6	96,7
Yémen	6	...	...	...	29,9	26,0	35,6	...	...	...	75,9	79,6	70,7
Europe centrale et orientale													
Albanie	4	...	...	...	10,0 ^x	13,5 ^x	6,2 ^x	...	...	...	...	...	...
Bélarus	4	0,8	1,0	0,6	1,5	2,2	0,7	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	4	7,1	7,4	6,7	6,1	5,9	6,4	...	...	...	...	...	...
Croatie	4	0,3	0,6	–	0,4	0,9	–	...	...	...	...	...	...
Estonie	6	1,5	2,2	0,7	2,3	2,9	1,6	99,1	98,6	99,5	98,4	97,6	99,2
ERY de Macédoine	4	2,5	4,2	0,7	4,1	4,6	3,6	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	3	...	...	...	0,8 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	4	...	...	...	2,4	3,0	1,8	...	...	...	...	...	...
Lettonie	4	3,0	3,4	2,6	2,2	1,9	2,5	...	...	...	...	...	...
Lituanie	4	0,7	1,3	–	2,1	1,9	2,4	...	...	...	...	...	...
Pologne	6	1,7	...	...	0,8	...	...	98,6	...	...	99,3	...	...
République de Moldova	4	4,6	...	...	8,9	9,1	8,7	...	...	...	...	...	...
République tchèque	5	1,7	2,0	1,4	2,3	2,7	1,9	98,3	98,0	98,6	97,7	97,3	98,1
Roumanie	4	4,3	5,0	3,6	4,8	4,9	4,5	...	...	...	...	...	...
Serbie-et-Monténégro	4	...	...	...	4,4** ^x	5,2** ^x	3,5** ^x	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	4	3,1	3,7	2,4	2,1	1,6	2,7	...	...	...	...	...	...
Slovénie	4	...	...	...	1,1	1,6	0,7	...	...	...	...	...	...
Turquie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ukraine	4	4,0**	...	...	1,4 ^y	1,1** ^y	1,8** ^y	...	...	...	...	...	...

Monde ²	...	...	...	...	15,1	...	...	...	...	...	89,7	...	...
Pays développés	...	...	...	...	2,3	2,8	1,7	...	...	...	...	...	...
Pays en développement	...	...	...	...	25,5	27,6	23,3	...	...	...	81,2	82,0	80,4
Pays en transition	...	3,3	0,3	6,4	1,8	0,8	2,9	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	...	...	...	...	40,5	42,5	37,6	...	...	...	68,6	72,6	64,1
Amérique du N./Europe occ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	20,5	21,4	19,5	...	...	...	83,9	80,9	87,1
Asie centrale	...	3,3	0,3	6,4	3,5	3,0	4,1	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	35,1	36,7	33,1	...	...	...	64,9	63,3	66,9
États arabes	...	8,7	11,8	5,2	7,2	7,6	6,6	91,3	88,2	94,8	94,3	94,1	94,6
Europe centrale et orientale	...	2,5	4,2	0,7	2,2	2,4	2,0	...	...	...	...	...	...

1. La durée du primaire dans le présent tableau est définie selon la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.
2. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes.

Les données en gras sont de 2002/2003.
(y) Les données sont de 2000/2001.
(x) Les données sont de 1999/2000.

Tableau 7

TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TRANSITION DANS LE SECONDAIRE (%)						Pays ou territoire
1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
77,1**	73,6**	81,5**	83,6	80,4	87,7	78,3**	...	...	90,4	90,5	90,2	Soudan
99,4	100,0	98,8	97,9	97,7	98,2	96,5	95,6	97,5	96,7	96,6	96,7	T. A. palestiniens
87,1	86,0	88,3	93,1	92,2	94,2	68,0**	66,6**	69,6**	87,8	85,7	90,1	Tunisie
...	...	...	70,1	74,0	64,4	...	...	...	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale												
...	...	...	90,0 ^x	86,5 ^x	93,8 ^x	93,0**	92,8**	93,3**	94,0 ^x	93,2 ^x	94,9 ^x	Albanie
99,2	99,0	99,4	98,5	97,8	99,3	99,9	99,7	100,0	99,9	100,0	99,8	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
92,9	92,6	93,3	93,9	94,1	93,6	...	...	...	95,8	96,2	95,3	Bulgarie
99,7	99,4	100,0	99,6	99,1	100,0	99,9	100,0	99,8	99,9	99,8	100,0	Croatie
98,5	97,8	99,3	97,7	97,1	98,4	95,7	93,4	98,1	95,7	93,2	98,4	Estonie
97,5	95,8	99,3	95,9	95,4	96,4	99,0	99,8	98,1	97,7	98,0	97,3	ERY de Macédoine
...	...	...	99,2 ^y	...	...	...	...	...	90,0	...	...	Fédération de Russie
...	...	...	97,6	97,0	98,2	99,3	99,9	98,6	98,8	98,6	99,0	Hongrie
97,0	96,6	97,4	97,8	98,1	97,5	98,3	98,0	98,8	98,8	98,6	98,9	Lettonie
99,3	98,7	100,0	97,9	98,1	97,6	100,0	99,9	100,0	98,9	99,1	98,7	Lituanie
98,3	...	...	99,2	...	...	100,0	...	...	98,3	...	...	Pologne
95,4	...	...	91,1	90,9	91,3	99,0	99,0**	99,0**	98,0	97,4	98,6	République de Moldova
98,3	98,0	98,6	97,7	97,3	98,1	...	...	...	99,1	99,0	99,1	République tchèque
95,7	95,0	96,4	95,2	95,1	95,5	...	...	...	97,7	97,5	98,0	Roumanie
...	...	...	95,6** ^x	94,8** ^x	96,5** ^x	...	...	...	...	...	...	Serbie-et-Monténégro
96,9	96,3	97,6	97,9	98,4	97,3	98,6**	98,5**	98,8**	98,2	98,1	98,3	Slovaquie
...	...	...	98,9	98,4	99,3	...	...	...	99,3	99,2	99,5	Slovénie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquie
96,0**	...	...	98,6** ^y	98,9** ^y	98,2** ^y	100,0**	...	...	99,4 ^y	98,9** ^y	100,0** ^y	Ukraine
...	...	...	84,9	...	...	91,9	92,1	91,8	91,7	91,2	92,2	Monde ²
...	...	...	97,7	97,2	98,3	...	...	...	98,9	98,5	99,4	Pays développés
...	...	...	74,5	72,4	76,7	84,5	86,9	81,5	83,3	83,8	82,3	Pays en développement
96,7	99,7	93,6	98,2	99,2	97,1	98,5	97,1	100,0	98,3	98,1	98,5	Pays en transition
...	...	...	59,5	57,5	62,4	53,8	55,7	52,6	60,0	73,6	46,0	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99,6	99,6	99,6	Amérique du N./Europe occ.
...	...	...	79,5	78,6	80,5	89,6	88,8	90,5	90,8	89,0	92,9	Amérique latine et Caraïbes
96,7	99,7	93,6	96,5	97,0	95,9	97,5	96,4	98,6	98,3	98,5	98,9	Asie centrale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	90,7	89,4	92,0	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	64,9	63,3	66,9	...	...	...	86,7	83,0	89,0	Asie du Sud et de l'Ouest
91,3	88,2	94,8	92,8	92,4	93,4	83,1	81,5	85,0	90,4	90,5	90,2	États arabes
97,5	95,8	99,3	97,8	97,6	98,0	99,1	99,9	98,4	98,3	...	...	Europe centrale et orientale

Tableau 8
Participation dans l'enseignement secondaire¹
et dans l'enseignement postsecondaire non supérieur²

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	SCOLARISATION DANS LE SECONDAIRE						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)				
			Effectif total				Effectif de l'enseignement technique et professionnel		1998/1999				
			1998/1999		2002/2003		2002/2003		Total	M	F	IPS (F/M)	
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F					
Afrique subsaharienne													
1 Afrique du Sud	14-18	4 917	4 244*	53*	4 312**	52**	203**	42**	89,8*	84,5*	95,1*	1,13*	
2 Angola	10-16	2 241	292*	44*	414 ^z	44 ^z	77 ^z	39 ^z	14,7*	16,5*	13,0*	0,78*	
3 Bénin	12-18	1 131	213	31	312	32	29	25	21,1	29,1	13,2	0,45	
4 Botswana	13-17	218	148	52	159**	51**	5**	30**	71,2	67,7	74,6	1,10	
5 Burkina Faso	13-19	2 062	173	38	237	40	18	50	9,4	11,8	7,1	0,60	
6 Burundi	13-19	1 183	...	...	131	42	12	31	...	...	...	...
7 Cameroun	12-18	2 627	626**	45**	820	45	151	40	26,5**	29,1**	24,0**	0,82**	
8 Cap-Vert	12-17	71	...	...	50	52	2	39	...	...	...	...
9 Comores	12-18	124	29	44	38	45	0,1	10	24,8	27,4	22,2	0,81	
10 Congo	12-18	589	...	...	183** ^z	42** ^z	18** ^z	52** ^z	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	12-18	2 891	592**	35**	737** ^z	36** ^z	...	...	22,5**	29,2**	15,7**	0,54**
12 Érythrée	12-17	575	115	41	161	39	2	23	23,3	27,6	19,1	0,69	
13 Éthiopie	13-18	9 440	1 060	40	2 141	36	87	47	12,9	15,4	10,4	0,67	
14 Gabon	12-18	212	87	46	105** ^z	...	8 ^z	...	45,7	49,2	42,3	0,86	
15 Gambie	13-18	176	48	39	60**	41**	0,4**	67**	31,4	38,4	24,5	0,64	
16 Ghana	12-17	2 979	1 024	44	1 277	45	19	15	36,7	41,2	32,2	0,78	
17 Guinée	13-19	1 289	172**	26**	310**	31**	...	...	13,9**	20,2**	7,3**	0,36**
18 Guinée-Bissau	13-17	159	...	...	27** ^y	35** ^y	1** ^y	27** ^y	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	12-18	74	20	38**	21** ^z	36** ^z	1 ^z	20 ^z	31,0	38,5**	23,5**	0,61**	
20 Kenya	13-17	4 222	1 156**	47**	1 390	48**	28	47	29,9**	31,5**	28,3**	0,90**	
21 Lesotho	13-17	237	72	58	82	56	1	45	31,7	26,5	36,9	1,39	
22 Libéria	12-17	463	114	39	...	...	...	...	30,5	37,0	23,9	0,65
23 Madagascar	11-17	2 721	347**	49**	...	...	...	...	14,3**	14,6**	14,0**	0,96**
24 Malawi	12-17	1 567	473	41**	518**	44**	...	...	32,9	38,8**	27,1**	0,70**
25 Mali	13-18	1 801	218	34	351	35	40	42	13,6	17,7	9,4	0,53	
26 Maurice	11-17	138	102**	49**	112	49	12	29	70,8**	70,7**	70,9**	1,00**	
27 Mozambique	11-17	3 128	270**	40**	499	40	22	28	9,8**	11,7**	8,0**	0,68**	
28 Namibie	13-17	221	110	53	138	53	...	...	57,3	53,2	61,4	1,15
29 Niger	13-19	1 783	105	38	125	39	1	24	6,7	8,1	5,2	0,63	
30 Nigéria	12-17	17 328	...	...	6 313	44	...	...	...	...	...	...
31 Ouganda	13-18	3 487	304	39	688**	45**	32**	30**	9,8	12,0	7,7	0,64	
32 République centrafricaine	12-18	617	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 R. D. Congo	12-17	7 322	1 235	34	...	...	...	...	18,4	24,2	12,7	0,52
34 République-Unie de Tanzanie	14-19	5 086	250**	45**	...	...	...	...	5,5**	6,1**	5,0**	0,82**
35 Rwanda	13-18	1 174	91	50	189	47	...	...	9,6	10,2	9,0	0,88
36 Sao Tomé-et-Principe	13-17	19	...	...	7** ^z	45** ^z	0,04 ^z	25 ^z	...	...	...	...
37 Sénégal	13-19	1 601	239**	39**	310	41	4	45	16,7**	20,2**	13,0**	0,64**	
38 Seychelles ³	12-16	...	8	49	8	50	...	...	114,0	114,1	113,9	1,00
39 Sierra Leone	12-17	637	...	...	156 ^y	42** ^y	21 ^y	44** ^y	...	...	...	...
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	13-17	138	61	50	63	50	1,1	72	48,4	48,4	48,5	1,00	
42 Tchad	12-18	1 316	123	21	191**	25**	4**	32**	10,7	17,1	4,4	0,26	
43 Togo	12-18	782	232	29	...	...	...	...	33,6	47,9	19,2	0,40
44 Zambie	14-18	1 261	226	43**	351	45	6	6	19,8	22,4**	17,1**	0,77**	
45 Zimbabwe	13-18	2 057	...	...	758	48	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale													
46 Allemagne	10-18	8 447	8 185	48	8 447	48	1 730	43	98,2	99,0	97,3	0,98	
47 Andorre ⁴	12-17	...	...	...	3	50	0,2	46	...	...	...	...
48 Autriche	10-17	765	748	48	764	47	267	43	98,8	100,9	96,6	0,96	
49 Belgique	12-17	735	1 033	51	1 181	51	693	51	142,4	137,3	147,7	1,08	
50 Canada	12-17	2 514	2 565	49	2 622** ^z	49** ^z	102** ^z	36** ^z	105,3	105,6	105,0	0,99	
51 Chypre ³	12-17	...	63	49	65	49	4	18	93,2	91,8	94,7	1,03	
52 Danemark	13-18	346	422	50	447	50	118	46	125,6	122,1	129,2	1,06	
53 Espagne	12-17	2 599	3 299	50	3 053	50	410	48	108,9	105,4	112,6	1,07	
54 États-Unis	12-17	25 336	22 445	...	23 854	49	...	...	94,9	...	...	...
55 Finlande	13-18	388	480	51	497	51	178	50	120,9	115,8	126,2	1,09	
56 France	11-17	5 379	5 955	49	5 859	49	1 457	45	109,6	109,5	109,6	1,00	

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE SECONDAIRE (%)								EFFICACITÉ INTERNE			ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE NON SUPÉRIEUR		
2002/2003				1998/1999				2002/2003				Redoublants dans l'enseignement secondaire général (%)			Effectif total		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total (milliers)	% F	
Afrique subsaharienne																	
87,7**	84,5**	90,9**	1,08**	59,4*	55,4*	63,4*	1,15*	65,5**	62,7**	68,4**	1,09**	13,4	13,8	13,1	356,0	40	1
19,1 ^z	21,4 ^z	16,8 ^z	0,78 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
27,6	37,9	17,4	0,46	15,7**	21,5**	9,9**	0,46**	20,1** ^y	27,2** ^y	12,9** ^y	0,48** ^y	23,1	22,8	23,8	...	...	3
72,7**	70,5**	74,9**	1,06**	52,7**	48,2**	57,4**	1,19**	53,6**	49,9**	57,4**	1,15**	0,5**	0,1**	0,9**	14 ^z	49 ^z	4
11,5	13,8	9,2	0,67	8,3	10,5	6,1	0,58	9,0	10,8	7,2	0,67	27,6	26,5	29,2	...	...	5
11,1	12,8	9,4	0,73	...	...	...	...	8,6**	9,7**	7,6**	0,78**	36,6	31,7	43,0	...	...	6
31,2	33,9	28,5	0,84	...	...	...	...	...	...	...	...	17,5	17,2	17,8	...	...	7
69,7	66,8	72,7	1,09	...	...	...	...	58,0	55,0	61,1	1,11	20,4	21,9	19,1	0,8	66	8
31,0	33,8	28,1	0,83	...	...	...	...	...	...	...	...	18,5	18,3	18,7	0,7	46	9
32,0** ^z	37,4** ^z	26,6** ^z	0,71** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	30,2	30,3	30,0	...	...	10
25,9** ^z	33,2** ^z	18,5** ^z	0,56** ^z	18,2**	23,8**	12,6**	0,53**	20,8** ^z	26,5** ^z	15,1** ^z	0,57** ^z	15,8 ^z	15,8 ^z	15,8 ^z	...	...	11
28,1	34,0	22,1	0,65	18,8**	20,8**	16,8**	0,80**	21,6	24,8	18,4	0,74	19,7	15,5	26,3	1	11	12
21,9	27,8	15,9	0,57	11,4	13,3	9,4	0,71	18,4**	23,4**	13,4**	0,57**	11,4	9,5	14,9	29	39	13
50,9** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21,7** ^z	...	...	...	...	14
34,1**	40,5**	27,8**	0,69**	25,9	31,1	20,7	0,67	32,7**	38,8**	26,5**	0,68**	...	...	...	...	...	15
42,4	46,8	38,0	0,81	31,1**	34,1**	28,0**	0,82**	36,2**	39,1**	33,3**	0,85**	2,4**	2,4**	2,5**	19**	29**	16
24,1**	32,7**	15,2**	0,46**	12,0**	17,2**	6,5**	0,38**	20,8**	28,0**	13,4**	0,48**	24,8	26,1	21,8	...	...	17
17,8** ^y	23,0** ^y	12,5** ^y	0,54** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
29,7** ^z	37,8** ^z	21,6** ^z	0,57** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
32,9	34,2**	31,6**	0,92**	...	...	...	...	24,5**	24,7**	24,3**	0,98**	...	...	...	...	...	20
34,7	30,4	38,9	1,28	14,0**	9,7**	18,3**	1,89**	22,5**	17,8**	27,2**	1,53**	8,7	8,7	8,7	-	-	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
...	...	...	...	11,5**	11,3**	11,6**	1,03**	...	...	...	...	16,4	16,5	16,3	17** ^z	34** ^z	23
33,0**	37,5**	28,7**	0,76**	26,9**	30,3**	23,5**	0,78**	28,5**	31,5**	25,5**	0,81**	...	...	...	14 ^y	35 ^y	24
19,5	25,1	13,8	0,55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25
81,2	81,2	81,1	1,00	62,3**	62,1**	62,6**	1,01**	74,4**	74,3**	74,5**	1,00**	12,4	14,0	10,9	4**	23**	26
15,9	19,1	12,7	0,66	7,9**	9,3**	6,6**	0,72**	12,2	14,4	10,0	0,70	21,8	20,6	23,6	...	...	27
62,4	58,9	65,9	1,12	30,3	24,6	36,1	1,47	44,2	38,7	49,7	1,29	7,8**	6,9**	8,6**	2 ^z	27 ^z	28
7,0	8,4	5,5	0,66	5,8**	7,0**	4,6**	0,65**	6,1	7,3	4,9	0,67	21,0	18,9	24,4	3	36	29
36,4	40,3	32,5	0,81	...	...	...	...	29,1	32,2	25,9	0,80	3,6	3,7	3,5	...	...	30
19,7**	21,9**	17,6**	0,80**	...	...	...	...	16,5**	17,4**	15,6**	0,90**	2,0	1,9	2,0	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,1**	2,4**	3,9**	-	-	34
16,1	17,9	14,5	0,81	...	...	...	...	...	...	...	...	13,2** ^z	11,5** ^z	15,0** ^z	...	...	35
39,2** ^z	42,4** ^z	35,9** ^z	0,84** ^z	...	...	...	...	28,9** ^z	31,6** ^z	26,2** ^z	0,83** ^z	23,5** ^z	20,7** ^z	26,8** ^z	...	...	36
19,4	22,8	15,8	0,69	...	...	...	...	...	...	...	...	11,4	11,3	11,5	...	...	37
110,9	110,8	111,0	1,00	99,4	98,8	100,0	1,01	99,9	100,0	99,7	1,00	...	...	...	1,6	56	38
26,4 ^y	31,0** ^y	21,8** ^y	0,70** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	7,8 ^y	7,0 ^y	8,9 ^y	40,1 ^y	57 ^y	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
45,3	45,0	45,6	1,01	37,1	35,3	38,8	1,10	32,4**	29,3**	35,6**	1,21**	12,5 ^z	12,6 ^z	12,5 ^z	0,4	28	41
14,5**	21,9**	7,2**	0,33**	7,5	11,6	3,4	0,29	10,4**	...	...	...	16,1** ^y	16,1** ^y	16,1** ^y	...	...	42
...	...	...	...	23,1	32,1	14,1	0,44	...	...	...	...	24,2	24,2	24,0	...	...	43
27,9	30,5	25,3	0,83	15,9**	17,3**	14,6**	0,84**	22,8**	24,9**	20,6**	0,83**	12,3** ^z	11,4** ^z	13,4** ^z	...	...	44
36,3	38,1	34,6	0,91	...	...	...	...	33,8	35,1	32,6	0,93	...	...	...	0,9	11	45
Amérique du Nord et Europe occidentale																	
100,0	100,8	99,1	0,98	87,8**	87,6**	88,0**	1,0**	88,0	87,8	88,2	1,00	3,1	3,5	2,6	463	49	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	47
100,0	102,3	97,5	0,95	...	...	...	...	88,9	89,3	88,5	0,99	...	...	...	55	61	48
160,8	153,1	168,9	1,10	...	...	...	...	97,2	96,7	97,8	1,01	...	...	...	54	49	49
105,3** ^z	105,7** ^z	104,9** ^z	0,99** ^z	94,0**	94,3**	93,7**	0,99**	97,6** ^y	97,4** ^y	97,9** ^y	1,00** ^y	...	...	...	298** ^z	42** ^z	50
98,4	97,6	99,3	1,02	87,8	86,2	89,6	1,04	92,8	91,4	94,3	1,03	1,7	2,6	0,9	...	...	51
129,1	125,9	132,4	1,05	89,0**	87,6**	90,4**	1,03**	95,9	94,3	97,6	1,04	...	...	...	1	25	52
117,5	114,4	120,7	1,06	...	...	...	...	95,6	93,7	97,6	1,04	...	...	...	...	...	53
94,2	94,2	94,1	1,00	88,3	...	...	...	88,4	87,7	89,0	1,01	...	...	...	423	66	54
128,2	121,7	134,9	1,11	94,9**	94,5**	95,2**	1,01**	94,6	94,2	95,0	1,01	0,3	0,4	0,3	11	46	55
108,9	108,4	109,5	1,01	93,3**	92,5**	94,3**	1,02**	94,4	93,5	95,3	1,02	8,7** ^y	...	...	33	62	56

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	SCOLARISATION DANS LE SECONDAIRE						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)				
			Effectif total				Effectif de l'enseignement technique et professionnel		1998/1999				
			1998/1999		2002/2003		2002/2003		Total	M	F	IPS (F/M)	
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F					
57	Grèce	12-17	732	771	49	714	49	134	41	93,9	93,3	94,5	1,01
58	Irlande	12-16	300	346	50	321	51	.	.	105,4	102,2	108,7	1,06
59	Islande	13-19	30	32	50	35	50	7	38	109,4	106,2	112,7	1,06
60	Israël	12-17	647	569	49	603	48	125	42	90,8	91,0	90,6	1,00
61	Italie	11-18	4 561	4 450	49	4 528	48**	699	45	91,7	92,2	91,1	0,99
62	Luxembourg	12-18	36	...	...	35	50	12	48	...	...	...	...
63	Malte	11-17	40	...	...	38	48	2	24	...	...	...	...
64	Monaco ⁴	11-17	...	3	51	3 ^y	48 ^y	0,5 ^y	44 ^y	...	...	...	...
65	Norvège	13-18	336	378	49	385	49	124	45	120,3	118,9	121,7	1,02
66	Pays-Bas	12-17	1 161	1 365	48	1 415	49	489	47	124,4	127,1	121,6	0,96
67	Portugal	12-17	680	848	51	766	51	106	46	109,5	105,3	114,0	1,08
68	Royaume-Uni	11-17	5 437	8 053	52	9 706	54	5 302	58	156,9	148,3	165,7	1,12
69	Saint-Marin	11-18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	13-18	662	964	55	918	53	258	53	160,1	141,0	180,2	1,28
71	Suisse	13-19	568	544	47	556	47	175	40	99,9	103,8	95,8	0,92
Amérique latine et Caraïbes													
72	Anguilla ³	12-16	...	1	53	1**	51**	0,1**	58**	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	12-17	21	15	54	15**	52**	6**	54**	74,9	69,0	80,9	1,17
75	Argentine	12-17	3 986	3 556	51	3 976	51	1 271	52	89,0	85,7	92,5	1,08
76	Aruba ³	12-16	...	6	51	7	52	1	38	100,6	98,6	102,7	1,04
77	Bahamas	11-16	35	...	...	32**	50**	.	.	...	...	...	...
78	Barbade	11-15	20	22**	51**	21	50	0,1	23	104,0**	101,3**	106,7**	1,05**
79	Belize	11-16	36	22	51	28**	51**	1**	59**	64,8	62,3	67,4	1,08
80	Bermudes ³	11-17	...	...	...	5 ^z	51 ^z	.	.	...	...	...	...
81	Bolivie	12-17	1 154	756	48	997**	48**	40**	66**	72,3	74,9	69,7	0,93
82	Bésil	11-17	24 345	...	...	26 789	52	484	70	...	...	...	...
83	Chili	12-17	1 684	1 246	50	1 557	49	387	46	79,6	78,0	81,3	1,04
84	Colombie	11-16	5 261	3 549	52	3 723	52	286	55	70,6	66,9	74,5	1,11
85	Costa Rica	12-16	435	227	51	289	50	54	50	56,8	54,5	59,2	1,09
86	Cuba	12-17	1 013	740	50	938	48	272	39	79,4	77,1	81,8	1,06
87	Dominique ³	12-16	...	7	53	8	52	0,4	61	85,5	78,5	92,8	1,18
88	El Salvador	13-18	784	402	49	463	50	91**	52**	50,2	50,4	50,0	0,99
89	Équateur	12-17	1 643	904	50	973	50	216	53	56,4	55,7	57,2	1,03
90	Grenade ³	12-16	...	...	...	15	49	1	29	...	...	...	...
91	Guatemala	13-17	1 426	400*	47*	608	47	174	51	30,7*	31,9*	29,5*	0,92*
92	Guyana	12-16	73	66	50	69**	50**	...	...	81,1	80,5	81,8	1,02
93	Haiti	12-18	1 490	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	13-18	940	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Îles Caimanes ⁴	11-16	...	2	48	2 ^z	50 ^z	.	.	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques ³	12-16	...	1	51	1**	49**	0,1**	49**	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques ³	12-16	...	2	47	2	54	0,3	53	98,8	103,3	94,1	0,91
98	Jamaïque	12-16	273	231**	50**	230	50	0,4	42	84,1**	83,2**	85,1**	1,02**
99	Mexique	12-17	12 890	8 722	50	10 188	51	1 592	59	69,1	68,3	69,9	1,02
100	Montserrat ³	12-16	...	0,3	47	0,3**	49**	.	.	...	...	...	...
101	Nicaragua	13-17	631	287**	54**	383	53	19	56	48,4**	44,3**	52,5**	1,18**
102	Panama	12-17	356	229**	51**	251	51	103	49	67,5**	65,0**	70,1**	1,08**
103	Paraguay	12-17	799	368	50	519	50**	45	48**	50,8	49,6	52,1	1,05
104	Pérou	12-16	2 832	2 212	48	2 540	48	.	.	81,7	84,0	79,4	0,95
105	République dominicaine	12-17	1 122	610**	55**	658**	54**	30**	55**	56,1**	49,5**	63,0**	1,27**
106	Saint-Kitts-et-Nevis ³	12-16	...	...	...	4	55	.	.	...	...	...	...
107	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	12-16	14	...	...	10	52	2	34	...	...	...	...
108	Sainte-Lucie	12-16	15	12	57	13	56	0,3	40	76,4	66,6	86,1	1,29
109	Suriname	12-17	56	...	...	41**	56**	18**	52**	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	12-16	131	117**	52**	108**	51**	3**	53**	81,7**	78,5**	85,0**	1,08**
111	Uruguay	12-17	314	...	...	332	52	28	45	...	...	...	...
112	Venezuela	12-16	2 670	1 439	54	1 866	53	57	51	56,9	51,2	62,8	1,23
Asie centrale													
113	Arménie	10-16	423	...	...	368	50	5	41	...	...	...	...
114	Azerbaïdjan	10-16	1 322	929	49	1 094	48	21	34	76,9	77,2	76,7	0,99

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE SECONDAIRE (%)								EFFICACITÉ INTERNE			ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE NON SUPÉRIEUR		
2002/2003					1998/1999				2002/2003				Redoublants dans l'enseignement secondaire général (%)			Effectif total		
Total	M	F	IPS (F/M)		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total (milliers)	% F	
97,5	97,6	97,3	1,00		84,9**	83,5**	86,4**	1,03**	86,1	85,2	87,1	1,02	33	55	57
106,8	102,2	111,6	1,09		82,1	80,1	84,1	1,05	83,4	80,4	86,6	1,08	2,4	2,1	2,6	51	55	58
114,4	110,4	118,6	1,07		84,7**	82,3**	87,2**	1,06**	86,0	84,0	88,1	1,05	-	-	-	1	40	59
93,2	94,2	92,3	0,98		86,8**	86,3**	87,3**	1,01**	89,0	89,1	88,9	1,00	1,9	3,0	0,9	14	51	60
99,3	100,0**	98,6**	0,99**		84,8**	84,4**	85,2**	1,01**	91,4	90,9	91,8	1,01	2,4	2,9**	1,8**	46	64	61
96,0	93,1	99,1	1,06		80,0	77,3	82,9	1,07	1	21	62
94,9	95,3	94,6	0,99		86,8	85,8	87,8	1,02	0,4	0,4	0,3	0,3	20	63
...	-	-	-	.	.	64
114,6	113,4	115,8	1,02		96,1**	95,7**	96,5**	1,01**	96,0	95,5	96,6	1,01	6	20	65
121,9	122,8	121,0	0,99		92,2**	91,8**	92,7**	1,01**	88,9	88,5	89,3	1,01	3,7	4,0	3,4	6	18	66
112,7	108,0	117,7	1,09		85,3**	81,8**	89,0**	1,09**	85,1	80,9	89,5	1,11	2,0**y	2,0**y	2,0**y	.	.	67
178,5	159,0	199,1	1,25		94,8	94,7	94,9	1,00	95,2	93,8	96,6	1,03	68
...	-	-	-	69
138,7	127,3	150,6	1,18		97,8**	95,7**	100,0**	1,05**	99,5	99,2	99,8	1,01	11	50	70
97,9	100,9	94,7	0,94		88,2**	91,3**	85,0**	0,93**	87,0	89,3	84,5	0,95	2,2	2,4	2,1	29	69	71
Amérique latine et Caraïbes																		
108,3**	108,4**	108,2**	1,00**	100,0**	-	-	-	0,1	73	72
...	-z	-z	-z	73
71,0**	67,4**	74,8**	1,11**	70,8	65,2	76,3	1,17	63,1**	59,6**	66,7**	1,12**	-	-	-	0,4**	84**	74	
99,7	96,9	102,7	1,06	73,6**	71,0**	76,3**	1,07**	81,3	78,8	83,8	1,06	8,3	10,0	6,5	.	.	75	
103,1	99,5	106,7	1,07	79,3	76,4	82,1	1,07	75,3	71,9	78,7	1,09z	14,7	15,5	14,0	.	.	76	
91,3**	90,0**	92,6**	1,03**	...	...	...	...	75,8**	74,4**	77,3**	1,04**	.	.	.	...	...	77
105,8	105,0	106,6	1,02	88,2**	86,4**	90,0**	1,04**	89,8	89,9	89,7	1,00	-	-	-	4	50	78	
77,8**	75,8**	79,8**	1,05**	56,4**	54,2**	58,7**	1,08**	69,0**	67,3**	70,7**	1,05**	7,0	7,7	6,3	2	59	79	
86,1z	...	...	...	...	...	...	...	86,1z	...	...	...	.	.	.	.	.	80
86,4**	87,9**	84,8**	0,97**	...	...	...	...	71,2**	71,9**	70,5**	0,98**	3,5	4,1	2,8	...	...	81
110,0	104,9	115,3	1,10	...	...	...	...	74,9	71,9	77,9	1,08	17,4	...	...	...	...	82
91,2	90,6	91,8	1,01	70,3	68,8	71,9	1,05	80,8	80,2	81,4	1,01	2,2	2,7	1,7	.	.	83	
70,8	67,3	74,4	1,11	54,0**	...	...	...	55,3**	52,7**	57,9**	1,10**	4,5**	5,3**	3,7**	.	.	84
66,5	64,1	69,0	1,08	48,5**	46,5**	50,7**	1,09**	52,7	50,3	55,1	1,09	9,5	10,8	8,3	.	.	85	
92,6	93,5	91,6	0,98	75,2	71,4	79,3	1,11	86,2	86,4	86,1	1,00	1,4	1,8	1,0	24	79	86	
113,9	107,7	120,2	1,12	65,5	55,7	75,7	1,36	91,8**	86,0**	97,8**	1,14**	7,4	9,0	5,9	2	60	87	
59,0	58,8	59,2	1,01	39,6**	39,9**	39,4**	0,99**	48,6**	48,0**	49,2**	1,02**	2,4**z	3,1**z	1,7**z	.	.	88	
59,2	58,7	59,7	1,02	46,1	45,4	46,8	1,03	50,4	49,6	51,2	1,03	3,9	4,7	3,1	.	.	89	
148,7	151,9	145,5	0,96	...	...	...	...	100,0**	...	...	...	8,5	10,7	6,3	1	66	90
42,7	44,3	41,0	0,93	21,3**	21,7**	20,8**	0,96**	29,7	30,4	28,9	0,95	3,1	3,5	2,5	.	.	91	
94,7**	91,9**	97,7**	1,06**	74,2**	72,2**	76,3**	1,06**	76,4**y	75,0**y	77,9**y	1,04**y	7,2y	8,6y	5,8y	1**z	73**z	92	
...	93
...	94
...	0,04**z	54**z	95
94,0**	94,3**	93,7**	0,99**	...	...	...	...	79,1**	78,3**	79,9**	1,02**	1,9	2,2	1,6	0,6	67	96
94,7	87,8	101,5	1,16	79,8**	81,1**	78,4**	0,97**	77,6**	71,4**	83,7**	1,17**	9,5**	12,3**	7,1**	0,8**	69**	97	
84,1	83,1	85,1	1,02	79,5**	78,8**	80,2**	1,02**	75,4**	73,9**	77,0**	1,04**	1,6	2,3**	0,8**	42z	59z	98	
79,0	75,6	82,6	1,09	54,9**	55,1**	54,8**	1,00**	62,6	61,3	63,9	1,04	1,9	2,5	1,3	.	.	99	
103,4**	...	...	...	...	...	...	...	96,3z	...	...	...	0,3**	-	0,7**	0,02**	50**	100
60,7	55,9	65,5	1,17	...	...	...	...	39,0	35,8	42,2	1,18	6,4	7,8	5,2	.	.	101
70,6	68,3	72,9	1,07	60,1**	58,2**	62,2**	1,07**	63,0**	59,8**	66,3**	1,11**	5,1z	6,4z	3,8z	4	56	102	
64,9	64,2**	65,7**	1,02**	42,1**	40,8**	43,5**	1,07**	51,1	49,7	52,6	1,06	1,1	1,4	0,7	1*	...	103	
89,7	92,8	86,5	0,93	62,2	62,9	61,6	0,98	69,2	70,2	68,1	0,97	5,6	6,4	4,6	264z	66z	104	
58,7**	52,6**	65,0**	1,23**	39,5**	34,6**	44,7**	1,29**	35,5**	30,5**	40,8**	1,34**	3,1**	4,0**	2,4**	.	.	105	
105,9	92,4	120,7	1,31	...	...	...	...	94,7	...	...	...	2,5	2,3	2,6	1**	48**	106
69,2	65,8	72,7	1,11	...	...	...	...	58,4	55,9	60,8	1,09	16,2	19,7	13,5	1	69	107
86,8	77,0	96,5	1,25	65,4	60,3	70,4	1,17	76,1**	67,6**	84,7**	1,25**	0,2**	0,2**	0,2**	2	62	108	
73,8**	63,2**	84,8**	1,34**	...	...	...	...	63,7**	53,6**	74,1**	1,38**	-	-	-	.	.	109
82,4**	79,2**	85,6**	1,08**	72,5**	70,0**	74,9**	1,07**	72,0**	69,4**	74,7**	1,08**	0,9	0,9	1,0	8	63	110	
105,6	99,4	112,1	1,13	...	...	...	...	73,2	69,8	76,8	1,10	12,4z	15,3z	9,9z	3	35	111
69,9	65,1	74,9	1,15	48,0	43,0	53,2	1,24	59,2	54,8	63,8	1,16	9,1	10,9	7,5	.	.	112	
Asie centrale																		
86,9	85,9	88,0	1,02	...	...	...	...	83,3	82,1	84,6	1,03	0,2	0,3	0,1	29	68	113
82,8	84,3	81,2	0,96	73,8*	73,5*	74,2*	1,01*	75,9	76,7	74,9	0,98	0,6	0,8	0,5	51	69	114	

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	SCOLARISATION DANS LE SECONDAIRE						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)				
			Effectif total				Effectif de l'enseignement technique et professionnel		1998/1999				
			1998/1999		2002/2003		2002/2003		Total	M	F	IPS (F/M)	
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F					
115	Georgie	10-16	562	440	49	450	49	9	27	72,8	73,1	72,3	0,99
116	Kazakhstan	11-17	2 252	1 966	49	2 067	49	91	36	87,4	87,8	87,1	0,99
117	Kirghizistan	11-17	805	633	50	739	50	26	36	85,4	84,3	86,4	1,02
118	Mongolie	12-17	374	205	55	313	53	17	50	58,3	51,4	65,2	1,27
119	Ouzbékistan	11-17	4 363	...	...	4 161	49	367	44	...	...	...	...
120	Tadjikistan	11-17	1 105	769	46	948	45	26	29	72,6	78,0	67,0	0,86
121	Turkménistan	10-16	825	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
122	Australie	12-17	1 635	2 433	50	2 514	48	1 102	46	154,8	151,7	158,0	1,04
123	Brunéi Darussalam	12-18	43	33	51	39	49	2	36	81,6	77,7	85,6	1,10
124	Cambodge	12-17	2 222	318**	34**	560	38	15	34	16,0**	20,8**	11,0**	0,53**
125	Chine	12-17	136 109	77 436	...	95 625	47	11 298	48	61,7	...	...	...
126	États fédérés de Micronésie	12-17	17	19	...	...	...	...	...	109,2	...	...	...
127	Fidji	12-18	119	...	...	96**z	50**z	3**z	37**z	...	...	...	...
128	Îles Cook ⁴	11-18	...	2	50	2**y	50**y	.	.	...	...	...	...
129	Îles Marshall ³	12-17	...	6	50	6 ^z	50 ^z	.	.	...	...	...	...
130	Îles Salomon	12-18	75	...	...	46	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	13-18	26 141	...	...	15 873	49	2 100	43	...	...	...	...
132	Japon	12-17	7 971	8 959	49	8 131	49	1 048	44	101,8	101,1	102,4	1,01
133	Kiribati ³	12-16	...	...	...	10	52	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	12-17	49	32	51	44	50	3	48	75,5	71,8	79,4	1,10
135	Malaisie	12-18	3 273	2 154	51	2 300	51	141	42	69,4	65,9	73,1	1,11
136	Myanmar	10-15	6 116	2 059	50	2 383	48	-	-	34,9	35,0	34,8	0,99
137	Nauru ³	12-17	...	0,7**	51**	...	...	...	...	53,9**	52,3**	55,6**	1,06**
138	Nioué ³	11-16	...	0,3	47	0,2 ^z	50 ^z	.	.	101,4	111,9	91,7	0,82
139	Nouvelle-Zélande	11-17	411	433	50	483	...	56	...	114,3	110,9	117,8	1,06
140	Palao ³	11-17	...	2	49	2**y	48**y	.	.	101,2	98,2	104,5	1,07
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	13-18	723	133	40	185	41	17	27	20,4	23,2	17,3	0,75
142	Philippines	12-15	7 226	5 117	51	6 069	51	.	.	75,8	72,5	79,3	1,09
143	République de Corée	12-17	4 076	4 368	48	3 646	47	546	48	99,9	99,9	99,9	1,00
144	RDP lao	11-16	809	240	40	353	42	5	40	33,4	39,4	27,3	0,69
145	RPD Corée	10-15	2 364	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	11-17	30	22	50	23**	50**	.	.	74,9	71,2	78,9	1,11
147	Singapour	12-15	235	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	12-17	6 596	...	...	5 010	50	625	45	...	...	...	...
149	Timor-Leste	12-17	138	...	...	47 ^z	...	- ^z	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	11-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	11-16	14	14	51	15	50	...	...	93,3	87,8	99,3	1,13
152	Tuvalu ³	12-17	...	1**	45**	1 ^z	46 ^z	...	...	78,3**	83,1**	73,1**	0,88**
153	Vanuatu	12-18	35	10**	43**	10	50	...	...	33,1**	36,1**	29,9**	0,83**
154	Viet Nam	11-17	12 794	7 401	47	9 266	47	310	51	61,9	65,1	58,6	0,90
Asie du Sud et de l'Ouest													
155	Afghanistan	13-18	3 012	...	...	362 ^z	- ^z	- ^z	- ^z	...	...	...	...
156	Bangladesh	11-17	23 212	9 134	47	11 024	51	126	26	42,4	43,3	41,5	0,96
157	Bhoutan ⁵	13-16	...	17	44	29**	45**	0,5**	39**	...	...	...	...
158	Inde	11-17	153 514	67 090	39	81 050	43	710	15	46,6	54,4	38,1	0,70
159	Maldives	13-17	38	12	51	25	53	...	...	36,5	35,7	37,3	1,05
160	Népal	10-16	4 047	1 265	40	1 822	42	16	22	35,5	41,2	29,3	0,71
161	Pakistan	10-16	25 462	...	...	5 734	40	83	18	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	11-17	12 869	9 727	47	10 024	47	819	38	77,4	80,2	74,4	0,93
163	Sri Lanka	10-17	2 721	...	...	2 320**	51****	...	...	...	...	...	...
États arabes													
164	Algérie	12-17	4 438	...	...	3 548	51	356	40	...	...	...	...
165	Arabie saoudite	12-17	2 981	1 774	46	1 995	46	68	10	67,9	72,7	62,9	0,87
166	Bahreïn	12-17	70	59	51	67	50	15	41	93,9	90,2	97,8	1,08
167	Djibouti	12-18	107	16	42	27	40	2	49	16,2	18,9	13,5	0,72
168	Égypte	11-16	9 828	7 671**	47**	8 384**	47**	2 514**	45**	80,8**	84,3**	77,2**	0,92**
169	Émirats arabes unis	11-17	348	202	50	273	49	2	.	82,1	79,0	85,5	1,08

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE SECONDAIRE (%)								EFFICACITÉ INTERNE			ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE NON SUPÉRIEUR		
2002/2003					1998/1999				2002/2003				Redoublants dans l'enseignement secondaire général (%)			Effectif total		
Total	M	F	IPS (F/M)		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total (milliers)	% F	
80,2	79,9	80,4	1,01		71,1	71,2	71,1	1,00	77,6	77,3	78,0	1,01	0,3	0,4	0,1	28	61	115
91,8	91,7	91,9	1,00		...	...	...	...	86,8	86,7	86,9	1,00	0,2	0,3	0,1	211	56	116
91,9	91,5	92,3	1,01		...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	0,2	0,1	26	65	117
83,7	77,6	89,9	1,16		55,4**	49,0**	62,0**	1,27**	77,4	71,6	83,3	1,16	0,1	0,1	0,1	3	46	118
95,4	96,7	94,0	0,97		...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	119
85,8	93,7	77,8	0,83		68,0	72,1	63,8	0,89	83,3**	90,0**	76,4**	0,85**	0,5	0,5**	0,5**	25	51	120
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
153,7	155,8	151,5	0,97		...	...	...	...	88,0**	87,0**	89,1**	1,02**	...	...	...	176	51	122
89,6	87,3	92,1	1,06		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	60	123
25,2	30,8	19,5	0,64		14,3**	18,6**	10,0**	0,54**	24,4**	29,7**	18,9**	0,64**	6,4	7,7	4,4	9	32	124
70,3	71,2	69,2	0,97		...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	0,3	0,2	612	38	125
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	.z	.z	.z	...	...	126
80,4**z	77,6**z	83,2**z	1,07**z		...	...	...	...	76,0**z	73,4**z	78,7**z	1,07**z	.	.	.	.	.	127
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	4,3**y	...	...	0,04**y	69**y	128
75,7z	75,0z	76,4z	1,02z		...	...	...	...	64,9z	63,7z	66,2z	1,04z	3,1**z	3,1**z	3,2**z	0,05z	27z	129
61,5	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	130
60,7	61,1	60,3	0,99		...	...	...	...	54,0	54,3	53,6	0,99	0,4	0,7	0,2	.	.	131
102,0	101,8	102,2	1,00		...	...	...	...	99,8**	...	...	...	...	...	...	14	63	132
104,4	98,0	111,1	1,13		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	133
90,9	88,0	94,0	1,07		61,9	58,4	65,6	1,12	74,3	70,7	78,0	1,10	11,2	13,3	9,1	.	.	134
70,3	66,7	74,1	1,11		68,9	65,4	72,6	1,11	70,0	66,4	73,8	1,11	...	...	...	173	46	135
39,0	40,1	37,8	0,94		31,2**	31,4**	31,0**	0,99**	35,1	36,2	33,9	0,94	2,2	2,2	2,3	3,2	.	136
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	137
93,8z	94,6z	93,0z	0,98z		...	...	...	...	93,8z	94,6z	93,0z	0,98z	.	.	.	.	.	138
117,5	...	...	...		92,1	91,5	92,6	1,01	92,7	91,3	94,1	1,03	...	...	...	45	53	139
88,8**y	88,6**y	88,9**y	1,00**y		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
25,5	28,4	22,3	0,79		20,4*	23,2*	17,3*	0,75*	23,7**z	26,3**z	20,7**z	0,79**z	-z	-z	-z	.	.	141
84,0	79,9	88,2	1,10		50,8	48,6	53,1	1,09	59,3	54,2	64,6	1,19	2,3	3,6	1,1	452	46	142
90,5	90,3	90,7	1,00		96,5	96,4	96,6	1,00	87,9	87,8	88,0	1,00	0,3	0,3	0,2	.	.	143
43,7	50,0	37,2	0,74		26,7	29,9	23,5	0,79	35,1	38,3	31,8	0,83	2,0	2,8	1,0	20	42	144
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
75,9**	72,5**	79,5**	1,10**		65,8	62,9	69,1	1,10	62,1**	59,1**	65,4**	1,11**	2,2z	2,4z	2,0z	0,2	60	146
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	-y	-y	-y	...	...	147
76,7	76,6	76,7	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	72	148
34,6z	...	...	...		...	...	...	...	20,3**y	...	...	...	...	...	...	.	.	149
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	150
102,8	96,1	110,7	1,15		68,5	64,2	73,2	1,14	71,7**z	67,5**z	76,7**z	1,14**z	5,7z	5,8z	5,6z	1z	40z	151
84,4z	87,2z	81,3z	0,93z		...	...	...	...	...	...	...	...	6,3**z	5,8**z	6,8**z	...	...	152
27,8	26,8	28,9	1,08		...	...	...	...	27,5z	...	...	...	.	.	.	2z	37z	153
72,4	75,2	69,6	0,93		55,2**	...	...	...	65,3**z	...	...	...	1,3**	1,9**	0,7**	.	.	154
12,5z	24,0z	-z	-z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	155
47,5	45,0	50,2	1,12		39,4	40,3	38,5	0,95	44,5	42,1	46,9	1,11	5,4	5,8	5,1	23	42	156
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	10,7z	9,2z	12,6z	4**	35**	157
52,8	58,5	46,7	0,80		...	...	...	...	...	...	...	...	4,8	5,2	4,3	522**	25	158
66,7	62,2	71,3	1,15		...	...	...	...	51,4**	47,9**	54,9**	1,15**	...	...	...	0,2z	...	159
45,0	50,4	39,2	0,78		...	...	...	...	...	...	...	...	11,7**	10,8**	12,9**	.	.	160
22,5	26,2	18,6	0,71		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	924*y	45*y	161
77,9	80,2	75,4	0,94		...	...	...	...	...	...	...	...	7,1y	9,8y	4,1y	881	16**	162
86,5**	84,2**	88,9**	1,06**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	163
80,0	77,4	82,7	1,07		...	...	...	...	66,8**	65,1**	68,5**	1,05**	...	...	...	40	50	164
66,9	70,3	63,4	0,90		53,3**	58,1**	48,3**	0,83**	52,7**	53,9**	51,6**	0,96**	7,8	9,5	5,8	36z	41**z	165
95,6	92,7	98,8	1,07		84,1	80,7	87,6	1,09	87,0	83,9	90,3	1,08	5,2	7,3	3,2	4	33	166
24,3	28,9	19,8	0,68		...	...	...	...	21,2**	25,0**	17,3**	0,69**	6,0**	6,1**	5,8**	0,3	24	167
85,3**	88,1**	82,4**	0,94**		...	...	...	...	80,8**z	83,1**z	78,5**z	0,95**z	7,4**	8,7**	6,1**	152	51	168
78,7	77,5	80,0	1,03		74,4	71,7	77,2	1,08	71,0	70,0	72,0	1,03	5,5	7,3	3,6	.	.	169

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	SCOLARISATION DANS LE SECONDAIRE						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)				
			Effectif total				Effectif de l'enseignement technique et professionnel		1998/1999				
			1998/1999		2002/2003		2002/2003		Total	M	F	IPS (F/M)	
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F					
170	Iraq	12-17	3 460	1 105	38	1 478	40	63	19	35,7	43,6	27,5	0,63
171	Jamahiriya arabe libyenne	12-17	762	...	...	798**	50**	178**	53**	...	...	...	...
172	Jordanie	12-17	713	579	49	613	49	35	46	86,9	85,8	88,0	1,03
173	Koweït	10-17	292	235**	49**	261	50	14	41	97,8**	96,8**	98,8	1,02**
174	Liban	12-17	441	372	52	350	51	46	40	77,5	74,1	80,9	1,09
175	Maroc	12-17	3 904	1 470	43	1 758	45	106	42	37,7	42,0	33,3	0,79
176	Mauritanie	12-17	373	63**	42**	84	44	3	35	18,7**	21,7**	15,8**	0,73**
177	Oman	12-17	347	229	49	279	48	.	.	71,7	71,9	71,5	0,99
178	Qatar	12-17	55	44	50	52	49	1	.	92,3	89,6	95,1	1,06
179	République arabe syrienne	12-17	2 656	1 030	47	1 284	47	122	45	40,6	42,5	38,7	0,91
180	Soudan	12-16	3 650	965**	...	1 291	45	29	36	28,5**	...	...	...
181	T. A. palestiniens	10-17	663	444	50	583	50	4	29	78,8	77,5	80,3	1,04
182	Tunisie	12-18	1 481	1 059	49	1 149	51	18	37	72,9	72,3	73,6	1,02
183	Yémen	12-17	2 903	1 042	26	1 373	30	9	5	41,9	60,3	22,5	0,37
Europe centrale et orientale													
184	Albanie	10-17	489	363**	49**	396	48	20	49	75,8**	74,7**	77,1**	1,03**
185	Bélarus	10-16	1 098	1 143	49	998	50	5	34	97,2	97,4	97,0	1,00
186	Bosnie-Herzégovine	10-17	490	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	11-17	719	700	48	707	48	199	39	89,4	90,3	88,5	0,98
188	Croatie	11-18	445	416	49	400	49	146	46	87,6	86,8	88,4	1,02
189	Estonie	13-18	128	116	50	123	50	17	34	92,7	91,0	94,6	1,04
190	ERY de Macédoine	11-18	258	219	48	219	48	59	43	82,3	83,4	81,1	0,97
191	Fédération de Russie	10-16	15 245	...	...	14 486**	...	1 949**	...	...	...	...	...
192	Hongrie	11-18	973	1 007	49	1 030	49	67	39	95,3	94,5	96,0	1,02
193	Lettonie	11-18	290	255	50	276	49	39	39	88,4	86,8	90,1	1,04
194	Lituanie	11-18	437	407	45	448	49	37	35	95,7	95,5	96,0	1,01
195	Pologne	13-18	3 727	...	...	3 895	48	1 181	39	...	...	...	...
196	République de Moldova	11-17	560	415	50	411	50	23	37	72,2	71,8	72,6	1,01
197	République tchèque	11-18	1 032	928	50	1 000	49	391	47	82,5	80,9	84,3	1,04
198	Roumanie	11-18	2 620	2 218	49	2 218	49	650	44	78,9	78,3	79,4	1,01
199	Serbie-et-Monténégro ³	11-18	...	814	49	761Y	49Y	267Y	47Y	92,3	92,0	92,6	1,01
200	Slovaquie	10-18	730	674	50	670	49	218	47	85,2	84,3	86,2	1,02
201	Slovénie	11-18	199	220	49	218	49	87	45	98,7	97,4	100,1	1,03
202	Turquie	12-16	7 263	...	...	5 742**	42**	1 261	36**	...	...	...	...
203	Ukraine	10-16	4 980	...	...	4 824	49	326	33	...	...	...	...
Moyenne pondérée													
I	Monde	...	759 758	427 000	47	495 499	47	49 638	46	59,7	62,6	56,6	0,90
II	Pays développés	...	84 466	87 519	49	90 084	49	17 951	49	103,4	103,0	103,8	1,01
III	Pays en développement	...	641 754	308 354	46	374 303	47	28 825	46	51,8	55,4	47,9	0,86
IV	Pays en transition	...	33 537	31 127	50	31 112	49	2 862	35	88,9	88,3	89,5	1,01
V	Afrique subsaharienne	...	93 147	21 228	46	26 452	44	1 427	37	24,5	27,2	21,8	0,80
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	61 767	63 593	49	66 840	50	12 394	51	105,3	105,0	105,7	1,01
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	66 486	41 894	51	58 662	51	5 355	55	71,7	68,6	74,9	1,09
VIII	Asie centrale	...	12 028	9 688	49	10 707	48	576	41	85,7	87,0	84,5	0,97
IX	Asie de l'Est et Pacifique	...	219 238	133 696	47	155 620	48	17 323	47	64,4	66,8	61,9	0,93
X	Asie du Sud et de l'Ouest	...	225 084	95 949	41	112 336	44	1 935	29	45,6	52,1	38,7	0,74
XI	États arabes	...	39 473	22 209	46	25 643	46	3 583	43	59,9	63,6	56,1	0,88
XII	Europe centrale et orientale	...	42 535	38 743	49	39 240	48	7 044	39	85,4	86,2	84,7	0,98

1. Comprend le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (respectivement niveaux 2 et 3 de la CITE).
2. Correspond au niveau 4 de la CITE. À l'instar de l'enseignement secondaire, l'enseignement postsecondaire non supérieur comprend des programmes d'enseignement général et des programmes d'enseignement technique et professionnel.
3. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.
5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE SECONDAIRE (%)								EFFICACITÉ INTERNE			ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE NON SUPÉRIEUR		
2002/2003					1998/1999				2002/2003				Redoublants dans l'enseignement secondaire général (%)			Effectif total		
Total	M	F	IPS (F/M)		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total (milliers)	% F	
42,7	49,8	35,3	0,71		31,4	37,7	24,8	0,66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	170
104,7**	101,5**	108,0**	1,06**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
86,0	85,1	86,9	1,02		78,5**	76,0**	81,0**	1,07**	79,9	78,9	81,1	1,03	1,0	1,1	0,8	...	...	172
89,3	86,9	91,8	1,06		88,0**	87,3**	88,8**	1,02**	77,2**z	75,2**z	79,3**z	1,05**z	7,8	9,2	6,4	16	68	173
79,4	76,1	82,8	1,09		...	...	...	...	...	...	...	...	11,2	11,9	10,5	1,0**	41**	174
45,0	49,1	40,8	0,83		...	...	...	...	35,7**	38,5**	32,9**	0,86**	16,4	18,6	13,7	72	44	175
22,6	25,3	20,0	0,79		...	...	...	...	16,1**	18,2**	14,0**	0,77**	14,3	14,0	14,6	1	61	176
80,5	82,1	78,7	0,96		61,6	60,8	62,5	1,03	69,3	68,9	69,6	1,01	7,9	10,7	4,8	...	...	177
93,9	92,2	95,8	1,04		78,0	74,9	81,2	1,08	82,3**	79,8**	84,9**	1,06**	...	...	...	...	...	178
48,3	50,4	46,2	0,92		36,4	37,9	34,8	0,92	42,9	44,4	41,3	0,93	7,3	8,9	5,6	40	58	179
35,4	38,5	32,2	0,84		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
87,9	85,4	90,5	1,06		75,6	74,2	77,2	1,04	83,8	81,7	86,0	1,05	1,8	2,0	1,5	...	...	181
77,6	74,6	80,7	1,08		...	...	...	...	64,5	61,3	67,8	1,11	14,1	16,9	11,5	3	39	182
47,3	64,5	29,2	0,45		32,6*	45,8*	18,6*	0,41*	...	...	...	...	...	...	...	19y	16y	183
Europe centrale et orientale																		
81,1	80,9	81,3	1,00		71,5**	70,5**	72,7**	1,03**	77,0	76,4	77,7	1,02	4,2	4,5	3,8	...	...	184
90,9	89,6	92,3	1,03		...	...	...	...	84,8	83,3**	86,5**	1,04**	0,2	0,2	0,2	128	38	185
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
98,4	99,8	97,0	0,97		83,2	83,8	82,5	0,98	87,5	88,5	86,5	0,98	1,6	2,1	1,1	3	47	187
89,8	89,1	90,5	1,02		84,2	83,5	84,9	1,02	86,6	85,8	87,4	1,02	0,5	0,8	0,3	...	...	188
96,4	94,8	98,1	1,03		...	...	...	...	88,3	86,5	90,2	1,04	4,1	5,6	2,8	12	63	189
84,7	85,6	83,8	0,98		79,1**	80,1**	78,0**	0,97**	...	...	...	...	0,5	0,7	0,3	0,3	6	190
95,0**	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	0,8**y	...	...	234	59	191
105,8	105,6	106,0	1,00		84,7**	84,2**	85,2**	1,01**	93,8	93,7	93,8	1,00	2,3	2,9	1,6	84	53	192
95,3	95,4	95,2	1,00		85,0**	83,8**	86,2**	1,03**	88,0	87,7	88,2	1,01	1,1	1,4	0,7	7	66	193
102,5	103,3	101,6	0,98		90,6**	90,2**	91,1**	1,01**	94,0	93,8	94,3	1,01	0,8	1,2	0,4	8	62	194
104,5	106,6	102,3	0,96		...	...	...	...	91,5	90,5	92,6	1,02	1,4	...	...	216	59	195
73,3	72,0	74,7	1,04		68,8**	...	...	...	69,0	67,6	70,5	1,04	0,4	0,4	0,4	...	...	196
96,9	95,7	98,2	1,03		...	...	...	...	90,5	89,4	91,6	1,03	1,0	1,3	0,7	74	49	197
84,7	84,1	85,3	1,01		74,4**	73,6**	75,3**	1,02**	80,5	79,5	81,6	1,03	2,0	2,8	1,2	62	62	198
88,7y	88,3y	89,2y	1,01y		...	...	...	...	87,6**y	87,0**y	88,1**y	1,01**y	2,1**y	2,1**y	2,1**y	7y	5y	199
91,7	91,4	92,1	1,01		...	...	...	...	88,0	87,6	88,4	1,01	1,4	1,7	1,0	6	60	200
109,4	109,7	109,0	0,99		89,5	87,9	91,1	1,04	93,2	92,7	93,8	1,01	1,4	2,5	0,4	2	67	201
79,1**	90,3**	67,4**	0,75**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	202
96,9	97,4	96,3	0,99		...	...	...	...	84,6	84,3**	84,8**	1,01**	0,1	0,1**	0,0**	176	53	203
Moyenne pondérée																		
65,2	67,0	63,3	0,94		50,2	52,7	47,7	0,91	56,1**	57,8**	54,4**	0,94**	2,4	2,9	1,9	...	...	I
106,6	105,3	108,1	1,03		89,2	89,0	89,4	1,00	91,0	90,3	91,6	1,01	1,4	2,5	0,4	...	...	II
58,3	60,7	55,9	0,92		42,8	45,9	39,7	0,86	50,1	52,2	48,0	0,92	5,6	6,4	4,6	...	...	III
92,8	93,8	91,7	0,98		81,6	81,0	82,3	1,02	84,7	84,8	84,5	1,00	0,2	0,2	0,2	...	...	IV
28,4	31,9	24,9	0,78		17,9	19,6	16,2	0,83	22,1	24,5	19,7	0,80	13,4	13,8	13,1	...	...	V
108,2	106,3	110,2	1,04		89,4	89,5	89,3	1,00	90,6	89,9	91,3	1,02	1,8	2,8	0,9	...	...	VI
88,2	85,1	91,5	1,08		52,8	50,7	55,0	1,09	65,7	63,7	67,7	1,06	3,1	3,8	2,5	...	...	VII
89,0	90,5	87,5	0,97		80,8	81,5	80,1	0,98	83,4	84,7	82,2	0,97	0,2	0,3	0,1	...	...	VIII
71,0	71,7	70,2	0,98		53,4	54,9	51,7	0,94	64,3	64,8	63,8	0,98	1,3	1,9	0,7	...	...	IX
49,9	54,2	45,3	0,84		40,2	46,1	33,9	0,74	43,6	47,6	39,2	0,82	7,1	9,2	5,1	...	...	X
65,0	68,1	61,7	0,91		51,2	53,9	48,5	0,90	56,1	58,1	54,0	0,93	7,6	9,0	5,8	...	...	XI
92,3	94,6	89,8	0,95		78,2	78,6	77,8	0,99	83,4**	84,5**	82,2**	0,97**	1,2	1,6	0,9	...	...	XII

Les données en gras sont de 2003/2004.

(z) Les données sont de 2001/2002.

(y) Les données sont de 2000/2001.

Tableau 9A
Participation dans l'enseignement supérieur

Pays ou territoire	INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR									
	Effectif total des étudiants (milliers)						Taux brut d'inscription (TBI) (%)			
	1998/1999			2002/2003			1998/1999			
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne										
1 Afrique du Sud	634	293	341	675	312	363	15,3	14,2	16,3	1,15
2 Angola	8	5	3	13	8*	5*	0,8	0,9	0,6	0,69
3 Bénin	16	13	3	...	...	...	3,3	5,3	1,4	0,26
4 Botswana	5,5	3,1	2,4	9**	5**	4**	3,1	3,5	2,8	0,79
5 Burkina Faso	...	...	...	16**	12**	4**	...	...	...	...
6 Burundi	5	4	1	12**	8**	4**	1,0	1,5	0,6	0,40
7 Cameroun	67	...	...	81	50**	32**	5,1	...	...	...
8 Cap-Vert	...	...	...	2,2	1,0	1,2	...	...	...	...
9 Comores	0,6	0,4	0,3	1,7	1,0	0,7	1,0	1,2	0,9	0,75
10 Congo	11**	8**	2**	12**	10**	2**	3,7**	5,8**	1,5**	0,26**
11 Côte d'Ivoire	97	71	25	...	...	...	7,1	10,4	3,7	0,36
12 Érythrée	4	3	1	6**	5**	1**	1,2	2,2	0,3	0,16
13 Éthiopie	52	43	10	172	129	43	1,0	1,6	0,4	0,23
14 Gabon	7,5	4,8	2,7	...	...	...	6,8	8,9	4,8	0,54
15 Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	...	...	...	70	48	22	...	...	...	...
17 Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18 Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	...	...	...	99** ^z	64** ^z	34** ^z	...	...	...	...
21 Lesotho	4	1	3	6	2	4	2,2	1,7	2,7	1,61
22 Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	31	17	14	33	18	15	2,3	2,5	2,1	0,84
24 Malawi	3,2	2,3	0,9	4,6	3,2	1,3	0,3	0,5	0,2	0,37
25 Mali	19	...	...	28**	...	...	1,8	...	...	...
26 Maurice	7,6	4,1	3,5	17	7	10	7,1	7,6	6,6	0,87
27 Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28 Namibie	11	5	6	14**	7**	6**	6,6	6,2	7,1	1,14
29 Niger	...	...	...	14** ^z	10** ^z	3** ^z	...	...	...	...
30 Nigéria	...	...	...	948	568**	380**	...	...	...	...
31 Ouganda	41	27**	14**	74**	49**	26**	2,0	2,7**	1,4**	0,52**
32 République centrafricaine	6	5	1	...	...	...	1,9	3,3	0,6	0,18
33 République démocratique du Congo	60**	...	...	...	...	...	1,4**	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	19	15	4	31	22	10	0,6	1,0	0,3	0,26
35 Rwanda	6	...	...	20	13	7	0,9	...	...	...
36 Sao Tomé-et-Principe	.	.	.	0,2** ^z	0,1** ^z	0,1** ^z	.	.	.	.
37 Sénégal	29	...	...	...	...	...	3,7	...	...	...
38 Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
39 Sierra Leone	...	...	...	9** ^z	6** ^z	3** ^z	...	...	...	...
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	5	3	2	5**	2**	3**	4,9	5,3	4,5	0,85
42 Tchad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
43 Togo	15	12	3	...	...	...	3,8	6,4	1,3	0,21
44 Zambie	23	16	7	25** ^y	17** ^y	8** ^y	2,3	3,2	1,5	0,46
45 Zimbabwe	...	...	...	56**	34**	22**	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale										
46 Allemagne	2 185**	1 163**	1 022**	2 335	1 191	1 144	48,4**	50,4**	46,3**	0,92**
47 Andorre ¹	...	...	...	0,3	0,2	0,1	...	...	...	...
48 Autriche	253	126	127	230	108	122	52,8	51,6	54,1	1,05
49 Belgique	352	168	183	375	175	200	55,9	52,6	59,2	1,13
50 Canada	1 193	529	664	1 193** ^z	525** ^z	668** ^z	58,9	51,0	67,1	1,31
51 Chypre ²	11	5	6	18	9	9	21,9	19,7	24,0	1,22
52 Danemark	190	83	107	202	85	117	54,6	46,8	62,7	1,34
53 Espagne	1 787	839	948	1 841	863	978	52,9	48,6	57,5	1,18
54 États-Unis	13 769	6 106**	7 663**	16 612	7 202	9 410	73,4	63,7**	83,6**	1,31**
55 Finlande	263	121	142	292	136	156	83,3	75,1	91,9	1,22
56 France	2 012	917	1 095	2 119	953	1 166	51,4	46,1	57,0	1,24
57 Grèce	388	193	195	561	275	286	49,0	47,5	50,6	1,07
58 Irlande	151	70	81	182	80	101	44,5	40,5	48,7	1,20

Tableau 9A

	INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS (milliers)						
	Taux brut d'inscription (TBI) (%)				Total des étudiants (%)			% des étudiantes dans chaque niveau			1998/1999			2002/2003			
	2002/2003				2002/2003			2002/2003			1998/1999			2002/2003			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total	M	F	Total	M	F	
	15,0	14,0	16,1	1,15	86,6	12,2	1,1	52,3	65,7	38,7	15,5	8,4*	7,1*	...	...	...	1
	1,0	1,2*	0,8*	0,65*	100,0	-	-	39,9*	-	-	0,05	0,02	0,03	...	...	...	2
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3
	4,7**	5,4**	4,0**	0,75**	88,5**	11,4**	0,1**	44,6**	28,5**	60,0**	...	...	...	...	...	...	4
	1,4**	2,1**	0,7**	0,34**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5
	2,0**	2,8**	1,3**	0,45**	...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	0,5 ^z	...	...	6
	5,5	6,7**	4,2**	0,63**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
	4,6	4,4	4,7	1,09	100,0	-	-	52,9	-	-	...	...	...	...	...	...	8
	2,3	2,6	2,0	0,77	68,0	32,0	-	39,0	52,1	-	...	...	...	...	...	...	9
	3,8**	6,5**	1,2**	0,19**	84,4**	15,0**	0,6**	16,3**	12,5**	31,2**	...	...	...	...	...	...	10
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11
	1,5**	2,6**	0,4**	0,15**	100,0**	-	-	13,3**	-	-	0,1	0,08	0,02	...	...	...	12
	2,7	4,1	1,4	0,33	100,0	-	0,0	25,2	-	-	...	...	...	...	...	...	13
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	...	...	14
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15
	3,2	4,3	2,0	0,46	86,7	13,0	0,3	32,5	25,6	17,0	...	...	...	...	...	...	16
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
	2,9** ^z	3,8** ^z	2,0** ^z	0,53** ^z	47,0** ^z	49,6** ^z	3,4** ^z	39,2** ^z	31,0** ^z	25,4** ^z	...	...	...	...	...	...	20
	3,0	2,4	3,5	1,48	50,9	49,1	-	53,1	69,9	-	1,0	0,5	0,5	0,1	0,06	0,05	21
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
	2,1	2,3	1,9	0,83	77,3	20,3	2,4	45,5	45,0	45,2	1,1	...	...	1,2 ^z	0,9 ^z	0,3 ^z	23
	0,4	0,6	0,2	0,41	100,0	-	-	...	29,2	...	...	...	...	...	...	...	24
	2,5**	...	...	...	99,0**	-	1,0**	...	...	...	1,2	...	...	...	...	...	25
	15,3	12,8	18,0	1,41	39,8	59,4	0,7	44,7	67,1	40,0	...	...	...	...	...	...	26
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
	7,5**	7,9**	7,0	0,89**	55,3**	44,7**	0,0**	57,1**	35,0**	20,0	...	...	...	...	...	...	28
	1,5** ^z	2,2** ^z	0,7** ^z	0,34** ^z	84,3** ^z	14,9** ^z	0,7** ^z	23,9** ^z	30,0** ^z	25,2** ^z	...	...	...	...	...	...	29
	8,2	9,7**	6,7**	0,69**	61,0	37,7	1,3	37,1	44,8	44,8**	...	...	...	...	...	...	30
	3,2**	4,3**	2,2**	0,52**	57,2**	42,7**	0,1**	37,5**	30,5**	-	...	...	...	...	...	...	31
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
	0,9	1,3	0,6	0,44	70,6	25,4	4,0	32,0	25,4	40,7	...	...	...	0,4	0,3	0,1	34
	2,5	3,6	1,7	0,46	96,4	3,6	-	37,3	23,4	-	0,07	...	...	0,09 ^y	0,06 ^y	0,03 ^y	35
	1,0** ^z	1,3** ^z	0,7** ^z	0,56** ^z	100,0** ^z	-	-	36,1** ^z	-	-	...	...	...	...	...	...	36
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,3	...	...	...	...	...	37
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
	2,2** ^z	3,1** ^z	1,2** ^z	0,40** ^z	43,9** ^z	56,1** ^z	-	16,0** ^z	38,8** ^z	-	...	...	...	...	...	...	39
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
	4,7**	4,3**	5,0**	1,16**	...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	0,1 ^z	...	...	41
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	42
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,5	0,4	0,2	...	...	...	43
	2,4** ^y	3,3** ^y	1,5** ^y	0,46** ^y	58,4** ^y	40,8** ^y	0,8** ^y	37,7** ^y	23,3** ^y	14,4** ^y	...	...	...	...	...	...	44
	3,9**	4,7**	3,0**	0,63**	37,5**	59,2**	3,3	32,1	43,7	...	...	...	...	...	...	...	45
	Amérique du Nord et Europe occidentale																
	51,0	51,1	51,0	1,00	81,5	14,6	...	47,3	61,5	...	178,2	96,2	82,0	241	122	119	46
	...	...	...	...	28,1	71,9	-	64,0	42,7	-	...	...	...	0,03**	...	...	47
	48,9	44,5	53,5	1,20	81,9	11,4	6,7	51,9	65,7	44,6	29,8	15,2	14,6	31	15	16	48
	61,1	55,9	66,5	1,19	46,7	51,5	1,7	50,4	56,5	39,0	36,1	18,9	17,2	42	...	...	49
	57,7** ^z	49,6** ^z	66,2** ^z	1,34** ^z	72,5** ^z	25,4** ^z	2,2** ^z	57,7** ^z	52,3** ^z	44,6** ^z	35,5 ^l	20,0	15,6	...	...	...	50
	32,3	31,9	32,8	1,03	19,5	80,0	0,5	76,7	42,9	41,8	1,9	1,1	0,7	5	4	1	51
	66,9	55,2	79,2	1,43	88,9	8,7	2,4	59,9	41,7	42,2	12,3	4,8	7,5	18	8	10	52
	61,9	56,6	67,4	1,19	82,6	13,5	4,0	53,7	50,5	51,0	33,0	16,2	16,7	54	24	30	53
	83,2	70,5	96,4	1,37	74,8	23,3	1,8	56,9	56,3	50,5	451,9	262,6	189,4	586	...	...	54
	87,5	79,8	95,6	1,20	93,0	0,2	6,8	53,8	40,0	49,7	4,8	2,8	2,0	7	4	3	55
	55,5	48,9	62,5	1,28	71,4	24,0	4,6	55,5	55,2	46,6	131,0 ^t	...	...	222	114	108	56
	74,2	70,8	77,7	1,10	64,0	32,5	3,4	52,5	48,7	42,8	...	...	...	12	...	...	57
	51,6	44,6	59,0	1,32	62,2	35,7	2,1	57,1	53,8	46,9	7,2 ^{eo}	...	...	10	5	5	58

Tableau 9A (suite)

Pays ou territoire		INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR									
		Effectif total des étudiants (milliers)						Taux brut d'inscription (TBI) (%)			
		1998/1999			2002/2003			1998/1999			IPS (F/M)
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
59	Islande	8	3	5	13	5	8	40,4	30,1	51,0	1,69
60	Israël	247	105	142	301	134	168	49,1	40,5	58,2	1,44
61	Italie	1 797	806	991	1 913	837	1 076	45,3	39,9	50,9	1,28
62	Luxembourg	2,7	1,3	1,4	3	1	2	10,3	9,9	10,8	1,09
63	Malte	6	3	3	9	4	5	19,8	18,6	21,1	1,13
64	Monaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
65	Norvège	187	80	108	212	86	127	64,8	54,2	75,8	1,40
66	Pays-Bas	470	238	232	527	258	269	48,9	48,6	49,1	1,01
67	Portugal	357	157	199	401	174	227	43,9	38,3	49,6	1,30
68	Royaume-Uni	2 081	974	1 107	2 288	1 009	1 279	59,2	55,2	63,2	1,15
69	Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	335	142	193	415	168	247	62,3	51,8	73,3	1,42
71	Suisse	156	91	65	186	104	82	38,6	43,9	33,0	0,75
Amérique latine et Caraïbes											
72	Anguilla	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
73	Antigua-et-Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
74	Antilles néerlandaises	2	1	1	2,3 ^z	0,9 ^z	1,4 ^z	14,4	13,3	15,4	1,16
75	Argentine	1 527	632**	894**	2 027	825	1 202	46,9	38,5**	55,5**	1,44**
76	Aruba ²	1,4	0,7	0,8	1,7	0,7	1,0	26,3	24,5	28,0	1,14
77	Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Barbade	7	2	5	8 ^y	2 ^y	6 ^y	32,0	19,6	44,6	2,28
79	Belize	...	...	...	0,5	0,2*	0,3*	...	...	...	...
80	Bermudes ²	...	...	...	2,0** ^z	0,9** ^z	1,1** ^z	...	...	...	...
81	Bolivie	228	148**	80**	311	...	...	30,9	40,0**	21,8**	0,55**
82	Brésil	2 204	992	1 211	3 579	1 558	2 021	13,6	12,3	15,0	1,22
83	Chili	407	219	187	567	296	271	33,8	36,0	31,5	0,88
84	Colombie	823**	400**	423**	990	480	509	21,2**	20,4**	21,9**	1,07**
85	Costa Rica	58**	27**	30**	77	37	40	16,8**	15,5**	18,2**	1,18**
86	Cuba	156*	74**	82**	236	103	133	18,9*	17,6**	20,4**	1,16**
87	Dominique	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
88	El Salvador	118	53	65	113	52	62	18,3	16,4	20,2	1,23
89	Équateur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
90	Grenade	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
91	Guatemala	...	...	...	112	64	48	...	...	...	...
92	Guyana	...	...	...	5	2**	3**	...	...	...	...
93	Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	78	35**	43**	97** ^z	42** ^z	54** ^z	13,5	11,9**	15,2**	1,27**
95	Îles Caïmanes ¹	0,4**	0,1**	0,3**	0,4 ^y	0,1 ^y	0,3 ^y	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques ²	0,03	—	0,03	0,01	0,01**	0,00**	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
98	Jamaïque	...	...	...	46**	14**	32**	...	...	...	...
99	Mexique	1 838	950	888	2 237	1 126	1 110	18,3	19,2	17,4	0,91
100	Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
101	Nicaragua	...	...	...	100	48	52	...	...	...	...
102	Panama	...	...	...	118	45	73	...	...	...	...
103	Paraguay	...	...	...	147**	62**	85**	...	...	...	...
104	Pérou	...	...	...	831**	407**	425**	...	...	...	...
105	République dominicaine	...	...	...	287	111	176	...	...	...	...
106	Saint-Kitts-et-Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
107	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	.	.	.	...	...	...	.	.	.	.
108	Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	Suriname	...	...	...	5 ^z	2 ^z	3 ^z	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	7,6	3,2	4,3	12	5	8	6,0	5,0	7,0	1,38
111	Uruguay	94**	34**	60**	99**	34**	64**	34,8**	24,6**	45,3**	1,84**
112	Venezuela	...	...	...	983**	482**	502**	...	...	...	...
Asie centrale											
113	Arménie	...	...	...	79	35	44	...	...	...	...
114	Azerbaïdjan	108	66	42	121	67	54	16,2	20,0	12,4	0,62
115	Géorgie	130	63	68	155	80	76	32,2	30,4	34,1	1,12

Tableau 9A

INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR					RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS (milliers)					
Taux brut d'inscription (TBI) (%)					Total des étudiants (%)			% des étudiantes dans chaque niveau			1998/1999			2002/2003		
2002/2003					2002/2003			2002/2003			1998/1999			2002/2003		
Total	M	F	IPS (F/M)		Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total	M	F	Total	M	F
62,7	44,8	81,2	1,81		94,1	5,6	0,3	64,5	50,9	53,3	0,2	0,1	0,1	0,6	0,2	0,4
57,4	49,5	65,8	1,33		77,7	19,6	2,6	57,0	50,7	52,7	...	...	...	...	...	...
56,9	48,9	65,3	1,34		97,3	1,1	1,6	56,2	65,5	50,9	23,5	11,7	11,8	36	16	20
12,1	11,2	13,0	1,17		59,6	39,5	0,9	54,1	52,1	51,9	0,7j	...	...	...	...	...
30,2	25,3	35,4	1,40		78,0	21,6	0,5	55,8	61,5	38,1	0,3l	0,1	0,2	0,4	0,2	0,2
.
80,7	63,5	98,7	1,55		94,7	3,4	2,0	60,4	51,2	41,9	9,0	4,2	4,8	11	6	5
58,1	55,7	60,6	1,09		97,5	1,3	1,3	51,0	59,6	41,0	13,6	7,4	6,3	21	9	11
55,7	47,5	64,2	1,35		94,7	1,4	4,0	56,7	53,0	54,6	...	...	...	15	8	8
64,3	56,8	71,9	1,27		63,6	32,7	3,7	54,1	60,8	43,0	232,5	124,2	108,3	255	132	123
...
83,3	65,7	102,0	1,55		91,3	3,5	5,2	60,8	46,6	46,5	24,4	13,5	11,0	32	18	14
48,7	53,1	44,1	0,83		71,4	20,6	8,0	45,7	41,5	38,3	25,3	14,2	11,1	33	18	15
.
.
14,0z	11,3z	16,7z	1,48z		15,1z	64,2z	20,7z	44,2z	59,1z	72,9z	...	...	...	...	...	...
59,8	48,1	71,7	1,49		74,0	25,7	0,3	55,6	70,0	57,3	2,8l	...	...	3	...	...
30,3	25,0	35,4	1,42		22,8	77,2	.	79,0	53,5	.	...	...	...	0,09	0,08**	0,01**
...
38,1y	22,1y	54,6y	2,47y		49,4y	45,0y	5,6**y	66,1y	77,3y	57,8**y	...	...	...	0,6y	0,2**y	0,4**y
2,0	1,4*	2,6*	1,91*		100,0	.	.	64,9*	.	.	.	.	.	.	.	.
62,4**z	...	...	...		.	100,0**z	.	...	55,1**z	...	...	...	...	...	...	...
39,4	...	...	...		...	...	...	...	...	...	1,1	...	...	...	...	...
20,6	17,8	23,4	1,32		...	...	2,8	...	...	55,4	...	...	...	...	...	...
45,4	46,7	44,1	0,94		83,0	16,7	0,3	48,2	46,2	39,9	...	...	...	5	...	...
24,3	23,4	25,4	1,09		74,8**	19,2	6,0**	53,0**	46,1	49,2**	...	...	...	...	...	...
19,4	18,0	20,8	1,16		85,2	14,6	0,1	54,0	42,6	53,1	...	...	...	0,9	0,4**	0,5
33,7	28,9	38,7	1,34		98,9	.	1,1	56,4	.	36,6	3,7hf	...	...	17,2	...	...
.
17,4	15,8	19,1	1,21		...	...	...	...	...	...	0,6	...	...	0,5	0,2	0,3
...
.
9,3	10,5	8,2	0,78		95,4	4,6	.	41,9	66,1	.	...	...	...	...	...	...
6,1	4,7**	7,5**	1,58**		90,3	9,7	-	61,8**	53,0**	-	...	...	...	...	...	...
...
15,2**z	13,2**z	17,3**z	1,31**z		93,2**z	5,1**z	1,7**z	56,2**z	58,7**z	41,0**z	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...		79,5y	20,5y	.	71,6y	86,3y	.	...	...	...	0,1y	...	...
0,7	1,0**	0,4**	0,44**		.	100,0	.	.	33,3**	.	...	...	...	.	.	.
.
17,5**	10,4**	24,6**	2,36**		36,5**	56,2**	7,2**	72,7**	68,0**	71,1**	0,6	...	...	...	...	...
22,4	22,8	22,1	0,97		96,6	2,9	0,5	50,0	40,7	39,2	2,3	...	...	1,9z	...	...
.
18,3	17,5	19,2	1,10		95,5	4,5	.	51,8	59,3	.	...	...	...	...	...	...
43,2	32,2	54,6	1,69		86,2	13,8	0,0	64,2	49,1	63,0	...	...	...	...	...	...
27,0**	22,6**	31,5**	1,39**		79,1**	20,6**	...	54,7**	68,6**	...	...	...	...	...	...	...
31,9**	30,8**	33,0**	1,07**		54,1**	45,8**	-	47,0	55,9	-	...	...	...	...	...	...
34,5	26,0	43,4	1,67		91,0	8,4	0,6	64,8	25,1	39,5	...	...	...	...	...	...
.
...
12,2z	9,2z	15,4z	1,69z		62,7**z	37,3**z	.	49,1**z	83,6**z	.	...	...	...	...	...	...
8,9	6,9	10,9	1,59		54,5	27,9	17,6	60,0	66,1	56,5	1,0	0,5	0,5	1,2z	0,4**z	0,8**z
37,4**	25,5**	49,7**	1,95**		76,3**	23,6**	...	59,9	82,9	...	...	...	...	2,1y	...	...
40,2**	38,8**	41,8**	1,08**		61,6**	34,3**	4,1**	47,3**	57,6**	...	...	...	...	0,1	...	...
.
27,3	24,2	30,5	1,26		98,3	.	1,7	55,8	.	35,4	...	...	...	3,0	...	...
16,5	18,6	14,4	0,78		99,1	.	0,9	44,8	.	29,4	1,7	1,1	0,6	1,9	1,4	0,5
37,9	38,3	37,5	0,98		98,9	.	1,1	48,6	.	61,1	0,3	...	...	0,9	...	...

Asie centrale

113

114

115

Tableau 9A (suite)

Pays ou territoire		INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR									
		Effectif total des étudiants (milliers)						Taux brut d'inscription (TBI) (%)			
		1998/1999			2002/2003			1998/1999			
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	IPS (F/M)
116	Kazakhstan	324	151	173	603	261	342	23,7	22,0	25,5	1,16
117	Kirghizistan	131	65	67	201	92	109	30,4	29,8	30,9	1,04
118	Mongolie	65	23	42	98	37	61	26,1	18,1	34,1	1,88
119	Ouzbékistan	...	...	...	394	221	173	...	...	...	...
120	Tadjikistan	76	57	19	97	73	24	13,8	20,3	7,1	0,35
121	Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique											
122	Australie	869	399	470	1 012	466	547	63,9	57,4	70,7	1,23
123	Brunéi Darussalam	3	1	2	4,4	1,6	2,8	9,4	6,5	12,4	1,90
124	Cambodge	...	...	...	43	31**	12**	...	...	...	...
125	Chine	6 366	...	...	15 186	8 529	6 657	6,2	...	...	...
126	États fédérés de Micronésie	2	...	...	...	...	...	15,3	...	...	...
127	Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	Îles Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
129	Îles Marshall ²	...	...	...	0,9 ^z	0,4 ^z	0,5 ^z	...	...	...	...
130	Îles Salomon	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
131	Indonésie	...	...	...	3 441	1 930	1 511	...	...	...	...
132	Japon	3 941	2 180	1 760	3 984	2 169	1 816	43,7	47,3	40,0	0,85
133	Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	7	4	3	26	17	10	27,6	31,4	24,1	0,77
135	Malaisie	443	216	226	632	284	348	22,9	22,0	23,8	1,08
136	Myanmar	...	...	...	555** ^z	...	...	...	...	...	...
137	Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
138	Nioué	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
139	Nouvelle-Zélande	161	67	94	185	76	109	62,2	50,9	73,9	1,45
140	Palaos ²	...	...	...	0,5** ^z	0,2** ^z	0,3** ^z	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	10	6	4	...	...	...	2,1	2,8	1,5	0,54
142	Philippines	2 209	995	1 213	2 427	1 086	1 341	29,4	26,0	32,8	1,26
143	République de Corée	2 636	1 713	923	3 223	2 045	1 178	64,7	81,8	46,7	0,57
144	RDP Iao	12	8	4	28	18	10	2,6	3,4	1,7	0,49
145	RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	1,5	0,8	0,7	1,2** ^z	0,7** ^z	0,5** ^z	8,1	8,3	7,8	0,95
147	Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	1 814	846	969	2 251	1 043	1 208	30,7	28,6	32,8	1,15
149	Timor-Leste	...	...	...	6*, ^z	3*, ^z	3*, ^z	...	...	...	...
150	Tokélaou	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...
151	Tonga	...	...	...	0,4** ^z	0,2** ^z	0,2** ^z	...	...	...	...
152	Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
153	Vanuatu	...	...	...	0,7 ^z	...	...	...	...	...	...
154	Viet Nam	810	462	348	797**	456**	341**	10,9	12,4	9,4	0,76
Asie du Sud et de l'Ouest											
155	Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	709	480	229	877	596	281	5,6	7,3	3,7	0,51
157	Bhoutan ³	1,3**	0,9**	0,4**	1,9** ^z	1,3** ^z	0,6** ^z	...	...	...	...
158	Inde	...	...	...	11 295	6 953	4 342	...	...	...	...
159	Maldives	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
160	Népal	...	...	...	125	95	30	...	...	...	...
161	Pakistan	...	...	...	401	228	173	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	1 308	740	568	1 714	844	870	20,2	22,4	17,9	0,80
163	Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes											
164	Algérie	456**	...	...	683**	...	...	15,1**	...	...	...
165	Arabie saoudite	350	150	199	525	219	306	20,2	16,8	23,8	1,41
166	Bahreïn	11	4**	7**	19	7	12	20,7	15,0**	27,8**	1,86**
167	Djibouti	0,2	...	...	1,1	0,6	0,5	0,3	...	...	...
168	Égypte	2 447**	...	...	2 154	...	...	38,3**	...	...	...
169	Émirats arabes unis	40**	13**	27**	68**	23**	45**	19,7**	10,6**	34,0**	3,22**
170	Iraq	272	179	93	318** ^z	210** ^z	108** ^z	12,9	16,7	9,1	0,54

Tableau 9A (suite)

Pays ou territoire	INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR										
	Effectif total des étudiants (milliers)						Taux brut d'inscription (TBI) (%)				
	1998/1999			2002/2003			1998/1999			IPS (F/M)	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
171	Jamahiriya arabe libyenne	308	158**	150**	375**	182**	193**	56,1	56,8**	55,4**	0,98**
172	Jordanie	...	...	...	186	91	95	...	...	...	...
173	Koweït	32**	10**	22**	...	...	...	20,9**	12,2**	31,6**	2,58**
174	Liban	113	56	57	144	66	78	35,5	35,1	35,9	1,02
175	Maroc	273	159	114	336	185	151	9,4	10,8	8,0	0,74
176	Mauritanie	13	...	...	9**	7**	2**	5,5	...	...	...
177	Oman	...	...	...	20** ^z	8** ^z	12** ^z	...	...	...	...
178	Qatar	9**	3**	6**	8	2	6	25,2**	11,7**	45,7**	3,89**
179	République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	Soudan	201	106	95	...	...	...	6,8	7,1	6,5	0,92
181	Territoires autonomes palestiniens	66	36	30	105	53	52	24,8	26,2	23,3	0,89
182	Tunisie	157**	81**	76**	263	119	145	17,3**	17,5**	17,0**	0,97**
183	Yémen	164	130	34	...	...	...	11,2	17,1	4,8	0,28
Europe centrale et orientale											
184	Albanie	...	...	...	44	16	27	...	...	...	...
185	Bélarus	353	155	198	489	210	279	48,4	41,6	55,4	1,33
186	Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	270	109	161	231	109	122	43,5	34,5	52,9	1,53
188	Croatie	96	45	51	122	57	65	31,9	29,6	34,2	1,16
189	Estonie	49	21	28	64	24	39	51,0	42,3	60,0	1,42
190	ERY de Macédoine	35	16	19	46	20	26	22,0	19,3	24,7	1,28
191	Fédération de Russie	...	...	...	8 151**	3 572**	4 579**	...	...	...	...
192	Hongrie	279	128	151	390	169	221	33,4	29,9	37,1	1,24
193	Lettonie	82	32	51	119	46	73	50,5	38,5	62,6	1,63
194	Lituanie	107	43	64	168	67	101	45,5	36,1	55,0	1,52
195	Pologne	1 399	601	798	1 983	837	1 147	45,7	38,5	53,1	1,38
196	République de Moldova	104	46	58	114	50	64	29,4	25,8	33,1	1,28
197	République tchèque	231	116	115	287	142	145	26,1	25,7	26,5	1,03
198	Roumanie	408	200	208	644	294	350	21,3	20,4	22,1	1,08
199	Serbie-et-Monténégro ²	197	92	106	209 ^y	97 ^y	112 ^y	34,0	31,1	37,0	1,19
200	Slovaquie	123	59	64	158	74	84	26,5	25,2	27,9	1,11
201	Slovénie	79	35	44	101	44	57	52,8	45,3	60,7	1,34
202	Turquie	...	...	...	1 918	1 108	811	...	...	...	...
203	Ukraine	1 737	821	916	2 296	1 061*	1 235*	47,3	44,1	50,5	1,15

	Total						Médiane			
I	Monde	...	...	...	...	...	21,2	20,4	21,9	1,07
II	Pays développés	...	...	...	...	...	48,4	43,9	52,9	1,21
III	Pays en développement	...	...	...	...	...	11,0	14,7	7,1	0,48
IV	Pays en transition	...	...	...	...	...	29,9	27,8	32,0	1,15
V	Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	2,3	2,5	2,1	0,84
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	...	...	...	...	49,1	40,5	58,2	1,44
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VIII	Asie centrale	...	...	...	...	...	24,9	21,1	28,2	1,33
IX	Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	États arabes	...	...	...	...	...	19,7	10,6	34,0	3,22
XII	Europe centrale et orientale	...	...	...	...	...	38,7	32,8	43,8	1,34

1. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.
2. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.
3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.
4. Les données sont comprises dans le niveau 5A de la CITE.

(eo) Plein temps uniquement.

(hf) Les données se réfèrent uniquement au niveau 5A de la CITE.

(j) Les données se réfèrent aux niveaux 5A et 6 de la CITE uniquement.

(l) Les données se réfèrent au niveau 5B de la CITE uniquement.

(v) Les données ne comprennent pas le niveau 6 de la CITE.

Tableau 9B

**Enseignement supérieur : répartition des étudiants par disciplines
et part des étudiantes dans chaque discipline, 2002/2003**

Pays ou territoire	Effectif total des étudiants		RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR DISCIPLINES (%)								
	(milliers)	% F	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnue ou non spécifiée
Afrique subsaharienne											
Afrique du Sud	675	54	21Y	7Y	47Y	11Y	7Y	1Y	5Y	1Y	...
Angola	13	40*	35	.	37	10	9	.	7	.	3
Bénin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	9**	43**	26 ^Z	22 ^Z	29 ^Z	14 ^Z	4 ^Z	1 ^Z	2 ^Z	0,4 ^Z	...
Burkina Faso	16**	25**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burundi	12**	32**	25 ^Z	14 ^Z	28 ^Z	5 ^Z	5 ^Z	4 ^Z	6 ^Z	. ^Z	13 ^Z
Cameroun	81	39**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cap-Vert	2,2	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comores	1,7	43	9	29	38	11	.	.	8	4	...
Congo	12**	16**	8 ^Z	27 ^Z	34 ^Z	10 ^Z	1 ^Z	3 ^Z	4 ^Z	0,2 ^Z	13 ^Z
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	6**	13**	19 ^Z	1 ^Z	27 ^Z	17 ^Z	- ^Z	6 ^Z	4 ^Z	- ^Z	26 ^Z
Éthiopie	172	25	24	3	42	9	10	6	5	0,3	1
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	70	32	11	39	12	15	12	4	4	2	1
Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	99** ^Z	35** ^Z	23Y	8Y	21Y	10Y	19Y	7Y	9Y	1Y	1Y
Lesotho	6	61	41	6	24	6	-	4	0,3	-	18
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	33	45	3	10	54	13	7	2	9	0,1	1
Malawi	4,6	29	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	28**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maurice	17	58	37	15	20	12	13	1	0,4	1	0,3
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	14**	47	32 ^Z	3 ^Z	40 ^Z	6 ^Z	4 ^Z	2 ^Z	5 ^Z	3 ^Z	3 ^Z
Niger	14** ^Z	25** ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nigéria	948	40**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	74**	34**	44Y	5Y	33Y	2Y	5Y	3Y	3Y	3Y	2Y
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R.-U. Tanzanie	31	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	20	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	0,2** ^Z	36** ^Z	49Y	21Y	30Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	...
Sénégal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leone	9** ^Z	29** ^Z	43Y	18Y	11Y	7Y	1Y	15Y	4Y	1Y	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	5**	54**	14** ^y	17** ^y	32** ^y	5** ^y	6** ^y	5** ^y	4** ^y	...	...
Tchad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	25** ^y	32** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	56**	39**	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Amérique du Nord et Europe occidentale											
Allemagne	2 335	49	7	16	26	14	15	1	14	2	...
Andorre	0,3	49	-	4	43	31	-	-	22	-	...
Autriche	230	53	15	12	36	12	14	1	9	2	0,3
Belgique	375	53	13	10	30	8	11	2	17	1	8
Canada	1 193** ^Z	56** ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	18	49	12	10	44	13	3	0,1	4	14	...
Danemark	202	58	11	17	24	9	11	2	25	2	...
Espagne	1 841	53	8	11	34	13	18	3	9	5	0,2
États-Unis	16 612	57	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Finlande	292	53	5	15	22	12	27	2	13	4	...
France	2 119	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	561	51	7 ^Z	14 ^Z	32 ^Z	16 ^Z	14 ^Z	6 ^Z	7 ^Z	5 ^Z	...

Tableau 9B

POURCENTAGE DES ÉTUDIANTES DANS CHAQUE DISCIPLINES									
Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnue ou non spécifiée	Pays ou territoire
Afrique subsaharienne									
71 ^Y	65 ^Y	53 ^Y	43 ^Y	17 ^Y	37 ^Y	72 ^Y	75 ^Y	...	Afrique du Sud
...	.	...	...	...	.	...	.	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bénin
52 ^Z	56 ^Z	44 ^Z	24 ^Z	16 ^Z	14 ^Z	68 ^Z	34 ^Z	. ^Z	Botswana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burkina Faso
33 ^Z	19 ^Z	40 ^Z	18 ^Z	9 ^Z	15 ^Z	23 ^Z	. ^Z	39 ^Z	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cameroun
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cap-Vert
53	36	47	27	.	.	55	57	.	Comores
9 ^Z	13 ^Z	16 ^Z	16 ^Z	10 ^Z	31 ^Z	24 ^Y	44 ^Z	19 ^Z	Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
9 ^Z	32 ^Z	19 ^Z	7 ^Z	— ^Z	10 ^Z	12 ^Z	— ^Z	15 ^Z	Erythrée
19	26	33	24	11	18	26	39	17	Ethiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambie
36	37	42	27	8	20	37	22	...	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
42 ^Y	33 ^Y	48 ^Y	28 ^Y	13 ^Y	27 ^Y	44 ^Y	35 ^Y	24 ^Y	Kenya
68	53	50	30	—	46	94	—	76	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
45	59	49	31	20	37	52	51	40	Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mali
71	69	55	51	22	57	22	26	53	Maurice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mozambique
55 ^Z	60 ^Z	56 ^Z	40 ^Z	16 ^Z	35 ^Z	81 ^Z	62 ^Z	50 ^Z	Namibie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigéria
33 ^Y	38 ^Y	38 ^Y	24 ^Y	18 ^Y	17 ^Y	42 ^Y	56 ^Y	48 ^Y	Ouganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R.-U. Tanzanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
26 ^Y	61 ^Y	35 ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	Sao Tomé-et-Principe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sénégal
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Seychelles
33 ^Y	31 ^Y	21 ^Y	27 ^Y	25 ^Y	20 ^Y	29 ^Y	34 ^Y	. ^Y	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
43 ^Y	62 ^Y	48 ^Y	41 ^Y	15 ^Y	33 ^Y	72 ^Y	...	...	Swaziland
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tchad
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	41	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale									
69	65	47	33	19	46	73	54	...	Allemagne
—	92	50	15	—	—	86	—	—	Andorre
75	65	55	35	20	60	67	52	58	Autriche
71	59	53	30	20	50	73	47	45	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
89	59	47	32	8	—	70	38	—	Chypre
70	63	49	32	33	51	81	23	—	Danemark
77	62	59	36	27	45	76	60	44	Espagne
...	...	...	...	...	...	...	...	57	États-Unis
81	71	63	42	19	49	84	67	...	Finlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	France
68 ^Z	73 ^Z	54 ^Z	37 ^Z	27 ^Z	43 ^Z	72 ^Z	42 ^Z	. ^Z	Grèce

Tableau 9B (suite)

Pays ou territoire	RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR DISCIPLINES (%)										
	Effectif total des étudiants		Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnue ou non spécifiée
	(milliers)	% F									
Irlande	182	56	5	18	20	14	11	1	10	4	17
Islande	13	64	20	14	35	11	7	1	12	2	...
Israël	301	56	16	11	34	12	19	0,5	6	–	1
Italie	1 913	56	6	15	38	8	16	2	12	2	0,2
Luxembourg	3	53	22 ^z	13 ^z	41 ^z	10 ^z	8 ^z	...	7 ^z	...	...
Malte	9	57	20	11	37	5	8	0,3	18	1	...
Monaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Norvège	212	60	15	10	31	11	6	1	18	3	4
Pays-Bas	527	51	14	8	41	6	10	2	16	2	2
Portugal	401	57	12	9	32	8	21	2	11	5	...
Royaume-Uni	2 288	56	8	16	25	13	8	1	17	–	13
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	415	60	15	13	26	10	17	1	16	2	0,2
Suisse	186	44	10	13	38	12	14	1	9	3	0,4
Amérique latine et Caraïbes											
Anguilla	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.^z
Antigua-et-Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.^z
Antilles néerlandaises	2,3 ^z	60 ^z	5 ^y	. ^y	41 ^y	. ^y	32 ^y	. ^y	22 ^y	. ^y	...
Argentine	2 027	59	3	7	35	7	7	3	10	1	26
Aruba	1,7	59	11	.	44	.	26	.	19	.	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	8 ^y	71 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	0,5	65 [*]
Bermudes	2,0 ^{**z}	55 ^{**z}	. ^y	12 ^y	17 ^y	8 ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	63 ^y
Bolivie	311	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bésil	3 579	56	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Chili	567	48	14	6	35	2	30	5	9	–	–
Colombie	990	51	11 ^z	3 ^z	43 ^z	3 ^z	29 ^z	2 ^z	9 ^z	...	...
Costa Rica	77	52	20	7	28	12	14	3	6	1	9
Cuba	236	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	113	54	10	1	51	10	12	...	14	0,1	...
Équateur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grenade	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	112	43	13	1	44	2	17	2	6	.	16
Guyana	5	61^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	97 ^{**z}	56 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	0,4 ^y	75 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	0,01	33^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	46 ^{**}	70^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^z
Mexique	2 237	50	11	4	42	13	19	2	8	2	0,3
Montserrat	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	100	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	118	62	16	7	42	4	18	1	7	3	2
Paraguay	147 ^{**}	58^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^{**}
Pérou	831 ^{**}	51^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^{**}
République dominicaine	287	61	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	5 ^z	62 ^z	38 ^z	3 ^z	35 ^z	8 ^z	10 ^z	1 ^z	. ^z	1 ^z	3 ^z
Trinité-et-Tobago	12	61	11 ^z	12 ^z	25 ^z	14 ^z	21 ^z	4 ^z	11 ^z	2 ^z	0,0 ^z
Uruguay	99 ^{**}	65^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela	983 ^{**}	51^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale											
Arménie	79	55	17	4	35	0,3	6	2	8	2	26
Azerbaïdjan	121	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Géorgie	155	49	7	19	32	4	23	3	8	3	0,0

Tableau 9B

POURCENTAGE DES ÉTUDIANTES DANS CHAQUE DISCIPLINES									
Education	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnue ou non spécifiée	Pays ou territoire
81	66	60	43	18	41	79	53	56	Irlande
84	66	59	37	28	40	83	83	.	Islande
83	65	58	45	23	58	76	–	64	Israël
88	74	57	49	27	44	65	48	68	Italie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxembourg
74	58	53	33	28	30	65	33	.	Malte
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Monaco
78	62	56	32	24	53	82	44	62	Norvège
74	56	47	23	12	48	75	52	38	Pays-Bas
83	64	60	50	27	56	77	51	.	Portugal
72	62	56	36	19	58	78	–	55	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
78	63	61	43	29	56	82	58	74	Suède
70	59	44	26	14	43	66	54	43	Suisse
Amérique latine et Caraïbes									
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Anguilla
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Antigua-et-Barbuda
95 ^y	. ^y	72 ^y	. ^y	15 ^y	. ^y	85 ^y	. ^y	. ^y	Antilles néerlandaises
78	63	58	45	30	43	67	47	69	Argentine
92	.	66	.	14	.	88	.	.	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbade
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belize
. ^y	67 ^y	72 ^y	4 ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	55 ^y	Bermudes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivie
...	...	...	...	...	...	...	...	56	Brésil
73	55	54	48	22	44	68	–	–	Chili
64 ^z	47 ^z	58 ^z	52 ^z	33 ^z	36 ^z	71 ^z	...	...	Colombie
74	57	54	35	25	35	65	47	63	Costa Rica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominique
74	44	57	41	25	...	70	36	.	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Équateur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grenade
61	53	45	72	19	24	55	.	44	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
...	...	...	...	...	...	...	...	69 ^z	Jamaïque
68	55	57	41	24	30	62	55	45	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
79	65	67	53	29	33	78	67	79	Panama
...	...	...	...	...	...	...	.	58 ^{**}	Paraguay
...	...	...	...	...	...	...	...	51	Pérou
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République dominicaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	St Vincent/Grenad.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sainte-Lucie
60 ^z	81 ^z	69 ^z	67 ^z	33 ^z	67 ^z	. ^z	79 ^z	69 ^z	Suriname
74 ^z	78 ^z	70 ^z	57 ^z	27 ^z	58 ^z	57 ^z	72 ^z	100 ^z	Trinité-et-Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
Asie centrale									
76	46	48	38	27	25	50	10	69	Arménie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaïdjan
64	77	39	70	31	25	72	11	73	Géorgie

Tableau 9B (suite)

Pays ou territoire	Effectif total des étudiants		RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR DISCIPLINES (%)								
	(milliers)	% F	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnue ou non spécifiée
Kazakhstan	603	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	201	54	25	5	42	6	10	1	3	8	...
Mongolie	98	62	12	11	35	7	19	3	7	5	1
Ouzbékistan	394	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	97	25	14 ^Z	39 ^Z	20 ^Z	11 ^Z	8 ^Z	3 ^Z	4 ^Z	1 ^Z	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique											
Australie	1 012	54	8	11	36	13	11	2	13	4	2
Brunéi Darussalam	4,4	63	55	11	13	4	3	-	12	-	3
Cambodge	43	29**	1 ^Z	11 ^Z	57 ^Z	14 ^Z	3 ^Z	3 ^Z	3 ^Z	5 ^Z	3 ^Z
Chine	15 186	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Îles Marshall	0,9 ^Z	56 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	3 441	44	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Japon	3 984	46	7	17	30	3	17	2	11	7	7
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	26	36	4	4	82	3	2	-	4	1	...
Malaisie	632	55	7	13	27	16	24	2	4	0,2	7
Myanmar	555** ^Z	...	1 ^Y	32 ^Y	23 ^Y	37 ^Y	5 ^Y	1 ^Y	1 ^Y	0,0 ^Y	...
Nauru	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	185	59	10	19	30	13	6	1	11	4	5
Palaos	0,5** ^Z	63** ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	2 427	55	17	3	31	12	12	3	9	4	7
République de Corée	3 223	37	6	18	20	10	31	1	7	7	-
RDP lao	28	36	29	-	20	1	7	9	2	4	28
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1,2** ^Z	44** ^Z	23 ^Y	8 ^Y	34 ^Y	9 ^Y	5 ^Y	11 ^Y	3 ^Y	3 ^Y	5 ^Y
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	2 251	54	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^Z
Timor-Leste	6* ^Z	53* ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tonga	0,4** ^Z	58** ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	0,7 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	797**	43**	23 ^Z	4 ^Z	39 ^Z	- ^Z	20 ^Z	6 ^Z	4 ^Z	- ^Z	5 ^Z
Asie du Sud et de l'Ouest											
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	877	32	3	41	38	11	2	1	2	0,1	2
Bhoutan	1,9** ^Z	34** ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde	11 295	38	1 ^Z	- ^Z	52 ^Z	15 ^Z	5 ^Z	- ^Z	1 ^Z	- ^Z	25 ^Z
Maldives	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Népal	125	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistan	401	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	1 714	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes											
Algérie	683**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	525	58	53	14	11	8	8	1	4	-	1
Bahreïn	19	62	3	7	50	10	11	-	7	3	7
Djibouti	1,1	45	-	21	51	20	2	-	-	6	-
Égypte	2 154	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Émirats arabes unis	68**	66**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	318** ^Z	34** ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	375**	51**	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 9B

POURCENTAGE DES ÉTUDIANTES DANS CHAQUE DISCIPLINES									
Education	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnue ou non spécifiée	Pays ou territoire
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazakhstan
82	61	50	56	31	16	56	17	–	Kirghizistan
75	72	65	50	48	64	83	35	61	Mongolie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique									
74	65	56	35	20	46	76	52	52	Australie
67	51	60	48	40	.	75	.	56	Brunéi Darussalam
31 ^z	32 ^z	32 ^z	17 ^z	4 ^z	14 ^z	30 ^z	41 ^z	22 ^z	Cambodge
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fidji
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
...	...	...	...	...	...	...	...	44	Indonésie
71	67	34	25	12	41	64	80	50	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao, Chine
65	61	68	50	31	66	70	64	67	Malaisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
82	65	57	40	32	47	80	51	45	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
75	57	65	54	30	52	73	15	16	Philippines
70	57	36	31	16	29	62	34	–	République de Corée
40	.	41	36	10	18	57	17	40	RDP lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
67 ^y	57 ^y	37 ^y	41 ^y	4 ^y	29 ^y	81 ^y	12 ^y	44 ^y	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	...	...	...	...	52 ^z	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tokélaou
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
56 ^z	69 ^z	49 ^z	– ^z	14 ^z	34 ^z	40 ^z	– ^z	43 ^z	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
38	35	32	25	11	19	41	28	31	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhoutan
43 ^z	– ^z	42 ^z	39 ^z	25 ^z	– ^z	41 ^z	– ^z	35 ^z	Inde
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Maldives
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Népal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Algérie
86	31	30	41	1	32	40	–	8	Arabie saoudite
67	83	60	71	24	.	84	69	67	Bahrein
.	52	52	18	25	.	.	52	–	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Émirats arabes unis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriyi arabe libyenne

Tableau 9B (suite)

Pays ou territoire	Effectif total des étudiants		RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR DISCIPLINES (%)								
	(milliers)	% F	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnue ou non spécifiée
Jordanie	186	51	15	15	26	18	12	1	10	1	2
Koweït	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liban	144	54	3	19	39	16	12	0,4	8	3	0,5
Maroc	336	45	2	26	47	15	4	1	4	1	1
Mauritanie	9**	21**	3**	24**	57**	10**	-	0,2**	1**	-	5**
Oman	20**,z	58**,z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	8	73	17	15	41	12	4	.	3	.	8
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
T. A. palestiniens	105	49	22	17	29	11	8	0,5	12	-	0,3
Tunisie	263	55	1	21	27	22	9	2	7	-	11
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale											
Albanie	44	62	33	10	32	3	9	3	9	2	...
Bélarus	489	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	231	53	9	9	41	5	22	2	6	6	0,1
Croatie	122	53	5	10	35	7	17	4	8	15	...
Estonie	64	62	10	11	38	10	12	2	10	7	...
ERY de Macédoine	46	56	13	11	28	8	20	5	10	6	...
Fédération de Russie	8 151**	56**	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ²
Hongrie	390	57	13	7	40	7	14	3	7	7	...
Lettonie	119	62	15	7	53	7	10	2	4	4	...
Lituanie	168	60	15	7	37	6	20	3	9	4	...
Pologne	1 983	58	13	9	42	6	14	2	3	6	7
République de Moldova	114	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République tchèque	287	51	12	9	27	10	20	4	13	4	0,4
Roumanie	644	54	3	11	43	5	22	3	6	3	3
Serbie-et-Monténégro	209y	54y	4y	10y	33y	5y	24y	5y	12y	7y	0,3y
Slovaquie	158	53	16	6	28	9	18	4	12	7	...
Slovénie	101	56	10	7	44	5	17	3	7	7	...
Turquie	1 918	42	12	5	17	7	14	3	5	3	34
Ukraine	2 296	54*	8	5	42	4	22	5	6	5	2
Monde ²											
Pays développés	...	...	10	7	44	5	17	3	7	7	...
Pays en développement	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays en transition	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du N./Europe occ.	...	...	12	10	44	13	3	0,1	4	14	...
Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale	...	...	14	39	20	11	8	3	4	1	...
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes	...	...	3	13	44	13	11	0,2	8	3	4
Europe centrale et orientale	...	...	12	7	22	9	17	3	9	3	17

1. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes.
Les données en gras sont de 2003/2004.

(z) Les données sont de 2001/2002.
(y) Les données sont de 2000/2001.

Tableau 9B

POURCENTAGE DES ÉTUDIANTES DANS CHAQUE DISCIPLINES

Education	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnue ou non spécifiée	Pays ou territoire
79	66	37	51	30	–	50	84	45	Jordanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Koweït
94	72	56	42	21	49	64	31	78	Liban
55	51	45	34	22	25	64	46	32	Maroc
13	24	23	14	–	60	6	–	19**	Mauritanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Oman
91	93	65	72	16	·	100	·	55	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
71	61	34	49	35	18	42	–	31	T. A. palestiniens
...	...	...	...	...	...	...	–	...	Tunisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale									
77	72	56	63	26	48	65	50	–	Albanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
69	60	58	52	34	43	64	45	55	Bulgarie
92	71	65	46	25	43	72	29	–	Croatie
88	75	63	39	28	50	87	49	–	Estonie
77	68	61	58	29	34	73	43	·	ERY de Macédoine
...	...	...	...	...	...	...	...	57 ^Z	Fédération de Russie
72	65	64	35	20	46	77	56	...	Hongrie
84	80	64	33	22	44	86	49	–	Lettonie
78	74	67	37	28	50	82	45	–	Lituanie
73	69	63	43	22	55	73	51	69	Pologne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République de Moldova
73	61	57	34	21	51	74	38	2	République tchèque
75	66	62	59	29	38	66	52	40	Roumanie
85 ^Y	75 ^Y	60 ^Y	59 ^Y	29 ^Y	41 ^Y	73 ^Y	32 ^Y	36 ^Y	Serbie-et-Monténégro
75	54	59	34	29	36	77	36	·	Slovaquie
79	73	63	30	23	54	78	45	·	Slovénie
49	56	44	39	19	35	58	29	46	Turquie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ukraine
Monde²									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monde ²
75	65	59	47	25	49	66	52	49	Pays développés
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en développement
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afrique subsaharienne
76	63	57	35	24	53	71	56	51	Amérique du N./Europe occ.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
...	...	...	...	...	...	...	...	...	États arabes
77	72	56	63	26	48	65	50	–	Europe centrale et orientale

Tableau 10A
Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire et primaire

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant	
	Total des enseignants				Enseignants formés (%)						1998/1999	2002/2003	
	1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003					
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
Afrique subsaharienne													
Afrique du Sud	7,0**	79**	...	...	66**	68**	65**	...	...	...	36**	...
Angola	14**	24**	...	...	...	...	...	...	...	...	22**	...
Bénin	0,6	61	0,6	65	100	100	100	100	100	100	28	34	
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	0,5** ^Z	66** ^Z	...	...	...	...	...	...	...	29** ^Z
Burundi	0,2**	99**	0,3*	90*	...	...	...	...	...	...	28**	30*
Cameroun	4	97	5,9	97	...	...	...	100	100	100	23	24
Cap-Vert	...	...	0,8	100	...	...	...	8	...	8	...	26
Comores	0,1**	94**	0,1	95	...	...	...	...	...	...	26**	26
Congo	0,6	100	1,0**	100**	...	...	...	34**	...	34**	10	15**
Côte d'Ivoire	2	96	2,2*	80*	...	...	...	100*	100*	100*	23	22*
Erythrée	0,3	97	0,4	95	65	22	66	66	58	66	36	36	
Éthiopie	2	93	4,3	91	63	37	65	74	60	75	36	32	
Gabon	...	...	0,5** ^Z	98** ^Z	...	...	...	...	...	...	...	30** ^Z
Gambie	...	...	0,8**	56**	...	...	...	...	...	...	...	38**
Ghana	24,2**	92**	29,3	79	27**	16**	28**	12	10	12	25**	28	
Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	0,2**	73**	0,2** ^Y	73** ^Y	...	...	...	...	...	...	21**	21** ^Y
Guinée équatoriale	0,4	36	0,6	80	...	...	...	36	46	33	43	39
Kenya	37,8	99	54,5**	48**	...	...	...	44**	...	...	27	23**
Lesotho	2,0	100	2,0	99**	...	...	...	...	...	...	18	20
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	...	3,4	91	...	...	...	...	...	...	...	48
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	...	...	1,0**	73**	...	...	...	...	...	...	...	21**
Maurice	2,6	100	2,4	100	100	...	100	91	...	91	17	15	
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	1,3**	88**	1,6** ^Z	89** ^Z	...	...	...	...	...	...	27**	27** ^Z
Niger	0,5	98	0,7	98	...	...	...	96	92	96	22	25
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	2,6**	70**	3,2	84	...	...	...	77	56	81	25**	25
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	...	...	1,6** ^Z	88** ^Z	...	...	...	...	...	...	...	25** ^Z
République-Unie de Tanzanie	...	...	10,2**	59****	...	...	...	...	...	...	...	55**
Rwanda	...	...	0,6** ^Z	86** ^Z	...	...	...	...	...	...	...	35** ^Z
Sao Tomé-et-Principe	...	...	0,2**	94**	...	...	...	55 ^Z	75 ^Z	53 ^Z	...	25**
Sénégal	1,3	78	1,4	82	...	...	...	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	19	21
Seychelles	0,2	100	0,2	100	88	...	88	81**	...	81**	17	14	
Sierra Leone	...	...	0,9 ^Y	83 ^Y	...	...	...	76 ^Y	95 ^Y	73 ^Y	...	19 ^Y
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	0,6	97	0,7	91	...	...	...	67	70	67	20	18
Zambie	0,7	57	...	...	100	100	100	...	...	...	43*	...
Zimbabwe	...	...	19,6	100	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale													
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	0,2	93	...	...	...	...	...	...	...	15
Autriche	14	99	14,5	99	...	...	...	...	...	...	16	15
Belgique	...	...	28,1	99	...	...	...	...	...	...	...	14
Canada	29	68**	27,9** ^Z	68** ^Z	...	...	...	...	...	...	18	18** ^Z
Chypre	1	99	0,9	99	...	...	...	...	...	...	19	18
Danemark	45	92	45,4 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	6	6 ^Y
Espagne	68	93	89,6	88	...	...	...	...	...	...	17	14
États-Unis	327	95	387,6	91	...	...	...	...	...	...	22	19
Finlande	10	96	11,3	97	...	...	...	...	...	...	12	12
France	128	78	137,2	81	...	...	...	...	...	...	19	18
Grèce	9	...	10,7	...	...	...	...	...	...	...	16	13
Irlande	0,2	92	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Total des enseignants				Enseignants formés (%)						Rapport élèves/enseignant			
1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003			1998/1999	2002/2003		
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
Afrique subsaharienne													
216,0**	78**	211,0	80	63**	66**	62**	81	91	79	37**	35	Afrique du Sud	
32,1	24	...	...	...	...	...	...	...	...	42	...	Angola
16,3	23	19,8	19	58	52	77	62	60	72	53	62	Bénin	
11,7	82	12,4**	80**	92	87	93	89**	84**	91**	28	27**	Botswana	
16,7	25	22,7	27	...	...	...	87	86	90	49	45	Burkina Faso
12,3**	54**	17,9	54	...	...	...	...	...	...	57**	50	Burundi
41,1	36	49,0	33	...	...	...	68	67	71	52	57	Cameroun
3,2**	62**	3,1	65	...	...	...	69	61	74	29**	28	Cap-Vert
2,4	26	2,9	...	...	...	...	...	...	...	35	37**	Comores
4,5	42	7,8	43	...	...	...	57	47	71	61	65	Congo
44,7	20	48,3*	24*	...	...	...	100*	100*	100*	43	42*	Côte d'Ivoire
5,6	35	7,7	36	73	75	69	81	88	68	47	47	Erythrée	
112,4	28	124,2**	34**	...	...	...	72**	65**	87**	46	67**	Éthiopie
6,0	42	7,8	45	...	...	...	100	100	100	44	36	Gabon
4,6	29	4,7**	29**	72	72**	72**	73 ^y	69 ^y	83 ^y	33	38**	Gambie	
80,3	32	82,8	39	72	64	89	68	58	84	30	32	Ghana	
15,5	25	23,9	24	...	...	...	...	...	...	47	45	Guinée
...	...	3,5** ^y	20** ^y	...	...	...	...	...	...	...	44** ^y	Guinée-Bissau
...	...	1,8** ^y	24** ^y	...	...	...	...	...	...	...	43** ^y	Guinée équatoriale
...	...	166,8**	41**	...	...	...	44**	...	...	...	34**	Kenya
8,3**	80**	8,9	80	77**	74**	77**	73	59	76	44**	47	Lesotho	
10,0	19	...	...	...	...	...	...	...	...	39	...	Libéria
42,7	58	55,3	60	...	...	...	...	...	...	47	52	Madagascar
39,9**	40**	45,8	44	46**	48**	43**	51 ^y	52 ^y	49 ^y	63**	62	Malawi	
15,4*	23*	22,6	24	...	...	...	...	...	...	62*	57	Mali
5,1	53	5,3	57	100	100	100	100	100	100	26	25	Maurice	
31,5	24	40,2	28	33	33	33	60	57	66	...	67	Mozambique	
12,0	67	14,3**	61**	29	29	29	50**	50**	49**	32	28**	Namibie	
12,9	31	20,6	35	...	...	...	72	73	68	41	42	Niger
516,7**	38**	590,7	48	...	...	...	76	70	83	31**	42	Nigéria
109,7	33	139,5	37	...	...	...	81	79	83	60	53	Ouganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
154,6	21	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	R. D. Congo
106,3	44	116,4**	46**	...	...	...	100	100	100	38	56**	République-Unie de Tanzanie
23,7	55	27,3	50	49	52	46	81 ^z	81 ^z	82 ^z	54	60	Rwanda	
0,7	...	0,9** ^z	62** ^z	...	...	...	...	...	...	36	33** ^z	Sao Tomé-et-Principe
21,3	23**	26,3**	23**	...	...	...	91 ^z	96 ^z	72 ^z	49	49**	Sénégal
0,7	88	0,7	86	84	78	84	77**	97**	74**	15	13	Seychelles	
...	...	14,9 ^y	38 ^y	...	...	...	79 ^y	83 ^y	73 ^y	...	37 ^y	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
6,4	75	6,7	75	91	89	92	91	89	91	33	31	Swaziland	
12,4	9	16,5**	11**	...	...	...	...	...	...	68	68**	Tchad
23,1	13	27,5	12	...	...	...	81 ^z	83 ^z	65 ^z	41	35	Togo
34,8	47	40,5	49	89	86	92	100	100	100	45	43	Zambie	
...	...	61,3	51	...	...	...	95** ^z	...	...	...	39	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale													
221,3	82	235,2	...	...	...	...	...	...	...	17	14	Allemagne
...	...	0,3	78	...	...	...	...	...	...	...	12	Andorre
28,9	89	28,8	90	...	...	...	...	...	...	13	13	Autriche
...	...	64,1	78	...	...	...	...	...	...	...	12	Belgique
156,9	67	142,5** ^z	68** ^z	...	...	...	...	...	...	15	17** ^z	Canada
3,5	67	3,3	83	...	...	...	...	...	...	18	19	Chypre
37,1	63	39,9 ^y	64 ^y	...	...	...	...	...	...	10	10 ^y	Danemark
171,5	68	179,3	70	...	...	...	...	...	...	15	14	Espagne
1 617,8	86	1 677,4	88	...	...	...	...	...	...	15	15	États-Unis
22,2	71	24,0	75	...	...	...	...	...	...	17	16	Finlande
208,6	78	203,4	81	...	...	...	...	...	...	19	19	France
47,7	...	54,6	...	...	...	...	...	...	...	14	12	Grèce
21,1	85	24,0	...	...	...	...	...	...	...	22	19	Irlande

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											
	Total des enseignants				Enseignants formés (%)						Rapport élèves/enseignant	
	1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003			1998/1999	2002/2003
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F		
Islande	3	98	3,6	97	...	...	...	...	...	...	5	5
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	119	99	134,2	99	...	...	...	...	...	...	13	12
Luxembourg	...	...	1,1	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Malte	0,9	99	1,1 ^z	99 ^z	...	...	...	...	...	...	12	8 ^z
Monaco	0,1**	100**	0,1** ^y	100** ^y	...	...	...	...	...	...	18**	18 ^y
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	14,4	92**	...	...	...	...	...	...	...	17
Royaume-Uni	...	...	44,2	97	...	...	...	...	...	...	...	24
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	...	...	33,2	...	...	...	...	...	...	...	...	10
Suisse	10	99	9,6** ^z	99** ^z	...	...	...	...	...	...	16	16** ^z
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	0,03	100	0,04	97	38	–	38	55	100	54	18	12
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	0,3	99	0,3**	100**	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	21	19**
Argentine	55	96	53,5	97	...	...	...	83** ^y	...	...	21	24
Aruba	0,1	100	0,1	99	100	–	100	99	100	99	26	22
Bahamas	...	...	0,3**	100**	...	...	...	60 ^z	...	60 ^z	...	11**
Barbade	0,3**	99**	0,4**	99**	84**	–	85**	84**	...	85**	17**	16**
Belize	0,2	98	0,2	99	...	...	...	68**	50**	68**	19	18
Bermudes	...	...	0,1 ^z	100 ^z	...	...	...	100 ^z	...	100 ^z	...	7 ^z
Bolivie	5**	93**	5,1	95	...	...	...	84	66	85	42**	44
Bésil	266	98	297,5	96	...	...	...	87** ^y	...	...	20	19
Chili	...	...	17,2	99	...	...	...	91** ^y	...	...	...	23
Colombie	58	94**	50,7	95	...	...	...	...	...	...	17	21
Costa Rica	3	97	5,6	96	...	...	...	79	...	...	20	18
Cuba	26	98	26,6	100	98	–	100	100	...	100	19	18
Dominique	0,1	100	0,1	100	75	–	75	75	...	75	18	12
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Equateur	10	90	12,3	88	...	...	...	71	60	72	18	17
Grenade	...	...	0,2	99	...	...	...	32	–	33	...	15
Guatemala	9*	...	17,0	...	...	...	...	100 ^z	...	...	27*	23
Guyana	2	99	2,2** ^z	99** ^z	38	41	38	40 ^y	10 ^y	40 ^y	18	16** ^z
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	6,3** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	19** ^z
Îles Caïmanes	0,1	96	0,1 ^z	98 ^z	...	...	...	97 ^z	100 ^z	97 ^z	9	10 ^z
Îles Turques et Caïques	0,1**	97**	0,1	94	72**	50**	72**	77**	50**	79**	14**	12
Îles Vierges britanniques	0,1	98	0,1	100	...	...	...	20	...	20	7	13
Jamaïque	5	...	6,5	99	...	...	...	67** ^y	...	...	25	21
Mexique	150	94	163,3	...	...	...	...	...	...	...	22	22
Montserrat	0,01	100	0,01**	100**	...	...	...	100 ^z	...	100 ^z	12	11**
Nicaragua	5	97	7,2	97	35	24	36	30	15	30	31	25
Panama	2**	97**	3,5	97	...	...	...	54	...	...	22**	20
Paraguay	5**	92**	5,4	88	...	...	...	...	...	...	25**	26
Pérou	35	96	39,8	98	...	...	...	...	...	...	29	27
République dominicaine	8	95	7,1**	96**	...	...	...	75 ^z	75** ^z	75** ^z	24	27**
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	0,3	100	...	...	...	60**	...	60**	...	9
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	0,5	100	0,3	100	...	...	...	58**	...	58**	12	11
Suriname	...	...	0,7**	99**	...	...	...	100 ^z	100** ^z	100** ^z	...	24**
Trinité-et-Tobago	2**	100**	1,8*	100*	20**	–	20**	20*	...	20*	13**	13*
Uruguay	3	98**	3,7	...	...	...	...	...	...	...	31	29
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale												
Arménie	...	...	5,4	100	...	...	...	56	–	56	...	9
Azerbaïdjan	12	100	11,0	100	78	...	78	83	100	83	9	10
Géorgie	6	100	7,2	100	...	...	...	98	–	98	13	10
Kazakhstan	19	...	23,1	99	...	...	...	...	...	...	9	12

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Total des enseignants				Enseignants formés (%)						Rapport élèves/enseignant			
1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003			1998/1999	2002/2003		
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
2,7**	76**	3,0**	78**	...	...	...	...	...	...	11**	11**	Islande
53,9	...	52,5	87	...	...	...	...	...	...	13	15	Israël
253,7	95	256,7	95	...	...	...	...	...	...	11	11	Italie
...	...	3,0	69	...	...	...	...	...	...	...	11	Luxembourg
1,8	87	1,7	85	...	...	...	...	...	...	20	18	Malte
0,1	87	0,1 ^y	87 ^y	...	...	...	...	...	...	16	16 ^y	Monaco
...	...	41,4	73**	...	...	...	...	...	...	...	10	Norvège
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
...	...	69,1	79**	...	...	...	...	...	...	...	11	Portugal
244,5	76	262,4	81	...	...	...	...	...	...	19	17	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
61,9	80	69,3	80	...	...	...	...	...	...	12	11	Suède
39,5	72	39,4** ^z	73** ^z	...	...	...	...	...	...	13	14** ^z	Suisse
Amérique latine et Caraïbes													
0,1	87	0,1	91	76	78	76	62	75	60	22	16	Anguilla	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
1,3	86	1,1**	86**	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	20	20**	Antilles néerlandaises	
234,1	89	283,4	86	...	...	...	67** ^y	...	...	21	17	Argentine
0,5	78	0,5	92	100	100	100	100	100	100	19	18	Aruba	
...	...	2,0**	93**	...	...	...	95 ^z	90 ^z	95 ^z	...	17**	Bahamas
1,4**	75**	1,4**	77**	84**	76**	87**	78**	88**	75**	20**	16**	Barbade	
1,9**	64**	2,3	69	...	...	...	41**	37**	43**	24**	21	Belize
...	...	0,5 ^z	88 ^z	...	...	...	100 ^z	100** ^z	100** ^z	...	9 ^z	Bermudes
...	...	65,3**	62**	...	...	...	74** ^y	70** ^y	77** ^y	...	24**	Bolivie
...	...	767,8**	90**	...	...	...	92** ^y	...	...	...	25**	Brésil
53,5	78	50,3	77	...	...	...	92** ^y	...	...	33	34	Chili
220,5	77**	193,6	77	...	...	...	...	...	...	23	27	Colombie
19,2	81	24,1	80	...	...	...	88	...	...	28	23	Costa Rica
91,2	79	86,6	78	100	100	100	100	100	100	12	11	Cuba	
0,6	77	0,6	84	64	49	68	60	45	63	20	19	Dominique	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	El Salvador
70,6	68	83,7	69	...	...	...	70	70	70	27	24	Équateur
...	...	0,9	78	...	...	...	68	66	68	...	19	Grenade
46,5*	...	68,9	...	...	...	...	100 ^z	...	...	36*	30	Guatemala
4,0	86	4,2** ^z	85** ^z	52	52	52	53 ^y	53 ^y	53 ^y	27	26** ^z	Guyana	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	32,8** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	34** ^z	Honduras
0,2	89	0,2 ^z	81 ^z	...	...	...	99 ^z	98 ^z	99 ^z	15	15 ^z	Îles Caïmanes
0,1**	93**	0,1	87	61**	67**	60**	80**	...	...	20**	15	Îles Turques et Caïques
0,2	86	0,2	89	72	55	75	79	78	79	18	14	Îles Vierges britanniques	
...	...	11,0	90	...	...	...	80** ^y	...	...	...	30	Jamaïque
539,9	66**	557,3	...	...	...	...	...	...	...	27	27	Mexique
0,02	84	0,03**	92**	...	...	...	91 ^z	100 ^z	91 ^z	21	19**	Montserrat
21,1	83	26,2	82	74	62	76	74	53	79	37	35	Nicaragua	
15,1**	75**	17,3	76	...	...	...	75	81	73	26**	24	Panama
48,9**	76**	35,7	72	...	...	...	...	...	...	19**	27	Paraguay
170,2	60	170,7	67	...	...	...	78** ^y	...	...	25	25	Pérou
33,7**	75**	35,9** ^z	82** ^z	...	...	...	58** ^z	58** ^z	58** ^z	39**	39** ^z	République dominicaine
...	...	0,4	85	...	...	...	56	55**	56**	...	17	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	1,1**	73**	...	...	...	73**	64**	76**	...	18**	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
1,2	84**	1,1	85	...	...	...	77	93	75	22	22	Sainte-Lucie
...	...	3,3**	85**	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	19**	Suriname
8,1	76	7,6	75	71	74	71	83	81	84	21	19	Trinité-et-Tobago	
17,7	92**	17,2	...	...	...	...	...	...	...	21	21	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
Asie centrale													
...	...	7,6	99	...	...	...	...	...	...	...	18	Arménie
36,8	83	41,7	85	100	100	100	100	99	100	19	15	Azerbaïdjan	
17,4	92	16,5	95	...	...	...	97	...	...	17	14	Géorgie
...	...	60,5	98	...	...	...	...	...	...	...	19	Kazakhstan

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Total des enseignants				Enseignants formés (%)						Rapport élèves/enseignant			
1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003			1998/1999	2002/2003		
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
19,2	95	18,4	97	48	49	48	52	52	52	24	24	Kirghizistan	
7,8	93	7,8	93	...	...	...	93 ^y	93 ^y	93 ^y	32	31	Mongolie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
31,4	56	31,1	62	...	...	...	82	...	...	22	22	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique													
104,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	Australie
3,2*	66*	3,5**	71**	...	...	...	...	...	...	14*	13**	Brunéi Darussalam
44,5**	37**	49,3	40	...	...	...	96 ^z	...	...	48**	56	Cambodge
6 751,9	50**	5 778,9	53	...	...	...	97** ^z	...	...	...	21	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
5,1**	57**	4,1** ^z	57** ^z	97**	97**	98**	97** ^y	97** ^y	98** ^y	23**	28** ^z	Fidji	
0,1	...	0,1** ^y	86** ^y	...	...	...	...	...	...	19	18** ^y	Îles Cook
0,6	...	0,5 ^z	34 ^z	...	...	...	...	...	...	15	17 ^z	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
...	...	1 431,5	54	...	...	...	94** ^y	...	...	...	20	Indonésie
366,6	...	371,7	65**	...	...	...	...	...	...	21	20	Japon
0,7	64	0,7	71	...	...	...	...	...	...	24	22	Kiribati
1,5	87	1,6	89	81	62	84	90	74	92	31	26	Macao, Chine	
132,4	63	159,0	68	97**	...	...	...	...	...	22	19	Malaisie
154,7	73	149,0	77	60	60	60	65	65	65	31	33	Myanmar	
0,1**	82**	...	...	...	...	...	...	...	...	23**	...	Nauru
0,01	100	0,02	...	...	...	...	100 ^z	...	100 ^z	24	15	Nioué
18,7	88	20,4	87**	...	...	...	...	...	...	19	18	Nouvelle-Zélande
0,1	82	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	Palaos
16,1	38	17,7 ^z	39 ^z	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	36	35 ^z	Papouasie-Nouvelle-Guinée	
360,4	87	371,4	89	100**	...	...	...	...	...	35	35	Philippines
124,4	64	139,1	73	...	...	...	...	...	...	31	30	République de Corée
27,1	43	28,6	44	76	69	85	78	71	86	31	31	RDP lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
1,1**	73**	1,1**	54**	...	...	...	91 ^y	94 ^y	90 ^y	25**	27**	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
297,6	63	295,5**	58**	...	...	...	...	...	...	21	21**	Thaïlande
...	...	3,6 ^z	30 ^z	...	...	...	...	...	...	...	51 ^z	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
0,8	70	0,8	70	87	75	93	100 ^z	100 ^z	100 ^z	22	22	Tonga	
...	...	0,1 ^z	84 ^z	...	...	...	...	...	...	...	25 ^z	Tuvalu
1,6**	44**	1,2 ^z	58 ^z	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	22**	29 ^z	Vanuatu
336,8	78	358,6	78	78	75	78	87 ^z	87 ^z	87 ^z	30	25	Viet Nam	
Asie du Sud et de l'Ouest													
32,6	-	53,4	24	...	...	...	...	...	...	32	61	Afghanistan
309,6	31	315,1	38	63	62	64	67	66	68	59	56	Bangladesh	
2,1	41	2,4**	36**	100	100	100	92 ^z	92 ^z	91 ^z	38	38**	Bhoutan	
3 135,3*	33*	3 038,2	44	...	...	...	...	...	...	...	41	Inde
2,8	58	3,4	63	69	71	68	64	64	64	26	20	Maldives	
82,0**	22**	110,2	29	52**	55**	41**	16	17	13	41**	36	Népal	
...	...	347,2	36	...	...	...	...	...	...	...	40	Pakistan
327,0	53	297,7	54**	...	...	...	100	100	100	27	24	République islamique d'Iran
...	...	72,7**	79****	...	...	...	...	...	...	...	23**	Sri Lanka
États arabes													
169,5	46	167,5	49	94	92	96	98	97	99	28	28	Algérie	
184,8	54	198,2	51	...	...	...	93 ^y	100 ^y	87 ^y	12	12	Arabie saoudite
...	...	5,0** ^z	76** ^z	...	...	...	...	...	...	...	16** ^z	Bahreïn
1,0	28	1,3** ^z	30** ^z	...	...	...	...	...	...	40	34** ^z	Djibouti
346,0**	52**	354,9**	54**	...	...	...	100** ^y	...	...	23**	22**	Égypte
16,9	73	16,3	80	...	...	...	...	...	...	16	15	Émirats arabes unis
141,5	72	220,4	...	...	...	...	...	...	...	25	19	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
...	...	39,4**	64**	...	...	...	...	...	...	...	20**	Jordanie

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											
	Total des enseignants				Enseignants formés (%)						Rapport élèves/enseignant	
	1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003			1998/1999	2002/2003
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F		
Koweït	4	100	4,7	100	100	100	100	100	100	100	15	13
Liban	11	95	8,3	100	...	...	...	11	17	11	13	18
Maroc	40	40	41,1	52	...	...	...	...	...	...	20	17
Mauritanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Oman	0,4	100	0,4	100	93	.	93	92**,z	**,z	92**,z	20	21
Qatar	0,4**	96**	0,7	95	...	...	...	...	...	...	21**	16
République arabe syrienne	5	96	6,4	94	87	84	87	...	...	...	24	22
Soudan	12**	84**	14,2	83	...	...	...	46	...	...	30**	35
T. A. palestiniens	3	100	2,4	99	...	...	...	...	...	...	29	25
Tunisie	4	95	5,7**	95**	...	...	...	100**,y	...	...	20	19**
Yémen	0,8	93	1,0	98	...	...	...	...	...	...	17	15
Europe centrale et orientale												
Albanie	4**	100**	3,9	100	...	...	...	...	...	...	21**	21
Bélarus	54	...	43,7	99	...	...	...	58	100	58	5	6
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	19	100**	17,1	100	...	...	...	...	...	...	11	12
Croatie	6	100	7,1	100	76	86	76	84	100	84	13	12
Estonie	7	100	6,9	100	...	...	...	...	...	...	8	8
ERY de Macédoine	3	99	2,9	99	...	...	...	...	...	...	10	11
Fédération de Russie	618	99**	490,1**	...	...	...	...	...	...	...	...	7
Hongrie	32	100	34,5	96	...	...	...	...	...	...	12	10
Lettonie	1	100	1,2	98	...	...	...	...	...	...	46	51
Lituanie	13	99	11,1	100	...	...	...	...	...	...	7	8
Pologne	77**	...	66,9**	...	...	...	...	...	...	...	12**	13**
République de Moldova	13	100	9,6	100	92**	-	92**	93	-	93	8	10
République tchèque	17	100**	22,4	100	...	...	...	...	...	...	18	13
Roumanie	37	100**	34,3	100	...	...	...	...	...	...	17	18
Serbie-et-Monténégro	12	100	11,9 ^y	100 ^y	96	-	96	95 ^y	- ^y	95 ^y	14	14 ^y
Slovaquie	16	100	15,5	100	...	...	...	...	...	...	10	10
Slovénie	3	99**	2,7	100	...	...	...	...	...	...	18	18
Turquie	17	99**	18,9	95	...	...	...	...	...	...	15	17
Ukraine	143	100	119,3	99	...	...	...	...	...	...	8	8
Monde ¹												
Monde ¹	...	99	...	98	...	...	...	...	...	...	19	18
Pays développés	...	99	...	99	...	...	...	...	...	...	16	14
Pays en développement	...	98	...	97	...	...	...	...	...	...	25	21
Pays en transition	...	100	...	100	...	...	...	84	-	84	9	10
Afrique subsaharienne	...	94	...	89	...	...	...	...	...	...	25	25
Amérique du N./Europe occ.	...	97	...	97	...	...	...	...	...	...	16	15
Amérique latine et Caraïbes	...	98	...	99	...	...	...	76	63	77	20	18
Asie centrale	...	100	...	100	...	...	...	85	-	85	11	11
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	23	19
Asie du Sud et de l'Ouest	...	81	...	58	...	...	...	...	...	...	24	24
États arabes	...	100	...	99	...	...	...	...	...	...	20	19
Europe centrale et orientale	...	100	...	100	...	...	...	...	...	...	12	12

1. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes. Les données en gras sont de 2003/2004.

(z) Les données sont de 2001/2002.
(y) Les données sont de 2000/2001.

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												
Total des enseignants				Enseignants formés (%)						Rapport élèves/enseignant		Pays ou territoire
1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003			1998/1999	2002/2003	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
10,4	73	11,6	83	100	100	100	100	100	100	13	13	Koweït
28,4	82	26,4	87	...	...	...	14	...	...	14	17	Liban
123,0	39	145,6	44	...	...	...	...	...	...	28	28	Maroc
7,4	26	9,6	25**	...	...	...	...	...	...	47	41	Mauritanie
12,4	52	14,9**	57**	100	100	99	100** _Z	100** _Z	100** _Z	25	21**	Oman
4,6	75	5,7	83	...	...	...	...	...	...	13	12	Qatar
110,5**	68**	120,9** _Z	68** _Z	...	...	...	88 _Y	87 _Y	89 _Y	25**	24** _Z	République arabe syrienne
...	...	105,1**	62**	...	...	...	...	...	...	...	29**	Soudan
...	...	11,1	62	...	...	...	...	...	...	...	36	T. A. palestiniens
60,5	50	59,3	50	...	...	...	94** _Y	...	...	24	22	Tunisie
77,2**	21**	...	...	...	...	...	...	...	...	30**	...	Yémen
Europe centrale et orientale												
12,7**	75**	11,8	76	...	...	...	...	...	...	23**	21	Albanie
32,4	99	27,4	99	...	...	...	98	98	98	20	16	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
23,0	91**	19,4	92	...	...	...	...	...	...	18	17	Bulgarie
10,6	89	10,8	90	100	100	100	100	100	100	19	18	Croatie
8,1	...	7,7** _Z	...	...	...	...	...	...	...	16	14** _Z	Estonie
5,9	66	5,8	69	...	...	...	...	...	...	22	20	ERY de Macédoine
349,0**	98**	321,1**	97**	...	...	...	...	...	...	18**	17	Fédération de Russie
47,3	85	48,4	84	...	...	...	...	...	...	11	10	Hongrie
9,2	97	7,5	97	...	...	...	...	...	...	15	14	Lettonie
13,3	98	11,8	98	...	...	...	...	...	...	17	16	Lituanie
...	...	273,6**	...	...	...	...	...	...	...	...	11**	Pologne
12,4	96	11,1	96	...	...	...	...	...	...	21	19	République de Moldova
35,8	85**	33,7	84	...	...	...	...	...	...	18	17	République tchèque
68,6**	85**	56,6	87	...	...	...	...	...	...	19**	17	Roumanie
20,8**	82**	19,2 _Y	82 _Y	100**	100**	100**	100 _Y	100 _Y	100 _Y	20**	20 _Y	Serbie-et-Monténégro
16,9	93	14,7	92	...	...	...	...	...	...	19	18	Slovaquie
6,5	96	6,9	96	...	...	...	...	...	...	14	13	Slovenie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquie
107,4	98	102,6	99	...	...	...	100	...	...	20	19	Ukraine
...	72	...	73	...	...	...	...	...	...	23	22	Monde ¹
...	85	...	82	...	...	...	...	...	...	17	14	Pays développés
...	62	...	62	...	...	...	81	81	82	28	28	Pays en développement
...	95	...	97	...	...	...	98	...	...	20	18	Pays en transition
...	35	...	41	...	...	...	79	83	73	43	43	Afrique subsaharienne
...	78	...	79	...	...	...	...	...	...	15	14	Amérique du N./Europe occ.
...	78	...	82	...	...	...	78	...	...	22	21	Amérique latine et Caraïbes
...	92	...	95	...	...	...	93	93	93	22	19	Asie centrale
...	66	...	66	...	...	...	...	...	...	23	25	Asie de l'Est et Pacifique
...	33	...	38	...	...	...	67	66	68	35	38	Asie du Sud et de l'Ouest
...	52	...	62	...	...	...	...	...	...	25	21	États arabes
...	92	...	92	...	...	...	...	...	...	19	17	Europe centrale et orientale

Tableau 10B

	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹					ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
	Enseignants formés (%)			Rapport élèves/enseignant		Total des enseignants				
	2002/2003			1998/1999	2002/2003	1998/1999		2002/2003		
	Total	M	F			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
										Afrique subsaharienne
	89**	88**	90**	30**	29**	...	...	40,8	49	Afrique du Sud
	...	...	...	18*	...	0,8	...	1,3**	20**	Angola
	...	...	...	24**	22**y	...	...	...	...	Bénin
	...	...	...	17	...	0,5**	28**	...	...	Botswana
	...	...	...	28**	31	...	...	...	...	Burkina Faso
	37	39	28	...	19	0,4	...	0,8**	...	Burundi
	...	...	...	24**	21	2,6	...	3,2*	...	Cameroun
	62	60	65	...	24	...	...	0,3	...	Cap-Vert
	...	...	...	...	11	0,1	10	0,1	14	Comores
	...	...	...	...	26**y	0,4**	5**	0,9**	...	Congo
	...	...	...	29**	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
	62y	61y	68y	51	54	0,2	13	0,2	13	Erythrée
	...	...	...	...	47**	2,2	6	4,8	9	Ethiopie
	...	...	...	28**	...	0,6	17	...	...	Gabon
	88**y	87**y	93**y	20**	25**	0,1	13	...	...	Gambie
	74y	70y	87y	20	19	2,3**	13**	3,9	14	Ghana
	...	...	...	30**	...	...	...	...	...	Guinée
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
	...	...	...	26**	26**y	...	...	...	...	Kenya
	-	-	-	23**	23	0,4	45**	0,5	50**	Lesotho
	...	...	...	17	...	...	...	0,8**y	16**y	Libéria
	...	...	...	17**	...	1,5	31	1,9	26	Madagascar
	...	...	...	63**	46**	0,5	25	0,5	44**	Malawi
	...	...	...	28*	...	1,0	...	...	...	Mali
	...	...	...	20**	19	0,6**	26**	...	...	Maurice
	57z	55z	65z	...	27z	...	...	...	...	Mozambique
	...	...	...	22**	24**	0,6	...	0,9	31	Namibie
	67z	68z	63z	24	31	...	...	0,8y	15**y	Niger
	...	...	...	...	35	...	...	35,1	42**	Nigéria
	...	...	...	...	...	2,2	17	5,1**	18**	Ouganda
	...	...	...	...	...	0,3	5	...	...	République centrafricaine
	...	...	...	14	...	3,8	6	...	...	R. D. Congo
	...	...	...	...	...	2,1	14	2,2	17	R.-U. Tanzanie
	...	...	...	...	27	0,4	10	1,3	13	Rwanda
	...	...	...	...	...	.	.	0,03**z	33**z	Sao Tomé-et-Principe
	...	...	...	25**	27**z	...	...	...	...	Sénégal
	84z	87z	82z	14	14	.	.	.	.	Seychelles
	...	...	...	...	27y	...	...	1,2**z	15**z	Sierra Leone
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
	83**	73**	93**	18**	16**	0,2	32	0,3**	35**	Swaziland
	...	...	...	34	32**y	...	...	...	...	Tchad
	...	...	...	35	...	0,4	10	...	...	Togo
	...	...	...	23	36**	...	...	...	...	Zambie
	79**z	...	...	...	22**	...	...	...	...	Zimbabwe
										Amérique du Nord et Europe occidentale
	...	...	...	15	14	271,7	...	284,1	33	Allemagne
	...	...	...	...	7	...	...	0,1	50	Andorre
	...	...	...	10	11	25,7	...	28,7	29	Autriche
	...	...	...	...	10	...	...	25,4	39	Belgique
	...	...	...	19**	18**z	125,5	...	131,3**z	41**z	Canada
	...	...	...	13**	...	1,1	34	1,3	41	Chypre
	...	...	...	10	10y	...	...	...	...	Danemark
	...	...	...	...	11	107,7	...	136,4	38	Espagne
	...	...	...	...	15	991,8	41**	1 167,3	42	États-Unis
	...	...	...	12	...	17,5**	46**	18,0	45	Finlande
	...	...	...	12	11	102,3	...	134,1	34	France
	...	...	...	10	9	17,2	...	23,8	...	Grèce
	...	...	...	...	...	10,3	33	12,7	38	Irlande

Tableau 10B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹						
	Total des enseignants				Enseignants formés (%)		
	1998/1999		2002/2003		1998/1999		
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F
Islande	2,5**	58**	2,8**	62**	...	...	...
Israël	54,9	...	60,9	71	...	...	...
Italie	422,1	65	428,2	65	...	...	...
Luxembourg	...	...	3,3	43	...	...	...
Malte	3,6	48	3,8	53	...	...	...
Monaco	0,4	61	0,4 ^Y	61 ^Y	...	...	...
Norvège	...	...	41,9	58**	...	...	...
Pays-Bas	...	...	108,1	43	...	...	...
Portugal	...	...	87,3	69**	...	...	...
Royaume-Uni	469,5	56	483,8	60	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...
Suède	63,1	...	72,1	56	...	...	...
Suisse	50,3	39	48,0** ^Z	40** ^Z	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes							
Anguilla	0,1**	65**	0,1**	63**	60**	65**	57**
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	1,0	53	1,2**	55**	100	100	100
Argentine	257,8	69	229,2	66	...	...	...
Aruba	0,4**	49**	0,5	50	100**	100**	100**
Bahamas	...	...	2,1**	67**	...	...	...
Barbade	1,2**	58**	1,4**	59**	64**	63**	64**
Belize	0,9**	62**	1,2**	65**	...	...	...
Bermudes	...	...	0,7 ^Z	67 ^Z	...	...	...
Bolivie	...	...	41,0**	51**	...	...	...
Bésil	...	...	1 401,1	79	...	...	...
Chili	...	...	47,1**	63**	...	...	...
Colombie	184,6**	50**	177,9	50	...	...	...
Costa Rica	12,0	53	15,4	54	...	...	...
Cuba	64,9	60	80,4	57	94	94	94
Dominique	0,3**	68**	0,5	61	30**	27**	31**
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...
Équateur	53,9**	50**	73,3*	49*	...	...	...
Grenade	...	...	0,7**	63**	...	...	...
Guatemala	27,2*	...	44,4	...	...	...	...
Guyana	3,6**	63**	3,4**	70**	58**	59**	58**
Haïti	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	0,2**	51**	0,2** ^Z	55** ^Z	...	...	...
Îles Turques et Caïques	0,1**	61**	0,1**	64**	...	...	...
Îles Vierges britanniques	0,1**	62**	0,2	65	...	...	...
Jamaïque	...	...	11,3	67	...	...	...
Mexique	...	...	594,4	...	...	...	...
Montserrat	0,03**	69**	0,03**	55**	...	...	...
Nicaragua	7,7*	58*	11,3*	56*	44*	36*	50*
Panama	14,3**	55**	15,6	57	...	...	...
Paraguay	...	...	43,8	61	...	...	...
Pérou	128,4**	41**	134,3	44	...	...	...
République dominicaine	22,1**	58**	24,7** ^Z	72** ^Z	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	0,4**	67**	...	...	...
St Vincent/Grenad.	...	...	0,4**	59**	...	...	...
Sainte-Lucie	0,7**	64**	0,8**	63**	...	...	...
Suriname	...	...	2,7**	61**	...	...	...
Trinité-et-Tobago	5,4**	59**	5,7**	61**	56**	58**	54**
Uruguay	15,9	...	18,4**	...	...	...	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale							
Arménie	...	...	36,0	84	...	...	...
Azerbaïdjan	118,5	63	125,4	65	100	100	100
Géorgie	57,8	77	49,0	82	...	...	...
Kazakhstan	...	...	176,1	84	...	...	...

Tableau 10B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹						ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Enseignants formés (%)			Rapport élèves/enseignant		Total des enseignants					
2002/2003			1998/1999	2002/2003	1998/1999		2002/2003			
Total	M	F			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
...	...	...	13**	12**	1,4	43	2,0	48**	Islande
...	...	...	10	10	...	...	...	...	Israël
...	...	...	11	11	73,0	...	87,2	33	Italie
...	...	...	...	11	...	...	...	...	Luxembourg
...	...	...	...	10	0,7	25	0,6	22	Malte
...	...	...	8	8 ^y	.	.	.	.	Monaco
...	...	...	...	9	14,1	...	15,2	...	Norvège
...	...	...	...	13	...	...	44,1	34	Pays-Bas
...	...	...	...	9	...	...	36,2	41	Portugal
...	...	...	17	20	92,2	...	101,0	36	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	...	...	15	13	28,9	...	36,4	...	Suède
...	...	...	11	11** ^z	26,1	...	37,7	28	Suisse
Amérique latine et Caraïbes										
66**	72**	63**	16**	14**	.	.	.	.	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
100** ^z	100** ^z	100** ^z	15	13**	0,2**	42**	0,3** ^z	34** ^z	Antilles néerlandaises	
65** ^y	...	...	14	17	116,1	53	127,1	50	Argentine
96	95	97	16**	15	0,2	43	0,2	46	Aruba	
100** ^z	100** ^z	100** ^z	...	15**	...	...	...	...	Bahamas
78**	78**	77**	18**	15**	0,6**	41**	0,6** ^y	51** ^y	Barbade	
41**	38**	43**	24**	23**	...	...	0,1	47**	Belize
100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	7 ^z	...	...	0,1** ^z	55** ^z	Bermudes
77** ^y	74** ^y	80** ^y	...	24**	11,5	...	16,3	...	Bolivie	
79** ^y	...	...	...	19	165,1	42	242,5	53	Brésil
87** ^y	...	...	...	33	...	...	...	...	Chili
...	...	...	19**	21	...	...	83,3	33	Colombie
84	...	...	19	19	...	...	3,9 ^z	...	Costa Rica
85	85	84	11	12	23,5	47	44,7	37	Cuba	
30	21	35	22**	17	.	.	...	...	Dominique
...	...	...	...	...	7,2	32**	7,3	32	El Salvador
70*	64*	76*	17**	13*	...	...	15,3 ^y	...	Équateur
31**	34**	29**	...	20**	...	...	.	.	Grenade
100 ^z	...	...	15*	14	...	...	4,0	...	Guatemala
60** ^y	58** ^y	61** ^y	19**	20**	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	5,5	...	5,5** ^z	36** ^z	Honduras
100** ^z	100** ^z	100** ^z	9**	10** ^z	0,02	42	0,02 ^y	32 ^y	Iles Caïmanes	
100**	100**	100**	9**	10**	0,01	33	0,01**	20**	Iles Turques et Caïques	
72	63	77	10**	10	.	.	.	.	Iles Vierges britanniques
...	...	...	...	20	1,5	...	2,0**	60**	Jamaïque
...	...	...	...	17	192,4	...	231,6	...	Mexique
58** ^z	33** ^z	78** ^z	10**	9**	.	.	.	.	Montserrat
65*	53*	75*	37**	34*	...	...	6,5	46	Nicaragua
81	76	85	16**	16	6,3	...	8,4	52	Panama	
...	...	...	...	12	...	...	...	...	Paraguay
76** ^y	...	...	17**	19	54,5	...	56,1	...	Pérou
64** ^z	67** ^z	63** ^z	28**	31** ^z	...	...	11,1	41	République dominicaine
39**	45**	36**	...	10**	...	...	.	.	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	22**	.	...	...	...	St Vincent/Grenad.
61**	63**	59**	18**	16**	...	...	...	...	Sainte-Lucie
100 ^z	100** ^z	100** ^z	...	15**	...	...	0,6**	48**	Suriname
58**	61**	56**	21**	19**	0,5	31	1,0	33	Trinité-et-Tobago	
...	...	...	...	18**	12,7	...	12,0	...	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
Asie centrale										
...	...	...	...	10	...	...	12,1	46	Arménie
100	100	100	8	9	13,2	36	13,2	46	Azerbaïdjan	
...	...	...	8	9	13,5	49**	17,2	39	Géorgie
...	...	...	...	12	27,1	58	37,6	59	Kazakhstan

Tableau 10B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹						ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Enseignants formés (%)			Rapport élèves/enseignant		Total des enseignants					
2002/2003			1998/1999	2002/2003	1998/1999		2002/2003			
Total	M	F			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
72	71	72	13	14	7,7	32	13,2	48	Kirghizistan	
...	...	...	19	22	5,7	47**	5,4	53	Mongolie
...	...	...	...	...	...	...	24,5	38	Ouzbékistan
94	...	...	16	17	5,9	29	6,5	30	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
...	...	...	11*	11	0,5	28	0,5	34	Brunéi Darussalam
99 ^z	99** ^z	99** ^z	18**	24	1,1	19	2,5	18**	Cambodge	
...	...	...	...	19	503,9	...	850,2**	45**	Chine
...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	États fédérés de Micronésie
82** ^y	80** ^y	83** ^y	...	17** ^z	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	22	17 ^z	...	...	0,05 ^z	52 ^z	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
53** ^y	...	...	...	14	...	...	233,4	39	Indonésie
...	...	...	14	13	465,1	...	490,1	...	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
63	50	73	23	25	0,7	...	1,2	33	Macao, Chine	
53** ^y	...	...	19**	18	...	...	35,0	44	Malaisie
68	69	67	30	33	...	...	10,5 ^y	70** ^y	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	14	12** ^z	...	...	...	...	Nioué
...	...	...	17	13 ^z	10,5	42	13,4	45**	Nouvelle-Zélande
...	...	...	13	...	...	...	0,05** ^z	46** ^z	Palaos
100 ^z	100 ^z	100 ^z	22	22 ^z	1,1	20	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	...	...	34	37	93,7	...	110,0	55	Philippines
...	...	...	23	18	126,6	25	172,6	29	République de Corée
98	98	99	20	26	1,1	31	1,8	35	RDP Iao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
84 ^y	83 ^y	84 ^y	19**	21**	0,2	37	0,1** ^z	43** ^z	Samoa	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	25**	50,2	53	65,5**	47**	Thaïlande
...	...	...	...	28 ^z	...	...	0,1** ^z	9** ^z	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	10	15** ^y	0,1**	21**	0,1** ^y	22** ^y	Tonga
...	...	...	...	25 ^z	...	...	...	...	Tuvalu
85 ^y	100 ^y	70 ^y	27**	27 ^y	0,01	40	0,03 ^z	...	Vanuatu	
92** ^z	91** ^z	92** ^z	29	26	28,0	37	38,6	40	Viet Nam	
Asie du Sud et de l'Ouest										
...	...	...	...	...	...	...	1,5 ^y	-	Afghanistan
29	27	42	36	34	44,9	14	61,3	15	Bangladesh	
89** ^z	88** ^z	89** ^z	39	34**	...	...	0,2** ^y	27** ^y	Bhoutan
...	...	...	...	33	...	...	428,1	37	Inde
81	79	86	17	15	...	...	...	...	Maldives
28 ^z	29 ^z	21 ^z	32	35	3,0**	...	4,6** ^y	...	Népal	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistan
100	100**	100**	30	28	65,4	17	84,2	18	République islamique d'Iran	
...	...	...	...	20**	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes										
...	...	...	...	21**	...	...	57,7**	46**	Algérie
...	...	...	13	12	19,7	36	23,4	34	Arabie saoudite
...	...	...	...	12** ^z	...	...	0,9	36	Bahréïn
...	...	...	23	28** ^z	0,02	30	0,1	19	Djibouti
83** ^y	...	...	17**	17**	...	...	72,6	...	Égypte
52 ^z	49 ^z	54 ^z	12	14	...	...	2,9** ^z	...	Émirats arabes unis
...	...	...	20**	18	11,8	31	14,7** ^z	...	Iraq
...	...	...	...	...	11,7	13**	15,7**	...	Jamahiriya arabe libyenne
...	...	...	...	...	...	...	6,9	20	Jordanie

Tableau 10B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹						
	Total des enseignants				Enseignants formés (%)		
	1998/1999		2002/2003		1998/1999		
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F
Koweït	22,3**	56**	23,7** ^z	56** ^z	100**	100**	100**
Liban	42,1**	51**	46,2	53	...	...	...
Maroc	87,9**	33**	97,1**	33**	...	...	...
Mauritanie	2,4	10	3,2	12	...	...	...
Oman	12,9	50	16,9**	50**	100	100	100
Qatar	4,4**	57**	5,1	56	...	...	...
République arabe syrienne	70,2**	47**	62,8** ^y	51** ^y	...	...	...
Soudan	...	...	50,6**	55**	...	...	...
T. A. palestiniens	...	...	22,4	46	...	...	...
Tunisie	56,5**	40**	58,3** ^z	46** ^z	...	...	...
Yémen	73,8**	19**	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale							
Albanie	22,2**	54**	22,4	56	...	...	...
Bélarus	106,9	77	105,9	79	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	56,0	73**	57,5	77	...	...	...
Croatie	33,4	64	36,8	67	100	100	100
Estonie	11,1	...	12,3** ^z	...	...	...	...
ERY de Macédoine	13,4	49	14,0	52	...	...	...
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	100,2	71	94,0	74	...	...	...
Lettonie	24,8	80	24,8	82	...	...	...
Lituanie	36,3**	79**	41,2**	80**	...	...	...
Pologne	...	...	315,2**	...	...	...	...
République de Moldova	33,0	72	31,0	75	...	...	...
République tchèque	72,3	62**	93,1	67	...	...	...
Roumanie	177,3**	64**	164,6	66	...	...	...
Serbie-et-Monténégro	58,8**	58**	55,9 ^y	61 ^y	100**	100**	100**
Slovaquie	53,7**	72**	51,8	73	...	...	...
Slovénie	16,8	69	15,8	70	...	...	...
Turquie	...	...	...	...	...	...	...
Ukraine	...	...	367,4	78	...	...	...
Monde ²	...	51	...	55	...	...	...
Pays développés	...	61	...	61	...	...	...
Pays en développement	...	47	...	50	...	...	...
Pays en transition	...	70	...	78	...	...	...
Afrique subsaharienne	...	22	...	22	...	...	...
Amérique du N./Europe occ.	...	56	...	59	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	...	58	...	61	...	...	...
Asie centrale	...	68	...	71	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	...	56	...	50	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	...	24	...	35	...	...	...
États arabes	...	48	...	50	...	...	...
Europe centrale et orientale	...	70	...	73	...	...	...

1. Comprend le premier et le second cycle de l'enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE).
2. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes.

Les données en gras sont de 2003/2004.
(z) Les données sont de 2001/2002.
(y) Les données sont de 2000/2001.

Tableau 10B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹						ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Enseignants formés (%)			Rapport élèves/enseignant		Total des enseignants					
2002/2003			1998/1999	2002/2003	1998/1999		2002/2003			
Total	M	F			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
100** ^y	100** ^y	100** ^y	11**	10** ^z	2,2**	...	...	...	Koweït
...	9**	8	8,9	28	11,2	29	Liban	
...	17**	18**	16,2	23	18,0	23	Maroc	
...	26**	26	...	...	0,4	4	Mauritanie	
100** ^z	100** ^z	100** ^z	18	16**	...	...	0,6 ^z	11 ^z	Oman
...	10**	10	0,7**	32**	0,7	31	Oatar	
...	15**	18** ^y	...	...	...	...	République arabe syrienne	
...	26**	4,4	23	...	...	Soudan	
...	26	3,2	13	4,0	15**	T. A. palestiniens	
64** ^y	19**	20** ^z	5,9	...	12,9	38	Tunisie	
...	14**	...	4,9	1	...	...	Yémen	
Europe centrale et orientale										
...	16**	18	...	...	1,7	41	Albanie	
...	11	9	30,3	51	43,2	54	Bélarus	
...	Bosnie-Herzégovine	
...	13	12	24,4	41**	19,1	44	Bulgarie	
100	100	100	12	11	6,7	35	8,1	37	Croatie	
...	10	10** ^z	6,2	49	6,6	...	Estonie	
...	16	16	2,7	42	2,6	44	ERY de Macédoine	
...	525,2**	56**	615,7**	63**	Fédération de Russie	
...	10	11	21,3	...	23,8	39	Hongrie	
...	10	11	5,6	52	5,4	55	Lettonie	
...	11**	15,2	50	13,5	53	Lituanie	
...	12**	...	...	86,5	...	Pologne	
...	13	13	7,1	50	7,2	54	République de Moldova	
...	13	11	19,2	...	22,1	39	République tchèque	
...	13**	13	26,0	37	29,6	41	Roumanie	
100 ^y	100 ^y	100 ^y	14**	14 ^y	12,8	36	11,6 ^y	38 ^y	Serbie-et-Monténégro	
...	13**	13	11,3**	38**	12,6	40	Slovaquie	
...	13	14	2,5	21	3,1	30	Slovénie	
...	60,1	...	76,1	37	Turquie	
...	13	132,9	...	177,6	...	Ukraine	
...	17	17	...	...	...	38	Monde ²	
...	13	11	...	...	...	39	Pays développés	
...	19	20	...	...	...	...	Pays en développement	
...	12	12	...	50	...	47	Pays en transition	
...	24	26	...	...	...	18	Afrique subsaharienne	
...	12	11	...	...	...	38	Amérique du N./Europe occ.	
77	17	17	...	...	...	46	Amérique latine et Caraïbes	
...	13	12	...	42	...	46	Asie centrale	
...	20	21	...	...	...	41	Asie de l'Est et Pacifique	
81	79	86	32	33	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
...	16	18	...	26	...	26	États arabes	
...	13	12	...	42	...	41	Europe centrale et orientale	

Tableau 11
Effectifs du privé et dépenses d'éducation

Pays ou territoire	EFFECTIFS DU PRIVÉ EN % DE L'ENSEMBLE DES EFFECTIFS						DÉPENSES D'ÉDUCATION							
	Enseignement préprimaire		Enseignement primaire		Enseignement secondaire		Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2002	
	1998/ 1999	2002/ 2003	1998/ 1999	2002/ 2003	1998/ 1999	2002/ 2003	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002
Afrique subsaharienne														
1 Afrique du Sud	17*	7	0,9*	2	1*	3**	6,2	5,4**	22,2	18,5 ^z	98,1	98,1**	315*	317** ^z
2 Angola	23	...	5	...	18*	...	3,2	3,4** ^z	...	...	88,7	93,7** ^z	...	...
3 Bénin	20	31** ^z	7	6	18	19	2,5	3,3**	...	...	...	...	...	36**
4 Botswana	...	...	4	5**	6	4**	...	2,3 ^y	...	25,6 ^y	...	...	...	147 ^y
5 Burkina Faso	34	...	11	13	33	34** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
6 Burundi	49	60	1**	1**	...	...	4,0**	4,0	...	13,0	...	90,9	...	10
7 Cameroun	57	62	28	23	32**	31	2,7**	4,1	10,9**	17,3	...	85,2	40	...
8 Cap-Vert	...	...	...	...	...	...	4,4**	8,1	...	17,0	...	61,6	...	207
9 Comores	100	79	12	10**	46	42	3,8	3,9	23,5	24,1	...	100,0	...	40**
10 Congo	85	75**	10	24	...	13** ^z	5,4	4,4**	21,2	12,6 ^z	96,1	85,9**	...	66**
11 Côte d'Ivoire	46	46**	12	11**	...	...	4,0	4,8** ^z	...	21,5 ^y	88,3	94,0 ^y	94	...
12 Érythrée	97	86	11	8	7	6	3,9	3,3	...	...	69,5	48,2	40	...
13 Éthiopie	100	100	...	...	...	...	4,3**	4,6** ^z	...	13,8 ^y	...	63,9** ^z	...	...
14 Gabon	...	73** ^z	17	29	29	30** ^z	3,8	4,6** ^y	...	...	87,3	...	208	...
15 Gambie	...	100	...	3	...	21**	...	3,0	...	8,9	...	86,4	...	...
16 Ghana	26	36	13	18	7	11	...	...	...	...	...	...	...	...
17 Guinée	...	...	15	20	...	12**	1,8**	1,9** ^y	25,8**	25,6** ^y	...	...	...	...
18 Guinée-Bissau	62**	62** ^y	...	19** ^y	...	13** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	37	37** ^z	33	...	...	...	2,0	2,2 ^z	...	1,6 ^z	84,5	90,5	...	25** ^z
20 Kenya	...	10	...	...	...	...	6,6	7,1	...	22,1	95,5	92,8	...	...
21 Lesotho	100	100	3	0,1	11	0,2	10,2	8,4** ^z	25,5	18,4 ^y	74,1	92,0** ^y	74	80** ^z
22 Libéria	39	...	38	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	93**	90	22	20	...	...	1,9	2,9** ^z	10,2	...	79,6	71,7** ^z	11	15 ^z
24 Malawi	...	...	...	...	...	...	4,7	6,1	24,6	...	81,8	81,8	...	20
25 Mali	...	...	...	...	...	20	3,0	...	...	...	89,6	...	38	...
26 Maurice	83	82	24	24	73**	73	4,2	4,7	17,7	13,3 ^y	91,1	71,2	348	359
27 Mozambique	...	...	2**	2	10**	10	2,7	...	12,3	...	67,2	...	...	...
28 Namibie	100**	100	4	4	5	4	7,9	7,1	...	...	93,9	92,8** ^y	305	302
29 Niger	33	29	4	4	16	15	...	2,4**	...	...	...	...	...	...
30 Nigéria	...	44	...	7	...	21	...	...	...	...	...	...	...	...
31 Ouganda	...	99	...	11	58**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	1,9**	...	...	...	...	...	...	...
33 R. D. Congo	...	93** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 R.-U. Tanzanie	...	1**	0,2	0,5	...	...	2,2**	...	...	...	...	...	...	...
35 Rwanda	...	100** ^z	...	0,8	49	44** ^z	2,6**	2,8** ^y	...	...	...	...	...	...
36 Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
37 Sénégal	68	62	12	11	28**	25** ^z	3,5*	3,7	...	3,5	...	91,8	...	47** ^z
38 Seychelles	4	5	4	4	3	4	6,2	5,7	10,7	...	84,4	91,4	716	1 050**
39 Sierra Leone	...	59	...	...	...	2 ^y	1,0	3,8 ^y	...	...	98,5	...	...	...
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	...	...	...	...	...	...	6,0	6,8	...	...	100,0	80,8	99	124
42 Tchad	...	...	25	34**	14	17**	1,7**	...	...	...	...	...	...	...
43 Togo	53	59	36	41	18	...	4,1	2,7	24,4	13,6	96,8	95,2	26	27** ^y
44 Zambie	100*	...	2**	3	3**	3	2,5	2,1** ^z	17,6	...	99,4	...	...	...
45 Zimbabwe	...	...	...	87	...	71	...	4,9** ^y	...	...	...	...	...	112** ^z
Amérique du Nord et Europe occidentale														
46 Allemagne	54	59	2	3	7	7	4,7	4,6 ^z	...	9,5 ^z	91,9**	92,7** ^z	3 739**	3 778** ^z
47 Andorre	...	2	...	1	...	4	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche	25	26	4	4	8	9	6,4	5,8	...	11,1 ^z	93,0**	96,2	5 481**	5 683
49 Belgique	56	53	55	54	...	57	...	6,2	...	...	...	...	...	4 382** ^z
50 Canada	5	8** ^z	5	6** ^z	6	6** ^z	6,0	5,4 ^y	...	12,7 ^y	98,4**	98,1** ^y	...	...
51 Chypre	54	42	4	5	10	12	...	6,4	...	...	...	88,4	...	2 757
52 Danemark	...	...	11	11 ^z	12	11 ^z	8,4	8,6	...	15,4 ^z	95,2**	93,6	7 475**	7 100
53 Espagne	32	35	33	33	28	29	4,6	4,5	...	11,3 ^z	91,1**	91,4	2 500**	2 809
54 États-Unis	34	40	12	11	10	9	5,4	5,6 ^z	...	17,1 ^y	...	...	...	7 516** ^y
55 Finlande	10	8	1	1	6	8	...	6,4	...	12,7 ^z	...	92,4	...	3 977

Tableau 11

DÉPENSES D'ÉDUCATION

	Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2002		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Manuels scolaires et autre matériel pédagogique du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Salaires de l'ensemble du personnel du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires de l'ensemble du personnel de l'éducation en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		
	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	
	Afrique subsaharienne																		
894*	1 227**z	2,8	2,4**z	14,8*	14,4**z	45,2	43,9**z	...	1,9y	...	90,2y	...	68,5y	...	95,9y	...	75,3y	1	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
...	94**	...	1,7**	...	8,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3
...	345y	...	1,1y	...	5,7y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5
...	64	...	1,5	...	11,0	...	40,5	...	...	...	...	...	...	...	99,6	...	80,4	6	
114	...	1,2	...	8,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
...	768	...	3,0	...	15,5	...	60,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8
...	157**	...	1,7**	...	12,2**	...	45,2**	...	...	...	...	...	...	...	65,5	...	...	...	9
...	78**	...	1,5**	...	10,9**	...	40,2**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
178	...	1,6	...	12,7	...	45,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11
194	...	1,3	...	17,8	...	49,1	...	...	...	...	...	...	...	...	97,2	...	78,2	12	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13
343	...	1,3	...	5,8	...	38,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98,2z	...	96,8z	17	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	202**z	...	0,4**z	...	2,4**z	...	27,1**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
293	426**z	3,2	3,9**z	15,3	16,9**z	42,8	46,7**y	—	...	84,5	69,2y	57,3	56,3y	91,7	75,6y	63,7	62,6y	21	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
34	41z	0,5	0,7z	4,0	4,9z	34,7	34,7**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23
...	66	...	3,1	...	13,0	...	62,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
110	...	1,3	...	15,6	...	48,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25
848	1 039	1,2	1,0	11,0	9,6	31,9	31,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
940	1 281	4,4	4,0	20,6	19,5	59,4	59,4**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36
...	155**z	...	1,1**z	...	9,2**z	...	38,4**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37
...	...	1,1	1,5**	8,8	13,5**	20,8	29,4**	...	...	64,8	...	49,1	...	84,9	...	73,6	...	38	
...	...	0,4	...	...	...	38,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
316	515	2,0	2,1	9,4	10,7	33,2	38,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	42
115	145**y	1,8	1,8**y	7,9	8,7**y	43,9	44,2**y	...	2,3y	...	85,6y	...	74,1y	...	85,6y	...	79,9	43	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95,3y	...	96,5y	44	
...	376**z	...	3,3**z	...	16,7**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97,6z	...	96,9z	45	
Amérique du Nord et Europe occidentale																			
3 446**	4 511**z	0,8**	0,6**z	16,5**	15,5**z	17,5**	14,9**z	...	...	...	...	...	...	...	83,7z	...	82,4z	46	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,2	...	92,6	...	79,2	...	98,8	...	98,8	47	
5 243**	6 549	1,1**	1,1	23,8**	23,4	19,3**	19,7	...	...	...	67,1	...	59,8	...	74,0	...	73,9	48	
...	5 399**z	...	1,3**z	...	17,9**z	...	...	...	...	...	63,3	...	63,8	...	87,9	...	84,9	49	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51,4y	...	...	...	73,7y	50	
...	...	...	1,7	...	19,4	...	30,3	...	...	...	79,8	...	80,4	...	89,9	...	89,4	51	
6 143**	6 827	1,8**	1,8	25,2**	22,4	22,2**	21,7	...	...	...	51,3	...	50,9	...	78,6	...	78,3	52	
3 061**	3 776	1,1**	1,1	17,9**	18,4	27,4**	27,1	...	...	...	78,0	...	72,5	...	86,7	...	83,9	53	
...	7 423**y	...	1,8**y	...	20,8**y	...	...	...	...	...	55,5z	...	47,6z	...	81,1z	...	74,2z	54	
...	4 117	...	1,2	...	16,3	...	20,8	...	...	...	57,7	...	48,7	...	67,9	...	65,2	55	

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire	EFFECTIFS DU PRIVÉ EN % DE L'ENSEMBLE DES EFFECTIFS						DÉPENSES D'ÉDUCATION								
	Enseignement préprimaire		Enseignement primaire		Enseignement secondaire		Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2002		
	1998/ 1999	2002/ 2003	1998/ 1999	2002/ 2003	1998/ 1999	2002/ 2003	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	
Asie centrale															
113	Arménie	...	2	...	0,9	...	0,7**	...	3,1**	...	...	...	98,6 ^z	...	36** ^z
114	Azerbaïdjan	–	0,1	–	0,1	–	0,3	3,4	3,4	22,0	20,7	99,2**	98,0	...	54**
115	Géorgie	0,1	–	0,5	3	0,7	3	2,0	2,2	10,4	11,8	...	...	...	...
116	Kazakhstan	10	5	0,5	0,6	0,8	0,8	...	3,2	...	...	...	...	...	...
117	Kirghizistan	1	1	0,2	0,3	0,2	0,2	5,2	3,2**	...	18,6 ^z	95,2	98,7**	...	...
118	Mongolie	4	3** ^z	0,5	2	0,1	2	6,5	8,6	...	...	...	95,1	...	157
119	Ouzbékistan	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
120	Tadjikistan	.	.	.	.	.	.	2,6	2,9	...	17,8	...	96,0	...	...
121	Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique															
122	Australie	...	66	27	28	24	24 ^z	4,9	5,0	...	...	95,9**	96,0	2 844**	3 346
123	Brunéi Darussalam	66	65	36	35	12	11	3,0	...	9,3**	9,1** ^y	94,8	98,3 ^y	...	...
124	Cambodge	22**	24	2	0,9	0,6**	0,4 ^z	1,3	1,9	10,2	15,3 ^z	63,8	95,3 ^z	7	18 ^z
125	Chine	...	...	...	...	...	...	2,0	...	...	...	...	...	...	...
126	États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	5,1**	6,2** ^z	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	...	...	...	...	...	...	5,8**	5,9** ^z	16,2**	19,4** ^z	...	...	...	...
128	Îles Cook	26	...	15	...	11	...	0,4	...	13,1**	...	98,6	...	...	...
129	Îles Marshall	...	18 ^z	...	24 ^z	...	34 ^z	14,3	9,1**	...	...	...	97,2 ^z	...	539 ^z
130	Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	3,3	3,4** ^y	15,4**	...	...	...	...	...
131	Indonésie	99**	99	...	16	...	43	...	1,3	...	9,0**	...	87,8	...	25
132	Japon	65	65	0,9	0,9	...	19	3,5	3,5 ^z	9,3	10,5 ^y	...	88,8** ^y	...	5 962** ^y
133	Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	94	92	95**	94	94	94	3,5	3,0 ^z	10,8	16,1	...	91,0	...	...
135	Malaisie	53	41	0,9	0,9	...	3	5,1	8,7	14,0	20,3	73,9**	58,7	366**	479
136	Myanmar	90	...	–	–	–	–	0,6	1,3 ^y	8,1	18,1** ^y	63,8	66,5 ^y	...	...
137	Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	7,0**	6,9** ^z	...	95,3** ^y	...	...
138	Nioué	.	. ^z	.	. ^z	.	. ^z	...	...	...	10,1 ^z	99,7	97,3 ^z	...	...
139	Nouvelle-Zélande	...	49	2	2	9	11 ^z	7,3	7,1	...	15,1	95,1**	99,7	2 413**	2 779
140	Palaos	24	...	18	...	27	...	8,6**	10,7** ^z	...	...	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	1 ^z	...	1 ^z	...	2 ^z	2,1**	2,4** ^y	17,5**	17,5** ^y	...	...	...	...
142	Philippines	47	46	8	7	26	20	4,0	2,9	...	17,8	90,4	96,9	121	105
143	République de Corée	75	78	2	1	41	36	3,8	4,2	...	15,5	...	80,0	...	1 523
144	RDP lao	18	19	2	2	0,7	0,8	2,5	2,8**	...	11,0**	...	40,3 ^z	...	13 ^z
145	RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	100	100 ^z	15	17 ^z	...	32 ^z	4,5	4,8** ^z	13,3	14,6** ^z	98,9	100,0 ^y	...	159 ^y
147	Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	19	22**	13	15	...	9	5,2	4,7	...	27,5	...	93,1** ^y	...	312** ^y
149	Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	...	...	...	9 ^z	...	...	5,2**	5,0**	15,0**	13,2**	...	77,5 ^z	...	171 ^z
152	Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	...	100 ^z	...	4 ^z	...	13 ^z	8,9	11,2**	17,4	28,1**	...	59,3 ^z	...	176 ^z
154	Viet Nam	49	60	0,3	0,3	11	11**	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest															
155	Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	...	...	36	39	95	96	2,3	2,3	15,7	15,5	63,7	84,5	13	24
157	Bhoutan	100	100** ^z	2	1 ^z	–	0,3** ^z	...	5,9 ^y	...	12,9 ^y	...	67,6 ^y	...	...
158	Inde	...	4	...	17	...	42	3,2	4,1 ^y	12,6	12,7 ^y	...	99,5** ^y	...	58** ^z
159	Maldives	27	41	...	2	...	11	3,9**	...	11,2**	...	76,4**	...	...	...
160	Népal	...	80	...	15	...	28	2,9**	3,4	12,5**	14,9	73,6**	76,8	16**	18**
161	Pakistan	...	25	...	29	...	25**	1,9**	1,8** ^y	8,5**	7,8** ^y	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	...	8	...	4**	...	6**	4,6	4,9	18,7	17,7	90,9	89,9	...	179
163	Sri Lanka	...	...	...	2**	...	2**	3,1	...	...	...	82,7**	...	...	...

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire	EFFECTIFS DU PRIVÉ EN % DE L'ENSEMBLE DES EFFECTIFS						DÉPENSES D'ÉDUCATION							
	Enseignement préprimaire		Enseignement primaire		Enseignement secondaire		Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2002	
	1998/ 1999	2002/ 2003	1998/ 1999	2002/ 2003	1998/ 1999	2002/ 2003	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002
États arabes														
164 Algérie	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
165 Arabie saoudite	50	48	6	7	5	8	8,2	...	...	...	...	...	...	...
166 Bahreïn	100	99	19	22	13	15	...	...	...	...	...	...	...	1 731**
167 Djibouti	100	77	9	15	14	21	3,4**	...	...	...	...	...	...	...
168 Égypte	54	48**z	7**	8**y	4**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
169 Émirats arabes unis	68	70	44	54	31	38	...	...	...	22,5**	...	93,2**	...	1 532
170 Iraq	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
171 Jamahiriya arabe libyenne	.	15**	.	3**	.	3**	...	...	...	...	...	...	...	...
172 Jordanie	100	97 ^z	29	29	17	16	6,2**	...	...	...	...	...	216	239
173 Koweït	24	32	32	31	27**	27	...	...	...	...	...	...	...	...
174 Liban	78	76	66	64	55	51	...	2,7	...	12,3	...	96,5	...	...
175 Maroc	100	100	4	5	5	5	6,1	6,6	26,1	26,4	90,8	92,3	210	217
176 Mauritanie	...	...	2	4	...	9	4,0**	...	16,6**	...	...	...	...	...
177 Oman	100	100	5	4	0,9	1,0	4,3	4,8**	...	...	93,1	87,3**	800	880**
178 Qatar	100	96	37	43	26	32	...	...	...	...	93,9*	...	...	...
179 République arabe syrienne	67	71	4	4	5	4	...	...	...	...	...	...	...	131
180 Soudan	90**	90	2**	4	9**	13**	...	...	...	...	...	...	...	...
181 T. A. palestiniens	100	100	9	8	5	4	...	...	...	...	...	...	...	...
182 Tunisie	88	86 ^z	0,7	0,9	8	4	7,9	6,7	...	18,2 ^z	...	88,4	...	346**
183 Yémen	37	45	1	2	1	2	...	10,3**z	...	32,8 ^y	...	...	...	...
Europe centrale et orientale														
184 Albanie	.	2 ^y	.	2	.	3	...	...	...	...	...	...	...	...
185 Bélarus	.	.	0,1	0,1	0,04	0,1	6,0**	6,0**y	...	...	...	...	...	...
186 Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgarie	0,1	0,3	0,3	0,4	0,6	0,8	3,3	3,6 ^z	...	...	98,9**z	...	223	305**z
188 Croatie	5	8	0,1	0,2	0,7	1	...	4,6	...	10,0	...	90,2	...	1 054**
189 Estonie	0,7	1	1	2	1	2	6,4	6,0	...	...	86,1	605	935	...
190 ERY de Macédoine	.	.	.	.	...	0,5	...	3,5	...	...	...	...	...	...
191 Fédération de Russie	...	2**	0,3	0,4	...	0,3**	3,8**	3,8	...	11,5 ^z	...	...	...	...
192 Hongrie	3	4	5	5	6	10	4,9	5,8	...	14,1 ^y	91,3**	90,0	932**	1 287
193 Lettonie	1	3	1	0,9	0,8	1	6,3	5,8	...	...	94,2**y	...	...	677**y
194 Lituanie	...	0,3	...	0,3	...	0,3	...	6,0	...	...	95,9	...	...	...
195 Pologne	3	6	...	1	...	6	5,1	5,7	...	12,8	...	93,8	...	1 121
196 République de Moldova	...	0,8	...	1	...	1	...	4,5	...	21,4	...	92,7	...	65**
197 République tchèque	2	2	0,8	1	6	7	4,0	4,6	...	9,6 ^z	85,4	89,8	623	814
198 Roumanie	...	1	...	0,1	...	0,6	3,6**	3,6	...	...	...	90,9	...	211**
199 Serbie-et-Monténégro	.	.	.	.	0,01	0,02 ^y	...	3,3 ^y	...	...	94,8	...	733	...
200 Slovaquie	0,4	0,7	4	4	5	6	...	4,4	...	7,5 ^z	...	94,4	...	520
201 Slovénie	1	1	0,1	0,1	0,8	2	...	...	...	...	...	...	...	...
202 Turquie	6	3	...	2**	...	2**	2,9	3,7 ^z	...	...	...	94,4**z	...	286**z
203 Ukraine	0,04	0,3	0,3	0,4	...	0,4	4,5	5,5	14,6	20,3	97,1	...	77**	...

I	Monde ¹	38	40	7	7	11	11	4,3	4,6	...	14,1	...	92,7	...	...
III	Pays développés	10	8	4	4	6	7	5,0	5,5	...	12,7	...	93,4	...	3 794
III	Pays en développement	52	59	11	11	16	15	4,0	4,5	...	15,5	...	91,8	...	...
IV	Pays en transition	0,1	1,0	0,3	0,4	0,2	0,4	3,8	3,3	...	18,6	...	...	...	...
V	Afrique subsaharienne	51	62	10	8	16	13	3,8	4,0	...	...	...	...	...	...
VI	Amérique du N./Europe occ.	26	25	7	7	7	9	5,2	5,7	...	12,7	91,5	93,0	3 545	4 291
VII	Amérique latine et Caraïbes	42	41	13	16	25	25	4,4	4,6	14,9	14,4	...	93,0	...	413
VIII	Asie centrale	1	1	0,5	0,8	0,2	0,8	3,4	3,2	...	...	...	98,0	...	...
IX	Asie de l'Est et Pacifique	...	60	...	4	...	12	4,0	4,8	...	...	...	93,1	...	...
X	Asie du Sud et de l'Ouest	...	33	...	9	...	25	3,1	3,8	12,5	13,9	76,4	84,5	...	...
XI	États arabes	89	86	7	13	8	9	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	Europe centrale et orientale	1	1	0,3	0,9	0,6	1	4,5	4,6	...	...	...	93,3	...	677

1. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes.

Les données en gras sont de 2003/2004.

(z) Les données sont de 2001/2002.

(y) Les données sont de 2000/2001.

Tableau 11

DÉPENSES D'ÉDUCATION

	Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2002		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Manuels scolaires et autre matériel pédagogique du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Salaires de l'ensemble du personnel du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires de l'ensemble du personnel de l'éducation en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation	
	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002
États arabes																		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92,8**	...	...
...
...	2 701**	...	2,1**	...	18,0**	...	...	4,2	4,0 ^z	...	...	...	...	88,8	96,0 ^z	...	...
...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	36,4**	1,0	...	82,7	...	...	...	85,7	...	...
...
...
477	561	1,9	2,0	13,0	13,5	...	...	...	...	...	89,3	...	...	...	95,6	...	...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98,3
561	679	2,3	2,5	18,6	18,4	41,0	41,1	...	...	...	...	...	...	95,2	95,8	89,6	91,9	
...
1 572	1 466**	1,5	1,5**	12,0	12,8**	38,8	35,0**	...	1,4**	...	83,8**	...	...	...	98,6**	...	...
...
...	388	...	2,1	...	12,0	...	...	...	4,4	...	...	...	...	...	89,5	...	...
...
...	1 088**	...	2,2**	...	16,5**	...	36,7**	...	...	...	...	...	...	...	97,8 ^y	...	90,4 ^y	
...
Europe centrale et orientale																		
...
...
796	1 213** ^z	0,7	0,7** ^z	14,6	17,1** ^z	...	20,8** ^z	...	...	...	53,3 ^z	...	45,2 ^z	...	76,2 ^z	...	69,4 ^z	
...	2 148**	...	0,9**	...	21,1**	...	22,0**	...	...	...	...	...	...	...	68,4**	...	69,8	
1 440	2 390	1,4	1,4	14,9	18,6	...	27,1	...	...	...	...	...	...	...	71,3	...	66,2	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87,6**	...	88,9	
...
2 173**	2 660	0,9**	1,0	17,9**	20,8	20,1**	18,6	...	...	...	...	...	...	...	78,3	...	74,1	
...	1 705** ^y	...	1,1** ^y	...	20,0** ^y	...	20,8** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	2 418	...	1,8	...	23,0	...	33,4	...	...	...	...	...	...	...	73,0	...	65,7	
...	251**	...	0,8**	...	15,3**	...	18,6**	...	...	...	...	...	...	...	61,2**	...	48,3	
1 452	1 887	0,6	0,7	9,6	11,9	17,9	15,8	...	...	49,8	...	44,1	...	69,8	...	62,3	197	
...	673**	...	0,5**	...	10,4**	...	14,2**	...	...	...	...	...	...	...	83,4**	...	68,1	
...	...	...	...	...	...	46,0	...	...	...	...	...	...	...	...	78,4 ^y	...	71,8 ^y	
...	1 515	...	0,6	...	11,8	...	14,1	...	...	62,0	...	53,7	...	74,1	...	70,1	200	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201
...	800** ^z	...	1,4** ^z	...	11,8** ^z	...	40,0** ^z	...	...	...	...	...	69,3 ^z	...	...	...	89,6 ^z	202
337**	...	0,5**	...	11,3**	...	11,2**	...	...	...	...	...	...	23,9 ^y	...	...	49,3	41,2 ^y	203

...	I
...	4 193	...	1,2	...	18,5	...	24,5	...	...	...	...	...	...	...	79,1	...	75,0	II
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	57,6	IV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
3 446	5 399	1,1	1,4	17,9	18,9	25,2	26,1	...	...	67,1	...	62,2	...	82,1	...	78,3	VI	
...	794	...	1,7	...	12,8	...	35,4	...	...	...	...	...	...	89,1	...	82,2	VII	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	63,7	VIII	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
...	1 705	...	0,9	...	17,1	...	20,8	...	...	...	...	...	...	74,1	...	69,4	XII	

Tableau 12
Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 1, 2 et 3 de l'EPT

Pays ou territoire	OBJECTIF 1					
	Protection et éducation de la petite enfance (PEPE)					
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE					
	1990/1991		1998/1999		2002/2003	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne						
1 Afrique du Sud	16,5	1,03	24,2*	0,99*	31,6	1,02
2 Angola	54,4	0,51	25,5	0,53	...	...
3 Bénin	2,6	0,83	4,6	0,94	5,2	0,95
4 Botswana	...	...	...	...	...	...
5 Burkina Faso	0,7	1,01	1,7	1,01	1,1** ^z	0,92** ^z
6 Burundi	...	...	0,8	1,01	1,3	0,98
7 Cameroun	12,4	1,01	11,6	0,95	14,9	1,01
8 Cap-Vert	...	...	...	...	59,2	1,02
9 Comores	...	...	2,2	1,07	2,4	0,91
10 Congo	2,3	1,00	1,8	1,59	4,1**	1,06**
11 Côte d'Ivoire	0,9	0,94	2,6	0,97	3,5*	0,97*
12 Érythrée	...	...	5,3	0,89	5,9	1,00
13 Éthiopie	1,6	1,01	1,5	0,97	2,1	0,95
14 Gabon	...	...	...	...	13,9** ^z	...
15 Gambie	...	...	19,7	0,91	18,3	1,03
16 Ghana	...	...	37,0	0,99	47,0	0,97
17 Guinée	...	...	...	...	...	...
18 Guinée-Bissau	...	...	3,2**	1,05**	3,2** ^y	1,05** ^y
19 Guinée équatoriale	...	...	30,9	1,04	...	...
20 Kenya	32,9	1,13	38,3	1,07	48,2	0,99
21 Lesotho	...	...	24,9	1,13*	29,6	0,94
22 Libéria	...	...	43,3	0,74	...	...
23 Madagascar	...	...	3,4**	1,02**	10,0	...
24 Malawi	...	...	...	...	...	...
25 Mali	...	...	1,9	1,08	1,6**	1,00**
26 Maurice	56,0	0,99	98,0	1,02	88,6	1,01
27 Mozambique	...	...	...	...	...	...
28 Namibie	14,2	1,13	20,1**	1,11**	27,5	1,30
29 Niger	1,5	0,94	1,1	1,03	1,4	1,01
30 Nigéria	...	...	...	...	12,0	0,94
31 Ouganda	...	...	4,0	1,00	4,3	1,04
32 République centrafricaine	5,7	...	...	...	2,6	1,05
33 République démocratique du Congo	...	...	...	...	0,8** ^z	0,98** ^z
34 République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	23,9**	0,99**
35 Rwanda	...	...	...	...	2,5** ^z	0,99** ^z
36 Sao Tomé-et-Principe	...	...	25,5**	1,06**	25,8**	1,11**
37 Sénégal	2,4	1,04	2,9	1,00	3,4	1,10
38 Seychelles ²	...	...	112,8	1,03	98,6	0,96
39 Sierra Leone	...	...	...	...	4,1 ^y	...
40 Somalie	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	14,0	1,83	...	...	...	...
42 Tchad	...	...	...	...	...	...
43 Togo	3,2	0,98	2,7	1,00	2,8	0,99
44 Zambie	...	...	2,3*	1,19*	...	...
45 Zimbabwe	...	...	...	...	39,8	...
Amérique du Nord et Europe occidentale						
46 Allemagne	...	...	93,6	0,98	99,6	0,95
47 Andorre ³	...	...	...	...	...	...
48 Autriche	68,9	0,99	81,5	0,99	86,4	1,00
49 Belgique	104,0	1,00	109,9	0,99	116,1	0,99
50 Canada	60,8	1,00	66,0	1,01	64,6** ^z	0,98** ^z
51 Chypre ²	48,0	0,99	59,8	1,02	59,6	1,00
52 Danemark	99,0	1,00	91,0	1,00	91,6	1,00
53 Espagne	59,4	1,03	99,4	0,99	111,3	1,00
54 États-Unis	62,7	0,97	57,4	0,97	58,2	...
55 Finlande	33,6	...	48,3	0,99	56,0	0,99
56 France	83,3	1,00	110,6	1,00	112,7	1,00
57 Grèce	56,7	1,00	68,4	1,02	67,7	1,04

Tableau 12

	OBJECTIF 2 Enseignement primaire universel						OBJECTIF 3 Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				
	TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ANS)				
	1990/1991		1998/1999		2002/2003		1990		2000-2004 ¹		
	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne											
87,9**	1,03**	91,3*	1,01*	89,0	1,01	88,5	1,00	93,9*	1,01*	1	
58,0**	0,95**	61,3**	0,86**	...	...	...	...	71,4*	0,76*	2
44,8**	0,52**	55,4*	0,66*	...	...	40,4	0,44	44,4*	0,56*	3
84,9	1,09	78,7	1,04	80,9**	1,04**	83,3	1,10	89,1	1,09	4	
26,2	0,63	33,5	0,68	36,2	0,73	...	...	19,4*	0,55*	5
53,2**	0,85**	...	...	57,4	0,84	51,6	0,77	72,3*	0,92*	6
73,6**	0,87**	...	...	...	...	81,1	0,88	...	...	7
93,8**	0,95**	99,1**	0,98**	99,2	0,98	81,5	0,87	89,1	0,94	8	
56,7**	0,73**	49,2	0,85	...	...	56,7	0,78	59,0	0,79	9
79,3**	0,93**	...	...	54,0	0,96	92,5	0,95	97,8	0,99	10
45,6	0,71**	55,5	0,76	60,6*	0,81*	52,6	0,62	59,8*	0,74*	11	
16,1**	0,99**	33,9	0,87	45,2	0,86	60,9	0,68	...	...	12
23,3**	0,75**	35,8	0,69	51,1	0,85	43,0	0,66	57,4	0,82	13	
86,0**	1,00**	...	...	78,3** ^y	0,99** ^y	...	...	...	...	14
48,0**	0,71**	66,7	0,88	78,8**	0,99**	42,2	0,68	...	...	15
52,4**	0,87**	57,9**	0,93**	59,0	...	81,8	0,86	...	...	16
25,5**	0,51**	45,3	0,69	65,5	0,80	44,1	0,43	...	...	17
38,0**	0,56**	...	...	...	...	...	...	...	...	18
90,5**	0,97**	88,0	0,83**	84,6 ^z	0,85 ^z	92,7	0,92	93,8*	1,00*	19	
74,3**	1,00**	65,8**	1,01**	66,5	1,00	89,8	0,93	80,3*	1,01*	20	
73,0	1,24	64,5	1,14	85,8	1,07	87,2	1,26	...	...	21
...	...	43,9	0,77	...	...	57,2	0,51	70,8	0,64	22
64,8**	1,00**	64,5	1,01	78,6	1,00	72,2	0,86	70,1*	0,94*	23	
49,8	0,92	...	...	...	...	63,2	0,68	76,3*	0,86*	24
20,4	0,61	38,3**	0,72**	44,5	0,77	...	...	24,2*	0,52*	25
94,9	1,01	93,2	1,00	96,6	1,02	91,1	1,00	94,5*	1,02*	26	
44,7	0,76**	47,3**	0,83**	55,3	0,91	48,8	0,48	62,8	0,64	27	
83,2**	1,09**	77,9	1,07	78,3	1,07	87,4	1,04	92,3*	1,03*	28	
24,0	0,58	26,1	0,66	38,2	0,69	17,0	0,37	19,8*	0,54*	29	
59,9**	0,78**	...	...	67,2**	0,82**	73,6	0,82	88,6	0,95	30
52,7**	0,82**	...	...	...	...	70,1	0,76	80,2	0,86	31
53,5	0,66	...	...	...	...	52,1	0,60	58,5*	0,67*	32
54,5	0,78	...	...	...	...	68,9	0,72	68,7*	0,80*	33
49,6	1,02	45,8	1,03	77,4**	0,98**	83,1	0,87	78,4*	0,94*	34	
67,4	0,99	...	...	86,7	1,04	72,7	0,86	76,5*	0,98*	35
...	...	85,5	0,98	97,1** ^z	0,94** ^z	...	...	...	...	36
47,1**	0,74**	57,9	0,88**	68,5	0,92	40,1	0,60	49,1*	0,70*	37	
...	...	99,1	0,98	99,6	0,99	...	...	99,1*	1,01*	38
41,0**	0,73**	...	...	...	...	...	...	38,2*	0,64*	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
77,2	1,04	67,2	1,02	75,3	1,00	85,1	1,01	88,1*	1,03*	41	
36,5**	0,45**	54,7	0,62	62,8**	0,68**	48,0	0,65	37,3*	0,42*	42	
75,2	0,71	89,8	0,80	91,2	0,84	63,5	0,60	74,0*	0,76*	43	
79,1**	0,96**	68,5	0,97	68,4	0,98	81,2	0,88	69,4*	0,91*	44	
85,7**	1,00**	...	...	**79,2	1,02	93,9	0,95	97,6	0,97	45
Amérique du Nord et Europe occidentale											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
87,7**	1,02**	89,9	1,01	89,9	1,02	...	...	...	...	48
96,2	1,02	99,4	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	49
97,7	1,00	96,9	1,00	99,6** ^y	1,00** ^y	...	...	...	...	50
86,9	1,00	95,5	1,00	96,1	1,00	99,7	1,00	99,8*	1,00*	51	
98,3	1,00	99,4	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	52
99,8	1,00	99,6	0,99	99,7	0,99	...	...	99,6*	1,00*	53
96,8	1,00	93,8	1,00	92,4	1,01	...	...	...	...	54
98,3**	1,00**	98,7	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	55
100,0	1,00	100,0	1,00	99,3	1,00	...	...	...	...	56
94,6	0,99	93,4	1,00	98,5	1,00	99,5	1,00	99,5*	1,00*	57	

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire		OBJECTIF 1					
		Protection et éducation de la petite enfance (PEPE)					
		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE					
		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
		Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
58	Irlande	101,2	0,98	...	...	...	...
59	Islande	...	...	108,3	0,99	124,8	1,02
60	Israël	85,4	...	106,0	0,98	112,2	1,00
61	Italie	93,9	1,01	95,4	0,98	101,4	0,98
62	Luxembourg	92,4	...	72,9	0,99	85,5	1,01
63	Malte	102,6	0,93	102,7	0,99	100,0	1,03
64	Monaco ³	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	88,4	...	75,4	1,06	83,9	...
66	Pays-Bas	99,2	1,01	97,8	0,99	87,3	0,99
67	Portugal	52,7	0,99	66,3	1,00	72,9	1,02
68	Royaume-Uni	53,2	0,99	77,5	1,01	77,7	1,01
69	Saint-Marin	...	...	...	...	...	...
70	Suède	64,7	...	76,1	1,01	81,1	1,00
71	Suisse	59,7	1,00	93,9	0,99	99,7	1,00
Amérique latine et Caraïbes							
72	Anguilla ²	...	...	...	...	116,1 ^z	0,97 ^z
73	Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	...	...	100,3	1,03	86,2**	0,99**
75	Argentine	...	...	57,0	1,02	60,5	1,01
76	Aruba ²	...	...	96,9	1,00	100,2	0,99
77	Bahamas	...	...	...	...	30,4**	0,99**
78	Barbade	...	...	82,2	0,98	88,5	1,00
79	Belize	23,2	1,13	27,8	1,03	28,8	1,07
80	Bermudes ²	...	...	...	...	54,6 ^y	...
81	Bolivie	31,5	1,00	44,1	1,01	47,3	1,02
82	Brésil	46,5	...	53,5	1,01	57,2	1,00
83	Chili	82,4	1,01	73,6	0,99	45,8	0,99
84	Colombie	13,0	...	34,8	1,02	37,1	1,01
85	Costa Rica	60,1	1,01	80,5	1,02	60,9	1,02
86	Cuba	101,0	0,82	102,0	1,04	114,6	0,99
87	Dominique ²	...	...	76,1	1,11	51,0	0,88
88	El Salvador	...	...	40,2	1,05	48,6	1,06
89	Équateur	41,9	...	63,6	1,04	74,4	1,03
90	Grenade ²	...	...	...	...	85,8	0,99
91	Guatemala	...	...	37,3*	0,99*	55,2 ^z	1,01 ^z
92	Guyana	73,6	1,03	120,2	0,99	120,2	1,00**
93	Haïti	34,2	0,95	...	...	...	...
94	Honduras	...	...	...	...	21,4** ^z	1,05** ^z
95	Iles Caïmanes ³	...	...	...	...	...	...
96	Iles Turques et Caïques ²	...	...	...	...	125,0	1,00
97	Iles Vierges britanniques ²	...	...	61,6	1,16	86,4	0,95
98	Jamaïque	78,1	1,03	83,6	1,08	85,7	1,05
99	Mexique	64,5	1,03	74,0	1,02	80,7	1,02
100	Montserrat ²	...	...	...	...	82,9 ^z	...
101	Nicaragua	12,1	1,09	24,7	1,02	27,7	1,03
102	Panama	53,4	1,00	37,7**	0,96**	55,8	1,01
103	Paraguay	27,1	1,03	25,5	1,03	30,0	1,01
104	Pérou	29,6	...	56,1	1,02	57,9	1,02
105	République dominicaine	...	...	35,2	1,01	34,3	1,01
106	Saint-Kitts-et-Nevis ²	...	...	...	...	163,5	0,90
107	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	44,6	1,11	...	...	...	...
108	Sainte-Lucie	54,4	...	85,2	0,99	64,1	1,14
109	Suriname	79,2	0,99	...	...	94,2**	0,98**
110	Trinité-et-Tobago	8,8	1,02	59,8**	1,01**	66,4*	1,03**
111	Uruguay	42,6	1,03	56,0	1,01	63,4	1,02
112	Venezuela	40,8	1,02	44,2	1,03	52,7	1,01
Asie centrale							
113	Arménie	36,6	...	...	...	34,6	1,07
114	Azerbaïdjan	18,8	0,84	20,9	0,89	24,6	1,00
115	Géorgie	58,9	...	35,4	0,99	42,7	1,06

Tableau 12

OBJECTIF 2 Enseignement primaire universel						OBJECTIF 3 Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				
TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ANS)				
1990/1991		1998/1999		2002/2003		1990		2000-2004 ¹		
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
90,4	1,02	93,8	1,01	96,0	1,02	...	...	...	...	58
99,6**	0,99**	98,3	0,98	99,6	0,99	...	...	...	...	59
91,9**	1,03**	99,9	1,00	99,3	1,00	98,7	0,99	99,6*	1,00*	60
99,8**	1,00**	99,7	0,99	99,5	0,99	...	...	...	...	61
81,4**	1,10**	96,0	1,02	90,3	1,01	...	...	...	...	62
97,0	0,99	99,1	1,02	96,0	0,99	97,5	1,03	96,0*	1,04*	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
100,0	1,00	100,0	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	65
95,3	1,04	99,5	0,99	99,2	0,99	...	...	...	...	66
99,8	1,00	...	...	99,5	0,99	...	...	...	...	67
98,3	0,97	99,6	1,01	100,0	1,00	...	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
99,8	1,00	99,8	1,00	99,7	0,99	...	...	...	...	70
83,7	1,02	97,9	0,99	98,9	0,99	...	...	...	...	71
Amérique latine et Caraïbes										
...	...	...	...	95,2	1,02	...	...	...	...	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
...	...	96,1	1,01	88,4**	1,05**	97,5	1,00	98,3	1,00	74
93,8**	1,00**	...	...	...	...	98,2	1,00	98,9*	1,00*	75
...	...	97,8	1,01	99,0	0,99	...	...	...	...	76
89,6**	1,03**	...	...	86,4**	1,03**	96,5	1,02	...	...	77
80,1**	0,99**	99,7**	0,99**	100,0	1,00	99,8	1,00	99,8	1,00	78
94,0**	0,99**	94,3**	1,00**	99,2	1,02	...	...	84,2*	1,01*	79
...	...	...	...	100,0** ^z	...	...	...	...	...	80
90,8	0,92	96,0	0,99	95,1	1,00	92,6	0,93	97,3*	0,98*	81
85,6	0,94**	...	...	97,3	...	91,8	1,03	96,6*	1,02*	82
87,7	0,98**	87,9	0,99	84,8	0,99	98,1	1,00	99,0*	1,00*	83
68,1**	1,15**	86,6	...	87,4	0,99**	94,9	1,01	97,6*	1,02*	84
87,3	1,01	88,5**	1,02**	90,4	1,02	97,4	1,01	98,4	1,01	85
91,7	1,00	98,9	0,98	93,5	0,99	99,3	1,00	100,0*	1,00*	86
...	...	82,9**	0,93**	81,3	0,95	...	...	...	...	87
72,8**	1,02**	81,0	1,17	90,4	1,00	83,8	0,97	88,9	0,98	88
97,8**	1,01**	97,0	1,01	99,5	1,01	95,5	0,99	96,4*	1,00*	89
...	...	...	...	84,2** ^y	0,90** ^y	...	...	...	...	90
64,0**	0,91**	76,5**	0,93**	87,3	0,97	73,4	0,82	82,2*	0,91*	91
88,9	1,00	95,7**	0,99**	99,2**	0,98**	99,8	1,00	...	...	92
22,1	1,05	...	...	...	...	54,8	0,96	66,2	1,01	93
89,9**	1,02**	...	...	87,4** ^z	1,02** ^z	79,7	1,03	88,9*	1,05*	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95
...	...	...	...	73,5	0,98	...	...	...	...	96
...	...	95,6**	1,02**	93,7	0,98	...	...	...	...	97
95,7	1,00	90,3**	1,00**	94,6	1,00	91,2	1,09	94,5	1,07	98
98,8	0,98**	99,5	1,01	99,4	1,01	95,2	0,98	97,6*	0,99*	99
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100
72,2	1,04	77,9**	1,03**	85,5	1,00	68,2	1,01	86,2*	1,06*	101
91,5	1,00	96,5**	0,99**	99,6	0,99	95,3	0,99	96,1*	0,99*	102
92,8	0,99	91,7	1,01	89,3	1,00	95,6	0,99	96,3*	1,00*	103
87,8**	0,99**	99,8	1,00	99,7	1,00	94,5	0,95	96,8*	0,98*	104
58,2**	2,20**	88,3**	1,02**	96,4	0,95**	87,5	1,02	94,0*	1,02*	105
...	...	...	...	100,0	...	...	...	...	...	106
...	...	...	...	90,0	0,99	...	...	...	...	107
95,1**	0,97**	...	...	99,4	1,01	...	...	95,4*	1,01*	108
78,4**	1,03**	...	...	97,0**	1,02**	...	...	93,5*	0,97*	109
90,9	0,99	92,9	1,00	90,6	0,99	99,6	1,00	99,8	1,00	110
91,9**	1,01**	92,4	1,01	90,4	1,00	98,7	1,01	99,1	1,01	111
88,1	1,03	85,9	1,01	90,8	1,01	96,0	1,01	97,2*	1,02*	112
Asie centrale										
...	...	...	...	94,4	0,98	99,5	1,00	99,8*	1,00*	113
100,0**	1,00**	80,1**	1,00**	79,9	0,97	...	...	99,9*	1,00*	114
97,1**	1,00**	...	...	88,7	0,98	...	...	...	...	115

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire		OBJECTIF 1					
		Protection et éducation de la petite enfance (PEPE)					
		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE					
		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
		Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
116	Kazakhstan	72,4	...	13,9	0,95	29,4	0,98
117	Kirghizistan	33,5	1,02	10,5	0,78	11,3	0,95
118	Mongolie	39,1	1,24	24,7	1,21	33,8	1,14
119	Ouzbékistan	73,1	...	...	...	28,1	0,94
120	Tadjikistan	15,8	...	8,5	0,76	10,1	0,94
121	Turkménistan	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique							
122	Australie	71,3	1,00	...	...	101,7	1,00
123	Brunéi Darussalam	47,2	0,95	50,6	1,03**	48,5	1,01
124	Cambodge	3,9	0,90	5,2**	1,03**	7,0	1,05
125	Chine ^{4, 5}	22,7	0,99	37,9	0,97	36,4	0,92
126	États fédérés de Micronésie	...	...	36,6	...	...	...
127	Fidji	13,4	1,06	15,4**	1,02**	...	...
128	Iles Cook ³	...	...	...	...	...	...
129	Iles Marshall ²	...	...	...	...	51,5 ^z	0,97 ^z
130	Iles Salomon	32,1	0,93	...	...	20,5	...
131	Indonésie	18,1	...	17,5**	1,01**	21,4	1,09
132	Japon	48,1	1,02	83,1	1,02**	84,9	1,03**
133	Kiribati	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	88,8	0,98	86,9	0,95	85,3	0,95
135	Malaisie	35,0	1,02	109,5	0,99	98,8	1,08
136	Myanmar	...	...	1,9	...	...	...
137	Nauru ²	...	...	140,9**	0,96**	...	...
138	Nioué ²	...	...	128,6	1,15	147,8 ^z	1,23 ^z
139	Nouvelle-Zélande	74,5	1,00	84,5	1,00	88,4	1,01
140	Palaos ²	...	...	62,5	1,23	65,5** ^y	1,12** ^y
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	0,4	1,00	33,5	0,95	58,2	0,93
142	Philippines	11,7	...	30,7	1,05	38,5	1,04
143	République de Corée	55,4	0,98	79,8	1,00	85,8	1,01
144	République démocratique populaire lao	7,3	0,87	7,9	1,11	8,0	1,05
145	République populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	...	...	55,5	1,14	54,2**	1,24**
147	Singapour	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	43,4	0,99	86,6	0,98	88,2**	0,99**
149	Timor-Leste	...	...	...	...	11,2 ^z	...
150	Tokélaou	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	...	...	21,7	1,15	29,4** ^y	1,21** ^y
152	Tuvalu ²	...	...	79,5**	1,25**	82,4 ^z	1,16 ^z
153	Vanuatu	...	...	73,2**	1,11**	75,6 ^z	1,03 ^z
154	Viet Nam	28,5	...	40,2	0,94	45,3	0,94
Asie du Sud et de l'Ouest							
155	Afghanistan	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	...	...	22,3	1,08	20,6	1,07
157	Bhoutan ⁶	...	...	...	...	...	...
158	Inde ⁷	3,4	0,89	19,5	0,99	34,0	1,01
159	Maldives	...	...	45,9	1,00	46,6	1,02
160	Népal	...	...	12,1**	0,73**	17,6	0,86
161	Pakistan	...	...	...	...	47,3	0,88
162	République islamique d'Iran	11,9	0,95	13,3	1,05	30,7	1,12
163	Sri Lanka ⁸	...	...	...	...	...	...
États arabes							
164	Algérie	...	...	2,5	1,01	3,8	0,99
165	Arabie saoudite	6,8	0,87	5,1	0,91	4,9	0,94**
166	Bahreïn	27,1	1,02	32,9	0,95	36,7	0,94
167	Djibouti	0,7	1,46	0,4	1,50	1,2	0,99
168	Égypte	6,1	0,99	10,1	0,95	13,7	0,95
169	Émirats arabes unis	53,0	0,97	61,6	0,97	75,3	0,99
170	Iraq	7,8	0,95	5,2	0,98	3,8	0,98
171	Jamahiriya arabe libyenne	...	...	5,0	0,98**	7,8**	0,96**

Tableau 12

OBJECTIF 2 Enseignement primaire universel						OBJECTIF 3 Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				
TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ANS)				
1990/1991		1998/1999		2002/2003		1990		2000-2004 ¹		
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
87,6**	0,99**	...	...	91,5	0,99	99,8	1,00	99,8*	1,00*	116
92,3**	1,00**	91,0*	0,98*	89,3	0,96	...	...	99,7*	1,00*	117
90,1**	1,02**	89,4	1,04	79,0	1,03	...	...	97,7*	1,01*	118
78,2**	0,99**	...	...	...	...	99,6	1,00	99,7	1,00	119
76,7**	0,98**	94,3	0,94	...	...	99,8	1,00	99,8*	1,00*	120
...	...	...	...	...	...	...	...	99,8*	1,00*	121
Asie de l'Est et Pacifique										
99,2	1,00	94,7	1,01	96,8	1,01	...	...	...	...	122
89,7**	0,95**	...	...	...	...	97,9	1,01	98,9*	1,00*	123
66,6**	0,83**	82,5**	0,91**	93,3	0,95	73,5	0,81	83,4*	0,90*	124
97,4	0,96	...	...	94,6** ^z	1,01** ^z	95,3	0,95	98,9*	0,99*	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
99,6**	1,01**	99,4**	1,00**	99,8** ^z	1,00** ^z	97,8	1,00	99,3*	1,00*	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	128
...	...	...	...	84,4 ^z	0,99 ^z	...	...	...	...	129
83,2**	0,86**	...	...	...	...	...	...	...	...	130
96,7	0,96	...	...	92,4	0,98	95,0	0,97	98,0	0,99	131
99,7	1,00	100,0	1,00	99,9	1,00	...	...	...	...	132
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	133
81,1**	0,98**	84,3	1,01	87,2	0,98	97,2	0,97	99,6*	1,00*	134
93,7**	1,00**	97,4	1,00	93,1	1,00	94,8	0,99	97,2*	1,00*	135
97,8**	0,96**	82,5**	0,99**	84,2	1,01	88,2	0,96	94,4*	0,98*	136
...	...	81,0**	1,04**	...	...	46,6	0,41	...	...	137
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
99,6	0,99	...	...	99,7**	0,99**	...	...	...	...	139
...	...	96,8**	0,94**	96,1** ^y	0,92** ^y	...	...	...	...	140
66,0**	0,86**	74,8*	0,93*	73,0** ^z	0,90** ^z	68,6	0,84	66,7*	0,93*	141
96,5**	0,99**	...	...	93,7	1,02	97,3	1,00	95,1*	1,01*	142
99,7	1,01	94,3	1,01	99,8	1,00	...	...	...	...	143
62,6**	0,85**	80,2	0,92	85,0	0,93	70,1	0,76	78,5*	0,90*	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
95,6**	1,09**	94,2	1,02	97,5**	0,98**	99,0	1,00	99,5	1,00	146
96,4**	0,99**	...	...	...	...	99,0	1,00	99,5*	1,00*	147
75,9**	0,97**	79,6**	0,95**	85,4	0,97	...	...	98,0*	1,00*	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
91,8	0,96	91,7	1,00	99,9 ^z	1,00 ^z	...	...	99,3*	1,00*	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
70,6**	1,01**	90,5**	1,00**	94,1**	1,02**	...	...	...	...	153
90,5**	0,92**	96,1	...	94,0** ^z	...	94,1	0,99	...	...	154
Asie du Sud et de l'Ouest										
26,5**	0,55**	...	...	...	...	...	...	...	...	155
71,2	0,87	84,8**	0,98**	84,0	1,04	42,0	0,65	49,7	0,71	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
...	...	...	...	87,5(g)	0,94(g)	64,3	0,74	76,4*	0,80*	158
86,7**	1,00**	99,7**	1,01**	92,4	1,00	98,1	1,00	98,2*	1,00*	159
...	...	68,5*	0,79*	70,5** ^y	0,88** ^y	46,6	0,41	70,1*	0,75*	160
...	...	...	...	59,1** ^y	0,74** ^y	47,4	0,49	64,5*	0,72*	161
92,3**	0,92**	81,4**	0,97**	86,3	0,97	86,3	0,88	...	...	162
89,9**	0,96**	...	...	...	...	95,1	0,98	95,6*	1,01*	163
États arabes										
93,2	0,88	92,1	0,96	94,9	0,97	77,3	0,79	90,1*	0,92*	164
58,7	0,81	56,8	0,93	54,4	0,99	85,4	0,86	95,9*	0,96*	165
99,0	1,00	93,9	1,02	89,9	1,02	95,6	0,99	99,3*	1,00*	166
31,3	0,71**	31,3	0,72	35,6	0,80	73,2	0,78	...	...	167
83,7**	0,84**	90,9**	0,93**	91,4**	0,96**	61,3	0,72	73,2*	0,85*	168
99,1	0,98	78,2	0,98	83,1	0,98	84,7	1,08	91,4	1,08	169
94,2**	0,88**	91,2	0,85	90,5** ^y	0,85** ^y	41,0	0,44	...	...	170
96,1**	0,96**	...	...	...	...	91,0	0,84	97,0	0,94	171

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire		OBJECTIF 1					
		Protection et éducation de la petite enfance (PEPE)					
		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE					
		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
		Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
172	Jordanie	20,8	0,88	28,6	0,91	30,4	0,93
173	Koweït	32,9	1,01	78,3	1,01	69,9	1,00
174	Liban	...	...	66,0	0,97	74,8	0,98
175	Maroc	60,7	0,46	64,3	0,52	56,1	0,62
176	Mauritanie	...	...	...	...	1,9	...
177	Oman	3,1	0,89	5,6	0,87	5,5	0,84
178	Qatar	28,3	0,93	25,6	0,98	33,9	0,92
179	République arabe syrienne	6,2	0,88	8,4	0,90	10,5	0,94
180	Soudan ⁸	19,7	0,57	21,3	...	26,6	0,86
181	Territoires autonomes palestiniens	13,8	...	39,9	0,97	27,4	0,96
182	Tunisie	7,7	...	13,5	0,95	21,6**	0,99**
183	Yémen	0,7	0,94	0,7	0,87	0,7	0,93
Europe centrale et orientale							
184	Albanie	58,6	...	41,7**	1,09**	47,0	1,03
185	Bélarus	84,1	...	81,2	0,92	101,9	0,98
186	Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	91,6	1,01	64,3	0,99	75,5	0,98
188	Croatie	28,2	0,99	41,1	0,98	45,5	0,97
189	Estonie	74,9	0,99	86,8	0,98	112,9	0,99
190	ex-République yougoslave de Macédoine	...	...	27,3	1,01	28,5	1,01
191	Fédération de Russie ⁹	74,0	...	...	...	93,9	0,94**
192	Hongrie	113,4	0,97	79,4	0,98	80,5	0,97
193	Lettonie	44,7	1,01	50,9	0,95	74,3	0,94
194	Lituanie	57,5	1,01	50,2	0,97	58,3	0,97
195	Pologne	46,7	...	49,8	1,01	50,6	1,00
196	République de Moldova	72,7	0,95	40,3	0,96	46,9	0,97
197	République tchèque	95,0	0,97	90,5	1,06	102,0	1,00
198	Roumanie	76,0	1,04	61,8	1,02	76,4	1,03
199	Serbie-et-Monténégro ²	...	...	44,1	0,99	43,7 ^Y	1,01 ^Y
200	Slovaquie	86,1	...	81,7	...	86,9	0,98
201	Slovénie	73,6	0,95	72,0	0,91	67,7	0,96
202	Turquie	4,2	0,92	6,0	0,94	7,6	0,94
203	Ukraine	85,0	0,92	47,5	0,98	76,4	0,98

		Médiane					
I	Monde	...	...	42,5	1,00	48,6	1,03
II	Pays développés	72,5	0,98	76,1	1,01	81,1	1,00
III	Pays en développement	...	...	32,9	0,95	34,3	1,01
IV	Pays en transition	72,4	...	28,1	0,95	34,6	1,07
V	Afrique subsaharienne	...	...	4,6	0,94	5,6	0,98
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	68,9	0,99	81,5	0,99	86,8	0,99
VII	Amérique latine et Caraïbes	43,6	1,07	58,4	1,02	60,9	1,02
VIII	Asie centrale	37,9	...	17,4	0,91	28,8	0,96
IX	Asie de l'Est et Pacifique	32,1	0,93	53,1	1,08	56,2	1,07
X	Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	19,5	0,99	32,3	1,06
XI	États arabes	10,8	...	13,5	0,95	17,7	0,98
XII	Europe centrale et orientale	74,0	...	50,5	0,96	74,3	0,94

- Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir l'introduction de l'annexe statistique 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.
- Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.
- Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.
- Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de six ou sept ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge de 7-11 ans tant pour les données de scolarisation que de population.

- Dans l'attente d'un accord sur les données de population, le TNS de 2001 de la Chine est publié ici à titre indicatif uniquement.
- Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.
- Les taux d'alphabétisme pour l'année la plus récente sont dérivés des nombres absolus d'analphabètes et d'alphabètes fournis à l'ISU par l'intermédiaire de son questionnaire sur l'alphabétisme.
- Les taux d'alphabétisme pour l'année la plus récente n'incluent pas certaines zones géographiques.

Tableau 12

OBJECTIF 2 Enseignement primaire universel						OBJECTIF 3 Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				
TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ANS)				
1990/1991		1998/1999		2002/2003		1990		2000-2004 ¹		
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
94,1	1,01	89,6	1,01	92,0	1,02	96,7	0,97	99,1*	1,00*	172
49,0**	0,93**	88,2	1,00	83,4	1,02	87,5	0,99	93,1	1,02	173
77,8**	0,96**	87,5**	0,97**	90,6	0,99	92,1	0,93	...	...	174
56,8	0,70	73,1	0,86	89,6	0,94	55,3	0,62	69,5	0,79	175
35,3**	0,74**	62,6**	0,94**	67,5	0,97	45,8	0,65	61,3*	0,82*	176
69,3	0,95	75,9	1,00	71,9	1,01	85,6	0,79	98,5	0,98	177
89,4	0,98	97,1	1,01	94,5	1,00	90,3	1,05	98,6*	...	178
92,3	0,91	93,0**	0,93**	97,9	0,96	79,9	0,73	95,2*	0,96*	179
43,3**	0,75**	...	...	...	...	65,0	0,71	74,6*	0,85*	180
...	...	96,9	1,01	90,9	1,00	...	...	98,7*	1,00*	181
93,9	0,92	94,0	0,98	97,3	1,00	84,1	0,81	94,3*	0,96*	182
51,7**	0,38**	57,4	0,59	71,8	0,71	50,0	0,34	67,9	0,60	183
Europe centrale et orientale										
95,1**	1,01**	99,1**	0,99**	94,9	0,98	94,8	0,94	99,4*	1,00*	184
86,2**	0,95**	...	...	94,3	0,99**	99,8	1,00	99,8*	1,00*	185
...	...	...	...	...	...	...	...	99,6*	1,00*	186
86,1	0,99	95,6	0,98	90,4	0,99	99,4	1,00	98,2*	1,00*	187
74,2	1,00	88,4	0,98	89,3	0,99	99,6	1,00	99,6*	1,00*	188
99,5**	0,99**	97,0**	0,98**	94,9	0,99	99,8	1,00	99,8*	1,00*	189
94,4	0,99	94,5	0,98	90,8	1,00	...	...	98,7*	0,99*	190
98,6**	1,00**	...	...	89,7**	1,02**	99,8	1,00	99,7*	1,00*	191
91,3	1,01	89,5	0,99	90,6	0,99	99,7	1,00	99,5*	1,00*	192
92,1**	0,99**	91,0	0,99	85,6	0,99	...	...	99,7*	1,00*	193
...	...	94,5	0,99	90,9	1,00	99,8	1,00	99,7*	1,00*	194
96,7	1,00	...	...	97,9	1,00	...	...	...	...	195
88,8**	0,99**	78,2**	...	79,0	0,99	99,8	1,00	98,7*	1,01*	196
86,7**	1,00**	90,2	1,01	86,5	1,00	...	...	...	...	197
81,2**	1,00**	95,7	0,99	88,9	0,99	99,3	1,00	97,8*	1,00*	198
69,4	1,02	...	...	95,8 ^y	1,00 ^y	...	...	99,4*	1,00*	199
...	...	...	...	85,5	1,01	...	...	99,6*	1,00*	200
99,7**	1,01**	93,9	0,99	93,4	0,99	99,8	1,00	99,8	1,00	201
89,5	0,92**	...	...	86,4	0,94	92,7	0,91	96,6*	0,96*	202
80,2**	1,00**	...	...	84,3	1,00**	99,8	1,00	99,8*	1,00*	203
Moyenne pondérée										
81,7	0,88	83,6	0,93	84,6	0,96	88,2	0,91	87,5	0,93	I
96,2	1,00	96,6	1,00	95,6	1,01	99,7	1,00	99,7	1,00	II
79,5	0,86	82,0	0,92	83,2	0,95	85,8	0,88	85,0	0,91	III
89,0	0,99	85,4	0,99	89,1	1,00	99,2	1,00	99,7	1,00	IV
54,5	0,86	56,2	0,88	63,5	0,90	74,8	0,80	72,0	0,88	V
97,0	1,00	96,3	1,00	95,3	1,01	99,7	1,00	99,8	1,00	VI
86,4	0,99	94,4	0,99	96,4	0,99	92,7	1,00	95,9	1,01	VII
84,8	0,99	88,9	0,99	89,9	0,98	97,8	1,00	99,7	1,00	VIII
95,9	0,96	95,7	1,00	92,1	0,99	97,2	0,96	97,9	0,99	IX
72,7	0,67	78,6	0,83	82,5	0,92	71,1	0,72	73,1	0,80	X
74,8	0,81	78,1	0,90	82,6	0,92	77,3	0,71	78,3	0,85	XI
90,1	0,98	87,2	0,97	89,0	0,98	99,2	0,98	98,9	0,99	XII

9. Dans les pays où existent au moins deux structures éducatives, les indicateurs ont été calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée. Dans la Fédération de Russie, il s'agit de la structure qui dure trois ans et qui commence à l'âge de sept ans. Toutefois, une structure qui dure quatre ans existe également dans laquelle est scolarisé le tiers environ des élèves du primaire.

(g) Projeté à l'échelon national (593 districts) sur la base de données par âge collectées pour le niveau 1 de la CITE sur un échantillon de 193 districts dans le cadre du Système de district d'information sur l'éducation.

Les données en gras sont de 2003/2004.

(z) Les données sont de 2001/2002.

(y) Les données sont de 2000/2001.

Tableau 13

Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 4 et 5 de l'EPT

Pays ou territoire	OBJECTIF 4				OBJECTIF 5					
	Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire					
	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ANS et +)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)					
	1990		2000-2004 ¹		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne										
Afrique du Sud	81,2	0,98	82,4*	0,96*	106,6	0,99	114,4*	0,97*	105,6	0,96
Angola	...	...	66,8*	0,66*	92,0	0,92*	97,1	0,83	...	...
Bénin	26,4	0,41	33,6*	0,49*	58,6	0,50	82,7	0,65	109,3	0,72
Botswana	68,1	1,07	78,9	1,07	103,0	1,08	102,8	1,00	103,3**	1,00**
Burkina Faso	...	...	12,8*	0,44*	32,5	0,63	41,8	0,68	46,2	0,74
Burundi	37,0	0,55	58,9*	0,78*	71,5	0,84	62,7**	0,80**	77,3	0,81
Cameroun	57,9	0,69	67,9*	0,78*	99,5	0,86	87,5	0,82	107,6	0,85
Cap-Vert	63,8	0,71	75,7	0,80	113,8	0,94**	125,6	0,96	120,6	0,95
Comores	53,8	0,76	56,2	0,77	75,0	0,73	75,2	0,85	89,6**	0,82**
Congo	67,1	0,75	82,8	0,87	116,8	0,90	49,6	0,95	80,4	0,93
Côte d'Ivoire	38,5	0,51	48,1*	0,64*	65,1	0,71	73,1	0,75	77,6*	0,80*
Érythrée	46,4	0,59	...	...	21,3	0,94	53,2	0,83	63,4	0,81
Éthiopie	28,6	0,53	41,5	0,69	31,8	0,66	49,9	0,60	70,0	0,77
Gabon	...	...	...	...	141,8**	0,98**	134,1	1,00	132,2	0,99
Gambie	25,6	0,62	...	...	61,1	0,68	79,9	0,85	85,2	0,98**
Ghana	58,5	0,67	54,1*	0,73*	72,1	0,83	76,8	0,90	83,0	0,91
Guinée	27,2	0,30	...	...	34,0	0,47	58,4	0,63	81,5	0,77
Guinée-Bissau	...	...	...	...	49,9**	0,55**	...	...	69,7**y	0,67**y
Guinée équatoriale	73,3	0,71	84,2*	0,83*	162,6**	0,95**	131,3	0,91**	126,2z	0,91z
Kenya	70,8	0,75	73,6*	0,90*	94,5	0,95	90,2	0,98	92,4	0,94
Lesotho	78,0	1,37	81,4*	1,23*	112,1	1,21	109,2	1,08	126,4	1,01
Libéria	39,2	0,41	55,9	0,54	...	...	89,6	0,74	...	...
Madagascar	58,0	0,75	70,6*	0,85*	93,6	0,98	95,6	0,97	119,6	0,96
Malawi	51,8	0,53	64,1*	0,72*	68,0	0,83	146,2	0,95**	140,1	0,96
Mali	...	...	19,0*	0,44*	25,3	0,60	48,8	0,71	58,4	0,76
Maurice	79,8	0,88	84,3*	0,91*	109,2	1,00	107,6	1,00	103,8	1,01
Mozambique	33,5	0,37	46,5	0,50	63,9	0,76	81,2**	0,74**	103,4	0,81
Namibie	74,9	0,94	85,0*	0,96*	123,9	1,09	113,9	1,01	105,0	1,01
Niger	11,4	0,28	14,4*	0,48*	27,8	0,58	30,9	0,67	43,5	0,69
Nigéria	48,7	0,65	66,8	0,80	91,9	0,78	86,1**	0,76**	119,4	0,81
Ouganda	56,1	0,63	68,9	0,75	68,7	0,80	143,3	0,90	140,7	0,98
République centrafricaine	33,2	0,44	48,6*	0,52*	65,5	0,63	...	...	65,5	0,68
R. D. Congo	47,5	0,56	65,3*	0,65*	70,6	0,75	49,6	0,90	...	...
République-Unie de Tanzanie	62,9	0,68	69,4*	0,80*	67,2	0,98	61,8	0,99	90,8	0,96
Rwanda	53,3	0,70	64,0*	0,84*	71,3	0,98	118,6	0,97	122,0	1,00
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	107,1	0,96	126,4**z	0,94**z
Sénégal	28,4	0,49	39,3*	0,57*	57,5	0,73	68,6	0,86**	79,9	0,92
Seychelles ²	...	...	91,9*	1,01*	...	...	112,8	0,98	109,6	0,99
Sierra Leone	...	...	29,6*	0,52*	50,3	0,69	...	...	78,9y	0,70y
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	71,6	0,95	79,2*	0,97*	97,7	0,98	104,3	0,95	98,2	0,93
Tchad	27,7	0,51	25,5*	0,31*	54,7	0,45	67,0	0,58	78,3**	0,64**
Togo	44,2	0,47	53,0*	0,56*	110,0	0,66	132,3	0,76	121,2	0,83
Zambie	68,2	0,75	67,9*	0,78*	93,7	0,91**	81,2	0,93	82,2	0,93
Zimbabwe	80,7	0,87	90,0	0,92	103,6	0,99	...	...	92,9	0,98
Amérique du Nord et Europe occidentale										
Allemagne	...	...	...	...	101,0	1,01**	105,7	0,99	99,4	1,00
Andorre ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	100,7	1,00	102,2	0,99	103,2	1,00
Belgique	...	...	...	...	99,9	1,01	103,8	0,99	105,3	0,99
Canada	...	...	...	...	103,8	0,98	97,7	1,00	101,3**z	1,00**z
Chypre ²	94,3	0,93	96,8*	0,96*	90,0	1,00	97,4	1,00	97,6	1,00
Danemark	...	...	...	...	98,3	1,00	101,9	1,00	103,9	1,00
Espagne	...	...	97,1*	0,98*	108,6	0,99	107,4	0,98	107,6	0,98
États-Unis	...	...	...	...	103,1	0,98	100,6	1,03	98,1	1,00
Finlande	...	...	...	...	98,8	0,99	99,2	1,00	102,0	0,99
France	...	...	...	...	108,4	0,99	105,6	0,99	104,3	0,99
Grèce	94,9	0,95	91,0*	0,94*	98,4	0,99	95,5	1,00	100,8	1,00

Tableau 13

OBJECTIF 5 Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire							Pays ou territoire
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)							
1990/1991		1998/1999		2002/2003			
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)		
Afrique subsaharienne							
66,3	1,16	89,8*	1,13*	87,7**	1,08**	Afrique du Sud	
12,1	...	14,7*	0,78*	19,1 ^z	0,78 ^z	Angola	
11,7	0,41	21,1	0,45	27,6	0,46	Bénin	
37,6	1,12	71,2	1,10	72,7**	1,06**	Botswana	
6,7	0,52	9,4	0,60	11,5	0,67	Burkina Faso	
5,5	0,58	...	...	11,1	0,73	Burundi
27,5	0,71	26,5**	0,82**	31,2	0,84	Cameroun	
20,9*	...	...	...	69,7	1,09	Cap-Vert
17,6*	0,65*	24,8	0,81	31,0	0,83	Comores	
46,2	0,72	...	...	32,0** ^z	0,71** ^z	Congo
21,3	0,48	22,5**	0,54**	25,9** ^z	0,56** ^z	Côte d'Ivoire	
...	...	23,3	0,69	28,1	0,65	Érythrée	
13,5	0,75	12,9	0,67	21,9	0,57	Éthiopie	
...	...	45,7	0,86	50,9** ^z	...	Gabon	
18,4	0,49	31,4	0,64	34,1**	0,69**	Gambie	
34,7	0,63	36,7	0,78	42,4	0,81	Ghana	
9,5	0,33	13,9**	0,36**	24,1**	0,46**	Guinée	
...	...	...	...	17,8** ^y	0,54** ^y	Guinée-Bissau
...	...	31,0	0,61**	29,7** ^z	0,57** ^z	Guinée équatoriale	
23,8	0,74	29,9**	0,90**	32,9	0,92**	Kenya	
25,4	1,47	31,7	1,39	34,7	1,28	Lesotho	
...	...	30,5	0,65	...	...	Libéria
17,6	0,97	14,3**	0,96**	...	...	Madagascar
8,0	0,46	32,9	0,70**	33,0**	0,76**	Malawi	
6,6	0,51	13,6	0,53	19,5	0,55	Mali	
52,9	1,01	70,8**	1,00**	81,2	1,00	Maurice	
6,9	0,57	9,8**	0,68**	15,9	0,66	Mozambique	
38,9	1,26	57,3	1,15	62,4	1,12	Namibie	
6,5	0,43	6,7	0,63	7,0	0,66	Niger	
24,8	0,77	...	...	36,4	0,81	Nigeria
12,5	0,56	9,8	0,64	19,7**	0,80**	Ouganda	
11,5	0,40	...	...	...	...	République centrafricaine
...	...	18,4	0,52	...	...	R. D. Congo
4,7	0,70	5,5**	0,82**	...	...	République-Unie de Tanzanie
8,2	0,76	9,6	0,88	16,1	0,81	Rwanda	
...	...	...	...	39,2** ^z	0,84** ^z	Sao Tomé-et-Principe
16,3	0,53	16,7**	0,64**	19,4	0,69	Sénégal	
...	...	114,0	1,00	110,9	1,00	Seychelles ²	
16,6	0,57	...	...	26,4 ^y	0,70** ^y	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	Somalie
41,3	0,93	48,4	1,00	45,3	1,01	Swaziland	
7,0	0,20	10,7	0,26	14,5**	0,33**	Tchad	
22,7	0,34	33,6	0,40	...	...	Togo
19,6	...	19,8	0,77**	27,9	0,83	Zambie	
46,9	0,87	...	...	36,3	0,91	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale							
98,2	0,97	98,2	0,98	100,0	0,98	Allemagne	
...	...	...	...	...	...	Andorre ³
101,8	0,93	98,8	0,96	100,0	0,95	Autriche	
101,8	1,01	142,4	1,08	160,8	1,10	Belgique	
100,8	1,00	105,3	0,99	105,3** ^z	0,99** ^z	Canada	
72,1	1,02	93,2	1,03	98,4	1,02	Chypre ²	
109,2	1,01	125,6	1,06	129,1	1,05	Danemark	
104,1	1,07	108,9	1,07	117,5	1,06	Espagne	
92,1	1,01	94,9	...	94,2	1,00	États-Unis	
116,4	1,19	120,9	1,09	128,2	1,11	Finlande	
98,5	1,05	109,6	1,00	108,9	1,01	France	
93,8	0,98	93,9	1,01	97,5	1,00	Grèce	

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 4 Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				OBJECTIF 5 Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire					
	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ANS et +)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)					
	1990		2000-2004 ¹		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Irlande	...	...	...	...	102,5	1,00	104,1	1,00	105,6	1,00
Islande	...	...	...	...	101,3	0,99**	98,5	0,98	99,7	0,99
Israël	91,4	0,93	96,9*	0,97*	97,9	1,03	112,9	0,99	112,2	1,00
Italie	...	...	...	...	103,7	1,00	102,5	0,99	101,1	0,99
Luxembourg	...	...	...	...	90,2	1,09	99,6	1,01	99,2	0,99
Malte	88,4	1,01	87,9*	1,03*	107,9	0,96	106,3	1,01	104,4	0,99
Monaco ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	100,4	1,00	101,1	1,00	101,3	1,00
Pays-Bas	...	...	...	...	102,4	1,03	108,3	0,98	107,9	0,98
Portugal	...	...	...	...	123,0	0,95	123,1	0,96	115,3	0,95
Royaume-Uni	...	...	...	...	107,4	0,97	101,8	1,01	100,1	1,00
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	...	...	...	...	99,8	1,00	109,7	1,03	110,5	1,03
Suisse	...	...	...	...	90,3	1,01	106,3	0,99	107,7	0,99
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla ²	...	...	...	...	...	...	...	...	99,9	1,01
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	95,6	1,00	96,7	1,00	...	...	115,5	0,95	104,3**	1,00**
Argentine	95,7	1,00	97,2*	1,00*	106,3	1,04**	119,7	1,00	119,4	1,00
Aruba ²	...	...	...	...	...	...	112,2	0,98	115,1	0,94
Bahamas	94,4	1,02	...	...	95,6	1,03**	...	...	92,2**	1,01**
Barbade	99,4	1,00	99,7	1,00	93,0	1,00	104,3	0,99	108,7	0,99
Belize	...	...	76,9*	1,01*	111,5	0,98	118,1	0,97	122,0	0,98
Bermudes ²	...	...	...	...	...	...	...	...	102,2 ^z	...
Bolivie	78,1	0,80	86,5*	0,87*	94,8	0,91	112,5	0,98	115,3	0,99
Brésil	82,0	0,98	88,4*	1,00*	105,3	0,94**	...	...	147,0	0,95
Chili	94,0	0,99	95,7*	1,00*	99,9	0,98	102,7	0,97	98,0	0,97
Colombie	88,4	0,99	94,2*	1,01*	102,2	1,15	113,7	0,97	110,3	0,99
Costa Rica	93,9	1,00	95,8	1,00	101,9	0,99	104,3	1,00	107,6	0,98
Cuba	95,1	1,00	99,8*	1,00*	97,7	0,97	105,3	0,96	97,8	0,96
Dominique ²	...	...	...	...	...	...	98,8	0,95	88,2	0,93
El Salvador	72,4	0,91	79,7	0,94	81,1	1,01	111,6	0,97	112,5	0,95
Equateur	87,6	0,94	91,0*	0,97*	116,5	0,99**	113,4	1,00	116,9	1,00
Grenade ²	...	...	...	...	...	...	...	...	119,6	0,98
Guatemala	61,0	0,77	69,1*	0,84*	77,6	0,88**	94,0*	0,89*	106,1	0,93
Guyana	97,2	0,98	...	...	93,6	0,98	116,9	0,98	124,8	0,98**
Haïti	39,7	0,87	51,9	0,93	47,8	0,94	...	...	...	...
Honduras	68,1	0,98	80,0*	1,01*	109,0**	1,05**	...	...	105,8** ^z	1,02** ^z
Îles Caïmanes ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques ²	...	...	...	...	...	...	...	...	85,9	0,95
Îles Vierges britanniques ²	...	...	...	...	...	...	111,6	0,97	106,6	0,94
Jamaïque	82,2	1,10	87,6	1,09	101,3	0,99	95,4**	1,00**	99,8	0,99
Mexique	87,3	0,93	90,3*	0,96*	113,9	0,98	110,9	0,99	110,4	0,99
Montserrat ²	...	...	...	...	...	...	...	...	118,3**	...
Nicaragua	62,7	1,00	76,7*	1,00*	93,5	1,06	99,9	1,03	108,5	0,99
Panama	89,0	0,98	91,9*	0,99*	106,4	0,96	108,1**	0,97**	112,0	0,97
Paraguay	90,3	0,96	91,6*	0,97*	105,4	0,97	109,6**	0,98**	110,1	0,96
Pérou	...	...	87,7*	0,88*	118,9	0,97**	122,6	0,99	118,4	1,00
République dominicaine	79,4	0,99	87,7*	0,99*	94,8**	1,02**	116,7**	0,98**	124,3**	1,02**
Saint-Kitts-et-Nevis ²	...	...	...	...	...	...	...	...	111,8	1,06
St Vincent/Grenad.	...	...	...	...	111,6	0,99	...	...	107,3	0,97
Sainte-Lucie	...	...	90,1*	1,01*	138,5	0,94	114,8	0,98	111,8	1,00
Suriname	...	...	88,0*	0,91*	100,2	1,00	...	...	125,8**	0,98**
Trinité-et-Tobago	96,8	0,98	98,5	0,99	96,7	0,99	101,7	0,99	100,1	0,97
Uruguay	96,5	1,01	97,7	1,01	108,6	0,99	112,8	0,99	109,3	0,98
Venezuela	88,9	0,97	93,0*	0,99*	95,7	1,03	100,3	0,98	103,9	0,98
Asie centrale										
Arménie	97,5	0,97	99,4*	0,99*	...	...	...	...	98,5	0,98
Azerbaïdjan	...	...	98,8*	0,99*	110,6**	0,99**	90,9	1,00	92,3	0,97
Géorgie	...	...	...	...	97,3	1,00	95,3	1,00	90,5	0,98

Tableau 13

OBJECTIF 5							Pays ou territoire
Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire							
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)							
1990/1991		1998/1999		2002/2003			
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)		
100,2	1,09	105,4	1,06	106,8	1,09	Irlande	
99,6	0,96	109,4	1,06	114,4	1,07	Islande	
88,1	1,08	90,8	1,00	93,2	0,98	Israël	
83,2	1,00	91,7	0,99	99,3	0,99**	Italie	
76,5	...	...	...	96,0	1,06	Luxembourg
82,8	0,94	...	...	94,9	0,99	Malte
...	...	...	...	...	...	Monaco ³
103,0	1,03	120,3	1,02	114,6	1,02	Norvège	
119,5	0,92	124,4	0,96	121,9	0,99	Pays-Bas	
67,2	1,16	109,5	1,08	112,7	1,09	Portugal	
88,0	1,00	156,9	1,12	178,5	1,25	Royaume-Uni	
...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
90,2	1,05	160,1	1,28	138,7	1,18	Suède	
99,1	0,95	99,9	0,92	97,9	0,94	Suisse	
Amérique latine et Caraïbes							
...	...	...	...	108,3**	1,00**	Anguilla ²
...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
92,9	1,19	74,9	1,17	71,0**	1,11**	Antilles néerlandaises	
71,1	...	89,0	1,08	99,7	1,06	Argentine	
...	...	100,6	1,04	103,1	1,07	Aruba ²	
...	...	...	...	91,3**	1,03**	Bahamas
...	...	104,0**	1,05**	105,8	1,02	Barbade	
43,9	1,15	64,8	1,08	77,8**	1,05**	Belize	
...	...	...	...	86,1 ²	...	Bermudes ²
36,7	0,85	72,3	0,93	86,4**	0,97**	Bolivie	
38,4	...	...	...	110,0	1,10	Brésil
73,5	1,08	79,6	1,04	91,2	1,01	Chili	
49,8*	1,13*	70,6	1,11	70,8	1,11	Colombie	
43,0	1,05	56,8	1,09	66,5	1,08	Costa Rica	
88,9	1,14	79,4	1,06	92,6	0,98	Cuba	
...	...	85,5	1,18	113,9	1,12	Dominique ²	
26,4*	1,06*	50,2	0,99	59,0	1,01	El Salvador	
55,3*	...	56,4	1,03	59,2	1,02	Equateur	
...	...	...	...	148,7	0,96	Grenade ²
...	...	30,7*	0,92*	42,7	0,93	Guatemala	
78,7	1,06	81,1	1,02	94,7**	1,06**	Guyana	
20,6*	0,96*	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes ³
...	...	...	...	94,0**	0,99**	Îles Turques et Caïques ²
...	...	98,8	0,91	94,7	1,16	Îles Vierges britanniques ²	
65,3	1,06	84,1**	1,02**	84,1	1,02	Jamaïque	
53,3	1,01	69,1	1,02	79,0	1,09	Mexique	
...	...	...	...	103,4**	...	Montserrat ²
40,4	1,37	48,4**	1,18**	60,7	1,17	Nicaragua	
61,4	1,07	67,5**	1,08**	70,6	1,07	Panama	
30,9	1,04	50,8	1,05	64,9	1,02**	Paraguay	
67,4	...	81,7	0,95	89,7	0,93	Pérou	
...	...	56,1**	1,27**	58,7**	1,23**	République dominicaine	
...	...	...	...	105,9	1,31	Saint-Kitts-et-Nevis ²
58,4	1,24	...	...	69,2	1,11	St Vincent/Grenad.
52,9	1,45	76,4	1,29	86,8	1,25	Sainte-Lucie	
52,1	1,15	...	...	73,8**	1,34**	Suriname
80,4	1,05	81,7**	1,08**	82,4**	1,08**	Trinité-et-Tobago	
81,3	...	...	...	105,6	1,13	Uruguay
34,7	1,38	56,9	1,23	69,9	1,15	Venezuela	
Asie centrale							
...	...	...	...	86,9	1,02	Arménie
87,5	1,01	76,9	0,99	82,8	0,96	Azerbaïdjan	
94,9	0,97	72,8	0,99	80,2	1,01	Géorgie	

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 4 Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				OBJECTIF 5 Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire					
	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ANS et +)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)					
	1990		2000-2004 ¹		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Kazakhstan	98,8	0,99	99,5*	1,00*	88,2	0,99**	93,0	1,00	101,5	0,99
Kirghizistan	...	...	98,7*	0,99*	92,8	1,00	101,1	0,98	100,9	0,97
Mongolie	...	...	97,8*	1,00*	97,2	1,02	98,2	1,04	100,8	1,02
Ouzbékistan	98,7	0,98	99,3	0,99	81,4	0,98	...	...	102,7	0,99
Tadjikistan	98,2	0,98	99,5*	1,00*	91,0	0,98	102,8	0,95	110,6	0,95
Turkménistan	...	...	98,8*	0,99*	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique										
Australie	...	...	...	...	107,7	0,99	100,8	1,00	103,6	1,00
Brunéi Darussalam	85,5	0,87	92,7*	0,95*	115,3	0,94	114,5	0,98	106,1	1,00
Cambodge	62,0	0,63	73,6*	0,76*	83,4	0,81**	96,5	0,86	123,8	0,90
Chine ⁴	78,3	0,79	90,9*	0,91*	125,2	0,93	...	...	115,2	1,00
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	88,6	0,93	92,9*	0,97*	131,4	1,00**	110,5**	0,99**	108,8** ^z	1,00** ^z
Îles Cook ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall ²	...	...	...	...	...	...	...	...	106,4 ^z	0,93 ^z
Îles Salomon	...	...	...	...	85,8	0,86	...	...	71,6	...
Indonésie	79,5	0,84	87,9	0,90	114,3	0,98	...	...	111,7	0,98
Japon	...	...	...	...	99,7	1,00	101,4	1,00	100,4	1,00
Kiribati ²	...	...	...	...	...	...	130,8	1,02	110,9	1,16
Macao, Chine	90,5	0,92	91,3*	0,92*	98,6	0,96	99,1	0,95	104,0	0,93
Malaisie	80,7	0,86	88,7*	0,93*	93,7	1,00	97,4	1,00	93,1	1,00
Myanmar	80,7	0,85	89,7*	0,92*	108,6	0,95	90,1	0,98	91,9	1,01
Nauru ²	30,4	0,30	...	...	...	...	81,0**	1,04**	...	...
Nioué ²	...	...	...	...	...	...	102,9	0,87	117,6 ^z	0,94 ^z
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	105,6	0,98	102,6	1,00	101,7	0,99**
Palaos ²	...	...	...	...	...	...	113,8	0,93	115,8** ^y	0,93** ^y
Papouasie-Nouvelle-Guinée	56,6	0,75	57,3*	0,80*	66,2	0,86	74,8	0,93	73,4 ^z	0,90 ^z
Philippines	91,7	0,99	92,6*	1,00*	109,5	0,99	113,1	1,00	112,5	0,99
République de Corée	...	...	...	...	104,9	1,01	95,3	1,01	105,5	0,99
RDP lao	56,5	0,61	68,7*	0,79*	103,4	0,79	116,7	0,85	116,4	0,87
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	98,0	0,99	98,7	0,99	121,7	1,09	99,4	1,01	105,4**	0,97**
Singapour	88,8	0,88	92,5*	0,92*	103,7	0,97	...	...	...	...
Thaïlande	...	...	92,6*	0,95*	98,1	0,96	94,1	0,95	96,8	0,96
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	143,3 ^z	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	98,9*	1,00*	105,8	0,96	110,4	0,97	112,3	0,97
Tuvalu ²	...	...	...	...	...	...	103,6**	0,96**	102,2 ^z	1,13 ^z
Vanuatu	...	...	74,0*	...	96,0	0,98	110,4	0,99	112,7	1,00
Viet Nam	...	...	90,3*	0,93*	106,9	0,93**	109,4	0,92	101,0	0,93
Asie du Sud et de l'Ouest										
Afghanistan	...	...	...	...	28,8	0,55	32,7	0,08**	92,3	0,52
Bangladesh	34,2	0,53	41,1	0,62	79,6	0,86	106,0	0,97	95,9	1,04
Bhoutan ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde ⁶	49,3	0,58	61,0*	0,65*	98,6	0,76	97,9	0,83	107,5	0,94
Maldives	94,8	1,00	96,3*	1,00*	134,1**	0,97**	134,1	1,01	118,0	0,98
Népal	30,4	0,30	48,6*	0,56*	113,8	0,61	112,3**	0,78**	119,3	0,89
Pakistan	35,4	0,41	48,7*	0,57*	...	...	...	...	68,5	0,71
République islamique d'Iran	63,2	0,75	77,0*	0,84*	109,3	0,90	95,6	0,95	91,9	0,97
Sri Lanka ⁷	88,7	0,91	90,4*	0,96*	113,2	0,96	109,2	0,97	110,5**	0,99**
États arabes										
Algérie	52,9	0,64	69,8*	0,76*	100,5	0,85	106,8	0,92	108,7	0,93
Arabie saoudite	66,2	0,66	79,4*	0,80*	72,7	0,86	68,7	0,97	66,6	0,96
Bahrein	82,1	0,86	87,7*	0,90*	110,0	1,00	100,7	1,01	97,1	1,00
Djibouti	53,0	0,59	...	...	37,7	0,71	38,1	0,71	42,5	0,79
Égypte	47,1	0,56	55,6*	0,65*	91,5	0,83	98,6**	0,92**	97,4**	0,95**
Émirats arabes unis	71,0	0,99	77,3	1,07	110,8	0,97	89,1	0,96	96,8	0,97
Iraq	35,7	0,38	...	...	115,6	0,84	99,5	0,82	110,1	0,83
Jamahiriya arabe libyenne	68,1	0,62	81,7	0,77	104,7	0,94	115,7	0,98	114,1**	1,00**

Tableau 13

OBJECTIF 5							Pays ou territoire
Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire							
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)							
1990/1991		1998/1999		2002/2003			
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)		
97,5	1,04	87,4	0,99	91,8	1,00	Kazakhstan	
100,1	1,02	85,4	1,02	91,9	1,01	Kirghizistan	
82,4	1,14	58,3	1,27	83,7	1,16	Mongolie	
99,4	0,91	...	...	95,4	0,97	Ouzbékistan
102,1	...	72,6	0,86	85,8	0,83	Tadjikistan	
...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique							
81,7	1,04	154,8	1,04	153,7	0,97	Australie	
68,7	1,07	81,6	1,10	89,6	1,06	Brunéi Darussalam	
28,9	0,43	16,0**	0,53**	25,2	0,64	Cambodge	
48,7	0,75	61,7	...	70,3	0,97	Chine ⁴	
...	...	109,2	...	...	...	États fédérés de Micronésie
58,2**	...	...	...	80,4** ^z	1,07** ^z	Fidji
...	...	...	...	...	...	Îles Cook ³
...	...	...	...	75,7 ^z	1,02 ^z	Îles Marshall ²
14,0	0,63	...	...	61,5	...	Îles Salomon
45,5	0,83	...	...	60,7	0,99	Indonésie
97,1	1,02	101,8	1,01	102,0	1,00	Japon	
...	...	...	...	104,4	1,13	Kiribati ²
65,1*	1,11*	75,5	1,10	90,9	1,07	Macao, Chine	
56,3	1,07	69,4	1,11	70,3	1,11	Malaisie	
22,4	0,98	34,9	0,99	39,0	0,94	Myanmar	
...	...	53,9**	1,06**	...	...	Nauru ²
...	...	101,4	0,82	93,8 ^z	0,98 ^z	Nioué ²	
89,1	1,02	114,3	1,06	117,5	...	Nouvelle-Zélande	
...	...	101,2	1,07	88,8** ^y	1,00** ^y	Palaos ²	
11,5	0,59	20,4	0,75	25,5	0,79	Papouasie-Nouvelle-Guinée	
70,7	1,04	75,8	1,09	84,0	1,10	Philippines	
89,8	0,97	99,9	1,00	90,5	1,00	République de Corée	
24,4*	0,62*	33,4	0,69	43,7	0,74	RDP lao	
...	...	...	...	...	...	RPD Corée
36,1	1,22	74,9	1,11	75,9**	1,10**	Samoa	
68,1	0,93	...	...	...	...	Singapour
30,8	0,94	...	...	76,7	1,00	Thaïlande
...	...	...	...	34,6 ^z	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	Tokélaou
97,1	1,01	93,3	1,13	102,8	1,15	Tonga	
...	...	78,3**	0,88**	84,4 ^z	0,93 ^z	Tuvalu ²	
16,7	0,79	33,1**	0,83**	27,8	1,08	Vanuatu	
32,2	...	61,9	0,90	72,4	0,93	Viet Nam	
Asie du Sud et de l'Ouest							
10,2	...	...	...	12,5 ^z	- ^z	Afghanistan
20,2	0,52	42,4	0,96	47,5	1,12	Bangladesh	
...	...	...	...	...	...	Bhoutan ⁵
44,5	0,60	46,6	0,70	52,8	0,80	Inde ⁶	
...	...	36,5	1,05	66,7	1,15	Maldives	
33,1	0,44	35,5	0,71	45,0	0,78	Népal	
25,1	0,48	...	...	22,5	0,71	Pakistan
57,5	0,75	77,4	0,93	77,9	0,94	République islamique d'Iran	
76,8	1,09	...	...	86,5**	1,06**	Sri Lanka ⁷
États arabes							
60,9	0,81	...	...	80,0	1,07	Algérie
43,7	0,79	67,9	0,87	66,9	0,90	Arabie saoudite	
99,7	1,03	93,9	1,08	95,6	1,07	Bahreïn	
11,6	0,66	16,2	0,72	24,3	0,68	Djibouti	
70,8	0,79	80,8**	0,92**	85,3**	0,94**	Égypte	
65,4	1,21	82,1	1,08	78,7	1,03	Émirats arabes unis	
49,0	0,64	35,7	0,63	42,7	0,71	Iraq	
85,9	...	...	...	104,7**	1,06**	Jamahiriya arabe libyenne

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 4 Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				OBJECTIF 5 Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire					
	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ANS et +)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)					
	1990		2000-2004 ¹		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Jordanie	81,5	0,80	89,9*	0,89*	100,6	1,01	96,5	1,00	99,1	1,01
Koweït	76,7	0,91	82,9	0,96	60,2	0,95	101,9	1,01	93,6	1,00
Liban	80,3	0,83	...	...	113,2**	0,96**	106,7	0,96	103,4	0,97
Maroc	38,7	0,47	50,7	0,61	65,2	0,69	89,2	0,81	109,6	0,90
Mauritanie	34,8	0,52	51,2*	0,53*	50,3	0,73	86,5	0,94	88,1	0,97
Oman	54,7	0,57	74,4	0,80	84,9	0,92	85,7	0,96	80,8	0,99
Qatar	77,0	0,98	89,2*	...	100,5	0,93	108,0	0,97	105,7	0,97
République arabe syrienne	64,8	0,58	82,9*	0,82*	102,2	0,90	103,6	0,92	114,9	0,95
Soudan ⁷	45,8	0,53	59,0*	0,72*	52,3	0,77	54,5**	0,85**	60,2	0,87
T. A. palestiniens	...	...	91,9	0,91	...	...	105,7	1,01	98,8	1,00
Tunisie	59,1	0,65	74,3*	0,78*	113,7	0,89	114,9	0,95	110,7	0,96
Yémen	32,7	0,23	49,0	0,41	65,4**	0,35**	73,3	0,56	83,5	0,69
Europe centrale et orientale										
Albanie	77,0	0,77	98,7*	0,99*	100,2	1,00	108,2**	0,99**	103,5	0,98
Bélarus	99,5	1,00	99,6*	1,00*	96,0	0,96**	108,9	0,98	101,9	0,99
Bosnie-Herzégovine	...	...	94,6*	0,93*	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	97,2	0,98	98,2*	0,99*	97,6	0,97	103,4	0,97	100,3	0,98
Croatie	96,9	0,96	98,1*	0,98*	79,7	0,99	95,7	0,98	96,5	0,99
Estonie	99,8	1,00	99,8*	1,00*	110,8	0,97	102,2	0,97	100,7	0,96
ERY de Macédoine	...	...	96,1*	0,96*	99,3	0,98	101,8	0,98	96,5	1,00
Fédération de Russie ⁸	99,2	0,99	99,4*	1,00*	109,2	1,00	100,5	0,99	118,2	1,00
Hongrie	99,1	1,00	99,3*	1,00*	94,5	1,00	103,5	0,98	100,3	0,99
Lettonie	...	...	99,7*	1,00*	96,5	0,99	99,1	0,98	94,0	0,97
Lituanie	99,3	1,00	99,6*	1,00*	94,0	0,95	101,5	0,98	98,1	0,99
Pologne	...	...	...	...	98,4	0,99	...	...	99,5	0,99
République de Moldova	97,5	0,97	96,2*	0,98*	93,1	1,00	84,3	1,00	86,0	0,99
République tchèque	...	...	...	...	96,4	1,00	104,0	0,99	102,0	0,98
Roumanie	97,1	0,97	97,3*	0,98*	91,3	1,00	104,3	0,98	99,0	0,98
Serbie-et-Monténégro ²	...	...	96,4*	0,95*	72,0	1,02	103,9	0,99	98,3 ^y	1,00 ^y
Slovaquie	...	...	99,6*	1,00*	...	...	102,5	0,99	100,7	0,99
Slovénie	99,6	1,00	99,7	1,00	108,3	...	97,7	0,99	107,8	0,99
Turquie	77,9	0,74	88,3*	0,85*	99,1	0,92	...	...	91,4**	0,93**
Ukraine	99,4	0,99	99,4*	0,99*	88,8	1,00	105,7	0,99	92,7	1,00

	Moyenne pondérée				Moyenne pondérée					
	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Monde	75,4	0,84	81,9	0,88	99,1	0,89	100,5	0,92	103,6	0,94
Pays développés	98,0	0,99	98,7	0,99	101,9	0,99	102,1	1,00	100,6	1,00
Pays en développement	67,0	0,76	76,4	0,83	98,8	0,87	100,3	0,91	103,9	0,93
Pays en transition	99,2	0,99	99,4	0,99	97,0	0,99	100,5	0,99	105,6	0,99
Afrique subsaharienne	49,9	0,67	59,7	0,76	73,5	0,83	80,0	0,84	91,1	0,86
Amérique du N./Europe occ.	97,9	0,99	98,7	0,99	104,0	0,99	102,5	1,01	100,8	1,00
Amérique latine et Caraïbes	85,0	0,96	89,7	0,98	104,3	0,98	121,4	0,98	119,5	0,98
Asie centrale	98,7	0,99	99,2	0,99	89,4	0,99	98,9	0,99	101,6	0,98
Asie de l'Est et Pacifique	81,8	0,84	91,4	0,92	116,9	0,94	111,6	0,99	110,9	0,99
Asie du Sud et de l'Ouest	47,5	0,58	58,6	0,66	92,2	0,76	94,5	0,83	102,0	0,92
États arabes	50,0	0,56	62,7	0,69	85,7	0,80	89,7	0,87	93,8	0,90
Europe centrale et orientale	96,2	0,97	97,4	0,97	98,0	0,98	97,3	0,96	99,5	0,97

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir l'introduction de l'annexe statistique pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières.

2. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

4. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de six ou sept ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge de 7-11 ans tant pour les données de scolarisation que de population.

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

6. Les taux d'alphabétisme pour l'année la plus récente sont dérivés des nombres absolus d'analphabètes et d'alphabètes fournis à l'ISU par l'intermédiaire de son questionnaire sur l'alphabétisme.

7. Les taux d'alphabétisme pour l'année la plus récente n'incluent pas certaines zones géographiques.

Tableau 13

OBJECTIF 5							Pays ou territoire
Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire							
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)							
1990/1991		1998/1999		2002/2003			
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)		
63,3	1,04	86,9	1,03	86,0	1,02	Jordanie	
42,9	0,98	97,8**	1,02**	89,3	1,06	Koweït	
...	...	77,5	1,09	79,4	1,09	Liban	
35,5	0,73	37,7	0,79	45,0	0,83	Maroc	
13,4	0,46	18,7**	0,73**	22,6	0,79	Mauritanie	
44,9	0,81	71,7	0,99	80,5	0,96	Oman	
83,6	1,06	92,3	1,06	93,9	1,04	Qatar	
48,8	0,73	40,6	0,91	48,3	0,92	République arabe syrienne	
21,5	0,79	28,5**	...	35,4	0,84	Soudan ⁷	
...	...	78,8	1,04	87,9	1,06	T. A. palestiniens	
44,4	0,79	72,9	1,02	77,6	1,08	Tunisie	
...	...	41,9	0,37	47,3	0,45	Yémen	
Europe centrale et orientale							
78,3	0,86	75,8**	1,03**	81,1	1,00	Albanie	
95,3	...	97,2	1,00	90,9	1,03	Bélarus	
...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
75,2	1,04	89,4	0,98	98,4	0,97	Bulgarie	
69,2	1,09	87,6	1,02	89,8	1,02	Croatie	
98,5	1,11	92,7	1,04	96,4	1,03	Estonie	
55,7	0,99	82,3	0,97	84,7	0,98	ERY de Macédoine	
93,3	1,06	...	...	95,0**	...	Fédération de Russie ⁸
78,6	1,01	95,3	1,02	105,8	1,00	Hongrie	
91,0	1,00	88,4	1,04	95,3	1,00	Lettonie	
91,7	...	95,7	1,01	102,5	0,98	Lituanie	
81,5	1,05	...	...	104,5	0,96	Pologne
80,0	1,09	72,2	1,01	73,3	1,04	République de Moldova	
91,2	0,97	82,5	1,04	96,9	1,03	République tchèque	
92,0	0,99	78,9	1,01	84,7	1,01	Roumanie	
63,4	1,03	92,3	1,01	88,7 ^y	1,01 ^y	Serbie-et-Monténégro ²	
...	...	85,2	1,02	91,7	1,01	Slovaquie	
91,1	...	98,7	1,03	109,4	0,99	Slovénie	
48,2	0,63	...	...	79,1**	0,75**	Turquie
92,8	...	...	...	96,9	0,99	Ukraine
Médiane							
56,3	1,07	59,7	0,90	65,2	0,94	Monde	
91,7	...	103,4	1,01	106,6	1,03	Pays développés	
39,7	...	51,8	0,86	58,3	0,92	Pays en développement	
95,1	...	88,9	1,01	92,8	0,98	Pays en transition	
17,6	0,81	24,5	0,80	28,4	0,78	Afrique subsaharienne	
98,5	1,05	105,3	1,01	108,2	1,04	Amérique du N./Europe occ.	
53,3	1,01	71,7	1,09	88,2	1,08	Amérique latine et Caraïbes	
97,5	1,04	85,7	0,97	89,0	0,97	Asie centrale	
52,5	0,91	64,4	0,93	71,0	0,98	Asie de l'Est et Pacifique	
33,1	0,44	45,6	0,74	49,9	0,84	Asie du Sud et de l'Ouest	
48,8	0,73	59,9	0,88	65,0	0,91	États arabes	
86,3	1,03	85,4	0,98	92,3	0,95	Europe centrale et orientale	

8. Dans les pays où existent au moins deux structures éducatives, les indicateurs ont été calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée. Dans la Fédération de Russie, il s'agit de la structure qui dure trois ans et qui commence à l'âge de sept ans. Toutefois, une structure qui dure quatre ans existe également dans laquelle est scolarisé le tiers environ des élèves du primaire. Les taux bruts de scolarisation peuvent être surestimés.

Les données en gras sont de 2003/2004.

(z) Les données sont de 2001/2002.

(y) Les données sont de 2000/2001.

Tableau 14

Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer l'objectif 6 de l'EPT

OBJECTIF 6															
Qualité de l'éducation dans le primaire															
Pays ou territoire	ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel)									TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES					
	1990/1991			1998/1999			2002/2003			1990/1991		1998/1999		2002/2003	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne															
1 Afrique du Sud	11,5	11,4	11,6	13,5**	13,3**	13,7**	13,1**	12,8**	13,1**	75,3	1,09	75,9*	1,02*	64,8 ^x	0,99 ^x
2 Angola	4,8	...	...	5,2**	5,8**	4,6**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Bénin	4,2	5,7	2,6	6,9**	8,7**	5,1**	...	...	...	55,1	1,02	...	...	68,3	0,93
4 Botswana	9,4	9,1	9,8	11,4**	11,3**	11,5**	11,3**	11,2**	11,3**	96,6	1,07	87,6	1,08	87,6**	1,07**
5 Burkina Faso	2,5	3,1	1,9	...	...	...	3,7**	4,3**	3,0**	69,7	0,96	68,3	1,05	66,2**	1,05**
6 Burundi	4,9	5,4	4,4	...	...	...	5,6**	6,3**	4,9**	61,8	0,89	...	...	67,5	1,06
7 Cameroun	8,3	...	...	7,6**	...	...	9,2**	10,0**	8,4**	...	...	80,7**	...	63,7**	0,99**
8 Cap-Vert	...	...	...	...	...	...	11,8**	11,8**	11,8**	...	...	...	...	88,0	1,01
9 Comores	...	...	...	6,5**	7,0**	5,9**	7,9**	8,7**	7,2**	...	...	...	...	71,7** ^x	1,08** ^x
10 Congo	11,0	12,1	9,9	...	...	...	7,7** ^z	8,4** ^z	7,0** ^z	62,7	1,15	...	...	66,3	1,03
11 Côte d'Ivoire	...	...	...	6,4**	7,7**	5,1**	...	...	...	73,0	0,94	69,1	0,89	87,6** ^x	0,98** ^x
12 Érythrée	...	...	...	4,4**	5,0**	3,7**	5,1**	5,9**	4,3**	...	...	95,3	0,95	86,3	0,92
13 Éthiopie	2,8	3,4	2,3	4,0**	5,0**	3,0**	5,9**	6,9**	4,8**	...	...	55,8	1,03	61,5**	0,95**
14 Gabon	...	...	...	12,1**	12,5**	11,7**	...	...	...	...	...	...	...	69,3**	1,04**
15 Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	6,5	7,5	5,6	...	...	...	7,3**	7,7**	6,9**	80,5	0,98	...	...	63,3	1,05
17 Guinée	2,8	4,0	1,7	...	...	...	...	...	...	58,8	0,76	86,9	0,86	79,7	0,85
18 Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38,1**	0,82**	...	...
19 Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29,5** ^y	0,74** ^y
20 Kenya	8,4	8,8	7,9	...	...	...	8,5** ^z	8,7** ^z	8,3** ^z	...	...	...	...	59,0**	0,94**
21 Lesotho	9,8	8,8	10,8	9,7	9,2	10,3	10,8**	10,5	11,1**	70,7	1,42	68,9	1,23	73,0	1,22
22 Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	6,3	6,4	6,2	6,2**	6,3**	6,0**	...	...	...	21,7	0,95	51,1	1,02	52,9	1,02
24 Malawi	6,3	7,1	5,5	...	...	...	10,9**	11,4**	10,4**	64,5	0,80	44,1	0,78	32,8	1,30
25 Mali	2,0	2,5	1,4	3,9**	...	...	4,9**	...	...	72,5	0,95	78,3**	0,97**	74,6	0,90
26 Maurice	10,3	10,4	10,3	11,9**	11,9**	11,8**	12,7**	12,5**	12,8**	98,4	1,00	99,4	1,01	98,9	1,01
27 Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32,9	0,76	41,8	0,83	49,2	0,85
28 Namibie	...	...	...	12,1**	12,0**	12,3**	11,5**	11,4**	11,6**	...	...	83,4	1,09	94,7**	...
29 Niger	2,2	...	...	...	...	...	2,9** ^z	3,5** ^z	2,3** ^z	62,4	1,06	...	...	69,1	0,95
30 Nigéria	...	...	...	...	...	...	10,2**	11,3**	9,0**	...	...	...	...	...	...
31 Ouganda	5,2	5,9	4,5	11,9**	12,7**	11,0**	12,0**	12,3**	11,7**	...	...	...	...	63,6	1,02
32 République centrafricaine	4,9	6,2	3,6	...	...	...	...	...	...	24,0	0,90	...	...	...	...
33 R. D. Congo	...	...	...	4,4**	...	...	...	...	...	54,7	0,86	...	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	5,3	...	...	5,0**	5,1**	4,9**	...	...	...	78,9	1,05	80,9	1,06	82,0**	1,01**
35 Rwanda	...	...	...	7,9**	...	...	8,6**	8,9**	8,4**	60,0	0,97	45,4	...	46,6	1,08
36 Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	9,6** ^z	10,0** ^z	9,2** ^z	...	...	...	...	61,5** ^y	1,11** ^y
37 Sénégal	4,8	...	...	5,6**	...	...	...	...	...	84,5	...	...	...	80,0	0,93
38 Seychelles	...	...	...	13,4	...	...	13,4**	13,3**	13,5**	...	...	100,0	...	99,3	0,99
39 Sierra Leone	4,8	...	...	...	...	...	6,8** ^y	7,9** ^y	5,7** ^y	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	9,4	9,6	9,1	10,4**	10,8**	10,1**	9,6**	9,9**	9,3**	76,2	1,05	81,5	1,15	73,2	0,90
42 Tchad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	53,1	0,75	55,1	0,86	44,3**	0,70**
43 Togo	8,8	11,3	6,3	10,8**	13,1**	8,5**	...	...	...	50,7	0,81	...	...	68,6	0,88
44 Zambie	7,8	...	...	6,9**	7,4**	6,5**	6,9** ^y	7,3** ^y	6,5** ^y	...	...	78,2	0,87	98,5**	...
45 Zimbabwe	9,8	...	...	...	...	...	10,1**	...	...	92,4	0,85	...	...	69,7**	1,04**
Amérique du Nord et Europe occidentale															
46 Allemagne	14,5	...	...	16,0**	16,2**	15,8**	15,8	15,5	15,7	...	...	...	...	...	...
47 Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche	13,8	14,2	13,4	15,2**	15,2**	15,1**	14,9	14,5	15,1	...	...	...	...	...	...
49 Belgique	14,0	14,0	14,1	17,8**	17,4**	18,2**	19,2	18,3	19,9	...	...	...	...	...	...
50 Canada	16,9	16,4	17,3	16,0**	15,7**	16,3**	16,0** ^z	15,7** ^z	16,4** ^z	...	...	...	...	...	...
51 Chypre	10,3	10,3	10,4	12,5	12,3	12,7	13,4	13,3	13,5	99,9	...	96,1	1,03	99,3	1,01
52 Danemark	14,3	14,1	14,5	16,1**	15,6**	16,6**	16,9	15,8	17,6	94,2	1,00	100,0	1,00	...	...
53 Espagne	14,6	14,3	14,8	15,7**	15,4**	16,0**	16,2	15,5	16,6	...	...	...	...	...	...
54 États-Unis	15,3	14,9	15,7	...	...	...	15,7**	14,4**	16,3**	...	...	...	...	...	...
55 Finlande	15,2	14,5	16,0	17,5**	16,7**	18,2**	18,3	16,8	19,1	99,8	1,00	99,8	1,00	99,9	1,00

Tableau 14

OBJECTIF 6																	
Qualité de l'éducation dans le primaire																	
RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT			% D'ENSEIGNANTES			ENSEIGNANTS FORMÉS en % du total		DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES DU PRIMAIRE en % du PNB			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) en dollars EU constants 2002			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2002			
1990/ 1991	1998/ 1999	2002/ 2003	1990/ 1991	1998/ 1999	2002/ 2003	1998/ 1999	2002/ 2003	1990	1998	2002	1990	1998	2002	1990	1998	2002	
Afrique subsaharienne																	
...	37**	35	...	78**	80	63**	81	4,1	2,8	2,4** ^z	472	315*	317** ^z	1 208	894*	1 227** ^z	1
32	42	...	...	24	...	...	...	4,2	...	...	...	...	...	...	...	...	2
36	53	62	25	23	19	58	62	...	...	1,7**	...	...	36**	...	...	94**	3
32	28	27**	80	82	80**	92	89**	...	...	1,1 ^y	...	...	147 ^y	...	...	345 ^y	4
57	49	45	27	25	27	...	87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5
67	57**	50	46	54**	54	...	...	1,6	...	1,5	19	...	10	67	...	64	6
51	52	57	30	36	33	...	68	...	1,2	...	...	40	...	114	...	...	7
...	29**	28	...	62**	65	...	69	...	...	3,0	...	...	207	...	...	768	8
37	35	37**	...	26	...	...	...	...	...	1,7**	...	...	40**	...	...	157**	9
65	61	65	32	42	43	...	57	...	...	1,5**	...	...	66**	...	...	78**	10
37	43	42*	18	20	24*	...	100*	...	1,6	...	...	94	...	178	...	...	11
...	47	47	45	35	36	73	81	...	1,3	...	...	40	...	194	...	...	12
36	46	67**	24	28	34**	...	72**	1,5	...	...	24	...	...	74	...	...	13
...	44	36	...	42	45	...	100	...	1,3	...	...	208	...	343	...	...	14
31	33	38**	31	29	29**	72	73 ^y	1,3	...	...	35	...	...	150	...	...	15
29	30	32	36	32	39	72	68	0,8	...	...	16	...	...	53	...	...	16
40	47	45	23	25	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
...	...	44** ^y	...	...	20** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	43** ^y	...	...	24** ^y	...	...	...	...	0,4** ^z	...	...	25** ^z	...	...	202** ^z	19
31	...	34**	38	...	41**	...	44**	3,2	...	...	57	...	...	143	...	...	20
55	44**	47	80	80**	80	77**	73	...	3,2	3,9** ^z	...	74	80** ^z	...	293	426** ^z	21
...	39	...	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
40	47	52	...	58	60	...	...	...	0,5	0,7 ^z	...	11	15 ^z	...	34	41 ^z	23
61	63**	62	31	40**	44	46**	51 ^y	1,1	...	3,1	11	...	20	20	...	66	24
47	62*	57	25	23*	24	...	...	...	1,3	...	...	38	...	110	...	...	25
21	26	25	44	53	57	100	100	1,2	1,2	1,0	235	348	359	550	848	1 039	26
55	...	67	23	24	28	33	60	1,0	...	...	13	...	...	40	...	...	27
...	32	28**	...	67	61**	29	50**	...	4,4	4,0	...	305	302	...	940	1 281	28
42	41	42	33	31	35	...	72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
41	31**	42	43	38**	48	...	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
29	60	53	30	33	37	...	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
77	...	...	25	...	...	...	...	1,1	...	...	32	...	...	63	...	...	32
40	26	...	24	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
35	38	56	41	44	46**	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34
57	54	60	46	55	50	49	81 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35
...	36	33** ^z	...	...	62** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36
53	49	49**	27	23**	23**	...	91 ^z	1,7	...	1,1** ^z	80	...	47** ^z	117	...	155** ^z	37
...	15	13	...	88	86	84	77**	2,3	1,1	1,5**	701	716	1 050**	...	...	...	38
35	...	37 ^y	...	...	38 ^y	...	79 ^y	...	0,4	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
33	33	31	79	75	75	91	91	1,4	2,0	2,1	72	99	124	217	316	515	41
66	68	68**	6	9	11**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	42
58	41	35	19	13	12	...	81 ^z	1,6	1,8	1,8** ^y	29	26	27** ^y	82	115	145** ^y	43
44	45	43	...	47	49	89	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44
36	...	39	39	...	51	...	95** ^z	4,3	...	3,3** ^z	164	...	112** ^z	423	...	376** ^z	45
Amérique du Nord et Europe occidentale																	
...	17	14	...	82	...	...	...	...	0,8**	0,6** ^z	...	3 739**	3 778** ^z	...	3 446**	4 511** ^z	46
...	...	12	...	...	78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
11	13	13	82	89	90	...	...	0,9	1,1**	1,1	3 835	5 481**	5 683	3 355	5 243**	6 549	48
...	...	12	...	...	78	...	...	1,1	...	1,3** ^z	3 220	...	4 382** ^z	2 946	...	5 399** ^z	49
15	15	17** ^z	69	67	68** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
21	18	19	60	67	83	...	...	1,1	...	1,7	1 039	...	2 757	1 273	...	...	51
...	10	10 ^y	...	63	64 ^y	...	...	...	1,8**	1,8	...	7 475**	7 100	...	6 143**	6 827	52
22	15	14	73	68	70	...	...	0,9	1,1**	1,1	1 501	2 500**	2 809	1 473	3 061**	3 776	53
...	15	15	...	86	88	...	...	...	...	1,8** ^y	...	...	7 516** ^y	...	...	7 423** ^y	54
...	17	16	...	71	75	...	...	1,6	...	1,2	4 485	...	3 977	2 853	...	4 117	55

Tableau 14 (suite)

Pays ou territoire		OBJECTIF 6 Qualité de l'éducation dans le primaire														
		ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel)									TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES					
		1990/1991			1998/1999			2002/2003			1990/1991		1998/1999		2002/2003	
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
56	France	14,3	14,0	14,6	15,6**	15,3**	15,8**	15,6	15,1	15,9	96,4	...	98,0	0,99	...	...
57	Grèce	13,4	13,5	13,3	14,2**	14,0**	14,4**	15,8	15,5	16,0	99,7	1,00	...	...	...	...
58	Irlande	12,7	12,6	12,8	16,3**	15,6**	16,7**	17,0	16,1	17,7	99,5	1,01	95,1	1,03	99,2	1,02
59	Islande	15,3	15,3	15,3	16,7**	16,0**	17,3**	18,3	16,6	19,4	...	...	99,8	1,00	99,7	0,99
60	Israël	13,2	12,9	13,4	14,8**	14,4**	15,2**	15,6	14,7	16,0	...	...	...	...	85,2**	0,99**
61	Italie	13,4	13,5	13,4	14,7**	14,5**	14,9**	15,6	15,1**	16,0**	99,6	1,01	96,6	...	96,5 ^y	1,01 ^y
62	Luxembourg	...	...	...	...	...	...	13,5**	13,3**	13,7**	...	...	...	...	99,0** ^y	1,00** ^y
63	Malte	12,9	13,2	12,5	...	...	...	14,5	14,1	14,6	99,3	1,01	99,4	0,99	99,3	1,01
64	Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82,9	0,81	...	...	...	...
65	Norvège	14,4	14,1	14,7	17,5**	16,9**	18,0**	17,8	16,4	18,5	99,6	1,01	...	...	99,5	0,99
66	Pays-Bas	15,2	15,6	14,9	16,5**	16,7**	16,2**	16,6	16,4	16,6	...	...	99,9	1,00	99,8	1,00
67	Portugal	12,5	12,2	12,7	15,8**	15,4**	16,1**	16,1	15,3	16,6	...	...	...	...	...	...
68	Royaume-Uni	14,2	14,4	14,0	20,0**	19,3**	20,7**	22,0	19,8	23,5	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88,1	1,27	...	...	...	...
70	Suède	13,1	12,8	13,4	19,0**	17,3**	20,8**	19,1	16,8	20,7	99,8	1,00	...	...	...	...
71	Suisse	13,8	14,2	13,3	15,5**	16,0**	15,0**	15,9	15,8	15,6	79,7	0,98	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes																
72	Anguilla	...	...	...	...	...	...	12,5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	...	...	...	12,3**	12,0**	12,6**	11,5 ^z	11,0 ^z	11,9 ^z	...	...	...	...	88,5 ^y	...
75	Argentine	...	...	...	14,9**	14,3**	15,6**	16,4	15,2	17,2	...	...	94,7	1,03	92,2	1,02
76	Aruba	...	...	...	13,3**	13,2**	13,4**	13,5 ^z	13,2 ^z	13,7 ^z	...	...	96,8	0,99	95,0	1,02
77	Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75,2**	...**
78	Barbade	...	...	...	15,0**	14,4**	15,6**	14,3** ^y	13,6** ^y	15,1** ^y	...	...	94,1	0,95	98,8	0,98
79	Belize	...	...	...	...	...	...	12,5**	12,4**	12,7**	67,4	0,96	77,8	1,04	81,5 ^x	1,00 ^x
80	Bermudes	...	...	...	...	...	...	15,3** ^z	...	...	...	...	...	...	96,3 ^y	... ^y
81	Bolivie	10,1	...	...	12,8**	13,5**	12,1**	14,2**	...	...	...	...	79,4	0,97	84,4	0,98
82	Brésil	10,3	...	...	...	...	...	14,7	14,1	15,0	...	...	...	...	...	...
83	Chili	...	...	...	12,7**	12,8**	12,6**	15,0**	15,2**	14,9**	...	...	99,8	1,00	99,2	0,98
84	Colombie	8,8	8,3	9,4	11,1**	10,9**	11,3**	11,0**	10,8**	11,3**	62,1	0,63	63,4	1,28	69,4	1,10
85	Costa Rica	9,7	...	...	10,1**	9,9**	10,3**	10,7**	10,6**	10,9**	82,4	1,04	...	...	91,6	1,03
86	Cuba	12,4	11,9	12,9	12,1**	...	...	13,3**	13,1**	13,4**	91,6	...	93,7	1,00	97,9	1,00
87	Dominique	...	...	...	11,8**	...	...	13,1**	12,6**	13,6**	...	...	...	...	83,7	1,09
88	El Salvador	9,0	9,1	8,9	10,7**	10,8**	10,6**	11,3**	11,4**	11,1**	...	...	61,3**	1,03**	68,9	1,06
89	Équateur	11,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77,0	1,01	74,4	1,02
90	Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79,0	1,17
91	Guatemala	...	...	...	...	...	...	9,1**	9,5**	8,7**	...	...	60,4**	0,88**	65,2	0,95
92	Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93,1	0,99	97,4	...	77,2 ^x	1,18 ^x
93	Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Îles Caimanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	12,8** ^z	12,2** ^z	13,3** ^z	...	...	...	...	45,9	1,23
97	Îles Vierges britanniques	...	...	...	15,8**	...	...	14,7**	13,7**	15,8**	...	...	...	...	...	...
98	Jamaïque	11,0	11,0	11,1	...	...	...	11,8**	11,3**	12,3**	...	...	...	...	89,7	...
99	Mexique	10,8	11,0	10,6	11,8**	11,8**	11,7**	12,6	12,3	12,7	79,5	...	89,0	1,02	93,0	1,02
100	Montserrat	...	...	...	...	...	...	13,6 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	8,3	7,7	8,8	...	...	...	10,5**	10,3**	10,8**	45,6	...	...	...	64,8	1,08
102	Panama	11,2	...	...	...	...	...	13,2**	12,6**	13,8**	...	...	...	...	89,8	1,02
103	Paraguay	8,6	8,7	8,5	...	...	...	12,1**	12,0**	12,3**	70,5	1,04	70,0**	1,03**	69,7**	1,04**
104	Pérou	12,2	...	...	...	...	...	13,8**	13,8**	13,8**	...	...	87,9	0,99	83,6	0,98
105	République dominicaine	...	...	...	...	...	...	12,7**	11,9**	13,6**	...	...	75,1**	1,11**	69,1**	...
106	Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	13,2**	12,6**	13,8**	...	...	...	...	78,4 ^y	1,12 ^y
107	St Vincent/Grenad.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88,0	...
108	Sainte-Lucie	12,9	12,6	13,1	...	...	...	...	...	...	...	...	90,1**	...**	96,6 ^y	...
109	Suriname	...	...	...	...	...	...	12,5** ^z	11,6** ^z	13,4** ^z	...	...	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	11,1	11,1	11,2	11,8**	11,5**	12,0**	11,8**	11,6**	12,1**	97,9	1,04	100,0	...	71,2** ^y	1,15** ^y
111	Uruguay	12,9	...	...	...	...	...	14,9**	14,0**	15,8**	94,5	1,03	88,3	1,06	92,9	1,04
112	Venezuela	10,8	...	...	...	...	...	11,8**	11,5**	12,0**	86,1	1,09	90,8	1,08	84,2	1,07

Tableau 14 (suite)

OBJECTIF 6																	
Qualité de l'éducation dans le primaire																	
Pays ou territoire	ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel)									TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES							
	1990/1991			1998/1999			2002/2003			1990/1991		1998/1999		2002/2003			
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Asie centrale																	
113	Arménie	...	...	...	...	...	...	...	10,9	10,5	11,2	...	...	...	...	...	...
114	Azerbaïdjan	10,5	10,8	10,3	10,0	10,1	9,9	10,6	10,7	10,4	...	...	...	...	...	...	...
115	Géorgie	12,4	12,3	12,4	10,8**	10,6**	10,9**	11,3**	11,2**	11,3**	...	...	...	...	...	...	...
116	Kazakhstan	12,4	...	...	11,5	11,3	11,7	13,5**	13,1**	13,9**	...	...	...	...	...	...	...
117	Kirghizistan	10,4	...	...	11,6	11,3	11,8	12,8	12,5	13,1	...	...	...	...	...	...	...
118	Mongolie	9,4	8,8	10,0	8,7**	7,8**	9,6**	11,0	10,0	11,9	...	...	...	...	...	...	...
119	Ouzbékistan	11,6	...	...	...	...	...	11,6**	11,8**	11,4**	...	...	...	...	...	...	...
120	Tadjikistan	11,7	...	...	9,9**	10,7**	9,1**	11,3	12,2	10,2	...	...	...	...	...	...	...
121	Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique																	
122	Australie	13,2	13,0	13,4	19,6**	19,0**	19,9**	20,6	19,4	20,8	...	...	...	...	...	...	...
123	Brunéï Darussalam	...	...	...	13,1**	12,7**	13,4**	13,4**	13,1**	13,8**	...	...	...	93,0 ^y	1,01 ^y	...	...
124	Cambodge	7,0	...	...	...	...	...	9,1**	9,9**	8,3**	...	...	56,3**	0,93**	60,9	1,05	...
125	Chine	9,3	10,0	8,6	...	...	...	10,8**	10,9**	10,6**	86,0	...	97,3	1,00	99,0	0,98	...
126	États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92,0**	1,04**	88,5** ^y	1,08** ^y	...
128	Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51,5	0,84	...	...	...
129	Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	8,7	...	...	84,9	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	10,1	...	...	...	...	...	11,1	11,3	11,0	83,6	...	...	...	89,1	1,02	...
132	Japon	13,4	13,7	13,1	14,3**	14,5**	14,2**	14,7**	14,8**	14,5**	100,0	1,00	...	...	...	...	...
133	Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93,4	1,14	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	11,5	12,0	11,1	12,1**	12,3**	11,9**	15,1	13,9	14,0	...	...	...	...	99,7	1,01	...
135	Malaisie	9,9	9,8	10,0	12,0**	11,7**	12,2**	12,3	11,8	12,8	98,2	1,00	...	...	87,1	1,00	...
136	Myanmar	6,9	...	...	...	...	...	7,4** ^z	...	...	...	...	...	...	64,6	1,03	...
137	Nauru	...	...	...	8,1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Nioué	...	...	...	12,3	...	...	12,8 ^z	13,3 ^z	12,4 ^z	...	...	75,8	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	14,6	14,5	14,7	17,5**	17,0**	17,9**	18,9	...	...	92,2	1,02	...	...	...	...	...
140	Palaos	...	...	...	...	...	...	15,0** ^y	14,5** ^y	15,6** ^y	...	...	84,2	0,82	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	5,7**	6,1**	5,3**	...	...	...	59,1	0,98	68,0	1,01	50,6 ^y	0,96 ^y	...
142	Philippines	10,8	10,6	11,1	11,7**	11,4**	11,9**	12,0**	11,7**	12,3**	...	...	...	...	76,0	1,11	...
143	République de Corée	13,7	14,4	12,9	14,9**	15,7**	14,0**	16,9	17,5	15,9	99,5	1,00	99,9	1,00	99,9	1,00	...
144	RDP lao	...	...	...	8,4**	9,4	7,4**	9,1**	10,1**	8,1**	...	...	54,3	0,98	64,1	1,02	...
145	RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	...	...	...	11,7**	11,5**	12,0**	11,8** ^z	11,6** ^z	12,0** ^z	...	...	82,6	...	93,8 ^y	0,95 ^y	...
147	Singapour	11,9	12,3	11,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	...	...	...	...	...	...	12,5** ^y	12,7** ^y	12,3** ^y	...	...	94,1**	1,04**	...	...	...
149	Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	11,4** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	...	...	...	...	...	...	13,5** ^z	13,3** ^z	13,7** ^z	89,6	0,89	...	...	...	...	...
152	Tuvalu	...	...	...	10,9**	...	...	10,8 ^z	10,6 ^z	11,1 ^z	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	...	...	...	...	...	...	9,4** ^z	...	...	...	...	95,3**	...	72,1 ^x	0,99 ^x	...
154	Viet Nam	7,5	...	...	10,4**	10,9**	9,8**	10,6**	11,0**	10,1**	...	...	82,8	1,08	87,1**	0,99**	...
Asie du Sud et de l'Ouest																	
155	Afghanistan	2,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	5,6	6,4	4,7	8,5**	8,7**	8,2**	8,4	8,2	8,5	...	...	54,7	1,20	53,9	1,20	...
157	Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87,5	1,03	91,0 ^y	1,05 ^y	...
158	Inde	8,1	9,6	6,6	...	...	...	9,7**	10,3**	8,9**	...	...	62,0	0,95	61,4 ^y	...	...
159	Maldives	...	...	...	11,6	...	...	11,9	11,8	12,1	...	...	...	...	...	...	...
160	Népal	7,7	9,8	5,5	...	...	...	9,7**	10,6**	8,8**	...	...	...	...	64,9	1,06	...
161	Pakistan	4,7	6,1	3,2	...	...	...	5,4**	6,3**	4,5**	...	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	9,7	10,7	8,6	11,6**	12,2**	10,9**	11,6**	12,1**	11,1**	89,9	0,98	...	...	94,6**	...	...
163	Sri Lanka	12,0	11,9	12,1	...	...	...	...	...	...	94,4	1,01	...	...	98,4**	1,01**	...

Tableau 14 (suite)

OBJECTIF 6																	
Qualité de l'éducation dans le primaire																	
Pays ou territoire	ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel)									TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES							
	1990/1991			1998/1999			2002/2003			1990/1991		1998/1999		2002/2003			
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)		
États arabes																	
164	Algérie	10,3	12,4**	94,5	0,99	95,0	1,02	97,0	1,01
165	Arabie saoudite	7,8	8,4	7,2	9,7**	9,8**	9,5**	9,6**	9,7**	9,5**	82,9	1,03	95,3	1,00	91,5	0,98	
166	Bahreïn	13,5	13,2	13,7	12,8**	12,3**	13,4**	13,5**	12,9**	14,2**	89,2	1,01	97,4**	1,01**	99,1**	1,02**	
167	Djibouti	...	...	...	3,5**	...	...	4,4**	5,1**	3,8**	87,3	...	76,7	1,19	80,2**	...
168	Égypte	9,7	10,8	8,5	12,4**	...	...	11,6**	...	...	...	...	...	...	98,0**	1,04**
169	Émirats arabes unis	11,0	10,6	11,7	11,2**	10,7**	12,1**	12,1**	11,4**	13,1**	80,0	0,99	92,4	0,99	92,5	1,00	
170	Iraq	...	...	...	8,9**	10,1**	7,5**	...	...	...	...	...	65,6**	0,94**	...	...
171	Jamahiriya arabe libyenne	13,0	...	...	...	...	...	16,4**	15,9**	17,0**	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie	12,5	12,4	12,7	...	...	...	12,8**	12,7**	13,0**	99,1	1,02	97,7	0,99	97,1	1,01
173	Koweït	...	...	...	13,5**	12,9**	14,3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	Liban	...	...	...	12,6**	12,4**	12,7**	13,2**	12,9**	13,5**	...	...	91,3	1,07	91,9	1,05
175	Maroc	6,6	7,8	5,4	8,2**	9,1**	7,3**	9,9**	10,5**	9,2**	75,1	1,02	81,9	1,00	81,2	0,98	
176	Mauritanie	4,1	5,0	3,2	6,9**	...	...	7,1**	7,4**	6,7**	75,3	0,99	65,2**	0,92**	60,6	0,99
177	Oman	8,2	8,8	7,7	...	...	...	10,4**z	10,5**z	10,4**z	96,9	0,99	93,7	1,00	98,0	1,00
178	Qatar	12,3	11,8	13,2	13,3**	12,6**	14,3**	13,1**	12,6**	13,7**	64,1	1,02	...	...	...	...
179	République arabe syrienne	10,0	10,9	8,9	...	...	...	...	...	...	96,0	0,98	91,8	0,99	91,4	1,02
180	Soudan	4,4	5,0	3,9	5,1**	...	...	...	...	...	93,8	1,09	84,1**	1,10**	84,3	1,09
181	T. A. palestiniens	...	...	...	11,9	11,7	11,9	12,9	12,4	13,1	...	...	...	...	...	...
182	Tunisie	10,4	11,3	9,5	12,7**	12,8**	12,5**	13,3**	13,0**	13,6**	86,6	0,83	92,1	1,02	96,2	1,01	
183	Yémen	...	...	...	7,8**	10,6**	4,9**	...	...	...	...	...	...	...	75,9	0,89
Europe centrale et orientale																	
184	Albanie	11,5	11,7	11,3	...	...	...	11,4	11,2	11,6	...	...	...	...	...	...
185	Bélarus	13,1	...	...	13,8**	13,6**	14,0**	14,2	13,7	14,6	...	...	...	...	...	...
186	Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	12,3	12,3	12,3	12,7	12,2	13,1	12,8	12,7	12,8	90,6	0,99	...	...	...	...
188	Croatie	10,2	...	...	12,5	12,2	12,6	13,1	12,8	13,3	...	...	...	...	...	...
189	Estonie	12,8	12,6	13,0	13,9	13,2	14,6	15,8	14,4	16,7	...	...	99,1	1,01	98,4	1,02
190	ERY de Macédoine	11,0	11,0	11,0	11,9	11,9	11,9	11,2**	11,0**	11,5**	...	...	...	...	...	...
191	Fédération de Russie	12,5	12,0	13,0	...	...	...	13,5**	...	...	...	...	...	...	...	...
192	Hongrie	11,4	11,4	11,4	14,0**	13,8**	14,3**	15,6	14,9	16,1	97,6	...	...	...	...	...
193	Lettonie	12,4	12,2	12,5	13,7	12,8	14,4	15,2	13,8	16,1	...	...	...	...	...	...
194	Lituanie	...	...	...	...	...	...	15,8	14,9	16,5	...	...	...	...	...	...
195	Pologne	12,2	12,0	12,4	...	...	...	15,6	14,9	16,1	97,8	...	98,6	...	99,3	...
196	République de Moldova	11,9	...	...	9,9**	9,7**	10,1**	10,1	9,8	10,4	...	...	...	...	...	...
197	République tchèque	11,9	12,1	11,7	...	...	...	14,9	14,6	15,1	...	...	98,3	1,01	97,7	1,01
198	Roumanie	11,5	11,5	11,4	11,8	11,6	12,0	12,7	12,3	13,0	...	...	...	...	...	...
199	Serbie-et-Monténégro	...	...	...	13,3	13,2	13,4	12,9**y	12,7**y	13,1**y	...	...	...	...	...	...
200	Slovaquie	...	...	...	13,1**	13,0**	13,3**	14,0	13,7	14,1	...	...	...	...	...	...
201	Slovénie	...	...	...	14,3**	13,6**	14,8**	16,3**	15,5**	16,8**	...	...	...	...	...	...
202	Turquie	8,5	9,5	7,4	...	...	...	10,9**	11,8**	9,9**	97,6	0,99	...	...	...	...
203	Ukraine	12,3	...	...	...	...	...	13,4	13,0*	13,7*	97,7	...	...	...	...	...

		Moyenne pondérée									Médiane					
I	Monde	9,3	9,9	8,4	9,8	10,3	9,4	10,5	10,8	10,2	...	...	...	...	89,7	...
II	Pays développés	14,2	14,1	14,3	15,7	15,4	16,1	16,1	15,2	16,6	...	...	...	...	...	...
III	Pays en développement	8,4	9,2	7,4	9,1	9,7	8,5	9,9	10,3	9,4	...	...	...	...	81,2	0,98
IV	Pays en transition	12,2	11,9	12,8	11,9	11,8	12,0	12,6	12,4	12,8	...	...	...	...	...	...
V	Afrique subsaharienne	6,0	6,6	5,5	6,7	7,4	6,0	7,8	8,5	7,0	64,5	0,80	...	...	68,6	0,88
VI	Amérique du N./Europe occ.	14,7	14,6	15,0	16,2	15,8	16,6	16,4	15,3	17,0	99,5	1,01	...	...	...	...
VII	Amérique latine et Caraïbes	10,4	...	...	12,2	12,1	12,2	13,1	12,8	13,3	...	...	...	...	83,9	1,08
VIII	Asie centrale	11,6	...	...	10,9	11,0	10,8	11,5	11,6	11,4	...	...	...	...	...	...
IX	Asie de l'Est et Pacifique	9,6	10,4	9,2	10,2	10,4	9,9	11,2	11,3	11,0	...	...	...	...	...	...
X	Asie du Sud et de l'Ouest	7,6	9,0	6,2	8,4	9,4	7,4	9,1	9,7	8,4	...	...	...	...	64,9	1,06
XI	États arabes	8,6	9,1	7,3	9,8	10,6	9,0	10,2	10,7	9,6	87,3	...	91,3	1,07	94,3	1,01
XII	Europe centrale et orientale	11,4	...	...	11,8	11,9	11,8	12,8	12,8	12,8	...	...	...	...	...	...

Les données en gras sont de 2003/2004. (z) Les données sont de 2001/2002. (y) Les données sont de 2000/2001. (x) Les données sont de 1999/2000.

Tableau 14

OBJECTIF 6
Qualité de l'éducation dans le primaire

RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT			% D'ENSEIGNANTES			ENSEIGNANTS FORMÉS en % du total		DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES DU PRIMAIRE en % du PNB			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) en dollars EU constants 2002			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2002		
1990/ 1991	1998/ 1999	2002/ 2003	1990/ 1991	1998/ 1999	2002/ 2003	1998/ 1999	2002/ 2003	1990	1998	2002	1990	1998	2002	1990	1998	2002
États arabes																
28	28	28	39	46	49	94	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	12	12	48	54	51	...	93y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	...	16**z	54	...	76**z	...	...	...	...	2,1**	...	...	1 731**	...	...	2 701**
43	40	34**z	37	28	30**z	...	...	2,0	...	...	411	...	...	...	...	...
24	23**	22**	52	52**	54**	...	100**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	16	15	64	73	80	...	...	...	...	...	...	...	1 532	...	...	...
25	25	19	70	72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	...	20**	62	...	64**	...	...	...	1,9	2,0	...	216	239	...	477	561
18	13	13	61	73	83	100	100	1,5	...	...	...	...	...	...	...	...
...	14	17	...	82	87	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
27	28	28	37	39	44	...	...	...	2,3	2,5	...	210	217	...	561	679
45	47	41	18	26	25**	...	...	1,3	...	...	50	...	...	111	...	...
28	25	21**	47	52	57**	100	100**z	1,7	1,5	1,5**	677	800	880**	988	1 572	1 466**
11	13	12	72	75	83	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	25**	24**z	64	68**	68**z	...	88y	...	...	2,1	...	...	131	...	...	388
34	...	29**	51	...	62**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	36	...	...	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	24	22	45	50	50	...	94**y	...	...	2,2**	...	...	346**	...	...	1 088**
...	30**	...	...	21**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale																
19	23**	21	55	75**	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	20	16	...	99	99	...	98	1,6	...	...	...	...	...	...	...	...
...
15	18	17	77	91**	92	...	...	2,6	0,7	0,7**z	...	223	305**z	...	796	1 213**z
19	19	18	75	89	90	100	100	...	...	0,9**	...	...	1 054**	...	...	2 148**
...	16	14**z	...	...	...	...	...	...	1,4	1,4	...	605	935	...	1 440	2 390
21	22	20	...	66	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
22	18**	17	99	98**	97**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
13	11	10	84	85	84	...	...	2,3	0,9**	1,0	1 110	932**	1 287	3 146	2 173**	2 660
15	15	14	...	97	97	...	...	...	...	1,1**y	...	...	677**y	...	...	1 705**y
18	17	16	94	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	...	11**	...	...	...	...	...	1,8	...	1,8	435	...	1 121	1 682	...	2 418
23	21	19	97	96	96	...	...	...	...	0,8**	...	...	65**	...	...	251**
23	18	17	...	85**	84	...	...	...	0,6	0,7	...	623	814	...	1 452	1 887
22	19**	17	84	85**	87	...	...	1,2	...	0,5**	501	...	211**	1 616	...	673**
...	20**	20y	...	82**	82y	100**	100y	...	...	...	...	733	...	...	...	...
...	19	18	...	93	92	...	...	...	...	0,6	...	...	520	...	...	1 515
...	14	13	...	96	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
30	...	...	43	...	...	...	...	1,1	...	1,4**z	212	...	286**z	336	...	800**z
22	20	19	98	98	99	...	100	...	0,5**	...	...	77**	...	...	337**	...
Médiane																
27	23	22	57	72	73	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	17	14	77	85	82	...	...	1,4	...	1,2	...	...	3 794	...	...	4 193
30	28	28	47	62	62	...	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...
22	20	18	94	95	97	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	43	43	31	35	41	...	79	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	15	14	77	78	79	...	...	1,2	1,1	1,4	2 656	3 545	4 291	2 405	3 446	5 399
25	22	21	...	78	82	...	78	...	...	1,7	...	...	413	...	...	794
21	22	19	85	92	95	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...	...
26	23	25	...	66	66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	35	38	28	33	38	...	67	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	25	21	51	52	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	19	17	84	92	92	...	...	...	...	0,9	...	...	677	...	...	1 705

164
165
166
167
168
169
170
171
172
173
174
175
176
177
178
179
180
181
182
183

184
185
186
187
188
189
190
191
192
193
194
195
196
197
198
199
200
201
202
203

I
II
III
IV
V
VI
VII
VIII
IX
X
XI
XII

Annexe relative à l'aide internationale

Introduction

La plupart des données relatives à l'aide internationale utilisées dans le présent rapport proviennent de la base de données des Statistiques du développement international (SDI) de l'OCDE, qui recense les informations fournies annuellement par les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE. Les SDI reprennent les éléments de la base de données du CAD (données agrégées), et du Système de notification des pays créanciers (SNPC), qui présente des données au niveau des projets et des activités. Accessibles en ligne (www.oecd.org/cad/stats/sdienligne), les SDI sont fréquemment mises à jour. Les données figurant dans le présent rapport ont été téléchargées entre janvier et juin 2005.

Bénéficiaires de l'aide et bailleurs de fonds

L'**aide publique au développement (APD)** est le financement public apporté aux pays en développement en vue de promouvoir leur développement économique et social. Elle est libérale, c'est-à-dire qu'elle prend la forme d'un don ou d'un prêt assorti d'un taux d'intérêt inférieur et, en règle générale, d'une durée de remboursement supérieure à ceux du marché. Elle peut être fournie directement par un gouvernement (**APD bilatérale**) ou par l'intermédiaire d'une institution internationale (**APD multilatérale**). L'APD inclut la **coopération technique** (voir *infra*).

Les pays en développement sont ceux qui figurent dans la partie I de la liste des bénéficiaires de l'aide établie par le CAD, qui comprend principalement tous les pays à revenu bas et moyen et certains pays en transition d'Europe centrale et orientale. D'autres pays en transition et plusieurs pays en développement plus avancés figurent dans la partie II de cette liste et l'aide qui leur est fournie est appelée « aide publique » (AP). Sauf indication contraire, les données de l'AP ne figurent pas dans ce rapport.

Les **bailleurs de fonds bilatéraux** sont les pays qui fournissent directement aux pays bénéficiaires une aide au développement. La majorité d'entre eux (Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Irlande, Italie, Japon, Luxembourg, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède et Suisse) sont membres du CAD, qui réunit les principaux donateurs bilatéraux en vue d'accroître le volume et l'efficacité de l'aide. Les bailleurs de fonds bilatéraux non membres du CAD sont notamment la République de Corée et les pays arabes. Les donateurs bilatéraux contribuent en outre au travail des bailleurs multilatéraux par leurs contributions, comptabilisées au titre de l'APD multilatérale. Les flux financiers provenant des bailleurs multilatéraux et dirigés vers les pays bénéficiaires sont également comptabilisés comme recettes de l'APD.

Les **bailleurs de fonds multilatéraux** sont des institutions internationales dont les membres sont les gouvernements et dont les activités sont, pour tout ou partie, organisées au bénéfice des pays en développement. Il s'agit notamment des banques de développement multilatérales (comme la Banque mondiale ou la Banque interaméricaine de développement), d'institutions des Nations Unies (comme le PNUD ou l'UNICEF) et de groupes régionaux (comme la Commission européenne et les institutions arabes).

Types d'aides

Aide non imputée : certaines contributions ne sont pas susceptibles d'imputation sectorielle et sont désignées comme une **aide non imputable à un secteur**. Il s'agit, par exemple, de l'aide destinée à des objectifs généraux de développement, au soutien de la balance des paiements, à des activités liées à la dette (y compris l'**allègement de la dette**) et à l'aide d'urgence.

Éducation de base : la définition de l'éducation de base varie selon les institutions. Pour le CAD, elle couvre l'enseignement primaire, les compétences fondamentales nécessaires à la vie courante pour les jeunes et les adultes et l'éducation des jeunes enfants.

Éducation, niveau non spécifié : l'aide à l'éducation figurant dans la base de donnée du CAD comprend l'éducation de base, l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire, ainsi qu'une sous-catégorie intitulée « éducation, niveau non spécifié ». Celle-ci englobe l'aide destinée à la formulation de politiques éducatives et à la recherche en matière d'éducation, ainsi qu'aux bâtiments et à la formation des enseignants lorsque le niveau d'éducation n'est pas spécifié. Le **financement du budget sectoriel**, contribution financière affectée directement au budget d'un ministère de l'Éducation, est souvent placé par les bailleurs de fonds dans cette sous-catégorie. Bien que cette aide puisse, en fait, être utilisée pour des niveaux spécifiques d'éducation, cette information n'apparaît pas dans la base de données du CAD. Cette lacune a des implications quant à une évaluation précise des ressources mises à la disposition d'un niveau donné.

Coopération technique (parfois appelée assistance technique) : selon les directives du CAD, la coopération technique est l'apport d'un savoir-faire sous forme de personnel, de formation, de recherche et de coûts associés. Elle comprend : des bourses permettant aux ressortissants des pays bénéficiaires de l'aide de recevoir une éducation ou une formation, dans leur pays ou à l'étranger ; le paiement de consultants, conseillers et personnels assimilés, ainsi que d'enseignants et administrateurs affectés dans les pays bénéficiaires (y compris le coût de l'équipement y afférent). Lorsqu'une telle assistance est liée spécifiquement à un projet d'investissement, elle est comprise dans le projet et n'est pas comptabilisée séparément au titre de la coopération technique. Les activités d'aide effectives indiquées dans cette catégorie varient selon les bailleurs de fonds, compte tenu des variations d'interprétation auxquelles peut donner lieu sa définition.

Allègement de la dette : il peut s'agir d'une remise de dette, c'est-à-dire de l'annulation d'un prêt au titre d'un accord entre le créancier (le bailleur de fonds) et le débiteur (le bénéficiaire de l'aide), ou d'autres actions relatives à la dette, telles que des échanges, rachats et refinancements de dettes. Dans la base de données du CAD, la remise de dette est comptabilisée comme un don. Elle augmente l'APD brute, mais pas nécessairement l'APD nette.

Données relatives à l'aide

Engagements et déboursements : un engagement est une obligation ferme, souscrite par un bailleur de fonds, exprimée par écrit et appuyée sur les fonds nécessaires, de fournir une assistance précise à un pays ou à une organisation multilatérale. Le montant spécifié est comptabilisé comme un engagement.

Le déboursement est le versement de fonds à un bénéficiaire ou l'achat de biens ou de services à l'intention de celui-ci, en d'autres termes, le montant dépensé. Les déboursements enregistrent le transfert international réel de ressources financières ou de biens et de services évalués par le bailleur de fonds. L'aide engagée au cours d'une année donnée pouvant être déboursée plus tard, dépense pouvant parfois s'étaler sur plusieurs exercices, les chiffres annuels de l'aide sont différents selon qu'ils correspondent aux engagements ou aux déboursements.

Déboursements bruts et nets : les déboursements bruts sont le total de l'aide octroyée. Les déboursements nets sont le total de l'aide octroyée, moins les montants correspondant au principal des prêts remboursé par les bénéficiaires ou annulés au titre d'une remise de dette.

Prix courants et prix constants : dans la base de données du CAD, les chiffres de l'aide sont exprimés en dollars des États-Unis. Lorsque d'autres monnaies sont converties en dollars au taux de change en vigueur à cette date, les montants correspondants sont exprimés en prix et taux de changes courants. Lorsque l'on compare les chiffres de l'aide de différentes années, un ajustement est nécessaire pour compenser l'inflation et l'évolution des taux de change. De tels ajustements permettent d'exprimer ces montants en dollars constants, c'est-à-dire en dollars dont la valeur est fixée à celle qu'ils avaient pour une année de référence donnée, y compris à l'extérieur par rapport aux autres monnaies. Ainsi, parler de dollars 2002 constants revient à exprimer les montants par rapport au pouvoir d'achat du dollar en 2002. Dans le présent rapport, la plupart des données sont présentées en dollars 2002 constants. Les indices utilisés pour ajuster les monnaies et les années (appelés « déflateurs ») sont tirés du tableau 36 de l'annexe statistique du rapport annuel du CAD pour 2004 (OCDE/CAD, 2005b). Les chiffres des précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* reposaient sur les prix constants de différentes années (pour le Rapport 2005, ceux de 2001), de telle sorte que les chiffres d'un pays donné pour une année donnée diffèrent de ceux qui figurent dans le présent rapport pour la même année.

Pour des définitions plus détaillées et plus précises des termes employés dans la base de données du CAD, voir les directives du CAD à l'adresse suivante : www.oecd.org/cad/stats/cad/directives

Source : OCDE/CAD (2000, 2005a).

Tableau 1.1 : APD bilatérale des pays du CAD : APD totale, aide à l'éducation, aide à l'éducation de base et aide à l'éducation de niveau non spécifié (engagements)

Pays	APD totale (millions de dollars EU 2002 constants)						APD par habitant (dollars EU 2002 constants)	Aide totale à l'éducation (dollars EU 2002 constants)					
	1999	2000	2001	2002	2003	moyenne annuelle 1999-2003	moyenne annuelle 1999-2003	1999	2000	2001	2002	2003	moyenne annuelle 1999-2003
Allemagne	4 004,3	3 123,2	3 734,2	4 596,7	4 665,4	4 024,8	48,7	670,7	582,1	613,4	692,3	811,5	674,0
Australie	678,9	753,1	713,7	773,7	793,8	742,6	38,2	131,7	135,0	82,5	63,5	61,4	94,8
Autriche	591,7	399,3	439,7	458,5	226,8	423,2	57,9	117,2	59,2	61,8	68,9	62,0	73,8
Belgique	431,9	527,4	557,2	741,0	1 221,8	695,9	58,4	56,0	68,3	70,0	89,9	81,4	73,1
Canada	1 175,5	1 362,6	1 230,2	1 722,4	1 616,1	1 421,4	46,5	95,4	135,3	118,5	211,5	272,8	166,7
Danemark	729,7	992,4	982,9	844,3	693,1	848,5	164,7	9,0	79,4	20,7	75,7	30,2	43,0
Espagne	650,8	1 016,0	1 389,7	1 157,7	1 131,8	1 069,2	26,3	78,5	160,3	153,0	150,0	125,6	133,5
États-Unis	10 717,9	10 383,7	9 708,8	12 125,6	20 604,2	12 708,0	38,3	347,8	264,0	322,9	283,1	273,2	298,2
Finlande	249,8	212,5	299,2	311,6	322,9	279,2	53,4	18,4	19,3	26,1	33,6	34,3	26,3
France	4 622,8	3 615,8	3 463,5	4 743,0	5 920,3	4 473,1	71,2	1 381,5	800,9	832,4	925,8	1 042,7	996,6
Grèce	74,3	107,6	90,3	107,0	183,9	112,6	8,9	4,7	6,2	8,9	8,4	64,8	18,6
Irlande	152,0	174,4	204,5	267,1	288,5	217,3	55,1	24,2	33,5	41,3	51,8	41,5	38,5
Italie	586,6	786,9	693,8	1 206,0	1 054,1	865,5	15,6	34,2	23,8	65,8	59,2	19,9	40,6
Japon	11 781,4	11 545,5	11 071,1	9 348,7	14 433,9	11 636,1	83,5	1 022,0	611,2	752,5	932,8	938,7	851,4
Luxembourg	83,6	97,8	...	...	...	...	...	15,7	23,0	...	...	...	...
Norvège	1 315,3	881,0	1 205,4	1 101,8	1 276,6	1 156,0	249,8	136,2	54,0	84,7	124,9	115,6	103,1
Nouvelle-Zélande	95,1	90,8	93,5	91,7	101,7	94,6	24,3	33,4	29,1	31,1	26,3	24,2	28,8
Pays-Bas	1 837,6	3 157,4	2 601,5	4 456,4	2 599,0	2 930,4	206,5	152,1	183,6	228,1	315,3	183,9	212,6
Portugal	284,7	358,8	201,7	186,1	149,8	236,2	24,3	20,7	28,4	34,4	35,9	51,3	34,1
Royaume-Uni	2 233,7	2 888,1	2 948,7	3 612,8	3 603,0	3 057,3	52,0	214,3	181,3	208,2	124,3	311,5	207,9
Suède	1 020,0	1 065,2	1 150,9	1 264,6	1 449,1	1 190,0	130,1	59,5	44,0	43,3	78,3	68,3	58,7
Suisse	714,5	694,8	708,4	768,6	821,9	741,6	101,9	25,9	31,3	29,5	34,2	34,1	31,0
Tous pays du CAD	44 032,1	44 234,3	43 489,0	49 885,3	63 157,6	48 923,4	53,9	4 649,0	3 553,4	3 829,2	4 385,5	4 649,0	4 205,5

Tableau 1.2 : Aide bilatérale à l'éducation des pays du CAD : engagements destinés à l'éducation et à l'éducation de base en pourcentage du revenu national brut (RNB)

Pays	Engagements d'APD en faveur de l'éducation en % du RNB						Engagements d'APD en faveur de l'éducation de base en % du RNB					
	1999	2000	2001	2002	2003	moyenne annuelle 1999-2003	1999	2000	2001	2002	2003	moyenne annuelle 1999-2003
Allemagne	0,035	0,030	0,031	0,035	0,041	0,034	0,004	0,003	0,002	0,004	0,004	0,003
Australie	0,037	0,037	0,022	0,016	0,015	0,025	0,006	0,009	0,009	0,007	0,007	0,007
Autriche	0,061	0,030	0,031	0,034	0,030	0,037	0,002	0,001	0,000	0,001	0,001	0,001
Belgique	0,024	0,028	0,028	0,036	0,033	0,030	0,001	0,002	0,003	0,003	0,002	0,002
Canada	0,015	0,020	0,017	0,029	0,037	0,024	0,002	0,002	0,006	0,010	0,015	0,007
Danemark	0,006	0,048	0,012	0,044	0,018	0,026	0,000	0,029	0,004	0,013	0,006	0,010
Espagne	0,013	0,026	0,024	0,023	0,019	0,021	0,002	0,002	0,003	0,004	0,004	0,003
États-Unis	0,004	0,003	0,003	0,003	0,003	0,003	0,001	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002
Finlande	0,015	0,015	0,020	0,026	0,026	0,021	0,000	0,000	0,004	0,005	0,002	0,003
France	0,104	0,059	0,059	0,064	0,072	0,071	0,001	0,009	0,011	0,011	0,012	0,009
Grèce	0,004	0,005	0,007	0,006	0,047	0,015	...	0,000	...	...	0,019	...
Irlande	0,030	0,037	0,043	0,052	0,040	0,041	...	...	...	...	...	...
Italie	0,003	0,002	0,006	0,005	0,002	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Japon	0,026	0,015	0,019	0,023	0,023	0,021	0,001	0,001	0,002	0,002	0,001	0,002
Luxembourg	0,092	0,127	...	...	...	...	0,016	0,044	...	...	...	...
Norvège	0,077	0,029	0,045	0,065	0,060	0,055	0,048	0,009	0,009	0,032	0,032	0,026
Nouvelle-Zélande	0,071	0,060	0,064	0,048	0,042	0,056	0,004	0,003	0,005	0,005	0,005	0,004
Pays-Bas	0,038	0,044	0,054	0,077	0,045	0,052	0,018	0,026	0,043	0,052	0,031	0,034
Portugal	0,019	0,024	0,029	0,030	0,043	0,029	0,000	0,003	0,003	0,004	0,003	0,003
Royaume-Uni	0,015	0,012	0,014	0,008	0,019	0,014	0,005	0,005	0,005	0,004	0,013	0,006
Suède	0,029	0,020	0,019	0,033	0,028	0,026	0,014	0,012	0,003	0,007	0,009	0,009
Suisse	0,009	0,011	0,010	0,012	0,012	0,011	0,003	0,003	0,003	0,004	0,004	0,003
Tous pays du CAD	0,020	0,015	0,016	0,018	0,018	0,017	0,002	0,003	0,004	0,004	0,005	0,004

Notes :

■ ... : indique que les données ne sont pas disponibles.

■ L'aide à l'éducation et à l'éducation de base en pourcentage du RNB exclut les contributions des bailleurs de fonds bilatéraux aux institutions multilatérales, mais celles-ci sont incluses dans l'APD totale en pourcentage du RNB dans la figure 4.16. Les données ne sont donc pas comparables.

■ L'aide à l'éducation de base en % du RNB exclut la part des fonds comptabilisés sous « éducation, niveau non spécifié » affectés à l'éducation de base.

■ Les totaux ne comprennent pas les pays pour lesquels les données ne sont pas disponibles.

Source : d'après le tableau 4 de l'annexe statistique de l'OCDE/CAD (2005).

Aide à l'éducation de base (millions de dollars EU 2002 constants)							Éducation, niveau non spécifié (millions de dollars EU 2002 constants)						Pays
1999	2000	2001	2002	2003	moyenne annuelle 1999-2003	1999	2000	2001	2002	2003	moyenne annuelle 1999-2003		
75,2	64,4	46,2	72,8	71,5	66,0	30,6	33,2	30,4	45,5	25,5	33,0	Allemagne	
21,7	31,8	32,2	26,7	26,1	27,7	2,8	4,2	8,2	7,2	10,0	6,5	Australie	
3,1	1,8	0,6	1,2	2,8	1,9	1,8	3,8	3,4	3,6	2,3	3,0	Autriche	
2,1	4,3	7,8	7,5	5,1	5,4	13,0	14,4	10,8	11,7	17,7	13,5	Belgique	
9,9	15,5	43,8	68,8	112,2	50,0	25,9	40,8	16,2	53,9	89,6	45,3	Canada	
0,7	47,3	6,6	22,6	9,5	17,3	3,2	11,6	2,7	51,1	16,4	17,0	Danemark	
14,5	11,9	17,3	25,4	23,7	18,5	18,3	98,7	68,1	36,3	19,0	48,1	Espagne	
126,8	196,1	207,5	218,2	221,2	194,0	29,1	...	3,4	13,3	6,1	13,0	États-Unis	
0,4	0,5	5,7	6,9	2,6	3,2	15,1	13,1	18,0	22,4	22,5	18,2	Finlande	
12,0	119,7	152,6	161,1	172,2	123,5	658,6	49,3	186,4	29,4	44,1	193,5	France	
...	0,0	...	...	26,4	...	1,6	1,4	3,3	3,5	9,7	3,9	Grèce
...	...	...	...	...	...	24,2	33,5	41,3	51,8	41,5	38,5	Irlande
0,3	0,3	0,1	0,3	0,1	0,2	24,4	8,6	40,7	48,6	7,2	25,9	Italie	
45,3	37,3	76,7	101,3	54,9	63,1	764,7	540,8	162,3	107,2	198,6	354,7	Japon	
2,7	7,9	...	...	...	...	7,4	8,6	...	...	...	...	Luxembourg
85,2	15,7	17,2	60,8	61,5	48,1	23,2	9,6	7,9	21,1	25,7	17,5	Norvège	
1,7	1,6	2,3	2,5	2,8	2,2	0,6	0,4	0,9	1,8	2,2	1,2	Nouvelle-Zélande	
72,4	108,9	181,3	214,0	124,8	140,3	39,5	48,1	21,2	37,7	22,0	33,7	Pays-Bas	
0,1	3,6	3,9	4,6	3,3	3,1	6,6	6,2	10,6	8,6	2,6	6,9	Portugal	
67,1	74,0	72,7	68,4	208,5	98,1	131,8	93,2	121,5	45,2	94,2	97,2	Royaume-Uni	
29,9	25,8	5,9	17,8	21,9	20,3	13,8	15,3	19,8	40,0	34,5	24,7	Suède	
8,9	8,2	9,2	12,2	11,9	10,1	11,5	9,2	7,8	5,3	4,7	7,7	Suisse	
579,9	776,7	889,5	1 093,0	1 163,0	893,0	1 847,7	1 043,8	784,9	645,0	696,0	1 002,9	Tous pays du CAD	

Notes :

- Pour certains bailleurs de fonds, les données représentent les déboursments pour certaines années et les engagements pour d'autres.
- ... : indique que les données ne sont pas disponibles.
- Les totaux ne comprennent pas les pays pour lesquels les données ne sont pas disponibles.
- L'aide à l'éducation ne prend pas en compte la part du soutien au budget général que le pays bénéficiaire peut affecter à l'éducation.
- L'aide à l'éducation de base ne prend pas en compte la part du soutien au budget du secteur de l'éducation (dont la plus grande partie figure sous « niveau non spécifié ») dont peut bénéficier l'éducation de base.
- Ce tableau intègre les données relatives au Luxembourg, à l'Irlande et à la Grèce, qui ne figuraient pas dans le tableau 4.2 dans le corps du Rapport, les données disponibles étant insuffisantes. Les totaux correspondant aux pays du CAD figurant dans le présent tableau sont donc supérieurs à ceux qui apparaissent dans le tableau 4.2.

Sources : APD totale, aide à l'éducation et aide à l'éducation de base : base de données de l'OCDE/CAD. Données relatives à la population : statistiques de la Division de la population des Nations Unies, révision de 2002, variante moyenne.

Tableau 2 : APD des bailleurs de fonds multilatéraux : APD totale, aide à l'éducation et aide à l'éducation de base (engagements)

I. Moyennes annuelles pour 1999-2003

Bailleurs multilatéraux	APD totale (millions de dollars EU 2002 constants)	Aide totale à l'éducation (millions de dollars EU 2002 constants)	Éducation en % de l'APD totale	Aide à l'éducation de base (millions de dollars EU 2002 constants)	Éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation
Banque de développement des Caraïbes	47,9	5,3	19,2	1,0	25,0
BID (Fonds spécial)	391,1	21,0	6,3	6,0	74,6
Commission européenne	6 695,7	347,1	6,3	128,8	50,8
Fonds africain de développement	968,5	90,7	10,4	39,4	73,5
Fonds asiatique de développement	1 240,7	135,4	12,7	36,9	33,8
Fonds nordique de développement	64,6	2,5	4,1	0,0	0,0
IDA	6 783,6	542,9	8,5	196,9	57,8
PNUD	460,2	11,0	2,7	1,8	46,4
UNICEF	601,8	52,2	11,0	52,2	100,0
UNRWA	358,5	179,5	55,5	154,4	90,3
Total	17 612,7	1 387,5	9,3	617,4	62,6

Notes :

■ La part de l'aide à l'éducation dans le total de l'APD est calculée après avoir déduit du total de l'APD l'assistance multisectorielle/transversale, l'aide-programme et l'aide sous forme de produits.

■ La part des différents niveaux d'éducation dans l'aide totale à l'éducation est calculée après avoir déduit de l'aide totale à l'éducation le montant correspondant au « niveau non spécifié ».

Sources : les données relatives au Fonds africain de développement, au Fonds asiatique de développement, à l'IDA, au Fonds spécial de la BID et au PNUD sont tirées de la base de données du SNPC, tableau 2.

Les données relatives à la Banque de développement des Caraïbes, à la Commission européenne, à l'UNICEF, à l'UNRWA et au Fonds nordique de développement sont tirées de la base de données du CAD, tableau 5.

Tableau 2 (suite)

II. Données par année

Bailleurs multilatéraux	APD totale (millions de dollars EU 2002 constants)					APD totale pour l'éducation (millions de dollars EU 2002 constants)				
	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
Banque de développement des Caraïbes	38,2	58,2	...	...	47,4	4,5	7,4	...	...	4,0
BID (Fonds spécial)	242,2	341,9	473,3	400,4	497,7	9,0	0,0	34,1	30,0	31,8
Commission européenne	...	7 748,4	6 067,2	5 938,6	7 028,6	...	420,1	235,4	253,9	478,8
Fonds africain de développement	511,9	858,7	1 274,4	885,1	1 312,2	69,6	45,7	67,6	81,5	189,2
Fonds asiatique de développement	1 120,0	1 006,7	1 401,3	1 039,6	1 635,8	131,8	80,7	35,2	238,8	190,3
Fonds nordique de développement	40,5	40,2	82,2	71,7	88,5	0,3	0,0	6,3	5,8	0,0
IDA	5 426,4	5 927,0	7 194,7	8 108,4	7 261,7	641,0	398,4	545,1	605,5	524,6
PNUD	460,2	...	...	...	...	11,0	...	...	...	...
UNICEF	601,3	600,4	612,2	571,4	623,9	45,5	53,4	57,2	47,8	57,0
UNRWA	302,3	311,4	363,5	392,2	423,2	172,3	177,0	176,3	183,1	188,8
Total	8 743,1	16 893,0	17 468,6	17 407,4	18 919,0	1 085,0	1 182,9	1 157,2	1 446,4	1 664,6

Bailleurs multilatéraux	APD totale pour l'éducation (% de l'APD totale)					Part de l'« éducation, niveau non spécifié » dans l'aide à l'éducation (%)				
	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
Banque de développement des Caraïbes	18,9	27,7	...	...	12,5	0,0	0,0	...	...	87,8
BID (Fonds spécial)	4,5	0,0	9,1	8,4	7,3	100,0	...	70,0	0,0	100,0
Commission européenne	...	6,3	5,1	4,9	8,5	...	25,4	46,8	20,4	22,0
Fonds africain de développement	18,0	5,5	6,2	10,4	14,8	78,5	64,3	78,2	19,0	17,6
Fonds asiatique de développement	15,8	9,0	2,9	25,2	13,0	0,0	38,0	0,0	24,6	21,5
Fonds nordique de développement	0,8	0,0	7,7	9,0	0,0	100,0	...	0,0	100,0	...
IDA	13,1	7,2	8,0	7,8	7,4	53,6	63,1	59,7	2,5	14,5
PNUD	2,7	...	...	...	...	65,7	...	...	...	...
UNICEF	8,5	11,3	12,1	11,1	12,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
UNRWA	64,4	64,3	53,7	51,2	48,6	3,1	5,4	6,2	4,7	4,5
Total	14,3	7,9	7,7	9,2	9,9	38,7	36,2	45,2	10,7	18,0

Notes :

■ ... : indique que les données ne sont pas disponibles.

■ La part de l'aide à l'éducation dans le total de l'APD est calculée après avoir déduit du total de l'APD l'assistance multisectorielle/transversale, l'aide-programme et l'aide sous forme de produits.

■ La part des différents niveaux d'éducation dans l'aide totale à l'éducation est calculée après avoir déduit de l'aide totale à l'éducation le montant correspondant au « niveau non spécifié ».

■ Les totaux ne comprennent pas les pays pour lesquels les données ne sont pas disponibles.

Sources : les données relatives au Fonds africain de développement, au Fonds asiatique de développement, à l'IDA, au Fonds spécial de la BID et au PNUD sont tirées de la base de données du SNPC, tableau 2.

Les données relatives à la Banque de développement des Caraïbes, à la Commission européenne, à l'UNICEF, à l'UNRWA et au Fonds nordique de développement sont tirées de la base de données du CAD, tableau 5.

Éducation de base (millions de dollars EU 2002 constants)					Enseignement secondaire (millions de dollars EU 2002 constants)					Enseignement postsecondaire (millions de dollars EU 2002 constants)				
1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
0,0	3,1	...	...	0,0	0,0	0,0	...	...	0,0	4,5	4,3	...	...	0,5
0,0	...	0,0	30,0	0,0	0,0	...	0,0	0,0	0,0	0,0	...	10,2	0,0	0,0
...	277,0	32,3	20,6	185,4	...	21,9	15,3	84,3	54,0	...	14,5	77,7	97,3	133,9
15,0	16,3	12,7	66,0	86,9	0,0	0,0	0,0	0,0	38,2	0,0	0,0	2,0	0,0	31,0
0,0	0,0	14,3	100,4	69,8	125,7	50,0	20,8	14,0	28,1	6,1	0,0	0,0	65,8	51,5
0,0	...	0,0	0,0	...	0,0	...	6,3	0,0	...	0,0	...	0,0	0,0	...
182,3	59,6	219,5	143,6	379,7	67,7	22,5	0,0	376,9	33,3	47,7	64,7	0,0	70,0	35,6
1,8	...	...	...	...	1,5	...	...	...	...	0,6	...	...	...	...
45,5	53,4	57,2	47,7	56,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...	0,0	0,1	0,1
149,0	150,2	149,1	159,4	164,3	1,1	1,5	1,3	1,6	1,4	16,9	15,7	14,9	13,6	14,6
393,6	559,7	485,0	567,6	943,0	195,9	96,0	43,8	476,7	155,1	75,7	99,2	104,8	246,7	267,2

Éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation					Enseignement secondaire en % de l'aide totale à l'éducation					Enseignement postsecondaire en % de l'aide totale à l'éducation				
1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
0,0	41,8	...	...	0,0	0,0	0,0	...	...	0,0	100,0	58,2	...	...	100,0
0,0	...	0,0	100,0	0,0	0,0	...	0,0	0,0	0,0	0,0	...	100,0	0,0	0,0
...	88,4	25,8	10,2	49,7	...	7,0	12,2	41,7	14,5	...	4,6	62,0	48,1	35,9
100,0	100,0	86,5	100,0	55,7	0,0	0,0	0,0	0,0	24,5	0,0	0,0	13,5	0,0	19,8
0,0	0,0	40,7	55,7	46,7	95,4	100,0	59,3	7,8	18,8	4,6	0,0	0,0	36,5	34,5
0,0	...	0,0	0,0	...	0,0	...	100,0	0,0	...	0,0	...	0,0	0,0	...
61,2	40,6	100,0	24,3	84,6	22,7	15,3	0,0	63,8	7,4	16,0	44,1	0,0	11,9	7,9
46,4	...	...	...	...	39,0	...	...	...	...	14,6	...	...	...	...
100,0	100,0	100,0	99,9	99,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
89,2	89,7	90,2	91,3	91,1	0,6	0,9	0,8	0,9	0,8	10,1	9,4	9,0	7,8	8,1
59,2	74,1	76,5	44,0	69,1	29,5	12,7	6,9	36,9	11,4	11,4	13,1	16,5	19,1	19,6

Tableau 3 : Aide à l'éducation par pays bénéficiaire et montant par habitant, et aide à l'éducation de base par pays bénéficiaire et montant par enfant en âge d'être scolarisé dans l'enseignement primaire

Pays	Aide à l'éducation (millions de dollars EU 2002 constants)						Aide à l'éducation par habitant moyenne annuelle 1999-2003 (dollars EU)	Aide à l'éducation de base (millions de dollars EU 2002 constants)						Aide à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire moyenne annuelle 1999-2003 (dollars EU)
	1999	2000	2001	2002	2003	moyenne annuelle 1999-2003		1999	2000	2001	2002	2003	moyenne annuelle 1999-2003	
Afrique subsaharienne														
Afrique du Sud	54,2	69,5	106,4	50,3	74,0	70,9	1,6	27,0	32,5	57,8	17,8	37,7	34,6	4,8
Angola	11,3	11,9	15,2	22,4	15,9	15,3	1,2	1,9	2,6	8,9	12,2	4,8	6,1	4,2
Bénin	17,5	17,2	21,4	20,8	34,2	22,2	3,4	8,6	6,2	7,1	8,3	18,2	9,7	6,9
Botswana	2,5	1,0	0,6	0,6	1,1	1,2	0,7	0,2	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1	0,2
Burkina Faso	29,5	15,7	20,6	38,6	23,4	25,6	2,1	16,4	4,3	8,4	28,4	9,8	13,4	6,8
Burundi	2,1	1,2	1,5	2,5	2,7	2,0	0,3	0,0	0,1	0,0	1,0	0,3	0,3	0,2
Cameroun	51,9	50,4	63,5	34,4	78,4	55,7	3,6	8,2	0,7	8,5	8,6	12,1	7,6	2,5
Cap-Vert	14,3	10,1	8,9	17,6	30,2	16,2	36,1	2,3	0,1	0,8	0,3	0,6	0,8	12,1
Comores	4,0	4,5	4,7	5,2	5,1	4,7	6,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Congo	11,5	12,2	12,3	17,1	14,7	13,6	3,8	0,0	0,0	1,1	0,2	0,4	0,3	0,5
Côte d'Ivoire	34,8	31,6	22,2	28,1	25,2	28,4	1,8	11,9	3,6	2,4	2,0	1,3	4,2	1,9
Érythrée	6,0	41,5	4,4	3,7	11,0	13,3	3,5	0,3	34,9	0,7	0,0	0,2	7,2	17,1
Éthiopie	27,2	48,3	28,1	39,8	84,7	45,6	0,7	13,3	17,7	12,5	13,3	20,1	15,4	1,3
Gabon	16,4	17,4	16,7	16,4	17,2	16,8	13,1	3,3	1,7	1,6	1,4	1,4	1,9	9,6
Gambie	1,5	1,3	0,8	0,7	0,8	1,0	0,8	0,0	0,0	0,1	0,0	0,2	0,1	0,2
Ghana	90,4	15,7	13,7	11,1	81,3	42,4	2,1	73,9	7,7	7,6	7,3	56,0	30,5	7,7
Guinée	21,5	20,1	11,3	26,2	20,2	19,8	2,4	13,3	5,6	6,0	19,0	13,1	11,4	8,5
Guinée-Bissau	4,3	3,9	1,9	3,2	3,2	3,3	2,4	2,0	0,1	0,3	0,2	0,2	0,6	2,9
Guinée équatoriale	5,7	6,8	5,1	5,0	5,8	5,7	12,1	1,9	1,7	0,6	2,3	0,6	1,4	26,6
Kenya	13,7	35,0	19,7	9,1	37,7	23,0	0,7	7,1	26,3	0,3	4,4	22,9	12,2	1,6
Lesotho	0,6	4,6	6,9	2,1	3,5	3,5	2,0	0,2	1,6	0,7	1,1	1,9	1,1	2,7
Libéria	0,9	1,3	0,6	0,9	0,5	0,8	0,3	0,2	0,8	0,0	0,1	0,1	0,3	0,6
Madagascar	17,1	20,0	15,2	17,1	29,5	19,8	1,2	0,0	0,1	0,0	0,1	9,3	1,9	0,0
Malawi	12,8	142,0	15,8	36,3	26,1	46,6	4,0	0,4	102,1	11,7	33,5	8,0	31,1	19,3
Mali	24,9	24,6	36,7	83,5	43,7	42,7	3,4	14,6	10,6	29,0	47,1	10,9	22,4	11,7
Maurice	7,9	9,4	9,1	9,7	10,5	9,3	7,8	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1
Mozambique	30,1	59,5	48,2	88,9	64,0	58,1	3,2	11,5	32,5	24,6	26,0	23,6	23,6	9,2
Namibie	10,3	24,4	13,3	10,1	16,8	14,9	7,8	5,1	16,2	10,9	6,7	13,6	10,5	26,3
Niger	5,0	7,2	9,9	10,0	21,0	10,6	0,9	0,4	3,7	2,6	6,4	17,0	6,0	1,7
Nigéria	10,4	22,7	15,2	11,7	15,2	15,0	0,1	3,2	13,6	8,5	0,3	1,0	5,3	0,3
Ouganda	33,1	55,3	61,8	40,4	45,3	47,2	1,3	28,4	11,3	45,4	23,6	29,7	27,7	3,9
République centrafricaine	4,9	5,9	5,3	11,5	5,7	6,7	1,8	0,1	0,5	0,0	5,7	0,1	1,2	2,5
R. D. Congo	7,6	9,2	9,6	17,3	17,8	12,3	0,2	0,6	0,6	0,3	1,1	2,4	1,0	0,1
R.-U. Tanzanie	17,7	19,8	46,0	154,5	78,2	63,2	13,3	10,2	4,0	27,8	130,2	12,4	36,9	54,0
Rwanda	13,7	12,5	32,0	11,1	9,5	15,7	2,0	2,9	3,2	0,6	1,3	2,5	2,1	1,6
Sao Tomé-et-Principe	1,9	3,2	2,6	3,4	3,7	2,9	19,2	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,3	...
Sénégal	28,0	42,9	37,4	91,6	69,7	53,9	5,5	0,8	9,3	4,9	45,6	13,8	14,9	9,5
Seychelles	0,6	1,6	0,7	0,6	0,7	0,8	10,6	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	0,9	1,2	6,1	2,2	3,1	2,7	0,6	0,1	0,5	3,7	1,5	1,7	1,5	1,9
Somalie	5,7	0,7	14,0	2,9	2,4	5,1	0,6	0,1	0,0	0,1	2,4	0,7	0,7	...
Swaziland	1,5	0,5	0,1	0,3	0,4	0,6	0,5	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,4
Tchad	6,0	6,1	4,6	7,5	5,2	5,9	0,7	1,9	2,1	0,8	3,2	0,7	1,7	1,5
Togo	8,9	7,4	8,2	6,6	16,3	9,5	0,4	1,4	0,1	0,4	0,1	5,9	1,6	0,1
Zambie	54,9	11,3	23,5	64,7	124,2	55,7	5,2	42,6	4,7	16,6	29,8	1,4	19,0	11,5
Zimbabwe	8,5	11,5	6,4	8,1	5,2	7,9	0,6	0,3	1,2	0,3	2,7	0,7	1,0	0,4
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest														
Malte	0,4	0,3	0,5	1,3	0,1	0,5	1,3	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes														
Anguilla	4,3	0,3	0,0	0,6	0,1	1,0	92,8	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	...
Antigua-et-Barbuda	2,0	0,0	0,6	0,0	0,6	0,7	9,2	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	10,0	9,3	9,9	11,7	13,6	10,9	0,3	0,3	0,1	0,1	0,5	0,3	0,3	0,1
Barbade	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,2	...	...	...	...	...	...	0,0
Belize	0,1	1,4	0,0	0,1	0,3	0,4	1,5	0,0	1,0	0,0	0,0	0,1	0,2	6,6
Bolivie	30,2	29,2	24,3	23,3	25,7	26,5	3,1	21,7	22,0	14,7	13,6	11,9	16,8	13,8
Brésil	24,0	27,8	29,3	22,8	38,2	28,4	0,2	3,7	2,9	1,5	1,0	1,9	2,2	0,2
Chili	11,7	9,5	7,0	5,7	10,1	8,8	0,6	0,4	0,4	0,2	0,1	0,0	0,2	0,1
Colombie	26,3	16,2	17,1	17,7	23,7	20,2	0,5	4,5	0,5	0,5	1,0	1,5	1,6	0,4
Costa Rica	2,7	2,2	13,2	1,8	3,0	4,6	1,1	0,3	0,0	0,1	0,4	0,0	0,2	0,4
Cuba	3,8	6,4	7,3	5,3	5,9	5,7	0,5	0,0	0,0	1,7	0,7	0,9	0,7	0,6
Dominique	0,3	0,2	0,3	0,2	0,3	0,2	3,0	...	...	...	...	...	...	...

Table 3 (suite)

Pays	Aide à l'éducation (millions de dollars EU 2002 constants)						Aide à l'éducation par habitant moyenne annuelle 1999-2003 (dollars EU)	Aide à l'éducation de base (millions de dollars EU 2002 constants)						Aide à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire moyenne annuelle 1999-2003 (dollars EU)
	1999	2000	2001	2002	2003	moyenne annuelle 1999-2003		1999	2000	2001	2002	2003	moyenne annuelle 1999-2003	
El Salvador	14,6	8,5	12,8	13,5	7,8	11,5	1,8	6,1	4,2	8,7	9,8	4,3	6,6	8,4
Équateur	7,2	5,8	9,7	22,3	13,6	11,7	0,9	0,9	0,2	1,9	1,3	1,8	1,2	0,6
Grenade	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	26,7	17,9	21,0	21,6	16,7	20,8	1,8	18,0	7,9	6,6	10,3	9,4	10,4	5,7
Guyana	5,9	0,6	0,5	0,7	25,2	6,6	8,6	0,0	0,0	0,0	0,0	23,5	4,7	0,0
Haiti	10,0	19,6	13,7	16,3	11,1	14,1	1,7	4,2	10,4	8,7	11,2	5,3	8,0	6,8
Honduras	26,9	8,2	12,2	26,7	26,1	20,0	3,0	3,2	4,7	4,9	11,4	8,2	6,5	5,7
Îles Turques et Caïques	2,4	0,0	0,0	0,1	0,0	0,5	28,3	2,4	0,0	0,0	0,1	0,0	0,5	...
Jamaïque	9,4	13,8	3,1	3,8	5,3	7,1	2,7	8,4	13,3	2,8	3,6	4,6	6,6	21,3
Mexique	11,2	11,4	12,9	16,0	23,3	15,0	0,1	0,8	0,9	0,8	0,7	0,0	0,6	0,1
Montserrat	0,0	0,5	0,3	0,6	0,0	0,3	79,3	0,0	0,3	0,0	0,3	0,0	0,1	...
Nicaragua	23,5	33,2	16,4	12,6	15,4	20,2	3,9	10,2	25,1	4,6	2,2	5,9	9,6	13,0
Panama	14,7	3,3	1,5	2,9	6,5	5,8	1,9	0,2	1,0	0,1	0,2	0,0	0,3	1,1
Paraguay	2,7	2,9	2,8	2,6	6,5	3,5	0,6	0,9	1,1	0,7	1,0	1,8	1,1	1,1
Pérou	18,9	18,7	18,8	15,5	29,0	20,2	0,8	6,3	2,2	3,9	4,9	7,8	5,0	1,2
République dominicaine	4,2	6,6	12,2	9,9	5,5	7,7	0,9	1,7	0,2	8,9	6,5	1,4	3,7	3,9
Sainte-Lucie	0,6	0,1	0,2	0,2	0,6	0,3	2,3	0,4	0,0	0,0	0,0	0,3	0,2	4,8
Saint-Kitts-et-Nevis	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	0,0	1,0	0,0	0,0	0,1	0,2	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...
Suriname	0,7	0,8	0,7	2,6	1,3	1,2	2,8	0,0	0,0	0,0	1,9	0,0	0,4	9,5
Trinité-et-Tobago	0,3	0,3	0,5	0,2	0,7	0,4	0,3	...	...	...	...	...	...	0,0
Uruguay	2,6	3,1	2,2	1,5	2,0	2,2	0,7	0,0	0,0	0,4	0,0	0,1	0,1	0,4
Venezuela	5,4	22,1	5,6	13,5	6,1	10,6	0,4	0,0	0,5	0,0	0,3	0,3	0,2	0,1
Asie centrale														
Arménie	6,1	6,0	5,8	1,5	6,1	5,1	1,6	0,0	0,1	0,0	0,0	1,4	0,3	0,1
Azerbaïdjan	1,2	2,2	1,7	1,1	3,4	1,9	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
Géorgie	11,2	8,2	6,7	1,7	16,7	8,9	1,7	0,1	0,6	0,0	0,0	0,8	0,3	0,5
Kazakhstan	19,7	6,1	5,5	0,7	6,0	7,6	0,5	0,0	2,8	2,5	0,0	0,1	1,1	1,1
Kirghizistan	1,7	2,5	7,5	0,6	5,1	3,5	0,7	0,0	0,2	4,6	0,1	0,1	1,0	2,7
Mongolie	11,7	15,1	14,5	11,7	30,8	16,7	6,6	7,4	6,6	6,2	7,3	8,1	7,1	28,0
Ouzbékistan	14,1	5,5	59,3	5,1	17,0	20,2	0,8	0,0	1,2	2,1	0,0	0,1	0,7	0,3
Tadjikistan	5,0	2,4	2,6	1,2	3,0	2,8	0,5	0,0	2,1	2,1	0,2	0,2	0,9	1,7
Turkménistan	4,9	0,6	1,1	0,2	0,5	1,5	0,3	0,0	0,4	0,8	0,0	0,0	0,2	0,8
Asie de l'Est et Pacifique														
Cambodge	17,3	12,1	15,0	29,9	18,0	18,5	1,4	8,5	1,8	0,5	4,6	2,4	3,6	1,7
Chine	83,2	84,0	136,0	319,9	741,9	273,0	0,2	20,0	1,1	0,4	2,8	86,1	22,1	0,1
États féd. de Micronésie	1,0	0,0	0,0	0,2	1,1	0,5	0,9	0,0	0,0	0,0	0,2	0,3	0,1	0,7
Fidji	4,1	2,2	0,7	3,5	17,5	5,6	6,7	0,0	0,6	0,3	3,3	0,7	1,0	9,9
Îles Cook	0,1	0,0	0,0	1,1	1,1	0,5	25,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	...
Îles Marshall	0,5	0,0	0,0	0,2	1,0	0,3	6,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	...
Îles Salomon	4,1	2,5	0,7	0,6	3,6	2,3	5,1	0,0	0,1	0,1	0,0	2,3	0,5	0,7
Indonésie	131,0	91,2	125,5	67,3	73,7	97,7	0,5	18,2	40,1	68,5	31,7	14,6	34,6	1,5
Kiribati	2,2	6,2	1,9	2,0	1,4	2,7	32,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,1	...
Malaisie	289,8	5,3	3,0	11,0	21,2	66,1	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
Myanmar	1,2	0,7	2,4	4,3	10,2	3,8	0,1	0,5	0,2	1,2	0,0	4,3	1,3	0,1
Nauru	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	0,4	0,0	0,0	0,5	0,4	0,3	128,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...
Palaos	0,4	0,0	0,2	0,2	1,0	0,4	17,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,1	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	41,9	76,7	13,2	3,6	57,9	38,7	7,1	31,1	41,8	5,9	0,5	46,1	25,1	24,2
Philippines	94,9	15,2	13,5	31,0	28,9	36,7	0,5	11,7	0,2	3,2	1,0	9,1	5,0	0,4
République de Corée	35,2	0,0	0,0	0,0	0,0	7,0	0,2	...	...	...	...	...	...	0,0
RDP lao	9,1	23,9	12,1	22,4	13,8	16,2	3,0	0,6	0,8	0,6	14,2	4,0	4,0	5,4
RPD Corée	0,8	0,9	0,7	0,8	1,3	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Samoa	2,3	1,4	0,1	4,6	1,9	2,1	11,8	1,4	0,2	0,0	0,0	0,0	0,3	...
Thaïlande	17,7	9,8	12,4	4,7	36,1	16,2	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
Timor-Leste	2,3	7,2	10,1	10,6	10,7	8,2	11,1	0,9	0,7	0,2	0,3	5,4	1,5	3,1
Tokélaou	0,2	0,0	0,0	0,1	0,2	0,1	55,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...
Tonga	1,7	0,9	0,2	1,5	2,6	1,4	13,3	0,0	0,4	0,0	0,0	0,4	0,1	...
Tuvalu	0,5	0,8	0,0	1,0	0,5	0,6	54,8	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	5,6	4,0	1,6	3,3	7,6	4,4	21,8	0,0	0,0	0,2	0,0	0,5	0,1	1,5
Viet Nam	46,5	56,5	47,9	39,0	118,1	61,6	0,8	0,1	14,1	4,4	15,8	65,6	20,0	1,0

Table 3 (suite)

Pays	Aide à l'éducation (millions de dollars EU 2002 constants)						Aide à l'éducation par habitant moyenne annuelle 1999-2003 (dollars EU)	Aide à l'éducation de base (millions de dollars EU 2002 constants)						Aide à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire moyenne annuelle 1999-2003 (dollars EU)
	1999	2000	2001	2002	2003	moyenne annuelle 1999-2003		1999	2000	2001	2002	2003	moyenne annuelle 1999-2003	
Asie du Sud et de l'Ouest														
Afghanistan	5,1	3,9	4,7	23,8	25,3	12,5	0,5	0,4	0,3	0,2	4,6	16,4	4,4	0,4
Bangladesh	42,8	55,2	32,6	34,3	109,1	54,8	0,4	32,2	38,9	16,5	10,4	91,6	37,9	1,4
Bhoutan	4,2	3,2	0,8	5,3	17,3	6,2	2,8	0,0	0,1	0,0	0,1	3,5	0,7	...
Inde	76,8	54,8	225,5	25,9	60,4	88,7	0,1	58,0	26,4	201,3	6,4	17,2	61,9	0,6
Maldives	0,1	1,5	0,0	4,5	1,1	1,4	4,7	0,0	0,0	0,0	4,4	0,2	0,9	19,2
Népal	41,6	14,7	11,0	5,8	20,2	18,7	0,8	34,9	7,7	7,0	0,6	8,3	11,7	4,0
Pakistan	6,6	14,5	10,6	38,7	49,1	23,9	0,2	0,6	2,5	2,3	29,2	36,5	14,2	0,4
République islamique d'Iran	62,7	45,1	40,4	7,5	42,6	39,7	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Sri Lanka	18,0	3,1	6,8	7,2	14,3	9,9	0,5	10,6	0,2	1,8	1,1	0,5	2,9	2,1
États arabes														
Algérie	67,0	64,7	66,5	72,0	96,1	73,3	2,4	0,0	0,0	0,2	0,0	0,3	0,1	0,0
Arabie saoudite	1,0	0,9	1,0	0,7	2,9	1,3	0,1	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,2	0,2	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	18,6	12,7	12,9	14,9	19,7	15,8	23,3	4,9	0,0	0,0	2,5	6,8	2,9	17,5
Égypte	94,1	80,8	119,9	97,6	84,5	95,4	1,4	14,8	40,4	23,1	87,7	56,4	44,5	5,1
Iraq	3,5	4,7	4,9	1,9	7,5	4,5	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,1	0,0
J. A. libyenne	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,1	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	16,8	13,3	44,7	5,3	19,1	19,8	3,8	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,6	1,0
Liban	20,5	23,9	25,3	19,2	27,2	23,2	6,6	1,1	0,0	0,7	0,1	0,4	0,4	1,0
Maroc	124,4	137,2	159,9	168,6	193,3	156,7	5,3	3,5	3,5	3,5	6,7	4,6	4,4	1,1
Mauritanie	10,8	10,5	10,7	9,4	11,1	10,5	3,8	0,1	1,8	0,2	1,8	0,4	0,8	2,2
Oman	0,1	0,4	0,1	0,2	0,3	0,2	0,1	...	...	...	...	...	...	0,0
République arabe syrienne	16,5	17,3	18,6	12,9	25,4	18,1	1,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,8	0,2	0,0
Soudan	8,1	8,4	12,2	5,7	11,1	9,1	0,3	0,4	0,8	4,3	1,2	3,5	2,0	0,3
T. A. palestiniens	38,9	46,7	26,3	35,1	41,4	37,7	11,4	22,5	18,5	7,9	3,7	20,1	14,5	35,6
Tunisie	40,4	67,0	48,1	44,2	85,9	57,1	5,9	0,0	0,2	0,2	1,7	0,2	0,5	0,5
Yémen	4,1	14,5	25,0	8,6	21,6	14,7	0,8	0,5	11,1	19,9	5,1	17,3	10,8	2,7
Europe centrale et de l'Est														
Albanie	9,3	14,0	13,1	6,0	66,4	21,7	6,9	0,1	2,8	2,4	0,4	24,7	6,1	5,6
Bosnie-Herzégovine	15,3	14,3	27,0	16,9	19,0	18,5	4,6	1,0	2,1	2,2	11,3	0,2	3,4	21,8
Croatie	14,3	12,7	11,0	1,8	9,1	9,8	2,2	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	0,4	2,3
ERY de Macédoine	6,1	13,2	18,6	3,3	16,4	11,5	5,7	0,5	5,7	3,0	0,7	0,6	2,1	20,0
République de Moldova	1,7	2,0	2,5	2,4	4,4	2,6	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1	...
Serbie-et-Monténégro	22,8	32,3	34,3	19,6	27,0	27,2	2,6	0,0	0,8	3,4	5,0	0,9	2,0	...
Slovénie	3,9	3,9	3,8	0,6	2,7	3,0	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Turquie	68,6	55,3	56,5	22,1	71,7	54,8	0,8	0,4	2,2	1,6	1,3	1,3	1,3	0,2
Autres bénéficiaires ¹	2,5	0,2	1,9	0,3	7,5	2,5	3,6	0,0	0,0	1,5	0,0	0,0	0,3	...
Total	2 776,1	2 498,0	2 643,3	2 628,2	3 979,7	2 907,5	0,6	698,5	746,2	793,9	849,9	1 016,7	821,0	1,4
Total des « pays non spécifiés² »	333,8	387,5	345,6	519,6	398,3	...	...	56,5	79,3	81,8	84,3	93,7	...	...

Notes :

■ ... : indique que les données ne sont pas disponibles.

■ Les totaux ne comprennent pas les pays pour lesquels les données ne sont pas disponibles.

1. Il s'agit de Gibraltar, des Mariannes du Nord, de Mayotte, de la Nouvelle-Calédonie, de la Polynésie française, de Sainte-Hélène et de Wallis-et-Futuna, qui figurent dans la base de données du CAD, mais pas dans le tableau.

2. L'aide correspondant aux « pays non spécifiés » comprend l'aide allouée aux pays les moins avancés en général, aux régions sans indication de pays et à une zone (par ex. Antilles, pays de l'ex-Yougoslavie).

Sources : engagements pour l'aide à l'éducation de base de tous les pays du CAD : SNPC, tableau 2.

Données relatives à la population : statistiques de la Division de la population des Nations Unies, révision de 2002, variante moyenne.

Population d'âge scolaire : annexe statistique, tableau 5.

Glossaire

Âge d'admission (officiel). Âge auquel les élèves ou étudiants entament un programme ou un niveau donnés, étant admis qu'ils ont commencé leur scolarité à l'âge d'admission officiel au niveau d'études le plus bas, qu'ils ont étudié à plein temps tout au long de leur vie scolaire et qu'ils ont évolué dans le système scolaire sans redoubler ni sauter de classe. L'âge d'admission théorique pour un programme ou un niveau peut être très différent de l'âge d'admission constaté ou même de l'âge d'admission le plus courant.

Alphabète/analphabète. Tel qu'il est employé dans l'annexe statistique, le terme désigne une personne capable/incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne (d'après la définition donnée par l'UNESCO en 1958).

Alphabétisation des familles (programmes d'). Programmes éducatifs pouvant revêtir différentes formes et dans lesquels la mère (ou un parent) apprend en même temps que son enfant. Cette expression est souvent associée à ou utilisée à la place de **programmes d'alphabétisation inter-générationnelle**.

Alphabétisation initiale (programme d'). Programme proposant un premier ensemble d'occasions d'apprentissage aux jeunes ou aux adultes ne disposant pas des compétences fondamentales. Il peut être défini par le nombre d'heures d'enseignement, par les contenus d'apprentissage ou comme un premier ensemble de compétences jugées indispensables à la poursuite de l'acquisition de l'alphabétisme.

Alphabétisation intergénérationnelle (programmes d'). Approche des programmes d'alphabétisation comparable à celle de l'alphabétisation familiale, qui propose généralement aux mères des possibilités d'apprentissage. Comme l'alphabétisation familiale, l'alphabétisation intergénérationnelle accorde une plus grande attention aux actions visant, à la maison ou dans des centres, à sensibiliser les jeunes enfants à l'écrit et les préparer à la lecture. Cette approche souligne également l'importance de l'environnement offert aux enfants à la maison pour la réussite future de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école.

Alphabétiseur. Instructeur ou animateur dans le cadre d'un programme ou d'une campagne d'alphabétisation des adultes.

Alphabétisme. Selon la définition qu'en a donnée l'UNESCO en 1958, il s'agit de la capacité qu'a un individu à lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne. Depuis lors, le concept d'alphabétisme a évolué et couvre désormais différents domaines de compétences, conçus chacun selon une échelle définissant différents degrés de maîtrise et répondant à différentes finalités. Voir l'exposé détaillé de cette question au chapitre 6.

Alphabétisme fonctionnel. Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté (définition adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en 1978 et toujours en usage).

Analphabète. Voir « alphabète ».

Année d'études. Phase de l'enseignement correspondant ordinairement à une année scolaire complète.

Apprentissage tout au long de la vie. Concept d'apprentissage en tant que processus permanent tout au long de la vie pour répondre aux besoins éducatifs de l'individu. L'expression est largement employée dans le domaine de l'alphabétisation des adultes pour désigner des processus d'apprentissage sous de nombreuses formes et à de nombreux niveaux. Voir également « éducation des adultes » et « éducation permanente ».

Besoins éducatifs fondamentaux. Selon la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990), « ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son

existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps ».

Campagne d'alphabétisation. Action généralement organisée par un gouvernement en vue de promouvoir l'importance et l'acquisition de l'alphabétisme fondamental. De telles campagnes peuvent offrir des occasions d'alphabétisation de courte durée, avec des formateurs bénévoles ou certifiés/titulaires, et peuvent être suivies d'autres occasions d'éducation formelle ou non formelle afin d'assurer la pérennité de l'apprentissage.

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'échelle internationale. Créé en 1976, ce système a été révisé en 1997 (CITE 97).

Coefficient de Gini. Couramment employé pour mesurer l'inégalité, ce coefficient varie de 0, qui correspond à l'égalité complète, à 1, qui indique une inégalité complète (une personne dispose de tous les revenus ou de tous les biens, les autres n'ont rien).

Compétences fondamentales. Cette expression désigne ordinairement certaines compétences minimales en matière de lecture, d'écriture et de calcul (utilisation des nombres). Elle est souvent employée comme synonyme de besoins éducatifs fondamentaux.

Dépenses publiques courantes d'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation. Dépenses publiques récurrentes consacrées à l'éducation exprimées en pourcentage du total des dépenses publiques (ordinaires ou en capital) d'éducation. Elles couvrent les dépenses publiques relatives aux établissements tant publics que privés. Les dépenses ordinaires comprennent les dépenses au titre des biens et services consommés au cours d'une année donnée et qui devront être renouvelées l'année suivante. Elles comprennent notamment la rémunération et les avantages annexes du personnel, les services contractuels ou acquis, les autres ressources, dont les livres et le matériel pédagogique, les services sociaux et les autres dépenses courantes, telles que le mobilier et l'équipement, les menues réparations, le carburant, les télécommunications, les déplacements, les assurances et les loyers. Les dépenses en capital,

quant à elles, sont notamment celles qui concernent les constructions, les rénovations, les réparations importantes des bâtiments et l'acquisition de gros équipements ou de véhicules.

Dépenses publiques d'éducation. Ensemble des financements publics consacrés à l'éducation par les autorités locales, régionales et nationales, y compris les municipalités. Les contributions des ménages en sont exclues. Les dépenses publiques d'éducation comprennent les dépenses courantes et les dépenses en capital.

Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales. Rapport entre l'ensemble des dépenses, courantes et en capital, consacrées à l'éducation à tous les niveaux de l'administration publique (autorités centrales, régionales et locales) et l'ensemble des dépenses publiques (notamment pour la santé, l'éducation ou les services sociaux), exprimé en pourcentage.

Diplômé. Personne ayant achevé avec succès la dernière année d'un cycle ou sous-cycle d'éducation. Dans certains pays, l'achèvement est marqué par la réussite à un examen ou à une série d'examens. Dans d'autres pays, il correspond à l'accumulation du nombre requis d'heures de cours. Ces deux formes d'achèvement coexistent parfois dans un même pays.

Disciplines enseignées dans le supérieur.

Agriculture : agriculture, sylviculture et halieutique, sciences vétérinaires.

Éducation : formation des enseignants et sciences de l'éducation.

Ingénierie, industrie et construction : sciences de l'ingénieur et techniques apparentées, industries de fabrication et de transformation, architecture et bâtiment.

Lettres et arts : lettres et sciences humaines, religion et théologie, beaux-arts et arts appliqués.

Santé et protection sociale : médecine et santé, services sociaux.

Sciences sociales, commerce et droit : sciences sociales et du comportement, journalisme et information, commerce et administration, droit.

Sciences : sciences de la vie et sciences physiques, mathématiques, statistiques et informatique.

Services : services à la personne, transports, protection de l'environnement, sécurité.

Éducation de base. Ensemble d'activités éducatives se déroulant dans différents environnements (formel, non formel et informel) et visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Elle recoupe dans une très large mesure le concept d'« éducation fondamentale » qui avait cours précédemment. Selon la CITE, l'éducation de base comprend l'enseignement primaire (premier stade de l'éducation de base) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (deuxième stade).

Éducation des adultes. Activités éducatives proposées dans un cadre formel, non formel ou informel, destinées aux adultes et visant à approfondir ou à se substituer à leur éducation et leur formation initiales. L'objectif peut être d'achever un cycle donné d'éducation formelle ou de qualification professionnelle, d'acquérir des connaissances ou des compétences dans un nouveau domaine (pas nécessairement en vue d'une qualification), ou enfin de remettre à jour ou à niveau des connaissances et des compétences. Voir également « éducation de base » et « éducation permanente ».

Éducation informelle. Apprentissage ayant lieu dans la vie quotidienne et sans objectifs clairement exposés. Se réfère à un processus permanent dans lequel chaque individu acquiert des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances à partir de son expérience quotidienne et des influences et ressources éducatives de son environnement – famille et voisins, travail et jeu, marché, bibliothèque, médias.

Éducation non formelle. Activités éducatives ordinairement organisées en dehors du système éducatif formel. L'expression est généralement opposée à celle d'éducation formelle et informelle. Dans différents contextes, l'éducation non formelle recouvre les activités éducatives consacrées à l'alphabétisation des adultes, à l'éducation de base des enfants et des jeunes non scolarisés, à l'acquisition des compétences nécessaires à la vie quotidienne et des compétences professionnelles, ainsi qu'à la culture générale. De telles activités ont généralement des objectifs d'apprentissage clairs, mais varient par leur durée, l'obtention ou non d'un certificat ou d'un diplôme et leur organisation.

Éducation permanente (ou formation continue). Dénomination générale désignant un grand nombre d'activités éducatives destinées à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des adultes. Voir également « éducation des adultes » et « apprentissage tout au long de la vie ».

Effectifs du privé. Nombre d'élèves inscrits dans un établissement qui ne relève pas d'une autorité publique, mais est encadré et géré par un organisme privé, à but lucratif ou non, tel qu'une organisation non gouvernementale, un organisme confessionnel, un groupement d'intérêts, une fondation ou une entreprise commerciale.

Effectifs scolarisés. Nombre d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge. Voir également « taux brut de scolarisation » et « taux net de scolarisation ».

Enfant non scolarisé dans le primaire. Enfant appartenant au groupe officiellement défini comme étant en âge de fréquenter l'école primaire et qui n'est pas inscrit à l'école primaire.

Enseignant formé. Enseignant ayant reçu la formation pédagogique requise pour enseigner dans un pays donné à un niveau donné, préalablement à sa prise de fonction ou lors d'une formation continue.

Enseignants ou personnel enseignant. Nombre de personnes officiellement employées à plein-temps ou à temps partiel pour guider et diriger le parcours d'apprentissage des élèves et étudiants, quels que soient leurs qualifications et le mécanisme de transmission des connaissances (direct ou à distance). Cette définition exclut le personnel enseignant qui n'a pas de fonctions d'enseignement (par exemple les directeurs et directrices d'établissement qui n'enseignent pas) et les personnes travaillant occasionnellement ou bénévolement.

Enseignement élémentaire. Voir « enseignement primaire ».

Enseignement général. Programmes destinés principalement à donner aux élèves une connaissance plus approfondie d'une matière ou d'un groupe de matières, notamment (mais pas nécessairement) en vue de les préparer à poursuivre leur éducation au même niveau ou à un niveau plus élevé. Ces programmes sont ordinairement de nature scolaire et peuvent contenir ou non des éléments à caractère professionnel. Ces programmes peuvent se conclure par l'obtention d'un diplôme négociable sur le marché du travail.

Enseignement postsecondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE). Programmes qui se situent, du point de vue international, entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur même si, à l'échelle d'un pays, ils apparaissent souvent comme relevant de l'un ou de l'autre. Souvent, leur niveau n'est pas sensiblement plus élevé que celui

du niveau 3 de la CITE (deuxième cycle de l'enseignement secondaire), mais ils permettent d'élargir les connaissances des étudiants qui ont achevé ce niveau. Les étudiants sont habituellement plus âgés que ceux du niveau 3 de la CITE. La durée normale des programmes du niveau 4 de la CITE est comprise entre six mois et deux ans.

Enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE).

Programmes qui se situent au stade initial de l'instruction et qui sont principalement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés de trois ans et plus, à un environnement de type scolaire et à ménager une transition entre la maison et l'école.

Indifféremment appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préscolaire, jardin d'enfants ou programme d'éveil de la petite enfance, ces programmes constituent la composante la plus formelle de la PEPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la CITE.

Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE).

Programmes normalement conçus sur la base d'une unité ou d'un projet destiné à dispenser aux élèves un bon enseignement de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, les arts plastiques et la musique. Dans certains cas, l'instruction religieuse peut également en faire partie. Ces matières servent à développer chez les élèves la capacité à obtenir et à utiliser les informations dont ils ont besoin sur leur foyer, leur communauté, leur pays, etc. Parfois, appelé **enseignement élémentaire**.

Enseignement secondaire. Programmes des niveaux 2 et 3 de la CITE. Le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE) 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 souvent des enseignants plus spécialisés dans chaque matière. La fin du premier cycle de l'enseignement secondaire coïncide souvent avec celle de la scolarité obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE), qui est dans la plupart des pays la phase finale de l'enseignement secondaire, l'enseignement est souvent, et plus encore qu'au niveau 2, organisé par discipline et les enseignants doivent généralement posséder un diplôme plus élevé ou plus spécialisé que ceux du niveau 2.

Enseignement supérieur. Programmes dont le contenu éducatif est plus approfondi que celui des niveaux 3 et 4 de la CITE. Le premier cycle de l'en-

seignement supérieur (niveau 5 de la CITE) comporte un niveau 5A, dont les programmes, à caractère en grande partie 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 généralement une orientation plus pratique, technique ou professionnelle. Le second cycle de l'enseignement supérieur (niveau 6 de la CITE), qui comprend des programmes consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux, débouche sur l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié.

Enseignement technique et professionnel.

Programmes principalement destinés à préparer les élèves ou étudiants à intégrer directement un métier ou une branche professionnelle (ou une catégorie de professions ou d'activités professionnelles). Achever avec succès un programme de ce type permet normalement d'obtenir une qualification professionnelle exploitable sur le marché du travail et reconnue par les autorités compétentes du pays dans lequel elle est délivrée (ministère de l'Éducation, associations d'employeurs, etc.).

Environnement alphabète. Un environnement alphabète riche est un milieu de nature publique ou privée disposant en abondance de documents (livres, magazines et journaux), de supports visuels (panneaux, affiches et prospectus) et de moyens de communication et de matériel informatique (postes de radio ou de télévision, ordinateurs, téléphones portables). Que ce soit dans les foyers, dans les quartiers, dans les écoles ou sur les lieux de travail, la qualité des environnements alphabètes a une incidence sur l'acquisition et la pratique de l'alphabétisme.

Espérance de vie à la naissance. Nombre théorique d'années que vivra un nouveau-né si les caractéristiques des taux de mortalité par âge observées au moment de sa naissance restaient constantes tout au long de sa vie.

Espérance de vie scolaire. Nombre probable d'années qu'un enfant ayant l'âge d'entrer à l'école est appelé à passer dans le système scolaire et universitaire, y compris les années de redoublement. Il s'agit de la somme des taux de scolarisation par âge dans l'enseignement primaire, secondaire, postsecondaire non supérieur et supérieur.

Étudiant étranger. Étudiant inscrit dans un programme éducatif dans un pays où il ne réside pas en permanence.

Formateur. Dans le contexte de l'éducation des adultes, personne chargée de la formation des alphabétisés, leur dispensant une formation préalable ou continue aux méthodes d'alphabétisation des adultes.

Illettré. Jeune ou adulte qui a acquis la capacité à lire, écrire et calculer, mais qui n'utilise pas ces compétences.

Indice de l'EPT relatif au genre (IEG). Indice composite mesurant le niveau relatif de parité entre les sexes pour la participation totale dans l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que pour l'alphabétisme des adultes. L'IEG est la moyenne arithmétique des indices de parité entre les sexes des taux bruts de scolarisation du primaire et du secondaire et du taux d'alphabétisme des adultes.

Indice de parité entre les sexes (IPS). Rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné (dans certains cas, le rapport entre la valeur correspondant au sexe masculin et celle correspondant au sexe féminin). Un IPS égal à 1 indique la parité entre les sexes ; un IPS supérieur ou inférieur à 1 indique une disparité en faveur d'un sexe ou de l'autre.

Indice du développement de l'éducation pour tous (IDE). Indice composite visant à mesurer l'ensemble des progrès réalisés vers l'EPT. À l'heure actuelle, il intègre les quatre objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables : l'enseignement primaire universel, mesuré par le taux net de scolarisation, l'alphabétisme des adultes, mesuré 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 de scolarité. La valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour ces quatre indicateurs.

Indice synthétique de fécondité ou nombre moyen d'enfants par femme. Nombre théorique de naissances pour une femme durant sa période de fécondité (15-49 ans) en considérant les taux de fécondité aux différents âges comme constants. Il se calcule en faisant la somme des taux de fécondité spécifiques à chaque groupe d'âge pour toutes les femmes durant leur période féconde.

Langue (ou vecteur) d'enseignement. Langue employée pour dispenser un programme précis dans un cadre d'enseignement formel ou non formel.

Langue maternelle. Langue acquise par un individu dans son environnement domestique, en tant que première langue. Parfois appelée langue du foyer.

Langue nationale. Langue parlée par une grande partie de la population d'un pays qui peut être désignée comme une langue officielle, la loi imposant alors son emploi dans le domaine public.

Littératie orale. Transmission orale de connaissances d'une génération à l'autre. Le terme est emprunté à l'ethnographie et à l'anthropologie.

Littératies multiples. Concept recouvrant une multiplicité de compétences telles que la littératie de l'information, la littératie visuelle, la littératie des médias et la littératie scientifique.

Néoalphabète. Individu ayant acquis récemment un niveau minimum d'alphabétisme ; parfois également désigné comme une personne récemment alphabétisée. Le terme désigne souvent ceux qui ont achevé récemment un programme d'alphabétisation et ont fait la preuve de leur aptitude à continuer à apprendre seuls en utilisant les compétences et les connaissances acquises, sans être directement guidés par un enseignant.

Nombre d'enfants orphelins du VIH/sida. Estimation du nombre d'enfants (jusqu'à 17 ans inclus) qui ont perdu un de leurs parents, ou les deux, à cause du VIH/sida.

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 première année dans le niveau d'enseignement considéré et le nombre de redoublants.

Numératie. Ordinairement, la capacité à additionner, soustraire, multiplier et diviser. Plus largement, le terme peut désigner les connaissances et les compétences nécessaires pour s'adapter et répondre efficacement aux exigences mathématiques imposées par diverses situations impliquant des objets, images, nombres, symboles, formules, diagrammes, cartes, graphiques, tableaux et textes. Intégrant la capacité à ordonner et à trier, à compter, à estimer, à calculer, à mesurer et à suivre un modèle, la notion suppose la capacité à traiter des informations relatives à des idées mathématiques susceptibles d'être représentées de diverses manières.

Parité de pouvoir d'achat (PPA). Taux de change tenant compte des différences de prix entre pays, afin de permettre les comparaisons internationales de la production et du revenu en termes réels.

Politique linguistique. Décisions officielles du gouvernement relatives à l'emploi de la langue dans le domaine public, notamment dans les tribunaux, les écoles, les administrations publiques et les services de santé.

Population d'âge scolaire. Population du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau donné d'éducation, scolarisée ou non.

Pourcentage de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire ayant bénéficié de PEPE. Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année de l'enseignement primaire qui ont suivi un programme organisé de PEPE équivalant à au moins 200 heures, exprimé en pourcentage de l'ensemble des nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire.

Pourcentage de redoublants. Nombre d'élèves inscrits dans la même année d'études ou le même niveau que l'année scolaire précédente, exprimé en pourcentage du total des élèves inscrits dans cette année d'études ou dans ce niveau.

Pratiques d'alphabétisme. Utilisation et applications effectives de l'alphabétisme dans des cadres sociaux spécifiques (par exemple à la maison, au marché, sur le lieu de travail, dans les administrations, lors des cérémonies religieuses ou au sein des mouvements politiques).

Prix constants. Moyen d'exprimer des valeurs en termes réels, permettant des comparaisons entre différentes années. Pour mesurer les variations du revenu ou du produit national réels, les économistes évaluent la production de chaque année en prix constants en se référant à une série de prix qui s'appliquaient pour une année de référence déterminée.

Produit intérieur brut (PIB). Somme des valeurs ajoutées brutes des biens et des services produits dans un pays donné par l'ensemble des personnes qui y résident, y compris les services de distribution et de transport, plus toute taxe sur les produits et services, moins toute subvention non comprise dans la valeur des produits.

Produit national brut (PNB). Produit intérieur brut, plus les paiements nets en provenance de l'étranger. Le solde de ces paiements pouvant être positif ou négatif, le PNB peut être supérieur ou inférieur au PIB.

Produit national brut par habitant. PNB divisé par le nombre total d'habitants d'un pays.

Programmes de postalphabétisation. Programmes destinés à entretenir et améliorer les compétences élémentaires en lecture, écriture et calcul. Comme les programmes d'alphabétisation initiale, ils sont ordinairement de courte durée (moins d'un an) et conçus pour développer des compétences spécifiques visant des objectifs spécifiques. Le préfixe « post- » ne vise pas à accréditer l'idée qu'il y aurait un « avant » et un « après » à l'acquisition de l'alphabétisme et au développement des compétences, mais se réfère plutôt à l'enchaînement des cours et des programmes.

Projets et programmes d'alphabétisation. Actions d'une durée limitée visant à dispenser des compétences élémentaires initiales ou complémentaires en lecture, écriture ou calcul.

Protection et éducation de la petite enfance (PEPE). Programmes offrant aux enfants, outre des soins, un ensemble structuré et délibéré d'activités d'apprentissage dans le cadre d'un établissement formel (préprimaire ou CITE 0) ou d'un programme de développement non formel destiné aux enfants. Les programmes de PEPE sont normalement conçus pour les enfants âgés de trois ans et plus et comprennent des activités d'apprentissage organisées qui durent, en moyenne, au moins deux heures par jour pendant 100 jours par an.

Rapport élèves/enseignant (REE) ou taux d'encadrement. Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné, calculé à partir du nombre d'enseignants et d'élèves.

Réussite scolaire. Performance à des tests ou examens standardisés mesurant les connaissances ou les compétences dans une matière spécifique. Le terme est parfois employé comme indication de la qualité de l'éducation dans un système éducatif ou pour comparer plusieurs écoles entre elles.

Scolarité obligatoire. Programmes éducatifs que les enfants et les jeunes sont légalement tenus de suivre, ordinairement définis en nombre d'années ou par tranche d'âge, ou les deux.

Société alphabète. Société dans laquelle la grande majorité de la population acquiert et utilise un alphabétisme de base ; dans laquelle les principales institutions sociales, politiques et économiques (comme les administrations, les tribunaux, les bibliothèques ou les banques) disposent en abondance de matériel imprimé, d'archives écrites et de documents visuels, et mettent en valeur la lecture et l'écriture de textes ; dans laquelle enfin l'échange d'informations écrites est encouragé et des occasions d'apprentissage sont offertes tout au long de la vie.

Taux brut d'admission (TBA). Nombre total d'élèves inscrits pour la première fois en première année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrer en primaire.

Taux brut de scolarisation (TBS). Nombre total d'élèves ou d'étudiants scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel correspondant à ce niveau d'enseignement. Pour le niveau supérieur, la population est celle du groupe d'âge des cinq années suivant l'âge de fin de l'enseignement secondaire. Le TBS peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives et des redoublements.

Taux d'abandon par année d'études. Pourcentage d'élèves ou d'étudiants qui abandonnent une année d'études en cours d'année. Il s'agit de la différence entre 100 % et la somme des taux de passage et de redoublement.

Taux d'alphabétisme des adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus exprimé en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant. Les différences de définition et de mode d'évaluation de l'alphabétisme se traduisent par des résultats différents quant au nombre de personnes désignées comme alphabètes.

Taux d'alphabétisme des jeunes adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 à 24 ans, exprimé en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant.

Taux de mortalité infantile. Nombre de décès d'enfants âgés de moins d'un an pour 1 000 naissances vivantes au cours d'une année donnée.

Taux de prévalence du VIH au sein d'un groupe d'âge.

Estimation du nombre de personnes d'un groupe d'âge porteuses du VIH à la fin d'une année donnée, exprimée en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant.

Taux de redoublement par année d'études. Nombre de redoublants dans une classe, exprimé en pourcentage des élèves scolarisés dans la même classe au cours de l'année scolaire précédente.

Taux de survie par année d'études. Pourcentage d'une cohorte d'élèves ou d'étudiants entrés en première année d'un cycle d'enseignement au cours d'une année scolaire donnée et qui devraient atteindre une année d'études donnée, avec ou sans redoublement.

Taux de transition vers le secondaire. Nombre de nouveaux inscrits en première année de l'enseignement secondaire au cours d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire au cours de l'année précédente.

Taux net d'admission (TNA). Rapport entre le nombre d'enfants ayant l'âge officiel requis pour commencer leur scolarité et admis comme nouveaux inscrits en première année de l'enseignement primaire et la population du même âge, exprimé en pourcentage.

Taux net d'assiduité. Rapport entre le nombre d'élèves du groupe d'âge officiel qui fréquentent l'école à un niveau d'enseignement donné et la population totale de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

Taux net de scolarisation (TNS). Rapport entre le nombre d'enfants scolarisés dans un niveau d'enseignement donné et appartenant au groupe d'âge correspondant officiellement à ce niveau, et la population totale de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

Total du service de la dette. Somme des remboursements du principal et des intérêts payés en devises étrangères ou en biens et services pour la dette à long terme, ou des intérêts payés pour la dette à court terme, ainsi que des remboursements (rachats et frais) auprès du Fonds monétaire international.

Tuteur. Enseignant dans le cadre d'un programme ou d'une campagne d'alphabétisation assurés par des volontaires.

Références bibliographiques

- AAUW. 2001. *Hostile hallways : bullying, teasing and sexual harassment in school*. Washington, American Association of University Women.
- Abadzi, H. 2003a. *Adult literacy : a review of implementation experience*. Washington, Banque mondiale, Département de l'évaluation des opérations.
- . 2003b. *Improving adult literacy outcomes : lessons from cognitive research for developing countries*. Washington, Banque mondiale (coll. Directions in Development Series).
- . 2004. *Strategies and policies for literacy*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Abdullaeva, M. 2005. *Review of literacy in Central Asian countries*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- ACCU. 1999. *Cambodia national literacy survey*. Tokyo, Centre culturel de l'Asie et du Pacifique pour l'UNESCO.
<http://www.accu.or.jp/appreb/02/02-02/02-02country/02cam.html>
- ACDI. 2002. Plan d'action de l'ACDI en matière d'éducation de base. Gatineau, Agence canadienne de développement international.
[http://www.acdi-cida.gc.ca/INET/IMAGES.NSF/vLULImages/pdf/\\$file/plan_dactionEB.pdf](http://www.acdi-cida.gc.ca/INET/IMAGES.NSF/vLULImages/pdf/$file/plan_dactionEB.pdf)
- ActionAid. 2005b. *Real aid : an agenda for making aid work*. Johannesburg, ActionAid.
- Adams, M. 1993. « Beginning to read : an overview » in : *Teaching literacy balancing perspectives*, sous la dir. de R. Beard. Londres, Hodder & Stoughton, pp. 204-215.
- Adams, S. ; Krolak, L. ; Kupidura, E. ; Pahernik, Z. P. 2002. « Libraries and resource centres : celebrating adult learners every week of the year », *Convergence*, vol. 25, n° 2-3, p. 27-39.
- Aggio, C. 2005. *Debt conversion for education : the case of Spain and Argentina*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Altbach, P. G. 1992. *Publishing and development in the Third World*. Londres, Hans Zell Publishers.
- Amadio, M. ; Frister J. ; Sifuentes, D. 2005. *Changing patterns in policies and strategies towards education for all : an analysis of the national reports presented at the 2001 and 2004 sessions of the International Conference on Education*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Anderson, A. C. ; Bowman, M. J. (sous la dir. de). 1965. *Education and economic development*. Chicago, Aldine.
- . 1976. « Education and economic modernization in historical perspective », in : *Schooling and society*, sous la dir. de L. Stone. Baltimore, Johns Hopkins University Press, pp. 3-19.
- Anderson-Levitt, K. M. ; Bloch, M. ; Soumaré, A. M. 1998. « Inside classrooms in Guinea : girls' experiences », in : *Women and education in sub-Saharan Africa*, sous la dir. de K. M. Bloch, J. A. Beoku-Betts, B. R. Tabachnick. Londres, Lynne Rienner.
- Anh, D. N. ; Meyer, D. R. 1999. « Impact of human capital on joint-venture investment in Vietnam », *World Development*, vol. 27, n° 8, pp. 1413-1426.
- Apple, M. 1996. *Cultural politics and education*. New York, Teachers'College Press.
- Archer, D. ; Cottingham, S. 1996a. *Action research report on REFLECT*. Londres, Department for International Development (DFID Educational Paper n° 17).
- . 1996b. *The REFLECT mother manual : a new approach to adult literacy*. Londres, ActionAid.
<http://217.206.205.24/resources/publications/mothermanual/background.htm>
- Arnove, R. 1987. « The 1980 Nicaraguan literacy crusade », in : *National literacy campaigns : historical and comparative*, sous la dir. de R. Arnove, H. Graff. New York, Plenum Press.
- Arnove, R. ; Graff, H. (sous la dir. de). 1987. *National literacy campaigns : historical and comparative perspectives*. New York, Plenum Press.
- Arrien, J. B. 2005. *La alfabetización en Nicaragua*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- ASDI. 2000. *Policy and guidelines for sector programme support*. Stockholm, Agence suédoise de coopération internationale au développement.
- . 2001a. *Education for all : a human right and basic need-policy for Sida's development cooperation in the education sector*. Stockholm, Agence suédoise de coopération internationale au développement, Département pour la démocratie et le développement social, Division de l'éducation.
- . 2001b. *Education for all : a way out of poverty*. Stockholm, Agence suédoise de coopération internationale au développement.
- . 2002. *Principles and experiences of silent partnership : draft paper on activity levels in Sida's sector programmes*. Stockholm, Agence suédoise de coopération internationale au développement.
- . 2003. *Adult basic learning and education (ABLE) : Sida's cooperation in the education sector*. Stockholm, Agence suédoise de coopération internationale au développement.
- Association européenne pour l'éducation internationale. 2003. *Mozambique educational structure*. Seizième conférence annuelle de l'Association européenne pour l'éducation internationale, 15-18 septembre, Turin, Italie. <http://www.eaie.nl/pdf/torino/905.pdf>
- Association internationale des universités/UNESCO. 2005. *Country reports : Mozambique*. <http://www.unesco.org/iau/onlinedatabases/>
- Australian Bureau of Statistics. *Australian indigenous health info Net 2003*. <http://www.healthinfonet.ecu.edu.au/frames.htm>
- Azariadis, C. ; Drazen, A. 1990. « Threshold externalities in economic development », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 105, n° 2, pp. 501-526.

* Les documents de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006* peuvent être consultés sur le site www.efareport.unesco.org

- BAD. 2003. *Education : our framework policies and strategies*. Manille, Banque asiatique de développement. www.adb.org/Documents/Policies/Education/default.asp?p=educ
- Bagai, D. 2002. *Education for all and poverty reduction strategy papers*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*.
- Bailey, I. 2004. *Overview of the Adult literacy system in Ireland and current issues in its implementation*. Dublin, National Adult Literacy Agency.
- Balescut, J. 2005. *A historical perspective on disabilities : from Salamanca to the Convention on the rights of persons with disabilities*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Banerjee, A. ; Kremer, M. 2002. *Teacher-student ratios and school performance in Udaipur, India : a prospective evaluation*. Cambridge, Harvard University (polycopié).
- Banister, J. 1987. *China's changing population*. Stanford, Stanford University Press.
- Banque mondiale. 1983. *China : socialist economic development* (3 vol.). Washington, Banque mondiale.
- . 1993. *Barriers and solutions to closing the gender gap. Human resources development and operations policy*. Washington, Banque mondiale (note n° 18, 29 novembre). <http://www.worldbank.org/html/extdr/hnp/hddflash/hcnote/hrn016.html>
- . 1999a. *Education sector strategy*. Washington, Banque mondiale. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/education_strategy_1999.pdf
- . 1999b. *Ghana living standards survey (GLSS) 1987-88 and 1988-89 : basic information*. Washington, Banque mondiale, Division des ressources humaines et de la pauvreté.
- . 1999c. *New approaches to education : the northern areas community schools program in Pakistan*. <http://lnweb18.worldbank.org/sar/sa.nsf/0/908fc48b5cc644238525687b0061aa19?OpenDocument>
- . 2001. *Educational attainment and enrollment : educational attainment and enrollment profiles*. Washington, Banque mondiale. <http://www.worldbank.org/research/projects/edattain/edattain.htm>
- . 2002a. *User fees in primary education*. Washington, Banque mondiale (polycopié).
- . 2002b. *World Bank support for provision of textbooks in sub-Saharan Africa*. Washington, Banque mondiale, Région Afrique, Département du développement humain (coll. Human Development Working Paper Series, n° 20).
- . 2003a. *Lifelong learning in the global knowledge economy : challenges for developing countries*. http://www1.worldbank.org/education/lifelong_learning/lifelong_learning_GKE.asp
- . 2003b. *Zambia public expenditure management and financial accountability review. Poverty reduction and economic management*. Washington, Banque mondiale (rapport n° 26162-ZA).
- . 2004a. *Senegal : public expenditure review*. Washington, Banque mondiale (rapport n° 29357).
- . 2004b. *The Norwegian education trust fund : annual report 2004*. Washington, Banque mondiale, Région Afrique, Département du développement humain. http://www.worldbank.org/afr/netf/pdf/netf_04_AR.pdf
- . 2005a. *Edstats*. <http://www1.worldbank.org/education/edstats/>
- . 2005b. *Rapport de suivi mondial 2005. Objectifs du millénaire : du consensus à des progrès accélérés*. Washington, Banque mondiale.
- . 2005c. *Indonesia : preliminary damage and loss assessment, the December 26, 2004, natural disaster*. http://siteresources.worldbank.org/INTINDONESIA/Resources/Publication/280016-1106130305439/damage_assessment.pdf
- . 2005d. *Donner à l'avenir une nouvelle forme : l'éducation et la reconstruction après les conflits*. Washington, Banque mondiale.
- . 2005e. *Secondary education in the 21st century : new directions, challenges and priorities*. Washington, Banque mondiale.
- Barrett, D. ; Frank, D. J. 1999. « Population control for national development : from world discourse to national policies », in : *Constructing world culture : international nongovernmental organizations since 1875*, sous la dir. de J. Boli, G. M. Thomas. Stanford, Stanford University Press.
- Barro, R. 1991. « Economic growth in a cross section of countries », *Quarterly Journal of Economics*, n° 106, pp. 407-43.
- Barro, R. J. ; Lee, J. W. 1990. *International data on educational attainment : updates and implications*. Harvard University, Center for International Development (Working Paper n° 42). www.cid.harvard.edu/ciddata/ciddata.html
- Barton, D. 1994. *Literacy : an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Blackwell.
- Barton, D. ; Hamilton, M. 1998. *Local literacies : reading and writing in one community*. Londres, Routledge.
- . 1999. « Literacy practices », in : *Situated literacies : reading and writing in context*. Londres, Routledge, pp. 7-15.
- Barton, D. ; Hamilton, M. ; Ivanic, R. (sous la dir. de). 1999. *Situated literacies : reading and writing in context*. Londres, Routledge.
- Baser, H. ; Morgan, P. 2002. *Harmoniser la fourniture d'assistance technique : trouver un juste équilibre sans verser dans le dogme*. Maastricht, Centre européen de gestion des politiques de développement (document de réflexion ECDPM n° 36).
- Bashir, A. H. M. ; Darrat, A. F. 1994. « Human capital, investment and growth : some results from an endogenous growth model », *Journal of Economics and Finance*, vol. 18, n° 1, pp. 67-80.
- Basu, K. Foster, J. 1998. « On measuring literacy », *Economic Journal*, vol. 108, pp. 1733-1749.
- Bataille, L. (sous la dir. de). 1976. *A turning point for literacy : adult education for development. The spirit and declaration of Persepolis*. Oxford, Pergamon.
- Batchuluun Yembu ; Khulan Munk-Erdene. 2005. *Mongolia country study : policy options*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Baulch, B. 2004. *Aid distribution and the MDGs*. Brighton, Institute of Development Studies (CPRC Working Paper n° 48).

- Bayou, J. ; Gouel, C. ; Sauvageot, C. 2005. *Projection des taux nets de scolarisation des enfants d'âge du primaire, des indices de parité entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire à l'horizon 2015*. Étude réalisée pour le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2006*.
- Becker, W. ; Wesselius, F. ; Fallon, R. 1976. *Adult basic education follow-up study 1973-75*. Kenosa, Gateway Technical Institute.
- Beder, H. 1999. *The outcomes and impacts of adult literacy in the United States*. Cambridge, Harvard Graduate School of Education, National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL Report n° 6). <http://qseweb.harvard.edu/~ncall/research/report6.pdf> (consulté le 3 mars 2005).
- . 2003. *Quality instruction in adult literacy education : summaries of papers presented at twentieth annual Rutgers invitational symposium on education (RISE)*. Cambridge, Harvard Graduate School of Education, National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Beisiegel, C. 1974. *Estado e educação popular : um estudo sobre a educação de adultos*. Sao Paulo, Pioneira.
- Bekman, S. 1998. *Fair chance : evaluation study of the mother child education program*. Istanbul, Fondation pour l'éducation de la mère et de l'enfant. <http://www.acev.org/english/about/partners.asp>
- Belenky, M. F. ; Clinchy, B. M. ; Goldberger, N. R. ; Tarule, J. M. 1986. *Women's ways of knowing : the development of self, voice, and mind*. New York, Basic Books.
- Benavot, A. 1996. « Education and political democratization : cross-national and longitudinal findings », *Comparative Education Review*, vol. 40, n° 4, pp. 377-402.
- Benavot, A. ; Resnik, J. 2005. « A comparative socio-historical analysis of universal basic and secondary education », in : *Global educational expansion : historical legacies, political obstacles*, sous la dir. de A. Benavot, J. Resnik, J. Corrales. Cambridge, American Academy of Arts and Sciences (Occasional Paper).
- Benavot, A. ; Riddle, P. 1988. « The expansion of primary education 1870-1940 », *Sociology of Education*, vol. 61, pp. 190-210.
- Bénin. 2001. *Rapport national sur le développement de l'éducation préparé pour le BIE (UNESCO)*. Cotonou, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique du Bénin.
- Bennell pp. 2005a. « The impact of the AIDS epidemic on teachers in sub-Saharan Africa », *The Journal of Development Studies*, vol. 41, n° 3, pp. 440-466.
- . 2005b. « The impact of the AIDS epidemic on the schooling of orphans and other directly affected children in sub-Saharan Africa », *The Journal of Development Studies*, vol. 41, n° 3, pp. 467-488.
- Benseman, J. ; Tobias, R. 2003. *First Chance for a real education : an impact study of adult literacy. a follow-up study of training opportunities and youth training adult literacy students in Christchurch, New Zealand*. Wellington, Tertiary Education Commission.
- Benson, C. 2004. *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Bentaouet-Kattan, R. 2005. *Primary school fees : an update*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Bernard, A. 2005. *Global monitoring report : East Asia regional analysis*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Bernardo, A. B. I. 1998. *Literacy and the mind : the contexts and cognitive consequences of literacy practice*. Hambourg, Luzac Oriental.
- Bett, J. 2003. « Literacies and livelihood strategies : experience from Ulstan, El Salvador », *International Journal of Educational Development*, vol. 23, n° 3, pp. 291-298.
- Bhasin, K. 1984. « The why and the how of literacy for women : some thoughts on the Indian context », *Convergence*, vol. 17, n° 4, pp. 37-43.
- Bhola, H. S. 1984. *Les campagnes d'alphabétisation : étude de l'action menée par huit pays au xx^e siècle et note à l'intention des décideurs*. Paris, UNESCO.
- . 1994. *A sourcebook for literacy work : perspective from the grassroots*. Paris, UNESCO.
- . 2005. *Approaches to monitoring and evaluation in literacy programmes*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Binder, M. 1999. « Trends in schooling indicators during Mexico's "lost decade" », *Economics of Education Review*, vol. 18, pp. 183-199.
- Bingman, M. 2000. « I've come a long way ». *Learner-identified outcomes of participation in literacy programs*. Boston, National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCALL Report n° 13, février).
- Biswal, K. ; Govinda, R. 2005. *Mapping literacy in India. Who are the illiterates and where do we find them ?* Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- BJCI. 2002. *Medium-term strategy for overseas economic cooperation operations*. Tokyo, Banque japonaise de coopération internationale.
- Blum, A. ; Goldstein, H. ; Guérin-Pace, F. 2001. « International adult literacy survey (IALS) : an analysis of international comparisons of adult literacy », *Assessment in Education*, vol. 8, n° 2, pp. 225-246.
- Blunch, N. H, Pörtner, C. C. 2004. « Adult literacy programs in Ghana : an evaluation ». Communication présentée à la conférence l'économie du Ghana au milieu du siècle. Institut des recherches statistiques, sociales et économiques (ISSER). <http://www.issr.org/Adult%20Literacy.pdf>
- BMZ. 2004. *Position paper : basic education for all as an international development goal – A key challenge for German development policy*. Bonn, Ministère de la Coopération économique et du Développement.
- Boggs, D. ; Buss, F. ; Yarnell, S. 1979. « Adult basic education in Ohio : program impact evaluation », *Adult Education*, vol. 29, n° 2, pp. 123-140.
- Boler, T. 2003. *Approaches to examining the impact of HIV/AIDS on teachers*. Londres, Save the Children et ActionAid International, pp. 1-8 (coll. Policy and Research, series 1).
- Bondi, J. ; Bondi, J. 1989. *Curriculum development : a guide to practice*, 3^e éd. Columbus, Merrill Publishing Company.
- Bossuyt, J. 2001. *Mainstreaming institutional development : why is it important and how can it be done ?* Maastricht, Centre européen de gestion des politiques de développement.

- Bougroum, M. ; Oujour, H. ; Kissami, M. A. 2005. *Étude de pays : Des options réelles pour les politiques et les pratiques – le Maroc*. Document préliminaire pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Bown, L. 1990. *Preparing the future : women, literacy and development*. Londres, ActionAid/APD (ActionAid Development Report n° 4).
- Boyle, S. ; Brock, A. ; Mace, J. ; Sibbons M. 2002. *Reaching the poor : the costs of sending children to school*. Londres, Department For International Development.
- Braithwaite, M. et al. 2003. « Thematic evaluation of the integration of gender in EC development : co-operation with third countries ». Commission européenne. http://europa.eu.int/comm/europeaid/evaluation/reports/sector/951644_vol1.pdf (http://europa.eu.int/comm/europeaid/evaluation/reports/sector/951644_vol2.pdf)
- Brandt, D. ; Clinton, K. 2002. « Limits of the local : expanding perspectives on literacy as social practice », *Journal of Literacy Research*, vol. 34, n° 3, pp. 337-356.
- Bray, M. 2005. *Balancing the books : household financing of basic education in Cambodia*. Hong Kong, University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre (monographie n° 4).
- Brock-Utne, B. 2000. *Whose education for all ? : the recolonization of the African mind*. New York, Falmer Press.
- Brosh-Vaitz, S. 2005. *On the state of literacy in Israel*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Browne, S. 2002. *Le développement des capacités par la coopération technique - Expériences de pays*. New York, Earthscan/PNUD.
- Bruns, B. ; Mingat, A. ; Rakotomalala, R. 2003. *Une chance pour chaque enfant : la réalisation de l'éducation primaire universelle d'ici 2005*. Washington, Banque mondiale.
- Buckland, P. 2005. *Reshaping the Future : education and postconflict reconstruction*. Washington, Banque mondiale.
- Bundy, D. ; Shaeffer, S. ; Jukes, M. ; Beegle, K. ; Gillespie, A. ; Drake, L. ; et al. 2006. « School-based health and nutrition programs », in : *Disease control priorities in developing countries*, sous la dir. de D. Jamison, J. Breman, A. Measham, G. Alleyne, M. Claeson, D. Evans, et al. (2^e éd.). Oxford/New York, Oxford University Press pour la Banque mondiale.
- Bunyi, G. W. 2005. *Real options for literacy policy and practice in Kenya*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Burakukaihou-Jinken Kenkyuusho (Institut de recherche de Buraku sur la libération et les droits de l'homme). 2005. http://blhrrri.org/nyumon/nyumon_jittai_seikatsu_1.htm (en japonais).
- Burchfield, S. 1996. *An evaluation of the impact of literacy on women's empowerment in Nepal*. Rapport pour le projet USAID ABEL. Cambridge, Harvard Institute of International Development.
- . 1997. *An analysis of the impact of literacy on women's empowerment in Nepal*. Cambridge, Harvard Institute for International Development.
- Burchfield, S. ; Hua, H. ; Baral, D. ; Rocha, V. 2002a. *A longitudinal study of the effect of integrated literacy and basic education programs on the participation of women in social and economic development in Nepal*. Boston/Washington, World Education/United States Agency for International Development, Office of Women in Development.
- Burchfield, S. ; Hua, H. ; Iturry, T. S. ; Rocha, V. 2002b. *A longitudinal study of the effect of integrated literacy and basic education programs on the participation of women in social and economic development in Bolivia*. Boston/Washington, World Education/United States Agency for International Development, Office of Women in Development.
- Bureau des statistiques des Nations Unies. 1989. *Measuring literacy through household surveys : a technical study on literacy assessment and related education topics through household surveys*. New York, Bureau des statistiques de l'ONU (document n° DP/UN/INT-88-X01/10E).
- Burgess, S. R. 1999. « The development of phonological sensitivity », *Reading Research Quarterly*, vol. 34, pp.2-4.
- Caillods, F. ; Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs : a review of experiences*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Cameron, J. ; Cameron, S. 2005. *Economic benefits of literacy*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, par l'intermédiaire de l'Université d'East Anglia, Norwich.
- Campagne mondiale pour l'éducation. 2005. *Deadly inertia ? A cross-country study of educational responses to HIV/AIDS* (titre provisoire). <http://www.unesco.org/bpi/aids-iatt/deadly-inertia.pdf>
- Campagne mondiale pour l'éducation/ActionAid International. 2005. *Global benchmarks for adult literacy*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Campagne pour l'éducation populaire. 1999. *Hope not complacency : state of primary education in Bangladesh*, rapport Education Watch pour 1999. Dacca, University Press Ltd.
- . 2001. *A question of quality : state of primary education in Bangladesh (vol. 1, 2 et 3)*, rapport Education Watch pour 2000. Dacca, University Press Ltd.
- . 2002. *Renewed hope : daunting challenges-State of primary education in Bangladesh*, rapport Education Watch pour 2001. Dacca, University Press Ltd.
- . 2003. *Literacy in Bangladesh : need for a new vision-state of primary education*, rapport Education Watch pour 2002. Dacca, University Press Ltd.
- . 2005. *Quality with equity : the primary education agenda*, rapport Education Watch pour 2003-2004. Dacca, University Press Ltd.
- Canieso-Doronila, M. L. 1996. *Paysages de l'alphabétisation : étude ethnographique de l'alphabétisation fonctionnelle dans des communautés marginales aux Philippines*. Hambourg, IUE/Luzac Oriental.
- Carey, S. (sous la dir. de). 2000. *Measuring adult literacy : the international adult literacy survey in European context*. Londres, Office for National Statistics.
- Carnoy, M. ; Marshall, J. 2005. « Cuba's academic performance in comparative perspective », *Comparative Education Review*, vol. 49, n° 2, pp. 230-261.
- Carr-Hill, R. (sous la dir. de). 2001. *Programmes d'alphabétisation des adultes en Ouganda. Une évaluation*. Washington, Banque mondiale.

- Carr-Hill, R. 2005a. *Assessment of international literacy and numeracy data (phase II)*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- . 2005b. *Draft of education for nomads in Eastern Africa : Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania, Uganda*. Paris/New York, UNESCO-IIEP, UNESCO-IIRCA/UNICEF.
- Carr-Hill, R. ; Okech, A. ; Katahoire, A. ; Kakooza, T. ; Ndidde, A. ; Oxenham, J. 2001. *Programmes d'alphabétisation des adultes en Ouganda*. Washington, Banque mondiale, Région Afrique, Département du développement humain.
- Carron, G. ; Wriiria, K. ; Righa, G. 1989. *The functioning and effects of the Kenya literacy programme*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation (IIEP Research Report n° 76).
- Cawthera, A. 1997. *Let's teach ourselves : the operation and effectiveness of a people's literacy movement*. Manchester, University of Manchester, Centre for Adult and Higher Education.
- . 2003. *Nijera Shikhi and adult literacy : impact on learners after five years, effectiveness when operating as an NGO*. <http://www.eldis.org/fulltext/nijerashikhi.pdf>
- Centre international d'études pénitentiaires. 2005. <http://www.prisonstudies.org/> (consulté le 10 août 2005).
- Chabbot, C. 2003. *Constructing education for development : international organizations and education for all*. Londres, Routledge and Farmer.
- Chatry-Komarek, M. 2003. *Literacy at stake : teaching reading and writing in African schools*. Windhoek, Gamsberg Macmillan Publishers.
- Chebanne, A. ; Nyati-Ramahobo, L. ; Youngman, F. 2001. *The development of minority language for adult literacy in Botswana : towards cultural diversity*. Communication à la International Literacy Conference, Le Cap, 13-17 novembre.
- Chhetri, N. ; Baker, D. P. 2005. *The environment for literacy among nations : concepts, past research, and preliminary analysis*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Chilisa, B. M. 2003. *L'évaluation des bas niveaux de compétences en Afrique subsaharienne*. Communication présentée à la Conférence sur l'évaluation des bas niveaux de compétence, Lyon, France, novembre 2003. <http://www.anlci.gouv.fr/documents/actes112003/chilisia.pdf>
- Choudhry, M. A. 2005. *Pakistan – Where and who are the world's illiterates ?* Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Chupil, T. 2003. *Creating knowledge for change : a case study of Sinui Pai Nanek Sengik's educational work with Orang Asli communities in Malaysia*. Mumbai, Bureau d'éducation des adultes pour l'Asie et le Pacifique Sud (coll. ASPBAE Indigenous Adult Education Case Study Series).
- CIA. *The world factbook*. 2005. <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/geos/af.html>
- Cipolla, C. 1969. *Literacy and development in the West*. Harmondsworth, Penguin Books.
- CME : voir Campagne mondiale pour l'éducation.
- Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. 2001. *Global report*. Londres, Coalition to Stop the Use of Child Soldiers.
- Coben, D. ; avec la collaboration de Colwell, D. ; Macrae, S. ; Boaler, J. ; Brown, M. ; Rhodes, V. 2003. *Adult numeracy : review of research and related literature*. Londres, National Research and Development Centre.
- Cochrane, S. H. 1979. *Fertility and education : what do we really know ?* Baltimore, John Hopkins University Press.
- Colclough, C. ; avec la collaboration Lewin, K. M. 1993. *Educating all the children : strategies for primary schooling in the South*. Oxford, Clarendon Press.
- Collins, J. 1995. « Literacy and literacies », *Annual Review of Anthropology*, vol. 24, pp. 75-93.
- Collins, J. ; Blot, R. 2002. *Literacy and literacies : texts, power and identity*. New York, Cambridge University Press.
- Collins, R. 2000. « Comparative and historical patterns of education », in : *Handbook of the sociology of education*, sous la dir. de M. T. Hallinan. New York, Kluwer.
- Comings, J. ; Shrestha, C. K. ; Smith, C. 1992. « A secondary analysis of a Nepalese national literacy program », *Comparative Education Review*, vol. 36, pp. 212-226.
- Comité de coordination de la campagne d'alphabétisation (Éthiopie). 1984. *Every Ethiopian will be literate and will remain literate*. Addis Ababa.
- Commeyras, M, Chilisa, B. 2001. « Assessing Botswana's first national survey on literacy with Wagner's proposed schema for surveying literacy in the "Third World" », *International Journal of Educational Development*, vol. 21, pp. 433-446.
- Commission des femmes pour les réfugiés et les enfants. 2004. *Global survey on education in emergencies*. New York, Women's Commission for Refugees and Children. http://www.womenscommission.org/pdf/Ed_Emerg.pdf
- Commission européenne. 2002. *Communication de la Commission, du 6 mars 2002, au Conseil et au Parlement européen sur l'éducation et la formation dans le contexte de la réduction de la pauvreté dans les pays en développement*. Bruxelles, Commission européenne
- . 2003. *Instruments de suivi des progrès accomplis dans le secteur de l'éducation*, version du 26.02.2003. http://europa.eu.int/comm/development/body/theme/human_social/docs/education/0302_education_monitoring_tools_fr.pdf#zoom=100
- . 2005. *La Commission européenne adopte des propositions pour augmenter le volume et l'efficacité de l'aide au développement*. Communiqué de presse IP/05/423. 12/04/2005. <http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/423&format=HTML&aged=0&language=FR&guiLanguage=fr>
- Commission pour l'Afrique. 2005. *Notre intérêt commun : rapport de la Commission pour l'Afrique*. Londres, Commission for Africa. <http://www.commissionforafrica.org/french/report/introduction.html>
- Cope, B. ; Kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies : literacy learning and the design of social futures*. Londres, Routledge.
- Corrêa, A. 1973. Mobral : « Realizações e perspectivas », *Revista Educação*, vol. 2, n° 7.
- Coulmas, F. 1992. *Language and economy*. Oxford, Blackwell.

- . 2001. « Literacy in Japan : Kanji, Kana, Romaji and Bits », in : *The making of literate societies*, sous la dir. de D. R. Olson, N. Torrance. Oxford, Blackwell.
- Coulombe, S. ; Tremblay, J. F. ; Marchand, S. 2004. *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*. Ottawa, Ressources humaines et développement des compétences, Statistique Canada (catalogue n° 89-552, n° 11). <http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=89-552-M2004011>
- Craig, J. 1981. « The expansion of education », in : *Review of research in education*, sous la dir. de D. C. Berliner. Washington, American Educational Research Association.
- Creed, C. ; Perraton, H. 2001. *Distance Education in the E-9 countries : the development and future of distance education programmes in the nine high-population countries*. Paris, UNESCO.
- Cuban Libraries Solidarity Group. 2004. *Cuba collaborates on literacy programs in New Zealand*. www.cubanlibrariesolidaritygroup.org.uk/articles.asp?ID=14
- Curtin, P. D. 1990. *The rise and fall of the plantation complex : essays in Atlantic history*. Cambridge, Cambridge University Press.
- . 2000. *The world and the West : the European challenge and the overseas response in the age of empire*. Cambridge, Cambridge University Press.
- D'Souza, N. 2003. *Empowerment and action : Laya's work in tribal education*. Mumbai, Bureau d'éducation des adultes pour l'Asie et le Pacifique Sud (coll. ASPBAE Case Study Series).
- Damiba, A. 2005. *Revue de plans d'action nationaux d'éducation pour tous : pays francophones et lusophones d'Afrique et de la Guinée équatoriale*. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006.
- De Ferranti, D. ; Perry, G. E. ; Gill, I. Servén, L. 2000. *Securing our future in a global economy*. Washington, Banque mondiale.
- De Maeyer, M. 2005. *Literacy for special target groups : prisoners*. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006.
- Dehn, J. ; Reinikka, R. ; Svensson, J. 2003. « Survey tools for assessing performance in service delivery », in : *The impact of economic policies on poverty and income distribution : evaluation techniques and tools*, sous la dir. de F. Bourguignon, L. Pereira da Silva. New York, Oxford University Press pour la Banque mondiale.
- Deininger, K. 2003. « Does cost of schooling affect enrolment by the poor ? Universal primary education in Uganda », *Economics of Education Review*, vol. 22, n° 3, pp. 291-305.
- Delluc, A. 2005. *Politique éducative et formative des jeunes et adultes défavorisés au Sénégal*. Document préliminaire pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006. http://portal.unesco.org/education/fr/file_download.php/c6a79d23882876198f10d4ead3f7a8b0Delluc_A.doc
- Delors, J. ; Al Mufti, I. ; Amagi, I. ; Carneiro, R. ; Chung, F. ; Geremek, B. ; et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001027/102734fb.pdf>
- Département de l'évaluation des opérations. 2003. *Debt relief for the poorest : an OED review of the HIPC initiative*. Washington, Banque mondiale.
- . 2004. *Books, buildings, and learning outcomes : an impact evaluation of World Bank support to basic education in Ghana*. Washington, Banque mondiale (rapport n° 28779).
- Département d'État des États-Unis. 2005. « Bush malaria : education initiatives support Africa's future. Briefing », 1^{er} juillet. <http://usinfo.state.gov/af/Archive/2005/Jul/01-739276.html>
- Department for Education and Skills (UK). 2001. *Skills for life : the national strategy for improving adult literacy and numeracy skills*. Londres, Department for Education and Skills. <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/SFLLNES.pdf>
- Desai, K. ; Jukes, M. 2005. *Education and HIV/AIDS*. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006.
- Desjardins, R. Murray, R. S. 2004. « Introduction to special issue on literacy proficiency : investigations using direct measures of skills », *International Journal of Educational Research*, vol. 39, n° 3, pp. 293-309.
- DFID. 2000. *Literacy for livelihoods*. Rapport sur la conférence du DFID au Népal. Londres, Department for International Development.
- . 2001. *Education for all : the challenge of universal primary education*. Londres, Department for International Development (Target Strategy Paper n° 6).
- Dickinson, D. K. ; Tabors, P. O. 2001. *Beginning literacy with language : young children learning at home and school*. Baltimore, Paul H. Brooks.
- Dighe, A. 1995. *Women and literacy in India : a study in a re-settlement colony in Delhi*. Reading, Education for Development (coll. Education for Development Occasional Papers, series 1, n° 2).
- . 2004. *Pedagogical approaches to literacy acquisition and effective programme design*. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006.
- Direction de la Statistique (Maroc). 1991. *Enquête sur les niveaux de vie des ménages : 1990/1991*. Rabat, Direction de la Statistique.
- Disability Awareness in Action. 1994. http://www.daa.org.uk/e_tribune/e_1994_02.htm
- . 1998. <http://www.daa.org.uk/publications/Reskit6.htm>
- . 2001. http://www.daa.org.uk/e_tribune/e_2001_09.htm#7
- Doronilla, M. L. 1997. *Paysages de l'alphabétisation : études ethnographiques de l'alphabétisation fonctionnelle dans des communautés marginales aux Philippines*. Paris, L'Harmattan ; Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Downing, J. 1987. « Comparative Perspectives on world literacy », in : *The future of literacy in a changing world* (vol. I), sous la dir. de D. Wagner. Oxford, Pergamon Press.
- Drèze, J. ; Sen, A. 2002. *India : Development and participation*. New Delhi, Oxford University Press.
- Duke, C. ; Hinzen, H. 2005. *Basic and continuing adult education policies*. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006.

- Dumont, B. 1990. *Avant l'alphabétisation : la postalphabétisation*. Genève, Bureau international d'éducation de l'UNESCO (coll. Alphabétiser ? Parlons-en).
- Dunne, M. ; Leach, F. ; Chilisa, B. ; Maundeni, T. ; Tabulawa, R. ; Kutor, N. ; et al. 2005. *Gendered school experiences : the impact on retention and achievement in Botswana and Ghana*. Londres, Department for International Development (coll. Educational Papers).
- Duryea, S. ; Arends-Kuenning, M. 2001. « School attendance, child labor and local markets in urban Brazil », *World Development*, vol. 31, n° 7, pp. 1165-1178.
- Dutcher, N. ; Tucker, G. R. 1997. *The use of first and second languages in education : a review of international experience*. Washington, Banque mondiale, East Asia and the Pacific Region, Country Department III.
- Dyer, C. Choksi, A. 2001. « Literacy, schooling and development : views of Rabari nomads, India », in : *Literacy and development : ethnographic perspectives*, sous la dir. de B. Street. Londres, Routledge.
- Easton, P. B. 2005. *Literacy and empowerment : raising key issues*. Communication présentée à la sixième réunion du Groupe de travail sur l'éducation pour tous, UNESCO, 19-21 juillet.
- Egbo, B. 2000. *Gender, literacy and life chances in Sub-Saharan Africa*. Cleveland/Bufalo/Sydney, Multilingual Matters.
- Elley, W. B. 1992. *How in the world do students read ?* La Haye, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Elliot, J. L. ; Shin, H. ; Thurlow, M. L. ; Ysseldyke, J. E. 1995. *A perspective on education and assessment in other nations : where are students with disabilities ?* Minneapolis, National Center on Educational Outcomes. Cité dans : Erickson, K. A. 2005. *Literacy and persons with developmental disabilities : why and how ?* Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Eloundou-Enyegue, P. ; et al. 2000. *The effects of high fertility on human capital formation under structural adjustment in Africa*. Document préparé par la RAND Corporation pour le projet POLICY. Santa Monica, RAND Corporation.
- Erickson, K. A. 2005. *Literacy and persons with developmental disabilities : why and how ?* Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Evans, J. 2000. *Adults' mathematical thinking and emotions : a study of numerate practices*. Londres, Routledge/Falmer.
- Ezeomah, C. (sous la dir. de). 1997. *L'éducation des populations nomades en Afrique*. Dakar, Bureau de l'UNESCO.
- Fagerberg-Diallo, S. 1999. *Searching for signs of success : enlarging the concept of « education » to include senegalese languages*. Dakar, Associates in Research & Education for Development, Inc. (polycopié).
- Fairclough, N. 1991. « Discourse and text : linguistics an intertextual analysis within discourse analysis », in : *Critical discourse analysis : the critical study of language*, sous la dir. de Fairclough, N. Londres, Longman, pp. 187-213.
- Farah, I. 2005. *The cultural benefits of literacy*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, par l'intermédiaire de l'Université d'East Anglia, Norwich.
- Farrell, G. (sous la dir. de). 2004. *ICT and literacy : who benefits ? Experience from Zambia and India. Final Report on the COL Literacy Project (COLLIT)*. Vancouver, Commonwealth of Learning <http://www.col.org/Consultancies/O4Literacy.htm> (consulté le 8 mars 2005).
- Fernandez, B. 2005. *L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts*. Document préliminaire pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Ferraro, A. 2002. « Alfabetismo e níveis de letramento no Brasil : o que dizem os Censos ? », *Educação e Sociedade*, vol. 23, n° 81, pp. 21-47.
- Fiedrich, M. ; Jellema, A. 2003. *Literacy, gender and social agency : adventures in empowerment*. Londres, Department for International Development (DFID Research Report 53).
- Filmer, D. 1999. *The structure of social disparities in education : gender and wealth*. Washington, Banque mondiale (Policy Research Report on Gender and Development, Working Paper n° 5).
- Finnegan, R. 1988. *Literacy and orality : studies in the technology of communication*. New York, Basil Blackwell.
- Fiszbein, A. ; Giovagnoli, P. ; Adúriz, I. 2002. *Argentina's crisis and its impact on household welfare*. Washington, Banque mondiale.
- FitzSimons, G. E. 2002. *What counts as mathematics ? Technologies of power in adult and vocational education* (vol. 28). Dordrecht, Kluwer. Cité dans : Coben, D. 2003. *Adult numeracy : review of research and related literature*. Londres, National Research and Development Centre.
- FMI/Banque mondiale. 2005. *Communiqué du Comité du développement. Comité ministériel conjoint des Conseils des gouverneurs de la Banque et du Fonds sur le transfert des ressources réelles aux pays en développement, 17 avril 2005*. Washington, FMI/Banque mondiale. <http://siteresources.worldbank.org/DEVCOMMINT/NewsAndEvents/20452460/FrenchDCCommuniqueSpring2005.pdf>
- FMI/AID. 2003. *Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTÉ) : rapport d'avancement*. Washington, Fonds monétaire international/Association internationale de développement. DC2005-0018. [http://siteresources.worldbank.org/DEVCOMMINT/Documentation/20742007/DC2005-0018\(F\)-HIPC.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DEVCOMMINT/Documentation/20742007/DC2005-0018(F)-HIPC.pdf)
- . 2004. *Heavily indebted poor countries (HIPC) initiative – Statistical update*. Washington, Fonds monétaire international/Association internationale de développement.
- Fonseca Ferreira, M. C. 2004. *Letramento no Brasil : habilidades matemáticas*. Sao Paulo, Global.
- Forum économique mondial. 2005. *Global governance initiative : annual report 2005*. Londres/Washington, Forum économique mondial.
- Forum européen pour l'emploi des délinquants. 2003. *Réinsertion professionnelle des délinquants : la clé de la réussite*. Travail de collaboration européen visant à identifier les meilleures pratiques à adopter pour préparer les anciens délinquants à se réinsérer professionnellement. Londres, Forum européen pour l'emploi des délinquants. <http://www.eoef.org/What%20Works%20with%20offenders/EOEFreport03-French.pdf>
- Fransman, J. 2005. *Understanding literacy*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Fredriksen, B. 2005a. *External aid to « hard core » EFA countries : the need to accompany financial aid with technical support*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.

- . 2005b. *External aid to « hard core » EFA countries : the need to redress the balance between technical and financial aid*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Freire, P. 1985. *The politics of education : culture, power, and liberation*. South Hadley, Bergin and Garvey.
- . 1991. *L'Éducation dans la ville*. Trad. Danièle Grobsheiser Sodr . Paris, Paideia.
- . 1995. *Pedagogy of hope : reliving pedagogy of the oppressed*. New York, Continuum.
- Freire, P. ; Macedo, D. 1987. *Literacy : reading the word and the world*. Westport, Begin and Garvey.
- Fuglesang, A. 1982. *About understanding – Ideas and observations on cross-cultural communication*. Uppsala, Dag Hammarskjold Foundation.
- Fukuda-Parr, S. ; Lopes, C. ; Malik, K. 2001. *Capacity for development : new solutions to old problems*. New York, Earthscan/PNUD.
- Funkhouser, E. 1999. « Cyclical economic conditions and school attendance in Costa Rica », *Economics of Education Review*, vol. 18, n  1, pp. 31-50.
- Furet, F. Ozouf, J. 1977. *Lire et  crire. L'alphabétisation des Français de Calvin   Jules Ferry* (vol. 1 et 2). Paris,  ditions de Minuit.
- G8 Gleneagles. 2005. Communiqué de Gleneagles. http://www.fco.gov.uk/Files/kfile/PostG8_Gleneagles_Communique.pdf
- Gadotti, M. 1994. *Reading Paulo Freire : his life and work*. New York, SUNY Press.
- Gal, I. 2000. « The numeracy challenge », in : *Adult numeracy development : theory, research and practice*, sous la dir. de I. Gal. Cresskill, Hampton Press, pp. 9-31.
- Garcia Garrido, J. L. 1986. *Annuaire international de l'éducation. XXXVIII : L'enseignement primaire au seuil du vingt et unième siècle*. Paris, UNESCO, Bureau international d'éducation.
- Gautam, K. 1998. « An encounter with a 17th century manual », *PLA Notes* n  32, pp. 40-42. Londres, International Institute for Environment and Development.
- Gee, J. 1990. *Social linguistics and literacies : ideology in discourse*. Londres/Philadelphie, Falmer Press.
- . 1999. *An introduction to discourse analysis : theory and method*. Londres, Routledge.
- Gee, J. ; Hull, G. ; Lankshear, C. 1996. *The new work order : behind the language of the new capitalism*. Londres, Allen & Unwin.
- Geva, E. ; Ryan, E. B. 1993. « Linguistic and academic correlates of academic skills in first and second languages », *Language Learning*, vol. 43, pp. 5-42.
- Ghebrezghi, D. 2003. « Le programme d'alphabétisation, partie intégrante de la marche vers "l'éducation pour tous" de l'Érythrée », in : *L'alphabétisation, source de liberté : une table ronde organisée par l'UNESCO*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131823f.pdf>
- Gibson, J. 1998. « Literacy and intra-household externalities on measuring literacies », *Economic Journal*, vol. 108, novembre, pp. 1733-1749.
- . 2001. « Literacy and intrahousehold externalities », *World Development*, vol. 29, n  1, pp. 155-166.
- Giles, J. ; Hannum, E. ; Park, A ; Zhang, J. 2003. *Life skills, schooling, and the labor market in urban China : new insights from adult literacy measurement. Report to the International Centre for the Study of East Asian Development*. Kitakyushu, ICSEAD (Working Paper Series vol. 2003-21). <http://www.ssc.upenn.edu/china/lifeskills/documents/2003-21.pdf>
- Goldstein, H. 2004. « Education for All : the globalization of learning targets », *Comparative Education Review*, vol. 40, n  1, pp. 7-14.
- Goodman, K. 1996. *Ken Goodman on reading*. Chapitre 8 : « Learning and teaching reading and writing ». Richmond Hill, Scholastic Canada Ltd., pp. 117-125
- Goody, J. R. 1977. *The domestication of the savage mind : evolution and communication*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 10-18.
- Goody, E. ; Bennett, J. 2001. « Literacy for Gonja and Birifor children in Northern Ghana », in : *The making of literate societies*, sous la dir. de D. R. Olson, N. Torrance. Oxford, Blackwell.
- Gordon, R. 1995. *Causes of girls' academic underachievement : the influence of teachers' attitudes and expectations on the academic performance of secondary school girls*. Harare, HRCC, Université du Zimbabwe.
- . 2005. *Ethnologue : languages of the world*. SIL International. <http://www.ethnologue.com/>.
- Gouvernement du Canada. 2003. Sommet de Kananaskis, conclusions de la présidence <http://www.g8.gc.ca/2002Kananaskis/chairsummary-fr.asp> (dernière mise à jour : 14/07/2003).
- Govinda, R. ; Biswal, K. 2005a. *EFA in South and West Asia : an overview of progress since Dakar*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- . 2005b. *Literacy : real options for policy and practice in India*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Graff, H. 1987a. *The labyrinths of literacy*. New York, Falmer Press.
- . 1987b. *The legacies of literacy : continuities and contradictions in western culture and society*. Bloomington, Indiana University Press.
- . 1991. « Literacy : myths and lessons », in : *Adult literacy in international urban perspective*, sous la dir. de L. Limage, L. Oppenheim, K. Pearl. Compte-rendu d'une conférence organisée par l'UNESCO, le Literacy Assistance Center of New York, la Mairie New York et l'Université de New York. New York/Bloomington, Indiana University Press.
- Grant, K. B. ; Gorgens, M. ; Kinghorn, A. 2004. *Mitigating the impact of HIV on service providers : what has been attempted, what is working, what has not worked, where and why ?* Johannesburg, Health and Development Africa.
- Grassly, N. C. ; Desai, K. ; Pegurri, E. ; Sikazwe, A. ; Malambo, I. ; Siamatowe, C. ; Bundy, D. 2003. « The economic impact of HIV/AIDS on the education sector in Zambia », *AIDS*, vol. 17, pp. 1-6.
- Gray, W. S. 1969. *L'enseignement de la lecture et de l'écriture.  tude générale*. Paris, UNESCO (Monographies sur l'éducation de base x). <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135141fo.pdf>
- Greaney, V. ; Khandker, S. R. ; Alam, M. 1998. *Bangladesh : assessing basic learning skills*. Washington/Dacca, Banque mondiale.

- Greenberg, D. 2002. *Women and literacy special collections project*. Travail financé par le National Institute for Literacy. <http://www.litwomen.org?Research/Greenberg.html>
- Greenleigh Associates. 1968. *Participants in the field test of four adult basic education systems : a follow-up study*. New York, Greenleigh Associates.
- Gregson, S. ; Waddell, H. ; Chandiwana, S. 2001. « School education and HIV control in sub-Saharan Africa : from discord to harmony », *Journal of International Development*, vol. 13, pp. 467-485.
- Grin, F. 2005. « The economics of language policy implementation : identifying and measuring costs », in : N. Alexander (dir. publ.), *Mother tongue-based bilingual education in Southern Africa : the dynamics of implementation*, sous la dir. de N. Alexander. Compte-rendu du symposium organisé à l'université du Cap, 16-19 octobre. Cape Town, Volkswagen Foundation/PRAESA.
- Groupe de travail de l'IMOA sur l'harmonisation. 2004. *Harmonization in education : synthesis and recommendations of the DIF pilot*. FTI Harmonization Working Group. Document pour la réunion des partenaires de l'IMOA à Brasília, 10-12 novembre. Washington, Initiative pour la mise en œuvre accélérée du programme Éducation pour tous.
- . 2005. *Donors indicative framework, draft*. <http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/DIFjune04.xls>
- Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme. 1998. *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen*. Paris, La Documentation française (coll. En toutes lettres).
- Gunnarsson, C. 2001. *Capacity building, institutional crisis and the issue of recurrent costs. Synthesis report*. Stockholm, Almqvist and Wiksell International.
- Guy, T. 2005. *Adult literacy in the United States : an overview of the federal system of adult education*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Hagemann, E. 1988. *Statistik in China : ein Literaturbericht*. Berichte des Bundesinstituts für ostwissenschaftliche und internationale Studien, n° 5. Cologne.
- Hamilton, M. ; Barton, D. 2000. « International adult literacy survey : what does it really measure ? », *Revue internationale de l'éducation*, vol. 46, n° 5, pp. 377-389.
- Hammoud, H. R. 2005. *Illiteracy in the Arab world*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Hanemann, U. 2005a. *Literacy in Botswana*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, par l'intermédiaire de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg.
- . 2005b. *Literacy in conflict situations*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, par l'intermédiaire de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg.
- Hanemann, U. ; Mauch, W. 2005. *Literacy for special target groups*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Hannum, E. 2002. « Ethnic differences in basic education in reform-era rural China », *Demography*, vol. 39, n° 1, pp. 95-117.
- Hannum, E. ; Buchman, C. 2003. *The consequences of global educational expansion*. Cambridge, American Academy of Arts and Sciences.
- Hannum, E, Xie, Y. 1998. « Ethnic stratification in Northwest China : occupational differences between the Han Chinese and national minorities in Xinjiang, 1982-90 », *Demography*, vol. 35, n° 3, pp. 323-333.
- Hanushek, E. A. ; Kimko, D. D. 2000. « Schooling, labor-force quality, and the growth of nations », *American Economic Review*, vol. 90, n° 5, pp. 1184-1208.
- Harmon, C. ; Oosterbeek, H. ; Walker, I. 2003. « The returns to education : microeconomics », *Journal of Economic Surveys*, vol. 17, n° 2, pp. 115-156.
- Harmonisation et alignement de l'aide. 2003. *Déclaration de Rome sur l'harmonisation* http://www1.worldbank.org/harmonization/romehlf/Documents/languages/FR%20-%20Rome_Declaration.pdf
- Hayes, E. 2003. « Reconceptualizing adult basic education and the digital divide », in : *Defining and improving quality in adult basic education : issues and challenges*, sous la dir. de A. Belze, H. Beder, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 27.
- Hayford, C. W. 1987. « Literacy movements in modern China », in : *National literacy campaigns : historical and comparative perspectives*, sous la dir. de R. Arnove, H. Graff. New York, Plenum Press.
- HCUUDH. 1951. Convention relative au statut des réfugiés. <http://www.ohchr.org/french/law/refugies.htm>
- . 1969. Déclaration sur le progrès et le développement dans le domaine social. <http://www.ohchr.org/french/law/progres.htm>
- . 1989. Convention relative aux droits de l'enfant. http://www.unhcr.ch/french/html/menu3/b/k2crc_fr.htm
- . 1993. Déclaration et Programme d'action de Vienne. <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/34/PDF/G9314234.pdf?OpenElement>
- HCR. 2004. *Refugee education indicators 2003 : education indicators and gap analysis covering 118 refugee camps in 23 asylum countries based on initial data from the camp indicator report*. Genève, Haut Commissariat des Nations Unies aux réfugiés.
- HEARD ; MTT. 2005. *Enquête mondiale d'évaluation de l'état de préparation du secteur de l'éducation dans la lutte contre le VIH/sida. Comment le secteur de l'éducation de 71 pays est prêt à répondre, gérer et réduire l'impact du VIH/sida*. Enquête menée par l'Université du KwaZulu Natal (Unité de recherche sur l'économie de la santé et le) et le Groupe de travail mobile sur l'impact du VIH/sida sur l'éducation de l'UNAIDS. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with words : language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.
- . 1993. « The madness(es) of reading and writing ethnography », *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 24, n° 3, pp. 256-268.
- Heltberg, R. ; Simler, K. ; Tarp, F. 2001. *Public spending and poverty in Mozambique*. Washington, International Food Policy Research Institute (IFPRI Discussion Paper n° 167).
- Hendricks, P. A. 1996. *Developing youth curriculum using the targeting life skills model : incorporating developmentally appropriate learning opportunities to assess impact of life skill development*. Ames, Iowa State University Extension.

- Henze, J. 1987. « Statistical documentation in Chinese education : where reality ends and the myths begin », *Éducation Canadienne et Internationale*, vol. 16, n° 1, pp. 198-210.
- Herrera, L. 2004. « Education, Islam and modernity : beyond westernization and centralization », *Comparative Education Review*, vol. 48, n° 43, pp. 318-326.
- . 2006. « Higher education in the Arab world », in : *International handbook of higher education*, sous la dir. de J. Forest, P. Altbach. Dordrecht, Springer, pp. 409-421.
- Herz, B. K. ; Sperling, G. B. 2003. *What works in girls'education, evidence and policies from the developing world*. New York, Council on Foreign Relations.
- Heugh, K. 2003. *Language policy and democracy in South Africa : the prospects of equality within rights-based policy and planning*. Stockholm, Centre universitaire de recherche sur le bilinguisme.
- Hinchliffe, K. 2004. *Notes on the impact of the HIPC initiative on public expenditures in education and health in African countries*. Washington, Banque mondiale (coll. Africa Region Human Development Working Paper Series, n° 77).
- Homel, R. 1999. *Preventing violence – A review of the literature on violence and violence prevention*. New South Wales, Attorney General's Department. www.lawlink.nsw.gov.au/cpd.nsf/pages/violreport_index. (consulté le 27 mai 2003).
- Horsman, J. 1990. *Something in my mind besides the everyday : women and literacy*. Toronto, Women's Press.
- Houston, R. 1985. *Scottish literacy and Scottish identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hull, G. 2003. « Youth culture and digital media : new literacies for new time », *Research in the Teaching of English*, vol. 38, n° 2, pp. 229-333.
- Human Rights Watch. 1999. « Kenya, spare the child : corporal punishment in Kenyan schools », *Human Rights Watch Report*, vol. 11, n° 6 (A).
- Hunter, S. ; Fall, D. 1998. *Orphans and HIV/AIDS in Zambia : an assessment of orphans in the context of children affected by HIV/AIDS*. Lusaka, UNICEF.
- ILI/UNESCO. 1999. « Assessing basic learning competencies in youth and adults in developing countries : analytic survey framework and implementation guidelines », ILI/UNESCO, rapport technique. Philadelphie, International Literacy Institute.
- . 2001. *LAP first experts' meeting report*. Philadelphie, International Literacy Institute.
- . 2002a. *Analytic review of four LAP country case studies*. Philadelphie, International Literacy Institute.
- . 2002b. *LAP second experts' meeting report*. Philadelphie, International Literacy Institute.
- INEE. 2004. *Minimum standards for education in emergencies, chronic crises and early reconstruction : a commitment to access, quality and accountability*. Paris, UNESCO (Réseau interinstitutions pour l'éducation dans les situations d'urgence).
- Initiative de mise en œuvre accélérée du programme Éducation pour tous. 2004. Compte-rendu de la réunion des partenaires de l'IMOA à Brasília, 10-11 novembre 2004. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/Brasilia/PartnershipMeetingBrasilia_Minutes.pdf
- . 2005a. *EFA FTI Report on the catalytic fund*. Juillet 2005. Washington, Secrétariat de l'Initiative de mise en œuvre accélérée.
- . 2005b. *Report from the EFA FTI technical meeting*. Croydon, 17-19 mars. <http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/croydonreport.pdf>
- Institut de statistique de la Jamaïque. 1995. *National literacy survey 1994 : Jamaica final report*. Kingston, Jamaica Movement for the Advancement of Literacy.
- Institut de statistique de l'UNESCO. 2004. *Recueil de données mondiales sur l'éducation, 2004 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2005. *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2005 – Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE. 2005. *Les tendances éducatives en perspective – Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde*. Montréal, UNESCO/OCDE.
- Ireland, T. D. 1994. « Literacy skills as building bricks for trade union democracy : the experience of the construction workers trade union in Joao Pessoa, Brazil », *Adult Education and Development*, vol. 42, pp. 81-87.
- Iskandar, L. 2005. Country study. *Egypt : where and who are the world's illiterates ?* Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- IUE. 1999. *Cultural citizenship in the 21st century : adult learning and indigenous people*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- . 2004. *Sharpening the focus, evaluation of the Botswana national literacy programme*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation
- Jalal, F. ; Sardjunani, N. 2005. *Increasing literacy for a better and more promising Indonesia*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Johansson, E. 1977. « The history of literacy in Sweden, in comparison with some other countries », *Educational Reports Umeå*, n° 12, pp. 151-160.
- . 1981. « The history of literacy in Sweden », in : *Literacy and social development in the West : a reader*, sous la dir. de H. Graff. Cambridge, Cambridge University Press.
- Johnston, B. ; FitzSimons, G. ; Maa, J. ; Yasukawa, K. 2002. Éditorial de *Literacy and Numeracy Studies*, vol. 11, n° 2, pp. 1-7. Cité dans : Coben, D. 2003. *Adult numeracy : review of research and related literature*. Londres, National Research and Development Centre.
- Joliffe, D. 2002. « Whose education matters in the determination of household income ? Evidence from a developing country », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 50, n° 2, pp. 287-312.
- Jones, P. 1990a. *Literacy and basic education for adults and young people : review of experience*. Paris, UNESCO.
- . 1990b. « UNESCO and the politics of global literacy », *Comparative Education Review*, vol. 34, n° 1, pp. 41-60.
- . 1997. « The World Bank and the literacy question : orthodoxy, heresy, and ideology », *Revue internationale de l'éducation*, vol. 43, n° 4, pp. 367-375.

- Jones, P. ; avec la contribution de Coleman, D. 2005. *The United Nations and education : multilateralism, development and globalization*. Londres/New York, Routledge/Falmer.
- Jones, S. ; Riddell, R. ; Katoglou, K. 2004. *Aid allocation : managing for development results and difficult partnerships*. Oxford, Oxford Policy Management.
- Jukes, M. ; Drake, L. ; Bundy, D. À paraître. *Levelling the playing field : the importance of school health and nutrition in achieving education for all*. Washington, Banque mondiale.
- Juventud Rebelde. 2005. *Libre de analfabetismo municipio de Ecuador con programa cubano*. www.jrebelde.cubaweb.cu/2005/abril-junio/abril-25/libre.html
- Kagitcibasi, C. ; Goksen, F. ; Gulgoz, S. 2005. « Functional adult literacy and empowerment of women : impact of a functional literacy program in Turkey », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 48, n° 6, pp. 472-489.
- Keeble, A. 2001. *In the spirit of wandering teachers : Cuban literacy campaign, 1961*. Melbourne, Ocean Press.
- Kell, C. 1995. « Literacies of everyday life, development and schooling : a study of literacy practices in an informal settlement in South Africa », *Critical Forum*, vol. 4, n° 1, pp.2-42.
- . 1999. « Teaching letters : the recontextualisation of letter-writing practices in literacy classes for unschooled adults in South Africa », in : *Letter writing as a social practice*, sous la dir. de D. Barton, N. Hall. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Kenez, P. 1982. « Liquidating illiteracy in revolutionary Russia », *Russian History*, vol. 9, n° 2/3, pp. 173.
- Khandekar, S. 2004. « "Literacy brought us to the forefront." Literacy and empowering process of the Dalit community women in a Mumbai slum », in : *Women, literacy and development : alternative perspectives*, sous la dir. de A. Robinson-Pant. Londres, Routledge.
- Kidd, R. ; Khumar, K. 1981. « Co-opting Freire », *Economic and Political Weekly*, vol. 16, n° 1-2, pp. 27-40.
- Killick, T. 2004. « Politics, evidence and the new aid agenda », *Development Policy Review*, vol. 22, n° 1, pp. 5-29.
- King, E. M. ; Alderman, H. 2001. *Empowering women to achieve food security*. Washington, International Food Policy Research Institute (2020 Vision Focus, 6).
- Knight, J. ; Sabot, R. 1990. *Education, productivity, and inequality : the East African natural experiment*. Oxford/New York, Oxford University Press pour la Banque mondiale.
- Knowles, M. S. 1980. *The modern practice of adult education*. New York, Association Press.
- . 1989. *The making of an adult educator : an autobiographical journey*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Koirala, B. N. ; Aryal, B. R. 2005. *Real options for policy and practice in Nepal*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Koke, T. 2005. *Baltic region : overview of progress towards EFA since Dakar*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning : experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Koopman, H. 2005. *Silent partnership*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Kosonen, K. 2004. *Local languages in education in Southeast Asia : comparative analysis*. Communication à la conférence annuelle de la Comparative and International Education Society (CIES), Salt Lake City, 9-12 mars.
- Kratli, S. 2000. « L'éducation des nomades victime des préjugés », *Le Courrier de l'UNESCO*, octobre.
- Kress, G. ; van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal discourse*. Londres, Arnold.
- Krolak, L. 2005. *The role of libraries for the creation of literate environments*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Krueger, A. B. ; Lindahl, M. 2000. *Education for growth : why and for whom ?* Princeton, Princeton University, Industrial Relations Section (Working Paper n° 429).
- Kutnick, P. ; Jules, V. ; Layne, A. 1997. *Gender and school achievement in the Caribbean*. Londres, Department for International Development (Education Report n° 21).
- Lameta, E. 2005. *Pacific region : overview of progress towards EFA since Dakar*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Lankshear, C. ; Knobel, M. 2003. *New literacies : changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, Open University Press.
- Lauglo, J. 2001. *Inclure les adultes : pour un appui à l'éducation de base des adultes en Afrique subsaharienne*. Washington, Banque mondiale (Région Afrique, Département du développement humain).
- Lave, J. 1988. *Cognition in practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave, J. ; Wenger, E. 1991. *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lavy, V. ; Spratt, J. ; Leboucher, N. 1995. *Changing patterns of illiteracy in Morocco : assessment methods compared*. Washington, Banque mondiale (Living Standards Measurement Study, Working Paper n° 115).
- Lawrence, J. 2004. *The right to education for persons with disabilities : towards inclusion*. Paris, UNESCO.
- Leach, F. 2003. *Gender and violence in schools*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*.
- Leach, F. ; Fiscian, V. ; Kadzamia, E. ; Lemani, E. ; Nacgajabga, P. 2003. *An investigative study of the abuse of girls in African schools*. Londres, Department for International Development (DFID Educational Papers, n° 54). <http://www.id21.org/Education/e2f11g2.html>
- Leach, F, Machakanja. 2000. *Preliminary investigation of the abuse of girls in Zimbabwean junior secondary schools*. Londres, Department for International Development (DFID Education Research Report, n° 39).
- Lehman, D. 2005. *Shortening the distance to EFA in the African Sahel*. Washington, Banque mondiale (document de travail polycopié).
- Leiner, M. 1987. « The 1961 national literacy campaign », in : *National literacy campaigns : historical and comparative perspectives*, sous la dir. de R. Arnove, H. Graff. New York, Plenum Press.

- Lewin, K. M. ; Caillods, F. 2001. *Financing secondary education in developing countries : strategies for sustainable growth*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Limage, L. 1986. « Adult literacy policy in industrialized countries », *Comparative Education Review*, vol. 30, n° 1, pp. 50-72 [également dans R. Arnove, H. Graff (sous la dir. de). 1987. *National literacy campaigns : historical and comparative perspectives*. New York, Plenum Press, pp. 293-314].
- . 2005a. Glossaire sur l'alphabétisation pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- . 2005b. *The growth of literacy in historic perspective : clarifying the role of formal schooling and adult learning opportunities*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- . 2005c. *The political economy and recent history of book publishing and print materials : considerations for literacy acquisition*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Lind, A. 1988. *Adult literacy lessons and promises : Mozambican literacy campaigns 1978-1982*. Stockholm, Institute of International Education, Université de Stockholm (coll. in *Comparative and International Education*, vol. 12).
- . 1996. *Free to speak up – Overall evaluation of the national literacy programme in Namibia*. Sous la direction de la Direction pour l'éducation de base des adultes, Ministère de l'Éducation de base et de la Culture. Windhoek, Gamsberg MacMillan.
- Lind, A. ; Johnston, A. 1990. *Adult literacy in the third world : a review of objectives and strategies*. Stockholm, Agence suédoise de coopération internationale au développement.
- . 1996. « Adult literacy programs in developing nations », in : *International encyclopedia of adult education and training*, sous la dir. de A. Tuijnman. Oxford, Pergamon Press.
- Lockridge, K. 1974. *Literacy in colonial New England*. New York, Norton.
- Loening, L. J. 2002. *The impact of education on economic growth in Guatemala*. Göttingen, Ibero-America Institute for Economic Research (Discussion Paper n° 87).
- Lutz, W. ; Goujon, A. 2005. *Method for projecting literacy*. Paris, UNESCO.
- Maamouri, M. 1998. *Language education and human development : Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region*. Communication au forum de la Banque mondiale sur le développement de la Méditerranée, Marrakech, Maroc, 3-6 septembre.
- Maas, U. 2001. « Literacy in German », in : *The making of literate societies*, sous la dir. de D. Olson, N. Torrance. Oxford, Blackwell.
- Maddox, B. 2001. « Literacy and the market : the economic uses of literacy among the peasantry in North-West Bangladesh », in : *Literacy and development : ethnographic perspectives*, sous la dir. de B. Street. Londres, Routledge, pp. 137-151.
- . 2005. « Assessing the impact of women's literacies in Bangladesh : an ethnographic enquiry », *International Journal of Educational Development*, vol. 25, n° 2, pp. 123-132.
- Maimbolwa-Sinyangwe, I. M. ; Chilangwa, B. Y. 1995. *Learning from inside the classroom*. Rapport de recherche pour l'UNICEF et le Ministère de l'Éducation de Zambie.
- Mammo, K. 2005. *Where and who are the worlds illiterates : Ethiopia country study*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Mancebo, M. E. 2005. *Comparative study on national conceptions of literacy, numeracy and life skills*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, par l'intermédiaire du Bureau international d'éducation de l'UNESCO, Genève.
- Mantes, J. C. 2005. *Les nouvelles orientations de la coopération française dans le domaine de l'éducation*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Martin, M. O. ; Mullis, I. V. S. ; Gonzalez, E. J. ; Chrostowski, S. J. 2004. *TIMSS 2003 international mathematics report : findings from IEA's trends in mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, Boston College.
- Martinez Nateras, M. 2003. *CONFINTEA thematic review : migrants*. Document préliminaire pour le bilan de mi-parcours du CONFINTEA, août 2003.
- Masagão Ribeiro, V. ; Gomes Batista, A. A. 2005. *Commitments and challenges towards a literate Brazil*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Masagão Ribeiro, V. 2003. *Letramento no Brasil*. Sao Paulo, Global.
- Maurer, M. 2005. *An exploration study of conceptualisations of literacy, numeracy and life skills based on the 2004 series of national reports*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Mazrui, A. 1996. « Language policy and the foundations of democracy : an African perspective », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 118, pp. 107-124.
- McClelland, D. 1961. *The achieving society*. Princeton, Van Nostrand.
- . 1966. « Does education accelerate economic growth ? », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 15, n° 3, pp. 257-278.
- Mehrotra, S. 1998. « Education for all : policy lessons from high-achieving countries », *Revue internationale de l'éducation*, vol. 44, n° 5-6, pp. 1-24.
- Meredith, K. ; Steele, J. 2000. « Education in transition : trends in Central and Eastern Europe », in : *Handbook of reading research*, sous la dir. de M. Kamill et al. Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Mezirow, J. 1996. « Contemporary paradigms of learning », *Adult Education Quarterly*, vol. 46, pp. 158-172.
- Mifsud, C. ; Milton, J. ; Hutchinson, D. ; Brooks, G. 2000a. *Prediction of reading attainment at age seven without a baseline pretest*. Msida, Université de Malte, Département de littérature.
- . 2000b. *Report on using the year 2 reading attainment study as a basis for a « school effectiveness » or « value added » study*. Msida, Université de Malte, Département de littérature.

- Miguel, E. ; Kremer, M. 2004. « Worms : identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities », *Econometrica*, vol. 72, pp. 159-217.
- Miller, V. 1985. *Between struggle and hope : The Nicaraguan literacy crusade*. Boulder, Westview Press.
- MINEDUC. 2003. *Education sector strategic plan 2003-2008*. Première version, avril. Kigali, Ministère de l'Éducation, des Sciences, des Techniques et de la Recherche scientifique.
- . 2005. *Functional literacy for youth and adults in Rwanda : national policy and strategy*. Kigali, Ministère de l'Éducation, des Sciences, des Techniques et de la Recherche scientifique, Département de l'éducation non formelle.
- Ministère des Affaires étrangères (Norvège). 2003. *Education – Job n° 1 : Norwegian strategy for delivering education for all by 2015*. Oslo, Utanriksdepartementet.
- Ministère des Affaires étrangères (Pays-Bas). 2002. *Policy paper on silent partnership*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- . 2005. *Dutch commitment to basic education : living up to promises*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Ministère de la Coopération économique et du Développement (Allemagne). 2004. *Position paper : basic education for all as an international development goal - A key challenge for German development policy*. Bonn, Ministère de la Coopération économique et du Développement.
- Ministère de la Culture et de la Communication (France). 2005. Publication de la définition du terme « littérisme » au *Journal officiel* du 30 août 2005. Paris, Délégation générale à la langue française et aux langues de France. www.culture.gouv.fr/culture/dglf/communique300805.htm
- Ministère de l'Éducation (Chili) et UNESCO-OREALC. 2002. *Educational panorama of the Americas*. Santiago, Proyecto Regional de Indicadores Educativos. http://www.prie.cl/ingles/seccion/documento/panorama1_5.pdf
- Ministère de l'Éducation (République populaire démocratique lao), Département de l'éducation non formelle. 2004. *Lao National Literacy Survey 2001. Final Report*. Bangkok, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique.
- Ministère de l'Éducation et de la Culture de Namibie et Université de Namibie. 1994. *Adult literacy in Ondangwa and Windhoek : a survey of adult learners' literacy skills and education*. Windhoek, Ministère de l'Éducation et de la Culture (Direction de la formation des adultes et de la formation continue)/Université de Namibie (Département des sciences sociales, Centre de recherches pluridisciplinaires).
- Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (Cambodge). 2001. *Priority action program for improving the quality and effectiveness of basic education : strategic plan, schedule of activities and budget allocations*. Phnom Penh, Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports.
- Ministère de l'Éducation des adultes et Bureau de la campagne nationale d'alphabétisation (Éthiopie). 1989. *The Ethiopian national literacy campaign : retrospect and prospects (1979-1989)*. Addis Ababa. Cité dans : Shenkute, M. K. 2005. *Literacy in Ethiopia*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Mirsky, J. 2003. *Beyond victims and villains : addressing sexual violence in the education sector*. Londres, Panos.
- Miske, S. ; Van Belle-Prouty, D. 1997. *Schools are for girls too : creating an environment of validation*. Washington, USAID, Bureau for Africa, Office of Sustainable Development.
- Mitch, D. 1992. « The rise of popular education in Europe », in : *The political construction of education : the state, school expansion, and economic change*, sous la dir. de B. Fuller, R. Rubinson. Westport, Greenwood.
- Mohamed, O. 1975. *From written Somali to a rural development campaign*. Mogadiscio, Institut somalien pour le développement de l'Administration et de la gestion.
- Monga, N. 2000. *Knowing her rights : case study from India. Beyond literacy : case studies from Asia and the South Pacific*. Mumbai, Bureau d'éducation des adultes pour l'Asie et le Pacifique Sud.
- Monitoring Learning Achievement Project. 2002. *Urban/rural disparities*. Paris, UNESCO (polycopié).
- Montagnes, I. 2000. *Manuels et matériels pédagogiques, 1990-1999 : études thématiques*. Forum consultatif international sur l'éducation pour tous, dans le cadre du bilan pour 2000. Paris, UNESCO.
- Mookherjee, D. 2001. *Combating the crisis in government accountability : a review of recent international experience*. Calcutta, Center for Studies in Social Science (coll. R. C. Dutt Memorial Lectures).
- Motivans, A. 2005. *Countries with high pupil-teacher ratios : trends and projections*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Moulton, J. 2001. « Improving Education in Rural Areas : Guidance for Rural Development Specialists », document de référence pour la mise à jour de la stratégie de développement rural. Washington, Banque mondiale.
- Moye, M. 2001. *Overview of debt conversion*. Londres, Debt Relief International (Publication n° 4).
- Mpoyiya, P, Prinsloo, M. 1996. « Literacy, migrancy and disrupted domesticity : Khayelishan ways of knowing », in : *The social uses of literacy*, sous la dir. de M. Prinsloo, M. Breier. Amsterdam, John Benjamins.
- Mullis, I. V. S. ; Martin, M. O. ; Gonzalez, E. J. ; Chrostowski, S. J. 2004. *TIMSS 2003 international mathematics report : findings from IEA's trends in mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, Boston College.
- Mullis, I. ; Martin, M. ; Gonzalez, E. ; Kennedy, A. 2003a. *PIRLS 2001 international report : IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, Boston College.
- . 2003b. *Trends in children's reading literacy achievement 1991-2001 : IEA's repeat in nine countries of the 1991 Reading literacy study*. Chestnut Hill, Boston College.
- Murray, T. S. 1997. « Proxy measurement of adult basic skills : lessons from Canada », in : *Adult Basic skills : innovations in measurement and policy analysis*, sous la dir. de A. Tuijnman, I. Kirsch, D. Wagner. Cresskill, Hampton Press.
- Murray Bradley, S. 1994. *Visual literacy : an annotated bibliography*. Inédit.

- Napon, A. ; Sanou/Zerbo, S. 2005. *L'alphabétisation : les options réelles sur les politiques et les pratiques du Burkina*. Document préliminaire pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Nations Unies. 1995. Déclaration et Programme d'action de Beijing. New York, Organisation des Nations Unies, Division de la promotion de la femme. <http://www.un.org/french/womenwatch/platform.htm>
- . 2002a. Projet de conclusions et décisions de la Conférence internationale sur le financement du développement, Consensus de Monterrey. <http://www.un.org/esa/ffd/0302finalMonterreyConsensus.pdf>
- . 2002b. Résolution adoptée par l'Assemblée générale 56/116 : Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation : l'éducation pour tous. http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/f0b0f2edfeb55b03ec965501810c9b6caction+plan+french.pdf
- . 2002c. Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation : l'éducation pour tous ; Plan d'action international ; mise en application de la résolution 56/116 de l'Assemblée générale. Paris, UNESCO (A/57/218).
- . 2005. *Dans une liberté plus grande – Vers le développement, la sécurité et les droits de l'homme pour tous*. Rapport du Secrétaire général de l'ONU (A/59/2005). New York, Organisation des Nations Unies. <http://www.un.org/french/largerfreedom/>
- Naudé, W. A. 2004. « The effects of policy, institutions and geography on economic growth in Africa : an econometric study based on cross-section and panel data », *Journal of International Development*, vol. 16, pp. 821-849.
- Neuman, S. ; Celano, D. 2001. « Access to print in low-income and middle-income communities : an ecological study of four neighbourhoods », *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n° 1, pp. 8-26.
- Neuman, S. ; Ruskos, K. 1997. « Literacy knowledge in practice : contexts of participation for young writers and readers », *Reading Research Quarterly*, vol. 32, n° 1, pp. 10-32.
- Nicolai, S. ; Triplehorn, C. 2003. *The role of education in protecting children in conflict*. Londres, Overseas Development Institute (Humanitarian Practice Network Paper n° 42).
- Nielsen, D. C. ; Monson, D. L. 1996. « Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children », *Journal of Educational Research*, vol. 89, n° 5, pp. 259-271.
- Ningwakwe/Rainbow Woman (Priscilla George). 2002. *The Rainbow/holistic approach to aboriginal literacy*. Communication au Solidarity in Literacy Program, Semaine de l'alphabétisation au Brésil, 28 juin, Sao Paulo.
- Nirantar. 1997. « Innovating for change : women's education for empowerment – An analysis of the Mahila Samakhyia Program in Banda District (India) », in : *Making a difference : innovations in adult education*, sous la dir. de W. Mauch, U. Papen. Hambourg/Francfort-sur-le-Main, Institut de l'UNESCO pour l'éducation/Fondation allemande pour le développement international/Peter Lang, pp. 33-47.
- NORAD. 2004. *From earmarked sector support to general budget support : development partners'experience*. Oslo, Direktoratet for utviklingssamarbeid [Agence norvégienne de coopération pour le développement], Département de la gouvernance et de la macro-économie, Secteur des finances publiques.
- Nordtveit, B. H. 2004. *Managing public-private partnerships : lessons from literacy education in Senegal*. Washington, Banque mondiale.
- Nordtveit, B. H. 2005a. *Public-private partnerships and outsourcing*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Nordtveit, B. H. 2005b. *Senegal case study*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Norwood, G. 2003. *Fighting oppression through literacy : a case study of the Karen's Women's Organisation*. Mumbai, Bureau d'éducation des adultes pour l'Asie et le Pacifique Sud (ASPBAE Indigenous Adult Education Case Study Series).
- Nyuumedia Jinken Kikou. 2005. *Burakusabetsutte nandesuka ?* <http://www.jinken.ne.jp/buraku/kihon/index.html> (en japonais).
- NZAID. 2002. *Policy statement : towards a safe and just world free of poverty*. Wellington, New Zealand Agency for International Development.
- Obura, A. 2003. *Never again : educational reconstruction in Rwanda*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- OCDE. 1999. *Trends and driving factors in income distribution and poverty in the OECD area*. Paris, OCDE.
- . 2000. *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris, OCDE. <http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?sf1=identifiers&st1=812000052P1>
- . 2001. *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*. Paris, OCDE. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/30/33691604.pdf>
- . 2004. *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003*. Paris, OCDE. http://www.pisa.oecd.org/document/29/0,2340,en_32252351_32236173_34023965_1_1_1_1,00.html
- . 2005a. *Activités d'aide visant l'égalité homme-femme 1999-2003*. Paris, OCDE.
- . 2005b. *Promouvoir la formation des adultes*. Paris, OCDE. http://www.oecd.org/document/12/0,2340,fr_2649_34749_35850022_1_1_1_1,00.html
- OCDE/CAD. 2000. *Directives pour l'établissement des rapports statistiques du CAD*. http://www.oecd.org/document/4/0,2340,fr_2649_34485_31722614_1_1_1_1,00.html
- . 2002. *Directives de notification pour la base de données sur les activités d'aide (Système de notification des pays créanciers)*. http://www.oecd.org/document/56/0,2340,fr_2649_34469_6132481_1_1_1_1,00.html. OCDE, Paris.
- . 2003. *Lignes directrices et ouvrages de référence du CAD : harmoniser l'aide pour renforcer son efficacité*. Paris, OCDE. <http://www.oecd.org/dataoecd/0/46/20899586.pdf>
- . 2005a. Comparison between commitments and disbursements. Communication personnelle, mars 2005.
- . 2005b. *Les dossiers du CAD : coopération pour le développement, rapport 2004*. http://www.oecd.org/document/26/0,2340,fr_2649_201185_34426426_1_1_1_1,00.html
- . 2005c. Statistiques en ligne sur le développement international. <http://www.oecd.org/dataoecd/15/19/16811124.htm>

- . 2005d. *L'aide publique au développement augmente à nouveau, mais les objectifs pour 2006 restent un défi*. *Statistiques de l'aide*. http://www.oecd.org/document/3/0,2340,fr_2649_34447_34700680_1_1_1_1,00.html
- . 2005e. Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement – Appropriation, harmonisation, alignement, résultats et reddition mutuelle de comptes. Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide. Paris, 28 février-2 mars 2005. http://www.diplomatie.gouv.fr/solidarite/forum_harmonisation/pdf/declaration_parisFR.pdf
- OCDE/DRHC/Statistique Canada. 1997. *Littératie et société du savoir (Faits saillants du deuxième rapport de l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes : Littératie et société du savoir)*. Paris, OCDE. <http://www.rhdc.gc.ca/fr/pip/daa/sna/Enquetes/eiaadrf.shtml>
- OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO. 2003. *Compétences pour le monde de demain : résultats supplémentaires à l'enquête PISA 2000*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/11/2960479.pdf>
- OCDE/Statistique Canada. 1995. *Littératie, économie et société : résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Paris/Ottawa, OCDE/Statistique Canada. <http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=89-545-X>
- . 2000. *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris/Ottawa, OCDE/Statistique Canada. http://www.oecd.org/LongAbstract/0,2546,fr_2649_201185_1897270_1_1_1_1,00.html
- Ogawa, K. 2005. *The EFA fast track initiative : experience of Yemen*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- OIT, Commission mondiale sur la dimension sociale de la mondialisation. 2004. *Une mondialisation juste : créer des opportunités pour tous*. <http://www.ilo.org/public/french/fairglobalization/report/index.htm>
- Okech, A. 2005. *Uganda case study of literacy in education for all 2005: a review of policies, strategies and practices*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Okech, A. ; Carr-Hill, R. ; Katahoire, A. R. ; Kakooza, T. ; Ndidde, A. N. ; Oxenham, J. 2001. *Education des adultes en Ouganda : résultats et enseignements*. Washington, Banque mondiale.
- Olson, D. 1977. « From utterance to text : the bias of language in speech and writing », *Harvard Educational Review*, vol. 47, pp. 257-281.
- . 1994. *The world on paper : the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Olson, D. ; Torrance, N. (sous la dir. de). 2001. *The making of literate societies*. Oxford, Blackwell.
- OMS. 2005. Résolution WHA58.23 de la cinquante-huitième Assemblée mondiale de la santé : Incapacités, prévention, traitement et réadaptation compris. <http://www.who.int/ncd/disability/>
- Ong, W. J. 1982. *Orality and literacy : the technologizing of the word*. New York, Routledge.
- ONUSIDA. 2005. *Le Sida en Afrique. Trois scénarios pour l'horizon 2025*. Genève, ONUSIDA.
- ONUSIDA/OMS. 2005. *Résumé mondial de l'épidémie de VIH et de sida, décembre 2005*. <http://www.unaids.org/en/resources/epidemiology/epicore.asp>
- Organisation des États américains. 1948. Charte de l'Organisation des États américains. <http://www.oas.org/juridico/fran%20C3%A7ais/charte.html>
- Organisation internationale pour les migrations. 2005. *World migration 2005: Costs and benefits of international migration*. Genève, OIM.
- Otto, A. 1997. *Curriculum development for nonformal education*. 4-H Center for Youth Development (monographie). <http://www.rrz.uni-hamburg.de/UNESCO-UIE/literacyexchange/course/bookshel.html>
- Ouane, A. 1989. *Manuel sur les stratégies d'apprentissage pour la postalphabétisation et l'éducation continue*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- . (sous la dir. de). 2003. *Towards a multicultural culture of education*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Ouane, A. ; Glanz, C. 2005. *Mother tongue literacy in sub-Saharan Africa*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Oxenham, J. 2003. *Review of World Bank supported projects in adult basic education and literacy, 1977-2002 : comparison of costs*. Washington, Banque mondiale.
- . 2004a. « ABET vs poverty : what have we learned ? », *Adult Education and Development*, n° 63, pp. 83-102.
- . 2004b. *The quality of programmes and policies regarding literacy and skills development*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Oxenham, J. ; Aoki, A. 2002. *Including the 900 million*. Washington, Banque mondiale (avant-projet).
- Oxenham, J. ; Diallo, A. ; Katahoire, A. R. ; Petkova-Mwangi, A. ; Sall, O. 2002. *Skills and literacy training for better livelihoods : a review of approaches and experiences*. Washington, Banque mondiale (coll. Africa Region Human Development Series).
- Papen, U. 2004. « Reading the Bible and shopping on credit : literacy practices and literacy learning in a township in Windhoek, Namibia », in : *Urban literacy and development*, sous la dir. de A. Rogers. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- . 2005. « Literacy and development : what works for whom ? Or, how relevant is the social practices view of literacy for literacy education in developing countries ? », *International Journal of Educational Development*, vol. 25, pp. 5-17.
- Patel, I. 1987. *Non-formal education for rural women in Gujarat : for development or domestication ?* (polycopié).
- . 1991. *A study of the impact of new communication technologies on literacy in India*. Singapour, Asian Mass Communication Research and Information Centre.
- . 2001. « L'alphabétisation, source de liberté pour les femmes en Inde », in : *L'alphabétisation, source de liberté : une table ronde organisée par l'UNESCO*. Paris, UNESCO.
- . 2005. *The human benefits of literacy*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, par l'intermédiaire de l'Université d'East Anglia, Norwich.
- Pavignani, E. ; Hauck, V. 2002. *Polling of technical assistance in Mozambique : innovative practices and challenges*. Maastricht, Centre européen de gestion des politiques de développement (ECDPM Discussion Paper 39).

- Pennells, J. 2005. *Literacy, distance learning and ICT*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Petrakis, P. E. ; Stamatakis, D. 2002. « Growth and education levels : a comparative analysis », *Economics of Education Review*, vol. 21, n° 5, pp. 513-21.
- PNUD. 2004a. *Rapport mondial sur le développement humain 2004. La liberté culturelle dans un monde diversifié*. New York, PNUD.
- . 2004b. *Human development report. What is HD ? HDR 2004*. <http://hdr.undp.org/hd/default.cfm>.
- . 2004c. *Iraq living conditions survey (vol. I, Tabulation report)*. New York, PNUD.
- . 2004d. *Enquête 2004 sur les conditions de vie des Irakiens (vol. II, Rapport analytique)*. New York, PNUD.
- . 2005. *Le PNUD et les peuples autochtones : une politique d'engagement*. <http://www.undp.org/cso/policies/doc/IPPolicyFrench>
- Poot, J. 2000. « A synthesis of empirical research on the impact of government on long-run growth », *Growth and Change*, vol. 31, n° 4, pp. 516-547.
- Posner, G. J. ; Rudnitsky, A. N. 1982. *Course design : a guide to curriculum development for teachers* (2^e éd.). New York, Longman.
- Pritchett, L. 2001. « Where has all the education gone ? », *World Bank Economic Review*, vol. 15, n° 3, pp. 367-391.
- Project Ploughshares. 2004. *Armed conflicts report 2004*. <http://www.ploughshares.ca/libraries/ACRText/ACR-TitlePageRev.htm>
- Projet du millénaire. 2005a. *Investir dans le développement : plan pratique pour réaliser les Objectifs de développement du millénaire*. New York, PNUD. <http://www.unmillenniumproject.org/reports/french.htm>
- . 2005b. *Agir : réaliser l'égalité des sexes et démarginaliser les femmes*. New York, Équipe du Projet sur l'éducation et l'égalité des sexes.
- . 2005c. *Vers une éducation primaire universelle : investissements, incitations et institutions*. New York, Équipe du Projet sur l'éducation et l'égalité des sexes.
- ProLiteracy Worldwide. 2004. *Literacy in action : spreading the light – International programs update 2004-05*. http://www.proliteracy.org/downloads/IP_04.pdf
- Psacharopoulos, G. ; Patrinos, H. 2002. *Returns to investment in education : a further update*. Washington, Banque mondiale (Policy Research Working Paper n° 2881).
- Purcell-Gates, V.. Waterman, R. 2000. *Now we read, we see, we speak : portrait of literacy development in an adult Freirean-based class*. Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Ramirez, F. ; Boli, J. 1982. « Global patterns of educational institutionalization », in : *Comparative education review*, sous la dir. de P. Altbach, R. Arnove, G. Kelly. New York, Macmillan.
- . 1994. « The political institutionalization of compulsory education : the rise of compulsory schooling in the western cultural context », in : *A significant social revolution : cross-cultural aspects of the evolution of compulsory education*, sous la dir. de J. A. Mangan. Londres, Woburn.
- Ramirez, F, Ventresca, M. 1992. « Building the institution of mass schooling : isomorphism in the modern world », in : *The political construction of education*, sous la dir. de B. Fuller, R. Rubinson. New York, Praeger.
- Rampal, A. ; Ramanujan, R. ; Saraswathi, L. S. 1997. *Numeracy counts ! A handbook for literacy activists and resource persons*. Mussoorie, National Literacy Resource Centre.
- Rao, N. ; Robinson-Pant, A. 2003. *CONFINTEA thematic review : adult learning and indigenous peoples*. Communication au bilan de mi-parcours du CONFINTEA, juillet.
- Read, T. 1995. « International donor agencies and book development », in : *International book publishing : an encyclopedia*, sous la dir. de P. G. Altbach, E. S. Hoshino. Londres/Chicago, Fitzroy Dearborn Publishers.
- Reh, M. (sous la dir. de). 1981. *Problems of linguistic communication in Africa*. Vol. 1 : *African linguistic bibliographies*. Hambourg, Helmut Buske.
- Richardson, J. G. 1980. « Variation in date in enactment of compulsory school attendance laws : an empirical inquiry », *Sociology of Education*, vol. LIII, pp. 153-163.
- Riddell, A. 2001. *Review of 13 evaluations of Reflect*. Londres, ActionAid International, International Reflect Circle. <http://www.reflect-action.org>
- Ringold, D. ; Orenstein, M. A. ; Wilkens, E. 2004. *Roma in an expanding Europe : breaking the poverty cycle*. Washington, Banque mondiale.
- Robinson, C. 2003. « Le débat en cours », in : *L'alphabétisation, source de liberté : une table ronde organisée par l'UNESCO*. Paris, UNESCO.
- . 2005. *Languages and literacies*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Robinson-Pant, A. 2000. *Why eat green cucumbers at the time of dying ? Exploring the link between women's literacy and development : a Nepal perspective*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- . 2005. *The social benefits of literacy*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, par l'intermédiaire de l'Université d'East Anglia, Norwich.
- Rockhill, K. 1987. « Literacy as threat/desire : longing to be somebody », in : *Women in education*, sous la dir. de J. S. Gaskill, A. T. McLaren. Calgary, Alta, Detselig.
- Rogers, A. 2003. *What is the difference ? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.
- . 2005. *Training adult literacy educators in developing countries*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development*. New York, Oxford University Press.
- Rogoff, B. ; Lave, J. 1984. *Everyday cognition : its development in social context*. Cambridge, Harvard University Press.
- Rose, P. ; Subrahmanian, R. 2005. *Evaluation of DFID development assistance : gender equity and women's empowerment – Phase II thematic evaluation : education*. Glasgow, Department for International Development, Evaluation Department (DFID Working Paper n° 11). <http://www.dfid.gov.uk/aboutdfid/performance/files/wp11.pdf>
- Rosenberg, D. (sous la dir. de). 2000. *Des livres pour les écoles : améliorer l'accès aux ouvrages de lecture en Afrique*. Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique, Groupe de travail sur les livres et le matériel éducatif de l'ADEA (Perspectives sur le développement du livre africain, n° 9).

- Ross, H. ; Lou, J. ; Lijing, Y. ; Rybakova, O. ; Wakhunga, P. 2005. *Where and who are the world's illiterates : China*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Ross, K. ; Saito, M. ; Dolata, S. ; Ikeda, M. ; Zuze, L. 2004. *Data archive for the SACMEQ I and SACMEQ II projects*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Rostow, W. W. 1960. *The stages of economic growth : a non-communist manifesto*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sachs, J. ; Warner, A. 1997. « Sources of slow growth in African economies », *Journal of African Economics*, vol. 6, n° 3, pp. 335-376.
- Sadembou, E. ; Watters, J. 1987. « Proposition pour l'évaluation des niveaux de développement d'une langue écrite », *Journal of West African Languages*, vol. 1, pp. 35-59.
- Salzano, C. 2002. *Pour une meilleure coordination des livres*. Paris, UNESCO/DANIDA/Groupe de travail sur les livres et le matériel éducatif de l'ADEA (Perspectives sur le développement du livre africain, n° 13.)
- Sandiford, P. J. ; Cassel, M. ; Sanchez, G. 1995 « The impact of women's literacy on child health and its interaction with access to health services », *Population Studies*, vol. 49, pp. 5-17.
- Schaffner, J. 2005. *Measuring literacy in developing country household surveys : issues and evidence*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Schenker, I. 2005. *HIV/AIDS and literacy : an essential component in education for all*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Schnuttgen, S. ; Khan, M. 2004. *Civil society engagement in EFA in the post-Dakar period : a self-reflective review*. Exposé présenté à la cinquième réunion du Groupe de travail sur l'Éducation pour tous, Paris, UNESCO, 20-21 juillet.
- Schofield, R. S. 1968. « The measurement of literacy in pre-industrial England », in : *Literacy in traditional societies*, sous la dir. de J. Goody. Cambridge, Cambridge University Press.
- Schulz, T. P. 1993. « Returns to women's education », in : *Women's education in developing countries*, sous la dir. de E.M. King, M.A. Hill. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Scribner, S. ; Cole, M. 1978. « Unpackaging literacy », *Information sur les sciences sociales*, vol. 17, n° 1, pp. 19-39.
- . 1981. *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press.
- Secrétariat de l'IMOA. 2004. *Education for all Fast Track Initiative, status report*. Novembre 2004. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/Brasilia/status_report_dec6.pdf
- . 2005a. *Education program development fund, status report*. Mars 2005. Préparé par le secrétariat de l'IMOA pour la réunion technique du 17-19 mars 2003. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/EPDFstatusreport_march05.pdf
- . 2005b. *Guide d'évaluation et d'endossement de la composante Primaire d'un plan sectoriel pour l'éducation*. <http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/assessmentguidelinesfrench.pdf>
- Seeberg, V. 2000. *The rhetoric and reality of mass education in Mao's China*. Lewiston, Edwin Mellen Press.
- Sey, H. 1997. *Peeking through the windows : classroom observations and participatory learning for action activities*. Arlington, Institut pour la recherche internationale.
- Shadrikov, V. ; Pakhomov, N. 1990. *From eradication of illiteracy to a new concept of literacy*. Genève, Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Sharma, J. ; Srivastava, K. 1991. *Training rural women for literacy*. Jaipur, Institut des études sur le développement.
- Sharma, R. K. ; Kumar, M. S. ; Meher, S. 2002. « Education, skills and the labour market in a globalised world : a case of India », *Indian Journal of Labour Economics*, vol. 45, n° 4, pp. 1129-1147.
- Shavit, Y. ; Kraus, V. 1990. « Educational transition in Israel : a test of the industrialization and credentialism hypothesis », *Sociology of Education*, vol. 63, n° 1, pp. 133-141.
- Shenkut, M. K. 2005. *Literacy in Ethiopia*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Shikiji-Nihongo Sentaa. 2005. *Shikiji-Nihongo Sentaa donna tokoro ?*. <http://www.call-jsl.jp/annai/index.html> (en japonais).
- Shikshantar. 2003. *The dark side of literacy*. Avec les contributions de : R. M. Torres, D. C. Soni, L. Shlain, A. Meenakshi, P. Dey, G. Esteva, M. S. Prakash, M. Fasheh, J. Ellul, D. Stuchul. Udaipur, Shikshantar, The People's Institute for Rethinking Education and Development. http://www.swaraj.org/shikshantar/rethinking_literacy.htm
- SIL UK. 2004. *Adult education and development in central and northern Ghana (CSCF 76) : an evaluation*. High Wycombe, SIL UK (inédit).
- Sinclair, M. 2003. *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Siniscalco, M. 2005. *Italy : some results from PISA 2003*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights*. Londres, Lawrence Earlbaum Associates.
- . 2001. « The globalisation of (educational) language rights », *International Review of Education*, vol. 47, pp. 201-219.
- Smyth, J. A. 2005. *UNESCO's international literacy statistics 1950-2000*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Somers, M. A. 2005. *Disentangling schooling attainment from literacy skills and competencies*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- . 2002. *Enfants, éducation et guerre : comment atteindre les objectifs de l'éducation pour tous (EPT) dans les pays affectés par la guerre*. Washington, Banque mondiale, Département du développement social, Unité prévention des conflits et reconstruction.
- Sommers, M. ; Buckland, P. 2004. *Parallel worlds : rebuilding the education system in Kosovo*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Sperling, G. ; Balu, R. 2005. « Designing a global compact on education », *Finance and Development*, vol. 42, n° 2. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2005/06/sperling.htm>

- Spolsky, B. 2004. *Language policy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- St Bernard, G. ; Salim, C. 1995. *Adult literacy in Trinidad and Tobago : a study based on the findings of the national literacy survey 1995*. Sainte-Augustine, University of the West Indies, Institute of Social and Economic Research.
- Stash, S. ; Hannum, E. 2001. « Who goes to school ? Educational stratification by gender, caste and ethnicity in Nepal », *Comparative Education Review*, vol. 45, n° 3, pp. 354-378.
- Statistique Canada/OCDE. 2005. *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa/Paris, Statistique Canada/OCDE. <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-603-XIF/89-603-XIF2005001.htm>
- Stone, L. 1969. *Literacy and education in England, 1640-1900. Past and Present*, vol. 42, pp. 69-139.
- Strauss, J. ; Beegle, K. ; Sikoki, B. ; Dwiyanto, A. ; Herawati, Y. ; Witoelar, F. 2004. *The third wave of the Indonesia family life survey (IFLS3) : overview and field report*. Santa Monica, RAND Corporation (WR-144/1-NIA/NICHD).
- Street, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- . 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- . 1996. *Literacy, economy, and society. Literacy across the Curriculum* vol. 12, pp. 8-15.
- . 1998. « New literacies in theory and practice : what are the implications for language in education ? », *Linguistics and Education*, vol. 10, n° 1, pp. 1-24.
- . 2001a. « Context for literacy work : the "new orders" and the "new literacy studies" », in : *Powerful literacies*, sous la dir. de J. Crowther, M. Hamilton, L. Tett. Leicester, National Institute for Adult Continuing Education.
- . 2001b. *Literacy and development : ethnographic perspectives*. Londres, Routledge.
- . 2003. « What's "new" in new literacy studies ? Critical approaches to literacy theory and practice », *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, n° 2. <http://www.tc.columbia.edu/cice>
- . 2004. *Understanding and defining literacy*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- . 2005. *Literacy across educational contexts : mediating learning and teaching*. Philadelphie, Caslon.
- Streumer, N. ; Tuijnman, A. C. 1996. « Curriculum in adult education », in : *International encyclopedia of adult education and training* (2^e éd.), sous la dir. de A. C. Tuijnman. Oxford, Elsevier Science.
- Stromquist, N. 1997. *Literacy for citizenship : gender and grassroots dynamics in Brazil*. Albany, SUNY Press.
- . 2004. *Women's rights to adult education as a means to citizenship*. Document pour la conférence « Gender, education and development : beyond access », Université d'East Anglia, Norwich, juin.
- . 2005. *The political benefits of adult literacy*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Subba, S. ; Subba, D. 2003. *Learning in our own language : Kirat Yakthung Chumlung develop a Limbu literacy programme in Nepal*. Mumbai, Bureau d'éducation des adultes pour l'Asie et le Pacifique Sud (ASPBAE Indigenous Adult Education Case Study Series).
- Sunanchai, S. 1988. « Reading promotion in Thailand », *Adult Education and Development*, vol. 31, septembre, pp. 63-69.
- . 1989. « Fifty years of adult education and non-formal education in Thailand », *Adult Education and Development*, vol. 33, septembre, pp. 7-26.
- Swainson, N. ; Bendera, S. ; Gordon, R. ; Kadzamira, E. 1998. *Promoting girls'education in Africa : the design and implementation of policy interventions*. Londres, Department for International Development.
- Sylwester, K. 2000. « Can educational expenditures reduce income inequality ? », *Economics of Education Review*, vol. 21, n° 4, pp. 43-52.
- Tarawa, N. 2003. *Reading our land : a case study of Te Waka Pu Whenua, Maori adult education center in New Zealand*. Mumbai, Bureau d'éducation des adultes pour l'Asie et le Pacifique Sud (ASPBAE Indigenous Adult Education Case Study Series).
- Telles, E. 1994. « Institutionalization and racial inequality in employment : the Brazilian example », *American Sociological Review*, vol. 59, n° 1, pp. 46-63.
- Terryn, B. 2003. *Le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) : contexte et démarche*. Communication à la conférence de la Association for the Evaluation of Educational Achievement, Lyon, France, 6 novembre 2003.
- Torres, R. M. 2004. *Lifelong learning in the South : critical issues and opportunities for adult education*. Stockholm, Agence suédoise de coopération internationale au développement (Sida Studies, n° 11).
- . 2005. *Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador : opciones para la política y la práctica*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Umayahara, M. 2005. *Regional overview of progress toward EFA since Dakar : Latin America*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Undrakh, T. 2002. *UNESCO project on non-formal education to meet basic learning needs of nomadic women in the Gobi Desert of Mongolia*. <http://www.literacyonline.org/products/ili/webdocs/undrakh.html>.
- UNESCO. 1947. *Fundamental education : common ground for all peoples. Report of a special committee to the preparatory commission*. Paris, UNESCO.
- . 1953. *L'analphabétisme dans divers pays. Étude statistique préliminaire sur la base des recensements effectués depuis 1900*. Paris, UNESCO.
- . 1957. *L'analphabétisme dans le monde au milieu du xx^e siècle. Étude statistique*. Paris, UNESCO (Monographies sur l'éducation de base, XI).
- . 1958. *Recommandation concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation*. Paris, UNESCO.
- . 1960. *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*. Paris, UNESCO.
- . 1970. *Alphabétisation, 1967-1969. Progrès de l'alphabétisation dans les divers continents*. Paris, UNESCO.
- . 1975a. *Déclaration de Persépolis*. Symposium international pour l'alphabétisation, Persépolis, 3-8 septembre 1975. www.unesco.org/education/pdf/PERSEP_F.PDF

- . 1975b. « L'alphabétisation dans le monde depuis le Congrès de Téhéran (1965) : insuffisances, réalisations, tendances », *in* : *A turning point for literacy : adult education for development. the spirit and declaration of Persepolis*, sous la dir. de L. Bataille. Oxford, Pergamon.
- . 1978. *Literacy in Asia : a continuing challenge. Report of the UNESCO regional experts meeting on literacy in Asia (Bangkok, 22-28 November 1977)*. Bangkok, UNESCO, Bureau régional d'éducation en Asie et en Océanie.
- . 1980. *Alphabétisation, 1972-1976. Progrès de l'alphabétisation dans les divers continents*. Paris, UNESCO.
- . 1988. *Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme*. Paris, UNESCO.
- . 1990. Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous.
- . 1995. *Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme*. Paris, UNESCO.
- . 1997. Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (CONFITEA V).
- . 2000a. *A synthesis report of education for all 2000 : assessment in the Trans-Caucasus and Central Asia sub-region*. Bangkok, Bureau régional pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique.
- . 2000b. *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril. Paris, UNESCO.
- . 2000c. *Rapport mondial sur la culture, 2000. Diversité culturelle*. Paris, UNESCO.
- . 2001. *The global initiative towards education for all : a framework for mutual understanding*. Paris, UNESCO.
- . 2002a. *Éducation pour tous : une stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous*. Paris, UNESCO.
- . 2002b. *Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie ? Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2002*. Paris, UNESCO.
- . 2003a. *L'éducation dans un monde multilingue : document cadre de l'UNESCO*. Paris, UNESCO.
- . 2003b. *Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*. Paris, UNESCO
- . 2003c. *L'alphabétisation, source de liberté : une table ronde organisée par l'UNESCO*. Paris, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131823f.pdf>
- . 2003d. *Literacy : a UNESCO perspective*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>
- . 2003e. « Apprendre dans sa langue : une utopie ? », *L'éducation aujourd'hui*, n° 6 (juillet-septembre).
- . 2003f. *Qu'est-ce que la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation ?* http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=27158 & URL_DO=DO_TOPIC & URL_SECTION=201.html
- . 2004a. *Éducation pour tous, l'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Paris, UNESCO.
- . 2004b. *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes. Document d'orientation*. Paris, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246f.pdf>
- . 2004c. République de Madagascar – Tanindrazana-Fahafahana-Fandrosoana. Programme conjoint Gouvernement malgache/Système des Nations Unies pour la promotion de l'éducation de base pour tous les enfants malgaches : extrait du programme. Paris, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141883f.pdf>
- . 2005a. L'initiative Babel. http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=19749 & URL_DO=DO_TOPIC & URL_SECTION=201.html
- . 2005b. *Rapport du Directeur général sur le suivi de l'examen stratégique de l'EPT et la stratégie de l'UNESCO pour la période 2005-2015*. Paris, UNESCO (Document 171 EX/8, 17 mars 2005. Cent soixante et onzième session. Conseil exécutif de l'UNESCO).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138915f.pdf>
- . 2005c. *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014)*.
http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=27234 & URL_DO=DO_TOPIC & URL_SECTION=201.html
- UNESCO-BREDA. 1983. *L'élimination de l'analphabétisme en Afrique par le développement conjugué de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation des jeunes et des adultes*. Dakar, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique (Educafrica, n° 9).
- UNESCO-IIPE. 2005a. *An analysis of the place of literacy in poverty reduction strategy papers*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- . 2005b. *Country templates synthesis report*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- . 2005c. *Report on the education sector : global HIV/AIDS readiness survey 2004*. UNAIDS Inter Agency Task Team on Education.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139972e.pdf>
- . 2005d. *Scaling up training in educational planning and management for EFA. A note for the FTI Technical Meeting on 15 April*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- UNESCO-OREALC. 2001. *Bilan des 20 ans du Projet majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique Latine et dans les Caraïbes*. Santiago, UNESCO/OREALC.
- . 2004. *Education for all in Latin America : a goal within our reach. Regional EFA Monitoring Report 2003*. Santiago, UNESCO/OREALC.
- UNESCO/PNUD. 1976. *Programme expérimental mondial d'alphabétisation : évaluation critique*. Paris, UNESCO.
- UNESCO-PROAP. 2001. *Final report. Regional workshop on functional literacy for indigenous peoples. Kunming, Yunnan, People's Republic of China, October 2000*. Bangkok, UNESCO, Bureau régional principal pour l'Asie et le Pacifique.
- UNICEF. 2001. *Corporal punishment in schools in South Asia*. Katmandou, UNICEF, Bureau régional de l'Asie du Sud.
- . 2002. L'enregistrement à la naissance : un droit pour commencer. *Digest Innocenti*, n° 9, mars.
http://www.unicef-icdc.org/presscentre/presskit/digest9/birthregistration_pr_fre.pdf
- . 2005a. *Éducation des filles : alphabétisation*. http://www.unicef.org/french/girlseducation/index_focus_literacy.html

- . 2005b. *Progrès pour les enfants : un bilan de l'enseignement primaire et de la parité des sexes*. New York, UNICEF.
http://www.unicef.org/french/publications/index_25937.html
- . 2005c. *The « rights » start to life : a statistical analysis of birth registration*. New York, UNICEF.
http://www.unicef.org/publications/index_25248.html
- . 2005d. *Catastrophe du raz-de-marée. Pays en crise*. http://www.unicef.org/french/emerg/disasterinasia/24615_main.html
- Unsicker, J. 1987. « Tanzania's literacy campaign in historical-structural perspectives », in : *National literacy campaigns : historical and comparative perspectives*, sous la dir. de R. Arnove, H. Graff. New York, Plenum Press.
- USAID. 1999. *Girls' education : good for boys, good for development*. Washington, USAID, Office of Women in Development (Gender Matters Information Bulletin, n° 5).
- . 2005. *Education strategy : improving lives through learning*. Washington, USAID.
- Vandermoorstele, J. ; Delamonica, E. 2000. « The "education vaccine" against HIV/AIDS », *Current Issues in Comparative Education*, vol. 3, n° 1 (décembre).
- Van Ravens, J. ; Aggio, C. 2005. *The costs of goal 4 and LIFE*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Varavarn, K. 1989. « Literacy campaigns and programmes in the context of literacy promotion : lessons learned from Thai experiences », *Adult Education and Development*, vol. 33, septembre, pp. 157-165.
- Vélaz de Medrano, C. 2005. *Literacy : real options for policy and practice in Spain*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Verner, D. 2005. *What factors influence world literacy ? Is Africa different ?* Washington, Banque mondiale (World Bank Policy Research Working Paper, n° 3496).
- Verspoor, A. M. (sous la dir. de). À paraître. *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
- Vincent, D. 2000. *The rise of mass literacy : reading and writing in modern Europe*. Cambridge, Polity.
- Wagner, D. A. 1993. *Literacy, culture and development : becoming literate in Morocco*. New York, Cambridge University Press.
- . 2000. *EPT 2000. Études thématiques – Alphabétisation et éducation des adultes*. Paris, UNESCO, Institut international de l'alphabétisation.
http://www.unesco.org/education/efa/fr/efa_2000_assess/studies/literacy_summary.shtml
- . 2003. « Smaller, quicker, cheaper : alternative strategies for literacy assessment in the UN literacy decade », *International Journal of Educational Research*, vol. 39, pp. 293-309.
- . 2004. *Monitoring and measuring adult literacy : different models for different purposes*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Wallet, P. 2005. *Educational expansion and primary teacher training*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Walter, S. L. 2004. *Literacy, education, and language*. Inédit.
- Waters, T. ; Leblanc, K. 2005. « Refugees and education : mass public schooling without a nation-state », *Comparative Education Review*, vol. 49, n° 2, pp. 129-47.
- Wheeler, D. 1980. *Human resource development and economic growth in developing countries : a simultaneous model*. Washington, Banque mondiale.
- Whitehead, A. 2003. *Failing women, sustaining poverty : gender in poverty reduction strategy papers*. Londres, Gender and Development Network.
- Williams, E. ; Cooke, J. 2002. « Pathways and labyrinths : language and education in development », *TESOL Quarterly*, vol. 36, n° 3, pp. 297-322.
- Willms, J. D. ; Somers, M. A. 2001. « Family, classroom and school effects on children's educational outcomes in Latin America », *International Journal of School Effectiveness and Improvement*, vol. 12, n° 4, pp. 409-445.
- . 2005. *Raising the learning bar in Latin America : measuring student outcomes*. Fredericton, Canadian Research Institute for Social Policy (Policy Brief, mars).
- Wils, A. 2002. *On accelerating the global literacy transition. Research and assessment systems for sustainability program*. Cambridge, Belfer Center for Science and International Affairs, Kennedy School of Government, Harvard University (Discussion Paper 2002-18).
- Windows to the World. 1997. *Developing a curriculum for rural women*. New Delhi, Nirantar.
- Wurm, S. A. 2001. *Atlas des langues en péril dans le monde* (2^e éd.). Paris, UNESCO.
- Young, M. B. ; Fitzgerald, N. ; Morgan, M. A. 1994. *National evaluation of adult education program's. Fourth Interim report. Learner outcomes and program results*. Arlington, Development Associates.
- Young, M. B. ; Hippias, J. ; Hanberry, G. ; Hopstock, P. ; Golsmat, R. 1980. *An assessment of the state-administered program of the adult education act. Final report*. Arlington, Development Associates.
- Yousif, A. A. 2003. *Literacy : an overview of definitions and assessment*. Communication à la réunion des experts de l'UNESCO sur les aspects de la littéracie, 10-12 juin. Paris, UNESCO.
- Zhang, T. ; Wang, L. 2005. *China country study : where and who ?* Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Zubair, S. 2001. « Literacy, gender and power in rural Pakistan », in : *Literacy and development : ethnographic perspectives*, sous la dir. de B. Street. Londres, Routledge.
- . 2004. « Qualitative methods in researching women's literacy : a case study », in : *Women, literacy and development : alternative perspectives*, sous la dir. de A. Robinson-Pant. Londres, Routledge.

Sigles et acronymes

ACCU	Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO (Centre culturel de l'Asie et du Pacifique pour l'UNESCO)
ACDI	Agence canadienne de développement international
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AID	Association internationale de développement
AKRSP	Aga Khan Rural Support Programme (Pakistan)
ALL	Adult literacy and life skills survey (Enquête sur la littératie et les compétences des adultes)
AP	Aide publique
APD	Aide publique au développement
APPEAL	Asian and Pacific Programme of Education for All (Programme Asie-Pacifique d'éducation pour tous)
ASDI	Agence suédoise de coopération internationale au développement
BAD	Banque asiatique de développement
BEGIN	Basic Education for Growth initiative (Initiative de soutien à l'éducation de base pour la croissance)
BID	Banque interaméricaine de développement
BIE	Bureau international de l'éducation (UNESCO)
BJCI	Banque japonaise pour la coopération internationale
BREDA	Bureau régional pour l'éducation en Afrique de l'UNESCO
CAD	Comité d'aide au développement
CALS	Chinese Adult Literacy Survey (Enquête chinoise sur l'alphabétisme des adultes)
CE	Commission européenne
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CLEBA	Centro Laubach de la Educación Popular Básica de Adultos (Colombie)
CME	Campagne mondiale pour l'éducation
DAA	Disability Awareness in Action
DANIDA	Agence danoise pour le développement international
DFID	Department for International Development (Département pour le développement international, Royaume-Uni)
DHS	Demographic and Health Survey (Enquête sur la démographie et la santé)
DNUA	Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation
DSRP	Document stratégique de réduction de la pauvreté
EDD	Éducation pour le développement durable
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
E9	Groupe des 9 pays les plus peuplés : Bangladesh, Brésil, Chine, Égypte, Inde, Indonésie, Mexique, Nigéria et Pakistan
EPT	Éducation pour tous
EPU	Enseignement primaire universel
EQJA	Éducation qualifiante des jeunes et des adultes (Sénégal)
ERY de Macédoine	ex-République yougoslave de Macédoine
EVS	Espérance de vie scolaire
FAfD	Fonds africain de développement

FAO	Food and Agriculture Organisation (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture)
FAsD	Fonds asiatique de développement
FFNE	Fonds fiduciaire norvégien pour l'éducation
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
FMI	Fonds monétaire international
FRESH	Focus resources on effective school health (Concentrer les ressources sur une santé scolaire efficace)
G8	Groupe de 8 pays (Allemagne, Canada, États-Unis, France, Italie, Japon, Royaume-Uni et Russie) et de représentants de l'Union européenne qui se réunissent pour débattre de questions de politique économique et étrangère
HCNUDH	Haut commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme
HCR	Haut comité aux réfugiés
IDA	International Development Association (Association internationale pour le développement, Banque mondiale)
IDE	Indice du développement de l'éducation pour tous
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires)
IEG	Indice de l'EPT relatif au genre
IIEP	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
IIZ/DVW	Institut für International Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Institut de coopération internationale de l'Association allemande pour l'éducation des adultes)
ILI	International Literacy Institute (Institut international de l'alphabétisation)
IMOA	Initiative de mise en œuvre accélérée
INEE	Inter-Agency Network for Education in Emergencies (Réseau interinstitutions pour l'éducation dans les situations d'urgence)
IPS	Indice de parité entre les sexes
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
IUE	Institut de l'UNESCO pour l'éducation
LAMP	Literacy assessment and monitoring programme (Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation)
LIFE	Literacy initiative for empowerment (Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir)
MICS	Multiple indicator cluster surveys (enquêtes par grappes à indicateurs multiples)
NAEP	National Assessment of Educational Progress (Évaluation nationale des progrès dans l'éducation, États-Unis)
NORAD	Agence norvégienne de coopération pour le développement
NZAID	New Zealand Agency for International Development (Agence néo-zélandaise pour le développement international)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODM	Objectifs de développement du millénaire
OIM	Organisation internationale pour les migrations
OIT	Organisation internationale du travail
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América latina y el Caribe (Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes)
OSC	Organisation de la société civile

PDEB	Projet de développement de l'éducation de base (Yémen)
PEMA	Programme expérimental mondial d'alphabétisation
PEPE	Protection et éducation de la petite enfance
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PNB	Produit national brut
PMA	Pays les moins avancés
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPA	Parité de pouvoir d'achat
PPTE	Pays pauvres très endettés
PROAP	Principal regional office for Asia and the Pacific (UNESCO) (Bureau régional pour l'Asie et le Pacifique)
PRODEC	Programme décennal de développement de l'éducation (Mali)
QI	Quotient intellectuel
REE	Rapport élèves/enseignant
Reflect	Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques
RNB	Revenu national brut
SACMEQ	Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation)
SDI	Statistiques du développement international
sida	Syndrome de l'immunodéficience acquise
SNPC	Système de notification des pays créanciers (OCDE-CAD)
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Trends in international mathematics and science study (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences)
TNA	Taux net d'admission
TNS	Taux net de scolarisation
UE	Union européenne
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)
UNGEI	United Nations Girls Education Initiative Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNRWA	United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de la Palestine dans le Proche-Orient)
USAID	US Agency for International Development Agence des États-Unis pour le développement international
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine
WEI	World education indicators (Indicateurs mondiaux de l'éducation)

Éducation pour tous

L'alphabétisation, un enjeu vital

L'alphabétisme est un droit et il est le fondement de tout apprentissage ultérieur. L'alphabétisation donne aux individus les outils, les connaissances et la confiance en soi dont ils ont besoin pour améliorer leurs moyens d'existence, participer plus activement à leur société et faire des choix éclairés. Dans les économies du savoir d'aujourd'hui, les compétences associées à l'alphabétisme sont plus vitales que jamais.

Pourtant, l'alphabétisme demeure un droit qui est refusé à quelque 771 millions d'adultes, aggravant encore la marginalisation de beaucoup. Le présent quatrième *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* évalue les progrès accomplis vers la réalisation des six objectifs de l'éducation pour tous, en mettant l'accent sur le défi mondial de l'alphabétisation. Il identifie les dimensions clefs d'une bonne politique et situe l'objectif de l'accroissement des taux d'alphabétisme d'ici à 2015 dans le contexte plus large de la construction de sociétés alphabètes dans lesquelles l'accès aux informations écrites est valorisé et promu.

Les objectifs de développement fixés par la majorité des nations du monde n'ont qu'une faible chance d'être atteints si les gouvernements et la communauté internationale ne développent pas rapidement les possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes, tout en assurant à chaque enfant une éducation de qualité.

Photo de couverture

Remplissage d'un formulaire d'inscription
sur les listes électorales au Pérou, 2000

© JUAN MANUEL CASTRO PRIETO / AGENCE VU

