



© Tendence Floue/Mat Jacob



© Tendence Floue/Olivier Culmann



© VU/Bernard Descamp



© Tendence Floue/Olivier Culmann

## Chapitre **2**

# Vers l'EPT – Évaluation des progrès accomplis

Le présent chapitre offre une évaluation des progrès accomplis dans le monde vers la réalisation des six objectifs de l'EPT. Il utilise les données les plus récentes sur les systèmes éducatifs disponibles pour 2000, en actualisant l'analyse de l'an dernier et en lui apportant des compléments importants.

Reflétant le thème du rapport, l'analyse accorde une importance particulière aux objectifs concernant le genre et à leur incidence sur la réalisation de tous les objectifs éducatifs de Dakar. La parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire est un objectif pour 2005 et l'égalité dans tout le domaine de l'éducation doit être réalisée au cours de la décennie suivante. Aussi l'examen de chacun des objectifs est-il centré sur le genre dans toute la mesure où les données disponibles le permettent.

Le chapitre comprend sept sections. Après une analyse des tendances en matière de PEPE, trois sections évaluent les progrès accomplis dans les domaines de l'accroissement des taux de scolarisation, de la qualité et de la parité entre les sexes dans le primaire, le secondaire et le supérieur. L'examen des programmes relatifs aux compétences indispensables dans la vie courante et des programmes d'alphabétisation est suivi de quelques informations récentes sur les tendances de la qualité de l'éducation. La dernière section tente de comparer les progrès d'ensemble réalisés par les différents pays et régions. Elle s'attache à déterminer dans quelle mesure les objectifs de parité entre les sexes sont réalisables en 2005 et introduit un nouvel indice du développement de l'EPT propre à offrir un moyen de comparaison plus global des progrès accomplis par les pays vers la réalisation des buts éducatifs.

## Protection et éducation de la petite enfance

**Objectif 1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.**

La protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE) constituent un domaine d'apprentissage

varié, qui va de l'éducation préprimaire formelle, intégrée dans le système national d'éducation, à des activités plus informelles et souvent centrées sur la famille, en passant par des jardins d'enfants où puériculture, jeu et éducation sont associés. On dispose actuellement de données internationalement comparables pour les effectifs du préprimaire dans à peu près les trois quarts (152) des pays. Bien que l'on s'efforce de collecter des informations sur les activités plus informelles du groupe d'âge correspondant au préprimaire

**Tableau 2.1. Éducation préprimaire : répartition des pays selon leur taux brut de scolarisation (2000)**

(dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TBS)

Régions	Niveaux du TBS				
	≤ 30%	30,1%-50%	50,1%-70%	70,1%-90%	Plus de 90%
Afrique subsaharienne	R. D. du Congo, Niger, Burkina Faso, Burundi, Mali, Comores, Éthiopie, Togo, Rwanda, Côte d'Ivoire, Congo, Madagascar, Sénégal, Guinée-Bissau, Sierra Leone, Ouganda, Érythrée, Bénin, Cameroun, Gabon, Lesotho, Gambie, Namibie, Guinée équatoriale (24)	Afrique du Sud, Zimbabwe, Kenya (3)	Cap-Vert, Ghana, Libéria (3)		Maurice (1)
États arabes	Yémen, Djibouti, Algérie, Oman, Arabie saoudite, Irak, J. A. libyenne, R. A. syrienne, Égypte, Tunisie, Soudan, Qatar (12)	Jordanie, T. A. palestiniens, Bahreïn (3)	Maroc (1)	Liban, Émirats A. U. (2)	Koweït (1)
Asie centrale	Tadjikistan, Kazakhstan, Kirghizistan, Azerbaïdjan, Mongolie (5)	Géorgie (1)			
Asie de l'Est et Pacifique	Myanmar, Cambodge, R. D. P. lao, Papouasie - Nouvelle-Guinée, Indonésie, Chine (6)	Philippines, Tonga, Samoa, Viet Nam, Brunéi Darussalam, Malaisie (6)	Palaos (1)	Vanuatu, Rép. de Corée, Thaïlande, Japon, Îles Cook (5)	Macao (Chine), Australie, Nioué (3)
Asie du Sud et de l'Ouest	Népal, Rép. isl. d'Iran, Bangladesh, Inde (4)	Maldives (1)	Pakistan (1)		
Amérique latine et Caraïbes	Bahamas, Honduras, Nicaragua (3)	Belize, Colombie, Rép. dominicaine, El Salvador, Bolivie, Panama, Venezuela (7)	Guatemala, Argentine, Sainte-Lucie, Uruguay, Trinité-et-Tobago, Brésil, Pérou, Équateur (8)	Mexique, Chili, Barbade, Jamaïque, Paraguay, Costa Rica, Antilles néerl. (7)	Suriname, Aruba, Cuba, Guyana (4)
Amérique du Nord et Europe occidentale			Finlande, Chypre, États-Unis, Canada, Portugal (5)	Grèce, Suède, Norvège, Royaume-Uni, Autriche, Danemark (6)	Suisse, Italie, Pays-Bas, Malte, Espagne, Allemagne, Islande, Israël, Belgique, France, Luxembourg (11)
Europe centrale et orientale	Turquie, ex-Rép. youg. de Macédoine (2)	Serbie-et-Monténégro, Rép. de Moldova, Croatie, Albanie, Pologne (5)	Lituanie, Lettonie, Bulgarie (3)	Roumanie, Slovaquie, Hongrie, République tchèque, Fédération de Russie (6)	Rép. tchèque, Estonie (2)
Nombre total de pays (152)	56	26	22	26	22

Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 3.

(généralement de 3 à 5 ans), il n'y a encore que 15 pays qui puissent fournir de telles données (annexe statistique, tableau 3). Un troisième indicateur – le pourcentage des nouveaux inscrits en première année du primaire qui ont suivi un programme organisé de développement de la petite enfance – est disponible pour un plus grand nombre de pays (43). Bien que ces indicateurs de participation plus généraux soient de plus en plus largement disponibles, le taux brut de scolarisation (TBS) dans l'éducation préprimaire demeure le principal indicateur utilisable pour suivre les progrès accomplis vers la réalisation du premier objectif de Dakar.

### Scolarisation dans l'éducation préprimaire

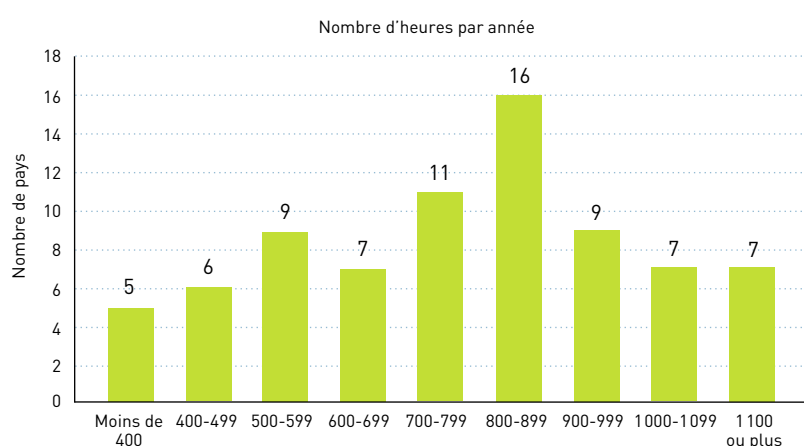
Par éducation préprimaire on entend les programmes d'instruction organisée qui sont dispensés dans des écoles ou dans des centres et occupent au moins 2 heures par jour et 100 jours par an. De par leur nature même, ces données sont difficiles à collecter. En premier lieu, nombre de ces programmes sont des programmes privés – représentant dans certains pays la totalité des effectifs préscolaires. Les fournisseurs privés, dont les ONG, les communautés locales et les institutions religieuses, ne sont pas toujours faciles à inclure dans les enquêtes, et il est fréquent qu'ils ne soient pas reconnus par les autorités en tant que fournisseurs agréés<sup>1</sup>. En second lieu, même dans le secteur public, les programmes dispensés sous la responsabilité d'autorités autres que les ministères de l'éducation – principaux partenaires de l'UNESCO en ce qui concerne les enquêtes statistiques annuelles – ne sont pas toujours inclus dans les réponses aux enquêtes.

Il est donc possible que les informations statistiques sur l'éducation préprimaire ne donnent pas un tableau complet de la situation dans de nombreux pays. De plus, même dans la catégorie relativement homogène des programmes dispensés par le secteur public, la durée et le contenu de ces programmes ainsi que les qualifications des enseignants sont si hétérogènes qu'il est difficile de se livrer à des comparaisons internationales.

Le tableau 2.1 montre la répartition des pays selon le niveau de leur taux brut de scolarisation dans l'éducation préprimaire. Plus d'un tiers des pays (56 sur 152) présentent des taux très bas (moins de 30% du groupe d'âge concerné); près de la moitié de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne. À l'exception de la Géorgie, tous

les pays d'Asie centrale font aussi partie de cette catégorie et beaucoup ont vu leur taux de scolarisation baisser depuis 1990. Tous les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale et la plupart des pays d'Europe centrale et orientale scolarisent plus de la moitié du groupe d'âge préscolaire. Plus de la moitié des pays du premier groupe ont des TBS supérieurs à 90%, ce qui indique que dans ces pays riches, la scolarisation dans le préprimaire est quasiment universelle.

Figure 2.1. Répartition des pays selon la durée scolaire dans le préprimaire (1999) (en heures par année scolaire)



Source : réponses aux questionnaires des ateliers de l'ISU sur la durée scolaire (Institut de statistique de l'UNESCO, 2000).

### Durée de l'année scolaire dans le préprimaire

L'intensité de l'instruction varie également beaucoup selon les pays. Le tableau 2.2 indique, pour 77 pays, le nombre moyen d'heures d'enseignement durant l'année scolaire dans le préprimaire. La durée moyenne de l'année scolaire varie de 195 heures en Iraq et 231 heures au Tadjikistan à 1260 et 1560 heures en Colombie, à Cuba et à Saint-Kitts-et-Nevis. Comme le montre la figure 2.1, près de la moitié des pays (36) sont dans la fourchette de 700 à 999 heures.

### Comparaisons entre 1990 et 2000

La scolarisation dans le préprimaire a généralement beaucoup progressé au cours de la dernière décennie. La figure 2.2 montre que les TBS ont régulièrement augmenté entre 1990 et 2000 dans toutes les régions, particulièrement en Amérique latine et dans les Caraïbes, où l'éducation préprimaire – déjà bien implantée au début des années 1990 – a continué à se développer.

1. En Afrique subsaharienne et dans certains États arabes, mais aussi dans des pays ayant une forte population musulmane, les écoles coraniques relèvent particulièrement de cette catégorie. Au Niger, par exemple, en 2001, sur les quelque 34 000 nouveaux inscrits qui avaient suivi un type de PEPE, plus de 80% venaient d'écoles coraniques, et cette proportion s'est accrue au cours des trois dernières années pour lesquelles on dispose de données (Niger, 2002a, p. 18). Il n'est pas toujours possible de déterminer dans quelle mesure les centres ou établissements dispensant ce type d'enseignement sont inclus dans les enquêtes.

Tableau 2.2. Durée scolaire dans l'éducation préprimaire, par pays (1999)

Pays	Heures par semaine	Jours par semaine	Semaines par année	Jours par année	Heures par année	Pays	Heures par semaine	Jours par semaine	Semaines par année	Jours par année	Heures par année
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) = (1) x (3)		(1)	(2)	(3)	(4)	(5) = (1) x (3)
<b>Afrique subsaharienne</b>						<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>					
Afrique du Sud	...	5	41	205	...	Cambodge <sup>2</sup>	12	5	38	190	456
Bénin	23	4,5	34	154	782	Fidji	15	5	41	205	615
Burkina Faso	21	6	37	222	777	Îles Cook	10	5	41	205	410
Cameroun* <sup>1</sup>	30	5	36	180	1080	Îles Marshall	15	5	36	180	540
Éthiopie*	23,1	5	42	210	971	Macao, Chine*	14,2	5,3	40,5	213	575
Gambie	20	5	39	195	780	Myanmar	...	5	36	180	...
Ghana	27,3	5	40	200	1092	Nioué	12	3	40	120	480
Guinée-Bissau	24	5	35	175	840	Palaos	17,3	5	34	170	588
Kenya	...	5	39	195	...	Papouasie-N.-G. <sup>2</sup>	10	5	41	205	410
Libéria	25	5	37	185	925	R. D. P. lao <sup>2</sup>	10	5	36	180	360
Mali	26	5	38	190	988	Samoa	15	5	40	200	600
Maurice	25	5	40	200	1000	Tuvalu	15	5	40	200	600
Mauritanie	30	5	36	180	1080	Vanuatu*	15	5	39	195	585
Namibie*	...	5	39	195	...	Viet Nam	15	5	33	165	495
Niger	25	5	36	180	900	<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>					
Nigéria	20	5	40	200	800	Bangladesh	12	6	37	222	444
R. U. de Tanzanie	17,3	5	42	210	727	Bhoutan	22	5	39	195	858
Sao Tomé-et-Principe	25	5	36	180	900	Maldives	7,3	5	40	200	292
Sénégal	22,3	5	35	175	781	Népal	24	6	36,7	220	881
Seychelles	26,2	5	40	200	1046	Pakistan*	28	5,5	30	165	840
Sierra Leone	20	5	35	175	700	<b>Amérique latine et Caraïbes</b>					
Togo	21,3	5	40	200	852	Anguilla	15	5	39	195	585
Zambie*	17,3	5	34	170	588	Antigua-et-Barbuda	25	5	39	195	975
<b>États arabes</b>						Antilles néerl.*	23	5	40	200	920
Arabie saoudite	22,3	5	29	145	647	Bahamas*	25	5	38	190	950
Émirats arabes unis	22	5	33	165	726	Barbade	25	5	38	190	950
Irak*	5	6	39	234	195	Belize	15	5	36	180	540
J. A. libyenne	21	6	28	168	588	Bolivie*	25	5	44	220	1100
Koweït	25	5	34	170	850	Colombie	30	5	42	210	1260
Liban <sup>2</sup>	26,3	5	32	160	840	Costa Rica	14	5	44	220	616
Maroc*	32,3	6	35	210	1131	Cuba <sup>3</sup>	32	5	41	205	1312
R. A. syrienne	32	6	36	216	1152	Dominique	25	5	40	200	1000
Soudan	21	6	39	234	819	El Salvador	30	5	40	200	1200
Yémen	20	5	28	140	560	Équateur	20	5	40	200	800
<b>Asie et Pacifique</b>						Guatemala	17,3	5	36	180	623
<b>Asie centrale</b>						Guyana	20	5	39	195	780
Kazakhstan <sup>1</sup>	24	5	33	165	792	Îles Turques et Caïques	20	5	39	195	780
Mongolie	10	5	34	170	340	Jamaïque	22,3	5	38	190	847
Tadjikistan	7	5	33	165	231	Nicaragua	20	5	43,5	218	870
						Panama	25	5	42	210	1050
						Pérou	20	5	36	180	720
						Rép. dominicaine	20	5	44	220	880
						Sainte-Lucie	20	5	40,4	202	808
						Saint-Kitts-et-Nevis	40	5	39	195	1560
						Suriname	20	5	42	210	840
						Trinité-et-Tobago	22,3	5	39	195	870

\* Les chiffres en italiques sont des durées moyennes calculées à partir de durées variables dans différentes années d'études, différents cycles ou programmes.

1. Le nombre de semaines par an est tiré de la base de données sur l'éducation du Bureau international d'éducation (UNESCO-BIE, 1999).

2. Le nombre d'heures par semaine a été recalculé sur la base du temps effectif d'enseignement par heure.

3. Y compris le temps consacré à jouer et le temps consacré aux habitudes d'hygiène et aux habitudes culturelles.

Source : réponses aux questionnaires des ateliers de l'ISU sur la durée scolaire (Institut de statistique de l'UNESCO, 2000).

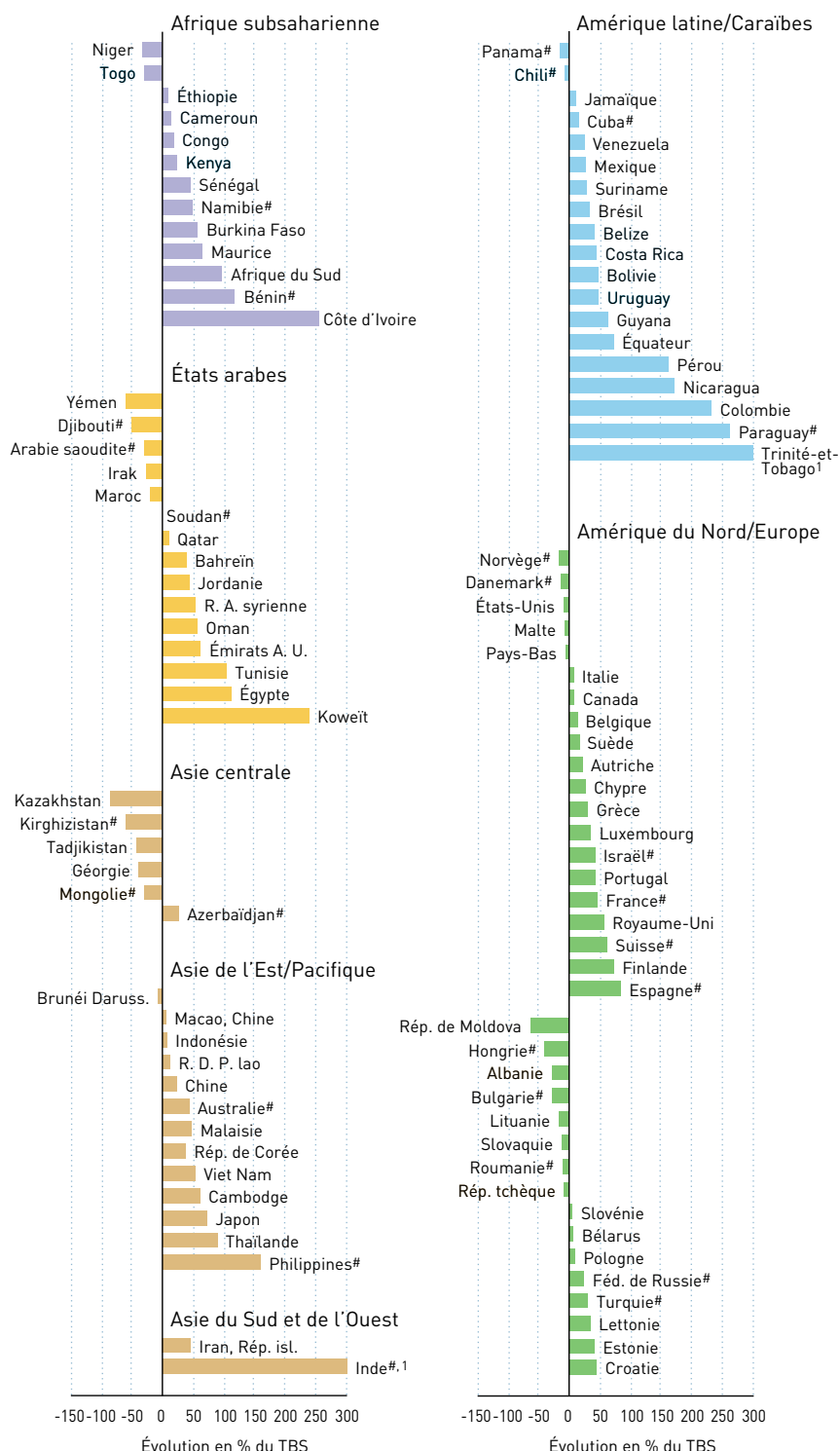
Cette tendance n'a néanmoins pas été universelle. Les taux de scolarisation ont baissé dans un ou deux pays d'Afrique et d'Amérique latine, mais les reculs ont été substantiels et nombreux en Asie centrale et en Europe centrale et orientale, où la valeur réelle des dépenses publiques consacrées à l'éducation, comme à d'autres secteurs, a diminué<sup>2</sup> (voir encadré 2.1).

En Amérique du Nord et en Europe occidentale, le recul est évident en Norvège et au Danemark, probablement en raison de changements concernant les groupes d'âge de référence utilisés pour calculer les taux de scolarisation (voir tableau 2.3), ainsi que, dans une moindre mesure, aux États-Unis, à Malte et aux Pays-Bas.

Il faut cependant souligner que certains de ces changements sont plus apparents que réels. D'une part, la définition de l'éducation préprimaire adoptée dans la Classification internationale type de l'éducation révisée (UNESCO, 1997) a légèrement changé et, d'autre part, il est possible que de nouvelles catégories de services d'éducation préprimaire jusque-là non prises en compte soient maintenant incluses dans les réponses aux enquêtes de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), reflétant l'accent mis depuis la Conférence de Jomtien en 1990 sur une conception élargie de la PEPE.

Il est cependant encore plus notable que les changements des groupes d'âge de référence utilisés dans le dénominateur du TBS ont une forte incidence sur la valeur de l'indicateur. Le tableau 2.3 montre les pays où de tels changements ont été apportés pour les données indiquées pour 1990 et 2000. Dans le cas des Philippines, le TBS de 1990 a été calculé pour un groupe d'âge comprenant deux années (5-6 ans). Toutefois, en 2000, il est obtenu sur la base de la cohorte comprenant uniquement les enfants âgés de 5 ans, ce qui, en l'absence d'autres changements, doublerait en gros le TBS estimé. En Suisse, le TBS de 1990 a été calculé pour les enfants âgés de 4 à 6 ans tandis que l'estimation pour 2000 n'utilise que le groupe d'âge des 5-6 ans. Cela explique pour une bonne part l'augmentation indiquée de 59% du TBS. L'Inde est un cas particulier puisque l'augmentation dépasse les limites du cadre de la figure 2.2. Ici, la modification du groupe d'âge (qui augmente au lieu de diminuer) n'explique pas que le TBS ait plus que sextuplé depuis 1990. Il est probable que de nouvelles catégories de scolarisation (en particulier des

Figure 2.2. Éducation préprimaire : évolution en pourcentage des taux bruts de scolarisation entre 1990 et 2000 (ne sont inclus que les pays pour lesquels on dispose de données pour les deux années)



# Indique un changement du groupe d'âge de référence entre 1990 et 2000 ; les données fournies pour les deux années ne sont donc pas strictement comparables. Les changements précis des groupes d'âge sont indiqués dans le tableau 2.3.

1. En Inde, l'évolution a été de 647% et, à la Trinité-et-Tobago, de 612%.

Source : annexe statistique, tableau 3.

2. Cela reste vrai pour l'ensemble de la décennie malgré une certaine reprise dans quelques pays depuis 1998.

### Encadré 2.1. Tendances de l'enseignement préprimaire dans les pays en transition

En 1989, la scolarisation des enfants dans le préprimaire était déjà très inégale dans les pays en transition, avec des taux élevés en Europe centrale et des taux beaucoup plus bas dans le Caucase et en Asie centrale. Dans toute la région, la scolarisation dans le préprimaire a régressé à mesure que l'emploi se dégradait, que les droits d'inscription augmentaient et que davantage de parents commençaient à s'occuper de leurs enfants à plein temps. Dans les pays d'Europe centrale et les États baltes, les taux de scolarisation dans le préprimaire ont commencé à remonter au milieu des années 1990 et, en 2000, ils avaient rattrapé leur niveau de 1989 bien que, comme la population de jeunes enfants avait fortement diminué, le nombre de places dans le préprimaire ait été beaucoup plus faible en 2000 qu'en 1989. Les réductions les plus fortes sont intervenues en République de Moldova, en Ukraine, dans le Caucase et en Asie centrale. Au Kirghizistan, l'éducation préscolaire a beaucoup souffert des coupes budgétaires, qui ont entraîné la fermeture d'un grand nombre d'écoles. En République de Moldova, l'augmentation des droits d'inscription dans les établissements préscolaires a réduit la demande. En revanche, à la fin des années 1990, la Géorgie et l'Azerbaïdjan ont commencé à enregistrer une reprise des taux de scolarisation dans le préprimaire, il est vrai à partir de niveaux très bas.

Source : UNICEF (2002a).

enfants âgés de moins de 4 ans) sont incluses dans les données et, aussi, qu'il y a eu un réel développement des activités préscolaires. Une analyse plus détaillée des situations nationales est nécessaire pour mieux expliquer des variations aussi exceptionnelles entre les deux années.

### Nouveaux inscrits dans le primaire ayant une expérience de la PEPE

L'indicateur du pourcentage des élèves entrant dans le primaire qui ont suivi une forme de PEPE a été inclus dans l'exercice d'évaluation de 2000 et les enquêtes suivantes de l'ISU afin de déterminer la couverture des programmes de PEPE. Le taux de réponse a été un des plus faibles de l'évaluation et il demeure malheureusement assez bas. La figure 2.3 montre les valeurs de cet indicateur pour les 42 pays pour lesquels on dispose de données<sup>3</sup>. Étant donné les effets bénéfiques importants qui sont ceux des programmes de PEPE en termes de préparation des enfants à l'éducation de base et de facilitation du processus de socialisation, on peut constater que les enfants qui entrent à l'école primaire dans les différentes régions sont très diversement équipés pour faire face à leur nouvel environnement.

3. Il n'est pas collecté de données pour les pays d'Amérique du Nord et d'Europe dans l'enquête annuelle de l'ISU, sauf dans le cas de la Fédération de Russie.

**Tableau 2.3. Éducation préprimaire : groupes d'âge et taux brut de scolarisation (1990 et 2000) et évolution en pourcentage des TBS (1990-2000) dans certains pays**

Région/pays	1990		2000		Évolution en% du TBS	Région/pays	1990		2000		Évolution en% du TBS
	Groupe d'âge	TBS (%)	Groupe d'âge	TBS (%)			Groupe d'âge	TBS (%)	Groupe d'âge	TBS (%)	
<b>Afrique subsaharienne</b>						<b>Amérique latine/Caraiïbes</b>					
Namibie	6-6	14,4	3-5	21,4	49	Panama	5-5	53,0	4-5	47,1	-11
Bénin	3-5	2,6	4-5	6,1	131	Chili	5-5	82,4	4-5	77,5	-6
<b>États arabes</b>						<b>Amérique du Nord/Europe occidentale</b>					
Djibouti	4-5	0,7	3-5	0,4	-50	Cuba	5-5	101,1	3-5	108,8	8
Arabie saoudite	4-5	7,2	3-5	5,0	-31	Paraguay	6-6	27,1	3-5	83,0	206
Soudan	5-6	19,7	4-5	22,2	13	<b>Europe centrale/orientale</b>					
<b>Asie centrale</b>						Hongrie					
Kirghizistan	3-6	33,5	3-5	14,2	-58	Bulgarie	3-5	113,4	3-6	79,5	-30
Mongolie	4-7	39,1	3-7	28,7	-27	Roumanie	3-5	91,6	3-6	67,9	-26
Azerbaïdjan	3-6	19,5	3-5	24,1	23	Fédération de Russie	3-6	74,0	4-6	87,2	18
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>						Turquie					
Australie	5-5	71,3	4-4	98,0	37		4-5	4,6	3-5	5,7	25
Philippines	5-6	11,7	5-5	30,2	159						
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>											
Inde	4-5	3,5	3-5	25,8	647						

Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 3 ; UNESCO (1999).

Deux profils très différents apparaissent. En Afrique subsaharienne, très peu d'enfants ont bénéficié de la PEPE, seules Maurice et les Seychelles indiquant une proportion de 100%.

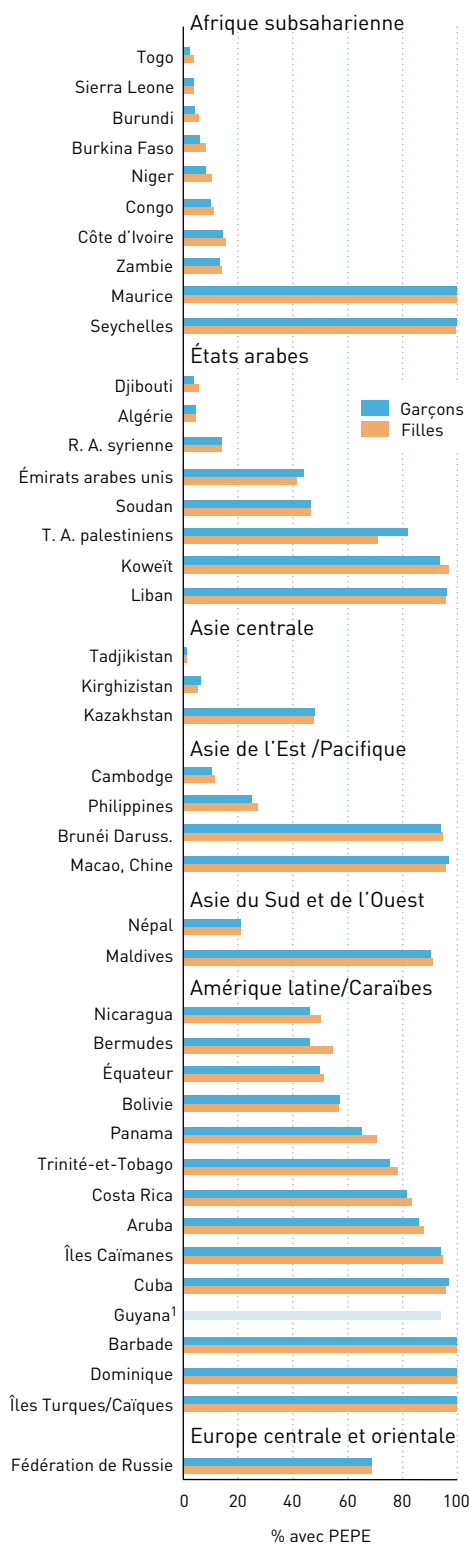
À l'autre extrême, les chiffres de l'Amérique latine et des Caraïbes dépassent 50% dans la plupart des pays et approchent 100% à Anguilla, à la Barbade, à Cuba, à la Dominique, au Guyana et dans les Îles Turques et Caïques. En revanche, dans les États arabes, le chiffre se situe entre 90 et 100% au Koweït et au Liban mais il est très faible en Algérie et à Djibouti.

En ce qui concerne les différences par sexe, on peut voir à la figure 2.3 que les filles sont un peu plus nombreuses que les garçons à avoir suivi des programmes de PEPE. C'est le cas dans un petit peu plus de la moitié des 42 pays pour lesquels on dispose de données par sexe. En revanche, le pourcentage des filles n'est inférieur à celui des garçons que dans 5 pays, et dans 15 pays la proportion est identique.

Les informations qui précèdent couvrent un large éventail de programmes offerts aux enfants d'âge préscolaire. Un examen plus détaillé des pays pris individuellement peut donner une idée de la diversité et du type des services de PEPE proposés aux élèves qui entrent dans le primaire. Comme le montre le tableau 2.4, dans le cas du Niger, seuls 16,6% des nouveaux inscrits dans le primaire en 2001 ont suivi une forme de PEPE. Une grande partie de celle-ci est dispensée dans les écoles coraniques, qui accueillent plus des trois quarts des élèves concernés. Durant une période d'accroissement rapide du nombre des nouveaux inscrits dans le primaire – de plus d'un tiers pour la période de 3 ans écoulée entre 1999 et 2001 –, la proportion de ceux qui avaient suivi une forme de PEPE n'a que légèrement diminué. Parmi ces derniers, 43% étaient des filles en 2001 – proportion légèrement plus élevée que celle de l'ensemble des nouveaux inscrits.

La PEPE est souvent répartie de manière très inégale à l'intérieur des pays – et elle l'est plus que les autres niveaux d'éducation (voir encadré 2.2). Les disparités entre zones rurales et urbaines sont particulièrement marquées, comme l'indiquent les données de la Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) de l'UNICEF pour 2000. Le tableau 2.5 montre que les disparités de scolarisation entre ces zones sont généralement plus fortes que les disparités entre les sexes qui, dans 3 des 5 pays considérés, sont en faveur des filles.

Figure 2.3. Nouveaux inscrits en première année du primaire qui ont suivi une forme de programme de PEPE, par sexe (2000)



La PEPE est souvent répartie de manière très inégale à l'intérieur des pays – et elle l'est plus que les autres niveaux d'éducation.

1. Se rapporte aux deux sexes.  
Source : annexe statistique, tableau 3.



**Tableau 2.4. Niger : nouveaux inscrits dans le primaire ayant suivi une forme de programme de PEPE (1999 et 2001)**

	1999				2001				Augmentation 1991-2001 (%)
	Total	Garçons	Filles	% filles	Total	Garçons	Filles	% filles	
Jardins d'enfants, classes préprimaires	6 040	3 126	2 914	48,2	6 762	3 605	3 157	46,7	12,0
Écoles coraniques	19 553	11 131	8 422	43,1	27 137	15 794	11 343	41,8	38,8
<b>Total</b>	<b>25 593</b>	<b>14 257</b>	<b>11 336</b>	<b>44,3</b>	<b>33 899</b>	<b>19 399</b>	<b>14 500</b>	<b>42,8</b>	<b>32,5</b>
Écoles coraniques en % du total	76,4	78,1	74,3		80,1	81,4	78,2		
<b>Nombre total de nouveaux inscrits</b>	<b>145 581</b>	<b>87 601</b>	<b>57 980</b>	<b>39,8</b>	<b>204 069</b>	<b>120 563</b>	<b>83 506</b>	<b>40,9</b>	<b>40,2</b>
% ayant suivi une forme de PEPE	17,6	16,3	19,6		16,6	16,1	17,4		

Source : Niger (2002a, p. 18).

### Encadré 2.2. Les moyennes nationales recouvrent des inégalités considérables

Les moyennes nationales peuvent dissimuler des écarts considérables pour ce qui est de la disponibilité et de l'utilisation des possibilités en matière de PEPE à l'intérieur des pays. Les parents des zones urbaines sont plus sensibilisés que ceux des zones rurales aux bienfaits des services d'éducation préscolaire. Du point de vue de l'offre, ces services sont concentrés dans les zones urbaines et riches d'un pays. Ainsi, au Cameroun, les taux de scolarisation, qui s'établissent en moyenne nationale à 12 %, varient d'un minimum de 1 à 3 % dans les provinces pauvres de l'Extrême-Nord et de l'Adamaoua à des niveaux de 41 et 32 % dans les provinces riches du Centre et du Littoral, comme le montre le tableau ci-contre. Le coût élevé de l'éducation préscolaire publique et le coût encore plus élevé de l'enseignement privé en font un domaine réservé aux couches les plus aisées de la population. Il convient toutefois de noter que la parité entre les sexes selon les provinces n'est pas aussi variable que le niveau de scolarisation, avec un indice de parité entre les sexes (IPS) qui va de 0,90 dans la province du Nord à 1,08 dans la province de l'Est.

Source : Cameroun (2001).

#### Cameroun : taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire, par province (1999)

Provinces	TBS (%) F et M	IPS <sup>1</sup> F/M
Adamaoua	3	0,98
Centre	41	0,95
Est	19	1,08
Extrême-Nord	1	1,02
Littoral	32	0,99
Nord	4	0,90
Nord-Ouest	6	1,06
Ouest	15	0,97
Sud	19	0,97
Sud-Ouest	9	0,97
<b>Total national</b>	<b>12</b>	<b>0,97</b>

1. Calculé sur la base des effectifs de filles (F) et de garçons (M).

**Tableau 2.5. Pourcentage des enfants âgés de 3 à 5 ans qui suivent une forme de programme organisé d'éducation de la petite enfance, par zones urbaines/rurales et par sexe (2000)**

	Total	Garçons	Filles	Zones urbaines	Zones rurales
Azerbaïdjan	11,4	12,2	10,5	19,1	3,5
Bolivie	17,3	16,6	17,9	18,2	15,9
Côte d'Ivoire	6,2	6,8	5,7	12,9	1,2
Kenya	15,6	14,1	17,3	30,1	11,0
Philippines	29,2	25,9	32,5	33,7	25,5

Source : UNICEF (2000).

établissements préscolaires est en moyenne de 0,4 %, contre 2,3 % pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Dans les pays participant au projet des indicateurs de l'éducation dans le monde (WEI)<sup>4</sup>, où le préscolaire est mieux établi que dans les autres pays en développement, cette proportion est en moyenne de 0,2 % (Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE, 2003a, p. 184).

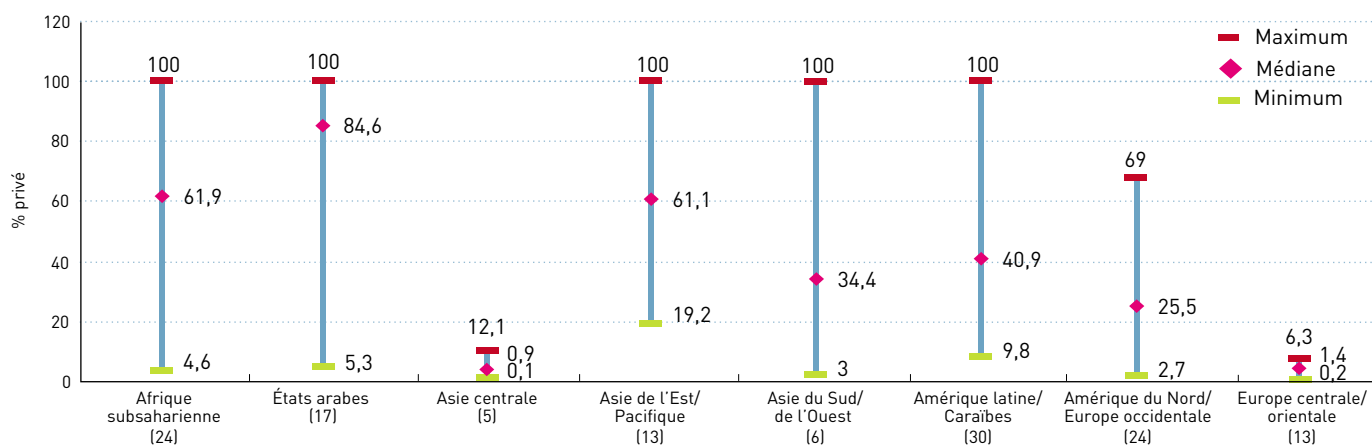
Le financement et la gestion privés occupent une grande place dans le préscolaire par comparaison avec les autres niveaux d'éducation. Cela reflète le fait que les gouvernements, en particulier ceux des pays en développement, ne se sentent pas obligés de prendre en charge ce niveau d'éducation. Il n'est généralement pas inclus dans le domaine de l'enseignement obligatoire et, contrairement à l'enseignement primaire et secondaire, le préscolaire n'a pas été défini historiquement comme une responsabilité gouvernementale dans les traités internationaux relatifs aux droits de l'homme (Tomasevski, 2003,

4. Le programme des indicateurs de l'éducation dans le monde (WEI) a été lancé en 1997 par un certain nombre de pays en coopération avec l'UNESCO et l'OCDE et avec le concours financier de la Banque mondiale. Le but du programme est de contribuer aux travaux de conceptualisation et de développement menés par l'OCDE et l'UNESCO dans le domaine des indicateurs de l'éducation. Dix-huit pays participent actuellement au programme.

### Scolarisation dans des établissements préscolaires privés

La part des dépenses consacrées au préscolaire par rapport aux autres types d'éducation est faible dans de nombreux pays en développement. Dans les pays de l'OCDE, où l'éducation préscolaire est bien implantée, la part du PIB consacrée aux

Figure 2.4. Pourcentage des élèves inscrits dans des établissements préprimaires privés (2000) : valeurs médianes et variation à l'intérieur des régions



Source : annexe statistique, tableau 11.

p. 16). Dans tous les pays, les TBS les plus élevés sont associés à des proportions plus faibles d'élèves du préprimaire dans des écoles privées<sup>5</sup>.

La figure 2.4 montre la proportion des élèves du préprimaire scolarisés dans des établissements privés<sup>6</sup>. On trouve les valeurs médianes les plus élevées dans les États arabes (85%), où la PEPE est souvent dispensée par des établissements religieux. Toutefois, l'Afrique subsaharienne et l'Asie de l'Est/Pacifique présentent aussi des valeurs médianes élevées (un petit peu plus de 60%). L'Asie du Sud et de l'Ouest de même que l'Amérique latine et les Caraïbes présentent un large éventail de valeurs (de 3% pour l'Inde à 100% dans le cas du Bhoutan et de nombreux États des Caraïbes). En Amérique du Nord et en Europe occidentale, les établissements privés n'accueillent jamais plus de 70% de l'effectif total, la valeur la plus basse étant enregistrée au Danemark (2,7%), où la part des financements publics représentait 82% en 1999 (Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE, 2003a, p. 185). Comme on s'y attendait, les proportions les plus faibles de scolarisation dans des établissements privés sont observées en Europe centrale et orientale et en Asie centrale, où ces services étaient traditionnellement fournis par l'État (figure 2.5).

### Disparités entre les sexes

Dans la plupart des pays pour lesquels on dispose de données, les disparités entre les sexes en faveur des garçons paraissent moins prononcées dans l'éducation préprimaire que dans les autres

niveaux d'enseignement. De plus, plusieurs pays font état de disparités marquées en faveur des filles. Moins d'un tiers des pays (51 sur 145) indiquent des disparités entre les sexes dans lesquelles l'indice de parité entre les sexes (IPS) – qui mesure le rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné – est inférieur à 0,96 ou supérieur à 1,04. Le tableau 2.6 montre que les disparités ne sont réellement significatives (IPS inférieur à 0,90 ou supérieur à 1,10) que dans très peu de ces pays. Le Maroc, où l'éducation préprimaire est exclusivement privée et essentiellement dispensée par les écoles coraniques, présente les disparités les plus marquées en faveur des garçons (IPS = 0,57). Les autres pays sont le Libéria (IPS = 0,89), le Tadjikistan (0,84), le Népal (0,79) et le Pakistan (0,74). En revanche, Djibouti enregistre la disparité la plus forte en faveur des filles (IPS = 1,44) mais les taux de scolarisation y sont très faibles. On trouve d'autres fortes disparités en faveur des filles (IPS > 1,10) en Afrique subsaharienne (Namibie) et dans la région Asie et Pacifique (Bangladesh, Malaisie, Mongolie et Tonga).

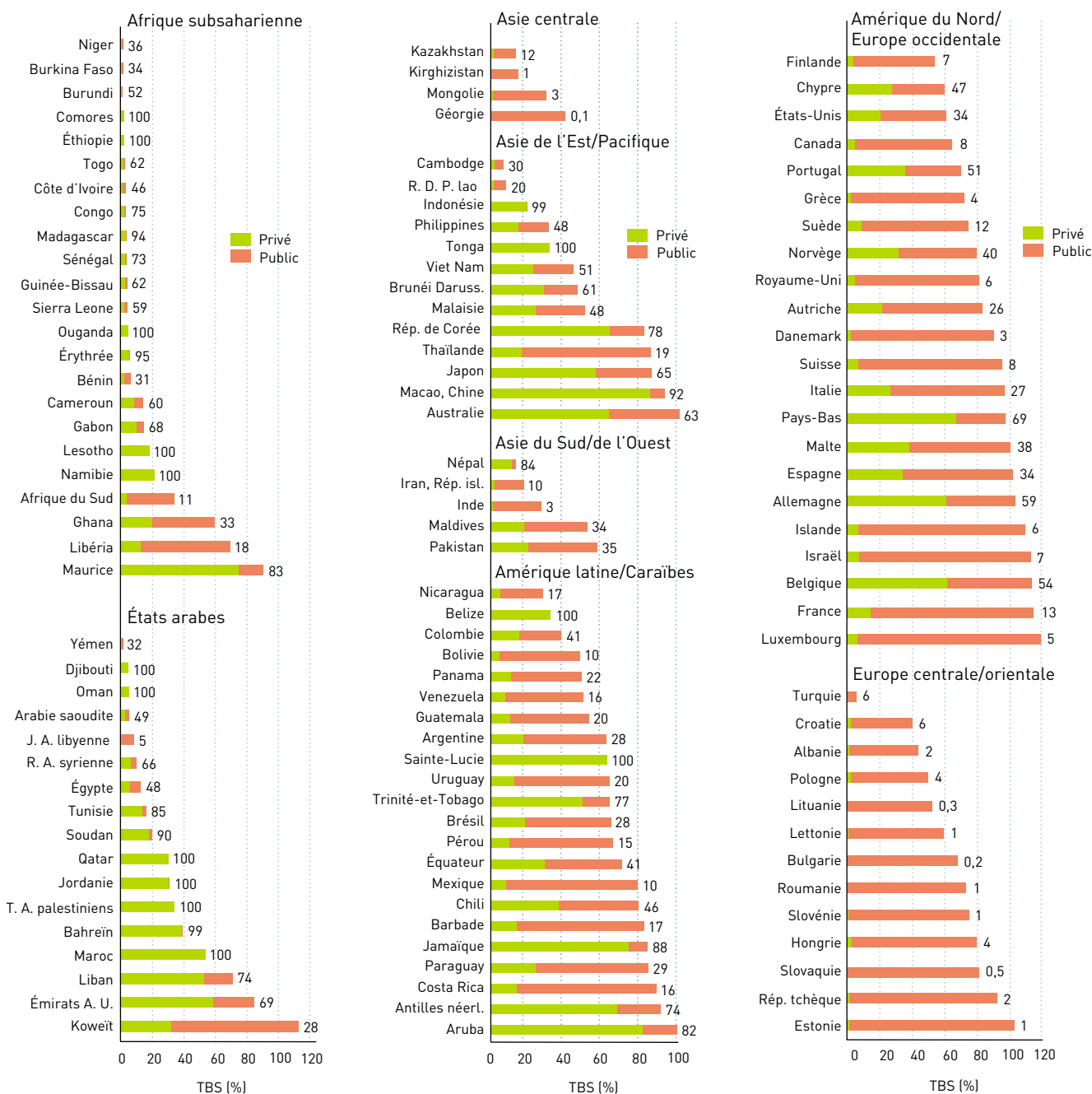
Comme on le verra plus loin dans ce chapitre, l'accès des filles à la PEPE est de beaucoup meilleur que leur accès à l'enseignement primaire. Comment cela s'explique-t-il ?

Les données disponibles pour le Sénégal peuvent aider à répondre à cette question. En 1998, 2,7% des enfants étaient scolarisés dans l'éducation préscolaire formelle. Le privé représentait 2,0% et

5. Cette corrélation négative, bien qu'elle ne soit pas forte, vaut pour tous les pays et pour les pays en développement pris séparément ( $R^2 = 0,1$ ).

6. Il convient de noter qu'un établissement est défini ici comme privé si sa gestion relève du secteur privé, qu'il reçoive ou non des contributions financières de l'État. Les pays présentant une forte proportion d'élèves dans les établissements privés peuvent donc néanmoins apporter un soutien public substantiel à la PEPE.

**Figure 2.5. Éducation préprimaire : part des effectifs de l'enseignement privé et de l'enseignement public dans les taux bruts de scolarisation (2000)**



Note : le chiffre qui figure à côté de chaque barre représente le pourcentage des élèves du préprimaire fréquentant des écoles privées.  
 Source : annexe statistique, tableau 11.

le public seulement 0,7%. L'IPS avantageait nettement les filles, s'établissant à 1,06 (en 1999). Beaucoup plus forte, puisqu'elle touchait 8,1% de tous les enfants, était la scolarisation dans le secteur non formel, consistant en programmes spéciaux financés par des ONG (UNESCO, 2003b). Ce groupe plus important n'est pas encore pris en compte dans les statistiques officielles et on ignore à quel niveau se situe l'IPS en ce qui

concerne. Toutefois, il est probable que les filles sont à peu près aussi nombreuses que les garçons à s'inscrire dans ces programmes ciblés vu que la réduction de l'inégalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes figurent souvent parmi leurs objectifs déclarés.

L'important secteur non formel de la PEPE au Sénégal n'est pas un exemple unique. Le projet

Services intégrés du développement de l'enfant (ICDS) en Inde, par exemple, était initialement un petit programme destiné aux groupes les plus pauvres et a fini par desservir 16 millions d'enfants en 1992 (Groupe consultatif sur la PEPE, 1993). Ces programmes comprennent généralement des milliers de petits projets gérés à l'échelon local, chacun desservant 15 à 20 enfants (Eming Young, 2002).

Le secteur formel de la PEPE est généralement plutôt réduit dans les pays pauvres, comme la figure 2.6 le montre clairement. Pourtant, comme on l'a indiqué, la part des services privés peut être forte dans les pays ayant une faible scolarisation d'ensemble (figure 2.5). Il y a un relatif équilibre entre les sexes dans la PEPE privée. Myers (2001) confirme que l'accès à la PEPE dépend beaucoup du revenu familial. Les parents qui ont les moyens d'envoyer leurs enfants dans des centres privés de PEPE risquent moins de devoir être sélectifs en ne scolarisant que leurs fils.

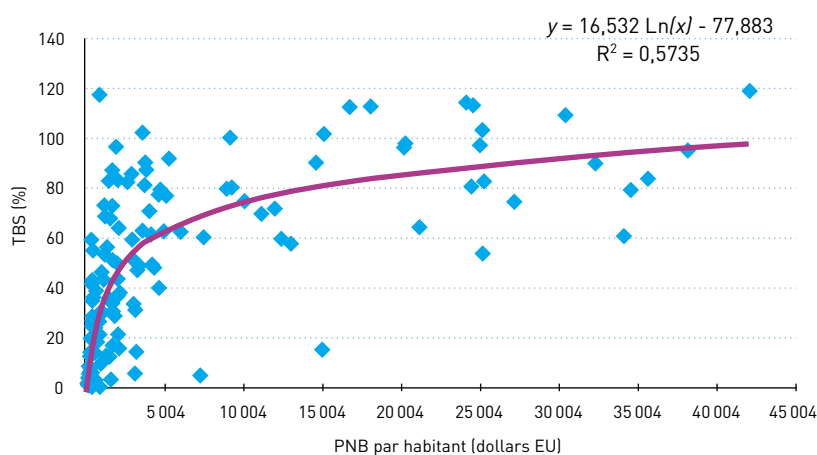
On trouve donc deux sous-secteurs de la PEPE dans les régions les plus pauvres où se concentre l'essentiel de l'effectif total : les programmes non formels, qui sont souvent ciblés sur les groupes les plus pauvres, et les services privés formels. Dans les deux sous-secteurs, la parité entre les sexes a des chances d'être forte, bien que pour des raisons différentes. C'est beaucoup moins le cas dans l'enseignement primaire, où il y a peu de soutien ciblé et où les enfants en âge de fréquenter l'école primaire risquent davantage que les enfants plus jeunes de ne pas être scolarisés pour des raisons économiques.

**Tableau 2.6. Éducation préprimaire : indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation (2000)**

Pays ayant un IPS inférieur à 0,96 ou supérieur à 1,04			
Pays présentant des disparités en faveur des garçons		Pays présentant des disparités en faveur des filles	
Pays	IPS	Pays	IPS
<b>Afrique subsaharienne</b>			
Libéria	0,89	Afrique subsaharienne	
Gambie	0,90	Guinée-Bissau	1,05
Érythrée	0,91	Congo	1,06
Bénin	0,95	Cap-Vert	1,06
Burundi	0,95	Burkina Faso	1,07
		Comores	1,08
		Namibie	1,15
<b>États arabes</b>			
Maroc	0,57	États arabes	
Oman	0,90	Djibouti	1,44
Jordanie	0,91		
Yémen	0,92	<b>Asie et Pacifique</b>	
R. A. syrienne	0,93	<i>Asie centrale</i>	
Qatar	0,93	Mongolie	1,11
Arabie saoudite	0,93	<i>Asie de l'Est et Pacifique</i>	
T. A. palestiniens	0,94	Philippines	1,05
Bahreïn	0,94	Cambodge	1,07
Égypte	0,95	R. D. P. lao	1,09
		Vanuatu	1,09
<b>Asie et Pacifique</b>			
<i>Asie centrale</i>			
Tadjikistan	0,84	Samoa	1,09
<i>Asie de l'Est et Pacifique</i>			
Viet Nam	0,92	Palaos	1,10
Nioué	0,93	Malaisie	1,18
Macao, Chine	0,93	Tonga	1,30
Chine	0,93	<i>Asie du Sud et de l'Ouest</i>	
Papouasie-N.-Guinée	0,94	Iran, Rép. isl.	1,07
<i>Asie du Sud et de l'Ouest</i>			
Pakistan	0,74	Bangladesh	1,12
Népal	0,79		
<b>Europe centr./orientale</b>			
Turquie	0,94	<b>Amérique latine/Caraïbes</b>	
Lettonie	0,94	Sainte-Lucie	1,05
Féd. de Russie	0,94	Honduras	1,05
		Belize	1,06
		Barbade	1,07
		Bahamas	1,09
		<b>Amérique du N./Europe occ.</b>	
		Norvège	1,06
		<b>Europe centr./orientale</b>	
		Albanie	1,07

Source : annexe statistique, tableau 3.

**Figure 2.6. Éducation préprimaire : PNB par habitant et taux brut de scolarisation (2000)**



Source : annexe statistique, tableaux 1 et 5.

**La parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation signifient des choses différentes.**

## Enseignement primaire universel et objectifs relatifs au genre

**Objectif 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.**

**Objectif 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.**

### Parité et égalité – quelles différences ?

La parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation signifient des choses différentes. La première est un concept purement numérique. Obtenir la parité entre les sexes dans l'éducation veut dire que la même proportion de garçons et de filles – par rapport à leurs groupes d'âge respectifs – entre dans le système éducatif et participe à ses différents cycles.

L'égalité entre les sexes, d'autre part, signifie que garçons et filles font face aux mêmes avantages ou désavantages en matière d'accès à l'éducation, de traitement et de résultats. Dans la mesure où elle se situe au-delà des questions d'équilibre numérique, l'égalité est plus difficile à définir<sup>7</sup> et à mesurer que la parité.

La réalisation d'une pleine égalité entre les sexes dans l'éducation implique :

- *l'égalité des chances*, au sens que filles et garçons se voient offrir les mêmes chances d'accès à l'école, c'est-à-dire que les parents, les enseignants et la société en général n'ont pas à cet égard d'attitudes marquées par des préjugés tenant au genre ;
- *l'égalité dans le processus d'apprentissage*, à savoir que filles et garçons bénéficient du même traitement et de la même attention, suivent les mêmes programmes d'enseignement, se voient appliquer les mêmes méthodes et outils pédagogiques exempts de stéréotypes et de partis pris tenant au genre, bénéficient d'une orientation et de conseils éducatifs exempts de tels partis pris et jouissent d'infrastructures éducatives appropriées en aussi grande quantité et de même qualité ;

- *l'égalité des résultats*, à savoir que les acquis d'apprentissage, la longueur des carrières scolaires, les titres académiques et les diplômes ne varient pas selon le sexe ;

- *l'égalité des résultats externes*, à savoir que les possibilités de trouver un emploi, le temps nécessaire pour en trouver un au terme d'études à plein temps, la rémunération des hommes et des femmes ayant des titres et une expérience similaires, etc. se situent au même niveau.

Cette dernière condition, bien qu'elle ne fasse pas partie *stricto sensu* de la notion d'égalité dans l'éducation, en est néanmoins le corollaire : la persistance de la discrimination tenant au genre sur le marché du travail empêche de réaliser l'égalité d'accès, de traitement et de résultats dans l'éducation en ayant une incidence sur les coûts relatifs et les avantages attendus de l'éducation des filles et des garçons. En conséquence, si l'on voulait réaliser la pleine égalité entre les sexes dans l'éducation, il est probable qu'il faudrait mettre fin à toutes les formes de discrimination tenant au genre sur le marché du travail.

Telles sont donc les implications ambitieuses des objectifs de l'EPT relatifs au genre, dont toutes les ramifications sont étudiées aux chapitres 3 et 4 du présent rapport. Il s'agit ici d'évaluer les progrès accomplis vers leur réalisation. La parité entre les sexes est mesurée par le rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné (tel que les taux de scolarisation ou d'admission). Cet indice de parité entre les sexes indique que les garçons sont avantagés lorsque sa valeur est inférieure à 1 et que les filles sont avantagées lorsque cette valeur dépasse 1. Il est en revanche beaucoup plus compliqué de mesurer l'égalité entre les sexes dans l'éducation. On dispose déjà, pour quelques pays, d'indicateurs relatifs à certains de ses aspects. Ces indicateurs sont actuellement standardisés et leur application s'étend, comme dans le cas des indicateurs des résultats éducatifs et des acquis d'apprentissage (voir « Qualité de l'éducation » ci-dessous).

Cependant, pour d'autres aspects, on aura besoin d'indicateurs de caractère plus qualitatif que ceux qui sont actuellement utilisés. Ils pourraient inclure les sentiments des élèves, des enseignants et des parents concernant le traitement des filles et des garçons, leurs attentes concernant les effets bénéfiques de la scolarisation des garçons et des filles, les raisons que ces mêmes groupes

7. Pour un examen approfondi de l'équité, de l'égalité et des indicateurs pertinents, voir Hutmacher *et al.* (2001, Introduction, p. 7).

avancent pour expliquer les abandons scolaires, le manque d'assiduité et l'inachèvement des études des garçons et des filles, etc.

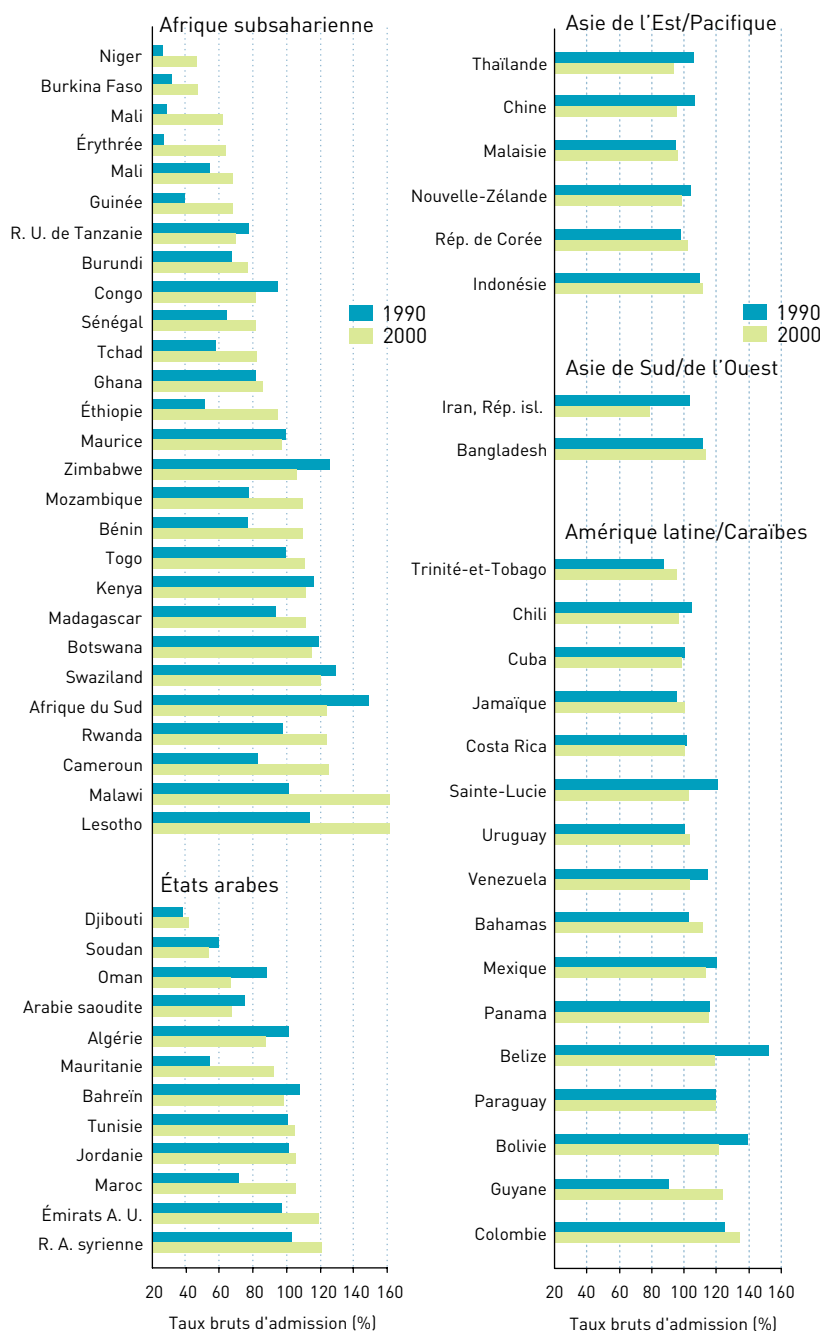
Aujourd'hui, la plupart des données internationalement comparables sont centrées sur la parité. Ces données sont examinées et comparées pour l'enseignement secondaire et tertiaire dans les deux sections suivantes du présent chapitre. La présente section évalue les progrès réalisés vers la parité entre les sexes dans le primaire et se penche sur les aspects plus généraux des progrès accomplis vers la réalisation de l'enseignement primaire universel (EPU).

### Accès à l'enseignement primaire

La scolarisation universelle des enfants ne peut être réalisée si les admissions en première année n'englobent pas la quasi-totalité du groupe des enfants en âge d'entrer à l'école. En conséquence, les taux bruts et nets d'admission fournissent des indicateurs utiles d'un aspect des progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT. L'accent est mis ci-après sur le taux brut d'admission (TBA), essentiellement parce que les taux nets d'admission (TNA) par âge sont moins largement disponibles. Cependant, en second lieu, le TNA dépend beaucoup du choix de l'âge de référence. Dans beaucoup de pays en développement, l'âge « officiel » d'entrée à l'école n'a guère de signification. La forte proportion d'enfants qui entrent à l'école alors qu'ils ont dépassé l'âge officiel en Afrique subsaharienne ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes implique que le TNA sous-estime souvent l'accès effectif. Par exemple, en 1996, au Chili, où l'âge officiellement prescrit est 6 ans, le TNA des enfants de 6 ans s'établissait à 38% contre 60% pour les enfants âgés de 7 ans. Au Lesotho (1996), les taux étaient respectivement de 30% pour l'âge officiel d'entrée et de 35% pour les enfants ayant un an de plus. Dans d'autres pays, la proportion d'enfants entrant à l'école sans avoir encore atteint l'âge officiel peut être importante (Indonésie, Maroc, Ukraine) (UNESCO, 1999, tableau II.10). En revanche, lorsqu'il y a beaucoup d'enfants dont l'entrée à l'école est précoce ou tardive, le TBA risque effectivement de surestimer l'accès. Il faut donc interpréter les deux indicateurs avec précaution.

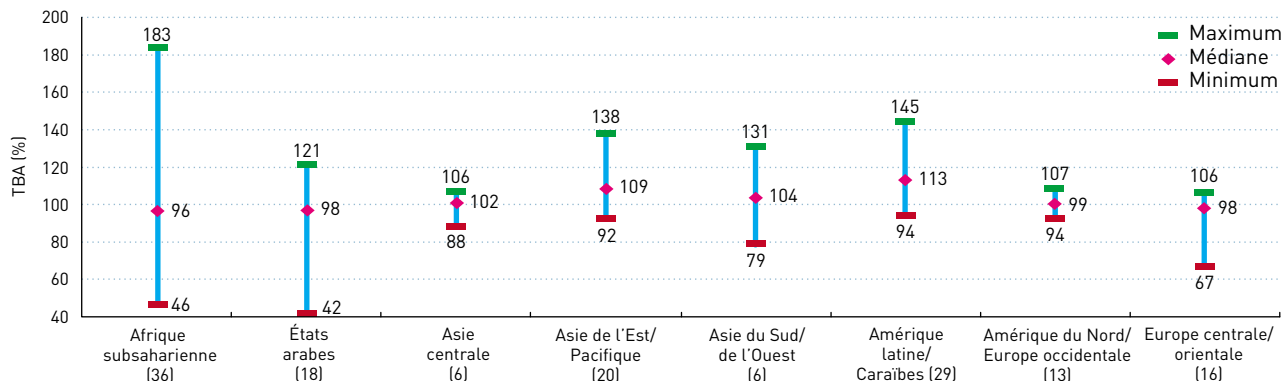
La figure 2.7 montre que depuis 1990, les admissions exprimées en termes de TBA ont augmenté dans la majorité des pays en développement (environ 60% des pays ayant des données comparables). Certaines de ces

Figure 2.7. Enseignement primaire : taux brut d'admission en première année (1990 et 2000)<sup>1</sup> (pays disposant de données pour les deux années, rangés par ordre croissant du TBA en 2000)



Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
1. À l'exclusion de l'Amérique du Nord et de l'Europe.  
Source : annexe statistique, tableau 4.

Figure 2.8. Enseignement primaire : taux brut d'admission, valeurs médianes et variation à l'intérieur des régions (2000)



Source : annexe statistique, tableau 4.

L'accès à l'école est encore extrêmement limité dans de nombreux pays, bien qu'on puisse observer de grandes différences à l'intérieur de diverses régions.

progressions ont été assez importantes, la plus forte étant intervenue au Lesotho où le TBA, déjà élevé en 1990 (114%), est monté à 183% du fait de l'introduction de la gratuité de l'enseignement en 1999. D'autres hausses notables (30 points ou plus) ont été enregistrées au Bénin, au Cameroun – où les frais d'inscription ont été supprimés en 2000 –, en Érythrée, en Éthiopie, au Guyana, au Malawi, au Mali, en Mauritanie, au Maroc et au Mozambique.

Des reculs ont cependant été enregistrés dans environ 40% des pays, souvent dans ceux où les TBA dépassaient 100% en 1990 et qui se sont rapprochés de 100%. Il y avait notamment quelques pays d'Amérique latine et des Caraïbes (Bolivie, Chili, Sainte-Lucie, Venezuela) mais aussi l'Afrique du Sud, Bahreïn, la Chine et le Zimbabwe. Il se peut que ces diminutions reflètent en partie une régularisation de l'âge d'admission à l'école des enfants, du fait d'une réduction du nombre des enfants entrant à l'école après l'âge normal<sup>8</sup>.

En revanche, certains reculs des TBA reflètent une réelle régression de l'accès à l'école, comme au Congo et en République-Unie de Tanzanie en Afrique subsaharienne, en République islamique d'Iran et en Thaïlande en Asie, et en Algérie, à Oman, en Arabie saoudite et au Soudan dans les États arabes. Il est préoccupant de noter que dans certains cas, ces valeurs étaient déjà assez faibles en 1990, comme en République-Unie de Tanzanie, où le recul – qui a commencé dans les années 1980 avec l'introduction des frais d'inscription – a ramené le TBA à 70%. Celui-ci s'élevait à 95% en 1975, lorsque l'EPU était réalisable.

### Variation à l'intérieur des régions

L'accès à l'école est encore extrêmement limité dans de nombreux pays, bien qu'on puisse observer de grandes différences à l'intérieur de diverses régions. La figure 2.8 et le tableau 4 de l'annexe statistique montrent que c'est en Afrique subsaharienne que les TBA varient le plus, avec des valeurs exceptionnellement élevées au Lesotho et au Malawi, associées à des mesures de suppression des frais d'inscription. Dans les pays en transition pour lesquels on dispose de données, le TBA est toujours supérieur à 95%, sauf en République de Moldova (92%) et en Géorgie (88%), en Asie centrale, et en Serbie-et-Monténégro (67%) et en Croatie (87%), en Europe centrale et orientale. De même, en Amérique du Nord et en Europe occidentale, les TBA sont rarement inférieurs à 98% et, lorsque c'est le cas (par exemple 94% en Suisse et 95% en Italie), il est permis de se demander si des catégories résiduelles d'enfants restent non scolarisées, si des catégories particulières ne sont pas prises en compte dans le recensement des élèves du primaire ou si cela est dû à des erreurs de calcul.

Alors que le TBA peut donner une image exagérément grossière de l'accès à l'enseignement primaire (comme dans le cas du Lesotho et du Malawi), le taux net d'admission, qui ne prend en compte que les enfants ayant l'âge officiellement prescrit pour l'entrée à l'école, peut sous-estimer le nombre d'enfants de différents âges qui entrent en définitive à l'école. Les chiffres sont néanmoins suffisamment bas dans certains pays pour être préoccupants (Yémen : 28%, Burkina Faso : 21%, Angola : 17,5%).

8. Bien que les pays européens ne soient pas inclus dans la figure 2.7, l'accès à l'éducation y est pratiquement universel et les TBA se situaient généralement autour de 100% en 1990 comme en 2000, à l'exception, de la Serbie-et-Monténégro. L'obtention par Chypre et la Roumanie d'un TBA de 100% contre 88 et 85% respectivement est le fait le plus notable survenu au cours de la décennie.

### Disparités entre les sexes dans l'accès à l'école

Il est évident que les résultats comparés de la scolarisation des filles et des garçons sont fortement déterminés par le fait de savoir d'abord si leurs parents les envoient à l'école. Toutefois, les circonstances qui déterminent l'accès ont une particulière importance du fait qu'une fois scolarisées, les filles tendent à avoir des résultats aussi bons, voire meilleurs, que les garçons. Comme le montre la figure 2.9, il y a eu une évolution significative vers une plus grande parité des admissions depuis 1990. Les gains les plus remarquables ont été enregistrés au Bangladesh, au Bénin, en Guinée, au Mali, au Maroc, en Mauritanie et au Tchad. Contrairement à la tendance générale, le désavantage des filles s'est accru au Burundi et à Djibouti et, dans une moindre mesure, au Cameroun. Dans certains pays où l'IPS révélait un déséquilibre en faveur des filles en 1990, la situation paraît aujourd'hui être à l'avantage des garçons (Colombie, Lesotho, Madagascar).

### Récapitulation de la situation en 2000

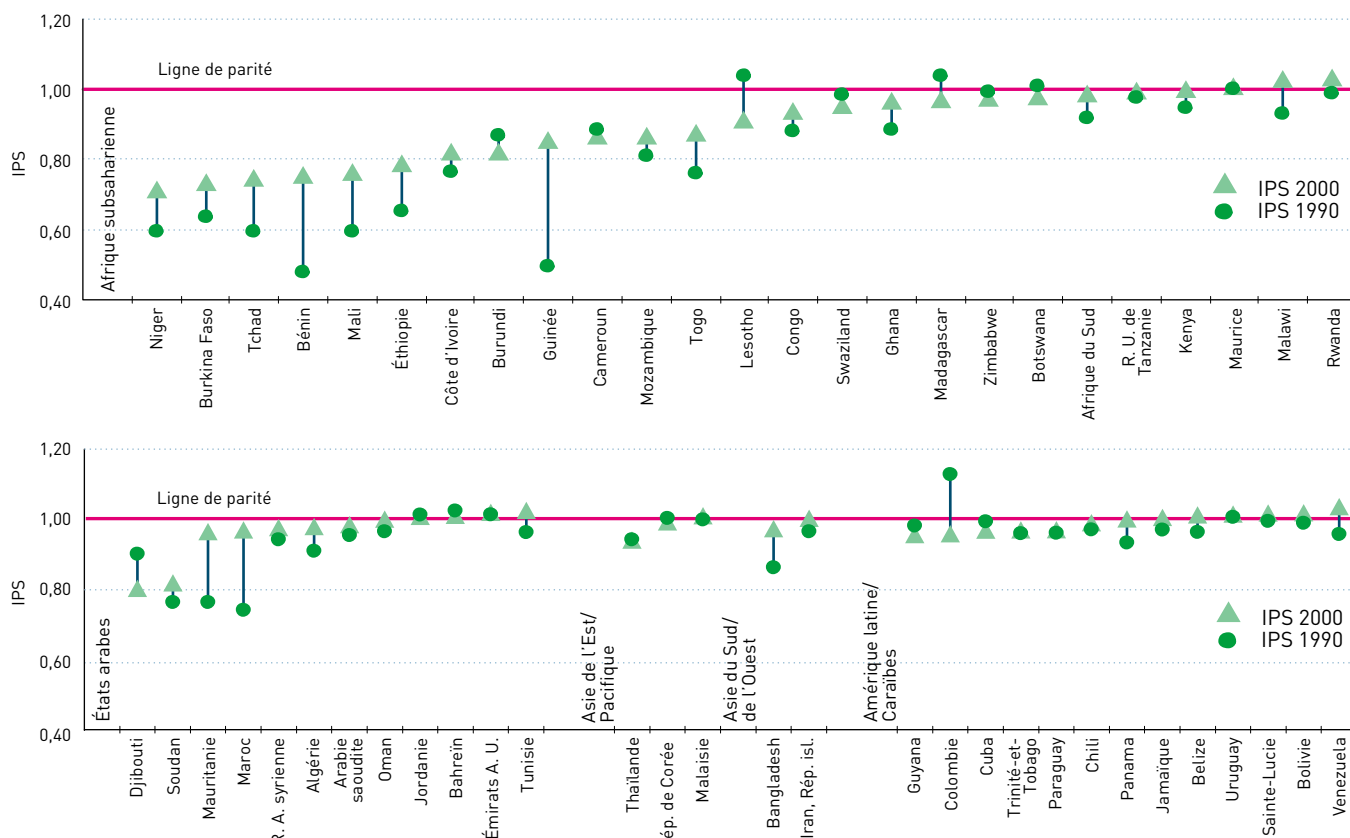
La réalisation de la parité entre les sexes dans les taux d'admission est une condition nécessaire mais pas suffisante pour obtenir la parité dans la participation à l'enseignement primaire et l'achèvement de ce cycle<sup>9</sup>. Cela signifie que pour qu'un pays réalise l'EPU d'ici à 2015, les admissions en première année devraient atteindre 100% vers l'année 2010. De même, la parité entre les sexes dans le primaire en 2005 aurait exigé la parité dans les admissions au plus tard en 2000.

Les perspectives d'obtention de ces résultats sont donc suggérées par le tableau 2.7, qui indique clairement que la discrimination dans l'accès à l'école est fortement concentrée sur les filles. Onze pays, dont 7 se trouvent en Afrique subsaharienne, indiquent des taux d'admission des filles qui atteignaient moins de 80% de ceux des garçons en 2000. On trouve les valeurs les plus basses de l'IPS (inférieures à 0,74) dans trois pays d'Afrique subsaharienne (Mali, Niger, Burkina Faso) suivis du Pakistan, du Tchad, de la Guinée-Bissau et du Bénin – qui ont tous un IPS

Une fois scolarisées, les filles tendent à avoir des résultats aussi bons, voire meilleurs, que les garçons.

9. Bien que les inégalités initiales dans les admissions puissent être compensées ensuite par des inégalités dans les taux d'abandon, ce ne semble pas un moyen souhaitable de réaliser la parité en matière de scolarisation.

Figure 2.9. Enseignement primaire : indice de parité entre les sexes dans le taux brut d'admission (1990 et 2000) (pays en développement pour lesquels on dispose de données pour 1990 et 2000)



Source : annexe statistique, tableau 4.



**Tableau 2.7. Enseignement primaire : indice de parité entre les sexes dans le taux brut d'admission (2000)** (pays ayant un IPS inférieur à 0,98 – en faveur des garçons – ou supérieur à 1,02 – en faveur des filles)<sup>1</sup>

Pays ayant un IPS inférieur à 0,98			
Pays	IPS TBA	Pays	IPS TBA
<b>Afrique subsaharienne</b>		<b>Asie et Pacifique</b>	
Niger	0,71	<i>Asie centrale</i>	
Burkina Faso	0,73	Tadjikistan	0,94
Tchad	0,75	Kirghizistan	0,96
Guinée-Bissau	0,75	<i>Asie de l'Est et Pacifique</i>	
Bénin	0,75	R. D. P. lao	0,88
Mali	0,76	Philippines	0,94
Éthiopie	0,78	Thaïlande	0,94
Côte d'Ivoire	0,82	Cambodge	0,94
Burundi	0,82	Indonésie	0,95
Érythrée	0,84	Viet Nam	0,95
Guinée-Bissau	0,85	Samoa	0,96
Comores	0,86	Fidji	0,96
Cameroun	0,86	Macao, Chine	0,97
Mozambique	0,86	<i>Asie du Sud et de l'Ouest</i>	
Togo	0,87	Pakistan	0,74
Angola	0,88	Inde	0,84
Lesotho	0,91	Népal	0,90
Congo	0,93	Bangladesh	0,97
Gambie	0,95	<b>Amérique latine et Caraïbes</b>	
Swaziland	0,95	Suriname	0,77
Ghana	0,96	Rép. dominicaine	0,91
Sierra Leone	0,97	Bahamas	0,92
Madagascar	0,97	Nicaragua	0,94
Zimbabwe	0,97	Guyana	0,95
<b>États arabes</b>		Colombie	0,96
Yémen	0,76	El Salvador	0,96
Djibouti	0,80	Cuba	0,97
Soudan	0,82	Trinité-et-Tobago	0,97
Irak	0,89	Paraguay	0,97
Mauritanie	0,96	Guatemala	0,97
Maroc	0,97	<b>Europe occidentale</b>	
R. A. syrienne	0,97	Malte	0,97
Égypte	0,97	<b>Europe centrale et orientale</b>	
		Estonie	0,96

IPS ≤ 0,80    0,80 < IPS ≤ 0,90    0,90 > IPS ≤ 0,97

Pays ayant un IPS supérieur à 1,02			
Pays	IPS TBA	Pays	IPS TBA
<b>Afrique subsaharienne</b>		<b>Europe occidentale</b>	
Cap-Vert	1,03	Luxembourg	1,04
Malawi	1,03	Suisse	1,04
Rwanda	1,03	<b>Europe centrale et orientale</b>	
Namibie	1,03	Serbie-et-Monténégro	1,04
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>			
Venezuela	1,03		

1,10 > IPS ≥ 1,03

1. Les pays suivants présentent des valeurs se situant entre 0,98 et 1,02 (pays rangés selon l'ordre croissant de leur IPS).

**Afrique subsaharienne :** Botswana, Gabon, Afrique du Sud, Sénégal, République-Unie de Tanzanie, Kenya, Maurice, Zambie.

**États arabes :** Algérie, Liban, Arabie saoudite, Oman, Koweït, Jordanie, Bahreïn, Territoires autonomes palestiniens, Émirats arabes unis, Tunisie.

**Asie centrale :** Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Mongolie.

**Asie de l'Est et Pacifique :** République de Corée, Myanmar, Tonga, Nouvelle-Zélande, Vanuatu, Malaisie, Brunei Darussalam, Palaos.

**Asie du Sud et de l'Ouest :** Maldives, République islamique d'Iran.

**Amérique latine et Caraïbes :** Costa Rica, Antilles néerlandaises, Aruba, Chili, Équateur, Barbade, Panama, Honduras, Argentine, Jamaïque, Mexique, Pérou, Belize, Uruguay, Sainte-Lucie, Bolivie.

**Amérique du Nord et Europe occidentale :** Autriche, Islande, Pays-Bas, Italie, France, Allemagne, Irlande, Finlande, Danemark, Chypre.

**Europe centrale et orientale :** République de Moldova, Albanie, Bélarus, Hongrie, Bulgarie, Lituanie, République tchèque, Croatie, Roumanie, Lettonie, Slovaquie, Pologne, Slovaquie, ex-République yougoslave de Macédoine.

**Note générale :** voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

**Source :** annexe statistique, tableau 4.

légèrement inférieur ou égal à 0,75. Le Yémen, l'Éthiopie, le Suriname et Djibouti – avec des IPS se situant entre 0,76 et 0,80 – ont aussi un long chemin à parcourir pour réaliser la parité des admissions dans l'enseignement primaire.

Quatorze pays ont des IPS compris entre 0,80 et 0,90, dont la plupart en Afrique subsaharienne, mais aussi l'Inde, la République démocratique populaire lao et le Soudan. Dans ces pays, bien que les taux d'admission soient assez élevés, il semble que la parité des effectifs dans tout le système ne puisse être réalisée d'ici à 2005, eu égard aux taux d'admission actuels et historiquement inégaux. En revanche, les disparités en défaveur des garçons semblent constituer un aspect beaucoup moins significatif dans l'enseignement primaire puisque l'IPS ne dépasse en aucun cas 1,04.

En conclusion, la figure 2.10 montre que les pays présentant les disparités les plus accusées (IPS inférieur à 0,80) tendent aussi à être ceux qui enregistrent les valeurs les plus basses en ce qui concerne les taux d'admission dans l'éducation. Ceux qui sont inclus dans la figure 2.10 sont essentiellement des pays d'Afrique de l'Ouest. Comme indiqué dans un précédent rapport (UNESCO, 2002b), ils tendent aussi à faire partie des pays les plus défavorisés sur le plan économique : ils appartiennent au groupe des pays les moins avancés, où le revenu par habitant est inférieur à 1 dollar EU par jour et a diminué, dans la plupart des cas, durant la dernière décennie (voir annexe statistique, tableau 1). Ils font aussi partie du groupe des pays pauvres très endettés (PPTE). Comme indiqué plus loin dans le présent rapport, la pauvreté est un des facteurs qui ont une incidence négative sur l'accès et la participation des filles à l'éducation.

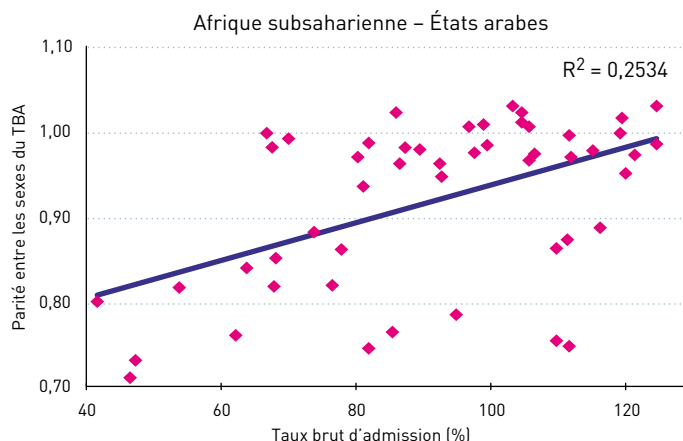
### Participation : effectif total par région

L'effectif total de l'enseignement primaire est passé de 596 millions d'élèves en 1990 à 648 millions en 2000, soit un accroissement de 8,7% en 10 ans (tableau 2.8). Cet accroissement est essentiellement dû aux gains réalisés dans les pays en développement. L'accroissement relatif le plus important a été enregistré en Afrique subsaharienne (38%), avec des progressions plus modestes mais importantes en Asie du Sud et de l'Ouest (19%) ainsi que dans les États arabes (17%). Dans ces régions, les gains d'effectifs ont été sensiblement plus rapides que l'augmentation de la population d'âge scolaire, avec pour résultat une progression des taux de scolarisation durant la décennie (tableau 2.9). L'Amérique latine et les Caraïbes enregistrent une diminution de 6% due

dans une large mesure aux changements apportés à la classification de l'enseignement primaire entre 1990 et 2000 dans de nombreux pays de la région (voir annexe statistique, tableau 5). C'est ainsi qu'au Brésil et au Chili, la durée de l'enseignement primaire, qui était de 8 ans en 1990, n'était plus que de 4 et 6 ans respectivement en 2000. Au Venezuela, la durée de l'enseignement primaire était de 9 ans en 1990 et de 6 ans en 2000, ce qui explique pourquoi les taux de scolarisation ont augmenté durant cette période. Dans les pays en transition, en revanche, une diminution substantielle des effectifs a été enregistrée (- 21% en Europe centrale et orientale) en raison principalement, mais pas exclusivement, du déclin démographique concomitant.

Toutefois, l'Afrique subsaharienne reste la région la plus éloignée de la réalisation de l'EPU. Les gains d'effectifs enregistrés en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes ont été importants, mais près de 20% des enfants du groupe d'âge scolaire, dans ces régions, ne sont toujours pas scolarisés. La région Asie de l'Est/Pacifique était en 1990 une des régions les plus proches de la réalisation de l'EPU mais la progression des effectifs au cours de la décennie n'a pas suffi à empêcher le TNS d'y tomber de 96 à 93%. C'est sur le compte de la Chine qu'il faut mettre, pour l'essentiel, cette contre-performance. L'Amérique latine et les Caraïbes ont enregistré des gains spectaculaires de 18 et 10 points, respectivement, pour ce qui est du TBS et du TNS. Le taux net de 97% atteint en 2000

Figure 2.10. Enseignement primaire :  
taux d'admission et parité entre les sexes (2000)



Source : annexe statistique, tableau 4.

montre que la région dans son ensemble est très proche de la réalisation de l'EPU.

Les plus faibles indices de parité entre les sexes des effectifs (comme pour les taux d'admission dont il a été question plus haut) sont observés en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et dans les États arabes. Dans chacune de ces régions, l'indice de parité entre les sexes pour les TBS reste inférieur à 0,9. Le tableau 2.9 montre cependant que les IPS sont constamment meilleurs pour les TNS que pour les TBS – ce qui veut dire que les élèves qui n'ont pas l'âge officiellement prescrit sont plus souvent des

**L'Afrique subsaharienne reste la région la plus éloignée de la réalisation de l'EPU.**

Tableau 2.8. Effectifs (en millions d'élèves) de l'enseignement primaire, par région (1990 et 2000)

	Effectifs					
	1990			2000		
	Total	Filles	% F	Total	Filles	% F
Monde	595,5	273,2	45,9	647,5	302,7	46,7
Pays en développement	505,0	229,1	45,4	562,2	261,2	46,5
Pays développés	61,3	29,8	48,6	62,3	30,3	48,7
Pays en transition	29,3	14,3	48,9	23,0	11,1	48,6
Afrique subsaharienne	62,0	28,0	45,2	85,8	39,9	46,5
États arabes	30,5	13,2	43,4	35,7	16,4	46,0
Asie et Pacifique						
Asie centrale	5,1	2,5	49,1	6,7	3,3	48,7
Asie de l'Est et Pacifique	206,7	97,4	47,1	211,2	100,9	47,8
Asie du Sud et de l'Ouest	134,9	56,0	41,5	160,5	70,7	44,1
Amérique latine et Caraïbes	75,0	36,6	48,8	70,3	34,1	48,5
Amérique du Nord et Europe occidentale	50,1	24,3	48,6	52,7	25,7	48,7
Europe centrale et orientale	31,2	15,1	48,5	24,5	11,8	48,0

Note : il faut faire preuve de prudence lorsqu'on compare les deux années car la classification de l'enseignement primaire a changé dans de nombreux pays. Certains pays, en particulier, ont indiqué une durée de plus de 6 ans en 1990, assimilant souvent le primaire à l'éducation de base. Dans ces pays, la durée du primaire a maintenant été abaissée à 6 ans ou moins. Voir les indications des changements par pays dans le tableau source.

Source : annexe statistique, tableau 5.

**Tableau 2.9. Taux brut et net de scolarisation dans l'enseignement primaire, par région (1990 et 2000)**

	1990				2000				1990				2000			
	TBS (%)			IPS	TBS (%)			IPS	TNS (%)			IPS	TNS (%)			IPS
	Total	Fille	% F		Total	Fille	% F		Total	Fille	% F		Total	Fille	% F	
Monde	99	105	93	0,89	101	104	97	0,93	82	87	77	0,88	84	86	81	0,94
Pays en développement	99	106	92	0,87	101	105	96	0,92	80	86	73	0,86	82	85	79	0,93
Pays développés	103	103	102	0,99	102	102	102	1,00	97	97	97	1,01	97	97	97	1,01
Pays en transition	95	95	94	0,99	100	100	99	0,99	88	88	88	1,00	90	89	91	1,02
Afrique subsaharienne	74	81	67	0,83	82	87	76	0,88	55	59	51	0,86	58	61	56	0,92
États arabes	87	97	78	0,80	92	97	86	0,89	76	84	68	0,82	81	85	77	0,90
Asie et Pacifique																
Asie centrale	85	86	85	0,99	100	100	99	0,99	81	82	81	0,99	91	91	90	0,99
Asie de l'Est et Pacifique	117	120	114	0,94	110	111	109	0,99	96	98	94	0,96	93	93	93	1,00
Asie du Sud et de l'Ouest	92	104	79	0,76	96	104	87	0,84	73	87	58	0,67	81	87	74	0,85
Amérique latine et Caraïbes	105	106	104	0,98	123	125	122	0,97	87	87	86	0,99	97	97	96	0,99
Amérique du N. et Europe occ.	103	104	103	0,99	102	103	102	1,00	96	96	97	1,01	96	96	97	1,01
Europe centrale et orientale	98	98	97	0,98	100	101	98	0,97	90	90	89	0,99	92	92	92	1,00

Source : annexe statistique, tableau 5.

**Environ 104 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés au tournant du millénaire.**

garçons que des filles. Cela est dû en partie aux taux de redoublement qui sont plus élevés chez les garçons.

Au niveau mondial, les effectifs féminins ont augmenté plus vite que les effectifs masculins au cours de la décennie qui s'est achevée en 2000. En conséquence, l'IPS est passé de 0,89 à 0,93 pour le TBS et de 0,88 à 0,94 pour le TNS. Il est à noter en particulier que dans les trois régions où les inégalités entre les sexes sont les plus fortes (Afrique subsaharienne, États arabes et Asie du Sud et de l'Ouest), les disparités semblent avoir considérablement diminué, surtout en ce qui concerne le TNS en Asie du Sud et de l'Ouest, où l'IPS est passé de 0,67 à 0,85. Les gains ont aussi été importants en Asie de l'Est et dans le Pacifique

où, pour ce qui est du TBS, l'écart entre les sexes s'est complètement résorbé. De plus, dans les pays développés et dans les pays en transition, un IPS voisin de 1 tant en ce qui concerne le TBS que le TNS indique que là aussi, la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire est réalisée depuis 1990.

### Enfants non scolarisés

Environ 104 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire (selon la définition retenue par chaque pays) n'étaient pas scolarisés au tournant du millénaire<sup>10</sup>. Presque tous ces enfants vivaient dans des pays en développement. Globalement, leur nombre a baissé de quelque 4 % au cours de la décennie 1990-2000 mais leurs

10. Le nombre des enfants non scolarisés a fait l'objet d'une nouvelle estimation de l'ISU en 2003, sur la base de la dernière révision des données. Ce nombre inclut tous les enfants ayant, dans chaque pays, l'âge officiellement prescrit pour s'inscrire à l'école primaire qui ne sont pas scolarisés. L'estimation actuelle – soit 104 millions d'enfants non scolarisés en 2000 – est beaucoup plus basse que l'estimation de 115 millions publiée dans le Rapport sur l'EPT 2002 (UNESCO 2002b, p. 54). Cette différence est la conséquence du changement de la durée de l'enseignement primaire en Chine, en Inde et en Russie, entre autres pays. Dans chacun de ces cas, la durée officielle du primaire a diminué de 1 an, ce qui a eu pour effet de réduire la taille de la population d'âge scolaire et par conséquent (pour un taux de scolarisation donné) le nombre des enfants comptés comme non scolarisés.

**Tableau 2.10. Nombre estimé d'enfants non scolarisés, par sexe et par région (1990 et 2000)**

	Enfants non scolarisés (en milliers)							
	1990				2000			
	Total	Garçons	Filles	% F	Total	Garçons	Filles	% F
Monde	108 782	40 169	68 613	63	104 189	45 144	59 045	57
Pays en développement	103 301	37 311	65 990	64	100 169	42 862	57 307	57
Pays développés	1 831	1 020	811	44	1 829	1 035	794	43
Pays en transition	3 649	1 837	1 812	50	2 191	1 247	944	43
Afrique subsaharienne	37 647	17 225	20 422	54	44 025	20 797	23 228	53
États arabes	8 531	3 121	5 410	63	7 408	2 971	4 437	60
Asie et Pacifique								
Asie centrale	1 120	555	566	50	623	323	300	48
Asie de l'Est et Pacifique	7 091	2 046	5 044	71	14 023	7 114	6 909	49
Asie du Sud et de l'Ouest	39 917	10 087	29 830	75	32 411	11 094	21 317	66
Amérique latine et Caraïbes	9 390	4 558	4 832	51	1 949	850	1 099	56
Amérique du Nord et Europe occ.	1 809	1 001	807	45	1 808	1 021	788	44
Europe centrale et orientale	1 576	1 702	52	52	1 943	974	969	50

Source : estimations de l'ISU, révision de 2003.

caractéristiques sont très variables selon les régions (tableau 2.10). En premier lieu, les enfants non scolarisés sont fortement concentrés dans les pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest : les trois quarts d'entre eux vivent dans ces deux régions. Cependant, les tendances n'y sont pas les mêmes. En Asie du Sud et de l'Ouest, les systèmes scolaires ont connu un développement rapide dans les années 1990 si bien que, malgré la croissance de la population, le nombre des enfants non scolarisés a baissé d'environ 20%. En revanche, en Afrique subsaharienne, le développement a été plus lent et la croissance de la population plus forte. En conséquence, le nombre des enfants africains non scolarisés a augmenté de 17% au cours de la décennie.

En second lieu, les filles représentent 57% de tous les enfants non scolarisés, soit 6 points de moins qu'il y a 10 ans. La réduction la plus forte est intervenue en Asie de l'Est et dans le Pacifique, où ce pourcentage est tombé de 71 à 49% ; la contrepartie négative de cette tendance apparemment favorable est que dans cette région, le nombre des garçons non scolarisés a plus que triplé, tandis que le nombre des filles non scolarisées a augmenté plus modérément. C'est en Afrique subsaharienne que le nombre des filles non scolarisées est le plus élevé (23 millions), cette région étant suivie par l'Asie du Sud et de l'Ouest (21 millions). Cette dernière région contient toutefois la proportion la plus forte de filles non scolarisées, qui représentent les deux tiers de ses enfants non scolarisés (au lieu des trois quarts en 1990). Dans les autres régions, le nombre des enfants non scolarisés tend à décroître, sauf en Asie de l'Est et dans le Pacifique où il a doublé, passant de 7 à 14 millions au cours des années 1990. Cela est presque entièrement imputable à la réduction des effectifs du primaire en Chine – qui a eu pour effet de ramener son TNS de 97 à 93% au cours de la décennie.

### Plus en détail : analyse du TBS du primaire par pays

Aucune statistique unique ne permet de suivre les progrès accomplis vers la réalisation de l'EPU. Historiquement, le TBS a été utilisé depuis 1980 (date du plan d'Addis-Abeba) comme le principal indicateur des progrès réalisés. Toutefois, plus récemment, à mesure que les pays progressent vers la réalisation de l'EPU, de plus en plus ont des TBS supérieurs à 100%, la valeur de ce taux étant gonflée par le nombre des inscrits précoces et tardifs et des redoublants.

Le TNS présente aussi des inconvénients. Ainsi, là où l'âge officiel d'admission diffère de l'âge habituel d'admission, cela conduit à sous-estimer la participation effective. En incluant seulement les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, le TNS ne prend pas en compte les autres enfants qui finiront par achever le cycle primaire. Aussi faut-il examiner les indicateurs les uns par rapport aux autres et avec d'autres paramètres, tels que le pourcentage d'élèves plus âgés que l'âge normal, le pourcentage de redoublants, les taux de survie et les taux d'achèvement. Chacun de ces paramètres fournit des éléments importants et complémentaires<sup>11</sup>.

En ce qui concerne le TBS, on peut constater, à la lecture du tableau 2.11, que 22 pays ont encore un TBS inférieur à 80%. Les deux tiers d'entre eux se trouvent en Afrique subsaharienne, les États arabes représentant un autre quart. Pour certains de ces pays, la situation est particulièrement critique : non seulement leur TBS est très bas mais la participation est gonflée par une forte proportion de redoublants (c'est le cas par exemple du Burundi, de la Côte d'Ivoire et du Tchad). Cependant, près des deux tiers des pays pour lesquels on dispose de données ont un TBS supérieur à 100%. Pourtant, les pays de ce groupe ayant des TBS élevés ne sont pas forcément proches de l'EPU. Certains pays où le nombre des redoublants et des élèves plus âgés que l'âge normal est élevé (par exemple le Cambodge, le Cameroun, Madagascar, le Népal, la République démocratique populaire lao, le Rwanda, le Togo) sont encore loin d'avoir scolarisé tous leurs enfants d'âge scolaire.

### Taux nets de scolarisation

Le tableau 2.12 indique les taux nets de scolarisation (TNS). Dans un quart des pays pour lesquels on dispose de données, moins de 80% des enfants du groupe en âge de s'inscrire à l'école primaire sont scolarisés. Quatorze de ces pays, avec un TNS égal ou inférieur à 60%, sont des pays africains. Ils restent très loin de la réalisation de l'objectif de l'EPU. Les pays africains représentent aussi la moitié des pays dont le TNS est compris entre 60 et 80%, où il est fréquent que les enfants ne soient pas scolarisés. En revanche, presque tous les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale ont des TNS élevés, dépassant 95%, de même que la moitié des pays d'Amérique latine et des Caraïbes et un certain nombre de pays d'Asie de l'Est et du Pacifique.

**Le nombre des enfants africains non scolarisés a augmenté de 17% au cours de la décennie.**

**Certains pays où le nombre des redoublants et des élèves plus âgés que l'âge normal est élevé sont encore loin d'avoir scolarisé tous leurs enfants d'âge scolaire.**

11. Pour un examen plus détaillé, voir « Mesurer et suivre l'enseignement primaire universel » (UNESCO 2002b, encadré 2.2, p. 56-57).

**Tableau 2.11. Enseignement primaire : groupement des pays selon leur taux brut de scolarisation (2000)**

(dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TBS)

Régions	Niveaux du TBS			
	≤ 80 %	80,1 %-95 %	95,1 %-100 %	Plus de 100 %
Afrique subsaharienne	Niger, Burkina Faso, Érythrée, Mali, R. U. de Tanzanie, Éthiopie, Burundi, Guinée, Tchad, Angola, Sénégal, Rép. centrafricaine, Zambie, Côte d'Ivoire (14)	Ghana, Gambie, Guinée-Bissau, Comores, Mozambique, Kenya, Zimbabwe (7)	Bénin, Congo (2)	Madagascar, Cameroun, Botswana, Maurice, Afrique du Sud, Namibie, Lesotho, Rwanda, Libéria, Guinée équatoriale, Togo, Swaziland, Ouganda, Malawi, Cap-Vert, Gabon (16)
États arabes	Djibouti, Soudan, Arabie saoudite, Oman, Yémen (5)	Mauritanie, Koweït, Maroc (3)	Liban, Émirats arabes unis, Égypte (3)	Jordanie, Irak, Bahreïn, Qatar, T. A. palestiniens, Rép. arabe syrienne, Algérie, Jam. arabe libyenne, Tunisie (9)
Asie centrale			Géorgie, Kazakhstan, Mongolie (3)	Azerbaïdjan, Kirghizistan, Tadjikistan (3)
Asie de l'Est et Pacifique		Papouasie - Nouvelle-Guinée, Myanmar, Thaïlande (3)	Îles Cook, Malaisie, Nioué, Nouvelle-Zélande (4)	Japon, Rép. de Corée, Australie, Samoa, Macao (Chine), Brunéi Darussalam, Viet Nam, Vanuatu, Fidji, Indonésie, Cambodge, Palaos, Philippines, Tonga, R. D. P. lao, Chine, Kiribati (17)
Asie du Sud et de l'Ouest	Afghanistan, Pakistan (2)	Rép. isl. d'Iran (1)		Bangladesh, Inde, Népal, Maldives (4)
Amérique latine et Caraïbes		Bahamas, Grenade (2)	Jamaïque (1)	Trinité-et-Tobago, Venezuela, Cuba, Guatemala, Chili, Nicaragua, Honduras, Costa Rica, Antilles néerl., El Salvador, Uruguay, Barbade, Aruba, Panama, Sainte-Lucie, Colombie, Paraguay, Mexique, Équateur, Bolivie, Guyana, Argentine, Rép. dominicaine, Suriname, Pérou, Belize, Brésil (27)
Amérique du Nord et Europe occidentale			Chypre, Royaume-Uni, Grèce, Canada (4)	Italie, Luxembourg, États-Unis, Norvège, Finlande, Danemark, Islande, Autriche, Allemagne, France, Belgique, Espagne, Malte, Suisse, Pays-Bas, Suède, Israël, Irlande, Portugal (19)
Europe centrale et orientale	Serbie-et-Monténégro (1)	Rép. de Moldova, Croatie (2)	Roumanie, ex-Rép. youg. de Macédoine, Pologne (3)	Slovénie, Lettonie, Turquie, Lituanie, Hongrie, Slovaquie, Estonie, Bulgarie, Rép. tchèque, Albanie, Bélarus, Féd. de Russie (12)
Nombre total de pays (167)	22	18	20	107

Source : annexe statistique, tableau 5.

**Les disparités entre les sexes dans les effectifs du primaire sont massivement en défaveur des filles.**

**Disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation**

La figure 2.11 présente les taux bruts de scolarisation par sexe pour 2000. Afin de mettre en évidence les pays où les inégalités sont les plus fortes, seuls ceux qui ont un IPS égal ou inférieur à 0,96 ou égal ou supérieur à 1,04 sont inclus. Les pays qui sont très près de la parité entre les sexes ne sont pas inclus.

Les disparités entre les sexes dans les effectifs du primaire sont massivement en défaveur des filles. L'Afrique subsaharienne est caractérisée par des TBS bas et de fortes inégalités dans la scolarisation. Dans un tiers des pays mentionnés, les effectifs féminins représentent environ les trois quarts ou moins des effectifs masculins (IPS

inférieur à 0,76). Ces pays comprennent le Tchad, le Burkina Faso, le Mali, l'Éthiopie, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Bénin, la République centrafricaine et le Libéria. Parmi les 17 pays restants qui présentent des disparités importantes entre les sexes, un seul (le Lesotho) affiche une disparité en faveur des filles. Les États arabes comptent des pays ayant certains des TBS les plus bas (Djibouti et le Soudan) et les plus fortes disparités entre les sexes (le Yémen et Djibouti, avec des IPS de 0,63 et de 0,76 respectivement). En Asie et dans le Pacifique, une majorité de pays ont atteint la parité entre les sexes ou en sont proches. Il reste cependant de très fortes disparités en Asie du Sud et de l'Ouest, particulièrement au Pakistan (IPS = 0,74) ainsi qu'au Népal (0,85) et en Inde (0,83). On trouve

**Tableau 2.12. Enseignement primaire : groupement des pays selon leur taux net de scolarisation (2000)**  
(dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TNS)

Régions	Niveaux du TNS			
	≤ 60 %	60,1%-80 %	80,1%-95 %	Plus de 95 %
Afrique subsaharienne	Niger, Burkina Faso, Angola, Érythrée, R. U. de Tanzanie, Éthiopie, Guinée, Guinée-Bissau, Burundi, Mozambique, Rép. centrafricaine, Comores, Tchad, Ghana (14)	Côte d'Ivoire, Sénégal, Zambie, Madagascar, Kenya, Gambie, Bénin, Guinée équatoriale, Lesotho, Zimbabwe (10)	Namibie, Botswana, Gabon, Afrique du Sud, Togo, Swaziland, Maurice (7)	Cap-Vert (1)
États arabes	Djibouti, Soudan, Arabie saoudite (3)	Mauritanie, Oman, Yémen, Maroc (4)	Koweït, Liban, Émirats arabes unis, Égypte, Irak, Jordanie (6)	Bahreïn, Rép. arabe syrienne, T. A. palestiniens, Algérie, Tunisie (5)
Asie centrale			Kirghizistan, Kazakhstan, Mongolie, Azerbaïdjan (4)	Géorgie, Tadjikistan (2)
Asie de l'Est et Pacifique			R. D. P. lao, Myanmar, Papouasie - Nouvelle-Guinée, Îles Cook, Macao (Chine), Cambodge, Thaïlande, Vanuatu, Tonga, Indonésie, Chine, Philippines (12)	Viet Nam, Australie, Samoa, Malaisie, Nioué, Palaos, Fidji, Nouvelle-Zélande, Rép. de Corée, Japon (10)
Asie du Sud et de l'Ouest		Pakistan, Népal, Rép. isl. d'Iran (3)	Inde, Bangladesh (2)	Maldives (1)
Amérique latine et Caraïbes			Nicaragua, Bahamas, Grenade, Guatemala, Honduras, Venezuela, Colombie, Chili, Uruguay, Costa Rica, Antilles néerl., Paraguay, Trinité-et-Tobago, Rép. dominicaine, Jamaïque (15)	Brésil, Bolivie, Aruba, Cuba, Guyana, Belize, Suriname, Équateur, Mexique, Argentine, Barbade, Sainte-Lucie, Pérou, Panama (14)
Amérique du Nord et Europe occidentale			Irlande, Autriche, États-Unis, Chypre (4)	Luxembourg, Grèce, Malte, Royaume-Uni, Suisse, Danemark, Pays-Bas, Suède, Espagne, Italie, France, Canada, Israël, Norvège, Belgique, Islande, Finlande, Portugal (18)
Europe centrale et orientale	Serbie-et-Monténégro (1)	Rép. de Moldova (1)	Croatie, Slovaquie, Hongrie, Rép. tchèque, Lettonie, ex-Rép. youg. de Macédoine, Roumanie, Slovénie, Bulgarie, Lituanie (10)	Albanie, Estonie, Pologne, Bélarus (4)
Nombre total de pays (151)	18	18	60	55

Source : annexe statistique, tableau 5.

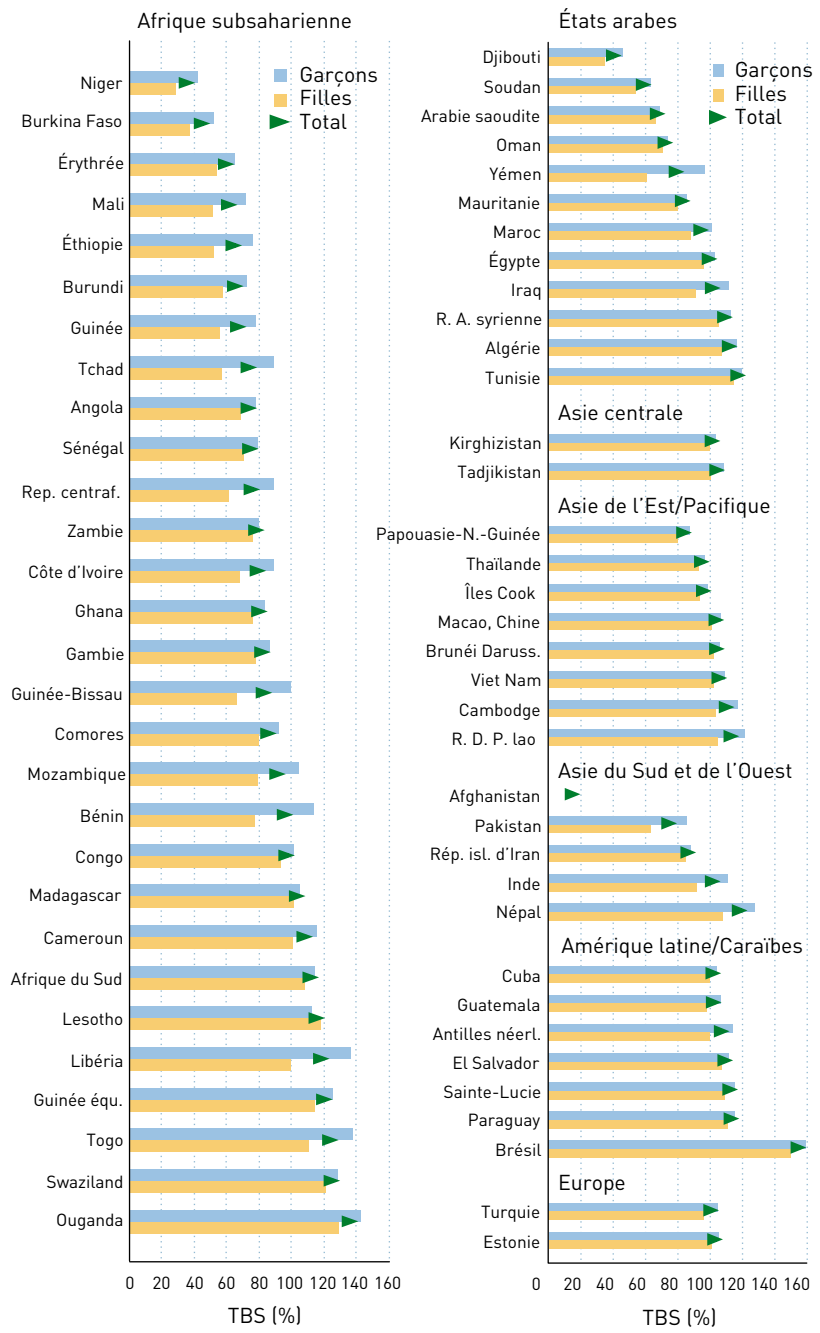
aussi des valeurs inférieures à 0,90 au Cambodge (0,88) et en République démocratique populaire lao (0,86). En Amérique latine et dans les Caraïbes, presque tous les pays ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire. C'est aussi le cas en Amérique du Nord et en Europe, à l'exception de la Turquie, avec un IPS de 0,92.

En résumé, les disparités importantes en défaveur des filles sont très répandues dans les pays d'Afrique subsaharienne, certains États arabes et plusieurs pays d'Asie du Sud et de l'Ouest. Ce sont – et ce n'est pas étonnant – ces mêmes pays aux faibles revenus où les disparités entre les sexes en ce qui concerne l'accès à l'école sont les plus prononcées et où les niveaux d'accès sont eux-mêmes les plus faibles.

Beaucoup de pays n'apparaissent pas dans la figure 2.11 parce qu'ils ont atteint la *parité* entre les sexes ou en sont très proches. Comme on l'a indiqué, cela ne veut pas dire, bien entendu, que l'*égalité* entre les sexes y soit assurée. L'Arabie saoudite offre un exemple de la distance qui peut séparer les deux concepts. Ce pays, avec un IPS de 0,96, contre 0,87 en 1990, est proche de la parité entre les sexes. Cependant, lorsqu'on examine l'orientation nationale du système éducatif, on peut se demander si l'égalité entre les sexes progresse de la même manière. Ainsi, le rapport national sur le développement de l'éducation (Arabie saoudite, 2001, p. 17-18) conçoit comme suit le but de l'éducation des filles : « Le but de l'éducation des filles est de les élever selon de sains principes islamiques de

**Les disparités en défaveur des filles sont très répandues dans les pays aux faibles revenus.**

**Figure 2.11. Enseignement primaire : taux brut de scolarisation par sexe (2000)** (ne sont pas inclus les pays dont l'IPS est compris entre 0,97 et 1,03, c'est-à-dire les pays très proches de la parité ; les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TBS total)



Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
Source : annexe statistique, tableau 5.

12. Les pays concernés sont indiqués dans le tableau 5 de l'annexe statistique.

13. Pour des exemples des mesures prises dans certains de ces pays, voir Cussó (2003). Voir aussi l'analyse de l'expérience du Bangladesh aux chapitres 3 et 4.

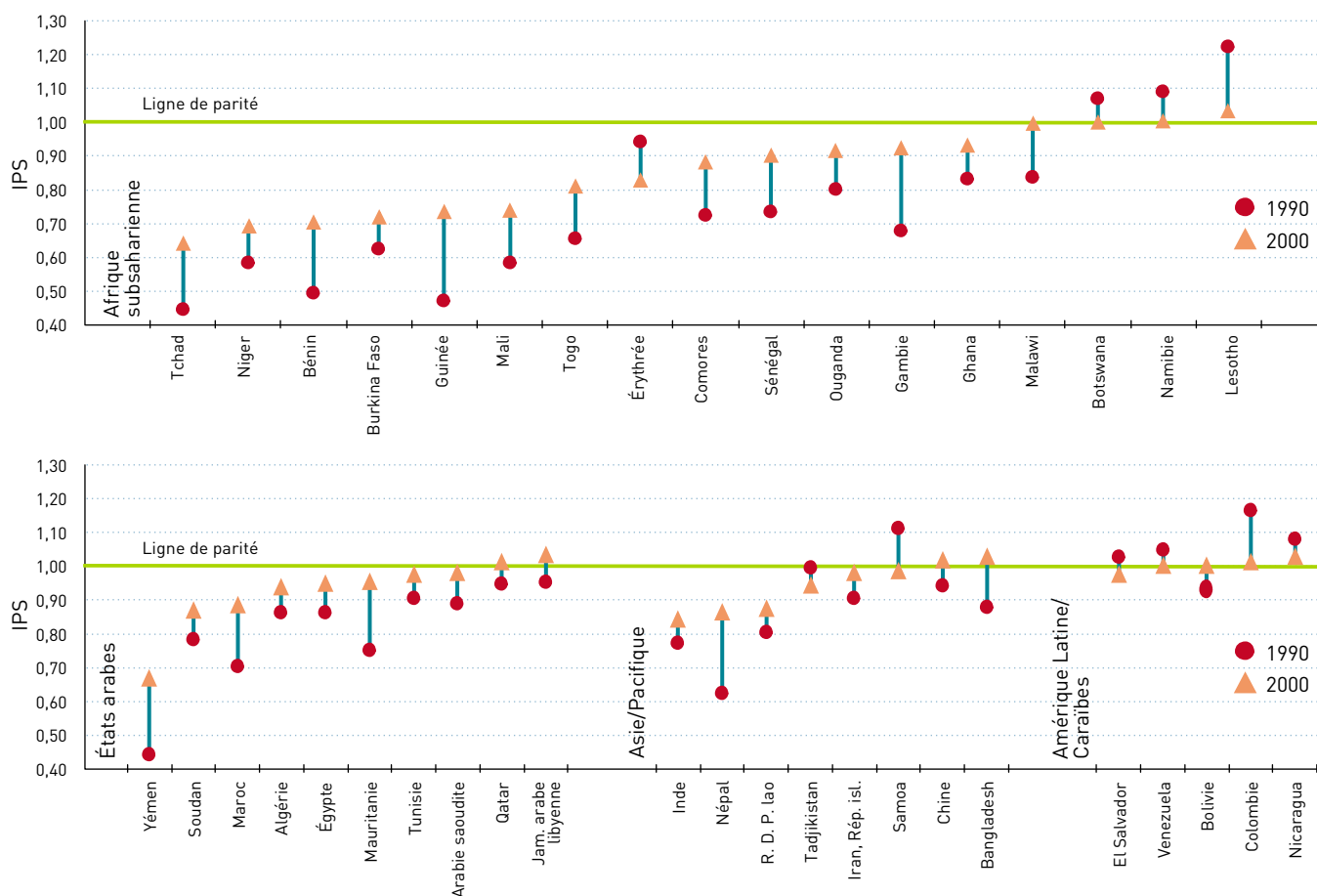
façon qu'elles puissent remplir au mieux dans la vie leur rôle d'épouses et de mères et de les préparer à d'autres activités convenant à leur nature telles que l'enseignement, les soins infirmiers et la médecine.» On peut trouver des obstacles similaires aux progrès vers l'égalité dans l'éducation dans certains autres pays qui ont presque atteint la parité entre les sexes (voir chapitre 3).

**Comparaisons avec 1990**

Il faut faire preuve de prudence lorsqu'on compare les deux années de référence en raison de la révision de la CITE et, en particulier, des différentes approches adoptées par l'ISU en matière de classification. Même si la révision de la CITE a eu moins d'effets sur l'enseignement primaire que sur les autres niveaux d'éducation (en particulier le secondaire et le tertiaire, voir encadré 2.5), une approche plus rigoureuse a été adoptée en ce qui concerne l'indication de la durée de l'enseignement primaire afin de l'harmoniser avec les définitions de la CITE. En conséquence, dans 63 pays, la durée de la scolarité primaire et/ou le groupe d'âge concerné ont changé entre 1990 et 2000. Dans certains cas, c'est une conséquence de changements intervenus au niveau national tandis que dans d'autres, c'est le résultat d'une plus grande précision dans la fourniture des données<sup>12</sup>. Ces différences posent des problèmes lorsqu'on veut comparer la croissance des effectifs au cours de la décennie, mais cela est moins vrai en ce qui concerne les disparités entre les sexes, qui ne sont pas fortement affectées par les changements de durée.

La figure 2.12 montre les pays qui ont remporté des succès ou connu des échecs notables dans leurs efforts pour atteindre la parité entre les sexes (c'est-à-dire où l'évolution de l'IPS a été d'au moins 5 points de pourcentage durant les années 1990). On peut voir que ces progrès ont dans certains cas été tout à fait substantiels. Cela a particulièrement été le cas au Bénin, en Gambie et en Guinée, en Afrique subsaharienne, en Mauritanie, au Maroc et au Yémen parmi les États arabes, au Népal et dans une moindre mesure au Bangladesh, en Asie du Sud et de l'Ouest. Ce sont là des exemples prometteurs qui montrent que des politiques bien ciblées visant à améliorer la participation des filles à l'école peuvent donner des résultats satisfaisants<sup>13</sup>. Les diminutions de l'IPS sont presque toutes intervenues dans des pays où la disparité était en faveur des filles (Botswana, Lesotho et Namibie en Afrique subsaharienne, Colombie et Samoa), avec pour

Figure 2.12. Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation entre 1990 et 2000 (pays où l'évolution a été d'au moins 5 points de pourcentage, rangés selon l'ordre croissant de l'IPS en 2000)



Source : annexe statistique, tableau 5.

résultat de rapprocher l'IPS de la parité. Il est toutefois préoccupant de noter dans quelle mesure le conflit en Érythrée a eu pour conséquence une aggravation majeure des disparités entre les sexes dans le système éducatif de ce pays.

### Scolarisation et assiduité

Les taux estimés de scolarisation, tant bruts que nets, sont fondés sur le nombre d'élèves officiellement inscrits, généralement enregistrés à une date proche du début de l'année scolaire. Cependant, ils ne donnent pas d'informations sur l'assiduité scolaire effective, informations qui sont collectées à l'occasion de recensements ou d'enquêtes par sondage. Une comparaison des taux nets de scolarisation et des taux d'assiduité portant sur 22 pays africains montre que les taux

d'assiduité sont plus bas dans 16 cas (tableau 2.13)<sup>14</sup>. Les différences dépassent dans certains cas 25 points (Angola et Togo).

Les deux séries de données permettent aussi de comparer les indices de parité entre les sexes pour les deux indicateurs. L'IPS est plus élevé pour le taux d'assiduité dans 16 cas sur 22 ; on trouve les différences les plus notables – au moins 10 points de pourcentage dans l'IPS – en Angola, aux Comores, en Côte d'Ivoire, en Guinée-Bissau, en République centrafricaine et au Soudan. Cela semble indiquer qu'une fois scolarisées, les filles ont des taux d'assiduité plus élevés que les garçons dans ces pays. La section «Qualité de l'éducation» du présent chapitre approfondit l'examen des différences entre garçons et filles pour ce qui est de la motivation à apprendre et du temps consacré à l'apprentissage.

**Le conflit en Érythrée a eu pour conséquence une aggravation majeure des disparités entre les sexes dans le système éducatif de ce pays.**

14. Voir aussi UNESCO (2002b) pour une comparaison avec des données antérieures.



**Tableau 2.13. Taux de scolarisation et d'assiduité dans le primaire (2000)**

Pays	MICS et DHS année	Groupe d'âge	ISU				MICS et DHS				Différence TNAs-TNS (en points de pourcentage)	Différence IPS TNAs-IPS TNS
			TNS (%)			IPS F/G	TNAs (%)			IPS F/G		
			Total	Garçons	Filles		Total	Garçons	Filles			
Angola	2000	6-9	36,9**	38,6**	35,1**	0,91**	64,2	63,8	64,6	1,01	27,3	0,10
Burundi	2000	7-12	53,7	58,8	48,7	0,83	46,5	49,3	43,8	0,89	- 7,2	0,06
Comores	2000	6-11	56,2**	60,0**	52,3**	0,87**	33,7	33,6	33,8	1,01	- 22,5	0,13
Côte d'Ivoire	2000	6-11	62,2	70,9	53,6	0,76	57,3	61,5	52,4	0,85	- 4,9	0,10
Égypte	2000	6-10	92,6**	94,9**	90,3**	0,95**	85,1	87,0	83,1	0,96	- 7,5	0,00
Éthiopie	2000	7-12	46,7	52,8	40,7	0,77	30,2	32,8	27,5	0,84	- 16,5	0,07
Gambie	2000	7-12	68,7	71,1	66,3	0,93	46,3	48,5	44,2	0,91	- 22,4	- 0,02
Guinée	1999	7-12	47,0	52,4	41,5	0,79	39,3	45,3	33,3	0,74	- 7,7	- 0,06
Guinée-Bissau	2000	7-12	53,5	62,6	44,5	0,71	41,1	44,4	37,7	0,85	- 12,4	0,14
Kenya	2000	6-12	68,5	67,8	69,3	1,02	73,8	72,7	74,8	1,03	5,3	0,01
Lesotho	2000	6-12	78,4	75,0	81,8	1,09	65,0	62,1	68,0	1,10	- 13,4	0,00
Namibie	2000	6-12	81,6	78,8	84,5	1,07	86,2	85,9	86,5	1,01	4,6	- 0,07
Niger	2000	7-12	30,4	36,3	24,4	0,67	30,2	35,8	24,6	0,69	- 0,2	0,01
République centrafricaine	2000	6-11	54,7**	64,3**	45,0**	0,70**	42,9	46,5	39,1	0,84	- 11,8	0,14
Rép. Unie de Tanzanie	1999	7-13	46,7**	45,8**	47,6**	1,04**	48,9	47,2	50,7	1,07	2,2	0,04
Sénégal	2000	7-12	63,1**	66,3**	59,9**	0,90**	47,3	50,6	44,0	0,87	- 15,8	- 0,03
Soudan <sup>1</sup>	2000	6-11	49,5**	54,0**	44,7**	0,83**	55,2	56,6	53,8	0,95	5,7	0,12
Swaziland	2000	6-12	92,8**	92,1**	93,6**	1,02**	70,7	70,8	70,6	1,00	- 22,1	- 0,02
Tchad	2000	6-11	58,2	69,6	46,7	0,67	39,2	45,5	32,8	0,72	- 19,0	0,05
Togo	2000	6-11	92,3	100,0	83,3	0,83	63,0	67,0	58,9	0,88	- 29,3	0,05
Zambie	1999	7-13	65,5	65,8	65,2	0,99	60,1	60,0	60,2	1,00	- 5,4	0,01
Zimbabwe	1999	6-12	79,6	79,6	79,6	1,00	84,9	84,0	85,8	1,02	5,3	0,02

1. Soudan septentrional pour les données MICS.

\*\* Estimation de l'ISU.

Notes explicatives : taux net d'assiduité (TNAs) : Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) de l'UNICEF ; Enquête démographie et santé (DHS) de l'USAID. Taux net de scolarisation (TNS) : données de l'ISU. Voir le tableau 5 de l'annexe statistique pour les notes détaillées sur les pays.

### Les disparités géographiques interagissent avec la situation socio-économique.

### Exemples nationaux de disparités géographiques

Les TBS nationaux se rapportent bien entendu à l'ensemble d'un pays. Dans les pays les plus pauvres en particulier, il y a souvent des disparités énormes de scolarisation selon les différentes régions.

**Tableau 2.14. Cameroun : taux brut de scolarisation et IPS dans l'enseignement primaire, par province (1999/2000)**

Provinces	TBS (%) F et G	IPS F/G*
Adamaoua	54	0,89
Centre	123	0,89
Est	84	0,79
Extrême-Nord	53	0,77
Littoral	116	0,74
Nord	56	0,75
Nord-Ouest	67	0,97
Ouest	107	0,93
Sud	123	1,03
Sud-Ouest	64	0,83
Total national	83	0,91

Source : Cameroun (2001).

\* Les données relatives à l'IPS ont été réestimées par l'Équipe du Rapport.

L'encadré 2.3 illustre la grande variabilité des taux d'assiduité scolaire selon les différents États de l'Inde. De même, dans le cas du Cameroun, le tableau 2.14 montre que les zones et provinces aux conditions de vie difficiles (zones enclavées, mauvaises conditions climatiques, difficultés de logement) ont les taux de scolarisation les plus faibles. Ainsi, alors qu'on enregistre des TBS de plus de 100 % dans les provinces aisées comme le Centre, le Littoral, l'Ouest et le Sud, ils n'atteignent que 53 et 56 % dans l'Extrême-Nord et le Nord. L'indice de parité entre les sexes (0,91 à l'échelon national) varie lui aussi de 0,74 à 1,03 selon les provinces, sans que cette variation paraisse liée au niveau général de disponibilité des services éducatifs.

Les disparités géographiques interagissent avec la situation socio-économique. Ainsi, alors que les zones urbaines sont généralement considérées comme privilégiées par rapport aux zones rurales, les inégalités sont bien entendu importantes au sein même des zones urbaines. Des statistiques récentes et des résultats d'enquêtes au Burkina Faso démontrent que tandis que la capitale, Ouagadougou, est la ville la mieux pourvue en termes de services scolaires et de taux de

**Encadré 2.3. Disparités entre les sexes sur le plan de l'assiduité dans les États de l'Inde**

Les deux National Family Health Surveys (NFHS) (Enquêtes nationales sur la santé des familles) réalisées par l'Inde en 1992-1993 et 1998-1999 révèlent que les taux d'assiduité scolaire chez les enfants âgés de 6 à 14 ans sont passés de 68% lors de la première enquête à 79% lors de la deuxième. Elles montrent aussi que durant les années 1990, les gains ont été particulièrement évidents pour les filles, réduisant ainsi l'écart entre les sexes dans l'éducation en Inde. Toutefois, ces données portant sur l'ensemble du territoire indien peuvent être trompeuses car – comme pour d'autres indicateurs sociaux et économiques nationaux – elles recouvrent des différences considérables pour ce qui est du fonctionnement de l'éducation au niveau des États. Le tableau ci-après récapitule l'expérience récente au niveau des États en matière de taux d'assiduité pour la population âgée de 6 à 10 ans – le groupe d'âge correspondant à l'enseignement primaire – garçons et filles étant considérés séparément.

On peut voir que la variation est considérable, particulièrement pour les filles : les taux d'assiduité au Kerala et en Himachal Pradesh, par exemple, sont deux fois plus élevés qu'au Bihar. Plus généralement, il est clair que les quatre grands États du Nord – Bihar, Madhya Pradesh, Rajasthan et Uttar Pradesh – sont à la traîne pour ce qui est de l'assiduité scolaire globale et de la parité entre les sexes. Toutefois, le tableau montre aussi que récemment, ces États ont commencé à rattraper leur retard. Les taux d'assiduité ont fortement augmenté, notamment chez les filles, au Rajasthan, au Bihar et en Uttar Pradesh, avec pour résultat que leurs ratios d'assiduité filles/garçons (tels que mesurés par l'IPS) ont progressé respectivement de 0,21, 0,16 et 0,17 point. Le tableau met aussi en évidence la supériorité bien connue du Kerala sur le plan éducatif, bien qu'il montre que l'Himachal Pradesh paraît avoir fait encore mieux sur ce plan ces dernières années et que les autres États du Sud, en particulier le Tamil Nadu, ne sont plus très loin derrière.

**Inde : taux d'assiduité scolaire par État et par sexe, pour la population âgée de 6 à 10 ans (1992-1993 et 1998-1999)**  
(États rangés selon l'ordre croissant de l'IPS relatif à l'assiduité en 1998-1999)

	Garçons			Filles			IPS		
	1992-1993	1998-1999	Augmentation (points de pourcentage)	1992-1993	1998-1999	Augmentation (points de pourcentage)	1992-1993	1998-1999	Augmentation (points de pourcentage)
Rajasthan	72,4	87,7	15,3	42,4	69,6	27,2	0,59	0,79	0,21
Bihar	60,6	69,3	8,7	38,5	55,0	16,5	0,64	0,79	0,16
Uttar Pradesh	71,1	83,7	12,6	50,2	73,7	23,5	0,71	0,88	0,17
Andhra Pradesh	73,4	88,2	14,8	59,9	82,6	22,7	0,82	0,94	0,12
Madhya Pradesh	66,0	83,1	17,1	55,2	77,1	21,9	0,84	0,93	0,09
Orissa	77,9	85,4	7,5	65,5	81,2	15,7	0,84	0,95	0,11
Gujarat	82,6	86,8	4,2	70,5	80,4	9,9	0,85	0,93	0,07
Haryana	87,5	92,5	5,0	76,7	89,9	13,2	0,88	0,97	0,10
Assam	75,7	81,8	6,1	67,3	77,9	10,6	0,89	0,95	0,06
Karnataka	79,9	87,7	7,8	71,1	85,2	14,1	0,89	0,97	0,08
Bengale occ.	72,5	83,7	11,2	66,6	82,1	15,5	0,92	0,98	0,06
Maharashtra	87,5	92,7	5,2	82,2	90,3	8,1	0,94	0,97	0,03
Himachal Pradesh	94,4	98,9	4,5	89,1	98,9	9,8	0,94	1,00	0,06
Tamil Nadu	92,0	95,8	3,8	87,4	95,6	8,2	0,95	1,00	0,05
Punjab	85,7	94,1	8,4	81,6	94,1	12,5	0,95	1,00	0,05
Kerala	95,2	97,0	1,8	95,5	98,0	2,5	1,00	1,01	0,01
Inde		85,2			78,3			0,92	

Source : extrait de Goujon et McNay (2003).

scolarisation, les zones périphériques se distinguent nettement des zones centrales (Kaboré et Pilon, 2003). Bien que la situation socio-économique des zones périphériques soit très variable, elles se caractérisent par un fort pourcentage d'immigrants des zones rurales, de chefs de famille travaillant dans l'agriculture, souvent analphabètes et fréquemment musulmans. Dans ces zones, la demande, compte tenu de la population d'âge scolaire, est supérieure à l'offre. Ainsi, dans celles où il n'y a pas assez d'écoles publiques, les parents

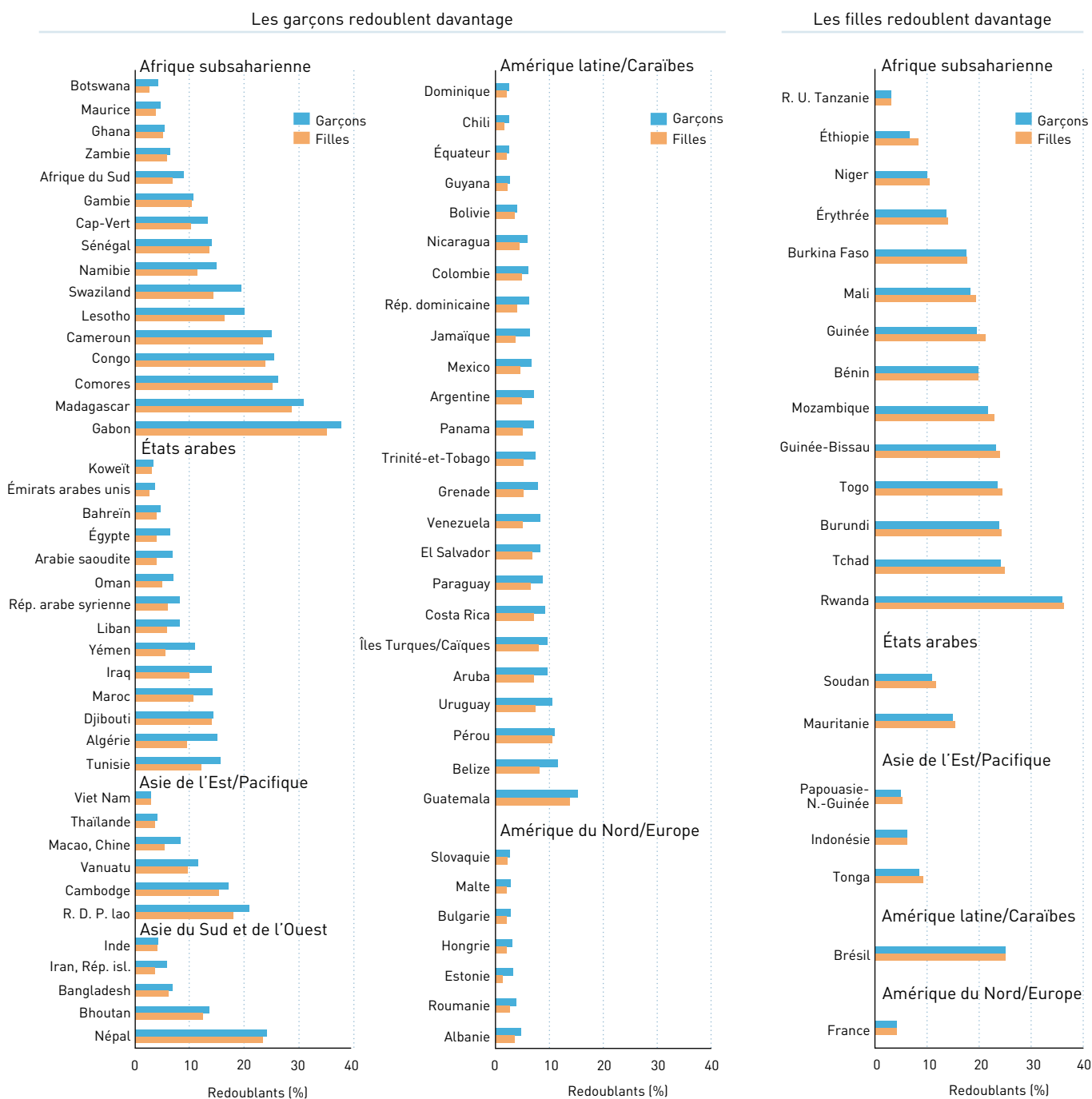
ont le choix entre envoyer leurs enfants dans des écoles privées coûteuses, comme le font ceux des zones périphériques les plus résidentielles, ou ne pas les envoyer du tout à l'école.

**Le redoublement dans l'enseignement primaire**

Des niveaux élevés d'accès et de scolarisation ne suffisent pas à garantir la réalisation de l'objectif 2. Pour que « tous les enfants [...] aient la possibilité

**Figure 2.13. Enseignement primaire : pourcentage de redoublants par sexe (2000)**

(ne sont pas inclus les pays où les redoublements représentent moins de 2% des effectifs<sup>1</sup> ; les pays sont rangés selon l'ordre croissant du pourcentage de garçons redoublant)



1. Pays où les redoublants représentent moins de 2% :

**Afrique subsaharienne :** Seychelles ;  
**États arabes :** Jordanie, Territoires autonomes palestiniens ;

**Asie centrale :** tous les pays ;  
**Asie de l'Est et Pacifique :** Brunéi Darussalam, Chine, Myanmar, Philippines ;

**Caraiïbes :** Anguilla, Cuba, Îles Vierges britanniques, Montserrat, Sainte-Lucie ;  
**Europe occidentale :** Allemagne, Autriche, Chypre, Finlande, Irlande, Italie, Suisse ;

**Europe centrale et orientale :** Bélarus, Croatie, ex-République yougoslave de Macédoine, Lettonie, Lituanie, Pologne, République de Moldova, République tchèque, Serbie-et-Monténégro, Slovénie.

*Note générale :* voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
*Source :* annexe statistique, tableau 6.

d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme», il est nécessaire que les élèves franchissent les étapes du cursus éducatif aussi harmonieusement et efficacement que possible. Tous les pays, en particulier ceux où le niveau de participation au primaire est très bas, ont pour souci de bien utiliser leurs ressources limitées. Si le temps passé par les élèves qui redoublent n'est pas nécessairement gaspillé, il est indéniable que les efforts visant à réduire les taux de redoublement et d'abandon sont des éléments cruciaux de toute stratégie d'EPU.

Dans les pays dont les ressources sont limitées, il se peut que les redoublants, en occupant des places à l'école, contribuent à la non-scolarisation d'autres enfants. La figure 2.13 montre que c'est en Afrique subsaharienne que l'incidence des redoublements est la plus forte – dépassant 15% dans environ la moitié des pays – avec des redoublants qui représentent parfois le quart des effectifs. Les taux de redoublement tendent à être particulièrement élevés là où l'accès s'est développé rapidement, peut-être par suite de la suppression des frais d'inscription (comme au Cameroun) ou dans des situations de sortie de conflits (comme au Burundi, au Mozambique, au Rwanda et au Tchad). En Amérique du Nord et en Europe, une politique de passage automatique dans la classe supérieure est appliquée par la plupart des pays. Dans ces régions, pour les pays pour lesquels on dispose de données, la proportion de redoublants n'atteint 4% qu'en Albanie et en France.

Pour ce qui est des disparités entre les sexes, dans la plupart des pays, les garçons redoublent davantage que les filles. L'écart est particulièrement prononcé dans certains pays d'Afrique subsaharienne, certains États arabes et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Les pays où les filles redoublent davantage que les garçons se trouvent presque exclusivement en Afrique subsaharienne et la plupart présentent des taux de redoublement élevés (15% ou plus). Enfin, en Amérique du Nord et en Europe, où les taux sont très bas, les garçons redoublent autant ou davantage que les filles dans tous les pays sauf l'ex-République yougoslave de Macédoine.

### Taux de redoublement par année d'études

Le redoublement varie d'une année d'études à l'autre mais dans les différents pays, certaines tendances importantes ressortent. Le tableau 2.15 montre que l'on trouve généralement les taux les

plus élevés en première année. Cela est particulièrement vrai en Asie de l'Est/Pacifique et en Asie du Sud et de l'Ouest : au Népal, près de la moitié des élèves redoublent la première année du primaire tandis que le Cambodge et la République démocratique populaire lao ont des taux de redoublement voisins de 30%. Les redoublements sont aussi répandus en Amérique latine et dans les Caraïbes, mais on constate ailleurs des situations plus contrastées.

Par exemple, alors que dans un tiers des pays d'Afrique subsaharienne et des États arabes on trouve la plus forte proportion de redoublements en première année – cette proportion étant particulièrement forte au Rwanda (42,5%), aux Comores, au Lesotho, à Madagascar, au Tchad et au Togo –, dans un autre tiers de pays environ c'est en dernière année du primaire que cette proportion est la plus forte. Au Burkina Faso, au Burundi, à Djibouti, au Mozambique et au Niger, les redoublants représentent à peu près un tiers des élèves de la dernière année du primaire.

### Survie scolaire

La survie scolaire est un indicateur crucial de l'aptitude du système à conserver les élèves. Le tableau 2.16 montre que les taux de survie en cinquième année du primaire sont plus bas en Afrique subsaharienne qu'ailleurs. C'est aussi la seule région où ces taux sont plus fréquemment plus élevés pour les garçons que pour les filles, particulièrement en Guinée-Bissau, au Malawi et au Mozambique. On trouve aussi des taux de survie très bas (égaux ou inférieurs à 50%) dans plusieurs pays d'Asie, notamment l'Inde, le Myanmar et la République démocratique populaire lao. L'Inde présente la plus forte disparité en matière de survie en faveur des garçons (IPS = 0,81). Dans les États arabes pour lesquels on dispose de données, les taux de survie dépassent tous 90% sauf au Maroc et en Mauritanie. En revanche, en Amérique latine et dans les Caraïbes,

**La survie scolaire est un indicateur crucial de l'aptitude du système à conserver les élèves.**

*Le pourcentage global de redoublants dans l'enseignement primaire est le nombre total de redoublants dans l'enseignement primaire pour une année donnée, exprimé en pourcentage de l'effectif total du même niveau au cours de la même année.*

*Le taux de redoublement par année d'études est le nombre de redoublants d'une année d'études donnée pour une année donnée, exprimé en pourcentage de l'effectif total de la même année d'études au cours de l'année précédente.*

**Tableau 2.15. Enseignement primaire : taux de redoublement par année d'études (1999/2000)**

Pays ou territoire	Durée du primaire	Taux de redoublement (%)						
		Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6	Année 7
<b>Afrique subsaharienne</b>								
Afrique du Sud	7	<b>11,6</b>	7,6	7,1	7,4	6,7	5,3	4,5
Angola	4	25,2	<b>26,2</b>	25,0	20,5			
Bénin	6	14,7	21,2	25,5	24,0	<b>29,8</b>	28,3	
Botswana	7	4,3	2,5	1,9	<b>10,7</b>	1,6	1,2	0,3
Burkina Faso	6	12,2	12,8	17,4	16,0	18,6	<b>41,6</b>	
Burundi	6	24,1	23,3	22,9	22,8	32,2	<b>39,7</b>	
Cameroun	6	<b>31,2</b>	<b>24,2</b>	<b>32,2</b>	<b>24,6</b>	<b>28,4</b>	<b>26,5</b>	
Comores	6	<b>33,9</b>	27,7	26,3	21,8	20,5	27,7	
Congo	6	32,8	21,6	<b>38,5</b>	33,5	28,6	14,2	
Côte d'Ivoire	6	19,6	18,8	21,4	19,0	<b>24,1</b>		
Érythrée	5	<b>22,2</b>	11,1	11,1	11,8	6,4		
Éthiopie	6	<b>16,2</b>	6,9	6,4	8,5	8,7	5,7	
Gambie	6	<b>16,1</b>	<b>10,6</b>	<b>10,3</b>	<b>9,0</b>	<b>8,6</b>	<b>6,6</b>	
Ghana	6	8,0	5,1	4,6	4,1	3,6	3,8	
Guinée	6	20,9	19,8	23,1	20,2	21,4	<b>27,9</b>	
Guinée-Bissau	6	<b>23,9</b>	<b>26,9</b>	<b>24,4</b>	<b>23,9</b>	<b>20,6</b>	<b>27,9</b>	
Lesotho	7	<b>30,0</b>	21,9	20,0	20,4	15,7	12,4	17,4
Madagascar	5	<b>39,1</b>	27,4	29,5	24,1			
Mali	6	<b>11,1</b>	<b>11,7</b>	<b>18,2</b>	<b>21,3</b>	<b>26,0</b>		
Mozambique	5	26,9	25,4	25,5	21,4	<b>31,2</b>		
Namibie	7	15,6	12,0	11,2	12,0	<b>19,3</b>	11,5	10,1
Niger	6	1,1	6,5	9,6	10,5	15,3	<b>38,8</b>	
R. U. de Tanzanie	7	3,3	2,2	1,5	<b>12,7</b>	0,1	0,0	0,0
Rwanda	6	<b>42,5</b>	31,0	32,3	37,2	41,7	30,4	
Sénégal	6	10,0	12,5	12,5	12,9	16,1	<b>29,5</b>	
Seychelles	6	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	...	
Swaziland	7	19,5	17,7	<b>20,0</b>	18,3	16,5	16,7	10,5
Tchad	6	<b>31,4</b>	26,9	26,5	24,9	21,0	28,7	
Togo	6	<b>30,7</b>	25,4	26,5	20,5	20,8	19,7	
Zambie	7	4,3	4,8	5,0	6,3	6,3	7,0	<b>12,3</b>
<b>États arabes</b>								
Algérie	6	12,2	9,9	10,5	11,5	12,0	<b>17,0</b>	
Arabie saoudite	6	<b>8,2</b>	5,6	7,1	5,1	5,0	1,6	
Bahreïn	6	4,6	4,0	3,7	4,3	4,6	<b>4,8</b>	
Djibouti	6	<i>8,9</i>	<i>9,3</i>	<i>9,9</i>	<i>9,5</i>	<i>9,7</i>	<b>33,7</b>	
Émirats A. U.	6	3,4	3,4	2,3	<b>4,0</b>	3,4	2,4	
Jordanie	6	<i>0,3</i>	<i>0,2</i>	<i>0,2</i>	<i>0,6</i>	<i>1,3</i>	<b>1,4</b>	
Koweït	4	3,3	3,1	<b>4,0</b>	2,5			
Liban	6	4,8	6,1	7,2	<b>9,3</b>	7,5		
Maroc	6	16,9	14,5	14,6	11,7	10,1	7,0	
Mauritanie	6	14,1	13,9	14,1	12,9	15,4	<b>25,8</b>	
Oman	6	7,0	<b>7,8</b>	6,1	6,2	4,8	3,9	
R. A. syrienne	6	<b>13,4</b>	9,8	6,8	4,1	3,5	4,2	
Soudan	6	<b>10,0</b>	<b>10,5</b>	<b>12,1</b>	<b>14,0</b>	<b>13,1</b>	<b>11,4</b>	
T. A. palestiniens	4	1,1	1,1	2,2	<b>3,4</b>			
Tunisie	6	10,8	12,5	13,4	11,3	15,7	<b>18,0</b>	
<b>Asie et Pacifique</b>								
<b>Asie centrale</b>								
Azerbaïdjan	4	<b>0,5</b>	<i>0,4</i>	<i>0,4</i>	<i>0,4</i>			
Géorgie	4	0,2	0,3	0,2	<b>0,3</b>			
Kirghizistan	4	0,2	0,2	<b>0,3</b>	0,2			
Mongolie	4	<b>1,0</b>	0,6	0,3	0,3			
Tadjikistan	4	0,2	0,5	0,5	0,6			
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>								
Brunéi Darussalam	6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Cambodge	6	<b>29,5</b>	18,0	15,1	9,3	5,8	2,9	
Chine	5	<b>1,9</b>	1,1	0,2	0,1	0,1	0,2	
Îles Cook	6	<b>5,1</b>	<i>0,5</i>	<i>0,3</i>	<i>2,4</i>	<i>1,7</i>	<i>3,2</i>	
Indonésie	6	<b>12,2</b>	7,9	6,6	5,0	3,5	0,4	
Macao, Chine	6	2,4	3,4	5,8	8,0	<b>10,5</b>	8,7	
Myanmar	5	<b>1,3</b>	0,7	0,6	0,4	0,2		
Philippines	6	<b>4,3</b>	2,3	1,5	<i>0,9</i>	<i>0,8</i>		
R. D. P. lao	5	<b>34,3</b>	19,9	11,9	7,5	5,4		
Samoa	6	<b>2,8</b>	<i>0,7</i>	<i>0,4</i>	<i>0,6</i>	<i>0,5</i>		
Thaïlande	6	<b>9,2</b>	3,8	2,1	2,1	1,9		
Vanuatu	6	11,5	10,7	9,9	8,8	6,5	<b>17,2</b>	
Viet Nam	5	<b>5,9</b>	3,0	2,1	2,2	0,4		
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>								
Bangladesh	5	6,7	5,6	<b>7,9</b>	6,7	5,4		
Bhoutan	7	<b>15,6</b>	14,7	14,7	12,3	14,6	13,2	9,7
Inde	5	3,7	2,7	<b>5,6</b>	4,3	3,9		
Iran, Rép. isl.	5	<b>7,9</b>	5,4	3,6	4,0	2,5		
Népal	5	<b>45,9</b>	15,8	12,1	12,2	10,1		
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>								
Argentine	6	<b>9,8</b>	6,9	6,1	5,2	4,6	3,8	
Aruba	6	<b>14,1</b>	10,3	8,7	7,2	7,1	3,0	
Belize	6	<b>14,1</b>	8,3	8,3	9,8	8,8	9,1	
Bolivie	6	<b>6,3</b>	2,8	2,8	3,0	3,0	4,6	
Chili	6	0,9	<b>3,8</b>	0,8	2,5	2,3	1,6	
Colombie	5	<b>9,6</b>	5,2	4,2	3,3	2,4		
Costa Rica	6	<b>14,7</b>	8,5	6,8	8,4	6,4	0,9	
Cuba	6	1,9	<b>2,7</b>	0,3	1,8	0,9	0,3	
Dominique	7	5,0	0,8	0,5	0,7	0,7	0,8	6,1
El Salvador	6	<b>18,6</b>	7,3	4,4	3,3	2,3	2,1	
Équateur	6	<b>4,3</b>	3,2	2,0	1,6	0,9	0,5	
Grenade	7	3,9	5,2	4,3	4,2	3,7	<b>8,4</b>	
Guatemala	6	<b>27,5</b>	14,4	11,0	7,7	4,9	2,0	
Guyana	6	<b>4,0</b>	2,6	2,6	1,7	1,2	2,0	
Jamaïque	6	6,0	2,4	2,0	<b>10,5</b>	2,0	5,9	
Mexique	6	<b>8,9</b>	8,3	6,0	4,6	3,2	0,4	
Nicaragua	6	<b>8,5</b>	4,9	4,5	4,2	3,2	1,8	
Panama	6	<b>10,7</b>	9,4	6,4	4,0	2,9	1,0	
Paraguay	6	<b>13,1</b>	10,1	7,9	5,9	3,6	1,7	
Pérou	6	5,9	<b>18,3</b>	15,0	10,4	8,3	4,0	
Rép. dominicaine	6	2,6	<b>3,0</b>	<b>11,0</b>	6,1	4,8		
Trinité-et-Tobago	7	<b>10,4</b>	6,2	5,9	5,2	6,7	6,8	1,3
Uruguay	6	<b>17,3</b>	12,1	7,5	6,5	4,9	2,5	
Venezuela	6	<b>9,5</b>	7,6	8,8	6,8	4,6		
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>								
Allemagne	4	1,7	<b>2,3</b>	1,6	1,2			
Autriche	4	<b>1,8</b>	1,7	1,4	1,2			
Chypre	6	<b>1,6</b>	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	
Finlande	6	0,9	<b>1,0</b>	0,5	0,2	0,2	0,2	
France	5	5,6	<b>6,2</b>	<b>3,1</b>	<b>2,5</b>	<b>3,4</b>		
Irlande	6	1,2	<b>3,4</b>	2,3	1,3	1,0	0,9	
Italie	5	<b>0,4</b>	0,4	0,2	0,2	0,4		
Malte	6	0,8	0,8	1,3	1,2	0,6	<b>8,4</b>	
Suisse	6	1,1	<b>2,5</b>	2,4	2,0	1,6	1,0	
<b>Europe centrale et orientale</b>								
Albanie	4	<b>5,2</b>	4,2	3,0	3,3			
Bulgarie	4	1,6	<b>3,5</b>	2,0	2,0			
Croatie	4	<b>1,0</b>	0,4	0,3	0,2			
Estonie	6	1,0	1,2	1,7	2,1	2,6	<b>4,0</b>	
ex-R. Y. Macédoine	4	<b>0,1</b>	0,0	0,1	0,1			
Hongrie	4	<b>4,7</b>	2,1	1,5	1,6			
Lettonie	4	<b>4,0</b>	1,4	1,1	1,0			
Lituanie	4	<b>1,5</b>	0,4	0,3	0,3			
Pologne	6	0,7	0,2	0,2	0,6	0,9	<b>1,0</b>	
République tchèque	5	<b>1,5</b>	1,0	0,9	1,0	1,1		
Roumanie	4	<b>5,3</b>	2,6	2,1	1,9			
Slovaquie	4	<b>4,3</b>	1,9	1,5	1,7			

Notes générales : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays. Les chiffres en gras indiquent l'année d'études où le taux de redoublement est le plus élevé. Source : annexe statistique, tableau 6.

**Tableau 2.16. Taux de survie en 5<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire, par sexe (1999)**  
(les pays sont rangés selon l'ordre croissant de l'IPS dans chaque région)

Taux de survie plus élevés chez les garçons					Taux de survie identiques				Taux de survie plus élevés chez les filles					
Régions	Taux de survie en 5 <sup>e</sup> année (%)				Taux de survie en 5 <sup>e</sup> année (%)				Taux de survie en 5 <sup>e</sup> année (%)					
	Total	Garçons	Filles	IPS	Total	Garçons	Filles	IPS	Total	Garçons	Filles	IPS		
	<b>Afrique subsaharienne</b>													
Malawi	49,0	55,3	42,6	0,77	Mali	79,3**	79,7**	78,7**	0,99	Namibie	92,2	91,5	92,9	1,02
Mozambique	42,7	47,0	37,2	0,79	Érythrée	60,5	60,8	60,1	0,99	Madagascar	51,1	50,7	51,6	1,02
Guinée-Bissau	38,1**	41,2**	33,8**	0,82	Côte d'Ivoire	77,7	77,9	77,4	0,99	Swaziland	84,2**	82,9**	85,4**	1,03
Gambie	69,2**	75,2**	62,8**	0,83	Éthiopie	63,8	63,9	63,8	1,00	R. U. de Tanzanie	81,8**	80,4**	83,2**	1,03
Tchad	53,9	57,5	48,3	0,84					Rwanda	39,1	38,3	39,9	1,04	
Guinée	84,4	90,4	77,0	0,85					Burkina Faso	69,1	67,6	71,3	1,06	
Bénin	84,0	88,7	77,5	0,87					Botswana	86,6	84,3	89,0	1,06	
Togo	73,8	78,1	68,7	0,88					Lesotho	74,5	68,2	80,5	1,18	
Sénégal	72,3	75,0	69,3	0,92										
Niger	74,0	75,8	71,2	0,94										
Afrique du Sud	64,5**	66,5**	62,5**	0,94										
Zambie	80,6	83,1	78,1	0,94										
Ghana	66,3	67,3	65,2	0,97										
Burundi	58,4	58,9	57,9	0,98										
<b>États arabes</b>														
Mauritanie	61,2	67,6	55,0	0,81	Jordanie	97,7	98,0	97,4	0,99	Oman	95,9	95,2	96,7	1,02
Bahreïn	98,9**	100,0**	97,8**	0,98	Arabie saoudite	93,7	93,9	93,5	1,00	Maroc	80,0	79,1	81,0	1,02
					R. A. syrienne	92,1	92,2	92,0	1,00	Soudan	86,8**	85,6**	88,2**	1,03
					Émirats A. U.	98,1	98,1	98,2	1,00	Liban	96,9	95,2	98,8	1,04
					Égypte	99,0**	98,8**	99,2**	1,00					
					Algérie	97,2	96,9	97,5	1,01					
					Tunisie	93,1	92,4	93,8	1,01					
<b>Asie de l'Est/Pacifique</b>														
Samoa	82,6	89,0	77,3	0,87	Cambodge	62,8	62,9	62,7	1,00	R. D. P. lao	53,2	52,6	53,9	1,02
Vanuatu	82,9**	84,4**	81,3**	0,96	Myanmar	55,2	55,3	55,2	1,00	Thaïlande	94,1**	92,3**	96,0**	1,04
					Brunéi Daruss.	91,8	91,9	91,8	1,00	Indonésie	95,1**	90,8**	100,0**	1,10
					Macao, Chine	99,4	98,9	100,0	1,01					
<b>Asie du Sud/de l'Ouest</b>														
Inde	46,8**	51,2**	41,7**	0,81	Iran, Rép. isl.	97,5	98,2	96,8	0,99	Bhoutan	90,4	88,9	92,2	1,04
									Bangladesh	64,9	60,3	70,1	1,16	
									Népal	62,2	56,8	70,1	1,23	
<b>Amérique latine/Caraiïbes</b>														
Guyana	94,8	100,0	89,6	0,90	Chili	99,9	100,0	99,9	1,00	Cuba	95,3	94,5	96,2	1,02
Uruguay	90,8	93,3	88,4	0,95	Belize	81,5	81,5	81,5	1,00	Mexique	88,5	87,5	89,5	1,02
Bolivie	83,0**	84,5**	81,5**	0,96	Argentine	90,3	90,1	90,5	1,00	Trinité-et-Tobago	98,2	96,5	100,0	1,04
Dominiqne	86,2	87,5	84,9	0,97	Panama	91,9	91,5	92,4	1,01	Aruba	98,1	96,5	100,0	1,04
Pérou	87,4	88,2	86,6	0,98					Équateur	77,8	76,4	79,4	1,04	
									El Salvador	70,7**	69,4**	72,2**	1,04	
									Jamaïque	88,9	87,0	90,8	1,04	
									Paraguay	78,1**	76,2**	80,2**	1,05	
									Guatemala	56,0	54,5	57,7	1,06	
									Venezuela	90,8	87,6	94,3	1,08	
									Colombie	66,6	64,0	69,3	1,08	
									Costa Rica	80,2	76,7	84,2	1,10	
									Rép. dominicaine	75,1**	71,4**	79,1**	1,11	
									Nicaragua	48,4	44,6	52,6	1,18	
<b>Europe</b>														
Italie	99,2	100,0	98,5	0,98	France	98,0	98,4**	97,5**	0,99	Irlande	98,5	97,6	99,4	1,02
Rép. tchèque	99,2**	100,0**	98,4**	0,98	Suisse	99,6	100,0	99,2	0,99					
					Estonie	99,2	99,7	98,5	0,99					
					Pologne	99,3	99,4**	99,2**	1,00					
					Chypre	99,4	99,2	99,6	1,00					
					Malte	99,5	99,1	99,8	1,01					
					Finlande	99,4	98,8	100,0	1,01					

Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays. \*\* Estimation de l'ISU Source : annexe statistique, tableau 6.

où l'accès universel au primaire est quasiment atteint, les taux de survie sont souvent inférieurs à 80% et ils constituent un obstacle à la pleine réalisation de l'EPU<sup>15</sup>. Ces taux ne sont pas automatiquement calculés pour les pays industrialisés. Toutefois, les quelques données disponibles révèlent des niveaux proches de 100% et des valeurs de l'IPS proches de la parité.

## Survie et achèvement

Les taux de survie sont depuis longtemps la principale mesure de la progression dans les systèmes éducatifs. Plus récemment, on s'est intéressé au calcul des taux d'achèvement, en partie pour tenir compte de l'importance primordiale accordée à la notion d'achèvement du primaire dans les objectifs de Dakar et les Objectifs de développement du millénaire (ODM).

La principale différence entre ces deux concepts est que le premier mesure la survie en 5<sup>e</sup> année *des élèves scolarisés*. Il ne tient donc pas compte de la proportion parfois importante d'enfants qui n'ont pas accès à l'école primaire. Le second mesure la proportion *de tous les enfants* qui «achèvent» l'école primaire. Toutefois, en raison de problèmes de données, on utilise habituellement un indicateur d'approximation qui mesure la proportion d'élèves qui atteignent la 6<sup>e</sup> année, ou la 5<sup>e</sup> dans le cas des cycles plus courts (encadré 2.4).

Les moyens proposés pour mesurer et utiliser le taux d'achèvement du primaire posent un certain nombre de problèmes. D'abord, et c'est le problème le plus évident, la statistique d'approximation ne mesure pas, en fait, l'achèvement du primaire puisqu'elle ne tient pas compte des enfants qui atteignent la dernière année mais abandonnent l'école avant qu'elle ne se termine. Elle fournit donc une estimation de l'accès à la dernière année, tout comme le taux brut d'admission mesure l'accès à la première année. L'ISU examine actuellement la possibilité de collecter des données utiles sur les «diplômés» de l'école primaire. Ce concept n'est pas nécessairement comparable d'un pays à un autre, en partie parce que les pratiques diffèrent en ce qui concerne la certification au niveau du primaire. La notion de sortants du primaire serait peut-être plus simple à exploiter sur le plan statistique. Pour l'instant, les estimations de l'accès à la dernière année du primaire qui sont actuellement disponibles (Bruns *et al.*, 2003) surestiment généralement les taux «réels» d'achèvement du primaire.

En second lieu, l'accent mis sur l'achèvement du primaire comme seul indicateur de la réalisation de l'ODM n'est pas satisfaisant, en partie parce que cette statistique ne peut pas tenir pleinement compte de la qualité de l'éducation. Les données MICS de l'UNICEF semblent montrer l'existence d'un lien manifeste entre l'achèvement du cycle primaire et les acquis éducatifs. Pourtant, si l'on considère la norme CITE-1 – un cycle primaire de 6 ans –, parmi ceux qui ont terminé 6 années d'études, la proportion d'alphabètes est encore bien inférieure à 100%. En Afrique subsaharienne, par exemple, cette proportion est de 70% en République centrafricaine (voir figure 2.14) et de 85% au Togo.

En troisième lieu, étant donné que le taux d'achèvement ne porte que sur une seule année du primaire, les variations de la scolarisation durant les 5 années précédentes ne sont pas prises en compte. Comme ces fluctuations peuvent être très fortes (dans les deux sens), la statistique ne fournit pas un guide fiable de la couverture du système à un moment donné. Tel qu'il est actuellement mesuré, le taux d'achèvement est un indicateur utile de l'histoire de l'accès à la scolarisation et de la rétention dans le système<sup>16</sup>. Cependant, tant le TBS que le TNS (mesurés sur une certaine période) sont des indicateurs supplémentaires indispensables pour évaluer les progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif<sup>17</sup>.

15. Cela malgré le fait que les taux de survie en Amérique latine et dans les Caraïbes ont augmenté au cours des années 1990 en raison du développement de l'éducation préscolaire et de l'introduction du passage automatique dans la classe supérieure dans de nombreux pays.

16. Le document statistique de référence de MINEDEF VIII utilise un indicateur correspondant au taux approximatif d'achèvement du primaire qu'il dénomme «taux d'accès à la 6<sup>e</sup> année d'études» (voir UNESCO-BREDA, 2002).

17. Pour un examen plus approfondi de ces dernières questions, voir «Mesurer et suivre l'enseignement primaire universel» (UNESCO, 2002b, encadré 2.2, p. 56-57).

### Encadré 2.4. Taux de survie et d'achèvement

*Le taux de survie en 5<sup>e</sup> année d'études est le pourcentage d'enfants ayant commencé l'école primaire qui atteignent la 5<sup>e</sup> année. L'estimation est fondée sur les taux de passage obtenus à partir des données sur les effectifs et les redoublants pour deux années consécutives.*

*Le taux d'achèvement du primaire (TAP) est le nombre total d'élèves qui terminent avec succès la dernière année du primaire pour une année donnée, rapporté au nombre total, dans la population, des enfants ayant l'âge officiellement prescrit pour l'achèvement du primaire.*

Comme il est difficile d'obtenir des données fiables et comparables sur l'achèvement, il a été convenu d'utiliser un taux approximatif d'achèvement du primaire (TSAP).

*Le TSAP est le nombre total d'élèves inscrits pour la première fois en dernière année de l'école primaire – c'est-à-dire l'effectif moins les redoublants – rapporté au nombre total, dans la population, des enfants ayant l'âge officiellement prescrit pour l'achèvement du primaire.*

Sources : UNESCO (1998b), ISU (2003).

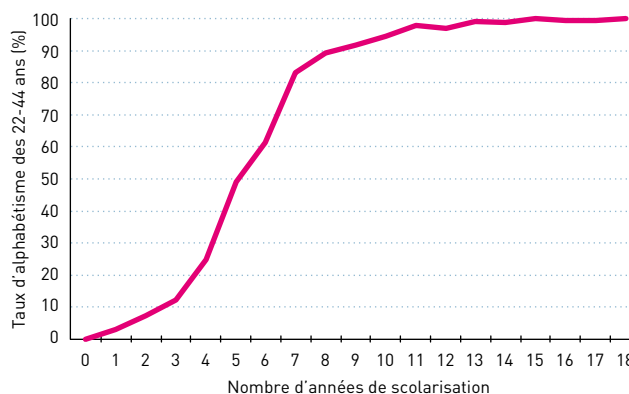
### L'équilibre entre les sexes au sein du personnel enseignant et sa relation avec la parité entre les sexes dans la scolarisation

Un indicateur potentiellement important des résultats par sexe dans la scolarisation est la proportion d'enseignantes. Les effectifs de filles augmentent par rapport aux effectifs de garçons à mesure que la proportion d'enseignantes, faible au départ, s'accroît. La figure 2.15 indique qu'en Afrique subsaharienne, les pays présentant des proportions à peu près égales d'instituteurs et d'institutrices tendent aussi à présenter une égalité approximative entre garçons et filles dans les admissions dans le primaire. En revanche, là où la proportion d'enseignantes représente environ 20% du total, les admissions sont beaucoup plus inégales, avec 7 ou 8 filles admises pour 10 garçons. Bien entendu, il est difficile de démêler causes et effets : lorsque de plus en plus de femmes ayant reçu une éducation sortent de l'école, cela a un effet sur le nombre de femmes disponibles pour enseigner, et il en est de même de la demande de scolarisation des filles émanant des familles. Cependant, la corrélation semble solide, au moins en Afrique, une fois contrôlées les autres variables pertinentes telles que le revenu par habitant (Colclough *et al.*, 2003, p. 69-70). Il semble bien, en conséquence, qu'une action visant à instaurer l'équilibre entre les effectifs d'institutrices et d'instituteurs favorise la parité entre les sexes (voir chapitres 3 et 4).

La figure 2.16 montre le degré de féminisation du personnel enseignant et les changements intervenus entre 1990 et 2000.

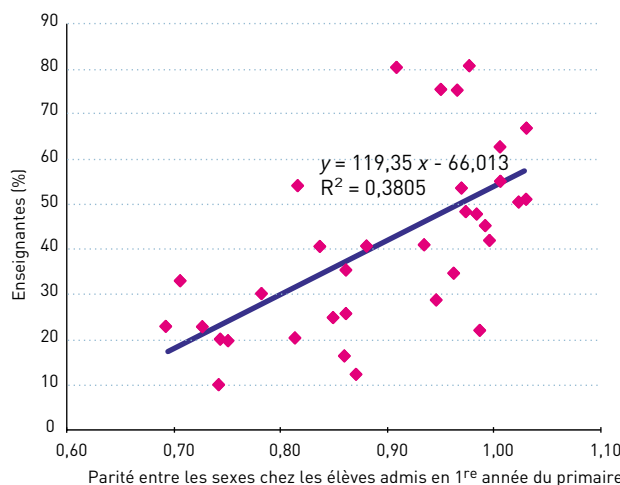
Elle confirme que l'on trouve les niveaux les plus faibles de féminisation du personnel enseignant du primaire dans les pays où les niveaux globaux de scolarisation sont les plus bas et les disparités entre les sexes les plus prononcées. Les femmes n'occupent qu'un tiers, ou moins, des postes d'enseignants dans 16 pays d'Afrique subsaharienne – représentant 40% de ceux disposant de données en la matière. À l'exception du Népal, il n'y a pas de pays, dans aucune autre région du monde, où la répartition des enseignants par sexe soit aussi inégale<sup>18</sup>. Dans les systèmes d'école primaire de 14 de ces 16 pays africains, la moyenne de l'IPS pour les TNS est de 0,79, la valeur la plus élevée étant de 0,93 (en Gambie). En revanche, dans les pays d'Afrique australe que sont le Botswana, le Lesotho et le Swaziland, où l'on trouve des IPS favorables aux filles, le personnel enseignant est fortement féminisé, trois quarts des enseignants étant des femmes.

Figure 2.14. Taux d'alphabétisme des 22-44 ans en République centrafricaine, selon le nombre d'années de scolarisation (2000)



Source : données MICS de l'UNICEF (2000).

Figure 2.15. Afrique subsaharienne : pourcentage d'enseignantes et parité entre les sexes dans l'accès à l'école (2000)



Source : annexe statistique, tableaux 4 et 10.

Hors de l'Afrique subsaharienne, on trouve aussi de faibles niveaux de représentation des femmes dans certains pays arabes d'Afrique septentrionale (Djibouti et Mauritanie), en Asie de l'Est et dans le Pacifique (Cambodge et Papouasie - Nouvelle-Guinée) et en Asie du Sud et de l'Ouest (Bangladesh, Bhoutan, Inde et Népal).

Enfin, la situation est très différente dans 13 des 17 États arabes où les femmes constituent la majorité du personnel enseignant. Cela est aussi vrai de l'Amérique latine et des Caraïbes et de la plupart des pays d'Asie centrale et d'Asie de l'Est, où la féminisation de la profession enseignante atteint des niveaux similaires à ceux qu'on observe

18. On notera toutefois qu'au Bangladesh et en Inde, les femmes ne représentent guère plus du tiers des enseignants du primaire.



Figure 2.16. Enseignement primaire : pourcentage d'enseignantes (1990 et 2000)



Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
Source : annexe statistique, tableau 10.

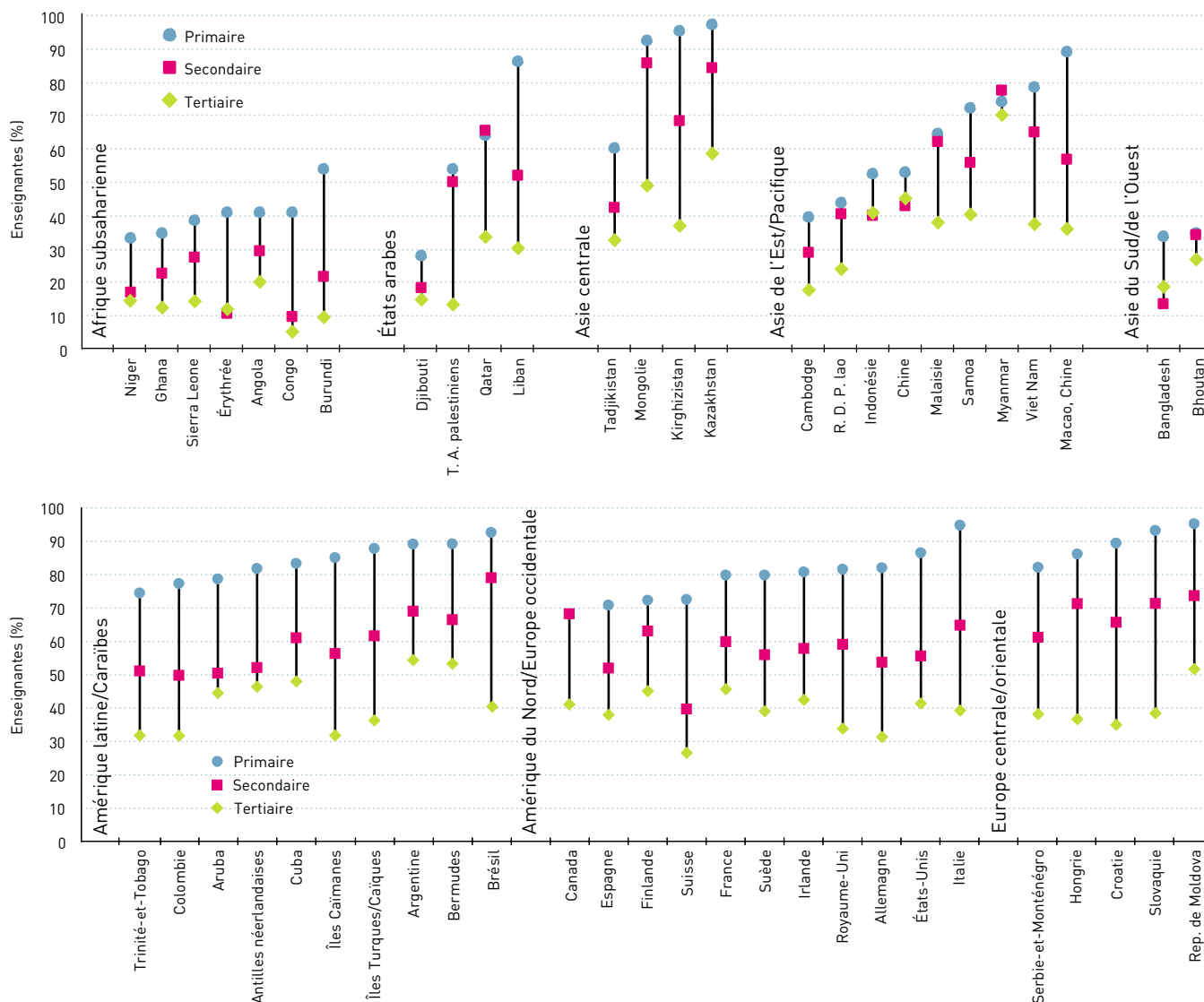
dans les pays industrialisés, soit les quatre cinquièmes ou plus du total.

Quant aux tendances depuis 1990, la participation des femmes à la profession enseignante s'est accrue dans presque tous les pays où des données sont disponibles pour les deux années. Dans certains cas – comme celui du Bangladesh –,

cette progression est le résultat de mesures bien ciblées destinées à encourager la scolarisation des filles en accroissant le nombre des enseignantes, en particulier dans les zones reculées ou difficiles (Cussó, 2003).

Chose plus préoccupante, il semble qu'un recul se soit produit dans un certain nombre de pays

Figure 2.17. Pourcentage d'enseignantes par niveau d'éducation (2000)  
(les pays sont rangés selon l'ordre croissant du pourcentage d'enseignantes dans le primaire)



Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
Source : annexe statistique, tableau 10.

où les pourcentages d'enseignantes étaient déjà parmi les plus bas en 1990 [Bénin, Burkina Faso, Djibouti, République centrafricaine et Togo].

Dans les pays où les femmes ont un statut socio-économique défavorable, la féminisation de la profession enseignante constitue un moyen d'autonomiser celles-ci et, dans le même temps, contribue à encourager à la fois les parents à envoyer leurs filles à l'école et les jeunes femmes à poursuivre leurs études. Dans les régions les plus développées, où la profession enseignante est déjà très féminisée dans les premiers cycles

d'enseignement depuis de nombreuses années, les traitements sont souvent moins attractifs dans le primaire. En revanche, dans les cycles supérieurs, où les enseignants sont mieux rémunérés, les femmes restent relativement moins nombreuses que les hommes, comme le montre la figure 2.17. On peut constater que dans tous les pays, leur présence décroît à mesure que l'on passe du primaire au secondaire et ensuite au supérieur, où elles sont généralement minoritaires. Les seules exceptions, parmi les pays de la figure 2.17, sont l'Argentine, les Bermudes, le Kazakhstan, le Myanmar et la République de Moldova.

**Les taux de transition favorisant les filles ne sont pas exceptionnels, particulièrement en Amérique latine et dans les Caraïbes.**

## L'enseignement secondaire et les objectifs relatifs au genre

Comme on l'a déjà indiqué dans le présent chapitre, les années 1990 ont vu une augmentation substantielle des effectifs du primaire, qui a été plus rapide que la croissance de la population dans certaines régions en développement, dont l'Afrique subsaharienne, les États arabes et l'Asie du Sud et de l'Ouest. La priorité que continuent de donner à la réalisation de l'EPU les plans nationaux et les objectifs définis à l'échelon international devrait intensifier la demande de services d'enseignement secondaire dans de nombreux pays au cours des années à venir, à mesure que de plus larges cohortes d'élèves sortent de l'enseignement primaire.

### Transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire

*Les taux de transition de l'enseignement primaire indiquent le pourcentage d'une cohorte d'élèves qui passe de la dernière année du primaire à la première année du secondaire. Le calcul est fondé sur les données relatives aux nouveaux admis (inscriptions moins redoublants) dans le secondaire pour une année donnée, exprimées en pourcentage des inscrits en dernière année du primaire l'année précédente.*

Les taux de transition vers le secondaire sont presque toujours supérieurs à 95% dans les pays industrialisés et les pays en transition, et presque toujours supérieurs à 50% dans les autres régions à l'exception de l'Afrique subsaharienne, où l'on trouve des taux beaucoup plus bas<sup>19</sup>. La figure 2.18 montre que les disparités des taux de transition en faveur des garçons sont fréquentes en Afrique subsaharienne et dans certains États arabes. Toutefois, des taux de transition favorisant les filles ne sont pas exceptionnels, particulièrement en Amérique latine et dans les Caraïbes.

La comparaison de l'indice de parité entre les sexes dans les admissions du primaire et du secondaire révèle que les secondes sont beaucoup plus également réparties entre les sexes que les premières. Cela est particulièrement vrai dans les régions où la scolarisation est faible et les

déséquilibres entre les sexes prononcés dans le primaire. La figure 2.19 compare l'IPS des admissions dans le primaire et des taux de transition vers le secondaire en Afrique subsaharienne et dans les États arabes.

Dans la plupart des pays mentionnés, les disparités entre les sexes dans les taux d'admission sont fortement réduites dans le secondaire par rapport au primaire. Cela semble indiquer que les difficultés qui entravent l'accès des filles au primaire ne les empêchent pas d'avoir, une fois inscrites<sup>20</sup>, des résultats aussi bons, voire meilleurs, que les garçons. Cela ne veut néanmoins pas dire que les filles bénéficieront automatiquement d'un parcours scolaire sans heurts dans le secondaire. À ce niveau d'enseignement, d'autres problèmes – la puberté, les mariages précoces, les grossesses – influent fortement sur la participation et la rétention scolaires selon le sexe.

### Participation à l'enseignement secondaire

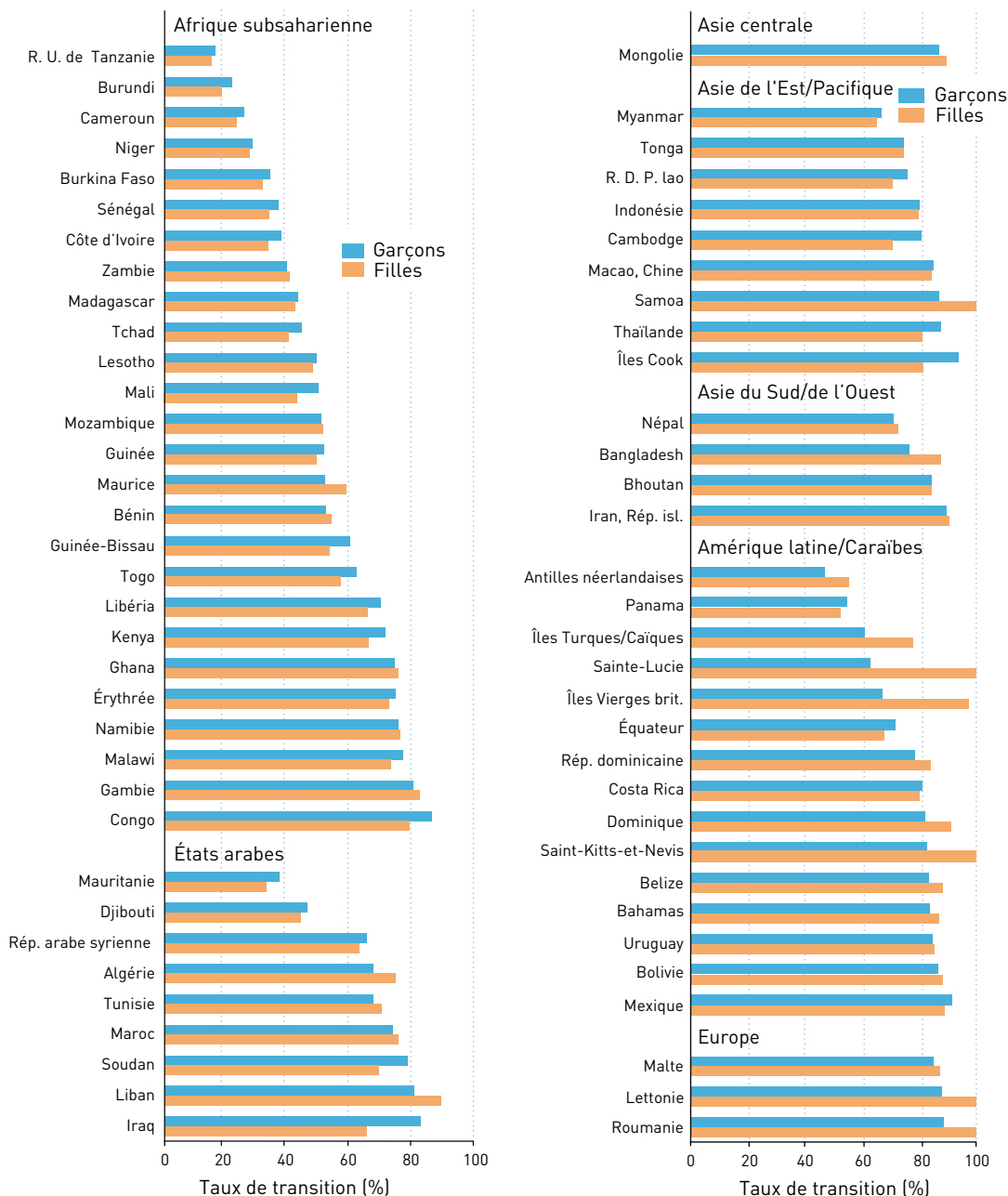
Au niveau mondial, la variation des niveaux de scolarisation est plus grande pour le secondaire que pour le primaire. Les effectifs équivalent à moins de 30% du groupe d'âge concerné dans 26 pays – dont 19 se trouvent en Afrique subsaharienne – tandis que dans 17 autres pays, ils représentent moins de la moitié du groupe d'âge scolaire. Les États arabes et l'Amérique latine tendent à scolariser davantage d'enfants à ce niveau, avec des TBS supérieurs à 70% dans la plupart des pays. D'autre part, les pays de l'OCDE et la plupart des autres pays européens ont réalisé ou sont près de réaliser l'enseignement secondaire universel, avec des TBS qui dépassent généralement 90% (tableau 2.17).

En raison des changements de classification indiqués dans l'encadré 2.5, il est impossible de comparer avec précision les effectifs du secondaire en 1990 à ceux de 2000, mais il est possible de comparer leurs caractéristiques par sexe, qui sont moins affectées par ces changements. C'est ce que fait la figure 2.20, qui montre qu'une évolution notable vers la parité entre les sexes dans les effectifs du secondaire s'est produite dans toutes les régions en développement durant les années 1990. À l'exception de l'Éthiopie, tous les pays où les filles étaient fortement sous-représentées dans les effectifs en 1990 ont enregistré des progrès, avec des évolutions très notables (de plus de 20 points sur l'échelle de l'IPS) en Algérie, au Bangladesh, au Malawi, en Mauritanie, au Népal, au Niger, au

19. Il convient de rappeler que les élèves ont souvent le choix entre plusieurs formes d'enseignement secondaire, dont l'enseignement général, technique et professionnel et la formation des enseignants. Alors que l'on dispose généralement de données pour la première année de l'enseignement secondaire général, ce n'est souvent pas le cas pour l'enseignement technique et professionnel. Une certaine sous-estimation des taux de transition est donc probable là où il existe de tels programmes pour les élèves qui sortent du primaire. C'est peut-être le cas, entre autres pays, pour la Bolivie, la Côte d'Ivoire, Djibouti et la République-Unie de Tanzanie.

20. On notera que là où les effectifs de filles sont très faibles par rapport à ceux des garçons, la discrimination dans la sélection peut signifier que les filles qui accèdent à l'école sont plus brillantes que les garçons, ce qui accroît la probabilité de leur future réussite.

**Figure 2.18. Taux de transition du primaire au secondaire, par sexe (1999)**  
(pays dont les taux de transition chez les garçons ou chez les filles – ou les deux – sont inférieurs à 90%<sup>1</sup> ; les pays sont rangés selon l'ordre croissant du taux de transition des garçons)



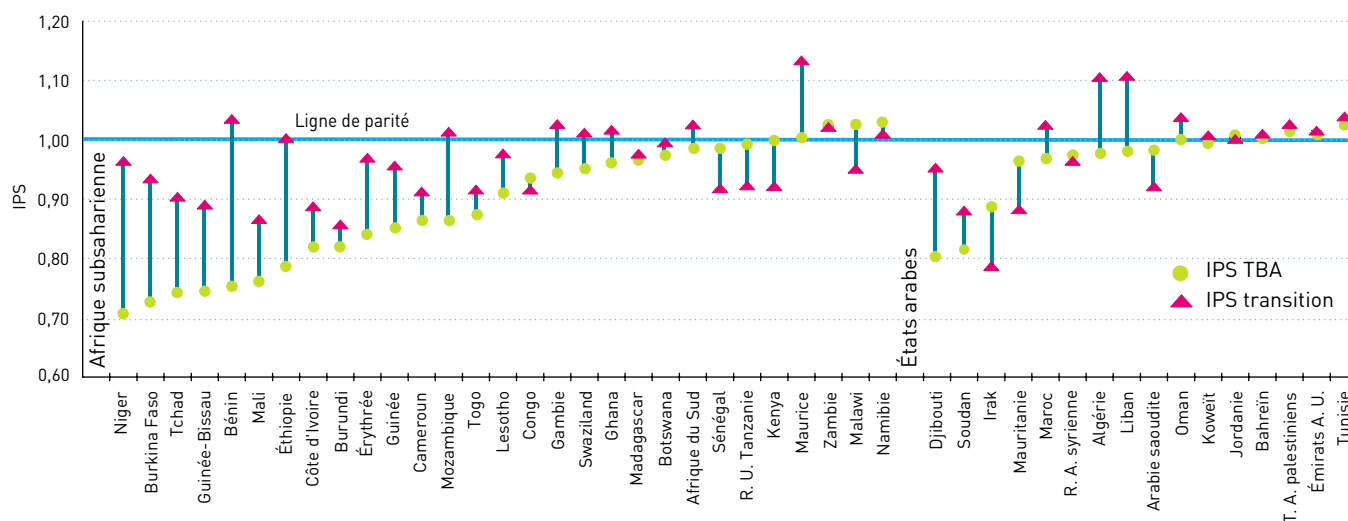
Au niveau secondaire, la puberté, les mariages précoces, les grossesses influent sur la participation et la rétention scolaires selon le sexe.

1. Les taux de transition des filles et des garçons dépassent 90% dans les pays suivants (rangés selon l'ordre croissant du taux de transition) :

Afrique subsaharienne	États arabes	Asie et Pacifique	Amérique lat./Caraïbes	Amérique du Nord/ Europe occidentale	Europe centrale/ orientale
Afrique du Sud	Oman	Asie centrale	Venezuela	Autriche	Lituanie
Swaziland	T. A. palestiniens	Azerbaïdjan	Colombie	Irlande	Albanie
Éthiopie	Koweït	Tadjikistan	Argentine	Pays-Bas	Estonie
Botswana	Jordanie	Géorgie	Cuba	Allemagne	Bulgarie
Seychelles	Émirats A. U.	Kirghizistan	Guatemala	France	Slovaquie
	Bahreïn	Asie de l'Est/Pacifique	Îles Caïmanes	Suisse	Bélarus
	Arabie saoudite	Brunéï Daruss.	Paraguay	Danemark	Rép. tchèque
		Chine	Pérou	Chypre	Hongrie
		Viet Nam	Trinité-et-Tobago	Finlande	Croatie
			Jamaïque	Italie	Slovénie
			Aruba		
			Chili		
			Anguilla		
			St-Vincent		
			Barbade		
			Nicaragua		

Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
Source : annexe statistique, tableau 6.

**Figure 2.19. Afrique subsaharienne et États arabes : indice de parité entre les sexes dans l'accès au primaire (2000) et dans les taux de transition du primaire au secondaire (1999/2000)**  
(les pays sont rangés selon l'ordre croissant de la parité entre les sexes pour l'accès au primaire)



Source : annexe statistique, tableaux 4 et 6.

**Encadré 2.5. Comparaison de la CITE de 1976 et de la CITE de 1997 : conséquences pour les comparaisons des effectifs**

CITE 1976		CITE 1997	
Niveaux		Niveaux	
0	Éducation précédant le premier niveau	0	Éducation préprimaire
1	Éducation du premier niveau	1	Enseignement primaire ou premier cycle de l'éducation de base
2	Éducation du deuxième niveau, premier cycle	2	Premier cycle de l'enseignement secondaire ou deuxième cycle de l'éducation de base
3	Éducation du deuxième niveau, deuxième cycle	3	Enseignement secondaire (deuxième cycle)
5	Éducation du troisième niveau, premier cycle, du type conduisant à un titre non équivalent à un premier grade universitaire	4	Enseignement postsecondaire qui n'est pas du supérieur
6	Éducation du troisième niveau, premier cycle, du type conduisant à un premier grade universitaire ou à un titre équivalent	5	Premier cycle de l'enseignement supérieur (ne conduisant pas directement à un titre de chercheur de haut niveau)
7	Éducation du troisième niveau, deuxième cycle, conduisant à un grade universitaire du troisième cycle ou à un titre équivalent	6	Deuxième cycle de l'enseignement supérieur (conduisant à un titre de chercheur de haut niveau)
9	Éducation non définissable par niveau		

Les changements apportés à la classification lors de la révision de 1997 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) sont résumés ci-dessus. La nouvelle catégorisation a une incidence sur la comparabilité dans le temps des statistiques, en particulier pour l'enseignement secondaire et supérieur. L'enseignement primaire et l'éducation préprimaire ne sont pas affectés, mais les niveaux supérieurs, y compris l'enseignement secondaire, sont maintenant groupés différemment, ce qui fait qu'il est difficile de comparer les effectifs à partir du niveau 3.

**Tableau 2.17. Enseignement secondaire : groupement des pays selon leur taux brut de scolarisation, par région (2000)**  
(dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TBS)

Régions	Niveaux du TBS				
	≤ 30 %	30,1 %-50 %	50,1 %-70 %	70,1 %-90 %	Plus de 90 %
Afrique subsaharienne	R. U. Tanzanie, Niger, Burkina Faso, Burundi, Tchad, Mozambique, Rwanda, Ouganda, Angola, Sénégal, Éthiopie, Guinée-Bissau, Comores, Bénin, Libéria, Côte d'Ivoire, Zambie, Sierra Leone, Érythrée (19)	Kenya, Guinée équatoriale, Lesotho, Malawi, Ghana, Gambie, Togo, Congo, Zimbabwe (9)	Gabon, Swaziland, Namibie (3)	Cap-Vert, Maurice, Afrique du Sud, Botswana (4)	
États arabes	Djibouti, Mauritanie, Soudan (3)	Irak, Maroc, Rép. arabe syrienne (3)	Koweït, Arabie saoudite, Oman (3)	Algérie, Émirats A. U., Liban, Tunisie, T. A. palestiniens, Égypte, Jordanie, Qatar (8)	Bahreïn (1)
Asie centrale			Mongolie (1)	Géorgie, Tadjikistan, Azerbaïdjan, Kirghizistan, Kazakhstan (5)	
Asie de l'Est et Pacifique	Cambodge, Papouasie - Nouvelle-Guinée, Vanuatu (3)	R. D. P. lao, Myanmar (2)	Indonésie, Îles Cook, Viet Nam, Chine (4)	Samoa, Malaisie, Philippines, Fidji, Thaïlande, Macao (Chine), Brunéi Darussalam, Palaos (8)	Rép. de Corée, Nioué, Tonga, Japon, Nouvelle-Zélande, Australie (6)
Asie du Sud et de l'Ouest	Pakistan (1)	Bangladesh, Inde (2)	Népal, Maldives (2)	Rép. isl. d'Iran (1)	
Amérique latine et Caraïbes		Guatemala (1)	Nicaragua, El Salvador, Équateur, Venezuela, Rép. dominicaine, Paraguay, Costa Rica, Grenade, Panama, Colombie (10)	Belize, Mexique, Bolivie, Trinité-et-Tobago, Jamaïque, Antilles néerl., Cuba, Chili, Pérou, Suriname, Sainte-Lucie (11)	Argentine, Aruba, Uruguay, Barbade, Brésil, Guyana, Bahamas (7)
Amérique du Nord et Europe occidentale				Malte (1)	Israël, Chypre, Luxembourg, États-Unis, Italie, Grèce, Autriche, Allemagne, Suisse, Belgique, Canada, France, Islande, Portugal, Norvège, Espagne, Irlande, Pays-Bas, Finlande, Danemark, Suède, Royaume-Uni (22)
Europe centrale et orientale			Turquie, Serbie-et-Monténégro (2)	Rép. de Moldova, Albanie, Roumanie, Croatie, Fédération de Russie, Bélarus, ex-Rép. youg. de Macédoine, Slovaquie (8)	Lettonie, Estonie, Bulgarie, Rép. tchèque, Lituanie, Hongrie, Pologne, Slovénie (8)
Nombre total de pays (158)	26	17	25	46	44

Source : annexe statistique, tableau 7.

Pakistan, au Rwanda, en Sierra Leone et en Tunisie. Ailleurs, les progrès les plus nets sont intervenus au Bangladesh (l'IPS y est passé de 0,52 à 1,05 en 10 ans), où les disparités se sont inversées et où les filles constituent maintenant la majorité des effectifs du secondaire (voir chapitre 3). Là où les disparités étaient nettement en faveur des filles – comme dans plusieurs pays d'Amérique latine et des Caraïbes et dans

quelques pays d'Afrique subsaharienne –, l'IPS s'est généralement rapproché de 1. Enfin, En Amérique du Nord et en Europe, qui sont absentes de la figure 2.20, les changements n'ont pas été particulièrement frappants, vu que les pays de ces régions étaient déjà proches de la parité en 1990. Il convient cependant de noter l'élargissement des écarts de scolarisation en faveur des jeunes femmes dans le secondaire dans certains pays.

Figure 2.20. Enseignement secondaire : évolution de l'indice de parité entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation (1990-2000)



Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
Source : annexe statistique, tableau 7.

**Les pays présentant de fortes disparités en faveur des garçons dans le primaire accentuent ces disparités dans le secondaire.**

Cela est particulièrement notable en Suède et au Royaume-Uni (où les IPS sont passés respectivement de 1,05 à 1,26 et de 1,06 à 1,17).

Outre les tendances sur une période, il est intéressant de comparer les profils des disparités entre le primaire et le secondaire. C'est ce que fait la figure 2.21, qui montre les valeurs de l'indice de parité entre les sexes pour les effectifs du primaire et du secondaire.

Cette figure montre que :

- les pays présentant de fortes disparités en faveur des garçons dans le primaire – essentiellement les pays d'Afrique subsaharienne, mais aussi le Cambodge, l'Inde, l'Iraq, le Népal, le Pakistan et la République

démocratique populaire lao – accentuent ces disparités dans le secondaire ;

- les pays présentant des disparités modérées en faveur des garçons dans le primaire semblent les avoir réduites ou avoir comblé l'écart (certains États arabes et plusieurs pays de l'Asie et du Pacifique) ;
- les pays très proches de la parité ou présentant de faibles disparités en faveur des filles dans le primaire tendent soit à combler l'écart soit à renforcer l'avantage des filles dans le secondaire. Les pays d'Amérique latine et des Caraïbes en sont les exemples les plus frappants mais certains pays européens appartiennent aussi à cette catégorie, notamment la Finlande, le Royaume-Uni et la Suède.

Figure 2.21. Indices de parité entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du primaire et du secondaire (2000)  
(les pays sont rangés selon l'ordre croissant de l'IPS du primaire dans chaque région)



Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
Source : annexe statistique, tableaux 5 et 7.

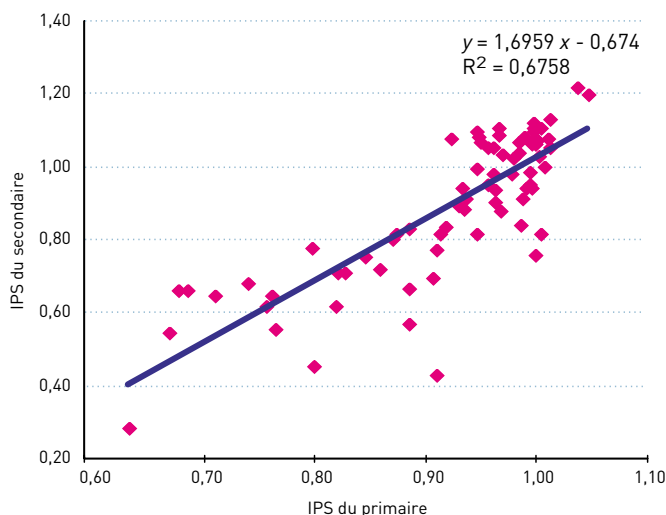
Ces généralisations peuvent aussi être formulées au vu de la figure 2.22 : aux valeurs de l'IPS du primaire allant jusqu'à 0,95 sont associées des valeurs inférieures de l'IPS du secondaire. Aux valeurs proches de 1 dans le primaire correspondent dans le secondaire des valeurs supérieures, et l'ampleur de l'écart s'accroît avec la valeur de l'IPS du primaire<sup>21</sup>. Toutefois, la première des observations formulées ci-dessus, qui concerne les pays présentant de fortes disparités en faveur des garçons dans le primaire, peut sembler contredire la tendance ressortant de la figure 2.19, qui indique que dans de tels cas, les

taux de transition vers l'école secondaire sont plus proches de la parité que les taux d'admission dans le primaire. Il n'y a cependant pas forcément de relation entre les taux d'admission et les effectifs dans tout le système. Il se peut que dans les pays où les effectifs sont faibles, de fortes pressions discriminatoires s'exercent au cours de la période de fréquentation de l'école secondaire, qui font que les circonstances économiques et les valeurs sociales et culturelles conspirer pour provoquer des abandons scolaires plus nombreux chez les filles que chez les garçons (voir chapitre 3).

21. Cette corrélation est très forte dans chacune des régions, à l'exception de l'Amérique latine, où il n'y a pas de relation notable entre les IPS du primaire et du secondaire. C'est pourquoi les pays de cette région sont absents de cette figure.



**Figure 2.22. Pays en développement, à l'exclusion de l'Amérique latine et des Caraïbes : corrélation entre les IPS des taux bruts de scolarisation du primaire et du secondaire dans 75 pays (2000)**



Source : annexe statistique, tableaux 5 et 7.

**La grossesse est souvent citée par les filles comme facteur déterminant leur abandon.**

### Redoublements et abandons dans l'enseignement secondaire<sup>22</sup>

En ce qui concerne l'enseignement secondaire général, la figure 2.23 montre que les garçons redoublent plus fréquemment que les filles. Les principales exceptions se trouvent dans certains pays d'Afrique australe, où les filles sont plus nombreuses que les garçons dans les écoles, et dans les sous-régions d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale, où les disparités entre les sexes sont les plus prononcées et où les filles qui accèdent à l'enseignement secondaire sont probablement moins bien préparées sur le plan académique (en raison de charges domestiques plus lourdes et d'un plus grand absentéisme dans le primaire) que les garçons.

Bien qu'il n'existe pas de données internationalement comparables sur les taux d'abandon dans le secondaire, les enquêtes sur les ménages donnent beaucoup d'informations sur les différentes pressions s'exerçant sur les garçons et les filles, qui entraînent des différences dans les taux d'abandon. D'une façon générale, les principales raisons données par les garçons qui abandonnent leurs études, dans les zones urbaines comme dans les zones rurales, sont d'ordre économique, qu'il s'agisse de la nécessité de chercher un emploi ou de la difficulté de faire face aux dépenses de scolarité.

Dans le cas des filles, des études réalisées en Amérique latine indiquent qu'elles citent les « raisons familiales » comme premier ou second facteur déterminant leur abandon. Parmi ces raisons, la grossesse ou la maternité sont citées par 33 % des filles des zones urbaines au Chili et 6 % de celles du Paraguay (contre 20 % et 3 % dans les zones rurales) et par 11 % des filles des zones urbaines au Venezuela. Dans les mêmes enquêtes, l'absence d'écoles est fournie comme motif d'abandon dans les zones rurales plus souvent par les filles que par les garçons, ce qui indique que le temps passé pour se rendre à l'école est une préoccupation plus sérieuse pour les parents dans le cas de leurs filles que dans celui de leurs fils<sup>23</sup>.

### L'enseignement technique et professionnel et sa part dans l'effectif total du secondaire

L'enseignement technique et professionnel est très diversifié, car il est organisé non seulement par les ministères de l'éducation mais aussi par d'autres ministères (travail, santé, agriculture) et par le secteur privé. Cette diversité des fournisseurs signifie que les données sont disparates et que certains programmes – peut-être beaucoup – ne sont pas pris en compte dans les données disponibles au niveau international. Pour ces raisons, les données du tableau 7 de l'annexe statistique n'offrent qu'un guide approximatif de l'incidence de ces types de programmes éducatifs.

Il est néanmoins clair que les effectifs de l'enseignement technique et professionnel sont élevés dans les pays les plus industrialisés et dans la plupart des pays d'Europe centrale et orientale. Les élèves de cette filière représentent un tiers des élèves du secondaire ou davantage dans la plupart de ces pays, et près de la moitié du total des effectifs du secondaire en Australie et au Royaume-Uni. Toutefois, cette proportion est sensiblement inférieure dans les pays en développement. Il n'y a qu'en Égypte et dans certains pays des Caraïbes (Antilles néerlandaises, Panama et Suriname) que l'on trouve des pourcentages proches de 30 % ou légèrement supérieurs.

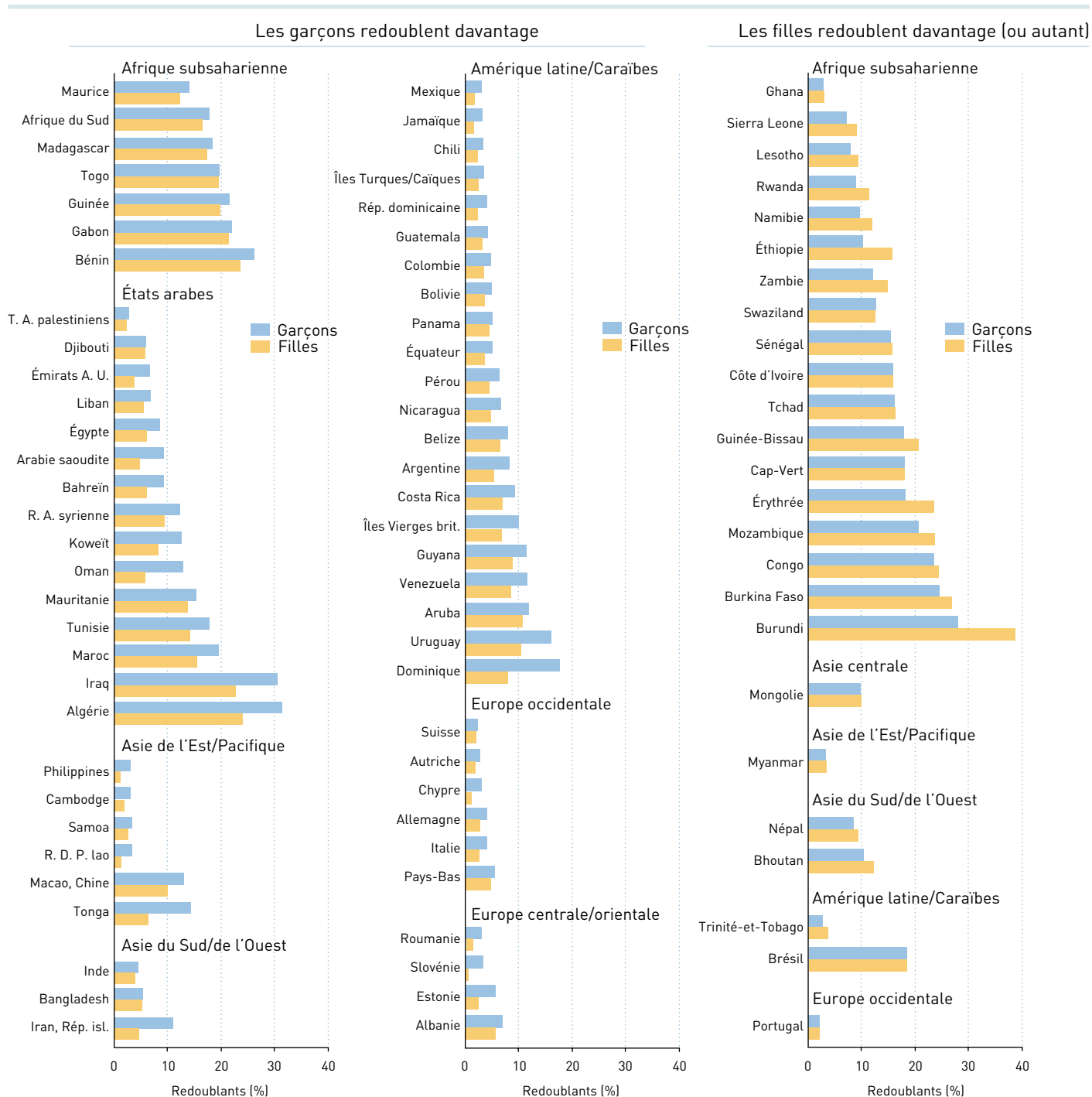
Quant aux pays de l'ex-Union soviétique, les tendances historiques mises en évidence par d'autres sources (UNICEF, 2002a) indiquent que les effectifs de l'enseignement technique et professionnel, importants jusqu'à la fin des années 1980, y ont très fortement diminué au cours de la décennie suivante.

22. Il est difficile d'évaluer l'efficacité interne du cycle secondaire. L'existence de diverses « filières » à ce niveau fait qu'il est difficile de suivre le flux d'une cohorte d'une année d'études à la suivante. En conséquence, le seul aspect de l'efficacité scolaire qu'il soit possible d'analyser, sur la base des données de l'ISU, est le pourcentage de redoublants dans l'enseignement secondaire général.

23. Pour les informations sur l'Amérique latine, voir CEPALC (2002) ; les informations sur l'Afrique sont récapitulées dans Colclough *et al.* (2003).

Figure 2.23. Enseignement secondaire général : pourcentage de redoublants par sexe (2000)

(ne sont pas inclus les pays où les pourcentages de redoublants sont inférieurs à 2 % ;  
les pays sont rangés selon l'ordre croissant des pourcentages de redoublants du sexe masculin)



Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
Source : annexe statistique, tableau 7.

### Encadré 2.6. Genre et études techniques/professionnelles en France

En France, malgré l'augmentation de la présence des femmes dans la plupart des domaines d'études, il reste une différenciation traditionnelle entre les domaines « masculins » et les domaines « féminins ». En 2001, globalement, les disparités étaient en faveur des jeunes femmes dans le deuxième cycle du secondaire, où les femmes représentaient près de 54 % de l'effectif total. Des

chiffres plus détaillés montrent cependant que leur part était de 58 % dans l'enseignement général, de 65 % dans l'enseignement scientifique et technique et de 43 % pour ce qui est du baccalauréat professionnel. Ces chiffres recouvrent de grandes inégalités en ce qui concerne l'orientation des programmes.

**France : pourcentage des diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon l'orientation du programme (1995-2001)**

Année	Orientation du programme / Type de baccalauréat								
	Général			Scientifique et technique				Professionnel	
	Scientifique	Littéraire	Économique et social	Administration	Industrie	Laboratoire	Socio-médical	Production	Services
1995	41,5	80,7	62,0	65,4	6,4	45,8	96,9	9,9	71,6
2001	44,5	83,0	64,6	65,2	7,9	45,8	96,0	10,2	70,1

On dispose de données plus détaillées sur l'orientation du programme pour les diplômés. Comme le montre le tableau, dans le baccalauréat professionnel, la part des femmes n'est que de 10,2 % dans les programmes de production, contre 70,1 % dans les programmes de services (et près de 100 % dans les programmes de santé et de secrétariat). Même dans l'enseignement secondaire général, les filles sont surreprésentées parmi les bacheliers en lettres (83 %) et légèrement sous-représentées dans les programmes scientifiques (44,5 %). C'est dans les programmes associés à de meilleures rémunérations sur le marché du travail – le

baccalauréat scientifique et technique – et dans les programmes ayant une orientation industrielle que la proportion de filles est la plus faible (7,9 %), tandis que les études médico-sociales sont fortement féminisées, à hauteur de 96 % des bacheliers. Il convient de mentionner que la proportion de filles est relativement plus forte parmi les bacheliers que parmi les inscrits parce qu'elles sont plus performantes que les garçons dans tous les types d'exams du secondaire.

Le profil français de choix des programmes se retrouve généralement dans de nombreux autres pays d'Europe occidentale.

Source : Ministère français de l'éducation nationale (2002).

### Les femmes dans l'enseignement technique et professionnel

Le tableau 7 de l'annexe statistique donne une indication approximative de la participation des femmes à l'enseignement technique et professionnel. Ce type d'enseignement englobe de nombreux domaines d'études – de la formation des enseignants dans certains pays en développement et des études commerciales (secrétariat, comptabilité) à des domaines plus techniques en rapport avec l'industrie et l'ingénierie. Aussi le pourcentage global de l'effectif féminin dans ce type d'enseignement ne suffit-il pas à pleinement nourrir un débat sur la parité entre les sexes, sans parler de l'égalité. Pour cela, il

faudrait des informations plus complètes, couvrant les différents domaines d'études que tendent à choisir les femmes et les hommes.

Toutefois, les données de l'annexe statistique montrent que dans toutes les régions, les femmes qui suivent ces programmes représentent moins de la moitié de l'effectif total dans la plupart des pays, sauf en Amérique latine et dans les Caraïbes où à peu près la moitié des pays comptent plus d'élèves du sexe féminin que d'élèves du sexe masculin. En moyenne, c'est en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud que la participation des femmes à ces programmes est la plus faible et en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi qu'en Europe qu'elle est la plus forte.

C'est en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud que la participation des femmes à ces programmes est la plus faible.

Comme indiqué ci-dessus, une information sur les effectifs dans les différents domaines d'études serait particulièrement intéressante du point de vue du genre, car l'orientation des jeunes à ce stade du processus éducatif a une incidence importante sur leur entrée ultérieure dans le marché du travail et leur vie professionnelle en général. Malheureusement, ce type d'information n'est pas produit systématiquement au niveau international.

Pour ce qui est des informations dont on disposait déjà, les données fournies pour 90 pays dans un document de l'UNESCO publié en 1995 (UNESCO, 1995b) sur la participation des femmes à l'enseignement technique et professionnel par domaine d'études en 1980 et 1992 montraient que si, en moyenne, les femmes représentaient 44 % des effectifs de ce type d'enseignement, elles continuaient de représenter au moins les deux tiers des élèves des domaines traditionnellement «féminins», dont les études commerciales – très importantes en termes d'effectifs, surtout en Asie et dans le Pacifique ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes –, les programmes de santé et l'économie domestique, cette dernière étant nettement moins importante en termes d'effectifs. Les hommes représentaient au moins les trois quarts des effectifs dans l'ensemble du domaine «production industrielle et ingénierie» (comme en témoignent les données plus détaillées et plus récentes indiquées pour la France dans l'encadré 2.6) et dans les programmes d'agriculture. Bien que l'évolution entre les deux dates de référence n'ait pas été considérée comme très importante, on note une certaine progression des femmes dans les domaines plus «techniques», spécialement dans les pays européens et dans les États arabes.

### Enseignement postsecondaire non supérieur

Dans de nombreux pays, en particulier ceux des régions les plus développées, les diplômés du secondaire se voient offrir des programmes d'éducation qui les préparent au commerce ou à des domaines professionnels spécifiques. Ces programmes sont généralement d'une durée inférieure à deux ans et sont à cheval sur l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Ils sont classés au niveau 4 de la CITE révisée (voir encadré 2.5).

Dans la plupart des pays en développement, les étudiants des programmes du niveau 4 de la CITE représentent rarement plus de 10% de l'effectif total du secondaire. Parmi les pays pour lesquels on dispose de données, cela n'est le cas que dans deux pays africains (les Seychelles et la Sierra Leone), au Bhoutan, dans quelques pays des Caraïbes et en Bélarus, au Canada et en Fédération de Russie. Alors que les pays de l'OCDE proposent de tels programmes aux diplômés du secondaire dans 26 cas sur 30 (OCDE, 2002b, p. 218 et tableau C1.1, p. 220), on en trouve moins fréquemment dans les pays en développement (environ 40 % du total).

En ce qui concerne la participation des femmes à ces programmes, le tableau 7 de l'annexe statistique semble montrer qu'elles constituent la majorité des élèves dans un quart des pays d'Afrique subsaharienne, un tiers des États arabes et environ la moitié des pays d'Asie de l'Est et du Pacifique, des pays d'Asie du Sud et de l'Ouest, des pays en transition et des pays les plus industrialisés. En Amérique latine et dans les Caraïbes, la participation des femmes à ces programmes dépasse celle des hommes dans tous les pays pour lesquels on dispose de données – essentiellement des pays des Caraïbes –, à l'exception de la Grenade et de la Barbade.

Il semble donc que la parité entre les sexes soit en gros observée dans la participation à l'enseignement postsecondaire (non supérieur). Là encore, il serait bon d'en savoir plus sur les types de programmes dans lesquels les hommes ou les femmes prédominent : ils sont très appréciés sur le marché du travail et d'une grande importance pour la suite de la carrière professionnelle des intéressés. ■

**La parité entre les sexes est observée dans la participation à l'enseignement postsecondaire.**

**L'effectif total de l'enseignement supérieur s'est accru d'environ 50 % dans les pays en développement au cours de la dernière décennie.**

## L'enseignement supérieur et les objectifs relatifs au genre

Au cours de la dernière décennie, les effectifs de l'enseignement supérieur dans le monde ont continué d'augmenter, passant selon les estimations de 69 millions d'étudiants en 1990 à 88 millions en 1997<sup>24</sup>. L'effectif total s'est accru d'environ 50 % dans les pays en développement au cours de cette période (passant de 29 à 43,4 millions d'étudiants), tandis que la croissance a été beaucoup plus lente dans les pays développés (le nombre d'étudiants y a augmenté de 13 %, passant de 39,5 à 44,8 millions). Durant cette période, les femmes ont continué de progresser vers la parité avec les hommes. Leur part dans les effectifs de l'enseignement supérieur est passée de 46 à 46,8 % au niveau mondial. C'est dans les pays en développement qu'elles ont enregistré les progrès les plus nets en valeur absolue (une augmentation de 6,2 millions contre 3,5 millions dans les pays développés) mais, dans les pays développés, leur participation – qui représentait déjà plus de la moitié de l'effectif total (51,2 % en 1990) – a progressé de 1,7 point pour atteindre 52,9 % de l'effectif total. Il est probable que la tendance globale observée depuis 1990 s'est poursuivie ces dernières années.

Il faut être prudent lorsqu'on compare les données de 2000 avec celles de 1990 en raison des changements introduits dans la CITE 1997 (voir encadré 2.5). Toutefois, une comparaison approximative des taux d'inscription de 1990 et de 2000 dans des pays ayant des données comparables paraît confirmer l'existence d'une progression du TBS de l'enseignement supérieur dans pratiquement tous les pays pour lesquels des données sont disponibles.

D'autres sources utilisant des séries cohérentes de données indiquent une diminution des effectifs dans plusieurs pays de l'OCDE depuis 1995 (par exemple l'Allemagne et la France) du fait d'une diminution de la population du groupe d'âge concerné, en Turquie (OCDE, 2002b, p. 225) et, depuis 1990, dans certains pays d'Asie centrale (Arménie, Ouzbékistan et Turkménistan) (UNICEF, 2002a, p. 77). Les mêmes sources font état d'une croissance dans d'autres pays en transition, en particulier ceux d'Europe centrale et orientale.

Le tableau 2.18 montre des différences frappantes de niveau global de participation entre les pays industrialisés, les pays en transition et les pays en

développement. Alors que 31 pays, principalement des pays de l'OCDE et des pays européens en transition, présentent des TBS dans l'enseignement supérieur supérieurs à 45 %, la grande majorité des pays en développement ont des TBS inférieurs à 30 %, et inférieurs à 15 % dans les trois quarts d'entre eux.

Aucun pays d'Afrique subsaharienne (à l'exception de l'Afrique du Sud) ou d'Asie du Sud et de l'Ouest n'a de TBS supérieur à 15 % ; en fait, dans tous les pays d'Afrique subsaharienne, à l'exception de l'Afrique du Sud, de Maurice et de la Namibie, moins de 5 % des membres du groupe d'âge concerné sont inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur. En Asie de l'Est aussi, un certain nombre de pays, dont le Cambodge, la Chine et le Viet Nam, ont des TBS inférieurs à 10 %.

Le tableau 2.19 classe les pays, dans chaque région, par ordre croissant des disparités entre les sexes – des plus fortes disparités en faveur des hommes aux plus fortes disparités en faveur des femmes. À gauche se trouvent les pays où les taux d'inscription masculins sont les plus élevés et à droite les pays où les femmes sont au premier rang.

Il ressort du tableau 8 de l'annexe statistique et du tableau 2.19 que les étudiantes sont plus nombreuses que les étudiants dans 59 % des pays. Cependant, en Afrique subsaharienne, les femmes sont peu représentées dans l'enseignement supérieur, sauf dans quelques pays d'Afrique australe où elles sont en majorité. Dans les États arabes, il y a de grandes variations – de la Mauritanie, où les femmes ne représentent qu'un cinquième des effectifs, au Qatar, où le TBS des femmes est le triple de celui des hommes. Dans ce dernier cas, cela peut s'expliquer par le fait que beaucoup d'étudiants hommes du Qatar poursuivent leurs études à l'étranger. Dans plusieurs pays d'Asie et du Pacifique, le TBS des femmes représente moins de deux tiers de celui des hommes : il s'agit du Cambodge, de la Chine, de la République de Corée et de la République démocratique populaire lao en Asie de l'Est, du Bangladesh, de l'Inde et du Népal en Asie du Sud et de l'Ouest, et du Tadjikistan en Asie centrale. Il y a cependant un certain nombre de pays où l'effectif féminin dépasse l'effectif masculin, parfois notablement, comme en Mongolie, au Myanmar, en Nouvelle-Zélande et aux Palaos. En Amérique latine et dans les Caraïbes, les taux féminins sont généralement supérieurs aux taux masculins. Enfin, dans presque tous les pays d'Amérique du Nord et d'Europe, les taux féminins sont clairement – et parfois de beaucoup –

24. 1997 est la dernière année pour laquelle on dispose au niveau mondial d'estimations comparables aux séries antérieures. Voir UNESCO (1999, tableau II.S.3).

**Tableau 2.18. Enseignement supérieur : groupement des pays selon leur taux brut d'inscription, par région (2000)**  
(dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TBS)

Régions	Niveaux du TBS				
	≤ 15%	15,1%-30%	30,1%-45%	45,1%-65%	Plus de 65%
Afrique subsaharienne	Guinée-Bissau, Mozambique, Angola, Tchad, Comores, Burundi, Niger, Éthiopie, Érythrée, Rwanda, Rép. centrafricaine, Madagascar, Sierra Leone, Zambie, Lesotho, Guinée équatoriale, Kenya, Ouganda, Ghana, Bénin, Togo, Zimbabwe, Botswana, Cameroun, Congo, Swaziland, Namibie, Maurice (28)	Afrique du Sud (1)			
États arabes	Djibouti, Mauritanie, Oman, Maroc, Irak (5)	Tunisie, Arabie saoudite, Qatar, T. A. palestiniens, Jordanie (5)	Liban (1)	J. A. libyenne (1)	
Asie centrale	Tadjikistan (1)	Azerbaïdjan (1)	Kazakhstan, Mongolie, Géorgie, Kirghizistan (4)		
Asie de l'Est et Pacifique	Cambodge, R. D. P. lao, Tonga, Chine, Viet Nam, Samoa, Myanmar, Indonésie (8)	Brunéi Darussalam, Malaisie (2)	Palaos, Philippines, Thaïlande (3)	Japon, Macao (Chine), Australie (3)	Nouvelle-Zélande, Rép. de Corée (2)
Asie du Sud et de l'Ouest	Afghanistan, Népal, Bangladesh, Rép. isl. d'Iran, Inde (5)				
Amérique latine et Caraïbes	Trinité-et-Tobago, Honduras, Antilles néerlandaises (3)	Costa Rica, Jamaïque, Brésil, Paraguay, El Salvador, Mexique, Colombie, Cuba, Venezuela, Aruba (10)	Panama, Bolivie, Uruguay, Chili, Barbade (5)	Argentine (1)	
Amérique du Nord et Europe occidentale	Luxembourg (1)	Chypre, Malte (2)	Suisse (1)	Irlande, Islande, Italie, Portugal, Israël, France, Pays-Bas, Autriche, Belgique, Danemark, Canada, Espagne, Royaume-Uni, Grèce (14)	Norvège, Suède, États-Unis (3)
Europe centrale et orientale		Albanie, Turquie, ex-Rép. youg. de Macédoine, Serbie-et-Monténégro, Roumanie, Rép. de Moldova, République tchèque (7)	Slovaquie, Croatie, Hongrie, Bulgarie (4)	Lituanie, Pologne, Bélarus, Estonie, Slovénie, Lettonie, Fédération de Russie (7)	
Nombre total de pays (128)	51	28	18	26	5

Source : annexe statistique, tableau 8.

supérieurs aux taux masculins sauf en Suisse et en Turquie, où les taux d'inscription des femmes atteignent à peu près les trois quarts de ceux des hommes.

La répartition des inscriptions par sexe est donc quelque peu différente dans l'enseignement supérieur de ce qu'elle est dans les premiers niveaux du système éducatif. De nombreux pays sont passés d'une majorité d'étudiants du sexe masculin à une situation où les femmes sont nettement plus nombreuses. Les priorités en Afrique et en Asie du Sud sont d'accroître la part des femmes. Pourtant, dans beaucoup des régions les plus riches de la planète, les effectifs masculins devront s'accroître notablement si l'on veut réaliser la parité dans l'enseignement supérieur.

### Répartition des étudiants par sexe et par type de programme

Les choix que font les étudiants en ce qui concerne leur études supérieures peuvent avoir une grande influence sur leur vie future, sur leur emploi et sur les rôles qu'ils sont appelés à jouer dans la société. Leur répartition par sexe selon le niveau et le domaine d'études est examinée ci-après.

Comme indiqué dans l'encadré 2.7, la CITE de 1997 divise l'enseignement supérieur en deux cycles, comprenant chacun des programmes clairement différents. Les données du tableau 8 de l'annexe statistique montrent que les étudiants du premier cycle de l'enseignement supérieur se concentrent dans les programmes du type 5A, c'est-à-dire ceux qui sont centrés sur la théorie.

**Les priorités en Afrique et en Asie du Sud sont d'accroître la part des femmes.**

**Tableau 2.19. Enseignement supérieur : indice de parité entre les sexes dans les taux bruts d'inscription (2000)**

Supériorité des effectifs masculins (50 pays)				Supériorité des effectifs féminins (72 pays)			
Pays	IPS TBS	Pays	IPS TBS	Pays	IPS TBS	Pays	IPS TBS
<b>Supériorité des effectifs masculins (50 pays)</b>				<b>Supériorité des effectifs féminins (72 pays)</b>			
Afrique subsaharienne		Asie et Pacifique		Afrique subsaharienne		Amérique du Nord et Europe occidentale	
Congo	0,13	<i>Asie centrale</i>		Afrique du Sud	1,23	Pays-Bas	1,07
Érythrée	0,15	Tadjikistan	0,32	Namibie	1,24	Grèce	1,10
Tchad	0,17	Géorgie	0,99	Maurice	1,36	Autriche	1,14
Guinée-Bissau	0,18	Azerbaïdjan	0,99	Lesotho	1,76	Espagne	1,15
Rép. centrafricaine	0,19	<i>Asie de l'Est et Pacifique</i>				Belgique	1,16
Togo	0,20	Cambodge	0,38	États arabes		Luxembourg	1,19
Bénin	0,24	Chine	0,52	Liban	1,09	France	1,23
Éthiopie	0,27	Rép. de Corée	0,59	Jordanie	1,14	Royaume-Uni	1,27
Niger	0,34	R. D. P. lao	0,59	Arabie saoudite	1,29	Irlande	1,27
Burundi	0,36	Viet Nam	0,74	Oman	1,40	Malte	1,30
Sierra Leone	0,40	Indonésie	0,77	Qatar	2,97	États-Unis	1,32
Ghana	0,40	Macao, Chine	0,84			Italie	1,32
Guinée équatoriale	0,43	Japon	0,85	Asie et Pacifique		Canada	1,34
Zambie	0,47	<i>Asie du Sud et de l'Ouest</i>		<i>Asie centrale</i>		Danemark	1,35
Rwanda	0,50	Népal	0,27	Kirghizistan	1,04	Chypre	1,35
Ouganda	0,52	Bangladesh	0,55	Kazakhstan	1,19	Portugal	1,37
Zimbabwe	0,60	Inde	0,66	Mongolie	1,74	Israël	1,39
Angola	0,63	Iran, Rép. isl.	0,93	<i>Asie de l'Est et Pacifique</i>		Suède	1,52
Comores	0,73			Samoa	1,05	Norvège	1,52
Kenya	0,77	Amérique latine et Caraïbes		Malaisie	1,08	Islande	1,74
Mozambique	0,79	Chili	0,92	Thaïlande	1,11		
Madagascar	0,84	Mexique	0,96	Australie	1,24	Europe centrale et orientale	
Swaziland	0,87			Tonga	1,28	Rép. tchèque	1,05
Botswana	0,89			Nouvelle-Zélande	1,52	Slovaquie	1,09
				Myanmar	1,75	Croatie	1,14
États arabes		Amérique du Nord et Europe occidentale		Palaos	1,81	Roumanie	1,20
Mauritanie	0,20	Suisse	0,78			Serbie-et-Monténégro	1,24
Iraq	0,54			Amérique latine et Caraïbes		Hongrie	1,27
Djibouti	0,70	Europe centrale et orientale		Colombie	1,09	Rép. de Moldova	1,29
Maroc	0,80	Turquie	0,73	Cuba	1,14	Féd. de Russie	1,29
T. A. palestiniens	0,96			Costa Rica	1,21	Bélarus	1,29
J. A. libyenne	0,96			El Salvador	1,24	ex-R. Y. de Macédoine	1,32
Tunisie	0,97			Brésil	1,29	Slovénie	1,35
				Honduras	1,31	Bulgarie	1,35
				Paraguay	1,36	Pologne	1,44
				Antilles néerlandaises	1,38	Lituanie	1,51
				Venezuela	1,46	Estonie	1,55
				Aruba	1,49	Lettonie	1,65
				Trinité-et-Tobago	1,53	Albanie	1,69
				Argentine	1,64		
				Panama	1,67		
				Uruguay	1,83		
				Jamaïque	1,89		

Notes générales : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays. Les pays mis en relief sont ceux qui présentent les plus fortes disparités, c'est-à-dire ceux où le TBS des femmes est inférieur d'un tiers ou davantage à celui des hommes et ceux où il est supérieur d'un tiers ou davantage à celui des hommes.  
Source : annexe statistique, tableau 8.

### Encadré 2.7. Enseignement supérieur : définition des niveaux 5A, 5B et 6 de la CITE

#### 5 PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

5A Les programmes du niveau 5A de la CITE sont fondés dans une large mesure sur la théorie et destinés à offrir des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche de pointe ou à exercer une profession exigeant de hautes compétences.

5B Les programmes du niveau 5B de la CITE sont axés sur les compétences pratiques, techniques ou professionnelles de nature à permettre d'accéder directement au marché du travail.

#### 6 DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les programmes de ce niveau sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux. Ils conduisent à l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié.

Les programmes du type 5B, qui ont une orientation plus pratique, qui visent l'accès direct au marché du travail et qui sont habituellement de plus courte durée, sont généralement moins populaires, représentant dans le monde environ 20 % des inscriptions à ce niveau. Cela reflète la plus-value accordée, sur le marché du travail, à des études plus théoriques du type conduisant aux grades universitaires traditionnels. Toutefois, il y a des variations considérables selon les pays, les étudiants inscrits dans des programmes du type 5B représentant à peu près la moitié ou davantage des effectifs à ce niveau dans certains pays<sup>25</sup>.

Comme on peut s'y attendre, les programmes du niveau 6, qui sont orientés vers les études avancées et la recherche, représentent moins de 1 % des effectifs de l'enseignement supérieur dans le monde. C'est dans les pays industrialisés que les programmes de ce niveau sont le mieux établis ; ils y représentent environ 5 % des effectifs de l'enseignement supérieur. En revanche, il n'en existe pas, ou on ne dispose d'aucune information à leur sujet, dans de nombreux pays en développement, en particulier ceux d'Afrique subsaharienne, les petites îles du Pacifique et les Caraïbes.

La figure 2.24 indique l'ampleur de la participation des femmes à ces deux grandes catégories de programmes d'enseignement supérieur. Elle montre qu'en Afrique subsaharienne, les femmes sont généralement minoritaires dans les deux catégories, sauf en Afrique du Sud, au Lesotho et à Maurice. Ailleurs, l'équilibre est mieux assuré. Toutefois, les femmes ont plus de chances d'être sensiblement plus nombreuses que les hommes dans les programmes du type B (programmes à orientation pratique préparant à l'entrée directe dans le marché du travail). Il y a plusieurs exemples d'une telle répartition dans chaque région. Il y a aussi beaucoup de pays, particulièrement en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Amérique du Nord et en Europe occidentale, où les femmes constituent également la majorité dans les programmes du type A. Cependant, la structure par sexe en termes de choix des carrières serait plus transparente si l'on pouvait examiner les programmes en termes non seulement de niveau mais aussi de domaine d'études au sein de chaque niveau.

La situation est différente en ce qui concerne les programmes préparant à la recherche avancée (niveau 6 de la CITE). Là, les femmes sont beaucoup plus souvent minoritaires, même dans les pays les plus industrialisés (figure 2.25). On relève des exceptions dans environ la moitié des

pays mentionnés en Amérique latine, dans les Caraïbes et en Asie centrale, où les femmes représentent la majorité des étudiants du niveau 6, et un quart des pays européens mentionnés<sup>26</sup>.

On peut conclure qu'en dépit d'une grande variabilité entre les régions et en leur sein, se dessine un schéma selon lequel la participation des femmes à l'enseignement supérieur tend à diminuer à mesure que l'on passe du niveau 5B de la CITE (programmes à orientation pratique de courte durée) au niveau 5A (programmes centrés sur la théorie) et au niveau 6 (programmes de recherche avancée).

### Effectifs féminins par domaine d'études

L'influence du genre dans le choix des domaines d'études de l'enseignement supérieur est une question clé du débat sur l'égalité entre les sexes. La question de savoir si les différences de choix reflètent les préférences ou « spécialisations » respectives des femmes et des hommes ou si elles résultent plus directement de stéréotypes culturels et sociaux est un des aspects du débat (voir le chapitre 3). L'analyse des principaux profils par sexe des choix des différents domaines d'études ou de l'orientation vers les différents domaines est donc essentielle pour éclairer le débat.

Le tableau 9 de l'annexe statistique montre la répartition des effectifs entre les différents domaines d'études et le niveau de participation féminine dans chaque domaine. D'une façon générale, bien que cette répartition varie selon les pays, le domaine général « sciences sociales, commerce et droit » attire le plus grand nombre d'étudiants (souvent plus d'un tiers du total) dans presque tous les pays. Il est généralement suivi par l'« éducation » en Afrique subsaharienne et par « les lettres et les arts » dans de nombreux pays de la région Asie et Pacifique, tandis que les programmes « d'ingénierie, d'industrie et de construction » viennent au second rang dans la plupart des pays d'Amérique latine et des Caraïbes, d'Amérique du Nord et d'Europe. Les domaines « santé et protection sociale » et « sciences » suivent, dans cet ordre, dans la plupart des pays, tandis que les effectifs les plus faibles sont indiqués pour les programmes d'« agriculture » et de « services » (qui représentent moins de 5 % du total dans la plupart des pays).

En ce qui concerne la participation des femmes, le tableau 9 de l'annexe statistique montre qu'elles sont le plus nombreuses dans le domaine de l'éducation, où elles représentent souvent les

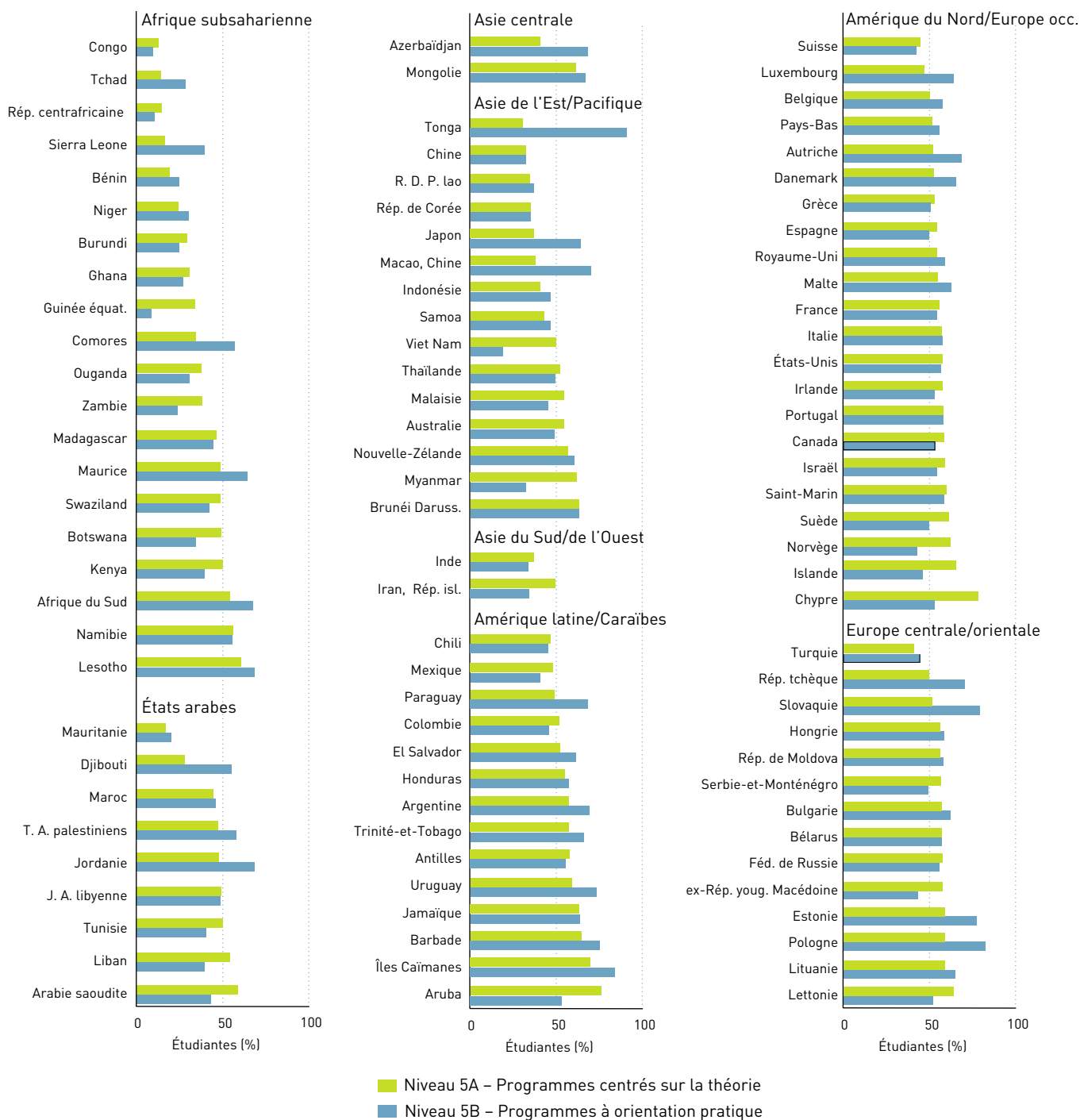
**L'influence du genre dans le choix des domaines d'études de l'enseignement supérieur est une question clé du débat sur l'égalité entre les sexes.**

25. Il s'agit notamment de la Belgique, de la Chine, de Chypre, du Kenya, de la Malaisie, de Maurice, de la Namibie, de la République de Corée, de la Sierra Leone et de la Slovaquie.

26. Il convient de rappeler que ces proportions se réfèrent souvent à des effectifs relativement restreints.

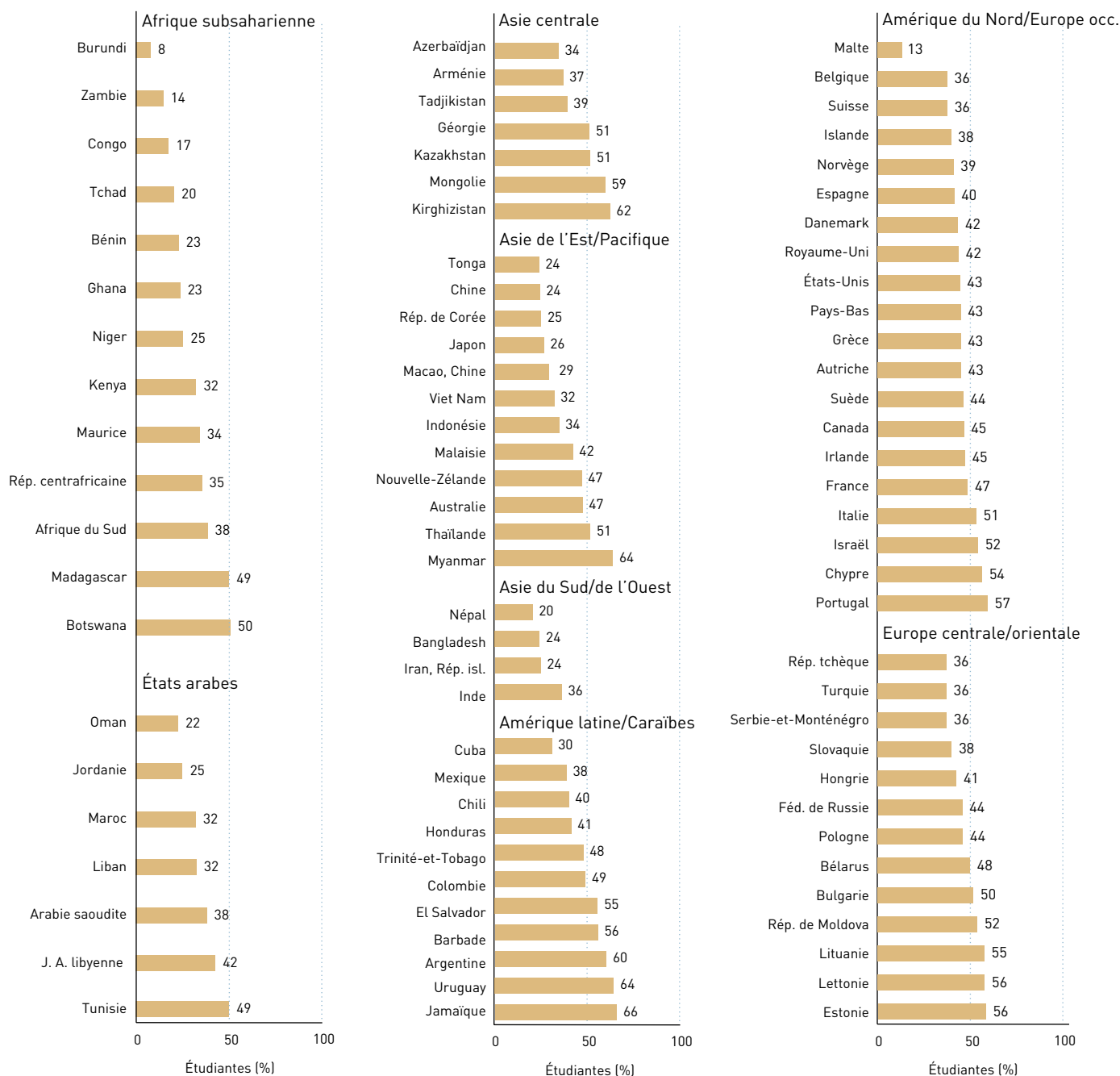


**Figure 2.24. Enseignement supérieur : niveau 5 de la CITE – pourcentage d'étudiantes dans les programmes du type A et du type B (2000)** (les pays sont rangés selon l'ordre croissant du pourcentage d'étudiantes dans les programmes du type A)



Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
 Source : annexe statistique, tableau 8.

Figure 2.25. Enseignement supérieur : pourcentage de femmes parmi les étudiants des programmes de recherche avancée – niveau 6 de la CITE (2000)



Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 7.

La présence féminine est le plus faible dans les programmes « d'ingénierie, d'industrie et de construction », de « sciences » et d'« agriculture ».

trois quarts ou davantage des effectifs, en particulier dans les pays industrialisés et les pays en transition. L'Afrique subsaharienne fait cependant exception : il n'y a que trois pays (Botswana, Maurice et Swaziland) où elles représentent plus de la moitié de l'effectif total des programmes d'éducation. Dans la plupart des autres régions, le deuxième domaine choisi par les femmes est « santé et protection sociale », où elles représentent souvent entre les deux tiers et les trois quarts des étudiants. Là encore, l'Afrique subsaharienne fait exception puisque la proportion des femmes n'y dépasse 50% que dans 4 pays (Angola, Botswana, Madagascar et Swaziland) – peut-être parce que de nombreux programmes relatifs à la santé sont dispensés au niveau 5B de la CITE sous la forme de programmes d'orientation professionnelle courts. Le choix suivant le plus fréquent dans le cas des femmes

est « les lettres et les arts ». En revanche, la présence féminine est le plus faible dans les programmes « d'ingénierie, d'industrie et de construction », de « sciences » et d'« agriculture ». Le premier de ces domaines présente une grande variabilité, le pourcentage étant d'autour de 20% en Amérique du Nord et en Europe occidentale, mais plus élevé dans les pays en transition.

Malgré ces variations, les femmes ont indubitablement accompli d'énormes progrès dans les disciplines scientifiques et techniques au cours des quelques dernières décennies. Le tableau 2.20 donne des estimations approximatives des taux moyens pondérés de participation des femmes aux divers domaines d'études pour 2000. Ces valeurs sont été comparées avec les moyennes régionales obtenues pour les mêmes régions en 1982 (UNESCO, 1985).

**Tableau 2.20. Enseignement supérieur : estimations régionales de la participation des femmes à chaque grand domaine d'études (1982 et 2000)**

	Année	Nombre de pays	Total ensemble des domaines	Domaines d'études				
				Éducation	Sciences sociales, lettres, services	Sciences exactes et naturelles et ingénierie	Agriculture	Santé
				Pourcentage de femmes				
Afrique, y compris États arabes <sup>1</sup>	1981	26	31	40	32	19	26	37
Afrique, y compris États arabes <sup>1</sup>	2000	12	38	32	42	27	20	46
Asie, y compris États arabes <sup>2</sup>	1982	25	29	53	31	16	14	36
Asie, y compris États arabes <sup>2</sup>	2000	13	43	61	49	23	35	61
Océanie <sup>3</sup>	1982	2	45	68	49	22	25	56
Océanie <sup>3</sup>	2000	2	55	77	58	30	43	76
Mexique	1982	1	36	53	44	14	23	47
Mexique	2000	1	49	66	55	30	28	61
Europe <sup>4</sup>	1982	28	45	69	52	24	34	55
Europe <sup>4</sup>	2000	23	55	75	59	30	47	74

1. Les données indiquées pour les deux années n'incluent pas le Nigéria.

2. Les données indiquées pour les deux années n'incluent pas le Bangladesh et la Chine. Celles fournies pour 2000 n'incluent pas non plus l'Inde et le Pakistan.

3. Les données se rapportent à l'Australie et à la Nouvelle-Zélande pour les deux années.

4. À l'exclusion de l'ex-Union soviétique et des pays qui la constituaient.

Sources : données de 1982 : UNESCO (1985). Données de 2000 : annexe statistique, tableau 9.

Il faut utiliser avec précaution les données du tableau 2.20 étant donné que souvent, les pays compris dans les groupements régionaux ne sont pas exactement les mêmes pour les deux années. De plus, il n'a pas toujours été possible d'identifier exactement les pays pris en compte dans les chiffres de 1982. En Amérique latine et dans les Caraïbes, le Mexique était le seul pays très peuplé pour lequel des données comparables étaient disponibles pour 2000.

Toutefois, même si le tableau n'a qu'une valeur illustrative, il donne fortement à penser que la présence des femmes s'est partout accrue, à l'exception des domaines de l'éducation et de l'agriculture en Afrique. Les femmes ont continué de progresser dans leurs domaines traditionnels tels que les sciences sociales, les lettres, les services et les programmes en rapport avec la santé, mais elles ont aussi progressé dans les sciences exactes et naturelles et l'ingénierie et – hors de l'Afrique – dans l'agriculture. Il serait bien entendu nécessaire d'examiner des statistiques plus détaillées afin de déterminer dans quelles disciplines particulières les femmes ont obtenu les gains les plus substantiels et ceux où elles sont encore à la traîne.

### Étudiants étrangers

La circulation de plus en plus rapide des biens, des personnes et des connaissances a renforcé la demande afférente aux études à l'étranger. Cette demande reflète le désir des jeunes étudiants, tant des pays en développement que des pays développés, d'élargir leurs connaissances et leurs compétences, parfois encouragés par l'insuffisance des services éducatifs dans leur pays. Les pays hôtes tirent un bénéfice direct des droits d'inscription acquittés par les étudiants étrangers et, parfois, d'économies d'échelle accrues dans les services d'enseignement supérieur. De plus, des liens utiles avec les élites des pays en développement sont susceptibles de se tisser du fait que de tels programmes sont

offerts aux jeunes étudiants étrangers. Il peut en résulter des bénéfices également pour les États d'origine, mais en général seulement si les étudiants y retournent. Cependant, les étudiants peuvent souvent travailler et rester dans les pays hôtes longtemps après la fin de leurs études. Cet « exode des compétences » coûte très cher à beaucoup des pays d'origine concernés.

Des données sur les étudiants étrangers sont disponibles pour 67 pays et des données ventilées par sexe pour 47 d'entre eux. Certains pays développés accueillent un nombre important d'étudiants étrangers. Cinq d'entre eux (Allemagne, Australie, États-Unis, France et Royaume-Uni) reçoivent un petit peu plus des deux tiers de tous ces étudiants (annexe statistique, tableau 8).

On a indiqué plus haut que les femmes représentent souvent la majorité des étudiants de l'enseignement supérieur dans les pays industrialisés. Cependant, parmi les étudiants étrangers, la proportion globale des femmes est quelque peu plus faible (45,5%). Dans les deux principaux pays hôtes, les États-Unis et le Royaume-Uni, la proportion d'étudiantes étrangères est respectivement de 42 et 48% (alors que les femmes constituent 56 et 55%, respectivement, de leur population étudiante). Autrement dit, les jeunes femmes font moins fréquemment des études à l'étranger que leurs homologues masculins.

Il serait utile d'en savoir plus sur la répartition par sexe des étudiants étrangers par pays d'origine, mais on ne dispose pas encore de telles statistiques. L'analyse des facteurs plus qualitatifs qui déterminent la décision de poursuivre des études à l'étranger (facteurs familiaux et sociaux, soutien ou orientation académique) ou qui attirent plutôt les étudiantes ou plutôt les étudiants (disciplines particulières, environnement social et culturel de certains pays hôtes) serait également utile. ■

**La circulation de plus en plus rapide des biens, des personnes et des connaissances a renforcé la demande afférente aux études à l'étranger.**

## Programmes d'apprentissage des compétences nécessaires dans la vie courante et de l'alphabétisme

**Objectif 3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.**

**Objectif 4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.**

L'objectif 4, relatif à l'alphabétisation des adultes, ne peut être aisément exclu du débat sur l'objectif 3, d'abord parce que les programmes d'apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes dans lesquels sont promues les compétences en rapport avec l'alphabétisme englobent souvent des compétences dont traite aussi l'objectif 3, et ensuite parce que se pose la question non résolue de savoir comment les « compétences nécessaires dans la vie courante » (auxquelles se réfère le libellé de l'objectif 3) ont un lien avec les compétences en matière d'alphabétisme. Les secondes sont-elles une subdivision des premières ou faut-il les considérer comme distinctes ? Enfin se posent des questions concernant les taux d'alphabétisme en tant que tels. Que mesurent-ils exactement, et à quel point peuvent-ils être considérés comme une expression des politiques nationales en matière d'apprentissage des adultes ?

La présente section examine tout d'abord ces questions conceptuelles et méthodologiques. Elle examine ensuite les données relatives à l'alphabétisme des jeunes et des adultes, en prêtant attention aux mises en garde déjà mentionnées, et elle se conclut par un recensement des programmes d'apprentissage mettant quelque peu l'accent sur ceux qui sont spécialement ciblés sur les femmes, jeunes et adultes. Le chapitre 4 soumet certains de ces programmes à un examen plus détaillé.

### Suivi des objectifs 3 et 4

L'encadré 2.8 passe en revue diverses interprétations de l'expression « compétences nécessaires dans la vie courante » et suggère un moyen de la « décompacter ». Il montre qu'il y a des liens étroits entre les objectifs 3 et 4 pour ce qui est des *programmes d'apprentissage* grâce auxquels peuvent s'acquérir les diverses compétences. D'autre part, ces *compétences en tant que telles* sont traitées séparément dans le Cadre d'action de Dakar. C'est ce qu'indique l'encadré 2.9, qui décrit les types de sources et d'indicateurs nécessaires pour suivre les objectifs 3 et 4. Il explique aussi pourquoi la plupart des indicateurs nécessaires sont actuellement rares ou ne sont pas fiables.

Lorsqu'on compare les données fournies dans la moitié supérieure de l'encadré 2.9 (accès aux programmes d'apprentissage) à celles qui sont fournies dans la moitié inférieure (mesure des compétences ou des autres résultats), les premières semblent les plus prometteuses à moyen terme pour suivre les progrès concernant les objectifs 3 et 4. Le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) mettra du temps à étendre sa méthodologie des quelques pays pilotes à un plus grand nombre d'États, alors que l'on risque pendant un certain temps de disposer de très peu de données internationalement comparables sur les compétences génériques et surtout sur les compétences « contextuelles ».

La collecte d'informations de base sur les effectifs des programmes d'apprentissage semble faisable. Le suivi des effectifs est assurément moins complexe que celui des résultats, en ce qu'il ne requiert pas la recherche d'un consensus sur des définitions universelles (et non spécifiques à telle ou telle culture) des compétences, l'opérationnalisation et la mise au point d'éléments tests.

Peut-être encore plus important est le fait que les résultats du suivi de l'« accès équitable » – selon la formulation des objectifs 3 et 4 – peuvent être reliés à l'élaboration des politiques sans trop d'ambiguïté. Une fois qu'un pays sait en gros quels groupes suivent quel type de programme, il dispose aussi d'une indication sur la sous-représentation et l'exclusion affectant d'autres groupes. Les politiques peuvent alors être ajustées.

**Le suivi des effectifs est moins complexe que celui des résultats.**

### Encadré 2.8. Compétences nécessaires dans la vie courante

L'expression «compétences nécessaires dans la vie courante» est aujourd'hui utilisée par de nombreux gouvernements, organisations et auteurs. Elle est devenue un élément important du discours sur l'apprentissage et le développement. Diverses applications empiriques de cette expression mettent en évidence une certaine insatisfaction vis-à-vis de l'éducation traditionnelle, considérée comme trop théorique, ainsi qu'un désir de rendre les programmes d'éducation et d'apprentissage plus pertinents par rapport à la vie des enfants et des adultes. Certains estiment que les programmes d'éducation et d'apprentissage ont trop privilégié les éléments cognitifs («apprendre à connaître», comme l'a dit la Commission Delors [UNESCO, 1996]). Ils affirment que d'autres dimensions de l'apprentissage méritent une plus grande attention, comme apprendre à appliquer les connaissances et les compétences, apprendre à coopérer avec les autres groupes et apprendre à devenir une personne autonome. La Commission Delors et le projet DeSeCo (Rychen et Salganik, 2001 ; OCDE, 2002a) ont chacun exposé ce concept plus large de l'apprentissage, encore que leur terminologie et leurs conclusions ne soient pas tout à fait identiques.

Si cette critique de la pratique éducative peut être largement acceptée, il y n'a en revanche guère d'accord sur la signification de l'expression «compétences nécessaires dans la vie courante» qui, du reste, n'occupe pas une place centrale dans les travaux de la Commission Delors et du projet DeSeCo.

Il semble que cette expression fasse l'objet de cinq interprétations différentes ayant parfois certains éléments en commun.

- L'expression «compétences nécessaires dans la vie courante» est souvent utilisée pour désigner des compétences telles que la résolution des problèmes, le travail en équipe, la mise en réseau, la communication, la négociation, etc. Leur nature générique – leur importance tout au long de la vie, dans divers contextes – est aussi celle des compétences liées à l'alphabétisme. Ces compétences génériques sont en conséquence parfois appelées la «quatrième boîte», s'ajoutant aux trois composantes principales de l'alphabétisme : l'aptitude à lire, à écrire et à compter. Ces compétences génériques sont rarement acquises, si elles le sont, isolément des autres compétences.
- L'expression «compétences nécessaires dans la vie courante» est souvent aussi employée pour désigner des compétences étroitement liées à un contexte déterminé. Il s'agit par exemple des compétences nécessaires pour s'assurer des moyens d'existence, des compétences en matière de santé, des compétences se rapportant au genre et à la vie familiale et des compétences environnementales. Ces compétences peuvent être qualifiées de «contextuelles», étant admis que les compétences ne sont en pratique jamais purement contextuelles ou purement génériques. De plus, il est rare que ces compétences contextuelles

existent isolément de certaines compétences génériques et de l'alphabétisme. Par exemple, pour s'assurer des moyens d'existence, il faut sans doute non seulement des compétences pratiques telles que l'aptitude à cultiver des plantes ou à réparer du matériel mais aussi une compétence générique comme la négociation et une compétence liée à l'alphabétisme comme pouvoir compter. C'est aussi dans l'acquisition de ces compétences contextuelles que les liens avec d'autres types de compétences sont importants (Oxenham *et al.*, 2002 ; Oxenham, 2003), notamment lorsque les femmes constituent le groupe cible (Robinson-Pant, 2003).

- En raison de ces liens, certains considèrent les compétences contextuelles comme des compétences composites qui *incluent* les compétences génériques et les compétences en rapport avec l'alphabétisme. C'est ce que traduit l'emploi d'expressions telles qu'alphabétisme juridique, alphabétisme familial, alphabétisme sanitaire, alphabétisme financier, alphabétisme environnemental, alphabétisme visuel et, aussi tautologique que cette expression puisse paraître, alphabétisme linguistique (Hanemann, 2003). Toutefois, ce concept d'alphabétismes multiples tend à sous-évaluer le «dénominateur commun des compétences liées à la lecture et à l'écriture et le fait que ces compétences revêtent une importance particulière parce que c'est leur applicabilité à une plus grande diversité de situations qui les rend "fondamentales" » (Lauglo, 2001). Pour des raisons tenant à la mesure et au suivi, il semble également important de distinguer les compétences génériques et les compétences liées à l'alphabétisme des compétences contextuelles, en dépit de l'intérêt qu'il y a à réunir les trois catégories dans la praxis de l'acquisition des compétences.
- L'expression «compétences nécessaires dans la vie courante» est aussi utilisée dans le contexte scolaire. Ici, elle sert à désigner toute matière autre que la langue ou les mathématiques, par exemple la science et la technique, le sens civique, le développement communautaire, la santé, la nutrition, le VIH/sida et les comportements y afférents.
- Enfin, il existe d'autres compétences diverses que l'on qualifie de compétences nécessaires dans la vie courante, comme la cuisine, l'aptitude à se faire des amis ou à traverser une rue.

On peut en conclure que les compétences génériques et «contextuelles» constituent les sous-ensembles des compétences les plus importantes et les plus solides parmi celles qui sont généralement qualifiées de compétences nécessaires dans la vie courante. Il est utile de les distinguer les unes des autres et de les distinguer des compétences liées à l'alphabétisme, tout en reconnaissant les liens qui, en pratique, unissent les trois catégories.

Source : «Understanding Goal 3». Analyse par l'Équipe du Rapport mondial de suivi (qui sera affichée sur le site Web du rapport).

## Encadré 2.9. Sources et indicateurs pour le suivi des objectifs 3 et 4

	Objectif 3	Objectif 4
Suivi de l'accès aux programmes d'apprentissage	<p>Étant donné que les programmes d'apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes traitent souvent de l'alphabétisme ainsi que d'autres compétences, le suivi de l'accès à ces programmes pourrait être une seule et même activité pour les deux objectifs. Il faut des informations sur des aspects tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● la demande pour ces programmes, leurs effectifs et leurs groupes cibles ;</li> <li>● les fournisseurs (par exemple les gouvernements, les communautés, les ONG, les fournisseurs privés), les initiateurs et la longévité des programmes ;</li> <li>● la durée, les coûts et les frais d'inscription ;</li> <li>● les contenus, les objectifs d'apprentissage et les thèmes.</li> </ul> <p>Le projet NFE-MIS a été lancé pour faire face à de tels besoins d'information à l'avenir. À plus court terme, des processus comme l'Évaluation à mi-parcours de la CONFINTEA sont d'une importance cruciale (<a href="http://www.unesco.org/education/uie/activities/CONFVReviewindex.shtml">www.unesco.org/education/uie/activities/CONFVReviewindex.shtml</a>), de même que des initiatives régionales telles que le Shadow Report du Conseil international d'éducation des adultes (<a href="http://www.icae.org.uy/icaepdfs/table.pdf">www.icae.org.uy/icaepdfs/table.pdf</a>).</p> <p>Cependant, à l'heure actuelle, on ne dispose d'aucune indication sur l'échelle des programmes d'apprentissage par rapport à la taille de la population adulte. Les études de cas restent les seules sources. Bien qu'elles contiennent souvent des chiffres sur les effectifs, elles ne peuvent être utilisées pour dresser un tableau au niveau global ou pour aider à identifier les groupes exclus.</p> <p>Pour l'enseignement secondaire et supérieur et les cours et études à caractère professionnel qui en font partie, on peut utiliser les statistiques officielles relatives aux effectifs.</p>	
Suivi de l'acquisition des compétences ou des autres résultats	<p>Mesures des compétences nécessaires dans la vie courante</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Compétences génériques. On disposera bientôt de quelques mesures internationalement comparables provenant de l'Adult Literacy and Lifeskills Survey (<a href="http://www.ets.org/all">www.ets.org/all</a>), mais il est à prévoir qu'à moyen terme, la couverture de ces enquêtes sera faible en ce qui concerne les pays en développement.</li> <li>● Compétences « contextuelles ». Quelques mesures nationales sont disponibles (voir UNESCO, 2002a, encadré 2.7). On dispose aussi de mesures d'approximation telles que le nombre de certificats délivrés ou le nombre d'apprenants qui trouvent un emploi, mais il est plus difficile d'obtenir des mesures de résultats internationalement comparables en raison de la nature de ces compétences, spécifique à un contexte.</li> </ul> <p>Enseignement secondaire et supérieur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Les taux d'achèvement et d'obtention du diplôme peuvent être utilisés comme mesures des résultats.</li> </ul>	<p>Taux d'alphabétisme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● La couverture est relativement élevée dans les pays en développement.</li> <li>● Cependant, la validité des taux d'alphabétisme est douteuse. Ceux-ci sont souvent fondés sur les déclarations des intéressés ou sur la présomption qu'un individu est alphabète lorsqu'il a achevé un certain nombre d'années d'éducation de base. Diverses enquêtes scolaires autorisent à conclure que cette présomption pêche par optimisme.</li> <li>● Le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) constitue donc une importante initiative. Commencé par un petit nombre de pays pilotes, il cherchera à introduire et à généraliser une nouvelle méthodologie de l'évaluation de l'alphabétisme (voir encadré 2.10).</li> </ul>

### Encadré 2.10. Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP)

Le LAMP cherche à spécifier ce qu'est l'alphabétisme et à en améliorer la mesure, afin d'informer la formulation des politiques aux niveaux national et international et de soutenir la conception de programmes d'alphabétisation.

La plupart des statistiques nationales en matière d'alphabétisme, telles que celles qui sont utilisées dans le présent rapport, sont fondées sur un mélange de déclarations des intéressés et de mesures d'approximation des niveaux d'éducation atteints. Ces mesures peuvent être dénuées de fiabilité. La déclaration faite par un individu ou le chef d'un ménage peut être biaisée, et beaucoup d'enfants achèvent l'école primaire sans savoir lire.

De plus, certaines de ces statistiques sont fondées sur la définition en vigueur à l'UNESCO selon laquelle «l'alphabétisme est l'aptitude à lire et à écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne». Cependant, il est aujourd'hui reconnu que le concept d'alphabétisme englobe un ensemble de compétences de diverses dimensions, à différents niveaux de maîtrise et à différentes fins. De fait, est-ce qu'une personne qui n'est capable que de signer son nom est alphabète? Et que penser d'une personne qui connaît les noms des médicaments mais a du mal à lire un court récit?

Le LAMP construira un concept élargi de l'alphabétisme. Il élaborera une méthodologie, actuellement testée dans un petit nombre de pays, pour mesurer directement les compétences par des évaluations. Il vise à fournir aux pays participants des données de qualité sur l'alphabétisme. Utilisant un cadre à cinq niveaux de maîtrise, le LAMP est compatible avec l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) menée dans les pays industrialisés. Ce cadre commun est appelé à devenir une norme mondiale pour l'évaluation de l'alphabétisme.

Toutefois, cette norme diffère des actuelles mesures «dichotomiques» – imposées par les données aujourd'hui disponibles – selon lesquelles les personnes sont définies comme alphabètes ou analphabètes. Étant donné le changement de méthodologie, il ne sera pas possible de faire des comparaisons directes entre les résultats du LAMP et les données actuelles. On utilisera des estimations rétrospectives pour évaluer les progrès accomplis par les pays participants vers la réalisation de l'objectif 4, mais les comparaisons avec les pays qui n'utilisent pas la méthodologie du LAMP exigeront encore plus de précautions.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO ([www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)).

Quant aux taux d'alphabétisme (et aux mesures des autres compétences), le lien avec la politique est beaucoup plus ambigu. Si une personne est alphabète, c'est peut-être parce qu'elle a suivi l'enseignement primaire, ou qu'elle a participé à un programme d'apprentissage destiné aux jeunes et aux adultes, ou encore qu'elle est devenue alphabète par des moyens informels. Si une personne est analphabète, c'est peut-être parce qu'elle n'a pas été scolarisée ou n'a pas suivi de programme d'apprentissage, ou qu'elle a fréquenté une école ou suivi un programme de mauvaise qualité, ou encore qu'elle a perdu ses compétences avec le temps. Les taux d'alphabétisme en soi ne renseignent pas sur ces causes sous-jacentes.

Seules de «vraies» données sur l'alphabétisme, fondées sur l'évaluation directe et étayées par des informations sur les «antécédents éducatifs» de l'individu permettront de surmonter ces problèmes. En l'absence de telles données et d'informations globales sur l'accès aux programmes d'apprentissage, le présent rapport continuera, sur la base de l'approche à deux niveaux qu'il a retenue en 2002 :

- à analyser les tendances des taux d'alphabétisme, en prêtant attention aux mises

en garde soulignées ci-dessus (case en bas à droite de l'encadré 2.9) ;

- à identifier et décrire les programmes d'apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes d'une manière plus quantitative, en combinant les objectifs 3 et 4 (moitié supérieure de l'encadré 2.9).

### Taux d'alphabétisme

D'après les estimations, on comptait 862 millions d'analphabètes dans le monde en 2000. Ce chiffre représente une diminution d'environ 2% pour la décennie écoulée, et une nouvelle diminution (d'environ 7%) est prévue d'ici à 2015 (tableau 2.21).

Aujourd'hui, près de la moitié des analphabètes du monde vivent en Asie du Sud et de l'Ouest. Leur nombre continue de s'accroître, ce qui est dû principalement à la situation du Bangladesh, de l'Inde et du Pakistan. La région Asie de l'Est et Pacifique représente près d'un autre quart du total. Toutefois, en Chine, le nombre des analphabètes a baissé de 22% entre 1990 et 2000. Si ce nombre continue de baisser (de 43%) comme prévu d'ici à 2015, il est à prévoir qu'à cette date, l'Afrique subsaharienne comptera plus d'analphabètes dans sa population que l'Asie de l'Est et le Pacifique.

**Aujourd'hui, près de la moitié des analphabètes du monde vivent en Asie du Sud et de l'Ouest.**



**Tableau 2.21. Nombre estimatif d'adultes analphabètes – population âgée de 15 ans et plus (1990, 2000 et 2015)**

	Nombre d'analphabètes adultes (15 ans et plus)						Évolution en pourcentage	
	1990		2000		2015		1990 à 2000	2000 à 2015
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
Monde	879 130	63	861 966	64	799 152	63	- 2,0	- 7,3
Pays développés et en transition	21 970	70	14 895	67	7 521	61	- 32,2	- 49,5
Pays en développement	857 159	63	847 071	64	791 631	64	- 1,2	- 6,5
dont :								
Afrique subsaharienne	131 380	61	135 980	61	132 844	61	3,5	- 2,3
États arabes	62 400	63	67 473	64	70 803	64	8,1	4,9
Asie de l'Est et Pacifique	232 904	69	186 404	71	114 123	73	- 20,0	- 38,8
Asie du Sud et de l'Ouest	382 151	60	412 242	61	436 704	62	7,9	5,9
Amérique latine et Caraïbes	41 932	56	39 254	56	33 055	54	- 6,4	- 15,8

Source : annexe statistique, tableau 2.

### Encadré 2.11. Interpréter l'objectif relatif à l'alphabétisation et de suivi de l'alphabétisation

L'objectif fixé dans le Cadre d'action de Dakar – accroître les taux d'alphabétisme (TA) de 50 % – signifie que dans le cas des pays où le TA dépassait 66,7 % en 2000, la réalisation de l'objectif exigerait un TA supérieur à 100 % en 2015. La cible devrait donc être définie comme exigeant un accroissement de 50 % pour les pays dont le TA était inférieur ou égal à 66,7 % en 2000. Toutefois, dans les pays dont le TA était supérieur à 66,7 % en 2000, la cible serait fixée à un TA de 100 % en 2015.

La formulation de Jomtien de l'objectif correspondant était la suivante : « Faire diminuer le taux d'analphabétisme

des adultes (le groupe d'âge approprié sera déterminé dans chaque pays) par exemple jusqu'à la moitié de son niveau de 1990 d'ici à l'an 2000 [...] ». Ce n'est pas la même chose que d'accroître les taux d'alphabétisme de 50 %. La formulation de Jomtien était moins ambiguë que celle qui lui a succédé, car la cible était également valable pour tous les pays. Toutefois, elle impliquait la nécessité de plus grands efforts de la part des pays ayant les plus fortes proportions d'analphabètes dans leur population. C'est cette conséquence inopportune qui a été corrigée avec succès par la formulation de Dakar.

### Encadré 2.12. Les définitions traditionnelles de l'alphabétisme à l'UNESCO

#### Alphabétisme

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.

#### 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.

Source : site Web de l'ISU : unescostat.unesco.org.

La définition traditionnelle de l'alphabétisme retenue par l'UNESCO (voir encadré 2.12), à laquelle continuent d'adhérer nombre de recensements nationaux de la population, est quelque peu dépassée aujourd'hui, alors que de plus en plus de pays se préoccupent de collecter des données sur différents niveaux des compétences liées à l'alphabétisme en fonction de leurs propres contextes culturels, linguistiques et éducatifs nationaux. De plus, les méthodes consistant à déclarer soi-même le niveau de ses compétences ou à déclarer ce niveau pour d'autres, qui sont utilisées dans certains recensements, risquent d'être biaisées.

Le tableau 2.22 indique les taux d'alphabétisme des adultes. Les progrès ont été extrêmement lents. En Afrique subsaharienne et dans les États arabes, ces taux ont augmenté d'environ 20 % au cours de la décennie qui s'est terminée en 2000. Ailleurs, la progression a été bien inférieure. Ainsi, sur la base des tendances passées et des prévisions démographiques, l'augmentation des

**Tableau 2.22. Taux estimé d'alphabétisme des adultes (population âgée de 15 ans et plus) par sexe, et indice de parité entre les sexes (1990, 2000 et 2015)**

	1990				2000				2015			
	Taux d'alphabétisme (%)			IPS F/H	Taux d'alphabétisme (%)			IPS F/H	Taux d'alphabétisme (%)			IPS F/H
	Total	Hommes	Femmes		Total	Hommes	Femmes		Total	Hommes	Femmes	
Monde	75,3	81,7	68,9	0,84	79,7	85,2	74,2	0,87	85,0	89,0	81,0	0,91
Pays développés et en transition	97,7	98,5	96,9	0,98	98,6	99,0	98,1	0,99	99,3	99,4	99,2	1,00
Pays en développement	67,0	75,9	57,9	0,76	73,6	81,0	66,1	0,82	81,3	86,5	76,1	0,88
dont :												
Afrique subsaharienne	49,2	59,3	39,5	0,67	60,3	68,9	52,0	0,75	73,9	79,7	68,2	0,86
États arabes	50,2	63,8	35,8	0,56	60,1	71,7	47,8	0,67	71,7	80,1	62,9	0,79
Asie de l'Est et Pacifique	80,3	88,1	72,2	0,82	86,6	92,5	80,6	0,87	93,3	96,5	90,1	0,93
Asie du Sud et de l'Ouest	47,5	59,7	34,5	0,58	55,3	66,4	43,6	0,66	65,6	74,5	56,3	0,76
Amérique latine et Caraïbes	85,1	86,8	83,4	0,96	88,9	89,9	87,9	0,98	92,9	93,2	92,5	0,99

Source : annexe statistique, tableau 2.

taux d'alphabétisme jusqu'en 2015 risque d'être nettement inférieure à 50%, même dans les régions où ces taux sont actuellement inférieurs à 66,7%<sup>27</sup>.

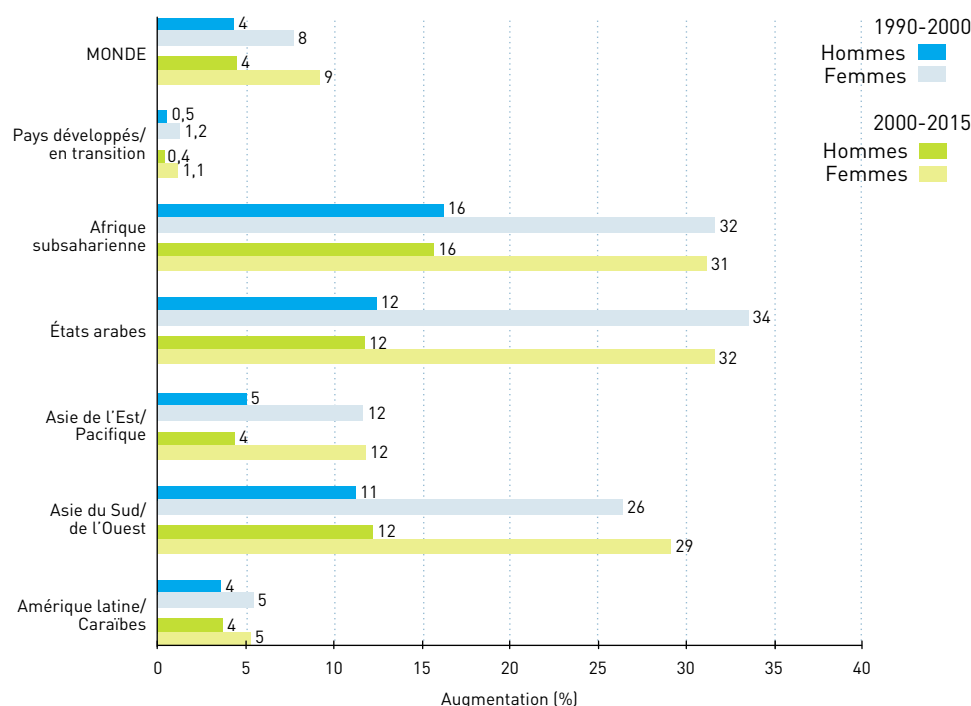
Les accroissements représentés dans la figure 2.26 sont les différences entre les taux d'alphabétisme de l'année initiale et ceux de l'année finale, exprimées en pourcentage du taux d'alphabétisme de l'année initiale, c'est-à-dire

l'accroissement relatif mentionné dans l'objectif de Dakar (voir encadré 2.11).

La progression des taux d'alphabétisme a été et devrait rester sensiblement et régulièrement plus élevée chez les femmes que chez les hommes. Toutefois, même dans le cas des femmes, la figure 2.26 montre que les taux régionaux d'alphabétisme ont augmenté entre 1990 et 2000

**La progression des taux d'alphabétisme a été et devrait rester sensiblement et régulièrement plus élevée chez les femmes que chez les hommes.**

**Figure 2.26. Accroissement en pourcentage du taux d'alphabétisme des adultes, par sexe (de 1990 à 2000 et de 2000 à 2015)**

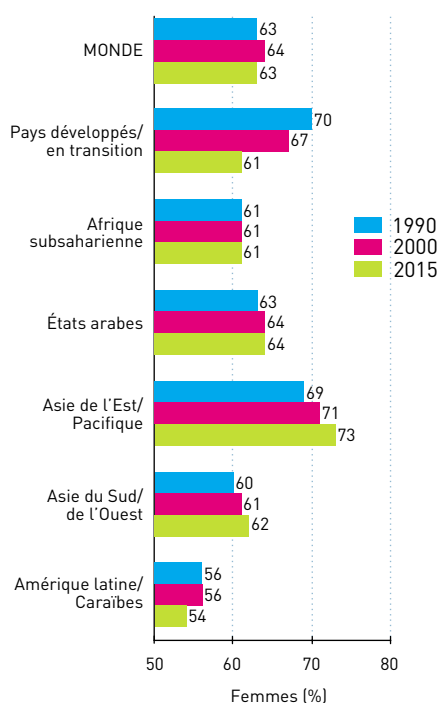


Note : le total mondial comprend aussi les pays développés et les pays en transition, où l'accroissement des taux d'alphabétisme a été très faible car l'alphabétisme y est pratiquement universel.

Source : annexe statistique, tableau 2.

27. Ces appréciations sont fondées sur les prévisions faites par l'ISU en 2002, essentiellement à l'aide des taux d'alphabétisme par sexe et par groupe d'âge obtenus à l'occasion des recensements nationaux de la population et des enquêtes sur les ménages, en appliquant une méthodologie élaborée par l'UNESCO en 1994. Pour une description de la méthodologie utilisée, voir UNESCO (1995b). Disponible sur le site Web de l'ISU, unescostat.unesco.org.

**Figure 2.27. Pourcentage de femmes parmi les adultes analphabètes, par région (1990, 2000 et 2015)**



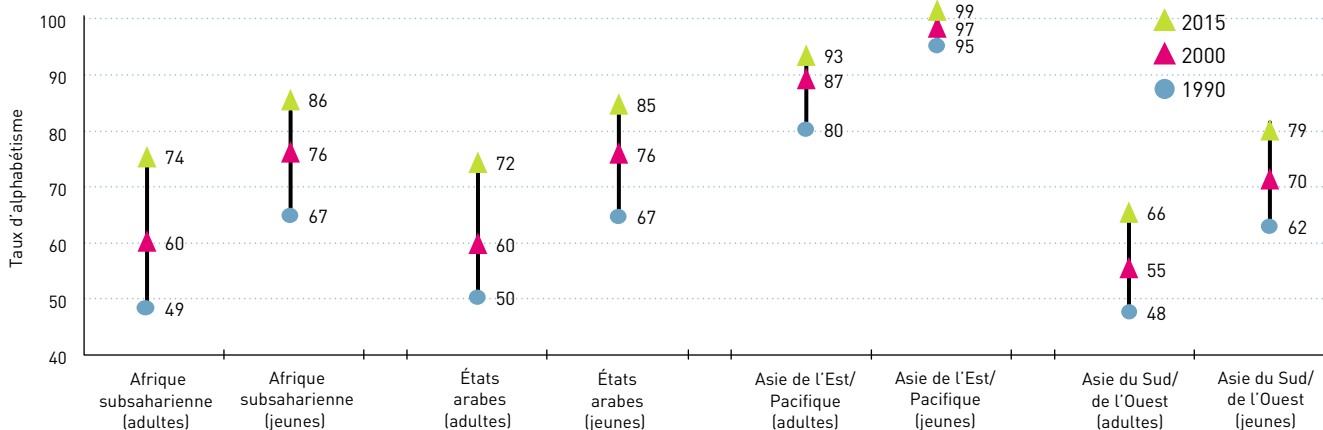
Source : annexe statistique, tableau 2.

tout au plus d'un tiers (en Afrique subsaharienne et dans les États arabes). Les accroissements projetés pour 2015 (sur la base des tendances passées) ne dépassent pas pour l'instant ces valeurs – bien que des changements des politiques nationales et l'introduction de programmes d'alphabétisation plus énergiques puissent bien évidemment avoir une incidence sur ces résultats.

On peut voir que les femmes représentent près des deux tiers des analphabètes du monde. Cette proportion est relativement constante dans la plupart des régions, à l'exception de l'Amérique latine et des Caraïbes où elles représentent une légère majorité du total (figure 2.27). Les projections semblent indiquer que ces proportions resteront relativement stables, sauf en Asie de l'Est et dans le Pacifique, où les femmes pourraient représenter jusqu'aux trois quarts du total d'ici à 2015.

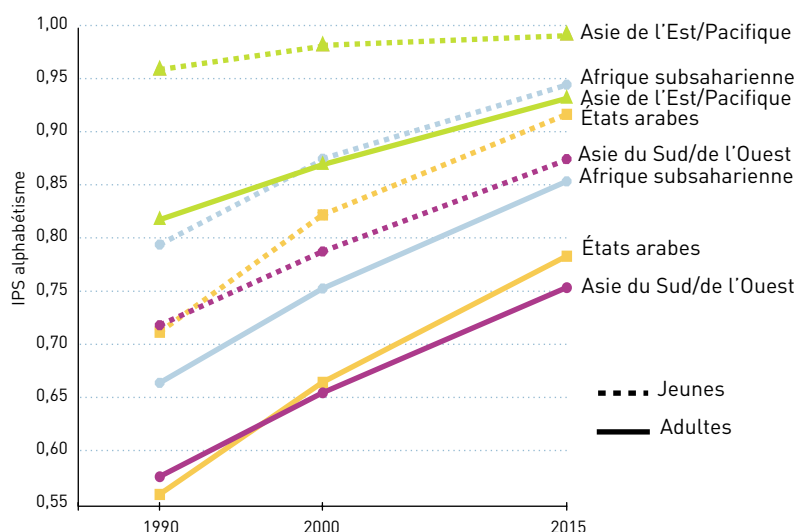
D'autre part, les caractéristiques démographiques influent fortement sur ces statistiques. La principale remarque à ce sujet est que, les femmes vivant plus longtemps que les hommes, elles constituent la majorité de la population des générations les plus âgées, où les niveaux d'analphabétisme sont les plus élevés. En conséquence, l'IPS fournit une meilleure mesure des disparités entre les sexes dans les taux d'analphabétisme que les comparaisons des chiffres absolus.

**Figure 2.28. Taux estimés d'alphabétisme des adultes et des jeunes dans quatre régions (1990, 2000 et 2015) (adultes : 15 ans et plus ; jeunes : 15-24 ans)**



Source : annexe statistique, tableau 2.

Figure 2.29. Indices de parité entre les sexes dans les taux d'alphabétisme des adultes et des jeunes (1990-2015)



Source : annexe statistique, tableau 2.

La scolarisation a un fort impact sur les taux d'analphabétisme dans les groupes de plus jeune âge, mais pas pour les générations plus âgées dans lesquelles l'incidence de l'analphabétisme est la plus forte.

### Alphabétisme des jeunes

La scolarisation a un fort impact sur les taux d'analphabétisme dans les groupes de plus jeune âge, mais pas pour les générations plus âgées dans lesquelles l'incidence de l'analphabétisme est la plus forte.

La figure 2.28 montre dans quelle mesure les taux d'alphabétisme sont constamment plus élevés parmi le groupe d'âge des 15-24 ans dans les quatre régions où le niveau d'alphabétisme des adultes est le plus bas. On peut voir qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique, presque tous les jeunes sont déjà alphabètes.

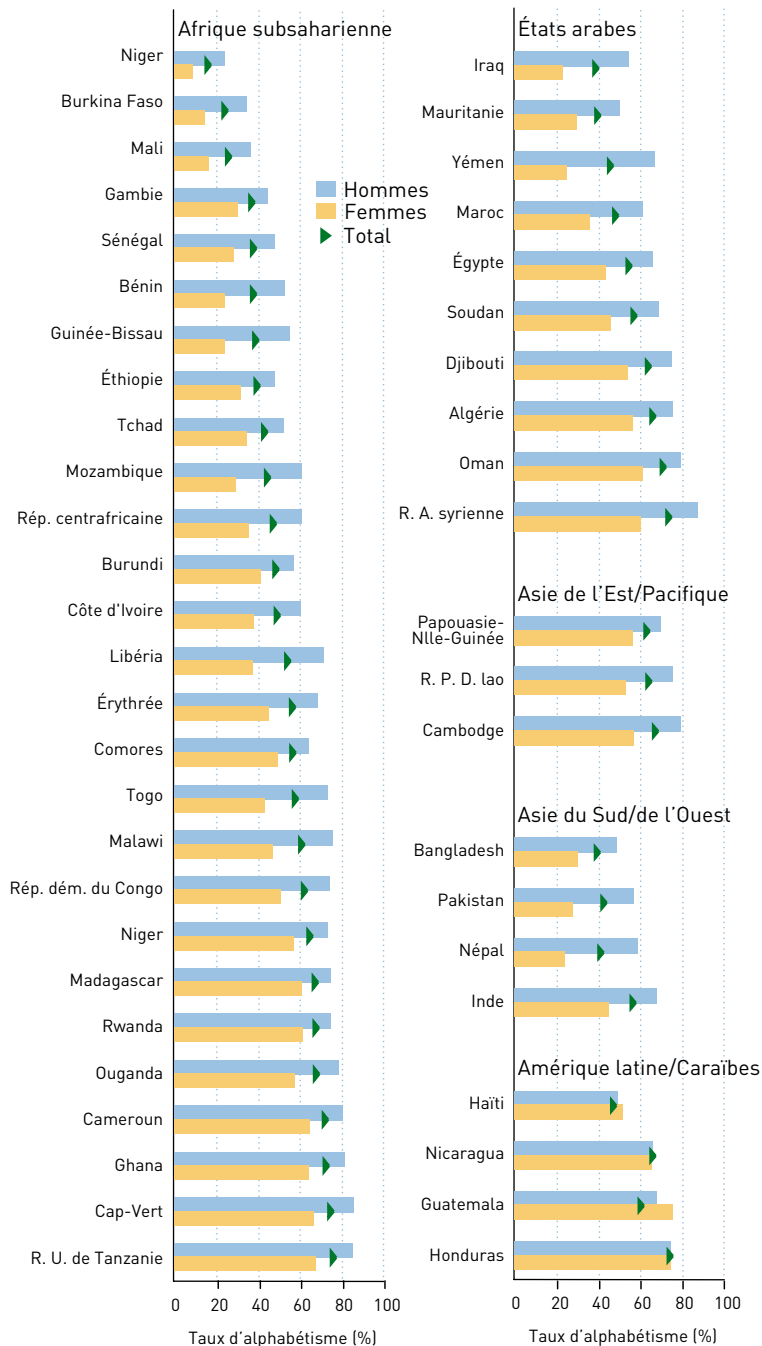
La figure 2.29 montre que dans ces mêmes régions, les taux d'alphabétisme des adultes progressent vers la parité entre les sexes – entraînés par l'impact de la scolarisation sur les taux d'alphabétisme et sur la situation relative des deux sexes dans le groupe des 15-24 ans. Bien qu'à ce stade il semble que la parité ne sera pas atteinte en moyenne dans les quatre régions présentant les plus fortes disparités, toutes devraient obtenir un IPS supérieur à 0,85 pour ce qui est de l'alphabétisme des jeunes d'ici à 2015.

Tableau 2.23. Neuf pays à niveau d'analphabétisme élevé : tendances passées et projections en 2015

	Taux d'alphabétisme des adultes					Adultes analphabètes				
	%			Évolution en %		Millions			Évolution en %	
	1990	2000	2015	1990-2000	2000-2015	1990	2000	2015	1990-2000	2000-2015
Bangladesh	34,2	40,0	47,2	16,9	17,9	41,9	50,6	64,9	20,6	28,4
Brésil	82,0	86,9	91,8	5,9	5,6	17,4	15,9	12,5	-8,5	- 21,4
Chine	78,3	85,2	92,9	8,8	9,1	181,3	141,9	80,5	- 21,7	- 43,3
Égypte	47,1	55,3	65,9	17,4	19,2	17,9	19,6	21,0	9,8	7,3
Éthiopie	28,6	39,1	56,4	36,7	44,2	18,8	21,0	21,8	11,6	3,7
Inde	49,3	57,2	67,9	16,0	18,7	272,4	287,0	288,4	5,3	0,5
Indonésie	79,5	86,8	93,6	9,2	7,8	23,9	19,4	12,1	- 19,0	- 37,5
Nigéria	48,7	64,0	81,4	31,6	27,2	23,7	22,5	18,0	- 5,1	- 20,0
Pakistan	35,4	43,2	55,3	22,1	28,1	41,2	46,7	56,2	13,4	20,3

Source : annexe statistique, tableau 2.

**Figure 2.30. Taux d'alphabétisme des adultes par sexe (2000)**  
 (ne sont pas inclus les pays ayant des taux globaux d'alphabétisme supérieurs à 75 %)



Source : annexe statistique, tableau 2.

### Situation au niveau des pays

Dans les pays développés et les pays en transition, les taux d'alphabétisme sont généralement très supérieurs à 95 %, à de très rares exceptions près. Ils sont aussi généralement élevés dans une grande partie de l'Amérique latine et des Caraïbes.

La figure 2.30 indique les niveaux actuels des taux d'alphabétisme des adultes par sexe pour les pays dans lesquels les trois quarts ou moins des membres de la population étaient alphabètes en 2000. Elle montre que les taux d'alphabétisme étaient inférieurs à 40 % dans quelques pays d'Afrique subsaharienne (Bénin, Burkina Faso, Éthiopie, Gambie, Guinée-Bissau, Mali, Niger et Sénégal) et en Iraq. On peut aussi constater des écarts substantiels entre les sexes, en défaveur des femmes, dans tous les pays indiqués : l'IPS est inférieur à 0,50 dans un certain nombre de ces pays (Bénin, Burkina Faso, Guinée-Bissau, Iraq, Mali, Mozambique, Népal, Pakistan et Yémen), indiquant des taux d'alphabétisme des femmes inférieurs de moitié à ceux des hommes. Les seules exceptions se trouvent dans quatre pays d'Amérique centrale, qui font état de taux légèrement en faveur des femmes.

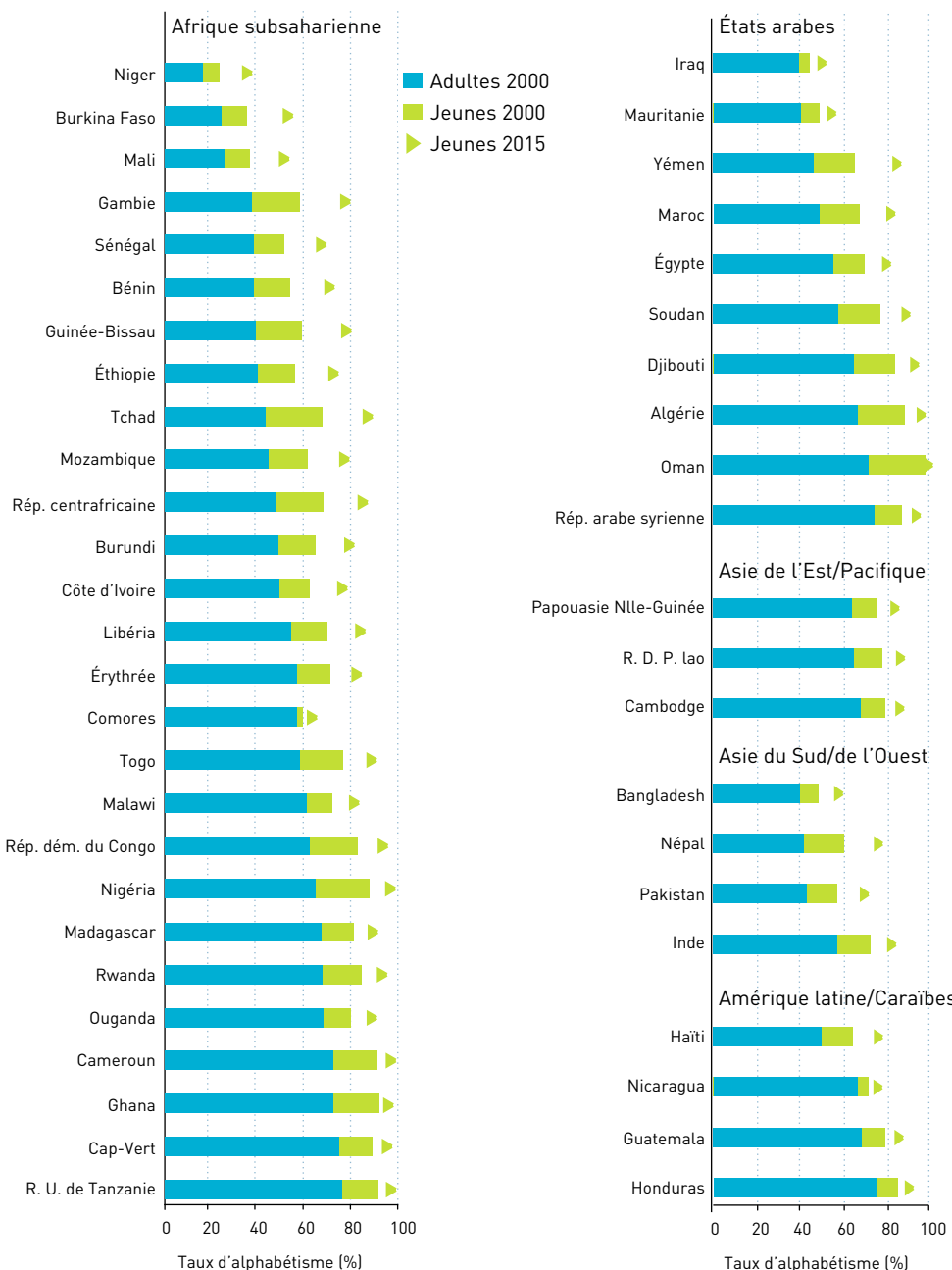
Le tableau 2.23 présente les taux estimés d'alphabétisme ainsi que les tendances récentes et projetées pour les 9 pays ayant les plus fortes populations analphabètes.

La Chine a vu décroître substantiellement le nombre de ses analphabètes entre 1990 et 2000, nombre qui devrait continuer de diminuer de 2000 à 2015. Le taux d'alphabétisme devrait y passer de 85 % en 2000 à 93 % en 2015. Les taux d'alphabétisme ont progressé partout, particulièrement en Éthiopie et au Nigéria (de 37 et 32 % respectivement), et cette tendance devrait se poursuivre jusqu'en 2015. Malgré cette amélioration générale, le nombre d'analphabètes a continué d'augmenter au Bangladesh, en Égypte, en Éthiopie, en Inde et au Pakistan, bien qu'une stabilisation soit projetée pour l'Inde d'ici à 2015 (Goujon et McNay, 2003). Il a cependant diminué au Brésil, en Indonésie et au Nigéria, parfois dans des proportions considérables.

La figure 2.31 décrit la situation de l'alphabétisme des jeunes dans les pays où les taux d'alphabétisme des adultes sont égaux ou inférieurs à 75 %. Elle montre que même pour la

Figure 2.31. Taux estimés d'alphabétisme des adultes et des jeunes (2000) et projections du taux d'alphabétisme des jeunes en 2015

(ne sont pas inclus les pays dont les taux globaux d'alphabétisme des adultes sont supérieurs à 75 % ; les pays sont rangés selon l'ordre croissant du taux d'alphabétisme des adultes)



La Chine a vu décroître substantiellement le nombre de ses analphabètes entre 1990 et 2000.

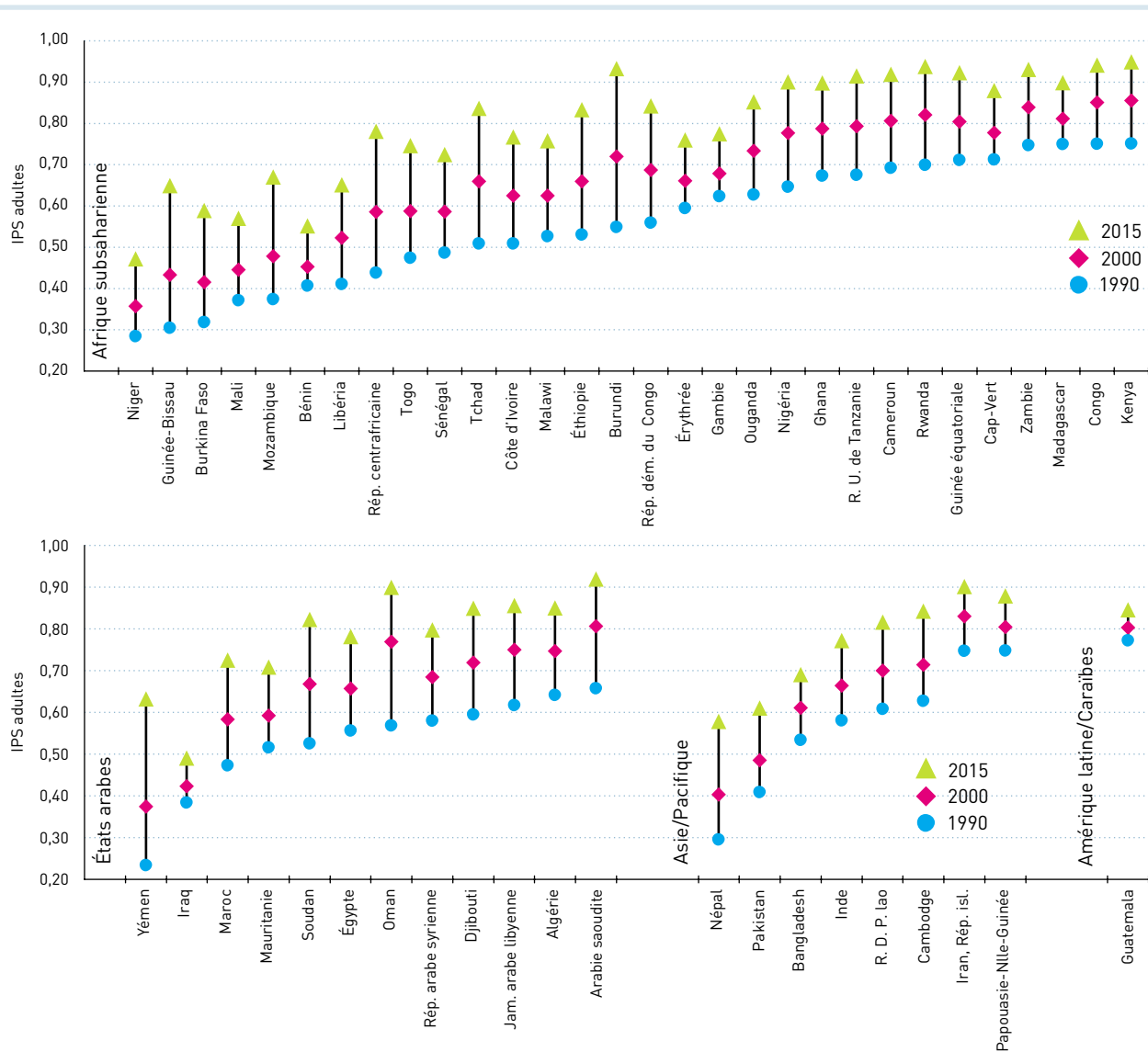
Source : annexe statistique, tableau 2.

jeune génération, l'alphabétisme se situe à un niveau alarmant dans un certain nombre de pays et ne devrait pas devenir universel d'ici à 2015,

malgré les efforts actuellement déployés dans beaucoup de ces pays pour développer l'enseignement primaire.

Figure 2.32. IPS du taux d'alphabétisme des adultes par pays (1990, 2000 et 2015)

(ne sont pas inclus les pays dont l'IPS était supérieur à 0,75 en 1990; les pays sont rangés selon l'ordre croissant de l'IPS en 1990)



Source : annexe statistique, tableau 2.

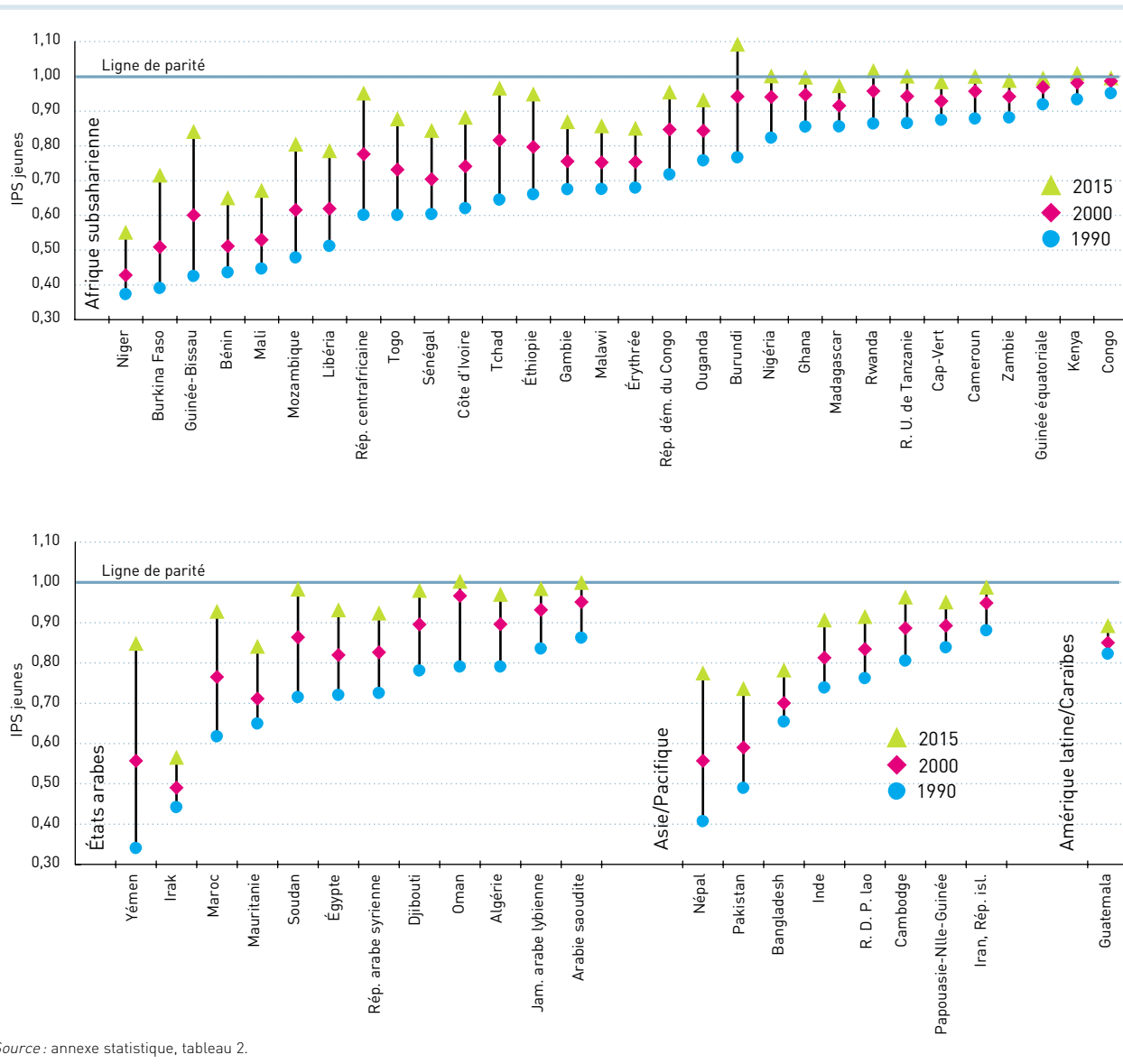
Dans chaque région, l'IPS ne dépassera 0,80 que dans la moitié des pays inclus dans la figure.

La figure 2.32 donne un aperçu des améliorations passées et des améliorations possibles à l'avenir de la parité entre les sexes dans le domaine de l'alphabétisme. Elle indique les IPS dans l'alphabétisme des adultes en 1990 et en 2000 et ceux prévus pour 2015, estimés en projetant les tendances passées des taux d'alphabétisme, c'est-à-dire en présumant que les politiques et les contextes ne changeront pas. Seuls les pays où la situation était la plus critique en 1990 (IPS égal ou inférieur à 0,75) sont inclus.

On peut constater que des progrès notables ont été réalisés vers la parité entre les sexes durant la

dernière décennie. Les plus remarquables sont ceux qui ont été enregistrés en Arabie saoudite, au Burundi, à Oman, en République centrafricaine, au Soudan, au Tchad et au Yémen (tous supérieurs à 0,14). D'autres progressions, bien que plus modestes (entre 0,10 et 0,13), sont signalées dans la moitié des pays d'Afrique subsaharienne, dans la plupart des États arabes et au Népal. Cette tendance positive devrait se poursuivre au cours des quinze prochaines années. Ces pays resteront cependant assez loin de l'objectif de la parité entre les sexes si les tendances actuelles se maintiennent. Dans chaque région, l'IPS ne dépassera 0,80 que dans la moitié des pays inclus dans la figure.

Figure 2.33. IPS du taux d'alphabétisme des jeunes par pays (1990, 2000 et 2015)  
(les pays sont rangés selon l'ordre croissant de l'IPS en 1990)



Source : annexe statistique, tableau 2.

Comme prévu, les niveaux d'alphabétisme des jeunes sont plus proches de la parité, comme on peut le constater à la lecture de la figure 2.33, pour les mêmes pays que ceux de la figure 2.32. Alors que dans le cas des adultes aucun pays de ce groupe ne devrait atteindre la parité entre les sexes d'ici à 2015, un certain nombre de pays, dont quelques-uns en Afrique subsaharienne et dans les États arabes, devraient approcher cet objectif pour ce qui est de leurs plus jeunes générations.

En conclusion, sur la base des tendances actuelles, il semble peu probable que l'objectif d'accroissement de 50% des taux d'alphabétisme des adultes sera atteint dans nombre de pays en développement. Les disparités entre les sexes dans le domaine de l'alphabétisme reculent, mais très lentement. Cette tendance reflète la difficulté structurelle qu'il y a à obtenir des progrès rapides en matière d'alphabétisme en raison de la prépondérance des générations plus âgées dans la population analphabète et du fait que les femmes constituent la majorité de ce groupe d'âge.

**Les disparités entre les sexes dans le domaine de l'alphabétisme reculent, mais très lentement.**



### L'alphabétisation ne peut être envisagée isolément de la formation aux autres compétences.

#### Programmes d'apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes

Comme on l'a fait remarquer au début de ce chapitre, l'alphabétisation ne peut être envisagée isolément de la formation aux autres compétences. De fait, les programmes d'apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes portent simultanément sur les compétences en rapport avec l'alphabétisme et les compétences « contextuelles » et génériques. Les exceptions sont rares mais comprennent les exemples suivants.

- **Alphabétisme.** L'exemple classique d'activités exclusivement axées sur les gains rapides dans ce domaine est donné par les campagnes de masse. Bien que le succès de certaines de ces campagnes d'alphabétisation soit indéniable, leur efficacité suscite des doutes (Lauglo, 2001). Il est indispensable, pour qu'elles réussissent, qu'il y ait beaucoup d'enthousiasme chez les apprenants comme chez les formateurs. Ce n'est que dans des circonstances particulières – par exemple lorsqu'il existe un esprit révolutionnaire – qu'un tel enthousiasme peut être durablement assuré et même en pareil cas on peut douter de la rétention à long terme des compétences liées à l'alphabétisme.
- **Compétences « contextuelles ».** L'Association des femmes employées indépendantes (SEWA), en Inde, mène des programmes visant à renforcer les capacités de génération de revenus des femmes pauvres sans s'occuper de leurs compétences en rapport avec l'alphabétisme (Robinson-Pant, 2003). Il s'agit là, néanmoins, d'un cas exceptionnel, dans la mesure où il s'agit d'une formation à des compétences de niveau peu élevé. À des niveaux plus élevés, la formation aux compétences est davantage susceptible d'exclure l'alphabétisation simplement parce que les personnes formées sont déjà alphabètes. Un des nombreux exemples est celui du projet Sofia à Cuba, qui vise à accroître la proportion de femmes dans les postes entrepreneuriaux et les postes de direction (Hanemann, 2003a).
- **Compétences génériques.** Il est difficile d'imaginer un programme dans lequel des personnes seraient formées aux compétences génériques en l'absence de toute relation avec le contexte dans lequel elles vivent et travaillent. On n'a pas trouvé de tels programmes dans la documentation.

La plupart des programmes d'apprentissage lient donc les trois types de compétences. Mais comment cela se passe-t-il exactement ? Il semble que l'on soit passé d'un paradigme à un autre :

- dans les programmes antérieurs, l'acquisition des compétences en rapport avec l'alphabétisme était centrale, mais pour attirer et motiver les apprenants, une liaison avec un certain domaine d'application – tel que la génération de revenus – était ajoutée dans de nombreux cas. Cependant, en pratique, il en résultait souvent des programmes mal financés qui étaient menés par des formateurs spécialisés dans l'alphabétisation plutôt que dans le domaine d'application (Oxenham, 2003). Cette pratique aurait contribué à favoriser des taux d'abandon élevés chez les femmes (Robinson-Pant, 2003) ;
- dans les programmes plus récents, les compétences « contextuelles » ont été mises au centre du programme, les compétences en rapport avec l'alphabétisme venant ensuite. Les chances d'acquisition et de rétention des compétences sont meilleures dans ces conditions, d'autant que l'apprenant reste souvent dans le contexte de vie et/ou de travail pour lequel le programme est conçu (Rogers *et al.*, 1999).

Un aspect important du contexte de l'apprenant est la langue. Dans de nombreuses communautés (y compris les communautés d'immigrants dans les pays industrialisés), la langue locale est différente de la langue nationale dominante. Cette dernière peut être une langue autochtone ou la langue de l'ancienne puissance coloniale. Les deux sont parfois utilisées, auquel cas l'apprenant peut devoir choisir entre trois langues.

Cela complique les programmes d'apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes. Il se peut que pour la langue locale, les manuels, les matériels d'apprentissage, voire les textes écrits, soient rares. En pareil cas, les textes produits par les apprenants peuvent devenir importants. Cela est en soi une expérience d'apprentissage et les matériels peuvent ensuite servir à d'autres groupes d'apprenants. Les contes (Mace, 2002) et la littérature orale (Hinzen, 1987) sont des sources importantes.

Cependant, la langue nationale est souvent considérée comme la langue du pouvoir. Plus important, elle peut être considérée comme une langue dominée par les hommes, lesquels sont plus mobiles, plus impliqués dans l'activité économique et ont davantage accès à la scolarisation. L'approche du «bi-alphabétisme», comme son nom l'indique, vise à l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture dans la langue locale et dans la langue nationale. Les centres de bi-alphabétisme de Bolivie, du Guatemala, du Mexique, du Paraguay et du Pérou sont gérés par et pour les femmes (environ 75% des effectifs) et les hommes (25%) séparément. Formateurs et apprenants travaillent ensemble à l'aide de contenus et de programmes d'enseignement spécifiques à chaque sexe, en élaborant leurs propres matériels. Lors de la dernière étape, les groupes masculins et féminins mettent en commun leurs textes, ce qui aboutit à un dialogue de négociation entre les deux groupes (Hanemann, 2003a).

Il est difficile, en raison du manque de données, de déterminer si le passage à l'alphabétisation contextualisée a contribué à accroître l'efficacité des programmes d'apprentissage, mais il semble indéniable que des progrès ont été réalisés. Des recherches menées dès 1976 révélaient une très faible proportion de réussite aux examens parmi les apprenants. Cette proportion était en moyenne de 20% en République-Unie de Tanzanie, de 14% en République islamique d'Iran, de 25% en Éthiopie, de 23% en Équateur et de 8% au Soudan (PNUD/UNESCO, 1976). En l'absence d'estimations plus récentes, ces résultats ont eu un grand impact sur l'opinion générale quant à l'efficacité des programmes d'apprentissage. Légèrement meilleures ont été les conclusions d'études réalisées en 1989 (Carron *et al.*) et en

1991 (Carr-Hill *et al.*), mais très positifs sont les résultats d'études récentes. L'impression générale qui se dégage (Diagne, 1999; Oxenham et Aoki, 2001) est qu'un taux d'achèvement d'environ 70% (avec quelques résultats meilleurs ou moins bons) peut être considéré comme normal. Les taux de réussite aux examens tendent à se situer autour de 60% (Oxenham et Aoki, 2001).

L'achèvement formel et la réussite à un examen n'ont cependant pas la même signification que les acquis d'apprentissage. L'acquisition réelle par les apprenants de l'alphabétisme et des compétences génériques a été évaluée en relation avec un programme exécuté en République-Unie de Tanzanie. Il a été constaté que 60% des apprenants étaient désormais capables de lire un récit simple et bref et que 75% d'entre eux pouvaient effectuer un calcul simple. Parmi ces apprenants aux résultats satisfaisants, 25% pouvaient aussi s'acquitter avec succès d'une certaine tâche de résolution d'un problème (Carr-Hill, 1991). À peu près les mêmes scores ont été constatés dans une étude réalisée au Kenya (Carron *et al.*, 1989). Nous concluons avec Torres (2003) que «l'échec et les déperditions» concernant l'apprentissage des adultes sont des arguments qui ont été écartés par la plupart des acteurs.

L'apprentissage des adultes a des effets bénéfiques tels qu'une amélioration des moyens d'existence, une meilleure communication orale et écrite et une amélioration de la santé familiale et de l'éducation. Toutefois, les informations dont on dispose sur l'impact de ces programmes sont encore rudimentaires par rapport à celles qui concernent le système formel. L'approfondissement des recherches sur ces questions demeure une priorité essentielle. ■

**L'achèvement formel et la réussite à un examen n'ont pas la même signification que les acquis d'apprentissage.**

## Qualité de l'éducation

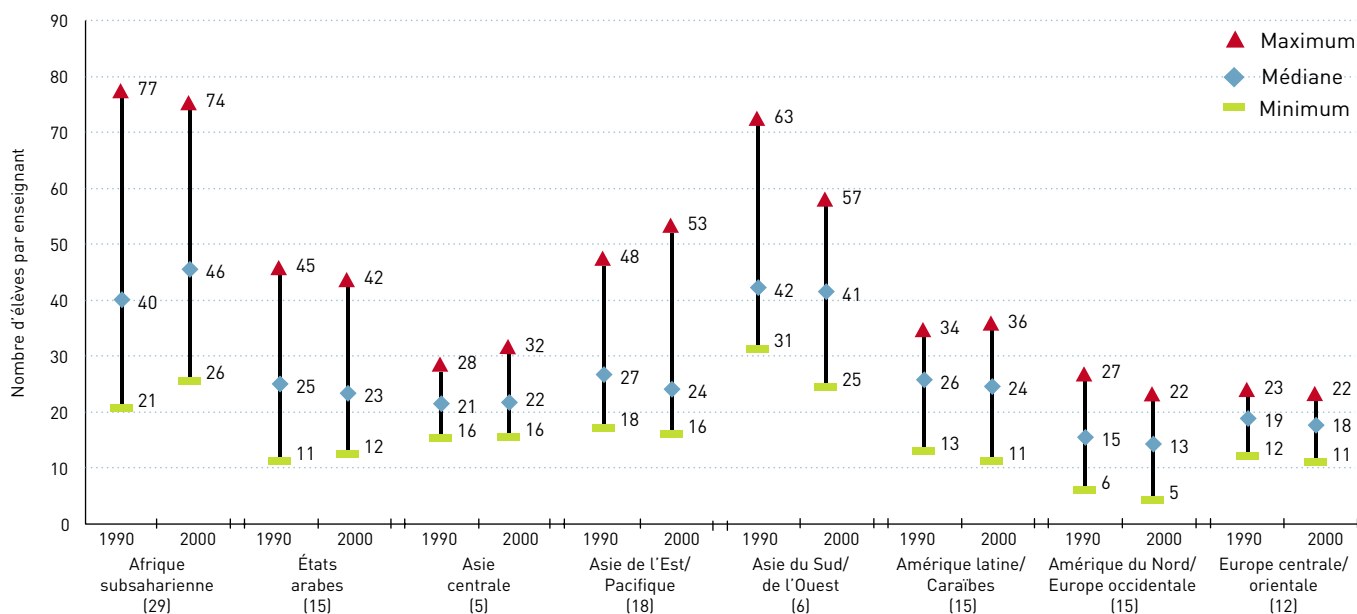
**Objectif 6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.**

**Une éducation de qualité peut aider à obtenir une plus grande égalité entre les hommes et les femmes.**

Il est aussi important de suivre la qualité de l'éducation que le développement des systèmes éducatifs. Toutefois, la première est difficile à évaluer. Elle est importante en raison de ce qu'elle peut apporter aux gens : la différence entre une bonne qualité et une mauvaise qualité d'éducation importe du point de vue de ce qu'ils apprennent, comment ils apprennent et combien ils apprennent. Il semble que ce soit particulièrement vrai pour les sociétés les plus pauvres et, au sein de ces sociétés, pour les personnes venant des milieux les plus défavorisés. La qualité de l'éducation est donc un instrument potentiel important pour aider à obtenir une plus grande égalité – entre ceux qui débutent dans la vie avec différents avantages économiques et sociaux et, assurément, entre les hommes et les femmes.

L'évaluation systématique des tendances internationales de la qualité de l'éducation est néanmoins gênée par le manque d'indicateurs directs. En ce qui concerne les apports, on dispose de deux séries d'indicateurs d'approximation. La première concerne les enseignants – leur nombre par rapport au nombre total d'élèves et leurs qualifications. La deuxième concerne les ressources financières et en particulier le montant des dépenses publiques consacrées au système scolaire. On présume en général qu'un plus petit nombre d'élèves par enseignant, un niveau de qualifications plus élevé chez les enseignants et un niveau plus élevé des dépenses publiques ont chacun des chances d'être profitables à la qualité de l'éducation. Il y a cependant des raisons de penser que les liens ne sont pas aussi simples qu'on le suppose généralement. En ce qui concerne les produits, il est de plus en plus possible de comparer les résultats cognitifs de l'éducation, au moins au niveau scolaire, grâce à une série d'évaluations des acquis éducatifs qui se multiplient et se développent. Certains des résultats les plus récents de ces enquêtes sont récapitulés ci-après.

**Figure 2.34. Nombre d'élèves par enseignant dans le primaire, par région (1990 et 2000) : valeurs médianes et variation au sein des régions (est mentionné entre parenthèses le nombre de pays dans chaque région)**



Source : annexe statistique, tableau 10.

## Ressources humaines

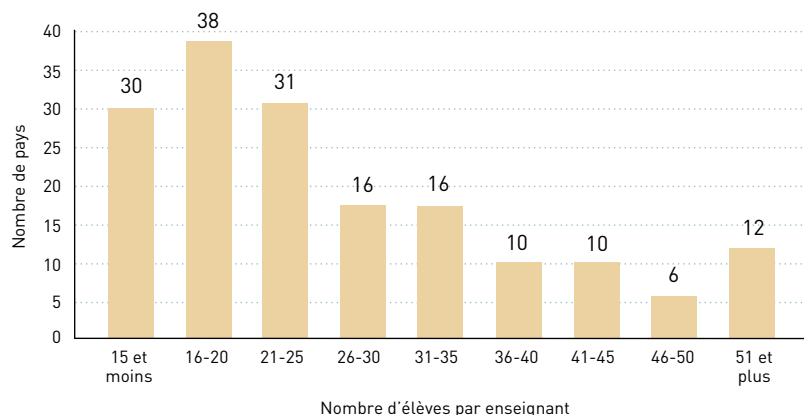
L'existence d'un personnel enseignant convenablement qualifié et en nombre suffisant est une des principales conditions d'une bonne qualité des services éducatifs. L'analyse qui suit est centrée sur des comparaisons du nombre d'élèves par enseignant et de la proportion d'enseignants ayant reçu une formation. Il est théoriquement possible d'affiner l'indicateur du nombre d'élèves par enseignant fondé sur le recensement du personnel, en utilisant à la place l'équivalent plein temps du nombre des enseignants. Cela serait plus exact, mais il faudrait pour cela des informations sur les enseignants à temps partiel qui ne sont pas encore largement disponibles.

La figure 2.34 montre comment varie le nombre d'élèves par enseignant dans le primaire, par région, pour 115 pays où l'on dispose de données à la fois pour 1990 et pour 2000<sup>28</sup>. Elle indique que c'est en Afrique subsaharienne qu'on trouve la plus grande variation. Il y a dans cette région des pays où le nombre moyen d'élèves par enseignant, en 2000, était supérieur à 70 (la République centrafricaine et le Tchad, qui avaient à cette époque les plus grands nombres d'élèves par enseignant dans le monde). Ces chiffres se réfèrent aux moyennes nationales, si bien qu'il y a sans doute de nombreux cas où le nombre d'élèves par enseignant dépasse le chiffre indiqué<sup>29</sup>.

Bien qu'en comparaison avec 1990 l'éventail du nombre d'élèves par enseignant se soit resserré quelque peu en 2000 en Afrique subsaharienne, la valeur médiane était montée de 40 à 46 pendant la décennie. Cela laisse mal augurer de la qualité de l'éducation dans la région. Le tableau 10 de l'annexe statistique montre que le nombre d'élèves par enseignant a décliné de 10 dans certains pays (Burkina Faso, Burundi et Congo) qui comptaient cependant une cinquantaine d'élèves par enseignant en 2000. La diminution la plus nette paraît avoir eu lieu au Togo (le nombre d'élèves par enseignant y est tombé de 58 à 34). En revanche, la situation s'est détériorée au Bénin, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, en Éthiopie et au Mali où les classes ont augmenté de 10 à 19 élèves, avec pour résultat un nombre d'élèves par enseignant de 54 à 63. Dans plusieurs de ces pays, notamment au Bénin, en Éthiopie et au Mali, c'est l'aspect négatif de notables améliorations de l'accès à l'école durant la même période.

L'autre région où le nombre d'élèves par enseignant est alarmant est l'Asie du Sud et de

Figure 2.35. Répartition des pays selon le nombre d'élèves par enseignant dans le primaire (2000)



Source : annexe statistique, tableau 10.

l'Ouest. La situation s'y est légèrement améliorée depuis 1990 mais elle présente encore des valeurs médianes supérieures à 40. Une diminution d'environ 7 élèves par enseignant a été enregistrée au Bangladesh et en Inde, mais au Bangladesh il y avait encore 57 élèves par enseignant en 2000 (annexe statistique, tableau 10). Ailleurs, les valeurs médianes et l'éventail du nombre d'élèves par enseignant se sont légèrement améliorés ou sont restés globalement inchangés. On trouve les valeurs les plus faibles (en moyenne moins de 20 élèves par enseignant) en Europe et en Amérique du Nord, où elles ont eu tendance à continuer de diminuer depuis 1990.

La figure 2.35 montre que dans 60% des pays, un enseignant a en moyenne la charge de 25 élèves ou moins. Les pays où le ratio élèves/enseignant est aussi bas sont généralement des pays développés ou des pays où la densité de la population est faible comme l'Arabie saoudite, les Bermudes, le Brunéi Darussalam, l'Islande, etc. À l'autre extrême, on trouve encore plus de 10% de pays où le nombre d'élèves par enseignant dépasse 45, dont beaucoup des pays les plus pauvres et des plus peuplés.

Les difficultés à surmonter pour améliorer cette situation sont considérables. Il faut du temps pour recruter des enseignants stagiaires convenablement qualifiés. Étant donné les contraintes budgétaires, certains gouvernements ont recruté un grand nombre d'enseignants sans formation, de manière à pouvoir faire face à l'expansion rapide des effectifs. Un compromis est possible entre un nombre raisonnable d'élèves par

**L'existence d'un personnel enseignant convenablement qualifié et en nombre suffisant est une des principales conditions d'une bonne qualité des services éducatifs.**

28. Il faut faire preuve de prudence lorsqu'on compare les deux années en raison de possibles changements intervenus au cours de la période considérée dans la structure de l'éducation ou dans les méthodes de classification.

29. Il est bien sûr possible que les dédoublements d'horaire ramènent la taille moyenne des classes bien en deçà de ces niveaux.

**Figure 2.36. Pourcentage d'enseignants du primaire qui ont reçu une formation pédagogique, par sexe (2000)**  
 (les pays sont rangés, dans chaque région, selon l'ordre croissant du pourcentage total des enseignants formés)



Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
 Source : annexe statistique, tableau 10.

enseignant et la disponibilité d'enseignants suffisamment qualifiés pour faire en sorte que la qualité de l'éducation ne soit pas dégradée par une mesure qui vise à l'améliorer.

### Enseignants formés et enseignants sans formation

Le niveau de qualification des enseignants sert souvent de critère pour déterminer la qualité de l'éducation dispensée. Il y a à cet égard deux indicateurs possibles : le niveau général d'éducation atteint par le personnel enseignant et le pourcentage d'enseignants certifiés (ou formés) pour enseigner selon les normes nationales. Les deux indicateurs mesurent différents aspects des qualifications des enseignants, le premier indiquant leurs qualifications générales dans le domaine de l'éducation et le second étant axé sur leur formation pédagogique.

Des informations sur le premier indicateur ont été collectées pour les pays participant au projet WEI (*world education indicators*)<sup>30</sup>.

En ce qui concerne le deuxième indicateur – le pourcentage d'enseignants ayant reçu au moins la formation pédagogique minimale exigée par chaque pays – la disponibilité des données est inégale et il n'y en a pas pour les pays de l'OCDE. De plus, comme la définition utilisée est une définition relative, les comparaisons internationales sont forcément limitées.

La figure 2.36 montre dans quelle mesure les enseignants du primaire, dans les pays en développement, sont qualifiés selon les définitions nationales. Elle inclut 72 pays en développement pour lesquels on dispose de données. Dans les pays de l'OCDE, malgré l'absence de données, on estime que pratiquement tous les enseignants du primaire ont reçu la formation requise selon les normes nationales.

L'image qui ressort de la figure 2.36 n'a qu'un caractère indicatif : tous les pays n'y sont pas inclus et il est possible que certains des pays n'ayant pas fourni de données aient des pourcentages d'enseignants formés inférieurs aux pourcentages indiqués. Il faut cependant noter qu'il y a encore, dans toutes les régions en développement, des pays où la moitié des enseignants n'ont pas reçu de formation pédagogique. Les proportions d'enseignants ayant bénéficié d'une formation sont particulièrement faibles dans certains pays d'Afrique subsaharienne comme la Guinée-Bissau, le Malawi et la Namibie, et dans beaucoup d'autres pays, moins des trois

quarts des enseignants sont formés. Dans les deux tiers des pays pour lesquels on dispose de données par sexe, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à avoir reçu une formation, surtout en Éthiopie, en Gambie, au Ghana et au Lesotho.

Dans certains pays de la région Asie de l'Est et Pacifique (Bangladesh, Kirghizistan, Maldives, Népal et Vanuatu), moins des deux tiers des enseignants ont suivi une formation. Ici encore, il semble que les femmes bénéficient davantage d'une formation que leurs homologues masculins à Macao (Chine), en République démocratique populaire lao et au Viet Nam.

Les valeurs indiquées ci-dessus décrivent des moyennes nationales, mais les disparités au sein des pays (entre régions riches et pauvres, entre zones urbaines et rurales) risquent d'être aussi prononcées, voire davantage, que celles qui existent entre les pays. De plus, alors que le niveau de qualification officiellement requis pour enseigner a au fil des années été revu à la hausse dans la plupart des pays – particulièrement dans les pays à revenu moyen d'Asie de l'Est, du Pacifique et d'Amérique latine –, il y a eu une tendance à recruter une proportion de plus en plus grande d'enseignants dépourvus de formation et peu qualifiés dans nombre de pays à faible revenu. Cette tendance, souvent dictée par les impératifs financiers, a pu avoir des conséquences graves pour la qualité de l'éducation.

### Dépenses d'éducation

Il est souvent possible d'améliorer la qualité de l'éducation en modifiant la manière dont les classes, ou autres programmes d'éducation, sont organisées, et en améliorant les interactions entre les enseignants et les élèves. Cependant, particulièrement dans les systèmes disposant de ressources limitées, la plupart des options permettant d'accroître la qualité exigent des dépenses supplémentaires. En conséquence, le niveau des dépenses consacrées à l'éducation est parfois considéré comme un utile indicateur d'approximation de la qualité de l'éducation.

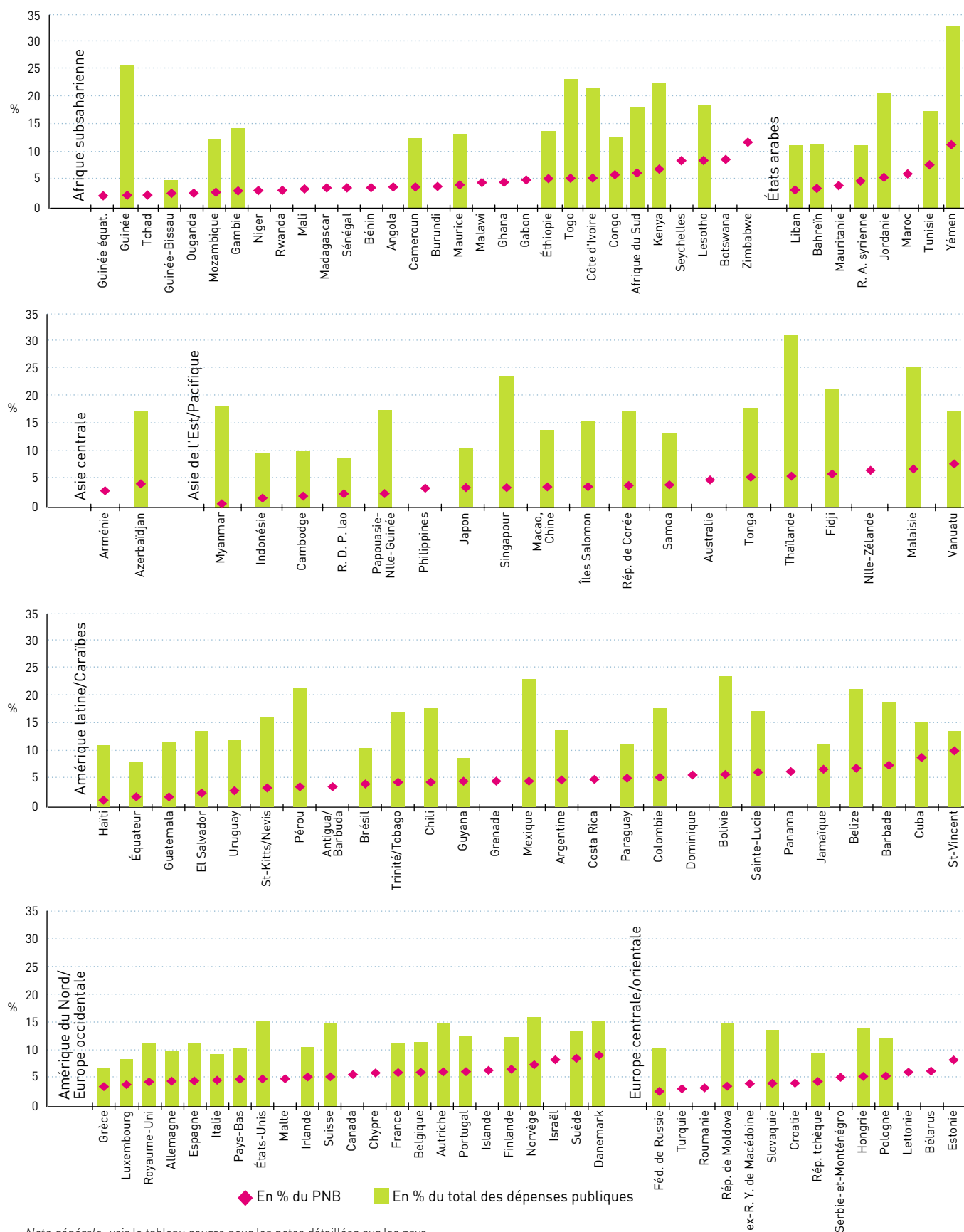
La principale difficulté tient à la couverture des informations, ces dépenses devant théoriquement comprendre à la fois les dépenses publiques des autorités centrales et locales et les dépenses privées. En réalité, même dans le cas des dépenses publiques, il est difficile de faire en sorte que toutes soient incluses. Concernant le gouvernement central lui-même, certains pays ne rendent compte que des dépenses du ministère de

**Le niveau de qualification des enseignants sert souvent de critère pour déterminer la qualité de l'éducation dispensée.**

**Le niveau des dépenses consacrées à l'éducation est parfois considéré comme un indicateur de la qualité de l'éducation.**

30. Une analyse de cet indicateur en ce qui concerne les pays participant au projet WEI a été publiée par l'Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE (2001).

**Figure 2.37. Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB et du total des dépenses publiques (2000)**  
 (les pays sont rangés selon l'ordre croissant du pourcentage du PNB dans chaque région)



Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
 Source : annexe statistique, tableau 11.

l'éducation, excluant de ce fait celles des autres autorités gouvernementales centrales telles que les ministères des affaires sociales, de la santé et de l'agriculture, qui peuvent être responsables de certains types de services d'éducation. Il est très difficile de rendre compte des dépenses privées en l'absence d'enquêtes spéciales sur les dépenses des ménages, qui coûtent cher à concevoir et à mettre en œuvre. Cependant, les sections ci-après passent en revue les informations disponibles sur ces ensembles de dépenses, aussi partielles soient-elles.

### Dépenses nationales d'éducation

La figure 2.37 montre que les dépenses publiques d'éducation, en proportion du PNB, varient beaucoup d'un pays à un autre, et particulièrement entre les pays développés et les pays en développement.

Les dépenses varient de 0,6% au Myanmar à 11,1% au Zimbabwe. Cependant, la moitié des pays allouent entre 3,4 et 5,7% de leur richesse nationale à l'éducation. Alors que bon nombre de pays d'Afrique et d'Asie affectent moins de 4% de leurs dépenses nationales à l'éducation, la plupart des pays de l'OCDE, de même que ceux d'Europe centrale et orientale, lui allouent entre 4 et 8%<sup>31</sup>.

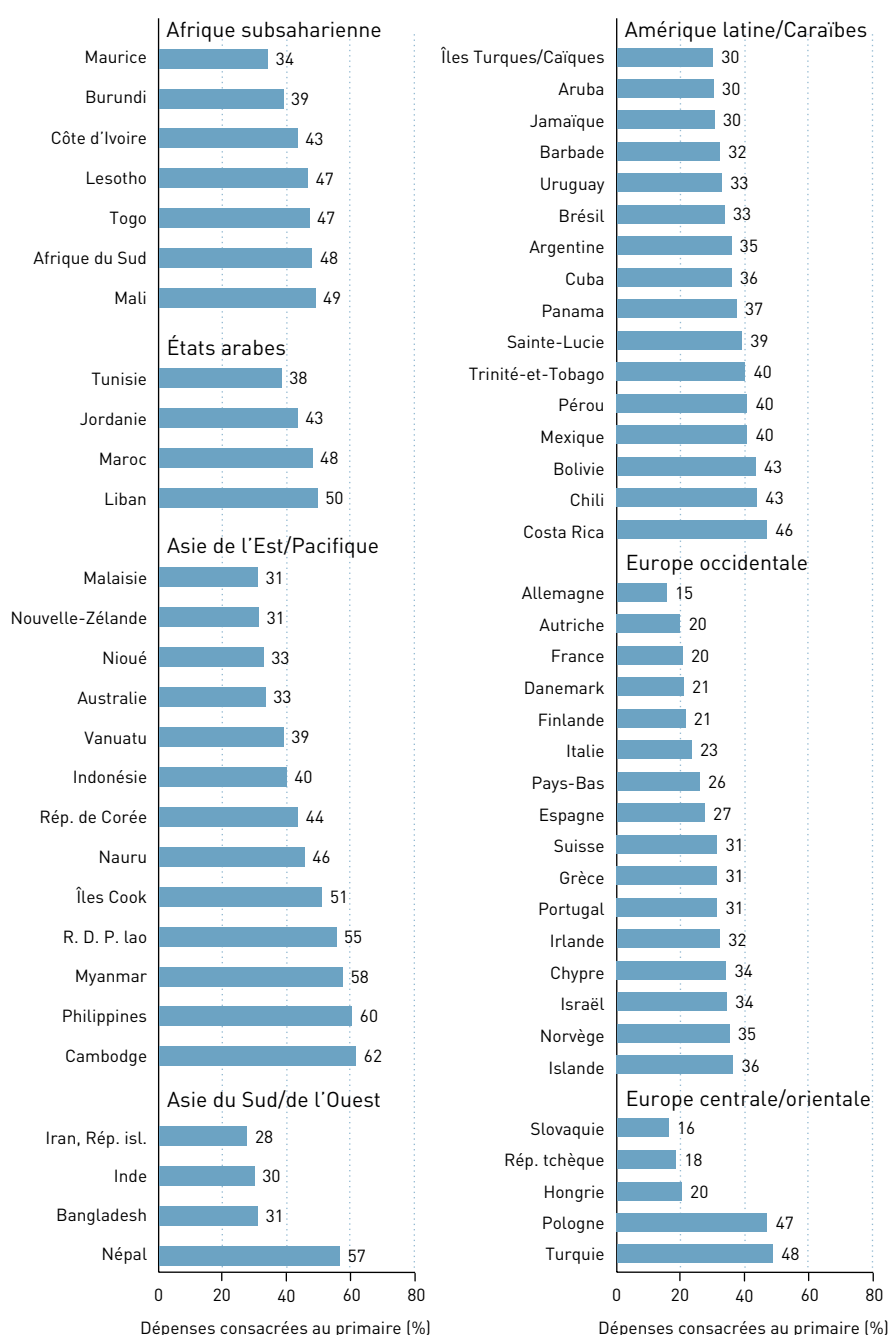
La part du total des dépenses publiques attribuée à l'éducation varie beaucoup plus – de 4,8% en Guinée-Bissau à 32,8% au Yémen. La moitié des pays indiquent des valeurs comprises entre 11,2 et 17,4%<sup>32</sup>.

### Part de l'enseignement primaire dans le budget public de l'éducation et les dépenses nationales

La part de l'enseignement primaire dans le budget de l'éducation reflète, ce qui n'est guère surprenant, la structure des systèmes éducatifs dans le monde. Comme le montre la figure 2.38, les pays riches, qui ont des systèmes d'enseignement secondaire et supérieur bien développés, tendent à allouer une part plus faible de leur budget d'éducation à l'enseignement primaire (généralement moins d'un tiers). En revanche, la plupart des gouvernements des pays en développement, dont les systèmes d'enseignement supérieur sont moins solidement établis, allouent au primaire d'un tiers à la moitié de leurs dépenses d'éducation.

Il en résulte en partie que les dépenses publiques consacrées au primaire représentent souvent une proportion plus élevée du PNB dans les pays en développement que dans les pays industrialisés. Cette proportion varie de moins de 0,5% au Bangladesh à plus de 3% au Belize et au Lesotho.

Figure 2.38. Dépenses publiques courantes consacrées à l'enseignement primaire en pourcentage des dépenses publiques courantes consacrées à l'éducation (2000)



Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
Source : annexe statistique, tableau 11.

31. Il est aussi à noter que sur un échantillon de 55 des plus grands pays à faible revenu, ceux désignés comme ayant obtenu un « succès relatif en matière d'EPT » ont consacré en moyenne 3,8% de leur PIB à l'éducation (Banque mondiale, 2003b, p. 51).

32. Ces valeurs sont quelque peu inférieures aux 18,2% alloués par les pays ayant obtenu les meilleurs résultats du point de vue de l'EPT, comme indiqué dans l'étude de la Banque mondiale (2003b, p. 61).



**Figure 2.39. Dépenses publiques courantes consacrées à l'enseignement primaire en pourcentage du PNB et dépense par élève en pourcentage du PNB par habitant (2000)**  
 (les pays sont rangés selon l'ordre croissant de la dépense par élève en pourcentage du PNB par habitant)



Note générale : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
 Source : annexe statistique, tableau 11.

Cependant, dans la moitié des pays pour lesquels on dispose de données, l'enseignement primaire reçoit de 1,1 à 2,2% des ressources nationales (figure 2.39).

Enfin, en ce qui concerne les dépenses unitaires en proportion du PNB par habitant, il y a une extrême disparité des valeurs pour les pays inclus dans la figure 2.39. Les chiffres vont de moins de 5% au Bangladesh, au Botswana, en Indonésie et en République démocratique populaire lao à plus de 25% en Norvège et en Pologne et 32% à Cuba. Dans la moitié des pays, ce chiffre se situe entre 11 et 17% du PNB par habitant.

En bref, dans les pays riches, la part du PNB allouée par les gouvernements à l'enseignement primaire se situe en moyenne à 1,4% alors que les dépenses unitaires en proportion du PNB par habitant sont estimées à 18% en moyenne<sup>33</sup>. Dans les régions les moins développées, la part moyenne des dépenses consacrées à l'enseignement primaire dans la richesse nationale, s'établissant à 1,7%, est légèrement plus élevée que dans les pays industrialisés, mais comme cette dépense concerne une population scolaire comparativement plus importante, la dépense par élève rapportée au PNB par habitant est en moyenne plus faible (12%) que dans les pays industrialisés<sup>34</sup>.

33. Les moyennes mentionnées dans le présent paragraphe sont des moyennes simples.

34. Il convient de noter que dans les pays ayant obtenu « un succès relatif en matière d'EPT » selon la Banque mondiale, les coûts unitaires du primaire représentaient 11,8% du PNB par habitant, un chiffre qui n'est pas sensiblement différent de la moyenne pour tous les pays en développement indiquée par les données de 2000 (Banque mondiale, 2003b, p. 51).

### Acquis d'apprentissage des filles et des garçons

Si les enseignants et les ressources financières ont une grande influence sur la qualité de l'éducation, les enquêtes sur les acquis des élèves fournissent une mesure plus directe de la qualité. Il faut toutefois garder à l'esprit leurs limites. Ces enquêtes n'évaluent que les résultats d'apprentissage mesurables, mais elles n'évaluent ni l'impact plus général de l'expérience scolaire sur l'apprenant, ni l'importance de l'école en tant qu'institution sociale pour la communauté locale. De plus, on peut constater que les résultats d'apprentissage tendent encore à se limiter aux matières scolaires, en particulier à la lecture, aux mathématiques et aux sciences.

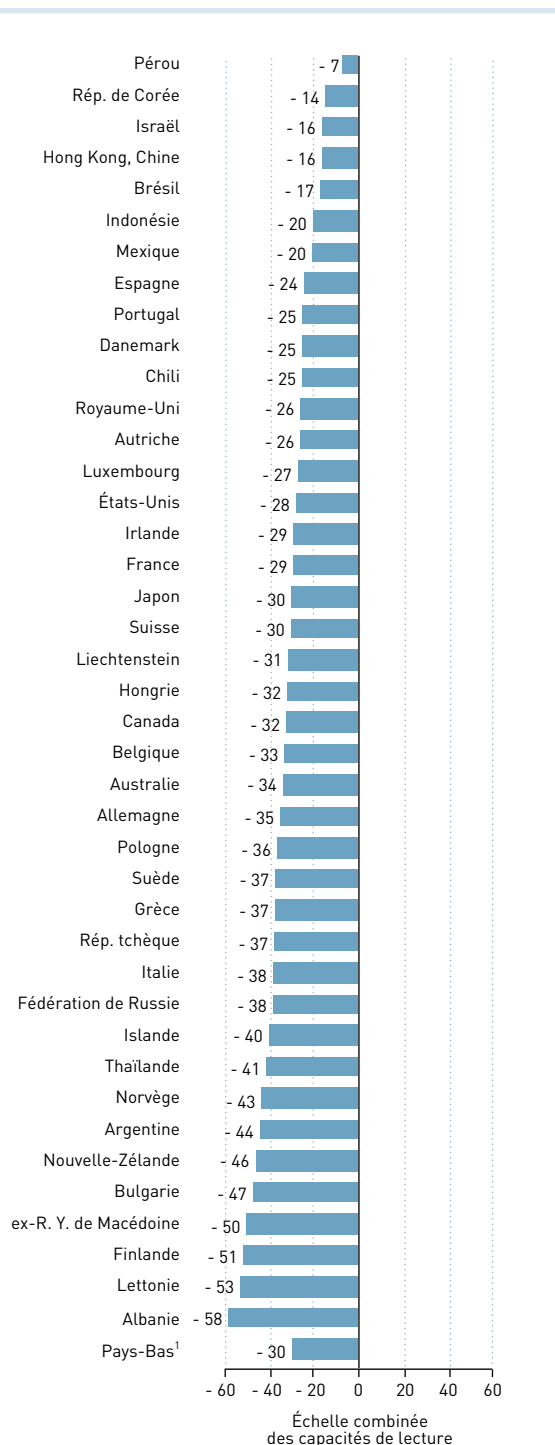
Ces limitations sont importantes lorsqu'il s'agit d'évaluer les disparités entre les sexes pour ce qui est des performances scolaires. Les différences éventuelles entre filles et garçons concernant les compétences qui se situent au-delà des matières scolaires – par exemple la communication et le travail en équipe – demeurent hors du champ sur lequel porte notre attention. Il en est de même des pratiques suivies dans la salle de classe qui sont discriminatoires pour les filles – consciemment ou non – lesquelles constituent des composantes importantes de la qualité.

Cependant, l'analyse suivante d'un certain nombre d'enquêtes, qui à elles toutes représentent une couverture mondiale raisonnable, permet dans une certaine mesure de comparer les acquis des filles et des garçons.

Le PISA – Programme international sur le suivi des acquis scolaires (Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE, 2003b) – a examiné les performances scolaires des élèves âgés de 15 ans. En 2003, il a porté sur 42 pays industrialisés, en transition et en développement. Il faut garder à l'esprit que les TNS de la plupart de ces derniers sont supérieurs à 95 %, ce qui peut indiquer la présence d'un système éducatif relativement bien développé.

Pour la lecture, les filles avaient de meilleurs résultats que les garçons dans tous les pays alors que les disparités sont substantielles dans la plupart des pays (voir figure 2.40). Quant aux mathématiques, les garçons étaient meilleurs dans 34 des 42 pays, mais les différences étaient nettement moins prononcées que pour la lecture. Dans le cas des sciences, les résultats des filles et des garçons étaient assez équilibrés.

Figure 2.40. Différentiel de performance entre les sexes sur l'échelle combinée des capacités de lecture, PISA (2003) (score des garçons – score des filles)



1. Le taux de réponse est trop faible pour assurer la comparabilité.  
Source : Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE (2003b, figure 5.3).

## Les enquêtes montrent que les acquis d'apprentissage sont liés à la situation socio-économique.

On ne peut émettre de considérations générales quant à la question de savoir quels pays présentent les plus grands écarts en matière de performances. Pour la lecture, où les différences sont les plus prononcées et en faveur des filles, les pays en développement et en transition tendent à se concentrer aux deux extrémités du classement, tandis que la plupart des pays industrialisés se situent au milieu (figure 2.40).

La PIRLS – Évaluation internationale des aptitudes en lecture des élèves (Mullis *et al.*, 2003) – a examiné les performances en matière de lecture des élèves de 4<sup>e</sup> année du primaire dans 35 pays industrialisés, en transition et en développement. Comme le PISA, la PIRLS a conclu que les filles étaient plus performantes que les garçons dans tous les pays. Parmi les pays en développement qui ont participé à l'étude, c'est la Colombie qui présentait l'écart le plus faible. En Turquie et au Maroc, l'écart était proche de la moyenne internationale. Enfin, le Belize, la République islamique d'Iran et le Koweït étaient, parmi tous les pays, ceux qui présentaient les écarts les plus grands. Parmi ces 6 pays, la République islamique d'Iran, le Koweït et le Maroc ont des TNS inférieurs à 85%, ce qui semble indiquer qu'on trouve aussi des écarts modérés et importants en faveur des filles dans certains pays aux systèmes éducatifs moins développés.

La TIMSS – Troisième enquête sur les mathématiques et les sciences (lancée en 1995 et reprise en 1999) – a conclu que les garçons réussissaient légèrement mieux que les filles dans certains pays en développement participant à l'enquête. Cette différence avait tendance à devenir légèrement plus prononcée dans les classes supérieures (Mullis *et al.*, 2000).

Les résultats de la PIRLS (net avantage aux filles en lecture) et de la TIMSS (léger avantage aux garçons en mathématiques et en sciences) sont dans l'ensemble en accord avec les résultats du PISA, encore que la performance globale des filles soit meilleure dans le PISA. Cette différence est attribuée à la différence de nature des tests. Le PISA mettait davantage l'accent sur les sciences de la vie, sur les processus scientifiques et sur l'application des connaissances, et il contenait davantage de questions ouvertes et contextualisées, ce qui tend à favoriser les filles. La TIMSS a choisi une approche plus théorique et a utilisé plus de questions à choix multiples, ce qui favorise les garçons.

Les enquêtes scolaires du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et

dans les Caraïbes (OREALC) ont constaté les mêmes caractéristiques : « les filles affichent de meilleurs acquis en langues et des acquis légèrement inférieurs en mathématiques. » Globalement, les filles réussissent mieux. Ces différences, bien que relativement faibles, sont significatives du point de vue statistique (Casassus *et al.*, 2002).

Le tableau change quand on examine les pays les moins avancés. Bien que la plus forte affinité des filles pour la lecture et la plus forte affinité des garçons pour les mathématiques paraissent constituer des phénomènes universels, l'avantage des filles semble atténué ou souvent absent dans les pays les moins avancés en général.

Le projet de Suivi permanent des acquis scolaires (MLA) (UNESCO/UNICEF, 2000) conclut, au sujet de l'Afrique subsaharienne, que les différences entre les sexes sont soit faibles soit insignifiantes et qu'elles sont beaucoup plus faibles que les disparités entre les pays. Des données plus récentes le confirment. Dans 8 pays africains essentiellement francophones, le MLA a constaté une légère supériorité des performances des garçons dans les matières pour lesquelles ils ont généralement une plus grande affinité que les filles, telles que les mathématiques, la physique, la chimie et autres matières scientifiques (UNESCO/UNICEF, 2003).

Les études réalisées par le Groupe d'évaluation de la qualité de l'éducation en Afrique australe (SACMEQ) ont trouvé des disparités relativement faibles entre les sexes en matière de lecture. Dans un groupe de 5 pays anglophones d'Afrique, ces disparités étaient en faveur des garçons dans 3 d'entre eux, tandis que dans les 2 autres, elles étaient légèrement plus prononcées et en faveur des filles (Saito, 1998 ; UNESCO, 2000e).

Dans les pays africains francophones, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) (Michaelowa, 2002, 2003) a examiné les performances en lecture et en mathématiques et constaté lui aussi des disparités très limitées entre les sexes. Pour ce qui était des redoublements, les disparités étaient aussi insignifiantes.

Toutefois, le groupe de pays examinés par le PASEC est caractérisé par des IPS relativement bas dans le primaire. On ne saurait exclure la possibilité que les filles, en particulier celles des familles les plus pauvres, soient moins scolarisées. On sait d'après plusieurs enquêtes que les acquis d'apprentissage sont liés à la

situation socio-économique. Il est donc possible que l'exclusion des apprenantes présumées les plus faibles rehausse la performance moyenne des filles scolarisées et donc incluses dans l'étude. À mesure que se comblera l'écart de scolarisation, on verra peut-être se manifester un écart de performance, jusque-là occulté, au désavantage des filles. Il se peut qu'il en soit de même dans le cas de l'étude de la PIRLS en ce qui concerne la République islamique d'Iran, le Koweït et le Maroc.

On ne trouve pas d'IPS relativement faibles dans les autres pays participant aux enquêtes examinées ci-dessus. Dans ces cas, l'égalité de performance des filles dans les pays les plus pauvres et leur supériorité dans les pays les plus riches constituent une vraie tendance.

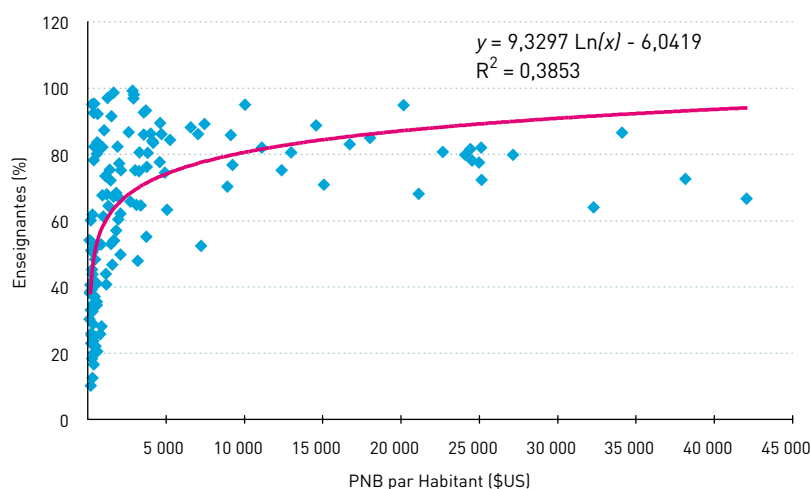
Cette tendance donne à penser que les filles tirent davantage parti que les garçons de l'éducation lorsque celle-ci atteint d'une manière ou d'une autre des niveaux supérieurs de développement. Cela conduit à se demander s'il s'agit d'une question de temps pour que les performances des filles dépassent celles des garçons dans les pays les plus pauvres également. L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) (OCDE/Statistique Canada, 2000) nous permet de procéder à une analyse quasi longitudinale, bien que seulement pour les pays industrialisés ([www.nald.ca/nls/ials/introduc.htm](http://www.nald.ca/nls/ials/introduc.htm)).

L'EIAA a examiné les compétences en matière d'alphabétisme des adultes âgés de 16 à 64 ans. En comparant les divers groupes d'âge dans les pays participants, il est en un sens possible de jeter un regard rétrospectif. Il apparaît que les hommes étaient plus performants que les femmes dans le groupe d'âge 56-64 ans et que l'inverse était vrai pour le groupe d'âge 16-25 ans. Ainsi, dans les pays industrialisés, l'inversion de la supériorité entre les hommes et les femmes a eu lieu il y a quelques décennies seulement.

Les conjectures sur les causes de ce processus de transformation sont nombreuses. Une des hypothèses est que la féminisation du personnel enseignant joue un rôle dans l'amélioration des performances scolaires des filles dans les pays riches.

La figure 2.41 révèle une nette corrélation entre le PNB par habitant et la proportion d'enseignantes dans le primaire. Il a déjà été montré qu'une plus grande féminisation de la profession enseignante est associée à l'admission de plus grands nombres de filles à l'école (figure 2.15)

Figure 2.41. Pourcentage d'enseignantes dans l'enseignement primaire et PNB par habitant (2000)



Source : annexe statistique, tableaux 1 et 8.

Cependant, le lien entre une plus forte proportion d'enseignantes et les différentiels de performances entre les garçons et les filles n'est pas clairement établi. L'étude du PASEC a examiné cette question et démontré que le sexe de l'enseignant avait en fait un impact important et divergent sur les acquis. Si l'enseignant est un homme, la différence d'acquis entre les filles et les garçons est augmentée de 6,5% par rapport au score moyen, en faveur des garçons (Michaelowa, 2002)<sup>35</sup>.

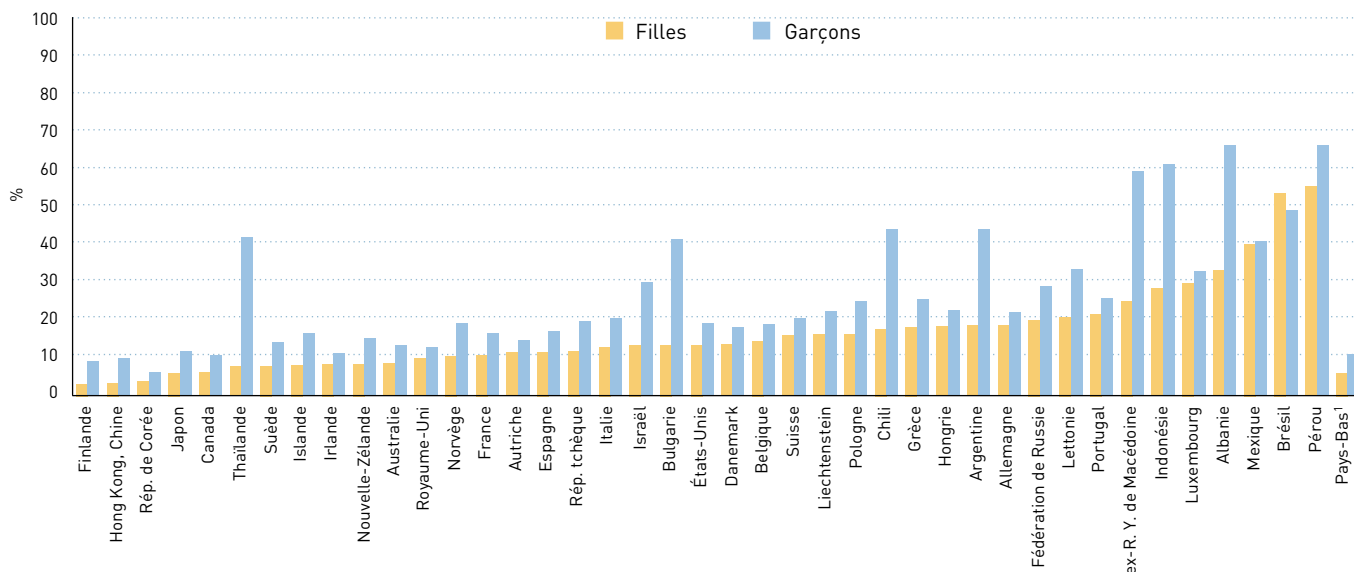
Dans l'étude du PISA, en revanche, on n'a trouvé qu'une corrélation très faible entre la proportion d'enseignantes et les différentiels d'acquis pour 29 des pays participants. Cette divergence entre les conclusions du PASEC et celles du PISA semble indiquer que l'influence du sexe de l'enseignant sur le différentiel selon le sexe des résultats d'apprentissage est plus forte dans les pays les moins avancés. Il est possible qu'elle diminue à mesure que les méthodes et les programmes d'enseignement se développent de telle manière que les résultats d'apprentissage deviennent moins dépendants des préférences et tendances personnelles de l'enseignant, mais cette hypothèse est assez hasardeuse et il faudrait davantage de recherches portant sur davantage de pays et examinant un plus large éventail de variables.

Une autre hypothèse qui mérite attention est celle selon laquelle les filles des pays les plus pauvres risquent plus que les garçons de manquer

**L'étude du PASEC a démontré que le sexe de l'enseignant avait un impact important et divergent sur les acquis.**

35. Dans les pays du PASEC, la proportion d'enseignantes dans le primaire variait entre 18 et 36% en 1995, contre une moyenne d'environ 50% dans les pays couverts par l'étude du SACMEQ en 2000 (SACMEQ, 2002).

Figure 2.42. Pourcentage de garçons et de filles parmi les élèves testés ayant les moins bonnes performances sur l'échelle combinée des capacités de lecture (2003)



1. Le taux de réponse est trop faible pour assurer la comparabilité.  
Source : Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE (2003b, tableau 5.3b)

**L'intérêt pour la lecture est plus grand chez les filles que chez les garçons dans tous les pays.**

d'assiduité à l'école et d'avoir peu de temps pour les devoirs à la maison, parce qu'il leur faut davantage participer aux travaux domestiques, s'occuper de leurs frères et sœurs plus jeunes et aider aux travaux agricoles. Ces contraintes résulteraient elles-mêmes de ce que les parents attachent moins de valeur à l'éducation des filles qu'à celle des garçons.

Le PISA a distingué cinq niveaux de performances. La figure 2.42 porte sur le plus faible de ces niveaux en lecture et montre la proportion de garçons et de filles à ce niveau pour les 42 pays inclus.

Elle montre qu'il n'y a pas d'exception à la règle selon laquelle il y a dans un pays plus de garçons que de filles dont les performances sont médiocres. Cependant, l'ampleur de l'écart diffère d'un pays à un autre. On trouve des écarts très importants, égaux ou supérieurs à 40%, en Albanie, dans l'ex-République yougoslave de Macédoine, en Indonésie et en Thaïlande. Des écarts de l'ordre de 30% sont constatés en Argentine, en Bulgarie, au Chili et au Pérou. Tous ces pays sont des pays en développement ou des pays en transition relativement pauvres. Dans le cas des pays industrialisés, les écarts les plus importants se situent autour de 10%. Le Brésil et le Mexique sont les seuls pays en développement présentant un écart moindre.

Pour comprendre ces chiffres, il faut garder à l'esprit que le PISA teste les élèves âgés de 15 ans et que les TNS pour l'enseignement secondaire sont de 47,5% en Indonésie, 55,4% en Thaïlande et 65,4% au Pérou. Dans ces pays, il faut présumer que les filles et les garçons les plus pauvres ne sont pas scolarisés dans l'enseignement secondaire. Les TNS des autres pays mentionnés varient de 71,3 à 96,1%. Dans tous ces pays, l'IPS est proche de 1,00 dans l'enseignement secondaire.

Il apparaît donc que le problème de la médiocrité des performances des garçons dans le secondaire est plus grave dans un certain nombre de pays en transition et de pays en développement que dans les pays industrialisés où il a été identifié comme une priorité des politiques d'éducation (voir chapitre 5). Pour leur part, les filles de ces pays semblent voir plus consciemment dans l'éducation une possibilité de briser le cercle de la pauvreté de leur famille ou d'améliorer encore la qualité de leur vie. Cette hypothèse est confortée par un certain nombre d'autres résultats du PISA.

S'intéressant aux styles d'apprentissage des élèves, le PISA a distingué styles coopératifs et styles compétitifs. Dans les pays industrialisés, les premiers sont généralement caractéristiques des filles et les seconds des garçons. Toutefois, dans certains pays, les filles adoptent aussi des

styles compétitifs. Ces pays ont de fortes chances d'être des pays en transition et, dans une légèrement moindre mesure, des pays en développement. Les exceptions sont le Brésil et le Mexique, c'est-à-dire précisément les pays où l'écart entre les garçons et les filles aux performances médiocres est modéré.

De plus, l'intérêt pour la lecture est plus grand chez les filles que chez les garçons dans tous les pays. Les garçons tendent à manifester un plus grand intérêt pour les mathématiques que les filles, mais ces différences sont moins marquées, spécialement dans les pays les plus pauvres. On peut aussi dire que les filles des pays pauvres s'intéressent davantage aux mathématiques que les filles des pays riches, même si cela ne se traduit pas par de meilleures performances (ce qui est probablement dû à la meilleure qualité de l'éducation dans les pays riches).

Le PISA dessine un tableau similaire, pour l'essentiel, en ce qui concerne le temps consacré par les garçons et les filles à la lecture, leurs préférences dans ce domaine et leur image d'eux-mêmes. Mais ce qu'il y a peut-être de plus frappant, c'est que dans 40 pays sur 42, les filles expriment de plus grandes attentes concernant ce qu'elles feront à l'âge de 30 ans que les garçons. « Une fois à l'école, les filles tendent à y progresser aussi bien, voire mieux, que les garçons » (UNESCO, 2002b, p. 77). Le présent chapitre a encore étayé cette affirmation. D'une façon générale, les filles sont plus assidues à l'école que les garçons ; elles redoublent moins ; elles s'intéressent plus à la lecture et lui consacrent plus de temps ; elles sont motivées par des attentes supérieures quant à l'avenir ; enfin, elles finissent par atteindre de plus hauts niveaux d'acquis et par suivre les cours de l'enseignement secondaire et supérieur en plus grand nombre que les garçons. Il y a un certain nombre de pays (généralement) pauvres où ces manifestations de la prépondérance des femmes sur le plan des acquis éducatifs n'ont pas encore apparu ou sont absentes en raison de l'exclusion des filles, mais cette prépondérance est visible dans la plupart des pays à revenu moyen ou élevé.

Les causes de ce phénomène apparemment récent ne sont pas claires. Il a été montré que cette tendance n'est probablement pas entièrement attribuable à la féminisation du personnel enseignant. Une autre explication possible tient aux changements qui se produisent dans la nature du travail, des organisations et de l'interaction sociale (voir par exemple Castells, 1997), avec pour résultat que l'accent est mis davantage sur les compétences et attitudes telles que la communication, la coopération, la mise en réseau, la créativité, l'imagination et la flexibilité. Ces changements semblent avoir une incidence sur les contenus, la pédagogie et les modalités de contrôle des acquis dans l'éducation (OCDE, 2002a). Les différences existant entre les sexes – causées par une combinaison de différences innées subtiles, de comportements parentaux et de socialisation ultérieure (Hayward, 2003) – expliquent peut-être pourquoi les filles paraissent jusqu'ici mieux s'adapter que les garçons à ce nouveau contexte sociétal et éducatif.

Cependant, cette explication reste hypothétique, et ce rapport n'est pas en mesure d'améliorer notre compréhension du bilan très positif des filles en matière de résultats éducatifs. Il est néanmoins clair qu'un grand nombre de filles n'ont toujours pas accès à l'éducation. Ces filles n'ont jamais la chance de démontrer leur motivation et leur aptitude à apprendre. Cela n'est pas seulement injuste, mais représente un vaste gâchis de talents, préjudiciable aux filles concernées et à la société dans son ensemble. ■

**Les très nombreuses filles qui n'ont pas accès à l'éducation n'ont jamais la chance de démontrer leur motivation et leur aptitude à apprendre.**

**Il y a des liens étroits entre les six objectifs de l'EPT.**

## Comparaison des progrès des pays vers la réalisation de l'EPT

L'analyse présentée ci-dessus dans ce chapitre aura mis en évidence l'existence de liens étroits entre les six objectifs de l'EPT. On peut s'attendre que les pays qui progressent rapidement vers la mise en place de services éducatifs de bonne qualité pour tous obtiennent aussi de bons résultats pour ce qui est d'abaisser les niveaux d'analphabétisme chez les jeunes. Les niveaux de parité entre les sexes dans la PEPE semblent exercer quelque influence sur les proportions respectives de filles et de garçons aux échelons supérieurs du système scolaire. Réaliser la parité entre les sexes dans le primaire a généralement un effet positif, quoique décalé dans le temps, sur la participation relative des deux sexes à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur. Cependant, ces interactions ne sont pas automatiques. Les liens entre les effectifs du primaire et l'alphabétisme sont beaucoup plus hypothétiques dans les systèmes de qualité médiocre et il y a de nombreux cas où la parité dans les effectifs du primaire coexiste longtemps avec de fortes disparités dans le secondaire et le supérieur.

L'examen séparé de chacun des objectifs permet de faire de telles comparaisons. Par exemple, les pays qui donnent, dans leur politique d'éducation, la priorité à l'un ou l'autre des objectifs peuvent être identifiés sur la base des indicateurs que nous avons passés en revue. D'autre part, il est utile de se demander s'il est possible de fournir un tableau plus complet qui permette d'identifier les pays qui progressent sur tous les fronts, ceux qui réussissent dans certains domaines mais pas dans d'autres et ceux qui rencontrent des difficultés plus générales pour progresser vers la réalisation de l'EPT.

Un moyen d'obtenir un tel tableau est d'élaborer un indice qui tente de regrouper certaines, ou la plupart, de ces tendances séparées. C'est ce qui est fait ci-après. Mais d'abord – et à titre d'étape intermédiaire –, nous comparerons les progrès accomplis par les pays vers la réalisation de l'objectif de parité entre les sexes qui doit être atteint d'ici à 2005 en envisageant leurs systèmes primaires et secondaires dans un cadre unifié.

### Parité entre les sexes : progrès et perspectives

L'objectif fixé pour 2005 est la réalisation de la parité entre les sexes dans l'enseignement

**Tableau 2.24. Situation actuelle des pays selon leur distance par rapport à la réalisation de l'objectif de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire**

	Objectif atteint <i>IPS entre 0,97 et 1</i>	Proches de l'objectif <i>IPS entre 0,95 et 0,96</i>	Position moyenne <i>IPS entre 0,80 et 0,94</i>	Éloignés de l'objectif <i>IPS &lt; 0,80</i>	Nombre de pays dans l'échantillon
<b>ENSEIGNEMENT PRIMAIRE</b>					
Afrique subsaharienne	10	5	12	13	40
Amérique du Nord/Europe occidentale	23				23
Amérique latine et Caraïbes	22	4	3		29
Asie centrale	4	2	1		7
Asie de l'Est et Pacifique	15	4	5		24
Asie du Sud et de l'Ouest	2	1	2	1	6
États arabes	8	3	7	2	20
Europe centrale et orientale	16	1	1		18
<b>Sous-total</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>31</b>	<b>16</b>	<b>167</b>
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>					
Afrique subsaharienne	3	1	15	17	36
Amérique du Nord/Europe occidentale	12	4	6	1	23
Amérique latine et Caraïbes	5	7	13	2	27
Asie centrale	4		3		7
Asie de l'Est et Pacifique	5	3	12	4	24
Asie du Sud et de l'Ouest		1	2	3	6
États arabes	3	1	12	2	18
Europe centrale et orientale	15	1	1	1	18
<b>Sous-total</b>	<b>47</b>	<b>18</b>	<b>64</b>	<b>30</b>	<b>159</b>

Source : annexe statistique, tableaux 5 et 7.

primaire et secondaire à cette date. La position actuelle des pays pour ce qui est de cet objectif est récapitulée dans le tableau 2.24<sup>36</sup>.

Parmi les pays disposant de données pour 2000, 60 % avaient atteint la parité entre les sexes dans le primaire et seulement environ un tiers dans le secondaire. Ceux qui étaient proches de l'objectif représentaient 11 % des pays à chacun des deux niveaux. Beaucoup d'autres, néanmoins, étaient loin de la parité, particulièrement dans le secondaire, où près d'un cinquième des pays avaient un IPS inférieur à 0,8.

Les chances des différents pays de réaliser la parité entre les sexes, déterminées sur la base des rythmes de changement au cours des périodes passées, sont indiquées dans le

tableau 2.25. Ces prévisions supposent donc que les rythmes antérieurs de progrès (ou de régression) seront maintenus à l'avenir<sup>37</sup>. Ici, la taille de l'échantillon est plus petite, car seuls les 128 pays disposant de données pour le primaire et le secondaire pour 1990 et 2000 sont inclus. Notre évaluation globale de la trajectoire des pays vers la réalisation du sous-objectif relatif au genre reste donc partielle.

On peut néanmoins constater que :

- moins de la moitié des pays (52 sur 128) ont déjà réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire ou ont de bonnes chances d'y parvenir d'ici à 2005. La plupart de ces pays (dans la partie du tableau en vert) sont des pays d'Amérique du Nord et

36. Dans ce tableau, les valeurs de l'IPS supérieures à 1 – qui indiquent une inégalité en faveur des filles – sont inversées (1/IPS). Cela permet de comparer toutes les valeurs de l'IPS sur une échelle dont la valeur maximale est l'unité.

37. La méthode employée est expliquée dans l'appendice 2.

**Tableau 2.25. Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire : chances des pays d'atteindre l'objectif en 2005 et 2015** (sur la base des tendances passées, 1990-2000 ; tous les pays dont l'IPS se situe entre 0,97 et 1,03 sont considérés comme ayant réalisé la parité)

		Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Nombre de pays
		Déjà atteinte en 2000	Bonnes chances d'être atteinte en 2005	Bonnes chances d'être atteinte en 2015	Risque de ne pas être atteinte d'ici à 2015	
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire	Déjà atteinte en 2000	Albanie, Allemagne, Australie, Azerbaïdjan, Barbade, Belgique, Bulgarie, Canada, Cap-Vert, Chili, Chypre, Croatie, Équateur, États-Unis, ex-Rép. youg. de Macédoine, France, Géorgie, Grèce, Guyana, Hongrie, Indonésie, Israël, Italie, Japon, Jordanie, Kazakhstan, Koweït, Lettonie, Lituanie, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Rép. de Corée, Rép. de Moldova, Rép. tchèque, Roumanie, Rwanda, Slovaquie, Slovénie 40	Autriche, Bolivie, Jamaïque, Kenya, Malawi, Portugal, Samoa 7	Belize, Botswana, Espagne, Finlande, Namibie, Nicaragua, Panama, Qatar, Rép. Unie de Tanzanie, Venezuela 10	Bahreïn, Bangladesh, Chine, Colombie, Costa Rica, Danemark, Émirats arabes unis, Fédération de Russie, Irlande, Islande, Malaisie, Maurice, Mexique, Myanmar, Nouvelle-Zélande, Philippines, Royaume-Uni, Serbie-et-Monténégro, Suède, Suisse, Suriname, Trinité-et-Tobago, Vanuatu, Zimbabwe 24	81
	Bonnes chances d'être atteinte en 2005	Oman 1	Égypte, Iran Rép. isl, Mauritanie, Népal 4	Arabie saoudite, Brunéi Darussalam, Gambie, Lesotho 4	Maroc, Sénégal, Tunisie 3	12
	Bonnes chances d'être atteinte en 2015	Paraguay 1	Cuba, République arabe syrienne, Soudan 3	Comores, Congo, Ghana, Ouganda 4	Algérie, Bénin, Cambodge, République démocratique populaire lao, Tchad, Togo 6	14
	Risque de ne pas être atteinte d'ici à 2015	Estonie, Kirghizistan, Swaziland 3	Sierra Leone 1	Afrique du Sud, Burundi, Macao (Chine), Niger, Thaïlande 5	Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Djibouti, Éthiopie, Inde, Iraq, Madagascar, Mongolie, Mozambique, Papouasie - Nouvelle-Guinée, Sainte-Lucie, Turquie 12	21
Nombre de pays		45	15	23	45	128

Notes :

1. Les pays en bleu et en gras sont ceux où l'on constate des disparités au détriment des garçons dans le primaire comme dans le secondaire ; les pays simplement en bleu sont ceux où il n'y a de telles disparités que dans le secondaire.
2. Neuf pays de la zone en rose présentaient des valeurs élevées de l'IPS dans le primaire comme dans le secondaire en 2000, encore que ces valeurs aient récemment eu tendance à légèrement diminuer. Ils constituent une catégorie à part vis-à-vis des autres pays de ce groupe, en ce qu'un changement de politique pourrait aisément et rapidement modifier leur situation. Ces pays comprennent l'Afrique du Sud, le Danemark, l'Estonie, le Kirghizistan, Macao (Chine), Madagascar, le Mexique, la Serbie-et-Monténégro et le Swaziland.

Source : tableaux 5 et 7 de l'annexe statistique. La méthodologie employée est expliquée à l'appendice 2.



**Bon nombre de pays qui risquent de ne pas obtenir la parité entre les sexes d'ici à 2005, pourraient appliquer les politiques permettant d'atteindre cet objectif en quelques années.**

d'Europe occidentale (14) et d'Europe centrale et orientale (13), mais ils comprennent aussi des pays d'Amérique latine et des Caraïbes (6) et des États arabes (5) ;

- il y a 22 autres pays (dans la partie du tableau en jaune) qui, tout en risquant de ne pas avoir réalisé la parité dans le primaire ou dans le secondaire (ou les deux) en 2005, devraient néanmoins la réaliser d'ici à 2015. Dans la plupart de ces cas, comme on pouvait s'y attendre, le secteur en retard sera le secondaire, avec seulement 4 pays qui ont de bonnes chances de réaliser la parité dans le secondaire avant de l'avoir obtenue dans le primaire ;
- plus de 40% des pays (54 sur 128) risquent de ne pas avoir réalisé, même en 2015, la parité entre les sexes dans le primaire (9), dans le secondaire (33) ou dans les deux (12). Ces pays (dans la partie du tableau en rose) sont principalement des pays d'Afrique subsaharienne (16), d'Asie de l'Est et du Pacifique (11) et des États arabes (7). Dans certains de ces pays où bien moins de filles que de garçons sont scolarisées, leur situation a encore empiré récemment. Il convient cependant de noter que 9 de ces pays (indiqués dans les notes au bas du tableau) sont actuellement très près de réaliser la parité entre les sexes dans le primaire comme dans le secondaire. Ils sont néanmoins indiqués comme

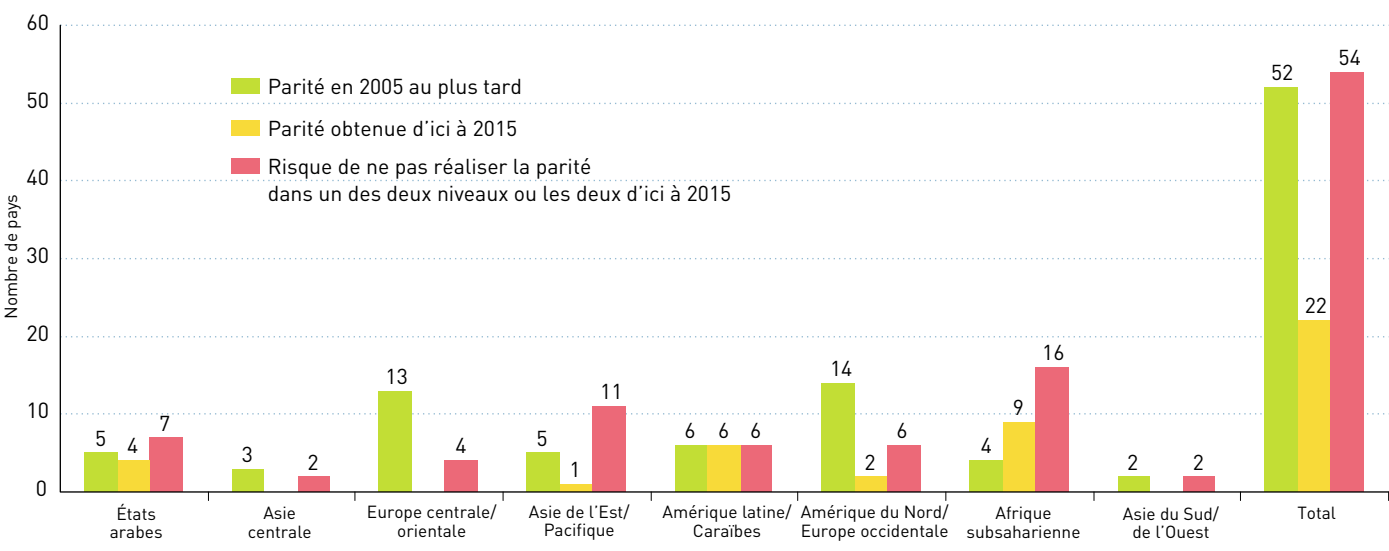
risquant de ne pas atteindre l'objectif même en 2015 parce que les tendances récentes les ont encore éloignés de la parité. En apportant des changements à leur politique, bon nombre de ces pays atteindraient relativement facilement l'objectif de la parité entre les sexes ;

- enfin, les pays où les inégalités de scolarisation sont en faveur des filles sont indiqués en bleu dans le tableau. Comme on l'a déjà signalé dans le présent chapitre, ces pays se concentrent en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Europe, dans les États arabes et en Asie. Il est à noter que dans tous les pays où, sur la base des tendances passées, ce désavantage subsisterait en 2015, il ne le ferait que dans le secondaire.

Les perspectives régionales sont en outre récapitulées dans la figure 2.43, qui indique dans quelle mesure les pays qui risquent de ne pas atteindre les objectifs de parité se concentrent en Afrique subsaharienne. Il faut cependant noter aussi qu'au vu du tableau 2.25, si les tendances passées devaient se poursuivre, la Chine comme l'Inde seraient parmi les pays qui risquent de ne pas avoir réalisé, même en 2015, la parité entre les sexes dans un des deux niveaux ou les deux.

Il faut néanmoins souligner que ces résultats ne sont en rien immuables. Bien que près de 60% des pays pour lesquels on dispose de données risquent de ne pas obtenir la parité entre les sexes

**Figure 2.43. Chances de réaliser la parité entre les sexes d'ici à 2015 dans l'enseignement primaire et secondaire, par région**



Source : tableau 2.25.

dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005, bon nombre d'entre eux pourraient appliquer les politiques permettant d'atteindre cet objectif en quelques années. Les façons dont leur bilan pourrait changer, du fait d'une volonté politique et d'un esprit de réforme résolu, sont indiquées dans les chapitres suivants du présent rapport.

### L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE)

L'importance donnée par la Déclaration du millénaire à la réalisation de l'EPU et à la parité entre les sexes dans l'éducation entraîne le risque qu'une attention moins grande soit accordée, au niveau international, aux quatre autres objectifs de l'EPT. Il est permis de se demander dans quelle mesure cela importe, en ce sens que leur réalisation peut être nécessaire (bien que probablement pas suffisante) pour atteindre les autres objectifs. Dans ce contexte, il serait utile de disposer d'un moyen de faire la synthèse des informations sur tous les objectifs, ou au moins la plupart, afin d'indiquer les niveaux relatifs de progrès vers la réalisation de l'EPT dans son ensemble. Un indice du développement de l'éducation pour tous utilisant un nombre composite d'indicateurs pertinents peut constituer un moyen d'y parvenir.

L'élaboration et l'interprétation des indices posent des problèmes bien connus. Ceux-ci ont trait aux éléments et indicateurs à choisir, à la façon dont ils devraient être composés et pondérés en fonction des différents domaines et dont les résultats devraient être utilisés. On peut par exemple débattre des éléments constitutifs d'un indice du développement humain en discutant de la signification du concept, de ce qui doit constituer ses éléments les plus importants, de la manière dont ces éléments pourraient être mesurés et – plus fondamentalement – de la question de savoir s'il existe d'autres objectifs, plus importants, de la politique de développement qui vont à l'encontre de la nécessité d'un tel indice. Dans le cas de l'EPT, certains de ces problèmes sont moins gênants. La communauté internationale a défini l'EPT en énonçant six objectifs assortis d'une échéance ; au moins certains d'entre eux peuvent être mesurés au sens quantitatif, et une série d'indicateurs ont été adoptés en ce qui concerne les variables appropriées pour effectuer cette mesure. Ainsi, dans le cas d'un indice du développement de l'EPT, certains des problèmes de sélection des indicateurs, de pondération et d'interprétation ont des chances d'être moins difficiles à résoudre.

Si un objectif majeur d'un tel indice est de mesurer les progrès d'ensemble réalisés vers l'EPT, ses éléments constitutifs devraient dans l'idéal refléter la totalité des six objectifs. Cependant, en pratique, cela est difficile car l'objectif 3 – programmes d'apprentissage et programmes relatifs aux compétences nécessaires dans la vie courante – ne se prête pas encore à une mesure quantitative<sup>38</sup>. Pour des raisons assez différentes, la PEPE ne peut être facilement incorporée pour l'instant, car les données ne sont pas suffisamment standardisées selon les pays et elles ne sont de toute façon disponibles que pour une petite minorité de pays. En conséquence, on a conçu un IDE qui incorpore des indicateurs pour les quatre objectifs que sont l'EPU, l'alphabétisation des adultes, la parité entre les sexes et la qualité de l'éducation.

Un indicateur a été choisi comme mesure d'approximation de chacun de ces quatre éléments de l'IDE<sup>39</sup>. Cela est conforme au principe selon lequel chaque objectif doit être considéré comme revêtant une égale importance et il faut donc accorder le même poids à chacun des éléments constitutifs de l'indice. Aussi la valeur de l'IDE pour un pays déterminé est-elle la moyenne arithmétique des valeurs observées pour chacun de ses éléments constitutifs. Comme chacun de ces éléments est un pourcentage, sa valeur peut varier de 0 à 1. Plus proche il est de sa valeur maximale, moins un pays est éloigné de l'objectif et plus il a fait pour réaliser l'EPT.

Les éléments constitutifs de l'IDE et les indicateurs qui leur sont associés sont énumérés ci-dessous<sup>40</sup>.

#### Indice du développement de l'EPT (IDE)

- EPU : taux net de scolarisation.
- Alphabétisation des adultes : taux d'alphabétisme de la population âgée de 15 ans ou plus.
- Genre : indice relatif au genre de l'EPT ; c'est la simple moyenne des IPS de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire et de l'alphabétisme des adultes.
- Qualité de l'éducation : taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire.

Toutes les données utilisées pour calculer cet indice composite se rapportent à l'année 2000 (ou 1999 là où l'on ne dispose pas de données plus récentes). Elles sont tirées de la base de données de l'ISU, à l'exception de certains taux de survie en 5<sup>e</sup> année, qui manquaient pour quelques pays. Ces derniers chiffres ont été tirés des rapports nationaux pour le « Bilan de l'EPT à l'an 2000 ».

L'élaboration et l'interprétation des indices posent des problèmes bien connus.

38. Voir pages 84-97.

39. Toutefois, comme il est expliqué ci-après, l'élément de l'IDE relatif au genre est lui-même un indice composite comprenant des mesures de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire et dans l'alphabétisme des adultes.

40. L'appendice 2 justifie le choix de ces indicateurs particuliers.

**Tableau 2.26. Répartition des pays selon leur distance moyenne par rapport aux objectifs de l'EPT (2000)**

	Objectif déjà atteint IDE : 0,98-1,00	Proches de l'objectif IDE : 0,95-0,97	Position intermédiaire IDE : 0,80-0,94	Éloignés de l'objectif IDE : moins de 0,80	Sous-total échantillon	Total nombre de pays
Afrique subsaharienne			8	22	30	45
Amérique du Nord/Europe occidentale	2	1			3	26
Amérique latine et Caraïbes		6	12	2	20	41
Asie centrale		1	2		3	9
Asie de l'Est et Pacifique	1		8	2	11	33
Asie du Sud et de l'Ouest	1		1	4	6	9
États arabes			11	6	17	20
Europe centrale et orientale	3	1			4	20
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>42</b>	<b>36</b>	<b>94</b>	<b>203</b>

Source : tableau 1 de l'appendice 2.

**Très peu de pays ont atteint les quatre objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables.**

Seuls les pays disposant d'un ensemble complet des indicateurs requis pour calculer l'IDE sont pris en compte dans l'analyse. Cela signifie malheureusement qu'il n'est pas encore possible de donner un aperçu mondial complet des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs.

L'indice du développement de l'EPT peut être calculé pour 94 pays pour 2000. En conséquence, un peu moins de la moitié des pays du monde sont couverts par ces estimations. Les valeurs de l'indice pour l'ensemble des pays inclus sont indiquées dans le tableau 1 de l'appendice 2 et leur répartition par région est indiquée dans le tableau 2.26. Des estimations sont disponibles pour une proportion de pays se situant entre la moitié et les trois quarts des pays d'Afrique subsaharienne, des États arabes, d'Asie du Sud et de l'Ouest et d'Amérique latine. La couverture est inférieure pour les pays de l'OCDE (où les données relatives à certaines variables telles que les taux d'alphabétisme des adultes et les taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire font défaut pour presque tous), pour les autres pays européens et pour les pays d'Asie de l'Est et d'Asie centrale.

On peut voir que parmi les 94 pays disposant des données, très peu (16) ont atteint les quatre objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables ou sont près de les atteindre. Ces chiffres sont surprenants, même s'ils excluent la plupart des pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord, où la réalisation des objectifs de l'EPT est plus fréquente. Il est aussi à noter qu'aucun pays d'Afrique subsaharienne, des États arabes ou de l'Asie du Sud et de l'Ouest (à l'exception des Maldives) n'est actuellement près d'atteindre les objectifs. En revanche, le tableau 1 de l'appendice 2 montre que les pays qui sont près

de les atteindre comprennent un certain nombre de pays d'Amérique latine – Argentine, Chili, Cuba, Guyana et Panama – qui ont une longue tradition consistant à mettre l'accent sur une large participation à l'éducation de base.

Quarante-deux pays ont un IDE compris entre 0,80 et 0,94. Les pays de ce groupe se trouvent dans toutes les régions sauf l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale ainsi que l'Europe centrale et orientale. Cependant, 36 autres pays (représentant 40% de ceux ayant des données concernant l'IDE) sont très loin d'avoir atteint les objectifs de l'EPT, avec des valeurs de l'IDE inférieures à 0,80. Vingt-deux de ces pays sont en Afrique subsaharienne (ils constituent plus de 60% des pays appartenant à cette catégorie). Ils comprennent aussi le Bangladesh, l'Inde, le Népal et le Pakistan. Le tableau 1 de l'appendice 2 révèle que dans la plupart de ces cas, les résultats sont médiocres pour tous les objectifs de l'EPT. La scolarisation dans le primaire est faible, les disparités entre les sexes sont prononcées, l'analphabétisme est largement répandu et l'ampleur des taux d'abandon signifie que beaucoup d'enfants – parfois la majorité – n'atteignent jamais la 5<sup>e</sup> année du primaire. Aussi les pays de ce groupe sont-ils confrontés à de multiples défis qui devront être relevés simultanément pour que l'EPT devienne une réalité (encadré 2.13). ■

**Encadré 2.13. L'amélioration de la parité entre les sexes est le meilleur instrument prédictif des progrès vers la réalisation de l'EPT dans son ensemble**

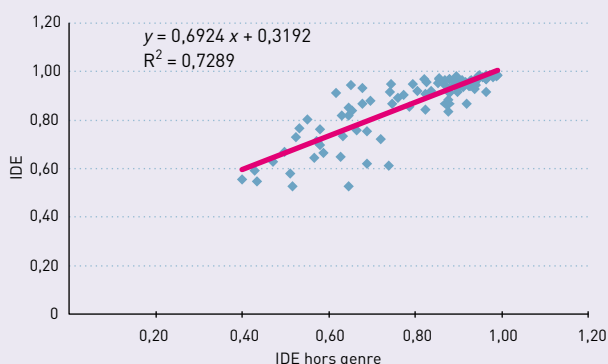
Il est facile de démontrer dans quelle mesure la réalisation de l'un ou l'autre des objectifs de l'EPT est intimement liée à la réalisation de tous les autres. Les graphiques ci-dessous montrent comment la variation de chacun des éléments constitutifs de l'IDE est associée à la variation des trois autres éléments. D'une façon générale, les pays qui remportent des succès en ce qui concerne un des objectifs de l'EPT tendent à bien se comporter en ce qui concerne les autres. Cela implique cependant que les pays qui sont éloignés de l'EPT sont confrontés à de multiples carences éducatives, ce qui complique considérablement les tâches qu'ils doivent accomplir dans les délais fixés.

Les résultats montrent aussi que la corrélation la plus forte est celle qui existe entre la parité entre les sexes et les autres éléments constitutifs de l'IDE. Cette variable explique 73% de la variance des scores moyens pour l'alphabétisme des adultes, le TNS et le taux de survie en 5<sup>e</sup> année combinés.

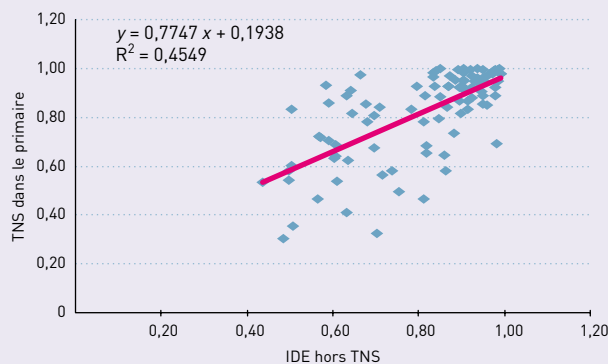
L'alphabétisation des adultes est aussi un bon instrument prédictif de l'EPT, expliquant 67% de la variance des trois autres éléments constitutifs de l'IDE. Le TNS et le taux de survie sont un peu moins étroitement associés aux éléments restants, expliquant respectivement 45 et 32% de leur variance.

Ainsi, des taux de survie et des TNS élevés ne garantissent pas nécessairement la parité entre les sexes et l'alphabétisme à court terme. En revanche, les progrès vers la parité entre les sexes et, dans une moindre mesure, vers des niveaux plus élevés d'alphabétisme des adultes sont des signaux forts de la présence d'autres améliorations concernant l'école. Ces données montrent que si l'on devait chercher un indicateur unique pour résumer les progrès vers la réalisation de l'EPT, le meilleur indicateur d'approximation serait la variable de la parité : la proportion moyenne de membres des deux sexes parmi les élèves du primaire et du secondaire et parmi les adultes alphabètes.

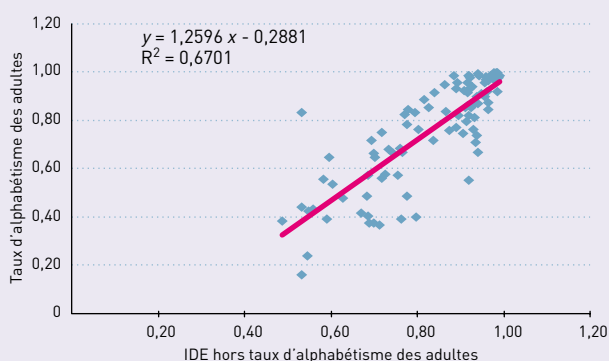
**IDE et égalité entre les sexes**



**IDE et TNS**



**IDE et alphabétisation des adultes**



**IDE et qualité**

