

La crise cachée : les conflits armés et l'éducation



La crise cachée :
les conflits armés et l'éducation

La crise cachée : les conflits armés et l'éducation



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

Éditions
UNESCO

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

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

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

Publié en 2011 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75732 Paris 07 SP, France
Création graphique : Sylvaine Baeyens
Mise en page : Sylvaine Baeyens

Imprimé par l'UNESCO
Première édition 2011
ISBN 978-92-3-204191-3

© UNESCO 2011
Imprimé en France

Photo de couverture

Dans le Nord de l'Ouganda, les enfants pris dans les combats entre les forces gouvernementales et l'Armée de résistance du Seigneur témoignent en peinture de ce qu'ils ont vu.

© Xanthopoulos Daimon/Gamma

Avant-propos

Les Nations Unies ont été créées pour libérer le monde du fléau de la guerre, promettant un avenir « libéré de la terreur ». L'UNESCO a été créée pour contribuer à la construction de cet avenir. Selon les mots poignants de notre Acte constitutif, nous avons reçu mandat de combattre, par l'éducation, « l'incompréhension mutuelle des peuples » qui a alimenté les conflits armés à travers les âges.

L'édition de cette année du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* propose un rappel opportun de l'histoire, des idées et des valeurs dont sont faites les Nations Unies. Ces valeurs, inscrites dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, s'expriment également dans les objectifs de l'éducation pour tous adoptés par la communauté internationale en 2000. Malheureusement, nous sommes encore loin du monde imaginé par les architectes de la Déclaration universelle – et de nos objectifs communs en matière d'éducation. Qui plus est, nous sommes collectivement incapables de faire face aux immenses défis que représentent les conflits armés.

Comme le montre clairement cette nouvelle édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, les conflits ravagent toujours la vie de millions de personnes qui comptent parmi les plus vulnérables au monde. La guerre détruit également les perspectives d'éducation dans une proportion qui n'est pas suffisamment reconnue. Les faits sont parlants. Plus de 40 % des enfants non scolarisés vivent dans des pays touchés par un conflit. Ces mêmes pays présentent des inégalités entre les sexes parmi les plus importantes et des taux d'analphabétisme parmi les plus élevés au monde. En braquant les projecteurs sur ce qui était jusqu'à présent une « crise cachée » de l'éducation, j'espère que le *Rapport* contribuera à mobiliser l'action, à l'échelle nationale et internationale, dans quatre domaines clés.

Tout d'abord, nous devons maintenant nous employer sérieusement à mettre fin aux violations considérables des droits de l'homme qui sont au cœur de la crise de l'éducation dans les pays touchés par des conflits. Nous ne pouvons pas bâtir du jour au lendemain des sociétés pacifiques. Cependant, rien ne justifie les attaques visant des enfants, le viol généralisé et systématique des filles et des femmes ou la destruction des installations scolaires, que documente le présent *Rapport*. Il est inacceptable que, malgré une succession de résolutions du Conseil de sécurité des Nations Unies, la terreur sexuelle demeure une arme de guerre – une arme qui inflige aux jeunes filles et aux femmes une souffrance, une crainte et une insécurité indicibles, et à leur éducation des dommages tout aussi indicibles. Je me suis engagée à œuvrer, avec mes collègues de l'ensemble du système des Nations Unies, à renforcer la protection des droits humains des enfants pris dans les conflits.

En deuxième lieu, le système d'aide humanitaire a besoin d'être réparé. Lorsque je vais rencontrer des communautés touchées par des situations d'urgence, je suis souvent frappée par les efforts extraordinaires qu'elles accomplissent pour sauvegarder l'éducation. Malheureusement, les donateurs d'aide ne sont pas à la hauteur de cette détermination. Le secteur de l'éducation ne reçoit actuellement que 2 % de l'aide humanitaire – et le système d'aide humanitaire est lui-même insuffisamment financé. Tous ceux d'entre nous qui participent au partenariat en faveur de l'éducation pour tous doivent plaider pour que l'éducation soit placée au centre des efforts de l'aide humanitaire.

En troisième lieu, il nous faut être beaucoup plus efficaces pour exploiter les fenêtres d'opportunité favorables à la paix. M. Ban Ki-moon, Secrétaire général des Nations Unies, a souligné que nous ne disposons pas aujourd'hui des mécanismes nécessaires pour soutenir les pays engagés sur la voie périlleuse qui les fait sortir des conflits armés. Des occasions favorables à la consolidation de la paix et à la reconstruction se perdent ainsi, ce qui représente un immense coût humain et financier. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* plaide pour un accroissement des financements conjoints. Je suis persuadée que les donateurs et ceux qui sont touchés par les conflits ont beaucoup à gagner à une coopération accrue dans ce domaine.

Enfin, il nous faut libérer pleinement la capacité que possède l'éducation d'agir comme une force de paix. La première ligne de l'Acte constitutif de l'UNESCO déclare éloquemment que, « les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ». Il n'est pas de défenses plus sûres que des attitudes publiques fondées sur la tolérance, le respect mutuel et l'engagement au dialogue. Ces attitudes doivent être cultivées activement chaque jour, dans chaque salle de classe, dans le monde entier. Se servir des écoles pour véhiculer le fanatisme, le nationalisme et le mépris des autres, n'est pas seulement une voie qui débouche sur une piètre éducation, mais c'est aussi un chemin vers la violence. Je suis pleinement engagée à ce que l'UNESCO joue un rôle plus actif dans la reconstruction des systèmes éducatifs des pays touchés par un conflit, en tirant parti du travail que nous accomplissons déjà dans des domaines tels que le dialogue interculturel, le développement des programmes, la formation des enseignants et la réforme des manuels scolaires.

Voilà maintenant plus de 65 ans que l'UNESCO a été fondée. Les défis que représentent les conflits armés ont changé. Cependant, les principes, les valeurs et les institutions qui sous-tendent le système des Nations Unies restent plus valides que jamais. Travaillons ensemble à les utiliser pour faire face à la crise cachée de l'éducation et créer un monde dans lequel tous les enfants et tous les parents puissent vivre libérés de la terreur.



Irina Bokova

Remerciements

Le présent *Rapport* a grandement bénéficié du soutien, des conseils et de l'éclairage fournis par de très nombreuses personnes et organisations. L'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* remercie toutes celles et tous ceux qui ont contribué, de manière directe ou indirecte, aux recherches et aux analyses présentées dans ces pages.

Nous remercions tout particulièrement les membres de notre Conseil consultatif international, qui ont su guider le travail de l'équipe du *Rapport* et soutenir l'action de communication. Le *Rapport* doit son existence même au soutien financier aussi généreux que constant octroyé par un groupe de donateurs.

Nos collègues de l'UNESCO sont nombreux à avoir contribué au présent *Rapport*. Nous adressons nos plus vifs remerciements au directeur et au personnel de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) qui ont fait équipe avec nous pour produire le *Rapport*. Les équipes du Secteur de l'éducation nous ont elles aussi beaucoup apporté. Nous sommes très reconnaissants à l'Équipe internationale pour un partenariat mondial de l'éducation pour tous, à la Section pour l'éducation dans les situations de postconflit et de postcatastrophe, à l'Institut international de planification de l'éducation (IIPPE), au Bureau international d'éducation (BIE), à l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (IUAV) ainsi qu'à tous les bureaux hors Siège qui ont bien voulu nous faire part de leurs expériences.

Comme tout rapport produit sur le cycle d'une année, le *Rapport* doit beaucoup à l'expertise de chercheurs renommés. À l'instar des années passées, nous avons commandé des documents de référence qui ont contribué à éclairer nos analyses. Nous remercions vivement tous ceux qui ont généreusement donné de leur temps sans compter et tenu des délais extrêmement serrés. Tous les documents de référence peuvent être consultés sur notre site Web. Nos remerciements vont à leurs auteurs : Kwame Akyeampong, Nadir Altinok, Allison Anderson, Sheena Bell, Lisa Bender, Desmond Bermingham, Lyndsay Bird, Graham Brown, Michael Bruneforth, Sulagna Choudhuri, Daniel Coppard, Tom Dammers, Lynn Davies, Tom De Herdt, Victoria DiDomenico, Janice Dolan, Catherine Dom, Elizabeth Ferris, Charles Goldsmith, Adele Harmer, Kenneth Harttgen, Marian Hodgkin, Rebecca Holmes, Pia Horvat, Friedrich Huebler, Frances Hunt, Peter Hyll-Larsen, Bosun Jang, Patricia Justino, HyeJin Kim, Katerina Kyrieli, Cynthia Lloyd, Mieke Lopes Cardozo, Leonora MacEwen, Matthew Martin, Lyndsay McLean Hilker, Marc Misselhorn, Kurt Moses, Susy Ndaruhutse, Yuko Nonoyama-Tarumi, Mario Novelli, Valentine Offenloch, Su-Ann Oh, Brendan O'Malley, Gudrun Østby, Yumiko Ota, Nina Papadopoulos, Ricardo Sabates, Alan Smith, Abby Stoddard, Håvard Strand, Tami Tamashiro, Kristof Titeca, Eliana Villar-Márquez, Inge Wagemakers, Katy Webley, Jo Westbrook, Jeni Whalan, J. R. A. Williams, Annabette Wils, Rebecca Winthrop et Asma Zubairi.

Nous exprimons également notre reconnaissance à Action Aid International, le CfBT Education Trust, Development Initiatives, Education Policy and Data Center (EPDC), Save the Children, Overseas Development Institute, l'Université du Sussex et l'Université d'Anvers d'avoir facilité les études commandées.

Nous souhaitons en particulier souligner le rôle de Lyndsay Bird, de Catherine Dom, de Patricia Justino et d'Alan Smith, qui ont fait office de groupe consultatif pour le *Rapport* et prodigué de précieux conseils pendant toute la phase de production, tout en nous faisant part de leurs observations sur les versions préliminaires des différents chapitres. Nous remercions la Brookings Institution et le Réseau interagences pour l'éducation en situations d'urgence d'avoir organisé une réunion consultative à Washington (États-Unis) en vue de la préparation du *Rapport*.

Individus, institutions et réseaux ont été nombreux à fournir des informations et des données, souvent dans l'urgence. Nous aimerions tout spécialement citer Save the Children, l'UNICEF et l'UNHCR, qui ont apporté leur concours à toutes les étapes de la recherche, en particulier en organisant des visites sur le terrain pour les membres de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

La production du *Rapport* a été grandement facilitée par les efforts colossaux déployés par Sylvaine Baeyens, Rebecca Brite, Isabelle Kite, David McDonald, Wenda McNevin et Jan Worrall. David McCandless a participé à la production des graphiques du chapitre 3. Nous remercions nos nombreux collègues de l'UNESCO et d'ailleurs qui ont pris part à la traduction et à la production du *Rapport*.

Nos collègues du Secteur des relations extérieures et de l'information du public ont joué un rôle vital d'appui au travail de communication et de publication de l'équipe du *Rapport*. Nous remercions tout particulièrement nos collègues du Service de gestion des savoirs, de l'Unité d'administration des finances et du budget et du Bureau de la gestion des ressources humaines d'avoir contribué à rendre notre travail plus facile au quotidien.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est une publication annuelle indépendante. Il bénéficie de l'aide et du soutien de l'UNESCO. Toutefois, seul le directeur de l'équipe sera tenu pour responsable du contenu et de toute erreur factuelle.

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

Directeur : Kevin Watkins

Recherches : Samer Al-Samarrai, Nicole Bella, Stuart Cameron, Anna Haas, François Leclercq, Élise Legault, Anaïs Loizillon, Karen Moore, Patrick Montjourides, Pauline Rose

Communication et information : Diederick de Jongh, Andrew Johnston, Leila Loupis, Marisol Sanjines, Sophie Schlondorff, Céline Steer

Mise en œuvre et production : Erin Chemery, Julia Heiss, Marc Philippe Boua Liebnitz, Martina Simeți, Judith Randrianatoavina, Suhad Varin

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

M. le Directeur

Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*
c/o UNESCO

7, place de Fontenoy, 75732 Paris 07 SP, France

Courriel : efareport@unesco.org

Tél. : +33 1 45 68 10 36

Fax : +33 1 45 68 56 41

www.efareport.unesco.org

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

2010. Atteindre les marginalisés

2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance

2008. Éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ?

2007. Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance

2006. L'alphabétisation, un enjeu vital

2005. Éducation pour tous : l'exigence de qualité

2003/4. Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité

2002. Le monde est-il sur la bonne voie ?

Sommaire

Avant-propos	i
Remerciements	iii
Liste des figures, tableaux, contributions spéciales et encadrés	vii
Points majeurs du <i>Rapport sur l'EPT 2011</i>	1
Vue d'ensemble	5
Première partie. Suivre les progrès vers les objectifs de l'EPT	28
Chapitre 1 Les six objectifs de l'EPT	30
Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance	32
Zoom 1.1 – Les taux de mortalité infantile baissent dans le monde entier, mais des disparités demeurent	34
Zoom 1.2 – Le bien-être nutritionnel et la sécurité alimentaire sont essentiels au développement cognitif	35
Zoom 1.3 – La fréquentation des établissements préprimaires augmente, mais reste limitée et inégale	37
Regard sur les politiques publiques : Amélioration de la santé des enfants : l'importance de l'éducation des mères	38
Objectif 2 : enseignement primaire universel	45
Zoom 1.4 – Le nombre d'enfants non scolarisés baisse, mais pas assez vite	46
Zoom 1.5 – Les pays qui veulent parvenir à l'EPU se heurtent à des difficultés très diverses	49
Regard sur les politiques publiques : Combattre la crise de l'abandon scolaire dans les écoles primaires	52
Objectif 3 : répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes	54
Zoom 1.6 – L'accès à l'enseignement secondaire s'est amélioré malgré la persistance de fortes inégalités	61
Zoom 1.7 – Une participation à l'enseignement supérieur de plus en plus différenciée entre les régions	63
Regard sur les politiques publiques : Surmonter la marginalisation des travailleurs peu qualifiés dans les pays développés	63
Objectif 4 : améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes	72
Zoom 1.8 – L'analphabétisme recule, mais trop lentement	73
Zoom 1.9 – Les disparités sont grandes en matière d'alphabétisme au sein des pays	74
Regard sur les politiques publiques : Œuvrer résolument en faveur de l'alphabétisation des adultes	75
Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation	81
Zoom 1.10 – Malgré de réels progrès, de nombreux pays n'atteindront pas la parité entre les sexes d'ici à 2015	82
Zoom 1.11 – Sources de disparité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire	83
Regard sur les politiques publiques : Gérer les transitions à l'école et vers le monde du travail pour les adolescentes	85
Objectif 6 : la qualité de l'éducation	83
Zoom 1.12 – Les acquis scolaires présentent de grandes disparités d'un pays à l'autre et à l'intérieur d'un pays	94
Regard sur les politiques publiques : Comblant les écarts d'apprentissage dans les pays pauvres	98
Chapitre 2 Le financement de l'éducation pour tous	110
Suivi des progrès en matière de financement de l'éducation pour tous	113
Zoom 2.1 – Les gouvernements investissent de plus en plus dans l'éducation	115
Zoom 2.2 – Accroître les recettes intérieures et faire de l'éducation une plus grande priorité	116
Zoom 2.3 – Il y a différentes voies pour parvenir à l'éducation pour tous, mais il importe d'investir davantage	118
Zoom 2.4 – Les donateurs ne sont pas sur la bonne voie pour tenir les engagements relatifs à l'aide en 2010	119
Zoom 2.5 – L'agenda de l'efficacité de l'aide : bonne direction, vitesse inadéquate	124
Regard sur les politiques publiques : Faire face au contrecoup de la crise financière	124

Deuxième partie. Les conflits armés et l'éducation	140
Chapitre 3 L'éducation dans les conflits armés : la spirale meurtrière	144
Introduction	147
Les conflits armés : un obstacle à l'éducation pour tous	149
Attiser le feu : les défaillances du système éducatif peuvent alimenter les conflits armés	179
L'aide aux pays touchés par un conflit est de plus en plus soumise à des objectifs de sécurité	194
Chapitre 4 Faire valoir les droits de l'homme	208
Introduction	211
La fin de l'impunité : de l'observation à l'action	212
Assurer l'éducation dans les conflits armés	225
Chapitre 5 Reconstruire l'éducation : saisir la chance que représente la paix	244
Introduction	247
Démarrer tôt et tenir le cap	249
Promouvoir une culture de la paix et de la tolérance	270
Chapitre 6 Une stratégie pour le changement : quatre échecs à corriger	282
Annexe	292
L'indice du développement de l'éducation pour tous	294
Tableaux statistiques	299
Tableaux relatifs à l'aide	379
Glossaire	392
Références bibliographiques	395
Sigles et acronymes	421
Index	425

Liste des figures, tableaux, contributions spéciales et encadrés

Figures

1.1 : Ce qui tue le plus : les causes de la mortalité infantile	34
1.2 : Les enfants dont la mère a fait des études secondaires sont moins exposés que les autres au risque de décès	35
1.3 : Des pays au revenu analogue peuvent avoir des taux de malnutrition très différents	36
1.4 : La fréquentation des établissements préprimaires a fortement augmenté dans de nombreux pays	37
1.5 : Probabilité plus élevée pour les enfants des ménages riches que pauvres de fréquenter un programme d'apprentissage précoce	38
1.6 : L'éducation sauve des vies : les taux de mortalité baissent plus le niveau scolaire de la mère s'élève	39
1.7 : Les bénéfices de l'éducation pourraient permettre de sauver 1,8 million de vies	39
1.8 : La couverture vaccinale augmente avec le degré d'instruction des femmes	40
1.9 : Connaissances sur le VIH et le sida : l'éducation protège	41
1.10 : La probabilité que les femmes demandent un dépistage du VIH pendant leur grossesse s'élève avec le niveau d'instruction ...	41
1.11 : La moitié des enfants non scolarisés du monde vivent dans 15 pays seulement	46
1.12 : Beaucoup d'enfants non scolarisés n'entreront vraisemblablement jamais à l'école	48
1.13 : Les chances d'être scolarisé varient énormément à l'intérieur d'un même pays	48
1.14 : Les progrès vers l'enseignement primaire universel ont été inégaux	49
1.15 : Les obstacles à surmonter pour parvenir à l'EPU sont différents selon les pays	50
1.16 : Le nombre d'enfants qui entrent à l'école à l'âge voulu est faible dans bien des pays	51
1.17 : Les progrès du taux de survie jusqu'en dernière année de l'école primaire sont mitigés	51
1.18 : La pauvreté et la vulnérabilité exercent une forte influence sur les chances qu'a un enfant d'achever l'école primaire	52
1.19 : Les schémas de l'abandon diffèrent selon l'année d'études	54
1.20 : La probabilité d'abandon est plus forte pour les enfants issus de ménages pauvres	55
1.21 : Les bonnes réformes permettent d'améliorer nettement le passage dans la classe supérieure	59
1.22 : Développement de la fréquentation des établissements d'enseignement secondaire	61
1.23 : Les jeunes citadins ont les meilleures chances d'achever des études secondaires	62
1.24 : La participation à l'enseignement supérieur accuse des écarts de plus en plus marqués entre régions	63
1.25 : Les personnes peu qualifiées sont exposées à un risque accru de chômage	64
1.26 : Les enquêtes dans les pays riches signalent des disparités d'alphabétisme	65
1.27 : L'accès à l'éducation permanente et à la formation continue est insuffisant dans nombre de pays d'Europe	66
1.28 : Les déficits d'alphabétisme augmentent avec l'âge	67
1.29 : La majorité des adultes analphabètes vivent dans 10 pays	73
1.30 : De nombreux pays ont peu de chances d'atteindre l'objectif de l'alphabétisation	73
1.31 : Les profils d'alphabétisme sont étroitement liés au lieu de résidence et à la richesse du ménage	74
1.32 : Les perspectives d'atteindre la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire d'ici à 2015 sont faibles pour de nombreux pays	82
1.33 : Les disparités entre les sexes en matière de participation scolaire dans l'enseignement primaire ont des profils distincts	84
1.34 : Le profil des disparités entre les sexes en matière d'achèvement de l'enseignement secondaire est variable	85
1.35 : Les disparités entre les sexes sur le marché du travail sont fortes dans de nombreuses régions	86
1.36 : Les résultats d'apprentissage sont marqués par de fortes disparités d'un pays à l'autre	94
1.37 : Les capacités en lecture sont très variables en Afrique subsaharienne	95
1.38 : Acquis d'apprentissage en mathématiques en Amérique latine	95
1.39 : Les écarts entre les acquis d'apprentissage sont liés à la richesse et à la région	97
1.40 : En Inde, les niveaux d'ensemble en lecture sont faibles et présentent des écarts très marqués d'une région à l'autre	99
1.41 : Au Kenya, les compétences en lecture dans les petites classes du primaire présentent de fortes disparités	99
1.42 : Les différences d'apprentissage entre les enfants sont liées au niveau de richesse et au sexe	100
1.43 : On observe de grandes disparités d'apprentissage d'une école à l'autre	100
1.44 : La différence de qualité des écoles est un facteur important de disparités dans l'apprentissage	101

2.1 : Des pays au revenu similaire différent dans le niveau de leur engagement en faveur de l'éducation	115
2.2 : Les budgets de l'éducation ont augmenté dans la plupart des pays	116
2.3 : Les recettes intérieures ont augmenté dans de nombreux pays, mais d'autres continuent à éprouver des difficultés	117
2.4 : Les pays doivent relever des défis différents pour accroître leurs investissements dans l'éducation	117
2.5 : Les objectifs d'accroissement de l'aide risquent, et de loin, de ne pas être atteints	120
2.6 : Seuls 5 des 22 donateurs du CAD de l'OCDE ont atteint l'objectif de l'ONU de 0,7 %	120
2.7 : De nombreux donateurs ont réduit leur aide en 2009	121
2.8 : Les décaissements d'aide à l'éducation de base ont cessé d'augmenter en 2008	121
2.9 : L'engagement des donateurs en faveur de l'éducation de base est très variable	122
2.10 : La discordance est grande entre l'aide et les besoins de l'éducation pour tous	123
2.11 : La crise a interrompu l'augmentation rapide des recettes enregistrée dans les pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur	127
2.12 : Impact de la crise financière sur les dépenses d'éducation	129
2.13 : L'aide programmable devrait plafonner en 2011	133
<hr/>	
3.1 : Les pays touchés par un conflit sont à la traîne pour l'éducation	149
3.2 : Les conflits violents aggravent les inégalités d'éducation	151
3.3 : L'éducation des autochtones des zones de conflit a souffert pendant la guerre au Guatemala	153
3.4 : La plupart des guerres ne sont pas transfrontalières mais se déroulent à l'intérieur des pays	154
3.5 : Les civils dominent dans les statistiques de décès en Afghanistan et en Irak	157
3.6 : La plupart des décès surviennent ailleurs que sur le champ de bataille	158
3.7 : Les dépenses consacrées aux armes sont souvent supérieures à celles qui le sont aux écoles	166
3.8 : Une fraction des dépenses militaires mondiales permettrait de supprimer le déficit annuel de financement de l'EPT	167
3.9 : Les personnes déplacées sont actuellement dans le monde des millions de plus que les réfugiés	171
3.10 : La situation de l'éducation varie selon les camps de réfugiés et les régions	173
3.11 : L'enseignement s'arrête à l'école primaire pour nombre de réfugiés du Myanmar en Thaïlande	175
3.12 : Dans bien des pays touchés par un conflit, le nombre des jeunes explose	184
3.13 : Côte d'Ivoire : l'éducation au nord et au sud du pays	189
3.14 : Certains pays touchés par un conflit reçoivent beaucoup plus d'aide que d'autres	195
3.15 : L'aide est une importante source de revenu dans les pays les plus pauvres touchés par un conflit	196
3.16 : Les pays à faible revenu touchés par un conflit reçoivent une part croissante de l'aide	196
3.17 : L'aide à l'éducation de base a plus augmenté dans certains pays touchés par un conflit que dans d'autres	197
3.18 : L'écart entre les besoins de financement extérieur de l'éducation et l'aide reçue demeure important dans les pays touchés par un conflit	198
3.19 : L'aide à l'éducation de base dans les pays touchés par un conflit est extrêmement volatile	199
3.20 : Plusieurs donateurs ont accru la part d'aide attribuée à l'Afghanistan, à l'Irak et au Pakistan	200
<hr/>	
4.1 : La majeure partie de l'aide humanitaire va aux pays touchés par un conflit	227
4.2 : L'aide humanitaire est souvent fournie aux pays pendant de longues années	227
4.3 : Les dépenses d'éducation en faveur des populations déplacées varient considérablement d'un pays à l'autre	229
4.4 : L'éducation est doublement défavorisée dans l'aide humanitaire : elle représente une faible part des demandes et la plus faible part des demandes financées	230
4.5 : Au niveau national, les appels de fonds humanitaires en faveur de l'éducation ne représentent qu'une faible part du financement	231
<hr/>	
5.1 : Au Sud-Soudan, la construction de classes a augmenté plus vite que la scolarisation	252
5.2 : La scolarisation décolle dans 5 pays en situation d'après-conflit	254
5.3 : L'écart entre aide humanitaire et aide au développement au Libéria et en Sierra Leone	259

Tableaux

1.1 : Principaux indicateurs pour l'objectif 1	33
1.2 : Principaux indicateurs pour l'objectif 2	45
1.3 : Les prévisions pour 128 pays montrent que de nombreux enfants ne seront toujours pas scolarisés en 2015	47
1.4 : Principaux indicateurs pour l'objectif 3	60
1.5 : Les possibilités de formation professionnelle aux États-Unis sont le reflet des fractures sociales	66
1.6 : En République de Corée, les hommes ayant fait des études et travaillant dans une grande entreprise sont favorisés en matière de formation	67
1.7 : Indicateurs clefs pour l'objectif 4	72
1.8 : Indicateurs clés pour l'objectif 5	81
1.9 : Indicateurs clés pour l'objectif 6	93
1.10 : Les progrès vers une amélioration de la qualité de l'éducation ont été mitigés en Afrique subsaharienne	96
1.11 : La qualité des écoles accueillant des élèves pauvres est variable	102
<hr/>	
2.1 : Les ressources nationales consacrées à l'éducation ont augmenté depuis 1999	115
2.2 : Les relations entre dépenses et progrès de l'éducation ne sont pas toujours simples	118
2.3 : L'aide à l'éducation de base a augmenté, mais inégalement selon les régions	119
2.4 : De nombreux objectifs cibles en matière d'efficacité de l'aide ne seront pas atteints	124
2.5 : Les objectifs de réduction des déficits des finances publiques pourraient avoir pour effet une réduction des dépenses publiques d'éducation dans certains pays	131
2.6 : Peu de donateurs bilatéraux prévoient d'augmenter substantiellement leur aide dans les années à venir	133
2.7 : Prélèvement volontaire sur quelques grandes entreprises de téléphonie	136
2.8 : Prélèvement obligatoire sur l'ensemble des utilisateurs de toutes les entreprises de téléphonie	137
<hr/>	
3.1 : La guerre fait perdre des années de scolarisation	153
3.2 : Pays touchés par un conflit, 1999-2008	155
3.3 : Nombre et durée moyenne des épisodes de conflit, 1999-2008, par région et groupe de revenu	155
<hr/>	
4.1 : Appels de fonds humanitaires, pays sélectionnés, 2010	232
<hr/>	
5.1 : Quelques résultats issus de l'étude Afrobaromètre 2009, Kenya et République-Unie de Tanzanie	273

Contributions spéciales

<i>Maintenant, ça suffit !</i> Desmond Tutu, lauréat du prix Nobel de la paix 1984	140
<i>L'éducation en vue de la sécurité et du développement</i> , S. M. la Reine Rania Al Abdullah de Jordanie	141
<i>De leurs glaives ils firent des socs, de leurs bombes des livres</i> , Oscar Arias Sánchez, lauréat du prix Nobel de la paix 1987	165
<i>Il est temps de passer des paroles aux actes</i> , Mary Robinson, Haut Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme (1997-2002)	224
<i>L'éducation, un chemin vers la paix</i> , Dr José Ramos-Horta, lauréat du prix Nobel de la paix 1996	247
<i>L'éducation, une puissante force de paix</i> , Shirin Ebadi, lauréate du prix Nobel 2003	276

Encadrés

1.1 : Encourager l'accouchement sans risque en Inde	42
1.2 : Renforcer la réaction internationale	43
1.3 : Le programme préprimaire du Mozambique	44
1.4 : Multiplier les services offerts au Ghana	44
1.5 : Pas facile de garder les enfants à l'école en Inde	56
1.6 : Comment on fait reculer l'abandon scolaire au Malawi par des transferts inconditionnels en espèces	57
1.7 : Améliorer les écoles pour faire reculer l'abandon scolaire : le Projet d'éducation rurale en Colombie	58
1.8 : Une passerelle entre l'éducation et le marché du travail : le programme Gateway en Nouvelle-Zélande	69

1.9 : Maroc : la coordination efficace des programmes d'alphabétisation par les pouvoirs publics	77
1.10 : Burkina Faso : des cours du soir pour les jeunes adultes	79
1.11 : Égypte : les effets bénéfiques du soutien aux alphabétiseurs	80
1.12 : Pakistan : l'autonomisation grâce à l'enseignement scolaire : un projet de l'ONG Developments in Literacy	90
1.13 : Les centres Employment and Livelihood for Adolescents du BRAC	91
1.14 : Le programme Balsakhl de Pratham	106
1.15 : Améliorer la loi « Aucun enfant laissé pour compte »	107
<hr/>	
2.1 : Les décaissements d'aide montrent mieux l'argent dépensé	121
2.2 : Malgré les revenus pétroliers, le Nigéria ressent la crise financière	129
2.4 : L'assainissement des finances publiques met en péril la poursuite des progrès au Ghana	130
2.3 : Au Niger, les crises alimentaire et financière compromettent les progrès	130
2.5 : Un prélèvement sur la téléphonie mobile pour l'éducation	136
<hr/>	
3.1 : L'identification des États touchés par un conflit n'est pas une science exacte	155
3.2 : Attaques contre les civils	156
3.3 : Au Tchad, dans la course aux armements, c'est l'éducation qui est perdante	167
3.4 : Un asile sûr, mais des problèmes d'éducation : les réfugiés Karen en Thaïlande	175
3.5 : Égalité de droits mais inégalité dans l'éducation pour les enfants palestiniens à Jérusalem-Est	176
3.6 : Des guerres courtes aux conséquences durables en ex-Union soviétique	178
3.7 : Côte d'Ivoire : le déni d'éducation comme facteur de division	188
3.8 : La violence pénètre dans les écoles colombiennes	191
3.9 : Fragmentation de la gouvernance et fragmentation du système éducatif en Bosnie-Herzégovine	192
3.10 : Réévaluer les risques de sécurité dans le système éducatif au Pakistan	204
3.11 : Accroître l'aide aux États touchés par un conflit : les engagements du Royaume-Uni	206
<hr/>	
4.1 : Un arsenal de droits de l'homme protège les enfants et les civils	212
4.2 : Instantanés de terreur sexuelle dans les zones de conflit	217
4.3 : Stopper les violences sexuelles et les viols dans les pays touchés par des conflits : pour en finir avec l'impunité	222
4.4 : Le cheminement de l'aide à travers le dédale humanitaire	228
4.5 : Répondre à l'afflux des réfugiés : enseignements de Dadaab (Kenya)	233
4.6 : République démocratique du Congo : l'aide humanitaire en péril	234
4.7 : Les écoles communautaires d'Afghanistan : une solution pour l'éducation dans les zones de conflit	236
4.8 : Les déplacés invisibles de la République démocratique du Congo	239
4.9 : Les réfugiés irakiens refont leur vie en Jordanie	240
4.10 : L'impact de la législation : les lois colombiennes sur les personnes déplacées internes	241
<hr/>	
5.1 : Les accords de paix au Guatemala : reconnaître la nécessité d'une éducation inclusive	250
5.2 : Au Sud-Soudan, une reconstruction rapide des classes	252
5.3 : La planification nationale de l'éducation : les leçons de l'Afghanistan	255
5.4 : Au Somaliland, une réussite qui n'a pas fait de bruit	256
5.5 : Le fait d'avoir commencé tôt et de rester engagée profite à la Sierra Leone	260
5.6 : Les îles Salomon : de la gestion de la crise au renforcement des capacités	261
5.7 : Langues et identité commune au Kenya et en République-Unie de Tanzanie	273
5.8 : Trente ans après, les enfants cambodgiens découvrent le génocide	275
5.9 : L'éducation à la paix dans les camps de réfugiés au Kenya	277
5.10 : Bâtir la paix grâce à l'éducation en Irlande du Nord	278
5.11 : Prévention de la violence auprès de la jeunesse colombienne	281

Points majeurs du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*

Le monde n'est pas en voie d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous fixés pour 2015. Malgré les progrès réalisés dans de nombreux domaines, le message essentiel qui se dégage du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011* est que la plupart des objectifs seront manqués, et de loin. Les pays touchés par un conflit armé sont confrontés à des défis particulièrement redoutables. Pour que ces objectifs deviennent accessibles, les gouvernements devront faire preuve de bien plus de conscience de l'urgence, de détermination et de sens de l'intérêt commun qu'actuellement.

Progrès en direction des objectifs fixés pour 2015

La dernière décennie a connu des progrès extraordinaires vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous dans certains des pays les plus pauvres du monde.

- Le bien-être de la petite enfance s'améliore. La mortalité des enfants de moins de 5 ans, par exemple, est passée de 12,5 millions en 1990 à 8,8 millions en 2008.
- De 1999 à 2008, 52 millions d'enfants supplémentaires ont été scolarisés dans le primaire. Le nombre d'enfants non scolarisés a été réduit de moitié en Asie du Sud et de l'Ouest. En Afrique subsaharienne, les taux de scolarisation ont augmenté d'un tiers malgré un fort accroissement de la population en âge de fréquenter l'école primaire.
- La parité entre les sexes dans la scolarisation primaire a connu une augmentation significative dans les régions qui avaient commencé la décennie avec les écarts les plus importants entre les sexes.

Malgré ces évolutions positives, l'écart est encore très important entre les objectifs de l'éducation pour tous fixés en 2000 et les avancées limitées qui ont été réalisées.

- La faim freine les progrès. Dans les pays en développement, 195 millions d'enfants de moins de 5 ans – soit 1 sur 3 – souffrent de malnutrition, laquelle provoque des dégâts irréversibles pour leur développement cognitif et leurs perspectives éducatives à long terme.

- Le nombre des enfants non scolarisés diminue trop lentement. En 2008, on en comptait 67 millions. Les progrès vers la scolarisation universelle ont ralenti. Si les tendances actuelles se poursuivent, les enfants non scolarisés pourraient être plus nombreux en 2015 qu'aujourd'hui.
- De nombreux enfants abandonnent l'école avant d'avoir achevé un cycle complet d'enseignement primaire. Pour la seule Afrique subsaharienne, 10 millions d'enfants abandonnent chaque année l'école primaire.
- Dans le monde, 17 % environ des adultes – soit 796 millions de personnes – manquent encore des compétences élémentaires en matière d'alphabétisme. Près des deux tiers sont des femmes.
- Les disparités entre les sexes continuent à entraver les progrès de l'éducation. Si, en 2008, le monde avait atteint la parité entre les sexes au niveau de l'enseignement primaire, on aurait compté 3,6 millions de filles de plus à l'école primaire.
- Des inégalités plus larges restreignent les perspectives. Au Pakistan, près de la moitié des enfants de 7 à 16 ans issus des foyers les plus pauvres ne sont pas scolarisés, contre 5 % seulement pour les foyers les plus riches.
- Les désavantages liés au sexe coûtent des vies. Si le taux moyen de mortalité infantile de l'Afrique subsaharienne devait baisser pour atteindre le niveau auquel il se situe lorsque les femmes ont suivi un enseignement secondaire, on compterait 1,8 million de décès de moins.
- Les femmes ayant suivi un enseignement secondaire ont beaucoup plus de chances d'avoir connaissance des mesures propres à éviter la transmission du VIH de la mère à l'enfant, dont les maladies opportunistes ont, selon les estimations, provoqué 260 000 décès en 2009. Au Malawi, 60 % des mères ayant suivi un enseignement secondaire ou fait des études supérieures savaient que des médicaments pouvaient réduire les risques de transmission, contre 27 % des femmes n'ayant aucune instruction.

- La qualité de l'éducation reste médiocre dans de nombreux pays. Des millions d'enfants sortent de l'école primaire avec des compétences en lecture, en écriture et en calcul très inférieures aux niveaux attendus.
- D'ici à 2015, il faudra 1,9 million d'enseignants de plus pour atteindre l'enseignement primaire universel, dont plus de la moitié en Afrique subsaharienne.

Financement de l'éducation pour tous

La crise financière mondiale a accru la pression qui pèse sur les budgets nationaux, compromettant les efforts engagés par bon nombre des pays les plus pauvres du monde pour financer des plans d'éducation. Les budgets d'aide sont également sous pression. À moins de 5 ans de l'échéance de 2015, les gouvernements nationaux et les donateurs doivent redoubler d'efforts afin de combler le déficit de financement de l'éducation pour tous.

- Bien que les pays à faible revenu aient augmenté la part de leur revenu national consacrée à l'éducation, passée de 2,9 à 3,8 % depuis 1999, certaines régions et certains pays ont continué de négliger l'éducation. L'Asie centrale et l'Asie du Sud et de l'Ouest sont les régions qui investissent le moins dans ce domaine.
- Avec une plus grande mobilisation de leurs recettes et un engagement plus fort en faveur de l'éducation, les pays à faible revenu pourraient faire passer les dépenses consacrées à l'éducation pour tous de près de 12 milliards à 19 milliards de dollars EU par an – soit une augmentation équivalente à 0,7 % environ du PNB.
- La crise financière a lourdement grevé les budgets de l'éducation. Sept des 18 pays à faible revenu étudiés aux fins du présent *Rapport* ont procédé à des coupes dans leurs dépenses d'éducation en 2009. Ces pays comptaient 3,7 millions d'enfants non scolarisés.
- Dans l'ensemble, l'aide à l'éducation de base a doublé depuis 2002 pour atteindre 4,7 milliards de dollars EU, soutenant des politiques qui accélèrent les progrès de l'éducation pour tous. Cependant, le niveau actuel de l'aide est loin des 16 milliards de dollars EU nécessaires chaque année pour combler le déficit de financement extérieur dans les pays à faible revenu.
- Les donateurs doivent tenir les engagements qu'ils ont pris en 2005 d'accroître l'aide. L'OCDE estime à 20 milliards de dollars EU par an le déficit prévisible à l'échelle mondiale.

- Les tendances actuelles de l'aide sont préoccupantes. L'aide au développement destinée à l'éducation de base stagne depuis 2007. En Afrique subsaharienne, elle a baissé en 2008 d'environ 6 % par enfant en âge de fréquenter l'école primaire.
- Plusieurs donateurs de premier plan continuent de canaliser les budgets d'aide vers les niveaux d'enseignement les plus élevés. Si tous les donateurs affectaient au moins la moitié de leur aide à l'éducation au niveau élémentaire, on pourrait mobiliser chaque année 1,7 milliard de dollars EU de plus.

Des solutions nouvelles et novatrices de financement de l'éducation pourraient contribuer à combler le déficit de financement de l'éducation pour tous. Le présent *Rapport* formule notamment les propositions suivantes en ce sens :

- *une facilité internationale de financement pour l'éducation*, conçue sur un modèle semblable à ce qui existe dans le secteur de la santé, pourrait aider les donateurs à réunir de nouvelles ressources dans un environnement économique difficile. L'émission d'obligations pourrait mobiliser de 3 à 4 milliards de dollars EU par an pour l'éducation entre 2011 et 2015 ;
- *un prélèvement de 0,5 % sur les transactions de téléphonie mobile en Europe* pourrait mobiliser chaque année 894 millions de dollars EU.

La crise cachée : les conflits armés et l'éducation

Les pays touchés par un conflit armé comptent parmi ceux qui sont les plus éloignés des objectifs de l'éducation pour tous, mais les problèmes qu'ils rencontrent dans le domaine de l'éducation sont, dans une large mesure, passés sous silence. La crise cachée de l'éducation dans les États touchés par un conflit est un défi mondial qui exige une réponse internationale. En même temps qu'ils compromettent les perspectives d'accélération de la croissance économique, de réduction de la pauvreté et de réalisation des objectifs du millénaire pour le développement, les conflits armés renforcent les inégalités, le désespoir et les rancœurs qui emprisonnent les pays dans la spirale de la violence.

Impact des conflits armés sur l'éducation

- De 1998 à 2008, 35 pays ont connu des conflits armés, dont 30 étaient des pays à faible revenu ou à revenu moyen inférieur. Dans les pays à faible revenu, les épisodes de conflit violent ont duré en moyenne 12 ans.

Quelques messages clefs

La combinaison de l'explosion du nombre de jeunes et des insuffisances de l'éducation constitue un risque de conflit. Dans de nombreux pays touchés par un conflit, les systèmes éducatifs n'assurent pas aux jeunes les compétences dont ils ont besoin pour échapper à la pauvreté et au chômage. Les moins de 25 ans représentant plus de 60 % de la population dans de nombreux pays touchés par des conflits, une éducation de bonne qualité est essentielle pour surmonter le désespoir économique qui contribue souvent aux conflits violents.

Une forme inadaptée d'éducation peut alimenter des conflits violents. L'éducation est capable d'être une force de paix – mais, trop souvent, les écoles sont utilisées pour renforcer les divisions sociales, l'intolérance et les préjugés qui conduisent à la guerre. Aucun pays ne peut espérer vivre dans la paix et la prospérité s'il ne construit pas une confiance mutuelle entre ses citoyens, en commençant dans les salles de classe.

Les gouvernements nationaux et la communauté internationale ne parviennent pas à faire respecter les droits de l'homme. Les parties étatiques et non étatiques impliquées dans les conflits armés visent les écoliers, les enseignants, les civils et les écoles dans une impunité quasi totale. Cela est particulièrement vrai pour le viol et les autres formes de violences sexuelles. Les partenaires de l'EPT doivent être des défenseurs bien plus vigoureux des droits de l'homme.

L'efficacité de l'aide a été compromise par les priorités de la sécurité nationale des principaux donateurs.

L'aide au développement destinée aux États touchés par un conflit est fortement canalisée vers les pays considérés comme des priorités stratégiques, notamment l'Afghanistan, l'Irak et le Pakistan. Le fait d'utiliser l'aide à l'éducation pour soutenir des opérations contre-insurrectionnelles menace la sécurité des communautés locales, des écoliers et des travailleurs de l'aide. Les donateurs doivent démilitariser l'aide.

Le système de l'aide humanitaire trahit les attentes des enfants pris dans les conflits. Les communautés locales font preuve d'une grande détermination et de beaucoup d'innovation pour s'efforcer de maintenir l'éducation durant les conflits. On ne peut pas en dire autant des donateurs. La communauté de l'aide humanitaire doit être à la hauteur des aspirations des communautés touchées par un conflit.

Le système de l'aide internationale n'est pas équipé pour tirer parti des occasions de paix et de reconstruction. De nombreux pays qui sortent d'une situation de conflit manquent des ressources nécessaires pour reconstruire leur système éducatif. Dépendant aujourd'hui de flux d'aide humanitaire limités et imprévisibles, ces pays ont besoin de financements prévisibles à long terme pour mettre en place des systèmes éducatifs de bonne qualité et inclusifs.

- Dans les pays pauvres touchés par un conflit, 28 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés – soit 42 % du total mondial.
- Les enfants des pays pauvres touchés par un conflit risquent deux fois plus de mourir avant leur cinquième anniversaire que les enfants des autres pays pauvres.
- Dans les pays pauvres touchés par un conflit, 79 % seulement des jeunes sont alphabètes, contre 93 % dans les autres pays pauvres.
- Les parties étatiques et non étatiques impliquées dans des conflits armés visent de plus en plus souvent les civils et les infrastructures civiles. Les écoles et les écoliers sont dans une large mesure considérés par les combattants comme des cibles légitimes, en violation flagrante du droit international.
- Des rapports indiquent que plus de 43 millions de personnes ont été déplacées, le plus souvent par des conflits armés, bien que le chiffre réel soit probablement bien plus élevé. Les réfugiés et les

personnes déplacées internes rencontrent des obstacles majeurs en matière d'éducation. En 2008, dans les camps de l'UNHCR, seuls 69 % des enfants réfugiés en âge de fréquenter l'école primaire la fréquentaient effectivement.

Dépenses d'éducation dans les pays touchés par des conflits

- Les conflits armés détournent les fonds publics de l'éducation au profit des dépenses militaires. À l'heure actuelle, 21 pays en développement dépensent plus pour l'armement que pour les écoles primaires : s'ils réduisaient de 10 % leurs dépenses militaires, ils pourraient scolariser 9,5 millions d'enfants de plus.
- Les dépenses militaires détournent également les ressources de l'aide. Il ne faudrait que l'équivalent de 6 jours des dépenses militaires des pays riches pour combler le déficit de 16 milliards de dollars EU qu'accuse le financement externe de l'éducation pour tous.

- L'éducation ne représente que 2 % de l'aide humanitaire. Qui plus est, aucun secteur ne reçoit une part plus faible qu'elle des appels de fonds humanitaires financés : seules 38 % des demandes d'aide à l'éducation sont satisfaites, chiffre environ 2 fois inférieur à la moyenne de l'ensemble des autres secteurs.

Un agenda pour le changement

Le *Rapport* définit un agenda pour le changement, qui vise à combattre quatre insuffisances systémiques.

- Insuffisances de la protection. Lorsqu'ils agissent par l'intermédiaire du système des Nations Unies, les gouvernements devraient renforcer les systèmes de suivi et de notification des violations des droits de l'homme touchant l'éducation, soutenir les plans nationaux visant à mettre un terme à ces violations et imposer des sanctions ciblées à l'encontre de ceux qui s'en rendent coupables d'une manière flagrante et répétée. Une commission internationale sur le viol et les violences sexuelles devrait être créée et la Cour pénale internationale devrait participer directement à l'évaluation du bien-fondé d'éventuelles poursuites judiciaires. L'UNESCO devrait assumer un rôle moteur dans le suivi et la notification des attaques visant les systèmes éducatifs.
- Insuffisances de la prestation. Il faut changer sans délai l'état d'esprit humanitaire et reconnaître le rôle vital de l'éducation dans le cadre des urgences liées à des conflits. Le financement des fonds humanitaires conjoints devrait être porté de 730 millions de dollars EU à 2 milliards de dollars EU en vue de combler les déficits de financement de l'éducation. Les systèmes actuels d'évaluation des besoins éducatifs des communautés touchées par un conflit devraient être renforcés. Les dispositifs de gouvernance concernant les réfugiés devraient être réformés afin d'améliorer l'accès de ceux-ci à l'éducation. Les gouvernements devraient également renforcer les droits à l'éducation des personnes déplacées internes.
- Insuffisances de la reconstruction. Les donateurs doivent en finir avec la division artificielle entre l'aide humanitaire et l'aide à long terme. Un volume plus important d'aide au développement devrait être acheminé par l'intermédiaire de fonds nationaux conjoints, à l'instar du mécanisme qui a fait la preuve de son succès en Afghanistan. Travaillant dans le cadre réformé de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) de l'éducation pour tous, les donateurs devraient mettre en place des dispositifs multilatéraux plus efficaces de financements conjoints, comparables à ceux qui fonctionnent dans le secteur de la santé. Le financement annuel de l'IMOA devrait être accru pour atteindre 6 milliards de dollars EU, en introduisant des règles plus souples afin de faciliter le soutien aux États touchés par un conflit.
- Insuffisances de la consolidation de la paix. Afin de libérer le potentiel que recèle l'éducation en faveur de la paix, les gouvernements et les donateurs doivent privilégier le développement de systèmes éducatifs inclusifs, en étayant les politiques relatives aux langues, aux programmes scolaires et à la décentralisation sur une évaluation de l'impact que peuvent avoir des ressentiments anciens. Les écoles devraient être considérées comme les premiers et les plus importants des lieux où s'acquièrent les plus essentielles des compétences : la tolérance, le respect mutuel et la capacité de vivre en paix avec les autres. Il conviendrait d'affecter à l'éducation entre 500 millions et 1 milliard de dollars EU par l'intermédiaire du Fonds de consolidation de la paix des Nations Unies, l'UNESCO et l'UNICEF jouant un rôle plus central pour intégrer l'éducation dans les stratégies d'ensemble de consolidation de la paix. ■

Vue d'ensemble

Le Cadre d'action de l'éducation pour tous (EPT), adopté par les gouvernements à Dakar (Sénégal) en 2000, a fixé 6 grands objectifs et un certain nombre de buts spécifiques à atteindre d'ici à 2015. Ce Cadre a reçu pour sous-titre « Tenir nos engagements collectifs ». Dix ans plus tard, le message principal du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011* est que les gouvernements du monde entier sont en passe de ne pas tenir leurs engagements collectifs.

Cette rude constatation n'enlève rien au fait que certains résultats importants ont été obtenus. Le nombre d'enfants non scolarisés chute, l'écart entre les sexes se réduit et un plus grand nombre d'enfants passent de l'école primaire à l'enseignement secondaire et au-delà. Certains des pays¹ les plus pauvres du monde ont enregistré des gains impressionnants, faisant la preuve qu'un revenu faible n'empêche pas automatiquement l'accélération des progrès. Cependant, le décalage entre la Déclaration de Dakar et les résultats reste important et certains signes inquiétants laissent à penser qu'il s'accroît. D'après les tendances actuelles, les enfants non scolarisés pourraient être plus nombreux en 2015 qu'aujourd'hui. Sans un effort concerté pour changer ce tableau, la promesse de Dakar aux enfants du monde sera largement trahie.

L'incapacité à atteindre les Objectifs fixés à Dakar aura des conséquences d'une grande portée. Une accélération des progrès de l'éducation est essentielle, plus largement, pour la réalisation des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) dans des domaines tels que la réduction de la pauvreté, l'alimentation, la survie des enfants et la santé maternelle. En outre, l'incapacité à réduire les profonds écarts observés à l'échelle nationale et internationale en termes de chances d'éducation compromet la croissance économique et renforce un modèle inégal de mondialisation. Aucune question ne mérite une attention plus urgente. Toutefois, l'éducation a régressé sur l'agenda international du développement et ne figure aujourd'hui plus qu'à peine parmi les préoccupations du Groupe des Huit (G8) ou du Groupe des Vingt (G20).

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011* se compose de deux parties. La première offre un aperçu de l'état de l'éducation à travers le monde. Elle identifie les progrès, les échecs et une série de politiques susceptibles de



© Timothy Allen/AXIOM/HOA-QUI

contribuer à l'accélération des progrès. La seconde partie est consacrée à l'un des principaux obstacles auxquels se heurte la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous : les conflits armés dans les pays les plus pauvres du monde. Le *Rapport* examine les échecs politiques qui renforcent cet obstacle et les stratégies destinées à le lever. Il établit également un programme de travail en vue du renforcement du rôle des systèmes éducatifs dans la prévention des conflits et l'édification de sociétés pacifiques.

I. Suivre les progrès vers les objectifs de l'EPT

Les six objectifs de l'EPT

Éducation et protection de la petite enfance : faire progresser la santé, combattre la faim

Les perspectives d'éducation sont définies bien avant que les enfants n'entrent en classe. Les compétences linguistiques, cognitives et sociales qu'ils acquièrent dans la petite enfance sont les véritables fondations de l'apprentissage tout au long de la vie. Une mauvaise santé, la malnutrition et le manque de stimulation sapent ces fondations, limitant les résultats que les enfants seront en mesure d'obtenir. Les dommages irréversibles provoqués par la faim durant les premières années de la vie continuent d'éroder le potentiel humain à l'échelle mondiale.

On peut juger de la situation sanitaire générale que connaissent les enfants d'après la mortalité infantile. Les taux de décès chutent – en 2008, le nombre d'enfants mourant avant l'âge de 5 ans était de 8,8 millions, contre 12,5 millions en 1990. Cependant, sur les 68 pays

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

présentant des taux de mortalité infantile élevés, 19 seulement sont en voie d'atteindre le but, fixé dans le cadre des OMD, d'une réduction des deux tiers entre 1990 et 2015. La malnutrition est directement en cause dans le décès de plus de 3 millions d'enfants et de plus de 100 000 mères.

Les gouvernements continuent de sous-estimer les conséquences qu'a pour l'éducation la malnutrition subie dans la petite enfance. Dans les pays en développement, près de 195 millions d'enfants de moins de 5 ans – soit un tiers du total – souffrent de retard de croissance ou présentent une taille inférieure à la normale pour leur âge, signe d'un mauvais état nutritionnel. Nombreux sont ceux qui auront connu une malnutrition chronique durant leurs premières années de vie, période critique pour le développement cognitif. Au-delà des souffrances humaines, la malnutrition fait peser un lourd fardeau sur les systèmes éducatifs. Des enfants mal nourris ont tendance à ne pas réaliser tout leur potentiel, sur le plan tant physique que mental. Ils ont moins de chances d'être scolarisés que les autres et, lorsqu'ils le sont, leurs acquis d'apprentissage sont moins élevés. La croissance économique n'est pas une panacée face à la malnutrition. Depuis le milieu des années 1990, l'Inde a plus que doublé son revenu moyen alors que la malnutrition n'a diminué que de quelques points de pourcentage. La moitié environ des enfants souffrent de malnutrition chronique et la proportion d'enfants présentant une insuffisance pondérale est près de 2 fois plus élevée que la moyenne pour l'Afrique subsaharienne.



© Drawing by Maxwell Ojuka courtesy of A River Blue

La santé infantile et maternelle occupe désormais une place plus importante qu'auparavant sur l'agenda international du développement. Les initiatives mondiales en matière d'alimentation, de survie des enfants et de bien-être maternel, annoncées au sommet du G8 en 2009 et à celui des OMD en 2010 sont bienvenues. Cependant, les approches actuelles ne reconnaissent pas le rôle de catalyseur que peut jouer l'éducation – en particulier l'éducation maternelle – pour nous rapprocher des objectifs relatifs à la santé.

Un traitement égal des filles et des garçons dans l'éducation est un droit de l'homme ; c'est aussi l'un des facteurs les plus importants qui influent sur les perspectives de survie des enfants. Si le taux moyen de mortalité infantile de l'Afrique subsaharienne devait diminuer pour atteindre le niveau correspondant aux enfants nés de femmes ayant reçu une éducation secondaire, il y aurait 1,8 million de décès de moins – soit une réduction de 41 %. Au Kenya, les enfants nés de mères n'ayant pas achevé le cycle de l'enseignement primaire risquent 2 fois plus de mourir avant leur cinquième anniversaire que les enfants dont la mère a fait des études secondaires ou supérieures.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011* apporte des éléments nouveaux et frappants sur les bénéfices sanitaires liés à l'éducation maternelle. À partir de données fournies par les enquêtes sur les ménages, il montre que, dans de nombreux pays, les mères qui ont reçu davantage d'instruction ont plus de chances de savoir que le VIH peut se transmettre par l'allaitement et que le risque de transmission de la mère à l'enfant peut être réduit par la prise de médicaments durant la grossesse. Au Malawi, 60 % des mères ayant fait des études secondaires ou supérieures étaient conscientes que les médicaments pouvaient réduire les risques de transmission, contre 27 % des femmes n'ayant aucune instruction.

De tels éléments démontrent que l'éducation maternelle est un vaccin très efficace contre les risques sanitaires mortels auxquels sont exposés les enfants. En 2007, l'ONUSIDA estimait que 370 000 enfants de moins de 15 ans avaient été infectés par le VIH. La grande majorité des enfants contractent le virus *in utero* ou durant l'accouchement, ou lorsqu'ils sont allaités par une mère séropositive au VIH. Les éléments figurant dans le présent *Rapport* suggèrent qu'un grand nombre de ces infections auraient pu être évitées par l'éducation.

Les programmes destinés à la petite enfance préparent les enfants à l'école, atténuent les effets du dénuement que connaît leur foyer, interrompent la transmission du handicap éducatif des parents aux enfants et renforcent les perspectives de croissance économique. Cependant, dans de nombreux pays en développement, les politiques

relatives à la petite enfance continuent de souffrir de l'insuffisance du financement, de la fragmentation de la planification et des inégalités.

Les enfants issus des foyers les plus défavorisés sont ceux qui ont le plus à gagner de tels programmes, mais ils sont souvent ceux qui y sont le moins représentés. En Côte d'Ivoire, près d'un quart des enfants issus des foyers les plus riches fréquentent l'enseignement préscolaire, tandis que le taux de fréquentation de ceux qui sont issus des foyers les plus pauvres est proche de zéro. Des pays tels que le Mozambique ont fait la preuve qu'un engagement renforcé en faveur de l'équité peut ouvrir les portes de l'enseignement préscolaire aux groupes fortement défavorisés.

Enseignement primaire universel : les objectifs sont en passe d'être manqués

La dernière décennie a connu des progrès marqués en matière de scolarisation dans l'enseignement primaire. De nombreux pays qui, au début de cette décennie, présentaient une tendance qui les aurait laissés loin de l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU) d'ici à 2015 ont maintenant une perspective très réelle d'atteindre cet objectif. Cependant, le rythme des progrès a été inégal – et peut se ralentir. Selon les tendances actuelles, le monde ne concrétisera pas l'ambition définie dans le Cadre d'action de Dakar.

Lors de l'adoption de ce Cadre, on comptait environ 106 millions d'enfants non scolarisés. En 2008, ce chiffre était tombé à 67 millions. Sous l'impulsion d'un mouvement vigoureux engagé en Inde, l'Asie du Sud et de l'Ouest a réduit de moitié sa population non scolarisée. L'Afrique subsaharienne a vu croître de près d'un tiers ses taux de scolarisation, malgré une forte augmentation de la population d'âge scolaire. Quelque 43 % des enfants non scolarisés vivent en Afrique subsaharienne et 27 % en Asie du Sud et de l'Ouest, la moitié de ces enfants vivant dans 15 pays seulement. Plusieurs pays ont enregistré des réductions spectaculaires du nombre d'enfants non scolarisés. En Éthiopie, celui-ci a diminué d'environ 4 millions entre 1999 à 2008, et ce pays a désormais une chance réelle d'atteindre l'EPU d'ici à 2015. D'autres pays partis d'un chiffre bas ont beaucoup progressé, même si certains sont encore assez loin d'atteindre l'EPU en 2015. Le Niger, par exemple, a doublé son taux net de scolarisation en moins d'une décennie.

Si encourageants que soient ces acquis, le monde n'est pas en voie d'atteindre l'EPU d'ici à 2015. Les analyses de tendances réalisées en vue du présent *Rapport* examinent les progrès de la scolarisation dans 128 pays représentant 60 % de l'ensemble des enfants non scolarisés. Le message majeur qui s'en dégage est que le nombre des enfants non scolarisés a diminué 2 fois

moins vite dans la seconde moitié de la décennie écoulée que dans la première moitié. Rapportée à l'échelle mondiale, cette tendance, si elle se poursuit, ne laisserait pas moins de 72 millions d'enfants non scolarisés en 2015 – soit plus qu'en 2008.

L'inégalité demeure un obstacle à l'accélération des progrès de l'éducation. Au Pakistan, près de la moitié des enfants de 7 à 16 ans issus des foyers les plus pauvres n'étaient pas scolarisés en 2007, contre 5 % seulement de ceux des foyers les plus riches. Plusieurs pays proches de l'EPU, comme les Philippines et la Turquie, n'ont pas été capables de franchir la dernière étape, en grande partie du fait de leur incapacité à atteindre des catégories de la population fortement marginalisées. Les écarts entre les sexes restent profondément marqués (voir ci-dessous). Au cours des dernières années, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a plaidé pour l'adoption d'objectifs fondés sur l'équité, au titre desquels les gouvernements s'engageraient non seulement à atteindre des objectifs nationaux mais aussi des objectifs tels que la réduction de moitié des disparités fondées sur la richesse, la situation géographique, l'appartenance ethnique, le sexe ou d'autres marqueurs de désavantage.

Aller à l'école n'est que l'une des conditions de la réalisation de l'EPU. De nombreux enfants la commencent, mais l'abandonnent avant d'avoir achevé un cycle complet d'enseignement primaire. En Afrique subsaharienne, près de 10 millions d'enfants abandonnent chaque année l'école primaire. C'est là un vaste gaspillage de talents et une cause d'inefficacité du système éducatif. La pauvreté et la mauvaise qualité de l'éducation, qui empêchent les enfants d'atteindre les niveaux d'apprentissage requis pour le passage dans la classe supérieure, contribuent toutes deux à des taux d'abandon élevés.

Les stratégies visant à améliorer la rétention doivent être adaptées aux besoins spécifiques des pays. Certains, dont l'Éthiopie, le Malawi et les Philippines, comptent de fortes concentrations d'élèves abandonnant en 1^{re} année du primaire, tandis que dans d'autres, comme l'Ouganda, le problème se présente à la fois en 1^{re} et en 6^e année. Un accroissement rapide de la scolarisation, qui suit souvent la suppression des droits de scolarité, peut se traduire par des classes beaucoup trop surchargées et une qualité médiocre de l'enseignement. Le Malawi et l'Ouganda ont eu grand-peine à passer de l'afflux d'enfants scolarisés à un taux élevé de passage dans la classe supérieure pour les premières années de scolarité. La République-Unie de Tanzanie a obtenu de meilleurs résultats grâce à une succession de réformes, des investissements accrus et l'affectation d'enseignants plus expérimentés et mieux qualifiés dans les petites classes. L'âge auquel les enfants entrent à l'école a également son importance. La scolarisation tardive d'enfants plus âgés que la

normale est fortement corrélée à l'abandon. En Colombie, une autre approche est celle d'un programme scolaire rural qui a réduit le taux d'abandon en améliorant la qualité et la pertinence de l'éducation.

Le présent *Rapport* identifie plusieurs approches qui sont parvenues à réduire le taux d'abandon au moyen de transferts d'espèces liés à l'assiduité scolaire et de filets de sécurité permettant aux foyers vulnérables de résister à des chocs économiques tels que la sécheresse, le chômage ou la maladie. C'est par exemple le cas du Filet de sécurité productif éthiopien qui accorde aux foyers pauvres des sommes d'argent en espèces ou de la nourriture, ce qui permet à de nombreux parents de maintenir leurs enfants plus longtemps qu'avant à l'école.

Apprentissage des jeunes et des adultes : des compétences pour un monde qui change rapidement

L'engagement pris à Dakar de « répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes » conjugait une ambition élevée et un programme peu détaillé. Faute d'objectifs quantifiables, le suivi des progrès est difficile à réaliser.

La plupart des pays riches sont proches de l'enseignement secondaire universel, une grande partie de leur population – de l'ordre de 70 % en Amérique du Nord et en Europe occidentale – accédant à l'enseignement supérieur. À l'autre bout du spectre, en Afrique subsaharienne, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire n'est que de 34 % et 6 % seulement des élèves passent dans l'enseignement supérieur. Partie de si bas, cette région commence cependant à rattraper son retard. Depuis 1999, les taux de scolarisation ont plus que doublé en Éthiopie et en Ouganda et quadruplé au Mozambique. Avec l'augmentation des taux de scolarisation dans l'ensemble du monde en développement, la demande d'enseignement secondaire s'accroît. La scolarisation dans l'enseignement technique et professionnel progresse également, bien que le manque de données rende difficiles les comparaisons entre régions. Le nombre d'adolescents non scolarisés diminue, mais on en comptait encore en 2008 près de 74 millions dans le monde.

Les inégalités au sein des pays reflètent les écarts observés à l'échelle internationale dans l'enseignement secondaire. Les taux de fréquentation et d'achèvement sont étroitement liés à la richesse, à la situation géographique, à l'appartenance ethnique, au sexe et à d'autres facteurs susceptibles de provoquer des désavantages. Au Cambodge, 28 % de la population âgée de 23 à 27 ans issue des 20 % de foyers les plus riches a suivi jusqu'à son terme le cycle de l'enseignement secondaire, contre 0,2 % pour les foyers les plus pauvres.

Grâce à des programmes de la deuxième chance, les jeunes qui ne sont pas parvenus à achever le cycle de l'enseignement primaire peuvent acquérir les compétences et la formation nécessaires pour accéder à des choix plus large quant aux moyens de gagner leur vie. Un modèle qui a fait la preuve de son succès est celui des programmes Jóvenes d'Amérique latine, qui visent les foyers à faible revenu et associent formation technique et acquisition de compétences nécessaires à la vie courante. Les évaluations font apparaître une amélioration significative des perspectives d'emploi et de revenus.

Bien que la plupart des pays développés présentent des taux élevés de scolarisation dans l'enseignement secondaire et supérieur, ils sont aussi confrontés à des problèmes liés aux inégalités et à la marginalisation. Dans les pays de l'OCDE, près de 1 élève sur 5 n'obtient pas son diplôme de fin d'études secondaires. Les facteurs de risque d'abandon précoce sont notamment la pauvreté, le faible niveau d'éducation des parents et le statut d'immigré.

L'accroissement du chômage des jeunes, exacerbé par la crise financière mondiale, a poussé plusieurs pays de l'OCDE à accorder une plus grande priorité au développement des compétences. Au Royaume-Uni, la loi de 2008 sur l'éducation et les compétences rend l'éducation et la formation obligatoires pour les jeunes de moins de 18 ans, en permettant de choisir entre l'enseignement à plein temps et à temps partiel, l'apprentissage et la formation en entreprise. Les offres de la deuxième chance, visant à ramener dans un cadre d'éducation et de formation les jeunes peu qualifiés, sont en outre renforcées. Bien que les programmes mis en place dans ce domaine soient couronnés d'un succès variable, certains ont obtenu des résultats impressionnants. Les *community colleges* aux États-Unis et les « écoles de la deuxième chance » dans l'Union européenne ont amplement fait leurs preuves pour ce qui est d'atteindre les groupes défavorisés.

Alphabétisation des adultes : négligée par les politiques, elle progresse lentement

L'alphabétisation ouvre la voie vers une amélioration des moyens de subsistance, une meilleure santé et un élargissement des perspectives. Le Cadre d'action de Dakar comporte un objectif spécifiquement consacré à l'alphabétisation des adultes, qui prévoit une amélioration de 50 % d'ici à 2015. Cet objectif sera manqué de beaucoup, ce qui traduit la désaffection que l'alphabétisation subit depuis longtemps dans les politiques éducatives.

En 2008, près de 796 millions d'adultes ne possédaient pas les compétences élémentaires de l'alphabétisme – soit 17 % environ de la population adulte mondiale.

Près des deux tiers de ces adultes étaient des femmes. La grande majorité d'entre eux vivaient en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, même si les États arabes présentaient également des taux élevés d'analphabétisme des adultes.

Dix pays représentent à eux seuls 72 % du nombre total des adultes analphabètes. Ces pays ont réalisé des performances mitigées. Le Brésil a su réduire de 2,8 millions sa population adulte analphabète entre 2000 et 2007 et la Chine a continué de progresser fortement en direction de l'alphabétisme universel des adultes. En Inde, le taux d'alphabétisme augmente, mais pas assez vite pour avoir empêché le nombre d'adultes analphabètes d'augmenter de 11 millions au cours de la première moitié de la dernière décennie. Le Nigéria et le Pakistan ont l'un et l'autre enregistré des progrès lents.

L'analyse des tendances fait apparaître une distance considérable entre l'engagement pris à Dakar en 2000 et le taux de progression enregistré depuis lors. Plusieurs pays comptant d'importantes populations analphabètes, dont la Chine et le Kenya, sont en voie de tenir cet engagement. Cependant, au rythme actuel, d'autres pays de premier plan qui représentent une part importante de la population analphabète mondiale seront loin d'y parvenir. Le Bangladesh et l'Inde resteront à mi-chemin de l'objectif fixé pour 2015, tandis que l'Angola, la République démocratique du Congo et le Tchad en seront encore plus éloignés.

Le manque d'engagement politique est largement cité comme l'une des raisons de la lenteur des progrès de l'alphabétisation, et ce à juste titre. Au niveau international, peu de changements notables sont intervenus au cours des 10 dernières années.

L'alphabétisation ne figure pas sur l'agenda des OMD et la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012) n'a ni contribué significativement à la sensibilisation en la matière, ni mobilisé l'action.

Les grandes conférences internationales ont facilité l'échange d'idées et le dialogue à grande échelle, mais elles n'ont pas mis en place de plates-formes d'action crédibles. On ne voit pas apparaître de leadership présentant une masse critique suffisante pour défendre l'alphabétisation sur la scène internationale.

Lorsque les responsables politiques reconnaissent la nécessité de lutter contre l'analphabétisme, des progrès rapides sont possibles. Depuis la fin des années 1990, plusieurs pays d'Amérique latine et des Caraïbes ont commencé à accorder une plus grande importance à l'alphabétisation des adultes. Le Plan ibéro-américain d'alphabétisation et d'éducation de base pour les jeunes et les adultes (PIA) s'est assigné l'objectif ambitieux d'éradiquer l'analphabétisme des adultes d'ici à 2015. Fondé sur des programmes novateurs dans des pays tels



© Sven Torfinn/Panos

que l'État plurinational de Bolivie, Cuba et le Nicaragua, le PIA vise à assurer 3 années d'éducation de base à 34 millions d'adultes analphabètes. Cent dix millions de jeunes adultes fonctionnellement analphabètes qui n'ont pas suivi jusqu'à son terme le cycle de l'enseignement primaire ont également le droit de bénéficier d'un soutien.

Un progrès décisif en matière d'alphabétisation suppose que les gouvernements nationaux endossent une plus grande responsabilité dans la planification, le financement et la mise en œuvre, en recourant à des partenariats très divers. Lorsque c'est le cas, les gains peuvent être rapides. Les progrès réalisés en Égypte depuis la création, au milieu des années 1990, de l'Autorité générale pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes illustrent les résultats que rendent possibles des stratégies intégrées englobant le recrutement et la formation des enseignants chargés de l'alphabétisation, un ciblage efficace et un engagement en faveur de l'équité entre les sexes.

Parité et égalité entre les sexes : un réseau de handicaps à surmonter

La parité entre les sexes dans l'éducation est un droit de l'homme, un fondement de l'égalité des chances et une source de croissance économique, de création d'emplois et de productivité. Les pays qui tolèrent une forte inégalité entre les sexes paient cher l'affaiblissement du potentiel humain des filles et des femmes, la réduction de leur créativité et le rétrécissement de leur horizon. Malgré des progrès vers la parité entre les sexes, de nombreux pays pauvres n'atteindront pas le but sans faire évoluer radicalement les politiques et les priorités de la planification de l'éducation.

Les progrès en direction de la parité entre les sexes au niveau de l'école primaire continuent de s'accélérer. Les régions qui ont commencé la décennie avec les plus grands écarts entre les sexes – l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et de l'Ouest et les États arabes – ont toutes



progressé. Cependant, la distance qui reste à couvrir ne doit pas être sous-estimée. Cinquante-deux pays présentent des données selon lesquelles la proportion de filles par rapport aux garçons à l'école primaire, mesurée selon l'indice de parité entre les sexes (IPS), est de 0,95 ou moins, et ce taux est de 0,90 ou moins dans 26 pays. En Afghanistan, on compte 66 filles scolarisées pour 100 garçons, et 55 seulement en Somalie. Si le monde avait atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire en 2008, les filles auraient été 3,6 millions de plus à fréquenter l'école.

Les progrès en direction de la parité entre les sexes au niveau de l'enseignement secondaire sont très variables. L'Asie du Sud et de l'Ouest a conjugué une forte augmentation de la scolarisation des filles avec une évolution marquée vers une plus grande parité, alors que l'Afrique subsaharienne a connu une augmentation marquée de la scolarisation des filles dans le secondaire – partant, certes, de peu –, sans amélioration de la parité. En 2008, 24 des pays pour lesquels des données pertinentes sont disponibles en Afrique subsaharienne et 3 en Asie du Sud présentaient des IPS de 0,90 ou moins pour la scolarisation dans l'enseignement secondaire et, pour 10 d'entre eux, ce chiffre était de 0,70 ou moins. Au Tchad, on comptait 2 fois plus de garçons que de filles dans l'enseignement secondaire et, au Pakistan, quasiment 3 filles pour 4 garçons. Dans les États arabes, les progrès vers la parité entre les sexes sont moins rapides dans l'enseignement secondaire que dans le primaire. Les perspectives d'atteindre la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire demeurent limitées pour de multiples pays, bien qu'un engagement politique plus ferme, appuyé sur des politiques pratiques, puisse faire la différence.

Remonter à l'origine des déséquilibres entre les sexes à travers le système éducatif peut aider à orienter les politiques. Dans de nombreux pays, les disparités commencent avec l'admission en 1^{re} année de l'enseignement primaire. Les trois quarts des pays qui ne sont pas parvenus à la parité entre les sexes au niveau du

primaire scolarisent plus de garçons que de filles dès le début du cycle primaire. Au Mali, le taux brut d'admission en 1^{re} année est de 102 % pour les garçons et de 89 % pour les filles. À moins que ces déséquilibres ne changent au cours de l'enseignement primaire (du fait d'un taux d'abandon inférieur pour les filles), il en résulte dans le système primaire un décalage permanent entre les sexes, qui se transmet ensuite à l'enseignement secondaire.

Une fois que les enfants sont scolarisés, leur progression prend des physionomies variables. Au Burkina Faso, près de 70 % des garçons et des filles qui entrent à l'école atteignent la dernière année et, en Éthiopie, les filles ont une probabilité légèrement supérieure à celle des garçons de parvenir à ce niveau. Dans ces pays, les politiques doivent donc se concentrer sur la suppression des obstacles à la parité entre les sexes au niveau de l'admission initiale. En Guinée, en revanche, les taux de survie sont bien moindres pour les filles que pour les garçons. En cas de disparités entre les sexes dans les taux d'abandon, les pouvoirs publics doivent mettre en place des mesures – telles que des transferts d'espèces ou des programmes d'alimentation scolaire – propres à inciter les parents à laisser leurs enfants à l'école.

Dans la plupart des cas, on peut retrouver à l'école primaire les origines des disparités entre les sexes observées dans l'enseignement secondaire. Dans nombre de pays, les filles qui ont achevé le cycle de l'enseignement primaire ont les mêmes chances que les garçons de passer dans l'enseignement secondaire même si, une fois scolarisées dans le secondaire, elles ont généralement plus de risques d'abandonner. Au Bangladesh, on observe une légère disparité en faveur des filles au point de passage de l'enseignement primaire au secondaire. Toutefois, le taux d'achèvement dans l'enseignement secondaire est de 23 % pour les garçons contre 15 % pour les filles.

Les désavantages liés à la richesse, à la situation géographique, à la langue et à d'autres facteurs amplifient les disparités entre les sexes. Si les écarts de fréquentation scolaire sont souvent faibles entre filles et garçons riches, les filles issues de foyers pauvres, ruraux ou appartenant à une minorité ethnique, sont d'ordinaire largement distancées. Au Pakistan, les femmes de 17 à 22 ans ont suivi en moyenne 5 années de scolarité mais, pour les femmes pauvres des zones rurales, ce chiffre passe à 1 an seulement, tandis que les femmes urbaines reçoivent en moyenne 9 années d'instruction.

Les femmes continuent d'être fortement désavantagées en termes de rémunération et de perspectives d'emploi, ce qui limite les retours qu'elles peuvent recevoir de l'éducation. Dans le même temps, l'éducation peut jouer un rôle pour abolir les désavantages sur le marché du travail. Des politiques consistant aussi bien à offrir des

incitations financières en faveur de l'éducation des filles qu'à mettre en place des environnements scolaires accueillants pour celles-ci, à améliorer l'accès aux programmes d'enseignement technique et professionnel ou à assurer un enseignement non formel peuvent surmonter les désavantages liés au sexe qui limitent le développement des compétences des femmes.

Qualité de l'éducation : les inégalités freinent les progrès

On peut juger d'un système éducatif selon qu'il s'acquitte ou non de sa fonction première, qui consiste à doter les jeunes des compétences dont ils ont besoin pour acquérir des moyens de subsistance sûrs et participer à la vie sociale, économique et politique. De nombreux pays ne répondent pas à cette exigence et un trop grand nombre d'élèves quittent l'école sans avoir même acquis les compétences les plus élémentaires en lecture et en calcul.

Les évaluations internationales de l'apprentissage font apparaître des disparités marquées, à l'échelle mondiale et nationale, dans les acquis d'apprentissage. L'étude de 2006 du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) a évalué les compétences en lecture des élèves de 4^e année dans 40 pays en fonction de 4 niveaux de référence. Dans les pays riches, comme la France ou les États-Unis, la grande majorité des élèves ont obtenu des résultats égaux ou supérieurs au niveau intermédiaire B. À l'inverse, en Afrique du Sud et au Maroc, 2 pays à revenu moyen, plus de 70 % ont obtenu des résultats inférieurs au niveau minimum.

Dans nombre de pays en développement, les acquis scolaires sont exceptionnellement faibles en valeur absolue. En 2007, les évaluations du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) ont mis en lumière des lacunes aiguës des acquis scolaires dans les pays à faible revenu. Au Malawi et en Zambie, plus d'un tiers des élèves de 6^e année étaient incapables de lire couramment. En Inde, une étude de 2009 a observé que 38 % seulement des élèves ruraux de 4^e année étaient capables de lire un texte conçu pour la 2^e année. Même après 8 années de scolarité, 18 % des élèves étaient encore incapables de lire ces textes.

La forte augmentation de la scolarisation qu'ont connue de multiples pays a-t-elle compromis la qualité de l'éducation ? Cette question est au centre d'un débat permanent. Compte tenu du fait qu'un grand nombre des nouveaux entrants à l'école sont issus de foyers caractérisés par une grande pauvreté, une mauvaise alimentation et un faible niveau d'alphabétisme des parents – autant de caractéristiques associées à des résultats faibles –, on pourrait supposer qu'un arbitrage

s'impose entre la scolarisation et les niveaux d'apprentissage. En réalité, les éléments factuels ne permettent pas de conclure. Les données fournies par les évaluations du SACMEQ montrent qu'un certain nombre de pays n'ont pas connu de tels arbitrages. Au Kenya et en Zambie, l'augmentation importante de la scolarisation entre 2000 et 2007 n'a pas eu d'effets significatifs sur les résultats aux tests. Quant à la République-Unie de Tanzanie, elle a enregistré des améliorations du niveau moyen d'apprentissage tout en doublant presque le nombre des enfants scolarisés dans l'enseignement primaire.

Les acquis d'apprentissage sont associés à des facteurs tels que la richesse et l'éducation des parents, la langue, l'appartenance ethnique et la situation géographique. Par exemple, au Bangladesh, au niveau national, plus de 80 % des élèves atteignant la 5^e année réussissent l'examen de fin de scolarité primaire. Dans l'un des sous-districts de Barisal, presque tous les élèves réussissent, contre moins de la moitié dans l'un des sous-districts de Sylhet. Il est donc clair que l'endroit où un enfant bangladais va à l'école a une importance quant à ses chances de réussir l'examen national. Au Kenya, la moitié des enfants les plus pauvres de 3^e année pouvaient lire un texte du niveau standard de 2^e année rédigé en kiswahili, contre les trois quarts environ des élèves les plus riches.

Dans les pays les plus pauvres, les pouvoirs publics sont confrontés à des problèmes gigantesques pour relever le niveau moyen de l'apprentissage au sein de leurs systèmes éducatifs. Des politiques axées sur des améliorations à l'échelle du système mais ne visant pas à réduire les inégalités entre les élèves ont peu de chances de réussir.

La concentration de handicaps sociaux lors de l'admission à l'école est fortement corrélée à de moindres résultats scolaires – mais les écoles génèrent également des inégalités. Dans la plupart des pays, la qualité des écoles accueillant les différents groupes socio-économiques est très variable. Atténuer ces différences constitue une première étape de l'amélioration du niveau moyen de l'apprentissage et de la réduction des inégalités en la matière. Les importantes variations de la qualité des écoles entre pays ne permettent pas de tirer des enseignements universellement applicables. Il est cependant possible d'identifier certains facteurs qui se révèlent avoir des effets importants dans des pays très divers et qui sont les suivants :

- **Les enseignants comptent.** Il est vital d'attirer vers la carrière enseignante des personnes qualifiées, de les y retenir et de leur assurer les compétences et le soutien nécessaires. Faire en sorte que les systèmes d'affectation des enseignants répartissent

équitablement ces derniers est également essentiel pour obtenir des résultats d'apprentissage plus équitables. Une autre préoccupation pressante est celle du recrutement. Si l'on veut atteindre l'enseignement primaire universel, il faudra recruter 1,9 million d'enseignants supplémentaires d'ici à 2015, dont plus de la moitié en Afrique subsaharienne.

- *Le temps d'enseignement réel a de l'importance.* L'absentéisme des enseignants et le temps passé sans assurer leur service durant les heures de cours peuvent réduire dans une proportion importante le temps d'enseignement et accroître les disparités en termes d'apprentissage. Une étude menée dans 2 États de l'Inde a observé que les enseignants titulaires de l'enseignement public rural étaient absents au moins 1 jour par semaine. L'amélioration des conditions de travail des enseignants et le renforcement de la gouvernance et de la reddition de comptes au niveau des écoles peuvent améliorer les acquis d'apprentissage et réduire les inégalités.
- *Les petites classes sont essentielles.* L'effectif des classes diminue souvent à mesure que les enfants progressent dans le système éducatif, les élèves des dernières classes recevant un enseignement plus concentré. Au Bangladesh, l'effectif moyen des classes pour la dernière année de l'enseignement primaire est, dans les écoles publiques comme dans les écoles non publiques, de 30 élèves – soit la moitié de l'effectif moyen en 1^{re} année. Il est capital d'assurer une répartition plus égale des ressources d'enseignement entre les classes et de se concentrer davantage sur l'acquisition par tous les élèves des compétences fondamentales en lecture et en calcul.
- *L'environnement dans les classes est important.* Des classes et des élèves mal équipés, sans manuels scolaires ni matériel pour écrire, ne prédisposent pas à un apprentissage efficace. Au Malawi, l'effectif moyen des classes de l'école primaire s'étage entre 36 et 120 élèves par enseignant. Au Kenya, la proportion d'enfants possédant leur propre manuel de mathématiques va de 8 % dans la Province du Nord-Est à 44 % à Nairobi.

Pour contrebalancer les désavantages que les enfants marginalisés apportent avec eux en classe, les écoles doivent assurer un soutien supplémentaire, qui suppose notamment un complément de temps d'apprentissage et de ressources. L'affectation des ressources publiques peut jouer un rôle clef pour réduire les écarts en termes d'apprentissage. En Inde, les sommes attribuées par le gouvernement central en fonction du nombre d'élèves ont été substantiellement accrues pour les districts présentant les plus mauvais indicateurs éducatifs. Les ressources complémentaires ont permis de financer

des enseignants supplémentaires et de réduire les écarts d'infrastructures. Les programmes d'éducation de remédiation peuvent aussi faire une différence. Au Chili, le Programa de las 900 escuelas a fourni aux écoles affichant les plus mauvais résultats des ressources supplémentaires en vue d'améliorer l'apprentissage, notamment des ateliers hebdomadaires de renforcement des compétences didactiques, des ateliers extrascolaires destinés aux enfants et des manuels et autres matériels. Le programme a amélioré le niveau d'apprentissage en 4^e année et a réduit les écarts d'apprentissage.

Les évaluations nationales de l'apprentissage ont également un rôle à jouer. Ainsi, les évaluations de la lecture dans les petites classes peuvent identifier les enfants qui rencontrent des difficultés tout comme les écoles et les régions qui ont besoin d'un soutien. Le fait de communiquer aux parents les résultats des évaluations peut aider les communautés à demander des comptes aux prestataires d'éducation et permettre à ces derniers de comprendre les problèmes sous-jacents.

Financement de l'éducation pour tous : à la recherche d'un progrès décisif

En matière d'éducation, si l'augmentation des financements ne garantit pas le succès, une insuffisance chronique de financement est en revanche une garantie d'échec. Le Cadre d'action de Dakar a reconnu qu'il importait d'adosser les objectifs à des engagements financiers. La mise en œuvre a connu des résultats variables. Bon nombre des pays les plus pauvres au monde ont accru leurs dépenses d'éducation, même si certains gouvernements accordent encore une priorité bien trop insuffisante à l'éducation dans leurs budgets nationaux. Alors que les volumes d'aide s'accroissaient, les donateurs ont collectivement manqué à leurs promesses de faire en sorte qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra[it] ses efforts contrariés par le manque de ressources ». À l'approche de 2015, le risque existe désormais que les suites de la crise financière mondiale accroissent un écart déjà important entre les besoins de l'éducation pour tous et les engagements financiers réels.

Le financement national augmente, mais il existe des différences prononcées entre les régions et en leur sein

Même dans les pays les plus pauvres, ce sont les recettes nationales et les dépenses publiques des gouvernements – et non l'aide internationale – qui constituent la base de l'investissement dans l'éducation. Un grand nombre des pays les plus pauvres au monde ont accru leur investissement en la matière. Depuis 1999, les pays

à faible revenu, pris dans leur ensemble, ont fait passer de 2,9 % à 3,8 % la part du revenu national consacrée à l'éducation. Plusieurs États d'Afrique subsaharienne ont fait état d'augmentations particulièrement importantes : la part du revenu national consacrée à l'éducation a ainsi doublé au Burundi et triplé en République-Unie de Tanzanie depuis 1999.

Dans un registre moins positif, certaines régions et certains pays ont continué de négliger le financement de l'éducation. De toutes les régions du monde, l'Asie centrale et l'Asie du Sud et de l'Ouest sont celles qui investissent le moins dans l'éducation. D'une manière générale, la part du PNB affectée à l'éducation a tendance à croître avec le revenu national, mais le tableau est confus. Alors que le Pakistan dispose à peu près du même revenu par habitant que le Viet Nam, il affecte moitié moins de son PNB à l'éducation ; de même, les Philippines lui consacrent moitié moins que la République arabe syrienne.

Les tendances générales du financement sont dictées par la croissance économique, le taux de perception des recettes et la part des budgets nationaux consacrée à l'éducation. De 1999 à 2008, le renforcement de la croissance économique a fait croître les investissements dans l'éducation dans la plupart des pays en développement. La vitesse à laquelle la croissance économique se transforme en augmentation des dépenses d'éducation est conditionné par les décisions prises à une plus large échelle quant aux dépenses publiques. Dans plus de la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles, la croissance réelle des dépenses d'éducation a été plus élevée que la croissance économique. Ainsi, le Ghana, le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie ont augmenté leurs dépenses d'éducation plus vite que la croissance économique en renforçant la perception des recettes et en accroissant la part du budget consacrée à l'éducation. D'autres pays ont converti une plus petite part des bénéfices de la croissance en financement de l'éducation. Aux Philippines, les dépenses réelles d'éducation ont augmenté annuellement de 0,2 % entre 1999 et 2008, alors que l'économie croissait de 5 % par an. En conséquence, la part déjà faible du revenu national investie dans l'éducation par les Philippines a diminué au fil du temps. Les efforts nationaux de mobilisation des ressources ont des conséquences cruciales pour ce qui est des perspectives de réalisation des objectifs de l'éducation pour tous. En République-Unie de Tanzanie, un financement accru a contribué à réduire d'environ 3 millions depuis 1999 le nombre d'enfants non scolarisés. Alors que le Bangladesh a obtenu d'importants résultats dans le domaine de l'éducation au cours de la dernière décennie, ces progrès sont freinés par le faible taux de perception des recettes et la part modeste du budget national consacrée à l'éducation.



© Ismael Mohamad/UPI/GAMMA

Les pays en développement les plus pauvres pourraient encore, dans une très large mesure, intensifier leurs efforts de mobilisation des ressources et accorder plus de poids à l'éducation de base. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010* estimait que ces pays pourraient réunir encore 7 milliards de dollars EU de financements nationaux au profit de l'éducation de base, portant le niveau d'ensemble à 0,7 % environ du PNB.

Aide internationale : les promesses ne sont pas tenues

L'ensemble de l'aide à l'éducation de base a presque doublé depuis 2002, contribuant à assurer des gains importants. Dans certains pays tels que le Bangladesh, le Cambodge, l'Éthiopie, le Mozambique, la République-Unie de Tanzanie, le Rwanda et le Sénégal, l'aide a joué un rôle clef pour soutenir les politiques favorables aux progrès. Alors que les pessimistes remettent en cause la valeur de l'aide au développement, les résultats obtenus sur le terrain dressent un tableau plus positif. Néanmoins, les donateurs n'ont pas tenu les engagements qu'ils ont pris à Dakar et lors des sommets internationaux s'étant réunis depuis.

L'aide à l'éducation est inévitablement influencée par le volume total de l'aide et par l'environnement général qui l'entoure. En 2005, les promesses du G8 et de l'Union européenne pour 2010 s'élevaient à 50 milliards de dollars EU, dont la moitié était destinée à l'Afrique subsaharienne. Le déficit prévu est estimé à 20 milliards de dollars EU, dont 16 milliards de dollars EU pour l'Afrique subsaharienne.

Les donateurs affichent des bilans variés par rapport aux objectifs internationaux et aux divers seuils de référence adoptés. Au sein du G8, les États-Unis, l'Italie et le Japon continuent d'investir dans l'aide une part très faible de leur revenu national brut (RNB). L'Italie a réduit ses dépenses d'un tiers en 2009, partant d'une base peu élevée, et semble avoir abandonné l'engagement qu'elle avait pris dans le cadre de l'Union européenne d'atteindre

un niveau minimal d'aide correspondant à 0,51 % de son RNB. La pression fiscale a suscité une incertitude quant aux orientations futures de l'aide. Cependant, plusieurs donateurs, dont les États-Unis, la France et le Royaume-Uni, ont augmenté leurs dépenses d'aide en 2009.

Les données récentes relatives à l'aide à l'éducation sont orientées dans un sens inquiétant pour l'agenda de l'éducation pour tous. Après 5 années d'augmentation progressive, l'aide à l'éducation de base a stagné, en 2008, à 4,7 milliards de dollars EU. Pour l'Afrique subsaharienne, région pour laquelle le déficit de financement de l'éducation pour tous est le plus important, les décaissements ont diminué de 4 %, ce qui équivaut à une chute de 6 % de l'aide par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire. En soi, un tassement de l'aide pendant 1 année n'indique pas une tendance. L'autosatisfaction n'est pourtant pas de mise, car le déficit du financement extérieur nécessaire pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous dans les pays à faible revenu est estimé à 16 milliards de dollars EU par an.

Compte tenu de l'ampleur de ce déficit de financement, il y a clairement lieu de reconsidérer les priorités du secteur éducatif. Si tous les donateurs dépensaient au moins la moitié de leur aide à l'éducation pour le niveau élémentaire, ils pourraient mobiliser 1,7 milliard de dollars EU de plus chaque année. Néanmoins, peu d'éléments laissent à penser que les principaux donateurs aient entrepris de repenser l'équilibre entre l'aide destinée à l'éducation de base et celle qui va aux niveaux plus élevés. Plusieurs donateurs majeurs du G8, dont l'Allemagne, la France et le Japon, consacrent plus de 70 % de leur aide à l'éducation aux niveaux supérieurs à celui de l'éducation de base. En outre, une proportion importante de ce qui est comptabilisé comme de l'aide prend la forme de coûts indirects – dans la pratique, il s'agit d'un transfert de ressources vers des établissements d'enseignement des pays donateurs. En Allemagne et en France, les coûts indirects représentent largement plus de la moitié de l'aide à l'éducation. Quels qu'en soient les bénéficiaires pour les étudiants étrangers fréquentant les établissements d'enseignement supérieur français et allemand, il est clair que ce mécanisme ne contribue guère à combler les profonds déficits de financement des systèmes éducatifs des pays pauvres.

Au-delà du volume de l'aide, l'efficacité de celle-ci ne manque pas de susciter des inquiétudes. En 2007, moins de la moitié de l'aide totale a été acheminée par l'intermédiaire des systèmes nationaux de gestion des finances publiques ; 1 mission de donateurs sur 5 seulement a fait l'objet d'une coordination et uniquement 46 % de l'aide au développement prévue a été effectivement décaissée. Ces résultats sont loin des objectifs adoptés par les donateurs dans la Déclaration

de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement. Cela a des conséquences directes sur l'éducation. Par exemple, le décalage entre les engagements d'aide et les décaissements empêche une planification efficace dans des domaines tels que la construction de salles de classe ou le recrutement d'enseignants.

Crise financière : des ajustements douloureux en perspective

L'impact de la crise financière mondiale sur les perspectives de réaliser l'éducation pour tous continue d'être largement négligé par les donateurs, les institutions financières internationales et d'autres agences. Face à une pauvreté et une vulnérabilité accrues et compte tenu des contraintes que fait peser sur les efforts nationaux de financement l'accroissement de la pression fiscale, l'aide est cruciale pour protéger les acquis et pour poser les bases d'un progrès accéléré.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010* pressait les gouvernements et les institutions financières internationales d'évaluer les implications des ajustements budgétaires liés à la crise pour le financement de l'éducation pour tous. Il soulignait également la médiocrité de l'information disponible en temps réel sur les conséquences possibles de ces ajustements pour les objectifs fixés à Dakar. Ce tableau n'a pas changé. Le Fonds monétaire international (FMI) a indiqué que la plupart des pays en développement qu'il soutient n'ont pas réduit leurs budgets destinés aux services de base prioritaires. Aussi encourageant que cela puisse être, cela ne règle pas la question de savoir si les dépenses prévues sont cohérentes avec les plans établis avant la crise ou avec les besoins de financement de l'éducation pour tous. Qui plus est, les systèmes nationaux et internationaux de rapports continuent de faire obstacle à une évaluation appropriée des ajustements budgétaires.

Alors que la crise financière a été provoquée par les systèmes bancaires et par les insuffisances réglementaires des pays riches, des millions de gens qui sont parmi les plus pauvres au monde luttent pour faire face à ses conséquences. En 2009, le ralentissement de la croissance économique, conjugué à l'augmentation des prix alimentaires, a gonflé de 64 millions de personnes le nombre des victimes de l'extrême pauvreté et de 41 millions celui des victimes de la malnutrition. Les perspectives de l'éducation en souffriront inévitablement. On observe déjà une pression qui s'exerce sur le budget des ménages et conduit ces derniers à retirer leurs enfants de l'école. D'autre part, l'accroissement de la malnutrition infantile aura une incidence sur la fréquentation scolaire et les résultats de l'apprentissage.

Une autre menace qui pèse sur les progrès en direction des objectifs de l'éducation pour tous est liée à la

pression fiscale. L'incapacité des institutions des Nations Unies, de la Banque mondiale et du FMI d'évaluer les implications des ajustements fiscaux pour ce qui concerne les objectifs de l'éducation pour tous reste préoccupante. Une partie de ce problème tient à l'absence d'un suivi budgétaire systématique. Se fondant sur les recherches menées en vue du précédent *Rapport*, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011* s'efforce de combler en partie les lacunes de l'information. À partir d'une étude couvrant 18 pays à faible revenu et 10 pays à revenu moyen, il examine les dépenses réelles en 2009 et les dépenses prévues en 2010. Les résultats sont notamment les suivants :

- 7 pays à faible revenu, dont le Ghana, le Niger, le Sénégal et le Tchad, ont procédé en 2009 à des coupes dans les dépenses d'éducation. Les pays faisant état de coupes comptent quelque 3,7 millions d'enfants non scolarisés ;
- dans 5 de ces 7 pays à faible revenu, les dépenses prévues en 2010 situeraient le budget de l'éducation en dessous de son niveau de 2008 ;
- alors que 7 pays à revenu moyen inférieur ont maintenu ou accru leurs dépenses en 2009, 6 prévoient des coupes dans le budget de l'éducation en 2010 ;
- à l'approche de 2015, les ajustements fiscaux prévus pour les pays à faible revenu menacent de creuser le déficit de financement de l'éducation pour tous. Les projections du FMI indiquent une augmentation d'ensemble de 6 % par an en moyenne, jusqu'à 2015, des dépenses publiques des pays à faible revenu, alors que l'augmentation annuelle des dépenses requise pour réaliser l'enseignement primaire universel est de l'ordre de 12 %.

Cinq recommandations pour le financement

En matière de financement, l'environnement que connaîtront les gouvernements nationaux et les donateurs d'aide sera probablement plus difficile au cours des 5 prochaines années qu'il ne l'a été durant la dernière décennie. Une avancée majeure en direction des objectifs fixés en 2000 exigera une action résolue. Le présent *Rapport* recommande 5 approches à caractère général :

- *Réévaluer les besoins de financement à la lumière de la crise financière.* La planification en vue des objectifs de l'éducation pour tous doit se fonder sur des estimations nationales détaillées. Le FMI et la Banque mondiale, travaillant avec les gouvernements et les institutions des Nations Unies, devraient évaluer l'écart entre les plans de dépenses actuels et les besoins de financement liés à l'éducation pour tous et aux objectifs du millénaire pour le développement. Ils devraient également procéder à une évaluation critique de l'alignement entre ces besoins de financement et les programmes d'ajustement fiscal.
- *Tenir les engagements de 2005.* Les gouvernements donateurs devraient s'employer immédiatement à tenir les engagements pris en 2005 et formuler de nouvelles promesses pour la période restant à courir d'ici à 2015. Durant la première moitié de 2011, tous les donateurs devraient soumettre des calendriers indicatifs indiquant comment ils entendent compenser tous les manques, y compris le déficit de 16 milliards de dollars EU qu'accuse la prestation d'aide destinée à l'Afrique subsaharienne.
- *Faire de l'éducation de base une priorité majeure.* Les donateurs soulignent souvent qu'il importe que les gouvernements des pays en développement alignent les priorités des dépenses publiques sur les engagements qu'ils ont pris en faveur de l'éducation pour tous. Ce principe doit s'appliquer aussi à eux-mêmes. Si tous les donateurs dépensaient au moins la moitié de leur aide à l'éducation au niveau élémentaire (la moyenne actuelle est de 41 %), ils pourraient mobiliser annuellement 1,7 milliard de dollars EU de plus.
- *Lancer une nouvelle initiative mondiale de financement : la Facilité internationale de financement pour l'éducation (IFFE).* Le partenariat en faveur de l'éducation pour tous doit reconnaître que, même si les engagements de 2005 sont tenus et si les donateurs accordent une priorité plus importante à l'éducation de base, ces efforts produiront encore trop peu de résultats, et bien trop tard. Dans le cadre de la Facilité internationale de financement pour la vaccination, les gouvernements donateurs ont réuni des ressources en vendant des obligations, en consacrant les recettes obtenues à des actions qui sauvent des vies et en servant les intérêts sur une longue période. Les arguments militant pour l'extension de ce modèle à l'éducation sont simples et convaincants : les enfants ne peuvent se permettre d'attendre d'être vaccinés, pas plus qu'ils ne peuvent se permettre d'attendre d'être scolarisés. Les gouvernements donateurs devraient lever près de 3 à 4 milliards de dollars EU par an entre 2011 et 2015 par l'émission d'obligations de l'IFFE, une partie des recettes transitant par l'Initiative de mise en œuvre accélérée réformée.
- *Mobiliser des financements innovants.* Les promoteurs de l'éducation pour tous devraient travailler avec un réseau plus large de partenaires pour défendre l'idée d'une taxe mondiale sur les institutions financières, suivant notamment les propositions de la campagne en faveur de la « taxe Robin des bois », et devraient faire en sorte que l'éducation soit inscrite dans les plans

d'affectation des recettes dans le cadre d'une stratégie d'ensemble de financement des OMD. Compte tenu de l'ampleur du déficit de financement, il est nécessaire de formuler d'autres propositions de financement novatrices axées sur l'éducation. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011* plaide pour une taxe sur les téléphones mobiles qui s'appliquerait dans l'Union européenne, sous la forme d'un prélèvement de 0,5 % sur les recettes des abonnements aux mobiles. Le montant que pourrait rapporter annuellement une telle taxe est estimé à 894 millions de dollars EU.

II. Les conflits armés et l'éducation

Les Nations Unies ont été créées avant tout pour mettre fin au « fléau de la guerre ». Pour les architectes du nouveau système, l'objectif était d'éviter de revenir à ce que la Déclaration universelle des droits de l'homme décrivait comme « la méconnaissance et le mépris des droits de l'homme » et « des actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité ». Soixante-cinq ans plus tard, le fléau de la guerre sévit toujours. Ses effets les plus virulents se manifestent dans les pays les plus pauvres du monde et il détruit les perspectives d'éducation dans une proportion gigantesque.

L'impact des conflits armés sur l'éducation a été largement négligé. C'est là une crise cachée qui renforce la pauvreté, affaiblit la croissance économique et freine les progrès des pays. Au cœur de cette crise se trouvent des violations généralisées et systématiques des droits de l'homme, qui méritent pleinement d'être qualifiées d'« actes de barbarie ». Il n'y a pas de question plus urgente sur l'agenda international. Toutefois, loin de révolter la conscience de l'humanité et de mobiliser

une riposte efficace, les effets dévastateurs de la guerre sur l'éducation ne sont, dans une large mesure, pas dénoncés et la communauté internationale tourne le dos aux victimes.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011* braque les projecteurs sur la crise cachée de l'éducation. Il documente l'ampleur de cette crise, en recherche les causes sous-jacentes et définit un agenda pour que les choses changent. L'un de ses messages clefs est que les approches routinières compromettent toute perspective d'atteindre tant les objectifs de l'éducation pour tous que, plus largement, les OMD.

Tous les liens entre les conflits armés et l'éducation ne fonctionnent pas à sens unique. Si les systèmes éducatifs sont capables d'être une puissante force de paix, de réconciliation et de prévention des conflits, trop souvent aussi, ils alimentent la violence. C'est là une chose que les architectes des Nations Unies ont comprise. Ils ont vu que la Seconde Guerre mondiale, quelles qu'en aient pu être les causes immédiates, avait été rendue possible avant tout par les insuffisances de la compréhension mutuelle. L'UNESCO voit son origine dans le souci de remédier à ces insuffisances. Son Acte constitutif de 1945 reconnaissait qu'à travers l'histoire, l'« incompréhension mutuelle des peuples » avait conduit ceux-ci à la violence et qu'une paix durable ne pouvait être bâtie que sur l'éducation car, « les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ». Bien trop fréquemment cependant, les systèmes éducatifs sont utilisés non pour promouvoir le respect mutuel, la tolérance et la pensée critique mais pour renforcer le mépris, l'intolérance et les préjugés qui poussent les sociétés vers la violence. Le présent *Rapport* identifie des stratégies visant à résoudre ces problèmes et à libérer pleinement la capacité de l'éducation à être une force de paix.

Chaque conflit armé est différent des autres – et a des conséquences différentes pour l'éducation. On retrouve néanmoins des thèmes récurrents. Le présent *Rapport* identifie quatre insuffisances systémiques de la coopération internationale qui sont au cœur de la « crise cachée » :

- *Insuffisances de la protection.* Les gouvernements nationaux et la communauté internationale ne remplissent pas les responsabilités éthiques et les obligations légales qui leur incombent en matière de protection des civils pris au piège des conflits armés. Les violations flagrantes des droits de l'homme sont entourées d'une culture d'impunité qui forme un obstacle majeur à l'éducation. Les attaques visant les enfants, les enseignants et les écoles, ainsi que le recours généralisé et systématique au viol



© Lana Slezic/Panos

et à d'autres formes de violences sexuelles comme armes de guerre sont parmi les exemples les plus flagrants de ces violations.

- *Insuffisances de la prestation.* Les parents et les enfants touchés par les conflits armés font preuve d'une détermination extraordinaire pour s'efforcer de maintenir l'accès à l'éducation face à l'adversité. Les efforts de la communauté internationale ne sont pas à la hauteur. L'éducation reste le domaine le plus négligé d'un système humanitaire insuffisamment financé et inadapté.
- *Insuffisances du redressement rapide et de la reconstruction.* Les accords de paix offrent aux gouvernements d'après-conflit et à la communauté internationale une fenêtre d'opportunité permettant de mettre en place des stratégies de redressement et de reconstruction. Trop souvent, ils n'agissent pas à temps. Une partie du problème tient à ce que les pays en situation d'après-conflit restent dans une zone grise située entre l'aide humanitaire et l'aide au développement à long terme. Dans le cas d'États touchés par un conflit, l'architecture de l'aide internationale est rompue.
- *Insuffisances de la consolidation de la paix.* L'éducation joue un rôle charnière dans la consolidation de la paix. Plus peut-être que dans n'importe quel autre secteur, l'éducation peut fournir rapidement, en leur donnant une grande visibilité, les dividendes de la paix dont pourrait dépendre la survie des accords de paix. En outre, lorsque les systèmes éducatifs sont inclusifs et conçus pour favoriser des attitudes propices à la compréhension, à la tolérance et au respect mutuels, ils peuvent rendre les sociétés moins enclines aux conflits violents.

Chacune de ces insuffisances est profondément ancrée dans les pratiques institutionnelles. Cependant, elles sont toutes susceptibles de faire l'objet de solutions concrètes et abordables identifiées dans le présent *Rapport*. Les ingrédients essentiels du changement sont un leadership politique fort, une coopération internationale renforcée et la mise en place de réponses multilatérales à l'un des principaux défis du développement pour le début du XXI^e siècle.

Les conflits armés sont un obstacle majeur aux objectifs de l'éducation pour tous

En adoptant, en 2000, le Cadre d'action de Dakar, les gouvernements ont défini les conflits comme « un obstacle majeur à la réalisation de l'éducation pour tous ». Les éléments figurant dans le présent *Rapport* suggèrent que la hauteur de l'obstacle a été sous-estimée

et qu'une attention insuffisante a été consacrée aux stratégies propres à l'éliminer. Les pays en développement touchés par un conflit occupent majoritairement les dernières places d'un classement que l'on pourrait établir en fonction des objectifs de l'éducation pour tous :

- les taux de mortalité infantile sont deux fois supérieurs à ceux des autres pays en développement, reflétant ainsi un niveau plus élevé de malnutrition et de risques sanitaires associés ;
- dans les pays touchés par un conflit, près de 28 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés. Avec 18 % de la population mondiale de cet âge, ces pays représentent 42 % des enfants non scolarisés. Dans le groupe des pays en développement les plus pauvres, ils représentent environ un quart de la population en âge de fréquenter l'école primaire, mais près de la moitié de la population non scolarisée ;
- les taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire sont inférieurs de près d'un tiers dans les pays touchés par un conflit à ce qu'ils sont dans les autres pays en développement, la proportion étant encore bien moindre pour les filles ;
- le taux d'alphabétisation des jeunes est de 79 % pour les pays touchés par un conflit, contre 93 % pour les autres pays en développement.

Il est prouvé qu'au sein des pays, les conflits violents exacerbent les disparités liées à la richesse et au sexe. Les zones touchées par les conflits sont souvent très en retard par rapport au reste du pays. Aux Philippines, la proportion de jeunes de la Région autonome en Mindanao musulmane ayant été scolarisés pendant moins de 2 ans est plus de 4 fois supérieure à la moyenne nationale.

La plupart des décès liés aux conflits armés ont lieu loin des zones de bataille et sont causés par la maladie et la malnutrition. Ces deux causes de mortalité sont responsables de la grande majorité des 5,4 millions de vies perdues pendant la guerre en République démocratique du Congo, pays qui a connu le conflit le plus meurtrier au monde. Près de la moitié des victimes étaient des enfants de moins de 5 ans. La maladie et la faim qui sous-tendent ces chiffres frappants affaiblissent l'éducation.

Les enfants, les civils et les écoles sont sur la ligne de front

Aujourd'hui, les conflits armés sont essentiellement internes, et non plus transfrontaliers, et la violence qu'ils produisent est souvent de longue durée. Le *Rapport*

mondial de suivi sur l'EPT identifie 48 épisodes de conflits armés dans 35 pays entre 1998 et 2008. Quarante-trois de ces conflits ont eu lieu dans des pays en développement à faible revenu et à revenu moyen inférieur. Si l'intensité, l'échelle et l'étendue géographique de la violence sont variables, le fait que les conflits armés se prolongent est monnaie courante. Les conflits durent en moyenne 12 ans dans les pays à faible revenu, moyenne qui passe à 22 ans dans les pays à revenu moyen inférieur.

Recourir sans discernement à la force et viser délibérément les civils sont deux caractéristiques des conflits violents du début du XXI^e siècle. Dans la plupart des cas, il est beaucoup plus dangereux d'être civil que combattant. Les systèmes éducatifs en ont subi directement les effets. Aujourd'hui, les enfants et les écoles sont sur la ligne de front des conflits armés et les classes, les enseignants et les élèves sont considérés comme des cibles légitimes. Il en résulte, selon les termes d'un rapport des Nations Unies, « pour les enfants, une peur toujours plus grande d'aller à l'école ; pour les enseignants, d'y enseigner ; et pour les parents, d'y envoyer leurs enfants ». En Afghanistan et au Pakistan, les groupes insurgés ont soumis à des attaques répétées les infrastructures éducatives en général et les écoles de filles en particulier. Les craintes liées à la sécurité ont eu pour effet la fermeture de plus de 70 % des écoles dans la province afghane du Helmand. À Gaza, dans le Territoire palestinien occupé, les attaques menées par l'armée israélienne en 2008 et 2009 ont provoqué la mort de 350 enfants, en ont blessé 1 815 et ont endommagé 280 écoles. Les écoles et les enseignants ont également été pris pour cible par les insurgés dans 3 des provinces de l'extrême sud de la Thaïlande. Le recours à des enfants soldats est signalé dans 24 pays, notamment au Myanmar, en République centrafricaine, en République démocratique du Congo, au Soudan et au Tchad.

Des formes de violence plus larges ont eu pour l'éducation des conséquences d'une grande portée. Les rapports du Secrétaire général des Nations Unies continuent d'apporter des preuves que le viol et d'autres violences sexuelles sont largement employés comme tactiques de guerre dans de nombreux pays, surtout en Afghanistan, en République centrafricaine, en République démocratique du Congo, au Soudan et au Tchad. De nombreuses victimes sont de jeunes filles. Pour celles qui sont directement touchées, les blessures physiques, le traumatisme psychologique et la stigmatisation provoquent un handicap profond et durable sur le plan éducatif. Cependant, le recours au viol comme instrument de guerre a également des conséquences bien plus étendues, l'insécurité et la peur empêchant les jeunes filles de se rendre à l'école et l'écroulement de la vie familiale et communautaire privant les enfants d'un environnement d'apprentissage sûr.

Les coûts humains et les dégâts matériels causés aux infrastructures scolaires ne sont pas les seuls coups portés à l'éducation. Les conflits armés fragilisent aussi la croissance économique, renforcent la pauvreté et détournent les ressources de l'investissement productif dans les classes au profit de dépenses militaires improductives. Le présent *Rapport* identifie 21 des pays en développement les plus pauvres au monde qui dépensent plus pour leur budget militaire que pour l'enseignement primaire – et, dans certains cas, beaucoup plus. Affichant dans le domaine de l'éducation des indicateurs parmi les plus mauvais au monde, le Tchad dépense 4 fois plus pour l'armement que pour les écoles primaires et le Pakistan 7 fois plus. Si les pays qui consacrent moins de ressources à l'enseignement primaire qu'à leur budget militaire réduisaient ces derniers de 10 % seulement, ils pourraient scolariser au total 9,5 millions d'enfants de plus – ce qui correspondrait à une réduction de 40 % du total de leur population non scolarisée.

Les dépenses militaires détournent également les ressources de l'aide. À l'échelle mondiale, ces dépenses atteignaient 1 500 milliards de dollars EU en 2009. Si les pays riches transféraient ne fût-ce que l'équivalent de 6 jours de dépenses militaires au profit de l'aide au développement pour l'éducation de base, ils seraient en mesure de combler le déficit de financement extérieur de 16 milliards de dollars qui empêche d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous, en scolarisant tous les enfants d'ici à 2015.

Les gouvernements nationaux et les donateurs d'aide devraient examiner d'urgence les possibilités de convertir les dépenses improductives d'armement en investissements productifs consacrés aux écoles, aux livres et aux enfants. Tous les pays doivent réagir face aux menaces pesant sur leur sécurité. Cependant, les occasions perdues d'investir dans l'éducation renforcent la pauvreté, le chômage et la marginalisation qui alimentent de nombreux conflits.

Les populations déplacées sont parmi les moins visibles

Le déplacement massif est souvent un objectif stratégique pour les groupes armés qui cherchent à séparer des populations ou à saper les moyens de subsistance de groupes spécifiques. À la fin de 2009, les données des Nations Unies faisaient état, à l'échelle mondiale, de 43 millions de personnes déplacées, bien qu'il soit presque certain que leur nombre réel soit supérieur. Les estimations récentes suggèrent que près de la moitié des réfugiés et des personnes déplacées internes (PDI) sont âgées de moins de 18 ans. Alors que, selon les rapports, les flux transfrontaliers de réfugiés ont diminué, les déplacements à l'intérieur des pays ont augmenté.

Le déplacement expose les individus au risque d'être extrêmement défavorisés sur le plan éducatif. Les données fournies par une étude des Nations Unies brossent un tableau troublant de l'état de l'éducation dans les camps de réfugiés. Les taux de scolarisation étaient en moyenne de 69 % pour l'enseignement primaire et de 30 % seulement pour l'enseignement secondaire. Le rapport élèves/enseignant était très élevé – près d'un tiers des camps indiquaient des taux de 50 élèves ou plus par enseignant – et nombre d'enseignants n'avaient pas reçu de formation. Dans certains camps, notamment dans ceux qui accueillent les réfugiés somaliens dans le nord du Kenya, les parents étaient inquiets de constater que, faute de possibilités suffisantes d'être scolarisés dans le secondaire, les jeunes risquaient d'être recrutés par des groupes armés. Les taux de fréquentation scolaire des populations déplacées sont désespérément bas dans des pays tels que la République centrafricaine, la République démocratique du Congo et le Tchad.

Les réfugiés sont également confrontés à des problèmes plus larges qui portent préjudice à l'éducation. De nombreux pays n'autorisent pas l'accès des réfugiés à l'enseignement public et aux services de base. Ainsi, le droit malais ne distingue pas les réfugiés des immigrants sans papiers. En Thaïlande, une population de réfugiés du Myanmar installée de longue date n'a pas droit à l'enseignement public. Plus généralement, les restrictions imposées à l'emploi des réfugiés renforcent la pauvreté, laquelle réduit encore les perspectives d'éducation. En outre, la difficulté d'obtenir le statut de réfugié pousse de multiples candidats dans la clandestinité. Vivant dans des enclaves urbaines, sans droit à l'emploi et privés d'accès aux écoles locales, leurs enfants ont peu de chances de recevoir une éducation. Dans d'autres contextes, les conflits ont laissé en héritage des inégalités de traitement. Les enfants palestiniens scolarisés à Jérusalem-Est sont défavorisés en termes de financement de l'éducation et des rapports font état du harcèlement qu'ils subissent de la part des forces de sécurité. Le manque de salles de classe et les inquiétudes quant à la qualité de l'éducation ont poussé de nombreux enfants palestiniens vers l'enseignement privé, ce qui fait peser sur les foyers pauvres une charge financière considérable.

Le cycle inverse : l'influence de l'éducation sur les conflits violents

Si l'éducation est rarement une cause primaire de conflit, il est cependant fréquent qu'elle sous-tende la dynamique politique qui pousse les pays à la violence. Les conflits armés internes aux États sont souvent liés à des rancœurs et à des sentiments d'injustice liés à l'identité, à la religion, à l'appartenance ethnique et à la région. Dans tous ces domaines, l'éducation peut faire la



© Evan Abramson/UNESCO

différence, en faisant pencher la balance du côté de la paix – ou du conflit. Le présent *Rapport* identifie les mécanismes par lesquels le déficit d'éducation, l'inégalité d'accès à l'éducation et une forme d'éducation inadaptée peuvent prédisposer les sociétés aux conflits armés.

- **Une prestation d'éducation limitée ou de mauvaise qualité, conduisant au chômage et à la pauvreté.** Lorsqu'un grand nombre de jeunes se voient refuser l'accès à une éducation de base d'une qualité décente, la pauvreté, le chômage et le sentiment de désespoir qui en résultent peuvent être de puissants agents recruteurs pour les milices armées. L'explosion du nombre de jeunes rend encore plus urgente la création de passerelles permettant de passer de l'éducation à l'emploi : dans certains pays, comme la Guinée, le Libéria, le Nigéria et la Sierra Leone, plus de 60 % de la population est âgée de moins de 25 ans, contre moins de 25 % dans de nombreux pays de l'OCDE. Au Rwanda, les jeunes hommes ruraux sans emploi et sans instruction étaient particulièrement bien représentés parmi les auteurs du génocide de 1994.
- **Un accès inégal, suscitant des rancœurs et un sentiment d'injustice.** Les inégalités en matière d'éducation, interagissant avec des disparités plus larges, accroissent les risques de conflit. En Côte d'Ivoire, le ressentiment lié au mauvais état de l'éducation dans les zones du nord du pays a été l'une des causes de la mobilisation politique qui a conduit à la guerre civile de 2002-2004. En 2006, les taux de fréquentation scolaire dans le Nord et le Nord-Ouest étaient inférieurs à la moitié de ceux du Sud. Le sentiment que l'éducation de la population locale pâtit de l'injustice des modèles d'attribution des ressources a sous-tendu de nombreux conflits, que ce soit dans la province indonésienne d'Aceh ou, au Nigéria, dans la riche région pétrolière du détroit du Niger.
- **L'utilisation des systèmes scolaires pour renforcer les préjugés et l'intolérance.** Dans plusieurs conflits armés, l'éducation a été activement utilisée pour

renforcer la domination politique, la subordination des groupes marginalisés et la ségrégation ethnique. Du Rwanda au Sri Lanka, l'utilisation des systèmes d'éducation au profit de la haine et du fanatisme a été l'une des causes sous-jacentes de la violence des conflits. En outre, dans de nombreux pays, les écoles sont devenues le détonateur de conflits plus larges portant sur l'identité culturelle. Au Guatemala, le système éducatif a été considéré comme un vecteur de la domination culturelle et de la suppression des langues autochtones, alimentant des ressentiments plus généraux qui ont conduit à la guerre civile. Lorsque les accords de paix reposent sur un séparatisme éducatif, les systèmes scolaires peuvent perpétuer les attitudes qui prédisposent les sociétés aux conflits armés, comme l'illustre l'expérience de la Bosnie-Herzégovine.

L'aide aux pays touchés par des conflits

L'aide au développement a un rôle essentiel à jouer dans les pays touchés par un conflit. Elle a la capacité de rompre le cercle vicieux de la guerre et du faible développement humain dans lequel beaucoup de pays sont pris au piège, et de soutenir une transition vers une paix durable. Plusieurs problèmes ont toutefois fait perdre de son efficacité à l'action de l'aide internationale.

La dérive de l'aide en direction d'un petit groupe de pays identifiés comme des priorités de sécurité nationale s'est traduite par le fait que de nombreux pays parmi les plus pauvres au monde ont été relativement négligés. Les flux de l'aide au développement destinée à 27 pays en développement touchés par un conflit ont augmenté au cours de la dernière décennie, pour atteindre 36 milliards de dollars EU par an en 2007-2008, mais l'Irak a reçu plus du quart du total et, à eux deux, l'Afghanistan et l'Irak 38 %. L'aide reçue par l'Afghanistan était supérieure au montant total décaissé en faveur du Libéria, de la République démocratique du Congo et du Soudan.

L'aide à l'éducation de base reflète le schéma d'ensemble de l'affectation des fonds. Les versements destinés au Pakistan représentaient à eux seuls plus du double du montant accordé à la République démocratique du Congo et au Soudan. Alors que l'aide à l'éducation de base a plus que quintuplé en Afghanistan au cours des 5 dernières années, elle a stagné ou a progressé plus lentement dans des pays tels que la République centrafricaine ou le Tchad et diminué en Côte d'Ivoire.

La volatilité de l'aide est un autre motif de préoccupation. Du fait de la faiblesse de leur système de gestion des finances publiques, les pays en développement touchés par un conflit ont besoin que le flux de l'aide au développement soit prévisible. Cependant, les flux d'aide en direction de pays tels que le Burundi, la République centrafricaine et le Tchad se caractérisent par une forte incertitude. Plusieurs pays ont connu des cycles de 2 ans au cours desquels l'aide à l'éducation a doublé avant de chuter de 50 %.

Le flou qui entoure la frontière entre l'aide au développement et les objectifs de la politique étrangère a pour l'éducation des implications étendues. Alors qu'il existe de bonnes raisons pour intégrer l'aide dans un cadre d'ensemble de politiques englobant la diplomatie et la sécurité, on peut aussi redouter la subordination des objectifs du développement à des stratégies plus larges, telles que celle consistant à « conquérir les cœurs et les esprits » des populations locales, dans laquelle l'éducation a joué un rôle de premier plan. La visibilité croissante acquise par l'armée dans la fourniture de l'aide a alimenté ces inquiétudes. En Afghanistan, près des deux tiers de l'aide à l'éducation fournie par les États-Unis en 2008 étaient acheminés par un dispositif fonctionnant sous l'égide de l'armée. En Afghanistan et en Irak, les équipes provinciales de reconstruction associent civils et militaires pour apporter l'aide dans les zones dangereuses. Des pratiques comparables ont également cours dans la corne de l'Afrique.

Les raisons en faveur d'un accroissement de l'aide aux pays touchés par un conflit sont fortes. Elles s'enracinent avant tout dans l'impératif de faire progresser les OMD. Les donateurs eux-mêmes ont également intérêt à combattre la pauvreté et l'instabilité des nombreux États touchés par un conflit avant qu'ils deviennent une menace pour la paix et la stabilité régionales et internationales. Il existe néanmoins aussi des dangers liés aux approches actuelles de la prestation d'aide. Si l'aide est utilisée – ou perçue – comme faisant partie d'une stratégie contre-insurrectionnelle ou comme un élément de l'agenda d'ensemble de la sécurité nationale des pays donateurs, elle peut exposer les communautés locales et les travailleurs de l'aide à des risques importants. L'accroissement préoccupant des attaques visant les travailleurs de l'aide humanitaire au cours des dernières



années est un indicateur de ce phénomène : au cours des 3 dernières années, plus de 600 travailleurs de l'aide ont été tués, grièvement blessés ou enlevés. Il est probable que l'implication directe ou indirecte de l'armée dans la construction des locaux accroîtra le risque d'attaques visant les écoles. Le recours à des sous-traitants privés pour des missions couvrant la sécurité et le développement est un autre facteur de risque.

Plusieurs donateurs majeurs – dont les États-Unis et le Royaume-Uni – ayant annoncé des augmentations significatives de leur soutien à des pays tels que l'Afghanistan et le Pakistan, il importe que les politiques d'aide abordent un certain nombre de questions. Il s'agit notamment des critères adoptés pour la sélection des pays, des raisons sous-jacentes à l'importance accordée aux différents pays, des objectifs de développement à poursuivre et des mécanismes de prestation d'aide à utiliser. Il est capital d'exiger l'élaboration de directives opérationnelles proscrivant la participation directe de l'armée à la construction des écoles.

Remédier aux insuffisances de la protection

En 1996, Graça Machel a présenté à l'Assemblée générale des Nations Unies son rapport sur les enfants et les conflits armés. Celui-ci condamnait « une terreur et une violence [...] généralisées » infligées aux enfants et appelait la communauté internationale à mettre fin à ce qu'elle décrivait comme des attaques « intolérable[s] et inacceptable[s] » contre les enfants. Quinze ans plus tard, la terreur généralisée se poursuit – et la communauté internationale continue de tolérer des attaques indéfendables.

Bien des choses ont changé depuis le rapport Machel. Les Nations Unies ont créé le Mécanisme de surveillance et de communication de l'information (MRM) qui identifie les violations graves des droits de l'homme commises envers les enfants dans 6 domaines clefs. Plusieurs résolutions du Conseil de sécurité des Nations Unies ont été prises en vue de renforcer la protection contre le viol et les autres violences sexuelles dans les pays touchés par un conflit. Il est cependant difficile d'échapper à la conclusion que les dispositions des droits de l'homme et les résolutions du Conseil de sécurité offrent une protection limitée là où elles sont le plus nécessaires – à savoir, dans la vie des enfants et des civils qui se trouvent sur la ligne de front. Le peu de coordination entre les institutions des Nations Unies et le manque de ressources contribuent au problème. Dans le cadre du MRM, la notification des attaques visant les écoles est particulièrement limitée et de nombreux incidents ne sont pas signalés. Ces problèmes ne sont nulle part plus évidents que dans le domaine du viol et des autres violences sexuelles. Comme Michelle Bachelet, Directrice

exécutive et Secrétaire générale adjointe d'ONU Femmes, l'a déclaré au Conseil de sécurité des Nations Unies en octobre 2010, « les activités ont manqué d'une direction claire ou d'objectifs et de buts fixés dans le temps susceptibles d'accélérer la mise en œuvre et d'assurer la reddition de comptes » et « les preuves de leur impact cumulé sont inadéquates ».

Cumulées, ces insuffisances ont pour effet de renforcer la culture d'impunité décrite par les systèmes de communication de l'information des Nations Unies. Le présent *Rapport* appelle à des réformes dans trois domaines clefs :

- **Renforcer le système des MRM.** Le mécanisme de surveillance et de communication de l'information doit rendre compte d'une manière plus complète de l'ampleur et de la portée des violations des droits de l'homme perpétrées à l'encontre des enfants, en signalant notamment les récidivistes au Conseil de sécurité. Toutes les institutions des Nations Unies doivent coopérer plus étroitement à la collecte, à la vérification et à la notification des preuves. Dans les pays qui manquent systématiquement au respect des plans d'action nationaux destinés à mettre fin aux violations des droits de l'homme, des mesures coercitives doivent être appliquées, en dernier ressort, d'une manière ciblée et sélective. Dans les zones où l'ampleur des violations des droits de l'homme peut justifier leur qualification en tant que crimes de guerre ou crimes contre l'humanité, le Conseil de sécurité doit être plus actif pour déférer ces dossiers à la Cour pénale internationale (CPI).
- **Renforcer les notifications relatives à l'éducation.** Les systèmes internationaux de signalement des violations des droits de l'homme dans le domaine de l'éducation sont peu développés. Un mécanisme systématique et complet de notification documentant les attaques visant les écoliers, les écoles et les enseignants est nécessaire et doit être étendu aux établissements techniques et professionnels. En tant qu'institution des Nations Unies chef de file en matière d'éducation, l'UNESCO doit se voir doter du mandat et des ressources nécessaires pour conduire l'élaboration d'un système solide de notification.
- **Agir d'une manière décisive contre le viol et les autres violences sexuelles durant les conflits.** Dans un premier temps, le Conseil de sécurité devrait créer une commission internationale sur le viol et les violences sexuelles, afin de documenter l'ampleur du problème dans les pays touchés par des conflits, d'identifier les responsables et d'en faire le rapport au Conseil de sécurité. Cette commission devrait être présidée par la Directrice exécutive de l'ONU Femmes et son mandat devrait comprendre des enquêtes détaillées dans les

pays identifiés par les rapports des Nations Unies comme des centres d'impunité. La Cour pénale internationale devrait participer dès le début, à titre consultatif, au travail de la commission. En particulier, elle devrait évaluer la responsabilité des acteurs publics par rapport aux éventuels crimes de guerre et crimes contre l'humanité, non seulement du fait de leur rôle en tant que coupables ou complices mais également pour avoir manqué à leurs responsabilités en matière de protection des civils. La commission proposée soumettrait ses rapports au Conseil de sécurité, tandis que les preuves seraient transmises à la CPI, laquelle évaluerait l'opportunité d'engager des poursuites judiciaires.

- *Soutenir les plans nationaux visant à mettre un terme aux violations des droits humains.* Les donateurs devraient intensifier leurs efforts pour soutenir les plans et stratégies nationaux visant à renforcer l'État de droit. Ces plans et stratégies doivent comporter des objectifs clairement fixés dans le temps pour la protection, la prévention et les poursuites. Une initiative prometteuse en ce sens est l'*international violence against women act*, loi sur les violences contre les femmes à l'échelle internationale, soumise au Congrès des États-Unis, qui autoriserait le Département d'État à adopter des plans destinés à réduire les violences sexuelles dans une vingtaine de pays.

Insuffisances de la prestation : réparer le système d'aide humanitaire

L'aide humanitaire est destinée à sauver des vies, à satisfaire les besoins élémentaires et à restaurer la dignité humaine. Pour remplir ces rôles, elle doit assurer une sécurité éducative aux enfants qui vivent dans des zones touchées par des conflits. Les trois quarts de l'aide humanitaire vont à des pays affectés par des conflits, mais une faible part de cette aide est destinée à l'éducation, en partie parce que de nombreux travailleurs humanitaires ne considèrent pas que celle-ci « sauve des vies ». Il en résulte que les communautés qui luttent pour préserver les possibilités d'éducation reçoivent peu de soutien. Les populations déplacées sont également confrontées à de graves difficultés en matière d'éducation.

L'éducation est le parent pauvre d'un système d'aide humanitaire insuffisamment financé, imprévisible et régi par le court-termisme. Elle souffre d'un double désavantage : l'éducation représente une petite part des appels humanitaires, et une part plus petite encore de ceux qui reçoivent des financements. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* estime qu'en 2009 l'aide humanitaire destinée à l'éducation s'élevait, au mieux, à 149 millions de dollars EU – soit environ 2 % du total de l'aide humanitaire. À peine plus d'un tiers des demandes

d'aide destinée à l'éducation reçoivent un financement. Le sous-financement chronique que recouvrent ces données laisse hors de l'école les enfants des zones de conflit et des populations déplacées.

L'insuffisance des demandes de financement pour l'éducation n'est qu'une partie du problème. Les demandes elles-mêmes semblent déconnectées de toute évaluation crédible des besoins ou des exigences des populations touchées. Au Tchad, l'appel humanitaire pour l'éducation ne s'élevait en 2010 qu'à 12 millions de dollars EU pour un pays qui abrite, d'après les estimations, 170 000 personnes déplacées internes et 300 000 réfugiés, et pour lequel on indique des taux de scolarisation inférieurs à 40 % pour les enfants déplacés. En République démocratique du Congo, la demande d'aide humanitaire destinée à l'éducation n'atteignait au total que 25 millions de dollars EU (dont 15 % seulement avaient été fournis à la mi-2010), pour un pays comptant plus de 2 millions de personnes déplacées et dans lequel près des deux tiers des enfants de certaines zones touchées par les conflits n'étaient pas scolarisés.

Les caprices de l'annualité budgétaire s'ajoutent au problème du financement de l'éducation dans les situations d'urgence. Cela est particulièrement vrai dans des situations de déplacement à long terme. Au Kenya, le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) et d'autres institutions ont été incapables d'engager une planification pluriannuelle de l'éducation pour le flux croissant des réfugiés venus de Somalie. En République démocratique du Congo, les écoles accueillant les enfants déplacés sont menacées de fermeture du fait de l'évolution des priorités des donateurs et de la budgétisation à court terme.

Le déplacement forcé est une menace directe pour l'éducation, tant pour les personnes considérées comme des réfugiés que pour les personnes déplacées internes. Les réfugiés ont un droit juridiquement bien défini à recevoir une éducation de base. Dans les faits, cependant, ce droit est souvent difficile à faire valoir. Plusieurs pays traitent les réfugiés comme des immigrants illégaux, les dépouillant en pratique de leur protection internationale. D'autres leur ont assuré un soutien important, faisant fréquemment peser sur leurs systèmes éducatifs nationaux une pression considérable. C'est par exemple le cas de la Jordanie, qui permet aux enfants irakiens réfugiés d'utiliser son système éducatif public.

Les personnes déplacées internes ont moins de droits à une protection formelle que les réfugiés. Aucune institution des Nations Unies n'est directement mandatée pour promouvoir leurs intérêts. En outre, elles sont la plupart du temps invisibles dans la planification nationale et les stratégies des donateurs. Il existe toutefois des mesures pratiques susceptibles d'être adoptées pour leur

laisser ouverte la porte de l'éducation. En Colombie, la loi de 1997 sur le déplacement interne et les actions engagées à la suite de celle-ci par la Cour constitutionnelle ont renforcé le droit des personnes déplacées internes à l'éducation. La Convention sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique, adoptée en 2009 lors d'un sommet de l'Union africaine à Kampala (Ouganda), leur offre une forte protection juridique à l'éducation. Il s'agit là d'un modèle qui pourrait être adopté par d'autres régions, bien que 2 gouvernements africains seulement aient jusqu'à présent ratifié cette convention.

Le présent *Rapport* établit un large programme de travail en vue de l'amélioration de la prestation d'éducation à l'intention des personnes prises dans des conflits armés ou déplacées par ceux-ci. Les éléments clefs sont notamment les suivants :

- *Changer l'état d'esprit de l'humanitaire.* La communauté de l'aide humanitaire doit repenser la place accordée à l'éducation par son agenda. Toutes les institutions impliquées dans le partenariat de l'éducation pour tous doivent faire pression pour qu'une plus grande priorité soit accordée à l'éducation dans les demandes de financement et dans les financements eux-mêmes.
- *Orienter les financements en fonction des besoins.* Un cadre de financement élargi et plus souple est nécessaire pour l'aide humanitaire. Un financement accru des fonds communs pourrait permettre de combler les écarts entre les demandes de financement de l'éducation et la prestation d'aide. De tels fonds pourraient également permettre une meilleure prévisibilité des flux financiers à destination des pays en situation d'« urgence oubliée » et des secteurs négligés, comme l'éducation. Le présent *Rapport* recommande que les mécanismes multilatéraux de financement conjoint – comme le Fonds central d'intervention d'urgence et le Fonds commun humanitaire – soient renforcés pour passer de leur niveau actuel, d'environ 730 millions de dollars EU, à un montant de l'ordre de 2 milliards de dollars EU.
- *Réaliser des évaluations crédibles des besoins.* Le point de départ d'une prestation d'éducation efficace à l'intention des communautés touchées par un conflit est une évaluation crédible des besoins. Les mécanismes actuels sont loin de réussir le test de crédibilité, tant pour les réfugiés que pour les personnes déplacées. Dans le meilleur des cas, les demandes d'aide humanitaire pour l'éducation correspondent faiblement à l'ampleur des besoins. Les évaluations entreprises dans des camps de réfugiés ne fournissent pas un aperçu systématique des financements et des autres conditions nécessaires à la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous,



© Jose Cerdon

tandis que les besoins des réfugiés vivant hors des camps sont largement ignorés. Les évaluations réalisées à propos des personnes déplacées internes sous-estiment dans une large mesure les besoins réels. Le présent *Rapport* recommande que le Groupe sur l'éducation, groupe interinstitutions responsable, au sein du système humanitaire, de la coordination des demandes, travaille avec les institutions spécialisées disposant d'une compétence en matière de collecte de données, d'élaboration d'indicateurs fondamentaux sur l'éducation et d'évaluation des besoins de financement en vue d'atteindre des objectifs spécifiques.

- *Renforcer les mécanismes de financement et de gouvernance relatifs au déplacement.* La distinction artificielle entre réfugiés et personnes déplacées internes freine l'efficacité de l'action. Le mandat de l'UNHCR doit être renforcé de telle sorte que cette institution assure une protection plus efficace à tous les réfugiés et déplacés internes. Compte tenu de la capacité de l'UNICEF et des réalisations à son actif en matière de soutien à l'éducation dans les pays touchés par un conflit, ainsi que des capacités limitées de l'UNHCR dans ce secteur, ces institutions devraient se voir confier un mandat conjoint en matière d'éducation. Les pays accueillant des réfugiés devraient envisager l'adoption de règles facilitant l'accès aux systèmes publics d'éducation et les pays riches devraient consentir à des mécanismes plus équitables de partage des charges à l'échelle mondiale. Les pays comptant d'importantes populations de personnes déplacées internes devraient suivre l'exemple de la Colombie en inscrivant les droits de ces personnes dans leur législation nationale. Les organismes régionaux devraient envisager l'adoption d'une version de la Convention de Kampala adoptée par l'Union africaine – laquelle devrait être ratifiée dès que possible par 15 pays au moins afin d'entrer en vigueur.

Reconstruire l'éducation : saisir la chance que représente la paix

La reconstruction de l'éducation après un conflit représente un immense défi. Les gouvernements doivent œuvrer dans un environnement marqué à la fois par une instabilité et une incertitude politiques fortes et par des capacités faibles. Reconstruire un système scolaire démantelé lorsque l'on est confronté à des déficits financiers chroniques et au manque d'enseignants pose des problèmes particulièrement aigus. Cependant, le succès de l'éducation peut contribuer à soutenir la paix, à établir la légitimité des pouvoirs publics et à mettre les sociétés sur la voie d'un avenir plus pacifique. Les donateurs ont un rôle vital à jouer pour tirer parti de la fenêtre d'opportunité qu'offre la paix.

Les personnes dont les conflits armés ont fait voler la vie en éclats sortent de la violence avec l'espoir et l'ambition d'un avenir meilleur. Ils attendent des résultats rapides – et les gouvernements doivent assurer des gains rapides pour étayer la paix. Se fondant sur l'expérience tirée d'un large spectre de pays touchés par un conflit, le présent *Rapport* identifie des stratégies qui ont produit des résultats rapides. La suppression des droits de scolarité, le soutien apporté aux initiatives communautaires, les possibilités d'accès à un apprentissage accéléré et le renforcement de la composante consacrée à la formation pratique dans les programmes de désarmement, de démobilisation et de réintégration (DDR) en sont autant d'exemples. Au Rwanda, ces programmes ont facilité le retour à l'éducation des anciens combattants, dont un grand nombre ont profité de l'occasion pour acquérir une formation professionnelle.

La construction de salles de classe peut également ouvrir de nouvelles perspectives. Dans le sud du Soudan, un ambitieux programme de construction a contribué à l'augmentation du nombre d'enfants fréquentant l'école primaire, passé de 700 000 en 2006 à 1,6 million en 2009. Afin de produire des résultats rapides, l'accent a été mis sur la fourniture de structures semi-permanentes à faible coût, dans l'idée de les remplacer dans un avenir proche par des structures plus permanentes.

Pour aller au-delà de ces victoires rapides, la mise en place de systèmes nationaux de planification et d'information plus solides est nécessaire. Les pays passés du conflit à une reconstruction à plus long terme, comme l'Éthiopie, le Mozambique, le Rwanda et la Sierra Leone, ont établi des partenariats avec les donateurs en vue de concevoir et de mettre en œuvre dans le secteur éducatif des stratégies inclusives fixant des objectifs clairs et appuyées sur des engagements financiers sûrs. Les systèmes d'information sur la gestion de l'information (SIGE) sont un élément clef, car ils offrent aux gouvernements un outil permettant de suivre l'affectation

des ressources, d'identifier les zones dans lesquelles des besoins se font sentir et de contrôler la rémunération des enseignants (qui est le poste le plus important du budget de l'éducation). En 2006, 4 ans après la fin de la guerre civile en Sierra Leone, le pays avait mis en place le cadre d'un SIGE.

Un soutien prévisible et durable de la part des donateurs est crucial pour faciliter la transition de la paix à la reconstruction dans le domaine de l'éducation, où l'efficacité de l'aide a été sérieusement compromise par l'opposition entre l'aide humanitaire et l'aide au développement. Les donateurs considèrent souvent les États en situation d'après-conflit comme des candidats peu crédibles pour recevoir une aide au développement à long terme, que ce soit par crainte du risque d'une reprise du conflit ou parce que de tels pays ne sont pas en mesure de satisfaire à des exigences plus strictes en matière de rapports. Il s'ensuit que de nombreux pays en situation de postconflit restent dépendants d'une aide humanitaire limitée et imprévisible.

Les expériences contrastées du Libéria et de la Sierra Leone sont instructives à cet égard. Après la fin de la guerre civile, le Libéria est resté largement dépendant de l'aide humanitaire. Ce soutien représentait près de la moitié de l'aide reçue en 2005-2006. Durant la même période, l'aide humanitaire ne représentait que 9 % de l'enveloppe, plus importante, de l'aide financière accordée à la Sierra Leone. Bien qu'il ne s'agisse là que d'un seul facteur, une plus grande sécurité des bases financières de la planification de l'éducation a contribué à rendre les progrès plus rapides.

La perception du risque par les donateurs étant l'un des obstacles renforçant l'opposition entre humanitaire et développement, une réponse évidente consiste à partager les risques. La mise en commun des ressources et la coopération permettent aux donateurs de répartir les risques et de s'assurer des gains d'efficacité plus importants dans des domaines tels que la gestion des risques fiduciaires, les coûts de démarrage et la coordination. Les fonds communs nationaux illustrent les bénéfices que peut permettre la coopération. En Afghanistan, 32 donateurs ont acheminé près de 4 milliards de dollars EU par l'intermédiaire du Fonds d'affectation spéciale pour la reconstruction de l'Afghanistan entre 2002 et 2010. L'éducation a représenté une part significative du portefeuille. Des résultats conséquents ont été obtenus non seulement avec la scolarisation d'un plus grand nombre d'enfants – en particulier de filles –, mais aussi avec le renforcement des capacités nationales de planification.

Le financement conjoint à l'échelle mondiale pourrait également jouer un rôle bien plus important dans les États touchés par un conflit. Le secteur de l'éducation

manque d'un mécanisme de fonctionnement comparable aux fonds mondiaux à l'œuvre dans le secteur de la santé. Depuis sa création, en 2002, l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) a décaissé 883 millions de dollars EU pour 30 pays. Par comparaison, le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme, créé la même année, a décaissé 10 milliards de dollars EU. Les réformes que connaît actuellement l'IMOA portent sur des questions qui sont depuis longtemps des motifs de préoccupation dans des domaines tels que les décaissements et la gouvernance, abordés dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010* et dans une importante évaluation externe. Si la réforme allait à son terme et était menée plus en profondeur, l'IMOA pourrait devenir le pivot d'un système multilatéral de financement capable de répondre aux besoins pressants des États touchés par un conflit. Cela exige cependant une plus grande souplesse dans le traitement des pays qui sortent d'un conflit, qui sont nombreux à avoir connu des problèmes pour recevoir un soutien financier. Cela nécessite également une base de ressources plus large : l'IMOA a déboursé 222 millions de dollars EU en 2009, alors que le déficit de financement externe pour les pays à faible revenu est estimé à 16 milliards de dollars EU.

Le message du présent *Rapport* est que l'éducation devrait se voir attribuer un rôle bien plus central sur l'agenda de la reconstruction d'après-conflit. Le *Rapport* recommande d'agir dans quatre directions essentielles :

- **Saisir les occasions de réaliser des gains rapides en rendant l'éducation plus abordable et plus accessible.** La suppression des droits de scolarité devrait être considérée comme une partie importante des dividendes de la paix en situation d'après-conflit. Le renforcement des actions de formation pratique et de soutien psychosocial dans le cadre des programmes de DDR peut contribuer à désamorcer les éventuels retours à la violence en élargissant les possibilités offertes aux anciens combattants, tandis que les programmes d'apprentissage accéléré offrent une voie de retour à l'éducation pour ceux qui ont manqué l'école durant les années de conflit.
- **Poser les fondations d'un redressement à long terme.** Le développement des capacités nationales de planification, la création de mécanismes de SIGE et le renforcement des systèmes de paie des enseignants peuvent sembler des préoccupations techniques, mais ce sont là des éléments fondamentaux pour rendre les systèmes éducatifs plus transparents, plus efficaces, plus responsables et plus inclusifs.
- **Accroître le soutien aux financements nationaux conjoints.** On pourrait faire ainsi surgir des gains importants issus de la coopération entre donateurs. Les institutions d'aide devraient étudier activement les possibilités d'intensifier les mécanismes existants de fonds communs et de créer de nouveaux fonds dans des pays qui ont reçu moins d'attention, comme la République démocratique du Congo et le Tchad.
- **Faire de l'Initiative de mise en œuvre accélérée un fonds commun mondial plus efficace.** Le secteur de l'éducation a un besoin urgent d'un système de financement commun comparable, en taille et en efficacité, à ceux qui fonctionnent dans le secteur de la santé. Le présent *Rapport* recommande un financement annuel de l'IMOA de l'ordre de 6 milliards de dollars EU entre 2011 et 2013, dont un tiers environ pourrait provenir des obligations de l'éducation, comme le propose le chapitre 2. D'autres réformes sont nécessaires pour étendre le soutien aux pays qui sortent d'un conflit, notamment au moyen de subventions à court terme permettant des gains rapides et de fonds à plus long terme destinés au relèvement.

Faire de l'éducation une force de paix

À mesure que les sociétés passent des conflits à une paix fragile et s'engagent dans le long voyage de la consolidation de la paix, les politiques éducatives offrent au gouvernement une occasion d'affronter l'héritage du passé et de mettre en place un système éducatif propice à un avenir pacifique.



Le point de départ consiste à reconnaître que l'éducation a de l'importance. Lorsque les gouvernements commencent à reconstruire leur système éducatif, ils doivent évaluer soigneusement l'environnement de l'après-conflit. Un héritage de violence et de défiance ne disparaît pas du jour au lendemain. Les gouvernements doivent se demander comment les choix politiques seront perçus à la lumière de rivalités anciennes et de différends partiellement résolus entre groupes et régions. Dans le domaine de l'éducation, une planification tenant compte des conflits consiste à reconnaître que toute décision politique aura des conséquences sur la consolidation de la paix – et sur les chances d'éviter un retour à la violence. Selon ce que l'on enseigne à la population, la manière dont on l'enseigne et le mode d'organisation des systèmes éducatifs, les sociétés pourront être plus – ou moins – prédisposées à des conflits violents.

L'éducation a été systématiquement négligée dans l'agenda d'ensemble de la consolidation de la paix. Cette négligence représente une chance gâchée pour la prévention des conflits et la création de sociétés plus résilientes. Plus encore, elle représente une menace. Les gouvernements et les donateurs qui négligent le rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix mettent les pays sur la voie d'un avenir moins sûr et potentiellement plus violent.

La négligence envers l'éducation est évidente dans le travail de la Commission de consolidation de la paix des Nations Unies, comité consultatif intergouvernemental, et du Fonds pour la consolidation de la paix (FCP). Le Fonds est devenu une composante importante de l'architecture des Nations Unies dans les situations d'après-conflit. Néanmoins, il est financièrement très modeste (il a reçu 347 millions de dollars EU depuis 2006) et les projets spécifiquement consacrés à l'éducation ne représentent que 3 % du financement total fourni. Un autre problème est qu'il soutient principalement des projets indépendants faiblement intégrés dans les processus de planification à long terme.

Le présent *Rapport* examine des voies très diverses par lesquelles l'éducation peut avoir une influence sur les perspectives de paix. Il souligne le fait qu'il n'existe pas de modèles préétablis. Le point de départ consiste cependant, pour les décideurs politiques, à se demander si telle politique adoptée en matière d'éducation est susceptible de renforcer les ressentiments liés aux conflits armés – et à peser soigneusement la manière dont le public pourrait percevoir cette politique, ainsi qu'à engager une évaluation des effets possibles dans des domaines tels que les suivants :

- *La langue d'enseignement.* Aucune question ne manifeste mieux que la politique linguistique la difficulté des choix auxquels sont confrontés les gouvernements en situation d'après-conflit. Dans certains contextes, comme en République-Unie de Tanzanie, l'emploi d'une seule langue nationale comme vecteur d'enseignement dans les écoles a contribué à favoriser un sentiment d'identité partagée. Dans d'autres, elle a contribué à alimenter la violence. Au Guatemala, où la politique linguistique de l'éducation a été une source de profond ressentiment pour les communautés indigènes, la Commission de réforme de l'éducation a été créée en vue de traiter les différends, de promouvoir le dialogue et de définir la manière de mettre en place une éducation bilingue et interculturelle – approche susceptible de se révéler pertinente à une échelle plus large.
- *La réforme des programmes.* L'enseignement de matières telles que l'histoire ou la religion a une incidence sur la propension à la violence. Dans des sociétés multiethniques ou multireligieuses, les programmes scolaires contribuent à façonner la manière dont les élèves se perçoivent par rapport à « autrui ». Le traitement des questions d'identité place les réformateurs de l'éducation devant des choix difficiles et prend du temps. Ce n'est qu'aujourd'hui que le système éducatif cambodgien aborde l'histoire du génocide. Au Rwanda, où le système éducatif a renforcé les divisions, le gouvernement doit encore réintroduire l'enseignement de l'histoire du pays. Toutefois, l'expérience acquise ailleurs montre combien l'éducation peut éroder progressivement des divisions profondément enracinées en faisant réfléchir les élèves sur leurs identités multiples et sur ce qui les unit plutôt que sur ce qui les divise. Ainsi, en Irlande du Nord, l'accord du Vendredi saint a ouvert la voie à une perception plus large de la citoyenneté, les élèves étant invités à envisager une série d'identités possibles permettant de penser que l'on peut être à la fois irlandais et britannique, ou irlandais seulement, quelle que soit son affiliation religieuse. C'est là un bon exemple de ce qu'Amartya Sen a décrit comme le passage à des identités multiples et l'abandon de l'« affiliation singulière » à un seul groupe.
- *La délégation de la gouvernance de l'éducation.* La décentralisation et la délégation sont souvent considérées comme menant automatiquement à une plus grande responsabilité ainsi qu'à la consolidation de la paix. Cette affirmation est excessive. Dans certains pays dont les systèmes éducatifs sont fortement délégués, la faiblesse du rôle que joue le gouvernement central peut freiner les efforts de consolidation de la paix. Un exemple frappant en la matière est celui de la Bosnie-Herzégovine.

En vertu de l'Accord de Dayton conclu en 1995, un pays d'environ 3,8 millions d'habitants s'est trouvé doté de 13 ministères de l'Éducation et d'un système scolaire pratiquant la ségrégation. Le gouvernement fédéral a adopté des principes progressistes en matière d'éducation. Cependant, compte tenu de la présence minimale de l'État fédéral, les enfants continuent de recevoir un enseignement fondé sur 3 programmes distincts, qui diffèrent pour des matières telles que l'histoire, la culture et la langue, parfois d'une manière qui renforce les préjugés. Qui plus est, certaines écoles portent encore le nom de personnalités militaires considérées par certains groupes comme des héros nationaux et par d'autres comme des symboles d'hostilité.

- *La transformation des écoles en environnements non violents.* Il existe une stratégie qui, sans équivoque, est bonne pour l'éducation, pour les enfants et pour la consolidation de la paix : celle qui consiste à faire des écoles des lieux non violents. Remettre en cause la normalisation de la violence de la société repose en partie sur l'interdiction effective des châtements corporels.

De même que chaque conflit armé reflète un ensemble différent de tensions sous-jacentes et d'incapacités à résoudre les conflits, chaque contexte d'après-conflit est marqué par des menaces et des chances différentes pour l'éducation dans le cadre de la consolidation de la paix. Les approches proposées dans le présent *Rapport* sont notamment les suivantes :

- *Reconnaître que l'éducation fait partie de l'environnement de l'après-conflit.* Les gouvernements nationaux et les donateurs d'aide doivent réaliser que, quelles que soient leurs intentions, les réformes des politiques éducatives se déploieront dans un environnement politique façonné par l'héritage du conflit. La conception de toute politique doit comporter une évaluation des risques en situation d'après-conflit.
- *Développer le Fonds pour la consolidation de la paix.* La Commission de consolidation de la paix pourrait soutenir beaucoup plus activement les efforts engagés par les gouvernements pour intégrer l'éducation dans une stratégie d'ensemble de consolidation de la paix. Accroître les ressources disponibles au titre du FCP pour les porter à un montant situé entre 500 millions et 1 milliard de dollars EU par an pourrait permettre d'exploiter plus facilement la fenêtre d'opportunité qu'offre la paix.

- *Renforcer le rôle de l'UNESCO et de l'UNICEF dans les actions de consolidation de la paix.* Les donateurs peuvent contribuer à une planification de l'éducation qui tienne compte des conflits. Le premier principe en la matière est de « ne pas faire de mal ». Toute politique éducative devrait donc être soumise à une évaluation rigoureuse de ses impacts potentiels, en tenant compte non seulement des données techniques, mais également de sa perception par le public et des rancœurs invétérées. Une consolidation durable de la paix exige plus qu'une planification et des ressources financières. Elle nécessite également des professionnels dévoués et des institutions qui s'engagent à renforcer les capacités et à fournir un appui technique dans des domaines qui vont de l'élaboration des programmes scolaires à la conception des manuels et à la formation des enseignants. C'est là un domaine dans lequel l'UNESCO et l'UNICEF doivent jouer un rôle bien plus central – et ces deux institutions devraient participer plus activement à la Commission de consolidation de la paix des Nations Unies.

L'éducation a un rôle vital à jouer pour renforcer la résilience face aux conflits violents. Les écoles du XXI^e siècle doivent avant tout enseigner aux enfants ce que l'on peut décrire comme étant la compétence la plus essentielle pour l'épanouissement d'une société multiculturelle : savoir vivre en paix avec les autres. La conscience de la diversité religieuse, ethnique, linguistique et raciale, ne doit pas être bannie des salles de classe. Bien au contraire, la diversité devrait être reconnue et célébrée. Cependant, les écoles et les classes doivent être avant tout des lieux où les enfants apprennent à se mélanger, à partager et à respecter les autres enfants. Aucun pays ne peut espérer fonder durablement la paix s'il ne trouve pas les moyens d'établir une confiance mutuelle entre ses citoyens – et c'est en classe que cela peut commencer. ■

Première partie

Suivre les progrès

Il y a à peine plus de 10 ans que les gouvernements du monde réunis à Dakar ont adopté le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous, où étaient énoncés 6 grands objectifs à atteindre pour 2015. Le Cadre d'action, approuvé par les représentants de 164 pays, avait pour sous-titre « Tenir nos engagements collectifs ». À 4 ans de la date butoir pour la réalisation des objectifs fixés à Dakar, le message central du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de cette année est que les gouvernements n'ont pas tenu leurs engagements collectifs.

Ce message sans complaisance n'enlève rien aux progrès obtenus au cours de la décennie écoulée. Certains des pays les plus pauvres du monde ont enregistré des avancées remarquables. Le nombre des enfants qui ne sont pas scolarisés a baissé de 39 millions depuis 1999. Les disparités entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire et le secondaire se sont atténuées. Il y a plus d'enfants que jamais qui passent du primaire au secondaire. Et le partenariat en faveur de l'éducation pour tous entre donateurs et gouvernements de pays en développement a donné des résultats tangibles.

Pourtant, en dernière analyse, le point de repère pour mesurer les résultats n'est pas le chemin parcouru mais celui qui reste à parcourir pour tenir la promesse de Dakar et la vitesse à laquelle il se parcourt. On constate ainsi que les progrès vers les objectifs essentiels ont été trop lents et trop inégaux. Maintenant que la date butoir de 2015 est de plus en plus proche, il est encore plus urgent de mettre en place les politiques publiques et les partenariats dont le monde a besoin pour accélérer les progrès. Malheureusement, à cet instant crucial, on a des raisons de penser que les progrès se ralentissent – et que les objectifs de l'éducation pour tous ne seront pas atteints et resteront plus éloignés qu'on ne l'avait d'abord prévu. Ce sont là des tendances qu'il est possible de modifier à condition de prendre ses responsabilités et de poursuivre concrètement les politiques nécessaires. Mais il faut déjà que les gouvernements prennent conscience de l'ampleur du problème et fassent un gros effort en faveur de l'éducation.

Les perspectives de réalisation de l'enseignement primaire universel avant 2015 se détériorent. Il y avait, en 2008, plus de 67 millions d'enfants qui n'étaient pas scolarisés. Même si le nombre de ces enfants est en baisse, le rythme auquel il diminue n'est plus aussi rapide qu'avant : durant la seconde moitié de la dernière décennie, la baisse a été plus lente que durant la première moitié. Si les tendances actuelles se poursuivent, on risque d'avoir plus d'enfants non scolarisés en 2015 qu'à l'heure actuelle.

Parmi les sujets de préoccupation plus généraux mentionnés dans le *Rapport* de cette année, on peut citer les suivants :

- *Amélioration trop lente de la santé et de l'alimentation des enfants.* Des millions d'enfants entrent chaque année à l'école primaire après avoir souffert de malnutrition au tout début de leur vie. Pour beaucoup d'enfants, la malnutrition commence *in utero* car leur mère n'est pas en bonne santé. La faim pendant la petite enfance freine le développement cognitif et érode les possibilités d'apprentissage scolaire. Le problème est particulièrement marqué en Asie du Sud, où 83 millions d'enfants de moins de 5 ans souffrent de malnutrition. La hausse des prix des denrées alimentaires risque d'exacerber l'ampleur et l'intensité des déficits nutritionnels. Il faut que les gouvernements et les donateurs d'aide admettent qu'améliorer la santé des enfants et des mères conditionne l'accélération des progrès en matière d'éducation – et que l'éducation des mères est un puissant catalyseur pour l'amélioration de la santé des enfants.
- *Taux élevés d'abandon scolaire.* Les pays devront faire en sorte que les progrès de la scolarisation ne se trouvent pas entamés par des taux élevés d'abandon scolaire. Il y a trop d'enfants qui entrent dans le système scolaire sans achever le cycle primaire. En Afrique subsaharienne, on estime à 10 millions le nombre d'enfants qui ont abandonné l'école en 2007. Pour réduire les taux d'abandon, il est indispensable, notamment, de faire en sorte que les enfants entrent à l'école à l'âge qui convient, qu'ils y aient été préparés et que les écoles soient en mesure d'assurer un enseignement de bonne qualité dès les petites classes.
- *L'alphabétisation des adultes, un objectif « oublié ».* Le monde est loin d'atteindre d'ici à 2015 l'objectif consistant à réduire de moitié le nombre d'adultes analphabètes. Dans certaines régions, dont l'Afrique subsaharienne et l'Asie de l'Ouest, le nombre des adultes analphabètes a augmenté depuis le début des années 1990. Les programmes d'enseignement de la deuxième chance restent insuffisamment pourvus en ressources et fragmentés. L'expérience de l'Amérique latine et d'autres régions montre, pourtant, qu'il est possible de faire progresser l'alphabétisme.
- *Persistance des disparités entre les sexes.* Il y a trop de gouvernements qui éliminent trop lentement les disparités entre les sexes. Soixante-neuf pays ne sont pas parvenus à la parité en matière d'inscriptions à l'école primaire et, dans 26 d'entre eux, il y a moins de 9 filles scolarisées pour 10 garçons. Cet écart mondial entre les sexes signifie que 3,6 millions de filles supplémentaires ne sont pas scolarisées dans le primaire. Or, cette disparité est une atteinte aux droits fondamentaux. Elle renforce en outre l'inégalité plus générale entre les sexes et entrave la croissance économique. Aucun pays ne peut se permettre de gaspiller le potentiel des filles et d'en compromettre les attentes en laissant en place ce désavantage sexiste institutionnalisé.

vers les objectifs de l'EPT

■ *Enseignement de piètre qualité.* Scolariser les enfants n'est pas un but en soi – c'est un moyen d'inculquer les savoirs et les compétences dont les individus et les pays ont besoin pour prospérer. Pour être sincère, il faut dire que nombreux sont les écoliers qui apprennent bien trop peu. Des enquêtes en Asie du Sud ont montré qu'il n'y a que 1 enfant sur 5 qui, au bout de 3 années d'école, peut lire un texte simple. Veiller à ce que les maîtres bénéficient d'une formation, de ressources et d'un appui suffisants est ce qu'il y a de plus important si on veut obtenir de meilleurs résultats. Il faudra 1,9 million d'enseignants de plus pour parvenir à l'enseignement primaire universel d'ici à 2015, dont plus de la moitié en Afrique subsaharienne.

■ *Apathie face aux inégalités et à la marginalisation.* Lors du Sommet des Nations Unies sur les objectifs du millénaire pour le développement de 2010, les gouvernements ont reconnu la nécessité « de mettre au service de tous les enfants des moyens pédagogiques et éducatifs équitables [... en s'attaquant] aux causes profondes de l'inégalité » (Nations Unies, 2010c). Il faut maintenant que les actes suivent les engagements. Les disparités profondes de chances éducatives, liées à la richesse, au sexe, à l'appartenance ethnique, à la langue et à d'autres causes plus générales de désavantage, freinent les progrès vers les objectifs de l'éducation pour tous. Les politiques d'équité sont différentes selon les pays et il n'y a pas de solution unique. Mais il faut que tous les gouvernements fixent des cibles à l'horizon 2015 pour réduire les inégalités, en se fixant par exemple pour but de faire diminuer de moitié les disparités de fréquentation scolaire liées à la richesse, à la situation géographique, à l'appartenance ethnique et à d'autres facteurs.

Le contexte où les gouvernements auront à régler ces problèmes s'est fortement détérioré depuis 2 ans. Après le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000), nombre de pays les plus pauvres du monde ont enregistré une forte croissance économique et un recul marqué de la pauvreté, ce qui offrait un environnement favorable aux progrès de l'éducation. Les remous récents de l'économie mondiale ont modifié la donne. Les perspectives de croissance ont été revues à la baisse, les budgets publics sont soumis à des pressions de plus en plus fortes et la conjonction du ralentissement de la croissance et de la hausse du prix des denrées alimentaires emprisonne de plus en plus de gens dans la pauvreté. La crise financière immédiate est peut-être finie, mais ses séquelles menacent gravement les progrès de l'éducation.

En raison des pressions financières plus fortes qui s'exercent sur nombre des pays les plus pauvres, l'aide internationale gagne en importance. Les donateurs d'aide ont largement contribué aux succès enregistrés par l'éducation pour tous depuis 10 ans – mais ils participent aussi des échecs collectifs.

Ils n'ont pas tenu leur promesse, clairement énoncée dans le Cadre d'action de Dakar (paragraphe 10), par laquelle ils devaient faire en sorte qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne [voie] ses efforts contrariés par le manque de ressources ». Les pays les plus pauvres ont reçu 15 % (2,4 milliards de dollars EU) des 16 milliards de dollars EU de financement extérieur nécessaires chaque année pour atteindre les objectifs fixés. Cet écart de financement se traduit par moins de salles de classe, des pénuries criantes de maîtres, moins de manuels et plus d'enfants qui soit ne sont pas scolarisés, soit reçoivent un enseignement de faible qualité.

Il faut que les donateurs comprennent beaucoup mieux combien il est urgent qu'ils s'acquittent de leurs engagements d'aide en faveur de l'éducation pour tous. Une bonne part des investissements indispensables pour que des résultats soient obtenus d'ici à 2015 doit être consentie dans les quelques années à venir, et il faut donc une aide fortement accrue et apportée dès maintenant. Rien ne peut remplacer l'aide bilatérale promise et tous les donateurs devront donc en fixer en 2011 le calendrier. Mais des innovations et des réformes dans d'autres domaines pourraient aussi permettre d'obtenir des résultats. Cette partie du *Rapport* plaide en faveur des mesures suivantes.

■ *Un nouveau dispositif financier inspiré d'un mécanisme déjà en place dans le secteur sanitaire.* Une facilité internationale de financement pour l'éducation permettrait aux donateurs d'émettre des obligations de manière à mobiliser des recettes à investir rapidement dans l'éducation, le remboursement s'étalant sur une longue durée. La facilité envisagée pourrait permettre de réunir de 3 à 4 milliards de dollars EU par an, la moitié environ devant être acheminée par le biais de l'Initiative de mise en œuvre accélérée, qui serait réformée.

■ *Un réexamen de la répartition de l'aide entre éducation de base et cycles supérieurs.* Si tous les donateurs consacraient la moitié au moins de leur aide à l'éducation de base, cette modification pourrait permettre de mobiliser 1,7 milliard de dollars EU de plus chaque année. Les donateurs qui consacrent actuellement une part importante de leur budget d'aide à l'éducation aux coûts imputés de l'enseignement supérieur dans des établissements du pays d'origine – plus de la moitié du total en France et en Allemagne – devraient davantage s'attacher à attribuer leur aide à ce qui compte le plus : aux systèmes scolaires des pays pauvres.

■ *Un prélèvement financier innovant sur les téléphones mobiles.* S'il était imposé de manière obligatoire dans l'Union européenne, ce prélèvement permettrait de lever chaque année environ 894 millions de dollars EU. □

Chapitre 1

Les six objectifs de l'EPT





La vie en suspens :
enfants dans le camp de réfugiés
de Naisingpara (Inde).



Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance	32
Regard sur les politiques publiques	
Amélioration de la santé des enfants : l'importance de l'éducation des mères	38
Objectif 2 : enseignement primaire universel	45
Regard sur les politiques publiques	
Combattre la crise de l'abandon scolaire dans les écoles primaires	52
Objectif 3 : répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes	60
Regard sur les politiques publiques	
Surmonter la marginalisation des travailleurs peu qualifiés dans les pays développés	63
Objectif 4 : améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes	72
Regard sur les politiques publiques	
Œuvrer résolument en faveur de l'alphabétisation des adultes	75
Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation	81
Regard sur les politiques publiques	
Gérer les transitions à l'école et vers le monde du travail pour les adolescentes	85
Objectif 6 : la qualité de l'éducation	93
Regard sur les politiques publiques	
Comblar les écarts d'apprentissage dans les pays pauvres	98

Depuis 2002, date à laquelle il a commencé d'exercer sa fonction essentielle d'observation des tendances nationales, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a relevé plusieurs progrès remarquables. Mais les gouvernements n'ont pas tenu leurs engagements collectifs envers l'éducation. Il faut qu'ils prennent conscience de l'ampleur du problème et rattrapent d'urgence leur retard, sans quoi aucun des objectifs fixés à Dakar en 2000 ne sera atteint.

Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

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

Les possibilités d'éducation des enfants prennent forme bien avant qu'ils n'entrent à l'école primaire. Les compétences linguistiques, cognitives et sociales qu'ils acquièrent dans la petite enfance sont les bases de leur apprentissage tout au long de la vie. S'ils n'acquièrent pas ces bases à cause d'une mauvaise alimentation, d'une absence de stimulation, par suite de stress affectif ou toute autre raison, ce sont alors non seulement les individus mais aussi les sociétés entières et les systèmes éducatifs qui paieront le prix, tant en termes d'efficacité que d'équité. L'objectif 1, dont le but est de rompre le lien entre pauvreté et désavantage dans la petite enfance, est l'une des priorités les plus urgentes du programme de l'éducation pour tous. La mortalité infantile est un baromètre sensible des progrès vers l'objectif 1 – et la lecture en est décourageante (tableau 1.1). Les taux de mortalité des moins de 5 ans ont certes baissé dans le monde entier, mais il est peu probable que l'on parvienne à réaliser l'objectif du millénaire pour le développement qui consiste à réduire la mortalité infantile des deux tiers de 1990 à 2015 (zoom 1.1). La pauvreté et l'accès restreint à des soins de santé de bonne qualité sont au nombre des principaux obstacles à l'accélération des progrès.

Rien ne peut remplacer la santé et une bonne alimentation dans les premières années de la vie. Pourtant, la mauvaise santé et la faim privent des millions d'enfants de la possibilité de se développer convenablement, physiquement et mentalement. Et les progrès de la lutte contre la malnutrition restent décevants (zoom 1.2).

De bons programmes de la petite enfance peuvent contribuer à améliorer les chances de toute une vie des enfants vulnérables et défavorisés (zoom 1.3). Ces programmes concernent à la fois la santé, l'alimentation et l'apprentissage, et vise à préparer les enfants à l'école primaire. Pourtant, ceux qui en tireraient le plus d'avantages sont aussi ceux qui ont le moins de chances d'y participer. L'accès à l'enseignement préprimaire a augmenté depuis 1999 mais reste très inéquitable au sein d'un pays (tableau 1.1).

L'éducation des mères est un puissant catalyseur des progrès en matière de santé et d'alimentation des enfants. Plus le niveau scolaire des mères est élevé, plus leurs enfants ont des chances de survie et moins ils risquent de connaître la malnutrition. L'enseignement secondaire universel pour les filles en Afrique subsaharienne pourrait sauver chaque année jusqu'à 1,8 million de vies. La section « Regard sur les politiques publiques » examine les voies par lesquelles l'éducation autonomise les femmes et élargit les choix. L'un des grands messages à l'intention des décideurs est que pour obtenir des progrès plus marqués vers les objectifs de survie de l'enfant fixés au niveau international, il faudra qu'ils s'engagent plus énergiquement en faveur de l'égalité entre les sexes dans l'éducation.

Tableau 1.1 : Principaux indicateurs pour l'objectif 1

	Protection			Éducation préprimaire					
	Taux de mortalité des moins de 5 ans		Retard de croissance moyen et grave (enfants de moins de 5 ans)	Effectifs scolarisés		Taux brut de scolarisation (TBS)		Indice de parité entre les sexes du TBS (F/G)	
	2005-2010 (%)	Évolution depuis 2000-2005 (%)		2008 (milliers)	Évolution depuis 1999 (%)	2008 (%)	Évolution depuis 1999 (%)	2008	Évolution depuis 1999 (%)
Monde	71	- 8	26	148 113	31	44	34	0,99	2
Pays à faible revenu	122	- 8	41	13 837	42	18	29	0,99	2
Pays à revenu moyen inférieur	70	- 9	26	80 529	45	42	52	0,99	4
Pays à revenu moyen supérieur	27	- 16	11	28 215	23	66	31	1,00	0,3
Pays à revenu élevé	7	- 7	...	25 667	4	77	7	1,00	1
Afrique subsaharienne	149	- 8	38	10 902	74	17	43	0,99	3
États arabes	50	- 13	19	3 158	31	19	27	0,92	20
Asie centrale	52	- 9	19	1 494	11	29	42	1,02	6
Asie de l'Est et Pacifique	31	- 11	...	39 147	7	48	27	1,01	0,4
Asie du Sud et de l'Ouest	82	- 10	42	42 353	98	42	96	1,00	7
Amérique latine et Caraïbes	28	- 14	16	20 654	27	68	23	1,00	- 1
Amérique du N./Europe occ.	6	- 6	...	20 153	5	80	6	1,00	1
Europe centrale et orientale	19	- 17	9	10 252	9	66	34	0,98	2

Note : la parité entre les sexes est atteinte lorsque l'indice de parité est compris entre 0,97 et 1,03.

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

Zoom 1.1 – Les taux de mortalité infantile baissent dans le monde entier, mais des disparités demeurent

Le rapport d'étape sur la mortalité infantile est contrasté. La bonne nouvelle est que les décès d'enfants reculent et que la baisse de la mortalité infantile s'est accélérée ces 10 dernières années. En revanche, le rythme des progrès est loin d'être suffisant pour qu'on puisse atteindre la cible fixée dans les objectifs du millénaire pour le développement (OMD).

En 2008, 8,8 millions d'enfants sont morts avant d'atteindre leur cinquième anniversaire. Cette statistique effroyable représente certes un recul important par rapport aux 12,5 millions de décès de 1990, année de référence pour les OMD. Les taux de mortalité infantile ont baissé dans toutes les régions. Mais cette baisse reste très largement en deçà de ce qu'il faudrait pour atteindre la cible des OMD. Des 68 pays du monde où les taux de mortalité infantile sont élevés, 19 seulement progressent au rythme voulu pour atteindre cette cible (Compte à rebours 2015, 2010 ; OMS et UNICEF, 2010). La plupart des pays qui ont pris du retard sont des pays d'Afrique subsaharienne, région qui compte le cinquième des enfants du monde mais qui enregistre la moitié de la mortalité infantile – part qui continue à augmenter (Banque mondiale et FMI, 2010).

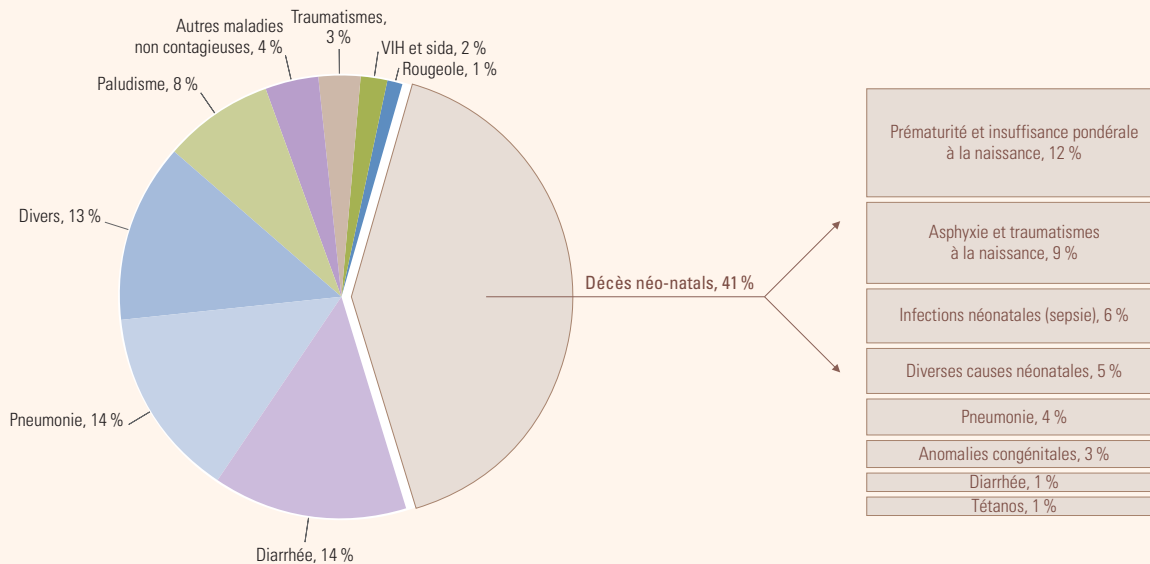
Le schéma mondial des décès d'enfants révèle les problèmes sous-jacents. Plus de 6 millions de décès se produisent au cours de la première année de vie, la majorité au cours du premier mois. Quatre affections – pneumonie,

diarrhée, paludisme et sida – ont causé le tiers de l'ensemble des décès d'enfants de moins de 5 ans (figure 1.1). La plupart de ces vies auraient pu être sauvées par des moyens de prévention et de traitement peu coûteux, notamment les antibiotiques pour lutter contre les infections respiratoires aiguës, les vaccins, les moustiquaires traitées à l'insecticide et les médicaments essentiels.

Des droits humains de base il découle que la situation d'un ménage ne doit pas déterminer les perspectives de survie. Pourtant, dans le monde entier, le risque de décès infantile est étroitement lié aux ressources du ménage et à l'éducation de la mère (figure 1.2). Aux Philippines, au Rwanda et au Sénégal, les taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans sont au minimum trois fois plus élevés parmi ceux dont la mère n'a aucune instruction que parmi ceux dont la mère a au moins commencé des études secondaires. Comme il est souligné plus loin dans la section sur les « Regards sur les politiques publiques », en donnant des pouvoirs aux femmes par l'éducation, on sauve des vies. Plus les femmes ont fait d'études et plus il y est probable qu'elles aient un meilleur accès à l'information sur la santé génésique, à la planification familiale et aux soins prénatals, qu'elles retardent l'âge auquel elles donnent naissance à leur premier enfant, qu'elles aient moins d'enfants et les nourrissent mieux, tous facteurs qui réduisent le risque de mortalité infantile (Cohen, 2008 ; Lewis et Lockheed, 2008 ; Singh-Manoux *et al.*, 2008).

Figure 1.1 : Ce qui tue le plus : les causes de la mortalité infantile

Causes de mortalité des enfants de moins de 5 ans et de la mortalité infantile dans le monde entier, en pourcentage, 2008

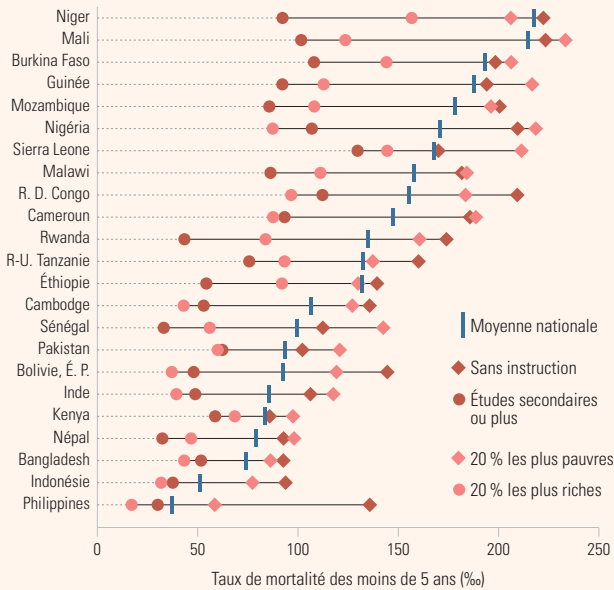


Source : Black *et al.* (2010).

Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

Figure 1.2 : Les enfants dont la mère a fait des études secondaires sont moins exposés que les autres au risque de décès

Taux de mortalité des moins de 5 ans, selon le degré d'instruction et le niveau de richesse de la mère, pays sélectionnés, 2003-2009



Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.
Source : ICF Macro (2010).

Il est très généralement admis que les campagnes de vaccination contre les grandes maladies de l'enfance sont une stratégie éprouvée pour réduire la mortalité infantile avec un bon rapport coût/efficacité et à peu de frais. La vaccination permet d'éradiquer nombre des grandes causes de mortalité infantile – rougeole, pneumonie, tétanos... Des succès ont été enregistrés à cet égard. Le nombre de pays qui sont parvenus à une couverture vaccinale de 90 % contre les principales maladies a nettement augmenté, puisqu'ils étaient 63 en 2007 contre 13 en 1990 (Overseas Development Institute, 2010). Mais des écarts importants subsistent. Des 23 millions d'enfants du monde qui ne sont pas protégés par le triple vaccin DTCq (diphtérie, tétanos, coqueluche), 16 millions vivent dans 10 pays et près de la moitié sont en Inde (UNICEF, 2010c). Comme dans d'autres domaines, les pauvres sont souvent les derniers à être vaccinés, alors que ce sont eux qui sont le plus exposés au risque. Il est possible d'élargir la couverture vaccinale avec de modestes incitations financières destinées aux familles pauvres, comme on a pu l'observer dans les zones rurales du Rajasthan (Inde) (Banerjee *et al.*, 2010).

Zoom 1.2 – Le bien-être nutritionnel et la sécurité alimentaire sont essentiels au développement cognitif

La malnutrition est une tragédie à l'échelle planétaire pour le genre humain. Chaque année, c'est une cause directe de la mort de plus de 3 millions d'enfants et plus de 100 000 mères (Bhutta *et al.*, 2008 ; OMS et UNICEF, 2010). Une mauvaise nutrition ravage les systèmes immunitaires (rendant les enfants plus vulnérables aux maladies), accroît le risque d'anémie et empêche le cerveau de se développer normalement. L'avitaminose A, à elle seule, est à l'origine d'environ 6 % des décès d'enfants et la carence en fer entraîne 1 décès maternel sur 5 (Bhutta *et al.*, 2008). Les décès ne sont que la partie visible de l'iceberg. Les dernières estimations font apparaître ce qui suit :

- chaque année, ce sont quelque 19 millions d'enfants des pays en développement qui souffrent d'une insuffisance pondérale à la naissance en raison d'un retard de croissance intra-utérin ;
- le tiers environ de tous les enfants âgés de moins de 5 ans des pays en développement souffrent d'un retard de croissance (ils sont petits pour leur âge) ;

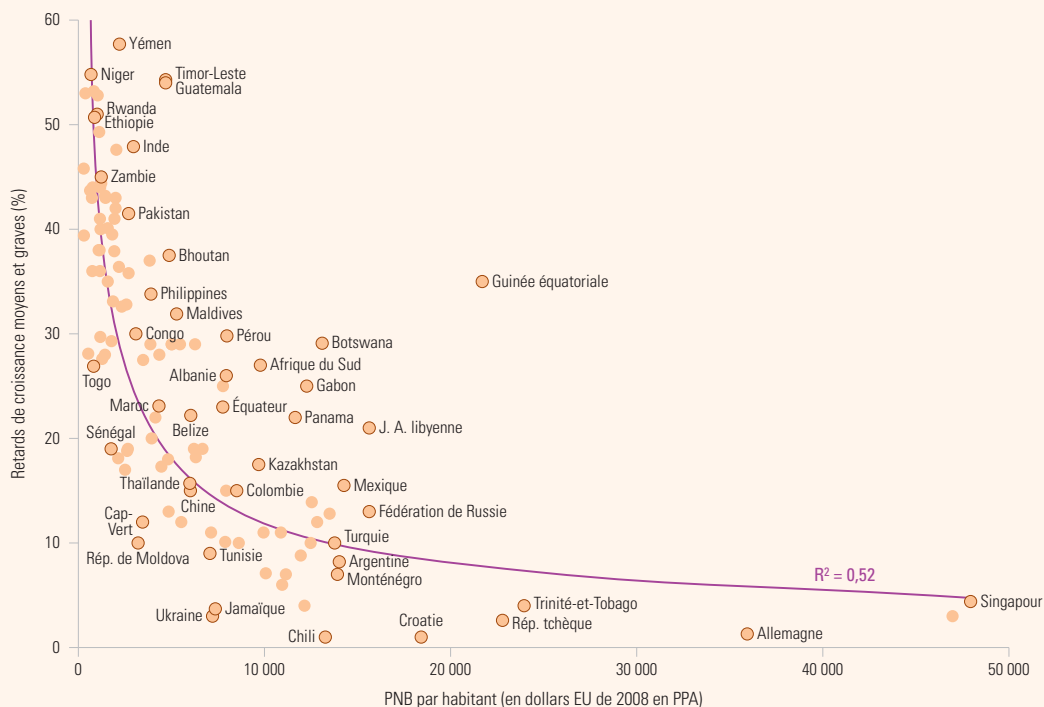
- sur ces 195 millions d'enfants souffrant d'un retard de croissance, 31 % vivent en Inde et, en Afrique de l'Est et en Afrique australe, c'est près de 1 enfant sur 2 qui en sont atteints (UNICEF, 2009d).

Au-delà des coûts humains immédiats, ces chiffres sont aussi catastrophiques pour les systèmes éducatifs nationaux. Car les enfants qui n'ont pas été assez nourris *in utero* ou dans leur petite enfance arrivent à l'âge de la scolarisation dans le primaire avec un gros handicap. Les enfants connaissant des taux élevés de malnutrition, surtout au cours des premières années de leur vie, ont de moins bons résultats que les autres (Grantham-McGregor *et al.*, 2007 ; Macours *et al.*, 2008 ; Paxson et Schady, 2007). L'anémie ferriprive, par exemple, est constamment associée à l'obtention de moins bons résultats aux examens (Banque mondiale, 2006b). Les enfants souffrant de malnutrition sont aussi ceux qui risquent le plus de commencer l'école tard et de l'abandonner plus vite que les autres (Alderman *et al.*, 2006).

La malnutrition est associée au faible revenu, mais la relation n'est pas simple (figure 1.3). Dans plusieurs pays à revenu moyen, dont le Botswana et la Jamahiriya arabe libyenne,

Figure 1.3 : Des pays au revenu analogue peuvent avoir des taux de malnutrition très différents

Prévalence des retards de croissance moyens et graves chez les enfants âgés de moins de 5 ans, selon la richesse nationale (PNB par habitant), 2008



Note : la prévalence des retards de croissance est celle de la dernière année disponible entre 2003 et 2008.

Source : annexe, tableaux statistiques 1 et 3A.

la prévalence du retard de croissance est forte et celle du Guatemala est bien plus élevée que ce que l'on attendrait au vu de la richesse nationale. Autrement dit, la croissance économique ne garantit pas l'amélioration rapide de la situation nutritionnelle d'un pays. Depuis le milieu des années 1990, le revenu moyen en Inde a plus que doublé mais cela a un effet limité sur la malnutrition. Le taux des retards de croissance en Inde, à l'origine nettement plus élevé qu'au Viet Nam, baisse deux fois moins vite que celui du second pays (où la croissance est plus lente). Après 20 ans de forte croissance économique, l'Inde connaît encore une des prévalences les plus élevées au monde d'enfants souffrant de retards de croissance, de cachexie et de trop faible poids pour leur âge. Près de la moitié d'entre eux souffrent chroniquement de malnutrition (ce que manifeste le retard de croissance) et la proportion d'enfants au poids trop faible est presque deux fois plus élevée que la moyenne en Afrique subsaharienne. Sept enfants sur 10 âgés de 6 mois à 5 ans sont anémiés [Arnold *et al.*, 2009 ; Overseas Development Institute, 2010].

Les progrès de la lutte contre la malnutrition ont été décevants. Réduire de moitié d'ici à 2015 la proportion des adultes et des enfants souffrant de malnutrition entre dans les objectifs du millénaire pour le développement (objectif 1). L'échéance est dans moins de 5 ans et la malnutrition reste

à peine moins fréquente qu'en 1990. Qui plus est, les estimations indiquent que 114 millions de personnes de moins que ce qui avait été prévu avant la flambée des prix des denrées alimentaires en 2008 et la récession mondiale qui s'en est suivie ont pu sortir de la pauvreté en 2009 et 2010 (Banque mondiale et FMI, 2010). Même si les prix ont chuté des sommets qu'ils avaient atteints, la hausse des prix des denrées alimentaires continue, dans nombre de pays en développement, à saper les efforts faits pour lutter contre la faim. Les données sur les effets de la flambée des prix sont peu nombreuses, mais les estimations de la Banque mondiale pour 2009 laissent à penser que des pays comme le Burkina Faso, le Kenya et la République-Unie de Tanzanie pourraient avoir vu la malnutrition augmenter de 3 à 5 % et que, au Mozambique, cette augmentation pourrait avoir atteint 8 % (Banque mondiale, 2010b). Une autre hausse des prix internationaux survenue en 2010 peut avoir exacerbé le risque d'une avancée de la faim, ce qui souligne la nécessité urgente d'une réaction internationale plus efficace (voir plus loin la section « Regards sur les politiques publiques »).

Qu'est-ce qui empêche de progresser plus vite dans la lutte contre la malnutrition des enfants ? Les obstacles sont plus d'ordre social et politique que financier ou technique. Les interventions qui visent les causes immédiates de la malnutrition – carences en micronutriments, rationnement

Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

alimentaire, maladies – offrent des solutions efficaces et peu coûteuses. Une vaste étude a abouti à la constatation que des mesures existantes, telles que l'alimentation d'appoint, l'apport de micronutriments et l'allaitement, pouvaient réduire les retards de croissance d'environ 36 % et empêcher un quart environ des décès d'enfants (Bhutta *et al.*, 2008). Les coûts supplémentaires qu'entraîneraient

ces mesures – de l'ordre de 10 milliards de dollars EU par an – semblent insignifiants par rapport aux pertes causées par la faim (Horton *et al.*, 2010). Force est d'admettre que la plupart des gouvernements et des prestataires d'aide n'attachent pas assez d'importance à la mise en place de stratégies performantes de lutte contre la malnutrition.

Zoom 1.3 – La fréquentation des établissements préprimaires augmente, mais reste limitée et inégale

L'enseignement préprimaire vise les enfants entre 3 ans et l'âge officiel d'entrée à l'école primaire. En 2008, 148 millions d'enfants fréquentaient des établissements préprimaires, soit 31 % de plus qu'en 1999. Mais avec un taux brut de scolarisation (TBS) mondial de 44 %, on constate que nombre d'enfants du monde n'ont pas accès à l'enseignement préprimaire.

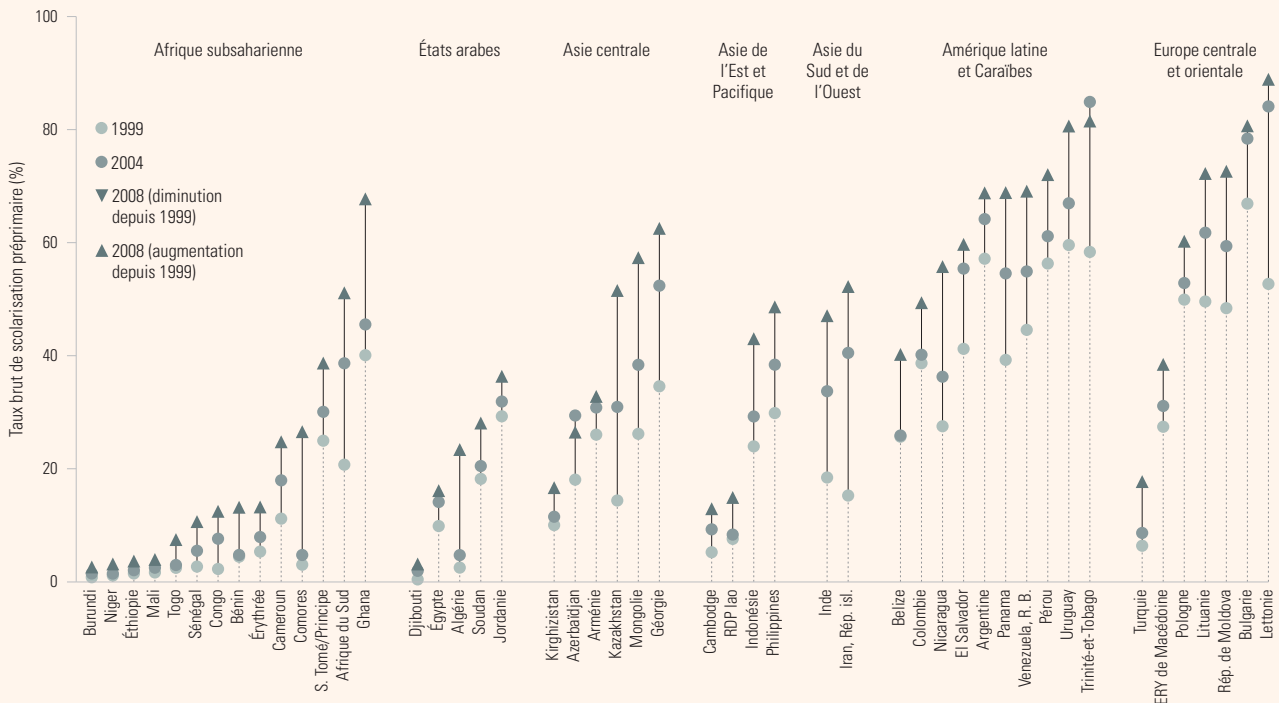
En Afrique subsaharienne, il y a également eu des progrès, les effectifs augmentant de 4,6 millions d'enfants. Dans les États arabes, les progrès ont été plus lents : malgré l'augmentation des effectifs, le TBS reste faible (19 %).

C'est dans les deux régions qui avaient le plus de retard en 1999 que les effectifs scolarisés dans le préprimaire ont le plus augmenté. En Asie du Sud et de l'Ouest, les effectifs ont presque doublé, augmentant de 21 millions d'enfants.

La progression globale des effectifs depuis 1999 est à replacer dans son contexte, en particulier du fait que beaucoup de pays étaient partis d'un niveau très bas. Mais il y a de nombreux pays où les avancées ont été importantes (figure 1.4). L'Afrique du Sud, la Mongolie et le Nicaragua, par exemple, ont plus que doublé leur TBS dans le préprimaire depuis 1999. La rapidité des progrès de

Figure 1.4 : La fréquentation des établissements préprimaires a fortement augmenté dans de nombreux pays

Taux brut de scolarisation préprimaire, choix de pays, 1999, 2004 et 2008



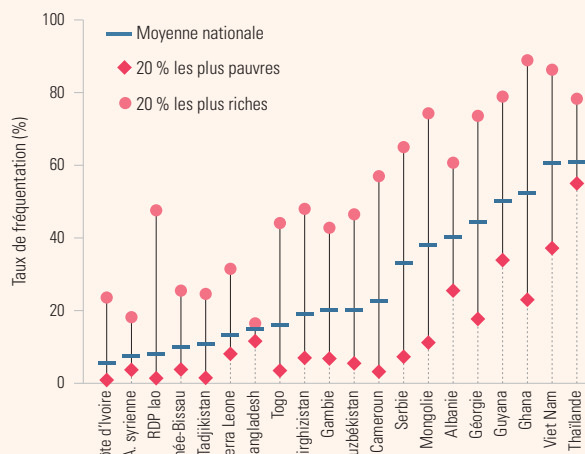
Note : ne sont inclus que les pays à revenu faible et à revenu moyen où l'augmentation du taux brut de scolarisation préprimaire a été supérieure à 20 % entre 1999 et 2008. Sources : annexe, tableau statistique 3B ; base de données de l'ISU.

la scolarisation à ce niveau a été inégale. Certains pays ont commencé à progresser dans la première moitié des années 2000, d'autres plus récemment. Les effectifs scolarisés dans le préprimaire ont par exemple augmenté plus vite au cours de la première moitié de la décennie que de la seconde en El Salvador, en Géorgie et en République islamique d'Iran. En Algérie, en Indonésie et au Nicaragua, l'augmentation a été beaucoup plus lente avant 2004 que les progrès enregistrés depuis lors.

Au niveau des pays, les schémas actuels de fréquentation sont contre-productifs. Les enfants vivant dans la grande pauvreté sont ceux qui ont le plus besoin de soutien et ce sont pourtant ceux qui, probablement, bénéficient le moins de programmes d'apprentissage précoce (figure 1.5). Il existe de grandes disparités sociales à tous les niveaux moyens de scolarisation. En Côte d'Ivoire, la fréquentation de programmes préscolaires va de près de zéro pour les enfants des 20 % les plus pauvres à près d'un quart des enfants des ménages les plus riches. À l'autre extrémité, le Ghana a un taux de fréquentation national de 52 %, mais la probabilité de bénéficier d'un programme d'apprentissage précoce est près de 4 fois plus élevée pour les enfants des foyers les plus riches que pour les enfants pauvres (Nonoyama-Tarumi et Ota, 2010). Ces résultats éclairent la grande diversité des obstacles que rencontrent les parents pauvres, notamment en termes de frais d'inscription et de scolarité ainsi que de rareté des établissements pour la première enfance proches du domicile.

Figure 1.5 : Probabilité plus élevée pour les enfants des ménages riches que pauvres de fréquenter un programme d'apprentissage précoce

Pourcentage d'enfants âgés de 3 et 4 ans fréquentant un programme d'apprentissage précoce, selon le niveau de revenu, choix de pays, 2005-2007



Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Source : Nonoyama-Tarumi et Ota (2010).

Regard sur les politiques publiques

Amélioration de la santé des enfants, l'importance de l'éducation des mères

Bien que l'éducation des mères porte en soi des promesses de progrès considérables en matière de survie et d'alimentation des enfants, elle est négligée par les décideurs.

Nombre de pays les plus pauvres ont rapidement progressé, depuis 10 ans, vers la scolarisation de tous les enfants dans le primaire. Les résultats sont malheureusement moins spectaculaires pour ce qui est de l'éducation et de la protection de la petite enfance, en raison de la lenteur des avancées en matière de lutte contre les maladies et la malnutrition infantiles. Les enfants sont très nombreux à entrer à l'école avec, gravées dans leur corps et leur esprit, les séquelles de la faim et des maladies.

La recherche scientifique rapporte les preuves irréfutables de l'importance majeure que présente la petite enfance. C'est la période où le cerveau se dote des connexions nerveuses et sensorielles sur lesquelles se bâtira par la suite l'apprentissage

(Fox *et al.*, 2010). Des perturbations biologiques ou développementales dans les premières années de la vie peuvent affaiblir les réactions physiologiques, modifier l'architecture cérébrale, gêner l'apprentissage et augmenter la vulnérabilité à toute une gamme de maladies jusque dans l'âge adulte (National Scientific Council on the Developing Child, 2005, 2010).

Lorsqu'un enfant souffre de malnutrition, les atteintes irréversibles qu'a subies sa capacité d'apprentissage compromettent ce que fait l'enseignant pour améliorer ses résultats scolaires et peuvent entraîner des problèmes tels que l'inscription tardive à l'école, le redoublement et l'abandon précoce – tous problèmes qui rendent moins rentable l'investissement dans l'éducation. C'est pour cela que la santé des enfants est un sujet de préoccupation central en matière d'éducation pour tous.

La survie et l'alimentation de l'enfant sont vues essentiellement sous l'angle des politiques de santé.

Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

D'une certaine manière, c'est compréhensible : il s'agit d'un domaine où des interventions sanitaires de base peuvent sauver des vies. Pourtant, le rôle de l'éducation face aux problèmes de la petite enfance est très généralement négligé par les décideurs. L'éducation n'offre pas de solution instantanée, certes, mais la promesse de progrès très importants à moyen et à long terme. Cela est notamment vrai pour les filles. Comme le montre cette partie du *Rapport*, l'autonomisation des filles par l'éducation peut renforcer l'effet des interventions sanitaires de plusieurs manières et un meilleur accès à de bons programmes de la petite enfance peut également donner lieu à des progrès plus vastes en matière de santé, d'alimentation et d'apprentissage.

L'autonomisation par l'éducation catalyse l'amélioration de la santé des enfants

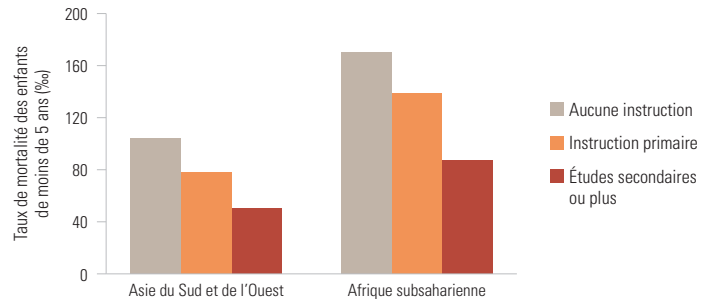
Les données issues d'enquêtes sur les ménages établissent sans conteste une forte association entre éducation des mères et santé des enfants. Les enfants dont la mère a fait plus d'études ont de meilleures chances de survie que les autres (figure 1.6). Chaque année supplémentaire de scolarisation de la mère peut réduire de 7 à 9 % le risque de décès de l'enfant (Caldwell, 1986). Une estimation récente permet de penser que l'amélioration de l'éducation des femmes explique la moitié de la baisse des décès d'enfants entre 1990 et 2009 (Gakidou *et al.*, 2010). Au Kenya, le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans dont la mère a fait des études secondaires est de moins de la moitié de celui des enfants de mère n'ayant pas terminé l'école primaire (Kenya National Bureau of Statistics et ICF Macro, 2010).

Les effets de l'éducation interagissent avec d'autres caractéristiques telles que les écarts de richesse et la dichotomie population urbaine/population rurale, mais ce sont les disparités des taux de mortalité infantile liés à l'éducation de la mère qui sont souvent plus flagrantes que les autres facteurs. Cela vaut tout particulièrement pour les pays où les taux de mortalité infantile sont élevés (voir la section précédente). L'association entre éducation de la mère et qualité de l'alimentation est très marquée elle aussi. Il est moins probable aussi que les enfants dont la mère a fait des études manifestent un retard de croissance ou une insuffisance pondérale, ou souffrent de carences en micronutriments.

Le lien entre éducation et santé de l'enfant est lourd de conséquences pour les stratégies qui visent la réalisation des OMD. Prenons par exemple l'association entre éducation de la mère et survie

Figure 1.6 : L'éducation sauve des vies : les taux de mortalité baissent plus le niveau scolaire de la mère s'élève

Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans, moyenne régionale pondérée, selon le degré d'instruction de la mère, 2004-2009



Note : les moyennes régionales sont calculées avec les pays disposant de données pour l'année la plus récente de la période spécifiée (4 en Asie du Sud et de l'Ouest et 25 en Afrique subsaharienne), ces données étant pondérées selon l'effectif de la population âgée de moins de 5 ans.

Sources : ICF Macro (2010) ; Organisation des Nations Unies (2009/).

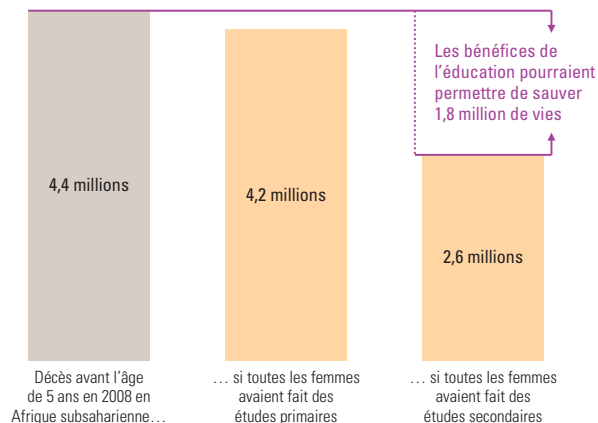
de l'enfant en Afrique subsaharienne. Si le taux moyen de mortalité infantile de la région tombait au niveau du taux enregistré pour les enfants dont la mère a fait des études secondaires (même incomplètes), il y aurait 1,8 million de décès en moins, soit une baisse de 41 % (figure 1.7).

L'avantage pour la survie de l'enfant qu'apporte l'éducation de la mère n'est pas un simple rapport de cause à effet, il ne faut pas confondre association

Il est moins probable que les enfants dont la mère a fait des études manifestent un retard de croissance ou une insuffisance pondérale.

Figure 1.7 : Les bénéfices de l'éducation pourraient permettre de sauver 1,8 million de vies

Estimation du nombre de décès d'enfants de moins de 5 ans selon différentes hypothèses de degré d'instruction de la mère en Afrique subsaharienne, 2003-2008



Note : les chiffres des décès d'enfants de moins de 5 ans sont ceux de 2008. Les estimations sont fondées sur 26 pays disposant de données pour l'année la plus récente de la période spécifiée.

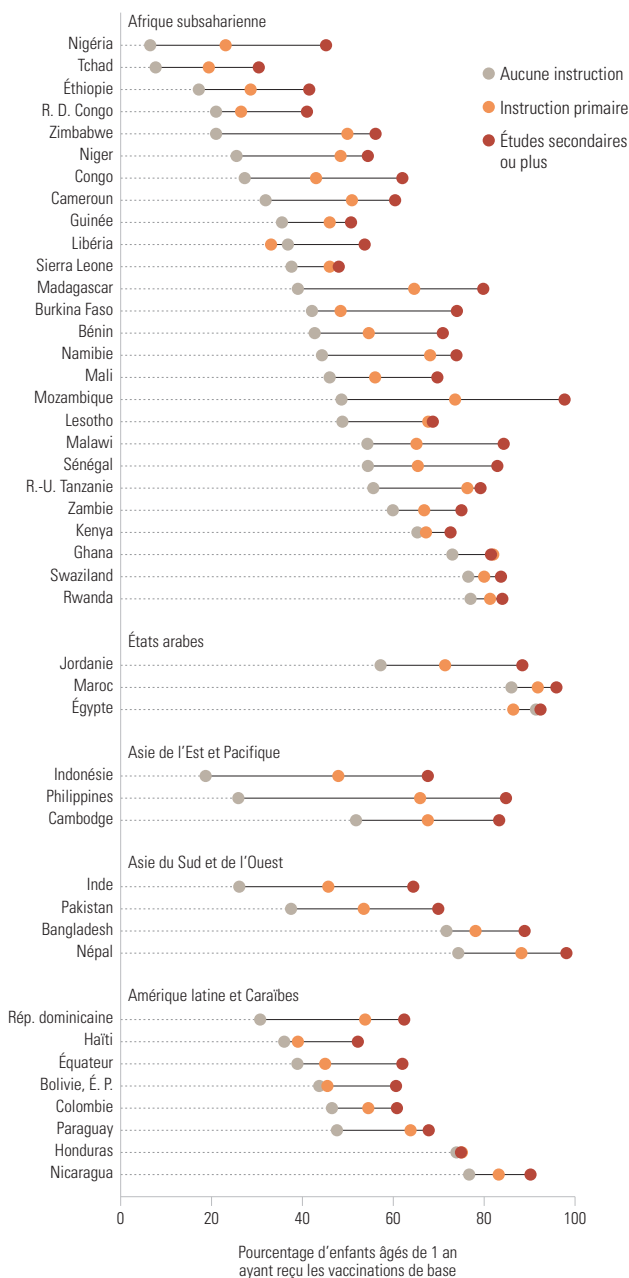
Sources : ICF Macro (2010) ; UNICEF (2010e).

et causalité. L'éducation est également en corrélation avec un revenu plus élevé, ce qui retentit sur la qualité de l'alimentation et l'accès à l'eau potable, au logement et aux services de base. Il est

souvent difficile d'isoler un « effet de l'éducation » distinct, et l'influence de cet effet est extrêmement variable. Mais bon nombre d'études ont montré que l'éducation de la mère avait un effet statistiquement significatif, même une fois les autres facteurs contrôlés (Arif, 2004 ; Cleland et van Ginneken, 1988 ; Glewwe, 1999 ; Sandiford *et al.*, 1995). Au Pakistan, on a constaté que l'éducation de la mère avait des effets positifs marqués sur la taille et le poids des enfants, même après contrôle d'autres déterminants importants comme le revenu du ménage. En moyenne, les enfants de mère ayant achevé le premier cycle du secondaire étaient nettement plus grands et pesaient nettement plus lourd que ceux de mère illettrée (Aslam et Kingdon, 2010).

Figure 1.8 : La couverture vaccinale augmente avec le degré d'instruction des femmes

Pourcentage d'enfants âgés de 1 an ayant reçu les vaccinations de base, selon le degré d'instruction de la mère, choix de pays, 2003-2009



Notes : les vaccinations de base sont celles contre la tuberculose (BCG), la rougeole, la polio (3 doses) et contre la diphtérie, la coqueluche et le tétanos (triple vaccin DTCoq, 3 doses). Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Source : ICF Macro (2010).

On ne comprend pas bien par quelle chaîne de causalité précise l'éducation influence la santé des enfants. Il est possible que la scolarité de type classique permette de transmettre des connaissances sanitaires aux futures mères, de les rendre plus réceptives aux thérapeutiques médicales modernes et de leur faire acquérir des compétences en lecture et en calcul qui aident à poser un diagnostic (Glewwe, 1999). Il est possible aussi qu'elle donne aux femmes confiance en elles-mêmes et élève leur condition, de sorte que celles qui ont fait des études exigent que leurs enfants soient soignés quand c'est nécessaire et négocient la répartition des ressources du ménage.

Ces effets, qui ne s'excluent pas mutuellement, s'ajoutent à l'impact de la scolarisation sur le revenu et l'emploi des ménages. Quelle que soit la combinaison exacte des influences, globalement le résultat est que l'éducation est un élément crucial d'un processus d'autonomisation plus général qui permet aux femmes de mieux contrôler leur vie et d'améliorer le bien-être de leurs enfants.

La notion d'autonomisation, fait connu, se prête mal à la mesure. Mais on a toutes les raisons de penser néanmoins que c'est par l'autonomisation principalement que l'éducation permet d'améliorer la survie et l'alimentation des enfants. Plus les femmes sont instruites, plus il est probable qu'elles bénéficieront de soins prénatals, qu'elles feront vacciner leurs enfants et les feront soigner en cas d'infection respiratoire aiguë, qui est la cause principale des décès infantiles (figure 1.8). En Indonésie, 68 % des enfants dont la mère a fait des études secondaires sont vaccinés, alors que ceux dont la mère n'est pas allée à l'école primaire ne sont que 19 % à l'être.

Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

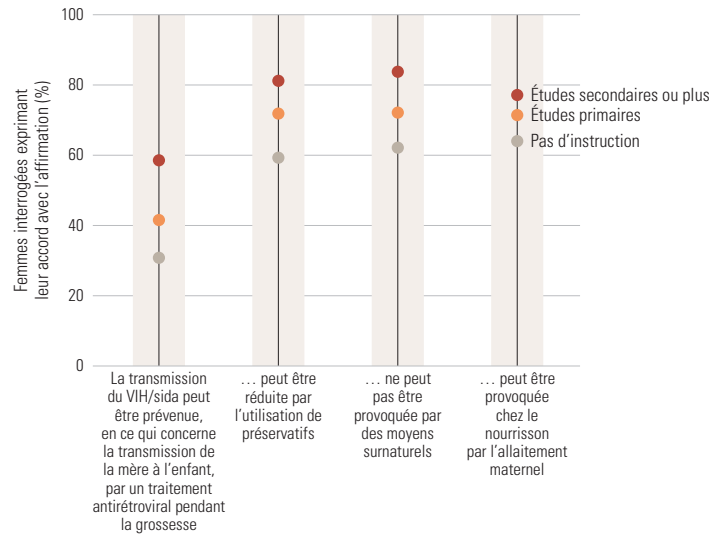
Le savoir est en soi un indicateur d'autonomisation. Les parents qui manquent d'informations sur la façon d'identifier et de traiter les maladies infectieuses peuvent par inadvertance s'exposer eux-mêmes et exposer leurs enfants à des risques accrus. C'est particulièrement vrai du VIH et du sida. Les résultats d'enquêtes sur les ménages en Afrique subsaharienne démontrent puissamment la protection qu'offre l'éducation des mères. Celles qui ont fait le plus d'études ont plus de chances de savoir que le VIH peut se transmettre par l'allaitement maternel et que le risque de transmission de la mère à l'enfant peut être réduit par la prise de médicaments pendant la grossesse (figure 1.9). Au Malawi, 27 % des femmes qui n'ont pas été scolarisées savent que le risque de transmission de la mère à l'enfant peut être réduit si la mère prend des médicaments pendant la grossesse ; parmi les femmes ayant fait des études secondaires, cette proportion monte à 60 %. On dispose aussi des éléments qui prouvent que les femmes instruites auront plus tendance que les autres à recourir aux services de soins prénatals pour demander un dépistage du VIH (figure 1.10).

On constate aussi dans le domaine du VIH/sida que l'effet d'autonomisation de l'éducation peut sauver des vies. Il y a chaque jour quelque 1 000 enfants de moins de 15 ans qui sont infectés par le VIH et l'ONUSIDA estime que 2,5 millions d'enfants vivent avec cette maladie, dont 92 % en Afrique subsaharienne. En 2009, l'ONUSIDA estimait que 260 000 enfants de moins de 15 ans étaient morts de maladies liées au VIH (ONUSIDA, 2010). L'énorme majorité des enfants touchés attrapent le virus *in utero* ou lors de l'accouchement, ou encore lorsqu'ils sont allaités par une mère séropositive. Les différences marquées de connaissances sur les voies de transmission que l'on constate en fonction des niveaux d'instruction donnent à penser qu'une éducation plus poussée permettrait de faire baisser substantiellement les taux d'infection.

Bien entendu, le savoir seul ne suffit pas. Pour convertir l'information en action, il faut avoir accès à des services de soins et à des médicaments abordables. Dans le cas du VIH et du sida, la première chose à faire est de veiller à ce que les femmes enceintes aient accès à des systèmes de soins assurant conseils, tests et thérapies. Pourtant en 2008, moins de la moitié des 1,4 million de femmes enceintes (chiffre estimatif) séropositives des pays à faible revenu et à revenu moyen ont bénéficié d'une thérapie antirétrovirale (Fonds mondial, 2010c). Même là où des services existent, les consultations payantes et le prix des médicaments sont souvent autant d'obstacles à leur consultation.

Figure 1.9 : Connaissances sur le VIH et le sida : l'éducation protégée

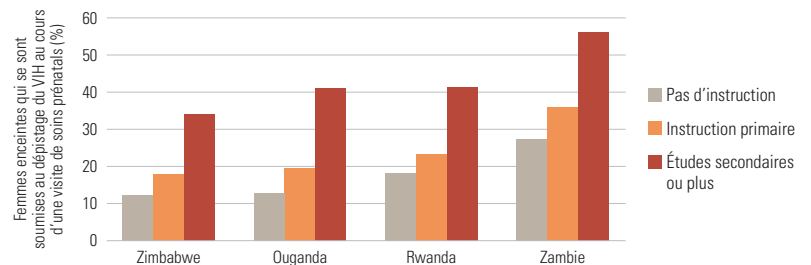
Pourcentage de femmes interrogées répondant à des questions concernant leurs connaissances sur le VIH et le sida, selon leur degré d'instruction, choix de pays d'Afrique subsaharienne, 2004-2007



Notes : les calculs sont fondés sur des moyennes non pondérées pour 16 pays d'Afrique subsaharienne. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Source : ICF Macro (2010).

Figure 1.10 : La probabilité que les femmes demandent un dépistage du VIH pendant leur grossesse s'élève avec le niveau d'instruction

Pourcentage de femmes enceintes qui, lorsqu'il était offert au cours d'une visite de soins prénatals, se sont soumises au dépistage du VIH et se sont fait communiquer les résultats, selon le degré d'instruction, choix de pays d'Afrique subsaharienne, 2004-2007



Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Source : ICF Macro (2010).

On peut obtenir des résultats rapides en rendant les services gratuits. Dans des pays comme le Burundi, le Libéria, le Népal et la Sierra Leone, les services de santé maternelle et infantile sont devenus gratuits depuis quelques années et les dispensaires ont vu monter en flèche le nombre des consultations. Au Burundi, les consultations pour enfants ont triplé et le nombre de naissances dans une maternité a augmenté de 146 % depuis l'instauration de la gratuité en 2006 (Yates, 2010).

Aux États-Unis, les programmes d'EPPE ont entraîné une amélioration des résultats scolaires et, par conséquent, des perspectives d'emploi.

Les programmes de transfert de fonds peuvent aussi améliorer la santé des mères et des enfants en réduisant les restrictions liées à la pauvreté. Au Mexique, le programme Oportunidades, qui verse aux parents une allocation conditionnée par l'application de programmes alimentaires, a permis de faire baisser la prévalence des retards de croissance et d'améliorer les résultats des enfants lorsqu'on mesure leur développement cognitif (Fernald *et al.*, 2008). Au Nicaragua, un programme de transfert conditionnel de fonds dans les zones rurales a aidé les familles à dépenser plus pour que leur régime alimentaire devienne plus sain et plus varié qu'avant, ce qui a eu pour résultat, notamment, l'amélioration de l'expression verbale et d'autres indicateurs du développement cognitif (Macours *et al.*, 2008). Un programme novateur lancé en Inde

consiste en un transfert conditionnel de fonds incitant les femmes à accoucher dans une maternité (encadré 1.1). Les interventions directes pour la qualité de l'alimentation sont également importantes. Au Viet Nam, un programme de nutrition préscolaire a été associé à de meilleures notes aux examens obtenues en 1^{re} et 2^e années du primaire (Watanabe *et al.*, 2005).

Tous ces éléments montrent qu'il est possible d'obtenir des progrès rapides en matière de santé et d'alimentation des enfants et mettent en valeur l'importance des méthodes intégrées et de l'équité dans la prestation des services. L'éducation des mères a des effets multiplicateurs puissants sur la santé, bien qu'on n'ait pas besoin de cette constatation pour agir en faveur d'une éducation respectant l'égalité des sexes. La conception actuelle de la survie et de l'alimentation des enfants est trop étroite et trop concentrée sur le développement de l'offre de services de santé de base. En augmentant la demande de ces services, l'éducation des mères pourrait en renforcer l'efficacité et accélérer les progrès vers une amélioration de la survie et de l'alimentation des enfants. C'est aux gouvernements nationaux qu'il appartient d'intervenir pour améliorer la santé et l'alimentation des enfants, mais il faut aussi que les donateurs intensifient leur appui (encadré 1.2).

Encadré 1.1 – Encourager l'accouchement sans risque en Inde

L'état de la santé maternelle et infantile en Inde est une question d'importance mondiale. Plus de 1 million de nouveau-nés ne survivent pas au-delà du premier mois de leur vie – soit le tiers des décès néonataux du monde entier. La mortalité tant maternelle que néonatale recule beaucoup trop lentement pour que soient atteints les objectifs du millénaire pour le développement.

En 2005, le Gouvernement indien, face aux progrès limités et disparates enregistrés par l'amélioration de la santé maternelle et néonatale, a lancé un nouveau programme. Le programme national Janani Suraksha Yojana (JSY) consiste en un transfert conditionnel de fonds visant à inciter les femmes de faible situation socio-économique à accoucher dans un établissement de santé. Après avoir accouché dans un établissement accrédité, les femmes perçoivent en moyenne l'équivalent de 13 à 15 dollars EU, montant qui peut atteindre 31 dollars EU dans certaines zones rurales des 10 États où les indicateurs sont très mauvais. En 2008-2009, le programme a touché 8,4 millions de femmes.

A-t-il été une réussite ? Les premières évaluations ont fait apparaître des signes encourageants mais plusieurs problèmes. Les accouchements dans un établissement de soins ont nettement augmenté et les décès néonataux ont un peu diminué. Toutefois, les femmes les plus pauvres et les moins instruites n'ont pas toujours été bien ciblées. Plus grave, les centres d'accouchement connaissent un manque chronique de personnel et ne répondent pas aux normes de qualité de base. Par ailleurs, il a été fait état de cas de corruption.

Malgré tous les problèmes qu'il rencontre, le programme JSY tente bel et bien de régler l'un des problèmes de développement humain les plus urgents que connaisse l'Inde. Il a les qualités voulues pour s'inscrire dans un train de mesures plus large susceptible de sauver de nombreuses vies. Pour que ces possibilités deviennent réalité, il faudra des interventions de soutien énergiques dans d'autres domaines, notamment un financement accru pour le système public de santé, et des réformes de gouvernance pour améliorer la qualité des soins et la responsabilisation des prestataires de services.

Sources : Lim *et al.* (2010) ; Paul (2010).

Il est possible d'étoffer les programmes visant la petite enfance, même quand les ressources sont rares

Les programmes d'éducation et de protection de la petite enfance peuvent transformer les possibilités éducatives. Ils offrent une chance de préparer les enfants pour l'école et d'atténuer les effets des privations subies par les ménages. Pourtant, dans nombre de pays en développement, les politiques publiques visant la petite enfance souffrent encore d'une combinaison de ressources insuffisantes et de planification fragmentée.

Une grande partie des éléments permettant de parler d'effets positifs de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE) vient des pays développés. Des études de longue durée consacrées, aux États-Unis d'Amérique, aux enfants ayant fréquenté ce type de programme ont montré une amélioration des résultats scolaires et, par conséquent, des perspectives d'emploi (Schweinhart, 2003). Les éléments dont on dispose pour les pays en développement sont beaucoup plus rares. Il n'empêche que la recherche a montré des résultats impressionnants. Les enfants qui participent à des programmes de bonne qualité destinés à la petite enfance manifestent un niveau

Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

Encadré 1.2 – Renforcer la réaction internationale

La lutte contre la malnutrition des enfants progresse lentement en raison non seulement de politiques nationales manquant de vigueur mais aussi de défaillances au niveau international. En partie parce que la malnutrition n'est que le symptôme de problèmes qui touchent de nombreuses sphères d'intervention publique, les plans d'action internationaux ont pâti d'un manque de coordination et d'un leadership timoré et se sont trop souvent concentrés sur des domaines sanitaires trop étroits.

Les lacunes de la réaction internationale se sont manifestées à plusieurs niveaux. Le financement consacré à l'alimentation est insuffisant, les donateurs bilatéraux dépensant chaque année moins de 500 millions de dollars des États-Unis. Les secours humanitaires d'urgence sont souvent tardifs et insuffisants. Et il y a tant d'organismes impliqués que l'efficacité de l'action a été compromise par le chevauchement des mandats et la tendance à intervenir de manière fragmentée dans différents secteurs.

La crise alimentaire de 2008 a peut-être fait changer un peu les choses. Lors du Sommet du Groupe des Huit (G8) à L'Aquila (Italie), ont été annoncés

22 milliards de dollars EU de contribution destinés à des domaines allant des interventions directes pour l'alimentation à l'appui au développement agricole des petites exploitations et à l'élargissement de la protection sociale. Mais le climat n'est plus aussi favorable à la lutte contre la malnutrition.

L'accroissement de la population, le changement climatique, la dégradation environnementale et la spéculation financière sur les marchés des denrées alimentaires risquent fort d'accentuer à la hausse les pressions sur les prix des denrées de base et d'aggraver la vulnérabilité à la faim.

La concertation sur la réponse internationale à apporter à ces problèmes peut sembler éloignée du programme d'action de l'éducation pour tous. Pourtant, elle a des conséquences profondes sur le bien-être des enfants et les perspectives de réalisation des objectifs du millénaire pour le développement relatifs à la survie de l'enfant et à l'alimentation. C'est pourquoi il faut voir dans la tenue des promesses faites à L'Aquila un élément central de l'action pour la protection de la petite enfance.

Sources : DfID (2010c) ; von Braun (2010).

élevé de développement cognitif et, globalement, sont mieux préparés à l'entrée à l'école primaire que les autres, redoublent moins et ont un plus faible taux d'abandon scolaire dans les petites classes, obtiennent de meilleurs résultats scolaires et sont plus nombreux à achever leurs études. Parmi les exemples dont on dispose, on peut citer les suivants :

- au Bangladesh, les enfants fréquentant un programme préscolaire rural de haute qualité maîtrisent mieux lecture et calcul, et sont donc mieux préparés pour l'école, que les autres. Leurs résultats à un test normalisé étaient supérieurs de 58 % à ceux d'un groupe de contrôle d'enfants du même âge (Aboud, 2006) ;
- en Argentine, suivre 1 année de programme préscolaire permet, selon les estimations, d'accroître de 8 % les notes moyennes obtenues en mathématiques et en espagnol en 3^e année du primaire (Berlinski *et al.*, 2009) ;
- au Népal, des enfants de milieu défavorisé fréquentant un programme préscolaire ont vu progresser fortement leur développement cognitif et, par la suite, ont été plus largement scolarisés dans le primaire et sont passés plus facilement d'une classe à l'autre (Engle *et al.*, 2007) ;

- en Jamaïque, des interventions en faveur de l'alimentation conjuguées avec des visites à domicile aidant les parents à mettre en pratique des techniques de jeu et d'apprentissage ont permis des progrès nettement plus importants des notes de développement cognitif que les seules interventions en faveur de l'alimentation (Grantham-McGregor *et al.*, 1991).

Envisagés sous l'angle de la planification de l'éducation, les programmes d'éducation et de protection de la petite enfance sont au nombre des investissements les plus rentables que puisse faire un pays. De nombreux pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) consacrent plus de 2 % de leur PIB aux services destinés aux enfants de moins de 6 ans (OCDE, 2006b). Il a été proposé que tous les pays s'efforcent d'y consacrer au moins 1 % de leur PIB – et on a toutes les raisons de penser que cet investissement offrirait un rendement élevé (Heckman, 2008). Mais comme on l'a montré dans la section précédente, la fréquentation des programmes préscolaires est très limitée dans la plupart des pays à faible revenu.

Elle est aussi très inégale. On peut se faire une idée, à partir des données issues d'enquêtes sur les ménages, sur le type d'enfants qui fréquentent les

Les programmes d'éducation et de protection de la petite enfance sont au nombre des investissements les plus rentables que puisse faire un pays.

Encadré 1.3 – Le programme préprimaire du Mozambique

Les écoles préprimaires implantées dans un centre peuvent donner aux enfants de milieux défavorisés la possibilité de bénéficier d'une certaine gamme d'interventions. Le programme préprimaire d'Escolinhas, au Mozambique, est ouvert aux enfants vulnérables âgés de 3 à 5 ans et cible en particulier ceux vivant en milieu pauvre ou avec le VIH. Des bénévoles de la communauté, dont 2 enseignants par classe, concentrent leur action sur la stimulation cognitive avec des jeux et des activités artistiques et musicales visant à développer les compétences de base en calcul et lecture pour préparer les enfants à l'école primaire. Le programme comprend également un enseignement et un soutien sanitaires et nutritionnels destinés aux parents. Il assure un service de bonne qualité à faible coût, susceptible d'être développé et adopté dans d'autres pays.

Source : Banque mondiale (2010e).

Il faudra que les montants dépensés par les donateurs et par les pouvoirs publics augmentent très nettement pour que les pays avancent vers le premier objectif de l'éducation pour tous.

programmes préscolaires (Nonoyama-Tarumi et Ota, 2010). La probabilité est à peu près 2 fois plus forte pour les enfants des villes que pour ceux des campagnes, et les enfants du quintile des ménages les plus pauvres ont moitié moins de chances de les fréquenter que ceux du quintile des plus riches (voir la section précédente). Là encore, l'éducation de la mère exerce aussi une grande influence sur les perspectives de fréquentation de programmes préscolaires. Dans les 17 pays pour lesquels les données sont disponibles, le taux de fréquentation des enfants dont la mère a fait des études

Encadré 1.4 – Multiplier les services offerts au Ghana

En 2007, le Ghana a adopté une politique de développement de la petite enfance visant à offrir 2 années d'éducation préprimaire gratuite et obligatoire à partir de 4 ans. Les effectifs augmentent fortement. En 2008, 1,3 million d'enfants étaient inscrits, soit près du double de l'effectif du début des années 2000. Les programmes de formation des maîtres de jardin d'enfants ont été étoffés. Les subventions proportionnelles au nombre d'élèves, mises en place pour financer la suppression des frais de scolarité dans les écoles primaires, sont désormais étendues aux jardins d'enfants. Le gouvernement s'est efforcé aussi de développer l'enseignement préprimaire en établissant des partenariats avec des collectivités locales, des organisations non gouvernementales et des associations religieuses.

Sources : Adamu-Issah *et al.* (2007) ; ministère de l'Éducation du Ghana (2007) ; Conseil économique et social de l'Organisation des Nations Unies (2007).

secondaires est au moins 2 fois plus élevé que celui des enfants dont la mère n'a pas été scolarisée.

Ce schéma révèle deux problèmes. Le premier tient à la place de l'éducation et de la protection de la petite enfance dans la planification de l'éducation. La petite enfance occupe fréquemment une place périphérique. La planification de l'EPPE est souvent gênée par une très forte fragmentation et une faible coordination entre les ministères qui s'occupent des enfants – éducation, santé, protection sociale... L'une des conséquences de cet état de choses est que l'on perd l'occasion d'intégrer, d'une part, l'éducation dans les programmes de santé et d'alimentation de la petite enfance et, d'autre part, la santé et l'alimentation dans les programmes préscolaires.

Le deuxième problème est celui du financement. Parce que la responsabilité de l'éducation et de la protection de la petite enfance est répartie entre différents ministères, on a souvent du mal à déterminer le niveau des dépenses. Mais les dépenses que les ministères de l'Éducation consacrent à l'éducation préprimaire traduisent généralement le faible niveau de priorité dont elle jouit dans de nombreux pays. Des dépenses peu importantes des pouvoirs publics, auxquelles correspond aussi la faiblesse du soutien des donateurs, donnent peu de possibilités de recruter et de former des enseignants pour la petite enfance ou de fournir matériel pédagogique et locaux. Les ressources nécessaires varient selon les pays, mais il faudra que les montants dépensés par les donateurs et par les pouvoirs publics augmentent très nettement pour que les pays avancent vers le premier objectif de l'éducation pour tous.

L'insuffisance des investissements consacrés à la petite enfance par les pouvoirs publics a une autre conséquence, celle de transférer la responsabilité du financement aux ménages. Autrement dit, le financement de l'éducation et de la protection de la petite enfance est privatisé dans nombre de pays pauvres, ce qui a pour effet de fermer aux pauvres l'accès au système, en raison de son coût. Certains gouvernements ont commencé à s'en préoccuper. On peut citer l'exemple du programme préscolaire du Mozambique, avec son approche ciblée (encadré 1.3), ou encore celui du Ghana qui a tenté d'intégrer l'éducation préprimaire au programme national d'enseignement de base (encadré 1.4). Ces expériences démontrent qu'il est possible de développer l'éducation préprimaire, même avec des budgets très serrés. □

Objectif 2 : enseignement primaire universel

Objectif 2 : enseignement primaire universel

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

La décennie qui vient de s'écouler a été celle des progrès rapides vers l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU). Dans beaucoup de pays les plus pauvres du monde, des avancées extraordinaires ont été enregistrées. Mais le rythme de la progression a été inégal – et il se ralentit. Le monde n'est pas en passe de réaliser l'objectif 2. Si les tendances actuelles se poursuivent, on pourrait avoir jusqu'à 72 millions d'enfants non scolarisés en 2015 – effectif en augmentation par rapport au chiffre actuel. Pour les contrer, il faudra un effort concerté afin d'intensifier la scolarisation et de prévenir l'abandon scolaire subséquent.

De 1999 à 2008, 52 millions d'enfants de plus ont été inscrits dans le primaire. Tant l'Afrique subsaharienne que l'Asie du Sud et de l'Ouest, les deux régions parties des niveaux les plus bas, ont très nettement progressé vers l'EPU. L'Afrique subsaharienne a accru son taux net de scolarisation de près d'un tiers, malgré une forte augmentation de la population d'âge scolaire. L'Asie du Sud et de l'Ouest a réduit de moitié son effectif d'enfants non scolarisés.

Malgré ces résultats spectaculaires, le monde est sur le point de faillir à la promesse faite en 2000 au Forum

mondial de l'éducation de Dakar. Au niveau mondial, en 2008, il y avait 67 millions d'enfants non scolarisés (tableau 1.2). Plus du tiers de ces enfants vivaient dans des pays à faible revenu. Trois des facteurs de risque de non-scolarisation les plus fréquents étaient d'être une fille, d'être pauvre et de vivre dans un pays touché par un conflit.

Les progrès vers l'EPU semblent ralentir. L'analyse de données réalisée pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de cette année s'est fondée sur deux scénarios. Dans le premier, on prend pour hypothèse une poursuite jusqu'en 2015 de la tendance des 10 dernières années ; dans le second, on projette jusqu'en 2015 celle qui prévaut depuis 2004. Les prévisions sont partielles car, faute de données, le nombre de pays étudiés est limité, mais les résultats sont inquiétants. Ils indiquent que la tendance récente laisserait en 2015 une population non scolarisée de 50 % plus nombreuse que dans le scénario fondé sur la période plus longue (zoom 1.4).

Pour que cela change, il faudra intervenir sur divers fronts (zoom 1.5). Scolariser les enfants dans le primaire forme la première partie du contrat d'EPU. Une fois les enfants entrés à l'école, les pouvoirs publics devront s'attacher à les y faire rester, y progresser et achever le cycle. On trouvera, dans la section « Regard sur les politiques publiques », une étude des causes profondes de l'abandon scolaire et une esquisse des stratégies par lesquelles des pays ont réussi à lutter contre le phénomène. Celles-ci consistent notamment à faire en sorte que les enfants commencent l'école à l'âge voulu, que les écoles et les enseignants puissent assurer un enseignement de bonne qualité et que les groupes vulnérables bénéficient d'un appui particulier.

Tableau 1.2 : Principaux indicateurs pour l'objectif 2

	Scolarisation dans le primaire		Taux brut d'admission dans le primaire		Taux net ajusté de scolarisation ¹		Taux de survie jusqu'à la dernière année du primaire	Enfants non scolarisés	
	2008 (milliers)	Évolution depuis 1999 (%)	2008 (%)	Évolution depuis 1999 (%)	2008 (%)	Évolution depuis 1999 (%)	2007 (%)	2008 (milliers)	Évolution depuis 1999 (%)
Monde	695 952	8	112	8	90	7	93	67 483	- 36
Pays à faible revenu	137 835	46	119	25	82	28	67	24 838	- 42
Pays à revenu moyen inférieur	397 520	5	111	6	90	6	88	35 846	- 36
Pays à revenu moyen supérieur	89 689	- 9	112	2	95	1	94	3 740	- 15
Pays à revenu élevé	71 287	- 2	102	2	96	- 0,3	98	3 065	3
Afrique subsaharienne	128 548	57	116	27	77	31	70	28 867	- 32
États arabes	40 840	17	99	14	86	11	97	6 188	- 34
Asie centrale	5 596	- 19	104	3	94	- 1	99	322	- 11
Asie de l'Est et Pacifique	188 708	- 14	103	4	95	1	...	7 869	- 27
Asie du Sud et de l'Ouest	192 978	26	122	7	90	14	66	17 919	- 51
Amérique latine et Caraïbes	67 687	- 3	121	1	95	1	86	2 946	- 21
Amérique du N./Europe occ.	51 747	- 2	103	0,2	96	- 2	99	2 224	55
Europe centrale et orientale	19 847	- 20	100	1	94	1	97	1 148	- 32

1. Le taux net ajusté de scolarisation du primaire donne le pourcentage d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui sont scolarisés dans le primaire ou dans le secondaire.

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

Zoom 1.4 – Le nombre d'enfants non scolarisés baisse, mais pas assez vite

Le nombre d'enfants non scolarisés est un des indicateurs des progrès obtenus vers l'EPU. De 1999 à 2008, l'effectif des enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et qui ne l'étaient pas a diminué de 39 millions. Plus de 80 % de cette baisse est à imputer à l'Afrique subsaharienne et à l'Asie du Sud et de l'Ouest (tableau 1.2). Malgré ce succès, ces deux régions comptent encore 69 % de l'ensemble des enfants non scolarisés.

Les effectifs mondiaux d'enfants non scolarisés sont très sensibles à l'évolution survenant dans un petit groupe de pays. Plus de la moitié de ces enfants vivent actuellement dans 15 pays seulement (figure 1.11). La plupart de ces pays – comme le Bangladesh, l'Éthiopie et le Niger – sont à faible revenu. Mais des pays à revenu moyen comme le Brésil, le Nigéria et le Pakistan figurent eux aussi en bonne place dans ce groupe. Dans ces 15 pays, l'effectif des enfants non scolarisés baisse à des rythmes divers. De 1999 à 2008, celui de l'Éthiopie est passé de 6,5 à 2,7 millions, tandis que des pays tels que le Burkina Faso et le Niger enregistraient des baisses beaucoup plus modestes. L'effectif des enfants non scolarisés a augmenté au Nigéria – qui, en 2007, comptait 1 million d'enfants non scolarisés de plus qu'en 1999 – et en Afrique du Sud.

Le rythme des progrès obtenus dans la scolarisation des enfants a été très divers selon les régions. En Asie du Sud et

de l'Ouest, la diminution du nombre d'enfants non scolarisés s'est ralentie et, ces dernières années, ce nombre a augmenté. Entre 1999 et 2004, il avait baissé de 3,9 millions par an en moyenne mais, entre 2004 et 2008, il a recommencé à croître. En revanche, en Afrique subsaharienne, la baisse des effectifs d'enfants non scolarisés s'est accélérée, passant d'environ 1,4 million par an entre 1999 et 2004 à 1,6 million entre 2004 et 2008.

Effectifs non scolarisés : prévisions

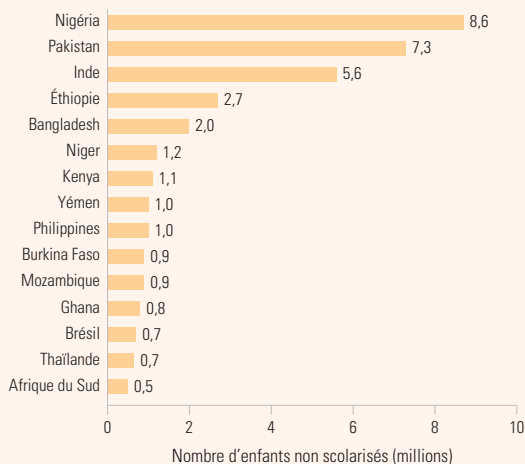
Où en sera le monde en 2015 par rapport à l'objectif de l'enseignement primaire universel ? C'est difficile à dire. L'avenir n'est jamais une simple extrapolation des tendances passées, car les priorités et les choix des pouvoirs publics peuvent entraîner une modification spectaculaire, en bien ou en mal, du rythme des progrès. Mais une analyse des tendances peut donner une idée des scénarios plausibles pour 2015. Toute extrapolation des tendances actuelles est très sensible à la qualité et à la disponibilité des données, de même qu'au choix des années de référence. La remarque est surtout vraie pour les effectifs non scolarisés. Deux extrapolations simples des tendances observées depuis 1999 montrent à quel point le choix de l'année de référence retient sur l'issue possible en 2015 (tableau 1.3). La première donne une image de l'aspect que le monde pourrait présenter en 2015 si la tendance de la période 1999-2009 se poursuivait. La seconde illustre la poursuite de la tendance d'une période plus courte et plus récente, celle de 2004 à 2009. Les différences entre les résultats obtenus rendent compte du rythme de l'évolution au fil des années. Des données réduites limitent le nombre des pays apparaissant dans les prévisions. Et malgré cela, les 128 pays inclus compteraient 40 millions d'enfants non scolarisés en 2008 – soit 60 % des effectifs mondiaux – dont 14 pays avec plus d'un demi-million d'enfants non scolarisés. La constatation la plus frappante qui ressort de ces deux extrapolations est que le rythme des progrès ralentit.

La comparaison entre les deux scénarios pour les 128 pays fait ressortir les différences qu'accusent les perspectives mondiales d'EPU et la répartition des populations d'enfants non scolarisés :

- *Rythme des progrès.* Le pourcentage moyen de baisse annuelle des effectifs d'enfants non scolarisés a été d'environ 6 % entre 1999 et 2009. Mais de 2004 à 2009, ces effectifs n'ont baissé que de 3 % par an.
- *Effectifs d'enfants non scolarisés.* Selon l'extrapolation de la tendance de la période la plus longue, les effectifs baisseraient, avec 29 millions d'enfants non scolarisés en 2015. Selon celle de la période courte, cette population augmenterait pour passer de 40 à 43 millions d'ici à 2015.

Figure 1.11 : La moitié des enfants non scolarisés du monde vivent dans 15 pays seulement

Effectifs d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui n'étaient pas scolarisés en 2008, choix de pays



Notes : les données pour l'Inde, le Nigéria et l'Afrique du Sud sont celles de 2007. Les pays cités dans la figure sont ceux qui comptent les effectifs les plus nombreux d'enfants non scolarisés.

Source : annexe, tableau statistique 5.

Objectif 2 : enseignement primaire universel

Tableau 1.3 : Les prévisions pour 128 pays montrent que de nombreux enfants ne seront toujours pas scolarisés en 2015

Population non scolarisée en 2008, et prévisions pour 2015, choix de pays

	Enfants non scolarisés		Prévisions d'effectifs d'enfants non scolarisés			
	Année scolaire se terminant en 2008	Prévisions à long terme (fondées sur la tendance 1999-2009) 2015	Évolution depuis 2008	Prévisions à court terme (fondées sur la tendance 2004-2009) 2015	Évolution depuis 2008	
						(milliers)
Nigéria ¹	8 650	8 324	- 4	12 207	41	
Pakistan	7 261	5 833	- 20	6 793	- 6	
Inde ¹	5 564	752	- 86	7 187	29	
Éthiopie	2 732	957	- 65	388	- 86	
Niger	1 213	982	- 19	1 103	- 9	
Kenya	1 088	579	- 47	386	- 65	
Yémen	1 037	553	- 47	1 283	24	
Philippines	961	961	- 0,01	1 007	5	
Burkina Faso	922	729	- 21	447	- 52	
Mozambique	863	379	- 56	523	- 39	
Ghana	792	744	- 6	295	- 63	
Brésil	682	452	- 34	1 045	53	
Mali	506	302	- 40	193	- 62	
Afrique du Sud ¹	503	754	50	866	72	
Ensemble des autres pays	7 599	6 557	- 14	9 641	27	
Total (128 pays)	40 371	28 857	- 29	43 364	7	

1. Les données sur les effectifs d'enfants non scolarisés sont de 2007.

Sources : calculs effectués par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ; annexe, tableau statistique 5 ; base de données de l'ISU.

- *Répartition régionale de la population d'enfants non scolarisés.* Si les tendances de la période courte et récente devaient se poursuivre, la part de l'Afrique subsaharienne diminuerait tandis que celle de l'Asie du Sud et de l'Ouest augmenterait.
- *Pays comptant de forts effectifs d'enfants non scolarisés.* Dans l'un et l'autre scénario, les 15 pays où il y a le plus d'enfants non scolarisés représenteraient ensemble en 2015 plus des trois quarts de l'effectif total (des pays inclus dans les prévisions). Mais quand on compare les deux scénarios, on constate des différences importantes. Dans les prévisions fondées sur les éléments de la tendance de la période courte, plusieurs pays, dont le Mozambique, le Niger et le Pakistan, voient la baisse de ces effectifs ralentir d'ici à 2015. Cela souligne le ralentissement des progrès depuis 2004. Au Pakistan, par exemple, les effectifs non scolarisés ont baissé en moyenne de 351 000 enfants par an de 2001 à 2004, mais de 102 000 enfants par an seulement de 2004 à 2008. Dans certains pays, dont l'Inde, le Nigéria et le Yémen, l'extrapolation des tendances de 2004-2009 donne une augmentation des effectifs non scolarisés d'ici à 2015. Dans ces pays, ces effectifs s'accroissent depuis 2004. Au Nigéria, notamment, ils ont augmenté de 1,4 million d'enfants entre 2004 et 2007. En revanche, les prévisions fondées sur la période courte indiquent pour certains

pays, dont le Burkina Faso, le Ghana et le Kenya, une accélération des progrès.

Il faut souligner que ces prévisions sont partielles. Le manque de données a fait exclure plusieurs pays touchés par un conflit où il y a un grand nombre d'enfants non scolarisés, dont l'Afghanistan, la République démocratique du Congo, la Somalie et le Soudan. De même, le Bangladesh n'est pas inclus, alors qu'il compte l'un des plus forts effectifs mondiaux d'enfants non scolarisés. Si on tenait compte de ces pays dans les prévisions, on obtiendrait un effectif beaucoup plus important d'enfants non scolarisés en 2015. Moyennant un ajustement simple faisant entrer en ligne de compte les pays qui ne sont pas inclus dans les prévisions, on obtient un effectif de 48 millions d'enfants non scolarisés dans le scénario fondé sur la période longue, et de 72 millions d'enfants dans celui qui est fondé sur la période courte¹.

Caractéristiques des enfants non scolarisés

Les perspectives, pour ce qui est de modifier les tendances et de se rapprocher de l'objectif de 2015, dépendent considérablement des politiques mises en œuvre pour toucher les enfants qui ne sont pas scolarisés actuellement.

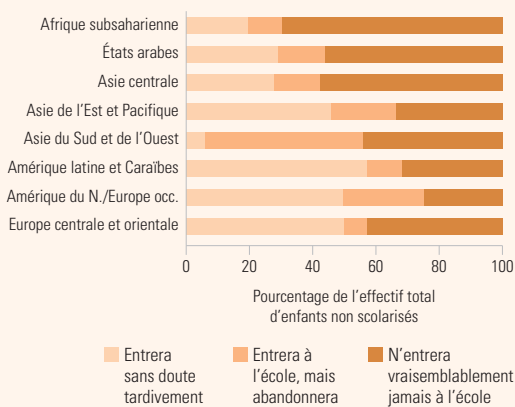
1. L'effectif mondial des enfants non scolarisés est calculé en prenant pour hypothèse que la proportion de cet effectif revenant aux 128 pays inclus dans les prévisions restera la même en 2015 qu'en 2008.

C'est un autre aspect pour lequel les éléments sur les résultats obtenus par le passé ne renseignent guère sur ceux que l'on pourra obtenir à l'avenir. Mais les données d'enquêtes sur les ménages, elles, fournissent des renseignements utiles sur lesquels fonder la définition des politiques publiques.

Les recherches de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) partent de données administratives pour calculer la probabilité que les enfants actuellement non scolarisés entrent à l'école primaire. Si les tendances passées se poursuivent, plus de 40 % des enfants de nos jours non scolarisés en Afrique subsaharienne et Asie du Sud et de l'Ouest n'y entreront pas (figure 1.12). Dans l'une et l'autre région, la probabilité d'entrer à l'école est plus faible pour les filles que pour les garçons, ce qui signale la persistance d'un désavantage lié au sexe. En Afrique subsaharienne, on prévoit que près des trois quarts des filles non scolarisées ne le seront jamais, contre deux tiers seulement des garçons (ISU, 2010a). L'importance cruciale de la lutte contre l'abandon scolaire est mise en valeur par l'expérience de l'Asie du Sud et de l'Ouest, où la moitié des enfants actuellement non scolarisés ont abandonné l'école.

Figure 1.12 : Beaucoup d'enfants non scolarisés n'entreront vraisemblablement jamais à l'école

Répartition des enfants non scolarisés, selon l'expérience scolaire et la région, 2008



Source : base de données de l'ISU.

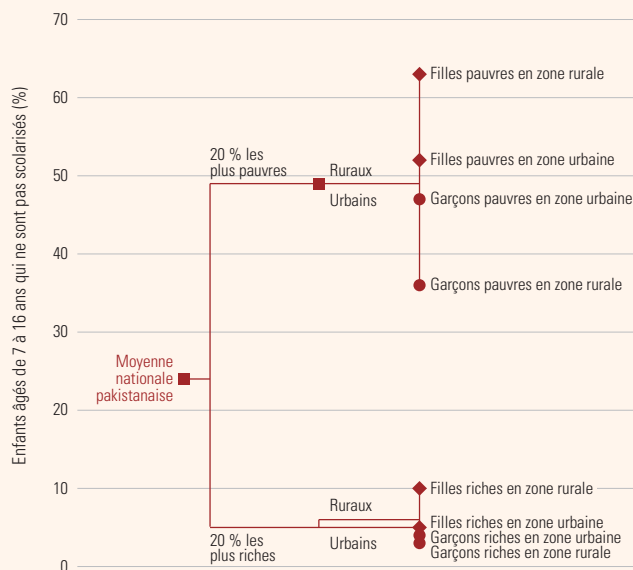
Parallèlement au sexe, la richesse et la situation géographique du ménage exercent une forte influence sur le schéma de la non-scolarisation. Au Pakistan, 49 % des enfants de 7 à 16 ans les plus pauvres n'étaient pas scolarisés en 2007, pourcentage à comparer à celui des enfants issus des ménages les plus riches, qui n'étaient que 5 % à ne pas l'être (figure 1.13). La situation géographique et le sexe d'un enfant renforcent ces disparités – les filles pauvres des zones rurales ont 16 fois moins de chances d'être scolarisées que les garçons des ménages les plus riches des zones urbaines.

Au niveau mondial, l'écart entre filles et garçons non scolarisés s'est rétréci, mais les filles représentaient encore 53 % de la population non scolarisée en 2008. C'est en Asie du Sud et de l'Ouest que les disparités sont le plus marquées, les filles y représentant 59 % des enfants non scolarisés.

Les enfants qui vivent dans les pays touchés par un conflit ont également une probabilité plus forte que les autres de n'être pas scolarisés. Comme cela est montré au chapitre 3, un conflit amenuise les chances d'entrer à l'école, accroît le risque d'abandon scolaire et exacerbe les inégalités liées à la richesse et au sexe.

Figure 1.13 : Les chances d'être scolarisé varient énormément à l'intérieur d'un même pays

Pourcentage d'enfants âgés de 7 à 16 ans non scolarisés au Pakistan, 2007



Source : UNESCO et al. (2010).

Objectif 2 : enseignement primaire universel

Zoom 1.5 – Les pays qui veulent parvenir à l'EPU se heurtent à des difficultés très diverses

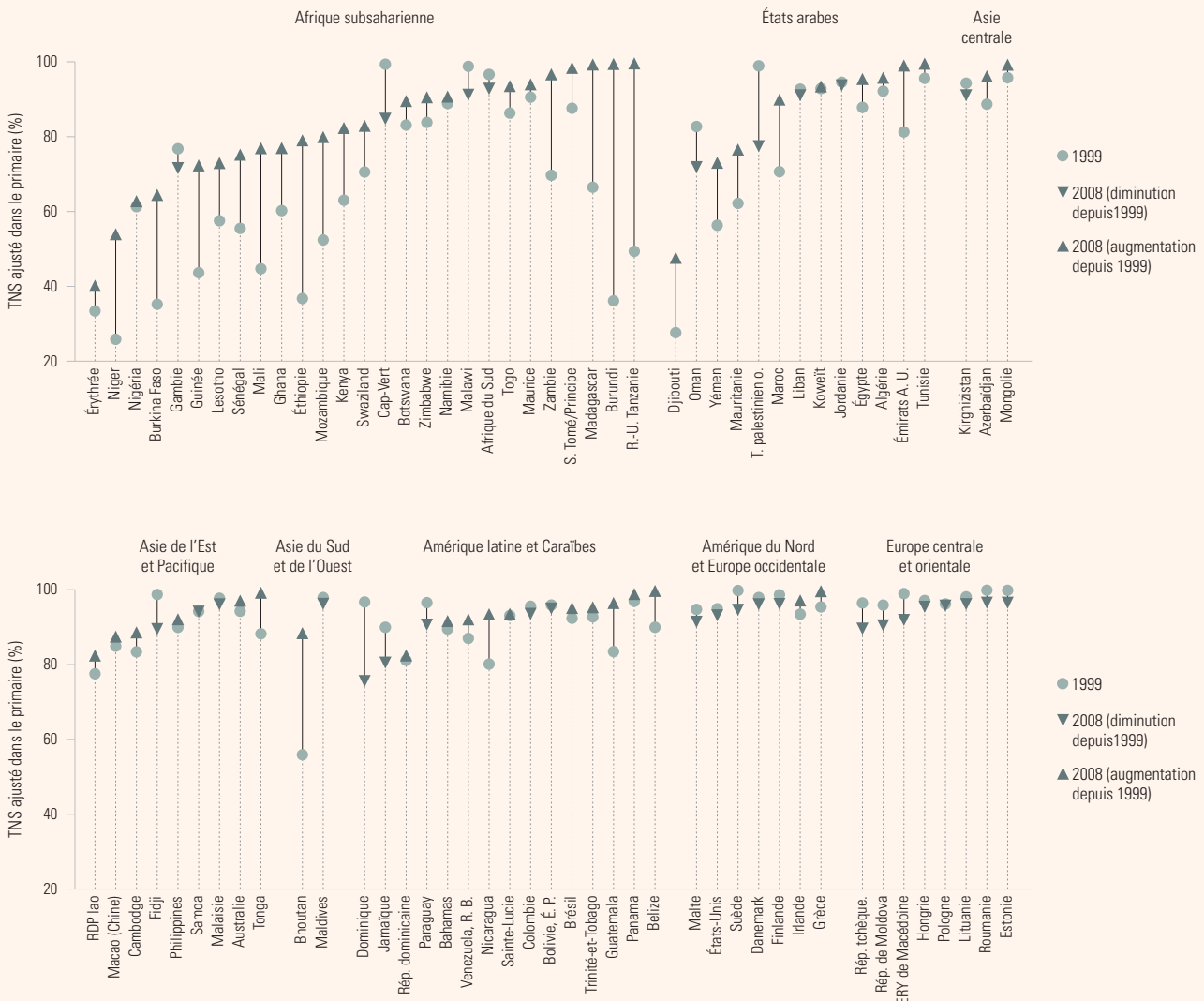
L'enseignement primaire universel est un objectif qui semble uniforme et simple, mais qui recouvre des difficultés diverses dans les politiques publiques à suivre. Les pays qui partent d'un niveau de scolarisation faible ont beaucoup plus de chemin à parcourir que les autres. Pour nombre de pays d'Afrique subsaharienne, parvenir à l'EPU d'ici à 2015 nécessiterait de progresser à un rythme qui n'a encore jamais été atteint. Plus généralement, la rapidité des progrès vers l'EPU est déterminée par ceux qu'on obtient dans trois domaines : faire entrer les enfants à l'école à

l'âge voulu, veiller à ce qu'ils passent sans aléas d'une classe à l'autre et faciliter l'achèvement du cycle primaire complet.

La figure 1.14 met en relief les différents efforts à faire pour parvenir à l'EPU d'ici à 2015. Elle attire aussi l'attention sur les limites de la simple analyse de tendance comme outil d'évaluation des résultats. Certains pays, comme le Niger, partant d'un taux de scolarisation très faible, ont fait de grands progrès, encore qu'il soit peu probable qu'ils

Figure 1.14 : Les progrès vers l'enseignement primaire universel ont été inégaux

Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire, choix de pays, 1999 et 2008



Note : ne sont inclus que les pays où le taux net ajusté de scolarisation dans le primaire était inférieur à 97 % en 1999 ou en 2008.
 Source : annexe, tableau statistique 5 (site web).

parviennent à l'objectif en 2015. En 1999, toute analyse de tendance appliquée au Burundi ou à la République-Unie de Tanzanie aurait montré que l'un et l'autre pays aurait été très loin de l'EPU en 2015. Or, tous les deux sont près d'avoir scolarisé tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire. À l'autre bout de l'échelle des revenus, plusieurs pays, dont les Philippines, ont eu du mal à franchir la dernière étape jusqu'à l'EPU, ce qui traduit la forte marginalisation de certains groupes sociaux (UNESCO, 2010a).

L'analyse des cohortes d'âge illustre les problèmes que rencontrent les pays pour surmonter les obstacles à l'EPU. Quatre grands schémas se profilent (figure 1.15) :

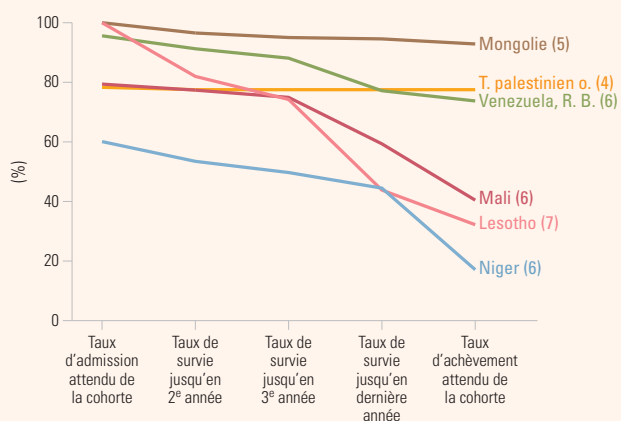
- taux d'admission faible au départ, avec des taux élevés de rétention et d'achèvement, ce qu'illustre l'expérience du Territoire palestinien occupé ;
- taux d'admission faible au départ, avec des taux faibles de rétention et d'achèvement, comme au Mali et au Niger ;
- taux d'admission élevé, suivi de taux élevés d'abandon et de taux faibles d'achèvement, comme dans le cas du Lesotho ;
- taux d'admission élevé, taux d'abandon faible et taux d'achèvement élevé, ce qui traduit une bonne

progression d'un bout à l'autre du système scolaire, comme en Mongolie.

Les schémas d'admission ont des conséquences cruciales sur la manière dont les enfants progressent ensuite. Faire commencer l'école à l'âge voulu est un préalable indispensable pour l'EPU (figure 1.16). Il y a à cela deux raisons : d'une part, au strict sens technique, l'EPU consiste à achever la totalité du cycle primaire à l'âge voulu et, d'autre part, l'entrée à l'école tardive est étroitement associée à un risque accru d'abandon. Cela s'explique par le fait que l'entrée tardive est souvent associée à des taux de redoublement plus élevés dans les premières années, ce qui peut augmenter le coût de l'éducation pour les ménages et entamer l'efficacité interne du système éducatif (EPDC, 2008). Une enquête sur les ménages récemment réalisée au Sénégal a montré que les taux de rétention jusqu'en 5^e année scolaire étaient plus bas de 10 points de pourcentage pour les enfants qui avaient commencé l'école avec 2 ans de retard que pour ceux qui l'avaient commencée à temps. Entrer à l'école trop tôt peut aussi avoir des conséquences néfastes : les taux de redoublement des enfants en avance sont généralement beaucoup plus élevés que ceux des enfants qui sont scolarisés à l'âge voulu. Au Kenya par exemple, les taux de redoublement en 1^{re} année du primaire sont au minimum deux fois plus forts pour les enfants qui entrent à l'école avant l'âge officiel que pour les autres (EPDC, 2008).

Figure 1.15 : Les obstacles à surmonter pour parvenir à l'EPU sont différents selon les pays

Taux de survie et d'achèvement attendus des cohortes, choix de pays et territoires, 2005-2007



Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Le nombre entre parenthèses qui suit le nom du pays indique la durée de l'enseignement primaire, en années. Le taux d'admission attendu de la cohorte est la proportion d'enfants en âge d'entrer à l'école dont on attend qu'ils commencent l'école primaire, quel que soit l'âge auquel ils le commencent. La courbe de chaque pays illustre les perspectives pour ces enfants de se maintenir à l'école jusqu'à l'année indiquée et d'achever l'enseignement primaire. Le taux d'achèvement attendu de la cohorte est la proportion d'enfants en âge d'entrer à l'école dont on attend qu'ils achèvent l'école primaire, y compris ceux qui la commencent tard et ceux qui redoublent une ou plusieurs classes de l'école primaire. Source : calculs effectués par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT à partir de la base de données de l'ISU.

Beaucoup de pays ont du mal à faire entrer les enfants à l'école primaire à l'âge officiel. C'est ce que montrent les données sur les taux d'admission nets. En 2008, il n'y avait que 56 % des enfants commençant l'école en Afrique subsaharienne qui avaient l'âge officiel d'entrée à l'école primaire, et en Érythrée ce taux n'était que de 16 %. Mais une évolution rapide est possible. En République-Unie de Tanzanie, la proportion d'enfants commençant l'école à l'âge voulu est passée de 14 % en 1999 à 87 % en 2007, grâce à des mesures politiques telles que la suppression des frais de scolarité, une réglementation plus stricte sur les limites d'âge et des programmes de remplacement pour les enfants ayant dépassé l'âge voulu (voir, plus loin, « Regards sur les politiques publiques »).

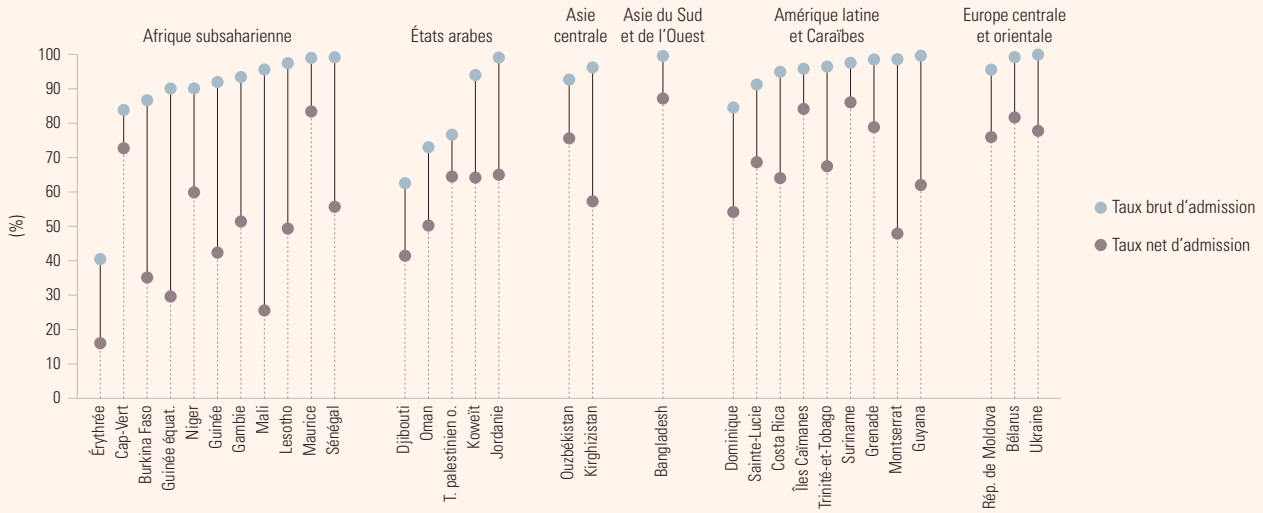
Une fois que les enfants sont entrés à l'école à l'âge voulu, il n'est pas simple de faire en sorte qu'ils achèvent le cycle primaire. C'est en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest que le problème est le plus aigu : moins de 7 enfants sur 10 qui entrent à l'école primaire achèvent le cycle complet (tableau 1.2).

Faute de données, on peine à brosser un tableau global des tendances mondiales de la progression d'un bout à l'autre du cycle primaire. Mais les données de niveau national indiquent des résultats contrastés (figure 1.17). Les taux de survie scolaire ont baissé ou n'ont augmenté que de

Objectif 2 : enseignement primaire universel

Figure 1.16 : Le nombre d'enfants qui entrent à l'école à l'âge voulu est faible dans bien des pays

Taux d'admission brut et net dans l'enseignement primaire, choix de pays, 2008

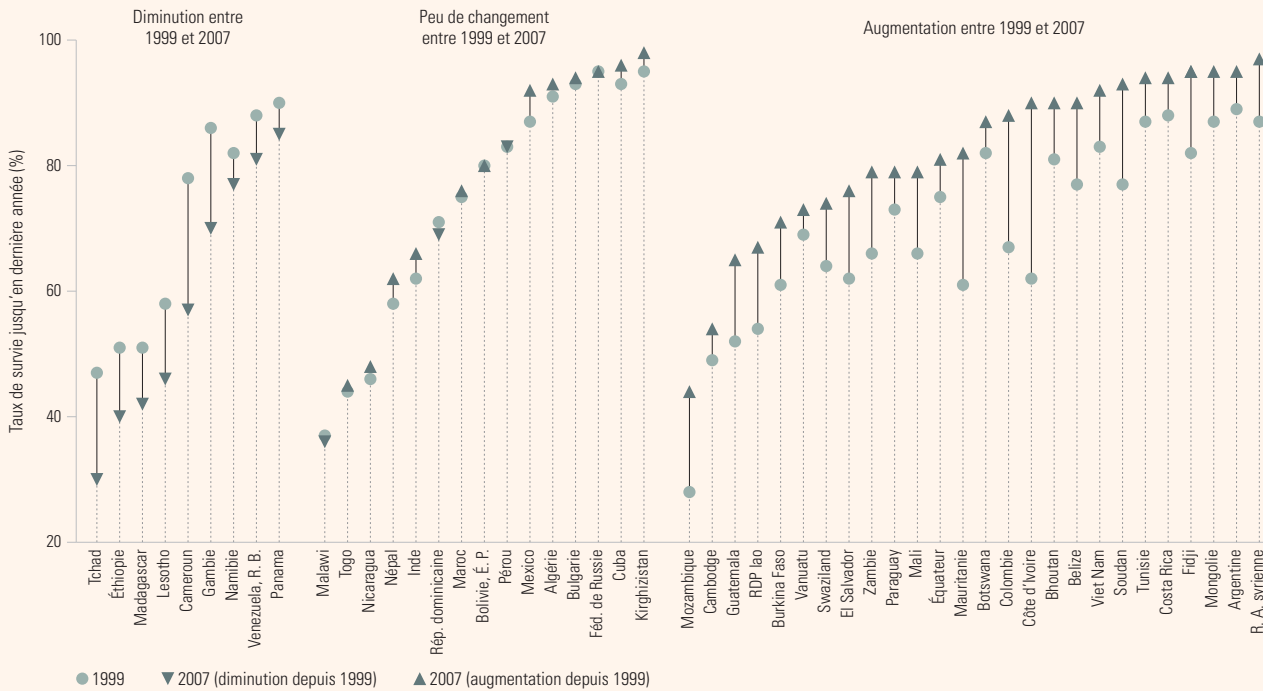


Notes : ne sont inclus que les pays où le taux brut d'admission dans l'enseignement primaire est inférieur à 100 %. Sont exclus Andorre, Nauru et Fidji.

Source : annexe, tableau statistique 4.

Figure 1.17 : Les progrès du taux de survie jusqu'en dernière année de l'école primaire sont mitigés

Taux de survie jusqu'en dernière année de l'enseignement primaire, 1999 et 2007



Note : ne sont inclus que les pays à revenu faible et à revenu moyen où les taux de survie étaient inférieurs à 95 % en 1999, et pour lesquels des données étaient disponibles pour les 2 années.

Source : annexe, tableau statistique 6.

manière marginale dans plusieurs pays qui sont assez loin de l'EPU, dont le Tchad, Madagascar, le Malawi et le Népal. Pour les gouvernements de tels pays, un progrès accéléré vers l'EPU passe par des politiques visant beaucoup plus spécifiquement la rétention scolaire. D'autres pays ont combiné une réduction des effectifs non scolarisés avec une amélioration de la rétention scolaire, encore qu'ils soient partis d'assez bas. On peut citer dans ce cas le Burkina Faso et le Mozambique, où les taux de rétention ont progressé tandis que les taux globaux de scolarisation augmentaient. Néanmoins, au Mozambique en 2007, seuls 2 enfants sur 5 entrant à l'école primaire avaient des chances d'atteindre la dernière année du cycle. En Amérique latine, le taux de rétention jusqu'en dernière année du primaire de la Colombie s'est spectaculairement amélioré.

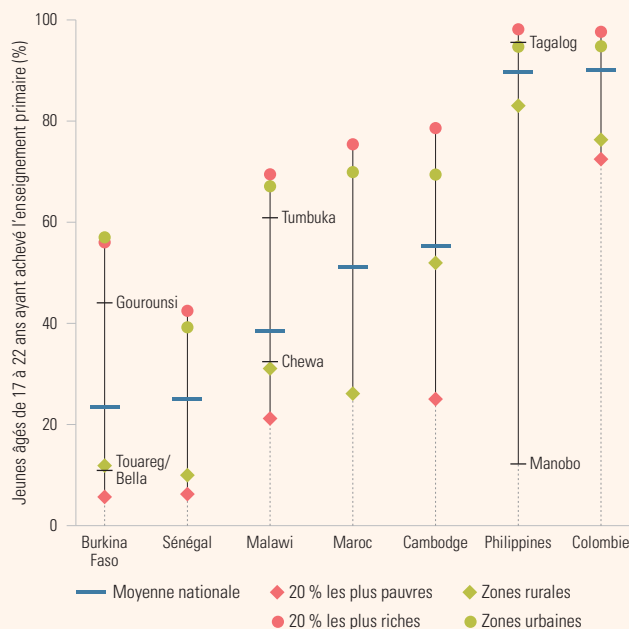
Les taux de rétention jusqu'à la dernière année et les taux d'achèvement du cycle primaire connaissent généralement un schéma analogue (figure 1.18).

Pourtant, dans certains pays, une proportion importante d'enfants échoue à la fin du primaire. Au Sénégal, 58 % des enfants entrant dans le système scolaire étaient parvenus en dernière année du primaire en 2007, mais 36 % seulement avaient achevé cette année scolaire. Un écart important entre les taux de rétention et ceux d'achèvement reflète généralement l'effet des examens permettant d'entrer dans le secondaire.

Les perspectives d'entrée à l'école primaire, de progression et d'achèvement sont étroitement liées à la situation du ménage. Pour les enfants pauvres, ruraux ou appartenant à une minorité ethnique ou linguistique, les risques d'abandon sont plus marqués que pour les autres. Au Burkina Faso, les taux d'achèvement pour les 20 % les plus riches de la population sont 10 fois plus élevés que pour les plus pauvres. Appartenir à un foyer rural au Sénégal signifie avoir moins de la moitié de chances que les autres d'achever l'école primaire. Ces résultats attirent l'attention sur l'importance cruciale des interventions publiques qui atténuent les désavantages sociaux, notamment sous la forme de dépenses publiques plus équitables et de moyens d'incitation ciblés.

Figure 1.18 : La pauvreté et la vulnérabilité exercent une forte influence sur les chances qu'a un enfant d'achever l'école primaire

Pourcentage de la population âgée de 17 à 22 ans ayant achevé l'enseignement primaire, selon le niveau de revenu, la situation géographique, l'appartenance ethnique et le groupe linguistique, choix de pays, 2003-2006



Notes : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Au Burkina Faso et au Malawi, c'est l'appartenance ethnique qui est représentée. Aux Philippines, ce sont les groupes linguistiques qui sont décrits. Source : UNESCO et al. (2010).

À mesure que les pays avancent vers l'EPU, les gouvernements sont confrontés au défi d'assurer l'instruction des catégories de la population difficiles à toucher. Cette dernière étape appelle des politiques qui se préoccupent particulièrement de ceux qui ont été laissés à la traîne. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de l'année dernière préconisait l'introduction d'objectifs fondés sur l'équité, susceptibles de concentrer l'attention sur les inégalités. On pourrait inclure dans ces objectifs celui qui consisterait à faire baisser de moitié d'ici à 2015 les écarts de fréquentation scolaire liés au revenu.

Regard sur les politiques publiques

Combattre la crise de l'abandon scolaire dans les écoles primaires

Pour les enfants qui entrent à l'école primaire, l'éducation est souvent « affreuse, brutale et brève », pour reprendre la définition de la vie donnée au XVII^e siècle par Thomas Hobbes. On examine ici

le profil des enfants qui risquent de ne pas achever le cycle primaire, et les stratégies par lesquelles on peut prévenir l'abandon scolaire².

L'ampleur du problème de l'abandon scolaire n'est pas très largement reconnue. Rien qu'en Afrique subsaharienne, ce sont chaque année quelque 10 millions d'enfants qui abandonnent l'école primaire. La pauvreté des ménages, les inégalités

2. Cette section s'inspire en grande partie de Sabates et al. (2010).

Objectif 2 : enseignement primaire universel

tenant à la langue et à l'appartenance ethnique ainsi que les différences entre zones urbaines et zones rurales jouent toutes leur rôle, de même que la mauvaise qualité de l'éducation dans des écoles aux classes surchargées, aux livres rares et aux enseignants insuffisamment qualifiés et peu motivés (Alexander, 2008).

La crise de l'abandon scolaire prive d'une partie de leurs chances des enfants extrêmement vulnérables, leur fermant une des voies possibles de sortie de la pauvreté et réduisant le pouvoir de renforcer la mobilité sociale de l'éducation. Outre qu'ils reviennent à dénier aux enfants l'exercice de leur droit à l'éducation, les hauts niveaux d'abandon scolaire sont à l'origine de gaspillage économique et d'inefficacité. Une part importante de l'investissement national consacrée à l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne est dépensée chaque année en places à l'école pour des enfants qui abandonnent l'école primaire avant d'avoir acquis les compétences qui contribuent à l'augmentation de la productivité, à la création d'emplois et à l'accélération de la croissance économique.

La plupart des plans nationaux d'éducation ne donnent pas une priorité suffisante au règlement du problème de l'abandon scolaire. Ils font une grande place à l'augmentation des admissions et à l'amélioration de la qualité, plutôt qu'au renforcement de la progression de classe en classe, souvent parce qu'ils partent de l'hypothèse que l'abandon scolaire recule automatiquement à mesure que les admissions augmentent. Les éléments rapportés dans la section qui suit amènent à douter fortement de cette hypothèse.

Il est crucial de mettre en évidence les schémas et les causes de l'abandon scolaire

Pourquoi les enfants abandonnent-ils l'école primaire ? La réponse n'est pas la même d'un pays à l'autre, ni d'une région à l'autre au sein d'un même pays, mais les pressions économiques jouent un rôle de premier plan. Pour nombre de ménages pauvres, il peut être difficile de faire face aux coûts directs de la scolarisation de leurs enfants et aux coûts indirects liés à la perte d'une source de main-d'œuvre pendant un cycle primaire complet. Ces coûts s'alourdissent si les enfants doivent redoubler. Si les parents ont l'impression que la qualité de l'enseignement laisse à désirer, ils seront moins enclins à maintenir leurs enfants à l'école. Plus généralement, de faibles revenus et perception de la qualité de l'enseignement interagissent avec des

facteurs sociaux, économiques et culturels plus généraux, pour expulser certains enfants du système éducatif. Si, par exemple, l'éducation des filles est perçue comme moins importante que celle des garçons, les pressions économiques qui s'exercent sur les ménages risquent fort de creuser les disparités entre filles et garçons.

Un enseignement de mauvaise qualité aggrave les problèmes liés aux coûts. Des études récentes ont montré un lien incontestable entre les résultats d'apprentissage et le risque de ne pas achever l'école primaire. Des recherches menées en Égypte ont permis de constater que pour les élèves d'écoles où les résultats sont bons, le risque d'abandon est beaucoup moins important que pour ceux d'écoles où les résultats sont médiocres (Hanushek *et al.*, 2008). Au Pakistan, une étude a montré que les élèves qui avaient plus appris au cours de l'année scolaire précédente risquaient moins d'abandonner l'école que les autres (King *et al.*, 2008). Compte tenu des éléments plus généraux signalant des problèmes de qualité de l'éducation (voir, par exemple, Das et Zajonc, 2008 ; Vegas et Petrow, 2008 ; Verspoor, 2006), ces études soulignent le rôle essentiel que jouent les bons résultats d'apprentissage dans la poursuite de l'enseignement primaire universel.

L'abandon scolaire présente des schémas différents tout au long du cycle primaire

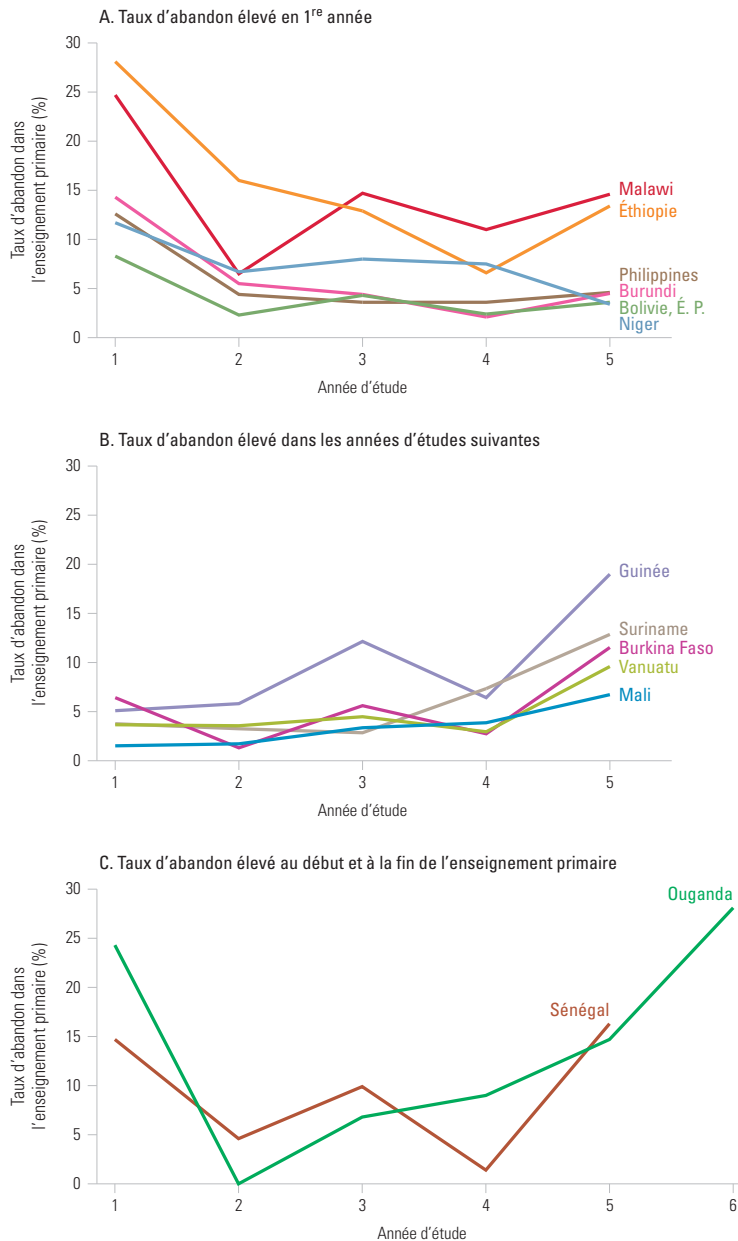
Pour choisir les bonnes interventions et le bon moment de l'action publique, il est capital de comprendre quand les enfants abandonnent l'école. Un profil national détaillé des schémas de l'abandon est un outil essentiel permettant de déterminer les périodes où les enfants risquent le plus d'abandonner l'école et de concevoir des modes d'action publique propres à en atténuer le risque.

Les profils d'abandon sont extrêmement variés (figure 1.19). Dans des pays aussi différents que l'Éthiopie, les Philippines et l'Ouganda, les enfants sont nombreux à peiner au cours des premières années d'école. Il arrive fréquemment que les abandons augmentent fortement dans ces années après la suppression des frais de scolarité car les admissions, alors beaucoup plus nombreuses, surchargent les classes et sollicitent lourdement les ressources disponibles. Des classes chargées, où les élèves sont en majorité des apprenants de première génération, souvent bien plus âgés que ne le prévoit la réglementation, confrontent les écoles et les enseignants à des problèmes extrêmement ardues (Lewin, 2007). En Éthiopie, la réduction des effectifs d'enfants non scolarisés (de 6,5 millions en 1999 à 2,7 millions en 2008) a été obtenue

Les hauts niveaux d'abandon scolaire sont à l'origine de gaspillage économique et d'inefficacité.

Figure 1.19 : Les schémas de l'abandon différent selon l'année d'études

Taux d'abandon par année d'études de l'école primaire, choix de pays, 2007



Note : les taux d'abandon pour chaque pays sont donnés pour toutes les années d'études sauf la dernière.
 Source : annexe, tableau statistique 7 (site web).

– de 78 % en 2008 – a abouti en Éthiopie à une baisse du maintien à l'école.

Des schémas faisant apparaître un fort taux d'abandon au cours de la 1^{re} année amènent à s'interroger sur la meilleure manière de gérer les pics d'admissions. La persistance de taux d'abandon élevés dans des pays comme le Malawi et l'Ouganda, où les frais de scolarité ont été supprimés il y a plus de 10 ans, montre combien il reste difficile à long terme de préserver la qualité de l'enseignement et le maintien à l'école après une forte augmentation des admissions. Mais ces difficultés peuvent être résolues par des interventions publiques, comme le montre l'expérience de la République-Unie de Tanzanie (voir, plus loin, « Améliorer la qualité de l'enseignement »).

La manière dont les écoles pratiquent les examens peut avoir des conséquences cruciales pour l'abandon scolaire. Dans nombre de pays d'Afrique subsaharienne, on ne soumet plus le passage d'une année d'études à l'autre, dans les petites classes, au succès à un examen – ce qui a permis de réduire les redoublements et l'abandon vers la 2^e et la 3^e année d'études. Mais les taux élevés d'abandon dans l'avant-dernière année d'études, dans des pays comme le Burkina Faso, le Mali et le Sénégal, sont en partie l'effet de l'échec aux examens ou d'une aversion pour le risque d'échec de la part des parents d'élèves n'obtenant que des résultats médiocres. Au Sénégal par exemple, l'examen national du certificat d'études primaires, qui sanctionne la dernière année du primaire, a entraîné des taux d'abandon élevés (Sarr, 2010 ; ministère de l'Éducation du Sénégal, 2008). Au niveau des écoles, les pratiques renforcent parfois l'association entre examens et abandon scolaire. Au Kenya, par exemple, les élèves dont on pense qu'ils ont peu de chances de réussir l'examen de fin de cycle sont souvent empêchés de le passer, tandis que d'autres abandonnent pour éviter les frais d'examen (Somerset, 2007).

Des taux élevés d'abandon dans les plus grandes classes sont souvent associés à une entrée tardive à l'école. Les éléments dont on dispose pour de nombreux pays montrent que le risque d'abandon de l'école primaire augmente avec l'âge, encore que cette association soit plus ou moins marquée selon les cas. Au Burkina Faso, les taux d'abandon étaient inférieurs à 1 % pour les enfants âgés de 6 à 8 ans, mais atteignaient 6 % pour les adolescents âgés de 12 à 14 ans (Sabates *et al.*, 2010). Pourquoi ce lien entre âge et abandon ? À mesure que les enfants des ménages pauvres grandissent, la pression se

essentiellement par une augmentation du taux brut d'admission en 1^{re} année, qui a atteint 153 % en 2008. En moyenne, il y avait dans le primaire, en 2008, 59 élèves par enseignant ; le rapport était encore plus élevé dans les petites classes – et plus de 1 élève sur 4 a abandonné en 1^{re} année (ministère de l'Éducation de l'Éthiopie, 2007). L'augmentation rapide du taux net d'admission

Objectif 2 : enseignement primaire universel

fait souvent plus forte pour les inciter à gagner de l'argent ou à participer aux travaux domestiques, surtout dans les périodes de difficultés économiques. Des facteurs liés au sexe entrent également en jeu. Dans les pays où il est courant de se marier tôt, les filles qui commencent l'école tard peuvent être considérées comme en âge d'être mariées longtemps avant d'avoir achevé le cycle primaire. Une étude réalisée en Ouganda a montré que le mariage et les grossesses précoces étaient deux des principales raisons pour lesquelles les filles abandonnaient l'école primaire (Boyle *et al.*, 2002). Les craintes qu'éprouvent les parents pour la sécurité de leurs filles augmentent en outre à l'adolescence.

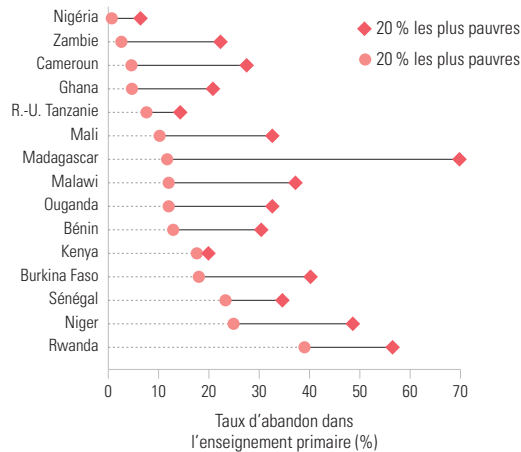
La pauvreté est un facteur essentiel

La probabilité d'abandon est beaucoup plus forte pour les enfants issus de foyers pauvres que pour ceux issus de foyers plus riches, ce qui met en relief l'interaction de la pauvreté avec les coûts de l'éducation (Hunt, 2008). Dans des pays comme le Burkina Faso, le Niger, l'Ouganda et la Zambie, la probabilité d'abandon des enfants des 20 % de ménages les plus pauvres est deux fois plus élevée que celle des enfants des ménages les plus riches (figure 1.20). Il y a des exceptions, la République-Unie de Tanzanie par exemple, qui montrent que ces écarts de richesse peuvent être atténués, mais la pauvreté du ménage reste un des facteurs prédictifs les plus puissants du risque d'abandon.

Il n'est pas difficile de mettre en évidence les mécanismes qui font que la pauvreté d'un ménage entraîne l'abandon scolaire. Les coûts, directs et indirects, de l'éducation peuvent constituer un obstacle de taille pour des parents pauvres. Les pays sont nombreux à avoir éliminé progressivement les frais officiels de scolarité, mais les enquêtes continuent de montrer qu'une des principales raisons qui poussent les parents à retirer leur enfant de l'école est qu'ils ne sont pas en mesure d'en assumer les frais (Hunt, 2008). Une enquête nationale sur les ménages du Nigéria réalisée en 2004 a montré que 52 % des enfants de moins de 16 ans avaient abandonné l'école primaire à cause de facteurs liés aux coûts, et cela malgré la gratuité théorique de l'enseignement (Nigeria National Population Commission et ORC Macro, 2004). De même au Bangladesh, les parents ne sont pas tenus de payer des frais de scolarité dans les écoles primaires publiques mais, en 2005, un ménage moyen dépensait encore l'équivalent d'environ 20 dollars EU par enfant pour l'école primaire (Financial Management Reform Programme et OPM, 2006). Or, ce montant équivaut à 5 % environ du revenu moyen annuel par habitant.

Figure 1.20 : La probabilité d'abandon est plus forte pour les enfants issus de ménages pauvres

Taux d'abandon de l'école primaire pour les jeunes âgés de 16 et 17 ans selon le revenu, choix de pays d'Afrique subsaharienne, 2003-2007



Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

Source : Sabates *et al.* (2010).

Comme ces cas le donnent à penser, la suppression des frais de scolarité officiels n'est qu'une partie de la réponse au problème du maintien des enfants à l'école. Parfois, une telle suppression entraîne des pertes de recettes pour les écoles, ce qui peut favoriser la perception de frais officieux. Le Ghana a aboli officiellement les frais de scolarité au milieu des années 1990, mais la mesure n'a pas eu un effet très marqué sur les coûts supportés par les ménages. Au départ, les pouvoirs publics n'ont pas remboursé aux écoles les recettes perdues, de sorte que celles-ci ont mis en place de leur propre chef des frais officieux (Gersheng et Maikish, 2008).

La vulnérabilité des ménages pauvres aux chocs soudains – sécheresse, chômage, maladie ou accident – renforce les effets de la pauvreté sur l'abandon scolaire. Faute d'épargne ou d'accès au crédit, les parents les plus pauvres peuvent n'avoir d'autre option que de réduire les dépenses dans des domaines essentiels, dont l'éducation. Les recherches menées au Nicaragua ont permis de constater que les taux d'admission à l'école primaire baissaient de 4 points de pourcentage après une période de sécheresse et de 16 points de pourcentage après un décès dans la famille (de Janvry *et al.*, 2006).

Les parents fondent rarement leurs décisions de scolarisation sur des calculs économiques étroits. Leurs décisions procèdent aussi de ce qu'ils pensent

Pour rompre le lien entre pauvreté et abandon scolaire, il est fondamental que l'éducation soit abordable.

de la valeur de l'éducation, ce qui est souvent lié à leur propre éducation (encadré 1.5). Outre qu'ils sont en moyenne plus riches, les parents qui ont achevé l'école primaire et fait des études secondaires peuvent être plus avertis des avantages et des possibilités qu'offre l'éducation. C'est ce qui explique que dans les régions rurales du Pakistan, les filles dont la mère a fait des études risquent moins l'abandon scolaire que les autres (Lloyd *et al.*, 2009).

Lutter contre l'abandon scolaire

Il est rare que des parents prévoient de retirer leurs enfants de l'école. Dans la plupart des cas, les enfants abandonnent à cause de facteurs liés à la pauvreté dont leurs parents ne sont pas maîtres et de problèmes qui tiennent à la qualité de l'enseignement, ou encore de facteurs particuliers à l'école qui jouent sur le passage d'une classe à l'autre. Pour diminuer le risque d'abandon, il faut toute une gamme d'interventions publiques qui visent à réduire ces vulnérabilités sous-jacentes (Ampiah et Adu-Yeboah, 2009 ; Hunt, 2008 ; Lewin, 2008).

Contre les effets de la pauvreté

Accroître le revenu des pauvres par des transferts d'espèces peut jouer en faveur des perspectives éducatives. Plusieurs pays ont mis en place des transferts d'espèces conditionnels pour les ménages vulnérables, le droit à ces transferts étant soumis à la présentation des enfants à des contrôles de santé et de nutrition, et à l'assiduité scolaire. Au Mexique, le programme de transfert conditionnel d'espèces a été associé à de meilleurs taux d'admission et à une augmentation du nombre moyen d'années d'école achevées (Behrman *et al.*, 2009 ; Schultz, 2004). Les transferts d'espèces peuvent aussi protéger les ménages pauvres des incidences des chocs économiques, leur permettant d'ajuster leur budget sans avoir à retirer les enfants de l'école (de Janvry *et al.*, 2006).

Une bonne partie des éléments concernant les transferts d'espèces provient de pays à revenu moyen d'Amérique latine mais, récemment, des études réalisées dans des pays à faible revenu donnent à penser que ces transferts pourraient être utilisés beaucoup plus largement (UNESCO, 2010a). En Éthiopie, le Programme productif de sécurité distribue des espèces ou des denrées alimentaires

En Éthiopie, les transferts d'espèces ont permis aux ménages de maintenir leurs enfants plus longtemps à l'école.

Encadré 1.5 – Pas facile de garder les enfants à l'école en Inde

L'expansion rapide de l'instruction primaire qu'a connue l'Inde ces 10 dernières années a amené dans le système éducatif nombre d'enfants issus de groupes sociaux marginalisés, tels que les Dalit (de basse caste) et les Adivasi (groupe tribal). Faire en sorte maintenant qu'à ces admissions plus nombreuses corresponde un plus grand nombre d'enfants achevant l'enseignement primaire pose des problèmes à bien des niveaux.

Des recherches menées sur le terrain au Madhya Pradesh et au Rajasthan ont permis de mettre en lumière les difficultés rencontrées à l'issue d'entretiens détaillés avec les parents, les élèves et les enseignants.

Les parents ont signalé que les coûts étaient ce qui les préoccupait le plus. L'enseignement primaire est désormais officiellement gratuit en Inde, mais les écoles sont nombreuses à continuer d'exiger des frais de scolarité. Les parents, bien souvent, ne savaient pas très bien ce qu'ils payaient. De plus, on les encourageait à faire donner des cours particuliers à leurs enfants, ce qui n'était généralement considéré qu'à la portée des parents riches.

La discrimination sociale et culturelle pesait très lourd. La plupart des enseignants étaient de caste

élevée et plusieurs ont exprimé de forts préjugés à l'encontre des enfants dalit et adivasi. Ces élèves étaient considérés comme n'apprenant pas bien, leurs parents comme violents, alcooliques, aimant les jeux de hasard et ne s'intéressant guère à l'avenir de leurs enfants. Ces préjugés se traduisaient en discrimination concrète, les enfants dalit et adivasi risquant plus que les autres d'encourir des châtiments corporels – phénomène très fréquemment cité par les parents comme raison de retirer leurs enfants de l'école. Les parents, par ailleurs, n'avaient guère de moyens de recours contre les pratiques discriminatoires, n'ayant pas vraiment voix au chapitre dans les associations parents-enseignants et les comités d'enseignement.

Contrairement à ce que pensaient les enseignants, les parents dalit et adivasi étaient très largement convaincus qu'il est important d'envoyer leurs enfants à l'école. Ils étaient conscients que les compétences acquises grâce à l'instruction pouvaient déboucher sur des moyens d'existence plus sûrs et plus productifs. Mais ils savaient aussi que l'éducation offerte à leurs enfants était de piètre qualité, ce qui les amenait à mettre en question la valeur de l'école.

Source : Subrahmaniam (2005).

Objectif 2 : enseignement primaire universel

à des ménages pauvres depuis 2005. Dans des ménages dont le chef est une femme, cet argent a servi à payer les frais d'inscription scolaire et 69 % des ménages payant en espèces l'éducation de leurs enfants sont en mesure de les maintenir plus longtemps à l'école, ce qui est à rapporter directement à ce programme (Slater *et al.*, 2006). Il peut certes être compliqué de cibler ces transferts et de décider du montant à transférer pour parvenir aux objectifs fixés par ces interventions publiques, mais même des transferts relativement modestes peuvent jouer en faveur du maintien des enfants à l'école (encadré 1.6).

Les soins de santé sont un facteur essentiel

Pour maintenir les enfants à l'école, il faut qu'ils soient bien préparés à y aller. C'est là qu'intervient de manière cruciale la relation entre santé et éducation dont il était question dans la partie consacrée à l'éducation et à la protection de la petite enfance. Les enfants dont le développement a été entravé par la malnutrition et des carences en micronutriments risquent plus que les autres de commencer l'école en retard par rapport à l'âge légal, d'avoir des résultats d'apprentissage médiocres et d'interrompre leur scolarité. Il faut donc considérer que les programmes alimentaires destinés aux enfants sont indissociables du programme de l'éducation pour tous. Les résultats du programme Oportunidades du Mexique montrent que les enfants qui reçoivent des compléments nutritionnels et passent des visites médicales après la naissance ont plus de chances d'entrer à l'école à l'âge voulu, de passer sans aléas de classe en classe et d'obtenir de meilleurs résultats que ceux qui ne participent pas au programme (Behrman *et al.*, 2009).

Les soins de santé sont également importants après le début de la scolarité. Les carences nutritionnelles et les maladies infantiles sont les principales causes d'abandon scolaire dans de nombreux pays et, pourtant, les soins de santé scolaires et les programmes de repas scolaires ne sont pas suffisamment développés (Pridmore, 2007). On a pu constater que la vermifugation était une intervention particulièrement efficace. Un programme expérimental de vermifugation dans les zones rurales du Kenya, où les médicaments étaient livrés aux élèves des écoles primaires, a amélioré la fréquentation de 7 points de pourcentage – soit une réduction d'environ un quart des taux moyens d'absentéisme. Les élèves qui n'ont pas reçu de vermifuges mais qui fréquentaient les mêmes écoles ont bénéficié indirectement du programme en raison de la baisse de la prévalence des infestations par les vers dans leur environnement (Miguel et Kremer, 2004).

Encadré 1.6 – Comment on fait reculer l'abandon scolaire au Malawi par des transferts inconditionnels en espèces

Les transferts en espèces peuvent contribuer à contrer des facteurs qui poussent les parents à retirer les enfants de l'école. Une étude réalisée dans le sud du Malawi par des techniques d'évaluation randomisées a permis de voir le rôle que jouent les versements en espèces pour affaiblir le lien entre l'abandon scolaire et le mariage des très jeunes. Des filles âgées de 13 à 22 ans qui poursuivaient des études ont reçu des versements en espèces (de 5 à 15 dollars EU). Un an plus tard, le taux d'abandon parmi ces filles était de 6,3 %, alors qu'il s'élevait à 10,8 % parmi les filles qui ne recevaient pas de transfert d'espèces. Il semble donc qu'une incitation relativement modeste à différer le mariage ait un effet marqué sur les décisions prises dans les ménages.

Source : Baird *et al.* (2010).

Améliorer la qualité de l'enseignement

La mauvaise qualité de l'enseignement est une des grandes causes de l'abandon scolaire. Le remède, manifestement, est d'améliorer les résultats d'apprentissage. Il faut tout d'abord faire en sorte que les écoles aient bien les enseignants, les ressources et les équipements voulus. Mais les planificateurs de l'éducation doivent regarder au-delà des résultats moyens pour s'intéresser aux problèmes particuliers auxquels se heurtent les enfants exposés au risque d'abandon scolaire.

Plusieurs pays ont prouvé qu'un changement rapide était possible. En Colombie, un programme dans les écoles rurales, conçu pour améliorer la qualité et l'intérêt de l'enseignement, a permis de réduire sensiblement les taux d'abandon (encadré 1.7). Mais ce n'est pas seulement la qualité de l'éducation qui intervient en la matière. Une approche modulée du calendrier scolaire et de l'horaire des cours peut contribuer à réduire les tiraillements entre éducation et tâches domestiques dans l'emploi du temps des enfants (Hadley, 2010 ; Kane, 2004). Au Mali, dans les écoles villageoises, l'année scolaire commence après la récolte en novembre et dure jusqu'en mai. Les cours durent 2 à 3 heures par jour, 6 jours par semaine, ce qui laisse aux enfants la possibilité de participer aux travaux des champs. Cela a permis, entre autres, de faire progresser les inscriptions scolaires des filles (Colclough *et al.*, 2004). Les enseignants aussi peuvent faire la différence. Des recherches menées dans le sud du Ghana ont montré que lorsque les enseignants repèrent les élèves en difficulté et leur apportent un soutien, le taux de rétention augmente. Des écoles se sont organisées aussi pour que les enseignants aillent voir les élèves absents et leurs parents (Sabates *et al.*, 2010).

Les carences nutritionnelles et les maladies infantiles sont les principales causes d'abandon scolaire dans de nombreux pays.

Encadré 1.7 – Améliorer les écoles pour faire reculer l'abandon scolaire : le Projet d'éducation rurale en Colombie

De 1999 à 2007, la proportion d'élèves atteignant la dernière année de l'enseignement primaire en Colombie a augmenté de 21 points de pourcentage. Une partie de cette avancée est à attribuer à l'effet du Proyecto de Educación Rural (Projet d'éducation rurale, ou PER), lancé en 2002 et qui touchait en 2006 plus de 435 000 élèves d'environ 6 500 écoles rurales.

Ce programme, dont la réalisation passe par les autorités municipales, a consisté à évaluer les besoins de chacune de ces écoles. Puis les enseignants ont suivi une formation spécialisée selon un des 9 modèles pédagogiques modulables visant spécifiquement les élèves défavorisés.

Une évaluation portant sur un grand nombre d'écoles, réalisée entre 2000 et 2005, a permis de constater que 14 % des écoles rurales avaient été touchées par

le projet. Ce dernier n'a pas eu d'effet marqué sur les admissions, mais les élèves des écoles incluses ont obtenu de meilleures notes que les autres aux tests d'expression et une proportion nettement plus importante d'entre eux a réussi ses examens. De plus, l'abandon scolaire dans ces écoles a reculé de 3,2 % de plus que dans les écoles qui n'ont pas été incluses dans le programme.

Les interventions visant la demande, telles que les transferts conditionnels d'espèces, ont été souvent évoquées ces dernières années comme moyen de faire reculer l'abandon scolaire, mais l'évaluation du PER est, dans un ensemble d'expériences toujours plus nombreuses, un élément de preuve supplémentaire de l'importance des stratégies de l'offre consistant à rendre les écoles plus performantes et plus attrayantes pour les élèves qu'auparavant.

Source : Rodríguez *et al.* (2010).

La lutte des écoles contre l'abandon scolaire doit commencer tôt. Les enfants, surtout issus de milieux défavorisés, sont nombreux à entrer à l'école mal préparés à apprendre, lire et calculer. C'est en veillant à ce qu'ils aient accès à des enseignants qualifiés et expérimentés que l'on peut jeter les bases d'une bonne progression dans le primaire. Pourtant, les maîtres les mieux qualifiés sont souvent concentrés dans les grandes classes et non dans les petites (voir la section « Regard sur les politiques publiques » se rapportant à l'objectif 6). La langue peut être un autre obstacle au passage d'une classe à la suivante. Les enfants issus de minorités ethniques abandonnent souvent parce qu'ils peinent à comprendre la langue d'enseignement. En assurant un enseignement dans la langue maternelle dans les petites classes, on arrive à améliorer les résultats et à mieux garder les enfants à l'école (UNESCO, 2010a). L'évaluation d'écoles bilingues au Niger en 2007 a montré que les taux d'abandon y chutaient jusqu'à 1 %, alors que la moyenne nationale était de 33 % (Alidou *et al.*, 2006).

Les pays qui cherchent à accroître rapidement les admissions devront prendre des précautions pour éviter que l'abandon scolaire n'augmente dans les petites classes. On peut tirer d'utiles leçons d'expériences récentes. La République-Unie de Tanzanie entre dans un petit groupe de pays qui a réussi à combiner une augmentation rapide de la scolarisation dans le primaire avec de faibles taux d'abandon dans les petites classes.

L'un des facteurs essentiels de ce succès a été l'application d'un train de politiques publiques dont le déroulement avait été mûrement pesé. Comprenant qu'une masse d'enfants plus âgés que l'âge légal en 1^{re} année d'études risquait de nuire gravement au maintien à l'école, les pouvoirs publics ont accompagné l'élimination des frais de scolarité en 2001 d'une réglementation fixant l'âge maximum d'admission à 7 ans. Le projet d'Éducation de base complémentaire en Tanzanie (COBET) a été mis au point pour assurer aux enfants plus âgés un enseignement de type non classique. Le programme d'études (calcul, lecture, écriture et compétences liées à la vie courante) permet aux élèves d'entrer dans le système scolaire classique en 5^e année d'études. En 2006, environ 556 000 élèves non scolarisés (soit environ 8 % de la population en âge de l'être dans le primaire) étaient inscrits dans les centres COBET. Le nécessaire avait été fait par ailleurs pour renforcer l'enseignement, des enseignants expérimentés ayant été nommés dans les petites classes et le kiswahili étant devenue la langue d'enseignement officielle dans ces classes. Nombre d'élèves abandonnaient précédemment en 4^e année d'études à cause d'un examen sélectif. Ce dernier a été remplacé par un examen qui sert de diagnostic pour cerner les difficultés d'apprentissage et repérer les élèves qui ont besoin de cours de rattrapage.

Ces réformes ont donné des résultats impressionnants. L'effectif des enfants non scolarisés, qui était de 3,2 millions d'enfants en

La République-Unie de Tanzanie entre dans un petit groupe de pays qui a réussi à combiner une augmentation rapide de la scolarisation dans le primaire avec de faibles taux d'abandon.

Objectif 2 : enseignement primaire universel

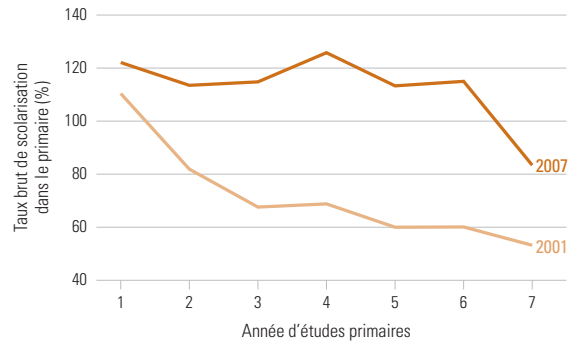
1999, est tombé à 33 000 à peine en 2008. De 2000 à 2006, les taux d'abandon sont passés de 26 à 17 %. Il est possible de suivre d'année en année le recul régulier des abandons (figure 1.21). En 2001, presque 6 enfants sur 10 qui étaient entrés en 1^{re} année de primaire avaient abandonné en 3^e année. Lors de l'introduction des réformes, les taux d'admission par classe ont suivi un schéma analogue à celui de nombreux autres pays de la région – taux d'admission élevés au départ, suivis d'abandon dans les classes suivantes. La situation s'est détériorée en 2002, tout de suite après l'élimination des frais de scolarité, mais on a pu constater dès 2007 que très peu d'enfants abandonnaient l'école dans les 3 premières années et que les taux d'admission étaient généralement stables dans les 6 premières années.

Il faut souligner que la mise en place de filières de substitution vers l'éducation pour les enfants plus âgés ne fait pas automatiquement baisser les taux d'abandon. L'enseignement de type non classique pour les enfants plus âgés que l'âge légal est parfois considéré comme une solution de remplacement de l'enseignement classique peu coûteuse – mais il ne peut guère faciliter l'entrée à l'école de type classique s'il ne dispose pas des ressources et du personnel voulus. Si le projet COBET de la République-Unie de Tanzanie a donné de très bons résultats, c'est en partie parce qu'il s'inscrit dans une stratégie nationale intégrée. De même, au Bangladesh, le programme non classique géré par l'organisation non gouvernementale BRAC offre une bonne voie d'accès au système d'enseignement classique par le biais de centres où l'enseignement, étalé sur 3 ou 4 ans, permet de couvrir le programme du primaire.

Les taux d'abandon des élèves suivant ce programme sont beaucoup plus faibles que les moyennes nationales et plus de 90 % des élèves ayant fini le programme BRAC passent dans le système scolaire classique (Nath, 2006).

Figure 1.21 : Les bonnes réformes permettent d'améliorer nettement le passage dans la classe supérieure

Taux de scolarisation par classe dans le primaire, République-Unie de Tanzanie, 2001 et 2007



Source : Lewin et Sabates (2009).

Conclusion

Pour des millions d'enfants, la possibilité d'aller à l'école primaire n'a pas débouché sur une éducation qui les aurait dotés des compétences de base dont ils ont besoin. Les taux d'abandon élevés signifient que les enfants ne disposent pas de véritables possibilités d'apprentissage et que les pays ne bénéficient pas d'une source essentielle de croissance économique et de stabilité.

On n'a progressé que lentement pour faire reculer l'abandon scolaire. Si on ne fait pas du maintien à l'école la plus grande des priorités, on n'atteindra pas l'objectif de l'enseignement primaire universel. Comprendre les facteurs qui, à la maison et à l'école, influencent l'abandon scolaire est la première chose à faire afin de concevoir des modes d'intervention. Plusieurs pays ont progressé à pas de géant en matière de diminution du taux d'abandon scolaire et d'achèvement par les enfants du cycle primaire complet. Leur expérience montre que pour que les enfants restent à l'école, il faut une approche soigneusement coordonnée agissant sur les causes multiples de l'abandon. □

Si on ne fait pas du maintien à l'école la plus grande des priorités, on n'atteindra pas l'objectif de l'enseignement primaire universel.

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

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

L'engagement, pris en 2000 à Dakar, de répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes était à la fois ambitieux et peu détaillé. Il a donné lieu à des interprétations divergentes, qui ne permettent guère d'évaluer sa mise en œuvre. L'objectif 3 constitue pourtant une partie essentielle du programme de l'éducation pour tous. Les compétences que l'éducation permet d'acquérir sont fondamentales non seulement pour le bien-être des jeunes et des adultes mais aussi pour l'emploi et la prospérité économique.

L'enseignement secondaire est la base des apprentissages ultérieurs. Le nombre d'adolescents non scolarisés a baissé, mais de façon inégale d'une région à l'autre, et s'établissait à un peu moins de 74 millions en 2008 (tableau 1.4). En Asie de l'Est et dans le Pacifique, l'effectif des adolescents non scolarisés a baissé de plus de 9 millions entre 1999 et 2008. En Afrique subsaharienne, en revanche, il n'y a pas eu beaucoup de changement, l'accroissement de la population ayant contrebalancé les progrès de la scolarisation dans le secondaire.

Dans la plupart des pays riches, la scolarisation dans le secondaire est pratiquement universelle, encore qu'un nombre préoccupant de jeunes quittent le système scolaire sans qualification. Les pays en développement ont également accru l'accès au secondaire. Mais en 2008, le taux brut de scolarisation en Afrique subsaharienne, 34 %, soulignait que d'importants besoins n'étaient pas satisfaits. De fortes inégalités s'observent dans chaque pays, la scolarisation secondaire étant fortement corrélés à la richesse, au niveau d'instruction des parents et à d'autres facteurs (zoom 1.6).

Parallèlement à l'enseignement secondaire général, les systèmes éducatifs inculquent des compétences par le biais des cours techniques et professionnels. Dans la plupart des régions, les admissions dans l'enseignement technique et professionnel ont progressé. Mais la proportion des élèves du secondaire qui sont inscrits dans ces établissements est très différente selon les régions (tableau 1.4).

L'enseignement supérieur joue un rôle essentiel dans l'acquisition de compétences de plus en plus demandées par l'économie mondialisée. Or l'enseignement supérieur se développe plus rapidement dans les pays riches que dans les pays pauvres (zoom 1.7). Cette évolution risque d'influer sur la répartition de la croissance économique et sur la mondialisation. Les jeunes faiblement qualifiés arrivant sur le marché du travail des pays riches risquent d'être cantonnés dans l'emploi précaire faiblement rémunéré. La section « Regard sur les politiques publiques » examine les conséquences, sur le marché du travail, des faibles niveaux de compétences et souligne la nécessité de systèmes de formation plus justes et plus efficaces.

Tableau 1.4 : Principaux indicateurs pour l'objectif 3

	Adolescents en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire et non scolarisés (milliers)		Effectifs scolarisés dans le secondaire (milliers)		Taux brut de scolarisation dans le secondaire (%)		Part de l'enseignement technique et professionnel dans les effectifs du secondaire (%)	
	2008	Évolution depuis 1999 (%)	2008	Évolution depuis 1999 (%)	2008	Évolution depuis 1999 (%)	2008	Évolution depuis 1999 (%)
Monde	73 604	-19	525 146	21	67	14	11	-2
Pays à faible revenu	24 466	-1	59 771	51	43	29	6	47
Pays à revenu moyen inférieur	45 241	-24	288 564	31	63	22	10	7
Pays à revenu moyen supérieur	3 002	-50	92 856	0,2	90	7	13	-2
Pays à revenu élevé	922	-20	84 463	1	100	1	14	-11
Afrique subsaharienne	19 675	1	36 349	75	34	40	7	-6
États arabes	4 571	-16	29 858	35	68	20	13	-7
Asie centrale	325	-50	10 913	16	97	13	15	123
Asie de l'Est et Pacifique	13 277	-41	164 021	25	77	22	16	9
Asie du Sud et de l'Ouest	31 486	-12	130 312	33	54	21	1	-5
Amérique latine et Caraïbes	2 100	-45	59 101	13	89	11	11	3
Amérique du N./Europe occ.	471	-24	62 333	3	100	0,3	13	-10
Europe centrale et orientale	1 699	-46	32 258	-21	88	1	19	5

Sources : annexe, tableaux statistiques 4 et 7 (version imprimée) et tableau statistique 8 (version en ligne) ; base de données de l'ISU.

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

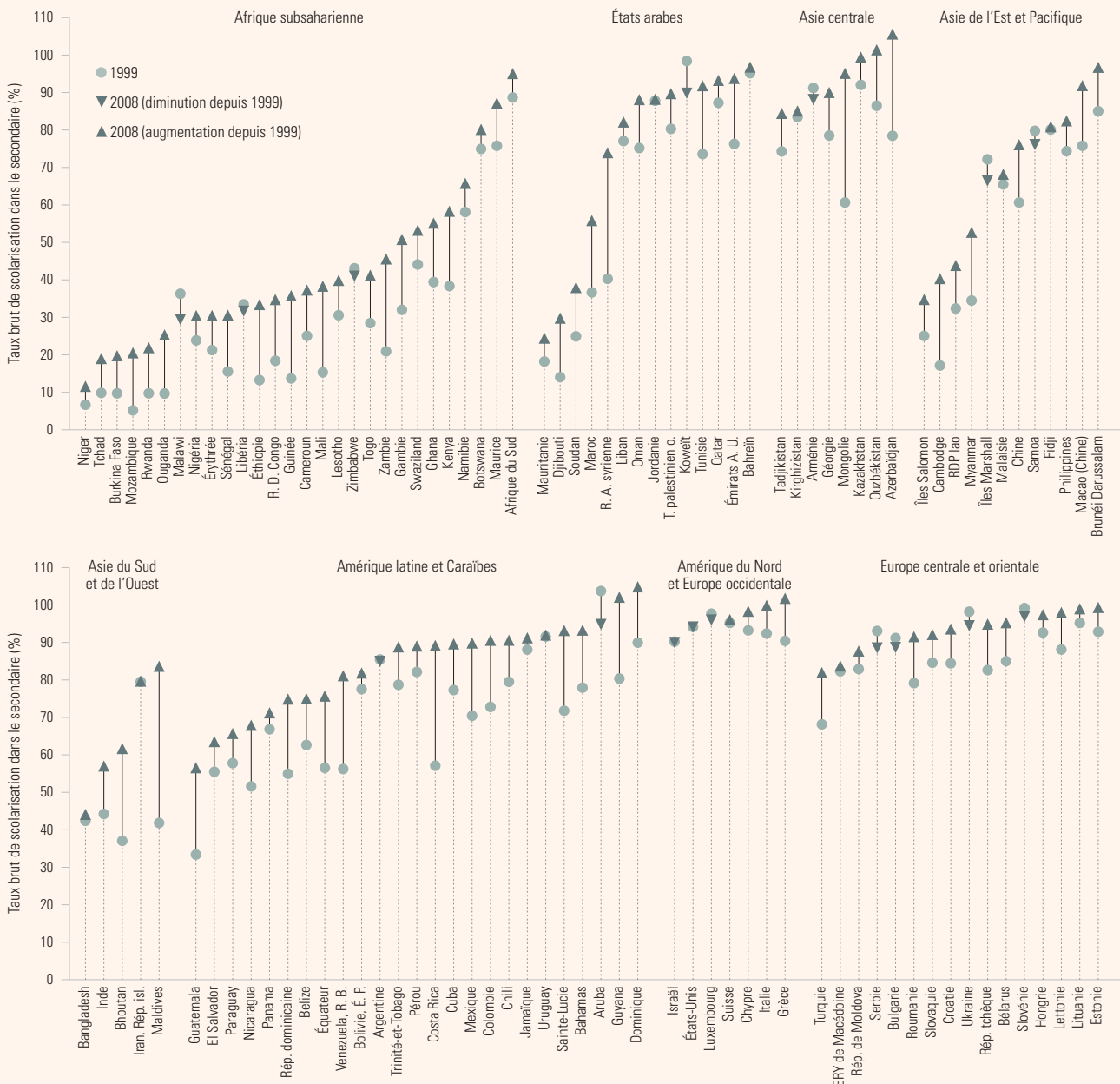
Zoom 1.6 – L'accès à l'enseignement secondaire s'est amélioré malgré la persistance de fortes inégalités

Parce qu'il y a plus d'enfants qui finissent l'école primaire, la demande d'enseignement secondaire augmente dans tous les pays en développement. C'est ce que traduit les taux de scolarisation croissants dans le secondaire (figure 1.22).

Toutefois, certaines régions partent d'un taux très faible et les fortes inégalités qui subsistent à l'intérieur d'un même pays freinent les progrès.

Figure 1.22 : Développement de la fréquentation des établissements d'enseignement secondaire

Taux brut de scolarisation dans le secondaire, 1999 et 2008



Note : seuls sont inclus les pays où le TBS dans le secondaire était inférieur à 97 % en 1999 ou en 2008.
 Source : annexe, tableau statistique 7.

En Afrique subsaharienne, la scolarisation dans le secondaire a progressé rapidement. Les taux de scolarisation ont augmenté de 40 % depuis 1999 – c'est le taux de croissance le plus rapide du monde. Le Mozambique a vu quintupler son taux de scolarisation dans le secondaire, tandis que des pays comme l'Éthiopie, la Guinée et l'Ouganda l'ont vu plus que doubler. Malgré ces avancées impressionnantes, la probabilité que les enfants d'Afrique subsaharienne fréquentent une école secondaire n'est que de la moitié de celle des enfants des États arabes.

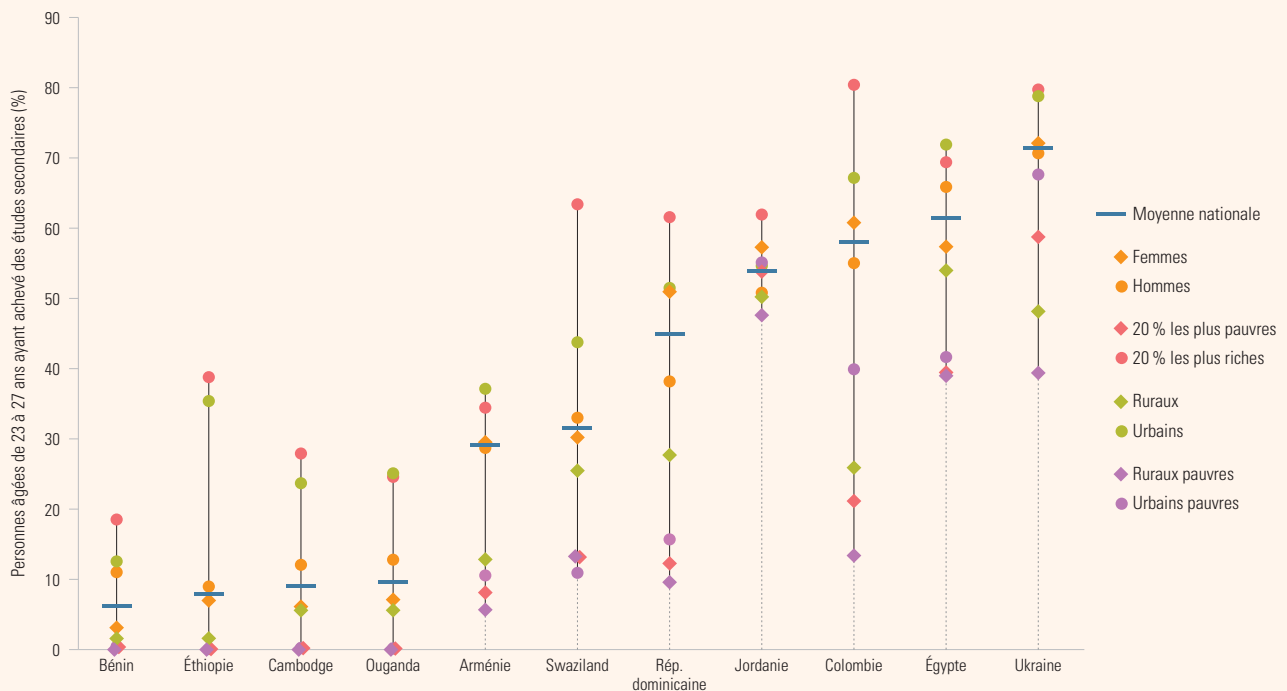
La fréquentation des établissements d'enseignement secondaires est fortement influencée par la pauvreté, la situation géographique et le sexe (figure 1.23). Au Cambodge, 28 % des personnes âgées de 23 à 27 ans issues des 20 % de ménages les plus riches ont terminé des études secondaires, contre 0,2 % des personnes du même groupe d'âge issues des ménages les plus pauvres. En Colombie, les citadins pauvres ont presque 3 fois plus de chances de terminer leurs études secondaires que les ruraux pauvres. Les fortes inégalités de l'enseignement secondaire sont la manifestation d'obstacles très divers. Les études

secondaires coûtent plus cher par élève que l'enseignement primaire et rares sont les pays à faible revenu qui proposent leur gratuité. Les établissements du secondaire sont souvent plus éloignés du domicile que ceux du primaire. En outre, il est beaucoup plus fréquent que les enfants issus des ménages pauvres soient happés par le marché du travail que ceux des ménages riches.

Les programmes de la deuxième chance offrent aux jeunes et aux adultes qui n'ont pas pu le faire plus tôt la possibilité de valoriser leurs compétences. Les résultats de ces programmes sont contrastés mais, dotés des ressources nécessaires et conçus pour permettre d'acquérir les compétences dont les employeurs ont besoin, ils peuvent ouvrir de grandes possibilités. Les programmes Jovens en Amérique latine, qui visent les familles à faible revenu, combinent l'enseignement de compétences liées à la vie courante à une formation technique, des programmes d'internat et de formation et d'autres services de soutien. Les évaluations réalisées dans 6 pays donnent à penser qu'ils ont grandement amélioré les possibilités d'emploi et les salaires de leurs participants (UNESCO, 2010a).

Figure 1.23 : Les jeunes citadins ont les meilleures chances d'achever des études secondaires

Taux d'achèvement des études secondaires parmi les personnes âgées de 23 à 27 ans, selon la situation géographique, le sexe et le niveau de revenu, 2005-2007



Notes : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Les ruraux et les citadins pauvres sont définis comme les 20 % les plus pauvres.
Source : UNESCO et al. (2010).

Zoom 1.7 – Une participation à l'enseignement supérieur de plus en plus différenciée entre les régions

L'enseignement supérieur se développe dans le monde entier avec, en 2008, 65 millions d'étudiants inscrits de plus qu'en 1999. Une bonne part de cette croissance s'est produite dans la région d'Asie de l'Est et du Pacifique, la Chine à elle seule ayant vu augmenter le nombre de places dans le supérieur de plus de 20 millions. Dans les pays pauvres, les progrès ont été plus modestes. Ni l'Afrique subsaharienne ni l'Asie du Sud et de l'Ouest n'ont connu d'augmentation notable des taux de scolarisation bruts dans l'enseignement supérieur au cours de la décennie écoulée.

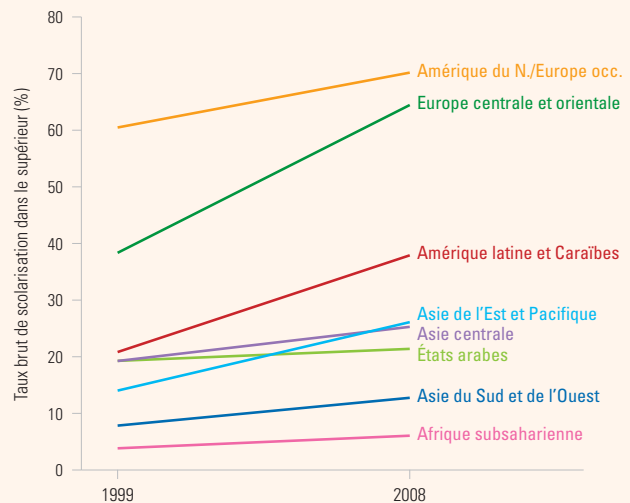
Par conséquent, les disparités des taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur, déjà très marquées au niveau mondial, se creusent encore. En Amérique du Nord et Europe occidentale, le taux brut de scolarisation à ce niveau est de 70 %, alors qu'il est de 6 % en Afrique subsaharienne. Si certaines régions, dont celle d'Asie de l'Est et du Pacifique, rattrapent leur retard, les régions les plus pauvres l'accroissent (figure 1.24). L'écart de participation aux études supérieures entre pays riches et pauvres est davantage creusé par l'énorme différence des dépenses qui leur sont consacrées. En France, au Royaume-Uni et aux États-Unis, le gouvernement dépense l'équivalent de plus de 10 000 EU (en parité de pouvoir d'achat) par étudiant du supérieur, contre moins de 3 000 dans les pays à faible revenu tels que le Bénin, le Cameroun et l'Inde (ISU, 2009).

Ce sont là des tendances dont les incidences débordent largement le secteur de l'éducation. Les systèmes d'enseignement supérieur jouent un rôle crucial dans

le développement des compétences à forte teneur en savoirs et des innovations dont dépendent ensuite, à l'ère de la mondialisation, la productivité, la création d'emplois et la compétitivité. Les disparités entre les possibilités de poursuivre des études supérieures, déjà marquées et qui le deviennent de plus en plus, ne pourront que renforcer les écarts de richesse déjà extrêmes entre les pays.

Figure 1.24 : La participation à l'enseignement supérieur accuse des écarts de plus en plus marqués entre régions

Taux brut de scolarisation dans le supérieur, par région, 1999 et 2008



Source : annexe, tableau statistique 9A (site web).

Regard sur les politiques publiques

Surmonter la marginalisation des travailleurs peu qualifiés dans les pays développés

La plupart des pays à revenu élevé ont atteint l'objectif de l'enseignement secondaire universel mais sont confrontés à de gros problèmes d'inégalité sociale dans leur système scolaire. Les élèves issus de ménages pauvres, de minorités ethniques et d'autres groupes défavorisés quittent souvent l'école plus tôt, et en ayant acquis moins de qualifications, que les autres. Ces disparités ne sont pas nouvelles, mais sont de plus en plus à l'origine d'inégalités plus générales, à mesure que la mondialisation accroît l'interdépendance économique et que les savoirs prennent de plus

en plus d'importance dans la production. Ceux qui arrivent ou reviennent sur le marché du travail avec des qualifications médiocres – surtout les jeunes et les travailleurs plus âgés peu qualifiés – risquent fort de n'occuper que des emplois précaires, avec des contrats de travail incertains et de faibles salaires.

La crise financière a placé les disparités de compétences au centre des préoccupations éducatives dans nombre de pays. Les travailleurs peu qualifiés ont été particulièrement touchés par la récession. Le chômage des jeunes a fortement augmenté, portant atteinte aux perspectives d'une génération entière de jeunes sortant de l'école. Les travailleurs peu qualifiés plus âgés doivent s'attendre à être exclus pour longtemps du monde du travail. Pourtant, le ralentissement de l'activité

La crise financière a placé les disparités de compétences au centre des préoccupations éducatives.

donne aussi aux gouvernements l'occasion de définir des mesures qui renforcent les compétences et offrent une deuxième chance. Certaines des raisons expliquant les disparités de compétences, ainsi que les politiques publiques, qui pourraient contribuer à les éliminer, sont examinées ici.

Décalage entre compétences et emplois

L'économiste Joseph Schumpeter a dit du capitalisme qu'il était caractérisé par la « destruction créatrice ». L'expression est particulièrement adaptée aux marchés du travail à l'ère de la mondialisation. Dans les pays développés, la création d'emplois est de plus en plus concentrée dans des domaines exigeant des compétences élevées, tandis que les emplois détruits sont ceux de travailleurs peu qualifiés.

Les éléments dont on dispose pour l'Union européenne confirment cette asymétrie. Des prévisions récentes donnent à penser que dans les 10 années à venir, l'Europe perdra 2,8 millions d'emploi dans le secteur primaire et 2,2 millions dans celui de la production de biens manufacturés, créant dans le même temps 10,7 millions d'emplois dans des secteurs allant de la distribution aux transports, au commerce et aux services. Ces chiffres cachent l'ampleur des mutations du profil de compétences associé aux emplois. Globalement, selon les mêmes prévisions, la création nette de 7,2 millions d'emplois résulterait de la destruction de 12,1 millions d'emplois, exigeant au maximum des études du niveau du premier cycle du secondaire, ainsi que de la création de 3,7 millions d'emplois exigeant des études du niveau du deuxième cycle du secondaire et de 15,6 millions d'emplois exigeant des études du niveau du supérieur (CEDEFOP, 2010). Ce que font ressortir ces chiffres, c'est que la marginalisation sociale des jeunes arrivant sur le marché du travail avec peu de qualifications ne fera que s'aggraver.

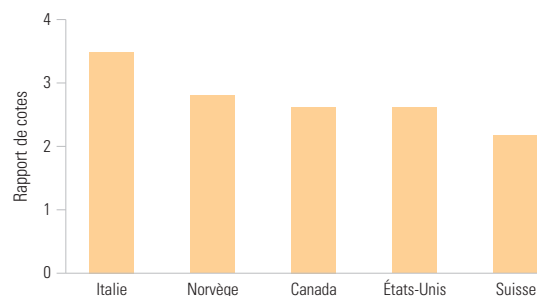
Dans le monde entier, on constate de plus en plus que pour éviter le chômage, les bas revenus et la précarité de l'emploi, il faut avoir un bon niveau de qualifications. Une enquête de 2005 portant sur 15 pays d'Europe³ a permis de constater que 5 ans après leur entrée sur le marché du travail, les diplômés n'étaient que 4 % au chômage, tandis que 80 % d'entre eux travaillaient à plein temps et que les trois quarts étaient des cadres avec un contrat à durée indéterminée (Allen et van der Velden, 2007 ; Guégnard *et al.*, 2008). Le revers de la médaille est que les jeunes moins qualifiés se trouvent pénalisés. Dans bien des pays, les personnes peu qualifiées ont moins de chances que les autres de trouver du

travail et risquent plus de connaître le chômage de longue durée (figure 1.25). Dans le secteur industriel, en France, l'accès aux postes de cadres supérieurs est beaucoup plus réservé que par le passé aux personnes ayant terminé des études supérieures, tandis que les jeunes titulaires au maximum d'un diplôme de fin d'études secondaires ont peu de chances de dépasser le stade de techniciens spécialisés dans un domaine limité (Fournié et Guitton, 2008). Aux États-Unis, un jeune qui quitte l'école attend en moyenne 6,3 mois avant de trouver un premier emploi. Mais il faut 10,9 mois à ceux qui n'ont pas de qualifications alors qu'il n'en faut que 4,3 aux titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et 1,4 à ceux qui ont fini des études supérieures (OCDE, 2009*d*). Au Royaume-Uni, 40 % environ des jeunes sans qualifications n'avaient pas d'emploi et ne suivaient ni études ni formation en 2005 – et 35 % de plus occupaient des postes faiblement rémunérés, gagnant moins des deux tiers du salaire médian des adultes (OCDE, 2008*b*).

Un taux de chômage élevé dans les pays riches résulte généralement d'un décalage entre les compétences des demandeurs d'emploi et les qualifications exigées dans les offres d'emploi, plutôt que d'un manque global d'emplois. Les enquêtes d'opinion auprès des employeurs ont montré, dans plusieurs pays, que les entreprises considèrent que les jeunes peu qualifiés n'ont pas les compétences voulues. Aux États-Unis, 42 % des employeurs considéraient que les jeunes titulaires

Figure 1.25 : Les personnes peu qualifiées sont exposées à un risque accru de chômage

Rapport de cotes entre la probabilité de se trouver inactif pendant plus de 6 mois et celle d'être pourvu d'un emploi pendant 12 mois pour des adultes ayant une faible maîtrise du calcul et ceux ayant une bonne maîtrise du calcul, Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, 2003



Note : la figure donne le rapport entre les personnes ayant obtenu la note 1 ou 2 et celles ayant obtenu une note comprise entre 3 et 5 pour la probabilité d'être inactif pendant plus de 6 mois et celle d'être pourvu d'un emploi pendant 12 mois. Par exemple en Italie, pour une personne ayant obtenu la note 1 ou 2, la probabilité d'être inactif est 3,5 fois plus élevée que pour une personne ayant obtenu la note 3 ou plus.

Source : Statistique Canada et OCDE (2005).

3. L'étude REFLEX, qui portait sur 40 000 jeunes 5 ans après la fin de leurs études supérieures.

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

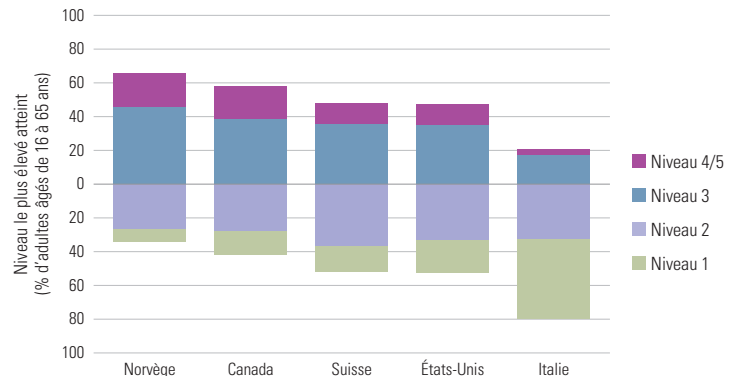
d'un diplôme de fin d'études secondaires n'étaient pas aptes aux emplois offerts, alors qu'ils ne le pensaient que pour 9 % des jeunes ayant achevé 4 ans d'études supérieures. L'écart ressenti était notable tant pour les compétences cognitives enseignées dans le système scolaire que pour les compétences comportementales plus générales (OCDE, 2009d).

Le niveau des déficits de compétences dans les pays riches n'est pas entièrement connu. Dans de nombreux pays, un effectif important d'adultes ne maîtrise pas les compétences de base en lecture et en calcul – effectif constamment reconstitué par de nouvelles générations d'élèves qui abandonnent l'école avant de l'avoir finie. L'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, réalisée par l'OCDE en 2003, a montré que dans certains pays riches, une proportion notable d'adultes avaient le niveau 1 de compétence en lecture d'un texte en prose (figure 1.26). Cela signifie qu'ils ne pouvaient comprendre qu'un texte court et en extraire qu'une seule information. Entre un tiers et deux tiers des adultes n'atteignaient pas le niveau 3, considéré comme nécessaire pour pouvoir agir de façon autonome dans la société et au travail (Statistique Canada et OCDE, 2005). Les résultats de l'enquête montrent aussi qu'il existe une forte demande non satisfaite de formation parmi les personnes pourvues d'un emploi. Une des constatations de l'enquête était que 11 à 42 % de l'ensemble des travailleurs avaient moins de compétences que ce que nécessitait leur emploi (Statistique Canada et OCDE, 2005).

On peut remonter la filière des déficits de compétences dans les systèmes éducatifs. La hausse de la scolarisation dans le secondaire a fait augmenter le nombre moyen d'années passées dans le système, mais elle n'a guère eu de prise sur les inégalités de résultats de l'apprentissage (Field *et al.*, 2007). Ces inégalités prennent leur origine dans la petite enfance et tendent à s'élargir plutôt qu'à s'atténuer à mesure que les enfants passent de classe en classe. Dans les pays de l'OCDE, il y a presque 1 élève sur 5 qui ne termine pas le deuxième cycle du secondaire (OCDE, 2009a). Les facteurs de risque sont différents selon les pays, mais les garçons, les élèves issus de l'immigration et de ménages où les parents n'ont pas fait beaucoup d'études ont tous un risque accru de ne pas terminer leurs études (Arneberg, 2009). L'abandon dans l'enseignement supérieur est un autre sujet de préoccupation. En France, 20 % des jeunes quittant l'enseignement supérieur en 2004 avaient abandonné avant d'avoir obtenu leur diplôme. Des résultats faibles au départ, des

Figure 1.26 : Les enquêtes dans les pays riches signalent des disparités d'alphabétisme

Pourcentage d'adultes (âgés de 16 à 65 ans) à chaque niveau de compétence de lecture d'un texte en prose, Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, 2003



Source : Statistique Canada et OCDE (2005).

problèmes de méthodes d'enseignement et une mauvaise orientation lors du choix des matières, tels sont les principaux facteurs qui poussent à l'abandon (Beaupère et Boudesseul, 2009).

La formation continue, la formation professionnelle et la formation en entreprise peuvent servir de passerelles pour l'acquisition des compétences manquantes, mais le niveau du soutien diffère de pays à pays, de même que le niveau d'ambition. L'Union européenne cherche à faire monter le taux de participation à la formation continue à 12,5 % de sa population adulte en 2010 et à 15 % en 2020. En 2008, les pays nordiques, les Pays-Bas et le Royaume-Uni avaient déjà dépassé le pourcentage prévu pour 2020. D'autres grands pays, dont la France, l'Italie et la Pologne, étaient loin des pourcentages visés et enregistraient peu de progrès. C'est en Europe du Sud-Est que la participation à ce type de formation était la plus faible (figure 1.27).

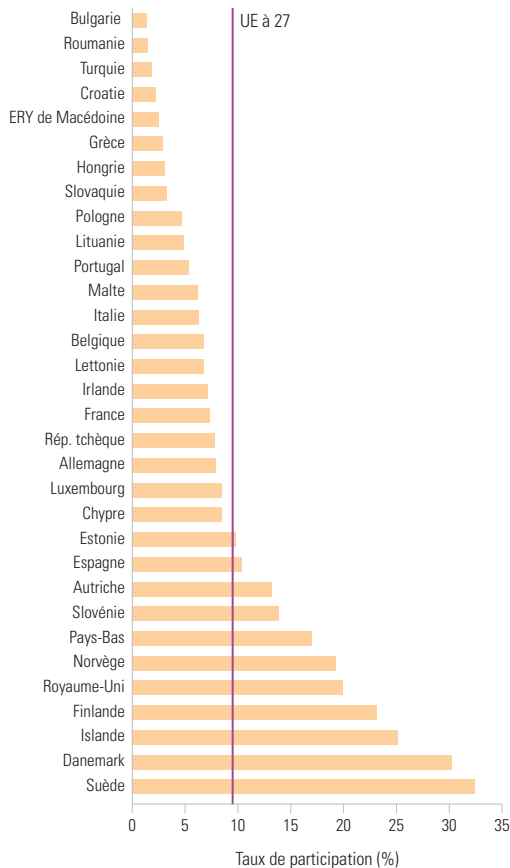
L'accès à la formation est inégal aussi au sein des pays, les individus qui en auraient le plus besoin y ayant le moins accès. Ceux qui quittent l'école avec des qualifications élevées ont plus de chances d'être embauchés dans une entreprise offrant une formation et sont souvent mieux à même de rechercher de nouvelles possibilités de parfaire leurs compétences. À l'inverse, ceux ayant moins de compétences ont moins de chances d'avoir accès à une formation.

Ce schéma, où les gens ayant peu de compétences sont défavorisés, se retrouve dans un grand groupe de pays membres de l'OCDE. Une enquête portant sur 19 pays de l'Union européenne a permis de

En France, 20 % des jeunes quittant l'enseignement supérieur en 2004 avaient abandonné avant d'avoir obtenu leur diplôme.

Figure 1.27 : L'accès à l'éducation permanente et à la formation continue est insuffisant dans nombre de pays d'Europe

Pourcentage de personnes âgées de 25 à 64 ans participant à l'éducation permanente et à la formation continue, 2008



Source : Commission des Communautés européennes (2009).

La formation en entreprise peut ouvrir des portes à certains et accentuer les désavantages pour d'autres.

constater que moins de 10 % des travailleurs peu qualifiés âgés de 20 à 29 ans avaient reçu une formation professionnelle en entreprise en 2003, alors que c'était le cas pour plus de 15 % des travailleurs aux qualifications moyennes et pour plus de 30 % de ceux qui avaient des qualifications élevées (OCDE, 2008b). Aux États-Unis, 27 % de l'ensemble des adultes âgés de 16 ans et plus avaient bénéficié de cours en relation avec leur travail, mais les proportions connaissent des variations énormes en fonction du niveau d'instruction, du statut professionnel, du secteur d'emploi et du revenu (tableau 1.5). La formation était assurée en tout premier lieu aux diplômés travaillant à plein temps comme cadres ou dans le secteur libéral et qui avaient un salaire élevé (UIL, 2009). En République de Corée, le Système d'assurance-emploi, organisme public qui

Tableau 1.5 : Les possibilités de formation professionnelle aux États-Unis sont le reflet des fractures sociales

Participation à des cours en rapport avec le travail, adultes de 16 ans et plus, 2004-2005

	Taux de participation (%)
Ensemble des adultes (âgés de 16 ans et plus)	27
Éducation	
Moins de 1 diplôme de fin d'études secondaires	4
Diplôme de fin d'études secondaires ou équivalent	17
Études supérieures entamées, formation professionnelle ou niveau équivalent	31
Licence	44
Études supérieures de 3 ^e cycle ou diplôme professionnel supérieur	51
Revenus du ménage (en dollars EU par an)	
20 000 ou moins	11
20 001-35 000	18
35 001-50 000	23
50 001-75 000	33
75 001 et plus	39
Groupe professionnel	
Commerce, ouvriers	19
Vente, services et emplois de bureau	31
Cadres et professions libérales	56
Situation professionnelle	
Inactif	6
Chômeur à la recherche d'un emploi	14
Emploi à temps partiel	32
Emploi à temps plein	40

Source : UIL (2009).

subventionne la formation en entreprise, donne la préférence aux hommes titulaires de diplômes d'études supérieures, travaillant dans de grandes entreprises et se trouvant en milieu de carrière (tableau 1.6). Au Japon, où la formation, longtemps considérée comme relevant de la responsabilité des entreprises, est très généralement assurée, 54 % des entreprises offraient en 2005 à leurs employés permanents une formation sur le lieu de travail et 72 % une formation extérieure mais, pour leurs employés intérimaires, elles ne le faisaient respectivement que dans 32 et 38 % des cas (OCDE 2009c). On constate donc que la formation en entreprise peut avoir pour effet d'élargir à la longue l'écart de compétences.

La formation en entreprise fluctue avec la situation économique. Pendant une récession, les employés vulnérables auraient besoin de plus de soutien pour acquérir de nouvelles compétences, mais les entreprises ont tendance à offrir plus de formation en période de croissance et moins lorsque l'économie se ralentit. En France, ce comportement

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

procyclique s'observe aussi bien dans les secteurs qui consentent de gros investissements pour la formation (industries manufacturières, transports, communications) que dans ceux où ces investissements sont plus limités (hôtellerie et restauration, bâtiment) (Checcaglini *et al.*, 2009).

Avec l'élargissement de la scolarisation dans le secondaire, le niveau moyen de qualifications a augmenté, mais on a vu aussi se creuser l'écart de compétences entre les générations. C'est ce qu'a clairement montré l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, d'où il ressort qu'en moyenne, les adultes âgés de 46 à 65 ans n'atteignaient pas le niveau 3 de littératie (figure 1.28) (Thorn, 2009). Les travailleurs plus âgés connaissent des problèmes qui leur sont propres. Les compétences acquises en apprentissage peuvent être devenues moins utiles, ou même désuètes, du fait de l'évolution des techniques. Les perspectives d'emploi sont moindres pour les travailleurs dont les qualifications sont spécifiques à l'entreprise et qui se sont formés sur le tas que pour ceux qui ont acquis des qualifications formelles et dont le type d'activité est clairement défini sur le marché du travail (Bertrand et Hillau, 2008). Les possibilités de formation pour les adultes de plus de 50 ans sont souvent très limitées ou mal conçues. Alors que les travailleurs plus âgés préfèrent des stages courts qui leur permettent d'approfondir ce qu'ils ont acquis par l'expérience, en rapport étroit avec leur contexte professionnel, ce qui leur est offert, ce sont souvent des stages plus longs, fondés sur des cours de type classique (OCDE, 2006a)

Surmonter l'écart de compétences

De nombreux pays ont entrepris de revoir et de réformer leurs politiques afin de mieux accorder les systèmes d'éducation et de formation au marché de l'emploi, motivés au moins en partie par le ralentissement de l'activité économique. Les difficultés qu'ils connaissent sont diverses, mais ils ont en commun le souci de perfectionner et de mieux adapter les compétences des jeunes qui quittent le système éducatif, d'offrir une deuxième chance à ceux qui n'ont pas eu la possibilité de se former convenablement auparavant et de lutter contre les problèmes systémiques du chômage des jeunes, de la précarité et des bas salaires.

Le moyen le plus efficace pour régler le problème est de le traiter à sa source. Autrement dit, il faut chercher à prévenir les mauvais résultats et à maintenir les jeunes dans le système éducatif jusqu'à ce qu'ils aient acquis les compétences nécessaires pour ne pas grossir les effectifs des

Tableau 1.6 : En République de Corée, les hommes ayant fait des études et travaillant dans une grande entreprise sont favorisés en matière de formation

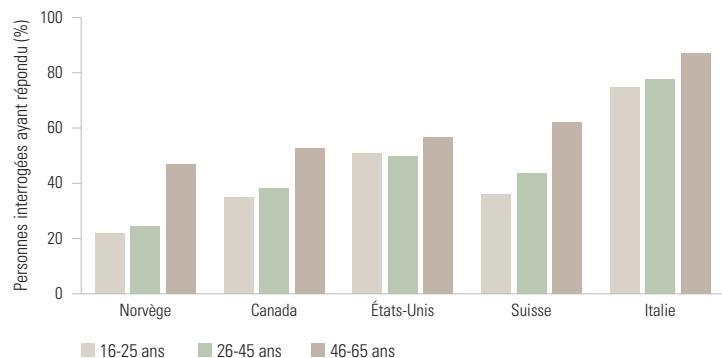
Participation à des cours de formation en entreprise subventionnés par le Système d'assurance-emploi, 2005

	Participants		Participants en proportion de l'ensemble des salariés assurés de la catégorie
	Effectif	Pourcentage	Pourcentage
Total	2 355 990	100	29
Sexe			
Femmes	476 298	20	17
Hommes	1 861 063	79	35
Âge			
15-19 ans	15 179	1	24
20-29 ans	602 475	26	27
30-39 ans	1 024 523	44	37
40-49 ans	563 447	24	30
50 ans et plus	133 738	6	12
Degré d'instruction			
Premier cycle du secondaire et moins	36 487	2	6
Deuxième cycle du secondaire	664 613	28	17
Premier cycle du supérieur	263 587	11	23
Deuxième cycle du supérieur et plus	1 371 089	58	56
Taille de l'entreprise			
Moins de 50 salariés	163 512	7	4
50-299	306 183	13	16
300-999	289 384	12	33
1 000 et plus	1 596 911	68	131

Source : OCDE (2007a).

Figure 1.28 : Les déficits d'alphabétisme augmentent avec l'âge

Pourcentage de la population n'arrivant pas à atteindre le niveau 3 du barème, par groupe d'âge, Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, 2003



Note : le barème permettait une évaluation des connaissances et compétences pour utiliser l'information contenue dans divers types de documents.

Source : Statistique Canada et OCDE (2005).

Les programmes de la deuxième chance offrent aux groupes marginalisés un moyen d'élever leur niveau de compétences.

adultes peu qualifiés. Plusieurs pays ont adopté des mesures ciblées pour prévenir l'abandon scolaire, tout en offrant tôt la possibilité d'une expérience professionnelle. La loi sur l'éducation et les compétences (2008) du Royaume-Uni rend l'instruction et la formation obligatoires à compter de 2015 pour les moins de 18 ans, sous la forme de formation en alternance à plein temps ou d'études et de formation à temps partiel pour les jeunes pourvus d'un emploi (House of Commons et House of Lords, 2008). Cette loi vise les jeunes qui n'ont pas fait d'études dans le deuxième cycle du secondaire. Des lois analogues ont été adoptées aux Pays-Bas et dans la province canadienne de l'Ontario (OCDE, 2009b). Des pays ont également mis en place certaines incitations financières. Au Royaume-Uni, l'allocation de poursuite des études [*educational maintenance allowance*] existe depuis 2004 à l'intention des jeunes âgés de 16 à 19 ans qui entreprennent de suivre des cours de quelque type que ce soit, de type classique ou de formation professionnelle. Les évaluations réalisées donnent à penser que l'allocation a fait augmenter la participation et les taux de rétention aux cours et a amélioré les résultats, surtout parmi les jeunes dont les résultats étaient faibles ou moyens, les jeunes filles et les élèves issus de minorités ethniques (OCDE, 2008b).

Tous les systèmes d'éducation et de formation sont confrontés à un même problème : comment toucher les jeunes adultes et les travailleurs âgés qui ont quitté l'école avec peu de qualifications. Les programmes de la deuxième chance offrent aux groupes marginalisés un moyen d'élever leur niveau de compétences. Au milieu des années 1990, une proposition novatrice de la Commission européenne visait la création d'« écoles de la deuxième chance » destinées aux jeunes âgés de 18 à 25 ans ayant quitté l'école depuis plus de 1 an sans qualifications. En 2008, il y avait une cinquantaine de ces écoles, où les cours en petits groupes alternaient avec des stages en entreprise. Plusieurs d'entre elles ont obtenu des résultats. La première créée, à Marseille (France), avait en 2007 accueilli 3 000 élèves : 90 % d'entre eux n'avaient aucune qualification, 83 % n'avaient pas d'expérience professionnelle et 78 % vivaient dans des quartiers défavorisés. En 2007, un tiers environ de ce groupe était pourvu d'un emploi et un peu plus du quart suivait d'autres cours de formation professionnelle (OCDE, 2009b). Aux États-Unis, l'expérience a montré que bien conçues, des mesures de deuxième chance peuvent donner des résultats impressionnants. Le programme désormais bien établi du Job Corps cible les jeunes de 16 à 24 ans, ayant un faible revenu et peu de qualifications. Les 124 internats offrent gratuitement

un enseignement de type classique, une formation professionnelle et des conseils, pendant une période intensive de 8 mois, à 60 000 jeunes par an. Ceux qui terminent la formation et se qualifient comme ayant terminé le deuxième cycle du secondaire reçoivent une bourse et un soutien pour l'obtention d'un emploi. Les évaluations ont montré que cela avait des effets favorables sur l'emploi et les revenus, surtout pour les jeunes âgés de 20 à 24 ans, ainsi que des retombées sociales importantes (OCDE, 2010).

Les écoles supérieures de premier cycle (*community colleges*), aux États-Unis, jouent aussi un rôle essentiel pour l'acquisition de compétences. Ces établissements, où l'on fait 2 ans d'études, accueillent le tiers environ des étudiants américains ayant fait des études secondaires, offrant une voie de passage vers les études supérieures à partir de l'école secondaire. Les élèves titulaires d'un diplôme supérieur de premier cycle (qui peut être de formation professionnelle) ont acquis des qualifications qui leur ouvrent l'accès aux études universitaires mais dont la valeur est également reconnue sur le marché du travail. Dans ces écoles, les frais de scolarité sont moins élevés que dans les universités, de sorte qu'elles ouvrent largement leurs portes aux étudiants à faible revenu ou issus de minorités ethniques (OCDE, 2009d). La loi sur les soins de santé et l'éducation [*Health Care and Education Reconciliation Act*], adoptée en mars 2010, prévoit 2 milliards de dollars EU sur 4 ans pour renforcer les écoles supérieures de premier cycle, ce qui s'inscrit dans un train de mesures plus générales de relance économique. Il s'agit notamment de programmes d'enseignement de rattrapage et d'éducation des adultes destinés aux moins bons élèves, de conseils personnalisés sur l'orientation professionnelle et de la validation des diplômes d'écoles supérieures de premier cycle par les autres établissements d'enseignement. La loi encourage également les partenariats conclus avec des entreprises locales afin d'adapter la formation aux besoins du marché du travail et faciliter le recrutement des diplômés de ces écoles (Maison Blanche, 2010a).

Les systèmes d'enseignement et de formation professionnels peuvent faciliter le passage des études à l'emploi. Les résultats en ont été contrastés, mais les plus efficaces d'entre eux ont contribué à aligner les compétences de ceux qui recherchent leur premier emploi sur les exigences des employeurs. Les modèles réussis sont ceux qui combinent études et engagement solide en faveur de la formation en entreprise, avec la participation des employeurs, des syndicats et des responsables

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

de l'éducation pour la conception des programmes d'études. Mais ces programmes ont souvent acquis une mauvaise réputation, on leur reproche de dispenser un enseignement médiocre, visant l'acquisition d'une gamme étroite de compétences, et de n'offrir en fin d'études que peu d'avantages dans la recherche d'un emploi. On s'inspire désormais des modèles de réforme des pratiques d'excellence pour doter les élèves de compétences plus adaptables et des capacités d'apprentissage exigées sur des marchés du travail en évolution rapide (UNESCO, 2010a). Les exemples qui suivent donnent une idée des différentes approches qui permettent d'espérer plus d'égalité dans l'acquisition de compétences.

■ *Passerelles entre études et travail.* Au Danemark, le système de formation professionnelle s'inspire du système allemand de formation en alternance. Les périodes d'étude à l'école y alternent avec les stages en entreprise, de manière que les compétences acquises soient celles qui sont demandées sur le marché du travail. La haute qualité de l'enseignement et le niveau fiable des certificats délivrés donnent aux employeurs potentiels confiance dans les qualifications des élèves passés par le système. La formation continue fait également l'objet d'une grande attention. Le droit à la formation subventionnée par l'État est accordé à des individus ayant déjà une carrière derrière eux ou étant au chômage. Le système apporte des avantages tangibles aux élèves qui terminent le cycle, mais connaît pourtant un taux d'abandon élevé, particulièrement parmi les hommes et les immigrés, de sorte que les écoles ont dû prévoir des mesures pour augmenter le taux de rétention. Ces mesures consistent en particulier à affecter à chaque élève un enseignant à contacter, qui assume des fonctions d'orientation, et à mettre en place des programmes courts pour les élèves dont les compétences sont faibles (OCDE, 2010). La Nouvelle-Zélande a aussi adopté un système de formation en alternance (encadré 1.8).

■ *Possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes marginalisés.* Les employeurs hésitent souvent à prendre en apprentissage des jeunes sans qualifications au sortir de l'école. Les pouvoirs publics peuvent y remédier en offrant une formation liée à l'apprentissage sur le tas. En France par exemple, les centres de formation d'apprentis ont connu un développement très rapide depuis 20 ans. En 2007, sur 408 000 apprentis, 40 % environ n'avaient pas de qualifications au départ. Les évaluations du

Encadré 1.8 – Une passerelle entre l'éducation et le marché du travail : le programme Gateway en Nouvelle-Zélande

Le programme Gateway de la Nouvelle-Zélande, lancé en 2001, place des élèves d'écoles secondaires dans des entreprises locales. Ils peuvent ainsi combiner leurs études avec l'acquisition de compétences spécifiques de telle ou telle branche d'activité et de compétences professionnelles plus générales qui peuvent être sanctionnées par le certificat national de fin d'études. En 2007, ce programme était en place dans plus de la moitié des établissements d'enseignement secondaire du pays et 4 % des élèves du secondaire y étaient inscrits, dont une proportion appréciable de filles et d'élèves issus de minorités ethniques. Le Programme moderne d'apprentissage, également lancé en 2001, vise les jeunes défavorisés âgés de 16 à 21 ans, mais ne peuvent s'y inscrire que ceux qui possèdent des qualifications initiales minimums ou minima, ce qui a laissé de côté les plus marginalisés.

Source : OCDE (2008a).

programme montrent que les jeunes qui en sortent ont plus de chances de trouver un emploi que les élèves des lycées professionnels et que cet avantage persiste à long terme (OCDE, 2009b). Au Japon, le système Carte de travail introduit en avril 2008 permet aux « jeunes inactifs » qui souhaitent revenir sur le marché du travail de participer à des programmes de développement des qualifications professionnelles, qui comportent des cours dans des universités spécialisées et une formation en entreprise. Ce système cherche à toucher 1 million de jeunes et à éviter qu'une autre « génération perdue » se trouve exclue du marché du travail (OCDE, 2009c). En Espagne, les *escuelas taller* (écoles d'apprentissage) et les *casas de oficios* (centres d'artisanat) combinent 2 années d'enseignement général en classe avec des travaux pratiques de sauvegarde des monuments et d'autres travaux d'intérêt social et public. La plupart des participants n'ont pas terminé le deuxième cycle du secondaire et les deux tiers environ sont des garçons. En 2004, il y avait déjà 80 % des jeunes ayant achevé le programme qui avaient trouvé un emploi ou qui avaient monté leur propre entreprise dans l'année suivante. Mais ces deux programmes de petite envergure, qui en 2004 ne comptaient que 20 000 jeunes, sont au nombre des rares possibilités offertes en Espagne (OCDE, 2007b).

■ *Orientation des jeunes vers les possibilités d'éducation, d'emploi et de formation pertinentes.* Les jeunes n'ayant pas fait beaucoup d'études sont souvent mal informés des possibilités de formation qui leur sont offertes. Dans bien des

Les employeurs hésitent souvent à prendre en apprentissage des jeunes sans qualifications au sortir de l'école.

Les employeurs donnent de plus en plus d'importance aux compétences transférables, rapidement adaptables à des situations différentes.

cas, ils ont besoin aussi de conseils et de soutien sur la voie à suivre pour étoffer leurs compétences. Les pouvoirs publics ont un rôle capital à jouer en ce sens, en facilitant l'accès à l'information et aux conseils. Au Danemark, des centres d'orientation de la jeunesse prennent contact avec les jeunes de moins de 25 ans qui sont au chômage ou ne sont pas étudiants à plein temps, offrant des séances d'orientation individuelles et en groupe, des cours d'introduction et des informations sur les établissements de formation pour jeunes (OCDE, 2010). En République de Corée, le Service emploi jeunes, lancé en 2006, offre d'abord des conseils et des avis d'orientation, puis une formation professionnelle et des services intensifs de recherche d'emploi (OCDE, 2007a).

- *Développement – et validation – des compétences.* Tous les pays de l'OCDE s'attachent à refondre les programmes de formation professionnelle pour parvenir à un ensemble équilibré de compétences spécifiques et de capacités permettant de résoudre des problèmes plus généraux. Les employeurs donnent de plus en plus d'importance aux compétences transférables, rapidement adaptables à des situations différentes (UNESCO, 2010a). Certains pays ont tenté de faire participer employeurs et employés à l'évaluation des besoins. La Norvège en donne un exemple : le niveau de compétences des adultes y est élevé, la participation à la formation continue y est forte et on y reconnaît depuis longtemps les compétences acquises en dehors du système d'éducation classique. La réforme en cours comprend notamment des « cartes de compétences » qui aident chacun à évaluer ses compétences. Les employeurs remplissent et signent ces cartes. Elles servent ensuite aux employés à cerner leurs besoins de formation et à trouver les établissements d'enseignement voulus, et sont pour les employeurs une source d'information sur les compétences des candidats aux postes qu'ils proposent (Payne *et al.*, 2008).

- *Institution de droits.* La formation continue est fréquemment considérée comme un droit, mais les possibilités sont souvent limitées, surtout pour les groupes marginalisés. Les droits à l'éducation ne représentent pas grand-chose quand les prestataires ne sont pas tenus d'assurer un service. De plus, la probabilité est forte que les groupes les plus défavorisés travaillent dans de petites entreprises qui n'ont guère les moyens d'assurer une formation. Les pouvoirs publics peuvent s'employer à résoudre ces problèmes en créant un environnement porteur. En France, une loi de 2004 a créé le droit individuel à la formation, au titre duquel sont prévues 20 heures de formation par an. En 2006, 14 % des entreprises en ont tiré parti pour la formation de quelque 300 000 salariés – soit 3 % de la main-d'œuvre. La loi ne touche pas une forte proportion des travailleurs mais il semble qu'elle fasse diminuer les inégalités de formation entre petites et grandes entreprises, et entre employés et cadres (Marion-Vernoux *et al.*, 2008). Certains programmes visent directement les groupes défavorisés qui sous-utilisent les systèmes de formation. Au Danemark, le système complet de formation professionnelle des adultes offre des programmes de formation courts à tout résident ou travailleur pourvu d'un emploi, avec des programmes spécifiques destinés aux immigrés et aux réfugiés qui ne maîtrisent pas le danois (OCDE, 2010). Il est important aussi, pour l'institution de droits, que les compétences acquises en dehors du système scolaire soient validées. Leur validation peut les rendre plus visibles et négociables, tout en donnant un passeport vers une formation complémentaire ou vers l'éducation de type classique. À l'inverse, si ces formations ne sont guère reconnues, comme c'est le cas dans de nombreux pays membres de l'OCDE, leur valeur s'en trouve diminuée (Werquin, 2008, 2010).

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

- *Mesures destinées spécifiquement aux travailleurs plus âgés.* Il y a peu d'exemples de politiques publiques par lesquelles on ait réussi à développer les compétences des travailleurs âgés. Cela tient, d'une part, aux difficultés qu'il y a à assurer le recyclage et, de l'autre, au fait que le problème est très généralement laissé de côté. Aux Pays-Bas, une mesure d'incitation fiscale a été introduite à la fin des années 1990 pour les employeurs qui investissent dans la formation de salariés de plus de 40 ans. La mesure a été suspendue en 2004, lorsqu'il a été constaté que les investissements des employeurs étaient insuffisants et que les salariés peu qualifiés avaient du mal à suivre les programmes de formation. En Suède, ils n'étaient que 1 sur 8, parmi les 50 à 64 ans qui avaient participé entre 2002 et 2004 au programme de formation Garantie d'activité, à trouver un emploi régulier par la suite, ce qui donne à penser que le programme n'avait pas été suffisamment pensé en fonction des besoins du marché du travail. La République tchèque a eu, en 2002, plus de succès avec un programme de recyclage qui a permis à 70 % environ des participants de trouver un emploi dans l'année qui a suivi ; il est vrai que les participants au programme n'étaient pas très nombreux (OCDE, 2006a).

Conclusion

Pour mettre en place des systèmes de formation plus justes et plus performants, les pouvoirs publics se heurtent à de grosses difficultés à de multiples niveaux. Face à des problèmes tels que le chômage des jeunes, les emplois précaires et les bas salaires, les systèmes éducatifs doivent faire augmenter la proportion de jeunes adultes arrivant sur le marché du travail en ayant terminé leurs études secondaires. Mais élargir l'offre de travailleurs qualifiés sans mettre en place des politiques publiques efficaces pour promouvoir l'emploi et accroître la demande sur le marché du travail, c'est être voué à l'échec. C'est pour cette raison qu'une bonne formation consiste en dernière analyse à faire en sorte que les jeunes adultes aient les compétences correspondant aux réalités de marchés du travail en évolution rapide.

Le ralentissement économique a donné une nouvelle impulsion à la réforme des systèmes d'enseignement et de formation professionnels. Les pouvoirs publics recourent à toute sorte de techniques pour empêcher les jeunes de quitter l'école prématurément, pour mettre en place des passerelles entre éducation et emploi et pour inciter les employeurs à développer la formation. Motivés par la constatation du chômage croissant des jeunes, les gouvernements redoublent d'efforts pour toucher les groupes marginalisés. Le ralentissement a certes causé de grandes difficultés, mais il a aussi donné l'occasion de repenser toute la conception de l'enseignement et de la formation professionnels (Scarpetta *et al.*, 2010). Il importe que les gouvernements profitent de cette occasion et procèdent à des réformes institutionnelles durables. □

Le ralentissement économique a donné une nouvelle impulsion à la réforme des systèmes d'enseignement et de formation professionnels.

Objectif 4 : améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

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

L'alphabétisme ouvre la voie à des revenus plus élevés, à une meilleure santé et à des chances plus grandes dans la vie. Il donne aux individus les moyens de participer activement à la vie de leur communauté et de bâtir un avenir plus sûr pour leur famille. Pour l'enfant, avoir des parents alphabètes confère d'énormes avantages en termes d'accès à l'éducation et d'acquis d'apprentissage. À l'inverse, l'analphabétisme enferme les individus dans le piège de la pauvreté et d'une vie restreinte en chances – sans compter qu'il compromet la prospérité nationale.

Ce n'est pas sans raison que l'on a qualifié l'objectif de l'alphabétisation de « grand oublié » de l'agenda de l'éducation pour tous. Les progrès accomplis vers la réduction de moitié des taux d'analphabétisme des adultes d'ici à 2015 ont été au mieux décevants et au pire sporadiques. En 2008, il y avait un peu moins de 796 millions d'adultes analphabètes, soit 17 % environ de la population d'adultes mondiale (tableau 1.7). Près des deux tiers d'entre eux sont des femmes. Les pays d'Afrique subsaharienne et

d'Asie du Sud et de l'Ouest entrent pour 73 % dans le déficit mondial d'alphabétisation des adultes, même si les États arabes, eux aussi, comptent un grand nombre d'adultes analphabètes. Certes, le taux d'alphabétisme augmente en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, mais à un rythme trop lent pour compenser les effets de la croissance démographique. Par conséquent, en chiffres absolus, le nombre d'analphabètes dans ces régions continue de croître (zoom 1.8).

Pour renverser cette tendance, nécessité s'impose que les gouvernements du monde entier agissent avec détermination. Comme pour les autres objectifs de l'éducation pour tous, le défi est d'atteindre les groupes sociaux marginalisés (zoom 1.9), un défi dont il importe de ne pas sous-estimer l'ampleur. De nombreux adultes sont, depuis des années, maintenus à l'état d'analphabètes parce qu'ils ne se sont vu offrir dans leur enfance que des possibilités d'éducation réduites. Dans le même temps, de nouvelles générations d'enfants entrent dans l'âge adulte privés des compétences de base en lecture, écriture et calcul, soit parce qu'ils ont abandonné l'école, soit parce qu'ils ont reçu une éducation de qualité médiocre. Il faut que les gouvernements enrayerent l'afflux de nouveaux adultes analphabètes en améliorant l'éducation, tout en luttant contre les poches d'analphabétisme qui persistent au sein de la population adulte. Aussi décourageante que puisse paraître l'étendue du problème, les ingrédients nécessaires au succès des programmes d'alphabétisation sont bien connus, comme on le verra ci-après dans la section intitulée « Regard sur les politiques publiques ».

Tableau 1.7 : Indicateurs clés pour l'objectif 4

	Adultes analphabètes				Taux d'alphabétisme des adultes				Taux d'alphabétisme des jeunes			
	Total		Femmes		Total		Indice de parité entre les sexes (IPS)		Total		Indice de parité entre les sexes (IPS)	
	2005-2008	Évolution depuis 1985-1994	2005-2008	Évolution depuis 1985-1994	2005-2008	Évolution depuis 1985-1994	2005-2008	Évolution depuis 1985-1994	2005-2008	Évolution depuis 1985-1994	2005-2008	Évolution depuis 1985-1994
	(milliers)	(%)	(%)	(points de %)	(%)	(%)	(F/M)	(%)	(%)	(%)	(F/M)	(%)
Monde	795 805	- 10	64	0,8	83	10	0,90	6	89	7	0,94	5
Pays à faible revenu	202 997	17	61	0,2	66	19	0,81	11	75	18	0,91	11
Pays à revenu moyen inférieur	531 704	- 16	66	1	80	19	0,85	15	89	9	0,93	8
Pays à revenu moyen supérieur	47 603	- 26	61	- 0,1	93	5	0,97	2	98	4	1,00	1
Pays à haut revenu	13 950	- 9	61	- 1	98	0,4	0,99	0,2	100	0,3	1,00	- 0,2
Afrique subsaharienne	167 200	25	62	1	62	17	0,75	10	71	10	0,87	8
États arabes	60 181	2	65	1	72	30	0,78	26	87	18	0,92	18
Asie centrale	362	- 61	67	- 10	99	1	1,00	2	100	- 0,1	1,00	0,1
Asie de l'Est et Pacifique	105 322	- 54	71	1	94	14	0,94	12	98	4	1,00	4
Asie du Sud et de l'Ouest	412 432	4	63	3	62	31	0,70	25	79	32	0,86	27
Amérique latine et Caraïbes	36 056	- 22	56	- 0,1	91	8	0,98	2	97	6	1,01	0,1
Amérique du N./Europe occ.	6 292	- 14	57	- 3	99	0,3	1,00	0,2	100	0,05	1,00	- 1
Europe centrale et orientale	7 960	- 36	80	1	98	2	0,97	2	99	1	0,99	1

Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. La parité entre les sexes est atteinte lorsque l'indice de parité entre les sexes est compris entre 0,97 et 1,03.
Sources : annexe, tableau statistique 2 ; UNESCO (2007).

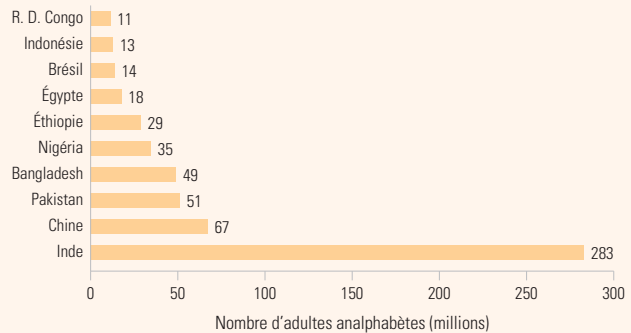
Zoom 1.8 – L'analphabétisme recule, mais trop lentement

La majorité des adultes non alphabètes est concentrée dans un petit nombre de pays (figure 1.29). Il s'agit en grande partie de pays à revenu faible ou moyen inférieur, comme l'Inde, le Nigéria et le Pakistan. Les pays plus riches n'en sont pas moins importants. Le Brésil et l'Égypte possèdent une population importante d'adultes analphabètes, tout comme la Chine.

Les progrès ont été inégaux dans les 10 pays comptant le plus grand nombre d'adultes analphabètes, qui représentent 72 % de l'analphabétisme des adultes. En Chine, le nombre d'adultes analphabètes a enregistré une baisse de 19 millions entre 2000 et 2008, assortie d'une poussée du taux d'alphabétisme des adultes qui a atteint 94 %. D'après les données de l'ISU, le Brésil a également réduit le nombre d'analphabètes dans sa population, qui a diminué de 2,8 millions entre 2000 et 2007. Dans ces 2 pays, l'accroissement du taux d'alphabétisme a été plus rapide que la croissance démographique. Rares sont les pays qui ont été capables d'une performance aussi spectaculaire. Ainsi, en Inde, si le taux d'alphabétisme s'est amélioré, le nombre d'adultes analphabètes a augmenté de 10,9 millions entre 2001 et 2006.

Quelles sont les perspectives d'atteindre l'objectif visant à réduire de moitié le taux d'analphabétisme des adultes

Figure 1.29 : La majorité des adultes analphabètes vivent dans 10 pays
Nombre d'adultes analphabètes dans une sélection de pays, 2005-2008

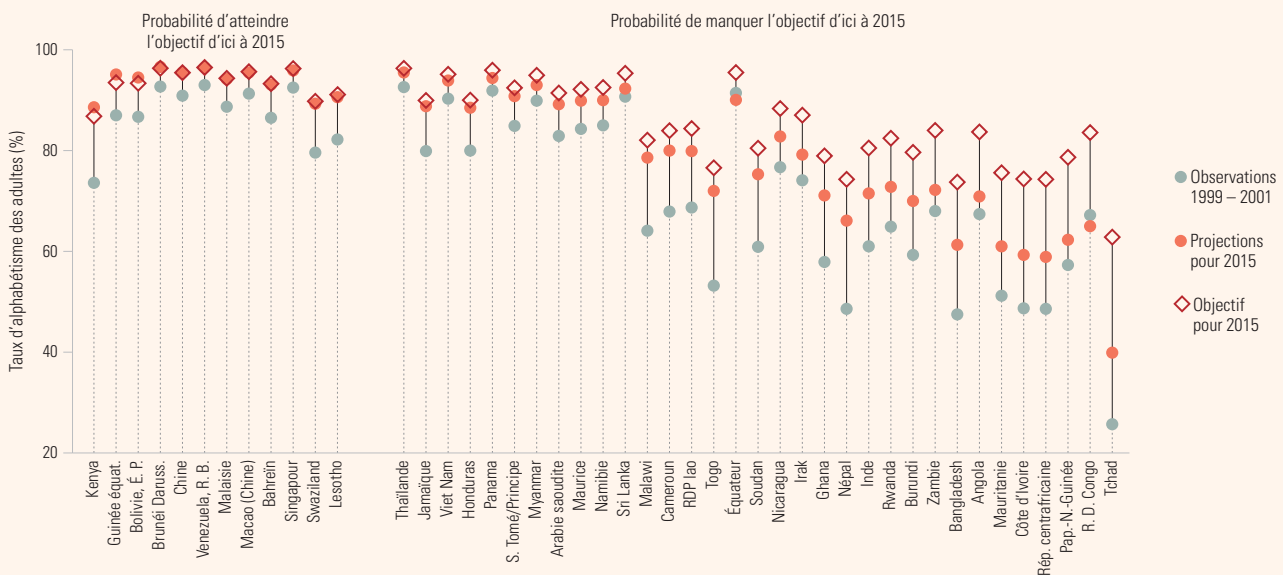


Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.
Source : annexe, tableau statistique 2.

d'ici à 2015 ? On peut répondre à cette question en utilisant les données de pays qui prennent en compte les profils par âge, les tendances démographiques et l'évolution de la scolarisation dans le primaire. En raison du caractère incomplet des données disponibles, 67 pays seulement sont couverts. À eux tous, cependant, ils représentent près des deux tiers du nombre total d'adultes analphabètes (figure 1.30). Le point positif, c'est que des pays qui, comme la Chine et le Kenya, possèdent une forte population

Figure 1.30 : De nombreux pays ont peu de chances d'atteindre l'objectif de l'alphabétisation

Taux d'alphabétisme des adultes (âgés de 15 ans et plus), dans une sélection de pays, 1999-2001, projections et objectif jusqu'à 2015



Note : les objectifs des taux d'alphabétisme pour 2015 correspondent à une réduction de moitié du taux d'analphabétisme relevé dans chaque pays en 1999-2001. Seuls les pays dont les taux d'alphabétisme en 2005-2008 étaient inférieurs à 97 % sont cités.
Sources : annexe, tableau statistique 2 ; UNESCO (2007).

d'analphabètes, sont sur la bonne voie pour atteindre l'objectif énoncé à Dakar. Ce qui l'est moins, c'est qu'un groupe important de pays est à la traîne et que nombre d'entre eux sont même très loin du compte. Au rythme actuel de leur progression, le Bangladesh et l'Inde n'auront parcouru guère plus que la moitié du chemin pour atteindre l'objectif fixé pour 2015, tandis que l'Angola, le Tchad et la République démocratique du Congo accuseront un retard encore plus marqué.

Il y a lieu d'insister sur le fait que les tendances que reflètent ces projections n'ont rien de ferme ni de définitif. Plusieurs pays ont démontré qu'il était possible d'accélérer ces tendances, pourvu que des politiques efficaces soient

mises en œuvre. Le Burundi, l'Égypte, le Malawi et le Yémen ont, tous, augmenté leur taux d'alphabétisme des adultes de plus de 20 points de pourcentage au cours des 15 à 20 dernières années. De même au Népal, grâce à un engagement fort et une coordination efficace au niveau politique, s'ajoutant à l'instauration de programmes diversifiés et spécialement conçus pour des groupes particuliers, le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 49 % en 2001 à 58 % en 2008 (UNESCO, 2008). Même s'il revient à chaque pays de façonner ses politiques en fonction du contexte qui est le sien, un certain nombre de politiques représentant les meilleures pratiques semblent se dégager dans des pays qui ont réussi, ainsi que le montre la section intitulée « Regard sur les politiques publiques ».

Zoom 1.9 – Les disparités sont grandes en matière d'alphabétisme au sein des pays

Les données nationales relatives à l'alphabétisme peuvent masquer l'ampleur des disparités sociales à l'intérieur même d'un pays. Au vu des chiffres mondiaux, les femmes ont beaucoup moins de chances que les hommes d'être alphabètes, ce qui reflète les inégalités passées et présentes en termes d'accès aux possibilités d'éducation. Le sexe n'est toutefois qu'une des composantes de la fracture entre alphabètes et analphabètes, au nombre desquelles on compte la richesse, le lieu de résidence et d'autres marqueurs du désavantage.

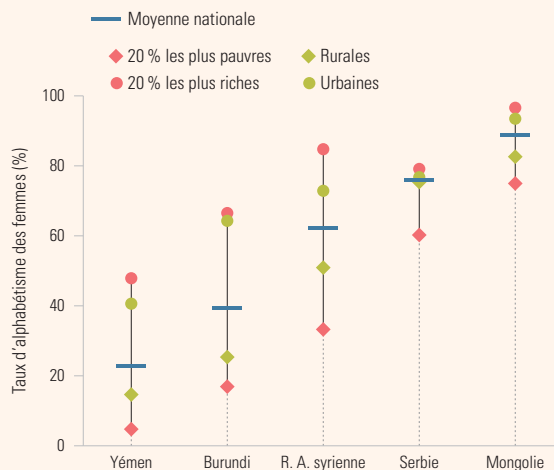
En matière d'alphabétisme, l'héritage du désavantage lié au sexe pèse lourdement à l'échelle mondiale. Le taux d'alphabétisme des femmes n'excède celui des hommes que dans 19 des 143 pays pour lesquels des données sont disponibles. Dans 41 pays, les femmes risquent 2 fois plus que les hommes d'être analphabètes. Quel que soit le niveau global d'alphabétisme des adultes, le taux d'alphabétisme des femmes adultes est, d'une façon générale, nettement plus faible dans les pays en développement qu'ailleurs. Si les disparités entre les sexes dans les pays en développement les plus riches tendent à se réduire, elles demeurent souvent importantes. En Turquie, par exemple, le taux global d'alphabétisme est élevé, mais celui des femmes est inférieur de 15 points de pourcentage à celui des hommes.

Les profils d'alphabétisme sont aussi étroitement liés à la richesse et au lieu de résidence du foyer (figure 1.31). L'effet de la richesse et les clivages entre zones rurales et zones urbaines se combinent, à leur tour, avec les disparités liées au sexe. Au Yémen, les femmes qui résident en ville ont pratiquement 3 fois plus de chances d'être alphabètes que celles vivant en milieu rural, et les femmes des 20 % de ménages les plus pauvres ont 10 fois moins de chances d'être alphabètes que celles des ménages les plus riches.

De même, en République arabe syrienne, le taux d'alphabétisme est de 85 % pour les femmes des ménages les plus riches, contre 33 % pour celles des ménages les plus pauvres. Dans certains pays, les groupes ethniques et linguistiques minoritaires enregistrent parfois un taux d'alphabétisme très nettement inférieur à celui de groupes de population plus importants. En Serbie, par exemple, le taux d'alphabétisme des femmes est voisin de 46 % dans la communauté des Roms, alors qu'il s'élève à 78 % dans la population serbe majoritaire.

Figure 1.31 : Les profils d'alphabétisme sont étroitement liés au lieu de résidence et à la richesse du ménage

Pourcentage de femmes alphabètes âgées de 15 à 49 ans, par lieu de résidence et par niveau de revenu, dans une sélection de pays, 2005



Note : le taux d'alphabétisme des femmes se rapporte aux femmes âgées de 15 à 49 ans qui sont capables de lire la totalité ou une partie d'une phrase simple.

Source : UNESCO et al. (2010).

Regard sur les politiques publiques

Œuvrer résolument en faveur de l'alphabétisation des adultes

La lenteur des progrès accomplis vers l'objectif consistant à réduire de moitié l'analphabétisme reflète la faiblesse de l'engagement politique dans ce domaine. Alors que la majorité des gouvernements se déclarent favorables à l'idée de promouvoir l'alphabétisation des adultes, rares sont ceux qui ont mis en place les stratégies nécessaires pour parvenir à de réelles avancées dans cette direction.

La négligence dont fait l'objet l'alphabétisation des adultes a des conséquences importantes à plusieurs niveaux. Bien que l'accès à l'enseignement primaire progresse, des millions d'enfants continuent d'entrer dans l'adolescence et l'âge adulte sans avoir acquis les compétences élémentaires en matière de lecture, d'écriture et de calcul. Ils vont ainsi grossir les rangs des générations précédentes – les 796 millions d'adultes dans le monde qui n'ont pas eu la chance d'acquérir ces compétences quand ils étaient en âge d'être scolarisés.

Améliorer l'alphabétisation des adultes devrait figurer au premier rang des priorités sur l'agenda international du développement. L'alphabétisme favorise l'autonomisation des individus en améliorant leur estime de soi et en leur donnant les moyens d'échapper à la pauvreté. Il confère aux femmes les connaissances et la confiance en soi dont elles ont besoin pour mieux maîtriser leur santé génésique, protéger la santé de leurs enfants et participer aux décisions qui ont une incidence sur leur vie. Les programmes d'alphabétisation ont aussi un rôle plus large à jouer dans le renforcement de l'équité car ils ciblent des catégories de la population dont la marginalisation scolaire et sociale est ancienne (UNESCO, 2010a). La réalisation de progrès dans le domaine de l'alphabétisme des adultes est donc d'une importance vitale pour l'agenda de l'éducation pour tous et, plus largement, pour la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement (UNESCO, 2005).

La présente section examine les raisons pour lesquelles l'alphabétisation des adultes progresse à un rythme aussi lent et les mesures à prendre pour hâter le processus. L'absence de leadership politique fort est considérée comme un obstacle majeur à l'amélioration des résultats. Les éléments d'information provenant de nombreux pays suggèrent que les planificateurs de l'éducation

jugent qu'il n'est, matériellement et financièrement, pas possible d'obtenir des progrès rapides en matière d'alphabétisation des adultes. Cette conviction n'est pas véritablement corroborée par les faits. Si le bilan des programmes d'alphabétisation des adultes est mitigé, il n'en demeure pas moins que des politiques efficaces et économiquement acceptables sont possibles. Ces programmes conjuguent un leadership fort avec des objectifs clairement définis, s'appuyant sur des engagements de financement, et répondent aux besoins réels d'apprentissage des particuliers en leur inculquant des compétences pertinentes selon des méthodes et des langues d'instruction adaptées.

Le faible niveau d'engagement politique et de financement entrave les efforts d'alphabétisation

Les politiques d'alphabétisation ont, durant des décennies, pâti du scepticisme des gouvernements et des donateurs d'aide. Certes, il y a eu pléthore de déclarations et d'annonces de haut niveau successives, mais elles n'ont, le plus souvent, abouti qu'à des gestes purement symboliques. Pour prendre un exemple récent, la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2013) n'a pas fait grand-chose pour instaurer un changement significatif ou insuffler une dynamique aux objectifs internationaux de l'alphabétisation. Rares sont les gouvernements qui, après avoir proclamé leur adhésion aux déclarations formulées lors de sommets internationaux, les ont traduites en actes par des mesures concrètes destinées à toucher des catégories de la population qui, faute d'être alphabétisées, étaient privées des moyens de se prendre en charge. Dans le même temps, l'alphabétisation des adultes a fait figure de parent pauvre de l'éducation formelle dans les priorités de la plupart des donateurs d'aide.

Les résultats des programmes d'alphabétisation des adultes confirment la faiblesse de l'engagement politique. En dépit des différences qui existent inévitablement au sein des régions, le bilan d'ensemble se résume à une négligence persistante. Les pays d'Afrique subsaharienne ont, pour la majorité d'entre eux, adopté des programmes nationaux d'alphabétisation, mais une évaluation régionale d'ensemble a mis en évidence le petit nombre de stratégies détaillées, donnant à penser que « les approches engagées en faveur de l'alphabétisation ne sont pas clairement définies » et que « la création d'un environnement plus alphabétisé ne semble guère susciter de réel intérêt » (Aitchison et Alidou, 2009, p. 31). Dans les États arabes, « seul un nombre restreint de pays ont

Les programmes d'alphabétisation ont un rôle plus large à jouer dans le renforcement de l'équité car ils ciblent des catégories de la population dont la marginalisation est ancienne.

Pour réaliser l'objectif de l'alphabétisation des adultes, il faudrait moins de 2 % du financement global requis pour atteindre l'ensemble des objectifs de l'éducation pour tous.

réussi à traduire leurs politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes en plans d'action » (Yousif, 2009, p. 7). Les conclusions d'une analyse menée au Pakistan pourraient avoir une application quasi universelle : « Aucune politique claire et précise visant à promouvoir l'alphabétisation et l'éducation non formelle des adultes n'a pu être adoptée. Il n'a pas été possible de convaincre les responsables des politiques de l'importance et de la signification de l'alphabétisation des adultes. » (Saleem, 2008, p. 28).

L'Amérique latine et les Caraïbes font peut-être exception à la règle de la négligence. Depuis la fin des années 1990, les programmes d'alphabétisation des adultes dans la région ont bénéficié d'un nouvel élan politique, comme le montre le Plan ibéro-américain d'alphabétisation et d'éducation de base pour les jeunes et les adultes (PIA). Lancé en 2007, il a pour objectif de réaliser l'alphabétisation universelle d'ici à 2015 en offrant à 34 millions d'adultes analphabètes un cursus d'éducation de base de 3 ans. Pour les 110 millions d'adultes n'ayant pas achevé leur scolarité primaire et considérés comme analphabètes du point de vue fonctionnel, un soutien est également prévu. Le programme *Yo, sí puedo* (Moi, oui, je peux), introduit en 2003 par le Gouvernement cubain, a lui aussi rencontré un large écho. Opérationnel dans 12 des 19 pays d'Amérique latine en 2008, il fait partie de stratégies plus larges en faveur de la réalisation de l'alphabétisation universelle dans l'État plurinational de Bolivie, en Équateur, au Nicaragua, au Panama et en République bolivarienne du Venezuela (Croso *et al.*, 2008 ; Torres, 2009). Au Brésil, une autre initiative, le Programa Brasil Alfabetizado (programme Brésil alphabète), a délivré une formation d'alphabétisation à 8 millions de jeunes et d'adultes n'ayant reçu qu'une éducation formelle de courte durée (UNESCO, 2010a).

Dans d'autres régions, le manque d'engagement politique fort s'est manifesté par de faibles niveaux de financement. Les systèmes nationaux de rapport rendent souvent difficile d'établir le montant des dépenses publiques allant à l'alphabétisation des adultes, ce qui accentue l'invisibilité du secteur. Les données, lorsqu'elles sont disponibles, font apparaître un sous-financement chronique. En général, la part du budget de l'éducation consacrée à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes est inférieure à 3 % – et inférieure à 1 % dans des pays comme le Tchad et le Pakistan qui comptent une forte proportion d'adultes analphabètes (UIL, 2009).

Accroître le montant des dépenses publiques est une condition essentielle pour promouvoir l'alphabétisme des adultes. Parce que la pauvreté

est fortement associée à l'analphabétisme, les adultes qui ne savent ni lire ni écrire sont souvent aussi trop pauvres pour financer leur participation à des programmes. En d'autres termes, c'est aux gouvernements et aux donateurs d'aide qu'il incombe de prendre en charge les salaires des enseignants, les matériels d'apprentissage et les autres dépenses d'ordre plus général (UNESCO, 2005). Les estimations préparées pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010* donnent à penser que, pour réduire de moitié l'analphabétisme d'ici à 2015 dans les pays à faible revenu, il faudrait consacrer en tout 0,6 milliard de dollars EU en moyenne par an (UNESCO, 2010a ; Van Ravens et Aggio, 2005 et 2007). Si ce chiffre global masque la très forte variation du coût des programmes d'alphabétisation efficaces, il démystifie aussi l'idée selon laquelle l'objectif de l'alphabétisation serait inabordable au regard de son coût : pour le réaliser, il faudrait moins de 2 % du financement global requis pour atteindre l'ensemble des objectifs de l'éducation pour tous qui sont identifiés dans l'exercice de calcul des coûts présenté dans le *Rapport 2010*.

Un leadership fort et des programmes sur mesure peuvent modifier le tableau

L'indifférence des gouvernements envers l'alphabétisation des adultes est un phénomène qui s'autoalimente. Dans maints pays, c'est à des organisations non gouvernementales qu'a été confiée la responsabilité de combler cette lacune. La prolifération de prestataires et de projets a favorisé l'émergence d'initiatives innovantes, d'enseignements pertinents et de débats animés avec des praticiens et des universitaires. Mais l'on manque souvent d'informations rigoureuses, en particulier sur la possibilité de généraliser des projets à l'échelle nationale. Les efforts réalisés pour persuader les gouvernements de la rentabilité des programmes d'alphabétisation ont dès lors fléchi, ce qui n'a fait qu'entraver davantage encore le développement de ces derniers (Abadzi, 2003 ; Aitchison et Alidou, 2009 ; Oxenham, 2008).

Rôle clef de l'État dans la planification à long terme

Le rôle de l'État dans des programmes d'alphabétisation peut prendre des formes diverses, depuis celui de prestataire exclusif à celui de sous-traitant d'organisations non gouvernementales ou de prestataires privés (Oxenham, 2008). Il existe cependant un certain nombre de règles générales qui sont susceptibles de servir de guide à l'élaboration de politiques efficaces.

Objectif 4 : améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

En premier lieu, les agences gouvernementales doivent prendre en compte le fait que l'analphabétisme est peu sensible aux solutions miracle et aux interventions partielles. Les campagnes intensives mais brèves n'ont guère de chances de réussir. Il faut que les gouvernements fixent des objectifs à long terme qui soient clairs et qui reposent sur des dispositifs institutionnels viables. Au Mexique, le Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (Modèle éducatif pour la vie privée et professionnelle) vise les personnes âgées de plus de 15 ans qui n'ont pas achevé leur éducation de base. Il s'adresse aussi bien à des hispanophones qu'à des communautés autochtones bilingues et monolingues. Quelque 120 000 personnes suivent chaque année la totalité du module en espagnol. Le programme est mis en œuvre par l'Institut national mexicain pour l'éducation des adultes, qui reçoit 1 % du budget de l'éducation et, en 2007, on comptait environ 77 000 alphabétiseurs (Valdes Cotera, 2009). En Namibie, la stratégie nationale vise à atteindre un taux d'alphabétisme de 90 % d'ici à 2015 (Singh et Mussot, 2007 ; UIL, 2007). La Direction pour l'éducation de base des adultes qui fait partie du ministère namibien de l'Éducation est chargée de mettre en œuvre la politique nationale d'apprentissage des adultes. Dans ces deux pays, les Gouvernements ont fixé des objectifs d'alphabétisation à long terme, tout en inscrivant leur politique dans une structure institutionnelle clairement définie.

La coordination des acteurs institutionnels est une autre fonction essentielle qui incombe à l'État. Plusieurs ministères sont souvent impliqués dans les programmes d'alphabétisation, sans compter les nombreux groupes non gouvernementaux qui interviennent dans le financement et l'offre de services. L'absence de coordination peut nuire à l'efficacité des programmes et en favoriser la fragmentation. Éviter ces problèmes exige de coordonner des organismes qui ont un soutien politique de haut niveau. Au Maroc, l'existence d'un comité qui, sous la direction du Premier Ministre, supervise les efforts en faveur de l'alphabétisation, est un signal fort adressé aux parties prenantes de l'ensemble du secteur (encadré 1.9).

Pour qu'une intervention soit efficace, il faut aussi que les populations analphabètes aient été clairement identifiées. Les responsables des politiques doivent avoir une connaissance précise de l'identité des personnes analphabètes, du degré d'alphabétisme des différentes populations, du lieu où vivent les analphabètes et des prestataires qui sont les mieux équipés pour les toucher. Les profils d'alphabétisme établis sur la base des résultats

Encadré 1.9 – Maroc : la coordination efficace des programmes d'alphabétisation par les pouvoirs publics

Le Maroc a adopté en 2004 une stratégie nationale d'alphabétisation et d'éducation non formelle visant à réduire le taux d'analphabétisme de 43 % en 2003 à 20 % en 2012. La responsabilité de la gestion globale et de la conception des programmes scolaires revient au Secrétariat d'État chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, et un comité, présidé par le Premier Ministre, assure la coordination entre les ministères.

L'État finance 4 types de programmes :

- des bureaux régionaux et locaux des administrations publiques mettent en œuvre un programme général axé sur l'alphabétisation de base (152 000 participants en 2006/2007) ;
- ces bureaux gèrent aussi d'autres programmes publics orientés vers des activités d'alphabétisation fonctionnelle et de création de revenus (242 000 participants) ;
- un partenariat, créé en 1998 avec des ONG, offre des programmes complémentaires destinés aux femmes et s'emploie à encourager la professionnalisation de groupes non gouvernementaux (310 000 participants) ;
- des entreprises privées gèrent un programme d'alphabétisation fonctionnelle à l'échelle plus réduite, conçu comme une première étape vers l'accès d'employés analphabètes à une formation professionnelle continue (5 000 participants).

Sur les 709 000 participants inscrits à ces programmes en 2006/2007, 82 % étaient des femmes et 50 % vivaient en milieu rural.

Source : Maroc SECAENF (2008).

d'enquêtes et de recensements sont essentiels pour identifier les régions, les groupes ethniques et les communautés linguistiques ayant besoin de soutien et pour étayer les décisions à prendre en matière de financement, de ressources humaines et de conception de programmes. Le programme Brésil alphabète a été élaboré d'après les résultats détaillés d'enquêtes menées pour répertorier et cibler 1 928 municipalités comptant, dans leur population adulte, plus d'un quart d'analphabètes ; 84 % d'entre elles étaient concentrées dans le Nordeste (Brésil, ministère de l'Éducation, 2010). En 2009, le Nigéria a conduit une enquête nationale sur l'alphabétisme en 15 langues auprès de 15 000 ménages environ. Cette enquête, qui reposait sur des tests de lecture et d'écriture, a mis en évidence des disparités entre les sexes, entre les zones rurales et les zones urbaines et entre les États (l'alphabétisme dans une langue quelconque chez des adultes âgés de 25 à 69 ans allait de 14 % dans l'État de Yobe à 88 % à Lagos). Elle a par ailleurs attiré l'attention sur les défis que des défaillances institutionnelles importantes posent en termes de politiques. Un tiers seulement des personnes interrogées connaissaient l'existence d'une structure d'alphabétisation et 10 % d'entre

Au Mexique et en Namibie, les Gouvernements ont fixé des objectifs d'alphabétisation à long terme, tout en inscrivant leur politique dans une structure institutionnelle clairement définie.

elles seulement en avaient bénéficié (Nigéria, ministère fédéral de l'Éducation, 2010).

Répondre aux besoins spécifiques des apprenants

Si les problèmes de l'alphabétisation des adultes sont d'ampleur nationale, c'est à l'échelon local que résident les solutions. Les programmes d'alphabétisation doivent délivrer des compétences utiles et pertinentes. Cela suppose d'adapter les cours aux conditions de vie des participants et à leurs moyens de subsistance. Bon nombre de programmes nationaux d'alphabétisation ont pâti de l'uniformisation du contenu et des méthodes d'enseignement, ainsi que de la méconnaissance qu'avaient les alphabétiseurs de la langue, de la culture et du contexte social des apprenants. Décentraliser la gestion et la conception peut aider à résoudre ces problèmes. La Namibie offre un exemple de réussite d'un programme d'alphabétisation dans lequel les fonctions de la Direction pour l'éducation de base des adultes sont très décentralisées, la responsabilité de l'élaboration du programme scolaire, de la conception des matériels d'apprentissage, de la formation des alphabétiseurs et des activités de suivi et d'évaluation s'exerçant en dehors du ministère central. L'objectif est de parvenir à une répartition équilibrée du contenu entre les différentes composantes nationale, régionale et locale et de dispenser le programme dans les 11 langues locales et en langue anglaise (Singh et Mussot, 2007 ; UIL, 2007). Au Sénégal, dans le programme « faire-faire », extrêmement décentralisé, le Gouvernement central est principalement chargé de définir le cadre politique d'ensemble et de négocier des contrats de sous-traitance avec des prestataires locaux. Là encore, l'objectif est d'aligner au mieux les programmes d'alphabétisation avec les besoins existants à l'échelon local. En dépit de quelques problèmes de mise en œuvre, des prestataires ayant gonflé les chiffres dans leurs projets de financement et détourné des ressources, la méthode « faire-faire » est largement considérée comme un succès et d'autres pays l'ont adoptée, notamment le Burkina Faso, le Tchad et le Mali (Diagne et Sall, 2009 ; Lind, 2008)⁴.

La langue d'instruction a une forte incidence sur l'efficacité des programmes d'alphabétisation des adultes. À l'âge adulte, l'acquisition initiale des compétences de base est habituellement beaucoup plus facile lorsqu'elle se fait dans la langue maternelle. Pourtant, il n'est pas rare que les apprenants préfèrent étudier la langue dominante, qu'ils considèrent comme potentiellement riche en perspectives plus prometteuses. Contourner cette

difficulté est souvent délicat, mais cela est possible sous réserve d'une conception judicieuse de programmes qui prévoient une introduction progressive de la langue dominante. Au Maroc, le programme Passerelles est dispensé dans les principales langues vernaculaires du pays, c'est-à-dire le darija (arabe marocain) et l'amazighe (berbère). Les apprenants inscrits à des cours d'alphabétisation en arabe fusha (arabe standard) commencent par étudier les lettres de l'alphabet arabe, de façon à pouvoir lire leur langue maternelle transcrite dans cet alphabet. Ils acquièrent ensuite des notions élémentaires de lecture et d'écriture en arabe fusha, en utilisant des mots qui sont communs aux deux langues (Wagner, 2009). L'évaluation d'un programme pilote mené entre 2005 et 2007 auprès de 10 000 femmes montre que 2 % seulement d'entre elles ont abandonné en cours de route et que 90 % ont réussi. Dans le « programme général » monolingue, en revanche, le taux d'abandon était de 15 à 20 %, et le taux de réussite de 70 % (AED, 2008). Cet exemple illustre l'importance capitale que revêt l'utilisation d'une langue adéquate pour l'enseignement.

Comme dans tout environnement d'apprentissage, les approches peuvent jouer un rôle déterminant. Les enseignements que l'on tire des programmes les plus réussis ne permettent guère d'aller au-delà de grandes généralisations. Il est essentiel que les matériels pédagogiques mettent clairement en évidence les liens entre les symboles écrits et les sons prononcés, et que le vocabulaire et les sujets abordés présentent un intérêt pour les apprenants (Abadzi, 2003). Si les besoins individuels d'apprentissage sont très divers, il est admis qu'une durée de 300 à 400 heures est nécessaire à tous les participants d'un programme pour qu'ils acquièrent les compétences attendues en 2^e ou 3^e année d'enseignement primaire formel (Oxenham, 2008). Pour les apprenants qui souhaitent obtenir une qualification officielle ou réintégrer le système éducatif, l'accès à des manuels officiels et l'utilisation du programme scolaire formel sont essentiels, comme le montre l'expérience du Burkina Faso destinée aux apprenants vivant en milieu urbain (encadré 1.10). À l'autre extrémité du spectre, certains programmes d'alphabétisation adoptent une approche « descendante ». Dans les programmes REFLECT, un animateur recense les savoirs locaux, puis s'en sert comme base pour construire le programme d'enseignement. Aucun manuel préexistant n'est utilisé. Chaque programme est conçu pour refléter, identifier et aider à résoudre les problèmes définis par la communauté (Archer et Newman, 2003).

4. Entre 1994 et 2002, 1,5 million de personnes, dont 77 % de femmes, ont suivi des programmes d'alphabétisation calqués sur le modèle « faire-faire » sénégalais.

Objectif 4 : améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

La participation à des programmes d'alphabétisation des adultes ne devrait être perçue que comme une étape sur le long chemin qui mène à l'alphabétisme. Les premiers acquis sont vite perdus s'ils ne sont pas entretenus au fil du temps. Les mettre en pratique ou participer à des cours de postalphabétisation est un moyen de les consolider (Oxenham, 2008). Quant aux gouvernements et aux organisations non gouvernementales, ils peuvent contribuer à créer un environnement plus propice à l'alphabétisme en favorisant le contact avec les livres, les journaux et d'autres médias.

- *Livres et bibliothèques.* Les campagnes d'alphabétisation peuvent être un moyen de favoriser l'accès à des documents écrits. En République bolivarienne du Venezuela, 2,5 millions de lots de 25 livres ont été distribués à des diplômés de la campagne nationale d'alphabétisation entre 2004 et 2006. Au Pérou, en 2008, 700 bibliothèques communautaires itinérantes, dotées chacune de 100 livres, ont été créées dans des districts où le programme national d'alphabétisation avait été un succès (Torres, 2009).
- *Accès des groupes marginalisés à l'information.* L'accès à des informations pertinentes peut stimuler l'alphabétisation et nourrir le débat public. En Inde, l'organisation non gouvernementale Nirantar a lancé en 2002 un journal hebdomadaire, appelé *Khabar Lahariya*, qui est diffusé dans les zones rurales de 2 districts défavorisés de l'Uttar Pradesh. Écrit en bundéli, le dialecte local, et distribué aux femmes des communautés marginalisées dalit et musulmanes, ce journal compte 25 000 lectrices dans 400 villages (Nirantar, 2009).
- *Technologies de l'information.* Téléphones portables, postes de télévision et de radio sont des sources potentielles d'alphabétisation. Au Pakistan, un projet pilote géré par l'organisation non gouvernementale Bunyad, avec l'appui de l'UNESCO, a distribué des téléphones portables à 250 apprenantes qui avaient suivi pendant 1 mois un cours d'alphabétisation initiale. Six cents messages ont transité par le téléphone : rédigés en ourdou, ils portaient sur une grande variété de thèmes, allant de la santé et l'hygiène à la religion, tout cela dans le but de consolider la formation initiale (Miyazawa, 2009). En Inde, un autre organisme non gouvernemental, PlanetRead, propose le sous-titrage dans la même langue de chansons de films passant à la télévision, dans le cadre d'un projet qui vise un public potentiel de quelques centaines de millions

Encadré 1.10 – Burkina Faso : des cours du soir pour les jeunes adultes

Au Burkina Faso, une nouvelle voie vers l'alphabétisme s'est ouverte avec les cours du soir. Selon une enquête réalisée en 2004, 142 cours informels ont été organisés le soir à l'intention de jeunes adultes vivant en milieu urbain pour leur dispenser le programme scolaire du niveau du primaire ou du secondaire. C'est à Ouagadougou, la capitale, que 95 % de ces cours étaient concentrés, rassemblant plus de 18 000 inscrits. Pour la plupart âgés de 15 à 24 ans, ces apprenants avaient abandonné l'école pour des raisons financières et étaient devenus commerçants, artisans et travailleurs à domicile dans le secteur informel. Leur principale motivation était d'apprendre à lire et écrire et de passer les examens nationaux pour obtenir le certificat d'études primaires.

Nombre de ces cours, dispensés le plus souvent par des enseignants publics dans des écoles publiques, n'étaient pas reconnus par les pouvoirs publics. Leur financement dépendait donc entièrement des droits d'inscription, ce qui constituait un obstacle potentiel pour de nombreux jeunes. En 2008, les ministères ont décidé d'y apporter un soutien plus direct. Mais il reste encore beaucoup à faire avant que ces cours du soir ne deviennent véritablement une offre de la deuxième chance. Parmi les domaines prioritaires figurent la mise au point de programmes scolaires adaptés, la fourniture de matériels pédagogiques et l'amélioration de l'efficacité du suivi et de l'évaluation

Source : Pilon et Compaoré (2009).

de personnes. Une évaluation aléatoire réalisée entre 2002 et 2007 auprès de 13 000 personnes fait apparaître l'impact considérable du projet. Parmi les enfants scolarisés, 56 % de ceux qui avaient regardé les émissions sous-titrées pendant 30 minutes au minimum par semaine durant 5 ans étaient capables de lire couramment, contre 24 % de ceux qui ne les avaient pas regardées. Parmi les adultes analphabètes, 12 % des téléspectateurs étaient devenus de bons lecteurs après avoir regardé les émissions, alors que seuls 3 % étaient parvenus à ce résultat sans regarder les émissions (Kothari, 2008).

Formation et soutien des alphabétiseurs

L'éducation des enfants et celle des adultes, en dépit des différences significatives qu'elles présentent, ont toutefois un point commun : le rôle clef des enseignants. Rien ne remplace des enseignants bien formés, fortement motivés et convenablement soutenus. Les données quantitatives et qualitatives dont on dispose sur les alphabétiseurs d'adultes sont limitées dans la plupart des pays, mais le constat qui en ressort n'est pas encourageant. Les conclusions d'une évaluation régionale réalisée en Afrique subsaharienne font apparaître une « grave pénurie d'alphabétiseurs qualifiés » qui « nuit globalement à l'efficacité des actions engagées pour promouvoir l'alphabétisation et la formation des adultes » (Aitchison et Alidou, 2009, p. 43). Au Kenya, le nombre d'alphabétiseurs à plein temps a chuté de 27 % entre 1979 et 2006, alors que le nombre d'apprenants a

La participation à des programmes d'alphabétisation des adultes ne devrait être perçue que comme une étape sur le long chemin qui mène à l'alphabétisme.

Des progrès plus rapides vers l'objectif d'alphabétisation des adultes sont possibles et financièrement abordables.

augmenté de 40 %. Dans les pays francophones et lusophones, le problème est d'une acuité plus grande encore. De même, dans les États arabes, une étude conclut que « la question du personnel est le maillon le plus faible de la chaîne d'alphabétisation et d'éducation des adultes » (Yousif, 2009, p. 11). Les alphabétiseurs travaillent souvent à temps partiel et, même si quelques pays exigent d'eux qu'ils soient titulaires de diplômes, la formation initiale et la formation continue sont peu développées. Le manque d'alphabétiseurs, ajouté au soutien limité qui leur est offert, est un obstacle à la propagation

des approches centrées sur l'apprenant, qui nécessitent plus de temps que les autres approches⁵ (McCaffery *et al.*, 2007 ; Oxenham, 2008). Les exemples qui font exception à cette situation démontrent que tout investissement dans le soutien aux enseignants peut avoir des effets bénéfiques sur l'efficacité des programmes (encadré 1.11).

Conclusion

À long terme, la meilleure des stratégies qui permette d'atteindre l'alphabétisme universel consiste à faire en sorte que tous les enfants soient scolarisés, qu'ils aient au moins acquis des compétences de base en lecture, écriture et calcul à l'issue de leur scolarité et qu'ils aient, ultérieurement, la possibilité de consolider ces acquis au fil du temps. Toutefois, l'importance accordée à la consolidation de l'éducation de base et à l'alphabétisation des générations futures ne devrait pas détourner l'attention du défi que pose, dans un avenir plus immédiat, l'accumulation de l'analphabétisme des adultes héritée du passé.

Les progrès réalisés durant la dernière décennie en direction de l'alphabétisme des adultes sont décevants. Contrairement à d'autres objectifs de l'agenda de l'éducation pour tous, la progression vers la réalisation de celui qui nous intéresse ici, formulé en l'an 2000, est lente. La négligence en est à l'origine. Pourtant, cette négligence est, en soi, à la fois la cause et l'effet d'un problème plus profond. L'engagement insuffisant des gouvernements et des donateurs reflète une idée largement répandue selon laquelle l'alphabétisme des adultes n'est pas un problème facile à résoudre.

Or c'est là une idée erronée. Des progrès plus rapides vers l'objectif d'alphabétisation des adultes sont possibles et financièrement abordables si les gouvernements appliquent les principes des meilleures pratiques au contexte local – et si les responsables des politiques font de l'alphabétisation une priorité. L'alphabétisation universelle est un défi d'une ampleur décourageante, en particulier dans un grand nombre de pays les plus pauvres du monde. Mais c'est un défi que tout gouvernement, animé d'une volonté de lutter pour la défense des droits fondamentaux de l'homme et pour la réduction de la pauvreté ou soucieux d'éliminer un obstacle majeur à la croissance économique, se doit de relever. □

5. L'évaluation de 16 programmes REFLECT (Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques) a montré que les alphabétiseurs avaient tendance à se concentrer sur les compétences de base en lecture et en écriture, et ce au détriment des activités de postalphabétisation, et à séparer les cours d'alphabétisation à proprement parler des activités se rapportant à l'autonomisation et à la participation à la vie de la communauté (Duffy *et al.*, 2008).

Encadré 1.11 – Égypte : les effets bénéfiques du soutien aux alphabétiseurs

Améliorer durablement les niveaux d'alphabétisation exige un corps d'alphabétiseurs formés pour inculquer des compétences. L'exemple de l'Égypte illustre à quel point un soutien aux formateurs est utile.

Au milieu des années 1990, la General Authority for Literacy and Adult Education (GALAE) a lancé une campagne ambitieuse d'une durée de 10 ans pour promouvoir les compétences de base en lecture et écriture. Le programme prévoyait, outre des compétences en matière d'alphabétisme, des cours menant à des certificats d'équivalence d'un niveau primaire et des possibilités de formation professionnelle. Des allocations mensuelles étaient versées aux diplômés du secondaire qui devaient alphabétiser parents, amis et membres de la communauté après obtention d'une certification. La GALAE fournissait les manuels et autres matériels mais n'avait pas les moyens d'assurer une formation et un suivi réguliers. Après le succès suscité par la campagne dans les premiers temps, les taux d'inscription et d'achèvement ont baissé et l'intérêt a faibli, en particulier dans les districts ruraux, les plus pauvres et parmi les femmes.

Les autorités nationales ont réagi en proposant une variante. Avec l'appui de donateurs, la GALAE a mis au point le programme CELL (*capacity enhancement for lifelong learning*) axé sur le renforcement des capacités d'apprentissage à long terme. Les méthodes participatives ont remplacé l'enseignement livresque en utilisant du matériel adapté au mode de vie des apprenants. Les villages défavorisés où la précédente campagne s'était soldée par un échec ont constitué le public cible. Des dirigeants communautaires ont été mobilisés pour sensibiliser à l'intérêt du programme. Les alphabétiseurs, des membres de la communauté locale, étaient diplômés du secondaire. Outre le versement des mêmes allocations que dans le programme d'origine, ils avaient droit à 3 cours de formation initiale et, une fois par mois, à une rencontre avec un instructeur CELL.

Ce soutien renforcé a produit des résultats. En 2005, une évaluation a fait apparaître une hausse des taux de rétention, 82 % des nouveaux inscrits achevant la première période de 5 mois et 62 % la seconde période. On a aussi relevé une progression des niveaux de réussite : 65 % des apprenants CELL inscrits la deuxième année ont réussi l'évaluation finale, contre moins de 50 % pour la première campagne. Le projet a également attiré les femmes, qui représentaient 75 % des apprenants. L'évaluation a mis en évidence la relation entre l'amélioration des performances et le recrutement local d'alphabétiseurs, l'adéquation de l'enseignement avec les besoins locaux et la qualité du soutien fourni aux formateurs.

Sources : McCaffery *et al.* (2007) ; Oxenham (2005).

Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.

La parité entre les sexes dans l'éducation est un droit fondamental, un principe de base de l'égalité des chances et une source de croissance économique, d'emploi et d'innovation. Le Cadre d'action de Dakar a défini des cibles audacieuses pour surmonter les disparités entre les sexes et certaines d'entre elles ont déjà été manquées. Pourtant, des progrès ont été réalisés dans de nombreuses régions du monde au cours de la décennie passée.

D'un point de vue global, le monde s'achemine lentement vers une parité entre les sexes dans la scolarisation (tableau 1.8). La convergence vers la parité dans l'enseignement primaire a été particulièrement marquée dans les États arabes, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, autant dire des régions qui, au début de la décennie, accusaient les écarts les plus importants entre les sexes. Ce processus doit être situé dans son contexte. Si ces régions en étaient restées au stade de la parité entre les sexes qui étaient le leur en 1999, il y aurait 1,4 million de filles en moins dans leurs écoles primaires.

Le libellé de l'objectif 5 est mal conçu. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire d'ici à 2005 – l'objectif fixé à l'origine – était démesurément audacieux : il a donc été manqué, et de loin. Atteindre cet objectif d'ici à 2015 est d'un niveau d'ambition plus crédible. Toutefois, bon nombre de pays pauvres n'atteindront pas cet objectif à moins qu'ils ne changent radicalement leurs politiques et leurs priorités en matière de planification de l'éducation (zoom 1.10).

L'égalité d'accès et de progression à l'école primaire est un impératif évident pour réaliser la parité entre les sexes. Mais des progrès en la matière passent aussi par des interventions dans l'enseignement secondaire (zoom 1.11). Les défis varient d'une région à l'autre. Si l'Afrique subsaharienne, bien qu'étant partie de très bas, a enregistré une augmentation marquée de la scolarisation des filles dans l'enseignement secondaire, aucune amélioration n'a été observée en matière de parité entre les sexes. Dans les États arabes, les avancées en direction de la parité entre les sexes sont plus lentes dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire.

En dépit d'une répartition plus équilibrée des possibilités éducatives entre les sexes, de profondes inégalités persistent dans le monde du travail, en termes de catégorie d'emploi et de niveau de rémunération. La section « Regard sur les politiques publiques » examine la question de la transition des adolescentes au cours de la scolarité, puis de l'école à l'emploi. Elle met en évidence le rôle important que peut jouer l'éducation pour réduire les disparités entre les sexes sur le marché de l'emploi.

Tableau 1.8 : Indicateurs clés pour l'objectif 5

	Enseignement primaire				Enseignement secondaire			
	Parité entre les sexes réalisée en 2008		IPS du taux brut de scolarisation		Parité entre les sexes réalisée en 2008		IPS du taux brut de scolarisation	
	Nombre total de pays	Pays disposant de données	2008	Évolution depuis 1999 (points)	Nombre total de pays	Pays disposant de données	2008	Évolution depuis 1999 (points)
Monde	116	185	0,97	0,04	62	168	0,96	0,05
Pays à faible revenu	13	38	0,93	0,08	3	34	0,87	0,04
Pays à revenu moyen inférieur	31	51	0,97	0,06	12	41	0,94	0,09
Pays à revenu moyen supérieur	30	41	0,97	0,003	16	40	1,05	0,01
Pays à haut revenu	40	50	1,00	- 0,01	30	49	0,99	- 0,02
Afrique subsaharienne	16	43	0,91	0,06	1	35	0,79	- 0,03
États arabes	9	19	0,92	0,05	3	16	0,92	0,03
Asie centrale	7	8	0,98	- 0,01	4	8	0,98	- 0,01
Asie de l'Est et Pacifique	19	27	1,01	0,01	8	22	1,04	0,09
Asie du Sud et de l'Ouest	3	8	0,96	0,14	1	7	0,87	0,12
Amérique latine/Caraïbes	22	36	0,97	- 0,002	11	36	1,08	0,01
Amérique du N./Europe occ.	22	25	1,00	- 0,01	17	25	1,00	- 0,02
Europe centrale et orientale	18	19	0,99	0,02	17	19	0,96	- 0,004

Note : L'indice de parité entre les sexes (IPS) désigne le rapport filles [femmes]/garçons [hommes] pour un indicateur donné.

Source : annexe, tableaux statistiques 5 et 7.

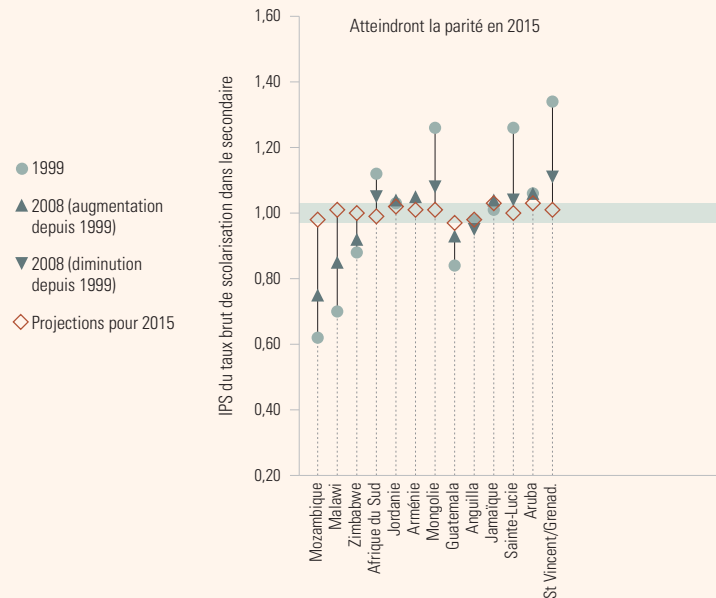
Zoom 1.10 – Malgré de réels progrès, de nombreux pays n’atteindront pas la parité entre les sexes d’ici à 2015

Combien de pays n’ont pas encore réalisé la parité entre les sexes dans l’éducation ? Où en seront-ils en 2015 si le rythme actuel est maintenu ? Compte tenu du manque de données, les réponses que l’on peut apporter à ces questions ne peuvent être que partielles. Dans 52 pays, la proportion de filles par rapport aux garçons – c’est-à-dire l’indice de parité entre les sexes (IPS) – dans les taux bruts de scolarisation est égale ou inférieure à 0,95 dans l’enseignement primaire et, dans 26 pays, l’IPS pour le primaire est égal ou inférieur à 0,90. Sur les 47 pays n’ayant pas encore atteint la parité et disposant de données suffisantes pour permettre une projection pour 2015, la majorité avance dans la bonne direction, mais 38 d’entre eux n’atteindront pas l’objectif. Quelques pays qui sont encore loin du compte au regard de la parité entre les sexes ont néanmoins considérablement progressé depuis 1999. Au Yémen par exemple, où, en 1999, pratiquement 2 fois plus de garçons que de filles allaient à l’école primaire, la proportion de garçons par rapport aux filles est tombée à 1,3 en 2008. D’autres pays qui, comme la Côte d’Ivoire et l’Érythrée, ne sont pas sur la bonne trajectoire, n’ont pas ou peu avancé depuis 1999 en direction de la réduction des fortes inégalités entre les sexes.

Dans l’enseignement secondaire, le tableau est plus inégal et les perspectives de réaliser la parité entre les sexes d’ici à 2015 sont moins prometteuses. Un tiers seulement de tous les pays ont atteint la parité entre les sexes dans l’enseignement secondaire et, dans de nombreux pays, on recense un nombre nettement moins élevé de filles que de garçons dans ce niveau. En 2008, l’IPS pour le secondaire était inférieur ou égal à 0,90 dans 24 pays d’Afrique subsaharienne et dans 3 pays d’Asie du Sud et de l’Ouest – et il était inférieur à 0,70 dans 10 pays. Sur les 74 pays n’ayant pas atteint la parité entre les sexes et disposant des données nécessaires pour effectuer des projections, 14 seulement sont sur la bonne voie pour éliminer les disparités entre les sexes d’ici à 2015 (figure 1.32).

Les politiques visant à lutter contre les disparités entre les sexes ont de meilleures chances d’aboutir lorsqu’elles font partie d’une stratégie intégrée. Le Bhoutan est parvenu à faire chuter le nombre d’enfants non scolarisés et les taux d’abandon scolaire ont baissé plus rapidement chez les filles que chez les garçons : 95 % des filles entrées à l’école primaire en 2008 y poursuivront probablement leur scolarité jusqu’en dernière année. Cette réussite s’explique par l’action que le pays a menée sur plusieurs fronts contre les disparités entre les sexes au travers de divers programmes (Gouvernement du Bhoutan, 2009 ; Narayan et Rao, 2009). La construction de salles de classe supplémentaires et un nouveau modèle d’affectation des enseignants ont contribué à rapprocher les écoles des communautés. L’implantation

Figure 1.32 : Les perspectives d’atteindre la parité entre les sexes
Indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation dans



Note : seuls les pays qui n’avaient pas atteint la parité entre les sexes en 2008 sont cités. Les progrès réalisés en direction de la parité entre les sexes sont mesurés en considérant la différence entre les valeurs observées en 2008 et les projections pour 2015 et le sens d’évolution des valeurs. Pour Anguilla et Saint-Vincent-et-les-Grenadines, les données de 2000 sont utilisées à la place de celles de 1999 (non disponibles).

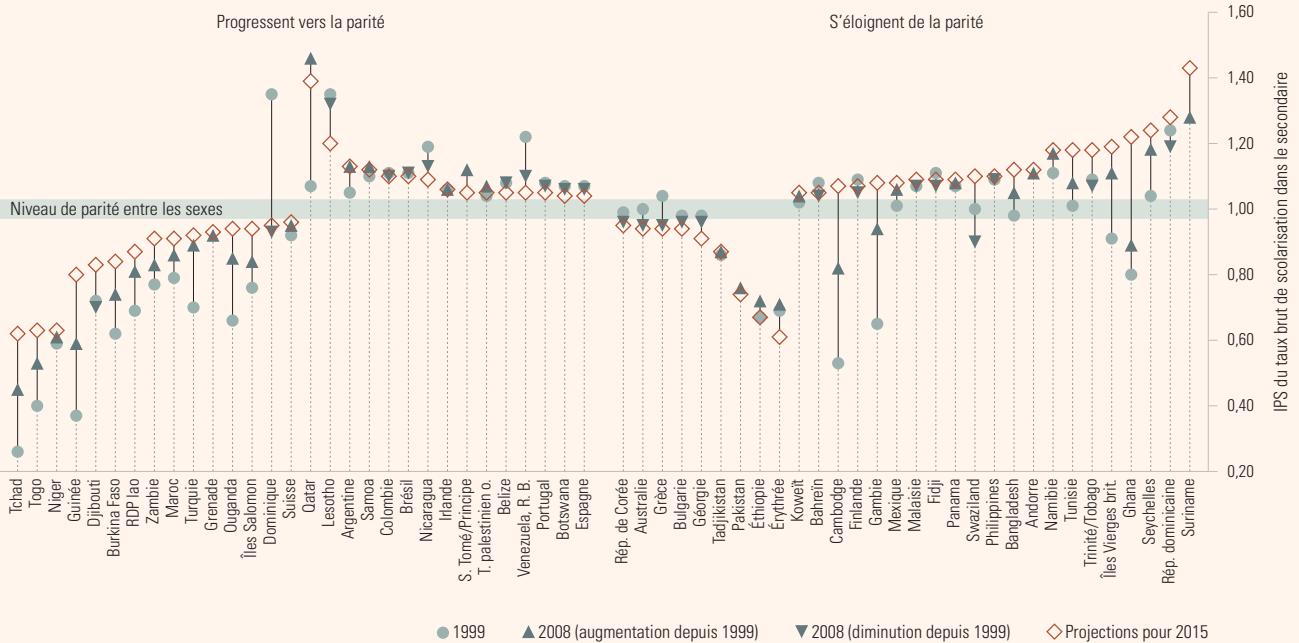
d’écoles primaires communautaires dans des régions isolées a joué un rôle majeur, les parents étant davantage enclins à envoyer leurs filles à l’école quand celle-ci se trouve à proximité de leur domicile. Les investissements dans les infrastructures ont été soutenus par des programmes ciblés de santé et d’alimentation scolaires et par l’expansion de l’éducation non formelle. Le nombre d’apprenants dans des structures non formelles a triplé entre 2000 et 2006, et 70 % des participants étaient de jeunes femmes.

Il est indispensable que chaque pays dresse son propre état des lieux des obstacles qui empêchent d’améliorer la parité entre les sexes. Réduire la distance entre la communauté et l’école, comme au Bhoutan, élimine un obstacle majeur à la scolarisation des filles en contribuant à dissiper l’inquiétude des parents en termes de sécurité et à améliorer le partage du temps entre l’école et le domicile (Lehman *et al.*, 2007 ; Conseil national de recherches et Panel sur les transitions vers l’âge adulte dans les pays en développement, 2005). Au Burkina Faso, la construction d’écoles satellites dans les zones rurales a permis un rapprochement entre l’environnement éducatif et les communautés locales et réduit les écarts entre les sexes. En Éthiopie, un programme

Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

sexes dans l'enseignement secondaire d'ici à 2015 sont faibles pour de nombreux pays

l'enseignement secondaire, 1999, 2008 et projections pour 2015



Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT à partir du tableau statistique 7 de l'annexe ; base de données de l'ISU.

de construction d'écoles de grande envergure a joué un rôle essentiel en améliorant la fréquentation scolaire et en atténuant les disparités entre les sexes. La mise en place de programmes ciblés et d'incitations financières fait aussi partie de la panoplie des stratégies de lutte contre les

disparités entre les sexes. Certains pays, comme le Bangladesh et le Cambodge, ont offert des bourses pour financer l'éducation des filles. Au Népal, les efforts ont porté plus spécialement sur l'octroi d'un soutien aux filles appartenant à une caste inférieure (UNESCO, 2010a).

Zoom 1.11 – Sources de disparité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire

Les disparités entre les sexes se manifestent à différents stades du système éducatif. Comprendre le profil des disparités est une phase cruciale de l'élaboration de toute stratégie visant à atteindre les cibles définies dans l'objectif 5.

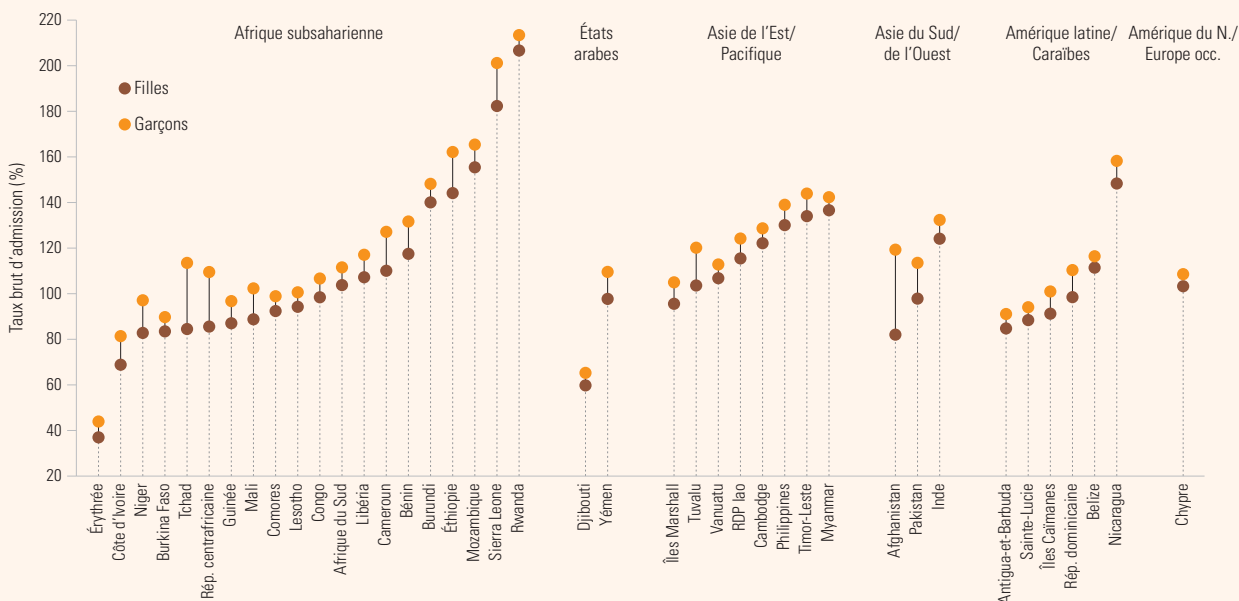
Dans de nombreux pays, les écarts entre les sexes commencent à apparaître le jour où l'enfant entre à l'école. L'admission en 1^{re} année est souvent déséquilibrée au profit des garçons. Dans les trois quarts des pays n'ayant pas atteint l'objectif de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, le taux de scolarisation des garçons est supérieur à celui des filles dès l'entrée

à l'école primaire (figure 1.33). Au Mali, par exemple, le taux brut d'admission pour les garçons est de 102 %, contre 89 % pour les filles. À moins que ce déséquilibre ne soit compensé ultérieurement par un accroissement des taux de survie pour les filles, les inégalités qui existent à l'admission génèrent inévitablement un déséquilibre permanent en faveur des garçons tout au long du cycle primaire.

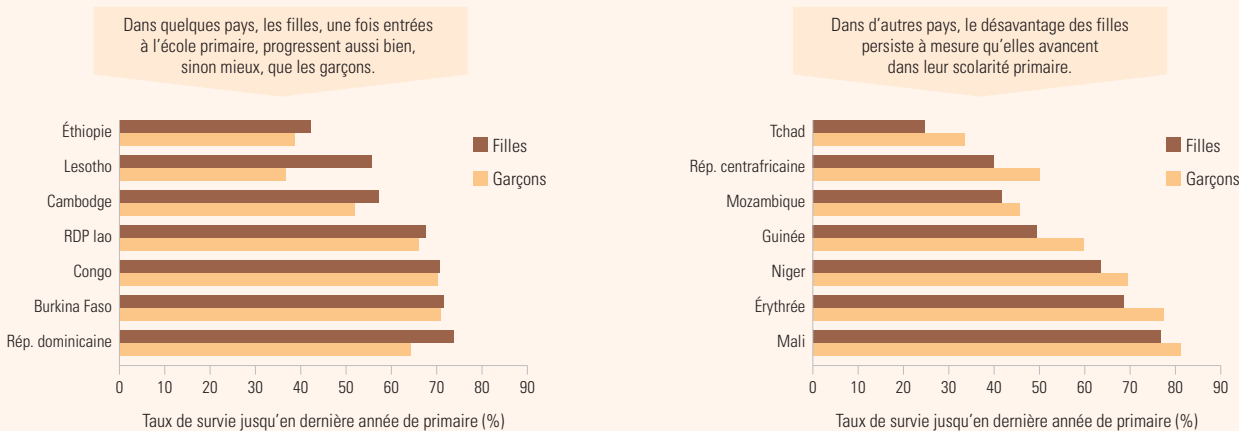
Lorsque les enfants sont scolarisés, les disparités entre les sexes s'expriment dans les profils de progression. Dans des pays où l'on relève d'importants écarts de scolarisation entre les garçons et les filles, les taux de survie jusqu'en dernière année sont proches de la parité entre les sexes.

Figure 1.33 : Les disparités entre les sexes en matière de participation scolaire dans l'enseignement primaire ont des profils distincts

Taux brut d'admission dans l'enseignement primaire, par sexe, dans une sélection de pays, 2008



Taux de survie jusqu'en dernière année de l'enseignement primaire, par sexe, dans une sélection de pays, 2007



Note : seuls les pays dans lesquels le déséquilibre du taux brut d'admission au profit des garçons est supérieur à 5 points de pourcentage sont cités.

Source : annexe, tableaux statistiques 4 et 6.

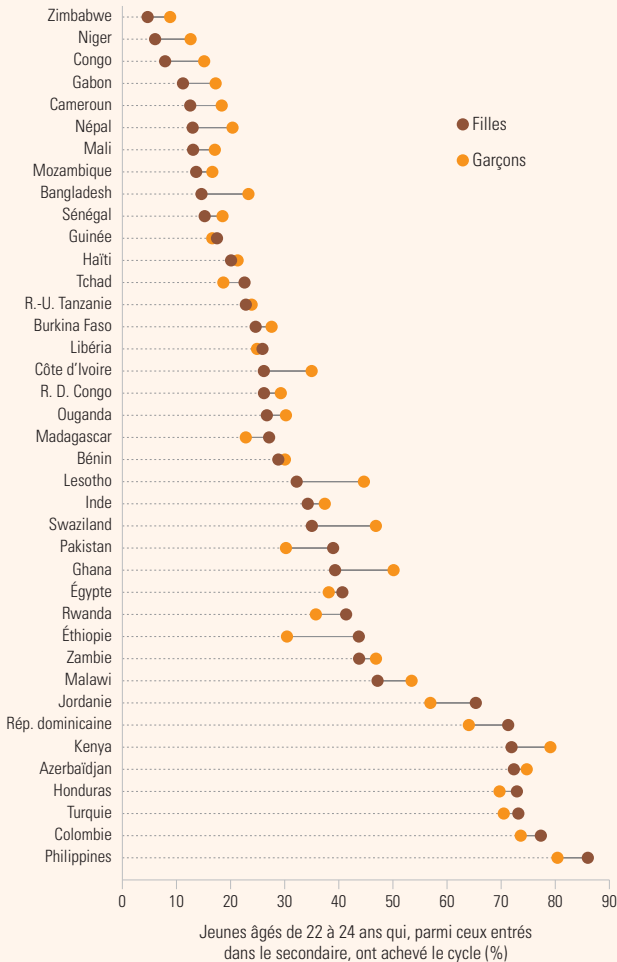
Au Burkina Faso, plus de 70 % des garçons comme des filles qui entrent à l'école primaire y restent jusqu'en dernière année et, en Éthiopie, les filles ont une probabilité plus grande que les garçons d'achever leur scolarité primaire (figure 1.33). Dans ce type de schéma, les disparités entre les sexes observées à l'école sont le reflet des disparités des taux d'admission. Dans d'autres pays, l'écart entre garçons et filles en termes de taux d'admission se creuse à mesure de leur progression dans le système scolaire. En Guinée, par exemple, les taux d'abandon sont élevés chez les filles comme chez les garçons mais, en dernière année de primaire, la différence en faveur des garçons atteint 10 points de pourcentage.

Les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire peuvent être imputées à celles qui existent dans l'enseignement primaire. Bien qu'il existe des exceptions, il reste que, dans la plupart des pays, les filles ayant achevé une scolarité primaire ont autant de chances que les garçons de passer dans le secondaire. Cependant, une fois dans l'enseignement secondaire, les filles risquent souvent plus d'abandonner (figure 1.34). Cela est également vrai au Bangladesh, où les bourses accordées par les pouvoirs publics ont contribué à corriger le déséquilibre qui était, antérieurement, très largement au profit des garçons et à privilégier davantage les filles en matière de transition vers l'enseignement secondaire. Toutefois, l'écart en faveur des

Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

Figure 1.34 : Le profil des disparités entre les sexes en matière d'achèvement de l'enseignement secondaire est variable

Taux d'achèvement de l'enseignement secondaire des jeunes âgés de 22 à 24 ans, par sexe, dans une sélection de pays, 2000-2008



Notes : les données correspondent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Le taux d'achèvement de l'enseignement secondaire est calculé uniquement pour les jeunes âgés de 22 à 24 ans qui sont entrés dans l'enseignement secondaire.

Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT à partir de bases de données de l'EDS Standard (ICF Macro, 2010).

filles se resserre vite à mesure de la progression scolaire, au point que le taux d'achèvement est de 23 % pour les garçons et de 15 % pour les filles. De surcroît, les garçons réussissent mieux que les filles à l'examen de fin de premier cycle de l'enseignement secondaire (Bureau of Educational Information and Statistics, 2008). Le défi politique auquel le Bangladesh est confronté aujourd'hui est d'accroître le taux de transition des garçons vers l'enseignement secondaire, tout en abaissant le taux d'abandon des filles.

Lutter contre les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire pose de multiples défis. Les obstacles à la parité entre les sexes qui existent dans le

primaire sont encore plus importants dans le secondaire. Le coût de la scolarité dans le secondaire est infiniment plus élevé, contraignant souvent les ménages à rationner les ressources qu'ils ont à répartir entre leurs enfants. Dans les milieux où l'éducation des filles est moins valorisée que celle des garçons, ou perçue comme générant moins de revenus, les parents peuvent avoir tendance à favoriser leurs fils plutôt que leurs filles. Le mariage précoce peut aussi être une barrière à la progression dans l'enseignement secondaire. Il arrive également que les parents s'inquiètent pour la sécurité de leurs adolescentes, du fait que les écoles secondaires sont souvent plus éloignées de leur domicile que les écoles primaires.

Aucun de ces obstacles n'est insurmontable. Comme il ressort de la section intitulée « Regard sur les politiques publiques », les gouvernements disposent de moyens pour faire face aux causes sous-jacentes de l'inégalité entre les sexes. La première étape consiste à garantir l'égalité des chances d'entrée et de progression à l'école primaire. Des politiques spécifiques, comme l'octroi de bourses d'études pour les filles, peuvent contribuer à améliorer la rétention scolaire et à promouvoir la transition vers l'enseignement secondaire. Mettre fin aux inégalités auxquelles sont confrontées les femmes sur le marché du travail est un autre moyen de promouvoir la scolarisation. Mais l'une des responsabilités majeures qui incombent aux chefs de gouvernement est de combattre les attitudes et les pratiques sociales qui portent atteinte à l'équité entre les sexes dans l'éducation.

Regard sur les politiques publiques Gérer les transitions à l'école et vers le monde du travail pour les adolescentes

L'augmentation du nombre de femmes qui rejoignent la population active a bouleversé le paysage social et économique des pays développés. Bien que de nombreuses femmes luttent pour parvenir à un équilibre entre un emploi rémunéré et leurs obligations familiales non rémunérées, la féminisation des marchés du travail a eu pour effet d'améliorer le revenu des femmes, de leur conférer une autonomie plus large et de favoriser leur émancipation (Blau, 1997 ; Goldin, 1990). L'éducation a contribué à cette évolution en ouvrant de nouvelles perspectives d'emploi. Cette section examine le potentiel qu'offre l'éducation d'accompagner un processus similaire dans les pays en développement⁶.

6. Cette section doit beaucoup à Lloyd [2010].

Le nombre de filles qui entrent dans le secondaire est en baisse et les abandons sont souvent plus fréquents que pour les garçons.

Les déséquilibres entre les sexes dans l'éducation se répercutent directement sur le marché du travail. S'il est vrai que l'écart entre les filles et les garçons en matière de scolarisation se resserre, il n'en demeure pas moins important dans de nombreux pays pauvres et il tend même à se creuser à mesure de la progression dans la scolarité. Le nombre de filles qui entrent dans le secondaire est en baisse et, pour celles qui parviennent jusqu'à ce niveau, les abandons sont souvent plus fréquents que pour les garçons. Les filles qui quittent l'école et cherchent du travail pâtissent inévitablement des désavantages liés à une scolarité écourtée. Les marchés du travail eux-mêmes accentuent souvent les disparités entre les sexes. Ce ne sont pas seulement l'offre de main-d'œuvre et les compétences que recherchent les employeurs qui influent sur le niveau de salaires des femmes et leurs conditions d'embauche. Ce sont aussi les barrières sociales, les pratiques culturelles et la discrimination.

Les gouvernements ont de bonnes raisons de s'attaquer aux écarts entre les sexes, que ce soit dans l'éducation ou dans le domaine de l'emploi. L'équité entre les sexes dans l'éducation n'est pas une question de calcul économique mais bien de droits de l'homme. À l'école, les filles ont la possibilité d'acquérir les capacités dont elles ont besoin pour élargir le champ de leurs choix, influencer les décisions qui seront prises dans le ménage et prendre part aux processus économiques et sociaux plus larges qui sont en œuvre. De même, il est clairement démontré que les bienfaits économiques associés à l'éducation des filles sont extrêmement élevés et que, dans l'enseignement secondaire, ils le sont même plus que pour les garçons. Par conséquent, en tolérant de fortes

inégalités entre les sexes dans l'éducation, les pays sacrifient des gains potentiels de croissance économique, de productivité et de réduction de la pauvreté, autant qu'ils sacrifient les droits fondamentaux de la moitié de leur population.

La discrimination sur le marché du travail porte atteinte aux intérêts économiques d'un pays et compromet les perspectives de développement humain. Les barrières auxquelles se heurtent les femmes pour trouver un emploi à la hauteur de leurs compétences et de leurs qualifications se traduisent par des pertes d'efficacité qui ont des effets préjudiciables sur les entreprises et altèrent la productivité. Les enfants aussi sont fragilisés, tant il est vrai que, quand les mères de famille savent mieux maîtriser la gestion des ressources du ménage, l'alimentation, la santé et l'éducation des enfants sont améliorées (Buvinic et Morrison, 2009 ; Fiszbein *et al.*, 2009). Qui plus est, la discrimination sur les marchés du travail diminue les bienfaits de la scolarisation, avec pour résultat une moindre incitation des parents à maintenir leurs filles à l'école et une aggravation du cercle vicieux de l'inégalité entre les sexes.

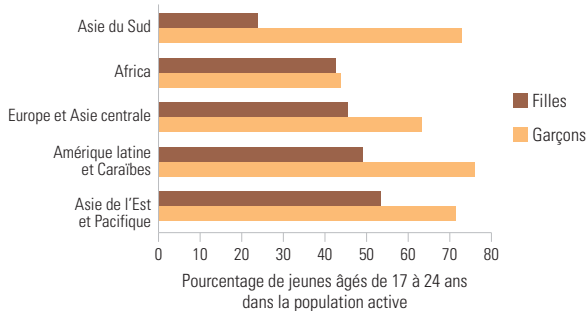
Obstacles à l'emploi et salaires moins élevés : le lot des femmes

Si tant est que l'on puisse tirer des conclusions, les indications émanant de plusieurs pays en développement donnent à penser que les progrès en direction de l'équité entre les sexes ont été beaucoup plus lents sur les marchés du travail que dans les systèmes scolaires.

Le taux de participation à la population active donne une mesure de la situation des femmes vis-à-vis de l'emploi. Les résultats d'enquêtes réalisées auprès de ménages font apparaître d'importants écarts entre les sexes dans toutes les régions et, plus spécialement, dans les pays d'Asie du Sud, où les hommes ont au moins 3 fois plus de chances que les femmes de faire partie de la population active (figure 1.35). Bien que ces taux de participation soient en hausse, des écarts considérables persistent chez les adolescents et les jeunes adultes. D'après les enquêtes portant sur l'année 2006, 64 % des femmes âgées de 20 à 24 ans en Asie du Sud n'ont pas d'occupation scolaire ou professionnelle à plein temps, contre 5 % des hommes (Morrison et Sabarawal, 2008). L'exemple du Bangladesh démontre que les disparités entre les sexes dans l'éducation et dans l'emploi peuvent se réduire à des rythmes très différents. Au cours des 15 dernières années, le Bangladesh a été le théâtre d'avancées majeures vers la parité entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire

Figure 1.35 : Les disparités entre les sexes sur le marché du travail sont fortes dans de nombreuses régions

Pourcentage des jeunes âgés de 17 à 24 ans dans la population active, par sexe, 1995-2004



*Note : les régions présentées ici sont différentes des régions de l'éducation pour tous. Source : Buvinic *et al.* (2007).*

Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

et dans le secondaire (UNESCO, 2008). En 2007, le taux brut de scolarisation était légèrement plus élevé pour les filles que pour les garçons. Ces évolutions positives dans l'éducation n'ont toutefois pas été accompagnées d'évolutions aussi encourageantes dans le secteur de l'emploi. En effet, le taux d'activité féminine n'a progressé que dans des proportions marginales et est demeuré très nettement inférieur au taux d'activité masculine (Al-Samarrai, 2007). Résultat : l'offre de main-d'œuvre féminine plus instruite croît plus rapidement que la demande de main-d'œuvre du marché du travail, d'où une pression à la baisse sur les salaires.

L'inégalité en termes de participation à la population active est amplifiée par celle des rémunérations. Il est difficile d'établir avec exactitude l'ampleur des disparités de revenu entre les sexes dans les pays en développement, notamment au regard des éléments d'information limités dont on dispose pour le secteur informel et les petites entreprises. Quant à l'effet de la discrimination en matière de salaires qui se reflète dans l'inégalité de rémunération à travail égal, il est tout aussi difficile de le déterminer à partir de données transnationales comparables. En revanche, on ne manque pas d'éléments qui attestent des importants écarts de rémunération entre les hommes et les femmes dans un grand nombre de pays. Au Kenya, le revenu annuel des hommes qui travaillent à leur compte ou dans le secteur formel privé s'élève à plus du double de celui des femmes dans les mêmes secteurs (Kabubo-Mariara, 2003). On observe une situation identique en République-Unie de Tanzanie, où le niveau de revenu des femmes qui travaillent à leur compte est inférieur de 26 % à celui de leurs homologues masculins (Chen *et al.*, 2004).

Les obstacles à l'emploi des femmes et à l'équité entre les sexes varient d'un pays à l'autre. Bien que la discrimination formelle soit en baisse dans la majorité des pays, les pratiques informelles au sein des familles et par les employeurs restent une source omniprésente d'inégalité entre les sexes. Trois grandes causes de disparité peuvent être identifiées.

- *Différences entre les sexes en matière de compétences et d'expérience.* L'inégalité des chances éducatives, souvent liée à des inégalités sociales plus profondes, signifie que les jeunes filles et les femmes possèdent moins de compétences lorsqu'elles arrivent sur le marché du travail que les jeunes gens et les hommes. Une conséquence fréquente de l'accès préférentiel à l'enseignement secondaire, en

particulier, est que les hommes possèdent des compétences qui sont plus valorisées sur le marché du travail et mieux rémunérées. Dans de nombreux pays en développement, l'éducation est un déterminant majeur du salaire – et de l'inégalité des salaires (Kabubo-Mariara, 2003 ; Kapsos, 2008). Selon une analyse récente d'une enquête menée en 2007 sur la population active aux Philippines, l'éducation formelle apparaît comme la cause unique et majeure des écarts de rémunération, aggravant l'écart de pourcentage entre les femmes actives (37 %) et les hommes actifs (24 %) (Luo et Terada, 2009).

- *Normes sociales régissant le rôle des femmes dans la vie économique.* Les rôles et les responsabilités traditionnellement dévolus aux hommes et aux femmes créent une division du travail par le sexe. Dans certains pays, les pratiques sociales et culturelles sont ainsi faites que les jeunes femmes n'ont pas la possibilité de passer du temps hors de chez elles. Ces pratiques sont liées à divers facteurs, par exemple une certaine conception de l'honneur de la famille ou le souci de la sécurité des femmes, et, dans de multiples pays, elles ont une grande influence sur les modèles de participation à la population active (Banque mondiale, 2005a). Les pratiques en matière de travail domestique jouent également un rôle. D'une manière générale, on attend des adolescentes et des jeunes femmes qu'elles consacrent plus de temps que les garçons et les hommes à des activités telles que la corvée d'eau et de bois de chauffe, la cuisine et les soins à prodiguer aux enfants ou à des membres de la famille qui sont malades, de sorte qu'elles ont moins de possibilité que leurs homologues masculins de générer des revenus en travaillant à l'extérieur.

- *Segmentation et discrimination sur le marché du travail.* Les marchés du travail peuvent accentuer les disparités sociales en contribuant à une classification entre les métiers dits masculins et ceux dits féminins. Il est fréquent que la discrimination entre les sexes conduise à un accroissement de la demande de main-d'œuvre féminine pour les emplois les moins bien rémunérés et qualifiés. Ainsi, dans le secteur informel, les hommes ont souvent plus de chances que les femmes d'être employeurs ou travailleurs indépendants et de bénéficier d'une meilleure rémunération, tandis que les femmes ont une probabilité plus grande de travailler comme ouvrière dans le secteur informel ou à domicile (Chen *et al.*, 2004).

Au Bangladesh, les progrès en matière de scolarisation des filles n'ont pas été accompagnés d'évolutions aussi encourageantes dans le secteur de l'emploi.

En Inde, une année de scolarité supplémentaire dans le secondaire en 2004 permettait aux filles de gagner 7 % de plus, contre 4 % pour les garçons.

En raison des disparités entre les sexes sur les marchés du travail, le potentiel qu'offre l'éducation pour améliorer la productivité et l'équité est amoindri. Les observations effectuées dans des pays en développement suggèrent que l'incidence de l'éducation sur un meilleur niveau de revenu est plus marquée pour les femmes que pour les hommes (Psacharopoulos et Patrinos, 2004). La « prime liée au sexe » dans l'éducation est particulièrement forte dans l'enseignement secondaire. En Inde, par exemple, une année de scolarité supplémentaire dans le secondaire en 2004 permettait aux filles de gagner 7 % de plus, contre 4 % pour les garçons (Reilly et Dutta, 2005). Cela signifie clairement que l'inégalité entre les sexes dans l'enseignement secondaire en Inde entrave la croissance économique et la réduction de la pauvreté. Sous la pression de systèmes de production de plus en plus largement fondés sur le savoir, la demande de main-d'œuvre plus qualifiée tend à augmenter et le bénéfice d'un enseignement secondaire (et postsecondaire) a toutes les chances de croître au fil du temps (Luo et Terada, 2009 ; Conseil national de recherches et Panel sur les transitions vers l'âge adulte dans les pays en développement, 2005). Il s'ensuit que le coût des inégalités entre les sexes dans l'enseignement secondaire, lui aussi, augmente, pour l'individu comme pour la société.

L'éducation est un moyen de combattre la discrimination sur le marché du travail

Si le désavantage sur le marché du travail peut diminuer les retours générés par l'éducation des filles, l'amélioration de la parité entre les sexes à l'école peut contribuer à éliminer les obstacles formels et informels à l'emploi. La corrélation entre le niveau d'études et les possibilités d'embauche n'est pas simple à établir. Dans quelques pays, toutefois, une longue scolarité est la condition nécessaire pour atténuer le désavantage lié au sexe sur le marché du travail.

Une étude récente effectuée au Pakistan a montré que les femmes trouvaient d'autant plus facilement un emploi que leur scolarité avait été plus longue, à condition néanmoins qu'elle ait duré au minimum 10 ans (Aslam *et al.*, 2008). Or, au Pakistan, chez les femmes âgées de 17 à 22 ans, la durée moyenne de la scolarité n'est que de 5 ans, et elle se réduit à 1 an chez les femmes appartenant à des ménages pauvres des zones rurales (UNESCO *et al.*, 2010). Ce qui compte, ce n'est pas seulement le nombre d'années passées à l'école. C'est aussi le niveau d'acquis d'apprentissage des filles qui détermine les perspectives d'emploi. Les éléments d'information dont on dispose pour plusieurs pays montrent qu'il

existe une association forte, quoique variable, entre un niveau élevé d'acquis d'apprentissage et une transition plus rapide de l'enseignement secondaire à l'emploi (Egel et Salehi-Isfahani, 2010 ; Lam *et al.*, 2009). Une étude menée dans la région du Cap, en Afrique du Sud, a montré qu'une augmentation de 1 écart type aux tests d'alphabétisme et de calcul est associée à une amélioration de 6 points de pourcentage des chances d'obtenir un emploi (Lam *et al.*, 2009).

L'école influe sur l'offre de compétences à l'entrée sur le marché du travail. Cependant, ce qui définit les perspectives d'embauche, c'est la demande de ce marché du travail, elle-même dictée par les entreprises privées et les employeurs publics. Le chômage en général et le chômage des jeunes en particulier sont un baromètre sensible du décalage qui existe entre le système éducatif et les compétences recherchées par les employeurs (UNESCO, 2010a). Au sortir de l'école, les adolescents et les jeunes adultes ont souvent reçu une éducation de qualité médiocre et acquis des compétences peu valorisées par les employeurs. Dans le même temps, la rigidité des pratiques du marché du travail, la segmentation des possibilités d'emploi et les capacités limitées de formation peuvent ne pas inciter les employeurs à embaucher. Là encore, les effets liés au sexe sont très marqués dans de nombreux pays, même pour les femmes les plus instruites. C'est en République islamique d'Iran que la transition de l'école à l'emploi est la plus longue pour les femmes ayant fait des études de niveau secondaire et postsecondaire, et il n'est pas rare que cette transition se compte en années (Egel et Salehi-Isfahani, 2010 ; Salehi-Isfahani et Egel, 2007). Ces problèmes soulèvent des questions qui dépassent le cadre de l'éducation, comme l'existence d'une discrimination profondément enracinée sur le marché du travail. Mais ils dénotent aussi un décalage entre les compétences acquises au sein du système scolaire et la demande sur le marché du travail.

Assurer l'égalité des chances pour les adolescentes dans l'enseignement formel

Lorsqu'elles entrent à l'école, les filles emportent les désavantages associés à des inégalités plus vastes entre les sexes, inégalités qui sont la plupart du temps transmises par les familles, les communautés et les pratiques sociales établies. Les systèmes éducatifs peuvent secouer le joug de ces règles, mais construire des écoles et des classes et les doter d'enseignants ne saurait suffire. Encourager la scolarisation des filles et leur inculquer les compétences indispensables à leur épanouissement requiert fréquemment des

Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

politiques axées sur l'élimination des causes plus profondes des désavantages liés au sexe. Les politiques publiques peuvent changer les choses dans trois principaux domaines : créer des incitations pour promouvoir la scolarisation, faciliter la création d'un environnement d'apprentissage « accueillant pour les filles » et faire en sorte que l'école délivre des compétences pertinentes. Dans la plupart des cas, des actions simultanées sur ces trois fronts sont nécessaires. S'appuyant sur une enquête mondiale portant sur 322 programmes nationaux ciblés en direction des adolescentes, cette section examine des solutions possibles pour resserrer l'écart entre les sexes (Lloyd et Young, 2009).

Créer des incitations sous la forme d'un soutien financier. Un ensemble d'éléments convergents démontre que les programmes d'incitation financière peuvent être un antidote puissant à la disparité entre les sexes. Ces programmes peuvent prendre la forme de transferts en espèces ou de mesures destinées à abaisser la barrière du coût pour l'éducation des filles. Près de la moitié des 322 programmes comportaient des incitations en espèces ou en nature liées à la fréquentation scolaire (Lloyd et Young, 2009).

Quelques-uns de ces programmes ont donné des résultats impressionnants. L'exemple du Bangladesh avec son programme de bourses qui offre la gratuité de l'enseignement secondaire et le versement d'une somme d'argent aux filles scolarisées est une remarquable réussite. En l'espace de 10 ans, ce programme a contribué à la disparition d'un écart important entre les sexes dans l'éducation. Au Pakistan, un programme de bourses d'études soutenu par la Banque mondiale dispense des aides pour encourager la scolarisation des filles dans des écoles publiques de premier cycle du secondaire (de la 6^e à 8^e année) et pour neutraliser les pressions qui peuvent les inciter à l'abandonner (Chaudhury et Parajuli, 2006). Certains programmes ont tenté d'apporter spécifiquement leur soutien aux groupes particulièrement exposés au risque d'abandon scolaire. Au Cambodge, un programme de bourses destiné aux filles de familles pauvres a pour objet de leur permettre de poursuivre leur scolarité jusqu'en dernière année du primaire (Filmer et Schady, 2008).

À beaucoup plus grande échelle, plusieurs programmes de transferts d'espèces destinés à lutter contre la pauvreté, qui fournissent une aide conditionnée au maintien des enfants à l'école, ont été instaurés en Amérique latine. Les indications provenant du Brésil, du Mexique, du Nicaragua et d'autres pays montrent que ces programmes, outre

qu'ils ont amélioré la fréquentation scolaire, ont eu des effets positifs sur la santé et la nutrition⁷ (UNESCO, 2010a). Les responsables politiques doivent faire face à des questions importantes concernant les bénéficiaires et la couverture du soutien, ainsi que le montant des transferts. Mais, dans les pays où les disparités entre les sexes dans l'éducation sont fortes, il existe d'excellentes raisons d'intégrer les incitations en faveur des filles dans le cadre plus large de programmes de transferts d'espèces destinés aux familles pauvres.

Un environnement scolaire accueillant pour les filles. Des incitations peuvent favoriser la scolarisation des filles et restreindre les obstacles à leur progression dans le système éducatif. Mais ce qui se passe en classe est également d'une importance capitale. Il faut que les planificateurs de l'éducation garantissent aux filles un environnement accueillant, propice pour élargir leur horizon et traquer les stéréotypes qui limitent leurs ambitions. On pourrait faire bien plus dans ce domaine : un quart seulement des 322 programmes couverts par cette enquête ont pour objectif de recruter et de former des femmes pour exercer le métier d'enseignant.

La composition de l'effectif enseignant peut changer beaucoup de choses. On dispose d'une abondance de données qui démontrent la corrélation positive existant entre la présence de femmes enseignantes, d'une part, et la scolarisation et les acquis d'apprentissage des filles, d'autre part (Lloyd et Young, 2009). Une étude conduite récemment dans 30 pays en développement a fait ressortir que seuls les taux de scolarisation des filles étaient positivement corrélés à la proportion d'enseignantes (Huisman et Smits, 2009). Selon une étude portant sur 5 pays d'Afrique de l'Ouest, les résultats aux tests de 5^e année d'études étaient meilleurs pour les filles ayant eu une enseignante que pour celles ayant eu un enseignant (Michaelowa, 2001).

Dispenser aux enseignants une formation qui intègre le souci de l'égalité entre les sexes est un complément essentiel au recrutement d'enseignantes. Les enseignants emportent inévitablement dans leur classe certaines attitudes sociales, notamment certains préjugés concernant les aptitudes des élèves. Des recherches effectuées dans des régions rurales du Kenya ont montré que non seulement les enseignants consacraient davantage de temps aux garçons en classe et leur prodiguaient plus de conseils qu'aux filles, reflétant ainsi leurs attentes plus faibles à l'égard de celle-là, mais qu'ils toléraient aussi le harcèlement sexuel (Lloyd *et al.*, 2000). Quant aux filles, elles souffraient

Il faut que les planificateurs de l'éducation garantissent aux filles un environnement accueillant, propice pour élargir leur horizon et traquer les stéréotypes qui limitent leurs ambitions.

7. Pour un résumé des résultats relatifs au Mexique, voir le Conseil national de recherches et le Panel sur les transitions vers l'âge adulte dans les pays en développement (2005).

d'attitudes négatives et discriminatoires à l'école, et ce que ce soit dans les bonnes ou dans les mauvaises écoles. De tels éléments soulignent donc combien il est important de changer les attitudes des enseignants dans le cadre d'une stratégie plus vaste axée sur l'égalité entre les sexes et l'amélioration des résultats d'apprentissage.

Mettre fin aux pratiques qui compromettent les chances d'apprentissage des filles exige d'élaborer une stratégie intégrée dans laquelle les enseignants occupent une place centrale. Les désavantages, mêmes les plus profondément enracinés, peuvent être dilués grâce à l'instauration de pratiques qui valorisent les filles. Il en existe un exemple frappant au Pakistan, où une initiative visant à renforcer l'alphabetisation des femmes par le biais d'une amélioration de la formation des enseignants s'est traduite par une hausse spectaculaire des taux

de transition des jeunes filles vers le secondaire. Le recrutement de femmes pour enseigner a été un facteur déterminant de réussite (encadré 2.12). Plus généralement, le recrutement et la formation d'enseignantes peuvent créer un cercle vertueux : les filles étant plus nombreuses à suivre une scolarité, un plus grand nombre d'entre elles sont susceptibles de devenir enseignantes pour la génération suivante.

Doter les filles de compétences pertinentes. Chômage élevé chez les jeunes, faible niveau de productivité et bas salaires sont autant de symptômes qui illustrent le décalage entre l'éducation et l'emploi que l'on a évoqué ci-dessus. Pour y remédier, il faut que les planificateurs de l'éducation soient conscients des barrières qui peuvent empêcher les filles d'acquérir les compétences de base et les capacités de résolution

Le recrutement et la formation d'enseignantes peuvent créer un cercle vertueux : les filles étant plus nombreuses à suivre une scolarité et à devenir enseignantes pour la génération suivante.

Encadré 1.12 – Pakistan : l'autonomisation grâce à l'enseignement scolaire : un projet de l'ONG Developments in Literacy

Le Pakistan est l'un des pays du monde où les disparités entre les sexes dans l'éducation sont les plus fortes. Les jeunes filles ont moins de chances que les garçons d'être scolarisés et risquent davantage de décrocher en primaire. En outre, elles sont très peu nombreuses à poursuivre leur scolarité dans le secondaire. Les obstacles à leur entrée et à leur progression dans le système scolaire tiennent à des formes imbriquées d'inégalités entre les sexes associées à la pauvreté, à la demande de main-d'œuvre, aux pratiques culturelles et aux attitudes à l'égard de l'éducation des filles qui empêchent nombre d'entre elles de réaliser leurs espoirs et leurs ambitions.

Developments in Literacy (DIL), une ONG créée il y a 13 ans et soutenue par la diaspora pakistanaise au Canada, au Royaume-Uni et aux États-Unis, assure la gestion de 147 écoles dans 9 districts répartis dans les 4 provinces du Pakistan. Son objectif est de « dispenser une éducation de qualité aux enfants défavorisés, notamment aux filles, en créant et en gérant des écoles dans les régions sous-développées du Pakistan, et de mettre l'accent sur l'égalité entre les sexes et la participation à la vie de la communauté ». Travaillant avec des groupes non gouvernementaux locaux, la DIL offre un enseignement à plus de 16 000 élèves, dont 60 à 70 % de filles.

Consciente de la qualité médiocre de l'éducation dans la plupart des écoles publiques, la DIL a créé son propre centre de formation à l'enseignement. La formation aux méthodes centrées sur l'élève est obligatoire pour les enseignants de la DIL, qui comptent 96 % de femmes. La DIL a également mis au point ses propres matériels de lecture en anglais et ourdou : conçus pour combattre les stéréotypes, ils montrent des filles qui exercent un leadership et pratiquent des activités et des métiers non traditionnels. Des méthodes pédagogiques novatrices, destinées à promouvoir la résolution de problèmes et l'esprit critique et à éviter un apprentissage passif, sont mises en avant.

À mesure de l'évolution du programme, la DIL a reconnu le besoin de faciliter la transition des filles vers l'enseignement secondaire et vers le marché du travail. Les filles diplômées de la DIL reçoivent une aide financière pour leur permettre de poursuivre une scolarité secondaire dans des établissements publics. Les taux de transition du primaire vers le secondaire ont affiché des résultats impressionnants. Dans la majorité des écoles, plus de 80 % d'élèves continuent jusqu'à la 9^e année d'études. Parmi les filles ayant participé au projet à ses débuts, nombreuses sont celles qui sont allées à l'université et exercent une activité professionnelle, notamment dans l'enseignement ou les soins de santé, montrant ainsi que l'éducation peut créer des cercles vertueux en renforçant les compétences et en élargissant les possibilités.

Source : Lloyd (2010).

Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

de problèmes requises pour réaliser leur potentiel. Selon l'enquête mondiale sur les programmes destinés aux adolescentes, 1 programme sur 5 environ comportait un volet axé sur la formation professionnelle ou sur les moyens de subsistance (Lloyd et Young, 2009).

Les possibilités de formation professionnelle et technique dans le système formel sont, en général, plus limitées pour les filles que pour les garçons. En 2008, les filles représentaient 31 % des effectifs dans la formation technique et professionnelle en Asie du Sud et de l'Ouest et 40 % en Afrique subsaharienne. Bien souvent, ces cours orientent les filles vers des secteurs caractérisés par un faible niveau de compétences et de salaire, ce qui alimente le cercle vicieux de faibles attentes et de chances limitées (Adams, 2007).

Des programmes non formels pour les adolescentes laissées-pour-compte

Il est essentiel que les adolescentes et les jeunes femmes qui ont été privées d'éducation dans leur

enfance aient droit à une seconde chance et puissent ainsi acquérir les compétences, notamment en lecture, en écriture et en calcul, qui leur sont indispensables pour élargir leurs choix et disposer de moyens de subsistance plus sûrs. L'éducation non formelle peut leur en donner les moyens. Près d'un quart des 322 programmes mentionnés ci-dessus offraient des activités formelles avec, le plus souvent, une composante orientée vers la formation professionnelle (Lloyd et Young, 2009).

Les approches offertes aux adolescentes en matière d'éducation non formelle varient d'un pays à l'autre et au sein des pays. Certains gouvernements ont intégré des programmes non formels dans le cadre plus large de leur système éducatif. Dans de nombreux pays, toutefois, l'éducation non formelle est dispensée principalement par des organisations non gouvernementales, parfois en partenariat avec les pouvoirs publics. Au Mali, par exemple, le gouvernement a mis en place des centres d'éducation pour le développement, conçus pour

Les cours de formation professionnelle et technique orientent souvent les filles vers des secteurs caractérisés par un faible niveau de compétences et de salaire.

Encadré 1.13 – Les centres Employment and Livelihood for Adolescents du BRAC

Au Bangladesh, aujourd'hui, il y a plus de filles que de garçons qui s'inscrivent dans des établissements d'enseignement secondaire, mais les possibilités d'embauche demeurent limitées pour les adolescentes et les jeunes femmes. ONG réputée pour son savoir-faire en matière de microfinancements, le BRAC a lancé un programme novateur pour faire face à cette situation.

L'objectif du programme de centres ELA (Employment and Livelihood for Adolescents) est de renforcer les compétences et la confiance en soi des jeunes femmes, scolarisées ou non. En 2009, plus de 21 000 centres avaient été créés. Leurs quelque 430 000 membres peuvent s'y rencontrer, entretenir leurs compétences en alphabétisme et participer à des débats sur des thèmes tels que la santé, le mariage des enfants et le rôle des filles au sein de la famille. Ces centres offrent aussi une formation à des activités génératrices de revenus, ainsi qu'un programme d'épargne et de prêts de faibles montants pour les femmes qui souhaitent créer une petite entreprise.

Les évaluations de programmes non formels sont rarement efficaces, d'où la difficulté d'en identifier les points faibles, mais aussi d'en tirer des leçons utiles. Or, l'un des avantages du programme du BRAC est qu'il a fait l'objet d'une évaluation.

Les résultats montrent que la mobilité sociale a augmenté, de même que la participation à des activités génératrices de revenus. Les réponses des personnes consultées indiquent que le programme leur a redonné confiance et permis de développer leurs aptitudes à négocier sur des questions touchant à leur vie. Les filles adolescentes qui, grâce au programme, avaient acquis une plus grande confiance en soi et un meilleur niveau de compétences, avaient plus de chances de s'engager dans des activités génératrices de revenus et gagnaient mieux leur vie que celles n'y ayant pas participé. Bénéficiant d'un revenu plus élevé, elles étaient aussi plus autonomes. Ces adolescentes ont déclaré qu'elles participaient plus activement à la prise de décisions au sein de la famille et de la communauté et que, grâce à leur revenu plus élevé, elles pouvaient faire des projets et, parfois même, envisager de poursuivre leurs études.

Le modèle ELA est en cours d'adaptation dans d'autres pays. Des programmes pilotes sont expérimentés en Afghanistan, au Soudan, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie. Un suivi minutieux sera nécessaire pour s'assurer que cette adaptation se prête au contexte local. Néanmoins, l'expérience du BRAC au Bangladesh illustre le potentiel qu'offrent les programmes non formels pour promouvoir l'équité entre les sexes.

Sources : Shahnaz et Karim (2008) ; Kashfi (2009).

répondre aux besoins des filles qui n'ont jamais été scolarisées. Mais leur financement, la formation et le suivi sont pris en charge par CARE et par des organismes non gouvernementaux locaux. Les programmes s'étendent sur 3 années, dont 2 sont axées sur des disciplines scolaires comme la lecture d'une langue locale et l'arithmétique, la 3^e année étant consacrée à la formation professionnelle (Lloyd et Young, 2009).

L'éducation non formelle a une réputation mitigée mais divers éléments prouvent qu'elle peut aboutir à des résultats positifs même dans les environnements les plus difficiles. Les pays en proie à un conflit posent des défis particulièrement rudes, notamment parce que les conflits violents ont tendance à exacerber les disparités entre les sexes (voir chapitre 2). Mis au point par le Conseil norvégien pour les réfugiés, le projet Youth Education Pack vise les adolescents qui vivent dans des régions touchées par un conflit et qui ont dépassé l'âge scolaire. Actuellement opérationnel dans 9 pays, il offre un enseignement à plein temps pendant 1 an et comporte trois volets : alphabétisme et calcul, compétences nécessaires dans la vie courante et formation professionnelle. La priorité est donnée aux mères célibataires, aux jeunes qui sont chefs de famille et à ceux qui sont les moins instruits. D'après une évaluation récente menée au Burundi, les stagiaires avaient progressé à l'issue du programme, et la pertinence et la qualité de la formation professionnelle dispensée étaient de haut niveau (Ketel, 2008). Un autre exemple est celui du Bangladesh où des centres gérés par le Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC), grande organisation non gouvernementale nationale, appliquent une approche intégrée de la formation professionnelle et fournissent un soutien pour la transition vers l'emploi (encadré 1.13).

Il y a de puissantes raisons de placer l'équité entre les sexes au centre du vaste agenda de l'éducation et de l'emploi.

Conclusion

Considérées séparément, les inégalités entre les sexes dans l'éducation et sur le marché du travail ont des conséquences profondément désastreuses sur les individus, en compromettant gravement leurs chances dans la vie, ainsi que sur les économies nationales. Ces conséquences se renforcent mutuellement, les disparités dans l'éducation amplifiant encore les inégalités sur le marché du travail, ce qui ne fait qu'amoindrir les incitations pour que les filles achèvent leur scolarité secondaire. Les gouvernements qui tolèrent des écarts importants entre les sexes dans leurs systèmes scolaires privent non seulement les jeunes filles d'un droit fondamental, mais agissent aussi contrairement aux intérêts économiques de leur pays. Les inégalités entre les sexes fragilisent le socle de compétences d'un pays, génèrent l'inefficacité et sont préjudiciables aux entreprises en quête de main-d'œuvre qualifiée.

Que l'on examine la situation sous l'angle étroit de la croissance économique ou sous l'angle plus large des droits de l'homme et de la justice sociale, il y a de puissantes raisons de placer l'équité entre les sexes au centre du vaste agenda de l'éducation et de l'emploi. □

Objectif 6 : la qualité de l'éducation

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

Scolariser les enfants est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Ce qui compte en définitive, c'est l'expérience scolaire que vivent les enfants, ce qu'ils apprennent à l'école et les compétences qu'ils y acquièrent. Cette section analyse quelques-uns des indicateurs clés de la qualité de l'éducation et des acquis scolaires.

Malgré des différences de profils d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre, le rythme des progrès vers une amélioration des résultats d'apprentissage est plus lent que vers l'élargissement de l'accès à l'école. L'inégalité des acquis scolaires entre pays riches et pays pauvres dans le monde est aussi marquée que celle qui prévaut en matière de scolarisation. La réalité sous-jacente que recouvre cette inégalité est celle de niveaux moyens de réussite scolaire

qui restent désespérément faibles dans un grand nombre de pays en développement – avec de nombreux enfants qui émergent de plusieurs années de scolarité primaire sans disposer de compétences de base en lecture, écriture et calcul. En outre, ces chiffres moyens masquent l'ampleur du problème. À l'intérieur même d'un pays, l'inégalité dans les acquis d'apprentissage est aussi criante, voire plus dans bien des cas, que l'inégalité dans l'accès à l'éducation [zoom 1.12]. Face à l'expansion de la scolarisation dans le primaire qui a généré un afflux massif d'enfants de familles marginalisées dans l'éducation, nécessité s'impose d'accorder un regain d'attention à l'équité dans l'apprentissage. Ces enfants emportent à l'école les désavantages liés à la pauvreté de leur famille et à l'analphabétisme de leurs parents. Comme le montre la section intitulée « Regard sur les politiques publiques », l'école peut contribuer à atténuer ces désavantages même si, bien souvent, elle produit l'effet contraire.

Des progrès continus en direction d'une meilleure qualité de l'éducation supposent de doter toutes les écoles d'un nombre suffisant d'enseignants, convenablement formés, soutenus et motivés. Pour l'heure, aucune de ces conditions n'est réunie. Si l'on veut parvenir à l'enseignement primaire universel d'ici à 2015, il faudra créer 1,9 million de postes d'enseignants supplémentaires. Plus de la moitié d'entre eux seront nécessaires en Afrique subsaharienne, où les rapports élèves/enseignant sont élevés (tableau 1.9).

Tableau 1.9 : Indicateurs clés pour l'objectif 6

	Espérance de vie scolaire du primaire au supérieur (années)		Enseignement préprimaire				Enseignement primaire				Enseignement secondaire			
			Personnel enseignant		Rapport élèves/enseignant		Personnel enseignant		Rapport élèves/enseignant		Personnel enseignant		Rapport élèves/enseignant	
	2008	Évolution depuis 1999	2008	Évolution depuis 1999	2008	Évolution depuis 1999	2008	Évolution depuis 1999	2008	Évolution depuis 1999	2008	Évolution depuis 1999	2008	Évolution depuis 1999
	(%)	(milliers)	(%)	(%)	(milliers)	(%)	(milliers)	(%)	(milliers)	(%)	(milliers)	(%)	(milliers)	(%)
Monde	11	13	7 244	32	20	-1	27 821	9	25	-1	29 650	24	18	-2
Pays à faible revenu	8	24	551	38	25	3	3 381	43	41	2	2 538	58	24	-5
Pays à revenu moyen inférieur	10	16	3 166	50	25	-3	15 326	5	26	0,2	14 357	35	20	-3
Pays à revenu moyen supérieur	14	9	1 835	12	15	10	4 184	0,4	21	-10	6 170	8	15	-7
Pays à haut revenu	16	4	1 701	29	15	-19	4 952	10	14	-11	6 584	9	13	-7
Afrique subsaharienne	8	24	564	68	19	4	2 835	44	45	9	1 442	75	25	0,1
États arabes	10	7	165	36	19	-3	1 899	25	22	-6	1 820	37	16	-1
Asie centrale	12	13	153	2	10	9	330	-1	17	-18	960	11	11	4
Asie de l'Est et Pacifique	12	15	1 832	32	21	-19	10 010	-1	19	-13	10 150	34	16	-6
Asie du Sud et de l'Ouest	10	22	1 059	102	40	-2	4 970	18	39	6	4 091	39	32	-4
Amérique latine/Caraiïbes	14	9	988	29	21	-2	2 919	8	23	-10	3 484	26	17	-11
Amérique du N./ Europe occ.	16	2	1 417	32	14	-20	3 739	9	14	-10	4 855	9	13	-5
Europe centrale et orientale	14	12	1 067	-5	10	14	1 120	-17	18	-4	2 847	-11	11	-11

Sources : annexe, tableaux statistiques 4 et 8 ; base de données de l'ISU.

Zoom 1.12 – Les acquis scolaires présentent de grandes disparités d'un pays à l'autre et à l'intérieur d'un pays

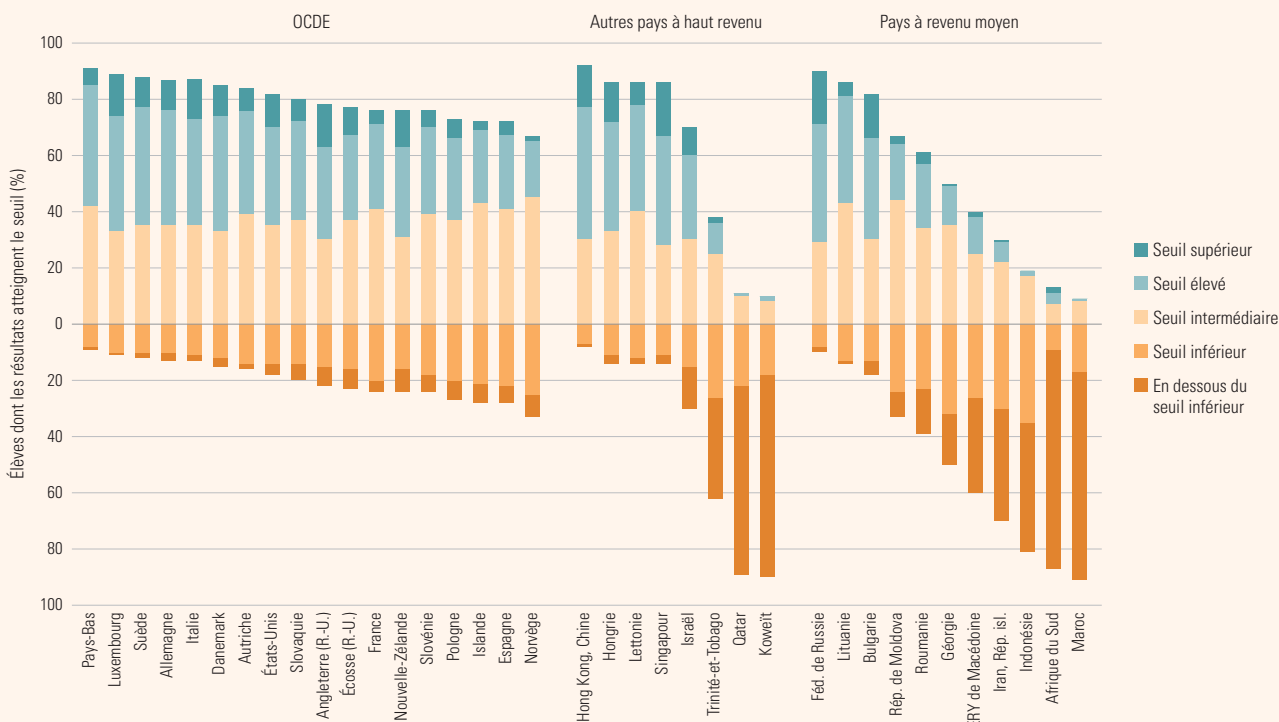
Quelle est l'ampleur des disparités dans les acquis d'apprentissage d'un pays à l'autre et à l'intérieur d'un pays ? Les évaluations internationales apportent une réponse partielle à cette question.

Dans le cadre du Programme international de recherche en lecture scolaire 2006 (PIRLS), les compétences en lecture d'élèves de 4^e année ont été évaluées dans 40 pays, sur la base de 4 critères internationaux de référence. Les élèves classés au seuil inférieur possédaient des compétences élémentaires en lecture, c'est-à-dire qu'ils étaient capables de lire un texte simple en le comprenant. Les élèves classés au seuil supérieur pouvaient interpréter des textes plus compliqués, intégrer et utiliser des informations données dans différents paragraphes (Mullis *et al.*, 2007). Dans les pays développés, la grande majorité des élèves atteignaient ou dépassaient le seuil intermédiaire (figure 1.36). À l'opposé, dans des pays à revenu intermédiaire, comme l'Afrique du Sud et le Maroc, la majorité des élèves n'avaient pas acquis les compétences élémentaires en lecture après 4 années de scolarité primaire. De même, dans les États arabes riches, tels le Koweït et le Qatar, les élèves enregistraient des

résultats nettement inférieurs au niveau que l'on était en droit d'escompter dans des pays disposant d'un tel revenu. En fait, dans l'étude PIRLS, ces deux États font partie des pays qui affichent les performances les plus médiocres.

Aussi bien en termes absolus qu'en termes relatifs, les niveaux d'apprentissage sont extrêmement faibles dans de nombreux pays en développement. Le troisième cycle d'évaluation du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ, Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality), mené en 2007 dans 14 pays, a mis en évidence des déficits aigus en termes d'acquis scolaires (figure 1.37). Au Malawi et en Zambie, plus du tiers des élèves de 6^e année n'avaient même pas atteint le stade le plus élémentaire de compétences en lecture et écriture. Autrement dit, un grand nombre d'entre eux ne savaient pas lire couramment après 5 ou 6 années de scolarité primaire. Ce bilan est particulièrement inquiétant : les élèves n'ayant pas acquis ces compétences les plus fondamentales n'ont, en effet, aucune chance de développer une autonomie d'apprentissage. L'évaluation du SACMEQ apporte

Figure 1.36 : Les résultats d'apprentissage sont marqués par de fortes disparités d'un pays à l'autre
 Pourcentage d'élèves de 4^e année dont les résultats atteignent les seuils internationaux du PIRLS en lecture, 2006

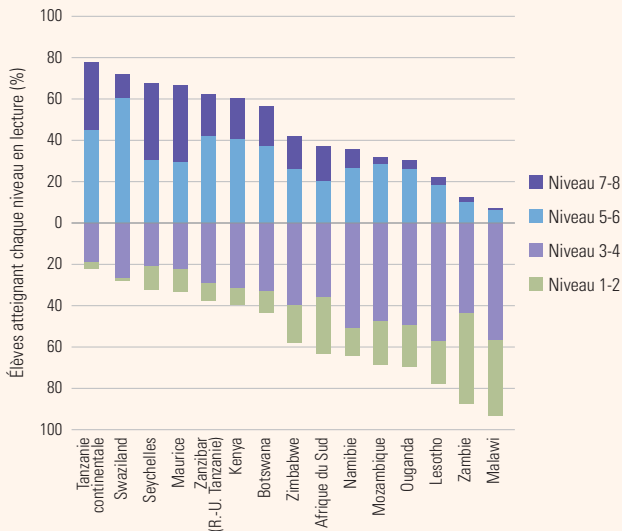


Source : Mullis *et al.* (2007).

Objectif 6 : la qualité de l'éducation

Figure 1.37 : Les capacités en lecture sont très variables en Afrique subsaharienne

Pourcentage d'élèves de 6^e année atteignant les différents niveaux de compétences en lecture du SACMEQ, 2007



Note : compétences en lecture, niveau 3 : l'élève possède des compétences élémentaires ; niveau 5 : l'élève est capable de lire un texte et de l'interpréter ; niveau 7 : l'élève est capable de repérer des informations dans des textes plus longs et d'en tirer des conclusions. Source : Hungi et al. (2010).

seulement d'entre eux pouvaient diviser un nombre à 3 chiffres par un nombre à 1 chiffre (South Asia Forum for Education Development, 2010). Ces résultats soulignent combien il est important de conjuguer une hausse des effectifs scolaires avec une plus grande efficacité de l'enseignement.

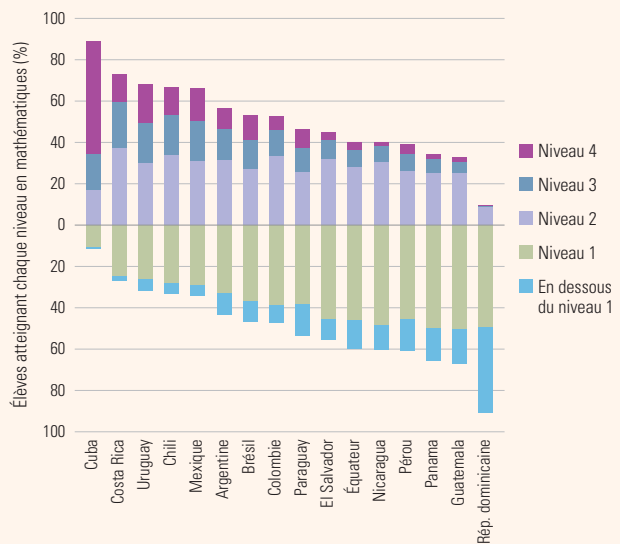
En Amérique latine, les évaluations du niveau d'apprentissage ont mis en évidence de grandes différences entre les pays et de profondes inégalités au sein même des pays (figure 1.38). Ces deux formes de disparités se dégagent d'enquêtes régionales sur les résultats en mathématiques à l'école primaire. En 2006, un tiers des élèves de 3^e année au Chili était classé au niveau 3 ou 4, contre à peine 13 % au Salvador. Dans plusieurs pays, de fortes inégalités vont de pair avec des concentrations de faibles résultats. En Argentine, environ 10 % des élèves de 3^e année se situaient en dessous du niveau 1 en mathématiques, tandis qu'une proportion identique parvenait au niveau le plus élevé (UNESCO-OREALC, 2008). À Cuba, plus de la moitié des élèves de 3^e année se situaient au niveau 4 – soit le triple de la proportion relevée en Argentine ou au Chili. Cuba comptait, de loin, la proportion la plus élevée d'élèves ayant atteint le seuil supérieur et, de loin aussi, la proportion la plus faible d'élèves ayant des résultats inférieurs ou égaux au niveau 1.

néanmoins quelques résultats plus encourageants. En Tanzanie continentale, parmi les élèves de 6^e année, environ 1 élève sur 4 avait dépassé le niveau 4, et moins de 4 % d'entre eux n'étaient pas parvenus à acquérir des compétences élémentaires en lecture. Ces résultats sont particulièrement impressionnants au regard de l'accroissement des effectifs scolaires qui est intervenu après 2001. Ils apportent la preuve qu'une augmentation de la participation scolaire n'est pas automatiquement synonyme de baisse du niveau d'apprentissage, bien que les enfants entrés à l'école aient, en l'occurrence, été issus de ménages à faible revenu.

Des évaluations de l'apprentissage réalisées dernièrement en Asie du Sud attirent également l'attention sur le problème de la qualité de l'éducation. Une enquête menée à l'échelle nationale, en 2009, dans des zones rurales de l'Inde a montré que 38 % seulement des élèves de 4^e année étaient capables de lire un texte conçu pour des élèves de 2^e année. Même à l'issue de 8 années de scolarité, 18 % des élèves n'étaient toujours pas en mesure de lire ce texte (Pratham Resource Centre, 2010). Une évaluation similaire, conduite en 2008 dans les zones rurales des provinces du Punjab et du Sindh, au Pakistan, fait apparaître que 35 % seulement des élèves de 4^e année étaient capables de lire un texte conçu pour des élèves de 2^e année, tandis que, en mathématiques, 61 % des élèves de 4^e année savaient effectuer des soustractions à 2 chiffres, mais que 24 %

Figure 1.38 : Acquis d'apprentissage en mathématiques en Amérique latine

Pourcentage d'élèves de 3^e année atteignant les différents niveaux de compétences en mathématiques de la SERCE, 2006



Note : niveau 1 : l'élève est capable d'interpréter des tableaux et des graphiques, de trouver le rapport entre des nombres et des formes géométriques et de localiser les positions relatives d'un objet dans l'espace ; niveau 4 : l'élève est capable d'identifier la règle qui régit une suite de nombres, de résoudre des multiplications à une inconnue et d'appliquer les propriétés des carrés et des rectangles pour résoudre des problèmes. Source : UNESCO-OREALC (2008).

Évolution des acquis d'apprentissage

Les évaluations internationales des niveaux d'apprentissage ne fournissant pas de données complètes sur les pays, s'ajoutant au fait que les enquêtes nationales ne produisent pas de résultats comparables, il est difficile de se risquer à des extrapolations pour dégager des tendances générales. Au vu des données fragmentaires disponibles, on ne voit guère se dessiner de mouvement dans une direction clairement définie :

- l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study), réalisée pour la première fois en 1995, a depuis lors été réitérée à quatre reprises. Vingt-trois des 36 pays ayant participé à l'évaluation d'élèves de 4^e année en 2007 y avaient déjà participé antérieurement au moins une fois. Pour ce qui est des mathématiques, le niveau moyen de performances avait progressé dans 10 pays et baissé dans 5 autres, tandis qu'il demeurait quasiment inchangé dans 8 pays (Mullis *et al.*, 2008). Même dans les pays ayant enregistré des progrès, ceux-ci étaient de faible ampleur ;
- des évaluations nationales menées en Inde auprès d'élèves du primaire ont fait apparaître l'absence de changement majeur. En 2009, la moitié environ des élèves de 5^e année étaient capables de lire un texte correspondant à un niveau de difficulté de 2^e année, soit une situation inchangée par rapport à 2006 (Pratham Resource Centre, 2010). Toutefois, les résultats nationaux cachent de fortes variations dans la progression à l'échelle des États. Entre 2006 et 2009, par exemple, la proportion d'élèves de 5^e année capables de lire un texte conçu pour des élèves de 2^e année était passée de 44 à 64 % dans l'État du Punjab, alors qu'elle avait chuté de 65 à 46 % dans le Bengale occidental ;
- il est possible d'extrapoler quelques indicateurs de tendance à la lumière des deux dernières études du SACMEQ pour l'Afrique subsaharienne (tableau 1.10). Entre 2000 et 2007, les niveaux d'acquis en mathématiques se sont améliorés. En Namibie, les résultats moyens ont progressé de 9 % (mais ils demeurent relativement faibles par rapport à ceux d'autres pays ayant participé à l'enquête). Les niveaux d'acquis n'ont baissé que dans 2 pays seulement :

Tableau 1.10 : Les progrès vers une amélioration de la qualité de l'éducation ont été mitigés en Afrique subsaharienne

Résultats SACMEQ en mathématiques d'élèves de 6^e année et taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement primaire, 2000 et 2007

	Score des élèves en mathématiques			Pourcentage d'élèves atteignant les 5 ^e -8 ^e années			Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire		
	2000	2007	Évolution entre 2000 et 2007 (en points de %)	2000 (%)	2007 (%)	Évolution entre 2000 et 2007 (en points de %)	2000 (%)	2007 (%)	Évolution entre 2000 et 2007 (en points de %)
Amélioration statistiquement significative des résultats d'apprentissage									
Namibie	431	471	9	5	6	1	90	91	1
Maurice	585	623	7	41	55	14	93	92	-0,5
Lesotho	447	477	7	1	5	4	78	73	-5
R.-U. Tanzanie	522	553	6	18	31	13	53	96	43
Swaziland	517	541	5	12	19	7	71	83	12
Malawi	433	447	3	0,2	2	2	99	85	-14
Zanzibar	478	490	2	5	6	1	...	...	...
Évolution statistiquement non significative des résultats d'apprentissage									
Afrique du Sud	486	495	2	15	15	0,3	94	93	-1
Botswana	513	521	2	15	16	1	84	90	5
Zambie	435	435	-0,01	2	2	-1	69	94	25
Seychelles	554	551	-1	34	31	-2	94	...	...
Kenya	563	557	-1	33	30	-3	66	86	21
Baisse statistiquement significative des résultats d'apprentissage									
Ouganda	506	482	-5	17	7	-10	...	96	...
Mozambique	530	484	-9	13	5	-8	56	75	19

Notes : le SACMEQ utilise 8 niveaux de classement pour les compétences en mathématiques d'élèves de 6^e année. Niveau 1 : les élèves n'en sont qu'au stade du précalcul. Niveau 5 : les élèves ont acquis un certain niveau de compétences en mathématiques. Niveau 8 : les élèves possèdent des capacités abstraites de résolution de problèmes en mathématiques. Le taux net ajusté de scolarisation dans le primaire en 2000 est, pour le Malawi, celui de 1999 et, pour les Seychelles, celui de 2001. Les taux nets ajustés de scolarisation dans le primaire en 2007 utilisés pour le Botswana, le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie sont ceux de 2006. Pour la République-Unie de Tanzanie, Zanzibar est inclus dans les taux de scolarisation, ce qui n'est pas le cas pour les résultats en mathématiques qui couvrent uniquement la Tanzanie continentale.

Sources : Hungi *et al.* (2010) ; base de données de l'ISU.

Objectif 6 : la qualité de l'éducation

le Mozambique et l'Ouganda. Au Mozambique, la baisse a été associée à une forte poussée des effectifs scolaires. En Ouganda, elle a été particulièrement marquée, la proportion d'élèves dépassant le stade élémentaire en calcul accusant une chute de 10 points de pourcentage.

Les données du SACMEQ n'offrent pas une base suffisamment large pour permettre de tirer des conclusions générales. Elles semblent cependant apporter un démenti à l'affirmation selon laquelle la hausse des effectifs scolaires dans l'ensemble de la région est allée de pair avec une dégradation marquée et généralisée de la qualité, impliquant qu'une corrélation négative existe entre le niveau d'apprentissage et l'accès :

- le niveau des acquis d'apprentissage a progressé de façon significative dans 7 des 14 pays couverts, la Tanzanie continentale combinant une augmentation de 6 % des résultats obtenus aux tests avec un accroissement de 53 à 96 % du taux net de scolarisation ;
- dans de nombreux pays, aucun changement statistiquement significatif des résultats aux tests n'était perceptible, le niveau d'acquis restant globalement inchangé par rapport à 2000, tandis que le Kenya et la Zambie enregistraient une hausse rapide de leurs

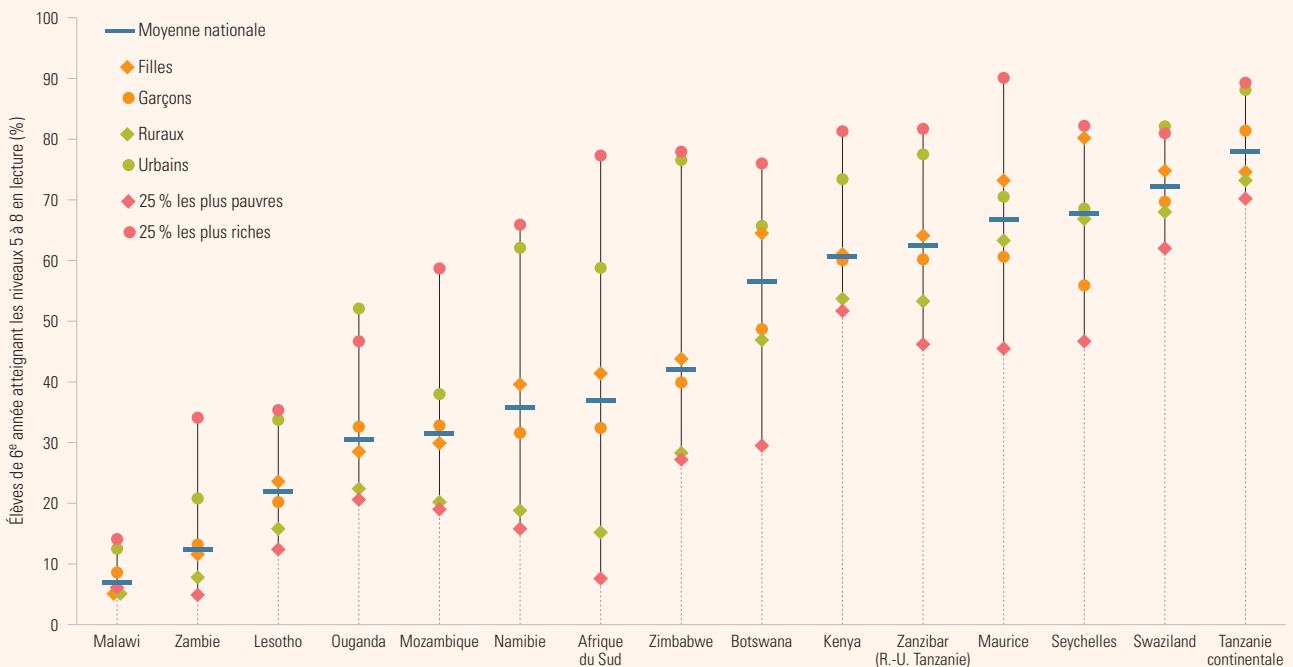
effectifs scolaires, sans pour autant qu'elle soit assortie d'effets négatifs sur les acquis d'apprentissage.

Pour analyser la relation entre les niveaux d'acquis et les taux de scolarisation, il ne suffit pas de prendre en considération les pressions qui s'exercent sur les systèmes scolaires. Il faut aussi tenir compte de la composition sociale des nouveaux inscrits. Une forte proportion des enfants qui sont entrés à l'école entre les deux périodes d'enquête couvertes par le SACMEQ appartiennent à des groupes marginalisés. Si on les compare avec l'enfant moyen scolarisé à l'époque de l'enquête de l'année 2000, ils ont une probabilité plus grande d'avoir connu la malnutrition et la pauvreté et une probabilité plus faible d'avoir des parents alphabètes – caractéristiques qui sont fortement associées à de faibles niveaux d'acquis d'apprentissage. Bon nombre de pays ont, semble-t-il, mis en place des stratégies efficaces pour maintenir le niveau de réussite scolaire en dépit de l'afflux d'enfants défavorisés dans le système scolaire. Il est possible de tirer de ces stratégies des leçons fort utiles pour élaborer des politiques dans d'autres pays.

Les études du SACMEQ révèlent clairement l'association qui existe entre les caractéristiques des ménages et les acquis d'apprentissage (figure 1.39). La majorité des pays enregistrent une dispersion forte, quoique plus ou moins

Figure 1.39 : Les écarts entre les acquis d'apprentissage sont liés à la richesse et à la région

Pourcentage d'élèves de 6^e année obtenant des scores en lecture compris entre les niveaux 5 et 8 dans l'évaluation SACMEQ, 2007



Note : le SACMEQ utilise 8 niveaux de classement pour les compétences en lecture des élèves de 6^e année. Niveau 1 : les élèves sont uniquement au stade de la prélecture.

Niveau 5 : les élèves ont des compétences pour l'interprétation d'un texte lu. Niveau 8 : les élèves ont des compétences critiques en lecture.

Source : Hungi et al. (2010).

prononcée, des résultats aux tests. La Namibie et l'Afrique du Sud ont, par exemple, des niveaux moyens d'acquis similaires, mais les écarts liés à la richesse sont beaucoup plus importants en Afrique du Sud. Ainsi, dans ce pays, les enfants ont 10 fois plus de chances d'obtenir de bons résultats en lecture s'ils sont issus des ménages les plus riches plutôt que des ménages les plus pauvres, soit le double de l'écart comparable lié à la richesse relevé pour la Namibie dans les résultats aux tests. Les disparités fondées sur la richesse ne sont, semble-t-il, pas fortement corrélées à des niveaux moyens d'acquis. Au Malawi, où la moyenne des résultats des élèves aux tests est la plus faible, et en Tanzanie continentale, où cette moyenne est la plus élevée, l'écart de résultats entre les élèves pauvres et les élèves riches est réduit.

La question de la qualité de l'éducation place les responsables politiques devant trois défis qui, bien que distincts, sont interdépendants. Le premier est de garantir à tous les enfants l'accès à l'école. Le deuxième est de préparer les systèmes éducatifs à accueillir des enfants de milieux très marginalisés. Il est essentiel de faire en sorte que les enseignants soient suffisamment nombreux, convenablement formés, fortement motivés et efficacement soutenus. Le troisième défi est d'élever le niveau moyen des acquis d'apprentissage tout en réduisant les écarts en la matière grâce à des programmes ciblés en direction des écoles et des élèves qui réussissent le moins bien (voir la section « Regard sur les politiques publiques »).

Regard sur les politiques publiques

Comblant les écarts d'apprentissage dans les pays pauvres

Le double engagement d'élargir l'accès à l'éducation et de dispenser une éducation de bonne qualité est au cœur de l'agenda de l'éducation pour tous. Nombre de pays n'épargnent pas leurs efforts pour traduire cet engagement en actes. Mais si l'accès à l'éducation s'élargit, les progrès réalisés en direction d'une amélioration de la qualité de l'éducation et d'une réduction des écarts d'apprentissage d'un pays à l'autre et au sein des pays sont beaucoup plus lents. Les données sur le suivi qui sont présentées au début de cette section montrent que, dans les pays en développement, une grande proportion, sinon une majorité, d'élèves ont un niveau de résultats extrêmement bas. Au sein d'un même pays, l'écart de réussite pour l'ensemble de la population scolaire est considérable. Les grandes inégalités de résultats d'apprentissage dans un pays contribuent à des performances moyennes faibles. À mesure qu'un plus grand nombre d'enfants marginalisés et vulnérables intègrent le système éducatif, les gouvernements ont la lourde tâche de tenter d'élever le niveau scolaire général, tout en évitant que ces enfants ne soient laissés-pour-compte.

Lutter contre les disparités d'ordre qualitatif et quantitatif entre les élèves est important pour de multiples raisons. Les parents et les enfants défavorisés ont, à l'évidence, le même droit fondamental à l'éducation que tout autre membre de la société. Des facteurs tels que le niveau de richesse, le sexe, la race ou le lieu de résidence

ne devraient pas avoir d'influence sur les capacités d'apprentissage des enfants à l'école. En outre, les inégalités d'acquis d'apprentissage renforcent les disparités sociales et économiques et ont, en même temps, des conséquences préjudiciables sur la croissance économique, l'innovation et les objectifs plus larges du développement (Hanushek et Woessmann, 2009).

Cette section est plus particulièrement consacrée aux disparités d'apprentissage observées dans les pays à faible revenu et aux stratégies que les gouvernements peuvent mettre en œuvre pour les réduire. Trois principaux messages s'en dégagent.

- *L'école joue un rôle crucial.* Les enfants emportent en classe les désavantages ou les avantages liés à la situation de leur famille. L'école est capable d'atténuer ces désavantages, mais il arrive qu'elle les renforce et les perpétue en favorisant les inégalités en matière de réussite scolaire.
- *Traiter les enfants sur un pied d'égalité n'est pas toujours suffisant.* Pour contrecarrer ces désavantages que les enfants emportent en classe, il faut que l'école leur apporte davantage de soutien, sous la forme d'heures de cours et de ressources supplémentaires par exemple.
- *Des évaluations sont essentielles.* Trop souvent, les enseignants et les planificateurs de l'éducation ne disposent pas des informations requises pour permettre un suivi des évolutions. Les évaluations nationales sont une composante essentielle des efforts menés pour améliorer la qualité et concevoir des stratégies efficaces en direction des enfants vulnérables.

Les gouvernements ont la lourde tâche de tenter d'élever le niveau scolaire général, tout en évitant que les enfants marginalisés ne soient laissés-pour-compte.

Profils des inégalités d'apprentissage à l'intérieur d'un pays

Les écoles ne fonctionnent pas isolément. Les résultats d'apprentissage sont variables en fonction de la situation du ménage et des désavantages hérités de la pauvreté et des inégalités extrêmes. Certes, les systèmes éducatifs ne peuvent pas venir à bout de ces désavantages sociaux et économiques, mais ils peuvent en amplifier leurs effets ou, au contraire, les contrecarrer. Les écoles qui sont pourvues de ressources suffisantes, bien gérées et dotées d'enseignants motivés et adéquatement soutenus jouent un rôle moteur dans l'amélioration de l'équité et de la mobilité sociale.

Dans un monde où l'égalité des chances serait une réalité, ce sont les aptitudes et les efforts des élèves qui seraient les principaux déterminants des possibilités d'apprentissage, et non la situation de leur famille. Mais aucun pays ne réunit ces conditions. Les acquis d'apprentissage sont invariablement associés à des facteurs, comme les niveaux de richesse et d'instruction des parents, la langue, l'appartenance ethnique et l'implantation géographique. D'une manière générale, les enfants des milieux les plus aisés débutent leur scolarité avec davantage d'atouts que les autres car ils ont été mieux pris en charge en matière d'éducation de la petite enfance et ils ont bénéficié d'un environnement familial plus instruit. Les enfants appartenant à des minorités ethniques qui ne parlent pas la langue d'enseignement sont, à l'inverse, fortement pénalisés lorsqu'ils entrent à l'école.

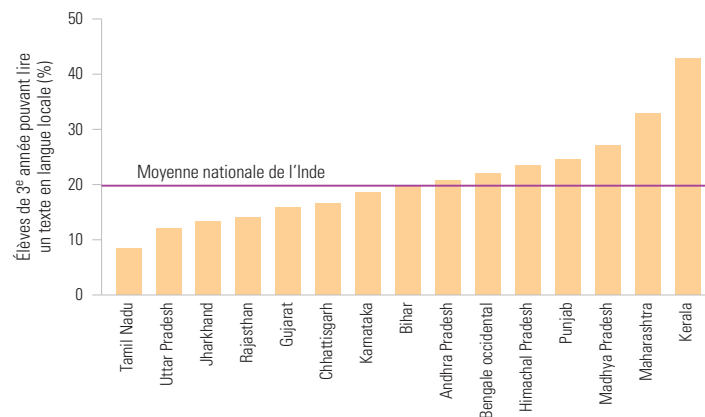
Les disparités en matière d'acquis d'apprentissage sont souvent plus marquées à l'intérieur des pays en développement que d'un pays à l'autre. Au Bangladesh, plus de 80 % des élèves qui parviennent jusqu'en 5^e année passent avec succès l'examen de fin de cycle primaire. Mais les taux de réussite sont très variables dans le pays. Dans l'upazila (sous-district) de Wazirpur (district de Barisal), la quasi-totalité des élèves de 5^e année sont reçus à l'examen, alors que dans celui de Jamalganj (district de Sylhet), ils sont moins de la moitié à réussir. Les différences de niveau, facteur important qui détermine les perspectives de transition vers l'enseignement secondaire, sont également plus marquées. Dans le district de Dhaka, un élève a 47 % de chances d'obtenir la meilleure moyenne, contre 24 % dans le district de Sylhet (Bangladesh DPE, 2010). Le lieu où l'élève est scolarisé au Bangladesh a visiblement une importance absolument fondamentale sur sa scolarité.

On retrouve un schéma identique dans d'autres pays à faible revenu. Les disparités régionales se manifestent souvent dans les toutes premières années de scolarité. Pour des élèves de 3^e année, en Inde, les chances d'être capables de lire un texte dans leur propre langue sont 5 fois plus élevées s'ils grandissent dans l'État de Kerala plutôt que dans l'État de Tamil Nadu (figure 1.40). Au Kenya, toujours en 3^e année, le pourcentage d'élèves qui peuvent lire un récit en kiswahili correspondant à un niveau de difficulté de 2^e année est de 17 % dans la Province nord-orientale (figure 1.41), alors qu'il est de plus du double dans la province côtière (Uwezo, 2010). Les données disponibles à l'échelon des districts font apparaître des écarts encore plus saisissants. Dans le district de Lagdera, situé dans la Province nord-orientale, 4 % seulement

Au Kenya, dans la province nord-orientale seulement 17% des élèves de 3^e année peuvent lire un récit en kiswahili de niveau 2^e année.

Figure 1.40 : En Inde, les niveaux d'ensemble en lecture sont faibles et présentent des écarts très marqués d'une région à l'autre

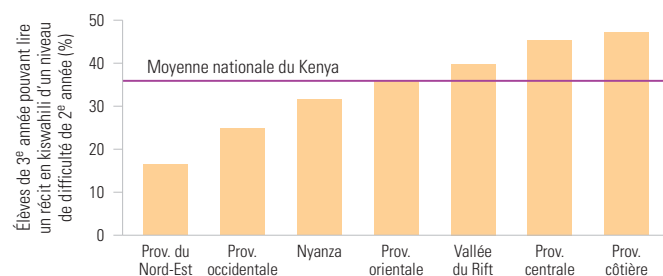
Pourcentage d'élèves de 3^e année capables de lire un texte en langue locale correspondant à un niveau de difficulté de 2^e année, dans une sélection d'États, 2009



Source : Pratham Resource Centre (2010).

Figure 1.41 : Au Kenya, les compétences en lecture dans les petites classes du primaire présentent de fortes disparités

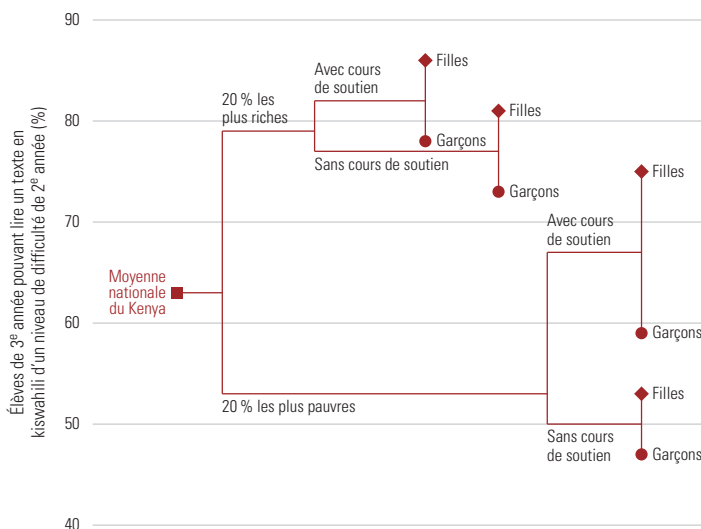
Pourcentage d'élèves de 3^e année capables de lire un récit en kiswahili correspondant à un niveau de difficulté de 2^e année, par province, 2009



Source : Uwezo (2010).

Figure 1.42 : Les différences d'apprentissage entre les enfants sont liées au niveau de richesse et au sexe

Pourcentage d'élèves de 3^e année capables de lire un texte en kiswahili correspondant à un niveau de difficulté de 2^e année, en fonction du niveau de revenu, de l'accès à des cours de soutien scolaire et du sexe, Kenya, 2009

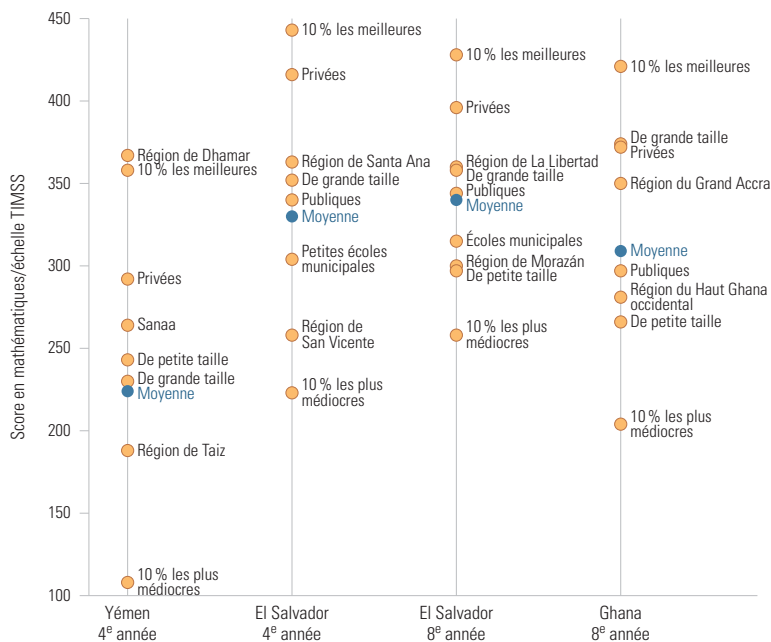


Source : Uwezo (2010).

des élèves de 3^e année ont passé avec succès un test simple de lecture en kiswahili, contre 64 % dans le district de Taita situé dans la province côtière. Autrement dit, au Kenya, selon la localisation géographique de son école, les chances qu'a un élève de réussir un test de base en lecture varient dans un rapport de 1 à 16.

La situation du ménage a une incidence majeure sur les inégalités géographiques entre les acquis d'apprentissage. Au Kenya, la moitié des élèves de 3^e année les plus pauvres peuvent lire un texte en kiswahili d'un niveau standard de difficulté de 2^e année alors que, parmi les élèves les plus riches, les trois quarts en sont capables. Les facteurs qui sont à l'origine de tels résultats sont multiples mais la capacité des ménages de financer des cours de soutien constitue un facteur important (figure 1.42). Pour les enfants de ménages riches, le soutien scolaire améliore dans des proportions relativement modestes, mais néanmoins significatives, les résultats obtenus aux tests, tandis que pour les enfants des ménages les plus pauvres, et plus spécialement les filles, bénéficier d'un soutien scolaire augmente considérablement les chances de réussir le test de lecture en kiswahili. Les filles de familles pauvres dont les parents peuvent financer des cours de soutien ont 1,4 fois plus de chances de réussir le test que celles dont les parents ne le peuvent pas. Ces données éclairent crûment deux obstacles à une amélioration de l'équité qui sont interdépendants : l'incapacité de l'école à réduire les écarts associés à la richesse en matière d'acquis d'apprentissage et la dépendance croissante des ménages pauvres vis-à-vis du système scolaire public, à défaut de pouvoir financer des cours privés.

Figure 1.43 : On observe de grandes disparités d'apprentissage d'une école à l'autre
Scores moyens en mathématiques sur l'échelle TIMSS observés dans des écoles présentant des caractéristiques différentes, pays à faible revenu, 2007



Notes : 10 % les plus médiocres = écoles se situant dans le décile le plus faible en termes de scores en mathématiques. Écoles de grande taille = plus de 1 000 élèves. Écoles de petite taille = 250 élèves au maximum. Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT à partir des données du TIMSS 2007 (Foy et Olson [dir. publ.], 2009).

Les caractéristiques de l'école que fréquente l'élève jouent souvent un rôle non négligeable sur le niveau d'ensemble des résultats. Dans de nombreux pays, la taille de l'école est fortement associée aux disparités d'apprentissage (figure 1.43). Au Salvador et au Ghana, les performances des écoles de grande taille sont, en moyenne, meilleures et les écarts sont parfois très significatifs d'une école à l'autre. Les scores moyens en mathématiques d'élèves de 8^e année sont, dans les écoles de grande taille, supérieurs de 40 % à ceux des écoles de petite taille. De même, les écoles privées sont généralement plus performantes que les écoles publiques. Au Ghana, leurs scores sont en moyenne 25 % plus élevés (figure 1.43). Fréquenter une école privée peut aussi réduire les inégalités dans l'éducation qui sont liées à la richesse. Au Kenya, le pourcentage de filles de familles pauvres qui, en 3^e année de scolarité, sont capables de lire un texte

Objectif 6 : la qualité de l'éducation

conçu pour des élèves de 2^e année est de 57 % dans les écoles publiques, alors qu'il atteint 92 % dans les écoles privées (Uwezo, 2010).

La prudence est de mise dans les comparaisons entre écoles. Il est essentiel de tenir compte du biais de sélection, bien que cela soit difficile dans les pays en développement en raison des contraintes liées aux données. Les écoles privées affichent parfois de meilleurs résultats que les écoles publiques, non pas que l'enseignement qu'elles dispensent soit de meilleure qualité mais parce qu'elles recrutent des enfants de milieux plus riches. Au Kenya, seuls 5 % des élèves fréquentant des écoles privées sont issus des 20 % de ménages les plus pauvres (Uwezo, 2010). Les différences de résultats obtenus aux tests sont aussi imputables à d'autres facteurs. Les écoles privées sont souvent mieux dotées en ressources que les écoles publiques, notamment parce que les parents ont les moyens de contribuer à leur financement.

De surcroît, une comparaison simple peut masquer une autre forme de déséquilibre lié à la sélection : les enfants pauvres qui sont scolarisés dans des écoles privées ont parfois de meilleurs résultats que leurs camarades des écoles publiques parce que, lors de leur admission, ils faisaient partie des élèves les plus performants.

Réduire les lacunes de l'apprentissage

Les gouvernements des pays les plus pauvres sont confrontés à d'immenses défis pour élever le niveau moyen d'apprentissage dans leur système éducatif. Tenter d'agir à l'échelon du système sans chercher à réduire les inégalités entre les élèves a peu de chances d'aboutir. En effet, les disparités dans le niveau des acquis d'apprentissage sont elles-mêmes un facteur important qui contribue à abaisser le niveau des résultats d'ensemble.

La qualité de l'école est déterminante

La concentration de désavantages sociaux dans les effectifs d'une école est étroitement liée à un niveau plus faible de performances scolaires, mais l'école aussi peut générer des inégalités. Selon une étude effectuée récemment dans 6 pays d'Amérique latine ayant participé au cycle 2006 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE, les différences de caractéristiques des écoles sont une source importante d'inégalités d'apprentissage liées à la richesse et au sexe (Macdonald *et al.*, 2010). De même, des recherches conduites dans l'État plurinational de Bolivie et au Chili révèlent que les différences d'acquis d'apprentissage observées

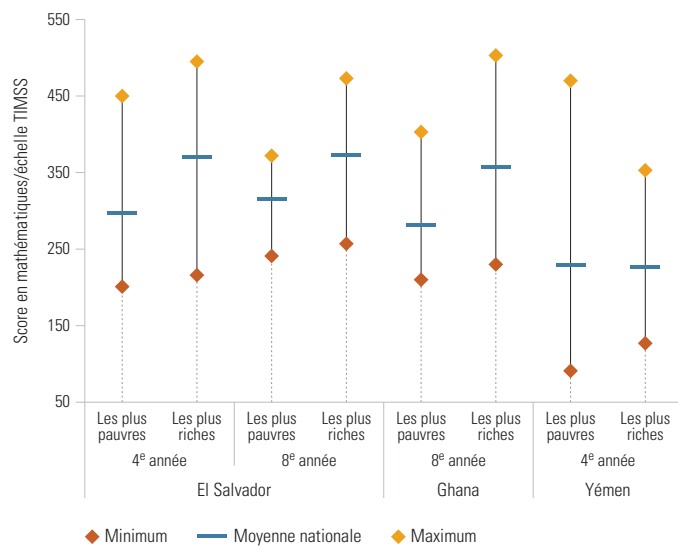
entre des élèves autochtones et des élèves non autochtones peuvent, pour une large part, être attribuées aux caractéristiques des écoles (McEwan, 2004).

Une des manières d'analyser l'importance de la qualité de l'école consiste à comparer des écoles ayant des effectifs scolaires de composition similaire. La figure 1.44 illustre les disparités d'apprentissage observées dans 3 pays à faible revenu à partir des données du TIMSS. Ces 3 pays affichent tous des résultats inférieurs au score moyen global qui est de 500 sur l'échelle TIMSS, ce qui dénote un faible niveau de performances. Mais il est également frappant d'examiner les disparités entre des écoles qui présentent une composition socio-économique très voisine de leurs effectifs. Au Salvador, les scores obtenus par les écoles qui accueillent les élèves de 4^e année les plus pauvres vont de 232 points (ne possèdent pas de compétences utilisables en mathématiques) à 450 (possèdent des connaissances élémentaires). Selon les pays et les niveaux de scolarité, les meilleures écoles implantées auprès des catégories les plus pauvres de la population supportent parfaitement bien la comparaison avec les écoles

Tenter d'agir à l'échelon du système sans chercher à réduire les inégalités entre les élèves a peu de chances d'aboutir.

Figure 1.44 : La différence de qualité des écoles est un facteur important de disparités dans l'apprentissage

Scores moyens en mathématiques sur l'échelle TIMSS observés dans des écoles, sélection de pays à revenu faible, 2007



Note : les écoles sont divisées en 3 groupes en fonction du statut socio-économique des élèves ; seuls sont indiqués le tiers le plus pauvre et le tiers le plus riche. Le calcul du statut socio-économique diffère selon que les élèves sont en 4^e année ou en 8^e année, mais il est fonction du nombre de livres existant dans le foyer, des ressources d'apprentissage disponibles (bureau, calculatrice, par exemple), du temps consacré à l'apprentissage et du niveau d'instruction des parents.

Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT à partir des données du TIMSS 2007 (Foy et Olson [dir. publ.], 2009).

qui accueillent les enfants de familles plus riches du point de vue du score national moyen. Au Ghana, par exemple, les scores obtenus par les meilleures écoles accueillant les élèves les plus pauvres sont équivalents aux scores moyens obtenus par celles accueillant des élèves d'un milieu plus aisé. En revanche, au Yémen, les écoles les plus performantes qui accueillent le tiers le plus pauvre de la population surpassent les écoles qui accueillent le groupe le plus riche de la population. La diversité de ces observations illustre l'incidence des facteurs liés à l'école sur les résultats d'apprentissage.

Les fortes disparités en termes d'acquis d'apprentissage que l'on observe après contrôle, même très approximatif, du statut socio-économique des élèves démontrent à quel point une réduction des écarts de qualité entre écoles peut améliorer l'égalité des chances d'apprentissage. Il est difficile d'identifier les caractéristiques liées aux écoles qui jouent un rôle majeur, en particulier dans les pays pauvres où des données fiables font défaut. Les résultats du TIMSS renseignent sur quelques-unes des caractéristiques qui sont aisément observables dans des écoles performantes accueillant des groupes défavorisés et qui peuvent servir de base pour élaborer des politiques. Les données provenant du Ghana et du Yémen indiquent, par exemple, que les écoles ayant des classes à petits effectifs et une forte proportion d'enseignants certifiés sont celles qui réussissent le mieux (tableau 1.11). Réduire les inégalités entre écoles en agissant sur ces caractéristiques observables confère des chances plus grandes d'améliorer les

acquis d'apprentissage des groupes les plus pauvres dans ces 2 pays. Mais il est rare de pouvoir appliquer partout des règles simples. Au Salvador, les qualifications des enseignants et la taille des classes semblent n'avoir que peu d'incidence sur les performances – et la probabilité de disposer de matériels d'apprentissage appropriés est plus faible dans les bonnes écoles. Cette apparente anomalie peut s'expliquer par le fait que les effectifs moyens d'élèves se placent en bonne position dans la classification des seuils internationaux de référence et que la corrélation entre les qualifications et de bonnes compétences pédagogiques des enseignants est faible.

Compte tenu des écarts importants associés aux facteurs d'apprentissage liés à l'école que l'on observe d'un pays à l'autre et au sein des pays, il est difficile de tirer des leçons universellement applicables. On peut néanmoins identifier un certain nombre de facteurs susceptibles d'avoir une incidence significative dans différents pays.

L'enseignant joue un rôle central. Attirer des personnes qualifiées dans la profession enseignante, les y retenir et les doter des compétences et du soutien nécessaires est, clairement, le facteur le plus important pour améliorer le niveau des acquis d'apprentissage. En outre, les affecter dans des classes d'enfants défavorisés est l'une des clefs pour instaurer une plus grande équité dans les résultats d'apprentissage. L'exemple du Yémen met en évidence une forte corrélation entre le nombre d'enseignants et les performances des écoles,

Au Ghana et au Yémen, les écoles ayant des classes à petits effectifs et une forte proportion d'enseignants certifiés sont celles qui réussissent le mieux.

Tableau 1.11 : La qualité des écoles accueillant des élèves pauvres est variable

Caractéristiques des « bonnes » ou « mauvaises » écoles accueillant des élèves pauvres, TIMSS, pays à faible revenu, 2007

Mauvaises écoles	4 ^e année				8 ^e année			
	Yémen		El Salvador		El Salvador		Ghana	
	Mauvaises écoles	Bonnes écoles	Mauvaises écoles	Bonnes écoles	Mauvaises écoles	Bonnes écoles	Mauvaises écoles	Bonnes écoles
Score moyen des écoles en mathématiques	150	310	251	338	289	345	239	332
Nombre d'écoles	15	16	16	17	16	16	18	18
Enseignants titulaires d'un certificat (%)	42	92	100	100	100	100	62	77
Effectifs des classes (nombre d'élèves)	51	39	23	26	27	28	43	42
Écoles dotées de matériels d'apprentissage inappropriés (%)	29	8	33	43	23	36	17	30
Écoles dotées d'espaces pédagogiques inappropriés (%)	33	50	0	22	25	11	31	32
Élèves regroupés selon leurs aptitudes (%)	42	64	5	33	28	17	32	4
Écoles où la durée exigée de travail à la maison excède 1 heure (%)	46	56	40	42	20	18	27	22

Notes : toutes les écoles citées dans le tableau faisaient partie du tercile inférieur en termes de statut socio-économique des élèves.

Les « bonnes » (ou « mauvaises ») écoles sont celles qui se situent dans le tercile supérieur (ou inférieur) en matière de performances en mathématiques.

Les données indiquées dans le tableau reposent sur les réponses d'élèves et d'enseignants de ces écoles.

Une école dotée de matériels d'apprentissage inappropriés désigne une école qui, selon les termes de son directeur, rencontre de grandes difficultés par rapport aux matériels d'apprentissage.

Une école dotée d'espaces pédagogiques inappropriés désigne une école qui, selon les termes de son directeur, rencontre de grandes difficultés par rapport aux espaces pédagogiques.

Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* à partir des données du TIMSS 2007 (Foy et Olson [dir. publ.], 2009).

Objectif 6 : la qualité de l'éducation

ainsi que des disparités d'accès à des enseignants qualifiés (tableau 1.11). Les variations importantes des rapports élèves/enseignant sont l'un des traits communs à de nombreux pays à faible revenu. Au Malawi, ces rapports dans les écoles primaires en 2006 variaient entre 36 et 120 élèves par enseignant d'un district à l'autre (Pôle de Dakar, 2009). Ces disparités peuvent avoir une grande influence sur les résultats d'apprentissage. Au Kenya, c'est dans la Province nord-orientale que les niveaux d'apprentissage sont les plus bas et c'est là aussi que l'on trouve les enseignants les moins expérimentés (Onsumu *et al.*, 2005).

Le temps réel d'enseignement est déterminant. Quelle que soit la règle officielle, le temps réellement dévolu à l'enseignement est fréquemment très variable. L'absentéisme des enseignants et le temps de cours passé à des activités non scolaires peuvent réduire sensiblement le nombre d'heures effectivement consacrées à dispenser un enseignement aux enfants. Une enquête menée en Inde dans les États du Bihar et de l'Uttar Pradesh montre que, dans les écoles publiques rurales du système général, les enseignants étaient absents au moins 1 jour par semaine et qu'ils ne consacraient que les trois quarts de leur temps scolaire à l'enseignement (Kingdon et Banerji, 2009). La réduction du temps d'apprentissage à l'école a un effet beaucoup plus sensible sur les enfants plus pauvres qui sont davantage tributaires de l'école en matière de possibilités d'apprentissage. L'absentéisme des enseignants est souvent plus fort dans les écoles accueillant les élèves les plus pauvres et les plus vulnérables que dans les autres. Des recherches menées dans 5 pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur indiquent que le taux d'absentéisme des enseignants est plus faible dans les écoles mieux équipées et où les parents des élèves sont plus instruits (Chaudhury *et al.*, 2006). Diminuer l'absentéisme exige en général de mettre en œuvre des politiques axées sur la résolution de problèmes tels que de bas salaires, de mauvaises conditions de travail et un manque de motivation des enseignants, tout en renforçant la gouvernance des écoles et la responsabilisation des enseignants envers les parents.

Les premières années de scolarité sont fondamentales. Il n'est pas rare que le temps d'enseignement effectif varie en fonction de l'année d'études. Les classes sont la plupart du temps moins nombreuses à mesure que le niveau d'études augmente, de sorte que, dans leurs dernières années de scolarité, les élèves reçoivent un enseignement plus dense. Au Bangladesh, que

ce soit dans les écoles publiques ou les écoles privées, les classes comptent en moyenne 30 élèves en dernière année de primaire, soit la moitié environ des effectifs en 1^{re} année qui sont, en moyenne, de 59 élèves. Le temps d'enseignement, lui aussi, augmente dans les dernières années de scolarité : en début de primaire, les élèves ont droit en moyenne à 2 heures d'enseignement par jour, contre 3,5 dans les dernières années de primaire (Financial Management Reform Programme et OPM, 2006). Une question importante qui se pose à de nombreux gouvernements pour l'élaboration de leurs politiques publiques est de déterminer s'il est opportun de redimensionner les effectifs des classes en affectant des enseignants en plus grand nombre et mieux qualifiés dans les premières années de primaire, période durant laquelle les enfants acquièrent les compétences fondamentales pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.

La salle de classe tient une place importante. Ce que les enseignants sont en mesure d'enseigner est, à son tour, associé au degré d'équipement de leur école. Une salle de classe dans laquelle il manque des tables, des chaises et un tableau noir n'offre pas un environnement propice à un apprentissage efficace. Qui plus est, si les élèves ne disposent pas de manuels, de cahiers d'exercice et de quoi écrire, les enseignants, aussi compétents soient-ils, auront probablement bien du mal à garantir une plus grande égalité des chances d'apprentissage. Dans l'évaluation SACMEQ 2000 réalisée au Kenya, la proportion d'élèves disposant de leur propre manuel de mathématiques est de 8 % dans la Province nord-orientale, alors qu'ils sont 44 % à Nairobi (Onsumu *et al.*, 2005). Au Malawi, 83 % des élèves de 6^e année possèdent leur propre manuel de mathématiques sur les hauts plateaux du Shire, contre 38 % seulement dans le Sud-Ouest (Chimombo *et al.*, 2005). Les gouvernements peuvent contribuer à réduire ces disparités en veillant à ce que les écoles soient dotées des ressources financières dont elles ont besoin pour fournir des matériels d'apprentissage à tous leurs élèves et en destinant leur aide aux ménages les plus pauvres.

Les procédures de sélection influent sur les résultats. La sélection opérée par les écoles a souvent une incidence sur les écarts de performances. Les bonnes écoles recrutent en général leurs élèves dans les milieux les plus favorisés. Dans bien des cas, aussi, elles appliquent des critères de sélection qui tendent à exclure les enfants de familles défavorisés. Selon une étude effectuée récemment en Turquie sur la base des

L'absentéisme des enseignants est souvent plus fort dans les écoles accueillant les élèves les plus pauvres et les plus vulnérables que dans les autres.

données du PISA 2006, les procédures d'admission scolaire conduisent au regroupement d'élèves issus des mêmes milieux socio-économiques dans certaines écoles (Alacaci et Erbas, 2010). Outre de grandes disparités d'apprentissage entre élèves riches et élèves pauvres, il en résulte une uniformisation qui amplifie les désavantages initiaux. Organiser les processus de sélection scolaire afin d'accroître la mixité sociale peut aider à gommer cette source d'inégalité dans les résultats d'apprentissage.

Le regroupement en classes homogènes peut creuser les inégalités d'apprentissage. Le regroupement des élèves selon leurs aptitudes risque de creuser les inégalités d'apprentissage associées à la sélection scolaire. D'aucuns font valoir que le regroupement selon les aptitudes permet aux enseignants de mieux ajuster leur enseignement aux besoins des élèves. Toutefois, à en juger par les données provenant principalement des pays riches, les résultats d'apprentissage des élèves sont étroitement liés au niveau moyen de performances de leurs camarades de classe. Le fait d'être dans une classe où les autres élèves sont plus forts peut avoir un effet d'entraînement sur un élève en renforçant sa motivation pour apprendre ; dans une classe homogène, à l'inverse, cet effet d'entraînement risque d'être annulé, sans compter que ce système de regroupement peut aller à l'encontre du rôle de l'école en faveur d'une plus grande équité (Gamoran, 2002 ; Lleras et Rangel, 2009 ; Slavin, 1987 et 1990). Les données limitées dont on dispose sur les pays en développement sont insuffisantes pour permettre de tirer des conclusions générales sur le regroupement en classes homogènes. D'après une évaluation aléatoire réalisée récemment au Kenya, ce système de regroupement des élèves selon leurs aptitudes se traduit par une amélioration des scores moyens obtenus aux tests mais n'a aucune incidence sur les disparités d'apprentissage (Duflo *et al.*, 2010a). En fin de compte, il semble que le regroupement en classes homogènes risque d'exacerber les inégalités à moins qu'il ne soit accompagné, en parallèle, de mesures de soutien efficaces en direction des élèves en difficulté. Des méthodes de sélection innovantes peuvent aider à améliorer le niveau moyen d'apprentissage et l'équité. En Inde, des écoles de l'État du Punjab, qui avaient enregistré de médiocres résultats aux évaluations nationales, ont opté pour une approche novatrice. Pour l'enseignement de la lecture, dispensé quotidiennement pendant 2 heures, les élèves sont répartis par groupe de niveaux, au lieu de rester en classe entière. Les enseignants peuvent ainsi offrir un enseignement sur mesure et mieux ajusté aux

besoins des élèves qui sont d'un niveau comparable. Le bilan des premières évaluations est positif. Il fait apparaître une amélioration des niveaux d'apprentissage et une réduction des écarts d'apprentissage entre l'État du Punjab et la moyenne nationale en Inde (Pratham Resource Centre, 2010).

Améliorer l'apprentissage des enfants marginalisés

Parvenir à une plus grande équité dans les résultats d'apprentissage exige plus qu'une simple égalité de traitement. Les enfants qui entrent à l'école en ployant sous le fardeau des désavantages liés à la pauvreté, à l'appartenance ethnique, à la langue et à d'autres facteurs, ont besoin d'un soutien renforcé de la part des enseignants et du système éducatif dans son ensemble.

Scolariser les enfants ne suffit pas. Il faut que les progrès accomplis vers un élargissement de l'accès à l'éducation soient étayés par des mesures capables de convertir la hausse des effectifs scolarisés en une meilleure réussite scolaire. De nombreux pays s'emploient à relever ce défi – un défi d'autant plus grand que les nouveaux inscrits sont issus, pour une large part, de milieux extrêmement marginalisés. Au Cambodge, un programme de bourses instauré en 2005 a entraîné une augmentation de 21 points de pourcentage des effectifs inscrits en premier cycle de l'enseignement secondaire, doublée d'un allongement de 1 an de la durée de scolarisation pour 1 bénéficiaire sur 5. L'impact positif sur la scolarisation et le niveau d'études n'a toutefois pas eu d'effet visible sur les acquis d'apprentissage (Fiszbein *et al.*, 2009). Ces exemples attirent l'attention sur l'importance d'instaurer des politiques axées sur la qualité et l'équité dans l'éducation. S'il est nécessaire d'élaborer ces politiques à la lumière de désavantages particuliers, quelques principes directeurs sont là encore applicables.

Équité dans la dotation en ressources des écoles. Les mécanismes d'attribution de fonds publics peuvent jouer un rôle déterminant dans la réduction des écarts d'apprentissage. En Inde, les districts où les indicateurs éducatifs étaient les plus mauvais ont vu le montant des allocations par élève, qui leur étaient versées par les pouvoirs publics, fortement augmenter. La nouvelle formule vise les districts caractérisés par des infrastructures scolaires médiocres, un accès limité aux dernières années du cycle primaire, d'importants groupes d'enfants défavorisés (issus, en particulier, de castes répertoriées) et de larges disparités de scolarisation entre les sexes. En 2008-2009, les allocations par

Les mécanismes d'attribution de fonds publics peuvent jouer un rôle déterminant dans la réduction des écarts d'apprentissage.

Objectif 6 : la qualité de l'éducation

élève versées à ces districts ont quasiment doublé par rapport aux montants attribués à des districts ayant les meilleurs indicateurs. Ce supplément de ressources a contribué à financer le salaire d'enseignants supplémentaires et à réduire le déficit d'investissement dans les infrastructures (Jhingran et Sankar, 2009). D'autres expériences sont moins positives. Au Nigéria, par exemple, un fonds fédéral visant à accroître le soutien de l'État en faveur de l'éducation de base a attribué environ 70 % de ses ressources à parts égales entre les différentes provinces. Le faible niveau d'engagement en faveur de la redistribution n'a pas permis de s'attaquer aux causes financières sous-jacentes des écarts d'apprentissage entre les provinces les plus riches et les plus pauvres (Adediran *et al.*, 2008).

Affectation de bons enseignants au service des enfants défavorisés. Lutter contre les désavantages dont souffrent les enfants marginalisés face à l'apprentissage passe par l'affectation d'enseignants bien formés et motivés pour prendre en charge les enfants défavorisés. Trop souvent, les meilleurs enseignants sont concentrés dans des écoles qui accueillent des enfants majoritairement issus de groupes socio-économiques plus favorisés. Diverses politiques ont été expérimentées pour corriger les déséquilibres dans la répartition des enseignants. Certains pays ont introduit des mesures incitatives, telles que des compléments de salaire ou des logements, destinées aux enseignants qui étaient prêts à aller travailler dans des régions reculées et plutôt défavorisées. En Gambie, dans le cadre d'un projet pilote, les enseignants travaillant dans les écoles les plus éloignées ont bénéficié d'une majoration de 40 % de leur salaire de base. Une enquête récente a montré que ces mesures d'incitation avaient produit l'effet attendu, des enseignants nouvellement qualifiés ayant demandé à être nommés dans les écoles qui offraient ces indemnités (Pôle de Dakar, 2009).

Gestion renforcée des enseignants. Il est crucial de prendre des mesures pour favoriser la présence des enseignants à l'école et d'optimiser le temps qu'ils consacrent à l'enseignement. Dans les régions confrontées au problème de l'absentéisme, il faut améliorer le système de gestion des enseignants. Renforcer l'autorité des directeurs d'établissement et des administrateurs de l'éducation est une première étape importante. En Inde, par exemple, on a observé que les enseignants étaient moins souvent absents dans les écoles qui recevaient régulièrement la visite d'inspecteurs scolaires (Chaudhury *et al.*, 2006). La combinaison d'un complément de salaire et d'un suivi de l'absentéisme des enseignants peut aussi s'avérer

très efficace. En Inde, une étude récente a été effectuée auprès d'une sélection aléatoire d'écoles non formelles dont chacune s'est vu remettre une caméra avec fonction horodatage inviolable (Duflo *et al.*, 2010b). Les élèves devaient prendre une photo de leur enseignant au début et à la fin de chaque journée scolaire. Le salaire des enseignants était calculé sur la base du nombre d'heures passées à l'école. Le taux d'absentéisme a immédiatement chuté. Au cours des 2 années et demie qui ont suivi l'instauration de ce dispositif, le taux d'absentéisme des enseignants a atteint en moyenne 21 % dans les écoles appliquant les incitations de salaire et de présence, contre 42 % dans les écoles témoins. On a par ailleurs noté une amélioration du niveau d'apprentissage des élèves, imputable à l'allongement du temps de présence des enseignants en classe. Si ces résultats sont impressionnants, il reste que le transfert de responsabilité en matière de suivi de l'absentéisme des enseignants est un bien piètre substitut à une gouvernance efficace des administrations publiques.

Soutien ciblé grâce à des cours de rattrapage. Les programmes éducatifs de rattrapage, bien que rares dans les pays en développement, peuvent se révéler efficaces. En Inde, un programme géré par une organisation non gouvernementale, appelée Pratham, a ainsi permis de relever le niveau des écoles publiques tout en réduisant les écarts d'apprentissage (encadré 1.14). Au Chili, le Programa de las 900 escuelas (Programme des 900 écoles) fournit aux écoles les moins performantes des ressources supplémentaires pour améliorer l'apprentissage, notamment sous la forme d'ateliers hebdomadaires pour renforcer les compétences pédagogiques, d'activités extrascolaires pour les enfants et de fourniture de manuels et d'autres matériels d'apprentissage. Le programme s'est traduit par une amélioration du niveau d'acquis des élèves de 4^e année et par une réduction des écarts d'apprentissage (Garcia-Huidobro, 2006).

Langue d'instruction appropriée. Il est également important de favoriser l'accès de minorités ethniques et linguistiques à un apprentissage pertinent dans une langue appropriée. Il a été démontré que, dans plusieurs pays à revenu faible, l'enseignement bilingue améliorerait les acquis d'apprentissage (UNESCO, 2010). Au Mali, les élèves bénéficiant d'un enseignement bilingue réussissent systématiquement mieux que ceux qui reçoivent un enseignement uniquement en français (Alidou *et al.*, 2006).

Le transfert de responsabilité en matière de suivi de l'absentéisme des enseignants est un bien piètre substitut à une gouvernance efficace des administrations publiques.

Encadré 1.14 – Le programme Balsakhi de Pratham

Pratham est une grande ONG indienne qui s'emploie à offrir une éducation de qualité aux enfants pauvres et vulnérables. Son programme, initialement sous forme de cours de rattrapage, visait des élèves d'écoles publiques de 3^e et de 4^e année qui étaient en échec scolaire. Ces cours quotidiens de 2 heures portaient sur les compétences élémentaires en lecture, en écriture et en calcul et respectaient le programme scolaire officiel. Ils étaient dispensés par des *balsakhi* (tuteurs) recrutés localement qui, outre 2 semaines de formation préalable, bénéficiaient d'un soutien continu.

Une évaluation aléatoire du programme réalisée en 2001 et 2002 a fait apparaître une amélioration du niveau général des résultats obtenus par les élèves aux tests en lecture, en écriture et en calcul. Les écarts d'apprentissage ont également été réduits,

les enfants les plus marginalisés étant ceux pour lesquels le programme avait été le plus profitable. Au début de l'année scolaire, entre 5 et 6 % seulement des élèves, classés au prétest dans le dernier tiers, pouvaient effectuer des additions à deux chiffres. À la fin de l'année, 51 % d'élèves ayant suivi le programme en étaient capables, contre 39 % dans des classes d'enseignement général.

Ce succès a incité à élaborer une variante : lancé dans 19 États, le programme Read India a, selon les estimations, touché 33 millions d'enfants en 2008/2009. Les résultats aux tests nationaux donnent à penser que le programme de tutorat a une incidence bénéfique sur les acquis d'apprentissage dans l'Inde rurale.

Sources : Banerjee *et al.* (2005 et 2008) ; J-PAL (2006) ; Pratham Resource Centre (2008).

Améliorer l'information sur l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles

Élever les niveaux d'acquis d'apprentissage et renforcer l'équité exige des planificateurs de l'éducation qu'ils sachent d'où partent les enfants, comment ils progressent et quels sont ceux qui sont laissés pour compte. Il est aussi de la responsabilité des gouvernements de s'assurer que les choix politiques sont étayés par des données factuelles dans divers domaines tels que le recrutement, la formation et l'affectation des enseignants ou encore l'attribution des ressources et la gestion scolaire.

Les évaluations nationales des apprentissages offrent un outil qui permet de réunir des données probantes dans l'optique d'améliorer les résultats d'apprentissage et de réduire les inégalités⁸. À l'heure actuelle, leur couverture est limitée, tout spécialement dans les pays en développement⁹. Néanmoins, la plupart des gouvernements reconnaissent aujourd'hui que les évaluations sont une composante essentielle de tout programme de réforme de l'éducation visant à améliorer le niveau des performances, à renforcer la responsabilisation et à permettre l'examen des politiques et le suivi des progrès d'ensemble de l'éducation scolaire. Sous réserve d'être judicieusement conçues, les

évaluations peuvent aider à identifier les écoles et les apprenants qui affichent des résultats médiocres et faciliter le ciblage des programmes. D'une manière générale, il existe deux types d'évaluation de l'apprentissage :

- les évaluations « à enjeux élevés » ont des conséquences directes sur les écoles et les élèves. Elles sont utilisées pour mesurer la progression des enfants dans le système éducatif et peuvent fournir des indications sur les ressources dont sont pourvues les écoles et sur leur gestion. La mise en œuvre de systèmes à enjeux élevés à l'échelle d'un pays requiert d'importantes capacités humaines, financières et institutionnelles, en particulier si les résultats sont utilisés pour orienter des choix en matière de dotation en ressources et de politiques. Les examens à grands enjeux sont de pratique courante dans de nombreux pays, mais ceux qui influent sur des décisions relatives au financement des écoles, aux salaires des enseignants ou à leur carrière sont plus rares et existent principalement dans les pays les plus riches ;
- les évaluations fondées sur des échantillons fournissent des informations sur la qualité du système éducatif dans son ensemble. Leur degré de détails ne permet pas de connaître le niveau d'apprentissage des élèves ou les résultats d'ensemble d'une école en particulier. Mais les informations qu'elles délivrent sont d'une grande utilité pour les responsables politiques. C'est l'option la plus répandue dans bon nombre des pays les plus pauvres.

8. Par « évaluation nationale », on entend ici un test commun que passent des élèves d'une année donnée, plutôt que l'évaluation formative d'élèves en général organisée par les enseignants ou l'évaluation individuelle réalisée à l'échelon de l'école.

9. Entre 2000 et 2007, seuls 18 des 45 pays d'Afrique subsaharienne et 4 des 9 pays d'Asie du Sud et de l'Ouest avaient conduit des évaluations nationales (UNESCO, 2007).

Objectif 6 : la qualité de l'éducation

Les approches des évaluations à enjeu élevés sont d'une extrême diversité. L'un des modèles les plus connus est le programme américain « Aucun enfant laissé pour compte ». S'appuyant sur des évaluations de l'apprentissage réalisées au niveau des États, ce programme identifie les écoles et les groupes d'élèves affichant de mauvais résultats et mesure la progression de leurs niveaux d'apprentissage au fil des années (encadré 1.15). Les écoles aux performances médiocres se voient octroyer un soutien supplémentaire, mais elles encourent aussi des sanctions : à défaut d'une amélioration des résultats d'apprentissage de leurs élèves, elles peuvent être contraintes de fermer. En Angleterre, des tests nationaux sont organisés à la fin du cycle primaire pour évaluer les enseignants, les écoles et les autorités locales¹⁰. Ils fournissent aussi des indications pour établir un classement des écoles qui permet d'éclairer le choix des parents.

Les partisans des tests à grands enjeux affirment avec force qu'ils sont un moyen efficace pour élever le niveau et venir à bout des inégalités d'apprentissage (Kellaghan *et al.*, 2009). Certains faits confirment que ces tests ont contribué à augmenter le niveau général des acquis scolaires aux États-Unis (Braun, 2004 ; Carnoy et Loeb, 2002 ; Hanushek et Raymond, 2004 ; Wong *et al.*, 2009). Toutefois, leurs effets positifs ne sont pas nettement établis et, pour les esprits critiques, leur équité est

un sujet de préoccupation à plusieurs titres. Si les résultats obtenus aux tests conditionnent les paiements effectués aux écoles et aux enseignants, le risque de telles évaluations est que les écoles concentrent leur attention sur les élèves qu'elles jugent les plus aptes à réussir les épreuves en question. Une autre préoccupation d'ordre plus général est la crainte que les examens à grands enjeux n'incitent les écoles et les enseignants à se focaliser sur la préparation aux épreuves et que ceux-ci n'en viennent, dès lors, à ne mettre l'accent que sur le petit nombre de matières sur lesquelles portent les épreuves et qu'ils doivent enseigner aux élèves selon des méthodes d'enseignement qui privilégient la mémorisation et une « approche passive de l'apprentissage, et à délaisser les approches qui valorisent l'aptitude générale à la réflexion et à la résolution de problèmes de plus haut niveau » (Harlen, 2007 ; Kellaghan *et al.*, 2009, p. 10). Les préoccupations portent aussi sur le fait que, précisément à cause de l'importance déterminante que revêtent les résultats, les tests à grands enjeux peuvent inciter les écoles et les enseignants à frauder (Jacob et Levitt, 2003).

Les évaluations fondées sur des échantillons sont parfois perçues comme une formule plus souple et moins efficace que les évaluations à grands enjeux, mais cette interprétation est sujette à caution. Des évaluations soigneusement conçues peuvent fournir

Bien que les tests à grands enjeux aient pu contribuer à l'amélioration des acquis scolaires, leurs effets positifs ne sont pas nettement établis.

Encadré 1.15 – Améliorer la loi « Aucun enfant laissé pour compte »

Instaurée en 2002 aux États-Unis, la loi « Aucun enfant laissé pour compte » était une réponse aux profondes inégalités liées à la race, à la richesse et à la langue dans l'éducation. Son principal objectif est de réduire les écarts de réussite dans les écoles primaires et secondaires implantées auprès de groupes désavantagés. Bien que le système américain soit fortement décentralisé, les mesures d'incitation au respect de cette loi sont financées par le Gouvernement fédéral. Les districts scolaires qui reçoivent une aide fédérale pour les enfants issus de familles à bas revenu doivent par exemple effectuer des tests réguliers du niveau d'apprentissage, fixer des objectifs pour augmenter la proportion d'élèves atteignant des niveaux de compétence bien définis chaque année et sanctionner les écoles qui n'enregistrent pas de progrès.

Le système des sanctions est progressif. La première année, l'école est simplement tenue d'informer les parents des résultats qu'elle a obtenus par rapport aux objectifs fixés. Si l'école n'atteint pas ses objectifs

la deuxième année, les autorités éducatives doivent donner aux parents la possibilité de transférer leur enfant vers une meilleure école. Si l'absence de progrès persiste au cours de la 3^e année, l'école a l'obligation de mettre en place des programmes complémentaires pour améliorer les performances. Une quatrième année d'échec peut conduire au remplacement des enseignants et, la 5^e année, à la fermeture de l'école.

Le programme a ses défenseurs et ses adversaires dans les milieux politiques. Alors que la loi a inscrit une plus grande équité dans les acquis d'apprentissage parmi les priorités politiques, d'aucuns critiquent l'insuffisance du soutien accordé aux écoles et aux élèves dont les performances sont médiocres. La loi introduite par l'administration Obama vise à améliorer les approches de l'évaluation des élèves, notamment en ne considérant pas uniquement les scores obtenus à des tests simples. De même, l'accent est mis non pas tant sur les sanctions que sur le soutien et les mesures incitatives.

Sources : Bireda (2010) ; US Department of Education (2010).

10. Des évaluations nationales ont également lieu en fin de 2^e année (élèves âgés de 6 à 7 ans).

des échantillons représentatifs du niveau des acquis, tout en identifiant les groupes et les sous-groupes d'élèves que l'on peut tester dans des domaines d'apprentissage particuliers. Les techniques d'échantillonnage peuvent ainsi être utilisées pour obtenir des données agrégées et fournir une évaluation plus large dans l'ensemble des matières scolaires¹¹. Les informations ainsi recueillies sur le milieu familial des élèves, l'environnement scolaire et la politique institutionnelle offrent un aperçu des facteurs qui influent sur l'apprentissage et permettent, simultanément, de faire ressortir les caractéristiques des apprenants en difficulté et d'étayer les choix politiques.

L'efficacité des évaluations fondées sur des échantillons dépend essentiellement de la façon dont sont utilisées les informations. Le fait que les résultats soient rendus publics peut éclairer les parents et les communautés sur les faiblesses du système scolaire en augmentant la pression exercée sur les prestataires de l'éducation. Au Bangladesh et en Inde, des évaluations des acquis menées par des organisations de la société civile ont révélé les possibilités limitées d'apprentissage que pouvaient offrir de nombreuses écoles primaires (Campagne pour l'éducation populaire, 2001 ; Pratham Resource Centre, 2010). Dans son premier rapport annuel sur l'état de l'éducation au Bangladesh, la Campagne pour l'éducation populaire (CAMPE, Campaign for Popular Education) a révélé que seuls 30 % des élèves âgés de 11 et 12 ans avaient atteint le niveau minimum de compétences fixé dans le programme scolaire national (Campagne pour l'éducation populaire, 2000). Les résultats ont fait l'objet d'une large information publique. S'ils ont contribué à alimenter le débat avec des décideurs et des enseignants, ils ont aussi été utilisés par les parents comme moyen de pression sur les prestataires de l'éducation pour qu'ils rendent compte de leurs performances. En Afrique subsaharienne, les évaluations du SACMEQ ont également été intégrées dans la conception des politiques. Aux Seychelles,

elles ont attiré l'attention sur les disparités entre les classes en matière d'apprentissage et servi de base pour la prise d'une décision politique concernant l'abandon du système de regroupement selon les aptitudes (Leste, 2005). Les résultats des enquêtes du SACMEQ ont, par ailleurs, fourni des éléments d'information sur la conception de programmes et de politiques axés sur l'amélioration du niveau d'ensemble des acquis et la réduction des écarts de réussite au Kenya et en Namibie (Nzomo et Makuwa, 2006).

Malgré ces expériences positives, il faut reconnaître que les évaluations fondées sur des échantillons ne vont pas sans difficultés. Certains aspects sont négligés, comme la taille des échantillons, la sélection des populations et la conception des matériels d'échantillonnage, et les problèmes techniques qui se posent en la matière limitent l'utilité des données produites. Qui plus est, même les meilleures évaluations ne sont efficaces que pour autant que les responsables des politiques disposent des capacités institutionnelles requises pour traiter les données et résoudre les problèmes qui sont mis au jour. Trop souvent, dans les pays les plus pauvres, les gouvernements manquent d'inspecteurs scolaires, de statisticiens, d'unités d'évaluation et de structures de soutien à l'enseignement pour traduire ces résultats en actes. Pour mettre en place des systèmes efficaces d'évaluation fondée sur les échantillons, 5 conditions essentielles doivent être réunies :

- *une conception judicieusement choisie*. Il ne s'agit pas là d'une simple considération technique. Une méthodologie fiable est nécessaire pour que les résultats produits par les évaluations soient largement acceptés par les décideurs et les autres parties concernées. Les échantillons doivent être de taille suffisante pour garantir une représentativité, une ventilation et une identification correctes des groupes en difficulté. De même, les tests doivent couvrir des sujets relatifs à l'ensemble du programme scolaire ;

11. Les enquêtes internationales, telles que le TIMSS et le PISA, utilisent ces techniques pour l'évaluation d'un large éventail de compétences et d'aptitudes.

- *des informations sur le contexte social.* Les évaluations fondées sur des échantillons ne doivent pas se contenter de délivrer un état des lieux des acquis d'apprentissage. Elles doivent aussi fournir des données sur l'environnement scolaire et familial des élèves qui puissent être traitées avec les résultats des enquêtes ;
- *des évaluations régulières.* Pour élaborer des politiques, une bonne connaissance des processus sous-jacents du changement est capitale. Des évaluations comparables et régulières sont des sources d'information indispensables sur les tendances et les effets des réformes ;
- *des capacités institutionnelles renforcées et une meilleure cohérence des politiques.* Les gouvernements doivent s'assurer que leur ministère de l'Éducation dispose du personnel et des ressources dont il a besoin pour pouvoir traiter les données produites par les enquêtes, mais aussi agir en conséquence. C'est pourquoi les mesures visant à améliorer le niveau des acquis d'apprentissage devraient se refléter clairement dans les stratégies et les budgets nationaux de l'éducation ;
- *la diffusion des résultats dans le public.* Les informations relatives à la qualité des systèmes scolaires peuvent constituer un puissant catalyseur de changement en conférant un plus large pouvoir de décision aux parents, en mobilisant les communautés et en favorisant un dialogue constructif avec les responsables des politiques.

Conclusion

Dans de nombreux pays pauvres, le niveau d'apprentissage reste faible, en valeur absolue, et de grandes disparités persistent. À mesure que l'accès des groupes les plus pauvres à l'éducation s'améliore, les gouvernements sont confrontés à un double défi : élever le niveau moyen des acquis d'apprentissage et renforcer l'équité. Ces deux objectifs sont complémentaires : en réduisant les disparités dans l'apprentissage, il est possible d'améliorer le niveau global de performances. Parvenir à une plus grande équité dans les résultats d'apprentissage exige de mettre en œuvre des politiques spécialement adaptées au contexte, sans pour autant oublier qu'une répartition plus équitable des enseignants qualifiés et des financements accordés aux écoles font aussi partie de conditions quasiment universelles. À ces impératifs de la qualité, il est indispensable d'ajouter des programmes conçus pour offrir aux apprenants les plus pauvres et les plus vulnérables un soutien supplémentaire et des possibilités d'apprentissage élargies.

Une meilleure information est également fondamentale. Les évaluations peuvent délivrer des données essentielles sur ce que les enfants apprennent à l'école, permettant par là même aux enseignants et aux responsables des politiques d'identifier les enfants en difficulté et de concevoir des programmes de soutien appropriés. Elles fournissent aussi aux parents des informations utiles sur ce que leurs enfants apprennent et elles sont un moyen de pression sur les gouvernements pour qu'ils améliorent l'éducation scolaire. Malgré ces avantages, les évaluations régulières sont rarement pratiquées dans les pays à revenu faible. Il importe de remédier au plus vite à ce manque si l'on veut que l'objectif d'un apprentissage de qualité pour tous puisse être atteint. ■

À mesure que l'accès des groupes les plus pauvres à l'éducation s'améliore, il faut redoubler d'efforts pour élever le niveau des acquis d'apprentissage.

Une classe en plein air à Port-au-Prince (Haïti). Le système éducatif haïtien, déjà affaibli par le conflit, a été dévasté par le tremblement de terre de janvier 2010.

Chapitre 2

Le financement de l'éducation pour tous





Suivi des progrès en matière
de financement de l'éducation
pour tous 113

Regard sur les politiques publiques
Faire face au contrecoup
de la crise financière 124

Alors que la crise financière assombrit les perspectives de croissance économique et que les pressions s'accroissent sur les budgets des États, l'aide internationale n'en est que plus cruciale. Les donateurs s'étaient engagés à ce qu'aucun pays déterminé à soutenir l'éducation de base ne voie ses efforts contrariés par le manque de ressources, mais les promesses ne sont pas tenues. Le présent chapitre explique pourquoi les donateurs doivent honorer leurs engagements. Il plaide en faveur d'un accroissement de l'aide, d'un soutien renforcé à l'éducation de base et de stratégies de financement innovantes.

Suivi des progrès en matière de financement de l'éducation pour tous

La progression du financement ne garantit pas la réussite dans l'éducation – mais le sous-financement chronique garantit l'échec. Le Cadre d'action de Dakar a reconnu qu'il est fondamental de confirmer les promesses politiques par des engagements financiers. Les pays en développement se sont engagés à mettre en place des stratégies budgétaires visant à atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Pour leur part, les donateurs d'aide ont reconnu que de nombreux pays – même s'ils intensifiaient leurs efforts de mobilisation des ressources – n'auraient toujours pas les ressources financières requises pour atteindre les cibles fixées pour 2015. Ils ont promis qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources » (paragraphe 10). C'étaient là des promesses importantes. Ont-elles été tenues ?

La présente section tente de répondre à cette question. Globalement, la réponse est « non », bien qu'il y ait des différences notables entre pays et entre régions. Si la plupart des pays en développement ont adopté des cibles de l'éducation pour tous dans leurs plans nationaux, le bilan est mitigé en ce qui concerne la mobilisation des ressources budgétaires nécessaires pour atteindre ces cibles. Dans le cas des donateurs d'aide, le tableau est moins encourageant. Les apports d'aide au développement allant à l'éducation ont augmenté au cours de la dernière décennie, mais la communauté des donateurs n'est collectivement pas parvenue à respecter tant la lettre que l'esprit de la promesse de Dakar.

Dépenses nationales

Les dépenses nationales d'éducation constituent un investissement fondamental dans la prospérité nationale et ont une incidence cruciale sur les progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous. Une mesure de cet investissement est la part du revenu national attribuée à l'éducation dans les dépenses publiques.

Il est difficile de résumer ce qui s'est passé durant la décennie écoulée, en raison des grandes variations entre les régions et à l'intérieur des régions, comme le montre le zoom 2.1. Le monde dans son ensemble dépense une part légèrement plus grande du revenu national qu'il y a 10 ans, mais le tableau global ne permet pas de voir les différences entre les pays. Les pays à faible revenu ont accru la part du revenu national consacrée à l'éducation, qui est passée de 2,9 à 3,8 % depuis 1999. Toutefois, les gouvernements de plusieurs régions, dont les États arabes, l'Asie centrale et l'Asie du Sud et de l'Ouest, ont réduit cette part. Mesurés

en termes financiers réels, les budgets de l'éducation ont généralement augmenté avec le temps du fait de la croissance économique, l'Afrique subsaharienne affichant une progression annuelle moyenne de 4,6 %.

Des pays aux niveaux similaires de revenu par habitant attribuent une part très variable du revenu national à l'éducation. Par exemple, le Pakistan alloue une part deux fois moindre de son produit national brut à l'éducation que le Viet Nam, et les Philippines une part deux fois moindre que la République arabe syrienne. Il est important de reconnaître que l'engagement national en faveur de l'éducation, mesuré en termes de PNB ou de pourcentage de croissance des dépenses d'éducation, est une mesure partielle de la capacité de financement de l'éducation pour tous. Un engagement fort dans les pays pauvres peut se traduire par des niveaux très faibles de dépense par habitant, freinant les efforts nationaux visant à financer l'enseignement primaire universel et des objectifs plus généraux.

La croissance économique n'est qu'un des moteurs des tendances globales des dépenses. La mesure dans laquelle la croissance se traduit par un financement public de l'éducation est déterminée par le niveau des recettes fiscales et par la façon dont ces recettes sont réparties entre les différents budgets. Aucune de ces relations n'est automatique. Comme le montrent les éléments d'information du zoom 2.2, tant les efforts de mobilisation des recettes que la priorité attribuée au budget de l'éducation varient selon les pays. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2010 a estimé qu'en mobilisant davantage de ressources et en renforçant leur engagement en faveur de l'éducation, les pays à faible revenu pourraient porter leurs dépenses consacrées à l'éducation pour tous de 12 à 16 milliards de dollars EU – soit une augmentation équivalant à environ 0,7 % du PNB.

La crise financière a eu un impact sur les dépenses publiques d'éducation. L'analyse réalisée dans la section « Regard sur les politiques publiques » montre que 7 des 18 pays à faible revenu pour lesquels des données sont disponibles ont réduit leurs dépenses d'éducation en 2009. Dans d'autres pays, le taux de progression de ces dépenses a connu un net ralentissement. Les plans de l'après-crise consistant à réduire les déficits risquent de compromettre les plans de financement visant les objectifs de l'EPT.

Les niveaux de financement de l'éducation ne sauraient être considérés isolément. L'efficacité et l'équité des dépenses publiques sont également importantes. L'expérience de nombreux pays prouve qu'il est possible d'investir une grande part du revenu national dans l'éducation sans offrir de possibilités d'apprentissage de bonne qualité, surtout dans le cas des groupes marginalisés. Les résultats éducatifs dépendent non seulement du niveau des dépenses mais aussi de la qualité des dépenses publiques et de la

gouvernance dans l'éducation et au-delà. Les pays dotés de systèmes efficaces de gestion des dépenses publiques et de systèmes responsables, réactifs et transparents de planification de l'éducation sont mieux placés pour traduire une augmentation des investissements en réelle amélioration. Cependant, l'accroissement des dépenses, s'accompagnant d'un renforcement de l'efficacité et d'une volonté d'équité, demeure une condition de l'accélération des progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous (zoom 2.3).

Aide internationale

Les politiques nationales et les financements nationaux sont la principale source de progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, mais l'aide internationale a un rôle d'appoint capital à jouer. L'aide au développement permet aux gouvernements de procéder à des investissements visant à élargir l'accès à l'éducation, à en améliorer la qualité et à en faire bénéficier des enfants qui en seraient sinon exclus.

La période écoulée depuis la conférence de Dakar en 2000 a été marquée par des changements spectaculaires dans l'environnement de l'aide. Globalement, les niveaux de celle-ci ont nettement augmenté, tant en valeur absolue qu'en pourcentage du revenu national des donateurs. Toutefois, ces derniers ont collectivement manqué à leur engagement, pris en 2005, de porter le montant de l'aide de 80 à 130 milliards de dollars EU en 2010 au plus tard. L'écart considérable entre les engagements d'aide et les montants effectivement déboursés pour l'Afrique subsaharienne est particulièrement préoccupant : de récentes estimations de l'OCDE donnent à penser que la région recevra moins de la moitié de l'augmentation promise en 2005 (zoom 2.4). Si l'effet total de la crise financière sur l'aide au développement reste incertain, d'aucuns craignent que celle-ci ne soit une victime de l'austérité financière dans certains pays donateurs (voir la section « Regard sur les politiques publiques »). Le modeste accroissement de l'aide en 2009 – moins de 1 % – confirme ce risque.

L'aide à l'éducation reflète certaines tendances mondiales plus générales. L'aide totale à l'éducation de base a quasiment doublé depuis 2002, s'élevant à 4,7 milliards de dollars EU, mais derrière ce chiffre se dessinent deux tendances préoccupantes. Premièrement, la part de l'aide allant à l'éducation de base n'a pas évolué. Deuxièmement, la tendance à un accroissement progressif de l'aide totale à l'éducation a connu un coup d'arrêt en 2008. Dans ce contexte, les donateurs devraient envisager de donner plus de poids à l'éducation – en particulier à l'éducation de base – dans l'enveloppe qu'ils consacrent à l'aide (Zoom 2.5).

Il faut évaluer les tendances de l'aide à l'éducation de base au regard du déficit de financement de l'éducation pour tous. Les estimations présentées en 2010 ont montré un besoin

de financement extérieur pour les objectifs clés dans les pays à faible revenu d'environ 16 milliards de dollars EU par an jusqu'à 2015, et ce une fois tenu compte de l'accroissement de la mobilisation des ressources par les gouvernements de ces pays. Même si les donateurs devaient tenir les engagements pris en 2005, il resterait un déficit de financement de 11 milliards de dollars EU. Dans le climat actuel, il n'est pas réaliste de compter qu'un déficit de cette ampleur puisse être comblé uniquement par les programmes d'aide. Ce qu'il faut, c'est un engagement renforcé en faveur de l'aide accompagné de stratégies de financement innovantes, avec l'apport rapide de ressources nouvelles et additionnelles. Il y a de bonnes raisons pour que les donateurs d'aide envisagent de financer l'accroissement de l'aide à l'éducation par une émission spéciale d'obligations dans le cadre d'un programme de facilité internationale de financement pour l'éducation (IFFE, *international finance facility for education*) (voir la section « Regard sur les politiques publiques »).

La façon dont les donateurs versent l'aide est aussi essentielle que le montant de cette aide. Les donateurs comme les bénéficiaires ont fait des efforts concertés pour améliorer la qualité de l'aide. D'importants engagements ont été pris dans le cadre de l'« agenda de Paris » faisant suite à la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide de 2005. L'accent a été mis sur la réduction des coûts de transaction grâce à une meilleure coordination des donateurs, à l'utilisation des systèmes nationaux et des systèmes de gestion des finances publiques, et à l'amélioration de la transparence. Des progrès ont été accomplis, mais le bilan d'ensemble est médiocre et il faut que les donateurs fassent plus d'efforts.

Perspectives d'avenir

Quel que soit le bilan de la décennie écoulée, les 5 prochaines années confronteront les gouvernements à de nouveaux défis. La crise financière de 2008 et le ralentissement subséquent de la croissance économique ont soumis nombre de pays en développement à de fortes pressions financières. Les ajustements budgétaires risquent dangereusement de priver de ressources les plans de financement de l'éducation pour tous – ce qui signifierait moins d'enseignants, moins de salles de classe et, en définitive, moins d'enfants bénéficiant d'une éducation décente. Alors que de nombreux grands donateurs d'aide cherchent aussi à réduire des déficits financiers considérables, un danger parallèle menace, le tarissement des flux d'aide au développement, ce qui serait extrêmement préjudiciable pour bien des pays les plus pauvres du monde (voir la section « Regard sur les politiques publiques »).

Les réductions des dépenses prévues pour l'éducation auraient des conséquences nuisibles non seulement pour ceux qui sont immédiatement concernés – les enfants et les jeunes privés de possibilités d'apprentissage – mais aussi

pour les perspectives à long terme de réduction de la pauvreté, de croissance économique et de développement humain. C'est pourquoi protéger les budgets de l'éducation devrait être un élément central de tout plan de stabilisation financière. C'est également la raison pour laquelle la protection ne suffit pas. Pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous, il faudra que les gouvernements

adhèrent à des plans à moyen terme d'augmentation des dépenses publiques d'éducation. Dans ce contexte, il est important que les gouvernements nationaux, les donateurs d'aide et les institutions financières internationales réexaminent les besoins de financement de l'éducation pour tous d'ici à 2015 à la lumière de l'environnement de l'après-crise.

Zoom 2.1 – Les gouvernements investissent de plus en plus dans l'éducation

La part du revenu national consacrée à l'éducation est une mesure clef des efforts consentis par les gouvernements pour financer l'éducation pour tous. La façon dont cette mesure se traduit par des financements réels sur la durée dépend de plusieurs facteurs, dont la croissance économique, la croissance de la population et l'évolution de la taille de la population scolaire.

Les priorités des gouvernements ont-elles évolué pour répondre aux engagements pris à Dakar ? Les pays à faible revenu ont sensiblement intensifié leur effort de financement de l'éducation depuis 1999 (tableau 2.1).

Même si l'on tient compte de la croissance de la population et de l'augmentation de la proportion d'enfants d'âge scolaire dans les populations nationales, cette intensification s'est traduite par des niveaux plus élevés de dépense par habitant. À l'inverse, la part du revenu national investie dans l'éducation a diminué dans les États arabes, par rapport à un point de départ élevé, et en Asie centrale et en Asie du Sud et de l'Ouest, par rapport à des niveaux initiaux plus bas. Alors que la dépense d'éducation par habitant a stagné dans les États arabes, elle a augmenté dans d'autres régions qui ont réduit la part du revenu national attribuée à l'éducation. Même avec cet effet de la croissance économique, il est difficile de faire cadrer ce résultat avec les engagements

Tableau 2.1 : Les ressources nationales consacrées à l'éducation ont augmenté depuis 1999

Dépenses d'éducation en pourcentage du revenu national, par groupe de revenu et région, 1999 et 2008

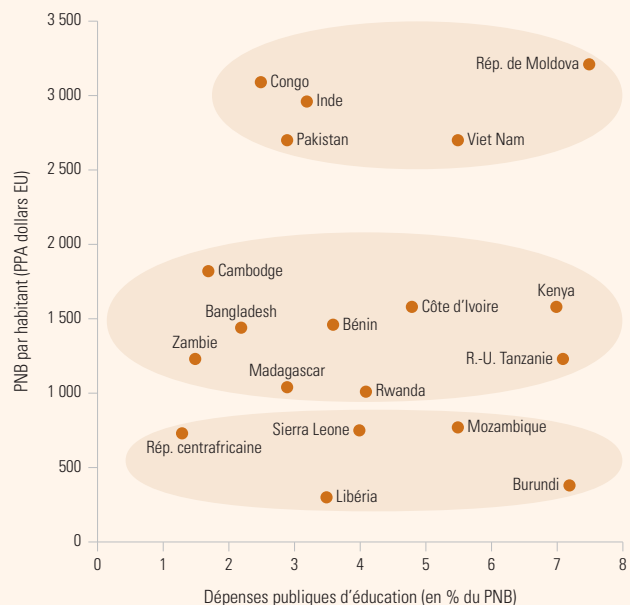
	Dépenses d'éducation en pourcentage du PNB		Taux de croissance réelle des dépenses d'éducation	Taux de croissance réelle de la dépense d'éducation par habitant
	1999 (%)	2008 (%)	1999-2008 (% par an)	1999-2008 (% par an)
Monde	4,6	5,0	3,0	1,7
Pays à faible revenu	2,9	3,8	6,8	3,9
Pays à revenu moyen inférieur	5,5	5,6	3,8	3,4
Pays à revenu moyen supérieur	4,7	4,6	4,6	2,1
Pays à revenu élevé	5,0	5,4	2,7	2,0
Afrique subsaharienne	3,5	4,0	4,6	2,0
États arabes	6,3	5,7	2,2	0,1
Asie centrale	4,0	3,2	8,5	7,9
Asie de l'Est et Pacifique	4,5	4,6	2,0	1,2
Asie du Sud et de l'Ouest	3,7	3,5	3,5	1,9
Amérique latine/Caraiïbes	5,1	5,0	5,1	3,8
Amérique du N./Europe occ.	5,3	5,5	2,9	2,1
Europe centrale et orientale	4,6	5,1	6,2	6,1

Notes : tous les chiffres pour le monde, les régions et les groupes de revenu sont des valeurs médianes. Seuls les pays ayant des données pour 1999 et 2008 (ou l'année disponible la plus proche) sont utilisés pour calculer les médianes de chaque région ou groupe de revenu, qui diffèrent donc des médianes indiquées dans le tableau statistique 9 de l'annexe.

Sources : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ; base de données de l'ISU ; Organisation des Nations Unies (2009) ; Banque mondiale (2010).

Figure 2.1 : Des pays au revenu similaire diffèrent dans le niveau de leur engagement en faveur de l'éducation

PNB par habitant et dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB, pays sélectionnés, 2008



Note : les groupements de pays indiquent des niveaux de revenu similaires.
Source : annexe, tableaux statistiques 1 et 9.

pris à Dakar ou avec le besoin urgent d'accroître les financements pour accélérer les progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous.

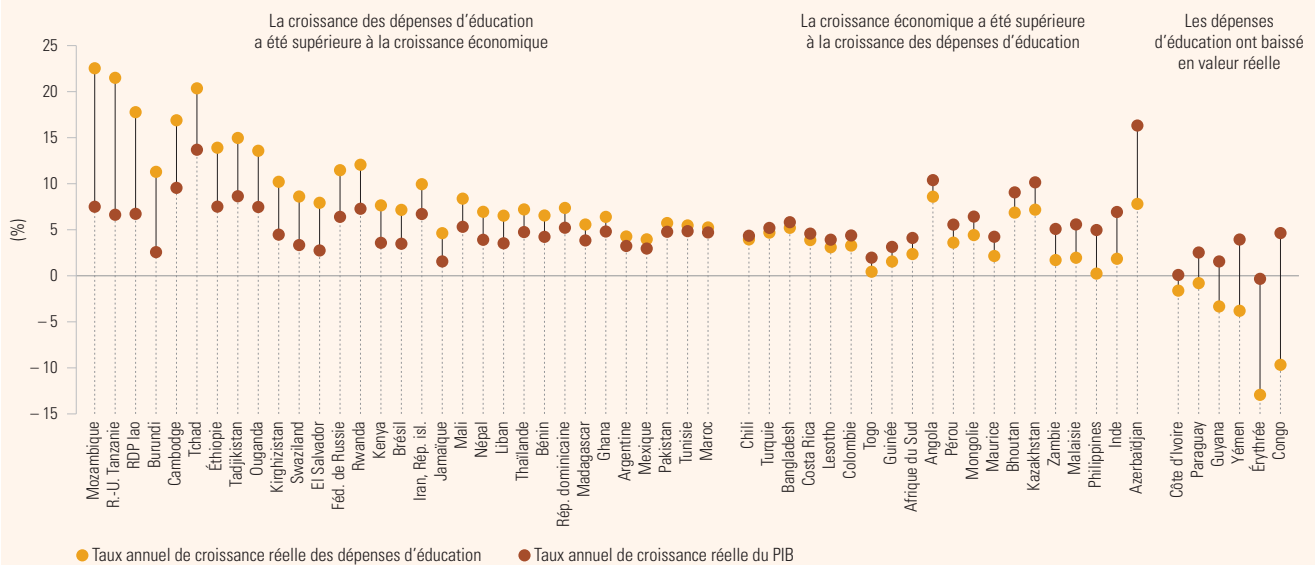
Les différences frappantes que l'on peut constater s'agissant de la part du revenu national attribuée à l'éducation par des pays dont les niveaux de revenu sont similaires attirent l'attention sur l'importance des priorités politiques (figure 2.1, page précédente). Par exemple, le Viet Nam investit une part presque 2 fois plus grande de son revenu national que le Pakistan, et le Kenya une part 3 fois plus grande que le Bangladesh.

La période comprise entre 1999 et 2008 a été marquée par une forte croissance économique dans les régions

en développement. L'accroissement de la richesse a entraîné une augmentation des recettes publiques et dynamisé les dépenses d'éducation. Cependant, cette hausse des dépenses d'éducation a été d'une ampleur variable suivant les pays. Dans plus de la moitié des pays pour lesquels les données sont disponibles, la hausse réelle des dépenses d'éducation a été supérieure à la croissance économique (figure 2.2). Dans d'autres pays elle a été inférieure. Aux Philippines, les dépenses réelles d'éducation ont augmenté de 0,2 % par an de 1999 à 2008 tandis que l'économie connaissait une croissance moyenne de 5 % par an. En conséquence, la part déjà modeste du revenu national investie par les Philippines dans l'éducation a baissé avec le temps, tombant à 2,4 % à peine en 2007.

Figure 2.2 : Les budgets de l'éducation ont augmenté dans la plupart des pays

Croissance annuelle réelle des budgets de l'éducation et du revenu national dans des pays sélectionnés à faible revenu ou à revenu moyen, 1999-2008



Note : la croissance réelle moyenne est fondée sur la croissance annuelle cumulée. Lorsqu'il n'y avait pas de données disponibles pour 1999 ou 2008, l'année la plus proche a été retenue. Sources : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT ; base de données de l'ISU ; Banque mondiale (2010f).

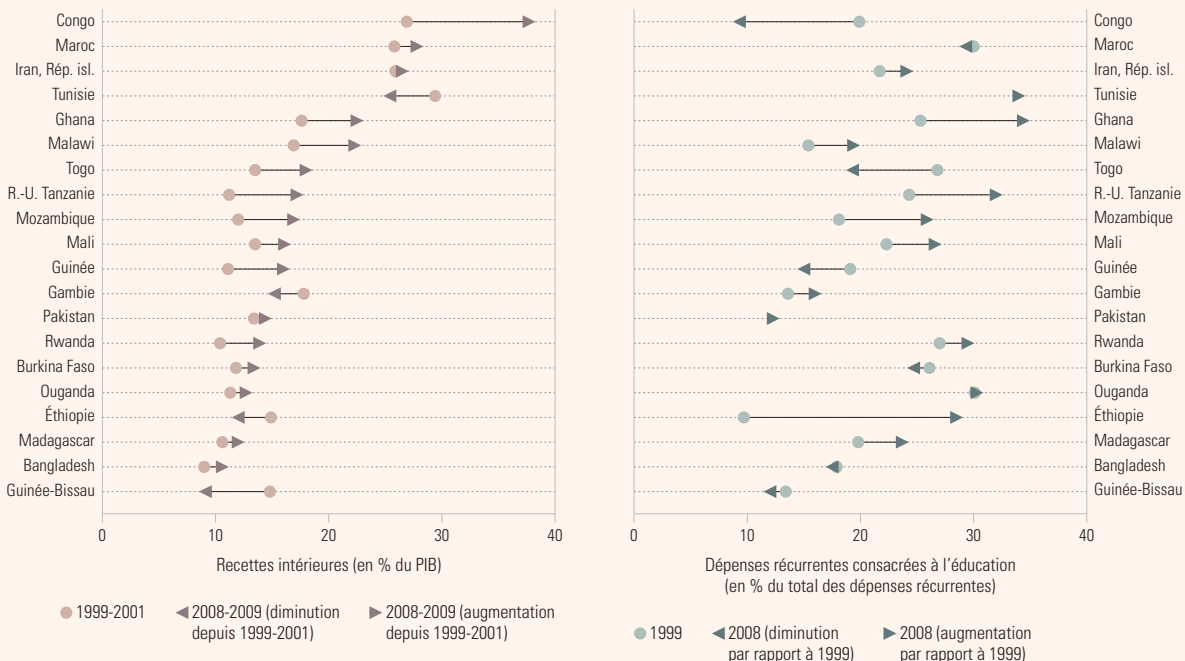
Zoom 2.2 – Accroître les recettes intérieures et faire de l'éducation une plus grande priorité

Le centrage de l'éducation pour tous sur l'aide internationale détourne parfois l'attention du fait que les recettes publiques sont la principale source des dépenses d'éducation. Même dans les pays les plus pauvres, la mobilisation des ressources internes et les décisions relatives à l'attribution de ces ressources à travers le budget national dépassent de loin l'aide au développement dans les budgets nationaux.

Mobilisation des ressources. Il n'y a pas de relation arithmétique simple entre croissance économique et mobilisation des ressources. Les efforts pour accroître les recettes nationales sont influencés par le niveau du revenu par habitant et par les profils de croissance économique. Globalement, les recettes tendent à augmenter avec le revenu national. Les pays dans lesquels les exportations de minéraux occupent une place majeure tendent aussi à enregistrer des rapports recettes/PIB qui sont plus élevés

Figure 2.3 : Les recettes intérieures ont augmenté dans de nombreux pays, mais d'autres continuent à éprouver des difficultés

Recettes intérieures et dépenses récurrentes consacrées à l'éducation dans des pays sélectionnés à faible revenu ou à revenu moyen, 1999 et 2008



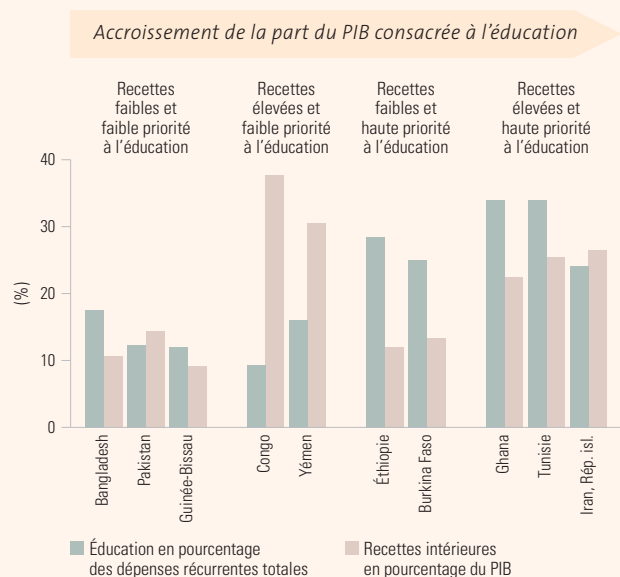
Notes : en l'absence de données disponibles pour 1999 ou 2008, l'année la plus proche a été retenue. Les chiffres fournis pour les recettes intérieures sont des moyennes sur 2 ou 3 ans. Les dépenses récurrentes sont utilisées de préférence aux dépenses totales consacrées à l'éducation en raison d'une meilleure disponibilité des données. Sources : FMI (2002, 2006a, 2006b, 2010a, 2010c, 2010e) ; MINEDAF VIII (2002) ; Pôle de Dakar (2010) ; base de données de l'ISU.

que la moyenne pour leurs niveaux de revenu. Les pays à faible revenu ayant des niveaux élevés de pauvreté, des secteurs informels très développés et des exportations de minéraux limitées ont du mal à accroître la mobilisation des ressources, bien que des progrès soient possibles. Par exemple, le Ghana, le Mali, le Mozambique et le Rwanda ont augmenté la part des recettes générées à l'intérieur du pays dans le revenu national, ce qui a fini par se concrétiser par des niveaux plus élevés des dépenses réelles d'éducation (figure 2.3). À l'inverse, d'autres pays, comme le Bangladesh et le Pakistan, n'ont guère réussi à accroître leur rapport recettes/PIB – ce qui explique en partie leur performance décevante en matière de dépenses d'éducation.

L'attribution des crédits budgétaires est un élément central de l'équation du financement de l'éducation pour tous. Certains commentateurs ont tenté d'identifier des critères de référence internationaux pour les meilleures pratiques, et l'attribution de 20 % du budget national à l'éducation est largement citée comme un seuil indicatif d'un engagement fort en faveur de l'éducation pour tous. Environ un tiers des pays à faible revenu pour lesquels les données sont disponibles ont atteint ou dépassé ce seuil. Cependant, on peut se demander si le seuil lui-même donne une bonne idée de la réalité du financement public de l'éducation, en partie parce qu'il omet le volet recettes de l'équation. La figure 2.3 illustre la relation importante qui existe entre les

Figure 2.4 : Les pays doivent relever des défis différents pour accroître leurs investissements dans l'éducation

Recettes intérieures en pourcentage du PIB et dépenses récurrentes consacrées à l'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques récurrentes, pays sélectionnés, 2008



Sources : FMI (2010a, 2010c, 2010e) ; Pôle de Dakar (2010) ; base de données de l'ISU.

recettes, d'une part, et l'attribution des crédits budgétaires, d'autre part. Certains pays, comme le Ghana, le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie, ont associé un renforcement de la perception des recettes avec une intensification de leur engagement en faveur de l'éducation. Dans d'autres cas – telle l'Éthiopie – les recettes ont diminué au prorata du revenu national mais une part des dépenses budgétaires, qui a fortement augmenté, a été consacrée à l'éducation. Si les indicateurs partiels de seuil présentent un intérêt limité pour comprendre les défis du

financement de l'éducation pour tous, il est clair que les pays qui combinent de faibles niveaux de mobilisation des ressources avec de modestes crédits budgétaires pour l'éducation ne sont pas bien placés pour accélérer les progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous. Alors que le Bangladesh a beaucoup progressé au cours de la décennie écoulée, ses efforts en faveur de l'éducation sont entravés par le fait qu'il ne mobilise que 11 % du PIB en recettes publiques et n'alloue à l'éducation que 17,5 % des dépenses récurrentes totales (figure 2.4).

Zoom 2.3 – Il y a différentes voies pour parvenir à l'éducation pour tous, mais il importe d'investir davantage

Un accroissement du financement a-t-il une incidence sur le rythme des progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous ? Il est difficile de répondre à cette question. Dans certains pays, les résultats de l'augmentation des investissements ont été décevants, car les bénéfices ont été contrebalancés par une gouvernance inadéquate. Même dans les pays où l'augmentation des dépenses a été associée à de meilleurs résultats, les liens ne sont pas toujours évidents – « associé à » n'est pas synonyme de « causé par ». Pourtant, il est établi que des augmentations bien gérées des dépenses publiques peuvent permettre de surmonter les obstacles aux progrès.

Le tableau 2.2 illustre la relation complexe entre dépenses d'éducation et scolarisation. Considérons tout d'abord les trois pays qui ont substantiellement accru leurs dépenses entre 1999 et 2008. Au Burundi, les dépenses d'éducation ont doublé en pourcentage du PNB. Une grande partie des dépenses supplémentaires est allée à l'enseignement primaire, dans lequel le taux net de scolarisation a presque triplé. En Éthiopie, un quasi-doublement du budget de l'éducation a entraîné une amélioration significative de l'accès à l'enseignement primaire et secondaire. Et bien que nombre de ceux qui ont bénéficié de cette amélioration fassent partie des groupes de population les plus pauvres et les plus vulnérables, qui généralement commencent l'école avec un acquis d'apprentissage plus limité que celui des autres, la qualité de l'éducation a été maintenue (Banque mondiale, 2008b, voir l'objectif 6). Là encore, l'accroissement des dépenses a été un élément essentiel de l'obtention des gains, les programmes de constructions scolaires dans les zones rurales pauvres demeurant un goulet d'étranglement majeur entravant l'augmentation des effectifs. De même, en République-Unie de Tanzanie, l'accroissement des dépenses d'éducation a permis de financer de vastes programmes de construction de salles de classe et la suppression des frais de scolarité à l'école primaire en 2001. Le nombre d'enfants non scolarisés est tombé de plus de 3 millions en 1999 à environ 33 000 en 2008. De plus, la dernière évaluation par le SACMEQ des acquis d'apprentissage révèle une

amélioration sensible des performances en lecture et en mathématiques (Hungu *et al.*, 2010).

Dans chacun de ces cas, l'accroissement du financement a permis d'offrir de nouvelles possibilités éducatives, surtout aux pauvres. L'intensification des investissements dans les

Tableau 2.2 : Les relations entre dépenses et progrès de l'éducation ne sont pas toujours simples

Indicateurs des dépenses et taux net ajusté de scolarisation dans le primaire, pays sélectionnés, 1999 et 2008

	Part du PNB attribuée à l'éducation		Évolution réelle entre 1999 et 2008 (% par an)	Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire	
	1999	2008		1999	2008
	(%)		(% par an)	(%)	
Augmentation des investissements et progrès significatifs					
Burundi	3,5	7,2	11	36	99
Éthiopie	3,5	5,5	14	37	79
R.-U. Tanzanie	2,2	7,1	22	49	100
Investissements insuffisants et progrès limités					
Pakistan	2,6	2,9	6	57	66
Érythrée	5,2	2,0	-13	33	40
Progrès en dépit d'investissements limités					
Guinée	2,1	1,7	2	44	72
Zambie	2,0	1,5	2	70	97

Note : pour le Pakistan, le taux net ajusté de scolarisation dans le primaire indiqué en 1999 est en fait celui de 2001.

Sources : annexe, tableau statistique 9 (version imprimée) et tableau statistique 5 (version en ligne) ; base de données de l'ISU.

écoles, les enseignants et les matériels d'apprentissage a fait une différence. Le contraire est vrai dans le cas de l'Érythrée, qui a réduit ses dépenses d'éducation et n'a enregistré que de modestes progrès en matière d'accès. Deux autres pays couverts par le tableau 2.2, la Guinée et la Zambie, constituent des cas différents. Ils ont tous les deux élargi l'accès à l'école primaire sans augmenter sensiblement les dépenses. Cependant, leur expérience ne doit pas être interprétée comme prouvant l'intérêt des gains d'efficacité, pas plus que l'expérience contraire du Burundi,

de l'Éthiopie et de la République-Unie de Tanzanie ne doit être interprétée comme une démonstration irréfutable des avantages d'un accroissement du financement. En Guinée, le « gain d'efficacité » a consisté, entre autres, à abaisser les coûts par le recrutement d'enseignants contractuels dont la rémunération est égale au tiers de celle des enseignants titularisés (Pôle de Dakar, 2009). Cette politique ayant fait surgir des inquiétudes quant à son impact sur la qualité de l'éducation et le moral des enseignants, elle est actuellement progressivement abandonnée (Bennell, 2009).

Zoom 2.4 – Les donateurs ne sont pas sur la bonne voie pour tenir les engagements relatifs à l'aide en 2010

L'aide au développement est un élément clef de l'architecture du financement de l'éducation pour tous. Cela est spécialement vrai pour les pays à faible revenu confrontés à d'importants déficits de financement. Le niveau global de l'aide à l'éducation de base (tableau 2.3) est dans l'ensemble fonction de 3 facteurs :

- le niveau global de l'aide au développement ;
- la part de l'aide internationale attribuée à l'éducation ;
- la part de l'aide à l'éducation attribuée à l'éducation de base.

Les problèmes qui se posent dans chacun de ces 3 domaines soulèvent des questions concernant les apports futurs d'aide à l'éducation. Des préoccupations

croissantes s'expriment quant à la possibilité que l'aide au développement pour l'éducation de base continue de chuter alors que ses niveaux sont déjà nettement insuffisants au regard des besoins de l'éducation pour tous.

L'aide globale, pas à la hauteur des promesses

En 2005, les donateurs ont pris une série d'engagements d'accroître l'aide. Les promesses du G8 au sommet de Gleneagles et des pays de l'Union européenne (UE) portaient sur un montant supplémentaire de 50 milliards de dollars EU (en valeur de 2004) pour 2010, dont la moitié réservée à l'Afrique. Sur la base des tendances actuelles, ces promesses ne seront pas honorées (figure 2.5).

Tableau 2.3 : L'aide à l'éducation de base a augmenté, mais inégalement selon les régions

Total des décaissements d'aide à l'éducation et à l'éducation de base, par groupe de revenu et région, 2002-2003, 2007 et 2008

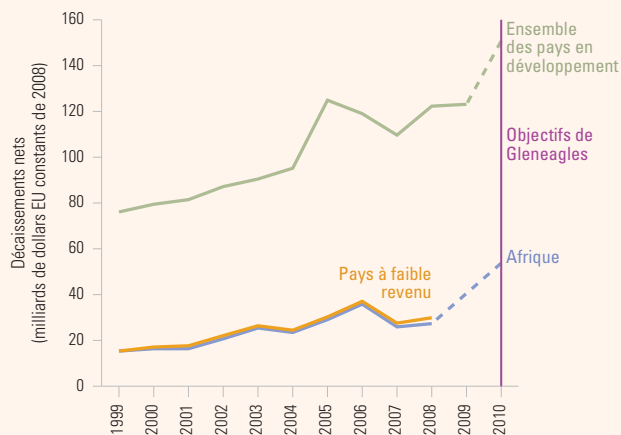
	Total des décaissements d'aide à l'éducation (millions de dollars EU)			Total des décaissements d'aide à l'éducation de base (millions de dollars EU)			Aide à l'éducation de base par enfant en âge de fréquenter l'école primaire (dollars EU)	
	2002-2003	2007	2008	2002-2003	2007	2008	2002-2003	2007-2008
Monde	7 257	11 697	11 410	2 683	4 700	4 709	4	8
Pays à faible revenu	2 308	3 802	3 662	1 242	2 130	2 047	10	16
Pays à revenu moyen inférieur	3 078	4 622	4 605	967	1 381	1 638	3	4
Pays à revenu moyen supérieur	1 094	1 618	1 622	270	418	435	2	4
Pays à revenu élevé	30	57	30	6	8	4	1	1
Revenu non spécifié	747	1 599	1 490	198	763	586	...	...
Afrique subsaharienne	2 417	3 274	3 225	1 220	1 705	1 643	11	13
États arabes	1 102	1 742	1 607	209	461	538	5	12
Asie centrale	112	200	250	24	53	72	4	11
Asie de l'Est et Pacifique	1 101	1 995	2 057	214	540	598	1	4
Asie du Sud et de l'Ouest	835	1 463	1 326	506	735	800	3	4
Amérique latine/Caralbes	562	794	870	213	289	364	4	6
Europe centrale et orientale	335	581	549	84	115	76	8	10
Territoires d'outre-mer	255	379	402	127	149	150	...	...
Région non spécifiée	539	1 272	1 123	85	653	469	...	...

Notes : tous les chiffres sont en dollars EU constants de 2008. L'addition des chiffres ne correspond pas exactement au total en raison des arrondis.

Source : annexe, tableau 3 relatif à l'aide.

Figure 2.5 : Les objectifs d'accroissement de l'aide risquent, et de loin, de ne pas être atteints

Décassements d'aide et objectifs, 1999-2010



Notes : les données pour 2009 sont préliminaires et celles pour 2010 indiquent la projection de la trajectoire si les objectifs de Gleneagles étaient atteints. « Afrique » est le groupe régional utilisé par le CAD de l'OCDE, qui diffère dans une certaine mesure de la région Afrique subsaharienne de l'EPT.

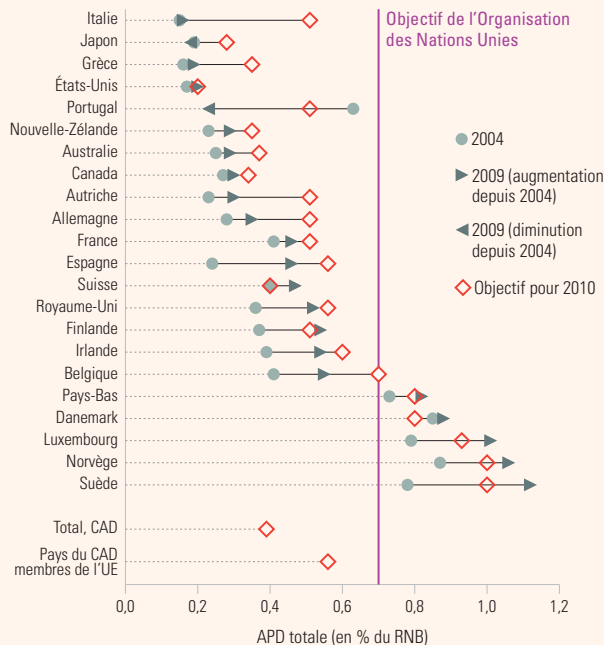
Source : OCDE-CAD (2010d).

L'OCDE estime le déficit global projeté à 20 milliards de dollars EU (en valeur de 2009), dont 16 milliards pour l'Afrique (Organisation des Nations Unies, 2010d).

La plupart des donateurs ont adopté des objectifs nationaux de dépenses liés aux engagements de 2005. Ces engagements doivent être considérés comme une étape sur la voie de l'objectif d'aide fixé par l'Organisation des Nations Unies – 0,7 % du revenu national brut (RNB) – objectif qui a été atteint par 5 pays (figure 2.6). Dans le cas de l'Union européenne, les donateurs visent à parvenir à un niveau collectif de dépense de 0,56 % du RNB pour l'aide, avec un minimum national de 0,51 %. Il est probable que plusieurs membres de l'Union européenne atteindront ces objectifs ou les dépasseront, dont les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède. D'autres grands donateurs de l'Union européenne, comme l'Allemagne et la France, n'atteindront probablement pas les objectifs de l'Union européenne (OCDE-CAD, 2010b). L'Italie, quant à elle, avec un niveau d'aide de 0,16 % du RNB, a effectivement renoncé à tenir les engagements pris à Gleneagles. Deux des plus grandes économies du monde, les États-Unis et le Japon, ont fixé des niveaux d'aide pour 2010 très inférieurs aux objectifs retenus par l'Union européenne et, pourtant, le Japon a réduit son aide de 10 % en 2009. Un récent examen collégial effectué par le CAD de l'OCDE a conclu que le Japon devait revenir sur les réductions récentes de l'aide globale et consentir de plus grands efforts pour accélérer les progrès en direction de l'objectif plus ambitieux de l'ONU de 0,7 % du RNB (OCDE-CAD, 2010e).

Figure 2.6 : Seuls 5 des 22 donateurs du CAD de l'OCDE ont atteint l'objectif de l'ONU de 0,7 %

APD nette des donateurs du CAD de l'OCDE en pourcentage du RNB, 2004 et 2009 (décaissements) et objectifs pour 2010



Notes : les données pour 2009 sont préliminaires. Les objectifs des différents donateurs pour 2010 sont des estimations de l'OCDE fondées sur divers engagements gouvernementaux.

Source : OCDE-CAD (2009a, 2010d).

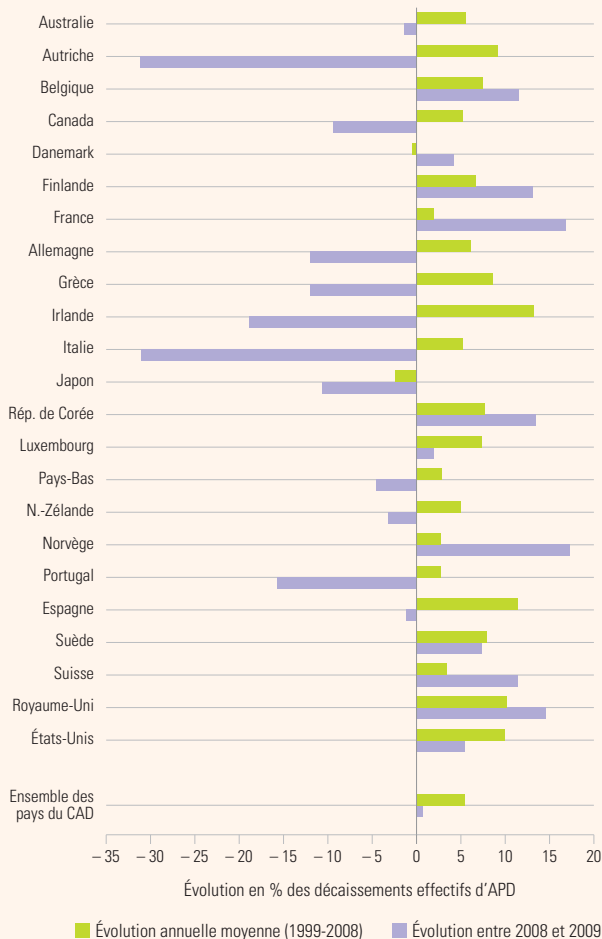
Selon de premières indications, la crise financière est en train d'affaiblir l'engagement de certains donateurs en faveur des objectifs internationaux en matière d'aide. Bien qu'un audit complet soit prématuré, 12 donateurs de l'OCDE ont réduit leur budget d'aide en 2009. Dans le cas de l'Italie, la réduction a été très forte – de près d'un tiers, à partir d'un chiffre déjà très bas (figure 2.7). Plus positivement, plusieurs donateurs – les États-Unis, la France et le Royaume-Uni – ont augmenté leurs dépenses d'aide. Les incertitudes pesant sur les niveaux futurs de l'aide ont des implications préoccupantes pour le financement dans le domaine de l'éducation et dans d'autres domaines. Alors que beaucoup de pays à faible revenu sont confrontés à des pressions aiguës sur leurs finances publiques, l'aide a un rôle vital à jouer dans la protection des services de base. Le danger est que les réductions de l'aide au développement ralentissent les progrès ou même entraînent des reculs dans le développement humain étant donné que les gouvernements sont contraints de réduire leurs dépenses.

Aide à l'éducation de base

Les données récentes sur l'aide indiquent une orientation préoccupante pour l'agenda de l'éducation pour tous. Après 5 années d'augmentation graduelle, l'aide à l'éducation de base a stagné en 2008 (figure 2.8). Dans le cas de l'Afrique subsaharienne, région qui présente les plus grands déficits

Figure 2.7 : De nombreux donateurs ont réduit leur aide en 2009

Évolution en pourcentage des décaissements effectifs d'APD, 1999-2008 et 2008-2009



Source : OCDE-CAD (2010d).

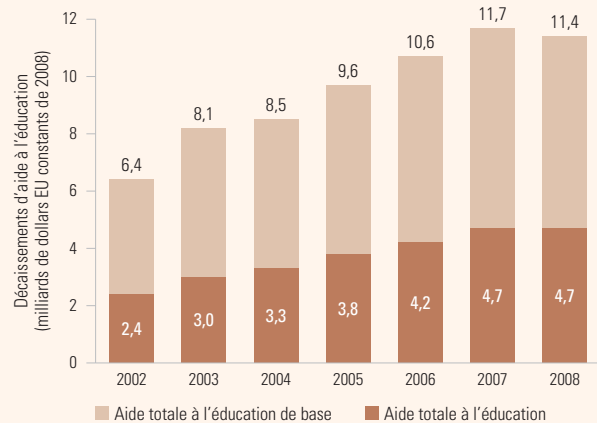
de financement de l'éducation pour tous, les décaissements ont baissé de 4 % entre 2007 et 2008. Si l'on tient compte de la croissance de la population d'âge scolaire, cela se traduit par une diminution de 6 % de l'aide par élève. Ce résultat met en question le niveau des engagements pris par les donateurs à Dakar en 2000. Les engagements d'aide ont légèrement progressé en 2008, mais leur niveau n'est guère indicatif des décaissements (encadré 2.1).

La stagnation de l'aide pour une année n'annonce pas forcément une nouvelle tendance, mais elle renforce trois préoccupations durables concernant l'aide au développement pour l'éducation : une base étroite de grands donateurs, le faible poids accordé à l'éducation de base et le niveau du déficit de financement de l'aide.

L'étroitesse de la base de donateurs est une source potentielle d'instabilité du financement de l'éducation

Figure 2.8 : Les décaissements d'aide à l'éducation de base ont cessé d'augmenter en 2008

Décaissements d'aide à l'éducation, 2002-2008



Note : la baisse de l'aide totale à l'éducation est en partie due à la façon dont la France calcule les coûts imputés des étudiants étrangers dans ses établissements postsecondaires.
Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT fondés sur OCDE-CAD (2010c).

Encadré 2.1 – Les décaissements d'aide montrent mieux l'argent dépensé

On peut mesurer les niveaux d'aide au moyen de deux lignes comptables dans les systèmes de notification des donateurs. Les *engagements* représentent une obligation de fournir un montant déterminé d'aide à l'avenir, tandis que les *décaissements* rendent compte de la mise à disposition effective des fonds, étalée souvent sur plusieurs années.

Les niveaux des engagements tendent à être plus instables que les décaissements car ils reflètent en général quelques grands projets annoncés telle ou telle année. Les décaissements donnent une image plus exacte des ressources effectivement transférées des donateurs aux bénéficiaires pendant une année donnée. Dans le passé, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a rendu compte des engagements d'aide. Cependant, il utilisera désormais les données sur les décaissements qui sont devenues plus largement disponibles depuis 2002.

pour tous. En 2007-2008, 62 % de l'aide à l'éducation de base est venue des 6 principaux donateurs¹. Un corollaire évident est que même de petits changements de priorités de la part de 1 ou 2 de ces donateurs peuvent avoir des effets cumulés très importants sur les flux d'aide. De 2007 à 2008, l'aide à l'éducation de base du Royaume-Uni a baissé de 39 % et celle des Pays-Bas de 30 %. Sans des augmentations concomitantes de l'aide fournie par l'Espagne et les États-Unis, le total des décaissements aurait encore davantage diminué. Il y a une certaine logique

1. L'Association internationale de développement, la Commission européenne, les États-Unis, la Norvège, les Pays-Bas et le Royaume-Uni.

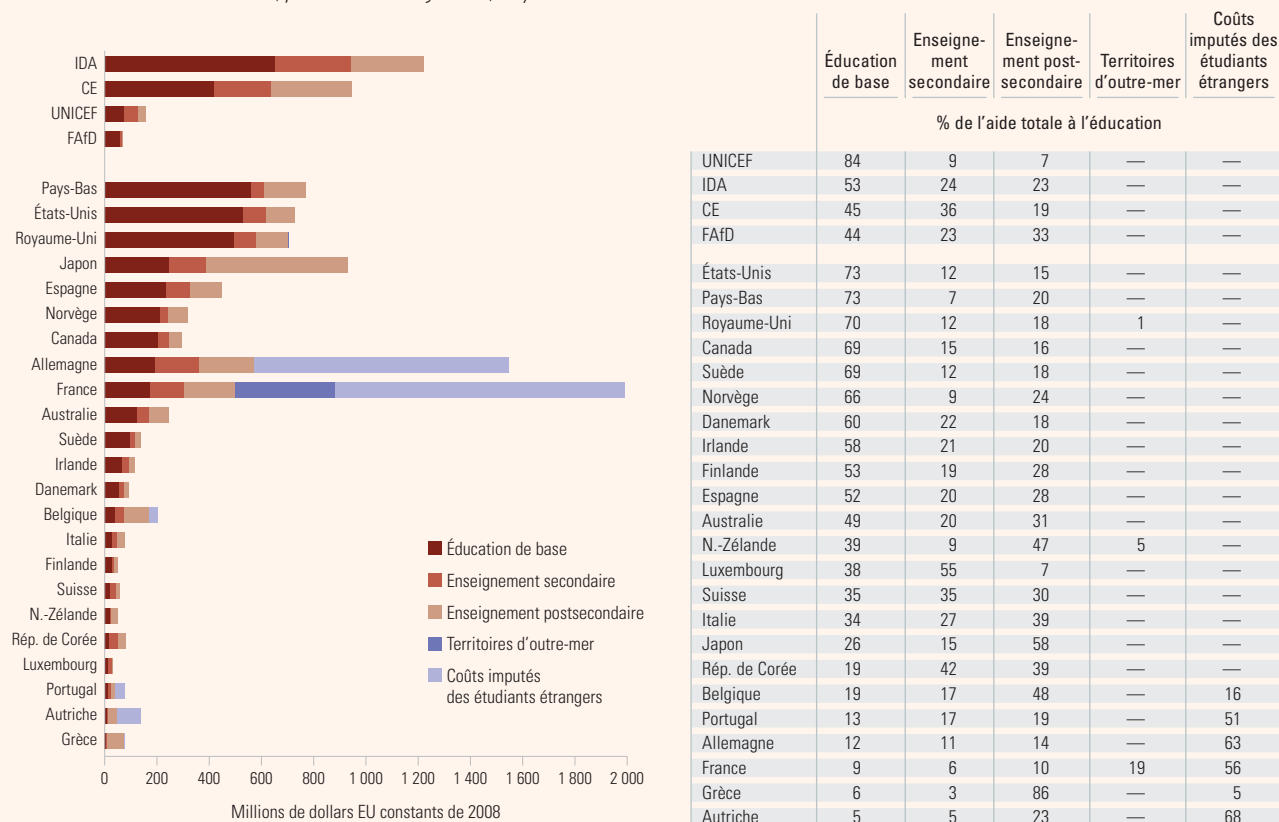
à la spécialisation des donateurs dans l'aide à tel ou tel secteur, car cela peut réduire les coûts de transaction et renforcer l'impact de l'aide (OCDE-CAD, 2009b), mais rien ou presque ne donne à penser que les grands donateurs coordonnent leurs efforts à la lumière des besoins globaux de financement de l'aide à l'éducation.

L'élargissement du pool des grands donateurs aiderait à limiter ces risques et à relever le double défi de l'accroissement global de l'aide et de la réduction de son instabilité. L'arrivée de donateurs émergents pourrait jouer un rôle vital dans la diversification de l'aide à l'éducation. Bien que les données soient très fragmentaires, les meilleures estimations indiquent que ces donateurs ont consacré de 11 à 12 milliards de dollars EU à l'aide en 2007-2008 (Smith *et al.*, 2010). Cependant, leurs dépenses d'éducation ont été limitées et un engagement plus grand est nettement possible.

La part modeste de l'éducation de base dans l'aide globale au secteur contribue au déficit financier de l'EPT. De puissants arguments tenant au développement poussent les donateurs à soutenir le financement de l'éducation au-delà du cycle primaire. Comme l'a fait valoir le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2010, des investissements accrus sont nécessaires dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à mesure que plus d'enfants sont admis et progressent dans le primaire. De fait, beaucoup de pays ont adopté des cycles d'éducation de base de 8 ans. Il y a aussi des raisons de renforcer le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur. Aucun pays ne peut élargir la base de compétences indispensable à une croissance économique soutenue et au développement humain en se limitant à l'enseignement primaire. Toutefois, on ne saurait bâtir des systèmes éducatifs viables sur les fondations d'une éducation de base souffrant d'un sous-financement chronique – et les donateurs déploient des efforts très variables pour construire ces fondations (figure 2.9).

Figure 2.9 : L'engagement des donateurs en faveur de l'éducation de base est très variable

Décaissements d'aide à l'éducation, par niveau d'enseignement, moyenne 2007-2008



Notes : FAfD : Fonds africain de développement ; CE : Commission européenne ; IDA : Association internationale de développement. Un tiret dans le tableau indique une valeur nulle. La définition retenue par le CAD de l'OCDE pour l'éducation de base comprend l'enseignement primaire, les compétences de base de la vie courante pour les jeunes et les adultes et l'éducation de la petite enfance.

L'aide aux territoires d'outre-mer est indiquée séparément et, par conséquent, les pourcentages peuvent différer de ceux du tableau 2 relatif à l'aide de l'annexe.

Source : OCDE-CAD (2010c).

Plusieurs grands donateurs – dont les États-Unis, les Pays-Bas et le Royaume-Uni – attribuent à l'éducation de base plus de la moitié de leur budget d'aide à l'éducation. D'autres attribuent plus de 70 % du leur aux niveaux qui suivent l'éducation de base. Parmi les donateurs du G8, l'Allemagne, la France et le Japon appartiennent à cette catégorie.

Étant donné l'ampleur du déficit de financement de l'éducation de base, il y a clairement une bonne raison de reconsidérer les priorités actuelles dans ces pays. Si tous les donateurs consacraient à l'éducation de base au moins la moitié de leur aide à l'éducation (la moyenne actuelle est de 41 %), ils pourraient mobiliser un montant supplémentaire de 1,7 milliard de dollars EU par an. Les pratiques comptables méritent aussi d'être examinées de plus près. Dans le cas de l'Allemagne et de la France, une proportion nettement supérieure à la moitié de ce qui est comptabilisé comme aide à l'éducation revêt la forme de coûts imputés par élève pour les étudiants faisant des études dans les établissements nationaux (figure 2.9). Quels que soient les bienfaits de ces programmes, il s'agit d'une forme d'aide qui ne contribue guère à combler le déficit de financement de l'éducation de base dans les pays les plus pauvres. Plus généralement, les systèmes de notification des donateurs gonflent souvent artificiellement les transferts d'aide en incluant des dépenses qui ne bénéficient pas aux budgets des pays en développement. En dehors des coûts imputés par élève, ces dépenses peuvent englober aussi bien les frais administratifs que d'autres dépenses sur lesquelles les bénéficiaires nominaux de l'aide n'ont guère de contrôle. L'OCDE a tenté de distinguer entre l'aide de base ou programmable, qui peut être planifiée et utilisée au niveau du pays bénéficiaire, et les apports d'aide qui ne le peuvent pas. L'application de cette distinction à l'aide à l'éducation révèle qu'un montant de seulement 5,8 milliards de dollars EU sur les 9,1 milliards décaissés par les donateurs bilatéraux en 2008 a été mis à disposition pour financer directement le recrutement et la formation d'enseignants, l'achat de manuels et la construction d'écoles (OCDE-CAD, 2010c). En reconfigurant l'aide au profit de l'éducation de base et en veillant à ce que les transferts d'aide prennent la forme de flux effectifs de financement, on aiderait à combler les déficits de financement de l'EPT.

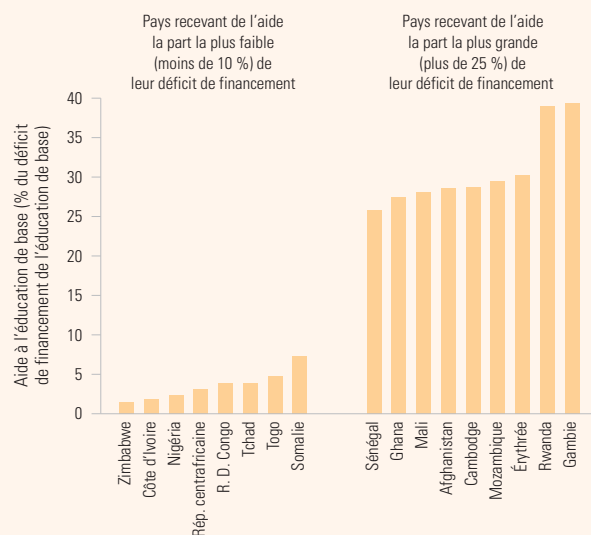
Le montant des déficits de financement de l'EPT au niveau mondial et au niveau des pays est influencé par les profils d'attribution au niveau mondial. L'écart entre l'aide actuelle à l'éducation de base, soit 2 milliards de dollars EU, et les besoins totaux de financement de l'EPT, soit 16 milliards de dollars EU dans les pays à faible revenu, identifié dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2010, reflète la taille

du budget d'aide total et la part de l'éducation de base dans ce budget. L'ampleur du déficit dans les pays reflète le financement national et les décisions des donateurs concernant la répartition de l'aide entre les bénéficiaires.

De multiples facteurs déterminent les flux d'aide au développement vers les différents pays, mais il est difficile de ne pas conclure que les niveaux d'aide souffrent du sous-financement et d'une répartition arbitraire. Les dépenses d'aide varient considérablement selon les pays, sans relation cohérente claire avec une évaluation des besoins. Cela est particulièrement évident dans les pays touchés par un conflit, où l'aide des donateurs reflète habituellement des objectifs plus larges de la politique extérieure – question examinée dans le chapitre 3. Il n'y a pas de formule parfaite pour lier le financement de l'aide aux besoins, mais de simples comparaisons montrent que l'aide à l'éducation de base est trop souvent mal ciblée. L'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne, les deux régions où l'on trouve les populations les plus nombreuses d'enfants non scolarisés, ont reçu respectivement 35 et 17 % de toute l'aide à l'éducation de base en 2008, mais l'analyse de différents pays indique une grande discordance entre les besoins estimés de financement de l'éducation pour tous et les transferts d'aide (figure 2.10).

Figure 2.10 : La discordance est grande entre l'aide et les besoins de l'éducation pour tous

Couverture par l'aide du déficit de financement de l'éducation dans des pays sélectionnés à faible revenu et à revenu moyen inférieur, 2007-2008



Sources : annexe, tableau 3 relatif à l'aide ; EPDC et UNESCO (2009).

Zoom 2.5 – L'agenda de l'efficacité de l'aide : bonne direction, vitesse inadéquate

L'« efficacité de l'aide » est devenue un aspect majeur du dialogue international sur l'aide. Les donateurs ont adopté des principes visant à mieux aligner leurs efforts sur les priorités nationales. La mise en pratique de ces principes – définis dans la Déclaration de Paris de 2005 et le Programme d'action d'Accra de 2008 – s'est avérée difficile pour de nombreux donateurs.

Il y a eu des progrès dans quelques domaines, mais nombre d'objectifs cibles ne seront pas atteints. Les donateurs ont été particulièrement lents à utiliser les systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés, et ils n'ont guère amélioré la coordination. En 2007, moins de la moitié de l'aide a été acheminée par les systèmes nationaux de gestion des finances publiques (l'objectif cible pour 2010 est 80 %) et seulement 20 % des missions des donateurs ont été effectuées conjointement (alors que l'objectif cible pour 2010 est 40 %). Les efforts visant à améliorer la prévisibilité de l'aide ont aussi produit des résultats qui sont loin d'atteindre les objectifs cibles (tableau 2.4). En 2007, seulement 46 % de l'aide programmée pour une année donnée a été effectivement décaissée au cours de l'année en question. Les progrès limités enregistrés dans chacun de ces domaines ont des incidences directes sur l'efficacité de l'aide à l'éducation. Pour prendre un exemple évident, une aide instable et imprévisible peut rendre difficile la tâche des ministères des Finances et de l'Éducation consistant à bien planifier les dépenses pour une année donnée. De même, la non-utilisation des systèmes nationaux de gestion budgétaire et financière pour fournir l'aide peut affaiblir sensiblement les capacités nationales.

Tableau 2.4 : De nombreux objectifs cibles en matière d'efficacité de l'aide ne seront pas atteints

Progrès réalisés concernant certains objectifs cibles de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide

Critères de performance pour l'efficacité de l'aide	Base en 2005 (%)	Niveau en 2007 (%)	Objectif cible pour 2010 (%)
L'objectif cible sera atteint			
L'aide est non liée	75	88	Progrès continus
L'assistance technique est alignée et coordonnée	48	60	50
Il faut accélérer les progrès			
Les donateurs utilisent les systèmes nationaux de gestion des finances publiques	40	45	80
Les donateurs utilisent les systèmes nationaux de passation des marchés	39	43	80
Les donateurs utilisent des mécanismes coordonnés de mise en œuvre de l'aide	43	47	66
L'aide est plus prévisible	41	46	71
Les apports d'aide sont comptabilisés dans les budgets des pays	42	48	85
Les donateurs coordonnent leurs missions	18	21	40
Les donateurs coordonnent leurs études de pays	42	44	66

Source : OCDE-CAD (2008).

Regard sur les politiques publiques **Faire face au contrecoup de la crise financière**

Dans le sillage de la crise financière de 2008, les perspectives économiques mondiales restent incertaines, mais les chances d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous ont été sérieusement compromises dans de nombreux pays. Alors que la crise a été provoquée par les systèmes bancaires des pays riches et les défaillances de la régulation mise en place par leurs gouvernements, son contrecoup met en péril l'éducation de certains des enfants les plus pauvres et les plus vulnérables du monde.

Contrairement au redressement de l'économie mondiale, les efforts des parents pour maintenir leurs enfants à l'école ne sont pas considérés par les médias internationaux comme des nouvelles dignes de faire les gros titres – alors qu'ils devraient l'être. Les ménages pauvres ont démontré une extraordinaire résilience pour maintenir leurs enfants à l'école en dépit de difficultés croissantes. Mais il y a des limites à la résilience. En raison de la progression de la pauvreté et de la malnutrition, de budgets de l'éducation soumis à des pressions de plus en plus fortes et d'interrogations sur le futur niveau de l'aide internationale, il y a un réel danger que les progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous soient freinés ou paralysés dans beaucoup de pays pauvres.

Le contrecoup de la crise met en péril l'éducation de certains des enfants les plus pauvres et les plus vulnérables du monde.

Les pressions financières sur les budgets gouvernementaux restent une source de préoccupation pour le financement de l'éducation. Le Fonds monétaire international (FMI), dont le rôle est particulièrement important dans les pays à faible revenu, soutient que la plupart des gouvernements ont pu protéger les budgets des secteurs sociaux fondamentaux. Cette évaluation est peut-être prématurée et trop optimiste. De plus, elle est fondée sur l'utilisation d'un critère contestable : l'idée que la non-réduction des budgets est une réponse suffisante. La question la plus pertinente, que le FMI devrait explorer plus activement, est celle de savoir si les plans de l'après-crise concernant les dépenses publiques d'éducation reflètent les engagements antérieurs à la crise et, encore plus important, les financements nécessaires pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous.

Le message central de la présente section est que beaucoup des pays les plus pauvres sont contraints soit de réduire les dépenses d'éducation, soit de les laisser à des niveaux très inférieurs à ceux qui sont requis pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Il en résulte que le déficit de financement extérieur de l'éducation s'aggrave. Les données sont partielles et préliminaires, mais les signes annonciateurs d'un approfondissement de la crise sont évidents. Ils sont révélés par une enquête sur les dépenses effectives de 2009 et les dépenses prévues pour 2010 dans 28 pays en développement, réalisée pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* :

- sur les 18 pays à faible revenu couverts par l'enquête, 7 ont procédé à des réductions et 3 n'ont effectué aucune augmentation. Les 7 pays indiquant des réductions budgétaires comptent 3,7 millions d'enfants non scolarisés ;
- si les plans indiquent une reprise des dépenses d'éducation en 2010, les crédits budgétaires de 5 pays à faible revenu ont été inférieurs en 2010 aux dépenses effectives de 2008 ;
- sur les 10 pays à revenu moyen inférieur couverts par l'enquête de 2009, 6 ont fait état de crédits budgétaires pour 2010 inférieurs aux dépenses de 2009, notamment l'Angola, le Nicaragua et le Nigéria ;
- dans la perspective de 2015, le rééquilibrage des finances publiques prévu dans les pays à faible revenu risque d'accroître le déficit de financement de l'éducation pour tous. Pour atteindre une série d'objectifs fixés au titre du Cadre d'action de Dakar, ces pays devraient accroître les dépenses consacrées à

l'enseignement primaire d'environ 12 % par an de 2010 à 2015. Les plans actuels pour l'ensemble des dépenses publiques prévoient des augmentations de 6 % seulement par an jusqu'à 2015. Pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous, il faut soit que les dépenses consacrées à l'enseignement primaire augmentent deux fois plus vite en moyenne que l'ensemble des dépenses publiques, soit que les approches du rééquilibrage des finances publiques et les engagements relatifs aux dépenses soient révisés.

Il ne faut pas oublier les conséquences humaines des pressions financières exercées sur les budgets d'éducation. La divergence entre les besoins de financement de l'éducation pour tous et les dépenses effectives n'est pas un concept abstrait. Elle conduit à des pénuries d'enseignants, à une mauvaise qualité de l'éducation, à l'impossibilité de scolariser les enfants et à de grandes disparités socio-économiques dans l'éducation.

Alors que nombre de pays ont maintenu leurs dépenses au cours des deux dernières années en accentuant leurs déficits budgétaires, il faut davantage d'aide pour éviter des ajustements potentiellement dommageables. Malheureusement, la pression sur les finances publiques des pays donateurs met aussi sous tension les budgets d'aide, ce qui donne plus de poids à l'argumentation en faveur du recours à des stratégies de financement innovantes. Le présent *Rapport* propose une facilité internationale de financement pour l'éducation (IFFE) qui pourrait mobiliser de 3 à 4 milliards de dollars EU par an entre 2011 et 2015.

Impact de la crise financière et de la hausse des prix alimentaires sur l'éducation

Entre la conférence de Dakar de 2000 et le début de la crise financière de 2008, une forte croissance économique et la réduction de la pauvreté ont aidé à dynamiser les avancées dans le domaine de l'éducation. Cependant, depuis 2008, le ralentissement économique, le renchérissement des produits alimentaires et la dégradation des conditions favorables à une réduction de la pauvreté ont ralenti les progrès. Des millions de ménages pauvres ont dû s'adapter à la diminution de leur revenu et à la hausse des prix alimentaires. Si les prix alimentaires mondiaux ne sont plus au niveau des sommets enregistrés en 2008, ils sont néanmoins bien plus élevés que durant la première moitié de la décennie, et plusieurs hausses de prix spectaculaires sont survenues (Banque mondiale,

Les pays les plus pauvres sont contraints soit de réduire les dépenses d'éducation, soit de les laisser à des niveaux très inférieurs à ceux qui sont requis pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous.

2010c). La récession a fait perdre aux gens leur emploi ou a réduit leur temps de travail (Hossain *et al.*, 2010 ; Turk et Mason, 2010).

Les séquelles de la crise financière et la hausse des prix alimentaires sont variables selon les pays et les régions. Il est toutefois clair que bien plus de gens vivent aujourd'hui dans la pauvreté et la faim que ce n'aurait été le cas si les tendances de l'avant-crise s'étaient maintenues. La plus récente évaluation indique que la crise financière a condamné 64 millions d'individus de plus à l'extrême pauvreté et 41 millions d'individus de plus à la malnutrition en 2009, par rapport aux tendances de l'avant-crise. On estime aussi que la hausse des prix alimentaires dans le monde en 2008 a accru le nombre de personnes souffrant de malnutrition de 63 millions (Tiwari et Zaman, 2010 ; Banque mondiale et FMI, 2010). De plus, les chiffres mondiaux peuvent dissimuler des effets locaux encore plus intenses. Par exemple, alors que l'inflation internationale des prix alimentaires s'est calmée en 2009, le prix des principales denrées au Tchad (sorgho) et en République-Unie de Tanzanie (maïs) a augmenté de plus de 20 %. Il est estimé qu'en République-Unie de Tanzanie, le taux de malnutrition a augmenté de ce fait de 2 %, soit de 230 000 individus (Banque mondiale, 2010b).

Il n'est pas possible d'appréhender les effets systémiques de l'aggravation de la pauvreté et de la malnutrition sur l'éducation : les données administratives disponibles les plus récentes datent d'avant la crise de 2008. Quant aux informations qui commencent à être accessibles pour 2009, elles ont été en grande partie collectées trop tôt pour enregistrer ces effets. De plus, l'impact de l'aggravation de la pauvreté et de la hausse des prix alimentaires sur des indicateurs tels que la fréquentation scolaire peut être décalé dans le temps, vu que les ménages tentent de maintenir les enfants à l'école en puisant dans leurs économies ou en empruntant. D'autres effets sont impossibles à cerner à court terme. Par exemple, la malnutrition croissante des enfants aura des répercussions non seulement sur leur santé et leur assiduité scolaire mais aussi sur leur développement cognitif et les acquis d'apprentissage subséquents.

Malgré des données limitées, il y a suffisamment d'études de cas et d'analyses plus larges pour faire surgir des motifs d'inquiétude dans quatre domaines :

- *des pressions plus fortes sur les budgets des ménages risquent de pousser les enfants hors de l'école.* Des recherches sur le terrain menées en

2009 ont fourni des informations sur le cas de familles contraintes de retirer leurs enfants de l'école au Bangladesh, au Kenya et en Zambie (Hossain *et al.*, 2009). Dans une communauté au Yémen, des enfants ont été retirés temporairement de l'école afin d'aller gagner de l'argent pour leur famille et parce que les hausses des prix alimentaires et des combustibles avaient fait augmenter les frais de scolarité (Hossain *et al.*, 2010). Des travailleurs des zones urbaines du Cambodge ont regagné les zones rurales, avec pour résultat une perte d'envois de fonds entravant la capacité des ménages de régler les dépenses d'éducation (Turk et Mason, 2010) ;

- *les comparaisons entre l'avant-crise et l'après-crise pointent dans une direction inquiétante.* Une étude d'extrapolation à partir de l'expérience passée sur la connexion entre pauvreté, croissance économique et achèvement de la scolarité indique que 350 000 élèves supplémentaires pourraient ne pas réussir à terminer le cycle primaire du fait de la crise (Banque mondiale et FMI, 2010). La plupart de ces enfants viennent probablement de ménages pauvres ;
- *la motivation des enseignants risque d'avoir souffert en raison d'une véritable baisse des salaires.* Une analyse récente des salaires des enseignants du primaire a montré que dans à peu près un tiers des pays examinés, la rémunération avait substantiellement diminué en valeur réelle (UNICEF, 2010d). Cela pourrait avoir une incidence sur l'apprentissage du fait de l'absentéisme croissant des enseignants et de la perception de frais de scolarité non officiels ;
- *l'aggravation de la pauvreté et de la malnutrition compromettra l'apprentissage et la participation scolaire.* La malnutrition empêche les enfants d'exploiter pleinement les possibilités d'éducation disponibles (Grantham-McGregor *et al.*, 2007 ; Paxson et Shady, 2007 ; Macours *et al.*, 2008 ; UNESCO, 2010a). Une récente étude réalisée au Guatemala a conclu que l'impact du retard de croissance causé par la malnutrition à l'âge de 6 ans équivalait, dans ses effets sur les résultats aux tests, à la perte de 4 ans de scolarité (Behrman *et al.*, 2008). Des cas de familles qui achètent moins de produits alimentaires ont été signalés en Jamaïque, au Kenya et en Zambie, avec des parents qui expriment leur préoccupation quant aux conséquences pour l'assiduité et l'apprentissage (Hossain *et al.*, 2009).

Dans certains pays, les salaires des enseignants du primaire ont substantiellement diminué en valeur réelle.

Dans beaucoup de pays en développement, les gouvernements ont adopté des politiques visant à atténuer l'impact du ralentissement économique. Une des réponses a été l'expansion des programmes de protection sociale. Un de ces programmes, Bolsa Família au Brésil, a été étendu pour passer de 11,1 millions de familles en 2007 à 12,4 millions en 2009, et la prestation a été augmentée de 10 % (OIT, 2010a). Au Bangladesh, le gouvernement a renforcé le système de bourses dans le primaire au bénéfice des enfants pauvres et a élargi la couverture des programmes de repas scolaires (Hossain *et al.*, 2010). Les programmes de transferts en espèces ont plusieurs avantages : ils fonctionnent, ils sont relativement peu coûteux et ils donnent des résultats. Bien que ces transferts portent en général sur de petites sommes, ils peuvent faire une grande différence pour les plus pauvres. Et parce que les bourses sont souvent liées à l'assiduité scolaire, elles créent des incitations en faveur de l'éducation. Les repas scolaires ont aussi été un élément clef de la réponse internationale à la crise financière, notamment dans le cadre du Programme d'intervention en réponse à la crise alimentaire mondiale et de la Fenêtre de réponse aux crises de la Banque mondiale. Au Kenya, un programme de repas scolaires introduit à la suite de la crise, en 2009, touche maintenant 1,9 million d'enfants (Banque mondiale, 2010d).

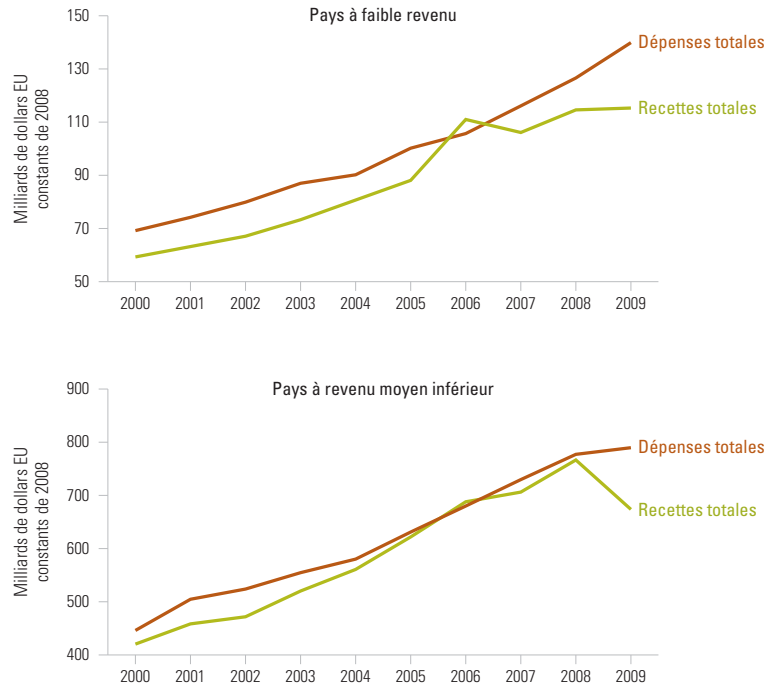
Accentuation des pressions sur les finances publiques

Tous les pays ont dû s'adapter à une croissance économique et des recettes intérieures réduites, tandis qu'il était demandé plus instamment aux budgets gouvernementaux de protéger les groupes vulnérables. Cependant, contrairement aux pays riches, les pays pauvres ont peu de possibilités de financement pour contrer les pressions sur les finances publiques, de telle sorte que des pertes de recettes associées à une croissance ralentie ou à un environnement commercial qui se dégrade peuvent se traduire rapidement par des réductions des dépenses publiques ou des déficits budgétaires insupportables.

La figure 2.11 donne une idée de la transformation spectaculaire de l'environnement budgétaire des pays les plus pauvres. Jusqu'à 2008, la forte croissance économique s'accompagnait d'une importante augmentation annuelle des recettes. Si les pays à faible revenu enregistraient collectivement un déficit financier, des niveaux plus élevés de mobilisation des ressources internes, complétés par les apports d'aide, appuyaient une augmentation soutenue des dépenses. Le secteur

Figure 2.11 : La crise a interrompu l'augmentation rapide des recettes enregistrée dans les pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur

Recettes et dépenses totales en valeur réelle, pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur, 2000-2009



Notes : le Bhoutan, la République populaire démocratique de Corée, l'Irak, les îles Marshall, la Mauritanie, les États fédérés de Micronésie, le Myanmar, le Territoire palestinien occupé, la Somalie et le Zimbabwe ne sont pas inclus faute de données suffisantes. L'Inde et la Chine sont aussi exclues du chiffre des pays à revenu moyen inférieur.

Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT, à partir de FMI (2010f), Banque mondiale (2010f) et derniers examens de pays disponibles effectués par le FMI au titre de l'article IV.

de l'éducation en bénéficiait : en valeur réelle, les dépenses d'éducation ont progressé annuellement de 7 % entre 1999 et 2008 dans les pays à faible revenu (tableau 2.1). Les pays à revenu moyen inférieur ont aussi augmenté leurs dépenses, l'aide jouant un rôle limité par rapport aux dépenses nationales.

Les recettes intérieures ont légèrement diminué dans les pays à faible revenu en 2009, mais cette baisse a été compensée par l'aide, avec pour résultat une petite augmentation des recettes totales. Même ainsi, l'écart se creuse entre dépenses et recettes. Les pressions qui en résultent sur les budgets constituent des menaces très directes sur les futures dépenses d'éducation. De plus, le tableau d'ensemble masque des situations nationales disparates. Beaucoup de pays pauvres ont été durement touchés par une conjonction de croissance économique ralentie et de baisse des prix des exportations de matières premières. Dans plusieurs pays, dont l'Érythrée,

Afin d'atténuer l'impact du ralentissement économique, le Bangladesh a renforcé le système de bourses dans le primaire au bénéfice des enfants pauvres.

le Niger, Madagascar et le Yémen, les recettes ont chuté de plus de 20 % en 2009 (FMI, 2010).

Collectivement les pays à faible revenu ont continué d'accroître les dépenses publiques, mais au prix d'un gonflement des déficits financiers. Là aussi, les moyennes dissimulent des différences entre les pays. L'Érythrée et Madagascar, par exemple, ont réduit leurs dépenses de plus de 20 %.

Les pays à revenu moyen inférieur ont enregistré des pertes de recettes importantes, liées dans bien des cas à la réduction des revenus provenant des exportations de pétrole. Si l'on met à part l'Inde et la Chine, les recettes de ces pays ont chuté de 12 % entre 2008 et 2009 – une perte absolue de 93 milliards de dollars EU en valeur réelle et une rupture substantielle avec les tendances récentes : les recettes totales avaient connu une progression annuelle de 8 % en valeur réelle depuis 2000. Les dépenses publiques de ces pays n'ont augmenté que de 2 % en 2009, contre une moyenne annuelle de 7 % de 2000 à 2008. Certains pays comptant un grand nombre d'enfants non scolarisés ont enregistré de fortes réductions des dépenses publiques. Par exemple, le Pakistan et le Soudan ont subi des réductions des dépenses de 8 à 9 % en 2009. Là encore, l'accentuation de l'écart entre recettes et dépenses annonce des pressions sur les budgets nationaux à l'avenir.

L'évolution des recettes totales depuis 2008 ne donne pas une idée complète de l'impact financier de la crise économique. Beaucoup de pays en développement ont dû s'adapter à des changements très brutaux dans l'environnement du financement à moyen terme. Si le niveau des recettes avait continué de progresser au même rythme qu'avant la crise, il aurait été de 7 % plus élevé – soit 18 milliards de dollars EU – dans les pays à faible revenu pour 2009 et pour 2010. Des pertes de recettes escomptées de cette ampleur ont évidemment des répercussions sur le financement des services d'éducation et des autres services de base.

Budgets de l'éducation : des ajustements douloureux en perspective

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2010 a souligné l'importance de suivre les budgets de l'éducation dans les pays en développement pour établir les effets de la crise financière. Il a aussi mis en lumière l'inadéquation des informations internationales en temps réel sur les crédits budgétaires publics accordés à l'éducation et sur les dépenses effectives comparées aux dépenses prévues. Il y a d'autres lacunes. Les institutions internationales, dont le FMI, la Banque mondiale,

l'UNICEF et l'UNESCO, ne font preuve d'aucune cohérence pour rendre compte de la façon dont les crédits budgétaires et les dépenses se rattachent aux objectifs de l'éducation pour tous et aux autres objectifs internationaux de développement. L'insuffisance des rapports a de l'importance car elle fait qu'il est difficile de suivre les impacts potentiels du rééquilibrage des finances publiques sur le financement des objectifs de l'éducation.

Le suivi en temps réel des budgets dans le domaine de l'éducation est difficile pour diverses raisons. Le décalage entre les indications sur les dépenses budgétées et les dépenses effectives rend particulièrement ardues les comparaisons à grande échelle entre les pays². Cependant, des recherches commandées pour le présent *Rapport* apportent quelque lumière sur la façon dont les pressions générales sur les finances publiques se répercutent, par le biais du système de dépenses publiques, sur les budgets de l'éducation et, en définitive sur les écoles, les élèves et les enseignants (Kyrili et Martin, 2010). En raison de l'insuffisance des données, l'enquête ne porte que sur 28 pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur (dont 18 pays à faible revenu).

L'impact des pressions financières sur les budgets d'éducation n'est pas uniforme (figure 2.12). Conformément au profil général de l'accroissement des dépenses publiques dans les pays à faible revenu, 8 des 18 pays de ce groupe ont augmenté leurs dépenses d'éducation entre 2008 et 2009. Au Burkina Faso et au Mozambique, cette augmentation a été de plus de 10 %, et elle a été supérieure à 20 % en Afghanistan et en Sierra Leone. D'autres expériences ont été moins positives, avec des conséquences potentiellement préjudiciables pour les objectifs de l'éducation pour tous :

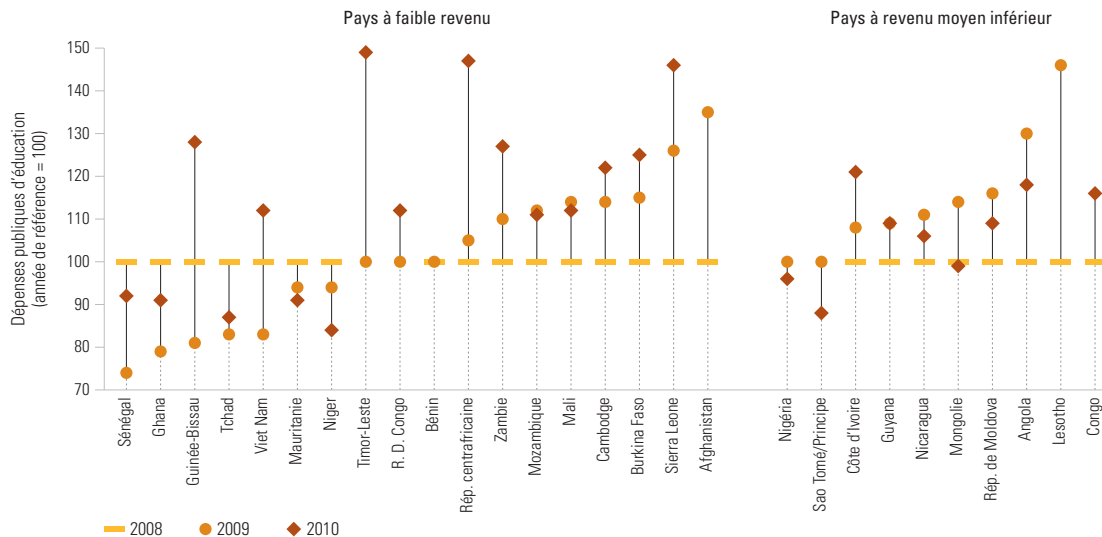
- 7 des pays à faible revenu couverts par l'enquête ont réduit leurs dépenses d'éducation en 2009. La réduction allait d'environ 6 % en Mauritanie à plus de 15 % en Guinée-Bissau, au Tchad et au Viet Nam, et plus de 20 % au Ghana et au Sénégal ;
- dans 5 de ces 7 pays à faible revenu, les dépenses prévues pour 2010 devraient avoir pour résultat un budget d'éducation inférieur à son niveau de 2008 (figure 2.12) ;
- alors que 7 pays à revenu moyen inférieur ont maintenu ou augmenté leurs dépenses en 2009, 6 d'entre eux ont prévu de réduire leur budget d'éducation en 2010. Au Nigéria, les dépenses fédérales d'éducation baisseront en 2010 par rapport à 2009 (encadré 2.2).

Environ 40 % des pays à faible revenu pour lesquels les données sont disponibles ont réduit leurs dépenses d'éducation en 2009.

2. Dans la plupart des cas, les données pour 2008 et 2009 sont fondées sur les dépenses effectives ou estimées, tandis que les données pour 2010 sont des données budgétaires. Voir Kyrili et Martin (2010) pour des détails complets.

Figure 2.12 : Impact de la crise financière sur les dépenses d'éducation

Indice des dépenses réelles d'éducation dans des pays sélectionnés à faible revenu et à revenu inférieur, 2008-2009



Notes : la valeur de l'année de référence pour l'indice des dépenses est 100. Les valeurs supérieures à 100 représentent des augmentations des dépenses réelles d'éducation par rapport aux niveaux de l'année de référence, et les valeurs inférieures à 100 représentent des diminutions. Pour la plupart des pays, l'année de référence est 2008 ; pour la République démocratique du Congo, le Nigéria, Sao Tomé-et-Principe et le Timor-Leste, l'année de référence est 2009.

Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT, d'après Kyrili et Martin (2010).

Les ajustements des finances publiques résultant de la crise financière ont clairement compromis les perspectives de scolarisation de tous les enfants du monde d'ici à 2015.

L'évolution des dépenses publiques d'éducation ne rend compte que partiellement de la menace qui pèse sur les progrès de l'éducation. Le Niger, par exemple, a réalisé de grands progrès récemment mais de graves problèmes de sécurité alimentaire rencontrés en 2009 et 2010 ont aussi contribué à dégrader l'environnement de l'éducation (encadré 2.3).

Les réductions budgétaires ne sont pas toutes attribuables à la crise financière. Au Ghana, la mauvaise gestion de l'économie par le gouvernement précédent a entraîné une crise des finances publiques, bien que le pays n'ait pas été épargné par les effets du ralentissement économique. Les acquis considérables du Ghana dans le domaine éducatif sont maintenant en péril (encadré 2.4).

Le tableau qui se dessine après cet inventaire est très partiel. Pourtant, il souligne la nécessité d'un suivi plus sérieux des budgets d'éducation. Collectivement, les 7 pays à faible revenu qui ont réduit leur budget comptaient 3,7 millions d'enfants non scolarisés en 2008. Il semble probable que beaucoup d'autres pays pour lesquels les données font défaut sont confrontés à des défis similaires. Si tel est le cas, les ajustements des finances publiques résultant de la crise financière ont clairement compromis les perspectives de scolarisation de tous les enfants du monde d'ici à 2015.

Encadré 2.2 – Malgré les revenus pétroliers, le Nigéria ressent la crise financière

Au cours de la décennie écoulée, le Nigéria a peu progressé vers l'enseignement primaire universel. En 2007, il comptait 8,7 millions d'enfants non scolarisés, soit 12 % du total mondial. Les pressions budgétaires pourraient maintenant entraver les efforts visant à accomplir des progrès décisifs.

En 2009, alors que la récession mondiale déprimait les prix du pétrole, les recettes ont baissé de 35 % en valeur réelle. Le gouvernement a pu augmenter les dépenses en puisant dans un fonds créé pour épargner les revenus pétroliers générés durant les périodes de hausse des prix. Cet amortisseur partiel a protégé le secteur éducatif de la forte baisse des recettes publiques en 2009. Cependant, le budget prévu pour 2010 indique des dépenses d'éducation en baisse.

De nouvelles réductions des dépenses publiques totales sont prévues pour 2011. Bien qu'il ne soit pas précisé quelles dépenses seront touchées, il y a un réel risque que le secteur de l'éducation, déjà sous-financé, soit privé de ressources. Cela porterait atteinte à l'accès à l'éducation et à la qualité de l'éducation et aggraverait les disparités entre régions et entre groupes sociaux.

Sources : annexe, tableau statistique 5 ; FMI (2009 et 2010) ; Banque mondiale (2008a).

Encadré 2.3 – Au Niger, les crises alimentaire et financière compromettent les progrès

L'aggravation de la malnutrition et les réductions des dépenses d'éducation risquent de compromettre les progrès vers la réalisation de l'enseignement primaire universel au Niger. Les hausses des prix alimentaires en 2008, conjuguées avec une mauvaise récolte en 2009, ont aggravé une situation déjà précaire. Des enquêtes réalisées à la mi-2010 ont conclu que la moitié de la population manquait des moyens nécessaires pour s'assurer une alimentation adéquate et que le taux de malnutrition aiguë était passé de 12 % en 2009 à 17 % en 2010.

Malgré les progrès récemment accomplis, le Niger est très loin de pouvoir atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Pour y parvenir, et faire en sorte que les 1,1 million d'enfants non scolarisés accèdent à l'éducation, il faut des politiques fortes appuyées par des ressources financières supplémentaires. Pour atteindre les objectifs, le Niger a besoin d'augmenter les dépenses consacrées à l'enseignement primaire d'environ 11 % par an jusqu'à 2015. Cela semble être une perspective improbable du fait de la crise financière. Les recettes publiques sont tombées de 18 à 15 % du PIB en 2009. Les réductions du budget de l'éducation ont aussi été importantes et les dépenses de 2010 devraient rester inférieures de 16 % par rapport à leur niveau de 2008.

Sources : FMI (2010f) ; Kyrili et Martin (2010) ; PAM (2010) ; annexe, tableau statistique 5.

En raison de ce contexte, il faut que les institutions internationales reconsidèrent certaines de leurs approches. Outre une aide pour éviter aux pays de devoir réduire les dépenses publiques, le FMI et la Banque mondiale – à côté d'institutions comme l'UNICEF et l'UNESCO – doivent évaluer les plans d'après-crise de dépenses dans le domaine de l'éducation et dans d'autres secteurs prioritaires à la lumière des projections de l'avant-crise et les financements requis pour atteindre les objectifs de développement internationaux.

À l'avenir, l'assainissement des finances publiques pourrait menacer les progrès de l'éducation

Quelle que soit la direction que prendra l'économie mondiale, il paraît certain que les perspectives de réalisation des objectifs de l'éducation pour tous dans beaucoup des pays les plus pauvres du monde resteront moins favorables au cours des 5 années qui nous séparent de 2015 qu'elles ne l'ont été durant la décennie écoulée. Le danger est que le ralentissement de la croissance économique et le rééquilibrage des finances publiques se renforcent

Encadré 2.4 – L'assainissement des finances publiques met en péril la poursuite des progrès au Ghana

De 1999 à 2008, des politiques énergiques appuyées par des dépenses publiques croissantes ont aidé à réduire de 400 000 le nombre d'enfants non scolarisés au Ghana et à porter le taux net de scolarisation dans le primaire de 60 à 77 %. En 2008, un déficit croissant des finances publiques et le ralentissement économique ont provoqué une crise des finances publiques qui menace maintenant ces progrès.

En application d'un programme du FMI, le Ghana s'est engagé dans un processus radical d'assainissement des finances publiques. Les dépenses totales ont été réduites de 8 % en valeur réelle en 2009, mais les coupes ont été bien plus fortes dans le domaine de l'éducation. Le budget de l'éducation a diminué d'environ 30 % et les dépenses d'éducation de base ont chuté de 18 %, équivalant au coût de la scolarisation de 653 000 enfants.

Les dépenses d'éducation prévues ont augmenté en 2010 mais elles sont restées inférieures à leur niveau de 2008, et on ne sait pas si les crédits budgétaires seront versés en totalité. L'accord du Ghana avec le FMI appelle à une poursuite des réductions du déficit des finances publiques et de nouvelles réductions des dépenses publiques totales

sont envisagées pour 2011. Des mesures de sauvegarde pour les dépenses sociales et des plans visant à augmenter les subventions scolaires et la fourniture gratuite de manuels ont été mis en place, mais il est trop tôt pour savoir si ces engagements seront tenus.

L'expérience du Ghana montre bien combien il est insuffisant de se focaliser exclusivement sur la question de savoir si le budget de l'éducation est réduit. Dans la perspective de l'éducation pour tous, ce qui importe, c'est l'alignement des financements sur des politiques visant à supprimer les goulets d'étranglement qui entravent la réalisation de l'enseignement primaire universel et d'autres objectifs. Les estimations faites pour le présent *Rapport* indiquent que les dépenses consacrées à l'enseignement primaire doivent augmenter de 9 % par an si l'on veut que l'enseignement primaire universel devienne une réalité d'ici à 2015. Avec une croissance annuelle des dépenses publiques de seulement 4 % prévue pour les 5 années à venir, il paraît improbable que les objectifs de 2015 puissent être atteints sans un accroissement de l'aide.

Sources : annexe, tableau statistique 5 ; EPDC et UNESCO (2009) ; FMI (2010f) ; Kyrili et Martin (2010) ; Yang *et al.* (2010).

mutuellement, la réduction des dépenses compromettant le redressement de l'économie, d'où une limitation des recettes.

Le rééquilibrage est appelé à devenir le thème dominant des finances publiques. On s'attend à ce que collectivement, les pays à faible revenu et les pays à revenu intermédiaire réduisent leur déficit des finances publiques de 1 % du PIB en moyenne entre 2008 et 2009. Cela dit, plusieurs pays déjà confrontés à des problèmes de financement de l'éducation, dont l'Angola, le Libéria, le Malawi, la République démocratique populaire lao, le Viet Nam et le Yémen, prévoient de réduire leur déficit de 5 % du PIB ou plus de 2009 à 2011 (FMI, 2010*f*). Si l'accroissement des recettes peut contribuer quelque peu à la réduction des déficits budgétaires, celle-ci se fera par une baisse des dépenses dans de nombreux pays. Plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne prévoient de réduire la part des dépenses dans le PIB en 2012 par rapport à 2009 (FMI, 2010*f*).

Ces plans ont des implications inquiétantes pour le financement de l'éducation. Les résultats dépendront du rythme du redressement de l'économie, mais le ralentissement projeté de la croissance des dépenses totales dans les pays à faible revenu risque de se traduire par une croissance limitée des dépenses d'éducation. Cela représente une nette rupture avec les tendances récentes et une menace pour le financement des objectifs de l'éducation pour tous. De 1999 à 2008, les dépenses réelles d'éducation dans les pays

à faible revenu ont progressé d'environ 7 % par an (tableau 2.1). Bien que cette progression soit impressionnante, les estimations indiquent qu'il faudrait que les dépenses consacrées à l'enseignement primaire augmentent de 12 % par an pour réaliser l'enseignement primaire universel (EPDC et UNESCO, 2009). Le FMI prévoit que les dépenses publiques totales n'augmenteront que de quelque 6 % par an jusqu'à 2015, soit deux fois moins que le taux de croissance requis pour réaliser l'enseignement primaire universel (FMI, 2010*f*). Il s'ensuit que les gouvernements devront soit augmenter la part des dépenses attribuées à l'éducation, soit faire face à la perspective d'une diminution du nombre d'enfants scolarisés.

Il serait possible aux gouvernements de nombreux pays en développement de donner plus de poids à l'éducation dans le processus de rééquilibrage. Environ les deux tiers des pays à faible revenu pour lesquels les données sont disponibles consacrent à l'éducation moins de 20 % de leur budget, alors que ce pourcentage est le niveau de référence international. Le Niger n'a attribué que 15 % de son budget à l'éducation en 2008. Pourtant, vu l'ampleur du rééquilibrage des finances publiques en perspective, il y a des limites à ce qu'on peut faire en transférant les recettes entre les secteurs.

Dans les pays à faible revenu où sont mis en œuvre des programmes du FMI, les conditions des prêts concessionnels influencent la conception des politiques de rééquilibrage des finances publiques et leur impact sur l'éducation (tableau 2.5). Certaines

La réduction des déficits budgétaires se fera par une baisse des dépenses dans de nombreux pays.

Tableau 2.5 : Les objectifs de réduction des déficits des finances publiques pourraient avoir pour effet une réduction des dépenses publiques d'éducation dans certains pays

Plans à court terme concernant le déficit des finances publiques dans des pays sélectionnés à faible revenu ou à revenu moyen inférieur où sont mis en œuvre des programmes du FMI

Pays	Réduction du déficit incluse dans les critères de performance du FMI	Déficit des finances publiques en 2009	Objectif pour le déficit des finances publiques en 2012	Comment les réductions seront-elles obtenues ?	Dispositif de protection des dépenses du secteur social dans le programme du FMI ?	Évolution du budget d'éducation de 2008 à 2009
		(% PIB)				
Ghana	Oui	9,8	5,5	Essentiellement par la réduction des dépenses	Oui	Réduction
Pakistan	Oui	4,9	2,5	Par l'amélioration des recettes et la réduction des dépenses	Non	n.d.
Niger	Oui	5,3	1,9	Par l'amélioration des recettes et la réduction des dépenses	Oui	Réduction
Malawi	Oui	5,4	0,7	Par l'amélioration des recettes et l'accroissement des subventions	Oui	n.d.
Mauritanie	Oui	5,9	3,8	Par la réduction des dépenses	Oui	Réduction
Yemen	Oui	10,2	4,7	Par la réduction des dépenses	Non	n.d.

n.d. : non disponible.

Sources : FMI (2010*f*) ; dernières évaluations de pays disponibles effectuées par le FMI au titre de l'article IV.

Alors que les pays donateurs sont eux-mêmes confrontés à des pressions sur leurs finances publiques, le fossé entre les engagements et l'aide fournie pourrait se creuser davantage.

conditions visent à maintenir les services vitaux en fixant des cibles indicatives pour la protection des dépenses sociales, encore que la définition de ce que cela suppose manque souvent de clarté et que les critères de protection de l'éducation soient incertains (Ortiz *et al.*, 2010). D'autres aspects des accords de prêt du FMI ont des conséquences délibérées ou non qui vont dans une direction opposée. Par exemple, les récents accords du FMI au Bénin, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et en République démocratique du Congo incluent des plafonds recommandés pour la masse salariale du secteur public. Étant donné que les salaires des enseignants sont généralement la composante la plus importante de cette masse dans les pays à faible revenu, le niveau de ces cibles a des répercussions sur le recrutement des enseignants, leur rémunération et leur moral. Le FMI ne procède pas à des évaluations publiques de l'impact potentiel des plafonds proposés pour la masse salariale sur l'éducation, ce qui illustre l'absence plus générale de toute évaluation des implications du rééquilibrage des finances publiques pour les objectifs de l'éducation pour tous.

Les problèmes posés par le rééquilibrage des finances publiques confrontent les responsables de l'élaboration des politiques à des choix difficiles. Les déficits intenable font encourir de grands risques économiques à la croissance et au financement des services publics. Cependant, la stabilisation des finances publiques au prix de reculs dans des domaines comme la santé, l'éducation et la réduction de la pauvreté constitue une menace pour la croissance économique future. Nombre de programmes du FMI n'évaluent guère ou pas du tout quels effets les objectifs de stabilisation pourraient avoir sur les progrès vers la réalisation de l'objectif du Millénaire pour le développement, relatif à l'enseignement primaire universel et, plus généralement, des objectifs de l'Éducation pour tous. Cet écart entre les approches actuelles du rééquilibrage des finances publiques et de la coopération internationale concernant l'éducation et les autres objectifs de développement a besoin d'être comblé.

Il est urgent de tenir les engagements d'aide

Alors que les pays en développement les plus pauvres doivent faire face à de fortes pressions sur leurs finances publiques, à des perspectives de redressement incertaines et à un déficit de financement croissant en ce qui concerne les objectifs de l'éducation pour tous, l'aide internationale revêt une importance encore plus grande. Malheureusement, les tendances actuelles de l'aide constituent une

menace pour tous les objectifs internationaux de développement. Les donateurs ne tiennent pas leurs engagements d'accroître l'aide – et les engagements ne sont pas à la hauteur des besoins de financement de l'éducation.

L'aide internationale a stagné en 2009 et la dernière enquête de l'OCDE sur les plans de dépenses des donateurs indique qu'il manque quelque 20 milliards de dollars EU en 2010 par rapport aux engagements pris au sommet de Gleneagles en 2005. Les perspectives pour l'Afrique subsaharienne sont particulièrement préoccupantes. Bien que l'aide à la région ait augmenté en moyenne de 17 % par an depuis 2002, près d'un tiers de cette aide a revêtu la forme de remises de dette (qui ne génèrent pas automatiquement de ressources budgétaires supplémentaires). La réalisation de l'objectif fixé pour la région en 2005 aurait nécessité un doublement de l'aide en 2010 au plus tard. Les allocations prévues indiquent qu'il manquera 16 milliards de dollars EU pour atteindre cet objectif (Organisation des Nations Unies, 2010*d*; OCDE-CAD, 2010*c*).

Ce sombre tableau s'assombrit encore davantage si l'on tient compte des estimations relatives à l'aide programmable. Celle-ci est plus prévisible que les autres apports d'aide au développement (tels que l'allègement de la dette et l'aide humanitaire) et elle peut être planifiée dans les budgets nationaux – facteur crucial dans la planification de l'éducation. Elle représente actuellement les deux tiers environ de tous les apports d'aide. Après une forte augmentation jusqu'à 2008, les plans de dépenses des donateurs ne prévoient que de modestes augmentations entre 2009 et 2011, et l'aide programmable plafonne pour la dernière année (figure 2.13).

Alors que les pays donateurs sont eux-mêmes confrontés à des pressions sur leurs finances publiques, le fossé entre les engagements et l'aide fournie pourrait se creuser davantage. Les crises bancaires qu'ont connues les pays donateurs ont réduit l'aide de 20 à 25 % par rapport aux niveaux attendus avant les crises (Dang *et al.*, 2009). Cela nous rappelle la vulnérabilité politique des budgets d'aide lors d'une récession économique.

Les plans de dépenses ne laissent pas prévoir de réductions de cette ampleur, mais il n'y a pas lieu de trop se réjouir. Certains donateurs ont maintenu un engagement fort en faveur de l'aide face à de sérieuses réductions des dépenses publiques dans d'autres domaines (tableau 2.6). Au Royaume-Uni, où il est prévu que le budget d'aide atteigne 0,7 % du

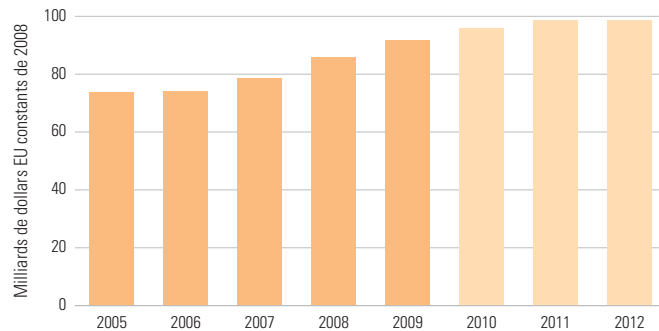
RNB d'ici à 2013, le nouveau gouvernement adhère aux plans de dépenses d'aide de son prédécesseur, en dépit des plus fortes réductions des dépenses publiques enregistrées depuis la Deuxième Guerre mondiale (Institute for Fiscal Studies, 2010). Les plans de dépenses d'autres pays donateurs du G8, dont l'Allemagne, les États-Unis et la France, indiquent soit une augmentation en 2009 soit un rétablissement en 2010. L'Australie a aussi annoncé un doublement de son budget d'aide, avec 5 milliards de dollars EU réservés à l'éducation entre 2010 et 2015 (Rudd, 2010). Toutefois, les projections pour plusieurs autres pays indiquent de fortes réductions de l'aide, et même dans les pays présentant des projections plus positives, une dégradation du climat financier pourrait encore entraîner des réductions. La conclusion la plus déconcertante à tirer de l'analyse par pays du tableau 2.6 est que beaucoup de donateurs, quelles que soient leurs déclarations publiques en sens contraire, semblent avoir implicitement renoncé à leurs engagements de 2005.

Il faut que les gouvernements envisagent avec soin les conséquences à la fois de la réduction de l'aide et du manquement à leurs engagements. Les budgets d'aide au développement ne jouissent pas d'un soutien interne puissant et ne disposent pas de groupes de pression pour les défendre. Mais l'aide ne représente généralement que de 1 à 2 % des dépenses publiques totales et les économies éventuelles associées à la rétractation des engagements envers les pays pauvres seront limitées. Il faut surtout, cependant, que les gouvernements donateurs reconnaissent que le sous-financement de l'aide compromettra les efforts visant à réduire la mortalité infantile et maternelle, à scolariser les enfants et à réduire la pauvreté. Dans ce contexte, il est important que les donateurs :

- établissent, au cours du premier semestre de 2011, des calendriers indicatifs définissant comment ils entendent rattraper tout écart par rapport aux objectifs de leurs engagements d'aide. Ces plans devraient être soumis au Comité d'aide au développement de l'OCDE avant le sommet du G8 de 2011 ;
- assurent rapidement l'exécution de leurs engagements concernant l'Afrique afin de combler le déficit de l'aide de 16 milliards de dollars EU par rapport aux engagements pris pour 2010 ;
- prennent des mesures de plus grande envergure afin de renforcer l'efficacité de l'aide. Le déliement des 10 % d'aide encore liés aux services des donateurs aiderait à améliorer le

Figure 2.13 : L'aide programmable devrait plafonner en 2011

Aide programmable réelle par pays, 2005-2009, et projections pour 2010-2012



Source : OCDE-CAD (sous presse).

Tableau 2.6 : Peu de donateurs bilatéraux prévoient d'augmenter substantiellement leur aide dans les années à venir

2009 Données préliminaires	2010 + projections	Donateurs bilatéraux du CAD
↓	↓	<ul style="list-style-type: none"> • Irlande : - 18,9 % en 2009 et - 5,8 % prévu en 2010 • Grèce : - 12 % en 2009 et incertitude après 2010 • Canada : - 9,5 % en 2009 et gel au niveau de 2010/2011 pour les 5 prochaines années • Espagne : - 1,2 % en 2009 et réductions de 600 millions d'euros annoncées pour 2010/2011
↓	↑	<ul style="list-style-type: none"> • Autriche : - 31,2 % en 2009 mais + 25,5 % prévu en 2010 • Italie : - 31,1 % en 2009 mais + 29,9 % prévu en 2010 • Portugal : - 15,7 % en 2009 mais + 49,7 % prévu en 2010 • Allemagne : - 12,0 % en 2009 mais + 15,5 % prévu en 2010 • Pays-Bas : - 4,5 % en 2009 et gel prévu de l'APD en pourcentage du RNB • Nouvelle-Zélande : - 3,2 % en 2009 mais + 12,9 % prévu en 2010 • Australie : - 1,4 % en 2009 mais + 14,3 % prévu en 2010
↑	↓	<ul style="list-style-type: none"> • Norvège : + 17,3 % en 2009 mais - 4,4 % prévu en 2010 • Suède : + 7,4 % en 2009 mais - 7,8 % prévu en 2010 • États-Unis : + 5,5 % en 2009 mais - 2,2 % prévu en 2010
↑	↑	<ul style="list-style-type: none"> • France : + 16,9 % en 2009 et + 1,2 % prévu en 2010 • Royaume-Uni : + 14,6 % en 2009 et + 18 % prévu en 2010 • Finlande : + 13,1 % en 2009 et + 4,9 % prévu en 2010 • Belgique : + 11,5 % en 2009 et + 28,7 % prévu en 2010 • Suisse : + 11,5 % en 2009 et + 0,4 % en 2010 • Danemark : + 4,2 % en 2009 et + 1,4 % prévu en 2010 • Luxembourg : + 1,9 % en 2009 et + 0,9 % prévu en 2010

Sources : Development Initiatives (2010) ; OCDE-CAD (2010b).

rapport coût/résultats. Laisser les gouvernements prendre eux-mêmes les décisions en matière de passation des marchés pourrait accroître la valeur de l'aide de 15 à 30 %. Enfin, la résolution des problèmes d'instabilité et d'imprévisibilité de l'aide pourrait accroître encore cette valeur de 8 à 20 % (Carlsson *et al.*, 2009).

Implications pour l'éducation de base

Alors que l'aide programmable devrait stagner, seule une redistribution en faveur de l'éducation pourra combler le déficit de financement de l'éducation pour tous. Les donateurs pourraient soit faire évoluer leurs budgets d'aide pour qu'ils bénéficient à l'éducation de base, soit accroître la part de l'éducation dans l'aide totale. Il est possible d'agir dans ces deux domaines, mais il n'y a guère de signes d'un changement notable des priorités des donateurs.

Attribuer plus de poids à l'éducation de base pourrait beaucoup contribuer à accroître l'aide au développement. Plusieurs donateurs, dont l'Allemagne, la France et le Japon, orientent la majorité de leur aide à l'éducation vers l'enseignement supérieur. De plus, une grande partie des dépenses connexes bénéficie aux institutions nationales et aux bourses (figure 2.9). L'intérêt de ces dépenses pour l'éducation pour tous est très contestable (UNESCO, 2008). Si l'Allemagne et la France transféraient aux systèmes d'éducation de base des pays en développement les ressources actuellement allouées aux étudiants étrangers inscrits dans leurs universités, elles mobiliseraient 1,8 milliard de dollars EU supplémentaires par an. Aucun de ces deux pays n'a manifesté l'intention de bouger dans cette direction et il est probable que le Japon lui aussi continuera de s'intéresser avant tout aux niveaux supérieurs de l'enseignement.

Les perspectives générales d'une plus large redistribution de l'aide en faveur de l'éducation de base ne paraissent pas prometteuses. Les priorités politiques au sein du G8 se sont nettement orientées vers d'autres objectifs du millénaire pour le développement. La déclaration du sommet du G8 tenu à Muskoka, au Canada, en juin 2010 a mis au premier plan l'amélioration de la santé maternelle et infantile, tandis que la sécurité alimentaire et le développement durable étaient identifiés comme priorités additionnelles (G8, 2010). Aucun engagement comparable n'a été pris en ce qui concerne l'éducation. De même, le message principal qui a émergé du Sommet de l'ONU sur les objectifs du millénaire pour le développement tenu en septembre 2010 a été un engagement d'un montant de 40 milliards de dollars EU en faveur de la santé infantile et maternelle. Cette omission de l'éducation est à courte vue et contre-productive.

Si la justification de la focalisation sur la survie des enfants et la santé maternelle va de soi, l'état d'esprit qui conduit les donateurs à négliger l'éducation en faveur de ces interventions risque de freiner les progrès tant dans le domaine de la santé

que dans celui de l'éducation. Une accélération des progrès dans le domaine éducatif donnerait une puissante impulsion à la réduction de la pauvreté, à l'élévation des niveaux de croissance économique et à l'amélioration de l'alimentation. De plus, l'éducation des mères est un des plus puissants catalyseurs de l'amélioration de la santé infantile et maternelle (voir le chapitre 1, objectif 1).

Des financements innovants pour l'éducation

Les contraintes pesant sur les budgets des donateurs se durcissant, certains commentateurs font valoir que des financements innovants pourraient faire leur apparition et mobiliser des ressources considérables en exploitant les marchés commerciaux et d'autres sources (Girishankar, 2009). L'argument est-il valable ?

Il y a certainement de bonnes raisons de se focaliser davantage sur les financements innovants (Burnett et Bermingham, 2010 ; UNESCO, 2010a). Alors que les partenariats mondiaux dans le domaine de la santé ont exploité une série de sources de financement innovantes, l'éducation a dans une large mesure été ignorée. Outre la perte d'occasions de générer de nouvelles sources de revenus, l'éducation a aussi souffert d'une faible visibilité politique. Il n'existe pas d'équivalent aux fonds mondiaux pour la santé qui ont inscrit des maladies comme le VIH, le sida et le paludisme à l'ordre du jour international. Pour toutes ces raisons, les institutions qui travaillent à atteindre les objectifs de l'éducation pour tous devraient accorder plus de poids à la recherche et au plaidoyer en faveur des financements internationaux.

Mais les financements innovants ne sont pas la formule magique permettant de résoudre la crise financière de l'éducation pour tous, contrairement à ce qu'on croit parfois qu'ils sont, et il faut émettre trois importantes mises en garde concernant les assertions les plus audacieuses qui ont été formulées. Premièrement, il n'y a pas de scénario financier ou politique plausible dans lequel les financements innovants élimineraient le déficit de financement de l'éducation pour tous d'ici à 2015. Deuxièmement, les gains les plus importants pour l'éducation ne pourraient venir que d'une stratégie de plus grande envergure associant des prélèvements sur les marchés financiers à un financement largement conçu des objectifs du millénaire pour le développement. Troisièmement, s'il y a de la place pour des financements innovants propres à l'éducation, les rendements pourraient être beaucoup plus faibles que prévu à moins qu'ils

Les institutions qui travaillent à atteindre les objectifs de l'éducation pour tous devraient accorder plus de poids à la recherche et au plaidoyer en faveur des financements internationaux.

ne bénéficient d'un soutien politique résolu. De récentes analyses ont identifié une série d'options concernant les financements innovants dans le domaine de l'éducation.

Prélèvements sur les marchés financiers

Le rôle du secteur financier dans la crise économique a poussé plusieurs gouvernements à demander l'instauration de taxes sur les banques pour couvrir les coûts de l'assainissement des finances. Certains pays, dont l'Allemagne et la France, ont fait valoir qu'une partie du produit de ces taxes pourrait financer l'aide au développement. Divers prélèvements ont été proposés, dont des taxes sur les transactions financières et des taxes sur les bénéfices et les dettes des banques (Commission européenne, 2010 ; FMI, 2010*b*). Une approche préconise un léger prélèvement sur les opérations de change. Un prélèvement de 0,005 % pourrait mobiliser environ 34 milliards de dollars EU par an (Leading Group, 2010). D'autres plaident pour une taxe globale sur les transactions financières qui pourrait mobiliser jusqu'à 400 milliards de dollars EU par an (Robin Hood Tax Campaign, 2010). Le plaidoyer en faveur d'un lien entre les prélèvements financiers mondiaux et les objectifs du millénaire pour le développement est intuitivement séduisant. Les pays pauvres ont été sévèrement touchés par une crise dont ils ne sont nullement responsables et un argument de justice naturelle serait à invoquer pour que ceux qui ont provoqué la crise supportent le coût de l'indemnisation. Cet argument est renforcé par la richesse des acteurs qui ont créé la crise. Le montant, estimé à 20 milliards de dollars EU, que les banquiers de Wall Street ont empoché en bonus en 2009, a été supérieur au montant que les 46 pays les plus pauvres ont dépensé pour l'éducation de base (EPDC et UNESCO, 2009 ; Sachs, 2010).

Points positifs. Une part des recettes produites par une taxe financière mondiale réduirait sensiblement le déficit de financement de l'éducation pour tous. Par exemple, 10 % de la taxe proposée sur les transactions de change représenterait 3,4 milliards de dollars EU, soit 21 % du déficit de financement dans les pays à faible revenu. Une large coalition d'organisations non gouvernementales s'emploie à obtenir le soutien du public³. L'idée d'un prélèvement financier gagne du terrain sur le plan populaire et politique, bien que ses partisans soient divisés quant aux mérites des diverses propositions.

Préoccupations stratégiques. Si de nombreux gouvernements sont en faveur de telles taxes, il n'existe guère de consensus sur les approches ou la part des recettes qui pourrait bénéficier au

développement international (Commission européenne, 2010 ; FMI, 2010*b*). La plupart des gouvernements des pays de l'OCDE considèrent que le premier but des prélèvements financiers est de récupérer le coût de la prise en charge des dettes des banques ou de la constitution de fonds de garantie pour éviter de futures crises. On note aussi des divergences quant à la question de savoir s'il faut se concentrer sur un prélèvement limité aux transactions de change ou opter pour un prélèvement plus général sur les transactions des marchés financiers.

Conclusions générales. Les institutions s'occupant de l'éducation pour tous devraient appuyer l'action générale de plaider en faveur de prélèvements financiers tout en formulant des demandes spécifiques pour l'éducation dans le cadre des objectifs du millénaire pour le développement.

Accélérer la fourniture de l'aide : une facilité internationale de financement pour l'éducation

La Facilité internationale de financement pour la vaccination (IFFIm, *International finance facility for immunisation*) est un modèle de financement qui revêt une pertinence directe pour l'éducation. Le financement de l'IFFIm a mobilisé un soutien pour l'Alliance mondiale pour les vaccins et l'immunisation (GAVI, Global Alliance for Vaccines and Immunization), qui finance l'élargissement des programmes de vaccination dans les pays en développement. Les gouvernements donateurs émettent des obligations de l'IFFIm qui constituent une source immédiate de recettes permettant des dépenses immédiates de vaccination ; ils remboursent ensuite les obligations, sur leurs budgets d'aide, aux détenteurs d'obligations sur une période beaucoup plus longue. La raison d'être de ce mode de mobilisation rapide des recettes est simple et convaincante : les enfants qui ne sont pas vaccinés ont besoin de l'être aujourd'hui pour réduire les risques que les maladies infectieuses potentiellement mortelles font courir.

La même logique est applicable à l'éducation. Pour les 67 millions d'enfants non scolarisés, il faut investir maintenant, non seulement pour construire des salles de classe mais aussi pour recruter des enseignants et assurer la fourniture de manuels et autres matériels didactiques. Les gouvernements de nombre des pays les plus pauvres ne peuvent financer ni les dépenses d'équipement afférentes aux constructions scolaires ni les dépenses de fonctionnement nécessaires pour rémunérer les enseignants – d'où le déficit de financement de 16 milliards de dollars EU de l'éducation pour tous.

Les donateurs pourraient créer une facilité internationale de financement pour l'éducation (IFFE) pour réduire le déficit de financement de 16 milliards de dollars EU de l'éducation pour tous.

3. Par exemple, la Robin Hood Tax Campaign (www.robinhoodtax.org.uk) a mobilisé les ONG du Royaume-Uni et d'autres pays en faveur de la taxation des transactions financières.

Une IFFE pourrait rapidement produire des résultats dans bien des pays les plus pauvres.

Ce déficit pourrait être réduit par une facilité similaire à l'IFFIm. Opérant dans le cadre d'une facilité internationale de financement pour l'éducation (IFFE), les donateurs pourraient émettre des obligations pour financer une intensification de l'aide internationale, accélérant ainsi leur aide afin d'atteindre les objectifs fixés pour 2015.

Points positifs. Une facilité internationale de financement pour l'éducation (IFFE) pourrait mobiliser des montants considérables : l'IFFIm a mis 2,7 milliards de dollars EU à la disposition immédiate des programmes de vaccination de l'Alliance GAVI depuis 2006 (IFFIm, 2010). Bien que l'éducation n'ait pas de mécanisme de fourniture rapide de l'aide ainsi mobilisée, l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) réformée pourrait

remédier à cette lacune. L'aide immédiate décaissée en partie au moyen de l'IMOA ou de fonds nationaux communs (voir chapitre 5) pourrait aussi aider à réduire la dépendance des pays touchés par un conflit par rapport à des flux d'aide humanitaire imprévisibles et à court terme (voir la partie 2 du présent *Rapport*).

Préoccupations stratégiques. Certains analystes soutiennent que l'IFFIm doit supporter des coûts administratifs plus élevés que ceux des banques multilatérales qui empruntent à plus grande échelle. De plus, il a été difficile d'obtenir, de la part des donateurs, des engagements juridiquement contraignants, en partie parce que les émissions d'obligations créent des dettes pour les gouvernements futurs (IAVI, 2009). Dans le climat

Encadré 2.5 – Un prélèvement sur la téléphonie mobile pour l'éducation

L'industrie de la téléphonie mobile pourrait être une source prometteuse de financements innovants pour l'éducation. La taille économique, le petit nombre de prestataires impliqués et les milliards de transactions quotidiennes effectuées par les clients se prêtent à toute une série d'approches possibles. Les recettes potentielles dépendraient de la conception des politiques, y compris les décisions concernant la question de savoir s'il convient d'adopter un prélèvement obligatoire ou un prélèvement volontaire.

La téléphonie mobile est une très grosse industrie et le secteur connaît une croissance rapide. Le chiffre d'affaires rien que dans les pays de l'OCDE a augmenté en moyenne de 14 % par an, pour atteindre 493 milliards de dollars en 2007. Comme quelques entreprises seulement dominent les principaux marchés, le recouvrement des recettes serait

relativement simple, que le prélèvement soit volontaire (les entreprises elles-mêmes servant d'agents de recouvrement) ou obligatoire (en vertu d'une réglementation gouvernementale). Toutefois, l'approche choisie aurait une incidence importante sur les apports de recettes.

Le scénario d'une approche volontaire (tableau 2.7) pourrait prévoir que les utilisateurs contribuent à hauteur de 0,5 % de leur facture de téléphone – soit de 15 à 20 cents par mois en moyenne. Si Vodafone – une des plus grandes entreprises – proposait une telle formule à ses abonnés et si de 5 à 20 % d'entre eux y adhéraient, elle pourrait collecter de 18 à 70 millions de dollars EU par an. Ce montant est modeste si on le compare au déficit de financement de l'éducation pour tous, mais si les 10 plus grandes entreprises acceptaient de participer, ce dispositif

Tableau 2.7 : Prélèvement volontaire sur quelques grandes entreprises de téléphonie

Entreprise de téléphonie	Nombre d'abonnés à la téléphonie mobile	Produit des abonnements à la téléphonie mobile		Recettes résultant d'un prélèvement de 0,5 %		Coût mensuel par utilisateur Dollars EU
		Millions de dollars EU		Millions de dollars EU		
		2007		5 % des clients	20 % des clients	
Vodafone (Royaume-Uni)	260 500 000	70 000	18	70	0,11	
Deutsche Telekom	119 600 000	47 534	12	48	0,17	
Verizon (États-Unis)	65 700 000	43 882	11	44	0,28	
Kiddi (Japon)	30 339 000	24 311	6	24	0,33	
France Telecom	109 700 000	10 342	3	10	0,04	
Telecom Italia	67 611 000	20 427	5	20	0,13	
Ensemble des 10 plus grandes entreprises	903 708 869	345 076	86	345	...	

Note : tous les chiffres sont en dollars EU constants de 2007.

financier actuel, les donateurs pourraient répugner à alourdir la dette publique. De plus, si les budgets d'aide sont réduits à l'avenir, le remboursement des obligations limitera les futurs apports d'aide au développement. Des questions se posent aussi quant au point de savoir si l'IMOA pourrait attribuer et décaisser les fonds au rythme requis, bien que ses performances s'améliorent.

Conclusions générales. Une IFFE pourrait rapidement produire des résultats dans bien des pays les plus pauvres, permettant aux gouvernements de surmonter les goulets d'étranglement du financement. Les enfants ne peuvent attendre le lendemain pour être vaccinés contre les maladies qui mettent leur vie en danger pas plus qu'ils ne peuvent attendre une éducation qui leur permettra de réaliser

leur potentiel, d'échapper à la pauvreté et de participer à la vie sociale et économique de leur pays. Pour les donateurs qui ont du mal à tenir leurs engagements d'aide, l'émission d'obligations est une façon de mobiliser de nouvelles ressources dans un climat financier difficile. Les gouvernements donateurs devraient coordonner l'émission d'obligations IFFE représentant un montant supplémentaire de 3 à 4 milliards de dollars EU par an entre 2011 et 2015. Environ la moitié des recettes devrait être acheminée par l'IMOA, sous réserve du respect de critères rigoureux d'exécution lors du décaissement. Les sommets du G8 et du G20 de 2011 offrent l'occasion d'élaborer une proposition concernant l'IFFE dans le cadre d'une stratégie mondiale plus vaste d'accélération des progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous.

Les gouvernements donateurs devraient coordonner l'émission d'obligations IFFE représentant un montant supplémentaire de 3 à 4 milliards de dollars EU par an entre 2011 et 2015.

pourrait collecter de 86 à 345 millions de dollars EU, selon le taux d'acceptation. Le succès du dispositif dépendrait inévitablement de la promotion du programme faite par ceux qui font campagne pour le développement et, en particulier, par les entreprises de téléphonie.

L'autre approche, à savoir l'approche obligatoire (tableau 2.8), nécessiterait que les gouvernements imposent un prélèvement sur les entreprises de téléphonie mobile. Le fait qu'un petit nombre d'entreprises dominent le marché réduirait au minimum les coûts administratifs du prélèvement et limiterait les possibilités d'évasion fiscale. Dans la perspective du financement de l'éducation pour tous, le principal attrait d'un prélèvement obligatoire est de pouvoir

compter sur une importante source de revenu. Imposer une taxe de 0,5 % en France, en Allemagne ou en Italie pourrait générer plus de 100 millions de dollars EU par an, tandis qu'un prélèvement à l'échelle de l'Union européenne pourrait donner 894 millions de dollars EU.

Un prélèvement obligatoire exigerait des négociations politiques complexes, mais il y a deux très bonnes raisons pour lesquelles les gouvernements de l'Union européenne et la Commission européenne devraient envisager une telle approche. La première est que les recettes pourraient donner une puissante impulsion aux progrès de l'éducation à un moment où bien des pays les plus pauvres du monde sont confrontés à des pressions budgétaires aiguës.

En second lieu, les États Membres de l'Union européenne ont collectivement besoin d'intensifier leurs efforts de financement du développement. Ayant promis de porter le montant de leur aide à 78 milliards de dollars EU en 2010, l'Union européenne ne donnera, selon les extrapolations, que 64 milliards de dollars EU. Bien que les financements innovants ne doivent pas être considérés comme se substituant à l'aide, ils pourraient être considérés comme un acompte tandis que les gouvernements dégagent des ressources supplémentaires.

Sources : OCDE (2009e) ; OCDE-CAD (2010b).

Tableau 2.8 : Prélèvement obligatoire sur l'ensemble des utilisateurs de toutes les entreprises de téléphonie

	Produit des abonnements à la téléphonie mobile	Recettes résultant d'un prélèvement de 0,5 %	Coût mensuel par utilisateur
	Millions de dollars EU	Millions de dollars EU	Dollars EU
	2007		
Ensemble de l'UE	178 846	894	0,16
France	24 408	122	0,19
Allemagne	30 274	151	0,13
Italie	25 510	128	0,12
Japon	95 804	479	0,37
Pays-Bas	5 790	29	0,13
Royaume-Uni	30 243	151	0,17
États-Unis	123 841	619	0,20

Note : les chiffres des deux tableaux sont en dollars EU constants de 2007. L'UE comprend ici les 20 pays qui sont membres à la fois de l'OCDE et de l'Union européenne.

L'aide internationale pourrait aider à réduire les problèmes et à soutenir les progrès, mais les donateurs n'ont pas été à la hauteur.

Prélèvements sur les biens de consommation et les services

Bien que, dans le domaine des financements innovants, les idées soient légion, il y a place pour l'expérimentation de nouvelles approches (Burnett et Bermingham, 2010). L'industrie de la téléphonie mobile offre la possibilité de mobiliser des ressources par des prélèvements sur les biens de consommation et les services parce qu'elle se caractérise par trois éléments propices aux financements innovants : beaucoup d'utilisateurs, un chiffre d'affaires considérable et peu d'opérateurs (encadré 2.5).

Points positifs. Les prélèvements sur les biens de consommation pourraient générer de multiples avantages pour l'agenda de l'éducation pour tous. En dehors de l'augmentation des recettes, ils transmettent des messages, instaurent un dialogue avec le public et impliquent le secteur privé. Par exemple, si l'initiative (Product) RED a généré de modestes recettes pour le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme, elle a mobilisé l'attention d'un grand nombre de personnes.

Préoccupations stratégiques. Beaucoup d'initiatives très médiatisées génèrent des recettes limitées. Par exemple, dans la réalimentation de 2011-2013 du Fonds mondial, les financements innovants ne représentent que 2 % des ressources. Même un programme d'UNITAID qui a bénéficié d'une large publicité n'a rapporté que 274 millions de dollars EU en 2009, dont environ 70 % provenant d'un prélèvement obligatoire sur les billets d'avion (UNITAID, 2009). Les initiatives spontanées ont produit des résultats encore plus modestes. Depuis 2006, Product (RED) a réuni quelque 150 millions de dollars EU ([RED], 2010). La comparaison de ces chiffres avec le déficit de financement de l'éducation pour tous, de 16 milliards de dollars EU, illustre l'ampleur du fossé entre les recettes générées et les besoins de ressources à satisfaire.

Conclusions générales. L'agenda de l'éducation pour tous gagnerait à l'élaboration de nouvelles propositions viables de financements innovants. Les institutions concernées devraient établir un menu d'options (Burnett et Bermingham, 2010). Toutefois, cela ne devrait pas faire oublier la tâche plus importante consistant à assurer une plus forte présence de l'éducation dans le débat plus vaste sur les financements innovants au service des objectifs du millénaire pour le développement.

En dernière analyse, les financements innovants devraient être évalués en fonction de la valeur qu'ils peuvent ajouter à l'ensemble des financements de l'éducation pour tous et en tant que compléments, et non que remplacement, de l'aide publique. Des financements innovants associés à un mécanisme multilatéral efficace de mise en œuvre pourraient faire une nette différence. C'est là un rôle que pourrait jouer l'IMOA réformée, avec un G8 et un G20 plus actifs en matière de leadership politique.

Conclusion

Les préoccupations identifiées dans la présente section soulèvent des questions fondamentales sur la viabilité de l'agenda de l'éducation pour tous dans les scénarios actuels de financement. Même avant la crise économique mondiale, le déficit de financement de l'éducation pour tous avait atteint, dans beaucoup des pays les plus pauvres, une ampleur inquiétante. Dans le sillage de la crise, le ralentissement de la croissance économique et la diminution des recettes pèsent sur les efforts des pays pour financer l'éducation pour tous. L'aide internationale pourrait aider à réduire les problèmes et à soutenir les progrès, mais les donateurs n'ont pas été à la hauteur. Bien que les financements innovants offrent de nouvelles possibilités, ils ne sauraient se substituer à un effort concerté des donateurs pour honorer leurs engagements d'aide. ■

Dessin de Maxwell Ojuka, avec l'aimable autorisation de A River Blue. Le conflit du Nord de l'Ouganda, qui oppose les forces gouvernementales et l'Armée de résistance du Seigneur, vu par un enfant.



Deuxième partie

Les conflits

La création des Nations Unies avait tout pour objet d'éradiquer le « fléau de la guerre ». De nos jours, on oublie facilement la situation qui a motivé les architectes de ce système. La première phrase de la charte de l'organisation promet d'épargner aux générations à venir les « indicibles souffrances » infligées par deux guerres mondiales (Nations Unies, 1945, Préambule). La paix était considérée comme la première condition nécessaire à un nouvel ordre du monde édifié sur des fondations de justice, de dignité et de progrès social, afin que les populations puissent vivre dans une « liberté plus grande ». Aujourd'hui encore, le langage employé par la Déclaration universelle des droits de l'homme conserve sa puissance. La déclaration elle-même était une réponse directe au « mépris des droits de l'homme » qui, selon les mots du préambule, a « conduit à des actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité » (Nations Unies, 1948).

Plus de 65 ans après, la promesse formulée par la Charte des Nations Unies et la Déclaration universelle des droits de l'homme n'est toujours pas tenue. Le fléau des conflits violents ravage encore la vie d'une grande partie de l'humanité. Ses effets les plus virulents se manifestent dans les pays les plus pauvres, où il inflige d'« indicibles souffrances » à des individus vulnérables et contamine des vies par des « actes de barbarie » devant lesquels les pères

fondateurs du système des Nations Unies eux-mêmes seraient restés interdits. Voilà 15 ans, Graça Machel a documenté l'impact des conflits violents sur les enfants en des termes rappelant ceux de la Charte des Nations Unies : « L'on se trouve, de plus en plus, aspiré dans un vide moral. Dans ce monde désolé, les valeurs humaines les plus élémentaires ont disparu ; les enfants sont massacrés, violés et brutalisés ; [...] les enfants sont affamés et exposés à des brutalités extrêmes » (Machel, 1996, p. 7). Si les fondateurs des Nations Unies analysaient les conflits du début du XXI^e siècle, ils pourraient se demander pourquoi la communauté internationale fait si peu pour protéger les civils pris dans ces conflits et pour restaurer les valeurs humaines élémentaires.

L'édition de cette année du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* examine l'une des conséquences les plus nocives, et pourtant les moins souvent dénoncées, des conflits armés : leur impact sur l'éducation. Plus peut-être qu'à aucun autre moment de l'histoire, les écoliers, les enseignants et les écoles sont sur la ligne de front de la violence. Des classes sont détruites non parce qu'elles se trouvent prises sous des feux croisés mais parce qu'elles sont visées par les combattants. Des jeunes filles qui vivent dans des zones touchées par un conflit sont exposées chaque jour à la menace du viol généralisé et systématique et à d'autres formes de violences sexuelles. Des enfants sont enlevés

Contribution spéciale – Maintenant, ça suffit !

Près de 70 ans ont passé depuis qu'une génération de responsables politiques s'est réunie au lendemain d'un terrible conflit et a fait une promesse simple, qui tenait en deux mots : « Jamais plus ! » Les Nations Unies ont été créées pour éviter le retour aux rivalités, aux guerres et aux violations des droits de l'homme qui avaient coûté tant de vies et gâché tant de potentialités. Cependant, le coût humain et le gâchis continuent – et il nous faut y mettre un terme maintenant.

Ce *Rapport* de l'UNESCO aurait dû voir le jour depuis longtemps. Il documente d'une manière très détaillée la violence brute qui vise certains des êtres les plus vulnérables au monde, comme les écoliers – et il met les dirigeants de tous les pays, riches et pauvres, au défi de poser des actes décisifs.

J'appelle les dirigeants du monde entier à faire une déclaration d'intention toute simple : « Maintenant, ça suffit ! » Puisque nous appartenons tous, sur le plan éthique, à une unique communauté humaine, aucun d'entre nous ne devrait tolérer les violations des droits de l'homme, les attaques contre les enfants et les destructions d'écoles dont nous sommes les témoins lors de tant de conflits armés. Tirons un trait sur la culture d'impunité qui rend possibles de tels actes et protégeons enfin nos enfants et leur droit à l'éducation. J'appelle tous les responsables politiques,

ainsi que les pays et les groupes armés impliqués dans des conflits violents, à se souvenir qu'ils ne sont pas au-dessus du droit humanitaire international.

J'appelle également les dirigeants du monde riche à apporter un soutien plus efficace à ceux qui se trouvent sur la ligne de front. Au cours de mes voyages à travers le monde, les efforts, les sacrifices et la détermination extraordinaires dont font preuve parents et enfants dans leur quête d'éducation ont souvent été pour moi une leçon d'humilité. Lorsque les villages sont attaqués et les personnes déplacées, des écoles improvisées surgissent comme par miracle. Détruisez une école : les parents et les enfants feront tout ce qu'ils peuvent pour laisser ouvertes les portes de l'éducation. Si seulement les donateurs faisaient montre de la même résolution et du même engagement ! Bien trop souvent, la population des pays touchés par un conflit reçoit trop peu de soutien pour l'éducation. Souvent aussi, elle ne reçoit pas la forme de soutien qui conviendrait. Comme le montre ce *Rapport*, l'aide au développement souffre d'un syndrome du « trop peu, trop tard ». Cela a notamment pour effet que des occasions de reconstruire les systèmes éducatifs se perdent.

Desmond Tutu,
lauréat du prix Nobel de la paix 1984

armés et l'éducation

et forcés à prendre les armes. En outre, des ressources qui pourraient servir à financer des investissements productifs dans l'éducation sont gaspillées pour des dépenses militaires improductives.

Les effets sont dévastateurs. Ce n'est pas par hasard que les États touchés par un conflit affichent certains des indicateurs les plus mauvais au monde dans le domaine de l'éducation. Des millions d'enfants sont privés de leur seule chance d'être scolarisés, qui pourrait transformer leur vie. Pourtant, une situation qui devrait, selon les termes de la Déclaration universelle des droits de l'homme, « révolter la conscience de l'humanité » passe largement inaperçue. C'est là une crise cachée que le monde néglige depuis trop longtemps. Comme l'exprime l'archevêque Desmond Tutu dans la contribution spéciale qu'il a rédigée pour le présent *Rapport*, il est temps que les dirigeants du monde regardent le gâchis de potentiel humain que connaissent les pays touchés par un conflit et disent : « Maintenant, ça suffit ! » (voir contribution spéciale).

Une raison forte devrait inciter les gouvernements à agir. En effet, cette crise ne menace pas seulement de compromettre la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous adoptés

en 2000 mais aussi de perpétuer ses effets négatifs, du fait du rôle central que joue l'éducation pour permettre des progrès dans d'autres domaines tels que la survie des enfants, la santé, la croissance économique et la prévention des conflits. « Les effets peuvent se propager sur plusieurs générations », observe S. M. la Reine Rania Al Abdullah de Jordanie (voir contribution spéciale).

Le présent *Rapport* documente l'ampleur de la crise, examine les causes qui la sous-tendent et étudie les liens entre les conflits armés et l'éducation. Tous ces liens ne sont pas à sens unique. Les conflits ont des conséquences dévastatrices pour les systèmes éducatifs, mais l'éducation peut également contribuer aux attitudes, aux croyances et aux rancœurs qui alimentent les conflits violents.

Là encore, l'histoire des Nations Unies est instructive. L'UNESCO a été fondée en 1945 en réaction directe à la Seconde Guerre mondiale. L'Acte constitutif de l'Organisation reconnaît explicitement le pouvoir des idées en tant que force de paix ou source de guerre. Comme l'exprime en des termes mémorables sa première phrase : « Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des

Contribution spéciale – L'éducation en vue de la sécurité et du développement

Quand on pense à la guerre, on pense aux soldats. Mais ils ne sont pas les seuls à être confrontés à la violence et à la mort. Il est tragique de constater que, trop souvent, les enfants et les écoles sont eux aussi sur la ligne de front. Il n'est donc pas étonnant que la moitié de l'ensemble des enfants non scolarisés vivent dans des États fragiles ou touchés par un conflit.

Les conflits sont aussi insidieux qu'ils sont mortels. Ils ne détruisent pas seulement les moyens de vivre d'aujourd'hui, mais aussi ceux de demain, en privant les enfants d'éducation. Une fois que ceux-ci retournent à l'école, des traumatismes d'enfance dévastateurs pèsent sur leur capacité à apprendre et à aborder le monde. Leurs effets peuvent se propager sur plusieurs générations.

Des ondes dévastatrices enrayent brutalement le développement et en inversent souvent le sens. Une fois que le conflit a déscolarisé les enfants, les autres objectifs de l'EPT et les OMD deviennent presque inaccessibles, tandis que le radicalisme et la violence atteignent des sommets. C'est pourquoi il nous faut concentrer nos efforts sur l'éducation de ces enfants. L'éducation ne se limite pas à éviter les conflits avant qu'ils ne se produisent, mais elle reconstruit aussi les pays lorsque les conflits ont pris fin. Il faut certes reconstruire les infrastructures et la gouvernance mais aussi – et c'est plus important – les esprits. Une fois la paix retrouvée, une rééducation est vitale pour les combattants, enfants comme adultes, dont les compétences ou les horizons ne vont pas plus loin que le canon de leur fusil.

Cela est particulièrement vrai au Moyen-Orient, où la violence définit la vie de trop d'enfants. En Palestine, près de 110 000 enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire ne vont pas à l'école, contre 4 000 voilà 10 ans. Alors qu'ils grandissent à l'ombre de l'occupation, marqués par les cicatrices du conflit, aller à l'école reste la priorité à laquelle les enfants palestiniens tiennent le plus. Malgré les bombes et les blocus, ils savent que c'est leur seul espoir de vivre une vie normale.

En Irak, la pauvreté et l'insécurité privent plus d'un demi-million d'enfants du droit à fréquenter l'école primaire ; leurs leçons de chaque jour sont faites de faim et de deuil, leurs diplômes de peur et de haine. Si l'insécurité régionale et mondiale est une priorité internationale, il nous faut lutter contre la pauvreté, l'exclusion sociale et l'absence de perspectives que les conflits apportent avec eux.

Cela suppose d'amener l'éducation dans les zones des conflits, car elle affaiblit les extrémistes et renforce les États fragiles. Plus encore, elle apporte l'espoir à des millions d'enfants qui n'ont jamais connu la paix. Elle ouvre des perspectives aux pays qui désespèrent de connaître jamais croissance et prospérité.

En un mot, l'éducation est notre salut, notre plus grand espoir et la seule chance que nous ayons d'apporter la sécurité et le développement à toute l'humanité.

S. M. la Reine Rania Al Abdullah de Jordanie

hommes que doivent être élevées les défenses de la paix. » Dans un monde où de nombreux conflits épousent les contours des fractures sociales, culturelles et, plus largement, identitaires, l'Acte constitutif de l'UNESCO conserve un écho puissant. Il reconnaît que, quelles qu'en soient les causes politiques sous-jacentes, la guerre dont il est issu a été « rendue possible [...] en exploitant l'ignorance et le préjugé », et affirme sa foi en la résolution d'« assurer à tous un plein et égal accès à l'éducation », voyant dans le savoir une clef permettant aux peuples « de se mieux comprendre et d'acquérir une connaissance plus précise et plus vraie de leurs coutumes respectives » (UNESCO, 1945, Préambule).

Les temps ont changé, mais les principes qui sous-tendent l'Acte constitutif de l'UNESCO restent aussi pertinents au début du XXI^e siècle qu'ils l'étaient en 1945. Les systèmes éducatifs sont encore utilisés pour transmettre l'ignorance, le préjugé et l'injustice sociale qui réduisent la cohésion des sociétés, les divisent et, au bout du compte, les prédisposent à en venir aux conflits armés. Les écoles font souvent partie du cycle de la violence – mais elles ont la capacité de rompre ce cycle et de l'inverser.

Lorsqu'en 2000 les gouvernements se sont réunis à Dakar (Sénégal) pour adopter le Cadre d'action, les États touchés par un conflit se sont vu accorder peu d'attention. Rétrospectivement, cette négligence était une erreur de jugement stratégique. Moins de 5 ans avant la date de 2015 fixée pour atteindre les objectifs définis à Dakar, de nombreux États touchés par un conflit ont été largement distancés : peu d'entre eux sont en voie de réaliser l'enseignement primaire universel, ainsi que d'autres objectifs. Pour modifier ce tableau, il faudra des politiques concrètes aux niveaux national et international, appuyées sur un leadership politique.

Il faut, pour commencer, reconnaître l'ampleur des dommages provoqués par l'interaction mortelle qui s'établit entre les conflits armés et l'éducation. Les attaques visant les infrastructures scolaires, les violations des droits humains et le détournement des ressources financières au profit des dépenses militaires détruisent les perspectives d'éducation dans des proportions gigantesques. Le chapitre 3 identifie les formes que prend la destruction et examine les problèmes qui se posent au niveau de la réponse de l'aide internationale. L'aide au développement est canalisée vers un petit nombre d'États considérés comme des priorités stratégiques. En outre, des tensions croissantes se manifestent entre deux utilisations de l'aide – au profit des objectifs de la sécurité nationale ou du développement international – et l'éducation est au centre de ces tensions. Le chapitre 3 identifie également certaines des manières dont les systèmes éducatifs peuvent contribuer aux conflits violents en semant les germes de l'intolérance, du préjugé et de l'injustice.

Les chapitres 4 et 5 examinent 4 insuffisances majeures de la coopération internationale qui freinent l'éducation dans les États touchés par un conflit. Ces insuffisances ont de profondes racines institutionnelles. Cependant,

elles pourraient être traitées par des politiques de changement concrètes, abordables et réalisables.

Insuffisances de la protection. Il existe un important corpus de lois, de règles et de normes internationales relatives aux droits de l'homme qui devraient protéger les enfants et autres civils pris dans les conflits armés. Elles devraient en outre protéger les bâtiments dans lesquels les enfants apprennent. Comme l'exprime le Cadre d'action de Dakar, « les écoles devraient être respectées et protégées comme des sanctuaires et des zones de paix » (UNESCO, 2000, p. 20). Or, dans la plupart des zones de conflit, elles sont des cibles de guerre – en violation flagrante des Conventions de Genève (Conventions de Genève, 1949). Les Nations Unies ont mis en place un vaste système de suivi des violations graves des droits humains commises à l'encontre des enfants. Pourtant, l'impunité règne, et au premier chef pour ce qui concerne le viol et les autres formes de violences sexuelles. Les résolutions du Conseil de sécurité visant à protéger les enfants et l'éducation dans les situations de conflit sont largement ignorées. Si la communauté internationale veut résoudre la crise de l'éducation, le suivi et la condamnation doivent céder la place à la protection et à l'action.

Le chapitre 4 documente les problèmes et présente les arguments militant pour une meilleure défense des enfants, des civils et des systèmes scolaires qui se trouvent sur la ligne de front des conflits. Les stratégies consistent notamment à enquêter rigoureusement sur les violations des droits de l'homme, à recourir à des sanctions contre les acteurs étatiques et non étatiques responsables et à renforcer la coopération entre les Nations Unies et la Cour pénale internationale.

Insuffisances de la prestation. Qu'ils soient dans des zones de conflit, déplacés dans leur propre pays ou réfugiés, les parents, les enseignants et les enfants touchés par les conflits ont au moins une chose en commun : le degré extraordinaire d'ambition, d'innovation et de courage dont ils font preuve en s'efforçant de maintenir l'accès à l'éducation. Les parents comprennent que l'éducation peut assurer à leurs enfants un sentiment de normalité et qu'elle est un capital – parfois le seul – qu'ils puissent emporter avec eux lorsqu'ils sont déplacés. À la différence des parents et des enfants qui vivent avec les conflits, les donateurs d'aide humanitaire conjuguent une ambition médiocre et une innovation limitée. L'éducation représente une part modeste des demandes d'aide humanitaire et une part plus modeste encore de l'aide reçue par les pays touchés par un conflit. Parallèlement, la prestation d'éducation dispensée aux réfugiés et, plus encore, aux personnes déplacées internes (PDI) pâtit du caractère inadapté de l'évaluation des besoins, de l'insuffisance des financements et de la mauvaise qualité de la gouvernance.

La deuxième section du chapitre 4 plaide pour une évolution fondamentale de l'état d'esprit et des pratiques institutionnelles de l'aide humanitaire. Il est temps de combler le décalage entre ce qu'exigent les parents et les enfants

vivant au sein d'un conflit et ce que leur fournit effectivement le système de l'aide humanitaire. L'éducation devrait être une part essentielle de cette dernière. Lorsque les volumes d'aide ne sont pas à la hauteur des demandes, ils devraient s'ajouter par le biais de mécanismes de financement conjoint : le *Rapport* propose ainsi de porter à 2 milliards de dollars EU le financement de ces mécanismes. Il plaide également pour une approche plus cohérente de l'évaluation des besoins éducatifs dans les situations de conflit. D'importantes réformes de la gouvernance sont nécessaires pour renforcer les droits à l'éducation des réfugiés et, plus encore, des personnes déplacées internes.

Insuffisances du redressement rapide et de la reconstruction.

Lorsque, en 1944, les délégués de 45 pays se sont réunis à Bretton Woods, dans le New Hampshire, leur ordre du jour était dominé par une préoccupation principale : comment rompre le cercle vicieux du désespoir économique, de la faiblesse de la gouvernance et de l'insécurité. « Les programmes de reconstruction », notaient les délégués, « accéléreront le progrès économique partout dans le monde, contribueront à renforcer la stabilité et favoriseront la paix » (Conférence de Bretton Woods, 1944). Trois ans plus tard, la toute nouvelle Banque internationale pour la reconstruction et le développement approuvait son premier prêt. Le destinataire en était la France et ce prêt demeure, en termes réels, le plus important jamais accordé par la Banque mondiale (Zoellick, 2008). Les donateurs d'aide qui s'occupent des pays en développement sortant d'un conflit armé font preuve aujourd'hui de beaucoup moins d'innovation et d'ambition.

Au lendemain immédiat d'un conflit s'ouvre une fenêtre d'opportunité pour garantir la sécurité la plus élémentaire, procurer les dividendes de la paix, donner confiance dans le processus politique et poser les fondations d'une paix durable. Cependant, comme l'exprimait franchement en 2009 un rapport du Secrétaire général des Nations Unies, « bien trop souvent, cette possibilité a été négligée » (Nations Unies, 2009g, p. 1). Aucune composante du système des Nations Unies ou de l'ensemble du système de l'aide internationale ne relève efficacement le défi consistant à aider les pays à opérer la transition qui les fait passer de la guerre à une paix durable (Nations Unies, 2005b). Le problème n'est pas nouveau¹. L'incapacité à procéder à des évaluations des besoins après un conflit, à fournir un soutien international prévisible à long terme et à renforcer les capacités nationales de planification est une situation ancienne, qui n'est nulle part plus manifeste que dans l'éducation. Plus peut-être que tout autre secteur, l'éducation offre des occasions d'obtenir rapidement des dividendes de la paix. En outre, la mise en place d'un système inclusif qui fournit une éducation de qualité pour tous peut contribuer à fonder des sociétés plus inclusives et moins prédisposées aux conflits. Toutefois, les donateurs d'aide sont

souvent lents à saisir les occasions de paix. Lorsqu'ils le font, il est fréquent qu'ils ne fournissent pas l'aide au développement à long terme dont les pays ont besoin, mais une aide à court terme très imprévisible. Au cœur du problème se trouve la distinction qui oppose l'aide humanitaire et l'aide au développement.

La première section du chapitre 5 documente cette opposition entre humanitaire et développement et définit un agenda pour l'ajustement de l'architecture de l'aide. Elle met en lumière l'importance cruciale d'un engagement à long terme. Elle souligne également le potentiel inexploité des mécanismes d'aide par lesquels les donateurs mettent en commun leurs ressources financières. Des mécanismes nationaux de financement conjoint peuvent aider les donateurs à répartir les risques. La reconstruction d'après-conflit aurait en outre à gagner d'un système multilatéral mondial plus efficace dans le domaine de l'éducation. Une version réformée de l'Initiative de mise en œuvre accélérée pourrait servir de base à une réponse multilatérale plus ambitieuse, même si elle exige des ressources accrues (de l'ordre de 6 milliards de dollars EU chaque année), une plus grande souplesse à l'égard des États touchés par un conflit et des règles de gouvernance visant à assurer des décaissements prévisibles.

Insuffisances de la consolidation de la paix. La reconstruction des systèmes éducatifs ne se limite pas à la reconstruction d'écoles, au recrutement d'enseignants et à la fourniture de livres. Elle consiste aussi à poser les fondations de la paix. Pour toute société, une forme d'éducation adaptée est l'une des meilleures stratégies de prévention des conflits. Une forme inadaptée, en revanche, rend les conflits armés plus probables. Utiliser les classes pour empoisonner les jeunes esprits avec le préjugé, l'intolérance et les stéréotypes sur l'« autre » peut renforcer la division sociale. Dans des pays où les systèmes d'éducation ont contribué à créer les conditions d'un conflit violent, le défi consiste à « reconstruire mieux ». Cela suppose de reconnaître d'emblée que les politiques éducatives ont des implications pour la consolidation de la paix.

Libérer le potentiel que recèle l'éducation pour consolider la paix exige des politiques qui traitent les tensions sociales sous-jacentes. Les programmes scolaires sont essentiels à cet égard. Le contenu et le mode d'enseignement des programmes d'histoire, les approches de l'enseignement religieux et la représentation de l'identité nationale dans les manuels scolaires ont une forte incidence sur les attitudes que les enfants garderont jusqu'à l'âge adulte. Dans de nombreuses sociétés touchées par un conflit, la langue est aussi un domaine crucial en termes de politiques. Sur toutes ces thématiques, l'UNESCO est bien placée pour apporter un conseil technique et faciliter le dialogue. Le rôle de l'éducation dans les sociétés en situation d'après-conflit devrait également figurer en bien meilleure place sur l'agenda du Fonds de consolidation de la paix des Nations Unies. Le *Rapport* propose que ce dernier consacre à l'éducation un montant 0,5 à 1 milliard de dollars EU. □

1. En 2000, un rapport majeur des Nations Unies – le rapport Brahimi – soulignait l'importance d'un renforcement du rôle de la communauté internationale dans la reconstruction d'après-conflit (Nations Unies, 2000b). Cinq ans plus tard, le Secrétaire général de l'époque, Kofi Annan, appelait à la mise en place d'institutions et de stratégies consacrées à la reconstruction d'après-conflit.

Chapitre 3

L'éducation dans les conflits armés : la spirale meurtrière



© Lana Stezic/Paris



À Kaboul, des petites filles jouent dans un bâtiment en ruines qui abrite 105 familles réfugiées.



Introduction	147
Les conflits armés : un obstacle à l'éducation pour tous	149
Attiser le feu : les défaillances du système éducatif peuvent alimenter les conflits armés	179
L'aide aux pays touchés par un conflit est de plus en plus soumise à des objectifs de sécurité	194

Pris dans les conflits violents, des millions d'enfants voient s'anéantir leurs perspectives d'éducation. Le présent chapitre détaille les mécanismes de cette destruction – attaques contre les écoles, violations des droits de l'homme, détournement des ressources à des fins militaires – et pointe les carences de la réponse internationale. Il montre aussi qu'une éducation inadaptée, en encourageant l'intolérance, les préjugés et les injustices, n'aboutit qu'à attiser les conflits.

Introduction

On a pu dire de la guerre que c'est « le développement en marche arrière¹ ». Un épisode même bref de conflit armé peut interrompre les progrès ou effacer des gains obtenus au fil des générations, compromettant la croissance économique et l'amélioration de la santé, de l'alimentation et de l'emploi. L'impact en est le plus grave et le plus prolongé dans les pays et les peuples dont la résistance et la capacité de rebondir sont affaiblies par la pauvreté généralisée.

Il est rare que l'éducation soit mentionnée lorsqu'on évalue les dommages infligés par la guerre. L'attention internationale et les comptes rendus des médias sont invariablement centrés sur les images humanitaires les plus immédiates des souffrances et non sur les coûts cachés et les séquelles durables de la violence. Pourtant, il n'est pas de domaine où ces coûts et ces séquelles soient plus évidents que dans l'éducation. Dans nombre des pays les plus pauvres du monde, un conflit armé détruit non seulement les infrastructures scolaires mais aussi les espoirs et les ambitions d'une génération entière d'enfants.

Des statistiques chiffrées permettent de mesurer une partie des incidences d'un conflit sur l'éducation. Un fait saute aux yeux : les pays touchés par un conflit se retrouvent régulièrement en fin de liste dans les évaluations internationales des progrès en matière d'éducation – il semble donc bien que les conflits violents mériteraient une place plus importante dans le programme de l'éducation pour tous. Mais les données ne rendent pas vraiment compte des effets d'un conflit. Les conséquences plus vastes des pertes, des blessures, de l'insécurité, des traumatismes psychologiques, de la désorganisation de la vie familiale et communautaire et du déplacement se prêtent moins aisément à la mesure. Ce qui ne les empêche pas de priver des enfants, des jeunes et des adultes de possibilités d'éducation qui leur permettraient de se changer la vie. Cela ne les empêche pas non plus de retarder les progrès du développement humain dans des pays entiers, qu'ils emprisonnent dans des cycles de violence, de pauvreté et de désavantage éducatif qui s'auto-alimentent. C'est une des grandes difficultés du développement, en ce début de XXI^e siècle, que d'empêcher ces cycles de se perpétuer.

Le présent chapitre comporte trois parties. La première donne à voir l'impact des conflits violents sur l'éducation. Les pays touchés par un conflit sont

fortement concentrés au mauvais bout de l'échelle mondiale de mesure des résultats éducatifs.

Les plus pauvres d'entre eux comptent une part disproportionnée des enfants du monde qui ne sont pas scolarisés. Les indicateurs de nutrition, d'alphabétisation et d'égalité entre les sexes sont également, dans les pays touchés par un conflit, parmi les plus bas du monde. Ces résultats sont étroitement liés aux types de violences manifestes dans nombre de ces pays. Les acteurs étatiques et non étatiques font de moins en moins la distinction entre combattants et civils et, dans bien des cas, ciblent délibérément les enfants, les enseignants et les infrastructures scolaires. Les viols et les violences sexuelles massifs et systématiques, de même que les déplacements de masses de population, sont des manifestations particulièrement atroces des formes que prend la violence.

Au-delà des coûts humains et de la destruction des infrastructures scolaires, les conflits armés tarissent les ressources financières de pays dont certains sont parmi les plus pauvres du monde. Au lieu de consacrer leur budget, par l'éducation, à des investissements productifs en capital humain, de nombreux pays gaspillent leur argent en dépenses militaires improductives. Comme il est souligné dans ce chapitre, les pays pauvres ne sont pas les seuls à devoir repenser leurs priorités : les donateurs d'aide dépensent eux aussi beaucoup trop en matériels militaires et trop peu en aide au développement destinée à l'éducation.

Les effets dévastateurs des conflits armés sur l'éducation sont sous-estimés et insuffisamment signalés, mais l'inverse est vrai aussi : l'impact défavorable que l'éducation peut avoir sur les perspectives de paix, qui fait l'objet de la deuxième partie du chapitre, forme l'autre aspect de ce même cycle. Les systèmes éducatifs ne causent pas la guerre. Mais, dans certaines situations, ils peuvent exacerber des griefs plus généraux, des tensions sociales et des inégalités qui poussent une société vers le conflit violent. Un système éducatif qui ne dote pas les jeunes des compétences nécessaires pour s'assurer des moyens de subsistance décents contribue à créer un bassin de recrues possibles pour des groupes armés. Lorsque les pouvoirs publics font dispenser un enseignement qui est perçu comme allant à l'encontre des principes fondamentaux de justice et d'égalité des chances, les ressentiments ainsi suscités peuvent amplifier des tensions plus générales. Et quand les classes ne servent pas à nourrir de jeunes esprits en leur inculquant l'habitude de la pensée critique, dans un esprit de tolérance et de compréhension mutuelle, mais en les intoxiquant avec des préjugés, des

Un conflit armé détruit non seulement les infrastructures scolaires mais aussi les espoirs et les ambitions d'une génération entière d'enfants.

1. Voir Collier, 2007.

notions d'intolérance et une vue déformée de l'histoire, ces classes peuvent devenir une pépinière de violence.

Dans la dernière partie du chapitre, les problèmes que pose l'aide aux pays touchés par un conflit sont examinés. Ces pays reçoivent moins d'aide au développement que leur situation ne le justifierait – et certains d'entre eux en reçoivent beaucoup moins que d'autres. Les flux d'aide à l'Afghanistan, à l'Irak et au Pakistan ont augmenté, tandis que ceux qui vont à plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont soit progressé lentement, soit stagné. Les arguments en faveur d'un accroissement de l'aide de nombreux États touchés par un conflit sont légion. Et, de même, plusieurs grands donateurs d'aide devraient réfléchir plus attentivement à l'interaction entre aide au développement comme moyen de faire reculer la pauvreté, d'une part, et comme élément de leur programme de politique étrangère et de défense, d'autre part. Les tendances à la « sécurisation » de l'aide menacent d'en compromettre l'efficacité et d'accroître l'insécurité.

Il n'existe pas de solutions simples et rapides aux problèmes évoqués dans ce chapitre. La crise cachée de l'éducation a pâti non seulement de la négligence et de l'indifférence dans lesquelles on la tient, mais aussi d'échecs institutionnalisés de la prévention des conflits et de la reconstruction après un conflit. Le message délivré dans ce chapitre peut se résumer en trois rubriques :

- *L'impact des conflits armés est sous-estimé.*
Les conflits détruisent à l'échelle mondiale les possibilités éducatives. La première chose à faire pour que la communauté internationale réagisse utilement à cette crise est d'en reconnaître l'ampleur et de comprendre ce qui se joue là. Ne pas briser le cycle destructeur des conflits et laisser bloqués comme ils le sont les progrès en matière d'éducation, ce n'est pas seulement une atteinte aux droits de l'homme, c'est aussi un renforcement des inégalités et, en dernière analyse, une menace à la paix et à la stabilité.

- *L'éducation est un élément de ce cercle vicieux.*
Il faut que les gouvernements et la communauté internationale admettent que l'éducation peut renforcer les griefs qui alimentent les conflits armés. C'est la première chose à faire, avant de mettre l'éducation au centre d'un programme crédible de consolidation de la paix.
- *Les programmes d'aide doivent donner la priorité à la réduction de la pauvreté – et non aux objectifs de sécurité nationale.* L'aide au développement peut être une force puissante en faveur de la paix et de la reconstruction, et soutenir la remise en état des systèmes éducatifs. Mais pour que cette possibilité se réalise, il faudra mettre beaucoup plus fortement l'accent sur les « conflits oubliés » et établir une démarcation plus nette entre les objectifs de sécurité nationale des donateurs d'aide et l'impératif de réduction de la pauvreté qui devrait être l'axe de définition des programmes d'aide. □

L'aide au développement peut être une force puissante en faveur de la paix et de la reconstruction, et soutenir la remise en état des systèmes éducatifs.

Les conflits armés : un obstacle à l'éducation pour tous

Lorsque les gouvernements ont adopté en 2000 le Cadre d'action de Dakar, ils ont dit des conflits qu'ils étaient « un obstacle majeur à la réalisation de l'objectif de l'éducation pour tous » (UNESCO, 2000, p. 19). Alors qu'approche 2015, la date fixée pour la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, les conflits violents restent l'un des grands obstacles à des progrès plus rapides en matière d'éducation.

Les pays touchés par un conflit prennent de plus en plus de retard

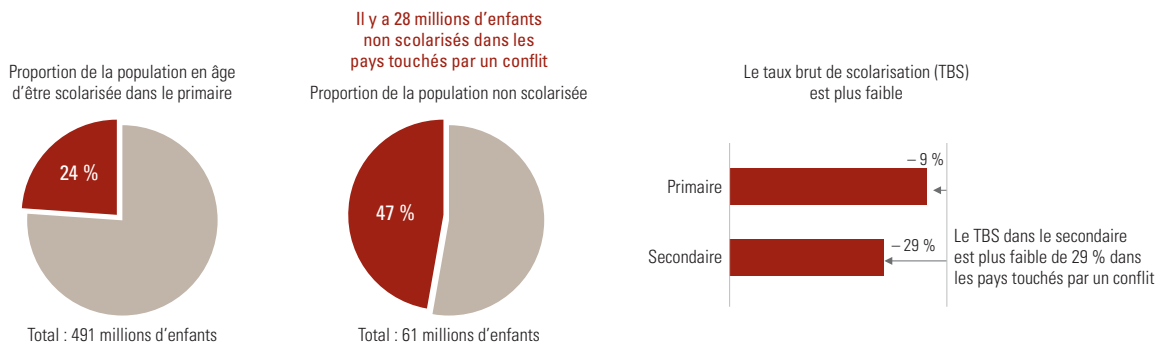
Il n'est pas simple de définir les pays touchés par un conflit. On part ici des pratiques qui sont celles des systèmes de rapports internationaux, pour dresser une liste de 35 pays qui ont connu un conflit armé au cours de la période 1999-2008 (encadré 3.1). Il s'agit d'un groupe où figurent 30 pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur, qui comptent 116 millions d'enfants. Pris collectivement, ils présentent certains des pires indicateurs du monde pour l'éducation – très largement inférieurs à ceux de pays dont le niveau de revenu est comparable mais qui ne sont pas touchés par un conflit (figure 3.1) :

Les conflits violents restent l'un des grands obstacles à des progrès plus rapides en matière d'éducation.

Figure 3.1 : Les pays touchés par un conflit sont à la traîne pour l'éducation

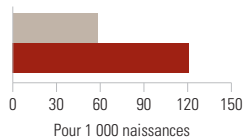
Choix d'indicateurs de l'éducation pour les pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur, selon la situation du conflit, 2008

La probabilité pour les enfants d'être scolarisés est plus faible.



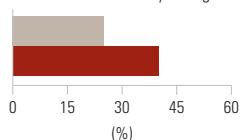
Les taux de mortalité infantile sont plus élevés.

Taux de mortalité des moins de 5 ans

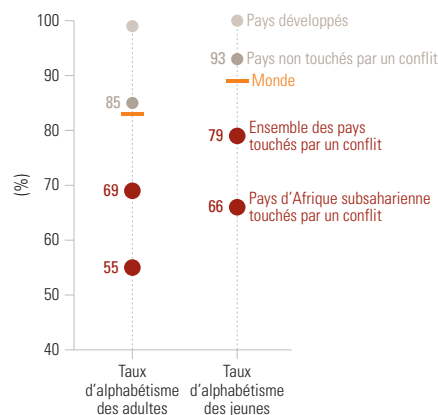


Plus forte probabilité pour les enfants de souffrir de malnutrition.

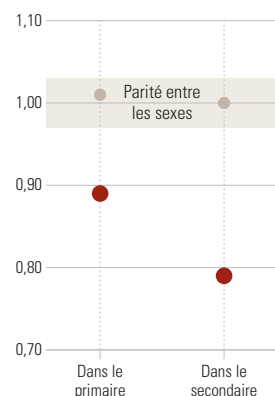
Retard de croissance moyen et grave



La probabilité pour les jeunes et les adultes d'être alphabétisés est plus faible.



Ce sont les filles qui connaissent les retards les plus marqués.



■ Pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur touchés par un conflit ■ Autres pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur

Note : toutes les moyennes sont pondérées.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2 à 5 ; Strand et Dahl (2010).

Dans les pays touchés par un conflit, il y a plus de 28 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et qui ne le sont pas.

- il y a dans ces pays plus de 28 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et qui ne le sont pas, soit 42 % de l'effectif total des enfants non scolarisés du monde. Dans le groupe des pays en développement les plus pauvres, ils représentent environ un quart de la population en âge d'être scolarisée dans le primaire, mais près de la moitié de la population non scolarisée² ;
- les enfants des pays touchés par un conflit risquent plus que les autres non seulement de n'être pas scolarisés dans le primaire mais aussi d'abandonner l'école. Le maintien à l'école jusqu'à la dernière année d'études dans les pays pauvres touchés par un conflit n'est que de 65 %, alors qu'elle atteint 86 % dans les autres pays pauvres ;
- le taux brut de scolarisation dans le secondaire est inférieur de près de 30 % dans les pays touchés par un conflit (48 %) à celui des autres (67 %), et encore bien plus bas pour les filles ;
- les séquelles d'un conflit sont manifestes dans les taux d'alphabétisation. Il n'y a que 79 % des jeunes et 69 % des adultes qui savent lire dans les pays touchés par un conflit, contre respectivement 93 et 85 % dans les autres pays ;
- les problèmes commencent avant que les enfants n'atteignent l'âge d'aller à l'école. Dans les pays touchés par un conflit, le taux moyen de mortalité des moins de 5 ans est de plus du double de celui des autres pays : en moyenne, 12 enfants sur 100 meurent avant leur 5^e anniversaire, contre 6 sur 100 dans les autres pays.

Cet instantané de la situation dans le monde révèle le lourd fardeau que représente, pour l'éducation, un conflit violent – tableau que confirment les études de pays (Justino, 2010 ; ISU, 2010)³.

L'expérience de l'Irak donne un exemple frappant de la manière dont un conflit peut annihiler les progrès obtenus dans l'éducation. Jusqu'aux années 1990, le pays était le leader régional dans ce domaine (UNESCO, 2003). Il était presque parvenu à l'enseignement primaire universel, les taux de scolarisation dans le secondaire étaient élevés et il avait mis en place des universités de réputation

internationale. À la suite de la guerre du Golfe (1990-1991) et des sanctions qui lui ont été imposées, puis des 8 années de violences à partir de 2003, le pays s'est progressivement retrouvé en bas du palmarès de l'éducation. Les données nationales ne sont pas fiables mais, selon une enquête, le taux de fréquentation des enfants de 6 à 14 ans aurait été en 2008 de 71 %. Le taux net d'admission dont il est fait état est inférieur à celui de la Zambie, et un demi-million d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne le sont pas. Une grande partie des infrastructures scolaires a été endommagée ou détruite. De nombreux enseignants ont pris la fuite. Le système universitaire s'est effondré sur fond de violences sectaires, d'assassinats et de départs d'universitaires (Harb, 2008 ; BCAH, 2010e). Le redressement se fait lentement, de sorte que les perspectives de 2 générations au moins d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire sont irrémédiablement gâchées.

La violence renforce les inégalités

Dans un même pays, l'impact d'un conflit varie selon la situation géographique et les communautés. Il est difficile, faute de données, de déterminer des schémas sans ambiguïté, mais on a suffisamment d'éléments pour se convaincre qu'un conflit exacerbe les désavantages associés à la pauvreté et au sexe. Et la conséquence finale est qu'un conflit armé empêche les progrès généraux de l'éducation et renforce les inégalités dans un pays. Les disparités éducatives pouvant jouer un rôle pour alimenter un conflit, il en résulte un cycle auto-entretenu de violence et d'inégalité croissante.

Les effets plus localisés d'un conflit armé ressortent notamment de la base de données sur le dénuement et la marginalisation dans l'éducation, ou DME (UNESCO *et al.*, 2010), qui donne la possibilité de comparer les niveaux de désavantage éducatif dans les zones touchées par un conflit avec ceux des autres parties du même pays. Ces données rendent compte de la proportion de la population âgée de 7 à 16 ans qui n'a pas fait d'études et celle de la population âgée de 17 à 22 ans vivant dans une situation de « dénuement éducatif » (ayant fait moins de 2 ans d'études). La base de données permet aussi de rechercher les associations entre indicateurs de l'éducation et disparités de richesse et de sexe.

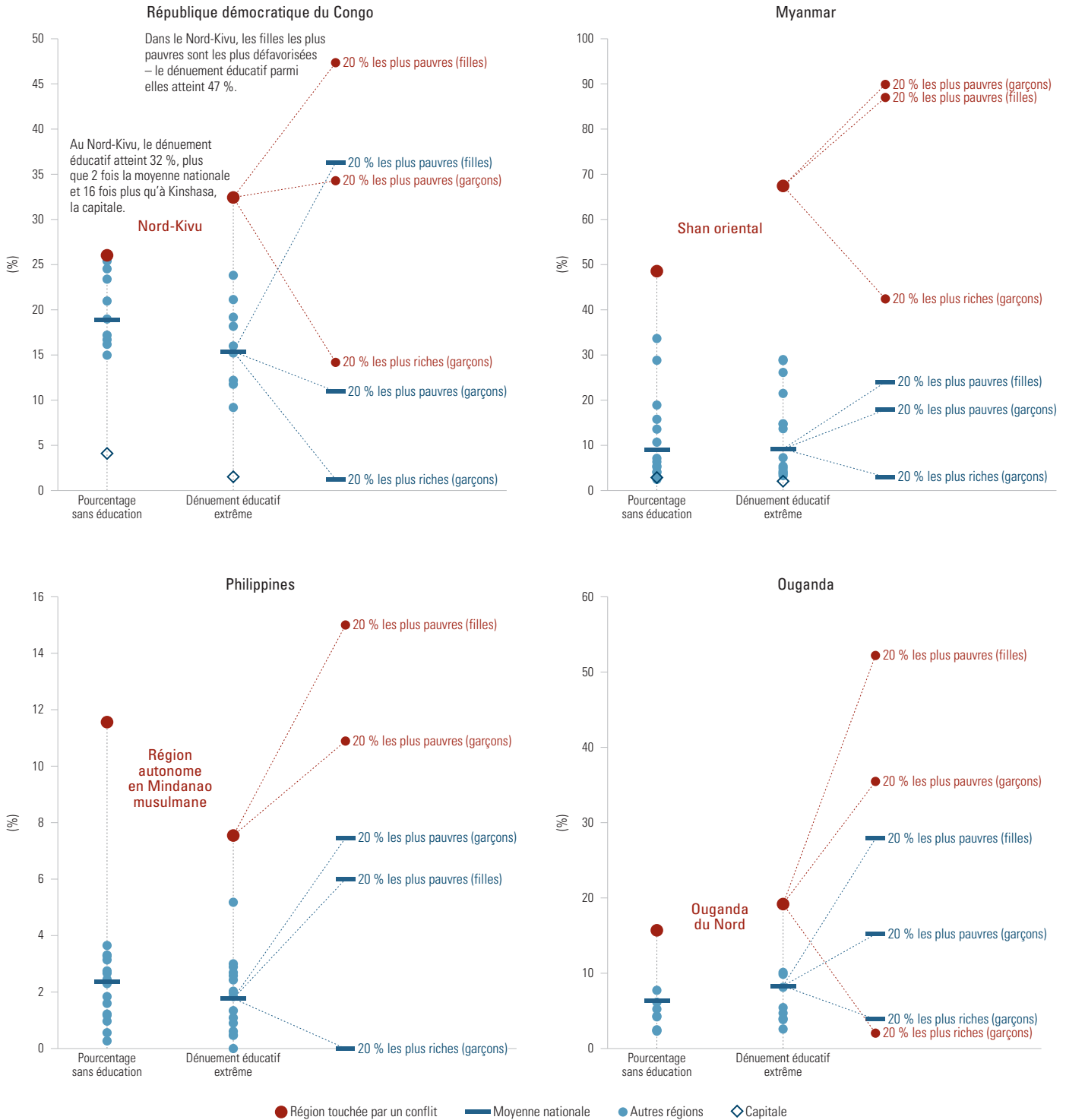
Les résultats confirment que les zones touchées par un conflit sont souvent extrêmement désavantagées en matière d'éducation (figure 3.2). Dans ces zones, les pauvres sont généralement dans une situation beaucoup plus difficile que les autres, et les filles pauvres sont dans la situation la plus difficile. Par

2. Des conflits localisés dans des pays où la population est nombreuse risquant de fausser les chiffres, on les a ajustés ici pour n'inclure que les zones touchées par un conflit dans le cas de l'Inde, de l'Indonésie, du Nigéria et du Pakistan.

3. La documentation empirique concernant l'impact des conflits sur l'éducation montre nettement des séquelles désastreuses. Quand on consulte les rares études de ce type qui existent, on constate trois schémas généraux qui vont dans le même sens que les éléments présentés ici. D'une part, même des chocs relativement mineurs peuvent avoir des incidences fâcheuses de longue durée sur la scolarisation. D'autre part, les filles sont généralement plus touchées que les garçons, en partie à cause de la violence sexuelle. Enfin, c'est sur la scolarisation dans le secondaire que les effets sont le plus marqués (Justino, 2010).

Figure 3.2 : Les conflits violents aggravent les inégalités d'éducation

Proportion d'enfants âgés de 7 à 16 ans sans instruction et de jeunes de 17 à 22 ans ayant été scolarisés pendant au moins de 2 ans, sélection de régions touchées par un conflit et autres régions, année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles



Notes : le « pourcentage sans éducation » concerne la population âgée de 7 à 16 ans. Le « dénuement éducatif extrême » concerne la proportion de la population âgée de 17 à 22 ans qui a été scolarisée pendant moins de 2 ans. Pour la République démocratique du Congo, les données utilisées sont celles du deuxième quintile le plus pauvre et du deuxième quintile le plus riche.

Source : UNESCO et al. (2010).

rapport à la moyenne nationale, la probabilité pour les adolescents et les jeunes adultes qui vivent dans la province du Nord-Kivu (République démocratique du Congo), par exemple, d'avoir été scolarisés pendant moins de 2 ans est 2 fois plus forte – et 3 fois plus forte pour les jeunes filles pauvres. Dans la région autonome en Mindanao musulmane (Philippines), la prévalence du dénuement éducatif est 2 fois plus forte chez les femmes âgées de 17 à 22 ans issues de ménages pauvres que dans la moyenne des jeunes femmes du pays.

Au Myanmar, le dénuement éducatif extrême est 7 fois plus élevé dans l'État du Shan oriental touché par un conflit, où les opérations militaires ont déplacé 100 000 membres de groupes ethniques minoritaires (IDMC, 2010e). Pour les plus pauvres de la région, le dénuement est particulièrement aigu. La proportion de jeunes adultes (de 17 à 22 ans) ayant été scolarisés pendant moins de 2 ans atteint presque 90 %. Un exemple brutal des effets d'un conflit liés à la richesse et au sexe vient du nord de l'Ouganda, où il semble que le conflit violent n'ait guère d'effet sur les possibilités éducatives des garçons issus des 20 % des ménages les plus riches, tandis qu'il fait presque doubler le risque de dénuement éducatif pour les filles issues des ménages les plus pauvres.

Quels sont les effets les plus immédiats d'un conflit armé sur la scolarisation ? Les schémas actuels de fréquentation scolaire donnent une idée des incidences d'un conflit violent sur la génération montante. Au Myanmar, la moitié des enfants âgés de 7 à 16 ans au Shan oriental disent ne pas aller à l'école, alors qu'à l'échelle nationale, le pourcentage est de 10 %. Aux Philippines, le taux des non scolarisés dans la région autonome en Mindanao musulmane est de plus du quadruple de la moyenne nationale.

Les comparaisons faites ainsi entre régions d'un même pays sont à manier avec précaution. On ne peut pas supposer automatiquement que le conflit est la source principale des disparités apparaissant dans la base de données DME. Les inégalités associées à des facteurs sociaux, économiques et politiques plus généraux jouant dans les zones de conflit pèsent aussi sur les possibilités d'éducation. Il n'en reste pas moins que les associations fortes qui ressortent de la figure 3.2 identifient le conflit comme source possible d'inégalité en interaction avec les effets de la richesse et du sexe. Pour les ménages les plus pauvres, un conflit entraîne souvent une perte de biens et de revenus, de sorte que, n'ayant que peu de réserves financières, ils n'ont parfois pas d'autre option que de retirer

les enfants de l'école. S'agissant du sexe, les effets de la pauvreté interagissent avec la crainte des parents pour la sécurité de leurs filles, exposées aux violences sexuelles, de sorte qu'ils ne les envoient pas à l'école.

Un enseignement à tirer de l'histoire : un conflit peut interrompre les progrès en matière d'éducation

L'histoire confirme que les épisodes de conflit armé peuvent bloquer les progrès éducatifs acquis au fil de longues années ou en inverser le sens. Les recherches menées pour le présent *Rapport* par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) livrent un tableau unique de l'ampleur des pertes subies par certains pays. À partir de données sur des années d'éducation, le tableau ainsi dressé montre à quel point un épisode de conflit interrompt les tendances antérieures.

L'étude réalisée par l'ISU suit les tendances des résultats de l'éducation pour les enfants âgés de 11 à 15 ans, comparant les tendances antérieures à celles de la période de conflit. Cela permet de voir si un épisode précis de conflit violent a été associé à une interruption de la tendance antérieure, avec pour résultat moins d'années de scolarisation que ce n'aurait été le cas autrement.

Pour certains pays, l'interruption entraîne des pertes substantielles (dernière colonne du tableau 3.1). Par exemple, les 20 années de conflit se terminant en 2001 en Afghanistan ont entraîné une perte de 5,5 années de scolarisation, les progrès éducatifs ayant été interrompus. La guerre civile au Mozambique a également coûté au pays une perte de plus de 5 années de scolarisation. Même des épisodes relativement brefs de violence peuvent être associés à des reculs importants, comme le montre l'exemple du Rwanda. Là encore, il faut rappeler que des phénomènes associés ne sont pas nécessairement en relation de causalité directe. Un conflit est rarement le seul facteur qui influe sur les tendances. Mais dans les cas évoqués, la puissance de la relation donne néanmoins à penser que le conflit joue beaucoup.

Il ne faut pas sous-estimer l'impact des pertes évaluées par les recherches de l'ISU. Les conséquences des fléchissements en matière d'éducation pèsent toute la vie durant non seulement sur les individus concernés mais aussi sur leur pays. Moins d'années de scolarité, c'est une croissance économique plus lente, des perspectives moins favorables de réduction de la pauvreté et des progrès plus limités de la santé publique.

Le conflit est identifié comme une source possible d'inégalité en interaction avec les effets de la richesse et du sexe.

Les données de l'ISU montrent clairement aussi les effets d'un conflit sur les inégalités éducatives. Lorsqu'a commencé la guerre civile au Guatemala en 1965, les autochtones étaient en moyenne scolarisés pendant 3 ans de moins que les non-autochtones (figure 3.3). Entre le début de la guerre et le commencement des pourparlers de paix en 1991, les autochtones des zones qui n'étaient pas touchées par le conflit ont gagné 3,1 années de scolarisation (partant, il est vrai, de très bas) ; à la fin de la guerre civile, ils bénéficiaient en moyenne du même nombre d'années de scolarisation que les non-autochtones au milieu des années 1960. Mais pour les autochtones des zones touchées par le conflit, la guerre civile a marqué le début d'une décennie de stagnation, suivie d'une autre de progrès interrompu (1979-1988) et d'un rythme beaucoup plus lent pour combler l'écart. L'écart éducatif entre les autochtones des zones touchées par le conflit et les autres autochtones est passé, pendant la période du conflit, de 0,4 à 1,7 année.

Les conflits armés changent d'aspect

Si on prend pour mesure le nombre de conflits armés, le monde est moins violent maintenant que lorsque les dirigeants se sont réunis en 1990, à Jomtien (Thaïlande), pour la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (figure 3.4). À l'époque, 54 conflits armés étaient en cours dans le monde, séquelles pour bon nombre d'entre eux des rivalités de la guerre froide⁴. Lorsque le Cadre d'action de Dakar a été adopté en 2000, la guerre froide avait vécu. Le nettoyage ethnique dans les Balkans et le génocide au Rwanda ont fait des années 1990 une décennie d'effroyables crimes de guerre et autres crimes contre l'humanité, mais des accords de paix ont mis fin à des conflits prolongés et le monde semblait sur le point d'en récolter les fruits. Or, ces dernières années, la tendance à la baisse du nombre des conflits et des décès liés aux combats s'est inversée.

En 2009, il y avait 36 conflits armés causés par des revendications contradictoires concernant des territoires, le gouvernement, ou les deux. En très grande majorité, il s'agissait de conflits internes et non interétatiques. Les guerres de notre époque sont pour la plupart livrées à l'intérieur des frontières d'un même pays. Mais on a vu augmenter sensiblement le nombre de conflits internes avec intervention militaire d'autres États, par exemple en Afghanistan, en Irak et en Somalie. Les données officielles peuvent porter à sous-estimer l'ampleur

4. Les pays entrant dans ce décompte avaient enregistré au moins 25 décès liés aux combats pendant 1 an. Un pays donné peut connaître plus d'un conflit à la fois (Programme de données sur les conflits de l'Université d'Uppsala, 2010).

Tableau 3.1 : La guerre fait perdre des années de scolarisation

Années de scolarisation perdues, associées à l'interruption des tendances pendant certains épisodes de conflit, pays sélectionnés

	Nombre moyen d'années de scolarisation au début du conflit	Taux d'accroissement du nombre d'années de scolarisation ¹		Années de scolarisation perdues
		Avant le conflit	Pendant le conflit	
		(%)	(%)	
Afghanistan (1978-2001)	1,8	5,9	0,4	5,5
Burundi ² (1994-2006)	2,9	6,6	- 0,3	3,4
Cambodge (1967-1978)	3,3	4,0	- 1,1	2,3
Irak (1990-1996)	6,2	2,2	- 1,0	1,4
Mozambique (1977-1992)	2,7	7,2	0,7	5,3
Rwanda (1990-1994)	4,9	4,7	0,1	1,2
Somalie (1986-1996)	2,9	4,5	- 2,5	2,3

Notes : les dates entre parenthèses désignent la période de conflit visée.

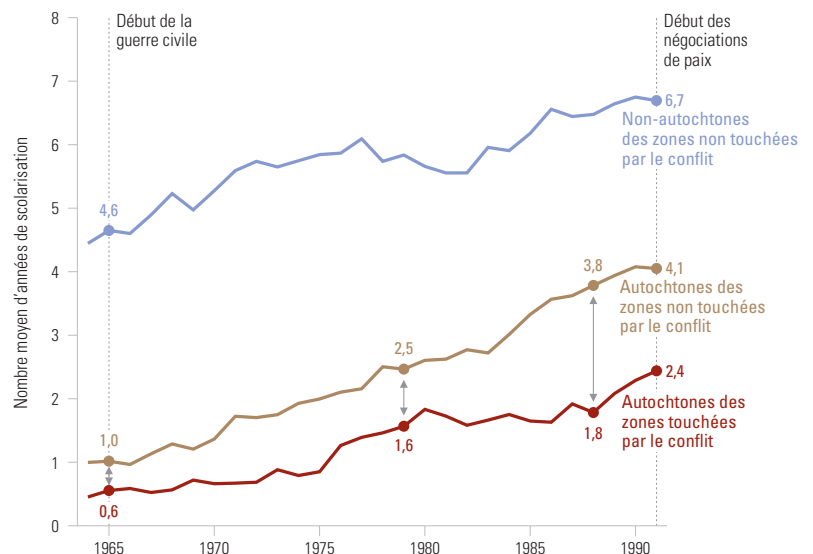
1. Les taux d'accroissement sont tous des taux composés. Le taux avant le conflit est calculé sur la période de 10 ans précédant le conflit. Le taux d'accroissement pendant le conflit est calculé sur la totalité de la période de conflit indiquée. Le nombre d'années de scolarisation perdues est calculé par projection vers l'avenir du taux d'accroissement composé avant le conflit (scénario le plus favorable).

2. Burundi : les données sont celles de 1994 à 2005.

Sources : Kreutz (2010) ; ISU (2010).

Figure 3.3 : L'éducation des autochtones des zones de conflit a souffert pendant la guerre au Guatemala

Nombre moyen d'années de scolarisation chez les adolescents âgés de 11 à 15 ans, selon le statut d'autochtone ou de non-autochtone et la situation géographique, 1964-1991

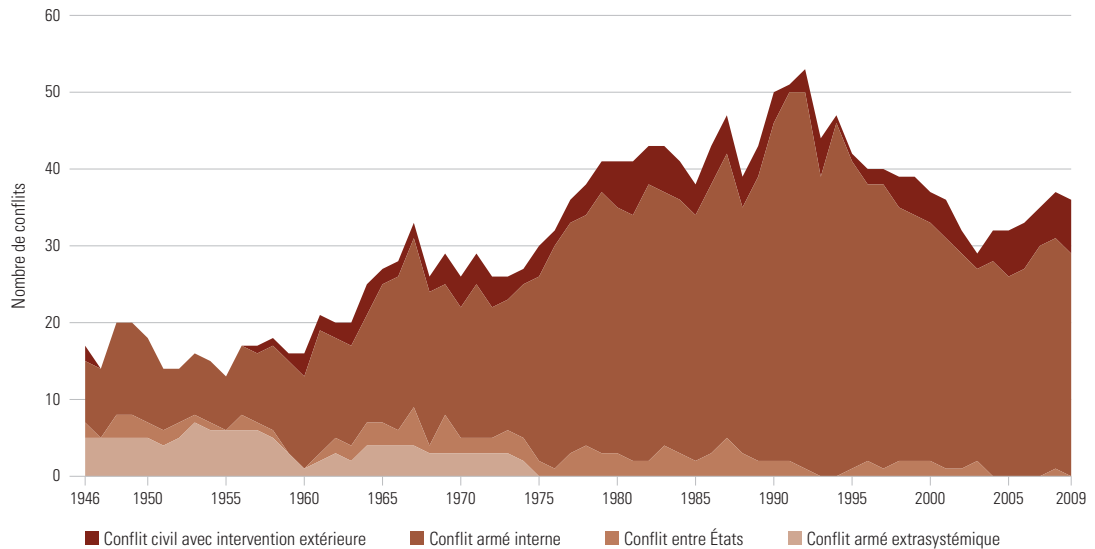


Source : Kreutz (2010) ; UIS (2010).

de ces conflits. Dans des pays comme la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, le Soudan et le Tchad, des États voisins ont assuré un soutien financier, politique et logistique à des groupes non étatiques participant à un conflit armé, et la violence a débordé des frontières nationales (encadré 3.1).

Figure 3.4 : La plupart des guerres ne sont pas transfrontalières mais se déroulent à l'intérieur des pays

Nombre de conflits armés dans le monde depuis 1946, selon le type



Note : un conflit armé extrasystémique est un conflit entre un État et un groupe non étatique hors de son territoire. Pour des détails sur la définition des types de conflits, voir Harbom (2010).

Source : Harbom et Wallensteen (2010).

La violence est majoritairement dirigée contre des civils

Les rues de Mogadiscio sont complètement désertées, les quelques êtres humains qui y restent ont trop peur de quitter leur maison. Tout ce qu'on voit dans les rues, ce sont les corps des gens qui ont été tués par balles ou tirs de mortier.

Aisho Warsame, Somalie (UNHCR, 2010d)

Les avions Antonov ont bombardé sans distinction écoles et villages. Quand ils ont vu des bâtiments, ils les ont bombardés, quand ils ont vu des gens ensemble dans des endroits comme un marché, ils les ont bombardés.

James, 22 ans, Sud-Soudan (Save the Children, 2007)

Tous les conflits armés menacent la vie et la sécurité des civils. La menace qu'ils représentent peut être atténuée lorsque les combattants respectent les normes internationales relatives à la protection des non-combattants. Malheureusement, à la montée des conflits internes s'est associé un mépris flagrant de ces normes. Les groupes non étatiques, de même que nombre de forces gouvernementales, perpètrent des violations massives des droits de l'homme et des actes de terreur systématique, ciblant des civils, chassant des communautés entières par la force et détruisant leurs moyens d'existence. Ce type de violences est

une source d'insécurité et de pauvreté généralisées, avec des effets dévastateurs pour les enfants et les systèmes éducatifs.

Les définitions classiques du conflit armé sont axées sur les décès liés aux combats et la participation des forces étatiques. Dans tous les pays touchés par un conflit figurant sur la liste du tableau 3.2, l'affrontement entre forces de sécurité gouvernementales et groupes insurgés est un aspect important des violences – mais ce n'est souvent qu'un aspect parmi d'autres. Les conflits armés de la première décennie du XXI^e siècle ont pris bien des formes et fait des victimes de types différents, mais l'usage systématique de la force et la violence unilatérale contre des civils en sont deux aspects récurrents [Eck et Hultman, 2007 ; Stepanova, 2009] (encadré 3.2).

L'absence de distinction entre civils et combattants, et de protection des premiers, a été caractéristique des épisodes de violence depuis l'Afghanistan jusqu'à Gaza, à l'Irak, à Sri Lanka et au Soudan, pour ne parler que de ces pays-là. La destruction d'écoles et les massacres d'écoliers durant l'incursion militaire israélienne à Gaza en 2008-2009 sont un exemple de violence systématique. Parmi les autres, on peut citer les bombardements aériens de quartiers civils au Darfour (Soudan) et le placement de bombes en bord de route par des insurgés en Afghanistan.

La violence ciblant les civils est une source d'insécurité et de pauvreté généralisées, avec des effets dévastateurs pour les enfants et les systèmes éducatifs.

Encadré 3.1 – L'identification des États touchés par un conflit n'est pas une science exacte

Définir les conflits n'est pas une science exacte. On donne ici, à partir des systèmes de rapports internationaux, une liste de pays touchés par un conflit – mais tout classement comporte des zones grises, des incertitudes et des problèmes de choix.

Tableau 3.2 :
Pays touchés par un conflit, 1999-2008

16 pays à faible revenu
Afghanistan*
Burundi*
Rép. centrafricaine*
Tchad*
D. R. Congo*
Érythrée
Éthiopie*
Guinée
Libéria
Myanmar
Népal*
Rwanda
Sierra Leone
Somalie*
Ouganda*
Yémen*
14 pays à revenu moyen inférieur
Angola
Côte d'Ivoire
Géorgie*
Inde*
Indonésie
Irak*
Nigéria*
Pakistan*
T. palestinien o.*
Philippines*
Sri Lanka*
Soudan*
Thaïlande*
Timor-Leste*
5 pays à revenu moyen supérieur
Algérie*
Colombie*
Féd. de Russie*
Serbie
Turquie*
Total 35 pays

* Dénote un conflit en cours ou récent (où il y a eu 200 décès liés aux combats au cours de 1 année au moins entre 2006 et 2008).
Source : Strand et Dahl (2010).

Les deux principales institutions qui collectent et analysent des données sur les pays touchés par un conflit sont l'Institut international de recherches sur la paix d'Oslo (PRIO) et le Programme de données sur les conflits de l'Université d'Uppsala (UCDP). Leurs ensembles de données sont fondés sur des critères d'identification des États touchés par un conflit. Pour les rapports, un conflit armé doit comporter une « incompatibilité contestée » concernant un gouvernement et/ou un territoire ainsi que l'usage de la force armée, l'une des parties devant être l'État. Cette définition marque une tentative de différenciation entre la violence organisée à motivation politique et la violence généralisée liée à des activités criminelles. Les critères de sélection comprennent également un seuil pour le nombre de décès liés aux combats¹.

Dans la liste établie par les chercheurs de l'Institut d'Oslo pour le présent *Rapport* figurent 35 pays qui ont été touchés par un conflit entre 1999 et 2008. Trente d'entre

eux sont des pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur (tableau 3.2). Certains d'entre eux ont connu plus de 1 épisode de conflit armé pendant la période indiquée, durant laquelle il est fait état de 48 épisodes, dont 43 dans des pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur. Vingt-cinq des 35 pays ont connu un conflit entre 2006 et 2008. Les 10 autres sont en situation d'après-conflit mais n'ont été en paix que pendant moins de 10 ans et peuvent être considérés comme exposés au risque de basculer à nouveau dans la violence.

Une caractéristique frappante qui ressort du profil des conflits armés est la durée de la violence. Les 20 épisodes de conflit enregistrés de 1999 à 2008 dans les pays à faible revenu ont duré en moyenne 12 ans, et ceux des pays à revenu moyen inférieur en moyenne 22 ans (tableau 3.3).

Si utile qu'il soit de différencier les pays touchés par un conflit et les autres quand on évalue les progrès obtenus dans la poursuite des objectifs fixés au niveau international en matière d'éducation et dans d'autres domaines, il faut admettre que toute liste comporte des limites. Les pays touchés par un conflit n'ont pas la même expérience d'intensité, de durée et d'étendue géographique de la violence entraînée par celui-ci. Par exemple l'Inde, l'Irak et le Soudan figurent sur la liste de l'Institut d'Oslo, mais les schémas de la violence dans ces 3 pays ont été très différents.

Établir la distinction entre les formes de violence pose aussi des difficultés. Un conflit armé où opèrent des acteurs étatiques et non étatiques présente une différence de principe avec la violence généralisée dont s'accompagne l'activité criminelle étendue. Dans la pratique toutefois, la ligne de démarcation est souvent floue. Le recours à des parties armées non étatiques pour l'exploitation de ressources économiques a brouillé les frontières entre violence politique et violence criminelle. Le contrôle de minéraux de valeur en République démocratique du Congo, la piraterie en Somalie, la drogue en Afghanistan et en Colombie tissent tous des liens entre groupes armés en conflit avec l'État et réseaux criminels de trafiquants.

Certains pays qui ne figurent pas sur la liste sont aussi le lieu de violence intense. Pour ne prendre qu'un exemple, il est fait état, au Mexique, de quelque 28 000 décès causés par la violence liée à la drogue entre 2006 et 2010. Ce chiffre est supérieur à celui de tous les décès liés aux combats enregistrés en Afghanistan de 1999 à 2008. Pourtant, le Mexique n'est pas sur la liste des pays touchés par un conflit.

1. Les critères servant dans le présent *Rapport* à dresser la liste des pays touchés par un conflit sont les suivants : sont inclus tout pays où il y a eu plus de 1 000 décès liés aux combats de 1999 à 2008, ainsi que tout pays où il y a eu plus de 200 décès liés aux combats au cours d'une année quelconque de la période comprise entre 2006 et 2008. Les décès liés aux combats sont ceux de civils comme de militaires. Voir Strand et Dahl (2010) pour plus de détails sur le mode d'établissement de la liste.

Sources : BBC News (2010) ; Chauvet et Collier (2007) ; Collier (2007) ; Déclaration de Genève (2008) ; Lacina et Gleditsch (2005) ; Stepanova (2010) ; Strand et Dahl (2010).

Tableau 3.3 : Nombre et durée moyenne des épisodes de conflit, 1999-2008, par région et groupe de revenu

	Nombre d'épisodes de conflit	
	1999-2008	Durée moyenne (années)
Par région		
États arabes	6	19
Europe centrale et orientale	3	14
Asie centrale	1	17
Asie de l'Est et Pacifique	6	31
Amérique latine et Caraïbes	1	45
Asie du Sud et de l'Ouest	11	24
Afrique subsaharienne	20	9
Par groupe de revenu		
Faible revenu	20	12
Revenu moyen inférieur	23	22
Revenu moyen supérieur	5	21
Total	48	17

Note : les chiffres peuvent inclure plusieurs conflits sur le même territoire.
Source : Kreutz (2010).

Encadré 3.2 – Attaques contre les civils

À mesure que les guerres entre pays se sont raréfiées et que les conflits survenant dans un même pays se sont multipliés, les schémas de la violence ont changé. Les conflits sont devenus incomparablement plus dangereux pour les non-combattants vulnérables et plus délétères pour la cohésion sociale, les services de base et la lutte contre la pauvreté. Les cas exposés ci-après offrent un tableau général des schémas de la violence contre les civils.

République démocratique du Congo. Le conflit en République démocratique du Congo a connu de nombreuses phases, avec la participation des forces armées congolaises, d'un groupe rebelle tutsi (le Congrès national pour la défense du peuple) dont il a été dit qu'il avait été soutenu un temps par le Rwanda, d'un groupe à prédominance hutu (les Forces démocratiques de libération du Rwanda) et de toutes les milices locales possibles et imaginables, connues sous le nom de Maï-Maï. De plus, l'Armée de résistance du Seigneur est active dans l'Est, où elle a perpétré plusieurs massacres et mené des campagnes de viols systématiques. On estime qu'entre 1998 et 2007, les maladies et la malnutrition causées par le conflit ont coûté la vie à plus de 5 millions d'êtres humains. En 2010, il y a eu 1,3 million de personnes déplacées dans les provinces du Nord-Kivu et du Sud-Kivu. Il a été fait état de plus de 1 400 décès de civils et de plus de 7 500 viols résultant des opérations militaires de janvier à septembre 2009. Les Nations Unies ont accusé des parties étatiques et non étatiques de violations étendues et systématiques des droits de l'homme.

Irak. Ce conflit illustre le rôle que peut jouer la violence aveugle et unilatérale pour provoquer des déplacements massifs, ainsi que la ténacité de la distinction entre formes de violence. Lorsque l'autorité gouvernementale centrale s'est effondrée, des groupes rivaux ont émis des prétentions politiques et territoriales. Après la destruction par explosion du lieu saint al-Askari à Samarra en 2006, des milices radicales chiïtes et sunnites, ayant pour nombre d'entre elles des liens avec des unités de l'armée et de la police, ont entamé une campagne de violence – principalement d'assassinats et d'attentats à la bombe frappant aveuglément – pour chasser la population des zones de peuplement mixte. Plus de 1,5 million de personnes ont été arrachées à leur foyer, devenant des personnes déplacées, tandis que 2 millions de personnes fuyaient le pays.

Myanmar. Dans ce pays où se déroule l'un des conflits les plus prolongés, les plus violents et les moins connus, le gouvernement a réagi à des rébellions ethniques liées entre elles, dans le Nord et l'Est, par une dure tactique de contre-rebellion. Au moins 470 000 personnes se sont trouvées déplacées au Myanmar oriental. Une nouvelle flambée de violence en 2009 a causé des déplacements massifs dans les États du Karen et du Shan. Les forces rebelles sont extrêmement fragmentées. Le Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies (ONU) a cité 3 milices karen qui se seraient rendues coupables d'atteinte aux droits des enfants dans les conflits armés. Les conflits entre milices, ainsi qu'entre milices et forces gouvernementales qui se disputent des territoires et des forêts de bois d'œuvre, ont entraîné des attaques contre des villages, des récoltes et des infrastructures de base.

Soudan. Depuis le début du conflit du Darfour en 2003, les bombardements aériens de villages dans les zones contrôlées par les rebelles ont causé de nombreux décès de civils, de même que les attaques brutales des milices janjaouid soutenues par le gouvernement. Les documents sont nombreux qui montrent les massacres à grande échelle, la fréquence des viols, des enlèvements et des destructions de biens, ainsi que les campagnes de terre brûlée. En 2009, environ 2,7 millions des 6 millions d'habitants du Darfour ont été déplacés. Les femmes sont menacées de viol et d'autres formes de violence sexiste. Les militaires gouvernementaux et les milices alliées visent les civils lorsque les combats s'intensifient, selon Human Rights Watch, malgré un accord de paix conclu entre le gouvernement et un groupe rebelle. L'accord avec le Mouvement pour la justice et l'égalité, obtenu en février 2010, n'a pas tenu longtemps. Les escarmouches dans les zones contrôlées par les rebelles, notamment le Djebel Moon et le Djebel Mara, s'ajoutant aux bombardements aériens par les forces gouvernementales et aux combats internes entre rebelles, ont tué, blessé et déplacé des civils et détruit des biens civils. On dit de ces combats qu'ils n'ont pas fait pour l'essentiel l'objet de preuves documentaires du fait que ni l'ONU ni les agences humanitaires n'ont eu accès à ces zones.

Sources : République démocratique du Congo : Coghlan *et al.* (2008) ; Human Rights Watch (2009e, 2010b) ; IDMC (2010b) ; BCAF (2010h) ; Prunier (2008). Irak : al-Khalidi et Tanner (2006). Myanmar : Amnesty International (2008) ; IDMC (2010e) ; Organisation des Nations Unies (2010b). Soudan : Cohen et Deng (2009) ; Human Rights Watch (2010e) ; IDMC (2010g).

Les conflits sont devenus incomparablement plus dangereux pour les civils.

La violence unilatérale diffère de la violence systématique dans les intentions de ceux qui la perpètrent. Elle consiste à cibler délibérément les populations civiles. C'est une pratique particulièrement répandue dans des pays comme la République démocratique du Congo, le Soudan et le Tchad, qui est au centre aussi de la violence entre groupes en Irak. Un exemple atroce de violence unilatérale est celui qui s'est produit

en décembre 2008 et en janvier 2009, quand l'Armée de résistance du Seigneur a réagi à une attaque militaire en massacrant plus de 865 civils dans une zone à cheval entre la République démocratique du Congo et le Soudan (Human Rights Watch, 2009a).

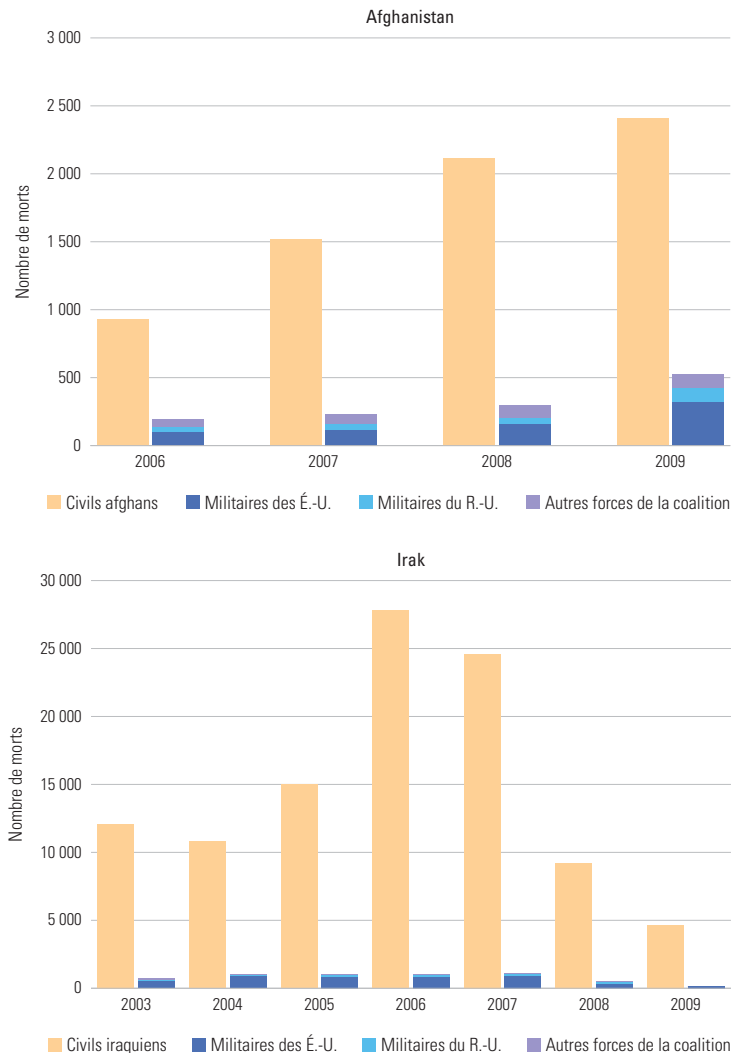
Les lignes de démarcation entre usage systématique de la force et violence unilatérale ne sont pas bien définies, mais l'un comme l'autre sont manifestement

contraires au droit international humanitaire⁵. Leur effet est d'exposer êtres humains et infrastructures civiles à ce que Graça Machel a qualifié il y a 15 ans de « terreur et violence hors de toutes règles » (Machel, 1996).

Les chiffres des pertes confirment que la distinction entre combattants et civils s'atténue. L'attention des médias, en Afghanistan et en Irak, a été centrée surtout sur les pertes des militaires occidentaux. Pourtant, dans l'un et l'autre pays, ce sont les civils qui ont le plus souffert (figure 3.5). Il est certes quelque peu risqué de faire partie d'un groupe armé dans les zones de conflit du nord-est de la République démocratique du Congo. Mais il est beaucoup plus dangereux de faire partie de la population civile – et surtout de la population civile féminine. Les opérations militaires des forces gouvernementales et de leurs alliés contre une des principales milices, en janvier 2009, ont abouti à une arithmétique des pertes qui éclaire puissamment la répartition des risques. Pour chaque membre d'une milice tué, il y a eu 3 civils tués, 23 femmes et filles violées et 20 maisons incendiées (Human Rights Watch, 2009b).

Chaque conflit armé possède ses propres dynamique sous-jacente et caractéristiques de violence. Mais la violence systématique et unilatérale donne naissance à trois pratiques précises qui s'observent dans nombre de conflits actuels. La première consiste, pour les parties armées, à se livrer régulièrement, de manière routinière, à des violences de faible niveau contre des civils. Les acteurs étatiques sont rarement les principaux coupables de cette pratique, mais ils y participent souvent soit par le jeu de liens avec des milices locales, soit parce qu'ils ne protègent pas les civils. La deuxième est une délégalisation et une fragmentation de la violence, les groupes armés exploitant le vide du pouvoir causé par l'absence d'autorités gouvernementales. Recourant habituellement à des combattants mal entraînés et peu disciplinés qui se fient à leurs armes légères, ces groupes combinent en général un programme politique explicite avec la criminalité. La troisième pratique est l'usage de la violence en vue de semer la terreur, de désorganiser la vie économique et sociale, de détruire des équipements publics et de déplacer la population civile. Dans bien des cas, des forces armées ont expressément dit avoir pour objectif d'expulser par la force des catégories

Figure 3.5 : Les civils dominent dans les statistiques de décès en Afghanistan et en Irak
Morts en Afghanistan et en Irak, selon le statut



Note : pour l'Afghanistan, les chiffres concernent les décès directement dus au conflit. Pour l'Irak, ils comprennent tous les décès causés par la violence.
Sources : Casualties (2010) ; Iraq Body Count (2010) ; Rogers (2010).

de la population qualifiées d'« ennemies » sur la base de leurs croyances, de leur identité ou de leur langue (Cohen et Deng, 2009 ; Kaldor, 2006). Comme on le verra dans cette partie, ces types de violences ont des conséquences tout à fait directes pour l'éducation, car les infrastructures scolaires et les systèmes éducatifs sont systématiquement visés.

Au-delà du champ de bataille : la comptabilité humaine

Les statistiques des morts et des blessés immédiats causés par un conflit violent ne rendent compte que de la partie émergée de l'iceberg. Les groupes armés s'attaquant de plus en plus à la vie et aux

En République démocratique du Congo, pour chaque membre d'une milice tué, il y a eu 3 civils tués et 23 femmes et filles violées.

5. Les conventions de Genève (en vertu de l'article 51 du protocole additionnel) interdisent non seulement de viser délibérément des civils, mais aussi d'attaquer sans discrimination des objectifs militaires lorsque cette attaque pourrait causer des pertes excessives en vies humaines dans la population civile ou endommager des biens civils (Conventions de Genève, 1977).

moyens d'existence de civils, c'est ailleurs que sur le champ de bataille que se produisent bien des morts causées par le conflit. Ce ne sont pas les balles mais les maladies qui tuent le plus. Lorsqu'un conflit se déroule dans des communautés où la pauvreté, la malnutrition et la vulnérabilité sont très généralisées, le déplacement forcé, la destruction des biens et des infrastructures ainsi que la désorganisation des marchés ont des conséquences fatales.

En rendre compte dans les données est difficile par nature, mais il ne faudrait pas que l'ampleur de ces décès et blessures cachées soit passée sous silence en raison de problèmes de mesure. Une des manières d'évaluer la mortalité au-delà du champ de bataille est d'estimer la « surmortalité » associée aux conflits armés. Cela consiste à comparer les taux de mortalité infantile et les décès enregistrés dus à la malnutrition et aux maladies avec les taux qu'on attendrait en l'absence de conflit⁶ (Déclaration de Genève, 2008). Même en admettant de fortes marges d'erreur, les chiffres indiquent clairement que la faim et la maladie ont des conséquences nettement plus mortelles que les munitions (Ghobarah *et al.*, 2003 ; Guha-Sapir, 2005). Dans plusieurs conflits récents ou actuels, ces deux fléaux ont causé plus de 90 % des décès liés au conflit (figure 3.6). En République démocratique du Congo,

la surmortalité de 1998 à 2007 a été estimée à 5,4 millions de personnes. Les enfants de moins de 5 ans représentent presque la moitié du total, alors qu'ils ne forment que le cinquième de la population (Coghlan *et al.*, 2008).

Ces chiffres sont de ceux qui auraient dû placer la République démocratique du Congo en première place à l'ordre du jour international. Il n'y a aucun conflit depuis la Seconde Guerre mondiale qui ait causé autant de pertes en vies humaines. Pourtant, ce conflit ne tient pas beaucoup de place dans la politique étrangère des gouvernements des pays développés, et encore moins dans les médias internationaux. Les schémas de mortalité varient souvent avec le temps. Au Darfour, les décès liés aux combats ont représenté une part importante des morts pendant les périodes d'activité intense des Janjaouid en 2004, mais de 2004 à 2007, c'est la diarrhée qui a fait le plus de victimes (Degomme et Guha-Sapir, 2010 ; Depoortere *et al.*, 2004).

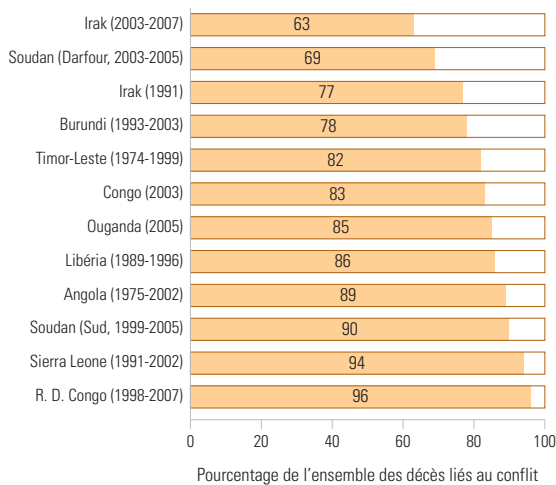
Les calculs de surmortalité permettent de comprendre les conséquences mortelles d'un conflit armé sur les sociétés où la pauvreté est généralisée. Les effets de la violence ne s'exercent pas isolément. Il ressort de plus en plus que le conflit armé n'est qu'un élément de situations d'urgence complexes, liées à la sécheresse, aux inondations et aux crises alimentaires. En République centrafricaine et au Tchad, les conflits armés se déroulent dans un contexte d'insécurité alimentaire chronique. La moitié environ de la population des moins de 5 ans des régions touchées par un conflit souffre d'un retard de croissance (Institut de statistique de la République centrafricaine, 2009 ; Institut national de statistique du Tchad et ORC Macro, 2005). De même, le conflit prolongé en Somalie a pour contexte une sécheresse grave qui a dévasté les moyens de subsistance des zones rurales déjà en partie détruits par le conflit. Parfois, au Sud-Soudan par exemple, les pressions sur l'environnement liées au changement climatique ont pu exacerber les causes profondes du conflit. Mais quel que soit le contexte, lorsqu'un conflit se surimpose à la vie de ceux qui vivent aux marges de l'existence, c'est la porte ouverte au désastre.

Les données concernant la surmortalité éclairent un problème qui devrait être au centre des préoccupations dans le programme de l'éducation pour tous, mais dont on constate l'absence criante. Les taux de mortalité des enfants de nombre de pays sont scandaleux par eux-mêmes, mais ne sont qu'une partie du problème. Pour chaque enfant qui meurt, il y en a beaucoup d'autres qui restent

En République centrafricaine et au Tchad, la moitié environ de la population des moins de 5 ans des régions touchées par un conflit souffre d'un retard de croissance.

Figure 3.6 : La plupart des décès surviennent ailleurs que sur le champ de bataille

Part de la mortalité indirecte dans l'ensemble des décès liés au conflit, sélection de conflits



Notes : la mortalité indirecte est causée par la détérioration de la situation sociale, économique et sanitaire dans les zones touchées par un conflit.

Pour la République démocratique du Congo, on a interpolé les données pour les années où elles faisaient défaut.

Sources : Coghlan *et al.* (2008) ; Déclaration de Genève (2008).

6. Voir un exposé de la méthode dans Déclaration de Genève (2008) ; Rapport sur la sécurité humaine (2009).

vivants avec des maladies débilitantes et des déficiences qui compromettent leurs perspectives d'accès à l'éducation et à l'apprentissage. C'est une raison de plus de voir le règlement et la prévention des conflits comme un élément central de toute stratégie internationale de poursuite des objectifs de l'éducation pour tous.

Sur la ligne de front : enfants, enseignants et écoles

Les conflits armés ont placé les enfants au cœur du danger. On estime que les conflits de la décennie se terminant en 2008 ont tué plus de 2 millions d'enfants et en ont laissé 6 millions handicapés. Environ 300 000 enfants sont exploités comme soldats et placés sur la ligne de front par les parties en guerre. Et 20 millions d'enfants ont dû fuir leur foyer, devenant des réfugiés ou des personnes déplacées internes (UNICEF, 2010a).

Comme le suggèrent ces faits, les enfants n'ont pas été épargnés par les différentes formes de la violence évoquées dans la partie précédente. Ils ont souvent été soit délibérément visés, soit insuffisamment protégés, ou les deux. Les violations des droits de l'homme que cela représente ont des conséquences tout à fait directes pour l'éducation. Les enfants qui subissent les traumatismes, l'insécurité et les déplacements dont s'accompagnent les conflits armés n'ont guère de chances de réaliser leur potentiel d'apprentissage. En outre, les systèmes éducatifs eux-mêmes sont de plus en plus attaqués directement. Bien trop fréquemment, les groupes armés voient dans la destruction des écoles et l'attaque des écoliers et des enseignants une stratégie militaire légitime. Le problème n'est pas simplement que des écoles – et des écoliers – soient pris dans le feu croisé des combattants, mais que les lieux mêmes qui devraient offrir un asile sûr pour apprendre soient considérés comme des cibles de premier choix (O'Malley, 2010a).

Le Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies signale chaque année dans son rapport au Groupe de travail du Conseil de sécurité sur les enfants et les conflits armés 6 graves violations des droits des enfants : meurtres ou mutilations, recrutement dans les forces armées, attaques contre des écoles et des hôpitaux, viols et autres sévices sexuels, enlèvements et déni d'accès aux services humanitaires (Kolieb, 2009). Ces rapports ne livrent qu'un état partiel et fragmentaire de l'ampleur des violations (voir le chapitre 4). Néanmoins, ils donnent une idée du niveau atroce des violences dirigées contre des enfants.

Des enquêtes récentes ont confirmé l'ampleur et la persistance des atteintes aux droits de l'homme dont des enfants ont été victimes dans les zones de conflit. En 2010, le Secrétaire général a présenté le résultat de recherches sur le recrutement d'enfants soldats, le meurtre ou la mutilation d'enfants et les viols et autres sévices sexuels menés dans 22 pays. Il a cité 51 groupes ayant commis des violations graves dans une ou plusieurs de ces zones de conflit. La plupart étaient des groupes non étatiques, mais il y avait également des forces étatiques, dont les armées nationales de la République démocratique du Congo, du Soudan et du Tchad, ainsi que des milices progouvernementales (Nations Unies, 2010b). Si l'un des critères de choix pour figurer sur cette liste avait inclus l'échec de l'État à protéger ses enfants, elle aurait compté le nom de bien d'autres gouvernements. Globalement, on constate donc un mépris généralisé et croissant des droits humains des enfants et de l'inviolabilité des écoles, ce qui a des incidences directes sur l'action internationale visant les objectifs de l'éducation pour tous. Comme l'a dit la Représentante spéciale du Secrétaire général pour les enfants et les conflits armés : « Il en résulte, pour les enfants, une peur toujours plus grande d'aller à l'école ; pour les enseignants, d'y enseigner ; et pour les parents, d'y envoyer leurs enfants » (Nations Unies, 2010h, p. 6). Même une brève évocation des violations dont on a des preuves donne une idée des faits qui suscitent une telle peur.

Attaques dirigées contre des enfants et des enseignants

Nous étions en route vers l'école quand deux hommes à moto se sont arrêtés à côté de nous. L'un d'entre eux a jeté de l'acide à la figure de ma sœur. J'ai essayé de la secourir et ils ont alors jeté de l'acide sur moi aussi.

Latefa, 16 ans, Afghanistan (CNN, 2008)

Les enfants sont très nombreux parmi les victimes de la violence systématique et unilatérale. En 2009, plus d'un millier d'entre eux ont été blessés ou tués par des actes de violence liés au conflit en Afghanistan, la plupart par des engins explosifs improvisés qui visaient les forces gouvernementales ou occidentales, par des tirs de roquette ou des bombardements aériens. En Irak, les attentats à la bombe des insurgés commis dans des lieux publics (dans les marchés, devant les mosquées) ont blessé ou tué 22 enfants d'avril à décembre 2009 (Nations Unies, 2010b). L'opération « Plomb durci » d'Israël à la fin de 2008 et au début de 2009 a tué à Gaza 350 enfants et en a blessé 1 815 autres (Nations Unies, 2010b). Au Soudan, les bombardements aériens des forces gouvernementales, les attaques

Les conflits de la décennie se terminant en 2008 ont tué plus de 2 millions d'enfants et en ont laissé 6 millions handicapés.

La majeure partie des infrastructures scolaires de la Sierra Leone a été détruite pendant la guerre civile et, 3 ans après la fin de cette guerre, 60 % des écoles primaires n'étaient toujours pas remises en état.

de milices progouvernementales, les violences intercommunautaires et les combats entre factions armées ont tué des milliers d'enfants (Nations Unies, 2009^a). Une poussée de violences intercommunautaires en 2009 dans l'État de Jonglei (au Sud-Soudan) a fait au moins 2 500 morts, surtout des femmes et des enfants (Nations Unies, 2010^b). Selon un autre rapport, le bilan des conflits armés de Somalie et du Sri Lanka a également été lourd en enfants tués et blessés (Nations Unies, 2010^b).

De tels chiffres permettent de comprendre quels risques les enfants affrontent dans bien des conflits mais retracent mal l'impact de la violence, des traumatismes psychologiques et de la perte de parents, de frères et sœurs et d'amis que ces conflits entraînent (UNESCO, 2010^a). Une enquête réalisée auprès d'enfants irakiens réfugiés en Jordanie révèle que 39 % d'entre eux disent avoir perdu un proche et 43 % avoir été témoins de violences (Clements, 2007). Les éléments dont on dispose sur toute une série d'environnements touchés par un conflit, comme l'Afghanistan, la Bosnie-Herzégovine, Gaza et la Sierra Leone, montrent que le stress post-traumatique est une cause fréquente de difficultés d'apprentissage et de mauvais résultats à l'école (Betancourt *et al.*, 2008^b ; Elbert *et al.*, 2009 ; Tamashiro, 2010).

Dans plusieurs conflits de longue durée, des groupes armés ont attaqué des écoliers et des enseignants pour les « châtier » de leur fréquentation d'institutions publiques. Des groupes opposés à l'égalité des sexes dans l'éducation ont pris particulièrement des filles pour cible. En voici quelques exemples récents :

- en Afghanistan, certains groupes insurgés ont activement cherché à compromettre l'accès à l'éducation. Au premier semestre de 2010, 74 enfants ont été tués par des attentats suicides et des engins explosifs improvisés, parfois placés délibérément sur un itinéraire utilisé par des écolières pour aller à l'école (MANUA, 2010). Dans d'autres cas, des attentats à la bombe ont visé une école secondaire de la province de Khost et les réservoirs d'eau d'écoles de filles dans la province de Kunduz ont été empoisonnés (O'Malley, 2010^b) ;
- au Pakistan, des groupes d'insurgés de la région Khyber Pakhtunkhwa (précédemment appelée Province frontalière du Nord-Ouest) et des Zones tribales sous administration fédérale ont pris pour cible des écoles primaires et secondaires de filles. Un attentat a fait 95 blessées parmi des filles sortant de l'école (O'Malley, 2010^b) ;

- dans les 3 provinces du sud de la Thaïlande, il y a eu ces 5 dernières années beaucoup d'enseignants et d'enfants tués ainsi que d'écoles incendiées. En 2008 et 2009, 63 élèves et 24 enseignants et membres du personnel scolaire ont été tués ou blessés (Nations Unies, 2010^b).

Attaques contre les infrastructures scolaires

Les parents avaient peur d'envoyer leurs enfants à l'école – les miens m'ont parfois interdit d'y aller, disant qu'elle risquait d'être bombardée.

James, 22 ans, Sud-Soudan
(Save the Children, 2007)

La destruction délibérée d'établissements scolaires est une pratique établie depuis longtemps dans les conflits armés. La majeure partie des infrastructures scolaires de la Sierra Leone a été détruite pendant la guerre civile et, 3 ans après la fin de cette guerre, 60 % des écoles primaires n'étaient toujours pas remises en état (Banque mondiale, 2007).

Les raisons pour lesquelles les infrastructures scolaires sont visées peuvent être diverses. Il arrive que les écoles soient vues comme une émanation de l'autorité de l'État et, partant, comme une cible légitime, surtout lorsque les insurgés sont opposés au type d'éducation qu'encouragent les pouvoirs publics. C'est le cas pour certaines attaques dirigées contre des écoles en Afghanistan. Cette motivation s'est trouvée renforcée dans les régions où les programmes de construction d'écoles ont été utilisés expressément comme un élément des campagnes pour gagner « les cœurs et les esprits » (voir la dernière section du présent chapitre). Dans d'autres contextes, si des groupes opposés au pouvoir de l'État se servent des écoles, elles peuvent se trouver prises pour cible par des groupes opposés et abandonnées par les communautés, comme on l'a vu récemment en Inde, en Somalie et au Yémen. Plus généralement, la destruction d'écoles entre parfois dans une stratégie plus large de déstabilisation de certaines régions et de désorganisation des communautés. En République démocratique du Congo par exemple, des écoles et d'autres installations des services de base sont régulièrement détruites lorsqu'un village est attaqué. De plus, les écoles subissent parfois des dégâts indirects lorsque les forces armées ne leur assurent pas une protection suffisante. Les estimations du nombre d'écoles endommagées et détruites dans les conflits sont très diverses, mais il est manifeste que celles-ci sont souvent prises pour cible. On peut citer quelques exemples récents :

Les conflits armés : un obstacle à l'éducation pour tous

- les équipements scolaires de Gaza ont été gravement endommagés lors des attaques militaires israéliennes en 2008 et 2009. Il a été fait état d'environ 280 écoles endommagées, dont 18 entièrement détruites. Les restrictions limitant les transports de matériaux de construction, résultant du blocus militaire, ont fortement gêné la reconstruction (O'Malley, 2010b). L'absence de matériaux pour la reconstruction et la remise en état ainsi que la pénurie de fournitures scolaires ont obligé des milliers d'élèves à s'entasser dans des locaux bondés et peu sûrs (Nations Unies, 2010b). C'est un exemple cruel de système éducatif soumis à l'usage de la force sans discrimination et insuffisamment protégé ;
- les groupes insurgés ont régulièrement pris des écoles pour cible en Afghanistan et les attaques se font de plus en plus intenses. La plupart sont planifiées et délibérées, elles ne sont pas la conséquence de violence aveugle. En 2009, il y a eu au moins 613 cas enregistrés, contre 347 en 2008. Les rapports indiquent que les dégâts subis par les écoles et les craintes pour la sécurité ont causé la fermeture de plus de 70 % des écoles dans l'Helmand et de 80 % dans le Zaboul – provinces où les taux de fréquentation scolaire sont parmi les plus faibles du monde. Des attaques ont également eu lieu dans les provinces du Nord, qui étaient auparavant considérées comme sûres (Nations Unies, 2010b). Au début de 2010, 450 écoles étaient toujours fermées à cause des insurgés et des craintes pour la sécurité. Les écoles ayant servi de bureaux électoraux lors des élections d'août 2009, les attaques contre elles se sont multipliées : 249 incidents ont été signalés ce mois-là, contre 48 en juillet 2009 (Nations Unies, 2010e). Une étude réalisée pour la Banque mondiale et le ministère de l'Éducation de l'Afghanistan a montré que les écoles de filles étaient plus souvent prises pour cible que celles de garçons et que les écoles associées aux pouvoirs publics étaient également l'objet d'attaques fréquentes (Glad, 2009) ;
- en Somalie, il y avait en 2009 une soixantaine d'écoles fermées à Mogadiscio, et 10 au moins étaient occupées par des forces armées. De nombreuses écoles ont été endommagées ou détruites lors d'échanges de tirs entre le Gouvernement fédéral de transition et des groupes antigouvernementaux (Nations Unies, 2010b). Depuis le milieu de 2007, 144 écoles de 5 districts de Mogadiscio ont été fermées à titre temporaire ou permanent du fait du conflit armé (Nations Unies, 2009a). Le Gouvernement fédéral de transition et la milice Al-Shabaab ont été

cités par le Secrétaire général comme auteurs de violences dirigées contre des écoles ;

- les attaques contre des infrastructures scolaires sont caractéristiques du conflit armé au Pakistan. Certaines des plus intenses ont eu lieu au Khyber Pakhtunkhwa et dans les Zones tribales sous administration fédérale, qui en sont voisines. Des rapports en provenance du district de Swat du Khyber Pakhtunkhwa indiquent que 172 écoles ont été détruites ou endommagées par les insurgés entre 2007 et 2009 (O'Malley, 2010a) ;
- en Inde, les groupes d'insurgés naxalites ont systématiquement attaqué des écoles pour endommager des équipements publics et susciter la peur des communautés de l'État du Chhattisgarh (Human Rights Watch, 2009c). Les forces de sécurité ont parfois été impliquées pour avoir utilisé des bâtiments scolaires. La Commission nationale de protection des droits de l'enfant a signalé que l'utilisation d'écoles par les forces de sécurité était un facteur poussant à les abandonner et, par décision de la Haute Cour, il a été demandé aux forces armées de se retirer des écoles (Nations Unies, 2010b) ;
- au Yémen, l'ensemble des 725 écoles du Saada, gouvernorat du nord du pays, ont été fermées en 2009 et 2010 durant les 5 mois de combats entre les forces gouvernementales et les rebelles houthi, et 220 écoles ont été détruites, endommagées ou pillées (O'Malley, 2010b).

Viols et autres violences sexuelles

Je revenais du fleuve où j'étais allée chercher de l'eau... Deux soldats se sont approchés de moi et m'ont dit que si je refusais de coucher avec eux, ils me tueraient. Ils m'ont battue, ont déchiré mes vêtements. L'un d'eux m'a violée... Mes parents ont parlé à un commandant et il a dit que ses soldats ne violaient pas, que je mentais. J'ai reconnu les deux soldats et je sais que l'un d'eux s'appelle Édouard.

Minova, 15 ans, Sud-Kivu,
République démocratique du Congo
(Human Rights Watch, 2009d)

La violence sexuelle a accompagné les conflits armés tout au long de l'histoire. Les viols massifs ont été une caractéristique de la guerre d'indépendance du Bangladesh, du nettoyage ethnique en Bosnie, des guerres civiles du Libéria et de la Sierra Leone, ainsi que du génocide au Rwanda, où l'on estime que de 250 000 à 500 000 femmes ont été victimes d'attaques sexuelles (IRIN, 2010b ; Kivlahan et Ewigman, 2010).

À Gaza, en 2008 et 2009, il a été fait état d'environ 280 écoles endommagées, dont 18 entièrement détruites.

Les tribunaux internationaux créés à la suite des guerres dans l'ex-Yougoslavie et du génocide au Rwanda ont fermement érigé le viol et les autres formes de violences sexuelles en crimes de guerre, pourtant ces actes restent des armes de guerre largement utilisées. Ils servent à semer la terreur, à détruire les liens familiaux et communautaires, à humilier des groupes ethniques, religieux ou raciaux définis comme « ennemis » et à porter atteinte à l'état de droit (Goetz et Jenkins, 2010). La majorité des victimes sont des filles et des femmes mais, dans de nombreux pays, les garçons et les hommes sont également exposés à ce risque.

On ne s'inquiète pas suffisamment des effets dévastateurs qu'ont ces crimes sur l'éducation. Pour les personnes directement touchées, les violences sexuelles laissent un traumatisme psychologique qui détériore inévitablement les capacités d'apprentissage. La crainte de ces violences, exacerbée lorsque les coupables restent impunis, limite la mobilité des femmes et fait que les filles restent fréquemment à la maison plutôt que d'aller à l'école. La déstabilisation familiale dont s'accompagne souvent la violence sexuelle compromet pour les enfants la possibilité d'être élevés dans un climat protecteur. De toutes les violations graves des droits de l'homme suivies par la Représentante spéciale du Secrétaire général pour les enfants et les conflits armés, le viol et les violences sexuelles sont les plus sous-déclarés. Des tabous culturels, l'accès limité aux recours judiciaires, des institutions peu réactives et une culture d'impunité sont au cœur de ce problème de sous-déclaration. Mais le système de rapports de l'Organisation des Nations Unies y contribue aussi (voir le chapitre 4). Les faits qui suivent donnent une idée de l'ampleur du problème.

- Les provinces du Kivu, dans l'est de la République démocratique du Congo, ont été qualifiées de « capitale mondiale du viol » (Kristof et WuDunn, 2009). Les cas enregistrés de viol au Nord-Kivu et au Sud-Kivu étaient au nombre de 9 000 en 2009, et l'on sait que de tels enregistrements ne rendent compte que d'une fraction des crimes commis (Centre de nouvelles de l'ONU, 2010). Une enquête a montré que 40 % des femmes disaient avoir subi un acte de violence sexuelle et a constaté également de multiples faits de violence sexuelle contre des hommes et des garçons (Johnson *et al.*, 2010). Les enfants sont nombreux parmi les victimes : le Secrétaire général a fait état de 2 360 cas enregistrés en Province orientale et dans les Kivu en 2009 (Nations Unies, 2010b). Il est alarmant de constater que des unités de l'armée

et de la police nationales sont très souvent mises en cause, de même que toute une série de milices. Bien que la législation nationale contre la violence sexuelle soit très ferme, seuls 27 soldats ont été reconnus coupables de ces sévices au Nord-Kivu et au Sud-Kivu en 2008 (Human Rights Watch, 2009d). Les opérations militaires récentes contre les milices se sont accompagnées d'une forte augmentation du nombre des viols. En septembre 2010, quelque 287 femmes et filles ont été violées en 4 jours, lors d'une attaque que l'ONU décrit comme ayant été soigneusement planifiée (MONUSCO et HCDH, 2010).

- Dans l'est du Tchad, les femmes et les filles vivent sous la menace du viol et d'autres formes de violences sexuelles par des milices locales, des groupes janjaouid venus du Soudan et des membres de l'armée nationale. La plupart des cas enregistrés concernent des attaques et des viols dont les victimes sont des filles occupées à des activités ménagères à proximité des camps de personnes déplacées internes (Nations Unies, 2008a). Les victimes de ces violences n'ont souvent aucun accès à des services essentiels tels que ceux de soins (Perez, 2010).
- En Afghanistan, il a été fait état de violences sexuelles très fréquentes dirigées contre filles et garçons. À cause des lacunes du maintien de l'ordre dans nombre de régions, ces faits ne sont pas signalés aux autorités. Leurs auteurs sont en général liés à des personnages influents du lieu, dont des fonctionnaires et des élus, des chefs militaires et des membres de groupes armés (MANUA et HCDH, 2009).
- La violence sexuelle reste un des grands sujets d'inquiétude au Darfour. En 2004, Amnesty International a établi, documents à l'appui, que des viols systématiques étaient commis par les milices janjaouid et les forces armées soudanaises (Amnesty International, 2004). Des mandats d'arrêt lancés par la Cour pénale internationale indiquent que de hauts personnages politiques pourraient être impliqués. Les mandats d'arrêt lancés contre le Président Omar al-Bashir, contre un ex-ministre d'État et contre un dirigeant de milice janjaouid citent des éléments montrant la collusion du gouvernement dans la perpétration ou la facilitation de crimes contre l'humanité, y compris le fait d'avoir soumis des milliers de femmes au viol (Cour pénale internationale, 2010a).

Les violences sexuelles laissent un traumatisme psychologique qui détériore inévitablement les capacités d'apprentissage.

Recrutement dans les forces armées et enlèvements

Le recrutement forcé d'enfants dans les groupes armés, souvent par le biais d'un enlèvement, est un phénomène très répandu. Il continue de représenter un énorme obstacle à l'éducation non pas simplement parce que les enfants soldats ne sont pas scolarisés mais aussi parce que la menace d'un enlèvement, le traumatisme qui s'ensuit et les problèmes de réintégration ont des effets beaucoup plus vastes.

Les données sur le nombre d'enfants soldats sont limitées, ce qui est inévitable, mais le problème est très fréquent et largement sous-déclaré. Une enquête a identifié, en 2004-2007, des groupes armés qui recrutaient des enfants dans 24 pays de toutes les régions du monde (Coalition pour mettre fin à l'utilisation d'enfants soldats, 2008). En outre, le nombre de gouvernements qui envoient des enfants sur la ligne de front pour combattre ou effectuer d'autres tâches n'a guère diminué au cours de cette période. Des rapports plus récents de l'ONU ont établi, documents à l'appui, que des forces gouvernementales ou des milices bénéficiaient d'un soutien gouvernemental continuaient d'utiliser des enfants soldats au Myanmar, en République centrafricaine, en République démocratique du Congo, en Somalie, au Soudan et au Tchad. Au total, 57 groupes recrutant des enfants pour en faire des soldats sont nommés dans le rapport du Secrétaire général au Conseil de sécurité, qui porte sur 15 pays (Nations Unies, 2010b).

Des enfants ont souvent été enlevés en classe, faisant naître un sentiment d'insécurité chez les enfants, les enseignants et les parents. En 2007, la Mission des Nations Unies en République démocratique du Congo a signalé que des centaines d'enfants étaient utilisés sur la ligne de front dans la province du Nord-Kivu. Nombre d'entre eux avaient été recrutés en classe par la force, ce qui avait entraîné dans certains cas la fermeture d'écoles (IDMC, 2009b). On dit toujours que les enfants soldats sont des garçons, mais il y a fréquemment aussi des filles parmi eux. Depuis les conflits armés de l'Angola et du Mozambique dans les années 1990, des « filles soldates » ont été présentes dans presque tous les conflits autres qu'internationaux (Coalition pour mettre fin à l'utilisation d'enfants soldats, 2008, p. 28). Dans certains conflits, les enlèvements de filles en vue d'une exploitation sexuelle et d'un mariage forcé ont également été fréquents (Women's Commission for Refugee Women and Children, 2006).

Des faits constatés en Colombie ont attiré l'attention sur l'association entre déplacement et enlèvements. Des groupes armés comme les Forces armées révolutionnaires de Colombie (FARC) et d'autres recrutent régulièrement des enfants pour les utiliser comme soldats et les faire travailler pour le trafic illicite de drogue, et les écoles sont souvent le lieu où se produisent ces recrutements forcés. Selon une étude, l'âge moyen au recrutement était de 13 ans à peine. La crainte d'un recrutement forcé a été identifiée comme cause majeure de déplacement dans 5 départements au moins (Nations Unies, 2009d). Le recrutement d'enfants dans des camps de réfugiés a de plus été signalé dans plusieurs pays d'Afrique et d'Asie, dont le Tchad (du fait de groupes armés tchadiens et soudanais) et la Thaïlande (du fait de Karen en rébellion contre le gouvernement du Myanmar) (Coalition pour mettre fin à l'utilisation d'enfants soldats, 2008).

Aggravation de la pauvreté et détournement des ressources financières

La guerre détruit des vies, mais elle mine aussi les moyens d'existence, exacerbe les risques sanitaires, compromet la croissance économique et détourne des ressources publiques déjà rares vers l'armement. Les efforts déployés pour accélérer les progrès vers l'éducation pour tous en pâtissent doublement, les conflits violents aggravant la pauvreté – avec son cortège de conséquences sur le travail des enfants et les dépenses des ménages consacrées à l'éducation – et privant les systèmes scolaires d'investissements dont la nécessité est criante.

Les conflits armés compromettent directement et indirectement la santé et le bien-être psychologique des enfants qui entrent dans le système scolaire. Selon une étude fondée sur les données de l'Organisation mondiale de la santé, une guerre civile augmente sensiblement l'incidence de la mortalité et du handicap liés à nombre de maladies infectieuses, dont le sida, le paludisme, la tuberculose et d'autres affections respiratoires (Ghobarah *et al.*, 2003). La hausse des niveaux de malnutrition dans les zones de conflit explique au moins partiellement ce risque accru, surtout pour les enfants. L'UNICEF estime que 98,5 millions d'enfants de moins de 5 ans sous-alimentés – les deux tiers de l'effectif mondial – vivent dans des pays touchés par un conflit (UNICEF, 2009b). Les conflits favorisent également la contagion. Les gens que la guerre a déplacés sont exposés à un risque accru d'infections en raison d'une mauvaise

Des enfants ont souvent été enlevés en classe, faisant naître un sentiment d'insécurité chez les enfants, les enseignants et les parents.

alimentation, de la consommation d'eau pas toujours potable et de systèmes de traitement des eaux usées déplorables. En outre, ils n'ont guère accès aux services de santé. À mesure qu'ils se déplacent, ils transmettent les maladies infectieuses qu'ils ont contractées à la communauté qui les accueille. Cela explique l'augmentation des maladies comme la malaria observées dans certains pays accueillant des réfugiés (Montalvo et Reynal-Querol, 2007).

Les efforts pour éradiquer certaines maladies sont fréquemment compromis par un conflit. Au Sud-Soudan, la guerre civile a entravé la lutte contre nombre de maladies tropicales handicapantes, dont la dracunculose, le trachome, la schistosomiase et les helminthiases transmises par le sol, qui affaiblissent la santé des enfants et leur capacité d'apprentissage (Tamashiro, 2010).

Les plus touchés sont les ménages pauvres

Il y a bien des voies indirectes par lesquelles les conflits violents portent atteinte aux systèmes éducatifs. Outre qu'il fait augmenter la pauvreté, un conflit armé prolongé peut nuire à la croissance économique, amputer les recettes publiques et détourner des fonds qui devraient aller à l'éducation (Gupta *et al.*, 2002). Selon une étude, une guerre civile pourrait réduire la croissance économique de 2,3 % par an, ce qui ne manque pas d'avoir des incidences sur la pauvreté et les dépenses publiques (Collier, 2007). Au-delà de ces effets économiques généraux, les conflits ont aussi des conséquences directes sur la situation des ménages. On voit donc qu'un conflit armé nuit à l'éducation par le haut (par le jeu du budget national) et par le bas (en touchant le budget des ménages).

Pour un ménage marginalisé et vulnérable, un conflit armé peut bloquer la voie qui mène vers des moyens d'existence plus sûrs et plus rémunérateurs. Des logements sont détruits, des récoltes et du bétail sont volés et l'accès aux marchés est désorganisé. Globalement, un conflit anéantit des biens et supprime, pour un ménage pauvre, les incitations à investir pour améliorer la productivité, ce qui renforce le cercle vicieux de productivité médiocre et de pauvreté.

L'augmentation du nombre d'enfants au travail en est un signe révélateur. En Angola, des recherches à partir d'enquêtes sur les ménages ont montré que dans les provinces touchées par le conflit, le travail des enfants était plus fréquent et la fréquentation scolaire moindre qu'ailleurs. Au Sénégal, les enfants déplacés par le conflit risquaient beaucoup plus que les autres de travailler et d'abandonner l'école (Offenloch, 2010).

Le détournement des ressources est l'une des voies les plus délétères par lesquelles on passe d'un conflit armé à un désavantage éducatif. En raison de la perte de recettes, non seulement les pouvoirs publics dépensent moins pour l'éducation qu'ils ne pourraient le faire autrement mais les ménages sont aussi obligés de dépenser plus. Par conséquent, un conflit armé transfère des pouvoirs publics aux ménages la responsabilité de l'éducation. En République démocratique du Congo, les ménages sont obligés d'acquitter des frais de scolarité et de verser une contribution destinée à l'administration et à la gestion du système tout entier. Selon une estimation, de 5 à 7 millions d'enfants ne seraient pas scolarisés en partie parce que l'éducation est inabordable pour les parents (Commission européenne, 2009b). On a pu établir que les frais de scolarité habituels, de 4 à 5 dollars EU par trimestre, sont un des grands obstacles à l'accroissement des taux d'admission et une cause d'abandon scolaire (Davies et Ngendakuriyo, 2008 ; Karafuli *et al.*, 2008).

« Les socs deviennent des glaives » : les conflits détournent les ressources de l'éducation

Les attaques directes contre des enfants et des écoles, la détérioration de la santé publique et la pauvreté des ménages ont toutes des conséquences immédiates sur l'éducation. Il existe un phénomène moins visible mais aux effets tout aussi insidieux : le détournement de ressources financières qui devraient être consacrées à des investissements publics dans l'éducation et qui le sont au conflit armé. Les dépenses militaires liées au conflit et à l'insécurité ponctionnent très sévèrement les ressources de nombreux pays. Au lieu de financer des investissements productifs dans l'éducation, certains des pays les plus pauvres du monde gaspillent une part importante de leur maigre budget à acheter des systèmes d'armement improductifs, ce que montre éloquemment Oscar Arias Sánchez (voir contribution spéciale). Dans les pays riches, de même, l'effort d'aide internationale se situe souvent loin derrière les dépenses militaires, ce qui oblige à s'interroger sur les priorités de ces pays.

Nombre des pays les plus pauvres dépensent beaucoup plus pour l'armement que pour l'éducation de base. À partir de données concernant 39 pays, ce *Rapport* identifie 21 États où les dépenses militaires sont supérieures à celles qui sont consacrées à l'enseignement primaire – la marge étant très importante dans certains cas (figure 3.7). Le budget militaire est le double de celui de l'enseignement primaire en Éthiopie, le

Au lieu de financer des investissements productifs dans l'éducation, certains des pays les plus pauvres du monde gaspillent une part importante de leur maigre budget à acheter des systèmes d'armement improductifs.

Contribution spéciale – De leurs glaives ils firent des socs, de leurs bombes des livres

Du temps où j'étais Président du Costa Rica, on me demandait souvent si l'absence d'un budget militaire ne risquait pas de compromettre la sécurité de notre peuple. La question me semblait très étrange à l'époque – et c'est encore vrai aujourd'hui. L'insécurité, la destruction et l'énorme gaspillage de potentiel humain qu'entraînent de fortes dépenses d'armement suffirent largement à persuader de convertir les glaives en socs. Il n'y a pas de domaine où la chose soit plus évidente que dans l'éducation.

Prenons d'abord les finances de base de l'enseignement primaire universel. Pour mettre tous les enfants du monde à l'école, il faudrait chaque année 16 milliards de dollars des États-Unis d'aide supplémentaire. Or, ce chiffre ne représente qu'une petite part des dépenses militaires des pays de l'OCDE.

Je suis convaincu que le surcroît d'espoir, de croissance économique et de prospérité partagée auquel l'éducation universelle donnerait naissance serait une force autrement puissante de paix et de stabilité que les armes achetées avec cet argent.

Bien entendu, les pays riches ne sont pas les seuls qui doivent réévaluer leurs priorités. Nombre des pays les plus pauvres du monde dépensent autant – ou plus – pour les armements qu'ils le font pour l'éducation de base. J'ai bien du mal à trouver un usage moins productif des finances publiques. Investir aujourd'hui dans l'éducation d'un enfant, c'est créer une source de

croissance économique, de santé publique améliorée et de mobilité sociale accrue à l'avenir. Alors qu'investir dans des équipements militaires importés, c'est créer une source de frictions régionales et d'occasions perdues.

Chaque gouvernement devra évaluer ses problèmes de sécurité nationale. Mais les dirigeants politiques ne doivent pas oublier que la pauvreté est une énorme source d'insécurité nationale et que les guerres, les budgets militaires et le commerce des armes sont des causes de pauvreté. C'est pour cela que ma Fondation pour la paix et le progrès de l'humanité continuera à préconiser des contrôles plus stricts sur l'exportation d'armes. Et c'est pour cela que je m'associe à l'appel lancé par l'UNESCO aux gouvernements du monde entier pour qu'ils investissent moins dans les bombes et les balles, et plus dans les livres, les enseignants et les écoles.

Éthique et économie nous dictent d'agir immédiatement. Les milliards de dollars dépensés chaque année pour les armes et autres dépenses militaires privent les plus pauvres du monde de la possibilité de satisfaire leurs besoins de base et d'exercer leurs droits fondamentaux. La vraie question n'est pas de savoir si nous pouvons financer l'enseignement primaire universel. Elle est de savoir si nous pouvons nous permettre de garder des priorités inversées et de tarder à convertir les bombes en livres.

*Oscar Arias Sánchez,
lauréat du prix Nobel de la paix 1987*

quadruple au Tchad et le septuple au Pakistan. Chaque pays détermine ses propres priorités budgétaires mais les gouvernements doivent aussi réfléchir à la manière d'arbitrer entre dépenses d'enseignement de base et dépenses militaires. Le Tchad illustre particulièrement bien cet aspect : les indicateurs de l'éducation y sont au nombre des plus mauvais du monde mais le rapport entre dépenses militaires et dépenses d'éducation y est l'un des plus élevés (encadré 3.3). Dans certains cas, des réductions même modestes des dépenses consacrées aux matériels militaires permettraient de financer une augmentation sensible des dépenses d'éducation. Si les 12 pays d'Afrique subsaharienne dont les dépenses militaires sont supérieures à celles qu'ils consacrent à l'enseignement primaire ne réduisaient leurs dépenses militaires que de 10 %, cela leur permettrait de scolariser 2,7 millions d'enfants de plus – soit un quart de leur population totale d'enfants non scolarisés. Si l'ensemble des 21 pays qui dépensent plus en armements qu'en éducation

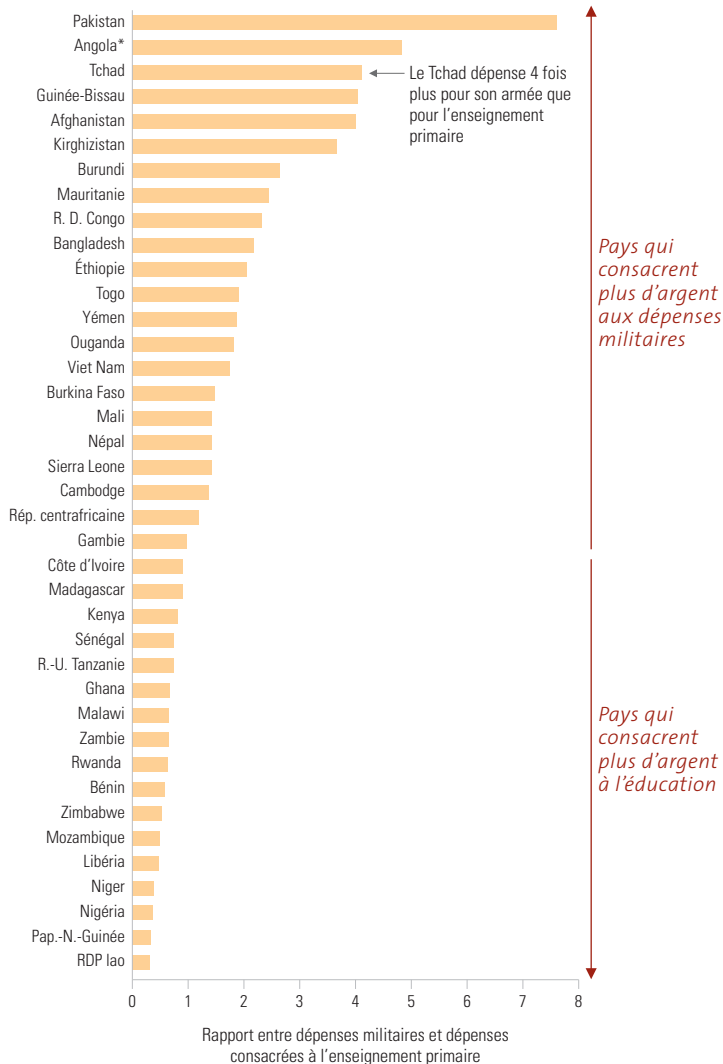
de base suivaient cet exemple, ce seraient 9,5 millions d'enfants de plus qui pourraient être scolarisés – ce qui représenterait environ 40 % de toute leur population d'enfants non scolarisés.

Pour certains pays, les choix politiques sont particulièrement rudes. Prenons le cas du Pakistan. Il a l'une des plus fortes populations non scolarisées du monde (7,3 millions d'enfants en 2008), un niveau d'inégalité entre les sexes au nombre des plus forts du monde et un système éducatif public qui est généralement considéré comme en état de crise – le pays est loin de pouvoir songer à attendre les objectifs de l'éducation pour tous. Pourtant, la part du revenu national allant à l'éducation est faible et les dépenses militaires sont écrasantes par rapport à celles qui sont consacrées à l'éducation de base. L'écart est si important que le cinquième du budget militaire du pays suffirait à financer l'enseignement primaire universel. Bien entendu, le budget militaire du Pakistan traduit des décisions politiques prises face à des préoccupations de sécurité nationale.

Au Pakistan, rien que le cinquième du budget militaire suffirait à financer l'enseignement primaire universel.

Figure 3.7 : Les dépenses consacrées aux armes sont souvent supérieures à celles qui le sont aux écoles

Rapport entre dépenses militaires et dépenses consacrées à l'enseignement primaire dans les pays pauvres vers 2007



* Données issues de la base de données de l'ISU.
Sources : EPDC et UNESCO (2009) ; SIPRI (2010b).

Mais en augmentant l'investissement dans l'éducation, avec les avantages qui en résulteraient pour l'emploi et la cohésion sociale, le pays pourrait faire beaucoup pour améliorer sa sécurité nationale à long terme (voir la dernière section du présent chapitre).

Les dépenses militaires ne ponctionnent pas seulement les budgets gouvernementaux. Nombre de pays touchés par un conflit sont bien pourvus en richesses naturelles mais pauvres en services éducatifs. Les deux phénomènes ne sont pas sans

relation. En République démocratique du Congo, des minéraux de haute valeur, comme le coltan et la cassitérite (minerai d'étain), utilisés dans les téléphones mobiles, sont une source lucrative de recettes pour les milices armées responsables de violations des droits de l'homme (Global Witness, 2009 ; Wallström, 2010). Cet argent, qui provient de consommateurs de pays développés, pourrait financer le redressement du système éducatif. De même que les « diamants du sang » qui ont servi à financer la guerre civile au Libéria et en Sierra Leone, l'exportation de richesses minérales de la République démocratique du Congo et de bois du Myanmar pour financer un conflit armé est un gaspillage de la richesse nationale. Pire encore, pour certains économistes, les richesses minérales font partie d'un « piège à ressources » qui emprisonne les pays dans des cycles de violence (Collier, 2007). Cette interprétation peut être contestée, mais il est indubitable qu'avec la paix et une bonne gouvernance, les recettes tirées des ressources naturelles peuvent rapidement être transformées en investissement durable dans le développement humain. Au Botswana, les richesses tirées de l'exportation de diamants ont été investies dans l'amélioration du système éducatif, le recrutement d'enseignants et l'élimination des frais de scolarité. Parti d'un taux de scolarisation de 50 % vers le milieu des années 1960, le pays est parvenu à l'enseignement primaire universel à la fin des années 1970, se dotant ce faisant de la base de compétences nécessaire pour la croissance future (Duncan *et al.*, 2000).

Trouver un bon équilibre entre dépenses militaires et autres priorités n'est pas seulement un défi pour les pays en développement. C'est plus généralement la communauté internationale qui doit s'interroger sur le dosage entre investissement consacré à l'éducation et dépenses allant aux matériels militaires. Les dépenses militaires mondiales ont augmenté de 49 % en termes réels depuis 2000, atteignant 1 500 milliards de dollars EU en 2009 (Perlo-Freedman *et al.*, 2010). L'espoir de voir la fin de la guerre froide se traduire par une réduction des budgets militaires (« dividendes de la paix ») s'est évanoui étant donné les coûts des guerres d'Afghanistan et d'Irak, la montée des dépenses militaires dans nombre de pays en développement (Stepanova, 2010) et la réaction des pays développés à des menaces réelles ou supposées pour leur sécurité.

Tout comme les gouvernements des pays en développement, les gouvernements donateurs doivent réfléchir à la manière d'arbitrer entre aide internationale et dépenses militaires. Le déficit de

Encadré 3.3 – Au Tchad, dans la course aux armements, c'est l'éducation qui est perdue

Le coût réel des dépenses militaires est à mesurer en partie par les possibilités perdues de dépenses dans d'autres secteurs, notamment l'éducation. Le cas du Tchad illustre les choix entre dépenses militaires et investissement dans l'éducation.

Le Tchad est l'un des pays du monde où les indicateurs de l'éducation et plus généralement du développement humain sont les plus mauvais. Plus de 20 % des enfants meurent avant l'âge de 5 ans à cause de maladies infectieuses liées à la pauvreté, à la malnutrition et au manque d'accès aux services sanitaires de base. Un tiers environ de la population en âge d'être scolarisée dans le primaire ne l'est pas. Les disparités entre les sexes sont extrêmement marquées. La qualité de l'éducation est mauvaise.

Bien que les recettes pétrolières soient substantielles, les dépenses consacrées aux services essentiels sont limitées. En 2007, le pays a dépensé 4 fois plus pour sa défense que pour l'enseignement primaire (voir figure 3.7).

Le Tchad peut-il se permettre de consacrer des dépenses à ce point plus importantes à ses forces armées qu'à ses enfants en âge d'aller à l'école primaire ? Non, s'il veut accélérer ses progrès vers les objectifs de l'éducation pour tous. Les estimations de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* donnent à penser que le Tchad peut connaître chaque

année jusqu'en 2015 un retard de financement de 148 millions de dollars EU pour l'enseignement primaire universel. S'il consacrait un tiers environ de son budget militaire à l'enseignement primaire, il pourrait gommer cet écart et offrir une place à l'école à tous ses enfants non scolarisés, dont l'effectif est estimé à plus d'un demi-million.

Pour modifier la répartition entre les dépenses militaires et les dépenses d'enseignement, il faut que les pouvoirs publics interviennent dans plusieurs domaines. Tout d'abord, et c'est le plus important, les dirigeants politiques du Tchad doivent revoir de toute urgence leurs priorités budgétaires. Il faut aussi une concertation avec le Soudan pour mettre fin à ce qui est désormais une course régionale aux armements entre les deux pays. Si la responsabilité des importations d'armes est au premier chef celle du Tchad, ses fournisseurs d'armes devront peut-être revoir eux aussi leurs principes d'action. Selon les estimations, les importations d'armes au Tchad ont sextuplé de 2001 à 2008. Les dépenses consacrées à ces importations – en provenance de pays comme la Belgique, la France, la Suisse et l'Ukraine – détournent les ressources des priorités éducatives que les fournisseurs d'armes disent soutenir, et qui sont appuyées par l'aide internationale.

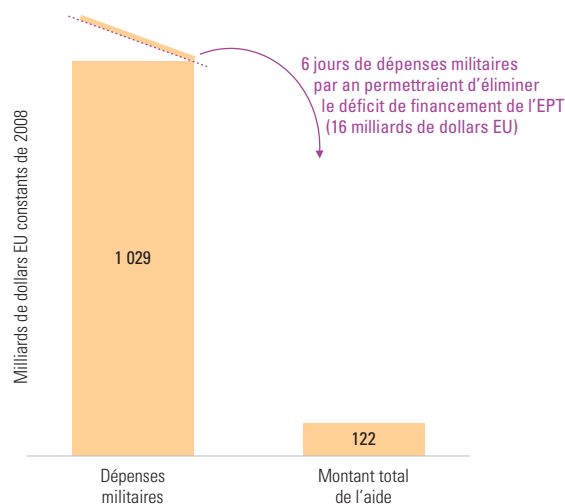
Sources : Holtom *et al.* (2010) ; SIPRI (2010a) ; UNICEF (2009c) ; Organisation des Nations Unies (2008b, 2009a) ; Wezeman (2009).

Les dépenses militaires internationales sont écrasantes par rapport à l'effort d'aide au développement consacré à l'éducation.

financement de l'éducation pour tous constitue un point de départ utile pour cet arbitrage. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2010 estimait qu'il manquait chaque année 16 milliards de dollars EU de financement extérieur pour atteindre les objectifs d'éducation de base fixés à Dakar. En termes absolus, le chiffre semble important. Mais il ne faudrait que 6 jours de dépenses militaires des gouvernements donateurs membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE pour combler le déficit de financement de l'éducation (figure 3.8).

Les dépenses militaires internationales sont écrasantes par rapport à l'effort d'aide au développement consacré à l'éducation. Les 4 % d'augmentation des dépenses militaires enregistrés de 2007 à 2008 représentent 62 milliards de dollars EU supplémentaires. Pour donner une idée de l'ampleur de ce montant, il équivaut à 30 fois environ l'ensemble des montants d'aide qui sont allés à l'éducation dans les pays à faible revenu en 2008. Les pays riches consacrent actuellement plus de 9 fois plus aux dépenses militaires qu'à l'aide

Figure 3.8 : Une fraction des dépenses militaires mondiales permettrait de supprimer le déficit annuel de financement de l'EPT
Dépenses militaires et versements d'aide publique au développement des pays du CAD, en dollars des États-Unis, 2008



Sources : OCDE-CAD (2010c) ; SIPRI (2010b).

Le bloc militaire

Les dépenses militaires versus déficit de financement de l'éducation pour tous

1 029 milliards de dollars
Total des dépenses militaires annuelles des pays riches

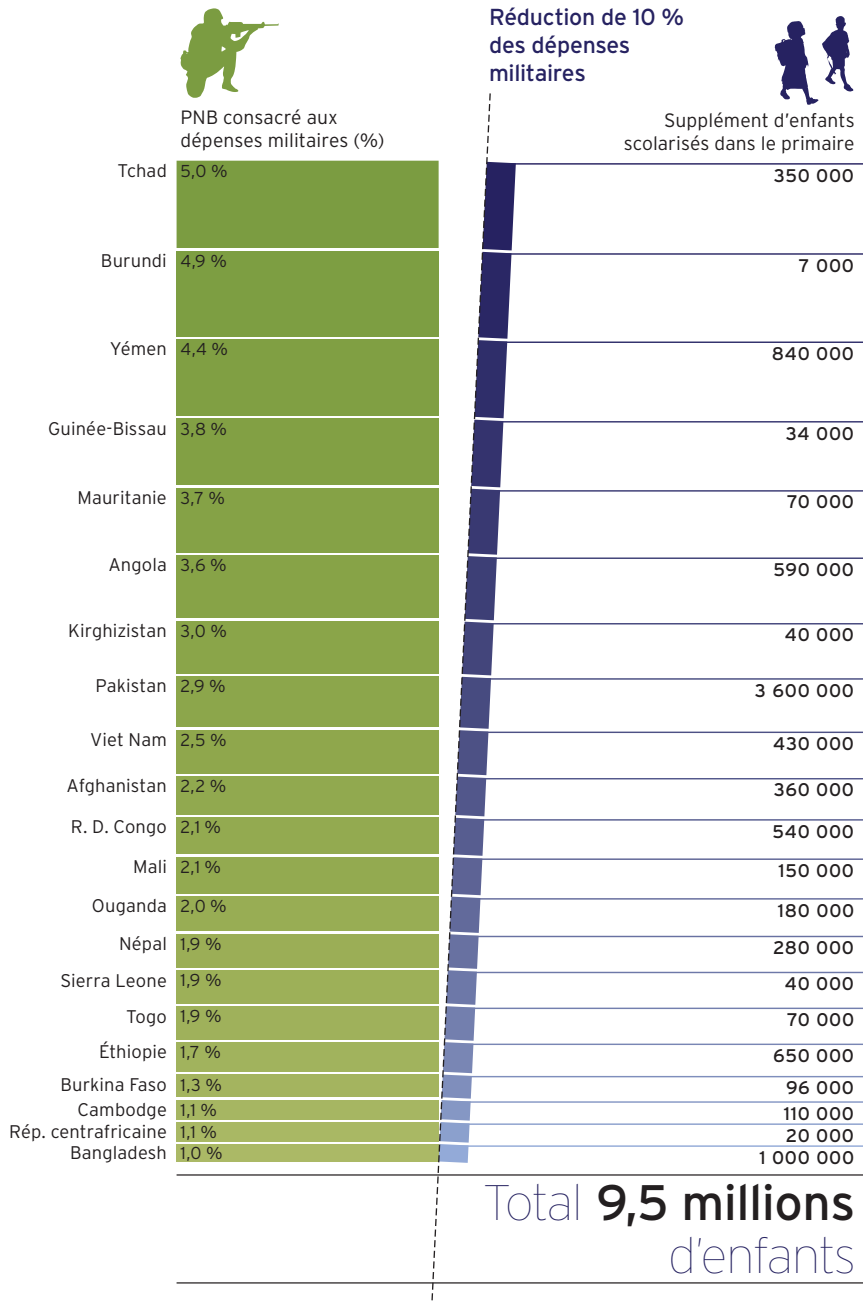
16 milliards de dollars
Déficit de financement de l'EPT

6

Nombre de jours de dépenses militaires nécessaires pour combler le déficit de financement de l'éducation pour tous

Grandes manœuvres

Vingt et un pays en développement dépensent plus pour leur armée que pour l'enseignement primaire



internationale. Une autre façon d'exprimer les mêmes faits est de dire que moins de 1 mois des budgets militaires de 2008 des membres du CAD couvrirait l'ensemble du déficit de financement de l'éducation pour tous pour les 5 années nous séparant de 2015.

Les gouvernements des pays développés sont confrontés à des préoccupations de sécurité nationale et internationale tout à fait réelles. Mais il leur faut peser aussi les conséquences de leurs choix budgétaires. Les 6 jours de dépenses militaires qu'il faudrait pour inscrire tous les enfants à l'école et réaliser des objectifs d'éducation plus généraux apporteraient manifestement des avantages de stabilité sociale, de sécurité et de croissance économique non seulement dans nombre de pays touchés par un conflit et mais aussi dans d'autres. Ces avantages contribueraient ensuite à atténuer les menaces et les risques pesant sur la sécurité qui font augmenter les dépenses militaires. Là encore, il est envisageable de considérer qu'un investissement dans l'éducation serait plus rentable pour la paix et la sécurité que des dépenses militaires de même montant.

Naturellement, il n'est pas possible d'évaluer les budgets militaires isolément de leur contexte. Les gouvernements doivent prendre leurs décisions compte tenu de leur évaluation de la sécurité nationale et de leur situation financière. Mais il est facile de prouver que l'aide à l'éducation est un meilleur investissement pour la paix et la sécurité à long terme que le matériel militaire. C'est particulièrement vrai de l'aide investie dans les pays en proie à un conflit ou abordant la reconstruction d'après-conflit, comme on l'explique dans les chapitres 4 et 5. Autrement dit, « faire des glaives des socs » peut permettre non seulement à des millions d'enfants de bénéficier de possibilités éducatives mais aussi de jeter les bases d'un modèle de développement moins sujet aux conflits violents et plus favorable à une prospérité partagée et à la sécurité internationale.

Les déplacements de masse : des obstacles à l'éducation

Les déplacements de masse sont une des conséquences des attaques contre les civils – et, dans bien des cas, un des objectifs essentiels des attaquants. Le déplacement a des retentissements profonds pour les individus, pour la société et pour l'éducation. Cela est vrai tant pour les réfugiés qui traversent une frontière dans leur fuite que pour les personnes déplacées internes, qui restent dans leur propre pays. Le déplacement prive ceux qui en sont

le plus immédiatement touchés de logement, de nourriture, de services de base et de ressources productives – il peut mener à la marginalisation, à la misère abjecte et à la perte d'indépendance. Ses conséquences plus générales peuvent être tout aussi délétères. Les pays ou régions vers lesquels fuient les personnes déplacées peuvent se trouver de plus en plus sollicités alors que leurs infrastructures sociales et économiques sont déjà proches de la surcharge. Parallèlement, les régions d'où sont parties les personnes déplacées auront probablement à souffrir de la dépopulation et du manque d'investissements.

Séparées de leur communauté, de leurs revenus et de leurs biens, ayant vu ou vécu des événements traumatisants, les personnes déplacées par un conflit affrontent un avenir dangereux et incertain. L'éducation est un élément crucial du processus de reconstruction. Les enfants et les jeunes forment généralement la majorité des personnes déplacées. Selon des estimations récentes, environ 45 % des réfugiés, des personnes déplacées et des demandeurs d'asile, soit quelque 19,5 millions de personnes, auraient moins de 18 ans (HCR, 2010a). C'est le cas, au Tchad, des deux tiers des personnes déplacées et de 61 % des réfugiés soudanais (HCR, 2010a). L'accès à l'école peut donner aux enfants et aux jeunes déplacés un sentiment de normalité et un espace de vie sûr. Pourtant, le déplacement est bien trop souvent le prélude d'une situation de grave désavantage éducatif.

Refugiés et déplacés

Les schémas mondiaux du déplacement ont changé avec le temps, encore qu'il reste de puissants éléments de continuité. Les effectifs de réfugiés signalés dans les rapports ont baissé, bien que la tendance oscille selon le flux et le reflux des conflits armés. Depuis toujours, la majeure partie des réfugiés vit dans des pays en développement. Au sein de l'ensemble des personnes déplacées, la part de celles qui le sont en interne a pris le dessus. En 2010, elles étaient presque 2 fois plus nombreuses que les réfugiés (figure 3.9).

Les chiffres sur les déplacements qui font les gros titres sont à prendre avec précaution. Le chiffre mondial le plus largement utilisé est celui de l'effectif de la population concernée transmis au Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR). À la fin de 2009, les données du HCR indiquaient qu'il y avait 43,3 millions de personnes déplacées dans le monde – plus du double du chiffre de 2000 (HCR, 2010a). Il est à peu près certain que les statistiques ne rendent pas compte de toute l'ampleur du problème. Les systèmes de rapports

« Faire des glaives des socs » peut permettre à des millions d'enfants de bénéficier de possibilités éducatives.

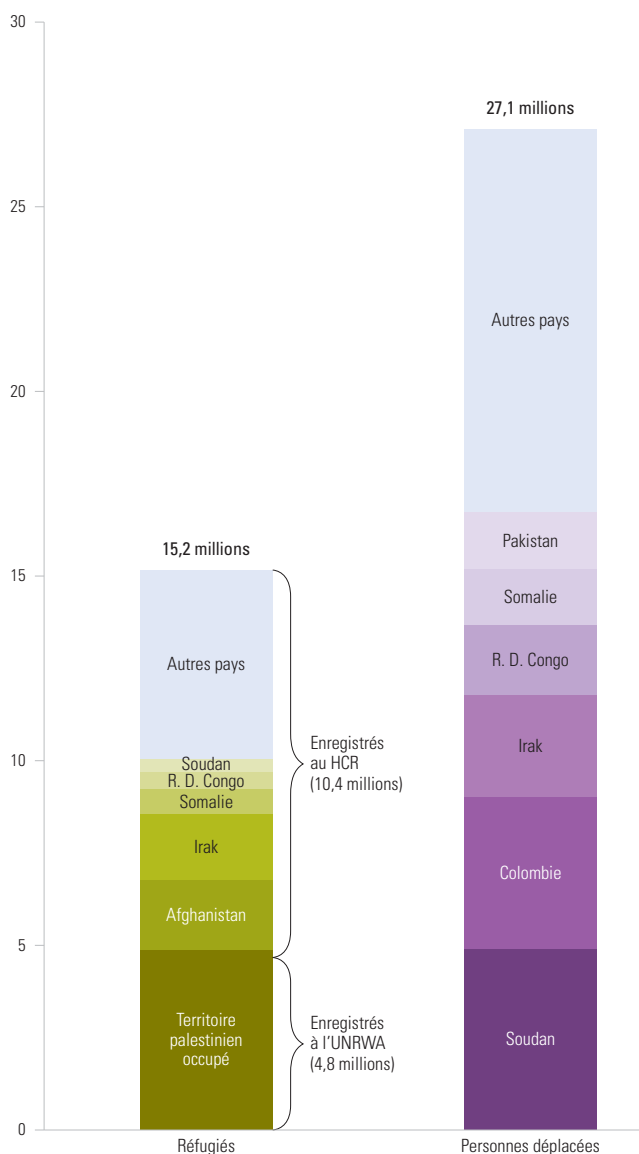
sur le déplacement sont extrêmement limités. Et il n'y a pas de données fiables sur le nombre de personnes qui fuient un pays à cause d'un conflit armé et qui ne sont pas en mesure de se faire enregistrer comme réfugiés. Les critères d'enregistrement sont stricts, les règles appliquées de manière inégale, la législation peut être restrictive, tous facteurs qui font que nombre de réfugiés ne sont pas enregistrés comme tels, dans certains cas parce qu'ils sont contraints de rester dans la clandestinité.

Malgré toutes ces mises en garde, il est manifeste que les réfugiés représentent une proportion en baisse de l'ensemble des personnes déplacées dont on a la trace. Ils étaient environ 15 millions en 2009, les groupes les plus importants étant concentrés dans les États arabes. La Jordanie et la République arabe syrienne accueillent des populations réfugiées palestiniennes depuis très longtemps ainsi que 1,6 million de réfugiés irakiens. En Afrique subsaharienne, les mouvements de réfugiés sont dominés par les gens qui ont fui les conflits armés de Somalie (les principaux pays d'accueil étant le Kenya et le Yémen) et du Soudan (en cherchant refuge au Tchad). La guerre d'Afghanistan a donné naissance au plus fort mouvement de réfugiés du XXI^e siècle, absorbé pour la plus grande partie par la République islamique d'Iran et le Pakistan. Les gens qui fuient le Bangladesh et la Thaïlande pour échapper au conflit, et le Myanmar pour échapper aux violations des droits de l'homme, sont une autre population réfugiée de longue durée.

Il y a, dans le profil des situations des réfugiés, deux points communs qui ont des incidences particulièrement importantes pour la planification de l'éducation. Le premier est la durée. Nombre de réfugiés le sont pendant de très longues périodes. À la fin de 2009, cela faisait plus de 5 ans que plus de la moitié d'entre eux l'étaient⁷ (HCR, 2010a et 2010b). Autrement dit, pour une forte proportion de réfugiés, l'éducation doit être planifiée au-delà des dispositions d'urgence à court terme, pour une durée de plusieurs années. Le second point commun a trait à la situation géographique. Les débats publics dans les pays riches traduisent souvent une inquiétude devant un afflux de réfugiés, mais ces pays n'en accueillent que 15 % tout juste. Les trois quarts des réfugiés fuient vers les pays en développement voisins (Gomez et Christensen, 2010). Bon nombre de ces pays hôtes ont un système éducatif fragile et des capacités d'accueil limitées. En outre, les réfugiés sont en général concentrés dans les régions les moins bien pourvues en services éducatifs du pays d'accueil. On peut citer l'exemple des Afghans qui se trouvent

Figure 3.9 : Les personnes déplacées sont actuellement dans le monde des millions de plus que les réfugiés

Nombre de réfugiés et de personnes déplacées, selon le pays d'origine, 2009



Notes : outre les réfugiés et les déplacés, il y a 900 000 demandeurs d'asile, soit au total 43,3 millions de personnes déplacées de chez elles. L'effectif des personnes déplacées en Colombie est compris, selon les estimations, entre 3,3 et 4,9 millions de personnes. Le chiffre indiqué est l'effectif médian entre ces estimations extrêmes.

Sources : IDMC (2010a) ; HCR (2010a) ; UNRWA (2010).

au Baloutchistan et au Khyber Pakhtunkhwa au Pakistan, des Irakiens dans les régions pauvres de Jordanie et des Soudanais dans l'est du Tchad. Il en résulte que le gouvernement des pays d'accueil et les agences qui s'occupent des réfugiés doivent assurer l'éducation dans des régions où la population nationale est elle-même mal lotie.

7. Si on ajoute les 4,8 millions de réfugiés palestiniens sous mandat de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies, cette proportion atteint 68 %.

En Afghanistan, un tiers des parents rentrés au pays se disaient dans l'impossibilité d'envoyer les filles à l'école.

Les effectifs de personnes déplacées internes augmentent. À la fin de 2009, il y avait, selon les estimations, 27 millions de personnes déplacées vivant dans 53 pays. Environ 11,6 millions d'entre elles étaient en Afrique, la République démocratique du Congo, la Somalie et le Soudan représentant 72 % du total (IDMC, 2010c). Après le Soudan, qui compte 5,3 millions de personnes déplacées, la population de personnes déplacées la plus nombreuse du monde se trouve en Colombie, avec plus de 3 millions d'individus (sur une population totale de 42 millions). Dans l'un comme l'autre pays, la population des personnes déplacées est plus nombreuse, et de loin, que celle des réfugiés. En Colombie, il n'y a qu'environ 1 personne déplacée sur 10 qui a quitté son pays en tant que réfugiée (IDMC, 2010d ; HCR, 2010a). Alors que la situation des personnes déplacées est souvent dépeinte sous l'angle de sa grande fluidité et de ses mouvements de flux et de reflux, une grande partie des personnes touchées sont appelées à rester longtemps déplacées. Dans plusieurs pays, dont la Colombie, la Géorgie, le Sri Lanka et l'Ouganda, le déplacement dure fréquemment de nombreuses années (Ferris et Winthrop, 2010).

Les distinctions faites entre réfugiés et personnes déplacées internes procèdent du droit international. Les réfugiés font l'objet d'un cadre juridique de protection et d'assistance en vertu de la Convention relative au statut des réfugiés de 1951. Ce cadre comprend des normes admises, des droits et des devoirs, ainsi qu'une agence internationale – le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés – qui a pour mandat de les faire respecter et de protéger les intérêts des réfugiés. Le droit à l'éducation de base entre dans ce cadre juridique et dans ce mandat. Mais il n'existe en revanche aucun instrument juridiquement contraignant qui protège les droits des personnes déplacées. Il existe simplement un ensemble de principes généraux qui traduisent des dispositions établies relatives aux droits de l'homme (Ferris et Winthrop, 2010). Ce sont les autorités nationales qui portent la responsabilité de protéger et d'aider les personnes déplacées, ce qui est problématique dans les pays où le gouvernement lui-même est impliqué dans les causes du déplacement et dans des violations plus générales des droits de l'homme.

La distinction entre réfugiés et personnes déplacées va parfois trop loin. Nombre des personnes déplacées par le conflit au Darfour sont à la fois des réfugiés et des personnes déplacées : elles migrent entre l'est du Tchad et le Soudan en fonction des menaces qui pèsent sur leur sécurité. En Afghanistan, les bidonvilles autour de Kaboul

comptent des habitants revenus de camps de réfugiés situés en République islamique d'Iran et au Pakistan et qui, dans l'impossibilité de retourner dans leur région d'origine, sont devenus des personnes déplacées internes. Le retour au pays des réfugiés pèse sur des infrastructures déjà trop lourdement sollicitées, ce qui limite souvent l'accès aux services de base – santé, eau, éducation. Une enquête réalisée auprès de gens rentrés au pays a montré qu'un tiers des parents se disaient dans l'impossibilité d'envoyer les filles à l'école, citant régulièrement comme raison principale l'absence d'un bâtiment scolaire accessible en toute sécurité (Koser et Schmeidl, 2009).

L'éducation des réfugiés : limitée et inégalement assurée

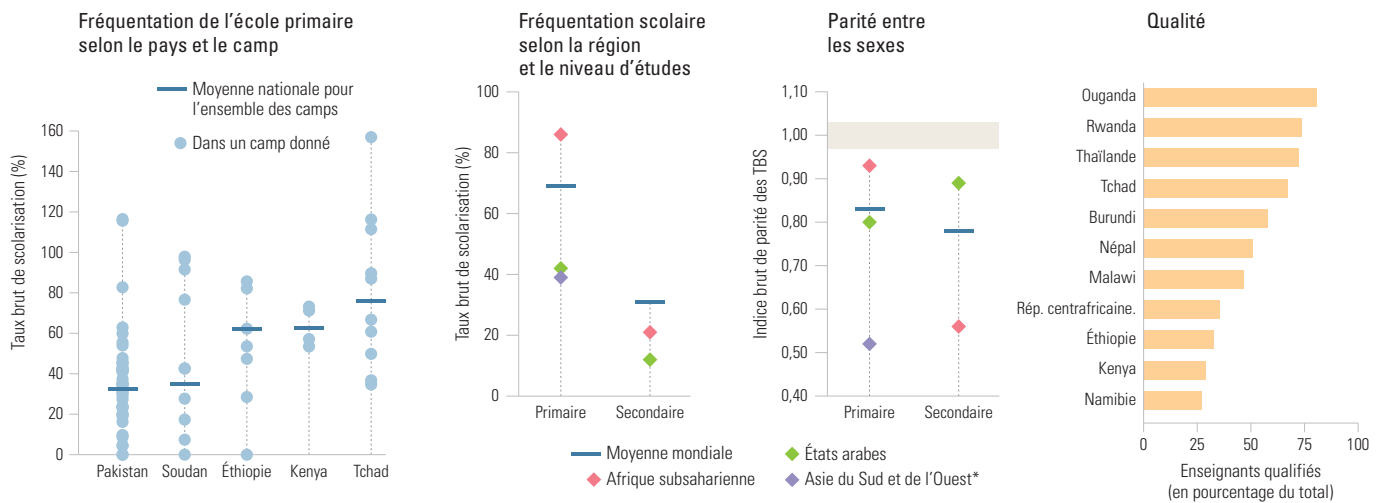
En vertu du droit international, les réfugiés jouissent de toute une gamme de droits concernant leur protection et la prestation de certains services. Mais il y a généralement une grande différence entre les droits officiels et la prestation effective de services (Betts, 2010). La chose est particulièrement manifeste dans l'éducation. Les données ne sont pas très abondantes pour nombre de situations concernant des réfugiés, mais des travaux récents du HCR commencent à combler certaines lacunes d'information, surtout sur le niveau des prestations dans les camps de réfugiés. Des données collectées dans 27 camps en 2008 ont montré de fortes variations des indicateurs de l'éducation. On peut citer certaines des principales constatations (figure 3.10) :

- le taux de fréquentation scolaire dans le primaire est de 69 % pour les enfants réfugiés. Dans le secondaire, ce taux est beaucoup plus faible, de 30 % seulement⁸ ;
- une très forte disparité entre les sexes caractérise nombre de camps de réfugiés. En moyenne, 8 filles sont scolarisées dans le primaire pour 10 garçons, et encore moins dans le secondaire. Les disparités entre sexe sont notamment fortes dans les camps d'Asie du Sud et de l'Ouest, surtout au Pakistan où, dans le primaire, il y a 4 filles scolarisées pour 10 garçons ;
- en Afrique subsaharienne, il y a dans le primaire 9 filles scolarisées pour 10 garçons. L'écart entre les sexes se creuse fortement dans le secondaire, où il y a environ 6 filles scolarisées pour 10 garçons ;

8. Le taux de fréquentation scolaire dans le primaire est le taux brut de scolarisation dans le primaire de la population âgée de 6 à 11 ans dans les 127 camps, selon la base de données « Normes et indicateurs » du HCR. Le taux de fréquentation scolaire dans le secondaire concerne la population âgée de 12 à 17 ans de ces mêmes camps (HCR, 2008).

Figure 3.10 : La situation de l'éducation varie selon les camps de réfugiés et les régions

Indicateurs de l'éducation dans les camps de réfugiés, 2008



* Les données concernant le secondaire pour l'Asie du Sud et de l'Ouest ne sont pas incluses, faute de données pour le Pakistan.
Source : HCR (2008).

- le rapport élèves/enseignant est très élevé dans un grand nombre de cas. Dans près du tiers des camps, il est de 50/1. Dans le quart environ des camps, la moitié au moins du corps enseignant n'a pas reçu de formation.

Cet instantané de la situation mondiale masque des différences marquées entre les camps. Près de la moitié des camps de l'échantillon ont fait état de taux de fréquentation dans le primaire inférieurs à 70 %. Les différences de scolarisation sont encore plus frappantes (figure 3.10). Les données du HCR signalent des taux de scolarisation qui sont en moyenne de 80 % pour les camps de l'est du Tchad mais qui tombent à 50 % pour les camps du sud du Tchad, camps qui accueillent principalement des réfugiés chassés par la violence en République centrafricaine (HCR, 2010a).

Les données du HCR donnent une idée fort utile des différences de situation de l'éducation dans les divers camps. Mais elles font ressortir aussi l'ampleur des lacunes en matière d'information sur l'éducation des réfugiés. Il n'est pas facile, tant s'en faut, de collecter des données sur les taux de scolarisation des réfugiés. Dans certains camps et colonies, les gens arrivent et repartent très rapidement, ce qui ne facilite pas le suivi des effectifs avec exactitude. De plus, le HCR ouvre parfois ses écoles à la population d'accueil, de sorte qu'il est difficile de déterminer la part des réfugiés et celle des non-réfugiés dans les chiffres fournis (HCR, 2009b). Dans certains environnements,

l'incertitude qui pèse sur l'exactitude de l'âge des enfants réfugiés constitue un autre problème. Pour toutes ces raisons, les résultats de l'enquête du HCR sont à manier avec précaution. Mais ils soulèvent néanmoins des questions sur les très fortes variations de la couverture éducative dans les différents camps.

Quelles sont les forces en jeu dans le tableau qui ressort des informations sur la couverture éducative dans les camps de réfugiés ? Plusieurs facteurs s'en dégagent. Plus ceux qui arrivent dans les camps de réfugiés ont un niveau d'instruction élevé, plus ils seront enclins à scolariser leurs enfants. Les problèmes que pose l'insécurité dans certains camps peuvent dissuader nombre de parents d'envoyer leurs enfants, surtout leurs filles, à l'école. Les niveaux de financement et la qualité de l'éducation peuvent également retentir sur la fréquentation scolaire. Au niveau du secondaire, les camps sont rares à offrir plus qu'un enseignement très limité. Dans ce contexte, et c'est là un facteur important, le statut « temporaire » accordé aux réfugiés risque d'empêcher d'investir dans l'éducation au-delà du primaire.

Le manque d'enseignants qualifiés connaissant bien la langue voulue est un autre facteur qui limite la prestation de services éducatifs. Dans bon nombre de camps de réfugiés, les enseignants sont recrutés dans la population du camp. De nombreux réfugiés ayant eux-mêmes reçu leur éducation dans des camps et n'ayant pas dépassé le primaire, cela

Près de la moitié des camps de réfugiés font état de taux de fréquentation dans le primaire inférieurs à 70 %.

limite le bassin de compétences disponible. Dans les camps du Kenya, moins du tiers des enseignants ont reçu une formation (figure 3.10). Il faudrait que les acquis éducatifs soient validés et certifiés officiellement pour que la scolarité des enfants réfugiés se déroule normalement – c'est un aspect important, mais généralement laissé de côté. Si on ne met pas en place des systèmes prévoyant sous une forme ou une autre une sanction des acquis éducatifs qui les rende transférables dans les systèmes éducatifs nationaux, on risque de gaspiller des années de scolarisation. Des enfants qui auraient, par exemple, fini leur 4^e année de primaire dans un camp de réfugiés pourraient être obligés de recommencer en 1^{re} année une fois de retour dans leur pays d'origine (Kirk, 2009).

Dans les camps du Kenya, moins du tiers des enseignants ont reçu une formation.

L'instantané qui ressort des données du HCR sur la prestation de services éducatifs dans les camps n'en donne qu'une vue très partielle. L'image classique, présentée par les médias occidentaux, de camps de réfugiés s'étendant à perte de vue ne dit pas les réalités quotidiennes qui sont celles de la majorité des réfugiés. Il n'y a que 1 réfugié sur 3 qui vive dans un camp, encore que la proportion atteigne 60 % pour l'Afrique subsaharienne (HCR, 2010a). La plupart vivent en milieu urbain. On estime par exemple que rien qu'au Kenya, il y a 200 000 réfugiés citadins (HCR, 2009a). On ne sait pas grand-chose de la situation éducative des enfants réfugiés vivant en milieu urbain, encore qu'il y ait habituellement de fortes concentrations de réfugiés vivant dans des camps de fortune où le dénuement éducatif est très fréquent. Une évaluation de la situation à Nairobi a permis de constater que, bien que l'école primaire soit censée être gratuite pour tous, certaines écoles demandent le versement de « frais d'inscription » avant d'admettre des enfants réfugiés, ce qui limite leur accès à l'éducation (Pavanello *et al.*, 2010).

La façon dont se conçoit la gouvernance des réfugiés exerce une influence prépondérante sur la protection réelle de leurs droits et devoirs. Cela va bien au-delà du fait que tel ou tel État a signé ou non la Convention de 1951. Il est instructif de faire la comparaison entre les pays. La Jordanie n'a pas signé la Convention mais donne accès aux écoles publiques aux enfants irakiens (voir chapitre 4). En revanche, la législation malaisienne ne fait pas de distinction entre réfugiés et migrants en situation irrégulière. Les réfugiés peuvent être arrêtés et expulsés arbitrairement et « le fait que les réfugiés n'ont pas de statut officiel signifie qu'ils n'ont accès ni à des moyens d'existence durables ni à une éducation normale » (HCR, 2010f, p. 244). Étant donné que, selon les estimations, 1 million de migrants en situation irrégulière vivent en Malaisie,

dont beaucoup d'enfants, le nombre de ceux qui sont privés d'éducation, phénomène passé sous silence, est très élevé, les réfugiés potentiels étant acculés à la clandestinité (HCR, 2010f). En Thaïlande, les réfugiés du Myanmar sont confinés dans les camps depuis plus de 20 ans, leur liberté de circulation, leurs possibilités d'accès à des emplois déclarés et leur droit de fréquenter les écoles publiques hors des camps étant restreints. La couverture éducative à l'intérieur des camps s'est améliorée et des réformes récentes ont ouvert l'accès à la formation professionnelle en dehors des camps, mais les possibilités d'éducation restent limitées (encadré 3.4).

Chaque situation concernant des réfugiés a ses propres caractéristiques. Déplacés au cours des phases successives d'un conflit qui remonte à 1948, les Palestiniens constituent le groupe de réfugiés le plus nombreux. Il y a presque 5 millions de Palestiniens enregistrés par l'Office de secours et de travaux des Nations Unies (UNRWA) dans plusieurs pays dont la Jordanie, le Liban et la République arabe syrienne, ainsi que dans les Territoires autonomes palestiniens (Nations Unies, 2009c). Les réfugiés de cette population qui sont en âge d'être scolarisés sont confrontés à de nombreuses difficultés. En 2009/2010, l'UNRWA a permis à environ la moitié des enfants palestiniens d'être scolarisés, dont près d'un demi-million fréquentaient ses écoles primaires et du premier cycle du secondaire. Certes, presque toutes ces écoles obtiennent des résultats qui sont aussi bons, ou meilleurs, que ceux des écoles des pays d'accueil (Altinok, 2010), mais les prestataires de services de l'UNRWA ont des problèmes dans certains domaines. Les services à la petite enfance sont limités (sauf dans les écoles du Liban) et la plupart des écoles de l'UNRWA ne vont que jusqu'à la 9^e année d'études. Les élèves ont le droit d'intégrer le système secondaire de leur pays d'accueil, mais ils sont nombreux à trouver que la transition est difficile. Les élèves palestiniens qui ne sont pas dans le système de l'UNRWA ont également des difficultés. À Jérusalem-Est, les écoles que fréquentent les réfugiés palestiniens sont surchargées et manquent de ressources, ce qui contraint un grand nombre d'élèves à se rabattre sur le secteur privé (encadré 3.5).

Quel que soit leur statut légal, nombre de réfugiés se heurtent à des obstacles institutionnels qui ont des conséquences directes et indirectes sur la possibilité pour leurs enfants d'être scolarisés. La plupart des pays d'accueil restreignent sévèrement le droit des réfugiés à un emploi, de sorte qu'ils sont exclus du marché du travail ou obligés de travailler

Encadré 3.4 – Un asile sûr, mais des problèmes d'éducation : les réfugiés Karen en Thaïlande

Le conflit a chassé en grands nombres la population du Myanmar vers les pays voisins, dont le Bangladesh, la Chine et la Thaïlande. Neuf camps situés sur la frontière thaïlandaise abritent la majorité de ces réfugiés. Issus principalement des groupes ethniques karen et karenni, les 140 000 résidents enregistrés représentent une petite partie des civils déplacés qui viennent en Thaïlande. Bien que ce pays n'ait pas signé la Convention relative au statut des réfugiés de 1951, depuis 1984 les autorités ont toléré les camps de réfugiés, étant entendu qu'ils sont temporaires et que leurs occupants retourneraient au Myanmar quand la situation le permettrait.

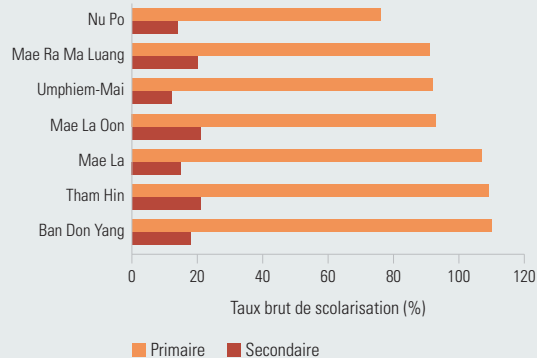
Au fil des années, les camps se sont dotés d'un système éducatif développé, avec des classes préprimaires, primaires, secondaires et professionnelles, et des possibilités d'éducation pour les adultes. Les 7 camps karen disposent d'un réseau de 70 écoles desservant 34 000 élèves. L'enseignement dans les camps est reconnu par les autorités thaïlandaises mais est dispensé par des organisations communautaires et financé par des organisations non gouvernementales (ONG), des associations caritatives et les parents.

L'enseignement dans les camps karen traduit un dévouement et une action communautaire extraordinaires, mais connaît de graves problèmes. La scolarisation dans le secondaire est particulièrement faible (figure 3.11). Le financement, insuffisant et incertain, explique le mauvais état de certaines écoles et la faible rémunération des maîtres. Selon une estimation, en 2008 les dépenses représentaient 44 dollars EU par an et par élève – moins de 3 % de celles qui sont consacrées aux élèves thaïlandais du primaire. L'association ZOA Refugee Care Thailand, principale source de financement pour les camps, est en train de réduire l'ampleur de ses opérations, de sorte que le niveau du financement à l'avenir reste incertain.

Certains des problèmes de l'enseignement dans les camps sont à rapporter à des difficultés de gouvernance plus générales. La liberté de déplacement des réfugiés est limitée

Figure 3.11 : L'enseignement s'arrête à l'école primaire pour nombre de réfugiés du Myanmar en Thaïlande

Taux bruts de scolarisation dans le primaire et le secondaire dans 7 camps de réfugiés, 2009



Sources : Lang (2003) ; Oh (2010) ; HCR (2010c).

et ils ne sont pas autorisés à occuper un emploi en dehors des camps. Ces derniers étant censés être temporaires, il n'est pas possible d'y construire des bâtiments scolaires permanents (encore que des aménagements récents permettent désormais la construction de bâtiments semi-permanents). Les enseignants sont recrutés à l'intérieur des camps et manquent souvent des compétences nécessaires.

Des réformes ont récemment visé une solution à certains de ces problèmes. En vertu d'un accord-cadre de coopération avec le ministère thaïlandais de l'Éducation, des progrès ont été obtenus en vue de l'homologation de l'enseignement professionnel ; 11 cursus et 108 enseignants ont été homologués jusqu'à présent. Le HCR a demandé que l'enseignement professionnel soit développé, de même que les sources d'emploi, de manière à réduire la dépendance de la population des camps à l'égard du soutien extérieur.

Sources : Lang (2003) ; Oh (2010) ; UNHCR (2010f).

au noir, pour un faible salaire, dans le secteur informel. Outre qu'elles aggravent la pauvreté des ménages, les restrictions de l'accès au marché du travail n'incitent pas les enfants réfugiés à vouloir faire des études secondaires. Dans certains pays, le HCR a réuni des éléments prouvant que des populations de réfugiés étaient détenues et expulsées arbitrairement, pratique qui les empêche d'être enregistrés en tant que réfugiés. En 2010, par exemple, le HCR s'est plaint à la Thaïlande de l'arrestation et de l'expulsion de réfugiés du Rakhine (nord du Myanmar) et de la République démocratique populaire lao (HCR, 2010f).

Plusieurs pays développés ont également adopté des pratiques qui retentissent sur le droit à l'éducation. Le HCR s'est plaint à l'Australie de procédures très strictes de contrôle et de la décision prise en 2010 de suspendre les demandes d'asile pour les gens venant d'Afghanistan et du Sri Lanka. Des réclamations ont visé d'autres gouvernements (Danemark et Royaume-Uni notamment) à cause de leurs pratiques concernant l'expulsion de réfugiés venant de régions de l'Irak toujours touchées par la violence armée (HCR, 2010e). Parallèlement, il peut arriver que les procédures d'asile elles-mêmes désorganisent la prestation de services éducatifs. Au Royaume-Uni, le fait de demander l'asile peut

Encadré 3.5 – Égalité de droits mais inégalité dans l'éducation pour les enfants palestiniens à Jérusalem-Est

L'éducation devrait ouvrir la perspective d'échapper à la pauvreté. Pourtant, pour de nombreux enfants palestiniens de Jérusalem-Est, le système éducatif participe d'un piège de la pauvreté qui limite les possibilités, renforce les clivages et, en définitive, nourrit le conflit violent.

Après l'annexion par Israël de Jérusalem-Est en 1967, les municipalités israéliennes ont été chargées de l'enseignement public. Et pourtant, nombre des 90 000 enfants de Jérusalem-Est en âge d'être scolarisés se voient refuser l'accès à une éducation publique gratuite, bien qu'ils y aient droit en vertu de la loi sur l'instruction obligatoire d'Israël. L'obstacle auquel ils se heurtent n'est pas une discrimination inscrite dans la loi mais une éducation au financement insuffisant et de piètre qualité. Le désintéressement à l'égard de la scolarisation des enfants palestiniens à Jérusalem-Est se marque de multiples façons.

Manque de salles de classe. Selon un rapport du Contrôleur public de Jérusalem-Est, il manquait environ 1 000 salles de classe en 2007/2008. L'effort de construction a été renforcé mais reste très en deçà du rythme qui serait nécessaire pour permettre d'accueillir les nouveaux élèves et de remplacer les salles de classe existantes. Les autorités municipales ont construit de nouvelles salles de classe plus lentement que la Haute Cour de justice ne le leur avait demandé dans une décision de 2001, qui déjà ne prévoyait que la moitié des salles de classe nouvelles nécessaires pour 2011. Il n'y a que 2 écoles préprimaires municipales à Jérusalem-Est et les écoles privées sont si coûteuses

qu'environ 90 % des enfants de 3 et 4 ans ne sont pas scolarisés du tout.

Qualité des établissements scolaires. Les enfants des écoles municipales sont nombreux à fréquenter des bâtiments et des établissements en très mauvais état. Plus de la moitié des classes relèvent de la catégorie « en état inadmissible » ou pèchent par d'autres défauts. Le problème tient en partie au fait que nombre de bâtiments scolaires sont loués et non pas construits pour servir d'écoles. On a identifié 20 écoles qui présentaient des risques de sécurité.

Restrictions aux déplacements. Les parents et les enfants disent que les postes militaires de contrôle sont un sujet permanent d'inquiétude. On estime que plus de 2 000 élèves et plus de 250 enseignants risquent d'être retardés, sur le chemin de l'école, aux postes de contrôle ou par des contrôles de permis de circulation. Il est souvent fait état de harcèlement. Les parents sont particulièrement préoccupés, en matière de sécurité, par la fermeture arbitraire des postes de contrôle, surtout dans les périodes de vive tension. Une enquête de l'UNESCO a permis de constater que 69 % des enfants palestiniens ne se sentaient pas en sûreté sur le chemin de l'école.

Les salles de classe étant rares et la qualité préoccupante, moins de la moitié des enfants palestiniens d'âge scolaire fréquentent les écoles publiques municipales. La plupart des autres vont dans des écoles privées, qui sont payantes. Le manque de salles de classe fait que plus de 30 000 enfants palestiniens paient pour

aboutir à des délais prolongés d'attente d'une décision sur les demandes et les recours, ce qui retarde considérablement l'inscription des enfants à l'école (Bourgonje et Tromp, 2009).

Les personnes déplacées internes sont moins visibles et plus marginalisées

On a du mal à étudier là. Nous vivons sous la tente. Le sol est inégal. Je n'arrive pas à étudier ou à faire mes devoirs là. Mon ancienne école était beaucoup mieux.

Robeka, 13 ans, qui vit dans un camp au Sri Lanka (Save the Children, 2009a)

Les données fiables sur l'éducation sont encore plus limitées pour les personnes déplacées internes que pour les réfugiés, mais celles dont on dispose montrent que le déplacement désorganise gravement l'éducation. Des groupes qui étaient déjà marginalisés avant un conflit, comme les pauvres,

les filles, les peuples autochtones, sont souvent le plus gravement touchés par de nouvelles pertes de possibilités de scolarisation :

- le conflit et le déplacement ont eu des conséquences graves pour l'éducation au Pakistan, dans le Khyber Pakhtunkhwa et les Zones tribales sous administration fédérale, deux des régions les plus défavorisées du pays. Quelque 600 000 enfants de 3 districts du Khyber Pakhtunkhwa auraient, selon ce qu'on a appris, manqué 1 année d'école ou plus (Ferris and Winthrop, 2010) ;
- en Colombie, il y a un écart marqué au niveau du secondaire entre les enfants déplacés et le reste de la population. Parmi les jeunes déplacés internes, 51 % seulement fréquentent l'école secondaire, alors que le pourcentage s'élève à 63 % pour les autres jeunes. La proportion de

À Jérusalem-Est, les écoles que fréquentent les réfugiés palestiniens sont surchargées et manquent de ressources.

fréquenter une école privée ou non officielle, aux frais de scolarité relativement élevés, ce qui impose une charge financière à une communauté dont le niveau de pauvreté est élevé. Les autres prestataires de services éducatifs sont l'UNRWA et les écoles islamiques waqf. Les écoles de l'UNRWA ne vont que jusqu'à la 9^e année d'études, ce qui limite pour les élèves la possibilité de passer dans les écoles municipales.

Plusieurs initiatives ont cherché à atténuer les obstacles auxquels se heurtent ces enfants. Il s'agit notamment de l'initiative Madrasati Palestine (« Mon école en Palestine ») lancée par la reine Rania de Jordanie en 2010 pour la rénovation des écoles qui fonctionnent sous le contrôle du ministère jordanien des Waqf et des Affaires islamiques. Ce projet soutient la rénovation d'écoles et la formation de maîtres, promeut des écoles sûres et saines, et fait participer les communautés à des activités périscolaires.

Ce genre d'initiatives peut donner des résultats importants. Mais il faut des mesures plus étendues. Si l'on veut que les enfants palestiniens puissent exercer leur droit, inscrit dans la législation, à une éducation gratuite de bonne qualité, il faudra que les autorités municipales lancent un grand programme de construction de bâtiments scolaires, tout en assumant à titre transitoire les coûts supportés par les parents qui se trouvent obligés d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées.

Sources : al-Sha'ar (2009) ; Association for Civil Rights in Israel et Ir Amim (2009, 2010) ; Bronner (2010) ; Global Education Cluster (2010b) ; Khan (2001).

jeunes déplacés qui sont encore à l'école primaire alors qu'ils ont entre 12 et 15 ans est quasiment le double de celle des autres jeunes, ce qui dénote une entrée tardive à l'école, plus de redoublements et d'abandons (Ferris et Winthrop, 2010). Les Afro-Colombiens et les autochtones étant touchés de manière disproportionnée par le déplacement, le phénomène amplifie les disparités éducatives dans le pays ;

- la prestation de services éducatifs aux déplacés du Darfour (Soudan) est de niveau très variable. Selon une enquête réalisée auprès de communautés de personnes déplacées internes au Darfour-Nord et au Darfour-Ouest en 2008, la moitié seulement des écoles primaires assuraient l'enseignement pour l'ensemble des 8 années du cycle. Le rapport élèves/enseignant était communément de 50/1 et, en moyenne, les filles représentaient 44 % des élèves (Lloyd *et al.*, 2010) ;

- en Irak, l'analyse des données provenant des gouvernorats de Bagdad, de Bassora et de Ninive a montré que la probabilité pour les familles déplacées d'envoyer leurs enfants à l'école était bien moindre que pour la population locale. D'importants écarts entre les sexes ont été constatés pour les enfants déplacés internes dans l'ensemble des 3 gouvernorats (Bigio et Scott, 2009) ;

- au Yémen, l'accès à l'éducation de près de 50 000 enfants déplacés internes est très limité. Les enfants sont nombreux à avoir manqué jusqu'à 2 années d'école (IDMC, 2010h) ;

- dans les zones rurales du Nord-Kivu, en République démocratique du Congo, il y a environ 600 000 personnes déplacées internes et 34 % seulement des enfants ont accès à l'éducation, contre 52 % pour l'ensemble du pays. Les parents sont nombreux à indiquer que le déplacement a interrompu indéfiniment la scolarisation de leurs enfants (IDMC, 2009b).

Les effets du déplacement lié à la violence sont aggravés par la pauvreté, de sorte que de nombreux enfants déplacés sont exclus de l'éducation. Les enquêtes portant sur les personnes déplacées dans nombre de zones de conflit montrent régulièrement que le dénuement des ménages, entraînant souvent le travail des enfants, fait obstacle à l'éducation. Au Yémen, de nombreux enfants déplacés complètent les revenus de la famille par la mendicité, la contrebande ou la collecte de déchets et la montée du travail des enfants devient préoccupante (IDMC, 2010h). Pour les ménages déplacés internes en Afghanistan, le travail des enfants est la raison principale expliquant que les jeunes garçons ne soient pas scolarisés (Koser et Schmeidl, 2009). Les coûts de l'éducation peuvent avoir des conséquences particulièrement préjudiciables pour les populations déplacées. La nécessité d'acquiescer des frais de scolarité est un obstacle majeur à l'éducation des enfants déplacés en République démocratique du Congo (Foleng et Olsen, 2008). Des phénomènes similaires se manifestent dans d'autres régions en proie à un conflit. Il est donc évident que les politiques visant à améliorer les moyens d'existence, à assurer une protection sociale et à faire baisser les coûts de la scolarité sont toutes d'une importance capitale pour protéger l'accès à l'éducation.

Nombreux sont les pays comptant d'importantes populations déplacées qui n'ont pas mis en place de réglementation, ni de pratiques, protégeant l'éducation. Il arrive souvent que des enfants

Au Yémen, l'accès à l'éducation de près de 50 000 enfants déplacés internes est très limité.

La paix et la reconstruction d'après-conflit sont les seules bases viables sur lesquelles fonder une progression rapide vers l'enseignement primaire universel.

déplacés qui ont migré vers des zones urbaines se voient refuser l'accès aux écoles pour des motifs quasi légaux. On en a un exemple dans la capitale soudanaise, Khartoum, où les personnes déplacées internes, au nombre de 1 million environ, représentent quelque 20 % de la population. Quel que soit le statut juridique de ces personnes déplacées, le fait qu'elles n'ont pas de papiers d'identité limite fréquemment leur accès aux services publics, dont les services d'éducation, et elles font plus souvent l'objet de mesures de réinstallation forcée que les autres groupes (Jacobsen et IDMC, 2008).

Les problèmes d'éducation auxquels se heurtent les personnes déplacées internes ne sont pas limités aux épisodes de conflit violent. Lorsque ces personnes reviennent chez elles après un conflit, elles sont fréquemment défavorisées en raison de leur pauvreté, de la perte de leur logement et de leurs autres biens, et des maigres services éducatifs disponibles. Plusieurs pays de l'ex-Union soviétique sont confrontés aux conséquences des

déplacements causés par des différends territoriaux (encadré 3.6).

Conclusion

L'impact des conflits armés sur l'éducation a été constamment et systématiquement sous-estimé. Il est impossible d'isoler complètement les systèmes éducatifs des effets de la violence. Mais avec les types de violences actuels, où les parties armées prennent activement pour cible les enfants et les écoles, la destruction de possibilités d'éducation est d'une magnitude probablement sans précédent. La paix et la reconstruction d'après-conflit sont les seules bases viables sur lesquelles fonder une progression rapide vers l'enseignement primaire universel et la réalisation d'objectifs plus généraux dans les pays touchés par un conflit. Mais la tâche la plus ardue et la plus immédiate, pour la communauté internationale, est de renforcer la protection et de préserver l'accès à l'éducation pour ceux qui se trouvent en première ligne et ceux qui ont été déplacés de chez eux. □

Encadré 3.6 – Des guerres courtes aux conséquences durables en ex-Union soviétique

Les conflits dans les pays de l'ex-Union soviétique ont été marqués par des épisodes de violence intense causés par des revendications contradictoires de territoire et de gouvernement. Nombre de ces conflits ont entraîné des déplacements de grande ampleur, des troubles sociaux et des dégâts matériels – ainsi que des pertes de possibilités d'éducation pour des populations vulnérables.

Les tensions entre la Géorgie et les régions autonomes d'Abkhazie et d'Ossétie du Sud ont provoqué des combats au début des années 1990, accompagnés de déplacements de grande ampleur. Quelque 300 000 Géorgiens ont fui, surtout d'Abkhazie. La reprise des combats entre la Fédération de Russie et la Géorgie, concernant l'Ossétie du Sud, a provoqué une autre vague de déplacements en 2008. Actuellement, les Géorgiens de souche qui sont rentrés dans leur foyer en Abkhazie font état de difficultés dans bien des aspects de la vie, y compris l'éducation. La qualité de l'enseignement est souvent médiocre. Les problèmes tiennent notamment au manque d'enseignants qualifiés, à l'état de délabrement des bâtiments et au coût des manuels et des transports. Environ 4 000 enfants déplacés en Géorgie proprement dite continuent de fréquenter des écoles séparées. L'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE) a réuni des éléments documentaires montrant les problèmes que les parents géorgiens doivent surmonter pour obtenir que leurs enfants reçoivent en Abkhazie un enseignement dans leur langue maternelle.

L'Azerbaïdjan et l'Arménie n'ont toujours pas résolu le conflit du Haut-Karabakh, 15 ans ou presque après la signature d'un accord de cessez-le-feu. Quelque 570 000 personnes restent déplacées et les enfants sont nombreux à connaître de graves difficultés d'accès à une éducation de qualité. En Azerbaïdjan, le gouvernement a consenti des efforts importants pour régler les problèmes des enfants déplacés du Haut-Karabakh. Ceux-ci sont censés bénéficier gratuitement d'uniformes, de livres et de l'accès à l'enseignement supérieur. Mais de nombreux parents déplacés se disent obligés de payer ces articles et services, et les résultats d'une enquête réalisée en 2005 ont montré que 58 % d'entre eux disaient ne pas être en mesure d'envoyer leurs enfants à l'école. La qualité de l'enseignement est également problématique, en raison parfois à la formation limitée qui est offerte aux enseignants.

En Tchétchénie, le système éducatif porte les marques de deux guerres qui ont déplacé plus de 800 000 personnes. En 2009, les pouvoirs publics en étaient encore à remettre en état 142 des 437 écoles. L'UNICEF a signalé des problèmes de qualité de l'enseignement dus à la pénurie de matériel pédagogique, à l'insuffisance des possibilités de formation des maîtres et aux classes surchargées. La plupart des enfants d'âge scolaire sont scolarisés, mais nombre d'entre eux ont connu le déplacement et les problèmes mentaux sont très fréquents. Environ 80 % des enfants ont eu besoin de soutien psychologique après la période de conflit, et s'il a bien été créé 31 centres psychosociaux, les conseillers qualifiés manquent.

Sources : IDMC (2008, 2009c, 2009d, 2009e, 2009f).

Attiser le feu : les défaillances du système éducatif peuvent alimenter les conflits armés

Lorsqu'un pays sombre dans le conflit, les combattants avancent invariablement des arguments bien huilés pour justifier le recours à la violence. Des revendications diamétralement opposées et incompatibles entre elles à propos de la gouvernance, du territoire ou des ressources y occupent toujours une place prépondérante. L'éducation est rarement, sinon jamais, citée comme cause première d'un conflit. Pourtant, elle constitue souvent un élément sous-jacent de la dynamique politique qui conduit un pays à s'engager sur la voie du conflit armé.

Faire de l'éducation un facteur de paix exige de déterminer, sur la base d'informations adéquates, comment, dans certaines conditions, elle peut conduire une société à la guerre. Dans la partie précédente de ce chapitre, les différentes façons dont un conflit violent peut nuire à l'éducation ont été analysées. Cette partie examine la relation inverse. Elle recense les mécanismes par lesquels l'éducation, dans son interaction avec des processus sociaux, politiques et économiques plus larges, peut nuire à la paix et alimenter la violence.

La manière dont l'éducation peut contribuer à créer les conditions favorables à un conflit armé n'a pas reçu l'attention systématique qu'elle mérite de la part des gouvernements et des donateurs d'aide (Bird, 2009 ; Østby et Urdal, 2010). Ce manque d'intérêt est préoccupant au moins pour deux raisons. Premièrement, les données ne manquent pas indiquant que, dans beaucoup de pays, des griefs en matière d'éducation sont venus renforcer des revendications sociales, économiques et politiques de portée plus large. Dans certains cas, des problèmes d'éducation ont même été le déclencheur du conflit armé. Deuxièmement, l'éducation est un domaine dans lequel les décisions des pouvoirs publics ont des conséquences immédiates. Si, dans de nombreuses sphères de l'action publique, les choix des gouvernements ont peu d'impact à court terme, tel n'est pas le cas de l'éducation. Ce qui est enseigné à l'école, la manière dont cela est enseigné ainsi que les modalités de financement et de prestation de l'éducation constituent autant de domaines de l'action publique dans lesquels l'impact des décisions gouvernementales est à la fois précoce et durable – pour le meilleur et pour le pire.

On peut identifier trois grandes modalités par lesquelles l'éducation peut particulièrement prédisposer une société au conflit armé :

- *Le manque d'instruction.* Il existe un lien entre, d'une part, pauvreté et taux élevé de chômage des jeunes et, d'autre part, risque accru de conflit ; le manque d'instruction contribue à ce risque. Des problèmes apparaissent non seulement lorsque le niveau d'instruction est insuffisant mais également lorsque la scolarité ne permet pas aux jeunes d'acquérir les compétences qui leur sont indispensables. Cependant, le lien entre éducation et conflit armé n'est pas mécanique. Les exemples de pays au niveau éducatif élevé qui ont connu une période de conflit violent ne manquent pas. Néanmoins, dans les sociétés prédisposées au conflit, les possibilités réduites qui s'offrent aux individus n'ayant qu'un accès limité à l'éducation font que ceux-ci ont moins à perdre que d'autres d'une rupture de la paix.
- *L'inégalité de l'accès à l'éducation.* L'idée d'égalité des chances est profondément ancrée dans la plupart des sociétés et la possibilité d'un accès équitable à l'éducation est généralement considérée comme l'un des fondements de l'égalité des chances. Toutefois, dans les sociétés marquées par le conflit, l'éducation a un rôle particulier à jouer. Lorsque certains groupes défavorisés perçoivent la politique de l'éducation comme un élément qui contribue à réduire les chances de réussite de leurs enfants, il en résulte généralement un profond sentiment d'injustice pouvant remettre en cause la légitimité même de l'État. Comme le montre la Commission Vérité et Réconciliation du Libéria dans son analyse des causes de la guerre civile qui a ravagé le pays, la réduction des possibilités en matière d'éducation découlant d'un système politique et social fondé sur les privilèges, le clientélisme et la politisation a constitué un puissant facteur de violence (TRC Liberia, 2009). Ce diagnostic a évidemment une portée beaucoup plus générale.
- *Le caractère inadapté de l'éducation.* Le rôle de l'école est déterminant non seulement pour permettre aux enfants d'acquérir des connaissances et des compétences mais aussi pour leur transmettre des valeurs et leur permettre de se forger un sentiment d'identité. L'école peut favoriser l'apparition d'attitudes fondées sur le respect mutuel, des intérêts et des valeurs communes, en aidant à ancrer la cohésion sociale dans des sociétés culturellement diverses, mais elle peut aussi promouvoir des idées et des pratiques qui contribuent à affaiblir

Faire de l'éducation un facteur de paix exige de déterminer, sur la base d'informations adéquates, comment, dans certaines conditions, elle peut conduire une société à la guerre.

la cohésion. Par exemple, les établissements scolaires qui refusent de prendre en compte les préoccupations sociales, culturelles et linguistiques des peuples autochtones ou des minorités ethniques ont de grandes chances d'être perçus non pas comme des lieux d'élargissement des chances individuelles mais plutôt comme des instruments de domination. De même, lorsque le contenu du programme d'enseignement ou des manuels porte atteinte explicitement ou implicitement à certains groupes sociaux, l'école peut contribuer à inculquer l'intolérance et renforcer ainsi les divisions sociales. Elle peut offrir un environnement pacifique dans lequel les enfants apprennent à vivre et échanger les uns avec les autres, mais elle peut aussi contribuer à normaliser la violence et à empêcher l'acquisition des comportements les mieux à même de favoriser la résolution pacifique des conflits.

Analyser les causes des conflits : et leurs liens avec l'éducation

Qu'est-ce qui prédispose un pays au conflit et à la violence ? Un examen rapide des conflits actuels et récents suffit à montrer combien il est difficile de répondre à cette question. La pauvreté est un facteur de risque. Avoir connu récemment une guerre civile en est également un. Près de la moitié des guerres civiles qui ont eu lieu au cours des 40 dernières années étaient des « rechutes » faisant suite à un conflit antérieur : environ 40 % des conflits ayant cessé se sont embrasés de nouveau pendant les 10 années suivantes (Chauvet et Collier, 2007). Les épisodes récurrents de violence montrent que les conflits armés sont souvent à l'origine d'un cercle vicieux dans lequel le recours à la violence comme moyen de résoudre les différends politiques devient la norme. L'échec des institutions est aussi une caractéristique des pays touchés par un conflit. Un conflit armé a plus de chances de se produire lorsque l'État est faible et que les institutions étatiques ne peuvent ou ne veulent répondre à certains griefs ou jouer un rôle de médiation dans un conflit. La fragilité en ces domaines est fréquemment associée à un faible niveau de revenu par habitant, à la pauvreté, au conflit et à la défaillance des institutions, de tels facteurs donnant naissance à un cycle qui s'auto-alimente (Fearon et Laitin, 2003).

L'évolution des caractéristiques des conflits armés analysée dans la première partie de ce chapitre renforce la nécessité d'une meilleure compréhension du lien réciproque entre éducation et conflit armé. Lorsque l'Acte constitutif de

l'UNESCO a été élaboré à la fin de la Seconde Guerre mondiale, les architectes de l'Organisation avaient pour préoccupation essentielle la lutte contre les préjugés qui avaient alimenté les guerres entre États. S'ils rédigeaient aujourd'hui un nouvel acte constitutif adapté au début du XXI^e siècle, ils accorderaient certainement une place bien plus grande à la lutte contre les préjugés qui nourrissent la violence à l'intérieur des États. Avec la multiplication des conflits armés intra-étatiques, ce n'est pas seulement le lieu de la violence qui a changé mais aussi le type des motivations qui lui sont associées. Alors que les conflits entre États tournent généralement autour de revendications territoriales concurrentes, les conflits au sein des États sont fréquemment liés à des identités et à des aspirations concurrentes. Même si elles sont souvent présentes dans les conflits intra-étatiques, les revendications territoriales recourent invariablement des griefs portant sur des questions telles que l'appartenance ethnique, la langue, la religion ou les inégalités entre régions. Si l'on en croit un ensemble de données, la proportion de conflits dans le monde pouvant être classés dans la catégorie des conflits « ethniques » au sens large est passée de 15 % au début des années 1950 à près de 60 % en 2004 (Marshall, 2006, tel que l'analyse Stewart, 2008a). En tant qu'institution jouant un rôle central dans la définition des identités, le système éducatif dispose potentiellement d'une capacité énorme pour agir comme un facteur de paix ou de conflit.

Bien que les causes sous-jacentes des conflits armés soient de nature politique, la mobilisation autour de groupes particuliers n'intervient que lorsque les individus s'identifient fortement à un groupe considéré comme « leur groupe » et perçoivent « les autres » comme différents et hostiles et comme une source de désavantage socio-économique. L'éducation peut agir de plusieurs façons sur le risque de mobilisation violente sur la base du groupe. L'une d'elles est économique. Dans la mesure où il ouvre les portes de l'emploi, le système éducatif peut réduire l'incitation pour les jeunes à rejoindre un groupe armé. À l'inverse, lorsqu'il échoue, avec par conséquent un chômage élevé des jeunes, le risque de violence s'accroît. Ce risque aura vraisemblablement tendance à augmenter si l'éducation est vécue et perçue comme une source d'inégalité entre groupes socio-économiques ou régions, surtout si les écoles elles-mêmes contribuent à renforcer des identités mutuellement hostiles. Dans la présente section, les mécanismes par lesquels le système éducatif peut alimenter la violence sont examinés. Pour les identifier, il n'est

Les conflits intra-étatiques sont invariablement liés à des griefs portant sur l'appartenance ethnique, la langue, la religion ou les inégalités entre régions.

pas inutile de commencer par répondre à une question de portée plus étendue : quels sont généralement les forces, les risques et les problèmes qui conduisent certaines sociétés à emprunter la voie du conflit armé ?

Facteurs économiques, fragilité de l'État et sentiment d'injustice

Les publications consacrées à l'analyse des causes sous-jacentes des conflits violents sont très abondantes. Ces études s'appuient globalement sur quatre approches, dont chacune offre des aperçus utiles pour comprendre la place que tient l'éducation dans l'équation propre aux conflits armés. Brièvement résumées, ces approches sont les suivantes :

- *Les facteurs économiques comme moteur de la violence.* Selon une approche répandue, les individus évaluent les coûts et les avantages de leur participation à une rébellion en prenant en compte d'autres possibilités d'obtenir un revenu (Collier et Hoeffler, 2004). Dans cette analyse, les chances pour un individu d'adhérer à un groupe armé sont en rapport inverse avec ses perspectives d'accéder à un emploi et d'en tirer un revenu, la situation de bas revenu constituant un facteur d'incitation à rejoindre un groupe engagé dans un conflit armé. Ce qui est vrai pour l'individu l'est aussi pour la société. Le calcul économique lié à la pauvreté s'inscrit, selon cette manière de voir, dans un dispositif plus général qui enferme un pays dans le piège du conflit et de la violence cyclique. La guerre civile ayant pour effet de ralentir la croissance et une croissance plus lente se traduisant par une diminution des possibilités d'emploi rémunérateur, les dirigeants de milices armées peuvent compter sur une large réserve de combattants potentiels (Collier, 2007).
- *La fragilité de l'État et le piège des ressources.* Une approche apparentée envisage les conflits violents comme une conséquence de la faiblesse des capacités administratives de l'État et de son absence de contrôle sur le territoire et les ressources, qui résulte à son tour de capacités de financement réduites. Plusieurs analystes mettent en avant le rôle joué par les minerais précieux dans le développement des conditions qui favorisent un conflit violent. Du fait de la faiblesse de l'État, des forces rebelles peuvent prendre le contrôle de ces ressources « pillables » qui permettent de financer la guerre tout en fournissant un puissant facteur de motivation économique en faveur de la rébellion. Ici encore, le conflit s'auto-alimente de manière cyclique : les États qui ne parviennent pas à

mobiliser des ressources sont incapables de répondre aux besoins de leurs citoyens, ce qui sape leur légitimité et accroît les risques de conflit. Pour prendre un exemple très fréquemment cité, pendant la guerre civile au Libéria, l'exploitation des diamants n'a pas seulement été une source d'enrichissement personnel – on estime à plus 400 millions de dollars EU par an les gains accumulés par Charles Taylor de 1992 à 1996 (USAID, 2004) – mais elle a aussi affaibli la légitimité de l'État et réduit ses capacités d'action.

- *La composition ethnique du pays.* Certains analystes établissent un lien entre le degré de diversité ethnique existant à l'intérieur d'un pays et les conflits violents. La fréquence accrue des violences intra-étatiques perpétrées au nom de l'appartenance ethnique, de la Bosnie-Herzégovine à l'Irak, du Rwanda au Sri Lanka, confère à ce type d'approches une certaine force intuitive. Il s'agit néanmoins d'un domaine dans lequel les opinions divergent – et les données ne permettent pas de conclure dans un sens ou dans l'autre. L'analyse transversale des données par pays ne permet guère d'affirmer l'existence d'un lien positif entre le degré de diversité ethnique et les conflits violents, résultat que certains interprètent comme la preuve que les facteurs économiques sont plus importants. Néanmoins, il existe certaines données qui montrent que les sociétés présentant un niveau élevé de polarisation économique et sociale entre groupes ethniques (par opposition à la seule diversité ou au fractionnement ethniques) sont plus prédisposées au conflit que les autres. Selon une étude portant sur 36 pays en développement de 1986 à 2004, la probabilité de l'éclatement d'un conflit chaque année est plus de 2 fois plus forte dans les pays où existent des inégalités extrêmement marquées entre des groupes culturellement différents⁹ (Østby, 2008a).
- *Les griefs et le sentiment d'injustice.* Plusieurs analystes considèrent que les griefs liés à l'inégalité politique, sociale et culturelle représentent des motifs majeurs poussant à la violence politique. Les données tirées de l'analyse des conflits dans de nombreux pays confirment ce point de vue. Les conflits ne sont jamais

Les États qui ne parviennent pas à mobiliser des ressources sont incapables de répondre aux besoins de leurs citoyens, ce qui sape leur légitimité et accroît les risques de conflit.

9. Collier et Hoeffler (2004) et Fearon et Laitin (2003) sont parmi les auteurs qui n'ont pu établir un lien significatif entre guerre civile et fractionnement ethnique, c'est-à-dire le nombre de groupes ethniques. En se servant d'un indicateur de polarisation ethnique (mesurée à partir de la distance séparant les groupes) au lieu du fractionnement ethnique utilisé dans la plupart des études comparatives entre pays, d'autres auteurs constatent que l'appartenance ethnique est un facteur qui explique en grande partie l'incidence de la guerre civile (Montalvo et Reynal-Querol, 2005 ; Østby, 2008b).

L'éducation contribue à réduire très fortement l'influence des facteurs économiques pouvant inciter des jeunes à choisir la voie de la violence.

exactement identiques mais un grand nombre d'entre eux interviennent le long de lignes de fracture liées à des différences sociales, ethniques, religieuses ou régionales. Ces « inégalités horizontales » entre groupes sont fréquemment invoquées par les acteurs pour justifier leur participation à un conflit armé¹⁰. Un degré de corrélation systématiquement élevé entre les mesures de l'inégalité et de l'exclusion sociale, d'une part, et un conflit violent, d'autre part, a pu être établi en Afrique subsaharienne et ailleurs (Gurr, 2000 ; Stewart, 2010 ; Wimmer *et al.*, 2009). Les auteurs qui défendent ce que l'on appelle parfois l'optique des griefs ne pensent pas que les motivations économiques sont sans importance mais ils mettent l'accent sur le rôle déterminant que jouent les injustices réelles ou supposées dans le développement des conditions favorables à la violence. Plusieurs études menées dans ce cadre suggèrent que la violence politique a plus de chances d'apparaître lorsque se combinent l'exclusion politique (qui est un facteur de motivation des dirigeants des groupes défavorisés) et la marginalisation sociale résultant d'interventions de l'État perçues comme injustes (qui motive leurs partisans) (Brown, 2010 ; Gurr, 2000 ; Stewart, 2008b).

Dans la discussion sur les causes des conflits armés, il est fréquent que les points de vue se polarisent. Cette tendance est regrettable non seulement parce que chacune des approches présentées succinctement ci-dessus offre des aperçus utiles mais aussi parce qu'elles ne présentent pas que des différences et se recoupent de façon importante¹¹. Le présent *Rapport* privilégie l'optique des griefs et de l'injustice parce qu'elle offre un cadre analytique plus large pour comprendre l'interaction entre identité et conflit. Toutefois, quels que soient leurs points de départ et leurs conclusions spécifiques, les quatre approches mettent chacune en évidence le rôle décisif de l'éducation dans les conflits armés. L'éducation contribue par exemple à réduire très fortement l'influence des facteurs économiques pouvant inciter des jeunes à choisir la voie de la violence. De même, le travail mené dans le cadre de l'éducation peut avoir pour effet d'étendre ou de restreindre

10. Les « inégalités horizontales » sont les inégalités entre groupes, généralement déterminées par l'appartenance ethnique ou la religion. Elles s'opposent aux « inégalités verticales » entre individus ou entre ménages qui apparaissent moins susceptibles de conduire à un conflit (Stewart, 2008b).

11. L'analyse de la discussion sur les causes des conflits ramène souvent les idées complexes en jeu à une simple opposition entre l'approche fondée sur la « cupidité », qui met en avant les motivations de nature économique, et l'approche privilégiant les « griefs », qui souligne les inégalités horizontales. Les lignes de partage qui traversent ce débat sont en fait plus floues.

l'inégalité horizontale et influencer sur la manière dont les groupes sociaux se perçoivent les uns les autres et perçoivent l'État.

Les sections qui suivent sont consacrées à l'examen des mécanismes par lesquels l'éducation peut exacerber le risque de conflit armé. S'appuyant sur des données provenant de pays très divers touchés par un conflit, elles se penchent sur trois types de liens essentiels¹² :

- une éducation insuffisante et de mauvaise qualité peut conduire au chômage et à la pauvreté ;
- l'inégalité de l'accès à l'éducation peut être à l'origine de griefs et susciter un sentiment d'injustice ;
- une éducation inadaptée peut contribuer à renforcer les divisions sociales, à nourrir l'hostilité entre groupes et à normaliser le recours à la violence.

La réduction des chances en matière d'éducation : un facteur de pauvreté et d'insécurité

Si on ne peut pas être scolarisé dans le secondaire et si on ne peut pas trouver un emploi, où aller ? Il y a des gens d'Al-Shabaab qui recrutent ici. Ils offrent de l'argent. Certains garçons qui n'ont pu continuer leur scolarité ont déjà quitté le camp pour retourner à Mogadiscio et se battre.

Jeune réfugié, Dadaab, Kenya
(UNESCO, 2010c)

Les raisons pouvant conduire un individu à rejoindre un groupe armé sont nombreuses. Même si les facteurs économiques n'agissent pas de manière isolée, la pauvreté, le chômage et l'absence d'autres possibilités constituent potentiellement de puissants sergents recruteurs pour les groupes armés. Ils peuvent inciter les enfants somalis vivant dans un camp de réfugiés au Kenya à devenir des combattants armés à Mogadiscio et pousser les enfants d'Afghanistan, de Colombie et de la République démocratique du Congo à rejoindre les rangs des milices qui, indépendamment de la cause pour laquelle elles combattent, leur fournissent un revenu, de la nourriture et un abri ainsi qu'un exutoire à leur rancœur et à leur hostilité.

12. Les études réalisées en vue de ce *Rapport* (Brown, 2010 ; Østby et Urdal, 2010), qui fournissent des données détaillées à l'appui de ces trois types de liens, seront évoquées dans les sections suivantes.

Un niveau élevé de pauvreté et de chômage ne fait pas automatiquement basculer un pays ou des individus dans le conflit armé : si tel était le cas, les conflits seraient encore plus fréquents dans le monde. Ces réalités constituent néanmoins des facteurs de risque. L'éducation peut contribuer à atténuer les risques en offrant des possibilités d'acquisition de compétences, d'obtention d'un emploi ou d'augmentation des revenus. Une année supplémentaire de scolarisation se traduit en moyenne par une augmentation de 10 % du salaire individuel dans un pays à bas revenu (Psacharopoulos et Patrinos, 2004). Dans la mesure où les considérations de coûts/bénéfices économiques jouent un rôle dans la décision des individus d'adhérer à un groupe armé, les retombées économiques de l'éducation constituent un moyen puissant de dissuader les jeunes de s'engager dans un conflit armé. Cela explique sans doute pourquoi certaines études constatent une forte corrélation entre niveau d'éducation et conflit violent¹³ (Hegre *et al.*, 2009 ; Østby et Urdal, 2010 ; Thyne, 2006). Dans l'une de ces études, passer d'un taux de scolarisation dans le primaire de 77 % à l'enseignement primaire universel est associé à une diminution proche de 50 % des risques de guerre civile (Thyne, 2006). L'analyse des effets de l'éducation secondaire donne des résultats encore plus nets : on estime, par exemple, qu'un taux de scolarisation des garçons dans le secondaire qui passe de 30 à 81 % réduit de près des deux tiers la probabilité d'une guerre civile (Thyne, 2006). L'élévation de ce même taux peut aussi se traduire par une réduction de la durée d'un conflit (Collier et Hoeffler, 2004).

Ces résultats, bien qu'utiles pour identifier les facteurs de risque associés à un conflit armé, doivent toutefois être interprétés avec prudence. Aussi élaborés que puissent paraître de tels exercices statistiques, il est tout à fait impossible de rendre compte de l'ensemble des facteurs complexes qui provoquent un conflit ou d'isoler la contribution spécifique de l'éducation. De plus, tout effet moyen attribué à l'éducation en termes de réduction des risques de conflit tend inévitablement à recouvrir certaines variations. Par exemple, alors qu'un taux plus élevé d'éducation secondaire peut être associé en moyenne à une probabilité réduite de participation à un conflit armé, dans certains cas, un tel taux peut accroître la probabilité d'un conflit. Au Pakistan, dans les Territoires autonomes palestiniens et au Sri Lanka, des jeunes très instruits ont été entraînés dans la violence (Berrebi, 2007 ; Brown, 2010 ; Fair, 2008 ; Krueger et Malečková, 2003). De tels exemples remettent en cause l'idée d'un déterminisme économique

ou éducatif qui permettrait d'identifier des facteurs de risque universels. Le calcul économique peut constituer un facteur de motivation expliquant la participation des jeunes à un conflit armé dans certaines situations mais d'autres éléments pèsent aussi très fortement, notamment le sentiment d'une injustice historique, les griefs sociaux et l'idéologie politique. En outre, indépendamment du niveau de revenu et des facteurs d'incitation économiques, la grande majorité des jeunes des pays touchés par un conflit ne rejoignent pas un groupe armé, ce qui montre combien il importe de bien comprendre les motivations de ceux qui le font.

Le recrutement des pauvres

Les données provenant de conflits armés récents semblent indiquer qu'il existe une forte corrélation entre le recrutement dans un groupe armé et les désavantages sociaux. Dans certains cas, l'impact du conflit sur l'éducation a joué un rôle. L'expérience de la Sierra Leone est instructive à cet égard. Pendant la guerre civile, l'insurrection et la contre-insurrection ont l'une et l'autre attiré des individus issus des milieux les plus pauvres de la société et au niveau d'éducation le plus bas (Arjona et Kalyvas, 2007). Une enquête menée parmi d'anciens membres combattants et non combattants des milices a constaté que près de 80 % d'entre eux avaient quitté l'école avant d'adhérer à un groupe rebelle, très souvent parce que leur école avait été fermée après avoir été endommagée ou détruite. Du fait de leur pauvreté et de leur faible niveau d'instruction, ces jeunes étaient plus susceptibles que les autres d'être recrutés (Humphreys et Weinstein, 2008).

Le « chômage et le désespoir » des jeunes sans instruction de la Sierra Leone, désignés par la Commission Vérité et Réconciliation comme ayant facilité le recrutement au sein du Front révolutionnaire uni à la fin des années 1980, constituent toujours un danger latent pour la paix et la stabilité de ce pays (TRC Sierra Leone, 2004, vol. 1, p. 15). Malgré les mesures prises récemment par le gouvernement, entre autres l'adoption d'une loi créant une commission de la jeunesse, le Conseil de sécurité de l'ONU s'est déclaré préoccupé par le fait qu'une grande partie des jeunes du pays sont toujours mécontents de ce qu'ils perçoivent comme une marginalisation sociale de fait (Nations Unies, 2010).

L'expérience de la Sierra Leone illustre sous forme de microcosme un problème de portée beaucoup plus générale. Même s'il n'existe pas de lien mécanique entre les bas revenus ou le chômage et la violence, dans les pays qui ont été touchés

On estime qu'un taux de scolarisation des garçons dans le secondaire qui passe de 30 à 81 % réduit de près des deux tiers la probabilité d'une guerre civile.

13. L'interprétation des données quantitatives sur lesquelles se fonde ce constat ne va pas sans difficultés car il existe une corrélation très forte entre niveau d'éducation et niveau de PIB par habitant. Néanmoins, Thyne (2006) et Barakat et Urdal (2009) montrent que l'éducation a effectivement un effet pacificateur, même si l'on prend en compte le niveau de revenu comme variable de contrôle.

récemment ou sont touchés actuellement par un conflit armé, ce lien peut apparaître très rapidement.

Le débat sur la pauvreté comme facteur de recrutement dans les groupes armés se focalise généralement pour l'essentiel sur les jeunes gens. Cependant, les jeunes femmes sont aussi concernées. Bien qu'elles ne forment en général qu'une petite fraction des combattants armés, les femmes représentent jusqu'à un tiers de certains groupes d'insurgés (Bouta *et al.*, 2005). L'absence d'instruction et de possibilités de travail serait parmi les facteurs qui entrent en jeu dans la décision des jeunes femmes de rejoindre un groupe armé au Mozambique, par exemple (McKay et Mazurana, 2004). Les femmes peuvent aussi apporter un soutien non militaire moins visible (volontairement ou non) par le biais du travail domestique ou en « encourageant » leurs enfants à partir pour la guerre (McLean Hilker et Fraser, 2009). D'autres facteurs liés au sexe contribuent de plus au recrutement des femmes. Dans certains pays, les jeunes filles et les femmes sont plus exposées qu'ailleurs au risque d'enlèvement par des milices armées dont les chefs exploitent les recrues féminines à des fins militaires, sexuelles ou professionnelles. Le caractère nettement plus réduit des possibilités qui s'offrent aux femmes en matière d'éducation constitue sans doute aussi un facteur important. Une enquête réalisée au Libéria a constaté que les jeunes femmes qui avaient été des combattantes avaient eu peu accès à l'éducation et au monde du travail, ce qui les rendait particulièrement vulnérables à l'exploitation (Specht, 2006).

Les jeunes filles et les femmes sont plus exposées au risque d'enlèvement par des milices armées dont les chefs exploitent les recrues féminines à des fins militaires, sexuelles ou professionnelles.

Les données disponibles pour étudier le lien entre pauvreté, niveau d'instruction peu élevé et recrutement sont souvent des données circonstancielles ou anecdotiques. Les milices armées et les forces nationales n'ont pas pour habitude de fournir des informations sur leurs méthodes de recrutement ou les caractéristiques socio-économiques de leurs troupes. Toutefois, il ne fait guère de doute que, dans beaucoup de conflits, le gros des recrues des forces armées étatiques et non étatiques est constitué de jeunes ayant un niveau d'instruction assez peu élevé et des possibilités réduites en matière d'emploi.

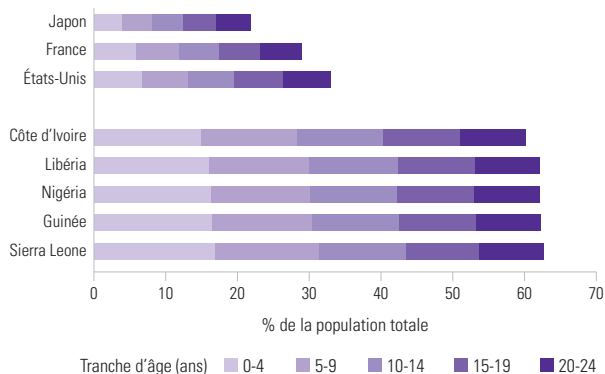
La forte poussée des jeunes

Les tendances démographiques et la situation en matière d'emploi évoluent de telle façon qu'il pourrait en résulter à l'avenir des risques accrus de conflit. La population des jeunes s'accroît dans de nombreux pays à faible revenu mais le nombre des offres d'emploi augmente moins rapidement que celui des individus qui entrent sur le marché du travail. Il y a là un facteur potentiel de dislocation sociale et de conflit – mais il s'agit aussi d'un domaine dans lequel l'éducation pourrait modifier les choses.

Il n'existe pas un lien direct entre situation démographique et risque de conflit armé. Cela est vrai également pour l'emploi. Un examen même superficiel des conflits armés des dernières décennies montrerait que les pays qui sont entrés en guerre présentent des profils variés en matière de démographie et d'emploi. Néanmoins, dans les sociétés qui sont prédisposées au conflit armé, l'existence conjointe d'une population de jeunes non seulement forte mais aussi en augmentation et d'un marché de l'emploi statique ou en diminution comporte des risques très importants. Comme un nombre croissant de jeunes se trouvent confrontés au sortir de l'école à un marché de l'emploi en stagnation ou en déclin, la menace d'une augmentation du chômage et de la pauvreté qui alimenteront la lassitude et le désespoir se fait sentir. En outre, dans beaucoup de pays touchés par un conflit, la forte poussée des jeunes contribue à l'augmentation du nombre d'individus qui arrivent sur le marché du travail. Dans des pays comme la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Libéria, le Nigéria et la Sierra Leone, plus de 60 % de la population est âgé de moins de 25 ans, alors que le pourcentage correspondant est inférieur à 25 % dans de nombreux pays de l'OCDE (figure 3.12).

Figure 3.12 : Dans bien des pays touchés par un conflit, le nombre des jeunes explose

Pourcentage estimé des jeunes de moins de 25 ans dans plusieurs pays, 2010



Source : Nations unies (2009).

La migration des campagnes vers les villes est un autre facteur de risque qui s'ajoute aux évolutions en cours, de nombreux jeunes venant dans les villes

dans le vain espoir de trouver du travail (Ruble *et al.*, 2003). On prévoit qu'en 2030, 60 % des habitants des zones urbaines des pays en développement seront âgés de moins de 18 ans (ONU-Habitat, 2009). Une forte concentration de jeunes marginalisés en milieu urbain peut constituer un danger pour la paix et la stabilité dans n'importe quel pays, mais tout particulièrement dans ceux qui ont connu récemment un conflit violent.

Les défaillances du système éducatif exacerbent les risques liés à la poussée et au chômage des jeunes. Trop d'enfants dans les pays touchés par un conflit quittent l'école sans avoir acquis les connaissances et les compétences nécessaires pour réussir sur le marché de l'emploi, ce qui les rend vulnérables au recrutement par un groupe armé, souvent avec des conséquences tragiques. Au Rwanda, les hommes jeunes d'origine rurale sans emploi et avec un niveau d'instruction peu élevé figuraient en bonne place parmi les auteurs du génocide de 1994. Cela s'explique en partie par le fait que les jeunes ayant quitté l'école, ne pouvant hériter de terre et ne disposant pas des aptitudes requises pour trouver ne serait-ce qu'un emploi temporaire peu rémunéré ont été attirés dans les milices Interahamwe à la fois par des moyens coercitifs et par des incitations financières (Sommers, 2006).

Instruit mais sans emploi

L'élévation du niveau d'instruction ne constitue pas nécessairement la réponse au danger posé conjointement par la forte poussée des jeunes et le chômage de masse. Lorsque ce niveau augmente et que le marché du travail stagne, il peut en résulter une augmentation rapide du nombre de jeunes diplômés sans emploi qui ressentent amèrement l'absence de perspectives qui est la leur. Comme l'expliquait un jeune Congolais qui avait rejoint une milice armée à l'adolescence : « L'instruction ne permet pas de trouver un emploi, alors, à quoi bon ? Vous avez un doctorat et vous êtes chauffeur de taxi ! [...] La voie la plus courte, l'emploi le plus facile au Congo, c'est l'armée : ils recrutent tout le temps ; et, en plus, on est payé » (Brett et Specht, 2004, p. 21 et 22). L'expérience de ce jeune attire l'attention sur un problème plus général. Pour autant qu'elle ouvre des portes pour accéder à l'emploi et sortir de la pauvreté, l'instruction peut atténuer les tensions sociales qui conduisent les jeunes vulnérables à participer à un conflit armé. Cependant, si l'augmentation du niveau d'instruction ne s'accompagne pas d'un élargissement des possibilités de travail, le sentiment de frustration qui en résulte peut avoir un effet inverse.

Dans de nombreux conflits armés, les jeunes instruits constituent une filière de recrutement régulière des milices armées. Au Sri Lanka, les milices singhalaises et tamoules recrutent l'une et l'autre parmi les chômeurs instruits (Amarasuriya *et al.*, 2009 ; Brown, 2010 ; Peiris, 2001). Le sentiment de frustration éprouvé par les jeunes Tamouls à cause du chômage est renforcé par d'autres griefs plus généraux, notamment la discrimination à l'entrée à l'université. Ce sentiment de frustration a été l'une des principales causes du développement de mouvements militants de jeunes Tamouls pendant les années 1970 (PNUD, 2006).

Les jeunes instruits sans emploi occupent aussi une place très importante dans certains conflits armés en Afrique. Dans le nord-est du Nigéria, le mouvement islamiste Boko Haram – nom qui veut dire « l'éducation occidentale est un péché » – a lancé une campagne de violence en juillet 2009 afin d'imposer la charia dans tout le pays. Un grand nombre de ceux qui ont participé à l'insurrection étaient des jeunes ayant abandonné leurs études secondaires et des diplômés d'université au chômage. Ces jeunes rendaient le gouvernement responsable de leur situation et l'accusaient d'être incapable de gérer les ressources publiques d'une manière qui bénéficie à tous, ce qui montre bien le lien existant entre la situation économique et les revendications à caractère plus général (Danjibo, 2009).

Dans beaucoup de pays et de régions, en particulier au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, le problème n'est pas tant la quantité d'éducation scolaire reçue pas les enfants mais la non-concordance entre ce qu'ils apprennent à l'école, les emplois disponibles et les compétences recherchées par les employeurs. En 2008, 23 % des jeunes actifs étaient sans emploi dans les États arabes (OIT, 2010b). Dans plusieurs pays de la région, les jeunes titulaires d'au moins un diplôme de l'enseignement secondaire – c'est-à-dire la majorité de ceux qui entrent sur le marché du travail – connaissent en général un taux de chômage plus élevé et des périodes de chômage plus longues que les autres (Dhillon et Yousef, 2009). Dans ces conditions, le passage de l'école à au monde du travail devient de plus en plus difficile, la perspective du chômage de longue durée exposant potentiellement de nombreux jeunes à la mobilisation dans les rangs de l'extrémisme politique ou religieux.

**Au Sri Lanka,
les milices
recrutent parmi
les chômeurs
instruits.**

L'inégalité dans l'éducation : une source de griefs et d'injustice

Les dirigeants des mouvements insurrectionnels et des milices armées s'engagent généralement dans un conflit pour des raisons politiques et idéologiques. Ceux qui les suivent et les soutiennent, en revanche, sont souvent motivés par une expérience plus directe de l'injustice économique et sociale (Stewart *et al.*, 2007). Les individus peuvent être amenés à recourir à la violence, ou à la soutenir, parce qu'ils sont convaincus que certaines politiques et pratiques gouvernementales injustes réduisent leurs chances de réussite. Les modalités d'attribution des fonds publics, les formes de représentation politique, la répartition des chances d'accéder aux emplois du secteur public ainsi que les attitudes à l'égard de certaines questions identitaires essentielles comme la langue, l'appartenance ethnique et la culture sont autant d'éléments qui peuvent inciter les individus à recourir à la violence.

Le sentiment d'injustice en matière d'éducation peut constituer une source de revendications très puissante. Pour les parents qui considèrent l'éducation comme un moyen de sortir de la pauvreté et d'accéder à l'emploi, le sentiment que leurs enfants ne bénéficient pas de l'égalité des chances à cause de leur appartenance ethnique, de leur langue, de leur religion ou de leur lieu d'habitation risque d'exacerber les griefs propres à un groupe particulier. Lorsqu'il en résulte un taux élevé de pauvreté et de chômage des jeunes dans certains groupes, la restriction de l'accès à l'éducation et la discrimination dans l'emploi contribuent au développement de tensions sociales qui peuvent déboucher sur un conflit violent. Au Népal, la pauvreté et l'exclusion, en particulier parmi les castes marginalisées et les groupes ethniques des régions rurales, ont figuré parmi les principaux facteurs ayant alimenté l'insurrection pendant toute une décennie. Le recrutement des enfants a été particulièrement fréquent dans les régions où l'exclusion socio-économique ou ethnique était la plus manifeste (Eck, 2010). Les rebelles du Sendero Luminoso (Sentier lumineux) au Pérou ont, eux aussi, exploité à leur profit le taux élevé de pauvreté et de chômage des jeunes autochtones au niveau d'instruction peu élevé (Barakat *et al.*, 2008).

Comme dans d'autres domaines, il est difficile de cerner le rôle effectif de l'éducation par rapport à d'autres facteurs qui alimentent également la violence de groupe. Néanmoins, l'analyse des conflits nationaux et les comparaisons entre pays

indiquent clairement que l'éducation compte à cet égard – et qu'elle compte bien plus qu'on ne le reconnaît habituellement. Une étude reposant sur l'analyse de données provenant de 67 pays en développement a constaté que les inégalités en matière d'éducation accroissent de manière significative le risque de conflit. La forme que prennent ces inégalités agit aussi sur le niveau de risque : les écarts entre groupes ethniques se révèlent plus importants que les différences entre groupes religieux ou entre régions. Cela est particulièrement vrai dans le cas de l'Afrique subsaharienne (Østby et Strand, 2010). Il convient pourtant de traiter avec prudence les résultats des analyses comparatives entre pays. La corrélation entre conflit armé et disparités sociales ne doit pas être interprétée comme prouvant l'existence d'un lien de causalité. Cependant, ces résultats suggèrent fortement que les inégalités en matière d'éducation méritent d'être sérieusement prises en considération en tant que facteur dans un conflit armé.

Les modalités spécifiques par lesquelles le mécontentement suscité par l'inégalité des chances en matière d'éducation peut alimenter un conflit violent dépendent de la situation nationale et locale. Le niveau peu élevé d'accès à l'éducation peut constituer en tant que tel un facteur important. Toutefois, le sentiment de désavantage par rapport à un autre groupe, souvent associé à l'impression que le gouvernement agit de façon injuste, constitue généralement l'élément catalyseur. Dans la province d'Aceh en Indonésie, le séparatisme violent a été alimenté par un sentiment d'injustice au sujet du partage des bénéfices de l'industrie gazière et pétrolière en plein essor. Alors que la province gagnait en prospérité, les nouveaux emplois étaient principalement attribués aux travailleurs migrants plus instruits d'origine javanaise et non aux Acehnais. Dans les années 1990, le taux de chômage des Acehnais vivant dans les villes était 2 fois plus élevé que celui des Javanais. En outre, la plupart des revenus aboutissaient directement dans les caisses du gouvernement central. Les griefs mis en avant par le Mouvement pour un Aceh libre, qui cherchait à obtenir l'indépendance de l'Indonésie, portaient directement sur la présence des migrants javanais et la perte des revenus tirés de l'exportation de pétrole et de gaz. L'éducation faisait aussi partie de ces griefs. Dans un texte de 1976, le Mouvement pour un Aceh libre déclarait que le gouvernement central et les migrants javanais « nous ont volé nos moyens de subsistance [et ont] porté atteinte à l'éducation de nos enfants » (Brown, 2008, p. 267).

Qu'une part plus grande des revenus des matières premières soit investie dans l'éducation est une revendication qui tient une place de premier plan dans de nombreux conflits entre groupes. Le contraste frappant entre la richesse provenant de l'exploitation des minerais et l'état de délabrement des locaux scolaires, le faible niveau d'instruction et le taux élevé de pauvreté suscite parfois un vif sentiment d'injustice. La région du delta du Niger au Nigéria, qui est riche en pétrole, en fournit un exemple. Cette région, qui possède 90 % des réserves de pétrole du pays, est aussi celle qui affiche le plus fort taux de pauvreté. Le taux de chômage est également élevé et l'accès à une éducation de qualité et à d'autres services essentiels est limité. Une enquête portant sur environ 1 340 hommes jeunes de la région a constaté que plus de la moitié d'entre eux n'avaient pas terminé leur scolarité primaire et que plus d'un quart d'entre eux ne suivaient pas d'études et étaient sans emploi (Oyefusi, 2007). Les jeunes adultes ayant un niveau d'instruction faible ou nul sont ceux qui se déclaraient le plus fréquemment prêts à participer à des actions de protestation violente ou à la lutte armée. D'un point de vue statistique, il est apparu qu'une personne de la région ayant un niveau d'instruction primaire avait 44 % moins de risques de participer à la lutte armée qu'une personne sans aucune instruction (Oyefusi, 2007, 2008).

Les différents types de liens entre éducation et conflit armé jouent dans les deux sens. Le sentiment d'injustice en matière d'éducation alimente les causes sous-jacentes de la violence, et la violence a ensuite des retombées sur l'éducation. Au Libéria, la répartition inégale des ressources éducatives avant le conflit a contribué à l'ensemble des inégalités en perpétuant les disparités dans l'accès aux possibilités d'apprentissage. Les divisions sociales qui en sont résultées ont alimenté à leur tour les griefs ayant conduit au déclenchement de la guerre civile qui a détruit en grande partie l'infrastructure éducative du pays (Williams et Bentrovato, 2010). En Côte d'Ivoire, certains groupes de rebelles du Nord ont dénoncé les inégalités manifestes dans le domaine de l'éducation comme révélatrices d'injustices plus profondes (Barakat *et al.*, 2008). La fermeture des écoles pendant le conflit a contribué à renforcer l'idée que le gouvernement prenait l'éducation pour cible dans le cadre de sa stratégie de contre-insurrection (encadré 3.7). Quel que soit le bien-fondé des déclarations à ce sujet et des dénégations qu'elles ont suscitées en retour, l'expérience de la Côte d'Ivoire montre de quelle façon le sentiment d'injustice lié à l'éducation peut alimenter la violence.

L'école comme agent de division sociale

Les valeurs inculquées à l'école peuvent rendre les enfants moins réceptifs aux préjugés, au sectarisme, au nationalisme extrémiste, au racisme et à l'intolérance qui peuvent conduire à un conflit violent. Cependant, si la discrimination et les relations de pouvoir qui sous-tendent l'exclusion sociale, politique et économique trouvent à s'exprimer en classe, l'éducation peut avoir un effet opposé. L'école peut alors servir à transmettre des attitudes, des idées et des croyances qui prédisposent encore plus une société à la violence.

Les modalités sous lesquelles une forme d'éducation inappropriée peut alimenter un conflit armé sont nombreuses. Lorsque la politique gouvernementale aboutit à l'utilisation d'une langue d'instruction « nationale » considérée comme inadéquate par certains groupes minoritaires, l'école peut apparaître comme un instrument de domination culturelle. Les programmes d'enseignement et les manuels peuvent véhiculer des idées stigmatisant certains groupes ou reflétant le sentiment de supériorité d'autres groupes. Les attitudes ainsi acquises à l'école peuvent, une fois transposées dans la vie adulte, rendre les individus plus réceptifs au discours d'organisations extrémistes ou plus prompts à refuser d'obéir à un gouvernement considéré comme hostile. De même, lorsqu'il permet la séparation rigide des enfants sur la base de leur identité de groupe, un système éducatif peut contribuer à renforcer les attitudes négatives à l'égard d'autres groupes. En outre, les écoles elles-mêmes peuvent exposer les enfants à la violence, augmentant ainsi les risques qu'ils en viennent à considérer le recours à la violence comme normal.

Différends linguistiques

Dans les sociétés pluriethniques, l'assujettissement à une langue dominante par le biais du système scolaire est fréquemment source de griefs en relation avec des problèmes plus généraux d'inégalité sociale et culturelle. Les politiques linguistiques dans le domaine de l'éducation font partie de l'approche générale adoptée par l'État pour gérer la diversité mais la langue constitue souvent un élément essentiel de l'identité ethnique et culturelle et elle occupe donc une place symbolique particulière dans l'identité d'un groupe. Le rôle politique décisif de la langue a été illustré de façon particulièrement nette en Afrique du Sud en 1976 lorsque des milliers d'écoliers de Soweto ont protesté contre l'enseignement en afrikaans perçu comme langue de l'opresseur. Nelson Mandela a

En Côte d'Ivoire, certains groupes de rebelles du Nord ont dénoncé les inégalités manifestes dans le domaine de l'éducation comme révélatrices d'injustices plus profondes.

Encadré 3.7 – Côte d'Ivoire : le déni d'éducation comme facteur de division

La nouvelle vague de violence qui a fait suite aux élections de 2010 en Côte d'Ivoire a mis en évidence la fragilité de la paix dans le pays. La guerre civile de 2002 à 2004 avait été provoquée par l'effondrement du cadre politique intégrateur, la situation dans le domaine de l'éducation ayant contribué à alimenter des griefs plus généraux.

L'abandon de la politique d'équilibre entre les différents groupes ethniques a été le déclencheur immédiat de la guerre. Pendant le régime autocratique qu'il a dirigé de 1960 à 1993, le président Félix Houphouët-Boigny avait soigneusement maintenu l'équilibre entre régions et groupes ethniques à l'intérieur des institutions de l'État. Bien que souffrant de nombre des défauts fréquents dans les systèmes éducatifs fortement centralisés, les écoles étaient perçues comme un moyen de promotion d'une identité nationale commune, le français ayant été adopté dans un but d'unification comme seule langue d'instruction.

Après le décès de Houphouët-Boigny en 1993, les gouvernements successifs ont cherché à renforcer la notion d'« identité nationale » en adoptant le concept d'« ivoirité », alors qu'un quart de la population se compose d'immigrés ou de descendants d'immigrés des pays voisins. La majorité des habitants considérés comme « non-ivoiriens » vivent dans le nord du pays. Dans de nombreux cas, leurs droits fonciers ont été abrogés. Les « étrangers » se sont vus interdire de participer aux élections. L'un d'entre eux, Alassane Ouattara, était candidat lors des élections présidentielles contestées de 2010 au cours desquelles la question de l'identité nationale a refait surface.

La politisation de l'identité a entraîné la fragmentation du pays et l'a plongé en 2002 dans une guerre civile opposant des forces rebelles, implantées au nord, au gouvernement basé au sud, les forces de maintien de la paix des Nations Unies assurant le contrôle d'une « zone de confiance » entre les deux.

L'éducation a tenu une place de premier plan dans la mobilisation politique qui a entouré le conflit. Les groupes rebelles du Nord ont mis en avant les différences de scolarisation observées de longue date comme preuve de la discrimination exercée par l'État. Le creusement des écarts en matière d'éducation entre le Nord et le Sud ainsi que l'expérience quotidienne d'un système scolaire peu performant dans le Nord donnaient du poids à leurs revendications. Certains événements intervenus pendant le déroulement même du conflit ont aussi renforcé le sentiment d'injustice lié à la situation dans le domaine de l'éducation. Lorsque le gouvernement a ordonné la fermeture des écoles pour des raisons de sécurité, les chefs rebelles ont présenté cette décision comme faisant partie d'une stratégie générale de « génocide culturel ». Quel qu'il ait été le but poursuivi en ordonnant la fermeture des écoles, la virulence de la réaction que cette décision a suscitée a montré que l'éducation était devenue un élément essentiel du conflit.

L'Accord politique de Ouagadougou signé en 2007 a ouvert la voie à un retour à la paix mais la situation demeure fragile. Les écarts dans le domaine de l'éducation n'ont pas disparu. En 2006, moins d'un tiers des enfants vivant dans le nord et le nord-ouest du pays étaient effectivement scolarisés, ce qui représente la moitié environ du taux de scolarisation observé dans le

En Thaïlande, les questions de langue et d'éducation sont au centre d'un conflit politique plus large.

qualifié la manifestation des écoliers de symbole de la résistance à l'apartheid (Mandela, 1994).

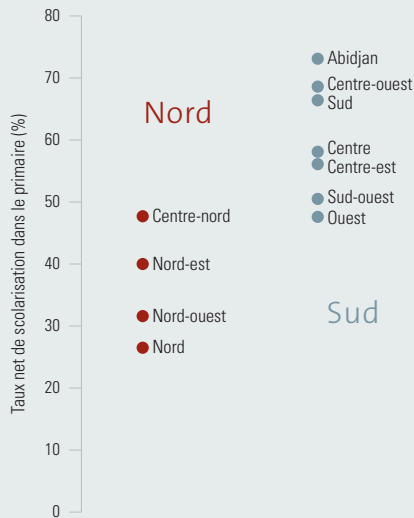
Selon une estimation, dans plus de la moitié des pays touchés par un conflit armé, la diversité linguistique est extrêmement importante et toute décision concernant la langue d'enseignement y est donc potentiellement un facteur de division politique (Pinnock, 2009). Cela est particulièrement vrai lorsque la ligne de fracture du conflit vient se superposer à des inégalités entre groupes. Les antagonismes au sujet de l'utilisation du kurde dans les écoles, par exemple, sont un élément à part entière du conflit dans l'est de la Turquie (Graham-Brown, 1994 ; UNESCO, 2010a). Au Népal, le fait d'imposer le népalais comme langue d'enseignement est venu s'ajouter à un ensemble de griefs plus vaste des castes et minorités ethniques non népalophones qui ont conduit à la guerre civile

(Gates et Murshed, 2005). Au Guatemala, l'obligation d'utiliser l'espagnol dans les écoles a été perçue par les peuples indigènes comme un élément d'une politique de discrimination sociale plus large (Marques et Bannon, 2003). La revendication d'une éducation bilingue et interculturelle figurait parmi les conditions d'un règlement politique présentées par les groupes armés combattant au nom des peuples indigènes et l'accord de paix signé dans le pays a inclus l'affirmation de ce principe dans la constitution (voir chapitre 5).

La langue est au cœur de plusieurs conflits armés en cours. Dans les 3 provinces à forte majorité musulmane de l'extrémité sud de la Thaïlande, les questions de langue et d'éducation sont au centre d'un conflit politique plus large impliquant des groupes d'insurgés dont certains cherchent à obtenir une plus grande autonomie et d'autres

Figure 3.13 : Côte d'Ivoire : l'éducation au nord et au sud du pays

Taux net de scolarisation dans le primaire, par régions (2006)



Source : Institut national de la statistique de Côte d'Ivoire et UNICEF (2007).

sud du pays (figure 3.13). Les programmes d'éducation récents risquent aussi de renforcer l'écart nord-sud, seules les écoles du Sud continuant par exemple de bénéficier d'un projet pilote de subventions aux écoles lancé en 2002.

Sources : Boak (2009) ; Gouvernement de Côte d'Ivoire (2009) ; Djité (2000) ; Langer (2005) ; Sany (2010) ; Save the Children (2010) ; Banque mondiale (2009b).

l'indépendance complète. Le conflit a donné lieu à de graves violations des droits de l'homme à l'occasion d'attaques des forces insurrectionnelles contre des écoliers, des enseignants et des écoles (Nations Unies, 2010a). Les enseignants des écoles publiques demeurent une cible de choix des insurgés qui les considèrent comme les agents d'un système hostile à la culture malaise. Bien que le soutien du public aux milices armées demeure limité, de nombreux musulmans malais semblent considérer que l'utilisation du thaï comme seule langue d'instruction à l'école constitue une menace pour leur identité culturelle (Human Rights Watch, 2010d ; Melvin, 2007). Quelle que soit la complexité de la dynamique politique qui sous-tend la situation en Thaïlande, cet exemple illustre bien la manière dont les politiques linguistiques dans le domaine de l'éducation peuvent devenir le point de focalisation d'un conflit violent.

Les différends linguistiques reflètent souvent une longue histoire de domination, de subordination et, dans certains cas, de décolonisation. En Algérie, le remplacement du français par l'arabe dans les écoles primaires et secondaires après l'indépendance visait à asseoir la légitimité du nouveau gouvernement. Dans les faits, cependant, il a conduit à une marginalisation de la minorité berbère non arabophone et a suscité le mécontentement de ceux qui se sont trouvés exclus des emplois les plus prestigieux du secteur privé par une élite francophone (Brown, 2010). Dans ce cas également, la langue est depuis longtemps une source de griefs entre groupes.

D'autres exemples historiques montrent le lien mutuel existant entre langue et politique. Au Pakistan, après l'indépendance, le gouvernement a décidé de faire de l'ourdou la langue nationale et la langue d'enseignement dans les écoles. Cette décision a constitué un facteur d'aliénation dans un pays qui compte 6 grands groupes linguistiques et 58 de plus petite taille (Winthrop et Graff, 2010). La non-reconnaissance du bengali parlé par la grande majorité de la population du Pakistan oriental a été « l'une des premières causes de conflit à l'intérieur du nouveau pays, provoquant des émeutes d'étudiants » (Winthrop et Graff, 2010, p. 30). Ces émeutes ont donné naissance au Mouvement de la langue bengali qui a été l'un des précurseurs du mouvement en faveur de la sécession du Pakistan oriental et de la création d'un nouvel État, le Bangladesh. Les 2 pays sont toujours confrontés à des enjeux politiques touchant aux questions linguistiques. Au Bangladesh où le bengali est la langue nationale, les groupes tribaux non bangladais qui vivent dans la région montagneuse de Chittagong mettent en avant ce qu'ils considèrent comme une injustice linguistique parmi les raisons justifiant leur volonté d'indépendance (Mohsin, 2003). Au Pakistan, la poursuite de l'utilisation de l'ourdou comme langue d'enseignement dans les écoles gouvernementales, alors qu'il est parlé à la maison par moins de 8 % de la population, a aussi contribué aux tensions politiques qu'a connues le pays (Ayres, 2003 ; Rahman, 1997 ; Winthrop et Graff, 2010).

Nourrir l'intolérance par le biais des programmes et manuels scolaires

L'intolérance et les préjugés peuvent se manifester à l'école sous de nombreuses formes. Le contenu de l'enseignement, en particulier en histoire, et la manière dont celui-ci est dispensé peuvent agir fortement sur la manière dont les élèves perçoivent leur identité et les relations entre le groupe auquel ils appartiennent et d'autres groupes. L'influence

Les politiques linguistiques dans le domaine de l'éducation peuvent devenir le point de focalisation d'un conflit violent.

L'école est souvent considérée par les nationalistes extrémistes et les partisans de politiques fondées sur l'appartenance ethnique, religieuse ou régionale comme un terrain de lutte politique.

exercée par les manuels est généralement très grande et ils représentent, pour les gouvernements, un moyen d'exposer directement les élèves à une idéologie. C'est pourquoi l'école est souvent considérée par les nationalistes extrémistes et les partisans de politiques fondées sur l'appartenance ethnique, religieuse ou régionale comme un terrain de lutte politique.

De l'Allemagne nazie à l'Afrique du Sud à l'ère de l'apartheid, l'histoire abonde en exemples d'utilisation de l'école pour diffuser des préjugés (Bush et Saltarelli, 2000). Au Rwanda, avant le génocide, les gouvernements dominés par les Hutu se servaient de l'école pour répandre une version de l'histoire visant à entretenir les préjugés à l'égard des Tutsi dépeints comme des étrangers ayant conquis le pays, imposé un régime féodal et opprimé la paysannerie hutu (Eltringham, 2004 ; McLean Hilker, 2010 ; Rutembesa, 2002). Cette représentation de l'histoire tenait une place très importante dans la propagande génocidaire du début des années 1990. Selon certains analystes, elle a contribué à créer des conditions favorables au génocide en instillant une idéologie reposant sur l'opposition entre les groupes ethniques et un sentiment de crainte parmi la population hutu (Chrétien *et al.*, 1995 ; Des Forges, 1999 ; Uvin, 1997). Dans le passé, le système éducatif du Sri Lanka contribuait aussi activement à attiser l'hostilité entre groupes. Les manuels utilisés par les élèves singhalais célébraient les « héros » vainqueurs des Tamouls et présentaient les bouddhistes singhalais comme les seuls véritables Sri Lankais. Ni les manuels singhalais, ni les manuels tamouls ne dépeignaient l'autre groupe sous un jour positif (Bush et Saltarelli, 2000 ; Heyneman, 2003).

Les désaccords autour des programmes d'enseignement ont parfois débouché directement sur un conflit violent. En 2000 au Pakistan, des manuels ouvertement sunnites ont été introduits dans les Territoires du Nord administrés par le gouvernement fédéral (appelés Gilgit-Baltistan depuis 2009). Les manifestations qui ont suivi ont abouti à des violences entre les communautés chiite et sunnite qui ont culminé en 2004 et 2005, le couvre-feu imposé ensuite ayant entraîné la fermeture des écoles pendant presque toute une année scolaire (Ali, 2008 ; Stöber, 2007). Au Soudan, le fait d'imposer, à partir de 1990, un système d'éducation national privilégiant une seule appartenance ethnique (arabe) et une seule religion (l'islam) avait pour objectif, pour reprendre les mots du président Omar el-Béchir, de « renforcer la foi, l'orientation et les convictions religieuses des jeunes

pour qu'ils deviennent des individus libres, dévoués à Allah et responsables » (el-Béchir, 2004, p. 44, dans : Breidlid, 2010). Bien que l'histoire du conflit dans le sud du Soudan soit longue et complexe, il est clair que le fait d'imposer une culture différente a alimenté la violence et renforcé l'attrait des groupes armés sécessionnistes (Breidlid, 2010).

Renforcer la « culture de la violence »

Pour contribuer au développement d'une société pacifique, l'école doit offrir aux enfants un environnement pacifique. Les écoles et les enseignants peuvent aider les élèves à apprendre à résoudre les conflits par le dialogue et à considérer la violence comme inacceptable. Malheureusement, les écoles sont souvent elles-mêmes marquées par un niveau de violence élevé et contribuent fréquemment, pendant la socialisation des jeunes, à l'acquisition de comportements violents.

Dans le monde entier, les élèves sont régulièrement exposés à de nombreuses formes de violence. Les châtiments corporels en sont une. Dans au moins 86 pays, les enseignants sont légalement autorisés à punir physiquement les enfants (Initiative mondiale pour mettre un terme à tous les châtiments corporels à l'égard des enfants, 2010b). Dans de nombreuses sociétés, des formes de violence plus générales comme celles qui sont liées à des groupes criminels ou à des organisations à motivation politique pénètrent aussi dans l'environnement scolaire. La « culture de la violence » au sens large comprend le harcèlement physique, psychologique et sexuel, les brimades, les mauvais traitements et les sévices (Jones *et al.*, 2008 ; Plan, 2008).

La violence à l'encontre des enfants à l'école a diverses conséquences physiques, psychologiques et sociales et un impact significatif sur la participation et les résultats scolaires. Elle accroît aussi le risque que les enfants eux-mêmes se comportent de manière agressive et s'engagent dans des activités criminelles ou d'autres formes de prise de risques (Pinheiro, 2006). Bien qu'il soit la plupart du temps difficile d'établir un lien direct à cet égard, les données provenant de plusieurs pays montrent que la violence à l'école peut devenir un élément qui alimente le cycle des conflits. C'est le cas, par exemple, en Colombie (encadré 3.8).

La ségrégation scolaire accentue les cloisonnements identitaires

L'école est le lieu où les enfants acquièrent une capacité essentielle, celle de se percevoir comme les membres d'une communauté plus large. Le processus consistant à apprendre à apprécier

et respecter la diversité de cette communauté et à comprendre la place que l'on y occupe est décisif aux fins de la cohésion sociale et de la résolution pacifique des conflits. C'est à l'école que les enfants commencent à apprécier le fait que la nationalité, la langue, la couleur de la peau et l'origine ethnique sont autant d'éléments qui entrent dans la constitution d'un individu. Comme l'écrit Amartya Sen : « Il n'est pas nécessaire que la place accordée à notre identité propre oblitère celle d'autres identités » (Sen, 2006, p. 19).

Les enfants capables de définir leur identité en termes généraux sont moins susceptibles, une fois devenus adultes, d'être mobilisés politiquement à des fins hostiles sur la base de l'appartenance à un groupe. Par conséquent, lorsque l'école divise ou catégorise les enfants sur la base d'une identité étroite de groupe, ces derniers sont plus aptes à se prêter ultérieurement à ce type de mobilisation. Cela ne veut pas dire que les sociétés dans lesquelles les écoles sont autorisées à sélectionner les élèves sur la base de critères de groupe comme l'appartenance religieuse ou d'autres critères sont *ipso facto* plus prédisposées à la violence que les autres. S'il en était ainsi, les Pays-Bas et la Belgique seraient parmi les sociétés les plus violentes du monde. Dans certaines situations, cependant, l'enseignement séparé peut accroître la méfiance entre groupes. Les données issues d'enquêtes sur le Liban, la Malaisie et l'Irlande du Nord confirment ce point de vue : elles montrent, en effet, que les individus scolarisés dans des écoles séparées ont en moyenne une idée plus négative des autres groupes que ceux qui ont été scolarisés dans des écoles mixtes (Brown, à paraître ; Frayha, 2003 ; Kerr, à paraître).

L'expérience de l'Irlande du Nord est instructive à cet égard. La ségrégation presque complète des écoles sur une base religieuse y constituait un aspect d'un système plus général d'inégalités sociales entre des groupes identitaires. Au sortir de l'école, les enfants catholiques avaient en moyenne un niveau de qualification inférieur et des possibilités d'emploi plus réduites que les autres, en partie parce que les écoles catholiques recevaient un financement moins important que les autres de l'État. Outre qu'elle renforçait les divisions sociales, la ségrégation scolaire incitait les enfants à se considérer comme différents, idée que renforçait encore l'approche différenciée de certains aspects du programme scolaire comme l'enseignement du gaélique, l'éducation religieuse et l'histoire (Smith, 2010a).

Encadré 3.8 – La violence pénètre dans les écoles colombiennes

Les écoles ne sont pas à l'abri du grave climat de violence qui affecte la société colombienne. Les élèves qui sont témoins d'actes de violence dans leur communauté, ou y participent, introduisent à l'école les comportements correspondants, et les enfants qui font l'expérience de la violence à l'école en colportent les effets dans leur communauté.

Les enfants et les adolescents qui vivent dans des municipalités ou des quartiers où le taux de violence et d'homicides est élevé font plus souvent preuve d'agressivité et de comportements violents à l'école que les autres. Des enquêtes menées dans les écoles de Bogotá en 2006 et 2007 ont montré que cela a des incidences négatives sur les relations entre individus : la rivalité et la violence sont fréquentes et les conflits de pouvoir ou d'influence sont directement liés à la détention d'argent, de drogues et d'armes. Évoquant son inquiétude au sujet de la très grande fréquence des vols, du port d'armes à feu et des comportements violents dans les écoles de Bogotá, un conseiller municipal a qualifié l'idée de « se défendre contre la violence par la violence » de « logique paramilitaire », en notant que l'omniprésence de la violence fait qu'il est impossible d'en isoler les élèves. Reconnaisant le fait que les écoles peuvent contribuer au développement d'une culture de la paix, le gouvernement colombien a lancé plusieurs initiatives visant à répondre au problème de la violence à l'école avec, dans certains cas, des effets positifs (voir chapitre 5).

Sources : Chaux *et al.* (2009) ; Martinez (2008) ; Villar-Márquez (2010).

Le Kosovo offre un autre exemple d'aggravation des divisions entre groupes résultant de la ségrégation de l'enseignement¹⁴. En 1989, le serbe est devenu la seule langue d'enseignement officielle et les écoles où l'enseignement était dispensé en albanais ont été fermées. Le programme scolaire a été refondu sur la base des normes serbes. En réaction, les Albanais du Kosovo ont créé un vaste système d'écoles parallèles, souvent installées dans des habitations privées, dispensant un enseignement en langue albanaise. À partir de 1992, ces écoles, qui fonctionnaient sous l'égide du gouvernement en exil du Kosovo, ont été déclarées illégales par les autorités serbes. Le système d'éducation parallèle est devenu un élément essentiel de la résistance albanaise au Kosovo pendant la période précédant le conflit armé (Nelles, 2005 ; Sommers et Buckland, 2004). La ségrégation des écoles demeure un obstacle au dialogue et à la cohésion sociale, les élèves albanais du Kosovo étudiant dans les écoles gérées par le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie du Kosovo et les élèves serbes du Kosovo dans les écoles gérées par le ministère de l'Éducation serbe (Mission de l'OSCE au Kosovo, 2009).

Lorsque des accords de paix entérinent le séparatisme scolaire, il est à craindre que le système d'enseignement perpétue les attitudes qui ont prédisposé une société au conflit armé,

Au Kosovo, la ségrégation des écoles demeure un obstacle au dialogue et à la cohésion sociale.

14. Toute mention du Kosovo dans le présent texte, qu'elle fasse référence à son territoire, ses institutions ou sa population, s'entend dans le plein respect de la résolution 1244 du Conseil de sécurité des Nations Unies et sans préjudice du statut du Kosovo.

sauf si des efforts sont déployés en sens inverse pour renouer les contacts, établir un programme d'enseignement favorable au maintien de la paix et veiller à ce que les écoles ne servent pas à la diffusion de préjugés. Les accords de paix qui aboutissent à une dévolution des compétences présentent un risque similaire dans la mesure où ils peuvent conduire à un fractionnement du système éducatif. En Bosnie-Herzégovine, les Accords de Dayton de 1995 visaient à permettre la création d'un État fortement décentralisé. Cette décentralisation a provoqué un fractionnement des compétences en matière d'éducation qui ne facilite pas l'émergence d'une identité nationale pluriethnique (encadré 3.9).

L'expérience de la reconstruction du système éducatif en Bosnie-Herzégovine illustre un problème plus général en ce qui concerne le développement d'identités plus favorables au maintien de la paix. Plus que dans la plupart des pays, la sécurité des générations futures repose de façon cruciale, en Bosnie-Herzégovine, sur l'instauration d'un système scolaire qui soit source de tolérance et de compréhension mutuelle. Un tel système se fait encore attendre. Avant même les Accords de Dayton, des progrès importants avaient été accomplis dans la reconstruction de l'infrastructure scolaire. Cependant, la reconstruction sociale est restée très à la traîne. En 2001, le Bureau du Haut

En Bosnie-Herzégovine, la séparation des écoles et des élèves ne permet pas aux enfants d'acquérir le sentiment d'appartenance à une pluralité de groupes sur lequel devront reposer une paix et une sécurité durables.

Encadré 3.9 – Fragmentation de la gouvernance et fragmentation du système éducatif en Bosnie-Herzégovine

Si les électeurs de demain sont éduqués dans un esprit de division alimenté par le nationalisme et sur la base d'une idée de l'appartenance ethnique fondée sur l'exclusion, [la Bosnie-Herzégovine] restera exposée en permanence au risque d'une fragmentation accrue et de la dissolution.

(Mission de l'OSCE en Bosnie-Herzégovine, 2010)

Conformément aux Accords de Dayton de 1995 dont le but était de permettre à des « identités nationales » distinctes de coexister à l'intérieur des mêmes frontières, la Bosnie-Herzégovine a été créée sur la base d'une structure gouvernementale fortement décentralisée afin de tenir compte des différences ethniques, linguistiques et religieuses. Le risque, cependant, est que le système éducatif contribue à renforcer les divisions sociales, avec les conséquences négatives qui pourraient en résulter pour le maintien de la paix.

Les Accords de Dayton ont eu des retombées très importantes dans le domaine de l'éducation, notamment à cause de l'absence d'une véritable autorité de l'éducation à l'échelon central. Il existe aujourd'hui 13 ministères de l'Éducation différents : 1 pour chacun des 10 cantons de la Fédération de Bosnie et Herzégovine, auquel s'ajoute 1 ministère fédéral de l'Éducation et de la Science qui chapeaute les précédents, 1 pour la Republika Srpska et 1 pour le district de Brčko*. Un organisme de l'éducation a été créé en 2008 à l'échelon étatique mais n'est pas encore pleinement opérationnel.

La plupart des écoles sont organisées sur une base ethnique, religieuse et linguistique. Dans certaines régions, ce fait résulte de la ségrégation géographique

qui est elle-même la conséquence de la purification ethnique et du déplacement de certains habitants. Toutefois, même dans les régions où subsiste une certaine mixité ethnique, les parents sont inquiets des risques que pourrait poser pour la sécurité de leurs enfants l'inscription de ces derniers dans une école dominée par une autre communauté. Au lieu de les inscrire à l'école la plus proche, de nombreux parents cherchent à placer leurs enfants dans un établissement, souvent bien plus distant, affilié à leur « identité nationale ». Un petit nombre d'écoles – moins de 3 % – appliquent la politique « deux écoles sous un même toit » mais les enfants appartenant à des groupes différents ont des enseignants différents, étudient à des heures différentes et suivent des programmes scolaires différents.

Une telle fragmentation du système scolaire suscite plusieurs inquiétudes en termes de gouvernance de l'éducation. L'absence d'un ministère central fort nuit à l'édification de systèmes de planification nationaux et aux efforts pour résoudre les problèmes liés à la qualité de l'éducation et à la réforme des programmes d'enseignement. L'absence d'un système centralisé d'allocation des fonds publics contribue également à des disparités géographiques importantes dans les résultats des élèves, ce qui nuit aux chances de parvenir à une plus grande équité. Plus important sans doute encore, la séparation rigoureuse des écoles et des élèves ne permet pas aux enfants d'acquérir le sentiment d'appartenance à une pluralité de groupes sur lequel, en définitive, devront reposer une paix et une sécurité durables.

* Le district de Brčko est une unité administrative autonome neutre sur laquelle s'exerce la souveraineté nationale et qui est placée sous surveillance internationale. Il appartient formellement à la fois à la Republika Srpska et à la Fédération de Bosnie et Herzégovine.

Sources : Magill (2010) ; Mission de l'OSCE en Bosnie-Herzégovine (2007b, 2007c, 2008b) ; Smith (2010a) ; Banque mondiale (2006a).

Représentant a reconnu que les écoles « sont toujours utilisées pour répandre la haine interethnique, l'intolérance et la division » (Bureau du Haut Représentant, 2001). Malgré les efforts déployés pour modifier la situation en ce domaine, le risque subsiste que le fractionnement de la gouvernance et la ségrégation des écoles contribuent à renforcer des identités ethniques conçues dans une perspective nationaliste étroite.

S'il est un pays qui symbolise la capacité potentielle de l'éducation à renforcer les divisions sociales, c'est bien le Rwanda. Après l'indépendance, les dirigeants politiques hutu se sont fixé l'objectif de mettre un terme aux avantages éducatifs à leurs yeux injustes hérités par les Tutsi de l'époque coloniale. Une politique de quotas ethniques, désignée sous le nom d'*iringaniza* (que l'on peut traduire approximativement par « justice sociale »), a été appliquée afin de ramener la présence des Tutsi dans les écoles et d'autres institutions à un niveau conforme à leur pourcentage « officiel » de la population totale, soit environ 9 %. L'un des objectifs avancés pour justifier cette politique était d'accroître la présence des Hutu dans les écoles obtenant les meilleurs résultats. Cependant, la politique des quotas a également servi à mettre en œuvre des pratiques discriminatoires, notamment une purge massive des Tutsi dans les universités, l'Église et les emplois publics (McLean Hilker, 2010 ; Prunier, 1995). Plus tragiquement, la pratique des écoles consistant à distinguer les enfants sur la base de critères ethniques et à appliquer des normes identitaires strictes a permis aux milices Interahamwe responsables du génocide d'identifier les enfants tutsi à l'aide des registres scolaires (Prunier, 1995).

Conclusion

L'éducation est rarement, sinon jamais, la cause première d'un conflit armé. Quelle que soit la gravité de l'injustice dont il se considère la victime, il est rare qu'un groupe recoure à la violence uniquement à cause d'un désaccord sur la gouvernance scolaire, le programme d'enseignement ou même la politique linguistique. Sans doute est-ce pourquoi le rôle de l'éducation comme facteur pouvant contribuer à un conflit violent a été si largement ignoré. Cette négligence n'a pas été sans jouer un rôle notable dans les risques accrus de conflit armé auxquels ont pu être confrontés certains pays. La leçon de l'histoire – et la conclusion de cette section – est que les gouvernements qui ignorent les liens bien réels qui existent entre l'éducation et la violence le font à leurs risques et périls. L'inaptitude à reconnaître que les choix éducatifs peuvent alimenter des griefs plus généraux présente de graves dangers, certaines décisions politiques pouvant rapprocher un peu plus un pays de la violence et du conflit. Elle est aussi dommageable parce qu'elle réduit les chances d'exploiter la capacité potentielle de l'éducation à devenir un facteur de paix. □

Les gouvernements qui ignorent les liens bien réels qui existent entre l'éducation et la violence le font à leurs risques et périls.

L'aide aux pays touchés par un conflit est de plus en plus soumise à des objectifs de sécurité

L'aide au développement a un rôle essentiel à jouer dans les pays touchés par un conflit. Elle peut non seulement contribuer au maintien des services essentiels pendant les épisodes de violence mais aussi soutenir les stratégies de reconstruction après le conflit. Malheureusement, le système d'aide international échoue à répondre aux besoins des États touchés par un conflit. Il leur délivre une aide au développement insuffisante, de façon irrégulière et dans des conditions imprévisibles. En outre, l'utilisation de l'aide pour favoriser la réalisation des objectifs de sécurité nationale et des objectifs plus généraux de politique étrangère des grands donateurs risque de compromettre l'efficacité de l'aide au développement.

L'aide au développement axée sur l'éducation dans les pays touchés par un conflit est évidemment affectée par la situation générale en matière d'aide. Le niveau peu élevé de l'aide, qui est imprévisible, fait que les systèmes scolaires sont privés du financement nécessaire à la reconstruction et empêche toute capacité de planification à l'échelon national. L'absence d'une délimitation claire entre développement et sécurité est particulièrement préoccupante dans le domaine de l'éducation, ne serait-ce que parce que les systèmes scolaires se trouvent déjà sur la ligne de front dans de nombreux conflits violents. L'impression que l'aide à l'éducation a pour but de conquérir les cœurs et les esprits et non de combattre l'illettrisme et les désavantages risque d'impliquer encore plus directement les écoles et les écoliers dans des conflits dont ils devraient être protégés.

L'augmentation de l'aide à l'éducation et le renforcement de son efficacité dans les pays touchés par un conflit sont des conditions primordiales à une réalisation plus rapide des buts définis dans le Cadre d'action de Dakar. L'aide humanitaire peut aider au maintien de l'éducation dans les situations d'urgence et l'aide au développement à long terme est essentielle pour soutenir les efforts de reconstruction du système éducatif déployés par les gouvernements après un conflit, condition indispensable au développement de la confiance dans le cadre d'un accord de paix. On trouvera aux chapitres 4 et 5 une analyse détaillée des problèmes qui affectent le système d'aide.

Cette section examine brièvement le niveau et les modalités de distribution de l'aide aux pays touchés par un conflit ainsi que le contexte politique dans lequel cette aide intervient.

Il est impératif d'analyser les insuffisances du système d'aide actuel. L'aide au développement des pays touchés par un conflit constitue avant tout une nécessité éthique et un élément indispensable à la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement. Cependant, elle représente aussi un investissement en faveur de la sécurité mondiale. Dans un monde interdépendant, l'instabilité que provoque un conflit armé franchit les frontières nationales et met en danger la paix et la sécurité internationales. Même si les effets les plus immédiats se font sentir dans les pays en développement, les pays riches ne sont pas à l'abri d'effets de débordement. Les arguments en faveur d'un réexamen des priorités actuelles en matière d'aide peuvent être résumés sous trois grandes rubriques :

- *Réalisation des objectifs du millénaire pour le développement.* Les pays touchés par un conflit posent le plus grand défi du point de vue de la réalisation des objectifs mondiaux de développement. Ils comprennent une part importante des enfants non scolarisés et affichent certains des indicateurs les plus mauvais du monde en matière de survie des enfants, d'alimentation et d'accès à l'éducation de base (voir la première partie de ce chapitre). Un niveau peu élevé de développement humain est à la fois cause et effet d'un conflit armé : un conflit armé plonge une population dans l'extrême pauvreté qui, à son tour, contribue à perpétuer le cycle de la violence. L'aide peut aider à rompre le cercle.
- *Sécurité mondiale et régionale.* Les habitants des pays touchés par un conflit subissent directement les effets d'un conflit armé mais ses retombées – sous forme de conflit, d'épidémie, d'instabilité politique, de criminalité internationale, de terrorisme ou d'effondrement de l'économie – mettent en danger les États voisins et sont des risques potentiels pour l'ensemble de la communauté internationale. L'instabilité en Somalie a affecté les États voisins et a permis la création d'une base de piraterie qui menace les voies de navigation régionales. En Afghanistan et en Colombie, les groupes armés font partie d'un système de trafic de stupéfiants qui s'étend au niveau international : on estime que 90 % de la production illégale d'opium provient d'Afghanistan (Office des Nations Unies contre la drogue et le crime, 2010a). Les pays touchés par un conflit qui sont dans l'incapacité d'assurer le maintien d'un

Le système d'aide international délivre aux pays touchés par un conflit une aide au développement insuffisante, de façon irrégulière et dans des conditions imprévisibles.

L'aide aux pays touchés par un conflit est de plus en plus soumise à des objectifs de sécurité

système de santé fiable peuvent être à l'origine de la transmission de maladies au niveau régional et mondial. Ils peuvent aussi servir de refuge au terrorisme (Weinstein *et al.*, 2004) et faire ainsi peser des risques en matière de sécurité sur les pays riches en affaiblissant les perspectives de paix dans les États en situation de conflit.

- *Prévenir est meilleur – et moins coûteux – que guérir.* La plupart des pays touchés par un conflit sont en proie à une violence cyclique, de brèves périodes d'ouverture sur la paix cédant souvent la place à une reprise de la violence. Pour les populations et les pays concernés, la violence cyclique constitue un obstacle énorme à la réduction de la pauvreté. Pour les donateurs, ils soumettent à dure épreuve des budgets d'aide humanitaire déjà tendus à se rompre, en détournant par la même occasion certaines ressources de l'aide au développement à long terme. Investir dans la prévention des conflits au moyen d'une aide au développement à long terme efficace permet de sauver des vies et est beaucoup moins onéreux que répondre aux urgences répétées qui résultent de la violence cyclique. Une étude a montré que chaque dollar dépensé en faveur de la prévention des conflits permettrait aux fournisseurs d'aide d'économiser plus de 4 dollars EU (Chalmers, 2004).

Dans la première partie de cette section, nous examinons le niveau global de l'aide accordée aux pays à faible revenu bas ou à revenu moyen inférieur touchés par un conflit armé. La seconde partie analyse les problèmes qui se posent en matière d'aide au développement, en soulignant les tensions qui existent entre les objectifs du développement dans le domaine de l'éducation et les buts stratégiques des pays riches.

Les pays touchés par un conflit reçoivent une aide insuffisante et inégale

Le niveau de l'aide accordée aux pays en situation de conflit armé a nettement augmenté depuis quelques années. Cette aide est essentielle au maintien et à la reconstruction des systèmes éducatifs. Cependant, les données mondiales masquent le fait que la répartition de l'aide entre pays est extrêmement inégale. Elles dissimulent également des problèmes plus généraux concernant la gouvernance de l'aide.

Quel est le volume de l'aide attribuée aux États touchés par un conflit ? Pour répondre à cette question, nous examinons dans cette sous-section les données concernant 27 pays à faible revenu

ou à revenu moyen inférieur figurant sur la liste des États touchés par un conflit¹⁵. Collectivement, ces pays recevaient 36 milliards de dollars EU en 2007-2008¹⁶, soit 29 % du total de l'aide publique au développement (APD).

Ces chiffres mondiaux dissimulent les disparités de l'aide reçue par chaque pays. En effet, l'APD versée aux États touchés par un conflit est fortement concentrée. En 2007-2008, l'Irak a reçu plus d'un quart de l'ensemble de l'aide accordée aux pays en situation de conflit et, avec l'Afghanistan, ce pays reçoit 38 % de l'aide versée aux 27 pays en développement les plus pauvres. Comme le montrent ces chiffres, les écarts de l'aide reçue par différents groupes de pays sont très marqués (figure 3.14). L'Afghanistan a reçu un volume d'aide

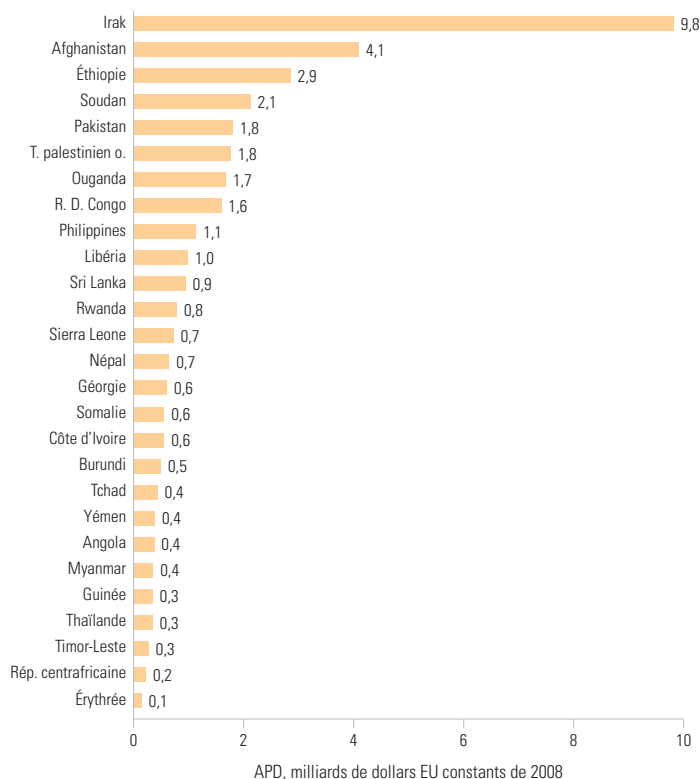
Une étude a montré que chaque dollar dépensé en faveur de la prévention des conflits permettrait aux fournisseurs d'aide d'économiser plus de 4 dollars EU.

15. L'Inde, l'Indonésie et le Nigéria ne sont pas pris en compte ici parce que seules certaines parties de ces pays très étendus sont touchées par un conflit armé et le niveau globalement élevé de l'aide qu'ils reçoivent est lié principalement à des programmes portant sur d'autres secteurs.

16. Ce chiffre et les suivants représentent une moyenne sur 2 ans afin d'atténuer la volatilité des déboursements d'aide.

Figure 3.14 : Certains pays touchés par un conflit reçoivent beaucoup plus d'aide que d'autres

APD attribuée aux pays à faible revenu et revenu moyen inférieur touchés par un conflit, moyenne 2007-2008



Source : OCDE-CAD (2010d).

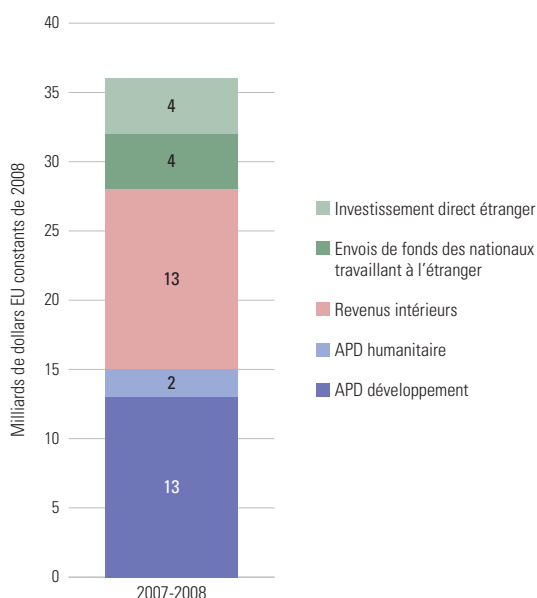
supérieur au total de l'aide versée conjointement à la République démocratique du Congo, au Libéria et au Soudan ; l'Irak a reçu presque autant d'aide que le total de l'aide versée conjointement aux pays touchés par un conflit en Afrique subsaharienne.

Les pays les plus pauvres touchés par un conflit ont bénéficié d'une augmentation générale de l'aide. En 2007-2008, les 16 pays à faible revenu du groupe des 27 ont reçu 16,4 milliards de dollars EU, contre 11,7 milliards en 2002-2003. L'une des raisons pour lesquelles l'aide à ces pays est si importante est qu'elle représente une part conséquente des recettes publiques. L'aide au développement est en tout équivalente au montant des recettes intérieures (figure 3.15), atteignant jusqu'à 6 fois le montant de ces recettes dans des pays comme l'Afghanistan et le Libéria.

Les 16 pays les plus pauvres touchés par un conflit ont vu leur part de l'aide totale augmenter en même temps que leur part de l'aide à l'éducation (figure 3.16). L'aide à l'éducation dans ces pays a augmenté plus rapidement que l'aide globale et plus vite que l'accroissement de l'aide mondiale

Figure 3.15 : L'aide est une importante source de revenu dans les pays les plus pauvres touchés par un conflit

Sources de revenu dans les pays à faible revenu touchés par un conflit, moyenne 2007-2008

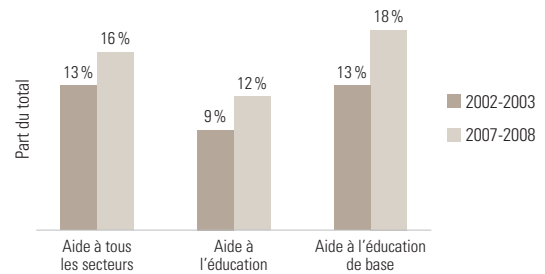


Notes : les chiffres couvrent les flux financiers dans 13 des 16 pays à faible revenu classés parmi les pays touchés par un conflit dans ce Rapport (le Tchad, la Somalie et le Yémen ne sont pas inclus). Certains chiffres correspondant aux envois de fonds et aux revenus intérieurs sont des estimations.

Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ; FMI (2010d, 2010e) ; OCDE-CAD (2010c) ; Banque mondiale (2010f).

Figure 3.16 : Les pays à faible revenu touchés par un conflit reçoivent une part croissante de l'aide

Part de l'APD totale attribuée aux pays à faible revenu touchés par un conflit, 2002-2003 et 2007-2008



Source : OCDE-CAD (2010c).

à l'éducation. Le résultat est qu'entre 2002-2003 et 2007-2008, les États à faible revenu touchés par un conflit ont vu leur part de l'aide totale au développement augmenter, de même que leur part de l'aide à l'éducation de base, cette dernière étant passée de 13 à 18 % du total¹⁷ (figure 3.16). Cette évolution, néanmoins, n'a guère contribué à réduire l'important déficit de financement dans le domaine de l'éducation, en partie à cause de la manière dont l'aide est répartie entre pays.

Les disparités de l'aide à l'éducation

Dans quelle mesure l'aide internationale à l'éducation versée aux États touchés par un conflit correspond-elle à leurs besoins ? Il serait difficile de répondre simplement à cette question. Cependant, la dissymétrie de l'aide globale se reflète dans la répartition inégale de l'aide au développement concernant l'éducation de base. L'augmentation très nette du soutien accordé à l'Afghanistan, à l'Irak et au Pakistan contraste fortement avec ce qui se passe dans beaucoup d'autres pays.

Les comparaisons entre ces 3 États de la « ligne de front » et les pays touchés par un conflit en Afrique font vivement ressortir ces différences. Les flux d'aide au développement accordés à l'éducation de base ont augmenté d'un coefficient supérieur à 5 en Afghanistan et ont presque triplé au Pakistan entre 2002-2003 et 2007-2008 (figure 3.17). Bien que l'aide à l'éducation de base au Soudan ait aussi augmenté, cette augmentation a été d'une ampleur bien plus

17. Le groupe des pays à faible revenu touchés par un conflit diffère de celui pris en compte dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*, en partie parce que certains pays auparavant classés comme pays à faible revenu sont maintenant classés comme pays à revenu moyen inférieur par la Banque mondiale. Néanmoins, l'aide à l'éducation de base allouée aux 20 pays inclus dans le groupe de 2010 fait apparaître une évolution similaire puisqu'elle est passée de 18 % en 2002-2003 à 24 % en 2007-2008.

L'augmentation très nette du soutien accordé à l'Afghanistan, à l'Irak et au Pakistan contraste fortement avec ce qui se passe dans les pays touchés par un conflit en Afrique.

modeste. Cependant, l'aide à l'éducation de base au Tchad a stagné à un niveau très bas et, en Côte d'Ivoire, elle connaît une baisse brutale depuis le début de la guerre civile de 2002-2004¹⁸. À eux deux, l'Afghanistan et le Pakistan ont reçu plus d'un quart de l'aide à l'éducation de base dans le groupe des pays à faible revenu ou à revenu moyen inférieur touchés par un conflit. Ce fait n'indique pas en tant que tel une inadéquation entre l'aide accordée et les besoins car les 2 pays sont confrontés à un très grave déficit de financement de l'éducation. Néanmoins, tel est le cas également en République démocratique du Congo, qui a reçu moins d'un quart de l'aide fournie au Pakistan, et au Soudan qui a reçu moitié moins d'aide que l'Irak.

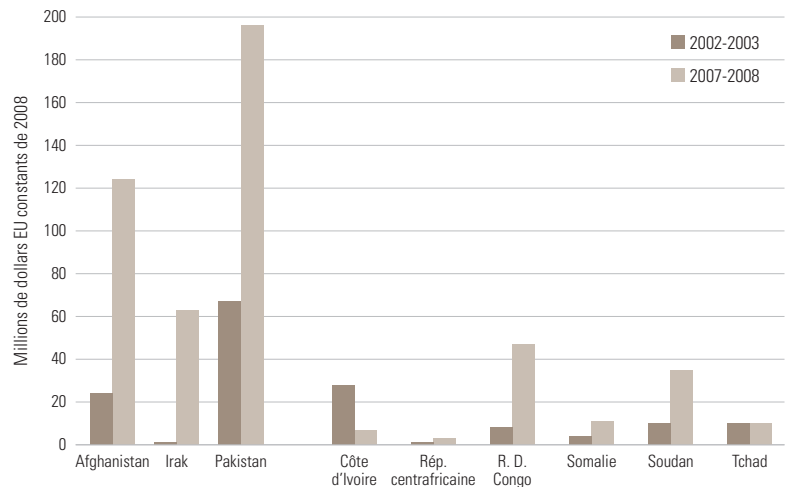
Pour évaluer la relation entre les besoins et l'aide, on peut aussi se reporter aux estimations des déficits de financement nationaux en vue de la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous (EPDC et UNESCO, 2009). Étant donné le nombre important d'enfants non scolarisés, le faible taux d'alphabétisation et le coût de la construction de locaux scolaires et du recrutement d'enseignants, les pays à faible revenu touchés par un conflit doivent faire face à des coûts beaucoup plus élevés que les autres pays à faible revenu. Leur déficit de financement par élève est estimé en moyenne à environ 69 dollars EU, contre 55 dollars EU pour l'ensemble des pays à faible revenu. Cependant, les pays à faible revenu touchés par un conflit reçoivent 16 dollars EU par élève d'aide à l'éducation de base contre 22 dollars EU en moyenne pour les autres pays à faible revenu. Les écarts par rapport à la moyenne mondiale sont aussi très marqués. Certains pays comme le Rwanda ont reçu un volume d'aide qui rapproche le pays du niveau de financement par élève requis. Toutefois, ces pays constituent des exceptions. Même avec l'augmentation de l'aide, la grande majorité des pays à faible revenu touchés par un conflit restent confrontés à des déficits de financement considérables. Certains pays comme la République centrafricaine, le Tchad, la République démocratique du Congo et la Somalie doivent faire face à des déficits de financement particulièrement importants mais reçoivent un niveau très faible d'aide par élève : moins de 10 dollars EU par an (figure 3.18).

La volatilité de l'aide rend une planification durable impossible

Ce tableau d'ensemble soulève la question de savoir si les pays qui sont vraiment les plus pauvres reçoivent un niveau d'aide proportionné aux enjeux de développement humain qu'ils ont à surmonter dans l'éducation de base. La volatilité et le caractère imprévisible de l'aide sont également préoccupants.

Figure 3.17 : L'aide à l'éducation de base a plus augmenté dans certains pays touchés par un conflit que dans d'autres

Aide totale à l'éducation de base dans plusieurs pays touchés par un conflit, moyennes 2002-2003 et 2007-2008



Source : OCDE-CAD (2010c).

Étant donné leurs capacités de planification réduites et leurs déficits de financement importants, les pays à faible revenu ont besoin de sources de financement prévisibles. Cependant, les flux globaux de l'aide aux États fragiles et touchés par un conflit sont 2 fois plus volatils que ceux qui visent d'autres pays (OCDE *et al.*, 2010). Le degré de volatilité de l'aide est clairement visible dans le cas de 5 pays touchés par un conflit (figure 3.19). Certains pays comme le Tchad et la République centrafricaine ont connu des cycles de 2 années pendant lesquels l'aide à l'éducation a doublé puis a chuté de 50 %.

La volatilité de l'aide est un problème particulièrement grave s'agissant du secteur de l'éducation qui a besoin de ressources à long terme pour être capable d'une planification effective. Des flux d'aide irréguliers se traduisent par des dépenses imprévisibles au regard des besoins d'éducation essentiels et de la reconstruction. De grandes variations d'une année à l'autre peuvent empêcher la rémunération des enseignants et la construction de locaux scolaires.

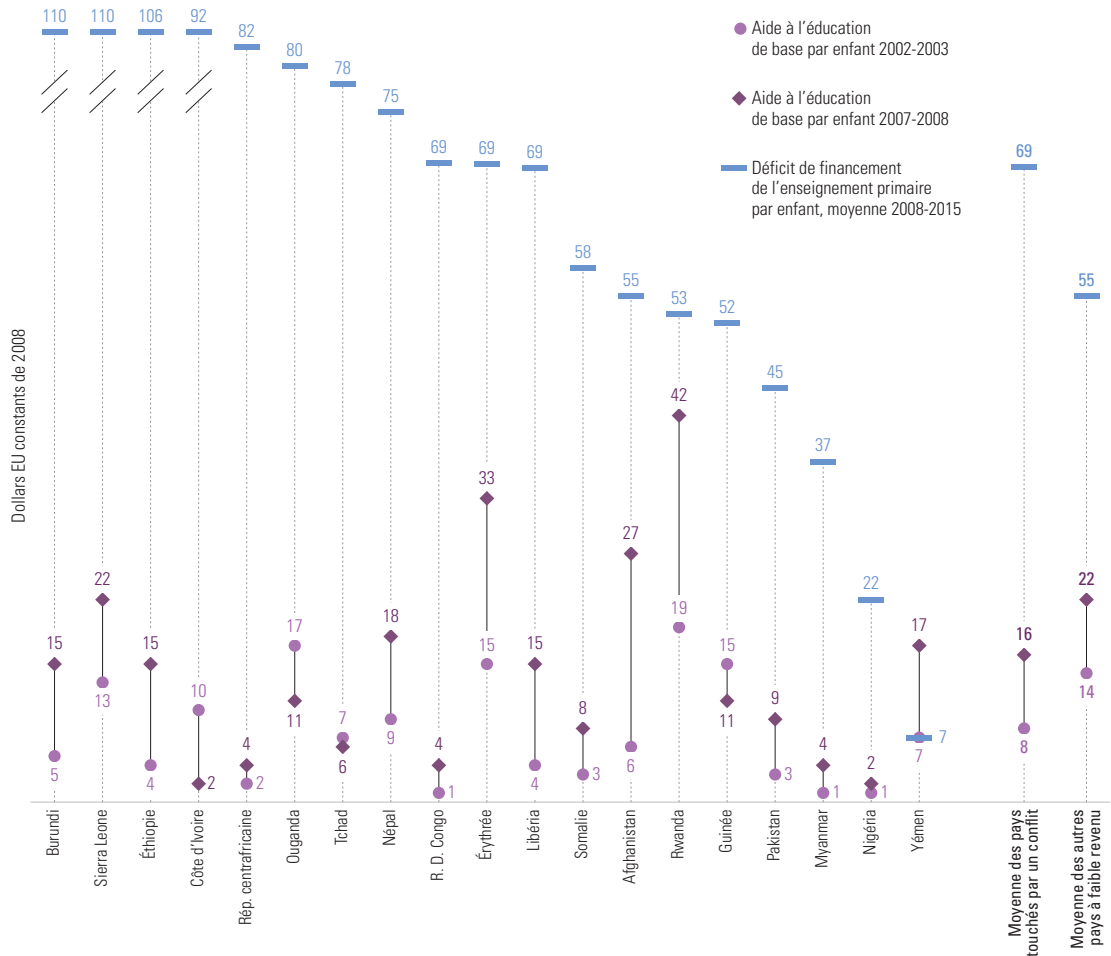
Pourquoi l'aide aux pays touchés par un conflit est-elle si volatile ? Dans certains cas, la violence du conflit fait qu'il est impossible de déboursier l'aide promise. Dans d'autres, les normes de déclaration des donateurs et certains problèmes de gouvernance dans les pays receveurs contribuent conjointement à retarder le versement de l'aide. Les gouvernements des pays receveurs sont parfois

Les flux globaux de l'aide aux États fragiles et touchés par un conflit sont 2 fois plus volatils que ceux qui visent d'autres pays.

18. De 2002 à 2003, le total de l'aide au développement attribuée à l'éducation de base en Côte d'Ivoire a chuté de 46 millions à 10 millions de dollars EU, notamment à cause d'une forte réduction des contributions de la France et de la Banque mondiale. Les appels de l'UNICEF en faveur d'une aide humanitaire à l'éducation ont été en grande partie ignorés.

Figure 3.18 : L'écart entre les besoins de financement extérieur de l'éducation et l'aide reçue demeure important dans les pays touchés par un conflit

Évolution de l'aide à l'éducation de base par enfant en âge de fréquenter l'école primaire entre 2002-2003 et 2007-2008 et déficit annuel moyen de financement par enfant



Note : la Côte d'Ivoire, le Pakistan et le Nigéria ont été classés dans la catégorie des pays à revenu moyen (tranche inférieure) en 2008 ; ces pays, par conséquent, ne sont pas pris en compte dans les moyennes présentées à droite de la figure.

Source : EPDC et UNESCO (2009) ; OCDE-CAD (2010c).

incapables de satisfaire aux normes minimales de transparence, et la corruption est aussi fréquemment une source de préoccupation grave et légitime pour les donateurs.

Des approches novatrices permettent cependant de contourner certaines de ces difficultés. Les donateurs peuvent regrouper les risques en opérant par le biais de mécanismes multilatéraux. Ils peuvent aussi favoriser la création de systèmes de renforcement des capacités et de déclaration qui améliorent l'aptitude à rendre des comptes – à la fois à la population des pays développés et aux donateurs – et ils peuvent s'efforcer d'atteindre les populations vulnérables par l'intermédiaire des ONG. En outre, ils peuvent adapter leurs normes

de déclaration aux situations dans lesquelles ils doivent travailler. Cela peut impliquer de prendre des risques – mais le refus des risques peut aussi bloquer l'aide et rendre plus probable un retour à la violence. Ces différents points sont abordés plus en détail au chapitre 5.

La subordination de l'aide aux objectifs de sécurité

Dans leurs déclarations officielles, les donateurs mettent en avant plusieurs raisons pour travailler dans les pays touchés par un conflit. La nécessité impérieuse d'aider les pays qui sont à la traîne au regard des objectifs du millénaire pour le développement, notamment dans le domaine

L'aide aux pays touchés par un conflit est de plus en plus soumise à des objectifs de sécurité

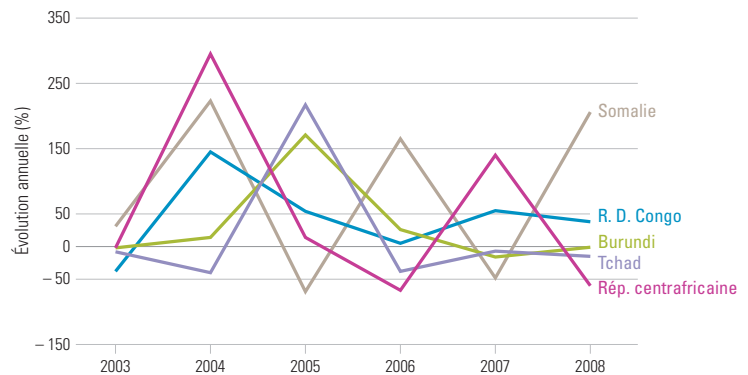
de l'éducation, y occupe la première place (Bermingham, 2010 ; Lopes Cardozo et Novelli, 2010). Les préoccupations de sécurité, définies en un sens général, sont aussi un thème récurrent de ces déclarations.

De nombreux gouvernements des pays donateurs considèrent la pauvreté et la fragilité de l'État dans les pays touchés par un conflit comme des facteurs d'insécurité mondiale et des risques nationaux de sécurité en relation avec le terrorisme, la prolifération des armes et la criminalité internationale (OCDE-CAD, 2006). L'aide au développement est strictement conçue comme un aspect de la réponse à ces risques, tout particulièrement lorsque les pays donateurs sont directement engagés dans le conflit. Les attentats terroristes du 11 septembre 2001 ont constitué à cet égard un tournant. En analysant les causes sous-jacentes de ces attentats, les études stratégiques de sécurité menées aux États-Unis ont conclu que la pauvreté dans les pays en développement, liée à la fragilité de l'État, représentait un risque de sécurité nationale auquel il était nécessaire de répondre par le développement. Pour ne citer qu'un exemple, la Commission du 11 septembre a désigné la faiblesse des revenus, le chômage des jeunes et le manque d'éducation au Pakistan comme des facteurs potentiels de recrutement en vue d'attentats terroristes futurs (Commission nationale sur les attentats terroristes contre les États-Unis, 2005) et la Stratégie de défense nationale, adoptée en 2005, a appelé à renouveler les efforts pour renforcer les États faibles dans le cadre d'une conception plus générale de la lutte contre le terrorisme et la criminalité organisée (Département de la défense des États-Unis, 2005). Cet appel a été réitéré dans la Stratégie de sécurité nationale des États-Unis de 2010 (Maison Blanche, 2010c).

Les États-Unis ne sont pas le seul pays à avoir établi un lien entre les objectifs de sécurité et de développement, lien qui a encore été renforcé par les guerres en Afghanistan et en Irak. Les gouvernements de l'Australie, du Canada, des Pays-Bas, du Royaume-Uni et d'autres pays ont, eux aussi, intégré leurs programmes d'aide dans des stratégies de plus grande envergure englobant la sécurité et le développement (Bermingham, 2010 ; Cardozo et Novelli, 2010 ; Mundy, 2009 ; Patrick et Brown, 2007a). Aujourd'hui, les gouvernements des pays donateurs considèrent généralement l'aide au développement comme un élément essentiel de ce que, dans le jargon du secteur de l'aide, on appelle l'« approche 3D », qui inclut également la diplomatie et la défense.

Figure 3.19 : L'aide à l'éducation de base dans les pays touchés par un conflit est extrêmement volatile

Évolution annuelle de l'aide à l'éducation de base dans 5 pays touchés par un conflit, 2003-2008



Source : OCDE-CAD (2010c)

L'approche consistant à intégrer sécurité, politique étrangère et développement est tout à fait justifiée. La possibilité de prévenir les conflits et de reconstruire le système éducatif après un conflit dépend en dernier ressort de la mise en œuvre conjointe de plusieurs types d'interventions. Dans la région des Grands Lacs de l'Afrique subsaharienne, par exemple, les pays donateurs ont besoin d'un cadre de planification prenant en compte à la fois la politique étrangère (pour obtenir l'intervention effective des Nations Unies et résoudre les conflits entre États voisins), la sécurité (pour rétablir des forces militaires et de police efficaces et l'état de droit) et le développement (par le biais d'investissements à long terme en faveur des infrastructures et du système éducatif dans des régions comme le sud du Soudan et le nord de la République démocratique du Congo) afin de créer les conditions d'une paix durable. L'échec dans l'un ou l'autre de ces domaines empêchera les progrès sur tous les fronts. L'une des raisons pour lesquelles le montant important de l'aide accordée au fil des ans à la région des Grands Lacs a produit des résultats si modestes est le refus des gouvernements des pays développés de faire de la région une priorité de politique étrangère. L'activité diplomatique en vue de la résolution des conflits et de la paix est demeurée limitée. Les approches interministérielles offrent la perspective d'une plus grande cohérence des politiques (OCDE-CAD, 2006).

Il convient néanmoins d'être conscient des risques inhérents à l'approche 3D. La possibilité que les considérations de sécurité nationale l'emportent sur toutes autres priorités est évidemment préoccupante. Si le développement est subordonné aux objectifs militaires et de politique étrangère,

Si le développement est subordonné aux objectifs militaires et de politique étrangère, la place occupée par l'objectif de réduction de la pauvreté sur l'agenda des États reculera inévitablement.

L'aide représente une ressource potentiellement utile pour combattre une insurrection et « gagner les cœurs et les esprits » mais présente aussi certains risques.

la place occupée par l'objectif de réduction de la pauvreté sur l'agenda des États reculera inévitablement. En outre, l'utilisation de l'aide afin de poursuivre ce que les acteurs des pays touchés par un conflit perçoivent à tort ou à raison comme les objectifs stratégiques des pays donateurs pourrait contribuer à alimenter la violence.

Réorienter les priorités vers les pays de la « ligne de front »

Les pays donateurs ne se contentent pas d'établir un lien entre développement et sécurité dans leurs déclarations officielles. Comme indiqué précédemment, certains ont accru de façon importante l'aide à l'Afghanistan, à l'Irak et au Pakistan, pays considérés comme se trouvant sur la ligne de front dans la « guerre contre le terrorisme » (figure 3.20). De 2002 à 2008, l'aide à l'Afghanistan a plus que triplé et, alors qu'avant l'invasion de 2003 le montant de l'aide reçue par l'Irak était négligeable, en 2005 ce pays était devenu un récipiendaire majeur de l'aide internationale. L'aide au Pakistan a augmenté moins rapidement mais présente une courbe ascendante.

En Afghanistan, l'accroissement de l'aide a accompagné l'extension de la présence militaire de nombreux donateurs. Quarante et un pays

ont déployé un contingent militaire dans le cadre de l'OTAN ou des forces coalisées (ministère des Finances de l'Afghanistan, 2009) ; par ailleurs, tous les donateurs du CAD et 8 organismes d'aide multilatéraux sont présents sur le terrain en relation avec des activités d'aide au développement et 16 de ces donateurs ont apporté un soutien à l'éducation en 2007-2008 (OCDE-CAD, 2010c).

En 2008, les 3 pays de la « ligne de front » recevaient plus de 20 % de l'aide des États-Unis, soit une part égale à plus du double de celle enregistrée en 2002. Les États-Unis ayant annoncé que le montant de leur aide économique au Pakistan serait multiplié par 3 pour atteindre environ 1,2 milliard de dollars EU en 2010, cette part augmentera probablement avec le temps (Center for Global Development, 2010). Le volume de l'aide du Royaume-Uni aux États de la « ligne de front » a été multiplié par 3, tandis que l'aide canadienne a plus que doublé.

Conquérir les cœurs et les esprits ?

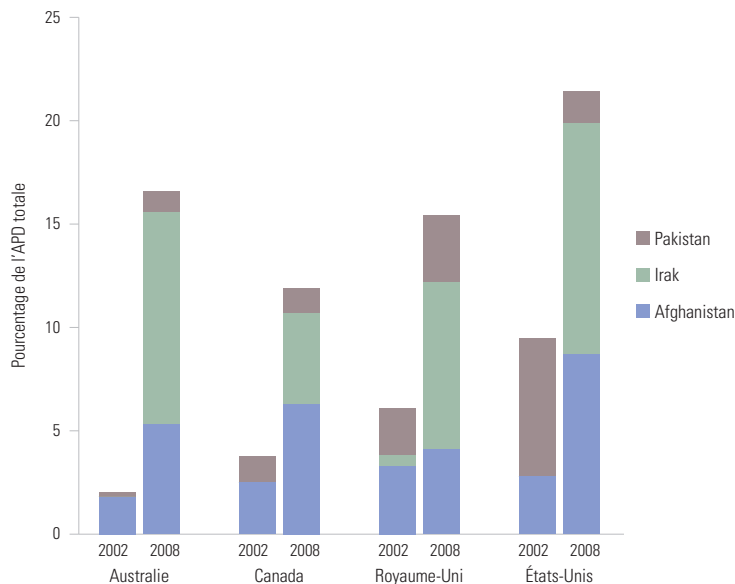
Dans une situation de contre-insurrection, les combattants au niveau de la brigade, du bataillon et de la compagnie se servent de l'argent comme d'une arme pour gagner les cœurs et les esprits de la population autochtone et faciliter ainsi la défaite des insurgés. L'argent est l'une des armes principales utilisées par les combattants pour accomplir avec succès leur mission dans les opérations de contre-insurrection et les opérations humanitaires.

Manuel de commandement sur l'utilisation de l'argent comme arme de guerre (Centre d'apprentissage des armées, États-Unis, 2009)

Comme le montre la citation ci-dessus extraite d'un manuel de commandement, l'approche interministérielle peut être comprise de différentes façons. Pour certains spécialistes de stratégie militaire, l'aide représente une ressource potentiellement utile pour combattre une insurrection et « gagner les cœurs et les esprits »¹⁹. L'éducation est naturellement le secteur sur lequel ce type d'activité se focalise. Les populations locales tirent des bénéfices évidents et très visibles des écoles. Néanmoins, le type d'approche décrit dans le manuel de commandement présente aussi certains risques, ne serait-ce que parce que les écoles constituent un symbole particulièrement visible de l'autorité du gouvernement – et une cible tout autant visible pour les groupes qui remettent en cause

Figure 3.20 : Plusieurs donateurs ont accru la part d'aide attribuée à l'Afghanistan, à l'Irak et au Pakistan

Part de l'APD totale de plusieurs donateurs attribuée à l'Afghanistan, à l'Irak et au Pakistan, donateurs sélectionnés, 2002 et 2008



Note : le chiffre de l'aide des États-Unis au Pakistan utilisé pour 2002 est en fait celui de 2003.
Source : OCDE-CAD (2010c).

19. L'approche « Gagner les cœurs et les esprits » vise à améliorer l'idée que les citoyens se font du gouvernement – et donc de renforcer sa légitimité – et des forces militaires extérieures.

cette autorité. Le danger est que l'approche consistant à envisager l'aide au développement comme un moyen de gagner les cœurs et les esprits aboutisse à rendre encore plus floue la distinction entre civils et combattants, exposant ainsi les écoles, les écoliers et les travailleurs du développement à un risque accru d'attaques.

La discussion sur le rôle de l'armée dans le développement s'est en grande partie focalisée sur les États-Unis. Cela tient pour une part au fait qu'une proportion croissante du financement de l'aide de ce pays est acheminée par le biais des filières de défense et de diplomatie des organismes 3D. De 1998 à 2006, la part du département de la Défense dans l'ensemble de l'aide des États-Unis est passée de 3,5 % à près de 22 %, tandis que celle de l'USAID (US Agency for International Development) a baissé (Brown et Tirnauer, 2009). Pour certains analystes, cette évolution est la preuve que le Pentagone et le département d'État exercent une influence croissante sur l'orientation des stratégies d'aide²⁰ (Brigety II, 2008 ; Moss, 2010 ; Patrick et Brown, 2007b).

Les méthodes de fourniture de l'aide semblent confirmer cette interprétation. Dans le cadre du programme CERP (Programme de réaction d'urgence des commandants militaires des États-Unis), qui est l'un des moyens de livraison de l'aide au développement dans les régions peu sûres, les commandants militaires américains présents sur le terrain en Afghanistan et en Irak ont accès à des fonds d'aide servant d'« outils de réponse au moyen d'une arme non létale » pour soutenir des projets humanitaires et de reconstruction d'envergure limitée dans les zones affectées par les opérations militaires (Centre d'apprentissage des armées, 2009). L'aide aux populations locales fournie dans le cadre du programme CERP est explicitement désignée comme un élément de la stratégie contre-insurrectionnelle. L'accent est mis sur l'identification de projets « à impact rapide » afin d'obtenir le soutien des habitants pour les forces militaires extérieures et d'affaiblir la position des insurgés (Patrick et Brown, 2007b ; Wilder, 2009 ; Wilder et Gordon, 2009).

Les projets éducatifs, le plus souvent la reconstruction ou la réparation d'écoles, figurent en bonne place au sein des projets du CERP. Le secteur de l'éducation est, de tous les secteurs, celui qui a bénéficié du plus grand nombre de

projets dans le cadre du programme CERP en Afghanistan et, en Irak, les projets scolaires ont reçu, à eux seuls, le volume de fonds le plus important (SIGAR, 2009a ; SIGIR, 2009). Opérant par le biais du programme CERP, les États-Unis sont devenus un acteur essentiel de l'aide à l'éducation dans les régions peu sûres. En Afghanistan, près des deux tiers de l'ensemble des dépenses d'aide à l'éducation des États-Unis ont été réalisées par le biais du CERP en 2008 (OCDE-CAD, 2010c). En Irak, la totalité du budget d'aide à l'éducation des États-Unis, 111 millions de dollars EU, a été fournie par l'intermédiaire du CERP et ce budget représentait 86 % des dépenses d'aide à l'éducation de tous les donateurs. L'acheminement de ces fonds contourne pour l'essentiel les organismes gouvernementaux chargés de la coordination et de la gestion de l'aide étrangère (ministère des Finances de l'Afghanistan, 2009). Ils sont aussi en général déboursés rapidement, en partie parce que les règles opérationnelles du CERP exemptent les projets de l'application des normes plus exigeantes de l'USAID en matière de conception, d'évaluation et de résultats (Brigety II, 2008).

La participation de l'armée à la fourniture de l'aide est particulièrement manifeste dans le cas des États-Unis mais d'autres pays ont aussi adapté leurs pratiques d'aide aux situations de conflit. Cette adaptation peut être partiellement attribuée à des impératifs de sécurité. Les organismes d'aide et les ONG ne peuvent en effet acheminer l'aide au développement dans les régions militairement contestées sans certaines garanties de sécurité. Travaillant dans le cadre des équipes provinciales de reconstruction (EPR) en Afghanistan et en Irak, certains pays comme l'Australie, le Canada, l'Allemagne, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont recouru aux forces armées pour assurer la sécurité des organismes d'aide au développement, bien que parfois les militaires aient aussi participé directement à la construction d'écoles et de dispensaires. Même si peu de donateurs présentent aussi explicitement que les États-Unis l'aide comme un moyen de gagner les cœurs et les esprits dans le cadre d'une stratégie de contre-insurrection, les EPR font néanmoins partie de l'effort déployé pour rallier les populations locales et affaiblir le soutien aux insurgés. Une approche similaire guide aussi les politiques d'aide dans d'autres pays et régions considérés comme des refuges possibles pour les terroristes, notamment au nord du Kenya, en Somalie et au Yémen (Bradbury et Kleinman, 2010).

Les pays donateurs qui sont militairement impliqués dans un conflit armé sont confrontés à un véritable dilemme. Par leurs programmes d'aide, ils ont la

L'approche « Gagner les cœurs et les esprits » pourrait exposer les écoles, les écoliers et les travailleurs du développement à un risque accru d'attaques.

20. Le document sur la politique du développement mondial publié récemment par les États-Unis propose de « maintenir l'équilibre entre pouvoir civil et pouvoir militaire afin de pouvoir réagir aux conflits, à l'instabilité et aux crises humanitaires » (Maison Blanche, 2010b).

En Afghanistan et de plus en plus au Pakistan, les groupes armés de l'opposition considèrent les travailleurs de l'aide comme des cibles « ennemies » légitimes.

possibilité de remédier à certains problèmes qui sont à l'origine de la pauvreté et de la violence. Quelle que soit la manière dont on interprète les données, des pays comme l'Afghanistan présentent un énorme déficit en termes de développement humain que l'aide peut contribuer à réduire. Cependant, l'aide fournie par des pays qui prennent part à un conflit a peu de chances d'être considérée politiquement neutre par les insurgés. Tous les pays donateurs doivent donc évaluer soigneusement les conditions dans lesquelles ils recourent aux forces armées pour permettre l'acheminement de l'aide au développement, ainsi que l'impact de cette aide, au regard des trois critères suivants :

- *Les risques pour les écoles et les écoliers.* La participation de l'armée à la construction d'écoles peut avoir pour effet de placer directement les enfants sur la ligne de front. L'éducation est déjà un enjeu de la lutte politique en Afghanistan et dans d'autres pays. La Commission indépendante des droits de l'homme de l'Afghanistan rapporte qu'en 2007-2008, la fréquentation des écoles a diminué de 8 % pour les garçons et de 11 % pour les filles, en indiquant que cette baisse « est sans doute liée à l'insécurité croissante et, en particulier, aux menaces et aux attaques à l'encontre des écoles et des familles qui y envoient leurs enfants » (Commission indépendante des droits de l'homme de l'Afghanistan, 2008, p. 36). Le nombre d'attaques contre des écoles a presque triplé, passant de 242 en 2007 à 670 en 2008. Bien que l'on ne puisse établir un lien direct entre ces attaques et les projets d'aide à impact rapide, les risques sont tout à fait évidents. Une enquête menée en collaboration avec le ministère de l'Éducation a constaté que les communautés locales savent généralement d'où provient le financement des écoles, en notant que le soutien des EPR expose tout particulièrement les écoles à des attaques (Glad, 2009). Un audit réalisé par le gouvernement des États-Unis sur une école construite avec l'aide de l'armée en Afghanistan a relevé certains problèmes de sécurité plus généraux. La présence de matériaux endommagés par la guerre sur le site d'une école de filles, par exemple des épaves de véhicules militaires dans la cour, a en particulier été jugée très préoccupante (SIGAR, 2009b).
- *Le risque que les travailleurs de l'aide soient pris pour cible.* Depuis plusieurs années, on observe une augmentation inquiétante des attaques contre des travailleurs de l'aide civils. Le personnel de l'aide est exposé depuis 2006 à des risques de violence plus graves que les troupes de maintien de la paix en uniforme (Stoddard et Harmer, 2010). Plus de 200 personnes par an ont été tuées, enlevées ou gravement blessées de 2006 à 2009 (Harmer *et al.*, 2010). Près des trois quarts de ces attaques ont eu lieu dans 6 pays : l'Afghanistan, le Tchad, le Pakistan, la Somalie, le Sri Lanka et le Soudan. L'affaiblissement de la distinction entre opérateurs civils et opérateurs militaires accroît les risques auxquels sont exposés les travailleurs de l'aide, en empêchant la réalisation de tâches humanitaires essentielles et en bloquant les efforts pour améliorer les moyens de subsistance de la population et la fourniture de services essentiels. En Afghanistan et de plus en plus au Pakistan, les groupes armés de l'opposition considèrent les travailleurs de l'aide comme des cibles « ennemies » légitimes. Même les organismes d'aide qui se refusent scrupuleusement à travailler avec des entités politiques ou militaires sont maintenant désignés comme des acteurs militaires (Harmer *et al.*, 2010). Les ONG opérant dans des régions touchées par un conflit ont indiqué que la participation de l'armée à des projets d'aide risque de mettre en péril la fourniture de l'aide humanitaire et de services indispensables aux communautés affectées par un conflit armé (Jackson, 2010). Le problème pour les organismes d'aide internationaux dans le domaine de l'éducation tient pour une part au fait que les groupes d'insurgés ne pourront sans doute pas faire la différence entre les projets de construction d'écoles mis en œuvre par ces organismes eux-mêmes et ceux qui font appel au soutien de l'armée.
- *L'impact en termes de développement.* Les projets aux activités d'aide desquels l'armée participe ont encore rarement fait l'objet d'une évaluation détaillée. Bien que certains de ces projets puissent générer des bénéfices en termes de développement, d'autres n'aboutissent qu'à de faibles résultats pour un coût élevé. On en trouve un exemple dans le nord du Kenya où la construction d'écoles constitue un élément essentiel de la stratégie de la Force d'intervention conjointe mise sur pied par les États-Unis dans la Corne de l'Afrique pour combattre le terrorisme, réduire l'extrémisme violent et promouvoir la stabilité et la gouvernance. Plus de la moitié des dépenses consacrées à ce type de projets ont été affectées à l'éducation. Le taux de fréquentation a augmenté dans certaines régions, notamment en ce qui concerne les filles, mais l'impact global en termes de développement est demeuré négligeable, d'une part, parce que les coûts

L'aide aux pays touchés par un conflit est de plus en plus soumise à des objectifs de sécurité

administratifs et de construction de locaux scolaires ont été beaucoup plus élevés que ceux de projets comparables mis en œuvre par des ONG et, d'autre part, parce qu'il s'est agi le plus souvent de projets d'ampleur extrêmement réduite (construction d'une seule classe ou d'un bloc sanitaire, par exemple) (Bradbury et Kleinman, 2010). Plusieurs ONG ont indiqué qu'à leur avis, le fait de privilégier l'« impact rapide » pour les infrastructures scolaires peut faire naître de fausses attentes, les nouveaux bâtiments scolaires demeurant ensuite vides à cause de l'absence d'enseignants qualifiés (Jackson, 2010).

La participation de militaires aux programmes d'aide n'est pas le seul élément qui contribue à atténuer la distinction entre civils et combattants. Le recours à des sous-traitants militaires privés et à des entreprises de sécurité peut avoir un effet identique, en particulier si le mandat qui leur est confié couvre les questions de développement.

Récemment, DynCorp, une grande société de sous-traitance militaire des États-Unis, a acquis une entreprise internationale de sous-traitance dans le domaine du développement qu'elle prévoit d'intégrer à ses opérations dans certains pays touchés par un conflit. Cette entreprise participe à des activités allant de la formation de la police et du personnel militaire en Afghanistan au travail humanitaire au Pakistan. La plaquette de présentation de DynCorp souligne l'étendue de ses activités, en montrant combien s'atténue la distinction entre activités de développement international et activités de sécurité. Elle présente la société comme « un prestataire mondial de services gouvernementaux à l'appui des objectifs de sécurité nationale et de politique étrangère des États-Unis, apportant des réponses complémentaires dans le domaine de la défense, de la diplomatie et du développement international » (DynCorp International, 2010). Le regroupement de gestionnaires de projets de développement non armés, dont certains pourront participer à la construction d'écoles, et d'agents de sécurité lourdement armés sous le logo d'une même entreprise pourrait contribuer à renforcer l'idée que l'aide est un élément d'une stratégie militaire générale. La question qui se pose est de savoir comment les communautés locales et les ONG intervenant dans les régions touchées par un conflit réagiront à la présence d'entreprises travaillant à la fois pour USAID et pour l'armée américaine. Il est peu probable que les groupes d'insurgés feront la différence entre les divers acteurs privés opérant de part et d'autre de la ligne séparant sécurité et développement. Cela conduit également à s'interroger sur la manière dont le Gouvernement

des États-Unis coordonne son travail avec les filières de sécurité et de développement des entreprises privées.

Les considérations de sécurité nationale des gouvernements des pays donateurs peuvent aussi obscurcir d'autres façons la réflexion sur le développement. Un exemple particulièrement frappant, de portée générale, est fourni à cet égard par le Pakistan. Depuis plusieurs années, les madrasas du pays sont considérées comme des lieux de recrutement de terroristes en puissance. Cette analyse ne repose guère sur des preuves crédibles (encadré 3.10). La plupart des parents qui envoient leurs enfants dans une madrasa le font pour que ceux-ci reçoivent un enseignement coranique ou échappent à un système public défaillant. Le véritable enjeu pour le Pakistan serait de renforcer le système d'éducation public et de jeter des ponts entre ce système et les madrasas, mais le climat international d'hostilité systématique à l'égard des madrasas, qu'alimentent les donateurs, n'est pas favorable à un effort de rapprochement.

Repenser l'aide aux États touchés par un conflit

Certains donateurs évitent de travailler dans les situations de conflit qui empêchent le maintien d'une neutralité politique. D'autres tentent de contourner les problèmes politiques qui sont l'enjeu du conflit en se concentrant sur les problèmes techniques²¹. Cette attitude est rarement la bonne. Dans toute situation de conflit, l'aide peut être délivrée par inadvertance d'une façon qui bénéficie à certains groupes au détriment d'autres, réenflammant ainsi des tensions durables. De même, l'attitude des donateurs peut être perçue comme partisane, ce qui réduit leur capacité à apporter une aide à certains groupes ou régions. Étant donné le caractère politiquement sensible de l'éducation, les donateurs devraient prêter sérieusement attention à trois problèmes récurrents dans les approches actuelles et adapter leurs programmes en conséquence :

- **Détourner le regard.** Dans les sociétés qui ont des antécédents de violence et de tensions sociales entre groupes, l'aide est un élément du contexte dans lequel se déroule le conflit.

21. Cette attitude est fréquemment désignée comme travailler autour ou à l'intérieur d'un conflit plutôt que sur un conflit. Travailler autour consiste à traiter un conflit comme un obstacle ou une externalité négative à contourner ; travailler à l'intérieur d'un conflit implique de reconnaître les liens entre le programme d'aide et le conflit et tenter de minimiser les risques liés au conflit de façon à ce que l'aide « n'ait pas d'impact négatif ». Travailler sur le conflit signifie chercher délibérément à concevoir un programme susceptible d'« avoir un impact positif » (Goodhand, 2001).

Certains donateurs évitent de travailler dans des pays touchés par un conflit car ils estiment qu'il est difficile de rester politiquement neutre dans ces cas-là.

Encadré 3.10 – Réévaluer les risques de sécurité dans le système éducatif au Pakistan

Le rapport des États-Unis sur les attentats du 11 septembre illustre bien certaines idées répandues dans les pays donateurs sur l'enseignement dispensé dans les madrasas au Pakistan : « Des millions de familles, en particulier celles qui ont peu d'argent, envoient leurs enfants dans des écoles religieuses ou madrasas. Ces écoles sont souvent la seule possibilité qui s'offre à eux [...] mais certaines d'entre elles ont servi de pépinières à l'extrémisme violent » (National Commission on Terrorist Attacks upon the United States, 2005). Les madrasas de plusieurs autres pays, en particulier du Nigéria, sont aussi désignées dans les rapports nationaux d'évaluation des risques de sécurité des pays développés comme des lieux de formation de militants et d'endoctrinement terroriste.

De telles analyses ne reposent sur aucune preuve. Certaines madrasas de certaines régions du Pakistan – comme les madrasas déobandi des Régions tribales administrées par le Gouvernement fédéral – ont été associées à des groupes responsables d'actes de violence extrémiste mais elles sont l'exception et non la norme. Il n'existe pas de lien direct entre les madrasas et le recrutement au sein de groupes armés, ni au Pakistan ni dans aucun autre pays. En outre, il n'est pas vrai qu'au Pakistan des « millions de familles » envoient leurs enfants dans des madrasas. Selon une évaluation détaillée, 1 % seulement des enfants suivent l'enseignement de ces écoles à temps plein, tandis que beaucoup d'autres le suivent à temps partiel.

Pourquoi les parents décident-ils d'envoyer leurs enfants dans une madrasa ? Dans bien des cas, parce qu'ils souhaitent que ceux-ci reçoivent un enseignement coranique. Un autre facteur important de demande d'éducation dans les madrasas tient au mauvais état des écoles publiques du Pakistan. Accueillant 2 élèves sur 3, le système public pakistanais connaît un état de crise prolongée. L'absence chronique de financement, la mauvaise qualité de l'enseignement et la corruption font que le Pakistan affiche certains

des indicateurs de l'éducation les plus mauvais et les plus inégaux de l'Asie du Sud et de l'Ouest. La multiplication rapide d'écoles privées aux frais d'inscription peu élevés est symptomatique de l'état de l'enseignement public. Pour beaucoup de parents qui n'ont pas les moyens d'inscrire leurs enfants dans ces écoles, les madrasas représentent par conséquent une solution préférable.

La crise du système d'éducation publique du Pakistan, et non les madrasas, est ce qui constitue le véritable risque de sécurité pour l'avenir du pays. Le Pakistan est l'un des pays du monde qui compte le plus de jeunes dans sa population – 37 % de ses habitants sont âgés de moins de 15 ans – et qui occupe la deuxième place mondiale en matière de nombre d'enfants non scolarisés (7,3 millions). Certains observateurs remarquent aussi que ceux qui sont scolarisés n'apprennent pas à penser de manière critique et n'acquiescent pas les compétences nécessaires à la citoyenneté, ce qui les rend vulnérables à l'influence des idées extrémistes hors du cadre scolaire. Remettre en état le système public et veiller à ce que les enfants puissent acquérir les compétences dont ils ont besoin pour trouver un emploi sont les deux conditions essentielles pour endiguer la montée de l'extrémisme et mettre le Pakistan sur la voie d'un développement fondé sur l'inclusion.

Le défi posé aux pouvoirs publics par les madrasas est en fait très différent de celui qu'identifiait la Commission du 11 septembre. Étant donné qu'un grand nombre d'enfants suivent l'enseignement de ces écoles pendant une partie de leur éducation, il serait important que les organismes gouvernementaux et les autorités scolaires s'efforcent conjointement d'assurer que l'enseignement qui y est dispensé répond aux normes élémentaires de qualité, notamment en surveillant les résultats de l'apprentissage dans ces écoles.

Sources : Bano (2007) ; UNESCO (2010a) ; Winthrop et Graff (2010).

Ce fait essentiel est rarement reconnu en tant que tel. Pour reprendre les mots d'un donateur d'aide travaillant au sud de la Thaïlande : « Le conflit est un problème, nous en sommes conscients, mais je mentirais si je disais que nous y consacrons beaucoup de temps » (Burke, à paraître, p. 94). Cependant, négliger de prendre en considération la manière dont l'aide intervient dans un conflit peut avoir des conséquences catastrophiques. Au Rwanda, les donateurs ont ignoré l'utilisation discriminatoire de l'aide,

par les gouvernements antérieurs au génocide, à l'égard des Tutsi dans les domaines de la santé, de l'éducation et de l'emploi (Uvin, 1999). Le système de quotas appliqué dans le secteur éducatif pour renforcer les divisions entre groupes ethniques contribuait à attiser les tensions (Bird, 2009). Néanmoins, plusieurs donateurs fortement investis dans le domaine de l'éducation ont préféré ignorer les implications du système qu'ils soutenaient.

Au Rwanda, les donateurs ont ignoré l'utilisation discriminatoire de l'aide et le système de quotas appliqué dans le secteur éducatif pour renforcer les divisions entre groupes ethniques.

L'aide aux pays touchés par un conflit est de plus en plus soumise à des objectifs de sécurité

- Renforcer les formes d'exclusion existantes. Lorsqu'elle contribue à favoriser le caractère asymétrique des dépenses publiques à l'intérieur d'un pays, l'aide peut renforcer les inégalités qui sont source de conflits. Les Principes de l'OCDE-CAD pour l'engagement international dans les États fragiles appellent instamment les donateurs à éviter les modalités de déboursement de l'aide qui renforcent les inégalités. Néanmoins, l'évaluation récente de l'application de ces Principes a fait apparaître dans l'aide fournie par les donateurs de fortes disparités entre provinces à l'intérieur de différents pays, et aussi entre groupes sociaux au sein de pays comme l'Afghanistan, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo et Haïti (OCDE-CAD, 2010g). Au Sri Lanka, les régions tamoules ont reçu une aide humanitaire au compte-gouttes, le gros de l'aide au développement ayant été acheminé vers la région singhalaise au sud du pays (Goodhand *et al.*, 2005). Au Pakistan, l'aide bénéficie de façon inégale aux régions les plus prospères, notamment la province du Pendjab, et aux régions considérées comme prioritaires en termes de sécurité (Development Assistance Database Pakistan, 2010). Du point de vue du développement, il existe de bonnes raisons de privilégier les régions peu sûres puisqu'elles affichent des indicateurs sociaux peu élevés. Le danger est que les dirigeants politiques d'autres régions en concluent que les donateurs contribuent à accroître la distorsion des priorités au sein des dépenses publiques, alors que ces priorités sont déjà considérées comme injustes.
- Nuire involontairement. Une analyse inadéquate ou inadaptée par les donateurs des modalités par lesquelles l'éducation peut renforcer des formes de discrimination existantes risque d'exacerber les causes de conflit :
 - une étude a montré que les donateurs travaillant au Timor-Leste de 2002 à 2006 se sont focalisés trop exclusivement sur les risques de violence extérieurs à partir de l'Indonésie, au détriment des risques de tensions internes entre groupes ainsi qu'au sein de l'élite timoraise (Scanteam, 2007). L'une des conséquences en a été que certains donateurs se sont abstenus d'aider le secteur de l'éducation par crainte de se trouver impliqués dans les discussions sur la langue d'enseignement, question qui était source de tensions à l'intérieur du pays (Nicolai, 2004) ;
 - au Burundi, il est apparu que la reconstruction d'écoles effectuée sans tenir compte de leur

répartition géographique a contribué à renforcer les inégalités ethniques et de classe qui avaient été l'une des causes fondamentales de la guerre civile. Les organismes internationaux ont en général contribué involontairement à ces inégalités en privilégiant les régions les plus faciles d'accès et en donnant la priorité à la reconstruction de l'infrastructure existante (Sommers, 2005) ;

- une enquête a établi que des donateurs ont construit des écoles dans l'est de la République démocratique du Congo sans avoir obtenu l'aval des autorités locales. Des représentants publics ont indiqué à ce propos que de telles initiatives extérieures avaient pour effet d'affaiblir les institutions publiques et nuisaient aux efforts engagés pour renforcer les liens entre l'État et la société, ce qui pouvait à son tour constituer une menace pour la paix (OCDE-CAD, 2010a).

Les risques et les possibilités qui attendent les donateurs dans un pays touché par un conflit ne peuvent être identifiés à l'avance sur la base de modèles d'intervention simples. Ils ne peuvent non plus être ignorés. Le point de départ de toute élaboration d'une politique d'aide doit être une analyse détaillée du conflit, à partir de laquelle les interventions pourront être évaluées à la fois sous l'angle des objectifs recherchés et sous celui des conséquences imprévues qui pourraient résulter de l'attitude de différents groupes sociaux. Outre qu'elle permet d'éviter des effets préjudiciables, l'analyse effective du conflit peut contribuer à transformer les bénéfices potentiels de l'aide à l'éducation en facteurs de paix.

Plusieurs donateurs prévoyant d'accroître leurs dépenses d'aide en faveur des États touchés par un conflit, d'importantes questions se posent au sujet de la place du développement dans l'ensemble du cadre 3D. Le Royaume-Uni où le ministère du Développement international s'est constitué, au cours de nombreuses années, des antécédents solides en matière d'aide à la réduction de la pauvreté et à la reconstruction dans les États touchés par un conflit peut servir d'exemple à cet égard (Birmingham, 2010). Les déclarations officielles récentes semblent aller dans le sens d'une forte augmentation de l'aide au développement accordée à l'Afghanistan et au Pakistan. Bien que cette augmentation intervienne dans le cadre d'un budget d'aide total en expansion, plusieurs ONG ont soulevé la question du maintien de l'équilibre entre les pays dans lesquels le Royaume-Uni est militairement présent et un

L'analyse effective du conflit peut contribuer à transformer les bénéfices potentiels de l'aide à l'éducation en facteurs de paix.

groupe plus étendu d'États touchés par un conflit (encadré 3.11). Cette question est également pertinente pour d'autres pays donateurs.

Conclusion

L'aide internationale peut constituer un puissant facteur bienfaisant dans les pays touchés par un conflit. Elle peut appuyer les efforts engagés par les communautés locales pour maintenir l'accès

à l'éducation, apporter le financement nécessaire au soutien de la paix et des activités de reconstruction et favoriser le développement des capacités (ces questions sont examinées aux chapitres 4 et 5). Il existe de bonnes raisons d'accroître l'aide aux pays enfermés dans un cycle de conflit et de violence. Cependant, les gouvernements et les donateurs d'aide doivent faire preuve de prudence dans la manière dont ils envisagent l'aide au développement dans ces pays. Le but primordial de l'aide est de

Le but primordial de l'aide est de réduire la pauvreté et d'élargir les possibilités dans des domaines comme celui de l'éducation.

Encadré 3.11 – Accroître l'aide aux États touchés par un conflit : les engagements du Royaume-Uni

Le Royaume-Uni est l'un des quelques donateurs qui se sont engagés à accroître l'aide apportée aux pays touchés par un conflit. Le gouvernement affirme que cette modification des priorités est conforme au mandat de réduction de la pauvreté du ministère du Développement international (Department for International Development, DfID). Certaines ONG, cependant, se déclarent préoccupées par le fait que cette décision pourrait marquer le début d'une « réorientation de l'aide vers la sécurité », les objectifs de réduction de la pauvreté se trouvant ainsi subordonnés à des objectifs de sécurité nationale. Ces préoccupations sont-elles justifiées ?

Il est encore trop tôt pour évaluer la nouvelle orientation gouvernementale. Au moment où le présent *Rapport* est mis sous presse, les résultats du réexamen de l'aide bilatérale devant préciser les projets dans ce domaine n'ont pas encore été rendus publics. Néanmoins, la discussion menée au Royaume-Uni a soulevé certaines questions de portée plus générale qui ont des incidences directes sur les perspectives de financement de l'éducation dans les pays touchés par un conflit.

La discussion a été rendue en partie difficile par un certain flou entourant les intentions du gouvernement. En 2010, environ 20 % de l'aide à l'étranger du Royaume-Uni était dirigée vers des pays définis comme connaissant une situation de conflit ou comme États fragiles. L'objectif envisagé au titre de la nouvelle politique est de porter ce pourcentage à 30 % d'ici à 2014-2015, en mettant particulièrement l'accent sur l'Afghanistan et le Pakistan. Le programme d'aide du Royaume-Uni étant appelé à augmenter d'environ 4,2 milliards de livres pendant cette période, les États touchés par un conflit obtiendront une part plus grande d'un budget croissant. L'aide à ces États sera presque multipliée par deux et passera de 1,9 milliard de livres environ à près de 3,8 milliards de livres.

Dans leurs déclarations publiques, les ministres ont mis en avant deux raisons générales pour justifier le changement de politique. Le Premier Ministre a attiré l'attention sur le rôle que peut jouer l'aide dans la

prévention des conflits « en essayant de résoudre en amont des problèmes qui nous coûteront beaucoup plus cher en aval ». Le Secrétaire d'État au Développement international a également souligné que l'impératif d'une réduction de la pauvreté dans les pays touchés par un conflit et l'intérêt stratégique du Royaume-Uni à prévenir les conflits doivent être compris comme se renforçant mutuellement.

Il s'agit là d'arguments sérieux que bien peu des voix qui se sont élevées pour critiquer le gouvernement parmi les ONG oseraient contester. La controverse a porté en fait sur la question de savoir ce que signifiera la nouvelle politique en pratique. Les modalités de fourniture de l'aide accrue, de répartition de cette aide entre pays et d'évaluation de ses effets ont notamment été au cœur de la discussion.

Il n'est pas difficile de comprendre pourquoi la fourniture de l'aide est devenue un sujet de préoccupation pour les ONG. Prenons le cas de l'Afghanistan où l'aide du Royaume-Uni augmentera de 40 %. Le gros de cette aide est actuellement acheminé par le biais du Fonds d'affectation spéciale pour la reconstruction de l'Afghanistan, dont le Royaume-Uni est l'un des principaux contributeurs, ou de programmes gouvernementaux et d'ONG. Bien que cette aide ne soit pas rigoureusement étrangère au conflit, elle est délivrée selon des modalités qui ne sont pas directement liées à la présence militaire du Royaume-Uni. Elle a entre autres permis de payer les salaires de 160 000 enseignants, d'édifier des systèmes nationaux de planification et – par l'intermédiaire des ONG – d'atteindre des communautés vivant dans certaines régions peu sûres.

Dans la province de l'Helmand, les fonds du Royaume-Uni sont acheminés par d'autres moyens. Il s'agit d'une région peu sûre où la présence militaire du Royaume-Uni est importante. L'équipe de reconstruction de la province dirigée par le Royaume-Uni, qui regroupe le DfID, le ministère des Affaires étrangères et du Commonwealth et le ministère de la Défense, comprend à la fois des forces britanniques et afghanes. L'équipe aide à reconstruire les écoles et fournit d'autres

L'aide aux pays touchés par un conflit est de plus en plus soumise à des objectifs de sécurité

réduire la pauvreté et d'élargir les possibilités dans des domaines comme celui de l'éducation. Travailler en ce sens dans une situation de conflit pose inévitablement des difficultés, même s'il est possible de concevoir des stratégies innovantes pour y répondre. En revanche, l'utilisation de l'aide au développement dans le cadre d'une stratégie visant à gagner les cœurs et les esprits ne peut qu'aboutir à placer aussi bien l'aide que ceux auxquels elle doit bénéficier au centre du conflit. ■

services de base mais la présence militaire fait craindre que les communautés locales, les travailleurs de l'aide ou même les élèves des écoles soient pris pour cibles, l'aide au développement étant considérée par les forces des talibans comme un aspect de la campagne pour gagner « les cœurs et les esprits ». Du point de vue des ONG, le risque est que toute augmentation des fonds acheminés avec le soutien de la sécurité militaire ou en relation avec des objectifs de sécurité plus généraux aboutisse à ce que des écoles et des travailleurs de l'aide soient pris pour cible.

Le choix des pays bénéficiaires de l'aide soulève une question plus générale. Il est hors de doute que les besoins de l'Afghanistan et du Pakistan en matière d'éducation et dans d'autres domaines sont immenses. Néanmoins, ces pays ne sont pas les seuls États touchés par un conflit pouvant légitimement prétendre à l'aide du Royaume-Uni. Les préoccupations exprimées par les ONG portent pour une part sur le fait que privilégier l'aide à l'Afghanistan et au Pakistan risque de détourner l'aide au développement d'autres pays en situation de conflit pour lesquels le Royaume-Uni est un donateur important, notamment la République démocratique du Congo, la Sierra Leone et le Soudan, et de pays qui ont été relativement négligés par l'aide du Royaume-Uni, par exemple la République centrafricaine et le Tchad. Bien que l'aide du Royaume-Uni à la République démocratique du Congo et au Soudan ait augmenté, le premier de ces pays n'a reçu que 700 000 livres pour l'éducation et le second 6 millions de livres en 2009-2010, à comparer aux 12 millions de livres attribuées à l'Afghanistan.

La nouvelle politique d'aide pourrait aussi avoir certaines conséquences au regard de l'approche qui émerge au Royaume-Uni et qui repose sur la participation de l'ensemble du gouvernement. Dans le cas des pays touchés par un conflit, cette approche est mise en œuvre par le biais de l'Unité de stabilisation, une unité conjointe du DfID, du ministère des Affaires étrangères et du Commonwealth et du ministère de la Défense qui regroupe des représentants de ces trois ministères. En Afghanistan, en Irak et au Soudan où l'Unité de stabilisation dispose d'une présence

opérationnelle, le DfID a fait valoir vigoureusement son mandat spécifique en matière de réduction de la pauvreté.

Le nouveau gouvernement a maintenant créé le Conseil national de sécurité chargé de coordonner la réponse des différents ministères aux risques identifiés comme mettant en danger la sécurité nationale. Certains observateurs ont souligné à cet égard qu'il pourrait en résulter une dilution de l'influence du DfID.

La procédure de réexamen de l'aide bilatérale et, ce qui est plus important, l'application ultérieure de la nouvelle politique diront si les préoccupations concernant l'orientation future de l'aide du Royaume-Uni sont justifiées. Afin d'éviter les problèmes potentiels mentionnés dans ce chapitre, la nouvelle politique devrait :

- établir des règles et des directives opérationnelles claires séparant l'aide au développement des actions de contre-insurrection et interdisant toute participation militaire directe à la construction d'écoles et à d'autres programmes de fourniture de services ;
- préciser de quelle façon toute augmentation de l'aide à l'Afghanistan et au Pakistan sera fournie et évaluée ;
- mettre en regard les besoins de l'Afghanistan et du Pakistan et ceux du groupe plus étendu de pays touchés par un conflit, en particulier les pays d'Afrique subsaharienne ;
- rendre public le coût prévu de la réalisation de certains objectifs spécifiques de développement en Afghanistan et au Pakistan par rapport à d'autres pays ;
- veiller à ce que le budget du DfID reste axé sur les priorités touchant à la réduction de la pauvreté, sans aucun financement interministériel des opérations de défense ou d'autres opérations de politique étrangère en général.

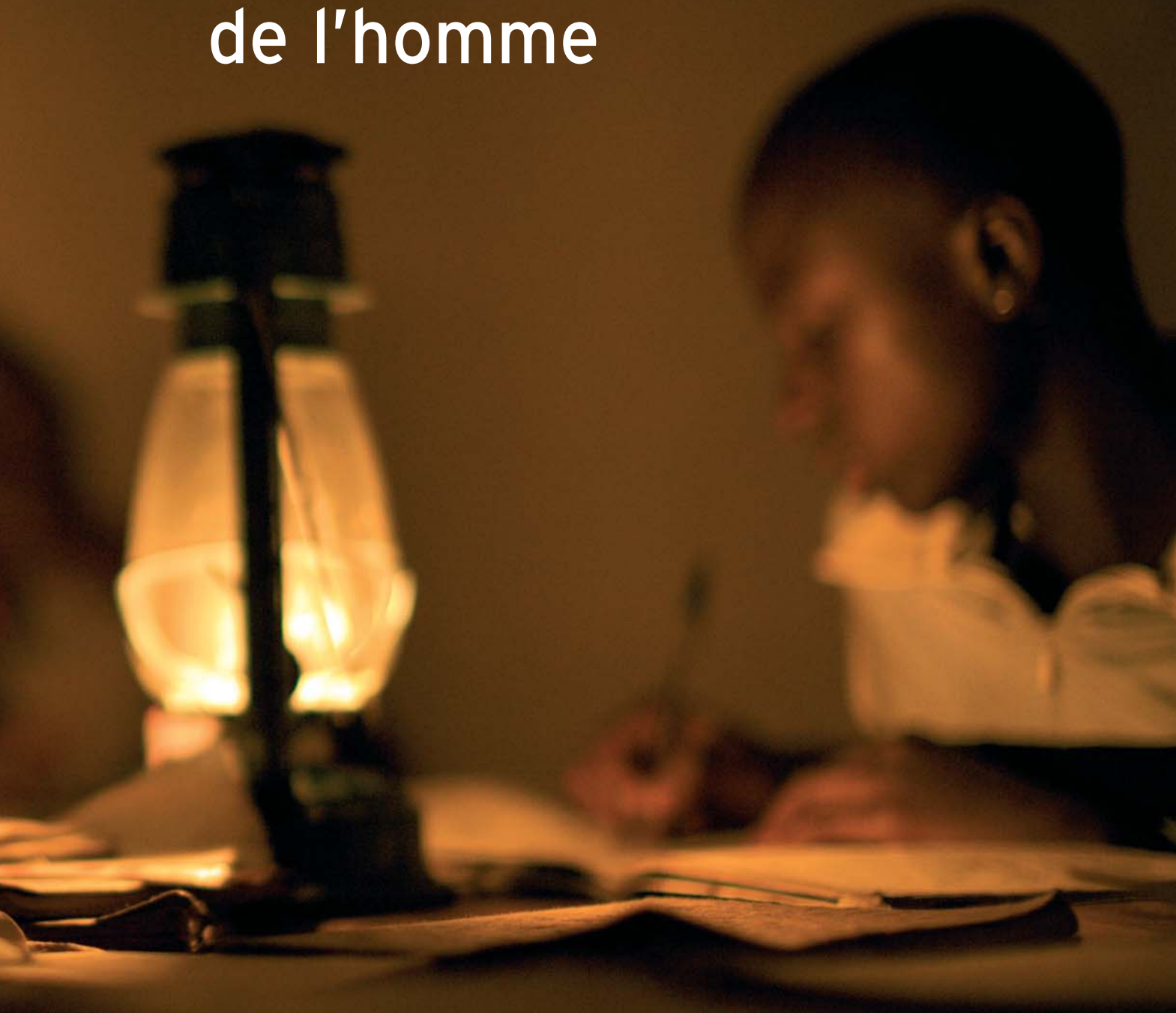
Sources : ARTF (2010) ; DfID (2010b, 2010d) ; HM Treasury (2010) ; Mitchell (2010) ; UK Government (2010a, 2010b) ; UK Parliament (2010) ; Banque mondiale (2009a).

© Robin Hammond/Panos



Chapitre 4

Faire valoir les droits de l'homme



Temps d'étude en commun dans un foyer accueillant des enfants vulnérables, dont certains ont été victimes de viols, à Goma (République démocratique du Congo).

Introduction	211
La fin de l'impunité : de l'observation à l'action	212
Assurer l'éducation dans les conflits armés	225

Les enfants et les écoles devraient être protégés des conflits armés. Ils sont pourtant l'objet d'attaques généralisées dont les auteurs profitent d'une impunité presque totale, notamment dans les cas de violences sexuelles. Ce chapitre dévoile l'ampleur des violations des droits de l'homme ainsi commises, et appelle les gouvernements et la communauté internationale à mieux protéger les enfants, les civils et les écoles. Il propose une transformation de la conception et des pratiques de l'aide humanitaire, qui néglige l'éducation dans les situations d'urgence, alors que parents et enfants en font une de leurs priorités.

Introduction

En 1996, Graça Machel présentait devant l'Assemblée générale des Nations Unies son rapport sur les enfants pris dans les conflits armés ; il en révélait la face cachée : celle d'une enfance soumise à une brutalité indicible. « Dans ce monde désolé, les valeurs humaines les plus élémentaires ont disparu », commentait le rapport Machel. « Une terreur et une violence aussi généralisées reflètent une victimisation délibérée. Il ne semble pas que l'humanité puisse sombrer plus loin. [...] La communauté internationale doit condamner cette attaque contre les enfants pour ce qu'elle est : intolérable et inacceptable » (Machel, 1996, p. 7). Quinze ans plus tard, la situation est toujours la même, et la terreur incontrôlée se poursuit.

En dépit de la prise de conscience du problème et de condamnations de plus en plus fréquentes de la part de la communauté internationale, la violence envers les enfants reste endémique dans les zones de conflit partout dans le monde. Les enfants sont pris sous le feu croisé des armes et systématiquement visés, en même temps que leurs parents. Le viol et autres violences sexuelles érigés en tactique de guerre sont une des manifestations les plus brutales des guerres d'aujourd'hui dont les enfants font les frais. Dans beaucoup d'États en proie à un conflit, ils ont atteint des proportions épidémiques, une culture de l'impunité protégeant les agresseurs. Les infrastructures scolaires sont une autre cible privilégiée des groupes armés et les salles de classe sont régulièrement bombardées, incendiées ou menacées. L'effet conjugué des attaques contre les enfants, de la peur, de l'insécurité et des traumatismes vécus par les personnes habitant les zones de conflit, et des dommages infligés aux écoles retardent la progression de ces pays vers la réalisation de l'ensemble des objectifs de l'éducation pour tous.

Assurer le droit à l'éducation dans les pays en conflit nécessite d'agir à plusieurs niveaux. Rien, bien sûr, ne remplace la prévention des conflits, la consolidation de la paix et la reconstruction des systèmes éducatifs après les conflits. Mais les enfants, les adolescents et les jeunes adultes n'ont pas les moyens d'attendre le retour de la paix, surtout dans les pays en proie à un conflit prolongé. La promesse d'agir demain est une piètre réponse aux enfants qui, aujourd'hui, sont en train de perdre leur seule et unique chance d'éducation. Les conflits armés détruisent des talents et créent des générations perdues d'enfants à qui l'on ôte toute possibilité de réaliser leur potentiel et d'acquérir les

compétences qui pourraient les faire sortir de leur pauvreté et amener leurs pays à plus de prospérité. Arrêter ce gâchis n'est pas seulement la condition du progrès social, c'est la responsabilité nationale et internationale de tous les gouvernements. Le droit des hommes à l'éducation n'est pas une option qu'on pourrait éluder ou suspendre en attendant le retour de conditions favorables. C'est un droit qui s'accompagne d'engagements et d'obligations contraignants pour les gouvernements – qui les ignorent.

Le présent chapitre se penche sur deux conditions essentielles pour faire cesser les atteintes au droit à l'éducation en période de conflit. Il examine d'abord ce qui peut être fait pour renforcer la protection des enfants dans les conflits armés, en s'appuyant plus efficacement sur les instruments internationaux de défense des droits de l'homme. Les attaques d'enfants, les destructions d'écoles et le recours systématique à la violence sexuelle ne sont pas des dérivés inévitables de la guerre mais le reflet de choix politiques effectués par les combattants et de la faible application des mécanismes de protection des droits de l'homme, y compris les résolutions du Conseil de sécurité des Nations Unies. La distance entre les règles internationales et la réalité vécue, jour après jour, par les personnes vivant dans les zones de conflit reste énorme. C'est cette distance qu'il faut absolument combler pour mettre un terme aux violations qui font obstacle aux progrès de l'éducation.

La deuxième partie de ce chapitre traite de la difficulté de scolariser les enfants et les jeunes pris dans les conflits. Il débute par un examen de l'aide humanitaire, une des voies empruntées par la communauté internationale pour soutenir ceux qui s'efforcent de préserver l'éducation en temps de guerre. Mais le système d'aide humanitaire manque de ressources, il est mal conçu et néglige l'éducation. Le contraste est saisissant entre la détermination, l'ambition et l'esprit d'innovation dont font preuve les parents, les enseignants et les enfants, et les interventions des donateurs d'aide humanitaire dans le domaine de l'éducation. Là aussi, il y a une distance à combler : entre la demande émanant des populations piégées par la guerre et les services apportés par l'aide humanitaire. Après avoir passé en revue les options existantes pour protéger l'éducation dans les zones de conflit, cette partie aborde les problèmes spécifiques auxquels sont confrontés les réfugiés et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, avant de présenter une série de réformes de la gouvernance susceptibles de contribuer à leur assurer un meilleur accès à l'éducation. □

Le droit des hommes à l'éducation n'est pas une option qu'on peut éluder jusqu'à ce que cessent les conflits.

La fin de l'impunité : de l'observation à l'action

Le droit
humanitaire fixe
les règles
élémentaires de
la protection des
civils en temps
de guerre,
qui s'appliquent
aussi au droit
à l'éducation.

C'est aux gouvernements qu'il incombe, au premier chef, de protéger les citoyens de la violence et de garantir que le droit des enfants à l'éducation est respecté et défendu. Lorsque les États ne peuvent ou ne veulent pas assumer cette responsabilité, la communauté internationale se doit d'intervenir. Il existe un épais corpus de législations internationales des droits de l'homme, et de règles humanitaires de portée plus générale, conçues pour apporter protection aux enfants et aux civils dans les conflits armés. Le suivi des atteintes aux droits de l'homme s'est également intensifié. Pourtant, force est de constater que, pour la vaste majorité des enfants et des adultes pris dans un conflit violent, la protection apportée en vertu des dispositions internationales relatives aux droits de l'homme reste faible, voire inexistante. En d'autres termes,

les gouvernements nationaux et la communauté internationale sont très loin de remplir leurs devoirs moraux et leurs obligations légales.

Le rôle crucial que pourrait jouer la protection des droits de l'homme dans la poursuite des objectifs de l'éducation pour tous a été largement négligé. Tandis que l'on se gargarise de l'expression « droit à l'éducation », les dispositions relatives aux droits de l'homme ne sont pas considérées comme suffisamment importantes pour les politiques éducatives. Dans les pays en conflit, elles peuvent pourtant servir de rempart contre les atteintes aux droits de l'homme les plus flagrantes commises par des acteurs étatiques ou non étatiques, ainsi que le montre le chapitre 3. La protection des droits de l'homme devrait être vue comme faisant partie intégrante des stratégies d'ensemble visant à faire cesser les attaques à l'encontre des écoles, des écoliers et des civils, et qui annihilent les progrès de l'éducation.

Encadré 4.1 – Un arsenal de droits de l'homme protège les enfants et les civils

Un arsenal de lois, de règles et de normes en matière de droit humanitaire et de droits de l'homme, protège les enfants et les civils pris dans les conflits.

Droit humanitaire. Il comprend les Conventions de Genève (Conventions de Genève, 1949), leurs Protocoles additionnels I et II (Conventions de Genève, 1977) et le Statut de Rome de la Cour pénale internationale (Nations Unies, 1998b). Le Protocole I appelle les parties au conflit à « faire en tout temps la distinction entre la population civile et les combattants ainsi qu'entre les biens de caractère civil et les objectifs militaires » (Conventions de Genève, 1977, article 48), les enfants devant être « protégés contre toute forme d'attentat à la pudeur » (article 77). Le Protocole II prévoit l'obligation de respecter le droit des enfants à recevoir une éducation (article 4.3a). Bien que les Conventions de Genève s'appliquent d'abord aux conflits internationaux, le Protocole II a été le premier traité contraignant à se préoccuper du comportement des combattants dans les conflits internes. Si les conventions font implicitement référence à l'obligation de protéger les bâtiments scolaires, la protection des hôpitaux fait l'objet de dispositions plus explicites.

Droit international des droits de l'homme. Les enfants et l'éducation bénéficient d'une large protection dans la Déclaration des droits de l'homme (Nations Unies, 1948) et d'autres instruments subséquents, comme le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (Nations Unies, 1966) et la Convention relative aux droits de l'enfant (Nations Unies, 1989) et son

Protocole facultatif* (Nations Unies, 2000a). La Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) assure un très haut niveau de protection. Elle contient tous les éléments clés relatifs à la protection de l'éducation, ainsi que l'interdiction de toute forme de discrimination contre les enfants, où qu'ils se trouvent (Hyll-Larsen, 2010 ; Nations Unies, 1989). Aucune disposition de la CDE ne prévoit de dérogation pendant les périodes de conflit armé.

Jurisprudence internationale. La jurisprudence de la Cour pénale internationale (CPI) et les tribunaux pénaux mis en place pour le Rwanda, la Sierra Leone et l'ex-Yougoslavie, établissent des précédents pour l'application du droit des droits de l'homme. Le statut des 3 cours spéciales et de la CPI insiste sur la « responsabilité personnelle » des individus et sur la « responsabilité du supérieur hiérarchique » de prendre « des mesures appropriées pour protéger les civils, y compris les femmes et les enfants, contre toute forme de violence sexuelle » (Nations Unies, 2008c, p. 3, 2010i). Le Statut de Rome de la CPI a été le premier instrument juridique international à codifier la violence sexuelle à la fois en tant que crime contre l'humanité et crime de guerre (article 8). Les articles 6 et 7 du statut autorisent à poursuivre en justice toute forme de violence sexuelle généralisée contre des civils, au titre de crime contre l'humanité. Le Statut de Rome qualifie aussi de crimes de guerre potentiels l'enrôlement des enfants dans les forces armées et le fait de les faire participer aux hostilités, et les attaques dirigées contre les écoles et les hôpitaux (Nations Unies, 1998).

La structure de la protection

La protection contre la violence est une des conditions clef de l'exercice du droit à l'éducation. Protéger les enfants est une priorité qui va de soi, ou qui devrait l'être. Mais l'éducation est elle aussi touchée par la violence générale qui s'abat sur les civils. Lorsque les non-combattants et les infrastructures civiles sont pris pour cible, comme le montre le chapitre 3, cela a des répercussions directes sur la vie de la famille et de la communauté, les moyens d'existence des personnes vulnérables et les perspectives de réduction de la pauvreté. Les systèmes éducatifs n'échappent à l'impact des conflits dans aucun de ces domaines et c'est pourquoi la protection des droits des enfants et des adultes doit être considérée comme une priorité pour l'éducation pour tous.

Droits de l'homme et systèmes de suivi

Une ample structure de droits de l'homme a été érigée à des fins de protection. Le droit humanitaire

inscrit dans les Conventions de Genève et leurs Protocoles additionnels fixe les règles élémentaires de la protection des civils en temps de guerre, qui s'appliquent aussi aux enfants et au droit à l'éducation. La Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) offre un second socle, sur lequel repose un ensemble de dispositions plus générales pour la défense des droits de l'homme, valant pour tous les pays et tous les peuples (encadré 4.1).

Les dispositifs actuels de surveillance des Nations Unies ainsi que le vaste arsenal de résolutions du Conseil de sécurité concernant les pays touchés par un conflit prennent appui sur les instruments internationaux de défense des droits de l'homme. À la suite du rapport Machel, les Nations Unies ont créé, en 1997, le Bureau du Représentant spécial du Secrétaire général pour la protection des enfants dans les conflits armés. En 2005, le Conseil de sécurité des Nations Unies a créé un groupe de travail ainsi qu'un mécanisme de surveillance et de communication de l'information (MRM), afin de

Résolutions du Conseil de sécurité des Nations Unies. La résolution 1612 (Nations Unies, 2005c) a instauré le mécanisme de surveillance et de communication des informations (MRM, *monitoring and reporting mechanism*) concernant 6 violations graves des droits des enfants (voir le chapitre 3). En 2008, le Conseil de sécurité a adopté la résolution 1820, qui reconnaît l'existence des violences sexuelles comme tactique de guerre. S'appuyant sur une déclaration antérieure, la résolution 1325 (Nations Unies, 2000c), elle appelle à renforcer les efforts de protection des civils et demande au Secrétaire général de présenter chaque année un rapport relatif, entre autres, aux mesures prises pour mettre « fin immédiatement et complètement à tous actes de violence sexuelle et [...] pour protéger les femmes et les filles contre toute forme de violence sexuelle » (Nations Unies, 2008c, pp. 4-5). En septembre 2010, le Conseil de sécurité a demandé d'intensifier les efforts pour faire respecter cette injonction (Nations Unies, 2010k).

Une percée a également été réalisée en 2009 avec l'adjonction, dans le cadre de la résolution 1882, du viol et des violences sexuelles aux critères appliqués pour l'inscription des parties sur les listes annexées aux rapports sur les enfants et les conflits armés (Nations Unies, 2009i).

Protection des réfugiés. Les principaux éléments du régime international des réfugiés sont la Convention relative au statut des réfugiés de 1951 et le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR). La convention de 1951 (ainsi que son protocole

de 1967) offre un cadre juridique solide pour protéger et assister toute personne qui, « craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité » (UNHCR, 2007a, p. 16). L'UNHCR a été mandaté pour protéger et aider les réfugiés (Betts, 2009b). À eux deux, le droit des réfugiés et la CDE mettent les gouvernements et les agences dans l'obligation d'assurer un enseignement primaire. Conformément à la CDE, l'éducation des enfants réfugiés (comme il en est de tous les autres enfants) doit aussi respecter leur identité, leur langue et leurs valeurs culturelles (Hyll-Larsen, 2010 ; Nations Unies, 1989, article 29).

Principes directeurs relatifs au déplacement interne. Cette série de principes non contraignants s'appuie sur le droit international des droits de l'homme, mais offre une moindre protection juridique que la Convention relative au statut des réfugiés. Les Principes directeurs disposent que les enfants déplacés internes jouissent en principe du droit à l'enseignement primaire gratuit et obligatoire. Comme dans la législation relative aux réfugiés, l'identité, la langue et les valeurs culturelles de l'enfant doivent être respectées (OCHA, 1998).

* Le Protocole facultatif engage 139 États à veiller à ce que les moins de 18 ans ne participent pas directement aux hostilités et ne fassent pas l'objet d'un enrôlement obligatoire dans les forces armées, et à relever l'âge minimum de l'engagement volontaire. Néanmoins, plusieurs pays où il aurait un important rôle à jouer, comme la Côte d'Ivoire, le Liban, le Myanmar, le Pakistan ou la Somalie, ne l'ont pas encore ratifié (Nations Unies, 2010b).

Le Statut de Rome qualifie de crimes de guerre potentiels l'enrôlement d'enfants dans les hostilités et les attaques dirigées contre les écoles.

faire progresser l'objectif de protection des enfants dans les conflits armés et de mettre un terme à l'impunité des agresseurs. Ils sont investis d'une mission de surveillance, de documentation et d'information en matière d'atteintes aux droits de l'homme dans 6 domaines : l'assassinat ou la mutilation d'enfants, le recrutement d'enfants soldats, le viol d'enfants ou autres actes de violence sexuelle, l'enlèvement, les attaques dirigées contre des écoles ou des hôpitaux et l'interdiction aux enfants de bénéficier des services des organisations humanitaires.

D'autres résolutions du Conseil de sécurité ont par la suite renforcé et élargi le système de communication de l'information. Dans le mécanisme originel, il était demandé au Secrétaire général d'inclure dans les annexes des rapports présentés chaque année au Conseil de sécurité les noms des parties responsables du recrutement d'enfants soldats. On ne lui demandait pas de nommer les parties responsables de violations des droits de l'homme dans les 5 autres domaines. La résolution 1882 du Conseil de sécurité, adoptée en 2009, a modifié cela en autorisant le Secrétaire général à mentionner les acteurs responsables de meurtres et de mutilations et/ou de viol et autres formes de violence sexuelle (Nations Unies, 2010b).

L'inquiétude croissante devant la fréquence des viols et autres formes de violence sexuelle dans les pays touchés par des conflits s'est traduite par des efforts de plus en plus intenses au sein du système des Nations Unies (Dammers, 2010). La résolution 1820, adoptée par le Conseil de sécurité en 2008, exige « de toutes les parties à des conflits armés qu'elles mettent immédiatement et totalement fin à tous actes de violence sexuelle contre des civils » et prie le Secrétaire général d'inclure des informations concernant la protection des femmes et des filles dans tous ses rapports futurs sur les pays touchés par un conflit (Nations Unies, 2008c, p. 2). Elle a considérablement durci les termes des résolutions antérieures, signe d'un climat grandissant de condamnation du viol utilisé comme arme de guerre¹. Au sein même du système des Nations Unies, on s'est efforcé d'améliorer la coordination entre les agences à cet égard (UN Action, 2010). Une autre avancée importante a été la nomination, en 2010, d'une Représentante spéciale de haut niveau pour la violence sexuelle dans les conflits armés, Margot Wallström.

La jurisprudence internationale offre une ligne de défense supplémentaire. Le Statut de Rome de la Cour pénale internationale (CPI) de 1998 est un mécanisme permettant de tenir les chefs d'État

et autres acteurs pour responsables d'une série de crimes commis pendant un conflit, dont le viol et les violences sexuelles. Les cours et tribunaux pénaux internationaux créés antérieurement, par suite des conflits en ex-Yougoslavie, au Libéria, au Rwanda et en Sierra Leone, ont instauré des précédents fondamentaux pour la poursuite des crimes de guerre touchant les civils. Entré en vigueur en 2002, le Statut de Rome n'en demeure pas moins le traité le plus en pointe, notamment parce qu'il reconnaît explicitement les crimes à caractère sexuel (Dallman, 2009).

Le cadre international des droits protège aussi les personnes déplacées. L'ensemble du droit international humanitaire et des dispositions relatives aux droits de l'homme ont une portée universelle, si bien que le droit à l'éducation des personnes déplacées fait l'objet d'une protection légale internationale. Mais des dispositions distinctes s'appliquent aux deux catégories de personnes déplacées : les réfugiés sont couverts par la Convention relative au statut des réfugiés de 1951 et le mandat du Haut Commissariat aux réfugiés des Nations Unies (UNHCR), tandis que les droits des personnes déplacées internes pas relèvent d'une série de Principes directeurs, à caractère moins contraignant (encadré 4.1).

Répondre aux graves violations des droits des enfants

De par leur envergure, les dispositions du droit international des droits de l'homme concernant les enfants et les autres civils dans les pays touchés par un conflit devraient apporter un haut niveau de protection. Si les principes qu'elles défendent étaient appliqués aussi largement qu'ils sont invoqués, on verrait rapidement diminuer les attaques contre les enfants et les écoles signalées au chapitre 3. Mais la lettre et l'esprit de la protection des droits de l'homme sont perpétuellement bafoués. Dans nul autre domaine, l'ampleur des violations et le manque d'application des lois ne sont plus évidents que dans celui des violences à caractère sexuel. En septembre 2010, le Secrétaire général a dû reconnaître que, 10 ans après l'adoption de la résolution 1325 sur les violences faites aux femmes, « il [était] difficile [...] d'identifier ou de quantifier des réalisations importantes » (Nations Unies, 2010k, p. 1). Ce constat vaut aussi pour les autres dispositions relatives à la protection des enfants et des civils, et la communauté internationale a encore beaucoup à faire pour traduire les principes et les règles en résultats tangibles.

1. Les résolutions 1882 (Nations Unies, 2009) et 1888 (Nations Unies, 2009) des Nations Unies appellent l'ensemble des acteurs des Nations Unies à mettre en œuvre des mécanismes plus rigoureux de surveillance et de communication de l'information en matière de violences sexuelles.

Il y a des signes d'amélioration...

La complexité des dispositions internationales relatives aux droits de l'homme peut détourner notre attention d'une question centrale, d'importance cruciale pour l'agenda de l'éducation pour tous. Les renseignements disponibles sur les conflits mondiaux montrent en effet que la frontière ne cesse de s'estomper entre civils et militaires. Protéger les droits de l'homme consiste à rétablir cette distinction : elle est le bouclier qui devrait préserver les enfants des attaques, les filles et les femmes de la violence sexuelle et les écoles des dégâts causés en période de conflit.

Tandis que les systèmes d'information des Nations Unies dressent un bilan plutôt sombre de l'étendue des atteintes aux droits de l'homme dans les pays en guerre, on aurait tort, cependant, de négliger certains progrès notables. Le renforcement du mécanisme de surveillance en est un. En 2009, plus de 50 parties au conflit, étatiques ou non, reconnues responsables du recrutement d'enfants soldats, figuraient sur la liste publiée en annexe au rapport annuel du Secrétaire général, et 19 s'y trouvaient déjà depuis plus de 5 ans. Pour que leur nom soit retiré de la liste, les pays doivent souscrire à un plan d'action, assorti d'un calendrier précis, prévoyant la démobilisation et la réintégration à la vie civile de ces enfants soldats (Coomaraswamy, 2010).

On peut facilement être sceptique à l'égard de ces « listes de la honte » qui dénoncent les contrevenants aux droits de l'homme. Outre qu'ils pourraient être sensibles à des appels qui les blâment, ces derniers sont souvent dans l'ignorance des mécanismes d'information des Nations Unies et, donc, de leur présence sur des listes. Or, il semble bien que la surveillance et l'identification des groupes et des individus puissent réellement jouer un rôle dans la protection des enfants. En République centrafricaine, un commandant rebelle a démobilisé des enfants soldats après que son nom a été inscrit sur la liste du MRM, protestant qu'il ignorait qu'il s'agissait d'un crime (Human Rights Watch, 2010c). Après sa décision de démobiliser 474 enfants soldats au cours de l'année 2009, une autre milice a fourni une liste d'enfants soldats et confié 174 d'entre eux aux soins de l'ONU² (Nations Unies, 2010b). En 2009, le Front de libération national Moro des Philippines s'est entendu avec les Nations Unies sur un plan d'action pour la démobilisation des mineurs, comme l'ont fait les maoïstes népalais (Coomaraswamy, 2010). À des degrés divers, les groupes armés du Soudan cités dans l'annexe du MRM – comme l'Armée de libération du Soudan ou le Mouvement pour la justice et l'égalité – ont participé à des processus

conduits par l'UNICEF pour démobiliser des enfants (Nations Unies, 2010b).

Il semble aussi que certains gouvernements nationaux ne tiennent pas à figurer sur les listes du mécanisme de surveillance. En 2010, 5 États parties comptaient au nombre des pays recensés à l'annexe du rapport du Secrétaire général : le Myanmar, la République démocratique du Congo, la Somalie, le Soudan et le Tchad. Deux d'entre eux, ainsi que plusieurs autres pays d'Afrique, se sont engagés par écrit à cesser d'employer des enfants soldats et à prendre des mesures concrètes de démobilisation et de réintégration, montrant que les « listes de la honte » peuvent induire des changements de comportement³ (Zulfiqar et Calderon, 2010).

L'application des instruments contraignants porte également ses fruits. Comme l'a déclaré l'ancien Secrétaire général Kofi Annan : « Partout dans le monde, les gens veulent savoir que l'humanité peut exercer des représailles – [qu'] il existe une cour capable de demander aux criminels de rendre des comptes, [...] une cour devant laquelle tous les maillons de la hiérarchie gouvernementale ou de la chaîne de commandement militaire sans exception, des dirigeants aux simples soldats, doivent répondre de leurs actes » (Annan, 1998). Les affaires portées devant les cours et les tribunaux spéciaux internationaux sont un exemple des représailles exercées par l'humanité et les jugements rendus ont envoyé des messages clairs aux individus et aux groupes qui violent systématiquement les droits de l'homme dans les conflits armés.

Les tribunaux spéciaux créés après les conflits au Rwanda et en ex-Yougoslavie ont prononcé des sentences à l'encontre d'individus jugés coupables de crimes contre l'humanité et de crimes de guerre, dont des viols et des actes de violence sexuelle (Nations Unies, 2010j). Devant le Tribunal spécial pour la Sierra Leone, plusieurs ex-parties au conflit, étatiques et non étatiques, comme l'ancien Président du Libéria Charles Taylor, sont actuellement jugées pour différents motifs, allant des actes de terreur contre des civils au viol, au pillage, à l'enlèvement et au recrutement d'enfants soldats. La CPI a engagé diverses autres poursuites pour attaques contre des enfants, enlèvements et actes de violence sexuelle⁴. À la date de mai 2010, le bureau du procureur avait émis 8 mandats d'arrêt pour violences sexuelles et viol (Women's Initiative for Gender Justice, 2010). La CPI a été particulièrement active en République démocratique du Congo. Pour la première fois, un ancien chef de milice, Thomas Lubanga Dyilo, a été traduit devant la CPI pour recrutement d'enfants soldats, signalant

Dénoncer les contrevenants aux droits de l'homme peut aider à protéger des enfants.

2. Les groupes armés concernés étaient l'Armée populaire pour la restauration de la République et de la démocratie et les Forces démocratiques populaires de Centrafrique.

3. Il s'agissait du Cameroun, du Niger, du Nigéria, de la République centrafricaine, du Soudan et du Tchad.

4. En 2010, la CPI a émis un mandat d'arrêt à l'encontre du Président soudanais Omar Al-Bachir, ainsi que d'un autre responsable politique et d'un commandant militaire des milices Janjaoudi, pour crime contre l'humanité, crime de guerre et génocide en rapport avec leurs activités dans le Darfour, dont des viols systématiques et massifs (Cour pénale internationale, 2010a).

Nulle part l'impunité n'est plus flagrante que dans le domaine des violences sexuelles et du viol.

par là que « l'utilisation d'enfants dans les combats armés est un crime de guerre qui peut être poursuivi au niveau international » (Rapport du Conseil de sécurité, 2009, p. 4). Deux autres chefs de milice ont été inculpés pour crimes de guerre, y compris l'utilisation d'enfants dans les hostilités et les attaques contre des civils, ainsi que l'assassinat, le viol et l'esclavage sexuel (CCPI, 2010 ; Nations Unies, 2010b). Certaines informations en provenance de la République démocratique du Congo tendraient à prouver que les chefs de milice préfèrent éviter d'être cités par la CPI⁵.

Bien que chacune de ces procédures puisse sembler très éloignée des réalités quotidiennes des écoliers et des civils dans les zones touchées par un conflit, elles les concernent pourtant directement. À condition d'être appliquées et perçues par les contrevenants aux droits de l'homme comme une menace pour leur impunité, les résolutions du Conseil de sécurité, les activités de suivi et la jurisprudence peuvent aider à ce que soit rétablie la distinction entre civils et militaires. Grâce à eux, la probabilité que des fillettes soient victimes de violence sexuelle, que des écoliers soient enlevés pour servir comme soldats et que des écoles soient attaquées, diminue. Le problème est que les mécanismes d'application sont encore trop faibles pour être efficaces.

... mais les attaques contre les enfants se poursuivent

La preuve la plus manifeste de l'échec des mécanismes de surveillance et d'application existants, censés protéger les enfants et les civils dans les conflits armés, nous est donnée par les systèmes d'établissement des rapports des Nations Unies eux-mêmes. La Représentante spéciale pour les enfants et les conflits armés, Radhika Coomaraswamy, déclarait ainsi en septembre 2010, dans un rapport présenté au Conseil des droits de l'homme : « L'impunité quasi totale des crimes graves perpétrés contre des enfants reste préoccupante et pose un sérieux défi pour la protection des enfants » (Nations Unies, 2010a, p. 9). Bien que, dans les pays touchés par des conflits, de nombreux gouvernements se soient engagés à agir contre ceux qui violent les droits de l'homme en s'en prenant aux enfants, les poursuites restent rares. Plusieurs facteurs empêchent les efforts entrepris pour lutter contre ces violations de porter leurs fruits : l'absence de volonté politique, la faiblesse des systèmes législatif et judiciaire, le manque de capacités et les difficultés d'application à travers le mécanisme des Nations Unies.

Nulle part l'impunité n'est plus flagrante que dans le domaine des violences sexuelles et du viol. Le Secrétaire général s'est montré particulièrement lucide dans son appréciation de la réponse limitée apportée par la communauté internationale aux actes de violence sexuelle : « Dans aucun autre domaine, notre échec collectif s'agissant de protéger efficacement les civils n'est plus apparent [...] comme l'attestent les myriades de femmes et de filles, mais aussi de garçons et d'hommes, dont la vie est détruite chaque année par des violences sexuelles perpétrées au cours de conflits » (Nations Unies, 2007, p. 12).

Un rapide coup d'œil aux rapports nationaux présentés devant le Conseil de sécurité permet de dégager un schéma cohérent d'atteintes aux droits de l'homme. Si les femmes et les filles en sont les victimes de façon disproportionnée, des hommes et des garçons ont également été visés dans certains pays (Johnson *et al.*, 2010 ; Russell, 2007). Les rapports du Groupe de travail sur les enfants et les conflits armés dénoncent l'impunité quasi totale dont bénéficient les agresseurs, le manque d'informations systématique et, dans bien des cas, le fait que de nombreux gouvernements, très clairement, ne se soucient nullement de protéger la population. Dans l'est du Tchad, les rapports signalent des cas de viols individuels et collectifs perpétrés sur des enfants par des officiers et des soldats de l'armée nationale (Nations Unies, 2008a). En 2007, la Mission de haut niveau des Nations Unies au Soudan indiquait que « le viol et les autres violences sexuelles sont répandus, voire systématiques » au Darfour, tandis que des rapports plus récents parlent d'actes récurrents de violence sexuelle commis par des membres des forces armées soudanaises et des mouvements rebelles (UNHCR, 2007b, p. 2). Ces événements ne sont pas isolés, mais participent d'une plus large culture de l'impunité (encadré 4.2).

Cette culture se manifeste sous une forme très aiguë en République démocratique du Congo, où les souffrances endurées par les filles et les femmes sont décrites comme « une guerre dans la guerre », à laquelle participent, à égalité, les forces de sécurité gouvernementales et les milices armées. Lors d'un épisode particulièrement brutal, qui s'est produit en juillet-août 2010, à la veille du dixième anniversaire de la résolution 1325, plus de 300 filles et femmes ont été violées par des miliciens armés dans l'est du pays (Rice, 2010). Mais on ne peut se faire qu'une idée approximative de l'ampleur de la violence sexuelle dans les zones de conflit de la République démocratique du Congo. En 2005, les informations concernant l'incidence des viols dans

5. On ne sait si les chefs des milices qui, en juillet-août 2010, ont mené une attaque dans l'est de la République démocratique du Congo, en violant près de 300 filles et femmes, connaissaient l'existence des procès de la CPI. Mais leurs supérieurs ont depuis livré l'un des commandants présumé responsable aux Nations Unies, sans doute pour prévenir tout risque de poursuite (Rice, 2010).

Encadré 4.2 – Instantanés de terreur sexuelle dans les zones de conflit

S'il est un mot qui résume, à lui seul, les conclusions des rapports des Nations Unies sur les viols et les violences sexuelles dans les pays en guerre, c'est « impunité ». Par-delà la responsabilité personnelle directe des auteurs de ces crimes, l'ampleur de l'impunité suscite aussi des interrogations quant à la responsabilité des dirigeants politiques et militaires en tant que « supérieurs hiérarchiques ». Les extraits suivants, puisés dans les rapports des Nations Unies, révèlent toute l'étendue du problème.

Afghanistan. « Les informations disponibles montrent que les violences sexuelles, y compris celles commises contre des enfants, constituent un phénomène largement répandu [...]. Le climat général d'impunité et la défaillance des institutions de maintien de l'ordre se ressentent sur le signalement aux autorités des cas de violence et d'abus sexuels contre des enfants » (Nations Unies, 2010d, p. 15).

Côte d'Ivoire. « Les viols et autres formes de violence sexuelle contre des enfants restent le problème le plus pressant [...] et aucune amélioration notable n'a été observée. [...] L'impunité dont les auteurs de ces actes continuent de jouir aggravant le problème » (Nations Unies, 2010d, p. 20).

République centrafricaine. « [...] les cas de viols et autres agressions sexuelles graves sont un motif de très vive préoccupation en République centrafricaine et ces incidents sont très loin d'être tous signalés [...]. Toutes les parties au

conflit sont coupables de viols et d'autres agressions sexuelles graves [...]. Ces crimes commis contre des enfants demeurent pour l'essentiel impunis [...] » (Nations Unies, 2009b, p. 11).

République démocratique du Congo. « [...] les violences sexuelles commises à l'encontre d'enfants sont restées un phénomène très répandu. Dans la Province Orientale et dans les Kivus, sur 2 360 cas, 447 agressions ont été attribuées aux forces de sécurité et aux groupes armés [...] » (Nations Unies, 2010d, p. 21).

Soudan. « Une grande partie des viols et autres actes de violence sexuelle commis contre des enfants au Darfour auraient été le fait d'hommes en uniforme, à savoir des membres de l'armée, de la police, de factions de groupes armés et de milices [...]. Les allégations répétées de violence sexuelle indiquent que ce type d'abus est toujours une préoccupation majeure au Darfour, d'autant que de nombreux cas ne sont pas signalés parce que le tabou et la peur décourageant les plaintes » (Nations Unies, 2010d, p. 35).

Tchad. « Les viols et les autres violences sexuelles graves sont fréquents [...]. Les crimes sexuels au Tchad constituant un sujet tabou, les coupables sont rarement traduits en justice. Le climat d'impunité et la stigmatisation qui frappe les filles et les femmes violées les découragent de porter plainte » (Nations Unies, 2008a, p. 6).

la province du Sud-Kivu faisaient état de 40 cas de viol par jour (Nations Unies, 2010f). Ce chiffre est 15 fois plus élevé qu'en France ou au Royaume-Uni (UNODC, 2010b). En outre, seule une petite fraction des cas est rapportée. Selon une estimation prudente, les viols non signalés dans les zones de conflit de l'est de la République démocratique du Congo seraient de 10 à 20 fois plus nombreux que le niveau rapporté. On obtiendrait alors de 130 000 à 260 000 incidents rien qu'en 2009. Un tiers des viols rapportés concernaient des enfants (et 13 % des enfants de moins de 10 ans). Seule une infime part des cas rapportés donne lieu à des poursuites : en 2008, par exemple, seuls 27 membres des forces armées de la République démocratique du Congo ont été reconnus coupables (Dammers, 2010 ; Human Rights Watch, 2009d).

Ces cultures de l'impunité percent sous les réactions de nombreux gouvernements aux faits rapportés par les Nations Unies. En République démocratique du Congo, les autorités ont poursuivi plusieurs individus, mais le gouvernement n'en a pas moins nommé des « auteurs notoires de crimes graves contre des enfants » à de hautes fonctions

militaires (Nations Unies, 2010b, p. 9). Au Soudan, tout en négociant avec les Nations Unies la démobilisation d'enfants soldats, l'État et les parties non étatiques continuent de recruter des enfants dans les camps de réfugiés, les centres de personnes déplacées et la population générale (Nations Unies, 2010b). De même, les Nations Unies ont fourni des preuves que les milices liées aux gouvernements de la République centrafricaine et du Tchad participaient au recrutement d'enfants soldats et à des violences sexuelles systématiques (Nations Unies, 2010b).

Une des raisons du sentiment d'impunité mis en lumière par les rapports des Nations Unies est la faiblesse de l'application. Si voir son nom figurer sur une « liste de la honte » peut, dans une certaine mesure, inciter les contrevenants à reconnaître le droit international, son pouvoir de dissuasion reste cependant réduit. Et si les gouvernements et les groupes rebelles armés continuent de violer les droits des enfants et de confondre militaires et civils, c'est, entre autres, parce qu'ils ne pensent pas qu'ils auront à rendre des comptes. Alors que la CPI devrait être une des sources les plus puissantes de

En 2009, dans les zones de conflit de l'est de la République démocratique du Congo, un tiers des viols rapportés concernaient des enfants.

protection des droits de l'homme dans les États touchés par un conflit, elle n'a qu'un impact global limité. Son existence peut, certes, avoir un effet dissuasif, mais les promesses contenues dans le Statut de Rome, s'engageant à traîner en justice les responsables « d'atrocités qui défient l'imagination et heurtent profondément la conscience humaine », sont pour l'instant lettre morte.

Privée d'une police autonome, la CPI voit son efficacité suspendue au bon vouloir des États parties au Statut de Rome lorsqu'elle veut procéder à des arrestations ou à des inculpations. De nombreux pays ont été avarés de leur soutien. En outre, bien que la CPI puisse, potentiellement, apporter une expertise technique et conférer un poids juridique aux exercices de suivi des Nations Unies, il n'y a pas eu de tentative systématique pour renforcer la coopération ou engager des poursuites par l'intermédiaire du Conseil de sécurité.

Les viols et les violences sexuelles ont un impact sur l'éducation

Les graves conséquences des violences sexuelles et des viols sur l'éducation dans les pays touchés par un conflit n'ont pas été suffisamment reconnues. La violence sexuelle dans les conflits est une forme extrême de violence collective. Elle ne cherche pas seulement à nuire aux individus, mais aussi à détruire l'estime de soi, la sécurité et l'avenir de ceux qui en sont victimes, et à déchirer le tissu de la vie communautaire (Nations Unies, 2010). En plus de l'épreuve elle-même, la stigmatisation et les tabous sociaux associés au viol amènent de nombreuses fillettes à être abandonnées par leur famille et les femmes par leur conjoint. Elles sont alors doublement victimes, en étant aussi exclues de la société, alors que les violeurs sont en liberté. Bon nombre de ces victimes sont des écolières.

L'impact destructeur de la violence sexuelle sur les individus, les communautés et les familles, se propage inévitablement aux systèmes éducatifs. Voler à un enfant un environnement familial sécurisant et traumatiser la communauté dans laquelle il vit, c'est gravement compromettre les perspectives d'apprentissage. Mais il y a d'autres effets plus directs sur l'éducation. Les filles victimes de viol conservent souvent de graves blessures physiques, aux conséquences durables sur leur participation scolaire. Les séquelles psychologiques, comme la dépression, le traumatisme, la honte ou le repli sur soi, ont des effets dévastateurs sur l'apprentissage. De nombreuses filles abandonnent l'école à la suite d'un viol pour cause de grossesse non désirée, d'avortement dangereux ou de maladies

sexuellement transmissibles, comme le VIH et le sida, ou parce qu'elles sont en mauvaise santé, traumatisées, déplacées ou stigmatisées (Human Rights Watch, 2009*d* ; Jones et Espey, 2008).

La violence sexuelle engendre aussi plus largement un climat d'insécurité qui provoque une réduction du nombre de filles autorisées à fréquenter l'école (Jones et Espey, 2008). Les parents vivant dans des zones de conflit préféreront les garder à la maison plutôt que de les laisser courir des risques sur le chemin de l'école. De plus, les effets directs et indirects de la violence sexuelle généralisée continuent de s'exercer longtemps après la fin d'un conflit. De nombreux pays se relevant d'un conflit violent, comme le Guatemala ou le Libéria, continuent de faire état de hauts niveaux de viol et de violence sexuelle, ce qui suggère que les habitudes prises pendant les conflits violents continuent d'imprégner les relations entre les sexes (Moser et McIlwaine, 2001 ; TRC Liberia, 2009).

Les systèmes de surveillance ne rendent pas compte de toutes les violations graves

Pour préoccupant qu'il soit, le niveau de violence rapporté par le système de surveillance et de communication de l'information des Nations Unies ne traduit pas toute la mesure, en étendue et en intensité, des atteintes aux droits de l'homme. La plupart des attaques contre les enfants et les écoles ne sont pas mentionnées. La principale raison en est le caractère fragmenté et partiel du mode de recueil des faits.

Le MRM est un système unique en son genre qui est parvenu à éclairer le degré de violence dont les enfants sont victimes, essentiellement en publiant ces informations dans un rapport annuel présenté par le Secrétaire général. Les informations du MRM sont recueillies par les équipes de pays des Nations Unies, qui elles-mêmes les puisent auprès d'une série d'organismes spécialisés et de sources plus générales. Cependant, le rapport ne s'intéresse qu'aux pays dans lesquels le Conseil de sécurité identifie l'existence d'une « situation préoccupante ». Le rapport présenté en avril 2010 au Conseil de sécurité ne couvrait que 22 pays, alors que le chapitre 3 du présent *Rapport* recense 35 États touchés par un conflit.

La surveillance exercée dans les 22 pays couverts par le rapport de 2010 est inégale. Les pays définis comme figurant à l'ordre du jour du Conseil de sécurité font l'objet de l'examen le plus poussé. En 2010, il y en avait 14 dans le rapport⁶.

6. En avril 2010, il s'agissait de l'Afghanistan, du Burundi, de la Côte d'Ivoire, d'Haïti, de l'Irak, du Liban, du Myanmar, du Népal, de la République centrafricaine, de la République démocratique du Congo, de la Somalie, du Soudan, du Tchad et du Territoire palestinien occupé.

La situation était également examinée dans 8 pays ne figurant pas à l'ordre du jour du Conseil de sécurité, mais avec moins de minutie⁷. Dans certains de ces pays, comme la Colombie, les gouvernements fournissent de leur plein gré une documentation et des informations complètes au mécanisme onusien. Dans d'autres, la transmission des informations reste partielle, les équipes de pays des Nations Unies n'ayant qu'un accès limité aux zones de conflit. Ainsi, l'équipe de l'ONU en Thaïlande n'a pas pu contrôler certaines zones préoccupantes dans la partie méridionale du pays, où des écoles ont été attaquées. On manque de renseignements sur la province de Khyber Pakhtunkhwa, dans le nord-ouest du Pakistan, une zone marquée par des niveaux très élevés de violence envers les écoles et les enfants. Plus généralement, beaucoup d'équipes des Nations Unies chargées de collecter les informations se heurtent aussi au manque de moyens (Nations Unies, 2010b).

La collecte d'informations concernant l'éducation pâtit également du mandat étroit du MRM. Les attaques qui visent des établissements scolaires ne déclenchent pas d'inscription sur les « listes de la honte » figurant dans les rapports du Secrétaire général sur les enfants et les conflits armés. Du fait de l'importance accordée par le passé à la question des enfants soldats, ces attaques sont bien fréquemment passées sous silence, même dans les pays figurant à l'ordre du jour du Conseil de sécurité. La prise en compte de ce qui se passe dans les pays absents de l'ordre du jour est souvent superficielle et, dans bien des pays, les attaques contre les écoles ne sont même pas consignées (Coursen-Neff, 2010). D'autres sources ont joué un rôle précieux en comblant ces lacunes : il s'agit, par exemple, du Rapport de l'UNESCO intitulé *L'Éducation prise pour cible*, qui s'appuie sur un large éventail de rapports officiels, non gouvernementaux et médiatiques, pour documenter les attaques rapportées dans 32 pays (O'Malley, 2010a). Le déficit d'information n'en demeure pas moins.

Il y a de bonnes raisons de souhaiter un renforcement des systèmes d'information sur les attaques contre les écoles et les mesures prises pour les protéger. Bien que l'utilisation des hôpitaux et des édifices religieux à des fins militaires soit expressément proscrite, le droit humanitaire semble moins catégorique à l'égard des établissements d'enseignement, aux yeux de certains commentateurs⁸ (Bart, 2010). Cette différence de traitement est dangereuse pour les enfants comme pour les enseignants. Les écoles utilisées à des fins

militaires peuvent devenir des cibles militaires, avec des conséquences souvent funestes. Le Comité des droits de l'enfant mentionne l'utilisation militaire d'écoles dans 4 pays au moins, bien que cette pratique soit plus répandue (Coursen-Neff, 2010). Au Yémen, les forces gouvernementales et rebelles se servent des écoles comme bases militaires. Dix-sept écoles ont été détruites et le ministère de l'Éducation a annulé l'année scolaire dans les zones de conflit de Saada et de Harf Sufyan (Nations Unies, 2010b). Ce silence relatif des rapports des droits de l'homme à l'endroit des écoles pourrait, dans certains cas, être perçu comme indiquant un rang de préoccupation inférieur. Si, à l'inverse, on considérait clairement que les attaques visant des écoles constituent une atteinte aux droits de l'homme et que leurs auteurs seront cités dans les rapports présentés au Conseil de sécurité, la protection pourrait s'en trouver renforcée.

Les systèmes de suivi des viols et autres formes de violence sexuelle sont parmi les plus inefficaces du système international. Une des raisons tient aux inégalités entre les sexes qui réduisent la capacité des femmes à signaler les violences d'ordre sexuel. L'accès des femmes à la justice est souvent limité dans de nombreux pays où les droits sociaux et économiques en général ne sont ni reconnus ni protégés. Les attitudes consistant à minimiser l'importance de ces atteintes au sein des forces de police, du système judiciaire et même de la famille, contribuent aussi à cette situation. En outre, certains pays n'ont pas de législation sanctionnant le viol. Et même lorsqu'ils en ont une, les femmes et les parents de jeunes filles peuvent se trouver dans l'incapacité de faire face aux coûts d'une procédure. Par ailleurs, certains pays – comme la Côte d'Ivoire, la République démocratique du Congo et le Soudan – ont délibérément affaibli la protection légale, en accordant des amnisties qui concèdent l'impunité aux auteurs d'actes de violence sexuelle, au mépris du droit international (Nations Unies, 2009h). Mais la première cause de minimisation est sans doute l'effet combiné de la stigmatisation et de la peur du côté des victimes.

Les écoles utilisées à des fins militaires peuvent devenir des cibles militaires, avec des conséquences souvent funestes.

7. En avril 2010, il s'agissait de la situation de la Colombie, des États du centre-est de l'Inde, du Khyber Pakhtunkhwa (ancienne Province de la Frontière-du-Nord-Ouest), de l'Ouganda, des Philippines, du Sri Lanka, des provinces frontalières du sud de la Thaïlande et du Yémen.

8. L'article 19 de la première Convention de Genève de 1949 stipule que « les établissements fixes et les formations sanitaires mobiles du service de santé ne pourront en aucune circonstance être l'objet d'attaques, mais seront en tout temps respectés et protégés par les parties au conflit » [Conventions de Genève, 1949]. Voir également l'article 18 de la quatrième Convention de Genève de 1949, qui dispose que les hôpitaux civils ne peuvent en aucune circonstance être l'objet d'attaques. Le Protocole I de 1977 va plus loin, en interdisant tout usage militaire temporaire des installations hospitalières et en déclarant qu'elles ne doivent pas être utilisées pour mettre des objectifs militaires à l'abri d'attaques [Conventions de Genève, 1977, article 12].

Aucun système n'est en place au niveau international pour documenter, de façon systématique et exhaustive, les cas de viol dans les pays touchés par un conflit.

Les dispositifs internationaux actuels aggravent encore ce manque de prise en compte. Aucun système n'est en place au niveau international pour documenter, de façon systématique et exhaustive, les cas de viol et d'autres formes de violence sexuelle dans les pays touchés par un conflit. Au lieu de cela, les agences des Nations Unies et autres entités rassemblent, de façon généralement aléatoire et anecdotique, un patchwork fragmenté d'informations. Si le MRM recense effectivement les cas de violence sexuelle et devra, à l'avenir, en nommer les auteurs, il s'appuie lui aussi sur un socle de données réduit. En outre, son mandat circonscrit son champ d'action aux victimes de moins de 18 ans – un seuil arbitraire s'agissant de viol et de violence sexuelle. Un autre problème est posé par l'approche extrêmement conventionnelle adoptée par le MRM lorsqu'il s'agit de rendre compte des niveaux de violence sexuelle.

La portée partielle du Protocole facultatif de la Convention relative aux droits de l'enfant constitue une autre entrave aux efforts pour renforcer la protection. Le comité chargé de surveiller l'application de la convention passe en revue un large éventail de violations rapportées par les États. Or, on y trouve des lacunes importantes, plusieurs pays affectés par des conflits n'ayant pas ratifié la convention. En octobre 2010, ils étaient 139 à avoir ratifié le protocole. Parmi les pays couverts par le rapport 2010 du Secrétaire général sur les enfants et les conflits armés qui ne l'ont pas ratifié se trouvent la Côte d'Ivoire, Haïti, le Myanmar, le Pakistan, la République centrafricaine et la Somalie (Nations Unies, 2010b). Dans tous ces pays, on a signalé des cas d'enrôlement précoce, de violences envers les civils, d'attaques d'écoles et d'actes de viol et de violence sexuelle généralisés et systématiques. La ratification du protocole imposerait aux législations nationales de renforcer leur protection au moins dans ces domaines.

Renforcer la protection

Pour en finir avec la culture de l'impunité dénoncée dans les rapports des Nations Unies, il faut intervenir sur plusieurs fronts, à l'échelle nationale et internationale. Parmi les conditions majeures d'une protection plus efficace figurent l'extension de la surveillance, l'amélioration de la coordination entre agences et le renforcement des mécanismes d'application.

- *Renforcer le mécanisme de surveillance et de communication de l'information (MRM).* La mise en place du MRM a été une étape cruciale dans la communication des informations sur les enfants

et les conflits armés à l'échelle internationale. La mention des parties responsables d'assassinats et de mutilations, mais aussi de viols et d'autres actes de violence sexuelle, dans les annexes des rapports présentés au Conseil de sécurité permettra d'élargir le champ d'application. Toutefois, le système d'établissement des rapports devrait accorder un poids égal à l'ensemble des 6 violations graves des droits de l'homme concernées, en prévoyant une annexe séparée indiquant le nom des responsables des violations pour chaque catégorie. Le Conseil de sécurité devrait aussi s'intéresser à un plus grand nombre de pays que les 22 pays actuellement pris en compte. Il faut également soutenir le mécanisme en augmentant les moyens disponibles et en renforçant la coordination entre organismes.

- *Mieux rendre compte des atteintes contre l'éducation.* Il est urgent de préparer des rapports plus réguliers, plus fiables et plus solides sur les attaques contre les écoles, les écoliers et les enseignants, ne serait-ce que parce que l'éducation, de plus en plus, est prise pour cible dans les conflits armés. On ne dispose actuellement que de données clairsemées et disparates. Des efforts ont déjà été faits pour combler ces lacunes. Mais il manque un système de communication de l'information capable de recenser, d'analyser et de vérifier de façon systématique et détaillée les attaques signalées, d'identifier les responsables et d'évaluer les efforts pour prévenir et combattre ces attaques. Ce système devrait s'appliquer non seulement à l'éducation des moins de 18 ans mais aussi à l'enseignement supérieur, à l'alphabétisation des adultes et à l'enseignement technique et professionnel. En tant qu'organisation chef de file des Nations Unies pour l'éducation, l'UNESCO devrait être mandatée et dotée de moyens suffisants pour superviser l'élaboration et la mise en œuvre d'un système plus complet de communication des informations, par le biais d'un groupe de suivi des violences contre l'éducation. Ce groupe opérerait en coopération avec les représentants spéciaux et les équipes de pays des Nations Unies, ainsi que d'autres organismes spécialisés. Dans la mesure du possible, les enquêtes seraient menées en coopération avec les gouvernements. Toutefois, pour veiller à ce que les rapports s'appuient sur des bases solides et politiquement neutres, le groupe fonctionnerait de façon indépendante, sous la supervision d'un comité d'experts chargé de sa gestion, composé de professionnels respectés des droits de l'homme et du droit.

La fin de l'impunité : de l'observation à l'action

■ *Apporter un soutien à l'élaboration de plans d'actions nationaux.* C'est aux gouvernements que revient la responsabilité de mettre fin aux violations des droits de l'homme et, donc, à eux qu'il faudra demander de formuler des plans d'action nationaux plus détaillés, conformément au droit international. Cependant, dans de nombreux pays touchés par un conflit, les autorités nationales manquent de capacités et de moyens pour mettre en place l'appareil juridique et de sécurité exigé pour protéger les civils et punir les contrevenants. Les bailleurs de fonds et les agences des Nations Unies devraient donc intensifier leurs efforts pour renforcer les capacités et apporter le soutien financier, technique et humain aux institutions de protection des droits de l'homme. Le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) est l'agence chef de file des Nations Unies pour le renforcement de l'état de droit dans les pays en situation de conflit ou d'après-conflit. Mais dans ces domaines cruciaux, le budget imparti aux programmes – environ 20 millions de dollars EU annuels – n'est pas à la hauteur de la tâche à accomplir (PNUD, 2010a).

■ *Prendre des sanctions contre les récidivistes.* La résolution de 2005 du Conseil de sécurité portant création du MRM prévoyait des mesures punitives. S'agissant de gouvernements ou de parties non étatiques, ces mesures pourraient prendre la forme d'embargo sur les armes et, dans le cas d'individus, de gel des avoirs, d'interdiction de voyager ou de renvoi devant la CPI. À l'heure actuelle, il n'existe pourtant pas de mécanisme séparé pour des sanctions de grande envergure, même contre les récidivistes. Si les sanctions constituent une mesure de dernier ressort, la crédibilité de l'agenda des Nations Unies concernant les enfants dans les pays touchés par un conflit dépendra des actions entreprises contre ceux qui violent les règles internationales de protection des enfants. Pour renforcer cette crédibilité, le Conseil de sécurité devrait adopter des mesures plus vigoureuses contre les récidivistes qui, dans le cadre du MRM renforcé, sont identifiés comme tels pendant au moins 3 ans. En cas de récidives particulièrement flagrantes, le Conseil de sécurité devrait saisir la CPI pour enquête et poursuites contre les États et les acteurs non étatiques.

■ *Renforcer le rôle du Haut Commissariat aux droits de l'homme des Nations Unies.* L'aide technique et la mise en place d'institutions durables en vue du renforcement du droit à l'éducation ne seront pas efficaces si le principe

même de protection fait l'objet de violations. Les manquements à la protection sont flagrants pour un large spectre de droits, comme le reflète l'épaisseur des rapports présentés au Conseil de sécurité. Le problème est que le mécanisme de surveillance et d'information du système des Nations Unies est extrêmement fragmenté et insuffisamment rattaché à des stratégies de protection axées sur les résultats. Cela est dû, entre autres, à ce que le Bureau du Haut Commissariat aux droits de l'homme des Nations Unies (HCDH) est mal équipé pour répondre aux innombrables défis que la communauté internationale doit relever, notamment dans l'éducation. Les résolutions du Conseil de sécurité et les engagements formulés par les États Membres des Nations Unies en matière de droits de l'homme devraient être appuyés par des ressources permettant au HCDH d'exercer son mandat.

■ *Criminaliser les actes de viol et de violence sexuelle.* Face aux rapports qui se suivent et se ressemblent, et à la somme d'indices dénonçant les violences sexuelles massives et systématiques, l'impunité des criminels et l'absence de poursuites ainsi que la complicité active ou l'inaction des autorités politiques et militaires auxquelles il incombe pourtant de prévenir, de protéger et de punir, il faut une réponse plus vigoureuse. C'est un domaine dans lequel une application renforcée devrait être perçue non seulement comme une priorité en soi mais aussi comme le seul moyen d'accorder à des millions de jeunes filles vivant avec ce traumatisme ou sous la menace de la violence sexuelle une chance d'accéder à une éducation de qualité.

Compte tenu de l'ampleur du problème, de la banalisation des manquements et du degré d'impunité actuel, le présent *Rapport* propose la création d'une commission internationale sur le viol et la violence sexuelle, chargée de documenter l'étendue des violences dans les pays en proie à la guerre, d'identifier les responsables et de faire un rapport au Conseil de sécurité. La commission devrait bénéficier des conseils juridiques et techniques de la CPI. Lorsque les gouvernements n'auront pas pu – ou pas voulu – combattre les cultures de l'impunité entourant les violences sexuelles massives et systématiques, le Conseil de sécurité devrait déférer l'État responsable devant la Cour pénale internationale, ou bien le procureur de la CPI devrait engager une enquête et des poursuites (encadré 4.3 ; lire aussi la contribution spéciale de Mary Robinson). □

Il faudrait créer une commission internationale sur le viol et la violence sexuelle pour faire évoluer la situation.

Encadré 4.3 – Stopper les violences sexuelles et les viols dans les pays touchés par des conflits : pour en finir avec l'impunité

J'étais juste en train de marcher, pas loin de chez moi et un homme, je ne le connaissais pas..., il m'a violée. Il n'a rien dit, il était habillé tout en noir et il m'a violée et il est parti. Je me suis mise à pleurer et je suis allée à la maison mais je n'ai rien dit à personne. J'avais peur, parce que j'étais seule.

Une jeune fille de 16 ans en Côte d'Ivoire, propos recueillis par Human Rights Watch (2010a, p. 38)

Pourquoi, alors qu'elles sont si nombreuses, les résolutions des Nations Unies sur le viol et la violence sexuelle sont-elles si peu suivies d'effets ? Cette question intéresse autant les partenaires de l'éducation pour tous que la communauté des droits de l'homme dans son ensemble. Aucun autre problème ne contribue sans doute autant que lui seul à freiner les progrès de l'éducation et à renforcer les inégalités entre les sexes dans la scolarisation.

Les femmes et les filles ont le droit légal d'être protégées contre les violences sexuelles et les viols collectifs. Or, dans de larges zones des pays touchés par des conflits, ce droit ne pèse guère parce que des gouvernements et des groupes armés tolèrent, pratiquent ou encouragent la terreur sexuelle, commettant en toute impunité des crimes de guerre et des crimes contre l'humanité au mépris du système des Nations Unies. Jusqu'à présent, la communauté internationale s'est contentée de recueillir, ici ou là, les preuves de ces crimes, de les condamner et d'adopter, dans le cadre du Conseil de sécurité, des résolutions dont les injonctions ne s'appliquent pas où il le faudrait : sur le lieu même de ces « guerres du viol », qui s'en prennent maintenant à des personnes comme cette jeune fille de 16 ans de la Côte d'Ivoire citée en exergue. Il faudrait agir dans quatre domaines.

Créer une commission internationale sur le viol et la violence sexuelle

Il nous faut des données plus nombreuses et plus précises sur l'étendue et l'intensité de la violence sexuelle dans les pays en conflit, et pas seulement de celle qui touche les moins de 18 ans. Il faudrait, en premier lieu, créer une commission internationale sur le viol et la violence sexuelle, afin de documenter l'ampleur du problème, d'identifier les auteurs et d'évaluer les réponses gouvernementales. Elle serait dirigée par la Secrétaire générale adjointe d'ONU-Femmes, tandis que le Bureau de la Représentante spéciale du Secrétaire général pour la violence sexuelle dans les conflits armés assurerait la coordination des exercices d'examen nationaux.

La CPI devrait, dès le début, être investie d'une fonction technique et consultative. Les dispositifs actuels

d'établissement de rapports échouent systématiquement dans l'évaluation du rôle et des responsabilités des gouvernements, des responsables politiques et des états-majors pour ce qui est des actes de viol et d'autres formes de violence sexuelle. La CPI devrait déterminer, à partir des preuves disponibles et de nouveaux éléments recueillis par la commission proposée, si des acteurs de l'État sont impliqués dans des actes qualifiables de crimes de guerre ou de crimes contre l'humanité, qu'ils le soient directement, indirectement ou, conformément au principe de la « responsabilité du supérieur hiérarchique », pour ne pas avoir prévenu ces actes de violence.

Les pays concernés par les travaux de la commission seraient identifiés à partir de l'examen des preuves disponibles. Priorité serait donnée aux États pour lesquels des niveaux élevés de violence sexuelle et d'impunité ont été rapportés et reconnus comme tels par le MRM et d'autres rapports du Conseil de sécurité. Il s'agit notamment de l'Afghanistan, de la Côte d'Ivoire, du Myanmar, de la République centrafricaine, de la République démocratique du Congo, du Soudan et du Tchad. La commission internationale réunirait des professionnels du droit, de la santé et des statistiques, et collaborerait avec les équipes de pays des Nations Unies. Son mandat inclurait la collecte de données quantitatives et qualitatives et l'évaluation des mesures existantes en matière de prévention, de protection et de sanction. Ses rapports et recommandations pourraient être soumis au Conseil de sécurité dans le cadre du processus de présentation de rapports prévu par la résolution 1820, à partir de 2012.

En créant cette commission de haut niveau, l'objectif poursuivi ne serait pas seulement d'améliorer la qualité des preuves et les normes de suivi, il serait aussi de susciter un changement. Une part de son mandat consisterait à identifier les stratégies destinées à améliorer la coordination de la collecte des preuves entre les agences des Nations Unies. La commission remplirait aussi un rôle de soutien pour l'élaboration de stratégies et de plans d'action nationaux assortis de délais, en matière de prévention, de protection et de poursuites en justice, et pour la mobilisation de l'ensemble du système des Nations en appui à ces stratégies. Cependant, l'objectif consisterait avant tout à obtenir des résultats dans un domaine clef : la fin de la culture de l'impunité. Pour cela, la commission devra rechercher les acteurs responsables d'actions, et les États ou les acteurs non étatiques responsables d'actes d'omission, y compris les dirigeants politiques et les acteurs gouvernementaux qui ont failli à leur responsabilité de protéger contre les viols massifs et systématiques et autres formes de violence sexuelle et de prévenir ces crimes. Les preuves devraient en être transmises directement à la Cour pénale internationale pour enquête, celle-ci étant menée directement ou par l'intermédiaire du Conseil de sécurité.

Apporter un soutien international aux plans d'action nationaux

Tous les gouvernements des États touchés par un conflit devraient être appelés à élaborer des plans d'action nationaux visant à lutter contre la violence sexuelle, en s'inspirant pour cela des bonnes pratiques. Les bailleurs de fonds et les agences des Nations Unies devraient coordonner les efforts de soutien à ces plans en fournissant l'appui financier et technique nécessaire au renforcement des capacités.

L'accent devrait être mis sur le développement d'institutions efficaces et responsables qui autonomisent les femmes grâce à des actions concrètes. Les plans devraient comprendre non seulement des mesures destinées à traduire les contrevenants en justice mais aussi des stratégies visant à renforcer la législation et la justice. Les agences internationales et les donateurs pourraient apporter un soutien bien plus vigoureux aux actions nationales dans ce domaine. Une initiative prometteuse, à cet égard, est le projet de loi bipartisan présenté au Congrès américain, l'*international violence against women act* (acte sur la violence internationale à l'encontre des femmes), demandant au département d'État d'adopter un plan pour lutter contre les violences faites aux femmes dans une vingtaine de pays cibles.

Renforcer la coordination de la lutte contre la violence sexuelle au sein des Nations Unies

L'entité des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes – l'ONU-Femmes – devrait être mandatée et dotée de ressources et de moyens techniques pour coordonner les actions à travers le système des Nations Unies et surveiller la mise en œuvre des résolutions du Conseil de sécurité. L'ONU-Femmes devrait consolider l'ensemble des activités de suivi, fournissant ainsi la base à l'établissement de rapports plus cohérents et plus complets sur la prévalence de la violence sexuelle et sur les mesures prises par les gouvernements et les Nations Unies pour renforcer la protection et combattre cette violence. Une recommandation propose la nomination de « conseillers pour la protection des femmes » sur le théâtre des opérations afin de rendre compte des actes de violence sexuelle, comme l'exige la résolution 1888 (Nations Unies, 2009j, 2010j).

Il faut une plus large coopération entre les agences des Nations Unies dans le cadre d'un plan d'action renforcé appliqué à l'ensemble du système. Le réseau « Initiatives des Nations Unies contre la violence sexuelle dans les pays en conflit », qui coordonne l'action dans 13 agences, commence à porter ses fruits. Actuellement, il apporte un soutien intégré dans 5 situations de conflit : en Côte d'Ivoire, au Libéria, en République démocratique du Congo, au Soudan et au Tchad (Nations Unies, 2010j).

Les Nations Unies sont également bien placées pour appuyer l'élaboration de dispositifs d'information et d'enquête plus réactifs. Au Libéria, sous l'égide de la force de maintien de la paix des Nations Unies, une unité de policières indiennes a interrogé les victimes et enquêté sur les plaintes pour violences sexuelles (UNIFEM et DOMP, 2010).

Impliquer la Cour pénale internationale

Le Statut de Rome, acte fondateur de la CPI, a imprimé une nouvelle direction en inscrivant la criminalisation explicite du viol et de la violence sexuelle dans le droit humanitaire international. Pourtant, le rôle potentiel de la CPI pour prévenir proactivement les crimes à caractère sexuel et traduire leurs auteurs en justice n'a pas été pleinement développé.

La CPI pourrait voir son rôle renforcé dans deux domaines clefs. Premièrement, compte tenu du mandat qui lui est imparti par le Statut de Rome, on pourrait proposer la mise en place d'un mécanisme de prévention plus agressif au sein de la CPI. Il s'agirait de réunir des informations sur les efforts menés au sein des Nations Unies et aux niveaux régional et national, afin de documenter les niveaux de viol et autres formes de violence sexuelle, de fixer des indicateurs de référence pour combattre l'impunité, de dispenser des formations et d'encourager l'accès des femmes aux postes de direction aux niveaux local et national.

Deuxièmement, bien que la CPI soit une organisation indépendante, extérieure au système des Nations Unies, elle pourrait jouer un rôle bien plus actif dans la mise en œuvre des résolutions du Conseil de sécurité. La Cour peut être saisie par un État, par son propre procureur ou par le Conseil de sécurité. Lorsque preuve a été faite, par les systèmes d'informations actuels, que le gouvernement d'un État a failli à sa responsabilité de lutter contre l'impunité, le Conseil de sécurité devrait déférer cet État devant la CPI pour enquête.

L'action dans chacun de ces domaines peut sembler très éloignée de l'agenda habituel de l'éducation pour tous. Mais, d'un autre point de vue, on pourrait opposer que cet agenda se ferait lui-même complice de la vaste culture de l'impunité en ne parvenant pas à lutter contre les actes généralisés de violence sexuelle et de viol qui gâchent les possibilités d'éducation de nombreuses filles, renforcent les disparités entre les sexes et contraignent des millions d'écoliers à vivre dans la peur.

Sources : Clinton (2009) ; Dallman (2009) ; Dammers (2010) ; Human Rights Watch (2010a) ; Cour pénale internationale (2010b) ; Nations Unies (2009h, 2010i) ; Congrès des États-Unis (2010).

Les preuves de la violence sexuelle devraient être transmises directement à la Cour pénale internationale pour enquête.

Contribution spéciale – Il est temps de passer des paroles aux actes

Les Nations Unies ont été créées pour préserver les générations futures du fléau de la guerre. Aujourd'hui encore, je suis frappée par la force des termes employés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme. Le préambule parle d'« actes de barbarie » qui « révoltent la conscience de l'humanité » et laisse entrevoir la promesse d'un avenir débarrassé de la peur.

On ne peut s'empêcher de se demander comment les concepteurs de la Déclaration universelle accueilleraient les violences sexuelles et les viols massifs et systématiques qui accompagnent aujourd'hui tant de conflits armés. Est-il un pire exemple de ces « actes de barbarie » que les Nations Unies entendaient renvoyer à l'histoire ? Cette violence sexuelle n'a rien d'accidentel, elle n'est pas non plus une forme de dommage collatéral. Elle est une arme de guerre largement et délibérément employée pour punir, humilier, terroriser et déraciner des populations prises dans des conflits sur lesquels elles n'ont aucune maîtrise. Ces populations ont le droit d'attendre de nous que nous défendions et protégions leurs droits.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de l'UNESCO nous permet de mieux saisir l'impact destructeur de la violence sexuelle et du viol, en nous rappelant qu'ils ont aussi un effet sur l'éducation, trop longtemps négligé. Des enfants traumatisés, livrés à l'insécurité, meurtris dans leur chair et qui voient s'effondrer leur famille et leur communauté à cause d'un viol ne réaliseront jamais leur potentiel à l'école. C'est pourquoi il est temps, pour la communauté de l'éducation pour tous, de s'engager plus activement dans la défense des droits de l'homme et de mettre enfin un terme à ce que le Secrétaire général des Nations Unies a appelé « notre échec collectif » à protéger ces vies détruites par la violence sexuelle.

Nous possédons déjà la feuille de route qui guidera nos actions. La résolution 1820 du Conseil de sécurité a apporté une réponse historique à la réalité haineuse de la violence sexuelle. Le défi consiste désormais à la mettre en pratique, c'est-à-dire à combler le fossé entre nos paroles et nos actes. Ce défi commence dans les pays eux-mêmes, que la communauté internationale doit encourager plus vigoureusement à mettre en place des systèmes judiciaires fondés sur l'État de droit et qui soient accessibles aux femmes.

Mais la communauté internationale doit aussi commencer par adresser des messages plus clairs et plus forts à ceux qui ont le devoir de prévenir ces violences et de protéger les populations vulnérables. Les gouvernements à travers le monde doivent réfléchir sérieusement à la création d'une commission internationale de haut niveau chargée d'enquêter sur les viols massifs et systématiques, d'identifier leurs auteurs et de collaborer avec la Cour pénale internationale pour qu'ils soient traduits en justice.

Car, je le dis haut et fort, il n'est plus question d'accepter le *statu quo*. Soixante-cinq ans après la proclamation de la Charte des Nations Unies, la vie et l'éducation de millions d'enfants dans les zones de conflit sont bouleversées par les menaces de violences sexuelles. Loin d'être libérés de la peur, ces enfants vivent chaque jour dans la crainte d'un viol, sur le trajet de l'école, lorsqu'ils vont puiser de l'eau et au sein même de leurs villages.

Nous avons le pouvoir de remédier à cet état de choses. Utilisons-le.

Mary Robinson
Haut Commissaire des Nations Unies aux droits
de l'homme (1997-2002)
Coprésidente du Groupe consultatif de la société
civile auprès de l'ONU sur les femmes,
la paix et la sécurité

Assurer l'éducation dans les conflits armés

Le principal obstacle à la promotion de l'éducation dans les situations d'urgence est que, pour certains, elle n'entre pas dans un cadre humanitaire étroit consistant à sauver des vies. Du point de vue de la survie au sens strict, on arrive vite à la conclusion que l'éducation ne sauve pas des vies.

Un responsable du Bureau du Service d'aide humanitaire de la Commission européenne (IRIN, 2009)

Nous avons tout laissé derrière nous, à l'exception de ce que nous avons dans la tête, de ce que nous avons appris : notre éducation. C'est la seule chose qu'on ne pourra jamais nous prendre.

Une femme du Darfour réfugiée au Tchad en 2004 (Martone, 2007, p. 3)

Pour les 318 enfants originaires de République démocratique du Congo, la salle de classe se résume à une clairière près d'un cours d'eau du Congo voisin. Deux enseignants bénévoles improvisent un tableau à l'aide de planches clouées sur un arbre. Pas un manuel en vue. « L'absence de matériel pédagogique est problématique », reconnaît l'un des enseignants.

Lorsque, en octobre 2009, les milices ont envahi leur village, les enfants rassemblés dans la clairière se sont retrouvés parmi les 100 000 personnes parties se réfugier sur l'autre rive de l'Oubangui, le fleuve qui marque la frontière entre les deux pays. Les autorités congolaises n'ont pu leur être d'un grand secours. Mais tout le long de la rivière, les comités villageois se sont reformés et le retour des enfants à l'école est pour eux une priorité. Avec le soutien de l'UNHCR, ils ont commencé à recruter des enseignants. « Nous leur avons demandé de concentrer leurs cours au maximum, afin de rattraper le temps perdu », souligne un directeur. Soixante-quinze écoles au moins ont été créées le long de l'Oubangui, du préscolaire au secondaire (IRIN, 2010a). Étonnante démonstration de la résilience humaine face à l'adversité.

On pourrait rapporter des récits similaires sur d'autres situations de conflit à travers le monde. Dans la vallée de Swat, au Pakistan, les parents d'enfants déplacés par les violences de 2008 et 2009 ont installé des écoles de fortune dans les camps et au milieu des ruines. Dans les camps de réfugiés de

l'est du Tchad, les femmes qui ont fui la terreur d'État du Darfour (Soudan) pressent les responsables des Nations Unies de leur donner des écoles de meilleure qualité et de permettre à leurs enfants d'accéder à l'enseignement secondaire. En Afghanistan, les dirigeants communautaires ont exigé des bailleurs de fonds qu'ils financent les enseignants pour préserver l'éducation (Anderson et al., 2006). Et en République centrafricaine, les enfants des zones de conflit se réfugient dans les forêts où ils fréquentent ces « écoles de brousse » où l'on manque de tout, sauf d'élèves enthousiastes et d'enseignants dévoués.

Pourquoi les communautés consentent-elles à des efforts et à des sacrifices aussi extraordinaires pour préserver l'éducation ? Si l'on en croit un membre de la minorité Karenni du Myanmar, réfugié en Thaïlande, « l'éducation est importante pour mon enfant, mais aussi pour nous tous, pour améliorer nos conditions d'existence. [...] Le plus important pour notre communauté, c'est que mon enfant reçoive une éducation » (Furukawa, 2009). Indépendamment de la gravité de la crise, l'éducation apporte l'espoir d'un avenir meilleur et elle est un capital – le seul, parfois – que les personnes frappées par un conflit peuvent emporter avec elles. Les parents voient aussi dans l'éducation un moyen de préserver leurs enfants du mal, de les tirer des griffes des milices armées.

Les responsables de l'action humanitaire sont souvent surpris par l'ampleur de la demande d'éducation dans les communautés touchées par un conflit violent. Lorsqu'un haut responsable des secours d'urgence des Nations Unies s'est rendu en 2005, après le séisme, dans les villages du Pakistan pour aider à la reconstruction, les anciens lui ont bien dit que ce dont ils avaient le plus besoin, c'était d'une mosquée et d'une école. Cela a modifié son point de vue sur la place de l'éducation dans les réponses humanitaires (Anderson et Hodgkin, 2010). Le message énonce clairement que, si l'accès à la nourriture et à l'eau, à un abri et aux soins est une priorité évidente, les écoles, les manuels et les enseignants sont tout aussi vitaux. Pourtant, l'action humanitaire internationale telle qu'elle est conçue pêche généralement par sa vision étriquée, limitée au seul sauvetage des vies, comme le soulignait un membre de la Commission européenne au début de la présente section. Vision qui aggrave encore les problèmes auxquels sont confrontés les habitants des pays touchés par un conflit.

Assurer l'éducation au milieu des hostilités n'est pas aisé. L'insécurité empêche d'accéder aux écoles et les personnes déracinées par la violence sont

L'éducation est un capital que les personnes frappées par un conflit peuvent emporter avec elles.

souvent particulièrement difficiles à atteindre et à secourir. Pourtant, partout dans le monde, les communautés montrent, dans leurs actions, qu'il est possible de protéger le droit à l'éducation. Elles indiquent aussi à la communauté internationale que l'aide au développement a un rôle à jouer en maintenant ouvertes les portes donnant accès aux possibilités de s'instruire. La section suivante se penche sur trois domaines dans lesquels l'action internationale est à même de faire la différence :

- le renforcement de l'aide humanitaire à l'éducation ;
- le soutien aux efforts des communautés pour préserver l'éducation pendant les conflits armés ;
- l'amélioration du traitement des personnes déplacées internes et des réfugiés.

L'éducation est doublement défavorisée dans l'aide humanitaire

L'action humanitaire vise à sauver des vies, à maintenir l'accès aux services fondamentaux et à préserver la dignité humaine. Une des raisons pour lesquelles l'éducation est traitée comme le parent pauvre dans les réponses aux urgences humanitaires réside dans le fait qu'elle est perçue comme une priorité moins urgente. La déscolarisation, nous dit-on, est une préoccupation pour le développement, mais elle n'est pas une menace pour la vie humaine. Ce jugement n'est pas celui de bien des personnes confrontées aux urgences provoquées par un conflit. Ce qu'elles nous disent, quant à elles, c'est que l'éducation est un service vital et une source de dignité qui doit être protégée, quelle que soit la gravité des circonstances.

Le paysage de l'urgence humanitaire est encombré et complexe. Il est aussi particulièrement sensible à l'influence des médias mondiaux. Des catastrophes naturelles extrêmement médiatisées peuvent susciter un soutien rapide, contrairement à des crises moins visibles et plus longues que traversent certains pays et qui sont souvent perdants. La nature médiatique du mode d'information international aide à comprendre pourquoi la réponse financière au séisme en Haïti a été bien plus forte que lors de la crise alimentaire au Niger et pourquoi certaines urgences prolongées – comme les crises actuelles dans l'est du Tchad, en République démocratique du Congo ou dans la région soudanaise du Darfour – sombrent dans l'oubli. Si la compétition entourant l'aide est inévitable, notamment dans le climat financier actuel, de nombreux pays touchés par un conflit sont devenues des « urgences oubliées ». Les déficits d'aide qui en

résultent sapent les efforts de maintien de l'éducation. Mais ce n'est qu'une partie du problème. L'éducation est un secteur oublié au sein d'une action humanitaire qui manque de ressources. C'est l'élément le moins visible et le plus négligé du paysage de l'aide humanitaire.

La question des niveaux de l'aide humanitaire

Le système de l'action humanitaire se caractérise par un déploiement déconcertant d'organisations, de mécanismes de financement et de systèmes d'information. Suivre le cheminement de l'aide à travers ce réseau n'est pas facile. La présente section offre un aperçu du financement global et de sa répartition entre différents pays.

Les travaux des chercheurs de Development Initiatives nous aident à y voir plus clair. Leur analyse montre que, en dehors de quelques fluctuations, le montant de l'aide humanitaire n'a cessé de croître au cours des 10 dernières années. Selon les meilleures estimations, les gouvernements et les bailleurs de fonds privés auraient versé en 2008 près de 17 milliards de dollars EU d'aide humanitaire, dont environ 11,7 milliards provenaient des gouvernements donateurs du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE – soit plus du double des 4,5 milliards dépensés en 2000⁹. La part de l'aide humanitaire dans le montant total de l'aide publique au développement (APD) a progressé, passant d'environ 7 % de l'APD totale en 2000 à 12 % en 2008 (Development Initiatives, 2010c).

L'aide aux pays touchés par un conflit armé représente une large part du total. La circulation des fonds vers ces pays est extrêmement concentrée, et elle l'est de plus en plus. De 1999 à 2008, l'aide humanitaire apportée par les membres du CAD aux pays touchés par un conflit a été multipliée par 4, et celle fournie aux 5 principaux bénéficiaires multipliée par 7. En 2007-2008, les trois quarts de l'aide humanitaire allaient à des pays touchés par des conflits (figure 4.1) et plus des deux cinquièmes à 5 bénéficiaires principaux : par ordre décroissant, le Soudan, l'Éthiopie, l'Afghanistan, l'Irak et la Somalie.

L'aide humanitaire occupe une place importante dans les efforts globaux d'aide au développement dans les États affectés par un conflit. Il arrive même qu'elle représente la majorité de l'aide globale, l'emportant quantitativement sur l'aide au développement à long terme¹⁰. Contrairement aux idées reçues, l'aide humanitaire n'est pas une solution de dépannage à court terme, elle occupe

En 2007-2008, les trois quarts de l'aide humanitaire allaient à des pays touchés par des conflits.

9. Les gouvernements non CAD avaient fourni 1,1 milliard de dollars EU et les bailleurs de fonds privés 4,1 milliards de dollars EU.

10. En 2008, le Myanmar, la Somalie, le Soudan, le Tchad et le Zimbabwe ont reçu plus de la moitié de leur APD totale à titre d'aide humanitaire (OCDE-CAD, 2010c).

souvent une large part de l'aide pour de longues années. Plus de la moitié de l'aide humanitaire va à des pays dans lesquels elle représente au moins 10 % de l'aide totale depuis au moins 9 ans (figure 4.2).

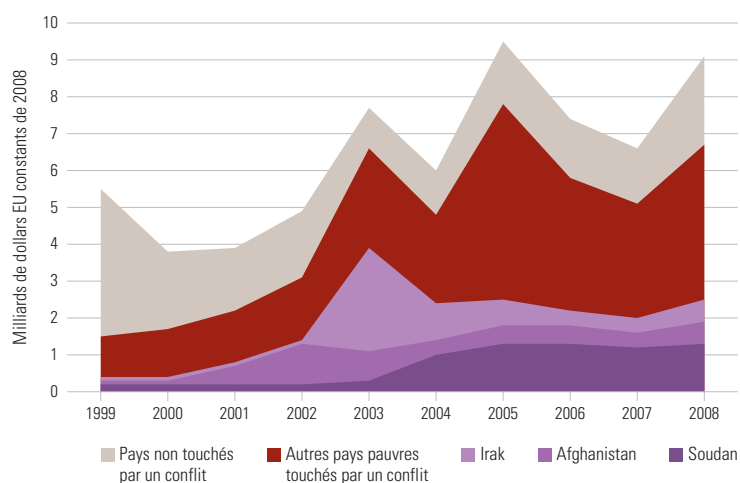
Le financement du soutien humanitaire emprunte des canaux très divers. Les systèmes d'établissement de rapports n'embrassent pas la totalité des principaux acteurs impliqués. Ils pèchent aussi par leurs doublons et leur complexité excessive, si bien qu'on obtient difficilement un tableau précis des niveaux de financement (encadré 4.4). La tranche la plus large de l'aide humanitaire provient du processus d'appels consolidés des Nations Unies¹¹. Des mécanismes de financement regroupés, opérant à la fois au niveau multilatéral et national, ont également fait leur apparition ces dernières années. Ces canaux de financement sont généralement bien adaptés aux pays touchés par un conflit parce qu'ils permettent aux donateurs de mutualiser les risques et d'affecter les fonds selon des modalités plus souples qu'avec d'autres formes d'aide humanitaire.

Les montants de l'aide humanitaire correspondent-ils aux besoins ? Obéissent-ils à un souci de justice et d'équité ? On ne peut répondre avec certitude à ces questions, qui font pourtant couler beaucoup d'encre. La raison en est facile à comprendre. S'il n'existe pas d'échelle pour mesurer la souffrance humaine, l'hétérogénéité des réponses suggère que l'échelle des besoins n'est pas un bon guide pour évaluer l'aide humanitaire. Les 2,8 milliards de dollars EU mobilisés pour Haïti après le tremblement de terre de 2010 correspondent à une aide de 993 dollars EU par personne, alors qu'en 2009, l'Afghanistan a reçu une aide humanitaire de 21 dollars EU par habitant et la République démocratique du Congo 2 fois moins (Development Initiatives, 2010c). En règle générale, les urgences violentes, rapides et meurtrières (comme l'a été le séisme haïtien) provoquent des réponses bien plus massives que les crises qui se diffusent lentement et sur de longues périodes, comme c'est le cas en République démocratique du Congo.

Ces anomalies s'étendent au financement de l'éducation. Les calculs effectués par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* indiquent que le soutien apporté par l'UNHCR à l'éducation par enfant déplacé est, approximativement, 10 fois plus

11. Le processus d'appels consolidés est le principal outil utilisé par les organisations humanitaires pour coordonner la planification, la mise en œuvre et le suivi de leurs activités. Il consiste en deux types d'appels : les appels éclairés, qui apportent une réponse immédiate aux urgences, et les appels consolidés pour les urgences à plus long terme.

Figure 4.1 : La majeure partie de l'aide humanitaire va aux pays touchés par un conflit
Engagements d'aide humanitaire en faveur des pays touchés par un conflit et des autres pays, 1999-2008

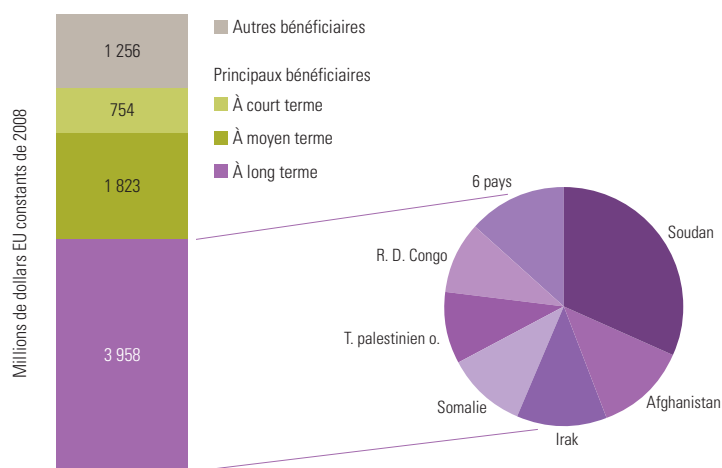


Notes : n'inclut pas l'aide humanitaire régionale et par pays non spécifiée. L'expression « pays pauvres touchés par un conflit » fait référence au groupe de 30 pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur identifiés comme touchés par un conflit dans le présent *Rapport* (voir le chapitre 3).

Source : OCDE-CAD (2010c).

Figure 4.2 : L'aide humanitaire est souvent fournie aux pays pendant de longues années

Durée des engagements d'aide humanitaire des donateurs du CAD, moyenne 2007-2008



Notes : les principaux bénéficiaires sont des pays qui, en 2007 ou en 2008, ont reçu au moins 10 % de leur APD (déduction faite de l'allègement de la dette) sous forme d'aide humanitaire. Les principaux bénéficiaires à long terme ont reçu au moins 10 % pendant au moins 9 ans depuis 1995, les principaux bénéficiaires à moyen terme pendant 4 à 8 ans et les principaux bénéficiaires à court terme pendant 3 ans ou moins.

Sources : Development Initiatives (2009) ; OCDE-CAD (2010c).

important au Soudan qu'au Pakistan, et 30 fois plus en Irak (figure 4.3). Comme dans d'autres domaines de l'aide humanitaire, ces variations dans le financement mettent l'accent sur la distance séparant les besoins de l'aide réellement fournie.

Encadré 4.4 – Le cheminement de l'aide à travers le dédale humanitaire

Le système d'information de l'aide humanitaire est un parfait exemple de complexité byzantine. Pour s'y retrouver, il faut se mouvoir avec une acuité de médecin légiste à travers des données souvent incomplètes ou redondantes.

Le Service de surveillance financière (FTS, Financial Tracking Service) du Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies (OCHA) est une base de données en ligne qui permet de suivre le cheminement de l'aide fournie par les gouvernements, les ONG et les sources privées. Le problème est qu'à la différence de la base de données du CAD de l'OCDE, les donateurs l'alimentent sur une base volontaire, en temps réel et par des mises à jour quotidiennes, ce qui produit une image éternellement changeante et partielle. Les données du FTS étant toutefois ventilées par secteur, il est possible d'identifier les dépenses affectées à l'éducation.

Les fonds sont mobilisés et transmis par l'intermédiaire de plusieurs canaux.

- *Appels éclairs.* Ils sont lancés aussitôt après une catastrophe humanitaire, à partir des premières évaluations. Ils couvrent généralement les financements pour des périodes de 3 à 6 mois. L'appel éclair lancé après la poussée de violence au Kirghizistan en juin 2010 avait ainsi réuni 56 millions de dollars EU dès le mois de décembre (OCHA, 2010c).
- *Appels de fonds consolidés.* Il s'agit des principaux outils individuels de mobilisation de l'aide humanitaire. Ils offrent un budget consolidé, établi à partir des informations transmises par l'intermédiaire de processus nationaux. Les appels consolidés sont habituellement axés sur les

urgences complexes et à plus long terme, comme celles de la République démocratique du Congo et de la Somalie. Entre 2000 et 2009, les donateurs du CAD de l'OCDE ont canalisé la moitié environ de leur financement global de l'aide humanitaire par le biais des appels de fonds consolidés (Development Initiatives, 2010c).

- *Fonds regroupés.* Ces fonds représentaient 7 % environ de l'aide humanitaire totale en 2009, soit quelque 733 millions de dollars EU (Development Initiatives, 2010b). Le principal mécanisme de financement regroupé humanitaire au niveau mondial est le Fonds central d'intervention pour les urgences humanitaires des Nations Unies (CERF, Central Emergency Response Fund), qui a reçu un peu moins de 400 millions de dollars EU en 2009. Il existe deux mécanismes de regroupement à l'échelon national, les Fonds d'intervention d'urgence humanitaire et les Fonds humanitaires communs, qui, conjugués, pesaient en 2009 environ 330 millions de dollars EU. Les fonds regroupés des Nations Unies dépendent massivement des Pays-Bas, du Royaume-Uni et de la Suède qui, ensemble, représentaient en 2009 plus de la moitié du financement total (Development Initiatives, 2010c). Entre 2006 et 2009, 39 % de l'aide humanitaire reçue par la République démocratique du Congo a été canalisée à travers des fonds regroupés (Development Initiatives, 2010c).
- *Mobilisation de fonds par les agences des Nations Unies.* Des agences comme l'UNHCR ou l'UNICEF mobilisent aussi des financements humanitaires grâce à leurs propres appels. Le budget de l'UNHCR pour 2009 se montait ainsi à 2,3 milliards de dollars EU, dont 2 milliards sous forme de contributions de donateurs (UNHCR, 2010f).

Cette distance a de nombreux facteurs, mis à part les priorités de l'aide et les idées que se fait l'opinion publique des pays riches sous l'effet des médias. Toute évaluation de l'aide à l'éducation par habitant doit, notamment, prendre en compte les coûts et la capacité d'exécution. Il peut par exemple s'avérer moins onéreux d'envoyer des fonds pour financer l'éducation des réfugiés du nord du Kenya que les camps de personnes déplacées internes au Tchad. Dans toute situation de conflit, le contexte local entre en jeu, si bien que les simples comparaisons financières entre les pays ne suffisent pas. Il est aussi important de se demander si les différences observées dans les dépenses d'un pays à un autre sont justifiées, compte tenu de la possibilité d'apporter les services de base.

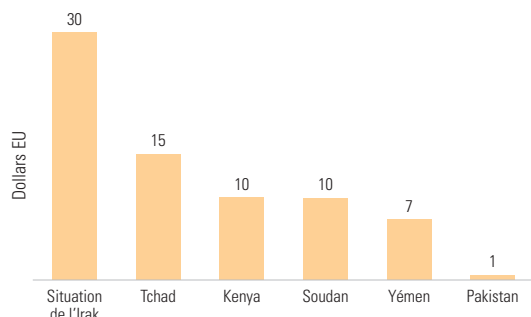
L'éducation souffre d'un manque de financement chronique dans les situations de conflit

Durant un conflit et dans la période qui suit, les écoles peuvent offrir aux enfants un espace sécurisé et un sentiment de normalité. En évitant une interruption prolongée de la scolarisation, on donne bien souvent à ceux qui sont pris dans des conflits prolongés une des rares chances de ne pas tomber dans la pauvreté. Trop souvent, cependant, l'éducation continue de se voir attribuer une faible priorité au sein de l'aide humanitaire, les organismes d'aide formulant des demandes de soutien modestes, si bien que le financement accordé est très inférieur aux besoins.

La cheville ouvrière, dans un système humanitaire, est un mécanisme rattaché au Bureau de la

Figure 4.3 : Les dépenses d'éducation en faveur des populations déplacées varient considérablement d'un pays à l'autre

Dépenses d'éducation par enfant pris en charge par l'UNHCR, pays sélectionnés, 2009



Notes : les dépenses par enfant sont calculées en divisant le chiffre de la population de moins de 18 ans prise en charge par l'UNHCR (réfugiés, personnes déplacées internes ou autres catégories) par le montant total des dépenses d'éducation dans chaque pays. « Situation de l'Irak » englobe les dépenses affectées à des Irakiens réfugiés dans les pays limitrophes.

Source : UNHCR (2010f).

coordination des affaires humanitaires (OCHA) appelé groupe sectoriel (en anglais, *cluster*). Créé en 2005, le groupe sectoriel est un groupe interagences chargé d'évaluer les besoins, de coordonner les réponses, d'élaborer des propositions de financement et de relier la planification humanitaire aux processus gouvernementaux (Steets *et al.*, 2010). En théorie, chaque secteur principal procède par l'intermédiaire d'un groupe sectoriel, les plans sectoriels étant alors réunis dans un plan d'action et un appel financier humanitaires mis en œuvre à l'échelon national. Jusqu'en 2006, il n'y avait pas de groupe sectoriel pour l'éducation dans la structure humanitaire. La cause en était la conviction répandue, mais parfaitement tacite, que l'éducation, contrairement à des secteurs comme l'alimentation ou l'accès à l'eau, ne constituait pas une priorité humanitaire. Il fallut d'importantes campagnes mondiales de sensibilisation de la part du Réseau interagences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), de Save the Children et de l'UNICEF pour modifier cette perception et persuader les agences humanitaires de créer un groupe sectoriel « éducation » (Anderson et Hodgkin, 2010). En 2009, il y avait des groupes sectoriels « éducation » en activité dans 34 pays (UNICEF, 2010a). Mais cette modification de la structure a-t-elle changé la donne ?

Des évaluations initiales nous encouragent à penser que la création du groupe sectoriel a contribué à améliorer la visibilité de l'éducation, lui réservant une place à la table de la planification humanitaire.

Dans certains cas, cela a débouché sur des résultats tangibles, l'éducation devenant une part intégrante de la réponse humanitaire globale. Ainsi, après les déplacements massifs occasionnés par le conflit au Sri Lanka, le groupe sectoriel « éducation » a contribué à la mise en œuvre de programmes de la petite enfance et à la distribution de matériels pédagogiques dans les camps de personnes déplacées internes (Papadopoulos, 2010). On ne dispose pas de beaucoup d'éléments, pour l'instant, pour prouver que l'existence d'un groupe sectoriel augmente significativement l'aide humanitaire apportée au secteur. Si l'aide à l'éducation telle que révélée par le biais de l'OCHA a été plus importante au cours de la seconde moitié de la dernière décennie que de la première, elle n'était encore que de 149 millions de dollars EU en 2009 – soit 2 % seulement du montant total de l'aide humanitaire¹² (OCHA, 2010c) (figure 4.4).

Une part de ce déficit de financement est attribuable aux donateurs de l'OCDE. Ces 23 gouvernements, qui assurent près de 70 % du total des fonds humanitaires, semblent accorder une importance réduite à l'éducation, en termes aussi bien politiques que financiers. Seuls les gouvernements du Canada, du Danemark, du Japon, de la Norvège et de la Suède mentionnent explicitement l'éducation dans leurs documents de stratégie humanitaire¹³ (Save the Children, 2009b) et, en 2008-2009, seuls le Danemark, l'Espagne et le Japon avaient consacré plus de 3 % de leur aide humanitaire à l'éducation (OCHA, 2010c).

Dans le cadre du processus global des appels humanitaires, le secteur de l'éducation est doublement défavorisé. À des degrés divers, tous les secteurs souffrent de niveaux de financement largement inférieurs aux niveaux demandés – à l'exception du secteur alimentaire. Les appels humanitaires recueillent en moyenne environ 71 % des financements sollicités. Mais l'éducation ne représente qu'une des plus faibles parts des demandes et elle est au tout dernier rang en termes de pourcentage des demandes qui ont été financées (figure 4.4). Ce schéma se vérifie dans l'ensemble des principaux processus d'appel.

- **Appels éclairs.** L'éducation figurait dans tous les appels pour 2009, où elle comptait pour 7 % de l'ensemble des financements demandés. En moyenne, les appels éclairs ont été financés à 52 % des demandes estimées, alors que l'éducation ne l'a été qu'à la moitié de ce niveau (27 %), si bien qu'elle ne représentait que 4 % seulement du total des montants reçus¹⁴ (OCHA, 2010c).

L'éducation ne reçoit que 2 % du financement humanitaire total.

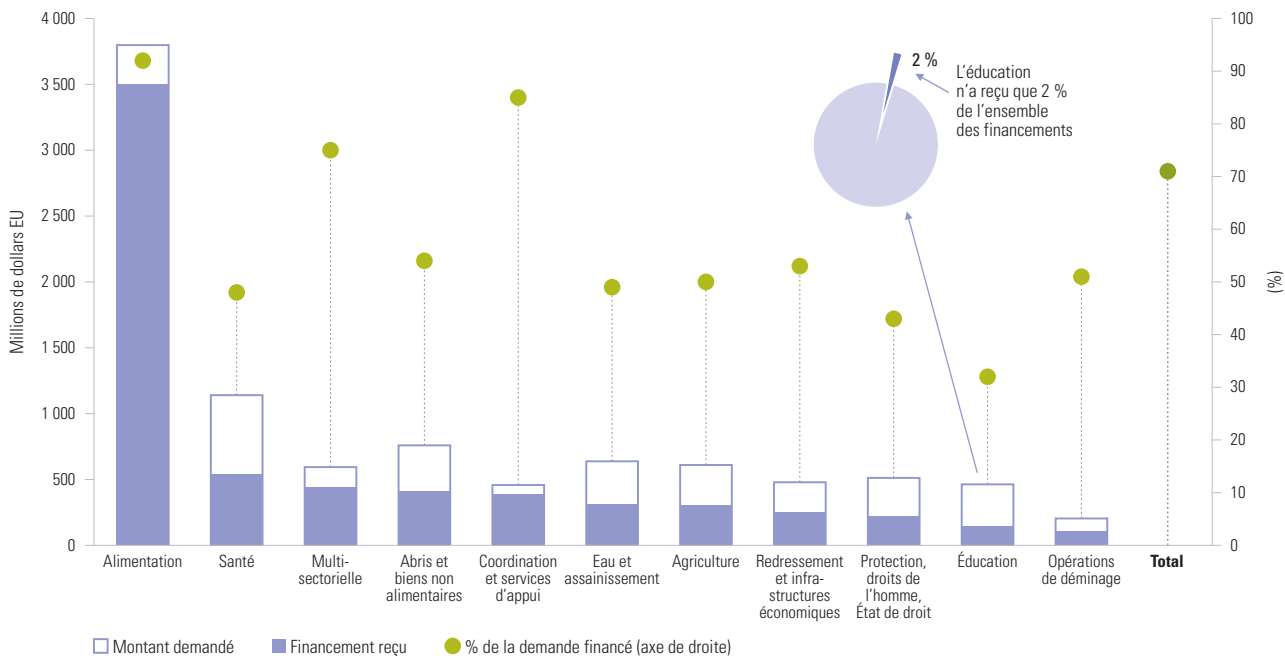
12. Cette augmentation est attribuée, entre autres, à une meilleure saisie des dépenses d'éducation de la part du Service de surveillance financière (FTS) (Development Initiatives, 2010a).

13. La stratégie de développement de l'Espagne fait mention de la nécessité de soutenir l'éducation de base dans les situations d'urgence et d'après-crise.

14. Cela exclut l'appel éclair pour la Namibie, qui n'est pas ventilé par secteurs dans la base de données du FTS. S'agissant de l'appel éclair en faveur du Yémen, éducation et protection sont présentées ensemble.

Figure 4.4 : L'éducation est doublement défavorisée dans l'aide humanitaire : elle représente une faible part des demandes et la plus faible part des demandes financées

Financement reçu par rapport au montant demandé par secteur, appels consolidés et appels éclairs, 2009



Source : OCHA (2010c).

En 2009, 38 % seulement des demandes concernant l'éducation dans les appels consolidés ont bénéficié de financements.

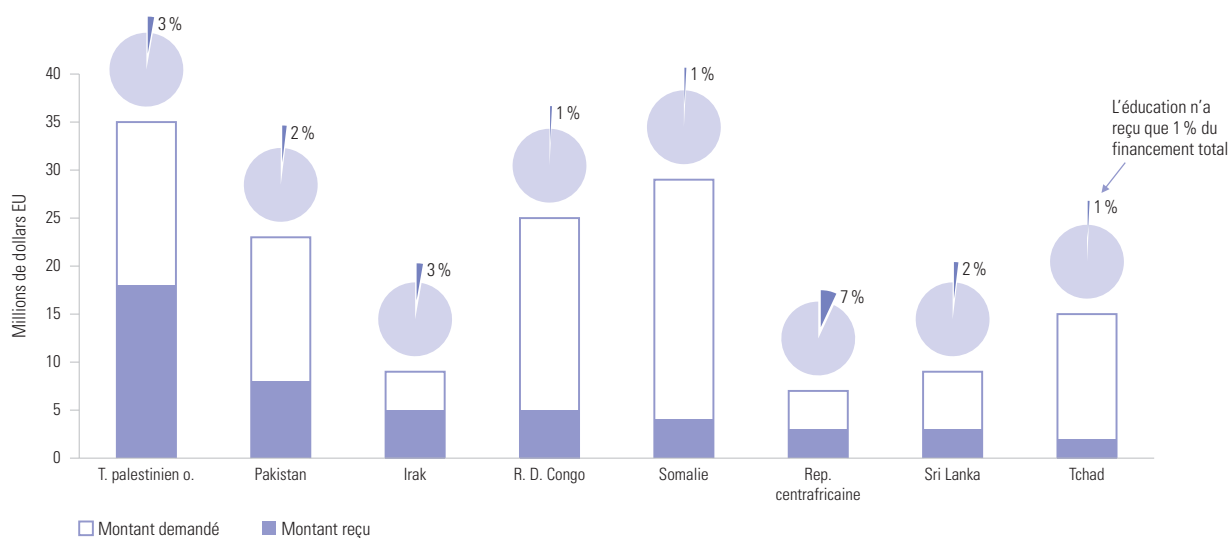
- **Appels consolidés.** Sur 15 appels consolidés pour 2009, 13 comportaient des demandes destinées à l'éducation, représentant 5 % de l'ensemble des demandes de financement. Alors qu'en moyenne, 72 % de l'ensemble des appels consolidés ont été financés, 38 % seulement des demandes concernant l'éducation ont bénéficié de cette manne et, dans 5 pays, cette part était inférieure à 20 %.
- **Fonds central d'intervention pour les urgences humanitaires (CERF).** On pourrait s'attendre à ce que l'éducation figure en meilleure place dans ce dispositif de financements regroupés. Or elle n'apparaissait que pour 13 des 51 pays recevant un financement du CERF en 2009 et n'avait reçu que 1,3 % des ressources attribuées depuis la création de ce dispositif en 2006 (CERF, 2010).
- **Appels des agences des Nations Unies.** En 2010, les demandes d'aide humanitaire de l'UNICEF se montaient à 1,2 milliard de dollars EU, dont 18 % destinés à l'éducation (UNICEF, 2010a). L'appel global de l'UNHCR pour 2009 demandait 2,3 milliards de dollars EU pour financer ses activités ; l'éducation ne représentait qu'environ 3 % des fonds de l'UNHCR disponibles pour les

pays et situations figurant dans son grand programme (UNHCR, 2010a).

Ces déficits financiers ont des conséquences préjudiciables pour les enfants et les parents dans les pays touchés par un conflit, où des pans entiers de la population sont souvent contraints d'abandonner l'école. Dans le Territoire palestinien occupé, l'infrastructure éducative de Gaza a été gravement endommagée à la fin de 2008 et au début de 2009 par l'opération « Plomb durci » d'Israël, ainsi que par les restrictions imposées sur les livraisons de matériaux de construction. Le groupe sectoriel « éducation » a répondu en fixant des projets correspondant à un plan de redressement de 35 millions de dollars EU, mais seule la moitié s'est concrétisée (figure 4.5). En Somalie, où ONG et groupes communautaires se sont efforcés de préserver l'accès à l'éducation au milieu d'une guerre civile, 15 % seulement d'un appel consolidé en faveur de l'éducation a été financé, soit un montant total de 4,5 millions de dollars EU (OCHA, 2010c).

Ces expériences ne sont que trop courantes. Les agences d'aide s'efforçant de préserver l'éducation au milieu des hostilités voient fréquemment leurs

Figure 4.5 : Au niveau national, les appels de fonds humanitaires en faveur de l'éducation ne représentent qu'une faible part du financement
Demandes et financement de l'éducation au titre des appels de fonds consolidés, pays sélectionnés, 2009



Note : le « montant reçu » n'inclut pas les fonds reportés des années antérieures.
Source : OCHA (2010).

demandes de soutien rester sans réponse. Au Sri Lanka, où l'approche du groupe sectoriel a été activée en 2007, Save the Children a coordonné un plan interagences destiné à fournir des salles de classe temporaires et une orientation aux enfants touchés par la guerre, les déplacements et les dures conditions de vie des camps (Papadopoulos, 2010). Mais un tiers seulement de l'appel a été suivi de financements. Un autre exemple provient de la province de Khyber Pakhtunkhwa, au Pakistan. Lorsque la violence du conflit a contraint près de 1 million de personnes à l'exode, sur les 23 millions demandés dans le cadre du Plan d'action humanitaire de 2009, 8,5 millions de dollars EU seulement ont été alloués (OCHA, 2010c). Comme il se doit, les agences des Nations Unies qui s'efforçaient d'assurer l'éducation dans les camps temporaires n'ont pu faire face à la demande et de nombreux enfants s'en sont trouvés privés (Ferris et Winthrop, 2010).

Les besoins sont souvent mal évalués

Le gouffre entre les demandes de soutien humanitaire et leur financement effectif minimise l'impact sur l'éducation d'une autre distorsion de l'action humanitaire : celle qui existe entre les besoins humains réels sur le terrain et les besoins indiqués dans l'appel consolidé. Bien souvent, les demandes concernant l'éducation sous-estiment considérablement les besoins de financement, dans la mesure où le processus de planification sous-

jaçant est appuyé sur l'offre. Autrement dit, les demandes reflètent l'évaluation, par les agences humanitaires, de ce que celles-ci pourraient fournir compte tenu de leur capacité en cours et de leurs perspectives de financement, et non de ce qui devrait entrer réellement en ligne de compte : les besoins d'éducation des communautés touchées par le conflit.

L'exemple de la République démocratique du Congo illustre crûment ce problème. Dans le cadre du plan d'action humanitaire de 2010 du pays, la demande financière consacrée à l'éducation s'élève à 25 millions de dollars EU. La moitié seulement de cette somme est réservée au Nord-Kivu et au Sud-Kivu, qui comptent une population de personnes déplacées internes estimée à 1,3 million (OCHA, 2010h). La situation de l'éducation y est décrite comme « catastrophique et rien ne semble indiquer que cela puisse s'améliorer en 2010 » (OCHA, 2010d, p. 16). Pourtant, le plan d'action humanitaire ne prévoit aucune cible précise et assortie d'un délai, mais une liste interminable de descriptifs généraux de la planification de l'éducation. Le plan ne propose pas non plus d'évaluation crédible des besoins. Toutes estimations confondues, les 13 millions de dollars EU demandés pour les deux Kivu ne sont qu'une goutte d'eau dans la mer. Au Nord-Kivu, un tiers des enfants seulement a accès à l'enseignement primaire (IDMC, 2009b). Dans l'intervalle, les enfants déplacés sont exclus de

Bien souvent, les demandes concernant l'éducation sous-estiment considérablement les besoins de financement.

l'école en raison des frais de scolarité que leurs parents n'ont pas les moyens de régler ou bien se retrouvent dans des classes plus que surchargées.

Ce type d'évaluation des besoins tel qu'il est effectué en République démocratique du Congo est malheureusement la règle (tableau 4.1). Bien que l'action humanitaire donne à certains enfants une chance de s'instruire, les demandes financières dégagées de l'évaluation des besoins semblent déconnectées de toute appréciation crédible des

besoins de populations touchées par la guerre. Elles sont plutôt le reflet d'une évaluation, par les différents acteurs impliqués, de leur capacité à apporter un soutien sous forme de projets et de programmes, compte tenu des modestes ressources dont elles espèrent bénéficier par le biais des demandes humanitaires. Les financements qui en résultent sont souvent voués à des projets étroits et sans ambition. L'expérience de la République centrafricaine est instructive à cet égard. Dans le cadre du processus d'appel consolidé de

Tableau 4.1 : Appels de fonds humanitaires, pays sélectionnés, 2010

Pays	Objectifs et cibles indiqués dans les appels de fonds, 2010	Situation humanitaire	Financement des appels de fonds (en dollars EU)
Pakistan (crise humanitaire du district de Swat, Khyber Pakhtunkhwa)	<ul style="list-style-type: none"> Assurer un enseignement primaire à 40 % des enfants déplacés dans les communautés d'accueil, 80 % des 54 000 enfants des camps de PDI et 80 % des 589 000 autres enfants touchés Restaurer les écoles ou fournir des espaces d'apprentissage temporaires Assurer l'alphabétisation et la formation professionnelle des adultes, notamment des jeunes et des femmes 23 projets pour 15 agences 	Environ 2 millions d'enfants déplacés dans le Nord-Ouest entre 2008 et 2010. Les deux tiers sont rentrés chez eux mais manquent toujours de services de base. De 85 à 90 % environ vivent dans des communautés d'accueil. Durant la crise, plus de 4 500 écoles ont été fermées pendant des périodes variées, beaucoup ayant servi d'abris aux déplacés	<p>Appel pour 2010 : 30 millions</p> <p>Financement semestriel : 6,7 millions (22 %)</p> <p>Part financée en 2009 : 36 %</p>
République centrafricaine	<ul style="list-style-type: none"> Offrir aux enfants touchés par la crise l'accès à une éducation de qualité Fournir des espaces d'apprentissage sûrs et des repas scolaires à 160 000 enfants Construire ou restaurer 33 classes et 11 bâtiments scolaires 23 projets pour 15 agences 	Plus de 160 000 PDI dépendant presque entièrement du soutien des communautés d'accueil. En 2007, il y avait 290 000 enfants d'âge scolaire dans les zones de conflit situées le long de la frontière tchadienne, dont plus d'un tiers n'avait aucun accès à l'éducation	<p>Appel pour 2010 : 19 millions</p> <p>Financement semestriel : 4,8 millions (26 %)</p> <p>Part financée en 2009 : 45 %</p>
République démocratique du Congo	<ul style="list-style-type: none"> Contribuer au retour à la vie normale grâce à l'accès à une éducation de qualité dans un environnement protégé pour les enfants et les adolescents âgés de 3 à 18 ans 12 projets pour 10 agences 	Environ 2 millions de PDI. Dans le Nord-Kivu, 34 % des enfants seulement ont accès à une éducation de base	<p>Appel pour 2010 : 25 millions</p> <p>Financement semestriel : 3,6 millions (15 %)</p> <p>Part financée en 2009 : 19 %</p>
Tchad	<ul style="list-style-type: none"> Assurer à tous les enfants déplacés un accès gratuit à une éducation de base de qualité Assurer à l'ensemble des enfants des communautés d'accueil et des rapatriés d'âge scolaire l'accès à un apprentissage de qualité dans un environnement sûr 4 projets pour 2 agences 	Plus de 170 000 PDI et plus de 300 000 réfugiés, et une grave crise alimentaire. En 2008, moins de 40 % des enfants déplacés étaient scolarisés ; 95 % des PDI ont un niveau d'études égal ou inférieur à la 1 ^{re} année. 10 % environ des jeunes tchadiens sont scolarisés	<p>Appel pour 2010 : 12 millions</p> <p>Financement semestriel : 1,5 million (12 %)</p> <p>Part financée en 2009 : 15 %</p>
Yémen	<ul style="list-style-type: none"> Retenir 1,4 million d'élèves dans l'enseignement formel Assurer une éducation alternative à 1 500 jeunes déscolarisés âgés de 14 à 18 ans Des matériels de développement de la petite enfance pour 750 enfants âgés de 3 à 6 ans 7 projets pour 4 agences 	Plus de 340 000 PDI enregistrées, dont 15 % vivant dans des camps ; 170 000 réfugiés. Accès très limité à l'éducation, surtout pour les enfants déplacés. De nombreux enfants ont manqué jusqu'à 2 ans d'école. Des centaines d'écoles ont été endommagées, détruites ou pillées	<p>Appel pour 2010 : 3,7 millions</p> <p>Financement semestriel : 77 000 (2 %)</p> <p>Part financée en 2009 : 81 %</p>

Note : Le chiffre de 2009 pour le Pakistan fait référence à un appel de fonds lancé en 2008 pour réagir à la fois aux inondations et au conflit. Il a ensuite été prorogé jusqu'en décembre 2009.

Sources : IDMC (2007, 2009a, 2009b, 2010a, 2010f, 2010h) ; OCHA (2010a, 2010b, 2010c, 2010f, 2010g, 2010).

2009, l'alimentation scolaire représentait près des deux tiers des fonds demandés pour l'éducation (OCHA, 2010c). L'alimentation scolaire est importante, certes, mais on comprend difficilement qu'elle soit placée au premier rang des priorités : dans les zones de conflit en République centrafricaine, seul 4 enfants sur 10 ont accès à l'école, et donc aux programmes de repas scolaires (Institut centrafricain des statistiques, 2009). La présence du Programme alimentaire mondial, un des principaux pourvoyeurs d'aide alimentaire dans le cadre humanitaire, a certainement pesé sur l'attribution des priorités.

Il est évidemment difficile d'évaluer les besoins éducatifs dans un environnement en guerre. Les planificateurs ont peu de chances de disposer de données fiables sur le profil d'âge des groupes déplacés. Par surcroît, les situations de conflit elles-mêmes génèrent un environnement de planification extrêmement instable. Les accalmies peuvent encourager les personnes déplacées internes et les réfugiés à regagner massivement leur domicile, tandis que la menace d'une reprise des hostilités peut avoir l'effet inverse. Lorsque le chiffre de la population est fluctuant, les planificateurs opèrent généralement dans un environnement dominé par des marges d'incertitude importantes quant au nombre d'enfants à atteindre, à leurs tranches d'âge et à leur localisation. Mais indépendamment de ces contraintes, l'approche actuelle de l'évaluation des besoins laisse clairement à désirer.

Plusieurs initiatives ont été prises ces dernières années pour améliorer l'évaluation des besoins d'urgence (Harvey *et al.*, 2010 ; Nations Unies, 2005a, 2009k). Un exercice récent de cartographie de l'OCHA a recensé 27 outils différents, comme le Service d'information de santé et nutrition ou le Cadre d'évaluation de la gestion des camps (OCHA, 2009a). Curieusement, aucune de ces initiatives multisecteurs ne semble inclure l'éducation.

Les cycles budgétaires à court terme pénalisent l'aide

Si certaines urgences humanitaires se manifestent sous forme de crises imprévisibles, violentes et brèves, la plupart de celles qui sont liées à un conflit suivent un cycle différent : il s'agit d'événements pluriannuels pendant lesquels l'intensité de la violence, les déplacements de population et les besoins humanitaires fluctuent de manière incertaine pendant de nombreuses années. La réponse humanitaire doit donc être régie par un cadre de planification à long terme, associant souplesse et prévisibilité financière.

Ce n'est pas ainsi que fonctionne le système de financement de l'aide humanitaire. Les processus d'appel humanitaire obéissent à des cycles budgétaires annuels, non à des exigences de planification sur le moyen ou le long terme. Du fait de la variabilité des financements mobilisés d'un cycle à l'autre, les appels humanitaires sont soumis à une grande versatilité. Même les besoins financiers les plus prévisibles subissent les vicissitudes de la budgétisation annuelle. Bien que de nombreux réfugiés soient déplacés depuis plus de 10 ans, l'UNHCR se voit contraint d'obéir au cycle du financement annuel ; cela explique en partie qu'il n'ait pu, notamment, planifier correctement l'afflux continu de réfugiés somaliens dans les camps du nord-est du Kenya (encadré 4.5).

La durée moyenne des déplacements de réfugiés est de 10 ans, mais l'UNHCR est soumis à un cycle du financement annuel.

Encadré 4.5 – Répondre à l'afflux des réfugiés : enseignements de Dadaab (Kenya)

Situé à proximité de la ville de Garissa, dans le nord-est du Kenya, le complexe de camps de réfugiés de Dadaab est l'un des plus vastes au monde : quelque 250 000 Somaliens y ont fui le conflit qui déchire leur pays depuis 20 ans. La scolarisation des enfants est une de leurs premières priorités, mais une planification défectueuse pourrait bien contrarier cette ambition.

Avec l'intensification de la violence et de la catastrophe humanitaire en Somalie, la population de Dadaab a plus que doublé en 4 ans. Un système éducatif qui s'occupait d'à peine 30 000 enfants en 2005 fait aujourd'hui face à plus de 60 000 demandes. Le nombre moyen d'élèves par classe est passé de 82 à 113 et certaines écoles conçues pour moins de 1 000 élèves en accueillent désormais plus de 3 000. Dans l'intervalle, la proportion d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et allant à l'école a chuté, passant de presque 100 % en 2005 à moins de 50 % en 2010.

À Dadaab, les planificateurs sont dans l'impossibilité de prévoir avec exactitude la date d'arrivée ou le nombre des nouveaux réfugiés. Une forte hausse de la demande d'éducation était pourtant prévisible depuis plusieurs années, compte tenu de l'intensité et de la persistance du conflit, et de la fragilité du processus de paix. L'UNHCR estime que la population de Dadaab continuera de croître au rythme d'environ 5 000 personnes par mois. Pourquoi, alors, le système scolaire a-t-il été incapable d'apporter une réponse efficace ?

L'échec tient en partie aux cycles de planification. Tant l'UNHCR que les ONG assurant l'enseignement primaire (CARE International) et secondaire (CARE International jusqu'en 2009 et, depuis, Windle Trust) obéissent à des cycles financiers annuels. L'UNHCR n'ayant pu honorer les demandes de financement, les ONG ont dû se tourner vers d'autres sources. Les besoins éducatifs ayant augmenté, leur financement a souffert d'insuffisances persistantes et d'une totale incertitude quant à l'avenir. Pour pouvoir répondre durablement à la demande d'éducation dans les camps, les planificateurs ont besoin d'engagements pluriannuels de la part des donateurs et d'un système interne de prévoyance leur permettant de parer aux imprévus.

Sources : OCHA (2009b) ; UNESCO (2010c) ; UNHCR (2010d).

Les projets tributaires des subventions à court terme sont vulnérables aux brusques pertes de financement.

Les agences chargées de l'éducation et de l'alimentation des enfants se heurtent continuellement à ces cycles de budgétisation annuels qui nuisent à l'efficacité des interventions. Le mode opératoire de Save the Children, dont les services sont aux avant-postes dans bien des pays en guerre, illustre ces difficultés. Entre 2005 et 2009, cette ONG a reçu 73 subventions distinctes pour son intervention au profit de l'éducation en République démocratique du Congo et au Sud-Soudan, correspondant généralement à des périodes budgétaires inférieures ou égales à 1 an. Le recours à une kyrielle de subventions d'un faible montant entraîne une hausse des coûts de transaction, ne serait-ce qu'en détournant le personnel de son activité première : la prestation des services (Dolan et Ndaruhutse, 2010). Mais il y a plus grave. Les projets tributaires des subventions à court terme sont vulnérables aux brusques pertes de

financement, comme on l'a bien vu dans les régions en conflit de la République démocratique du Congo (encadré 4.6). De plus, s'agissant de services de base comme la santé ou l'éducation, il est impossible de construire un système durable sur des financements à court terme : il faut en effet recruter et rémunérer des enseignants, entretenir des salles de classe et distribuer chaque année de nouveaux manuels.

Préserver l'éducation durant les conflits

Une des raisons du manque de visibilité de l'éducation dans l'aide humanitaire apportée aux pays touchés par un conflit tient au scepticisme des donateurs, qui doutent parfois que les services puissent être maintenus. Quand la violence s'abat sur des communautés vulnérables, nous disent-ils,

Encadré 4.6 – République démocratique du Congo : l'aide humanitaire en péril

En République démocratique du Congo, Claudine Bunyere, 12 ans, est la preuve vivante que l'éducation peut aider à reconstruire des vies, y compris pendant les conflits les plus violents. La détermination dont elle a fait preuve face à l'adversité et le soutien apporté par un programme novateur de Save the Children ont préservé ses chances d'éducation. Mais les efforts de Claudine pourraient être contrariés par les vicissitudes du système humanitaire.

Il y a 2 ans, son village du Nord-Kivu a été attaqué par les milices locales, les Maï Maï et les Forces démocratiques de libération du Rwanda. Il y a eu de nombreuses victimes, dont les parents de Claudine. Mais la fillette est parvenue à fuir avec sa sœur jusqu'à la ville de Masisi, à 30 kilomètres de là, où elle a été recueillie dans un camp de personnes déplacées.

Son expérience n'a hélas rien d'inhabituel. Bien que le gouvernement, et de nombreux donateurs, affirment que la République démocratique du Congo est entrée dans une phase de reconstruction d'après-conflit, les milices et les forces gouvernementales continuent de terroriser la population dans l'est du pays. Claudine n'est qu'un exemple parmi quelque 600 000 personnes déplacées dans le seul Nord-Kivu. Mais contrairement à la plupart des enfants réfugiés de la province, elle est scolarisée, et a saisi à deux mains cette occasion de s'instruire : « J'adore mon école, dit-elle, et pas seulement parce que je veux apprendre et que j'aime les cours. Ici, je peux me faire des amis. »

Si Claudine est scolarisée, c'est pour une seule raison : opérant dans la zone de combats du Nord-Kivu, Save the Children a financé des programmes de restauration et de construction de classes, et formé 124 enseignants employés dans 12 écoles qui accueillent, au total, plus de

8 300 élèves. Claudine n'avait été scolarisée que pendant 1 an lorsqu'elle est arrivée à Masisi. Avec elle, 1 155 enfants de 10 à 14 ans bénéficient d'un programme d'apprentissage accéléré. Il ne lui a fallu que 1 an pour rattraper son retard, si bien qu'elle passera dès l'an prochain en 4^e année.

Source d'espoir pour des milliers d'enfants, ce projet éducatif est pourtant menacé : en effet, l'aide humanitaire s'épuise, les donateurs n'ayant su instaurer un dispositif de financement plus sûr et à long terme. Celui du programme mis en œuvre à Masisi provient d'un soutien humanitaire fourni par le Canada et les Pays-Bas, auquel s'ajoute une subvention d'un fonds regroupé. Aussi tardivement qu'en septembre 2010, Save the Children n'était cependant pas en mesure d'assurer ce financement au-delà de février 2011, ce qui compromet l'avenir de plusieurs écoles et dispensaires. Le résultat, c'est qu'un programme éducatif réussi et qui aurait dû être développé court le risque d'être anéanti du fait d'un changement de priorité des donateurs.

Du point de vue des bailleurs de fonds, cette séparation entre aide humanitaire et développement à long terme a sans doute un sens, administrativement parlant. Mais il en a beaucoup moins lorsqu'on se place du point de vue d'enfants comme Claudine Bunyere du Nord-Kivu. Cette dernière a témoigné d'une volonté extraordinaire en repartant de zéro et en saisissant cette chance d'éducation. Save the Children a de son côté montré que, même dans l'environnement le plus hostile, le droit à l'éducation peut être protégé. Mais un système fondé sur le court-termisme ébranle cet espoir, remettant en cause l'avenir d'un programme qui produisait ses fruits là où cela compte : dans la vie des enfants situés en première ligne.

Sources : OCHA (2010h) ; UNESCO (2010d).

protéger l'éducation est un objectif souhaitable mais irréalisable. Or, si tout conflit armé génère ses propres défis, il procure aussi des possibilités spécifiques de soutien aux parents et aux enfants situés en première ligne.

Les « écoles de brousse » de la République centrafricaine témoignent de ce qu'il est possible de faire, y compris dans les situations les plus difficiles. Le nord de la République centrafricaine s'inscrit dans un triangle de conflit qui s'étend au Soudan et au Tchad. Cette région affiche des indicateurs du développement humain particulièrement bas et les déplacements massifs aggravent une situation éducative déjà mauvaise. Malgré le dénuement et la violence, dans certaines zones, les communautés ont répondu à la crise en installant des écoles de fortune, baptisées « écoles de brousse », à l'aide des matériaux disponibles sur place. Leurs efforts ont été appuyés par l'UNICEF, les ONG et quelques agences d'aide. Dès le début de 2009, avec très peu de moyens, ces écoles offraient à plus de 60 000 enfants non seulement la possibilité de s'instruire mais aussi un accès à l'eau potable, aux soins de santé et un sentiment de normalité (UNICEF, 2009a).

Plusieurs agences spécialisées ont acquis l'expertise nécessaire pour assurer l'éducation dans les urgences liées à un conflit. L'UNICEF est l'une des premières. Cette agence a été à l'avant-garde en matière de conception et de distribution de l'« école-en-boîte », une mallette de matériels pédagogiques de base. Avec d'autres ONG, elle a aussi élaboré des mécanismes de réponse intégrée aux crises, qui comprennent la distribution de tentes pouvant servir de salles de classe. Après l'incursion militaire israélienne à Gaza en 2008 et 2009, un blocus interdisant l'importation de matériaux de construction a empêché la reconstruction des écoles endommagées pendant le conflit. Les tentes et les écoles-en-boîte fournies par l'UNICEF auraient, selon les estimations, permis de ne pas interrompre la scolarité de 200 000 enfants et de satisfaire environ 60 % des besoins éducatifs d'urgence (UNICEF, 2010g).

Mais même lorsque l'accès à l'enseignement est maintenu, sa qualité peut souffrir alors même que les enseignants, les parents et les agences d'aide au développement s'emploient à préserver la scolarisation. S'il y a des limites à ce qu'il est possible de faire, il est important de ne pas transiger sur la qualité de l'enseignement offert. Les normes minimales préparées par le Réseau interagences pour l'éducation en situations d'urgence s'attaquent directement à cette difficulté. Elles donnent des

consignes concernant les taux d'encadrement, la distribution de manuels et la création d'espaces d'accueil sécurisés pour les enfants¹⁵ (INEE, 2010).

Ménager un espace de sécurité

Pendant la guerre en Bosnie, les écoliers de Sarajevo ont été visés par des tireurs embusqués. Une enquête réalisée auprès d'enfants de 7 à 15 ans dans un district scolaire situé au cœur de la ville assiégée a révélé que plus de 80 % d'entre eux avaient directement essuyé des tirs. Leur vie était menacée à chaque trajet jusqu'à l'école. Pour les agresseurs, ces attaques contre les enfants et l'éducation participaient d'une plus vaste stratégie visant à briser la vie communautaire et à pousser certains groupes ethniques à l'exode. Mais pour les parents, l'école restait un des rares lieux où leurs enfants pouvaient conserver un sentiment de normalité. Leur réponse aux menaces des snipers ne fut pas de désertir l'éducation mais d'organiser la classe dans des maisons, des cafés, des garages et des caves (Baxter et Bethke, 2009 ; Husain *et al.*, 1998 ; Swee, 2009). Ainsi, les élèves furent à l'abri du danger et la tentative d'interrompre leur éducation échoua grâce à la détermination de leurs parents.

Bien que tout conflit ait ses spécificités, on retrouve dans d'autres contextes à travers le monde des exemples de courage et de détermination comme ceux des parents et des enfants de Sarajevo. Pendant que les groupes armés visent les écoliers, incendient les écoles et terrorisent les civils, les gens ordinaires trouvent les moyens de préserver l'accès à l'éducation. Le soutien apporté par les agences d'aide au développement peut les y aider. Au Pakistan, pour prendre un exemple, des ONG ont mis sur pied des « écoles satellites » en consultation avec les dirigeants communautaires dans les zones où les écoles gouvernementales ont été détruites par les talibans (Harmer *et al.*, 2010).

Peu de pays posent autant de problèmes aux agences d'aide que l'Afghanistan. On y trouve de vastes zones trop dangereuses pour qu'on puisse y intervenir et l'école est depuis longtemps considérée comme un champ de bataille politique et culturel (Harmer *et al.*, 2010). Les filles et les écoles de filles ont été spécifiquement visées par les attaques, ainsi que les écoles associées au gouvernement et aux équipes de reconstruction provinciales civilo-militaires (Glad, 2009 ; Harmer *et al.*, 2010). En réponse, les agences d'aide ont développé des approches souples et innovantes, comme les écoles communautaires, discrètes et gérées à distance. Ces dernières offrent un moyen de diluer les tensions politiques entourant l'éducation tout en atteignant des groupes extrêmement marginalisés

Pendant que les groupes armés ciblent les écoliers et incendient les écoles, les gens ordinaires trouvent les moyens de préserver l'accès à l'éducation.

15. Élaborées en consultation avec plus de 2 000 praticiens dans plus de 50 pays, les normes minimales de l'INEE sont reconnues comme le pendant de la Charte humanitaire et des normes minimales pour les interventions lors de catastrophes du Projet Sphère.

Il y a depuis longtemps inadéquation entre les demandes de capacité de maintien de la paix des Nations Unies et les engagements financiers.

dans les zones de conflit et en réduisant les risques auxquels les écoliers sont exposés (encadré 4.7).

Dans certains cas, la sécurité des écoles peut être améliorée en recherchant le dialogue avec les représentants des groupes armés. Après les attaques subies par des écoles au Népal, l'UNICEF, Save the Children et d'autres agences ont servi d'intermédiaires entre les deux parties en vue de parvenir à un accord qui fasse des écoles des « zones de paix ». En vertu d'un nouveau code de conduite, il a été convenu que les écoles ne seraient plus utilisées pour abriter des réunions politiques,

qu'il n'y aurait plus d'enrôlements d'enfants et que les attaques contre les écoles seraient proscrites. Ce code a été appliqué à un millier d'écoles dans les zones les plus touchées par le conflit. Après cela, le nombre des signalements d'incidents violents et de fermetures d'écoles a baissé. Dans 7 écoles concernées et soumises à enquête, les taux nets de scolarisation des filles ont progressé de 75 % en 2007 à 84 % en 2009 (Save the Children, 2010 ; Smith, 2010*b* ; UNICEF Népal, 2010).

Lorsque l'insécurité est si grande que la présence des ONG et des agences des Nations Unies n'est plus possible dans les pays, il existe des solutions de remplacement. Après qu'en Somalie, la guerre civile des années 1990 a contraint de nombreuses écoles à fermer, le BBC World Service Trust et l'Africa Educational Trust ont créé le programme somalien de télé-enseignement et d'alphabetisation SOMDEL (Somali Distance Education and Literacy), une série d'émissions radiophoniques favorisant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Selon les évaluations subséquentes, le programme aurait touché quelque 10 000 apprenants dans le Puntland, le Somaliland et la Somalie méridionale (Brophy et Page, 2007 ; Thomas, 2006).

Encadré 4.7 – Les écoles communautaires d'Afghanistan : une solution pour l'éducation dans les zones de conflit

Parce qu'elles ne sont pas assez sûres, certaines provinces de l'Afghanistan, qui présentent pourtant des besoins éducatifs urgents, sont souvent inaccessibles aux ONG internationales. Plusieurs organisations ont pallié cette difficulté en appuyant les écoles communautaires. Celles-ci sont pour beaucoup un héritage des années 1990, ayant été créées par les conseils de village après l'effondrement de l'État et l'entrée en vigueur des restrictions imposées à l'éducation des filles par le régime des talibans. Il n'y a généralement pas de bâtiments scolaires : l'enseignement est dispensé dans des maisons ou des mosquées. Les enseignants sont recrutés par la communauté locale.

Les ONG ont adapté leurs systèmes à ce modèle en opérant par le biais des conseils de village. Comme il leur est souvent impossible de visiter les écoles dans les zones les plus dangereuses, elles ont pris l'habitude de gérer les projets à distance, par le truchement du téléphone mobile, de membres du personnel et de partenaires locaux. La gestion quotidienne des écoles est confiée au personnel local et aux comités de gestion scolaire, au sein desquels sont représentés les anciens du village et les parents.

Ce système présente de nombreux avantages. Parce que les écoles communautaires sont situées dans les villages et que les enfants ont un trajet limité à effectuer, les menaces qui pèsent sur la sécurité de ces derniers sont réduites. Cela explique en partie leurs bons résultats en matière de hausse des inscriptions, notamment chez les filles. La participation directe des communautés est également un atout. Les dirigeants locaux sont bien placés pour évaluer les risques que fait courir le soutien des ONG. Leur implication offre également une forme de protection contre les attaques. Mais le modèle de l'école communautaire a aussi ses inconvénients, comme l'absence de contrôle sur la qualité de l'enseignement ou le risque de reporter le danger couru par les ONG sur les communautés.

Il n'existe pas de solutions simples à ces problèmes. Plusieurs donateurs et ONG s'efforcent, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, d'intégrer les écoles communautaires dans le système national. La mise aux normes nationales peut améliorer la qualité de l'enseignement, prévenir les discriminations sexuelles, souder un système éducatif fragmenté et permettre à l'éducation d'œuvrer pour la paix.

Sources : Burde et Linden (2009) ; Glad (2009) ; Harmer *et al.* (2010).

La communauté internationale a des moyens plus directs d'assurer la sécurité indispensable aux enfants et aux parents pour préserver l'éducation. Depuis les tragédies du Rwanda et de l'ex-Yougoslavie dans les années 1990, elle est engagée dans un long débat sur la mise en œuvre, dans le cadre des Nations Unies, du « droit de protection » des civils face aux risques de violences. Dans certaines situations de conflit, c'est aux forces de maintien de la paix qu'on demande d'apporter cette protection. Au Soudan, les missions des bérêts bleus ont consisté, par exemple, à accompagner les femmes et les filles lorsqu'elles assurent la corvée d'eau et de bois, se rendent à l'école et effectuent les travaux agricoles. Dans la ville de Goma, en République démocratique du Congo, les forces de maintien de la paix des Nations Unies ont aidé à sécuriser le trajet des filles jusqu'à l'école, là où se produisent la plupart des viols de mineures. Des consignes détaillées ont été préparées pour élargir ce rôle, les mandats des forces de l'ONU accordant un poids accru à la protection des civils, y compris en luttant contre les violences sexuelles (UNIFEM et DOMP, 2010). Ces deux exemples illustrent bien la possibilité pour les forces des Nations Unies de protéger les écoliers contre les atteintes aux droits de l'homme évoquées au chapitre 3. Mais le manque de moyens et les limites de leurs mandats continuent d'entraver leur réel engagement dans ce domaine.

Le manque de moyens s'est particulièrement fait sentir en Afrique subsaharienne. Au total, il manque aux interventions des Nations Unies en Afrique environ 15 800 personnes par rapport à l'effectif approuvé en 2009 et, dans le cadre de l'Opération hybride Union africaine-Nations Unies au Darfour (MINUAD), seuls 76 % des effectifs approuvés ont été déployés (Soder, 2010). Conformément au chapitre VII de la Charte des Nations Unies, le mandat de cette force de maintien de la paix prévoit l'obligation de « contribuer à la protection des populations civiles immédiatement menacées de violences physiques et [d'] empêcher les attaques contre les civils, dans les limites de ses moyens et dans les zones de déploiement » (MINUAD, 2007). Mais bien qu'elle soit régulièrement sollicitée pour renforcer sa protection, avec seulement 17 000 hommes pour couvrir une zone de la taille de la France, ses possibilités d'intervention restent réduites. En République démocratique du Congo, la force des Nations Unies (MONUSCO) a sécurisé certaines des zones les plus touchées par le conflit, notamment dans l'est du pays. Mais, là encore, le Secrétaire général a déploré que le manque d'équipements et d'effectifs ne permette pas d'étendre le filet de sécurité (Deen, 2008 ; Doss, 2009). Ces problèmes trouvent leur origine dans l'inadéquation de longue date entre les demandes de capacité de maintien de la paix des Nations Unies et les engagements financiers des États membres (Soder, 2010).

Tandis que le débat sur la question des moyens se poursuit (et se poursuivra) au sein des Nations Unies, on laisse échapper des occasions de soutenir l'éducation. En République centrafricaine et au Tchad, les attaques contre les civils, y compris les enfants, ont continué malgré la présence des forces de l'Union européenne et des troupes de maintien de la paix de l'ONU (Nations Unies, 2010g). L'EUFOR, la Force européenne, avait pour mandat de protéger les personnes, sauvegarder les opérations humanitaires et aider au rétablissement de la stabilité, alors que la mission des Nations Unies dans ces deux pays, la MINURCAT, est mandatée pour surveiller la situation des droits de l'homme. Avec quelque 200 soldats seulement pour une des zones les plus durement touchées, l'EUFOR était mal équipée pour protéger les civils (Union européenne, 2008). Elle a été remplacée en mars 2009 par la MINURCAT. Mais dès la fin de l'année, cette dernière se trouvait privée de plus de la moitié de ses capacités opérationnelles, par suite d'un manque de financement et de problèmes d'acquisition et de transport d'équipements (IDMC, 2009a, 2010a). Une fois de plus, ce sont des questions qui peuvent sembler éloignées de

l'éducation. Pourtant, une force de sécurité dotée de moyens suffisants aurait pu apporter la protection nécessaire pour prévenir les attaques contre les écoles et les écoliers et contribuer à faciliter le retour des personnes déplacées dans leurs villages. Le retrait des troupes de maintien de la paix des Nations Unies étant programmé pour la fin de 2010, c'est une fenêtre d'opportunité capitale qui s'est refermée (Nations Unies, 2010g).

Améliorer les services éducatifs aux réfugiés et aux personnes déplacées internes

Apporter une éducation de qualité aux personnes déplacées par suite d'un conflit soulève des problèmes spécifiques. Bien que la situation varie d'un pays à l'autre, les indicateurs concernant l'éducation des réfugiés et des personnes déplacées internes sont parmi les plus désastreux qui soient dans le monde. Des interventions concrètes effectuées au bon endroit et au bon moment peuvent, bien entendu, améliorer l'accès à l'éducation, mais des réformes de plus grande ampleur s'imposent si on veut satisfaire les droits et les besoins des personnes déplacées.

Des règles différentes pour des problèmes comparables

Du point de vue de la législation officielle, les réfugiés peuvent faire valoir un éventail de droits impressionnant, mais il y a loin de ces droits à leur mise en œuvre réelle. Nombreux sont ceux qui sont contraints de franchir les frontières à la suite d'un conflit et qui n'arrivent pas à se faire enregistrer comme réfugiés. Pour ceux qui y parviennent, les possibilités sont souvent réduites. La plupart des réfugiés passent de longues années dans des camps et autres centres d'accueil, et n'ont guère le droit de se déplacer librement et de se procurer un travail leur permettant de subsister (Betts, 2009a). D'ailleurs, l'insécurité est grande dans de nombreux camps où règne souvent un haut niveau de violence (Smith, 2004). Ce qui fait qu'on a pu parler d'« entrepôts » humains et que l'US Committee for Refugees a pu voir dans la rétention de longue durée un « déni des droits de l'homme et une totale absence d'humanité » (Smith, 2004, p. 38).

Ce malaise général affecte aussi l'accès à l'éducation, comme on l'a vu au chapitre 3. Les réfugiés qui vivent dans des camps n'ont généralement accès qu'à des possibilités éducatives tout au plus rudimentaires. L'éducation de base souffre d'un déficit chronique de financement, de budgets incertains, d'un manque d'enseignants et d'installations matérielles déficientes, toutes choses

Les réfugiés qui vivent dans des camps n'ont généralement accès qu'à des possibilités éducatives tout au plus rudimentaires.

qui ne font que limiter les possibilités. Quant à l'enseignement secondaire, il est encore plus mal loti. Par ailleurs, le fait de n'avoir que peu de droits à l'emploi maintient les réfugiés dans la pauvreté et ne les encourage guère à acquérir des aptitudes nouvelles ou à rester à l'école.

Les 12 camps de réfugiés de l'UNHCR situés dans l'est du Tchad sont un bon exemple du caractère sommaire de l'offre éducative. Accueillant quelque 270 000 réfugiés venus de la région soudanaise du Darfour, ils ne comportent que 2 établissements secondaires (UNHCR, 2010c). Faute d'argent pour l'enseignement primaire, les écoles manquent de chaises, de pupitres, de fournitures et de manuels. L'éducation ne semble pas être une grande priorité pour les pourvoyeurs d'aide humanitaire. Mais surtout, il n'existe pas de cadre de planification efficace ou de système de financement permettant d'assurer à l'éducation un budget suffisant et prévisible. Il s'ensuit que ceux, très divers, qui s'occupent de l'éducation dans les camps de réfugiés du Tchad doivent compter sur les processus d'appel de fonds humanitaires à court terme et sur les collectes des ONG ; or, comme on l'a montré dans la section précédente, l'éducation n'est pas bien lotie dans les processus de collecte humanitaire.

Les personnes déplacées internes se heurtent souvent aux mêmes problèmes. À côté des réfugiés, elles se comptent au Tchad par dizaines de milliers. Beaucoup vivent dans des camps qui offrent peu d'accès à l'enseignement primaire et aucun au secondaire. L'un des principaux obstacles à l'éducation de base est le manque d'enseignants qualifiés. Il est difficile de remédier au déficit d'enseignants lorsqu'on est déjà paralysé par le manque de ressources et qu'il n'existe pas d'institutions de soutien. L'UNICEF et des ONG comme le Service jésuite des réfugiés ou Première urgence ont tenté d'y pallier en formant des enseignants issus des groupes déplacés. Le problème, c'est que ces organismes n'ont pas les moyens de payer des salaires et que les parents déplacés sont trop démunis pour tirer l'argent de leurs poches, ce qui rend la chose infaisable (IDMC, 2010a). Les solutions novatrices proposées par les agences qui s'occupent des personnes déplacées internes sont pratiquement inapplicables en raison du manque de financements : c'est là qu'il faut intervenir, pour apporter une éducation aux enfants à qui ce droit est refusé.

Comme la plupart des réfugiés, la grande majorité des personnes déplacées internes ne vivent pas dans des camps mais sont hébergées dans des

communautés ou installées sans titre officiel dans des zones urbaines. Il est extrêmement difficile d'absorber un flux d'enfants dans un système scolaire déjà surchargé et insuffisamment financé, surtout lorsque la communauté d'accueil est elle-même marquée par de hauts niveaux de pauvreté et de faibles capacités d'accès à l'éducation. Mais c'est une situation que, la plupart du temps, les décideurs comme les donateurs d'aide refusent de voir. Dans les documents relatifs à la planification de l'éducation nationale, il est rare qu'on estime les besoins spécifiques en financement de l'intégration des personnes déplacées internes dans les systèmes éducatifs, et on les satisfait encore moins. Une des conséquences, comme le montre l'expérience des personnes déplacées de la République démocratique du Congo, c'est que ce sont souvent les personnes déplacées elles-mêmes qui doivent prendre à leur charge le coût de leur propre éducation (encadré 4.8).

Les dispositifs de gouvernance modifient considérablement les possibilités d'éducation des réfugiés et des personnes déplacées internes. Dans certains pays, le fait que les gouvernements refusent d'accorder un statut aux réfugiés restreint leur droit à l'éducation et, selon toute probabilité, signifie que des millions d'enfants non enregistrés se voient interdire l'accès à l'école et sont alors livrés au marché non réglementé du travail. Comme le montre le chapitre 3, cette situation préoccupante a été observée par l'UNHCR dans des pays comme la Malaisie et la Thaïlande, qui n'ont pas signé la Convention de 1951 sur les réfugiés. Il reste que certains pays non signataires ont pris des mesures beaucoup plus généreuses et ouvertes quant au sort réservé aux réfugiés : cela montre bien que c'est l'esprit plus que la lettre qui importe.

Il faut laisser la porte ouverte

La manière dont sont traités les réfugiés irakiens par les pays limitrophes est instructive. Les chiffres fournis par les gouvernements de la région font état de quelque 1,8 million de réfugiés d'Irak, alors qu'en 2009 ils n'étaient que 230 000 à être enregistrés auprès de l'UNHCR. Cette discordance est sans doute due aux incertitudes des données et des recensements, à des divergences dans la manière de définir les réfugiés et aux processus de sélection de l'UNHCR. Mais il est clair que les gouvernements de la région ont fait preuve d'une générosité et d'un accueil souvent absents dans d'autres parties du monde, et notamment dans les plus riches. Ni la Jordanie, ni la République arabe syrienne, qui hébergent respectivement les première et deuxième, en taille, populations de réfugiés irakiens, n'ont signé la Convention de 1951, et cela

Dans certains pays, le fait que les gouvernements refusent d'accorder un statut aux réfugiés restreint leur droit à l'éducation.

n'empêche pas qu'elles ont laissé la porte ouverte. Elles ont également ouvert les portes de leurs établissements scolaires publics. En Jordanie, un décret royal de 2007 accorde aux enfants irakiens réfugiés la même possibilité d'accès aux écoles qu'aux enfants jordaniens, quel que soit leur statut juridique (Winthrop et Ferris, 2010).

Le fait de donner aux réfugiés l'accès aux écoles du pays d'accueil présente de nombreux avantages dont ne bénéficient pas ceux qui sont enfermés dans des camps. On évite une planification fragmentée et on permet aux enfants de profiter du matériel pédagogique et des équipements scolaires, ce qu'on ne peut faire dans le contexte des camps (encadré 4.9). Il reste que les réfugiés constituent un lourd fardeau pour le système éducatif aussi bien en Jordanie qu'en République arabe syrienne – alors qu'il était déjà soumis à de fortes pressions même avant l'arrivée des réfugiés. Bien que la Jordanie ait continué de faire de grands progrès en matière d'accès et de qualité de l'éducation, 1 enfant sur 3 ou presque abandonne l'école avant la 12^e année. De plus, bien des enseignants manquent de formation, l'infrastructure est en mauvais état dans certains secteurs et il existe de fortes disparités liées au niveau de richesse des parents (Banque mondiale, 2009c).

Si la Jordanie et la République arabe syrienne sont soumises à une telle pression, c'est en partie en raison d'un problème plus large de gouvernance : le partage des sujétions. Alors que ces 2 pays ont accepté de lourdes responsabilités en respectant les principes internationaux du droit humanitaire et des droits de l'homme, ils n'ont été que très peu soutenus par des pays plus riches qu'eux (y compris des pays engagés militairement en Irak). En République arabe syrienne, l'UNHCR a construit 2 écoles et remis en état 65 classes permettant de recevoir 3 300 élèves (UNHCR, 2010f). Mais c'est le budget éducatif du pays, déjà à la limite de l'implosion, qui a dû absorber la majeure partie des coûts. Le fond du problème, c'est que le système de gouvernance responsable des réfugiés ne dispose pas du mécanisme de financement qui permettrait aux coûts d'être répartis dans la communauté internationale en fonction des aptitudes de chacun.

Le cas de la Jordanie est révélateur de certains problèmes généraux que soulève le financement de l'éducation des réfugiés. Plusieurs donateurs bilatéraux ont accru leur soutien à l'éducation pour répondre à l'afflux des réfugiés irakiens. Des donateurs d'aide agissant par l'intermédiaire du groupe sectoriel « éducation » du pays, sous l'égide de l'UNICEF, ont réussi à réunir des financements

Encadré 4.8 – Les déplacés invisibles de la République démocratique du Congo

Les personnes déplacées internes sont souvent invisibles aux yeux des responsables politiques. La stratégie éducative de la République démocratique du Congo parle de reconstruction d'après-conflit. Les personnes déplacées n'y sont mentionnées qu'en passant, et le risque d'une reprise du conflit y est qualifié de « moyen ».

Ce point de vue cadre difficilement avec la réalité vécue par quelque 1,7 million de personnes déplacées dans la partie orientale du pays, où la violence reste omniprésente. Le gouvernement et ses partenaires donateurs ne sont pas parvenus à estimer les financements nécessaires à l'éducation dans les zones où vivent ces personnes déplacées, ni à adopter des stratégies souples pour les atteindre et leur apporter une aide sanitaire et alimentaire. L'hypothèse sous-jacente serait que ces questions relèvent du domaine de compétences de l'aide humanitaire, laquelle n'est pas préparée pour le long terme.

Conséquence de cette absence de planification, les personnes déplacées, dont beaucoup ont tout perdu, sont censées financer elles-mêmes l'éducation de leurs enfants. Les frais de scolarité en 2008 avoisinant 5 dollars EU par élève et par trimestre, de nombreuses personnes déplacées et autres catégories de la population démunies se retrouvent exclues de l'éducation. Ces obstacles financiers peuvent être abaissés grâce à des interventions ciblées. Une ONG présente dans le Nord-Kivu, une des pires zones de conflit, est parvenue à rouvrir les portes de l'école en distribuant 35 dollars EU par mois aux ménages les plus éprouvés. D'autres ont décidé d'accueillir les enfants déplacés de la région, bien qu'elles soient dans l'incertitude sur leurs financements futurs. Les donateurs et le gouvernement n'en ont pas moins été incapables d'intégrer ne serait-ce qu'un embryon de plan de financement destiné aux personnes déplacées internes dans la stratégie du secteur éducatif national.

Sources : Bailey (2009) ; Davies et Ngendakuriyo (2008) ; ministère de l'Éducation de la République démocratique du Congo (2010) ; Holmes (2010) ; Karafuli *et al.* (2008) ; OCHA (2010h).

qui ont facilité la suppression des frais de scolarité supportés par les réfugiés. Et un groupe important d'ONG a fourni une aide pour la formation des enseignants, des programmes d'éducation non formels et des programmes destinés à la petite enfance (UNICEF, 2009f, 2010g). Malgré cela, l'intégration des réfugiés dans les écoles publiques jordaniennes n'est pas encore parfaitement résolue. Des divergences demeurent entre le gouvernement jordanien et les donateurs sur l'estimation du nombre des enfants irakiens accueillis dans le système scolaire, ce qui frappe d'incertitude le système de planification de l'éducation (Seeley, 2010). Une autre incertitude porte sur une baisse importante du montant des donations, prévue pour 2010-2011 et partiellement due au fait que les donateurs s'attendent à ce que beaucoup de réfugiés rentrent dans leur pays.

Rien de bien sérieux ne semble pourtant étayer cette hypothèse. Les sondages d'opinion effectués par l'UNHCR en 2010 montrent qu'une majorité des Irakiens rentrés au pays ont regretté leur décision en raison de l'insécurité qui y règne, du chômage et

En Jordanie, un décret royal de 2007 accorde aux enfants irakiens réfugiés la même possibilité d'accès aux écoles qu'aux enfants jordaniens.

Encadré 4.9 – Les réfugiés irakiens refont leur vie en Jordanie

Abdu-Rahman, 15 ans, est le vivant témoignage de la résilience des enfants irakiens face à l'adversité et des possibilités créées en combinant engagement gouvernemental et innovation non gouvernementale.

L'existence d'Abdu-Rahman a été bouleversée par la violence sectaire. Sa famille, sunnite, vivait dans un quartier majoritairement chiite de Haswa, au sud de Bagdad. Comme d'autres familles sunnites, elle a été la cible des milices chiïtes. Un des oncles d'Abdu-Rahman a été tué, un autre est porté disparu et son père a subi la torture. Lui-même a vu deux de ses voisins périr dans l'explosion d'une bombe qui l'a gravement blessé lui-même.

Aujourd'hui, Abdu-Rahman se fait une nouvelle vie à Zarqa, une ville située à l'est d'Amman, en Jordanie. Après 2 ans d'interruption, il est de nouveau scolarisé dans l'un des 39 centres éducatifs non formels gérés par le ministère de l'Éducation et l'ONG Questscope. On y dispense 3 cycles d'apprentissage accéléré de 8 mois chacun, grâce auxquels les élèves passent en 2 ans de la 1^{re} à la 10^e année d'études. Les certificats obtenus permettent l'accès à une formation professionnelle ou à l'enseignement secondaire. La plupart des élèves de Questscope sont des Jordaniens déscolarisés, mais les centres accueilleraient aussi un millier d'Irakiens. Les taux de réussite sont élevés : 75 % des élèves achèveraient le cycle dans lequel ils sont inscrits.

Il n'a pas été facile pour Abdu-Rahman de retourner sur les bancs de l'école. Il porte encore les stigmates de ses blessures et des souvenirs traumatisants d'Irak. Sa famille est pauvre mais les petites bourses en espèces de l'UNHCR l'aident à payer ses frais de transport jusqu'au centre, tandis que la politique de gratuité de l'éducation du gouvernement jordanien rend l'école abordable. Il est plein d'énergie, d'ambition et de confiance en soi, ce qu'il doit, dit-il, à sa participation à l'école : « Je ne sais pas si je rentrerai un jour en Irak. Mais que j'y retourne ou non, je serai ingénieur. »

Questscope et le gouvernement jordanien aident Abdu-Rahman à refaire une vie brisée par un conflit dont il n'est nullement responsable. Quant aux bailleurs de fonds, dont certains sont directement impliqués dans le conflit, ils n'ont fourni qu'une aide limitée et sporadique (voir le texte principal).

Sources : Questscope (2010) ; UNESCO (2010a).

De nombreux gouvernements n'ont pas adopté de législation nationale sur la protection des personnes déplacées internes.

de la médiocrité des services publics (UNHCR, 2010g). Selon des enquêtes analogues effectuées en Jordanie, la plupart des Irakiens n'envisagent pas de rentrer en Irak (UNHCR, 2010h). Malgré tout, une réduction de l'appui de la communauté internationale pourrait avoir un effet désastreux aussi bien sur l'éducation des enfants irakiens réfugiés que sur le système d'éducation jordanien.

Renforcer les droits des personnes déplacées internes

Certains des problèmes posés par la gouvernance de l'éducation concernant les personnes déplacées dépendent des dispositions prises à l'échelle internationale. Selon les Principes directeurs,

il appartient aux autorités nationales de prendre en charge les enfants et les adolescents déplacés et d'assurer leur protection. Le principe 23 affirme le droit des personnes déplacées internes à recevoir « gratuitement un enseignement qui revêtira un caractère obligatoire au niveau primaire » et indique que l'enseignement au niveau post-primaire doit être offert « dès que les conditions le permettront » (OCHA, 1998, p. 12).

En dehors du fait que, bien souvent, les gouvernements des pays touchés par un conflit sont en partie à la source du problème du déplacement, traduire ces engagements en réalisations tangibles ne va pas sans difficultés. Cela est dû en partie à ce que les Principes directeurs n'imposent pas aux gouvernements des obligations juridiquement contraignantes et en partie à ce que nombreux sont les États qui n'ont pas adopté une législation nationale sur la protection des personnes déplacées. Bien que de telles personnes soient présentes dans 50 pays au moins, dans seulement 18 d'entre eux des lois et réglementations nationales s'en préoccupent ; sur les 10 pays qui en comptent le plus grand nombre, 3 seulement ont établi une législation à ce sujet (Ferris, 2010a ; Ferris et Winthrop, 2010).

Un renforcement de la protection internationale pourrait conforter les droits des personnes déplacées internes. Une étape positive a été franchie dans cette direction par l'adoption en 2009, lors d'un sommet de l'Union africaine (UA) réuni à Kampala (Ouganda), d'une Convention sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique (Union africaine, 2009). S'appuyant sur les Principes directeurs des Nations Unies, c'est le premier traité concernant les personnes déplacées qui soit juridiquement contraignant et applicable à un continent tout entier. Cette convention, ambitieuse dans son étendue et sa portée, définit un large éventail de droits légaux invocables, dont le droit à l'éducation. Elle pourrait servir de modèle pour d'autres régions et pays individuels, mais le résultat dépendra bien sûr de sa ratification et de sa mise en œuvre. Elle entrera en application lorsqu'elle aura été ratifiée par 15 des 53 États membres de l'UA. Pour l'instant, elle a été signée par 29 pays mais ratifiée seulement par l'Ouganda et la Sierra Leone (UNHCR, 2010).

Comme dans le cas des réfugiés, le niveau de protection et la réalité des droits juridiques dont bénéficient les personnes déplacées dépendent des législations nationales et de la manière dont elles sont appliquées. L'exemple de la Colombie est instructif à ce sujet. Ce pays est au deuxième rang

dans le monde quant au nombre des personnes déplacées, une forte proportion provenant des régions et des catégories sociales les plus désavantagées du pays. Par suite d'une décision de la Cour constitutionnelle, les gouvernements successifs ont été mis dans l'obligation de répondre aux besoins des personnes déplacées, notamment dans le domaine de l'éducation. Des dispositions législatives ont été prises pour tenter de remédier aux disparités existantes entre les personnes déplacées et la population dans son ensemble, avec quelques résultats impressionnants. Même si des problèmes subsistent, l'exemple de la Colombie montre bien que des mesures d'ordre législatif peuvent contribuer à donner plus de possibilités et de moyens aux personnes déplacées (encadré 4.10).

Recommandations : franchir les obstacles qui freinent l'accès à l'éducation

Les parents et les enfants pris dans un conflit armé font preuve d'une volonté extraordinaire de

préserver l'éducation. Ils ont donc le droit d'attendre de la communauté internationale qu'elle soit à la hauteur de cette résolution. Mais trop souvent, hélas, le soutien attendu ne vient pas. Même si de nombreux programmes des agences montrent qu'il est parfaitement possible de préserver l'accès à l'éducation au cours d'un conflit, tout le monde a le sentiment qu'il n'y pas là une priorité humanitaire de premier ordre, ce dont témoigne le système d'aide lui-même. Certes, dans son ensemble, ce dernier souffre du manque d'argent et de mécanismes permettant d'estimer les besoins mais, par comparaison, l'éducation est moins bien traitée que les autres secteurs : elle ne tient qu'une petite place dans l'ensemble des demandes de financement des appels humanitaires et c'est elle qui reçoit ensuite la plus maigre portion des finances collectées. Qu'il s'agisse des réfugiés ou des personnes déplacées, l'accès à une éducation de qualité est entravé par un financement insuffisant et une gouvernance défailante. Pour remédier à ces échecs, de nouvelles approches et réformes seront nécessaires dans quatre domaines essentiels.

L'exemple de la Colombie montre que des mesures d'ordre législatif peuvent contribuer à donner plus de possibilités et de moyens aux personnes déplacées.

Encadré 4.10 – L'impact de la législation : les lois colombiennes sur les personnes déplacées internes

La Colombie, qui abrite une des plus importantes populations de personnes déplacées internes au monde, possède sans doute la législation la plus avancée en matière de protection des civils déplacés et de garantie d'accès aux services de base, éducation comprise. Mais la loi a-t-elle répondu efficacement à la crise du déplacement ?

Les déplacements de population sont une caractéristique ancienne du conflit armé qui sévit en Colombie. Au cours des 3 dernières années seulement, assassinats arbitraires, coups de force et intimidations de la guérilla, des forces paramilitaires et des trafiquants de drogue ont contraint à l'exode plus de 3 millions de personnes – près de 7 % de la population – qui ont quitté les régions reculées pour rejoindre les centres urbains. Les personnes déplacées internes de Colombie ne sont pas accueillies dans des camps : la plupart grossissent les bidonvilles où l'accès à l'éducation, aux soins, à la nourriture et à l'eau laisse à désirer. Plus de la moitié ont moins de 18 ans.

Les efforts pour renforcer leurs droits ont été impulsés par les interventions de la Cour constitutionnelle. En 2004, notant l'insuffisance des mesures prises par le gouvernement au regard de ses obligations légales, celle-ci a rendu un arrêt qui a conduit à la formulation d'un plan national pour les personnes déplacées internes et du Système national de prise en charge intégrée des populations déplacées. L'éducation est encadrée par une nouvelle législation. En vertu de la loi colombienne, les enfants déplacés ont désormais droit à la

gratuité de l'éducation et les établissements sont tenus de les accueillir sans exiger de preuves de leur scolarisation antérieure. Ce renforcement de leurs droits a porté ses fruits : selon les données du ministère de l'Éducation, le pourcentage d'enfants déplacés de 5 à 17 ans qui sont scolarisés n'a cessé d'augmenter, passant de 48 % en 2007 à 86 % en 2010.

Malgré ces avancées, les personnes déplacées de Colombie restent confrontées à d'énormes difficultés. Alors qu'elles jouissent d'une solide protection juridique, elles ne parviennent pas à faire respecter leurs droits. Dans de nombreuses municipalités, la planification souffre d'un manque de coordination et de moyens et, parfois, de volonté politique. Le gouvernement élu en 2010 a promis de faire mieux, mais il se heurte à d'immenses défis politiques et administratifs. Certains tiennent à la difficulté que les personnes déplacées internes éprouvent à faire reconnaître leur statut. Elles ont souvent bien du mal à prouver qu'elles remplissent les conditions d'accès aux programmes qui leur sont destinés, y compris dans l'éducation. En outre, la jouissance de ces droits n'efface pas pour autant les effets de la pauvreté et de l'exclusion. Beaucoup d'enfants déplacés entament tardivement leur scolarité, redoublent ou abandonnent l'école avant terme. Selon une étude, seuls 51 % des jeunes déplacés étaient scolarisés dans le secondaire, contre 63 % des non déplacés. Ces chiffres sont le reflet non seulement de problèmes éducatifs, mais aussi du désavantage plus général dont souffrent les personnes déplacées internes.

Sources : Birkenes (2006) ; Cepeda Espinosa (2009) ; Ferris (2010b).

Reconnaître l'importance de l'éducation

Faire évoluer l'état d'esprit est ce qu'il y a de plus difficile et de plus important à la fois : c'est là que se trouve la clef qui ouvrira la porte à des réformes plus étendues. La communauté de l'aide humanitaire doit renoncer à considérer l'éducation comme un sujet secondaire et se décider à voir qu'elle fait partie d'un plus large impératif humanitaire. Lorsque l'urgence se prolonge, les personnes prises dans un conflit ne se contentent pas uniquement d'avoir à manger et à boire – ils considèrent aussi l'éducation comme une priorité immédiate. Les gouvernements et les agences d'aide ont le devoir d'accorder autant de poids à l'éducation dans les situations de crise humanitaire liées à des conflits que dans les communautés dont ils s'occupent. Un des principes des Bonnes pratiques d'action humanitaire adoptés par les agences chargées de l'aide leur demande « d'assurer, dans toute la mesure du possible, une participation adéquate des bénéficiaires dans la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de la réponse humanitaire » (Good Humanitarian Donorship, 2010). Si ce principe était appliqué, l'éducation bénéficierait d'une bien plus grande priorité que ce n'est actuellement le cas.

Si l'éducation figure sur l'agenda humanitaire, c'est en grande partie grâce aux plaidoyers d'agences et de réseaux tels que le Réseau interagences d'éducation d'urgence, Save the children et l'UNICEF. La campagne « Rewrite the Future » (Réécrire l'avenir) de Save the children est un exemple d'efforts réussis à cet égard (Dolan et Ndaruhutse, 2010). D'autres agences, parmi lesquelles la Banque mondiale, l'UNESCO et l'UNHCR, ainsi que la communauté plus large des partenaires de l'éducation pour tous, devraient s'engager plus activement à défendre avec force la cause de l'éducation dans les divers processus d'appels humanitaires. Il faut faire preuve de plus de vigueur si l'on veut transformer les mentalités dans l'action humanitaire et mettre en lumière les défaillances de la communauté internationale pour apporter un soutien suffisant à l'éducation dans les situations de conflit.

Accroître l'enveloppe financière

Les besoins de l'éducation sont généralement très sous-estimés et les demandes de financement qui en résultent sont systématiquement sous-financées. En outre, les cycles budgétaires annuels qui encadrent le plus souvent l'aide humanitaire font obstacle à la distribution et au maintien efficaces à long terme des services d'éducation.

Se contenter de transférer au bénéfice de l'éducation des ressources affectées à d'autres secteurs n'est certainement pas la solution, car il faut absolument remédier à un manque de financement chronique et persistant. Là où les demandes sont inférieures à la moyenne pour tous les secteurs, on devrait utiliser des fonds regroupés pour compléter le financement de l'éducation. Des mécanismes comme le Fonds central d'intervention d'urgence et, à l'échelon national, les Fonds d'intervention d'urgence et les Fonds humanitaires communs devraient être accrus, en faisant passer leur actuel niveau de financement annuel de quelque 730 millions de dollars EU à 2 milliards de dollars EU. Il faudrait aussi les réformer afin de permettre un apport pluriannuel flexible en cas de prolongation d'un conflit.

Il faut plus de transparence dans l'établissement des rapports de l'aide humanitaire pour qu'on puisse suivre l'affectation de l'aide accordée à l'éducation et aux autres secteurs. Il faut se doter d'un mécanisme comparable à celui dont disposent les donateurs du CAD par l'intermédiaire du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE. Il pourrait être supervisé par l'OCHA en collaboration avec le DAC pour assurer la compatibilité avec la base de données de l'OCDE.

Effectuer une estimation crédible des besoins

Les principes énoncés par les Bonnes pratiques d'action humanitaire comportent une injonction de proportionner le financement humanitaire aux besoins, sur la base des estimations. Toutefois, le système humanitaire ne dispose pas de mécanismes clairement définis pour entreprendre l'estimation des besoins ni pour attribuer les fonds de manière conséquente. D'où des problèmes, particulièrement nets dans le domaine de l'éducation.

Il est évident que les pratiques actuelles ne sont pas satisfaisantes, à tous les niveaux. L'estimation des besoins de communautés prises dans un conflit ne peut être au mieux qu'aléatoire, même si on tient compte des inévitables obstacles qui entravent le déroulement des enquêtes dans les régions en guerre. Actuellement, les estimations des besoins entreprises par l'UNHCR dans ses propres camps ne couvrent pas systématiquement les nécessités financières requises pour des objectifs spécifiques d'éducation. La collecte de données portant sur les réfugiés vivant dans des communautés d'accueil est particulièrement partielle et fragmentaire. Et l'information sur les besoins éducatifs des personnes déplacées internes est encore plus réduite.

On devrait utiliser des fonds regroupés pour compléter le financement de l'éducation.

Le groupe sectoriel « éducation » a récemment adopté de nouvelles consignes pour l'estimation des besoins (Global Education Cluster, 2010). C'est certainement prendre la bonne direction, mais ces consignes ne sont pas pleinement satisfaisantes : elles ne définissent pas de façon suffisamment claire un noyau d'indicateurs qui comprendrait une estimation du nombre des enfants et des adolescents concernés, les tranches d'âge et la répartition des sexes, les modes de déplacement et les besoins en termes d'enseignants et d'infrastructures, toutes choses qui aideraient à établir les besoins financiers pour parvenir aux objectifs en un temps donné.

Une priorité immédiate est de construire un cadre plus systématique permettant d'identifier les financements requis pour réaliser des objectifs éducatifs clairement définis, en cherchant à atteindre des groupes négligés, notamment les personnes déplacées internes. Les groupes sectoriels « éducation » devraient être au premier rang pour coordonner les efforts visant à relier les systèmes d'information et les estimations des besoins financiers. Ils devraient travailler avec les agences spécialisées, y compris l'Institut de statistique de l'UNESCO, pour définir un noyau d'indicateurs permettant d'évaluer les besoins éducatifs. Ils devraient également se coordonner avec les agences humanitaires qui ont l'expertise voulue pour effectuer des estimations dans d'autres secteurs lors de situations d'urgence et s'appuyer sur l'expérience de l'UNESCO et d'autres agences pour élaborer des modèles d'estimation des coûts des services éducatifs.

Réformer les mandats et les dispositifs de gouvernance

Les dispositifs de gouvernance actuellement en place pour protéger le droit à l'éducation des personnes déplacées sont inadaptés. Certes, la Convention de 1951 relative au statut des réfugiés apporte un haut niveau de protection légale, mais de nombreux États ne l'ont pas signée. Certains n'offrent qu'un minimum d'aide aux réfugiés ou les considèrent comme des immigrants irréguliers, ce qui prive beaucoup d'entre eux du droit d'accès à l'éducation. D'autres apportent une aide importante. Le présent *Rapport* donne l'exemple de la Jordanie où les réfugiés irakiens bénéficient de l'accès aux écoles publiques : c'est un modèle qui mériterait d'être plus largement imité.

Il faudrait que tous les gouvernements se décident à signer la Convention de 1951 sur les réfugiés et le protocole de 1967 qui la complète. Mais qu'ils l'aient ou non signée, les pays d'accueil devraient s'efforcer

d'offrir aux réfugiés un accès à l'éducation conforme aux droits de l'homme et aux objectifs de l'éducation pour tous.

L'adoption de lois et de politiques nationales peut renforcer le droit à l'éducation des personnes déplacées. Les solutions présentées dans la loi sur les personnes déplacées adoptée par la Colombie en 1977 ainsi que les décisions de la Cour constitutionnelle qui lui ont fait suite mériteraient que tous les pays où les personnes déplacées sont nombreuses s'en inspirent pour les adopter prochainement. L'action au niveau régional pourrait aussi jouer un plus grand rôle pour la protection des personnes déplacées. Il est urgent que les gouvernements africains ratifient la Convention de Kampala sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique, et les autres instances régionales devraient se décider à adopter une législation du même type.

Plus généralement, l'accès à l'éducation des réfugiés et des déplacés a été victime d'attribution de compétences mal définies. L'absence d'un organisme à très large compétence au service des personnes déplacées reflète une lacune plus importante dans la structure internationale. Au sein du système des Nations Unies, c'est l'UNICEF qui, de facto, est en pointe pour apporter l'aide nécessaire à l'éducation des personnes déplacées, bien que l'UNCHR y contribue également. Il y a de sérieuses raisons d'attribuer à l'UNHCR une compétence plus large, en lui fournissant les crédits nécessaires, pour assurer la protection des personnes déplacées et des réfugiés dans ses propres camps et dans les communautés d'accueil. Mais l'UNHCR manque d'expérience et de capacité dans le domaine éducatif. Étant donné l'expertise de l'UNICEF dans ce secteur, il y a des arguments en faveur d'une mission conjointe portant sur l'éducation. Dans le cadre de cette mission, on devrait définir clairement les rôles et les responsabilités pour que l'éducation apportée soit de bonne qualité.

La protection des personnes déplacées internes et le maintien de leur droit à l'éducation relèvent de la responsabilité internationale et sont un bien public mondial. Il n'en est pas moins vrai que les pays riches se dérobent et ne prennent pas la part des coûts qu'ils devraient être la leur. Il faut qu'ils acceptent de partager plus équitablement le fardeau que l'éducation des personnes déplacées représente à l'échelle mondiale. ■

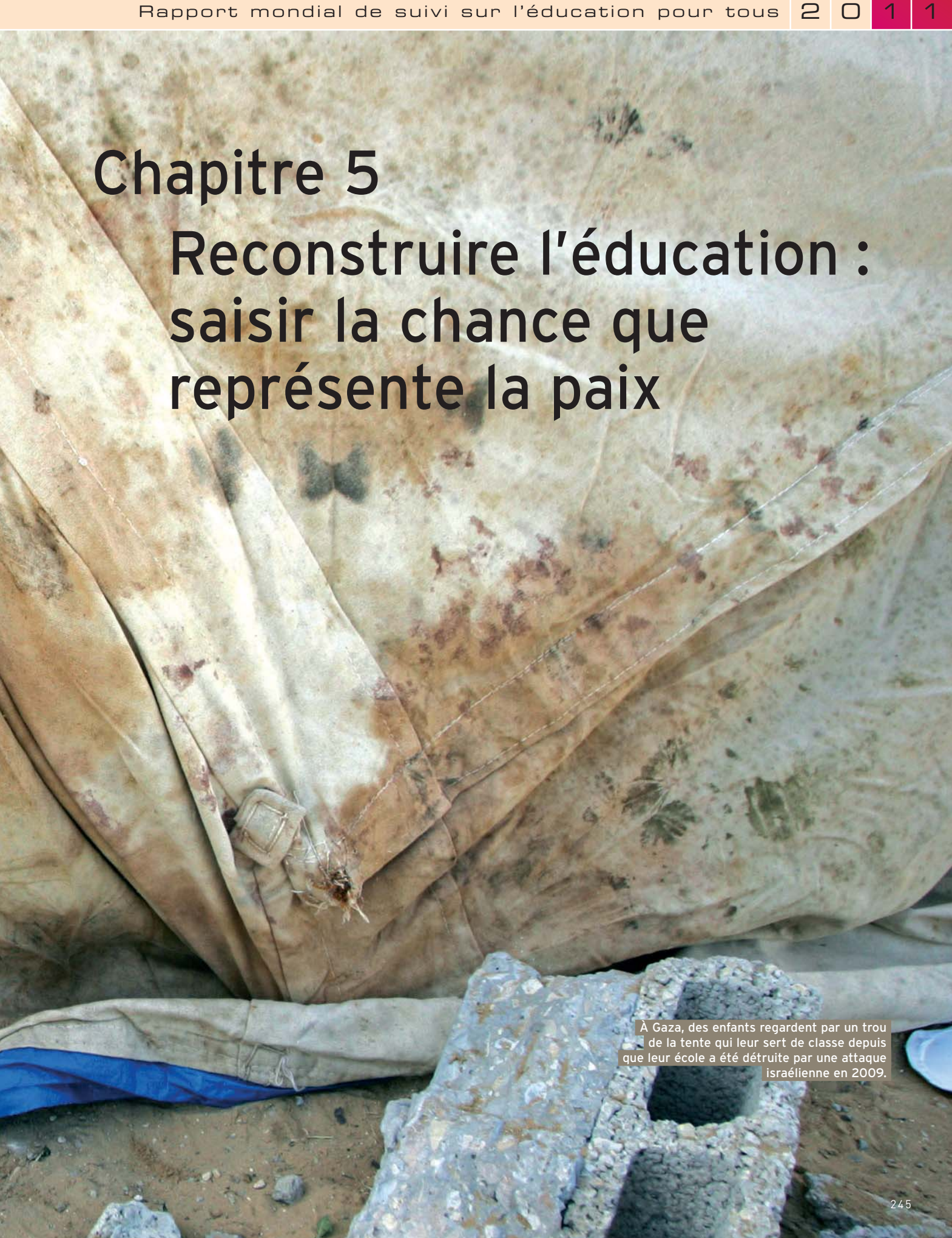
La protection des personnes déplacées internes et le maintien de leur droit à l'éducation relèvent de la responsabilité internationale.



© Ismael Mohamed/UP/GAMMA

Chapitre 5

Reconstruire l'éducation : saisir la chance que représente la paix



À Gaza, des enfants regardent par un trou de la tente qui leur sert de classe depuis que leur école a été détruite par une attaque israélienne en 2009.



Introduction	247
Démarrer tôt et tenir le cap	249
Promouvoir une culture de la paix et de la tolérance	270

Lorsque cessent les combats, l'éducation peut jouer un rôle essentiel pour restaurer la normalité, redonner confiance en l'État et consolider la paix. L'absence de coordination entre aide humanitaire (à court terme) et aide au développement (à long terme) l'en empêche souvent. Ce chapitre propose une refonte de l'aide. Il plaide aussi pour que l'éducation soit au cœur des plans de consolidation de la paix. La construction de sociétés plus pacifiques, tolérantes et inclusives passe entre autres par l'amélioration des programmes scolaires et le choix des langues d'enseignement.

Introduction

Ce n'est pas l'éducation qui provoque les guerres, ni elle qui les termine. Cependant, les systèmes éducatifs sont souvent complices de la création des conditions propices aux conflits armés et peuvent aussi participer à l'avènement de sociétés fondées sur plus de paix, de cohésion et de résilience, contribuant ainsi à éviter le retour à la violence.

La reconstruction de l'éducation à l'issue des conflits violents confronte les gouvernements à de redoutables défis. Les gouvernements de l'après-conflit travaillent invariablement dans un environnement marqué par l'instabilité politique et l'incertitude. La confiance est souvent faible, la légitimité du gouvernement lui-même peut être sujette à caution et la menace de nouvelles explosions de violence persiste. Héritant d'infrastructures scolaires gravement dégradées, les autorités de l'après-conflit doivent engager un processus de reconstruction avec des ressources financières limitées, un manque chronique d'enseignants formés et des capacités administratives restreintes. Outre ces contraintes, tous les gouvernements de l'après-conflit sont soumis à des exigences croissantes de la part de la population. Il est probable que les parents qui ont vu la scolarisation de leurs enfants compromise par la guerre considéreront l'éducation comme une part importante – voire la plus importante – des premiers bénéfices de la paix. L'incapacité d'assurer ces bénéfices pourrait réamorcer les tensions sociales qui alimentaient auparavant le conflit.

Chacun de ces défis s'accompagne de possibilités d'action. Assurer les bénéfices éducatifs de la paix est l'un des moyens les plus sûrs de renforcer la légitimité du gouvernement, de donner aux jeunes des garanties pour leur avenir et de fonder une paix durable. C'est également l'une des choses les plus visibles que puisse faire un gouvernement pour montrer que le pays s'est engagé sur une nouvelle voie. L'éducation est un service public qui touche à la vie de pratiquement tous les citoyens. D'autres mesures essentielles, comme la rédaction d'une nouvelle constitution, une refonte du code électoral ou une réforme de la fonction publique, peuvent être éloignées des préoccupations quotidiennes. Au contraire, les parents savent si leurs enfants sont scolarisés et si les infrastructures scolaires s'améliorent. Les jeunes, eux, sont bien conscients de recevoir ou non une éducation qui les prépare à un meilleur avenir. Pour toutes ces raisons, la reconstruction de l'éducation est un élément vital de l'effort de reconstruction dans son ensemble (voir Contribution spéciale).

Plus largement, l'éducation peut devenir une partie d'un contrat social plus inclusif dans le cadre duquel les gouvernements font preuve de leur engagement à lutter contre les inégalités sociales et économiques. Au même titre qu'elles sont fréquemment à l'origine d'une inégalité des chances, les écoles peuvent devenir une force en faveur de la mobilité sociale et d'une plus grande équité, les politiques éducatives indiquant un nouveau cap.

Contribution spéciale – L'éducation, un chemin vers la paix

Dans une nouvelle nation, rien n'importe plus que d'instruire les enfants. Si on veut la paix et la justice, si on veut des emplois et la prospérité et si on veut qu'un peuple pratique la justice, soit respectueux et tolérant à l'égard des autres, il n'y a qu'un seul point de départ : l'école.

Lorsque nous avons commencé à reconstruire notre pays à la fin des années 1990, tout était à refaire.

Nous avons besoin de nouvelles institutions, de nouveaux investissements et de nouvelles lois – mais nous savions que la reconstruction devait commencer dans nos écoles. Pour notre peuple, l'éducation était une partie des « dividendes de la paix » : en reconstruisant les écoles et en restaurant le système éducatif, il montrait pour quelles priorités il votait.

Depuis lors, au Timor-Leste, nous avons beaucoup travaillé pour renforcer la qualité de notre système éducatif. Nous comprenons que l'éducation ne consiste pas seulement à scolariser les enfants, mais aussi à les doter des compétences dont ils ont besoin pour un meilleur avenir. Et, bien entendu, l'éducation en elle-même ne suffit pas : il nous faut également créer des emplois qualifiés pour notre jeunesse. Mais l'éducation va au-delà des compétences et des emplois. Elle est également un vecteur de transmission des forces intangibles, mais puissantes, qui unissent les sociétés – comme le respect, la tolérance et des valeurs communes.

L'un des messages clefs du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de l'UNESCO est que l'éducation peut être une force de prévention des conflits, de reconstruction des pays après les conflits et de consolidation de la paix. Je souscris de tout cœur à ce message. Cependant, l'éducation est trop souvent considérée comme un élément périphérique de l'agenda de l'après-conflit. Pis encore, les systèmes éducatifs perpétuent parfois les préjugés et les attitudes mêmes qui alimentent la violence.

Nous devons repenser nos attitudes. Dans un monde où tant de gens sont divisés par la religion, l'identité ou la langue, l'éducation peut nous unir dans un respect et une tolérance partagés. Notre ambition, au Timor-Leste, est de faire de l'éducation un outil en faveur de la compréhension, de l'unité sociale et de la sécurité humaine. Il n'est pas de chemin plus sûr vers la paix.

*Dr José Ramos-Horta,
lauréat du prix Nobel de la paix 1996,
Président de la République démocratique du Timor-Leste*

La paix, la cohésion et la prospérité futures d'un pays dépendent de son système éducatif.

Traditionnellement, la réforme éducative n'est pas considérée comme une priorité de la reconstruction d'après-conflit. La plupart des gouvernements et des donateurs continuent de considérer l'éducation davantage comme une activité du secteur social que comme un élément de l'agenda de la consolidation de la paix, ce qui laisse à penser qu'ils ont mis du temps à tirer les leçons de l'histoire. De la Bosnie-Herzégovine au Rwanda et au Soudan, dans de nombreux conflits à travers le monde, les écoles ont activement renforcé les divisions sociales, ethniques et religieuses, créant ainsi un terreau fertile pour la propagation des attitudes et des croyances qui mènent à la violence.

L'éducation ne provoque peut-être pas directement les conflits armés, mais les systèmes éducatifs jouent un rôle essentiel dans la définition des conceptions qui prédisposent plus ou moins les sociétés à la violence. On exagère à peine en disant que la paix, la cohésion et la prospérité futures d'un pays dépendent de son système éducatif. Si les citoyens de demain reçoivent une éducation qui promeut la tolérance, le respect des autres et l'appréciation des identités complexes qui constituent les sociétés multiethniques, les appels à la violence fondés sur le fanatisme, le nationalisme et la défiance envers l'« autre » trouveront moins d'écho. L'éducation doit donc être considérée comme un élément clef de l'agenda d'ensemble de la consolidation de la paix.

Le présent chapitre se divise en deux sections. La première est consacrée à la reconstruction des systèmes éducatifs à l'issue des conflits. C'est là un domaine dans lequel les gouvernements nationaux doivent faire preuve de leadership, mais où les donateurs d'aide ont également un rôle à jouer – et des raisons d'agir. Ce rôle tient au fait que l'aide peut contribuer à surmonter les contraintes auxquelles sont confrontés les gouvernements de l'après-conflit en termes de capacités financières, techniques et humaines. Et ils ont intérêt à agir, puisque la consolidation de la paix permet de prévenir d'autres violences et leurs implications en termes d'exode, d'insécurité et d'urgences humanitaires. Il n'existe cependant pas de remèdes miracles pour la reconstruction des systèmes éducatifs. Pour les donateurs, le message clef qui se dégage des expériences réussies est le suivant : « Démarrer tôt et tenir le cap. »

La deuxième partie du chapitre traite des défis auxquels est confrontée l'éducation dans les processus de reconstruction à plus long terme. Chaque contexte est différent et chaque pays doit régler des problèmes complexes. Pour les gouvernements nationaux comme pour les donateurs, le point de départ consiste à reconnaître que l'éducation est importante et à évaluer la manière dont se dérouleront les réformes des politiques dans l'environnement d'après-conflit. □

Démarrer tôt et tenir le cap

La Commission est parvenue à la conclusion que c'étaient des années de mauvaise gouvernance, de corruption endémique et de déni des droits humains élémentaires, qui avaient créé les conditions déplorables ayant rendu le conflit inévitable.

Commission Vérité et Réconciliation
de la Sierra Leone
(TRC Sierra Leone, 2004, vol. 1 p. 10)

L'État est un concept abstrait pour la plupart des Sierra-léonais et le Gouvernement central a perdu toute pertinence pour leur vie quotidienne. Afin de remédier à ce déficit de lien, il faut procéder à une refonte de la culture de gouvernance.

Commission Vérité et Réconciliation
de la Sierra Leone
(TRC Sierra Leone, 2004, vol. 2 p. 8)

Ce jugement formulé par la Commission Vérité et Réconciliation de la Sierra Leone, après la guerre civile qu'a connue ce pays, exprime puissamment le rôle qu'a joué la faillite de l'État dans la préparation du terrain à la violence. Il souligne combien il importe, pour le processus de reconstruction, que l'État restaure sa pertinence. Intervenir rapidement et de manière continue dans le domaine de l'éducation est, pour les gouvernements de l'après-conflit, l'une des façons les plus efficaces de remédier à ce que la Commission décrit comme un « déficit de lien » et d'établir un nouveau contrat social. Peu de questions sont aussi essentielles à tout contrat social que la responsabilité qui incombe à l'État de garantir le droit de tous les citoyens à l'éducation.

La reconstruction d'après-conflit dépend, en dernière analyse, du succès de la consolidation de la paix et de la construction de l'État. Les progrès doivent se situer sur ces deux fronts. La consolidation de la paix suppose de voir plus loin que la cessation immédiate du conflit et de traiter les causes profondes de la violence, de créer de la stabilité et de mettre en place des mécanismes permettant de gérer les conflits sans recourir à la violence (DfID, 2010a). Elle suppose que les gouvernements fassent naître la confiance et des liens au sein de la population. La construction de l'État est un exercice différent, mais qui n'est pas sans rapport avec le précédent. Elle implique la mise en place d'institutions à même d'assurer la sécurité, la justice et les services publiques. La légitimité de l'État dépend aussi d'une représentation politique adéquate (OCDE-CAD, 2010h ; Whaites, 2008).

L'éducation a un rôle central à jouer dans toute entreprise de consolidation de la paix et de construction de l'État, et ce dès les accords de paix. Ceux-ci peuvent en effet indiquer que les gouvernements prennent un nouveau cap en intégrant l'éducation dans un processus d'ensemble visant à remédier, par des politiques plus inclusives, aux injustices réelles et ressenties qui sous-tendent les conflits violents. On peut citer à cet égard l'exemple du Guatemala, où les accords de paix qui ont mis fin à la longue guerre civile qu'avait connue le pays ont reconnu que les peuples autochtones avaient fait l'objet de « discrimination, d'exploitation et d'injustices en raison de leur origine, de leur culture et de leur langue » (Nations Unies, 1995, p. 2). Des engagements spécifiques ont été pris pour remédier à cet héritage au moyen d'une réforme du système éducatif (encadré 5.1). En Indonésie, l'insurrection d'Aceh, qui a duré 3 décennies jusqu'à 2005, a notamment été attisée par l'inquiétude devant le fait que cette province se voyait dépossédée d'une juste part de ses richesses minérales. Là encore, l'accord de paix entre le Gouvernement et le Mouvement de libération d'Aceh comportait des dispositions relatives à l'éducation. Il prévoyait en effet un engagement à accroître la part des revenus, tirés des richesses minérales d'Aceh, destinée à des dépenses dans cette province (Pan, 2005). C'était là reconnaître que l'exigence d'un partage plus équitable des recettes était liée aux injustices perçues quant au financement de l'éducation et des autres services de base.

La reconstruction de l'éducation est aussi une partie essentielle de l'agenda d'ensemble de la construction de l'État. Dans toute société d'après-conflit, cet agenda est très chargé. La réforme des forces de sécurité, le renforcement des mécanismes de reddition de comptes, la modification de la Constitution et bien d'autres tâches figurent en bonne place parmi les priorités immédiates des décideurs politiques. Pour nombre de citoyens, les préoccupations sont plus immédiates, comme celle de scolariser leurs enfants. Plus encore que n'importe quel autre domaine, l'éducation donne aux gouvernements de l'après-conflit une occasion de démontrer rapidement que la paix procure des améliorations tangibles de la qualité de vie.

Bien entendu, un gouvernement de l'après-conflit ne peut réparer du jour au lendemain toutes les insuffisances accumulées des systèmes éducatifs dont il hérite. Dans l'éducation comme dans les autres secteurs, la réforme de la gouvernance est un processus long et complexe. Passer d'un système éducatif de mauvaise qualité, et incapable d'atteindre une grande partie de la population,

L'éducation a un rôle central à jouer dans toute entreprise de consolidation de la paix et de construction de l'État.

Encadré 5.1 – Les accords de paix au Guatemala : reconnaître la nécessité d'une éducation inclusive

Au Guatemala, les accords de paix négociés de 1991 à 1996 ont mis fin à 36 ans de guerre civile. Ces accords ont reconnu explicitement les injustices qui touchaient les communautés autochtones et avaient alimenté le conflit, et ont défini des engagements d'une grande portée, visant à solder un passif d'inégalités, de marginalisation sociale et d'exclusion politique. Ces engagements consistaient notamment à étendre l'éducation interculturelle bilingue et à accroître les ressources destinées aux communautés autochtones.

Des consultations approfondies avec les organisations autochtones ont joué un rôle politique important dans les pourparlers de paix. Elles ont mis au jour des rancœurs anciennes, ont suscité un débat public et ont conduit à la mise en place de dispositifs institutionnels visant à permettre aux communautés autochtones de mieux se faire entendre. Les réformes éducatives intervenues à la suite de cet accord ont défini des stratégies détaillées pour le renforcement d'une gestion décentralisée des écoles, par l'élargissement du Programme national d'autogestion pour le développement de l'éducation (PRONADE) et pour l'extension de l'éducation interculturelle et bilingue.

En 2008, le PRONADE élargi avait atteint 465 000 enfants, dont la plupart dans des zones pauvres à population majoritairement autochtone. Cependant, les écoles souffraient d'une insuffisance de financement et d'un important taux de rotation des enseignants. L'une des raisons du manque de financement était l'incapacité des gouvernements successifs d'accroître les recettes et, progressivement, les dépenses publiques. Malgré ces difficultés et les injustices sociales auxquelles continuaient d'être confrontées les communautés autochtones, l'intégration de l'éducation dans les accords de paix a permis d'avancer et a servi de catalyseur à un dialogue suivi sur la place de l'éducation dans l'édification d'une société plus inclusive.

Sources : di Gropello (2006) ; Poppema (2009) ; PNUD Guatemala (2010) ; Nations Unies (1995, 1997) ; Banque mondiale (2008c).

L'éducation offre la possibilité de réaliser des gains rapides qui peuvent contribuer à renforcer la légitimité du gouvernement au début de la phase d'après-conflit.

à un système de bonne qualité, assurant une prestation universelle, est toujours difficile, et l'est doublement dans un environnement d'après-conflit. Cependant, l'éducation offre la possibilité de réaliser des gains rapides qui peuvent contribuer à renforcer la légitimité du gouvernement au début de la phase d'après-conflit en répondant à la demande du public.

La force de cette demande est souvent sous-estimée dans la planification de la reconstruction d'après-conflit, comme elle l'est dans le cas des urgences humanitaires. Au Timor-Leste, l'encre de l'accord de paix était à peine sèche que des milliers de bénévoles « réunissaient les enfants, posaient des toits sur les écoles, nettoyaient les décombres des centaines de bâtiments scolaires visés par les bombes incendiaires, distribuaient des livres, du

papier, des crayons et des repas et allaient faire la classe » (Banque mondiale, 2000, p. 4). En Afghanistan, une enquête d'opinion a fait apparaître que la population considérait l'ouverture d'écoles de filles, accompagnée d'une amélioration générale du système éducatif, comme l'un des trois premiers indicateurs d'une évolution positive (Rene, 2010). Les personnes déplacées revenant chez elles sont confrontées à des problèmes dans de nombreux domaines, notamment en matière de santé, d'alimentation et d'accès à l'eau. Toutefois, une enquête menée auprès de ces catégories de la population au Sud-Soudan a indiqué qu'elles considéraient systématiquement l'éducation comme l'une des grandes priorités (Pantuliano *et al.*, 2007).

L'intégration de l'éducation dans l'ensemble des efforts de consolidation de la paix et de construction de l'État au sein des sociétés de l'après-conflit exige des approches spécifiquement adaptées à la situation nationale. C'est là un domaine dans lequel le mot d'ordre consistant à éviter les politiques « à taille unique » prend une importance toute particulière. Il existe cependant quelques principes directeurs. La reconstruction de l'éducation doit démarrer tôt et produire rapidement des bénéfices – ni les gouvernements ni les citoyens ne peuvent se permettre d'attendre. Si les gouvernements de l'après-conflit doivent viser l'avenir et mettre en place les fondements de la planification d'un système éducatif qui fournira des bénéfices croissants au fil du temps, il est impératif qu'ils commencent par identifier les politiques permettant d'en recueillir les fruits les plus accessibles – les gains rapides qui peuvent être acquis grâce à des interventions relativement simples.

Des gains rapides et un nouveau départ

Les personnes dont la vie a été bouleversée par des conflits armés sortent de la violence avec des espoirs et des ambitions pour un avenir meilleur. Contrecarrer ces aspirations est le meilleur moyen de leur faire perdre rapidement confiance dans la paix et de voir revenir promptement la violence. Il est inévitable que les gouvernements de l'après-conflit soient confrontés à des contraintes dans de nombreux domaines, notamment en matière de capacités administratives et de financement. Pourtant, avec le soutien des donateurs, certaines mesures peuvent être mises en place pour débloquer les bénéfices de l'éducation.

- **Supprimer les droits d'inscription.** Lorsque les dépenses publiques sont érodées par le conflit, les parents finissent par payer pour l'éducation.

Les droits perçus par les écoles pour financer la rémunération des enseignants et autres coûts créent des obstacles à l'entrée à l'école, en particulier pour les enfants issus des foyers les plus pauvres. Supprimer ces obstacles en éliminant les frais de scolarité et en accroissant les dépenses publiques peut procurer rapidement un dividende de la paix dans le domaine de l'éducation. De nombreux pays en situation d'après-conflit ont supprimé les droits d'inscription dans le primaire, générant ainsi d'importants bénéfices. En Éthiopie et au Mozambique, cette mesure a été prise un certain temps après la fin officielle des conflits. Cependant, dans des pays tels que le Burundi, le Libéria et la Sierra Leone, les droits d'inscription ont été supprimés dans le cadre des efforts visant à donner confiance dans le processus de reconstruction d'après-conflit (figure 5.2) (Liberia, ministère de l'Éducation, 2007 ; Nicolai, 2009). La suppression des droits d'inscription doit être soutenue par des mesures plus larges, comme la construction de salles de classe, la formation d'enseignants et la fourniture de manuels scolaires. Elle doit également couvrir l'ensemble des charges pesant sur les foyers. En Sierra Leone, la Commission Vérité et Réconciliation a souligné qu'il importait de rendre l'enseignement primaire « libre dans tous les sens du terme » (TRC Sierra Leone, 2004, vol. 2, p. 177). Bien que certains frais informels demeurent, la réduction du coût de l'éducation a fait progresser la demande : la scolarisation dans l'enseignement primaire est passée de 554 000 élèves environ en 2001 à plus de 1,3 million en 2007 (EPDC et AED-SSC, 2010).

- *Se fonder sur les initiatives communautaires.* Dans de nombreux pays touchés par un conflit, les communautés se sont retrouvées dans un vide créé par l'incapacité des gouvernements de faire fonctionner le système éducatif. Soutenir les efforts des communautés peut se traduire par des résultats rapides pour l'éducation et démontrer que le gouvernement se met au travail. On peut citer à ce propos l'exemple d'El Salvador. Durant la guerre civile qu'a connue ce pays, au cours des années 1980, au moins 500 écoles gérées par les communautés étaient ouvertes dans les zones touchées par le conflit. Lorsque le pays est sorti de la guerre, le nouveau ministère de l'Éducation a lancé le programme Éducation avec la participation de la communauté (EDUCO), qui assurait à ces écoles une reconnaissance officielle et un soutien financier. En 2 ans, la scolarisation dans les zones rurales est passée de 76 à 83 % et les écoles

communautaires ont été intégrées dans une structure de gouvernance fortement décentralisée (Gillies, 2009).

- *Restaurer les écoles et les classes.* Dans certains environnements d'après-conflit, les enfants restent déscolarisés parce que les bâtiments sont endommagés ou délabrés. Investir rapidement dans leur restauration peut contribuer à faire disparaître ce goulet d'étranglement et produire des bénéfices précoces, en particulier lorsque les donateurs soutiennent les efforts des gouvernements nationaux et des communautés locales. À la suite des conflits civils de 2002-2004 en Côte d'Ivoire, la campagne de « retour à l'école » de l'UNICEF, soutenue par l'Union européenne, prévoyait notamment la restauration de 4 000 écoles, ce qui a facilité le retour de quelque 800 000 écoliers de 6 à 12 ans (UNICEF, 2010b). En Bosnie-Herzégovine, la moitié des bâtiments scolaires ont été gravement endommagés ou détruits durant la guerre civile. Dans les 6 mois qui ont suivi les accords de Dayton de 1995, la Banque mondiale, l'Office d'aide humanitaire de la Communauté européenne et le Gouvernement des Pays-Bas avaient mis en place la première tranche d'un programme de restauration d'urgence de 33 millions de dollars EU (Banque mondiale, 1996). En 2000, la plupart des logements, des écoles, des installations médicales et des infrastructures avaient été reconstruits (Banque mondiale, 2004). Dans une situation très différente, l'accord de paix du Sud-Soudan a donné lieu à un grand élan de construction de salles de classe qui a contribué à l'accroissement, en quelques années, de la scolarisation dans l'enseignement primaire de près de 1 million d'élèves (encadré 5.2).
- *Reconnaître les acquis de ceux qui reviennent.* Dans certains cas, modifier des règles administratives qui ne correspondent pas à la réalité peut ouvrir rapidement des possibilités éducatives. De nombreux enfants touchés par des conflits deviennent des réfugiés et suivent de ce fait un programme d'études différent de celui de leur pays d'origine, souvent dans une autre langue que la leur. Lorsqu'ils rentrent chez eux, leurs acquis peuvent ne pas être reconnus, ce qui peut susciter frustration et déception. La mise en place de systèmes de certification des compétences acquises dans d'autres pays peut résoudre ces problèmes. Une autre approche consiste à concevoir des examens transfrontaliers. L'élaboration d'un système d'examen communs pour les réfugiés du Libéria

Éliminer les frais de scolarité et accroître les dépenses publiques peut procurer rapidement un dividende de la paix dans le domaine de l'éducation.

Encadré 5.2 – Au Sud-Soudan, une reconstruction rapide des classes

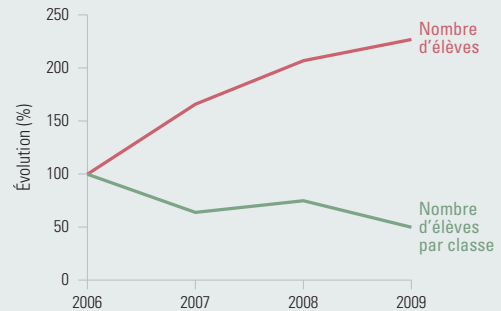
L'Accord de paix global pour le Sud-Soudan (2005) a marqué le départ d'un ambitieux programme de construction de classes qui a favorisé l'accroissement du nombre d'élèves de l'enseignement primaire, passé de 700 000 en 2006 à 1,6 million en 2009.

La reconstruction s'est faite en deux phases. La première, de 2005 à 2007, était axée sur la récupération, la restauration et la mise en place des infrastructures de base. La seconde, qui a commencé en 2008 et se poursuit jusqu'en 2011, se concentre sur le développement des infrastructures. Avec un quadruplement du nombre de classes en 3 ans, le nombre moyen d'élèves par classe a diminué de moitié, passant de 260 en 2006 à 129 en 2009, malgré la forte augmentation de la scolarisation (figure 5.1). Conscients que les modes traditionnels de construction ne suivraient pas le rythme soutenu de la demande, les planificateurs ont opté pour des classes semi-permanentes, des tentes et des locaux constitués d'un simple toit, qui représentent désormais la moitié de l'ensemble des classes.

L'approche souple adoptée pour la construction des salles de classe conjugue un faible coût avec des bénéfices rapides. Les enfants n'ont pas eu à attendre pendant plusieurs années la construction de locaux scolaires normaux pour avoir la possibilité d'apprendre. Cette démarche a également eu des bénéfices en termes d'équité. La construction des classes a été concentrée dans certains des États les plus défavorisés, contribuant à préparer le terrain pour un système éducatif plus inclusif. Une autre innovation a consisté à recourir à des systèmes

Figure 5.1 : Au Sud-Soudan, la construction de classes a augmenté plus vite que la scolarisation

Évolution de la scolarisation totale et du nombre d'élèves par classe, Sud-Soudan, 2006-2009



Note : l'année de référence utilisée est 2006.

Source : EPDC et AED-SSC (2010).

d'information géographique pour implanter les écoles dans les zones où elles étaient le plus nécessaires.

Ces réalisations sont d'autant plus remarquables que, jusqu'en 2006, le Sud-Soudan n'avait formellement pas de ministère de l'Éducation. Le défi qui demeure consiste à transformer ces structures temporaires en locaux permanents d'un coût abordable, ce qui serait de la part du Gouvernement un signe durable d'engagement.

Source : Assessment and Evaluation Commission (2005) ; EPDC et AED-SSC (2010).

et de la Sierra Leone qui vivaient en Guinée durant la guerre civile leur a permis de faire reconnaître, à leur retour, leur niveau d'instruction (Kirk, 2009).

- *Soutenir des programmes d'apprentissage accéléré.* La paix offre aux enfants qui ne sont pas allés à l'école une chance de rattraper le temps perdu. Ils peuvent cependant manquer des compétences de base en lecture et calcul qui leur permettraient de réintégrer leur classe dans l'enseignement primaire, sans parler de leur passage dans l'enseignement secondaire. À la fin des 14 années de guerre civile qu'avait connues le Libéria, en 2003, le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire n'était que de 35 % et deux générations de jeunes au moins n'étaient pas allées à l'école. Avec le soutien de l'UNICEF et d'autres organisations, le Gouvernement de l'après-conflit a mis en place un programme d'apprentissage accéléré conçu pour permettre

aux enfants qui avaient manqué au moins 2 années d'école d'achever un cycle primaire complet en 3 ans au lieu de 6, puis d'utiliser la certification ainsi obtenue pour entrer en 7^e année dans une école ordinaire. En 2009, le programme avait touché plus de 75 000 élèves (Gouvernement du Libéria et Nations Unies, 2004 ; Nkutu *et al.*, 2010).

- *Donner la priorité à l'éducation et à la formation aux compétences dans le cadre de programmes de désarmement, de démobilisation et de réintégration (DDR).* Les ex-combattants, notamment les enfants et les jeunes, se trouvent souvent confrontés à de graves difficultés de réintégration. Ils risquent également d'être de nouveau recrutés et de subir d'autres formes d'exploitation. Faute d'un niveau élémentaire en lecture et écriture et d'autres compétences, les anciens enfants soldats peuvent n'avoir que peu de perspectives d'emploi. La plupart des

Au Sud-Soudan, l'approche souple adoptée pour la construction des salles de classe conjugue un faible coût avec des bénéfices rapides.

programmes de DDR s'attachent principalement à faire rendre les armes et à aider les ex-combattants, notamment les anciens enfants soldats, à revenir à la vie civile. L'acquisition de compétences est souvent une autre de leurs composantes. Au Mozambique, à la fin de la guerre civile, le programme de réintégration et de soutien financé par les donateurs prévoyait un versement financier pour les ex-combattants et la possibilité de participer à un programme d'acquisition de compétences. À l'issue de ce programme, près de 70 % des personnes formées ont trouvé du travail (Alden, 2003). L'examen d'un programme de DDR au Rwanda a fait apparaître que près des trois quarts des combattants démobilisés poursuivaient leur scolarité, ce qui leur ouvrait des perspectives de formation professionnelle ou d'apprentissage (Programme multipays de démobilisation et de réintégration, 2008 ; Scanteam, 2010). Bien que les programmes de DDR n'aient pas tous obtenu de bons résultats en termes de liens entre l'acquisition de compétences et les perspectives d'emploi, ces exemples montrent qu'ils ont en la matière un potentiel considérable.

- *Assurer un soutien psychosocial.* De nombreux enfants et de nombreux jeunes pris dans des conflits armés peuvent avoir été traumatisés par les actes de violence qu'ils ont vécus ou dont ils ont été témoins et risquent fort de souffrir de problèmes de santé mentale. Les programmes de réintégration destinés aux ex-combattants, dont les enfants soldats, prévoient parfois, associé à l'acquisition de compétences, un soutien psychosocial. En Sierra Leone, un programme communautaire de réhabilitation soutenu par l'UNICEF, s'adressant à environ 7 000 anciens enfants soldats, a combiné un soutien psychosocial, une formation scolaire et un apprentissage. Il a été observé que les bénéficiaires étaient plus optimistes et avaient une plus grande confiance en soi que ceux qui n'avaient pas participé au programme, ce qui augmentait leurs chances de réussir leur réintégration (Betancourt *et al.*, 2008a). Il y a de bonnes raisons pour élargir la diffusion de programmes de ce type au-delà des ex-combattants et en faire bénéficier d'autres jeunes vulnérables.
- *Recruter des enseignants.* Après un conflit, l'offre d'enseignants – particulièrement d'enseignants formés – a peu de chances de correspondre à la demande générée par le retour à l'école. Le recrutement, la formation et l'affectation des enseignants exigent une planification à long

terme. Cependant, les gouvernements et les donateurs peuvent élaborer des stratégies de transition. En Sierra Leone, le Projet de restauration de l'éducation de base a dispensé une formation à 5 000 enseignants, dont l'enseignement primaire en a rapidement tiré bénéfice (Banque mondiale, 2005b). De retour chez eux, les réfugiés qui enseignaient dans les camps peuvent être une ressource précieuse – mais parfois sous-utilisée si le gouvernement ne reconnaît pas leur expérience. Au Libéria, l'International Rescue Committee a collaboré avec le ministère de l'Éducation pour faire en sorte que les qualifications acquises hors du pays par les enseignants soient transférables (Triplehorn, 2002).

Poser les fondations d'un redressement à long terme

Les pays qui jouissent de brefs interludes de paix avant de retomber dans un conflit armé ne manquent pas. Le fait d'être récemment sorti d'une guerre civile est ce qui permet de prédire avec le plus de certitude le retour à la violence. Néanmoins, de nombreux pays ont échappé au champ de gravité d'un tel retour. Certains États en situation d'après-conflit figurent parmi ceux qui progressent le mieux vers des objectifs tels que l'enseignement primaire universel et les progrès de l'éducation ont à leur tour contribué à soutenir la reconstruction d'après-conflit dans son ensemble. Quels sont, en termes de politiques, les ingrédients qui caractérisent les pays qui réussissent ?

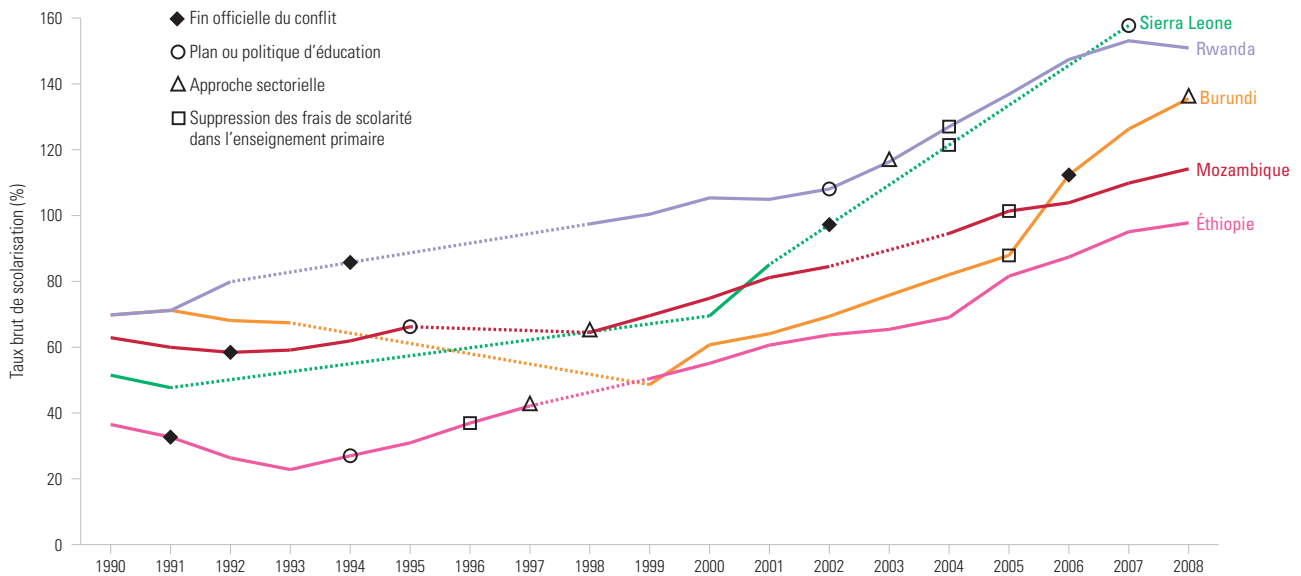
Il n'existe pas de réponse simple à cette question. La figure 5.2 présente les résultats du Burundi, de l'Éthiopie, du Mozambique, du Rwanda et de la Sierra Leone – des pays en situation d'après-conflit qui ont fait progresser rapidement leurs taux de scolarisation dans l'enseignement primaire, en partant souvent de très bas. S'il existe certains éléments communs, dont la suppression des droits d'inscription, chaque pays n'en possède pas moins des politiques distinctes, adaptées spécifiquement à la situation nationale. Toutefois, comme dans le cas des politiques de redressement rapide, certains thèmes généraux correspondant à de bonnes pratiques se dégagent des actions présentées par la figure 5.2. Les plus importants sont notamment les suivants :

- un renforcement de la planification nationale ;
- l'amélioration des systèmes d'information ;
- des engagements financiers ;
- une éducation inclusive.

Certains États en situation d'après-conflit figurent parmi ceux qui progressent le mieux vers les objectifs de l'éducation.

Figure 5.2 : La scolarisation décolle dans 5 pays en situation d'après-conflit

Taux bruts de scolarisation dans une sélection de pays touchés par des conflits, 1990-2008



Notes : les plans, politiques et approches sectorielles d'éducation mentionnés sont les premiers qui ont été adoptés dans les pays correspondants après la fin officielle du conflit.

Les lignes en pointillé indiquent des interpolations rendues nécessaires par l'absence de données.

Sources : Kreutz (2010) ; ISU (2010) ; UNESCO-IIEP (2010b).

La reconstruction à long terme dépend de la mise en place de systèmes nationaux de planification efficaces.

Renforcement de la planification nationale

La reconstruction à long terme dépend de la mise en place de systèmes nationaux de planification efficaces. C'est là un processus qui doit démarrer tôt, même sur fond d'instabilité politique, et progresser par étapes. Dans les premières phases de la réforme, les gouvernements de l'après-conflit doivent fixer des objectifs et des stratégies exprimant une ambition et déterminer la direction générale de leurs politiques. À mesure que les pays avancent dans le continuum de la planification, le défi consiste à élaborer des instruments de politique liant les objectifs à la fourniture de moyens, au développement des institutions et aux stratégies nationales de financement.

Nul pays mieux que l'Afghanistan ne fait la preuve que la planification de l'éducation peut s'élaborer dans un environnement complexe touché par un conflit. Le soutien financier apporté par les donateurs d'aide a joué un rôle essentiel. Il en va de même de l'élaboration d'un système national de planification de l'éducation fondé sur une amélioration des flux d'information et sur un appui aux capacités administratives (encadré 5.3).

Le renforcement de la planification nationale peut ouvrir la porte à un soutien plus prévisible de la part des donateurs. Au Cambodge, la reconstruction de

l'éducation était initialement freinée par les conflits et la fragilité politiques, ce qui se traduisait par une prolifération de projets gérés sans coordination par les donateurs et les organisations non gouvernementales (ONG). À partir de 2000, l'évolution vers un cadre sectoriel a amélioré la planification et la coordination, contribuant à transformer le soutien apporté par les donateurs, consistant en une aide aux projets, en un renforcement des capacités nationales. Le ministère de l'Éducation a endossé la responsabilité du pilotage et de la mise en œuvre des réformes de la gestion des finances publiques, avec des résultats encourageants quant aux mécanismes de planification financière, de comptabilité et de rapports (Commission européenne, 2009a). L'amélioration de la capacité de planification s'est traduite par une accélération des progrès en direction des objectifs de l'éducation pour tous. L'entrée en dernière année de l'enseignement primaire a ainsi progressé, passant de 41 % seulement en 1999 à 79 % en 2008 (base de données de l'ISU).

Amélioration des systèmes d'information

L'information est au cœur d'une planification efficace. Faute de données relatives au nombre d'élèves et d'enseignants et à l'état des écoles, les gouvernements de l'après-conflit sont souvent incapables d'élaborer les estimations financières

Encadré 5.3 – La planification nationale de l'éducation : les leçons de l'Afghanistan

L'une des principales priorités du Gouvernement est de reconstruire un système éducatif qui sera une pierre angulaire essentielle pour édifier l'avenir du pays sur la paix et la stabilité, la démocratie et la bonne gouvernance, la réduction de la pauvreté et la croissance économique.

Plan stratégique national d'éducation (ministère afghan de l'Éducation, 2007, p. 9)

Malgré des décennies de guerre civile et d'instabilité, l'Afghanistan a connu des réussites remarquables en matière d'éducation. En 2001, 1 million seulement d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire étaient scolarisés, les filles ne représentant qu'une petite fraction de ce nombre. En 2008, on comptait 6 millions d'enfants scolarisés, dont 2,3 millions de filles. Le nombre de classes dans le pays a triplé et le recrutement d'enseignants s'est accru.

La planification nationale a été au cœur des progrès de l'Afghanistan en matière d'éducation. Les plans sectoriels nationaux d'éducation (PSNE), élaborés par le Gouvernement et les donateurs, ont fixé des objectifs et défini les besoins en matière de financement, de construction d'écoles, de recrutement

d'enseignants et en termes plus généraux pour atteindre ces objectifs. En 2007, le PSNE-1 (2006-2010) a donné lieu au premier cadre de planification structuré. Cette même année, la première enquête sur les écoles a fourni une source précieuse de données et de faits probants. La mise en place d'un système global d'information sur la gestion de l'éducation a fourni un outil pour l'élaboration d'une planification plus adaptée.

Le système de planification afghan a été renforcé au fil du temps. Dans le cadre du PSNE-2 (projet de 2010), de nouveaux outils d'information ont été mis en place, qui ont aidé à mesurer les résultats et les besoins dans les 17 « provinces dangereuses » du pays. À l'aide de ces nouveaux éléments désormais disponibles, le ministère de l'Éducation peut cartographier les zones particulièrement désavantagées. Alors que les agences du Gouvernement central ont souvent une capacité limitée à travailler dans ces zones, le ministère de l'Éducation a élaboré des mécanismes de planification plus décentralisés élargissant la collaboration avec les communautés locales.

Sources : Mundy et Dryden-Peterson (à paraître) ; Sigsgaard (à paraître) ; base de données de l'ISU.

ou les objectifs de recrutement d'enseignants fiables dont ils ont besoin pour atteindre les objectifs des politiques éducatives. Les systèmes d'information facilitent la planification et permettent la transparence et la reddition de comptes. L'élaboration précoce et progressive de tels systèmes devrait être considérée comme une priorité importante au terme d'un conflit armé.

Un système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE), conçu pour collecter et analyser les données relatives au système éducatif, est l'une des clefs de voûte de l'amélioration de la planification, de l'affectation des ressources et du suivi. Ces systèmes sont essentiels pour la définition des politiques car ils donnent aux gouvernements un instrument leur permettant d'identifier les besoins, d'évaluer les ressources financières et de suivre les effets des actions menées dans le cadre de leurs politiques. Ils sont également cruciaux pour la gouvernance du système éducatif. De mauvais systèmes d'information compromettent la transparence, ouvrant la porte à la corruption et au gaspillage de ressources.

La mise en place de systèmes d'information efficaces est techniquement difficile et exige des capacités considérables, qui doivent être

développées progressivement pendant de nombreuses années. Cependant, des progrès sont possibles rapidement. En 2006, soit 4 ans après la fin de la guerre civile, la Sierra Leone avait mis en place un système d'information élémentaire au sein du ministère de l'Éducation. Un an plus tard, le nouveau Gouvernement réalisait un recensement scolaire complet, permettant au ministère de l'Éducation d'identifier les domaines où des besoins se faisaient sentir (Goldsmith, 2010). Dans certains pays, l'insécurité constante est un obstacle au fonctionnement des systèmes d'information – mais pas un obstacle insurmontable. Au Libéria, en 2007, la mission de maintien de la paix des Nations Unies a assuré la sécurité et le transport des équipes qui menaient un recensement scolaire, dont les données ont alimenté le SIGE (Commission européenne, 2009c). Avec le soutien d'institutions internationales, le Gouvernement libérien a ensuite utilisé le SIGE pour identifier les régions et les écoles présentant un faible taux de fréquentation et un manque d'enseignants et de matériel pédagogique (UNICEF, 2010b).

Tout système d'information destiné à l'éducation doit donner la priorité à la gestion des données relatives à la rémunération des enseignants. Il s'agit en effet du plus important problème de gestion financière

Un système d'information sur la gestion de l'éducation est l'une des clefs de voûte de l'amélioration de la planification, de l'affectation des ressources et du suivi.

auquel sont confrontés les planificateurs de l'éducation dans la phase de l'après-conflit. Ce poste s'élève ordinairement plus à plus de 80 % du budget récurrent et les enseignants représentent une part importante de la fonction publique (Goldsmith, 2010). De nombreux systèmes éducatifs sont touchés par le phénomène des « enseignants fantômes », qui apparaissent sur les registres de paie mais qui n'enseignent pas d'une manière active. Un système fiable de gestion de la paie des enseignants est donc essentiel, mais sa mise en place peut demander du temps. Après la perte ou la destruction massive des registres de paie durant le conflit qu'a connu la Sierra Leone, un programme informatisé d'amélioration de la gestion des registres a été créé en 2005, mais n'a été étendu qu'en 2010 à la gestion de la paie des enseignants car la réalité du terrain et les registres des ministères centraux ne correspondaient pas (Goldsmith, 2010).

Plus encore que des instruments permettant d'améliorer l'efficacité interne de la planification de l'éducation, les systèmes d'information sont des outils techniques au service d'un objectif plus vaste. Les utiliser pour mesurer les données et pour en rendre compte peut renforcer la transparence et contribuer à permettre aux prestataires de l'éducation d'être mieux à même de rendre

des comptes aux autorités chargées du contrôle, aux assemblées législatives nationales et aux communautés qu'ils servent, renforçant ainsi la légitimité du gouvernement. Une amélioration des flux d'information peut également renforcer le contrat social entre les États et les citoyens et les partenariats entre les gouvernements et les donateurs. En réduisant le risque de corruption et de détournement de l'aide au développement, les systèmes de gestion de l'information peuvent aider à mobiliser une aide accrue en faveur du secteur de l'éducation. Cependant, lutter contre la corruption et renforcer la gouvernance ne se réduit pas à mettre en place des systèmes de gestion formels. Au Somaliland, les responsables politiques ont mis au point un système élaboré de rapports dans le cadre d'une structure de gouvernance plus large. Cette expérience souligne le potentiel d'innovation et de transparence que l'on observe même dans une région fortement marquée par les conflits armés (encadré 5.4).

L'un des plus importants déficits d'information auxquels sont confrontés les gouvernements de l'après-conflit est celui qui entoure les financements nécessaires pour atteindre des objectifs éducatifs précis. Faute souvent des bases les plus rudimentaires permettant d'estimer les coûts, les objectifs des politiques nationales peuvent exprimer

Au Somaliland, les responsables politiques ont mis au point un système élaboré de rapports dans le cadre d'une structure de gouvernance plus large.

Encadré 5.4 – Au Somaliland, une réussite qui n'a pas fait de bruit

En Somalie, un regain de violence au cours des dernières années a remis le pays sur le devant de la scène de l'actualité internationale. Avec l'intensification de la guerre civile, le pays a connu des reculs en matière d'éducation, de santé et de nutrition. Il ne semble pas que la résolution du conflit soit proche. Cependant, la guerre en Somalie a aussi détourné l'attention de l'histoire peu connue d'une réussite dans le domaine de l'éducation.

Cette histoire s'est déroulée au Somaliland, l'une des deux régions autonomes du nord du pays. Alors que le sud de la Somalie était dévasté par les rivalités entre clans, les controverses relatives au Gouvernement et les invasions étrangères, le Somaliland s'est révélé être une démocratie qui fonctionnait bien et qui a obtenu des gains constants dans les premières années du système scolaire. Les indicateurs de la santé des enfants se sont également améliorés et les taux de mortalité infantile sont inférieurs de moitié à ceux du reste de la Somalie.

Au Somaliland, comme au Puntland voisin, une caractéristique remarquable du système de planification de l'éducation est son degré de transparence. En 2009, le budget annuel total du ministère de l'Éducation du Somaliland était tout juste supérieur à 2 millions de dollars EU. Une étude réalisée en vue d'un rapport de l'Africa Educational Trust a observé que le ministère affichait de bons résultats en matière de fourniture de ressources aux écoles, ce qui renforçait en retour la confiance des responsables de la planification au niveau des districts envers le système du Gouvernement central du Somaliland. En 2010, l'éducation a occupé une place importante dans les élections nationales : le parti Kulmiye, alors dans l'opposition, a fait campagne avec succès autour d'une plate-forme prévoyant notamment un accroissement de la scolarisation (en partie grâce à la suppression des droits d'inscription dans le primaire) et une augmentation de la part des dépenses d'éducation dans le budget du Gouvernement, portant cette part à 15 % du total des dépenses.

Sources : Eubank (2010) ; Goldsmith (2010) ; Othieno (2008).

des aspirations générales qui ne se fondent guère sur les financements prévus et les procédures budgétaires. Des objectifs qui ne reposent pas sur des estimations financières crédibles ont peu de chances d'orienter les décisions relatives à l'affectation des ressources – et peu de chances d'être atteints. Le chiffrage des coûts dès le début de l'après-conflit, voire avant même la fin du conflit, peut fournir aux gouvernements nationaux et aux donateurs des estimations approximatives leur permettant d'orienter l'élaboration des politiques. À cette fin, la Banque mondiale et le Groupe des Nations Unies pour le développement (GNUM) ont ouvert la voie en élaborant des outils de planification : les évaluations des besoins d'après-conflit (PCNA, *post-conflict needs assessments*). En juillet 2010, douze PCNA avaient été achevées ou étaient en cours. Les estimations tirées des PCNA mettent en lumière l'ampleur du déficit de financement auquel sont confrontés de nombreux pays. Au Sud-Soudan, la PCNA estimait le coût total du relèvement à 3,6 milliards de dollars EU pour la seule période 2005-2007, l'éducation représentant environ un sixième de ce montant (Mission d'évaluation conjointe pour le Soudan, 2005 ; GNUM, 2010 ; Nations Unies et Banque mondiale, 2007).

Engagements financiers

Pour mettre rapidement leurs systèmes éducatifs sur la voie du relèvement, les pays qui sortent d'un conflit doivent faire face à des coûts d'investissement préalables, notamment pour la construction de salles de classe, et à des engagements financiers récurrents à long terme pour le recrutement et la rémunération des enseignants. Le décalage est inévitablement important entre ces besoins et les ressources disponibles. Les donateurs peuvent aider à le corriger au moyen d'un soutien prévisible et à long terme, même si la clef d'une reconstruction à long terme est le financement national – lequel dépend en partie du degré de priorité accordé à l'éducation.

Les pays en situation d'après-conflit qui obtiennent de bons résultats ont invariablement accru les dépenses publiques d'éducation, même s'ils l'ont souvent fait en partant de peu. L'expérience de l'Éthiopie est instructive à cet égard. Dans les années 1980, l'éducation recevait moins de 10 % des dépenses publiques (Banque mondiale et UNICEF, 2009). En 2007, le pays lui en consacrait 23 % (voir annexe, tableau statistique 9). Au Burundi, la part du revenu national affectée à l'éducation a doublé depuis 1999 pour atteindre 7,2 %, ce qui reflète un souci d'étendre l'accès à la scolarisation au titre du règlement de l'après-conflit.

Les budgets de l'éducation ne peuvent pas être considérés isolément. En dernière analyse, le niveau des dépenses publiques dans ce secteur est déterminé par la croissance économique et par le niveau de perception des recettes. Renforcer l'effort national de perception des recettes peut fortement favoriser l'accroissement des dépenses d'éducation, comme le souligne l'expérience du Rwanda. Après le génocide, les donateurs ont soutenu la création de l'Office rwandais des recettes, destiné à gérer la perception des impôts. De 1997 à 2003, l'Office a fait passer de 9,5 à 13 % la part de la perception des recettes dans le PIB (Land, 2004). Avec une croissance économique annuelle moyenne de 8 % entre 1999 et 2008, le renforcement de la perception des recettes s'est traduit par une hausse du financement destiné à l'éducation, qui a progressé de 12 % par an durant cette période (figure 2.2).

Éducation inclusive

Les pays en situation d'après-conflit qui obtiennent de bons résultats ont accordé une importance considérable à la mise en place de systèmes éducatifs plus inclusifs. Dans de nombreux cas, la priorité a consisté à viser des groupes et des régions particuliers fortement touchés par les conflits, en partie pour éviter un retour à la violence.

- Au Mozambique, un programme de transferts d'espèces, mis en place en 1990, visait à améliorer le statut nutritionnel des personnes vivant dans les zones urbaines et déplacées ou handicapées du fait de la guerre civile, en insistant particulièrement sur la petite enfance et les femmes enceintes. En 1995, ce programme avait touché 80 000 foyers, contribuant d'une manière significative à la sécurité alimentaire et à la réduction de la pauvreté (Datt *et al.*, 1997 ; Samson *et al.*, 2006).
- En Sierra Leone, la stratégie nationale de réduction de la pauvreté comportait un programme cherchant à résoudre les problèmes que rencontraient les personnes déplacées et les réfugiés de retour chez eux dans les zones isolées par le conflit. Les plans d'éducation accordaient une attention particulière aux groupes défavorisés – notamment aux filles – et aux régions du pays les plus démunies (Holmes, 2010).
- Au Népal, la stratégie d'éducation de l'après-conflit prévoyait notamment des bourses destinées aux filles et aux enfants de basse caste, autochtones et handicapés, incitant ainsi les parents à les envoyer à l'école (Holmes, 2010 ; Vaux *et al.*, 2006).

Les pays en situation d'après-conflit doivent accorder une importance considérable à la mise en place de systèmes éducatifs plus inclusifs.

- En 2002, le Cambodge a mis en place un programme de bourses pour les filles et les minorités ethniques, destiné aux foyers les plus pauvres, faisant progresser la scolarisation d'au moins 22 % (Holmes, 2010).

Le redressement rapide : combler le fossé entre l'aide humanitaire et l'aide à long terme

Les pays qui sortent d'un conflit sont confrontés à un double défi dans le domaine de l'éducation. Ils doivent en effet fournir des bénéficiaires rapides et s'engager dans un processus de reconstruction à long terme. L'aide internationale a un rôle essentiel à jouer dans ces deux domaines. Elle peut contribuer à financer les dépenses nécessaires pour débloquer des gains rapides tout en soutenant les stratégies nationales visant au développement de systèmes éducatifs de bonne qualité et inclusifs. Pour les pays qui manquent soit des recettes permettant de financer des programmes de construction de salles de classe, de recrutement d'enseignants et de mesures incitatives en faveur des zones marginalisées, soit des institutions permettant une planification et une prestation efficaces, l'aide au développement peut élargir spectaculairement les limites du possible. Compte tenu de l'importance des besoins non satisfaits, de la fragilité des environnements d'après-conflit et des capacités limitées des gouvernements, les donateurs d'aide doivent combiner une action précoce avec un engagement à long terme. Avant tout, ils doivent appuyer les plans de reconstruction par des flux supplémentaires d'aide au développement qui soient significatifs et fournis de façon prévisible.

Malheureusement, l'aide arrive par petite quantité et à un rythme imprévisible, ce qui déstabilise les plans de reconstruction et ne permet pas d'améliorer les conditions de vie dès le retour de la paix. Cet échec systémique est dû à l'absence de relais entre l'aide humanitaire et le financement du développement à long terme. Les pays concernés sont considérés comme trop fragiles pour opérer la transition vers l'aide au développement, même après la fin des hostilités qui les rendaient dépendants de l'aide humanitaire. De nombreux donateurs sont réticents à engager des financements à long terme, en partie par crainte du risque d'une reprise du conflit. Cependant, différer la transition vers l'aide au développement comporte également des risques. Le sous-financement, en particulier, accroît le risque de retour au conflit. Rendre l'aide plus adaptée aux situations réelles et aux besoins de

financement des États en situation d'après-conflit contribuerait à atténuer le risque d'un regain du conflit. Comme l'exprime le Secrétaire général des Nations Unies, « nous devons trouver des moyens de combler le fossé entre le financement de l'humanitaire et du développement [...] dans la période qui suit immédiatement les conflits » (Nations Unies, 2009b). Ce fossé est profondément institutionnalisé. Un rapport de l'OCDE observe que « la plupart des organisations donatrices séparent encore complètement les responsabilités de l'aide humanitaire et de l'aide au développement » (OCDE-CAD 2010i, p. 49). Au sein même du système des Nations Unies, il existe une ligne de démarcation entre l'activité de la réponse humanitaire spécialisée et celle du développement à long terme.

Les échecs du redressement rapide

Des efforts ont été accomplis pour en finir avec le fossé qui sépare l'humanitaire et le développement au sein du système humanitaire, mais ils ont eu un succès limité. La création d'un « groupe sectoriel sur le redressement rapide », dirigé par le PNUD, au sein de la structure de l'aide humanitaire visait à assurer une passerelle vers le soutien du développement à long terme. Cependant, les appels en faveur du redressement rapide sont encore moins bien financés que les appels consolidés plus larges évoqués au chapitre 4. En 2009, 53 % seulement des besoins de financement au titre du redressement rapide étaient satisfaits, contre 71 % pour l'ensemble des demandes à caractère humanitaire¹ (OCHA, 2010d). Pourquoi les résultats ont-ils été si décevants ? Le fait de placer le redressement rapide dans le système des groupes sectoriels humanitaires peut y avoir contribué, du fait de l'insistance massive sur l'impératif de « sauver des vies » (Bailey *et al.*, 2009). Le manque de clarté peut constituer un autre obstacle. Un examen complet du système des groupes sectoriels humanitaires a révélé que celui du redressement rapide n'attirait que des financements limités parce que sa portée et son mandat n'étaient pas clairs (Steets *et al.*, 2010).

Le degré de dépendance envers l'aide humanitaire a des conséquences réelles sur le financement de la reconstruction d'après-conflit. L'expérience du Libéria, resté très dépendant de l'aide humanitaire 5 ans après la fin du conflit, illustre le problème général du fossé opposant l'humanitaire et le développement. En 2005-2006, la moitié environ de l'aide totale destinée au Libéria se présentait encore sous la forme d'aide humanitaire « à court terme » (figure 5.3). Seuls deux pour cent de cette aide était destinée à l'éducation, ce qui restreignait fortement

1. Le financement des activités identifiées comme destinées au redressement rapide au sein du groupe sectoriel de l'éducation se porte particulièrement mal – 13 % seulement des demandes en ce sens ont été financées, en moyenne, entre 2006 et 2008 (Bailey, 2010).

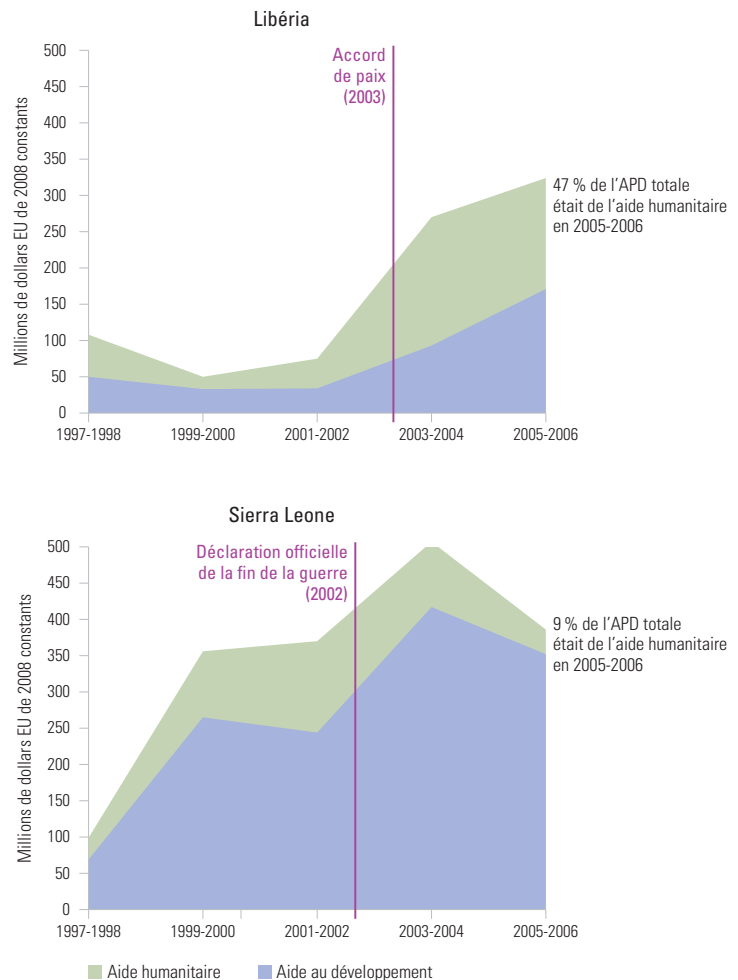
les financements disponibles pour les efforts de redressement d'après-conflit (OCHA, 2010c). La création, en 2008, d'un financement conjoint et, par la suite, l'affectation d'un financement provenant de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous (IMO) ont contribué, avec retard, à combler le fossé entre l'humanitaire et le développement, mais plusieurs années avaient déjà été perdues. Le retard pris par la réponse de l'aide a contribué à la lenteur du redressement de la scolarisation dans l'éducation de base. Quatre ans après le conflit, le taux net de scolarisation dans le primaire n'avait atteint que le chiffre de 33 % et une forte dépendance vis-à-vis des prestataires privés persistait (Schmidt, 2009). Le contraste avec la Sierra Leone est notamment frappant, surtout parce que les deux pays sont sortis de la guerre civile à peu près en même temps. En 2005-2006, l'aide humanitaire représentait moins de 10 % du soutien accordé à la Sierra Leone, l'aide au développement offrant des bases plus sûres qu'au Libéria pour la planification du redressement.

Passer à l'aide au développement

La Sierra Leone n'est pas le seul pays à avoir reçu un traitement plus favorable que le Libéria. Le soutien apporté à un grand nombre des expériences d'aide réussies se caractérise entre autres par le fait que les donateurs ont mis en place des réponses souples aux risques et aux perspectives qui se présentaient. En Éthiopie et au Mozambique, les donateurs ont évolué rapidement, au cours des années 1990, pour déplacer le centre de gravité des programmes d'aide, le faisant passer de l'aide humanitaire et de l'aide aux projets à un soutien à des programmes sectoriels d'éducation (Bartholomew *et al.*, 2009 ; Dom, 2009b). Dans un contexte très différent, l'aide au Rwanda s'est foncièrement transformée après le génocide. Les donateurs ont soutenu ce qui était alors encore une paix fragile et incertaine en décidant de passer rapidement de l'aide humanitaire à un soutien au budget général. De 2000 à 2004, la part de l'aide attribuée par l'intermédiaire du budget général du Rwanda est passée de 4 à 26 % et plusieurs donateurs majeurs ont pris des engagements de financement à long terme. La combinaison de cet accroissement et d'une meilleure prévisibilité de l'aide a permis aux services gouvernementaux d'élaborer des stratégies sectorielles d'éducation fondées sur des crédits budgétaires sûrs (Purcell *et al.*, 2006). Une leçon que l'on peut tirer de ces diverses expériences est que, dans un environnement d'après-conflit, les donateurs doivent adopter un horizon de planification étalé sur de nombreuses années – et doivent être prêts à prendre des risques équilibrés.

Figure 5.3 : L'écart entre aide humanitaire et aide au développement au Libéria et en Sierra Leone

Engagements d'aide au développement et d'aide humanitaire au Libéria et en Sierra Leone, 1997-2006



Source : OCDE-CAD (2010c).

Le succès des actions d'aide en situation d'après-conflit peut exiger un cadre de politiques prenant en compte, au-delà des interventions axées sur la sécurité immédiate, la reconstruction à long terme. La paix et la sécurité sont des conditions essentielles pour passer de l'aide humanitaire à l'assistance au développement à long terme et à la planification de la reconstruction. En Sierra Leone, le Royaume-Uni a souscrit à l'accord de paix en apportant une garantie de sécurité et en la mettant en œuvre. Alors même que l'on était encore en train d'établir la paix, les donateurs ont rapidement accru l'aide au développement à long terme pour la reconstruction – situation qui contraste vivement avec celle du Libéria (encadré 5.5). De même, aux

En Sierra Leone, les donateurs ont rapidement accru l'aide au développement à long terme pour la reconstruction.

Encadré 5.5 – Le fait d'avoir commencé tôt et de rester engagée profite à la Sierra Leone

Pour une grande part, les mécanismes qui se sont révélés efficaces en Sierra Leone remontent aux premières années qui ont suivi le conflit. Alors que le pays connaissait, au terme de 9 années de guerre civile, une paix fragile, les donateurs ont indiqué deux engagements politiques cruciaux : maintenir la sécurité et favoriser le long cheminement vers la paix.

Dans les mois qui ont suivi l'accord de paix, les milices armées ont défié l'autorité du nouveau Gouvernement. Le Royaume-Uni est intervenu militairement pour étouffer cette menace et faire savoir qu'il continuerait à assurer la sécurité, en recourant à la force si nécessaire, tout en reconstruisant les forces de sécurité sierra-léonaises.

Les principaux donateurs ont pris des engagements à long terme en faveur de la reconstruction, le Royaume-Uni – qui était le donateur bilatéral le plus important – adoptant une planification jusqu'à 10 ans. Les donateurs ont commencé à accroître leur aide au développement dès avant la déclaration officielle de la fin de la guerre, en 2002, et ont maintenu leur soutien après cette date. Les engagements d'aide au développement ont augmenté de 70 % entre 2001-2002 et 2003-2004.

Tout en renforçant le système gouvernemental de gestion des finances publiques, tous les principaux donateurs ont soutenu la deuxième stratégie de réduction de la pauvreté du pays (2008-2012) avec des financements à long terme, dont une aide budgétaire directe correspondant environ à un quart des dépenses nationales. Tout en reconnaissant les risques que comportait un soutien budgétaire direct, les donateurs voyaient aussi les bénéfices que celui-ci pouvait représenter pour la stabilité et le redressement économique – et le fait qu'ils ont été disposés à prendre des risques semble avoir été payant.

L'éducation a été placée au centre du processus de reconstruction, en insistant fortement sur l'équité, en particulier durant la seconde phase de la réforme. L'aide budgétaire a servi à financer les subventions accordées aux écoles primaires à la suite de la suppression des droits de scolarité et à fournir des manuels scolaires. Le soutien apporté par les donateurs s'est accompagné d'un engagement équivalent pris par le Gouvernement : entre 2000 et 2004, les dépenses d'éducation ont augmenté en moyenne de 11 % par an.

Sources : Boak (2010) ; Lawson (2007) ; OCDE-CAD (2010f) ; Banque mondiale (2007).

îles Salomon, les gouvernements de la région sont intervenus pour restaurer la loi et l'ordre, les donateurs souscrivant ensuite à la paix par des engagements d'aide à long terme visant à restaurer les services de base, à développer les capacités et à renforcer la prestation d'éducation (encadré 5.6).

Ces cas montrent bien ce qu'il est possible de réaliser lorsque les donateurs soutiennent la paix en réagissant tôt et en tenant le cap. Assurer un soutien tout au long du continuum qui va de la sécurité à la reconstruction rapide et à

la reconfiguration des institutions ouvre de nouveaux horizons à la planification de l'éducation et d'autres secteurs. Un échec à n'importe quel point de ce continuum peut faire replonger les pays dans le conflit. Si le Royaume-Uni n'avait pas assuré la sécurité dans les premières phases du redressement de la Sierra Leone, la planification de la reconstruction à long terme aurait pu chanceler. À l'inverse, si le pays n'avait pas réussi à engranger des gains rapides et à s'engager dans un processus de reconstruction, un retour au conflit armé aurait été possible.

Répondre au risque

Pourquoi les donateurs répugnent-ils tant à passer précocement du soutien humanitaire à des engagements d'aide à plus long terme ? Deux considérations pèsent lourdement sur leurs calculs. La première est le risque. Les environnements d'après-conflit se caractérisent par une forte incertitude. Un accord de paix sert souvent de prélude à de nouvelles flambées de violence. En République démocratique du Congo, les accords de paix « globaux » de 2002 et 2008 ont eu peu d'incidence sur le niveau de violence. De même, les conflits en République centrafricaine, au Tchad et dans la région du Darfour, au Soudan, ont tous été marqués par une succession de trêves et d'accords. Si les pays glissent à nouveau dans la guerre civile, l'aide au développement précoce peut avoir été mise en œuvre en pure perte. Même sans reprise du conflit, les gouvernements de l'après-conflit peuvent se trouver dans une situation de grande insécurité, ce qui rend difficile pour les donateurs d'établir des relations stables.

La seconde considération qui retient de nombreux donateurs s'enracine dans les problèmes de gouvernance. Presque par définition, les gouvernements de l'après-conflit ne possèdent pas de systèmes efficaces de gestion des finances publiques. L'une des caractéristiques de leur fragilité est la faiblesse des institutions responsables du contrôle et de l'évaluation des finances publiques, ainsi que de l'établissement de rapports en la matière. Ainsi, peu nombreux sont ceux qui peuvent se conformer aux exigences fixées par les donateurs en termes de rapports concernant l'aide au développement à long terme. En outre, les donateurs eux-mêmes ayant des exigences très différentes à ce propos, tout pays qui reçoit une aide au développement provenant d'un groupe important d'institutions donatrices doit disposer des capacités humaines, techniques et administratives lui permettant de répondre à des exigences rigoureuses, mais très variées, dans le domaine comptable. Pour les donateurs,

Encadré 5.6 – Les îles Salomon : de la gestion de la crise au renforcement des capacités

La menace d'un regain de violence est souvent un obstacle à un redressement économique rapide et à la planification de la reconstruction. Aux îles Salomon, les garanties internationales apportées en matière de sécurité ont contribué à faciliter, dans sa phase initiale, la prestation de services de base tout en créant la stabilité nécessaire à une planification à long terme du redressement.

De 1998 à 2003, un conflit violent alimenté par les tensions opposant les groupes de Guadalcanal et les migrants de Malaita a poussé les îles Salomon dans la crise. Le secteur de l'éducation a été gravement touché. La plupart des écoles de Guadalcanal ont été sérieusement perturbées, un grand nombre incendiées et d'autres vandalisées. Les écoles restées ouvertes avaient le plus grand mal à accueillir les élèves déplacés venus d'autres zones. En 2000, la scolarisation avait chuté de 50 % dans l'enseignement primaire et de près de 80 % dans l'enseignement secondaire.

Avec des violences en hausse et une économie en chute libre, les perspectives de redressement étaient peu engageantes. Cependant, le pays a été capable non seulement d'éviter un effondrement complet du système éducatif mais également de s'engager sur la voie du redressement. Le point de départ a été la sécurité. Afin de restaurer la loi et l'ordre, le Forum des îles du Pacifique a mandaté, en 2003, le déploiement de la Mission régionale d'assistance aux îles Salomon (RAMSI, Regional Assistance Mission to Solomon Islands). Celle-ci a démobilisé les milices, rassemblé les armes, restauré la sécurité physique et entrepris de réformer la police et les systèmes judiciaire et financier.

L'intervention de la RAMSI a eu immédiatement sur l'éducation trois effets importants. Tout d'abord, le fait

d'assurer la sécurité a permis aux écoles de rouvrir. Ensuite, l'accroissement de l'aide a contribué à stabiliser les finances publiques et a fourni des fonds vitaux pour l'éducation, permettant notamment de payer l'arriéré de salaire des enseignants. Enfin, ces mesures sécuritaires et économiques ont ouvert la voie à un réengagement des donateurs d'aide, avec notamment un soutien budgétaire substantiel de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande. Les décaissements d'aide ont augmenté rapidement, passant à plus de 40 % du PIB en 2004-2005. Plus de la moitié de ces fonds a été affectée d'emblée aux services de base, dont la santé et l'éducation.

Après 2004, les priorités de la RAMSI se sont déplacées vers l'amélioration de la capacité du Gouvernement en matière de planification, d'affectation des ressources et de mise en œuvre des politiques. Les donateurs ont collaboré étroitement avec les planificateurs du ministère de l'Éducation en vue de renforcer leurs capacités techniques, tandis que l'engagement constant du Premier Ministre favorisait les progrès de l'éducation.

Les îles Salomon ont encore du chemin à faire. Avec une économie languissante et un faible taux de perception des recettes intérieures, la dépendance vis-à-vis de l'aide est vouée à durer. Dans le même temps, l'engagement des donateurs en faveur du redressement à long terme a donné lieu à des progrès considérables en matière d'éducation. En 2009, le Gouvernement a tenu l'engagement d'assurer un enseignement gratuit jusqu'à la classe 3 (9^e année d'études), l'aide fournie principalement par la Nouvelle-Zélande et par d'autres donateurs finançant l'attribution de subventions à plus de 600 écoles primaires et 200 écoles secondaires afin de remplacer les fonds provenant jusque-là des droits de scolarité acquittés par les élèves.

Sources : Whalan (2010) ; Banque mondiale (2010f).

ces exigences sont considérées comme une condition de leur responsabilité fiduciaire et de leur capacité à rendre des comptes aux contribuables qui ont financé l'aide ainsi qu'aux organes législatifs qui la contrôlent. Cependant, pour de nombreux gouvernements de l'après-conflit, elles représentent un obstacle à l'obtention de l'aide au développement à long terme nécessaire pour soutenir l'effort de reconstruction.

Les inquiétudes des donateurs dans ces deux domaines sont souvent fondées. Or, aucune de ces séries de risques ne crée des obstacles insurmontables à une aide efficace. Comme le montre la section suivante, les donateurs peuvent

mettre leurs ressources en commun et répartir les risques induits par l'environnement incertain dans lequel ils agissent. Ils peuvent aussi soutenir l'élaboration de systèmes de rapports plus solides en renforçant la capacité des États à mettre en place des systèmes de gestion des finances publiques et des SIGE. Il s'agit là d'une priorité pour les États sortant de conflits armés, principalement parce que c'est l'une des clefs permettant d'accéder à une meilleure gouvernance, à une plus grande capacité redditionnelle et à une légitimité du gouvernement. Le renforcement de la capacité des gouvernements de l'après-conflit à répondre aux exigences des donateurs en matière de rapports devrait être considéré comme un objectif

Les agences d'aide au développement peuvent améliorer la gestion des flux financiers même dans les situations d'après-conflit les plus difficiles.

supplémentaire, susceptible de générer des bénéfices en termes de responsabilité fiduciaire et d'accroissement de l'aide. Les donateurs eux-mêmes pourraient faire davantage pour résoudre les problèmes dans ce domaine en simplifiant leurs exigences en matière de rapports. Même dans les environnements d'après-conflit les plus difficiles, les institutions d'aide peuvent jouer un rôle en renforçant la gouvernance financière. Ainsi, au Népal, les ONG et les donateurs ont mis en place un système de suivi qui signale les détournements d'aide en publiant par l'intermédiaire de la plate-forme d'information des Nations Unies sur le Népal des fiches et des cartes identifiant les zones dans lesquelles l'aide a disparu (OCHA Népal, 2010).

Mettre les fonds en commun et partager les risques

Si le risque est l'un des obstacles qui renforcent la division entre l'humanitaire et le développement, le partage du risque est une stratégie qui s'impose pour réduire cet obstacle. D'importants gains d'efficacité peuvent également être débloqués par la mise en commun des ressources et par la coopération entre les donateurs dans les États touchés par des conflits.

La spécialisation est l'une des manières de générer ces gains. Prenons l'exemple d'un donateur qui, malgré un engagement fort envers un pays sortant d'un conflit, dispose d'une capacité opérationnelle limitée dans ce pays, de peu de liens diplomatiques ou politiques et de renseignements limités sur les courants politiques qui détermineront les efforts de reconstruction. Le fait de recourir à un donateur partenaire mieux outillé dans ces domaines peut permettre d'entrer rapidement en matière en évitant les coûts de démarrage. La coopération peut également produire des économies d'échelle. En travaillant par l'intermédiaire d'une entité unique à caractère collectif, des groupes de donateurs peuvent éviter la redondance de leurs systèmes de rapports respectifs et appliquer une seule série de procédures pour la passation de marchés, les décaissements et le suivi.

Le fait qu'une seule institution soit chargée d'assumer les exigences de responsabilité fiduciaire d'un groupe plus important réduit les coûts de transaction pour les donateurs comme pour les destinataires de l'aide. Plus largement, le partage de ressources permet à un groupe de donateurs de travailler en vue d'un objectif commun en s'appuyant sur des ressources bien plus abondantes qu'il n'aurait été possible s'ils avaient agi séparément.

Les fonds internationaux destinés à la santé sont un exemple des bénéfices que peut générer le partage des ressources financières. Depuis sa création, en 2002, le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme, a engagé environ 20 milliards de dollars EU pour combattre ces maladies. D'après les évaluations, il aurait permis de sauver 5 millions de vies (Fonds mondial, 2010a ; Macro International, 2009). Les promesses de financement pour 2011-2013 s'élèvent à 11,7 milliards de dollars EU. Elles proviennent de 21 gouvernements donateurs, 5 sources de financement privées et diverses initiatives novatrices de financement (Fonds mondial, 2010d). En travaillant par l'intermédiaire d'un fonds multilatéral appliquant une seule série de procédures pour les demandes de financement, les décaissements et les rapports, les donateurs ont fait collectivement bien plus qu'ils n'auraient fait individuellement. Ils ont ainsi apporté un soutien à un certain nombre de pays touchés par des conflits, dont l'Afghanistan, le Burundi, le Libéria, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo et la Sierra Leone (Fonds mondial, 2010b).

Le renforcement de la coopération entre les donateurs au moyen de financements communs dans le domaine de l'éducation pourrait mobiliser de nouvelles ressources et contribuer au décloisonnement de l'humanitaire et du développement. Des évolutions encourageantes se manifestent depuis quelques années. Dans un certain nombre de pays, les financements communs font la différence et se traduisent par des bénéfices significatifs pour l'éducation. Il reste cependant encore bien plus à faire, tant par une coopération multilatérale dans des pays particuliers que par des mécanismes mondiaux tels que l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous (IMOA).

Les fonds d'affectation spéciale multidonateurs – des résultats efficaces

Une manière pour les donateurs de mettre en commun leurs ressources consiste à contribuer à des fonds d'affectation spéciale multidonateurs. Fonctionnant principalement sous la supervision des Nations Unies ou de la Banque mondiale, ces fonds ont reçu environ 1 milliard de dollars EU en 2009. Bien que ce montant ne soit qu'une part modeste de l'aide totale, il constitue une importante source de financement pour un certain nombre de pays. Généralement, de 5 à 10 % des financements conjoints de l'aide à l'échelle nationale sont destinés à l'éducation, bien que le Mécanisme des fonds internationaux pour la reconstruction de l'Irak s'en voie attribuer la plus grande part (Development Initiatives, 2010b).

Le renforcement de la coopération entre les donateurs au moyen de financements communs pourrait contribuer au décloisonnement de l'humanitaire et du développement.

Les fonds communs ont été utilisés dans des pays divers, dont l'Afghanistan, la Bosnie-Herzégovine, l'Irak, le Soudan et le Timor-Leste. L'expérience de ces pays montre qu'un financement conjoint peut créer un environnement plus stable pour la planification et établir une passerelle entre le soutien humanitaire et l'aide au développement à long terme. Au Timor-Leste, durant les premières années de la reconstruction, les donateurs ont répondu rapidement aux besoins du nouveau pays, la première conférence des donateurs, organisée en 1999, promettant 522 millions de dollars EU en 3 ans et 149 millions de dollars EU de réponse d'urgence. Une grande partie de ce soutien a transité par le fonds d'affectation spéciale multidonateurs, ce qui a permis aux donateurs de partager les risques. En comblant le fossé qui séparait l'aide d'urgence de l'aide au développement, le soutien prévisible de la part des donateurs a permis de produire des résultats rapides tout en posant les bases de la reconstruction (Nicolai, 2004).

Le Fonds d'affectation spéciale pour la reconstruction de l'Afghanistan (ARTF, Afghanistan Reconstruction Trust Fund), administré par la Banque mondiale, offre un autre exemple de ce que peut réaliser la mise en commun des financements. Ce fonds est né en 2002, à l'époque de l'Autorité intérimaire, d'un mécanisme de financement d'urgence destiné au paiement des fonctionnaires et au financement des services de base. Il offre aujourd'hui un vecteur pour soutenir la Stratégie nationale de développement de l'Afghanistan. Entre 2002 et septembre 2010, 32 donateurs ont acheminé près de 4 milliards de dollars EU en direction de l'ARTF, faisant de celui-ci le plus important contributeur au budget afghan (ARTF, 2010 ; Banque mondiale, 2009a). L'aide fournie a contribué à payer les salaires des enseignants (OCDE-CAD, 2010i ; UNESCO, 2010a) et l'éducation a pris une part croissante dans le portefeuille de l'ARTF. Le montant affecté à ce secteur est passé de 2,4 % du total en 2006 à 17 % en 2009, soit 41,6 millions de dollars EU. La plupart de ces dépenses ont été consacrées au Programme pour l'amélioration de la qualité de l'éducation (EQUIP), qui vise à rendre plus équitable l'accès à l'éducation de base, en particulier pour les filles, grâce à des bourses scolaires, à la formation des enseignants et au renforcement des capacités institutionnelles (Development Initiatives, 2010b).

L'ARTF illustre certains des avantages fondamentaux du financement conjoint par rapport à l'aide bilatérale. Outre la répartition des risques, il a contribué à réduire la fragmentation de la

prestation de l'aide, à améliorer la coordination des donateurs et à orienter les financements vers les domaines prioritaires. Fonctionnant par le biais de divers canaux de décaissement avec une structure de gestion unique, l'ARTF a contribué à renforcer la planification nationale et à améliorer le niveau des économies d'échelle. Du fait que le fonds d'affectation spéciale est administré par l'intermédiaire de la Banque mondiale, les différents donateurs ont pu déléguer la responsabilité fiduciaire dans un environnement budgétaire à haut risque et éviter les coûts de transaction élevés correspondant à la création de projets individuels. Le fonds prévoit des mécanismes destinés à renforcer le système gouvernemental de gestion des finances publiques et à combattre la corruption endémique que connaît l'Afghanistan. Deux signatures sont nécessaires pour le versement des fonds, l'une du Gouvernement et l'autre d'un acteur extérieur chargé du suivi, nommé par la Banque mondiale. Le fonds se présente donc comme « un compte en banque avec un écran fiduciaire » (Boyce, 2007, p. 26). Les examens dont l'ARTF a fait l'objet ont été largement positifs quant à ses résultats en matière de coordination des donateurs et d'alignement avec la Stratégie nationale de développement afghane (OCDE-CAD, 2010i ; Scanteam, 2008).

Les expériences positives de certains pays ne doivent pas pour autant être interprétées comme une preuve que tous les fonds d'affectation spéciale multidonateurs fonctionnent sans heurts. Certains ont connu de graves problèmes de gouvernance. Au Sud-Soudan, un fonds d'affectation spéciale créé en 2005 a constamment souffert de la lenteur des décaissements. En 2009, alors que les donateurs avaient versé plus de 520 millions de dollars EU à ce fonds, moins de la moitié de cette somme avait été décaissée (Fonds d'affectation spéciale multidonateurs pour le Sud-Soudan, 2010). Le problème résidait dans l'impuissance à investir à l'avance dans le renforcement de la capacité du Gouvernement à mettre en œuvre des programmes. Le soutien nécessaire de la Banque mondiale, chargée de la supervision de ce fonds, a été sous-estimé, alors même que le manque de capacité du Gouvernement était prévisible (Foster *et al.*, 2010). Une autre raison du retard des décaissements tenait à la nature des activités à financer. À la différence de l'Afghanistan, où il était fortement souligné que le fonds d'affectation spéciale devait être axé sur des produits livrables, l'accent a porté d'emblée, au Sud-Soudan, sur des projets d'investissements à grande échelle. L'ampleur des contrats et le petit nombre des contractants possibles ont créé des engorgements

Le Fonds d'affectation spéciale pour la reconstruction de l'Afghanistan a contribué à orienter les financements vers les domaines prioritaires.

au niveau du financement (Fonds d'affectation spéciale multidonateurs pour le Sud-Soudan, 2010). Du fait de la lenteur des décaissements, les donateurs ont créé des mécanismes de financement alternatifs qui se sont traduits par la prolifération de fonds (Foster *et al.*, 2010).

Les efforts de reconstruction de l'éducation au Sud-Soudan ont été directement affectés par les retards des décaissements. Le fonds commun prévoyait des crédits pour le nouveau Plan de développement du secteur de l'éducation, dans lequel l'éducation recevait 8 % des fonds jusqu'en 2009. Seul un tiers environ de ces fonds a été décaissé, en partie parce que le montant nécessaire pour couvrir les coûts de la construction des écoles avait été sous-estimé (Fonds d'affectation spéciale multidonateurs pour le Sud-Soudan, 2010). Outre le fait qu'ils freinaient les programmes de construction de salles de classe, ces retards de décaissements ont renforcé la dépendance à l'égard des fonds communs d'aide humanitaire, qui disposaient de ressources limitées pour l'éducation. Moins de 10 millions de dollars EU ont été fournis à l'éducation par l'intermédiaire de ces fonds en 2009 (Development Initiatives, 2010*b* ; OCDE, 2010*h*). Il semblerait cependant que l'affectation d'un personnel plus nombreux et une plus grande attention accordée à la gestion par la Banque mondiale aient permis une amélioration des décaissements (Foster *et al.*, 2010).

Les fonds communs mondiaux – combler une lacune dans le système de l'aide à l'éducation

L'éducation ne possède pas de mécanisme multilatéral comparable à ceux qui fonctionnent dans le secteur de la santé. Le Fonds mondial et l'Alliance mondiale pour les vaccins et l'immunisation (GAVI Alliance) se sont attiré un soutien important de la part des donateurs bilatéraux, des donateurs du secteur privé et, dans une moindre mesure, des mécanismes de financement innovants destinés à atteindre les buts correspondant aux objectifs du millénaire pour le développement. Ce qui, dans le domaine de l'éducation, s'apparente le plus aux fonds mondiaux pour la santé est l'IMOA, créée en 2002. Or, celle-ci a attiré relativement peu de financements et n'affiche pas de résultats très importants en termes de décaissements. Quelles que soient les limites de l'analogie, le fait est que GAVI offre aux 23 millions d'enfants qui, à travers le monde, ne sont pas vaccinés un cadre multilatéral plus solide que celui dont bénéficient les 67 millions d'enfants d'âge scolaire qui ne sont pas pris en charge par l'éducation.

En matière de financement, les fonds mondiaux pour la santé et l'IMOA jouent dans des catégories très différentes. Depuis sa création en 2002, l'IMOA a décaissé 883 millions de dollars EU en direction de 30 pays (Secrétariat de l'IMOA, 2010*a*). Créé la même année, le Fonds mondial a décaissé 10 milliards de dollars EU ; quant à GAVI Alliance, elle a décaissé plus de 2 milliards de dollars EU depuis 2000 (GAVI Alliance, 2010 ; Fonds mondial, 2010*a*). Alors qu'en 2010 le Fonds mondial obtenait 11,7 milliards de dollars EU de promesses de la part des donateurs pour 2011-2013, l'IMOA avait le plus grand mal, en 2010, à s'assurer un abondement de 1,2 milliard de dollars EU. Les difficultés rencontrées pour développer le fonds reflètent quant à elles la base limitée sur laquelle repose l'IMOA. Sur les 14 donateurs ayant signé des promesses pour 2004-2007, les Pays-Bas représentaient la moitié du total et le Royaume-Uni et l'Espagne plus du quart (Secrétariat de l'IMOA, 2010*a*).

Le fonctionnement de l'IMOA a fait l'objet d'un examen approfondi. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010* et une évaluation externe importante ont mis en lumière les problèmes liés à la lenteur du décaissement des fonds, à la domination exercée par les donateurs sur la gouvernance et au caractère limité du soutien apporté aux pays touchés par des conflits. Le rythme des décaissements a probablement contribué à enclencher un cercle vicieux. Certains donateurs susceptibles de soutenir l'IMOA ont hésité à s'engager en faveur d'un dispositif marqué par de longs délais de livraison, ce qui affaiblissait en retour la capacité de ce mécanisme à attirer de nouveaux financements. Le problème des décaissements était lié aux règles d'admissibilité applicables au mécanisme de financement de l'IMOA – le Fonds catalytique – et à des problèmes plus généraux de gouvernance² (Cambridge Education *et al.*, 2010*a* ; UNESCO, 2010*a*).

Les pays touchés par un conflit n'ont pas eu beaucoup de succès dans le cadre de l'IMOA. Cela tient en partie au fait que ce mécanisme était conçu pour jouer un rôle de référence en la matière, liant l'approbation des financements à l'élaboration de plans nationaux solides : les pays recherchant un soutien devaient obtenir l'approbation de leurs plans avant de soumettre des demandes de financement. Les pays touchés par un conflit ont eu du mal à négocier ces obstacles. Il a ainsi fallu 2 ans au Libéria, à la République centrafricaine et à la Sierra Leone pour obtenir l'approbation de l'IMOA (Cambridge Education *et al.*, 2010*b*). L'accès aux financements a été encore plus difficile. La Sierra Leone a attendu 1 an l'approbation d'un financement

2. Dans le cadre des réformes récentes de l'IMOA, un Fonds de l'éducation pour tous unique a été créé, remplaçant les mécanismes de financement existants, dont le Fonds catalytique.

de 13,9 millions de dollars EU, puis près de 16 mois entre l'approbation et la signature de l'accord de subvention. En septembre 2010, 22 % seulement de la subvention avait été décaissée. Le plan d'éducation de la République centrafricaine s'est vu accorder un financement de 37,8 millions de dollars EU en 2008, mais l'accord de subvention n'a été signé qu'en 2010 et le pays n'avait reçu que 15 % environ des fonds en septembre 2010³. Le Libéria, après s'être vu opposer un refus en 2007, a reçu une approbation pour 40 millions de dollars EU en 2010 (Secrétariat de l'IMOA, 2010a).

Les parties prenantes de l'IMOA ont reconnu depuis longtemps qu'il fallait systématiser le mode de soutien aux pays touchés par un conflit, mais elles ont eu le plus grand mal à résoudre un dilemme ancien : comment maintenir les exigences d'une planification conforme aux normes les plus élevées tout en répondant avec souplesse aux besoins des États touchés par un conflit ? Jusqu'à 2008, les efforts se sont concentrés sur l'élaboration du Cadre progressif. Il s'agissait alors de faciliter l'entrée, dans le cadre de l'IMOA, de pays qui n'étaient pas en mesure de satisfaire aux normes plus exigeantes régissant l'approbation des plans et le soutien du Fonds catalytique. En effet, le Cadre progressif offrait un statut intermédiaire. Au bout du compte, cette approche n'a pas changé grand-chose, en grande partie parce que les donateurs répugnaient à ce qu'ils considéraient comme une dilution des normes (Dom, 2009a).

Le blocage au sein de l'IMOA a eu pour effet de stimuler l'innovation ailleurs. Après le rejet, en 2007, de la demande de fonds formulée par le Libéria au titre de l'IMOA, l'UNICEF, avec le soutien des Pays-Bas, s'est fait chef de file pour la création d'un fonds commun destiné au plan intérimaire d'éducation, le Programme de redressement de l'enseignement primaire. En moins de 1 an, les donateurs bilatéraux, associés à la Fondation Soros, avaient décaissé 12 millions de dollars EU pour les éléments insuffisamment financés de ce plan, comme la construction de 40 nouvelles écoles et de 3 établissements ruraux de formation des enseignants, ainsi que pour une importante action de fourniture de manuels scolaires qui a fait passer le nombre d'élèves par livre de 27 à 2 (Schmidt, 2009).

L'expérience de financement conjoint réalisée au Libéria s'inscrivait dans le cadre d'une tentative menée à plus large échelle par certains donateurs pour renforcer leur soutien aux États touchés par des conflits. Reconnaisant que des dispositions relatives à la gouvernance de l'aide dans le cadre de

l'IMOA créaient un goulet d'étranglement financier pour bon nombre de ces États, les Pays-Bas ont apporté en 2007 une contribution de 201 millions de dollars EU pour la création du Programme d'éducation dans les situations d'urgence et de transition d'après-crise mis en œuvre par l'UNICEF. Ce programme a apporté une contribution importante à l'agenda de l'éducation pour tous et l'UNICEF a fait état d'une série de résultats concrets, notamment :

- des interventions touchant un nombre d'enfants estimé à 6 millions dans 38 pays, destinées à restaurer l'apprentissage et à renforcer la résilience du système éducatif ;
- la fourniture de livres et autres matériels pédagogiques à plus de 3 millions d'enfants ;
- le soutien direct, la restauration ou la reconstruction de plus de 40 000 écoles et lieux d'apprentissage temporaire ;
- la formation d'environ 130 000 enseignants (UNICEF, 2010b).

Travailler dans le cadre de l'IMOA

Les réformes de l'IMOA répondent à bon nombre des préoccupations soulevées par l'évaluation externe, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* et d'autres commentateurs. Dans le cadre d'une nouvelle structure de gestion, les pays en développement doivent être représentés à parité au Conseil d'administration de l'IMOA, ce qui leur permettra de mieux se faire entendre en matière de gouvernance. Afin d'éviter d'importants retards dans les décaissements, des dispositions plus souples ont été introduites pour le contrôle au niveau des pays : des institutions autres que la Banque mondiale sont désormais autorisées à assurer la supervision, même si cela n'a été jusqu'à présent le cas que dans un petit nombre de pays. Certains éléments montrent également que le rythme des décaissements s'est amélioré (Secrétariat de l'IMOA, 2010a). Une autre réforme importante, adoptée en novembre 2010, a été la fusion du Fonds catalytique et du Fonds de développement des programmes d'éducation – créé pour soutenir le renforcement des capacités – en un unique Fonds de l'éducation pour tous. Ce nouveau fonds est destiné à contribuer à simplifier le soutien de l'IMOA et à en assouplir les dispositions financières (Pinto, 2010).

Pour ce qui est du règlement des problèmes spécifiques auxquels sont confrontés les pays en développement touchés par un conflit, les progrès

Le Programme d'éducation dans les situations d'urgence et de transition d'après-crise, mis en œuvre par les pays-Bas et l'UNICEF, a apporté une contribution importante.

3. Le comité du Fonds catalytique notait alors que la subvention accordée à la République centrafricaine était « une exception ». Il était prévu que ce financement se ferait par l'intermédiaire d'un fonds de transition pour l'éducation que l'UNICEF était alors en train de mettre en place, mais celui-ci n'a jamais été créé (UNESCO, 2010a).

Si l'IMOA veut véritablement faire évoluer la situation dans les pays touchés par un conflit, elle doit fonctionner avec d'autres règles et à une autre échelle.

ont été plus limités. Le Secrétariat de l'IMOA a élaboré des directives pour la conception des plans intérimaires d'éducation dans les pays qui ne sont pas en mesure de répondre aux normes de planification requises pour assurer une pleine approbation au titre de l'IMOA. Cette approche s'inscrit dans la continuité de la forme de pensée qui orientait le Cadre progressif. Les nouvelles directives sont la tentative la plus récente pour répondre à la question ancienne de savoir comment traiter les pays qui sortent d'un conflit armé avec des capacités limitées. Par rapport aux plans « classiques », les plans intérimaires devraient couvrir une période plus courte (généralement de 18 à 36 mois), prévoir des dispositions de financement, de suivi et d'évaluation moins détaillées et définir un équilibre entre une prestation de service rapide et des objectifs de reconstruction à long terme (Secrétariat de l'IMOA, 2010c). Bien qu'il s'agisse là d'une évolution bienvenue vers une plus grande souplesse, on ne voit pas encore clairement comment la conformité à ces directives pourrait se traduire par un financement concret.

Le manque de clarté n'est que l'un des multiples problèmes à résoudre. Plusieurs pays touchés par un conflit mettent en place des plans nationaux et demanderont peut-être un financement de l'IMOA. Il s'agit notamment de l'Afghanistan, du Burundi, de la Côte d'Ivoire, de la République démocratique du Congo, du Sud-Soudan et du Tchad (Banque mondiale, 2010a). Actuellement, ces pays reçoivent environ 240 millions de dollars EU d'aide, mais leur déficit collectif de financement pour l'éducation pour tous est de l'ordre de 2,5 milliards de dollars EU (EPDC et UNESCO, 2009 ; OCDE-CAD, 2010c), écart qui illustre l'ampleur du déficit de financement externe. Il est clair que si l'IMOA veut véritablement faire évoluer les contributions directes destinées à combler le déficit de financement pour l'éducation pour tous dans les pays touchés par un conflit, elle ne doit pas seulement fonctionner avec d'autres règles mais aussi à une autre échelle.

Au-delà de l'agenda immédiat relatif aux États touchés par un conflit, il est une question plus vaste, souvent éclipsée par les débats plus techniques consacrés au fonctionnement de l'IMOA. Le cœur de cette question est l'obscurité constante qui entoure le rôle précis de l'IMOA dans le financement de l'aide. Certains commentateurs considèrent que ce mécanisme est moins un vecteur de financement proprement dit qu'un instrument destiné à démultiplier les ressources complémentaires provenant des donateurs bilatéraux et un dispositif permettant le renforcement des capacités nationales. D'autres soutiennent que l'objectif

premier de l'IMOA devrait être de mobiliser et de fournir des financements nouveaux et complémentaires afin de combler le déficit de financement de l'éducation pour tous. Bien que ces deux conceptions de la mission de l'IMOA ne soient pas exclusives l'une de l'autre, il est clair qu'elles ont des implications très différentes en termes de fonctionnement et de ressources. Si l'objectif premier de l'IMOA est de jouer un rôle central en faveur des objectifs de l'éducation pour tous, il lui faudra une base financière bien plus large et plus profonde qu'actuellement. Alors que le déficit de financement externe de l'éducation pour tous est en moyenne de l'ordre de 16 milliards de dollars EU par an jusqu'à 2015, les décaissements de l'IMOA s'élevaient en 2009 à 222 millions de dollars EU (Secrétariat de l'IMOA, 2010b).

Réformer la structure de l'aide pour les pays touchés par un conflit

Des raisons impérieuses devraient inciter à développer les financements conjoints pour l'éducation dans les pays touchés par un conflit. Ces pays abritent une grande part des enfants non scolarisés du monde et sont ceux qui se trouvent le plus loin d'atteindre les objectifs internationaux du développement. Ils sont mal pris en charge par le système actuel de l'aide internationale, recevant trop peu d'aide du fait de modalités inadaptées à leur situation. Le financement conjoint peut accroître l'efficacité de l'aide et supprimer la division artificielle entre le soutien humanitaire et l'aide au développement à long terme. Pour les donateurs, l'aide conjointe représente une occasion de répartir les risques et de produire des gains d'efficacité dans la prestation d'aide.

Le déblocage des bénéfices du financement conjoint exigera une action aux niveaux national et international. L'expérience des fonds d'affectation spéciale multidonateurs et d'autres fonds communs montre que des mécanismes mis en œuvre à l'échelle des pays peuvent contribuer à élargir la base de soutien des donateurs, à mobiliser de nouvelles ressources et à poser les fondations d'un financement prévisible et à long terme. Ces dispositifs nationaux pourraient être intensifiés, en se fondant sur les meilleures pratiques actuellement en vigueur. Cependant, dans de nombreux pays, les donateurs ont été lents à exploiter les possibilités de la mise en commun des fonds.

Les financements conjoints à l'échelle mondiale sont, d'une manière générale, l'un des maillons faibles de la structure de l'aide à l'éducation,

et ils le sont tout particulièrement pour les pays touchés par un conflit. Un renforcement de cette structure servirait plusieurs objectifs. Au-delà de la mobilisation de nouvelles ressources, il pourrait permettre une adaptation plus étroite des flux d'aide aux besoins de l'éducation. Face à une évolution « sécuritaire » de l'aide, qui détourne les ressources au profit de pays considérés par les donateurs comme des priorités de leur politique étrangère, le financement conjoint offre un vecteur permettant de soutenir des pays perçus comme présentant une moindre importance stratégique. Les dispositifs de financement conjoint multilatéraux et nationaux ne doivent pas être considérés comme mutuellement exclusifs. Il n'y a aucune raison de principe pour qu'un mécanisme mondial de financement ne puisse pas être utilisé à l'appui de fonds nationaux communs, permettant à ceux-ci de viser des objectifs plus vastes et plus ambitieux.

L'IMOA est bien placée pour jouer le rôle d'un fonds multilatéral commun permettant de soutenir l'éducation dans les pays touchés par un conflit. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille négliger les inquiétudes très réelles que suscitent sa gouvernance, ses procédures opérationnelles et son taux de décaissement, même si des efforts de réforme ont été engagés dans tous les domaines. Il est essentiel que ces efforts soient maintenus et que les modalités de la gouvernance continuent de faire l'objet d'une attention critique. Toutefois, le fait de travailler par l'intermédiaire de l'IMOA présente deux avantages évidents. Le premier est l'existence même de ce dispositif. Aucun élément crédible ne laisse à penser que les principaux donateurs seraient prêts à admettre la création d'un nouveau mécanisme, ou qu'il existerait un autre modèle jouissant d'un plus large crédit. Si la réforme ne peut pas régler les problèmes que rencontre le système actuel de l'IMOA, il semble peu probable qu'une nouvelle structure plus ambitieuse survienne. Compte tenu du fait que l'éducation occupe, au mieux, une place marginale sur l'agenda du développement international du G8 et du G20, la création d'un nouveau mécanisme multilatéral consacré à l'éducation – pour ne rien dire de son financement – suscite peu d'appétence. La seconde raison qui incite à s'appuyer sur le système actuel de l'IMOA est qu'il renferme les principes fondamentaux d'un mécanisme multilatéral efficace. Il fonctionne en effet selon un processus unique et unifié qui recouvre l'élaboration de plans orientés vers des objectifs spécifiques, l'apport de financements et le renforcement des capacités.

Le véritable défi consiste à faire fonctionner l'IMOA plus efficacement. Cela suppose de préciser davantage la mission qui lui incombe, consistant à combler le déficit de financement de l'éducation pour tous, à mobiliser des financements à l'échelle requise, à élaborer des règles et procédures facilitant un décaissement rapide et – point essentiel – à faire en sorte que ses procédures opérationnelles puissent s'adapter aux besoins des pays touchés par des conflits. La création d'un nouveau mécanisme pour les États fragiles ou touchés par un conflit est une mauvaise approche. Il n'existe pas de lignes de partage clairement définies et la création de distinctions artificielles entre les pays est le meilleur moyen de provoquer des retards administratifs. Cependant, les mécanismes permettant d'appliquer le principe d'un processus et d'un cadre uniques doivent être clarifiés et adaptés aux contextes particuliers et aux besoins divers des pays en situation de conflit armé ou sortant de cette situation.

D'autres aspects de la structure de l'aide ont également besoin d'être révisés. L'opposition entre l'humanitaire et le développement fragilise les perspectives de relèvement rapide et de reconstruction durable dans l'éducation. La communauté des donateurs s'est régulièrement montrée incapable de fournir une aide propre à catalyser des résultats immédiats et tangibles et à investir précocement dans le renforcement des capacités de planification pour l'avenir. De nombreux mois peuvent ainsi s'écouler avant que la population ne puisse constater que les services élémentaires d'éducation ont été restaurés et ces retards peuvent affaiblir la crédibilité des gouvernements de l'après-conflit. Dans le même temps, une faible capacité de planification freine inévitablement les efforts visant à traduire les objectifs des politiques éducatives en stratégies concrètes dans le cadre du processus de reconstruction.

La réfection de la structure mondiale de l'aide pour les pays touchés par un conflit exige une révision fondamentale de nombreuses pratiques existantes. Les Principes pour l'engagement international dans les États fragiles et les situations précaires définis par l'OCDE exposent les approches générales nécessaires pour orienter cette révision (OCDE-CAD, 2007). Or, de nombreux donateurs trouvent difficile de traduire des principes largement admis en pratiques nouvelles. Bien que les dispositions de l'aide au développement doivent être axées sur la situation particulière de chaque pays, on voit se dégager cinq domaines prioritaires pour une réforme.

L'IMOA est bien placée pour soutenir l'éducation dans les pays touchés par un conflit.

Les donateurs se sont souvent montrés incapables de reconnaître l'importance, pour la construction de l'État, des approches plus inclusives de l'éducation.

- *Se concentrer sur le rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix et la construction de l'État.* De nombreux donateurs tendent à orienter leurs programmes d'après-conflit vers des domaines coûteux tels que la réforme constitutionnelle, les élections et la sécurité. Une attention insuffisante a été accordée au rôle essentiel que joue l'éducation tant dans le redressement rapide que, plus généralement, dans la construction de l'État. En outre, les donateurs se sont souvent montrés incapables de reconnaître l'importance, pour la construction de l'État, des approches plus inclusives de l'éducation. Trop souvent, les vieux motifs de l'exclusion sociale ne tardent pas à resurgir dans les nouveaux programmes de construction de l'État. Les donateurs eux-mêmes contribuent souvent à ce problème, l'inégalité de la prestation d'aide renforçant les disparités entre les régions et les groupes sociaux. Selon l'OCDE, c'est dans ce domaine que le cadre de ses Principes est le moins bien respecté (OCDE-CAD, 2010g). Les destinataires de l'aide devraient demander à leurs partenaires du développement de présenter les données relatives aux budgets et aux dépenses par secteur et sous une forme permettant d'évaluer le volume de l'aide affectée aux différentes régions. Quant aux donateurs d'aide, ils devraient s'attacher bien davantage à soutenir l'éducation inclusive dans leurs programmes d'après-conflit.
- *Surmonter la division entre humanitaire et développement.* Les pratiques actuelles de l'aide fragilisent les perspectives de redressement dans le domaine de l'éducation et dans d'autres domaines. Les donateurs doivent reconnaître le rôle que l'éducation peut jouer pour produire les premiers dividendes de la paix et refléter cette réalité dans le financement du redressement rapide. Des priorités à courte échéance ne doivent pas faire perdre de vue l'importance du renforcement des capacités. Les donateurs doivent également soutenir le développement des systèmes de planification dont dépend un redressement durable. Le point de départ d'une bonne planification est une évaluation des besoins de l'après-conflit qui identifie les goulets d'étranglement – comme le manque d'enseignants, d'écoles et de matériel pédagogique – et évalue les financements nécessaires pour en venir à bout. En dernière analyse, une planification efficace dépend du renforcement des capacités humaines, techniques et administratives et de la mise en place de SIGE et d'autres systèmes facilitant l'amélioration des flux d'information et une plus grande transparence. Le renforcement des capacités dans ce domaine doit être une priorité. Une autre priorité consiste à mettre en place des systèmes de gestion des finances publiques et à assurer une perception et une administration plus efficaces des recettes.
- *Faire de l'IMOA un fonds mondial efficace pour les États touchés par un conflit.* L'IMOA est bien placée pour soutenir plus activement les efforts de reconstruction d'après-conflit et combler le fossé entre l'humanitaire et le développement. Travaillant avec les gouvernements et les donateurs par l'intermédiaire des structures nationales de planification, elle devrait utiliser les évaluations financières d'après-conflit pour mesurer les déficits de financement des objectifs de l'éducation pour tous dans les différents États

touchés par un conflit et axer les demandes d'abondement sur le comblement de ces déficits. Tout en reconnaissant la situation spécifique des États touchés par un conflit, l'IMOA devrait éviter de créer un processus parallèle ou un mécanisme distinct de prestation. L'accent devrait au contraire porter sur la mise en place de procédures souples pour les demandes de soutien et la fourniture de subventions par l'intermédiaire de canaux variés, comme les fonds conjoints nationaux, les autorités locales et les ONG. Cela contribuerait à supprimer la séparation artificielle qui oppose l'aide humanitaire et l'aide au développement et placerait l'IMOA au centre d'une structure plus vaste du redressement d'après-conflit. Pour faire en sorte que les pays touchés par un conflit bénéficient de gains rapides tout en renforçant leurs systèmes, le financement de l'IMOA devrait combiner des subventions à court terme dans le cadre d'un ensemble de mesures de redressement à plus long terme en apportant un soutien pluriannuel aligné sur les besoins des pays.

- *Accroître le financement de l'IMOA.* Pour que l'IMOA puisse jouer un rôle renforcé en faveur des pays touchés par un conflit, elle aura besoin d'un soutien accru et plus prévisible de la part des donateurs. Pour la période 2011/2013, l'IMOA devrait s'attacher à faire en sorte que les financements destinés au nouveau Fonds de l'éducation pour tous croissent annuellement de 6 milliards de dollars EU. Un tiers environ de ce montant pourrait provenir des obligations de la Facilité internationale de financement pour l'éducation proposées au chapitre 2. Pour être efficace, l'abondement doit s'accompagner de réformes visant à renforcer la gouvernance de l'IMOA et sa capacité à décaisser rapidement des fonds supplémentaires en direction des pays confrontés aux besoins les plus importants.

- *S'appuyer sur les dispositifs de fonds nationaux communs.* Les fonds communs ont fait la preuve de leur capacité à produire des résultats rapides et à supprimer la division entre l'humanitaire et le développement. Il conviendrait d'identifier et d'appliquer plus largement les principes des meilleures pratiques, en insistant sur la transition entre le redressement rapide et le développement à long terme. Il importe que la communauté des donateurs évite de privilégier indûment les pays perçus comme des priorités en matière de sécurité nationale. Il conviendrait d'étudier plus activement les possibilités de concevoir et de mettre en œuvre des dispositions de financement à l'intention des pays touchés par des « conflits oubliés », tels que la République centrafricaine, la République démocratique du Congo et le Tchad.



Le financement de l'IMOA devrait combiner des subventions à court terme dans le cadre d'un ensemble de mesures de redressement à plus long terme.

Promouvoir une culture de la paix et de la tolérance

Les écoles ne sont pas à l'abri des grands courants sociaux, culturels et politiques, qui donnent naissance aux conflits armés. Dans de nombreuses sociétés, les salles de classe ont servi de champs de bataille idéologiques, renforçant l'intolérance, les préjugés et la peur. À mesure que les sociétés sortent du conflit pour s'engager sur la voie d'une paix fragile et aborder le long voyage de la consolidation de la paix, les politiques éducatives donnent aux gouvernements une occasion d'affronter l'héritage du passé et de façonner les attitudes et les convictions propices à un avenir pacifique. Cependant, l'éducation est souvent absente des stratégies de consolidation de la paix et de prévention des conflits. Le point de départ de la reconstruction de l'éducation consiste à reconnaître que ce que l'on enseigne, la manière dont on l'enseigne et l'organisation des systèmes éducatifs peuvent rendre les pays plus ou moins enclins à la violence. Les gouvernements doivent donc désormais s'employer à de difficiles réformes des politiques dans des domaines qui vont de la langue de l'enseignement à la réforme des programmes et à la décentralisation de la planification.

De même qu'il n'existe pas deux conflits qui soient issus de la même situation, il n'existe pas un unique ensemble de mesures qui serait susceptible de déterminer que l'éducation contribue à la paix plutôt qu'au conflit. Toutefois, la manière dont les gouvernements intègrent l'éducation dans des stratégies d'ensemble peut avoir des implications étendues pour la consolidation de la paix. Trop souvent, l'éducation est mise en attente et on laisse de petits comités techniques traiter des problèmes qui revêtent une importance vitale pour la nation. Étant donné que l'éducation est au centre de la vie des gens, qu'elle assure un lien entre l'État et les citoyens et qu'elle peut être une source de conflit, négliger son importance expose au risque d'un retour à la violence.

Pour éviter ce risque, de nouvelles approches de l'élaboration des politiques, appuyées sur un leadership politique, sont nécessaires. Tout commence par une planification qui tienne compte des conflits. À son niveau le plus élémentaire, elle consiste à reconnaître que toute décision politique peut avoir des conséquences sur la prévention des conflits et la consolidation de la paix. L'augmentation des dépenses dans une région ou au profit d'un groupe peut être interprétée comme

une volonté d'en défavoriser une ou un autre. Quels que soient leurs objectifs, les politiques relatives à la langue ou aux programmes peuvent avoir des conséquences incendiaires. La décentralisation de l'éducation peut être considérée aussi bien comme une tentative de renforcer le service et la responsabilité que comme une volonté de défavoriser certaines régions ou certains groupes. Dans tous ces domaines, et dans bien d'autres encore, les décideurs politiques doivent peser non seulement les éléments techniques mais également les perceptions de la population et l'héritage des conflits.

L'éducation et la Commission de consolidation de la paix

Les gouvernements et les donateurs d'aide doivent reconnaître bien plus explicitement la contribution positive que l'éducation peut apporter à la paix. L'éducation a été intégrée dans la structure internationale de la consolidation de la paix qui se fait jour, mais elle a été relativement négligée au sein de la Commission de consolidation de la paix des Nations Unies, Comité intergouvernemental consultatif qui constitue le pilier central de cette structure. Cette négligence est une occasion perdue. Si le but est d'encourager la coexistence et la résolution des conflits, les écoles demeurent un bon point de départ.

Le Fonds de consolidation de la paix – qui a été créé en 2006, fonctionne sous l'autorité de la Commission de consolidation de la paix et est administré par le Bureau des fonds d'affectation spéciale multidonateurs du PNUD – a reçu 347 millions de dollars EU provenant de 48 donateurs et soutient plus de 150 projets dans 18 pays. Il n'a cependant appuyé qu'un nombre limité de projets spécifiquement consacrés à l'éducation, qui représentent environ 3 % de son financement total (PNUD, 2010b). Alors que d'autres programmes comportent des composantes consacrées à l'éducation et à la formation aux compétences pour les jeunes, le Fonds manque d'une stratégie cohérente qui permettrait à l'éducation d'être un élément efficace de la consolidation de la paix⁴.

Le Fonds de consolidation de la paix pourrait jouer un rôle bien plus important dans le système de l'aide d'après-conflit, tout particulièrement en contribuant à combler le fossé entre l'aide humanitaire et l'aide au développement. Il intervient dans une large mesure dans le cadre de projets indépendants de petites dimensions, peu intégrés dans la planification de la reconstruction à plus long terme. Puisqu'il est dans sa compétence de fournir

L'éducation a été relativement négligée au sein de la Commission de consolidation de la paix des Nations Unies.

4. Le PNUD met actuellement en œuvre des programmes représentant les deux tiers environ des versements du Fonds de consolidation de la paix. Les programmes de l'UNICEF en représentent environ 6 % et ceux de l'UNESCO 2 % seulement.

des financements d'amorçage destinés à des réformes à plus long terme, il devrait contribuer à la conception d'un modèle plus cohérent de planification tenant compte des conflits, qui couvrirait tant la reconstruction que l'investissement dans une paix durable.

À elle seule, cependant, l'augmentation des dépenses ne suffit pas. Il faut aussi un engagement et une coordination plus forts de la part de l'UNESCO et de l'UNICEF, principales institutions des Nations Unies investies d'un mandat relatif à l'éducation et aux enfants. L'UNICEF est bien placé pour prendre la tête du mouvement qui situe l'éducation au centre de l'agenda d'ensemble de la consolidation de la paix. Il dispose d'une importante expérience non seulement pour ce qui est d'assurer l'éducation dans les pays touchés par un conflit, mais également dans des domaines aussi variés que la conception de matériel relatif à la consolidation de la paix, la formation des enseignants ou la planification. Pour aider les gouvernements et les autres partenaires du développement à élaborer une planification qui tienne compte des conflits, l'UNICEF doit néanmoins mettre en place la base nécessaire d'éléments probants et de cadres d'analyse. L'une de ses priorités doit être de tirer parti des travaux qu'il mène actuellement en vue d'évaluer les enseignements efficaces tirés de ses interventions dans des situations de conflit.

L'UNESCO pourrait également jouer un rôle bien plus large. Comme l'a souligné l'introduction de la présente partie du *Rapport*, son mandat couvre en effet la consolidation de la paix. Bien qu'elle dispose d'une capacité moins importante que l'UNICEF en termes de financement et d'une présence plus limitée en termes de programmes, elle possède dans certains domaines un avantage comparatif potentiel. Son secteur de l'éducation dispose d'un personnel spécialisé qui travaille sur des thèmes tels que la définition des normes, la conception des programmes et la formation des enseignants. Il serait tout à fait justifié d'identifier, dans le cadre de la stratégie d'ensemble de l'UNESCO en matière d'éducation, des domaines de compétences spécifiques en planification d'après-conflit qui pourraient être développés et renforcés. La compétence de l'Organisation pour aider les gouvernements à élaborer des estimations financières en vue de leurs plans d'éducation pourrait être étendue au soutien à l'évaluation des besoins dans la phase de l'après-conflit. Les instituts spécialisés de l'UNESCO pourraient également développer leurs activités. Ainsi, l'Institut international pour la planification de l'éducation de l'UNESCO (IIEPE), qui organise des cours très

renommés de planification et de gestion à l'intention des administrateurs de l'éducation des pays en développement, pourrait diriger la conception d'un module axé sur la planification tenant compte des conflits, en s'intéressant particulièrement aux pays pauvres⁵.

L'éducation en tant que force de paix : libérer le potentiel

Compte tenu du rôle central que jouent les écoles dans la constitution des identités et la détermination des chances, presque tous les aspects de l'éducation peuvent toucher des préoccupations susceptibles de causer des conflits. En s'attachant à la reconstruction d'après-conflit, les gouvernements ne doivent pas prendre en compte seulement les arguments généraux justifiant les réformes des politiques, mais aussi la manière spécifique dont ces réformes seront vécues et perçues dans tel environnement politique d'après-conflit. Il faut avant tout s'assurer que des évaluations approfondies sont inscrites dans les stratégies nationales d'éducation.

Il y a peu de chances que les choix relatifs aux politiques soient clairement définis. Les réformes portant sur la langue d'enseignement peuvent être perçues aussi bien comme une entreprise de construction nationale que comme une démarche hostile visant à la subordination culturelle de certains groupes. Les approches de l'enseignement de l'histoire et de la religion peuvent toucher aux convictions profondes des groupes qui viennent de sortir d'un conflit armé. Ce qu'un groupe peut juger équilibré et juste peut être perçu par un autre comme une provocation.

Les politiques de décentralisation visant à déléguer la prise de décisions peuvent être considérées dans certaines régions comme une source de plus grande responsabilité et d'autonomie locale, et dans d'autres comme une source de futures inégalités dans l'éducation et dans d'autres domaines. Bien qu'il soit peu vraisemblable que des réponses faciles se dessinent, le fait de poser les bonnes questions permet d'éviter un retour à la violence et à faire de l'éducation une force de paix. La présente section est axée autour de quatre thèmes essentiels pour une planification tenant compte des conflits :

- la langue d'enseignement ;
- la refonte de l'enseignement de l'histoire et de la religion ;
- des programmes conçus en vue de la paix et de la citoyenneté ;
- la décentralisation de la gouvernance de l'éducation.

Les écoles jouent un rôle central dans la constitution des identités et la détermination des chances.

5. Le module pourrait s'inspirer du *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction* (UNESCO-IIEPE, 2010a), élaboré par l'Institut international pour la planification de l'éducation de l'UNESCO avec l'UNICEF et les groupes sectoriels relatifs à l'éducation.

Langue(s) d'enseignement

Aucune question n'illustre mieux les choix difficiles auxquels sont confrontés les gouvernements de l'après-conflit que les approches liées à la langue d'enseignement. La langue est une composante essentielle de l'identité. Elle est au centre de la définition que les peuples et les pays donnent d'eux-mêmes. La langue d'enseignement à l'école est l'un des vecteurs par lesquels se forgent les identités. Dans certains pays, les gouvernements ont utilisé le système éducatif pour promouvoir une « langue nationale » destinée à créer un sentiment d'identité nationale. Dans certains contextes, cependant, cette démarche pourrait être considérée comme compromettant l'identité et renforçant la subordination des minorités ethniques. Comme on l'a observé au chapitre 3, la langue d'enseignement a été, dans de nombreux pays, une source de conflits. Les stratégies de consolidation de la paix doivent donc anticiper ou résoudre les tensions liées à la langue.

Le cas du Guatemala est instructif à cet égard. Avant la guerre civile, l'usage de l'espagnol comme principal vecteur d'enseignement, allié à un programme scolaire monoculturel, était depuis longtemps un motif de ressentiment pour les populations autochtones. Il était considéré comme une source d'injustice, de marginalisation et de domination. Dans le cadre des accords de paix de 1996, des objectifs ont été fixés en vue d'une réforme éducative, parmi lesquels le renforcement de l'éducation interculturelle et bilingue. La Commission pour la réforme de l'éducation, créée en 1997, a placé l'éducation au centre du dialogue de l'après-conflit sur la consolidation de la paix. Impliquant des dirigeants politiques nationaux et des responsables autochtones, la Commission a élaboré des propositions visant à réformer les approches de l'enseignement de la langue et de l'éducation interculturelle. Par la suite a été lancée l'Initiative pour la langue et la culture maya, destinée à promouvoir l'usage des langues autochtones à l'école et à renforcer le rôle du système éducatif dans la promotion du multiculturalisme (Marques et Bannon, 2003).

Bien que la mise en œuvre ait souvent été faible et que les inégalités anciennes se soient révélées difficiles à abattre, les dispositions institutionnelles ont permis de transformer une source de conflits violents en sujet de dialogue (López, 2009).

Dispenser aux enfants un enseignement dans la langue qu'ils parlent à la maison offre des avantages plus vastes. C'est dans leur langue maternelle que les enfants apprennent le mieux, en particulier au

cours des premières années de leur vie, et l'introduction d'autres langues dans le deuxième cycle de l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ne réduit pas les acquis d'apprentissage (Bender *et al.*, 2005 ; UNESCO, 2010a). Dans un contexte d'après-conflit, l'enseignement en langue maternelle peut servir le double objectif de lutter contre les vieilles rancœurs et de créer de nouvelles occasions d'apprentissage efficace.

Pourtant, les choix auxquels sont confrontés les gouvernements de l'après-conflit ne sont pas automatiques. Il s'agit là d'un domaine dans lequel le contexte revêt une grande importance. Dans des pays tels que le Guatemala, l'obligation d'utiliser une langue nationale faisait partie d'un système d'ensemble de marginalisation sociale, culturelle et politique. Dans d'autres pays également – par exemple en Turquie –, l'utilisation d'une langue nationale unique à l'école a été considérée par certains groupes minoritaires comme une menace pour leur identité. Dans d'autres contextes, cependant, une langue nationale unique peut être considérée comme une force d'unification et un élément d'une stratégie plus large visant à construire des identités qui transcendent les différences entre les groupes. Le Sénégal, pays qui compte plus de 15 groupes linguistiques, a fait du français la langue officielle d'enseignement après l'indépendance. C'est, en partie, dans une démarche délibérée tendant à désamorcer les conflits liés à la langue et à l'appartenance ethnique qu'il a été décidé de ne pas imposer la langue dominante, le wolof, bien que d'autres langues soient des parties essentielles du programme scolaire et soient largement employées à la radio et à la télévision et dans les campagnes d'alphabétisation (Bush et Saltarelli, 2000).

La République-Unie de Tanzanie fournit un exemple encore plus frappant. Le président fondateur de ce qui était alors le Tanganyika, Julius Nyerere, a promu le kiswahili comme langue d'enseignement unique et « ethniquement neutre » afin de susciter un sentiment d'identité nationale commune. Cette politique a porté ses fruits. Alors que le Kenya voisin a été plus enclin à la violence identitaire, les comportements sociaux de la République-Unie de Tanzanie tendent fortement à la résolution pacifique des conflits (encadré 5.7).

La politique linguistique offre une illustration vivante des choix difficiles auxquels sont confrontés les planificateurs de l'après-conflit. Ces choix sont généralement faits dans un environnement difficile, et souvent sur la base de connaissances limitées.

Au Guatemala, dans le cadre des accords de paix de 1996, des objectifs ont été fixés en vue du renforcement de l'éducation interculturelle et bilingue.

Encadré 5.7 – Langues et identité commune au Kenya et en République-Unie de Tanzanie

La langue a souvent été au centre de la violence interethnique, mais elle peut également s'intégrer dans une stratégie d'ensemble visant à forger une identité nationale commune. L'histoire de la République-Unie de Tanzanie et du Kenya dans la période qui a suivi l'indépendance offre à ce propos quelques aperçus utiles.

Tout en reconnaissant la force des identités tribales disparates, chacune d'elles étant liée à sa propre langue, le Président Julius Nyerere a fait du kiswahili la langue nationale commune de ce qui allait bientôt devenir la République-Unie de Tanzanie. D'autres mesures ont été instaurées pour briser l'emprise d'une identification tribale étroite. Le programme de l'enseignement primaire a mis l'accent sur l'histoire pan-tanzanienne et les enfants ont appris à se considérer avant tout comme Tanzaniens. Les appartenances ethniques et les langues n'ont pas été supprimées, mais reléguées au second plan.

La démarche adoptée pour les politiques éducative et linguistique a été étendue à la politique nationale. Les ressources ont été affectées aux différentes zones selon des critères d'équité plutôt qu'en fonction d'une loyauté envers tel ou tel groupe. Lorsque le multipartisme est apparu, aucun parti n'a été autorisé à faire campagne sur un programme ethnique.

Au Kenya, en revanche, après l'indépendance, la vie politique s'est presque entièrement structurée autour de l'identité tribale, les individus et les partis s'efforçant d'orienter les dépenses publiques vers les groupes dont ils étaient issus. Peu d'efforts

ont été engagés dans l'ensemble du système éducatif pour forger une identité nationale commune et le kiswahili s'est trouvé en concurrence avec des langues locales et avec l'anglais dans l'enseignement primaire et dans le cadre officiel. L'accent mis sur des identités de groupe concurrentes a prédisposé le Kenya à la violence. Lorsqu'une vague de meurtres et de déplacements massifs s'est abattue sur le pays après les élections de 2007, la violence a épousé les contours bien établis des identités tribales.

L'analyse des attitudes de l'opinion révèle une divergence entre les approches de l'éducation, de la langue et de la construction nationale héritées de la phase qui a suivi l'indépendance. Les études Afrobaromètre, réalisées dans de nombreux pays africains, demandent aux personnes interrogées à quel groupe elles ont le sentiment d'appartenir, entre autres questions relatives à l'identité. En République-Unie de Tanzanie, 70 % des personnes interrogées se considéraient comme des citoyens nationaux – soit deux fois plus qu'au Kenya. Les déclarations des Tanzaniens indiquent que ceux-ci sont plus confiants que les Kenyans et redoutent moins qu'eux les conflits violents lors des élections. Aucun de ces résultats ne peut être imputé au fait que la République-Unie de Tanzanie présenterait moins de diversité, car ce pays compte un plus grand nombre de langues que le Kenya (tableau 5.1).

Les politiques identitaires ont des conséquences importantes, mais largement négligées, pour l'éducation.

Les études menées dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont fait apparaître que la participation des parents à l'entretien des équipements communs, dont les écoles, tend à diminuer à mesure que les communautés deviennent plus diverses. Un travail de recherche réalisé dans un district du Kenya a confirmé cette règle générale : les dépenses d'éducation ont diminué avec la diversité ethnique et la défiance des parents envers les autres groupes a été identifiée comme le principal facteur qui sous-tendait leur réticence à apporter leur appui aux écoles de village. Cependant, lorsque cette étude a été menée dans un district de Tanzanie, il est apparu que les différents degrés de diversité ne modifiaient en rien le fait que les parents étaient disposés à investir dans les ressources éducatives communes. Comme l'a expliqué un responsable de village : « Nous sommes tous Tanzaniens. » Un enseignant a fait ce commentaire : « Nous sommes en Tanzanie. Ici, nous n'avons pas ce genre de problèmes. »

Sources : Afrobaromètre (2009) ; Bird (2009) ; Collier (2009) ; Miguel (2004).

Tableau 5.1 : Quelques résultats issus de l'étude Afrobaromètre 2009, Kenya et République-Unie de Tanzanie

	Kenya	Tanzanie
S'identifient comme de nationalité kenyane/tanzanienne seulement, et non comme membre d'un groupe ethnique	31,8 %	70,3 %
Considèrent que leur groupe ethnique n'est jamais traité injustement par le gouvernement	26,8 %	62,9 %
Font un peu ou fortement confiance aux autres Kenyans/Tanzaniens	40,2 %	77,1 %
Ne craignent pas du tout d'être victimes d'intimidation ou de violence politique lors des campagnes électorales	17,3 %	51,8 %
La concurrence entre les partis politiques ne conduit jamais ou conduit rarement à des conflits violents	23,2 %	63,0 %
Nombre de langues employées dans les divers foyers, identifiées lors de l'enquête	18+	38+

Note : au Kenya, l'enquête a été menée en 8 langues, alors qu'en République-Unie de Tanzanie, seul le kiswahili a été employé, du fait de son statut de langue nationale unique.
Source : Afrobaromètre (2009), questions 3, 45a, 47, 82, 83, 84c et 103.

S'assurer que ces choix s'inscrivent dans le cadre d'un exercice plus large d'évaluation des conflits, et qu'ils sont fondés sur le dialogue et la consultation, peut contribuer à éviter des conséquences involontaires susceptibles de compromettre une paix fragile.

Repenser l'enseignement de l'histoire et de la religion

L'enseignement de l'histoire et de la religion est une partie importante de l'éducation et une composante essentielle de la consolidation de la paix. Les approches de l'histoire doivent reconnaître que tout fait peut donner lieu à des interprétations et des

Dans tout environnement multiculturel ou multireligieux, peu d'institutions sont plus importantes que les salles de classe pour consolider la paix.

points de vue divers, parfois susceptibles de créer des clivages. Les décisions de nature religieuse sont, en dernière analyse, des choix personnels. Cependant, aucun système éducatif ne peut se permettre d'ignorer le rôle de la religion et de l'histoire dans la constitution des sociétés. De même, aucun gouvernement de l'après-conflit ne peut se permettre de négliger la capacité qu'a l'intolérance liée aux perceptions de l'histoire et du dogme religieux de créer des stéréotypes négatifs, d'accroître l'hostilité entre les groupes et, en fin de compte, de susciter de la violence. Les écoles peuvent favoriser des approches de l'enseignement de l'histoire et de la religion qui favorisent la pensée critique, reconnaissent la validité des différentes conceptions du monde et encouragent le respect des autres croyances et convictions. Dans tout environnement multiculturel ou multireligieux, peu d'institutions sont plus importantes que les salles de classe pour consolider la paix.

Le programme d'histoire peut avoir un caractère explosif face aux tensions et aux rivalités entre groupes. Dans de nombreux conflits nationaux, les chefs qui embrassent la violence proclament la continuité de leurs actions avec celles de « héros nationaux » d'autrefois, bâtissant un récit historique autour de grandes batailles, de la victoire sur les « ennemis » ou des injustices commises par l'« autre » groupe. L'histoire est souvent vue non comme une matière pouvant donner lieu au développement d'une pensée critique, en vue de comprendre des processus historiques complexes, mais comme un vecteur permettant de réaffirmer une identité de groupe distinctive conçue par rapport à des adversaires hostiles. Apprendre aux enfants qu'ils sont membres d'une communauté assiégée ou qu'ils sont supérieurs aux autres contribue à transmettre l'hostilité d'une génération à l'autre. Il en va souvent ainsi pour l'enseignement de la religion. Lorsque l'éducation religieuse est utilisée pour affirmer la primauté d'une série de croyances et dénigrer les autres, elle sème les germes d'un conflit potentiel.

Comme dans d'autres domaines, les planificateurs de l'éducation ne sont pas confrontés à des choix aisés lorsqu'il s'agit de concevoir ou de réformer le programme d'histoire. L'interprétation de l'histoire suppose inévitablement des jugements marqués par des perspectives politiques, sociales et culturelles. Les problèmes de contenu s'accompagnent fréquemment de débats sur la question de savoir si l'enseignement de l'histoire doit être axé sur la transmission d'un corpus défini de connaissances ou sur l'acquisition de compétences critiques permettant aux élèves de comparer les

interprétations et de formuler des jugements informés (Pingel, 2008). Ces débats sont souvent particulièrement saillants dans les pays touchés par des conflits, où les « faits » peuvent être largement contestés, et où il est difficile de parvenir à un consensus. Les autorités nationales doivent faire en sorte que, plutôt que de renforcer les préjugés, les programmes scolaires aident les enfants à percevoir les différentes perspectives et à analyser la manière dont l'histoire se construit. Comme l'a exprimé un commentateur : « Mettre à nu les raisons possibles du conflit est une entreprise pénible et qui suscite des controverses ; elle peut en outre diviser la société plus qu'elle ne l'unit. » (Pingel, 2008, p. 185).

Traduire dans les programmes scolaires de grands principes éclairés susceptibles d'orienter l'enseignement de l'histoire n'est pas chose facile, en particulier dans des sociétés qui viennent de sortir d'un conflit violent. L'histoire d'un grand nombre de pays riches ne fait que démontrer la difficulté de la tâche. Un enseignement consacré à l'Holocauste n'est apparu en Allemagne ou aux États-Unis que près de 20 ans après la fin de la Seconde Guerre mondiale (Dy, 2008). Au Japon, il a fallu des protestations sociales, une action diplomatique et une longue bataille juridique entre un éminent historien et le ministère de l'Éducation pour que des références à des épisodes aussi sensibles que le massacre de Nankin soient insérées dans les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire (Masalski, 2001). Des épisodes de violence plus récents survenus dans des pays en développement illustrent également les problèmes complexes et les sensibilités politiques liées à l'élaboration de nouveaux programmes d'enseignement de l'histoire. Il a fallu, au Cambodge, des décennies pour élaborer des manuels et un programme capables de donner aux enfants une idée crédible d'un moment capital de l'histoire de leur pays (encadré 5.8). Quant au Rwanda, plus de 15 ans après le génocide, les autorités nationales n'avaient toujours pas réintroduit dans les programmes l'histoire de leur propre pays (McLean Hilker, 2010). Les problèmes et les responsabilités auxquels sont confrontés à cet égard les responsables politiques du pays sont immenses. Si l'éducation offre aux enfants une occasion de voir l'histoire de leur pays à travers un prisme nouveau, qui leur fait regarder en face les attitudes et les convictions qui ont mené à la violence, elle peut aussi rouvrir de vieilles blessures.

On peut aisément définir de grands principes pour l'enseignement de l'histoire et de la religion dans les systèmes scolaires. Les organisations internationales ont élaboré une large gamme

Encadré 5.8 – Trente ans après, les enfants cambodgiens découvrent le génocide

Plus de 30 ans après le génocide cambodgien, 18 ans après la signature d'un accord de paix et plus d'une décennie après la fin du conflit, les élèves cambodgiens ont enfin la possibilité de découvrir la période tragique des années 1975 à 1979, dans le cadre d'un nouveau programme scolaire.

En 2007, Khamboly Dy, du Centre de documentation du Cambodge (DC-Cam), organisation qui réunit les éléments probants relatifs aux atrocités des Khmers rouges, a achevé *L'histoire du Kampuchéa démocratique (1975-1979)*, premier ouvrage de ce genre écrit par un Cambodgien. Deux ans plus tard, le livre a été approuvé par le ministère de l'Éducation comme document de base et ouvrage de référence pour l'enseignement de l'histoire des Khmers rouges dans l'enseignement secondaire cambodgien. L'ouvrage est diffusé dans les écoles, les enseignants sont formés à son utilisation et un cahier de l'élève est en cours d'élaboration.

Comme la plupart des Cambodgiens, Khamboly Dy est né après la chute des Khmers rouges, mais il insiste sur le fait que les jeunes ne doivent pas ignorer la question. « Après le régime des Khmers rouges, le Cambodge était très abîmé et fragile – comme du verre brisé » déclare-t-il « La jeune génération a la responsabilité de recoller les morceaux de ce verre brisé. Elle doit comprendre ce qui s'est passé dans

son pays avant de pouvoir avancer pour construire la démocratie, la paix et la réconciliation. » (De Launey, 2009). DC-Cam considère le nouveau programme scolaire comme la version cambodgienne d'une commission vérité et réconciliation, l'enseignement relatif au génocide devant contribuer à éviter de nouvelles violations des droits de l'homme. On peut espérer que le travail que réaliseront en classe les élèves et les enseignants se diffusera dans la vie des familles et des communautés, favorisant le processus difficile et sensible par lequel les victimes et ceux qui ont été dans les rangs des Khmers rouges peuvent commencer à se réconcilier.

L'histoire du génocide cambodgien reste politiquement sensible du fait de ses liens avec les régimes et les événements antérieurs. Cependant, le délai écoulé avant de pouvoir enseigner l'histoire des Khmers rouges s'explique par le fait que plusieurs hauts responsables du parti au pouvoir, le Parti populaire cambodgien, ont jadis été membre des Khmers rouges. En 2001, le Sénat a approuvé une loi créant un tribunal destiné à inculper de génocide les dirigeants khmers rouges. En 2009, le Cambodge et les Nations Unies ont engagé ce processus et le premier jugement a été rendu en 2010, laissant présager une approche plus ouverte de la question du génocide.

Sources : Boulet (2010) ; Centre de documentation du Cambodge (2010) ; De Launey (2009) ; Dy (2008).

d'indicateurs des meilleures pratiques dans ces deux matières. Les Principes directeurs de Tolède sur l'enseignement relatif aux religions et convictions dans les écoles publiques sont l'un de ces cadres (OSCE, 2007). Ils demandent que les cours portant sur la religion et les croyances soient fondés sur un travail scientifique sérieux, que l'enseignement se caractérise par le respect d'autrui et que les enseignants soient attachés à la liberté religieuse. S'assurer que les programmes, les manuels et le matériel pédagogique prennent en compte les conceptions tant religieuses que non religieuses d'une manière inclusive, juste et respectueuse, est une priorité évidente.

De nombreux pays ont inscrit une telle politique d'éducation inclusive dans leur législation nationale. En Bosnie-Herzégovine, la loi-cadre de 2003 sur l'enseignement primaire et secondaire déclare que l'éducation vise notamment à « développer la conscience de son identité culturelle, de sa langue et de sa tradition d'une manière adaptée à l'héritage de la civilisation, à découvrir les autres et ceux qui sont différents en respectant les différences et à

cultiver la compréhension mutuelle et la solidarité entre toutes les personnes, tous les groupes ethniques et toutes les communautés de [Bosnie-Herzégovine] et du monde » (Bosnie-Herzégovine, Assemblée parlementaire, 2003, p. 2). De tels principes sont importants, car ils remettent directement en cause le fanatisme et le chauvinisme qui mènent aux conflits. Ils définissent une nouvelle orientation pour l'identité nationale et pour le rôle de l'éducation dans la construction de cette identité.

Traduire les principes en actes est un exercice plus difficile, en particulier dans les pays où les conceptions de l'histoire et de la religion ont contribué aux conflits armés. La coopération internationale peut contribuer à créer un environnement propice au dialogue pour la construction de la paix. L'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE) possède une expérience de l'appui aux systèmes éducatifs dans des sociétés multiethniques et multireligieuses sortant d'un conflit, notamment en Bosnie-Herzégovine et au Kosovo. Une grande partie de son travail consiste à réunir ceux qui sont le plus

S'assurer que les programmes prennent en compte les conceptions tant religieuses que non religieuses d'une manière inclusive est une priorité.

directement impliqués dans l'apprentissage – les enseignants, les élèves et les autorités éducatives – afin de faciliter des échanges visant à améliorer la compréhension des rancœurs ressenties par les autres. L'activité phare de l'UNESCO consacrée à la « Promotion du dialogue interreligieux » est un autre exemple de la manière dont le discours peut contribuer à instaurer la conception des politiques. Le soutien à ce dialogue et aux programmes de réforme des programmes scolaires et de formation des enseignants, dans les pays sortant d'un conflit, est un domaine dans lequel le développement du Fonds de consolidation de la paix pourrait renforcer le rôle de l'éducation en tant que force permettant de reconstruire les sociétés.

Concevoir les programmes en vue de la paix et de la citoyenneté

Les écoles ne servent pas seulement à écarter la menace immédiate d'un retour des conflits armés : elles peuvent être utilisées pour protéger les individus et les sociétés contre les menaces de violence à venir. Le rôle direct que joue l'éducation pour prévenir les conflits armés et promouvoir la reconstruction des sociétés a dans une large mesure été négligé. S'il n'existe pas de relation explicite entre ce qui se passe dans les écoles et la prédisposition des sociétés aux conflits armés, la négligence n'en accroît pas moins le risque d'un retour à la violence (voir la Contribution spéciale).

L'éducation à la paix accroît la probabilité de voir les élèves s'employer à prévenir les conflits.

L'UNESCO, l'UNICEF et d'autres institutions se sont largement employés à promouvoir des programmes d'« éducation pour la paix » afin de renforcer le rôle des écoles en tant que force de paix (Bush et Saltarelli, 2000). L'élaboration des programmes et la formation des enseignants ont récemment été les priorités de plusieurs ministères de l'Éducation dans des environnements postconflit, notamment en Côte d'Ivoire, au Kosovo et au Libéria (PNUD, 2009 ; UNICEF, 2010b). Ces programmes se fondent sur le principe que les éducateurs et les élèves peuvent devenir des agents actifs de la coexistence pacifique. Comme l'écrivait voilà 15 ans Graça Machel : « Certains des fondements de ces "cadres éthiques" peuvent être posés dès l'école. Aussi bien le contenu de l'éducation que le processus didactique doivent promouvoir la paix, la justice sociale, le respect des droits de l'homme et l'acceptation des responsabilités. » (Machel, 1996, p. 77).

Les évaluations de l'efficacité de l'éducation à la paix dans le cadre scolaire sont limitées. Des milliers d'enfants des pays touchés par des conflits rencontrent des éducateurs qui utilisent des programmes d'études innovants en matière de construction de la paix, mais de telles initiatives font rarement l'objet d'un examen rigoureux (Davies, 2005 ; McGlynn *et al.*, 2009). En 2009, l'UNESCO a créé à New Delhi l'Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable, dont le mandat laisse à penser qu'il pourrait contribuer à combler ce manque (UNESCO, 2009). Certains éléments plaident déjà pour des actions d'éducation à la paix bien conçues. Des études ont montré qu'elles peuvent réduire les agressions d'élèves, les brimades et la participation aux conflits violents et accroître la probabilité de voir les élèves s'employer à prévenir les conflits (Barakat *et al.*, 2008 ; Davies, 2005). Un travail de recherche mené sur des programmes impliquant de jeunes Palestiniens et Israéliens a fait apparaître que, malgré la violence permanente, les participants à certains programmes d'éducation à la paix avaient des conceptions plus positives de la « paix » et une meilleure capacité à saisir le point de vue de l'autre camp, et qu'ils étaient plus disposés qu'avant à entrer en contact (Salomon, 2004). Un programme d'éducation à la paix a contribué à réduire la violence dans les camps de réfugiés du nord du Kenya et a servi de base à des interventions dans d'autres environnements (encadré 5.9).

Plus largement, l'éducation civique ou à la citoyenneté peut offrir un autre antidote aux conflits, en favorisant une identité plus inclusive qui permette aux individus de mieux comprendre ce que signifie l'appartenance à une communauté diverse. Des

**Contribution spéciale –
L'éducation, une puissante force de paix**

Un proverbe persan dit qu'« il y a deux mondes : le monde qui est en nous et le monde extérieur ». La paix intérieure est, au fond, ce qui engendre la paix extérieure. Et c'est par l'éducation que nous apprenons à unir les deux mondes et à vivre en harmonie avec nous-mêmes et avec les autres. Chaque enfant a besoin d'apprendre, dès les premières années de sa scolarité, à respecter les droits d'autrui. Apprendre à s'abstenir même des formes les plus simples de violence et à reconnaître dans la paix un joyau de la vie est l'une des leçons les plus importantes qui soient. Lorsque les enfants sont privés de cette leçon, tous les décrets et toutes les instructions officielles possibles ne lui feront pas respecter les droits d'autrui. J'espère que les responsables politiques de tous les pays tiendront compte du message du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de l'UNESCO et se souviendront que l'éducation ne devrait jamais être utilisée pour empoisonner de jeunes esprits avec les préjugés, l'intolérance et le mépris. Les écoles peuvent être une force puissante au service de la paix si elles apprennent chaque jour aux enfants ce qui est au cœur du proverbe persan – notre humanité partagée et notre destinée commune.

*Shirin Ebadi,
lauréate du prix Nobel 2003*

identités conflictuelles surgissent généralement lorsque l'une des caractéristiques d'un groupe – religion, langue ou appartenance ethnique – domine et définit une relation hostile vis-à-vis d'un autre groupe. L'éducation civique consiste à définir la citoyenneté en fonction de ce qui est commun – les droits universels, la tolérance et le respect de la diversité. Cela ne signifie pas qu'il faille rejeter les aspects distinctifs de l'identité de groupe mais qu'il faut susciter, plus largement, le sentiment que les individus ont des identités qui transcendent leurs opinions politiques, leur religion, leur appartenance ethnique, leur langue, leur situation géographique et leurs autres caractéristiques. En Irlande du Nord, où la plupart des enfants grandissent dans des communautés qui se définissent soit comme britanniques, soit comme irlandaises, le programme de citoyenneté mis en place en 2007 vise moins à promouvoir l'idée d'une nationalité commune qu'à cultiver le respect de la diversité, de l'égalité et des droits de l'homme dans une société divisée qui sort d'un conflit violent. Cette approche a favorisé, chez les élèves, des attitudes plus positives vis-à-vis des relations intergroupes (O'Connor, 2008) (encadré 5.10).

Réformer la gouvernance de l'éducation

Parmi le large éventail des problèmes de gouvernance que doivent traiter les décideurs chargés des politiques d'éducation de l'après-conflit, certains portent sur la gouvernance des écoles et d'autres, plus largement, sur la place de l'éducation dans les systèmes politiques, administratifs et financiers.

Les problèmes de gouvernance scolaire recouvrent notamment les questions liées à la sélection. Les parents doivent-ils avoir le choix d'envoyer leurs enfants dans des écoles qui sélectionnent en fonction de caractéristiques telles que la religion, la langue ou l'appartenance ethnique ? L'école doit-elle, au contraire, offrir un environnement qui accueille des identités diverses et assurer sous un même toit une éducation multiculturelle qui symbolise ce que les enfants ont en commun ? Quelle forme doit prendre la reconnaissance de l'identité multiculturelle ? Ce sont là, dans de nombreux pays, des questions qui se situent au cœur des débats sur l'éducation. Cependant, dans les pays touchés par un conflit, les décisions politiques relatives à la sélection dans les écoles peuvent avoir des conséquences très réelles et très directes sur l'environnement d'après-conflit.

Une fois encore, il n'y a pas de « bonnes » et de « mauvaises » décisions. Le scénario optimal est celui dans lequel les enfants ne sont pas

Encadré 5.9 – L'éducation à la paix dans les camps de réfugiés au Kenya

De 1998 à 2001, l'UNHCR a appliqué dans les camps de réfugiés de Dadaab et Kakuma, au Kenya, le Programme d'éducation à la paix (PEP) qui a concerné 70 000 personnes. Les réfugiés – principalement soudanais à Kakuma et somaliens à Dadaab – avaient connu une extrême violence et, dans les camps mêmes, le niveau de violence était élevé. L'UNHCR a élaboré une série de matériels didactiques destinés à remettre en cause le recours à la violence et à encourager la résolution des conflits par le dialogue. Ce programme a été mis en place, pour les écoliers, sous la forme d'un cours hebdomadaire et, pour les jeunes non scolarisés et les adultes, par l'intermédiaire d'ateliers communautaires.

Une évaluation réalisée en 2002 a fait apparaître que les résidents des camps avaient le sentiment que le PEP les avait aidés à résoudre ou à réduire les conflits et à améliorer la sécurité générale. Après leur participation au PEP, les hommes jeunes étaient moins enclins à se battre qu'avant. L'intervention d'« artisans de paix » – un noyau de personnes ayant suivi le PEP, dont des enfants, qui s'étaient jointes aux éducateurs pour jouer un rôle de médiation dans les litiges – a été décrite comme étant un autre résultat positif. La participation active des élèves a été essentielle pour le succès du programme.

Depuis 2002, le PEP a été développé et est actuellement dirigé par une organisation locale de Dadaab. Il a également été adapté pour d'autres camps. En Ouganda et au Sud-Soudan, une version dispensée par le Service jésuite des réfugiés a touché environ 38 000 réfugiés, personnes déplacées internes et habitants locaux entre 1999 et 2005. Des résultats tout aussi positifs ont été observés. En 2001, le programme de l'UNHCR a été approuvé par le Réseau interagences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE). Sur la base de l'expérience acquise dans plusieurs camps, l'UNESCO et l'UNHCR ont coopéré pour l'élaboration de 6 livrets destinés aux enseignants et moniteurs. Depuis lors, les matériels du PEP ont été adaptés pour pouvoir être utilisés dans le monde entier, y compris dans d'autres environnements que les camps.

Source : Ikobwa *et al.* (2005) ; Obura (2002).

sélectionnés en fonction d'identités compartimentées. Quelles que soient leurs différences culturelles, leur religion et leur langue ou, plus largement, quel que soit le foyer dont ils sont issus, tous les enfants gagnent à partager une éducation et un lieu d'apprentissage avec des personnes différentes d'eux. L'école offre aux enfants une occasion d'apprendre à vivre ensemble dans une société multiculturelle et multiethnique. En outre, les enfants qui ont appris à l'école à respecter l'« autre » communauté seront vraisemblablement moins enclins à répondre positivement aux promoteurs de l'intolérance.

Le district de Brčko, en Bosnie-Herzégovine, est parfois cité comme un exemple d'intégration réussie dans un pays divisé sur le plan éducatif (Magill, 2010). À partir de 2001, on a commencé à scolariser ensemble de nombreux élèves bosniaques, croates et serbes. Bien que les élèves aient tout d'abord protesté (Jones, 2009), l'intégration est désormais

Quelles que soient leurs différences culturelles, leur religion et leur langue, tous les enfants gagnent à partager une éducation et un lieu d'apprentissage avec des personnes différentes d'eux.

Encadré 5.10 – Bâtir la paix grâce à l'éducation en Irlande du Nord

L'Accord du vendredi saint [...] a permis qu'il y ait en Irlande des compromis et des nuances sur les questions d'identité et de souveraineté. Il a permis l'idée qu'en Irlande, on pouvait être Britannique, ou Irlandais et Britannique à la fois, ou seulement Irlandais. Il a permis l'idée que l'histoire porte autant d'ombre que de substance et que, dans notre patrimoine, rien n'est simple.

Colm Tóibín, romancier irlandais
(Tóibín, 2010)

L'Accord du vendredi saint, conclu en 1998, a mis fin à trois décennies d'un violent conflit sectaire et a marqué, pour l'Irlande du Nord, un nouveau commencement. L'accord reconnaissait le droit des citoyens à s'identifier et à être acceptés en tant que Britanniques, Irlandais, ou les deux. La réforme d'un système qui avait éduqué séparément la plupart des enfants protestants et catholiques est considérée comme un élément du processus de reconstruction. Plusieurs initiatives éducatives ont vu le jour, dont certaines antérieures à l'accord.

- **Réduire les inégalités entre les systèmes éducatifs.** Historiquement, les catholiques connaissaient des taux de chômage supérieurs et des salaires inférieurs à ceux des protestants. Cette disparité s'explique en grande partie par l'éducation. En moyenne, les catholiques quittaient l'école avec moins de qualifications, notamment parce que leurs écoles recevaient moins de soutien de l'État que celles des protestants. Un changement de politiques visant à mettre en place un financement plus équitable a contribué à répondre à ce grief ancien.
- **Surmonter les divisions.** Les enseignants ont lancé des programmes de « contacts inter-communautaires » qui font se rencontrer les jeunes et qui ont finalement reçu officiellement un financement public. Ces programmes se sont accrus avec les années, impliquant 40 % des écoles primaires et 60 % des écoles secondaires, mais 10 % seulement de l'ensemble des écoliers. La majorité des parents des deux communautés ont soutenu ces programmes.

- **Intégrer l'éducation par une action volontaire.** Depuis 1981, des groupes de parents ont aidé à mettre en place des écoles intégrées accueillant un nombre sensiblement équilibré d'élèves de chacune des deux principales communautés confessionnelles. Les écoles intégrées sont désormais financées par l'État. En septembre 2009, 61 écoles intégrées accueillaient environ 20 000 enfants. Cependant, ce chiffre ne représente encore que 6 % de l'ensemble des écoliers, malgré un sondage de 2008 indiquant que 84 % de la population était convaincue que l'éducation intégrée contribuait à la paix et à la réconciliation. Certains éléments laissent également à penser que ces écoles contribuent à accroître la tolérance et à réduire le sectarisme.
- **Modifier les programmes.** Pendant et après le conflit, les programmes scolaires ont été révisés de manière à intégrer à la fois l'histoire britannique et l'histoire irlandaise, enseignées selon des points de vue multiples, et un programme commun a été mis en place pour toutes les écoles, avec un contenu commun pour l'enseignement religieux. Ces évolutions offrent aux élèves une chance de comprendre différents points de vue sur l'histoire – chance qu'un grand nombre de leurs parents et grands-parents n'ont pas eue.
- **L'éducation à la citoyenneté.** Le passage de la violence politique à une vie politique démocratique suppose que l'on dispense aux enfants une éducation portant sur leurs droits et leurs responsabilités. Un nouveau programme d'éducation civique introduit à titre obligatoire dans toutes les écoles à partir de 2007 comporte quatre domaines d'étude : diversité et inclusion, égalité et justice, droits humains et responsabilités sociales, démocratie et participation active. Il est bien plus axé sur l'égalité et les droits de l'homme que ne l'était le programme d'« éducation pour la compréhension mutuelle » mis en place au début des années 1990.

Sources : McGlynn (2009) ; Northern Ireland Council for Integrated Education (2010) ; Sinclair (2004) ; Smith (2010a).

La réforme du système d'éducation en Irlande du Nord avait comme objectif de réduire les inégalités et surmonter les divisions.

largement approuvée. Grâce à des équipes multiethniques d'enseignants, à des arrangements pratiques pour les trois langues (qui, bien qu'elles utilisent deux écritures différentes, sont mutuellement intelligibles) et à un programme commun pour les « matières nationales », le district de Brčko montre qu'une éducation intégrée peut être dispensée sans que les élèves perdent leurs identités distinctes (Magill, 2010).

La décentralisation et la délégation d'autorité soulèvent des problèmes de gouvernance qui ont une incidence sur l'éducation, bien que la conception des politiques en évalue rarement les possibles conséquences. Cela tient principalement au fait que les stratégies sont guidées par des dynamiques plus vastes, qui intègrent la force économique et le poids politique des différentes régions. Là encore, cependant, les implications des différentes approches de la réforme des

politiques peuvent avoir une grande portée pour l'agenda de la construction de la paix.

Lorsque les conditions sont favorables, la décentralisation et la délégation d'autorité à des pouvoirs publics de niveau inférieur peuvent renforcer la responsabilité et permettre une meilleure appropriation de l'éducation à l'échelle locale. La décentralisation doit cependant être réalisée avec soin. Le fait de déléguer le financement et la gestion administrative à des autorités locales peut avoir pour effet de creuser l'écart de financement entre les régions les plus riches et les plus pauvres, ce qui peut alors provoquer des tensions politiques, notamment dans des pays où la violence a été alimentée par des inégalités régionales. La redistribution par la dépense publique peut contribuer à atténuer les disparités régionales dans l'affectation des ressources aux écoles, mais de nombreux gouvernements de l'après-conflit ne disposent pas des capacités politiques ou administratives qui leur permettraient de faire passer des réformes des dépenses publiques modifiant les modes de répartition.

Tout cela contribue à expliquer pourquoi la décentralisation fiscale est souvent source de tensions dans les pays présentant une forte inégalité entre régions (Bakke et Wibbels, 2006 ; Brown, 2009 ; Tranchant, 2008). Beaucoup de choses dépendent du contexte national. En Malaisie, le régionalisme et la décentralisation n'ont pas occupé une grande place dans les débats nationaux sur l'éducation, car les principaux groupes ethniques sont intégrés dans la plupart des régions et les organes locaux ont des pouvoirs relativement limités du fait que l'éducation est définie comme une question fédérale. Dans ce cas, le dialogue sur l'éducation et l'identité ne s'est pas centrée sur les dissensions liées aux financements régionaux, mais sur les approches générales du multiculturalisme dans le système scolaire (Berns *et al.*, s. d. ; Malakolunthu, 2009). En Indonésie, en revanche, les groupes ethniques sont concentrés par région et l'éducation est fortement centralisée. Il s'en est suivi une concurrence régionalisée dans laquelle les organes locaux des districts les plus pauvres ont cherché à se faire attribuer par le pouvoir central une part plus importante des recettes fiscales. À la différence de ce qui se passe en Malaisie, les débats sur le financement ont occupé une très grande place dans le dialogue sur l'équité dans l'éducation (Arze del Granado *et al.*, 2007 ; Brown, 2010).

La décentralisation est parfois considérée comme une solution à la politisation de l'éducation au niveau

du gouvernement central. Là encore, toutefois, les résultats sont mitigés. Dans certains pays, la délégation d'autorité aux pouvoirs publics locaux et aux écoles peut permettre aux communautés locales de mieux se faire entendre. C'est ce qui semble s'être produit à des degrés divers à l'issue du conflit au Salvador, au Guatemala et au Nicaragua (Marques et Bannon, 2003 ; Poppema, 2009 ; UNESCO, 2008). La délégation d'autorité a bien fonctionné lorsque les systèmes communautaires étaient bien développés et qu'elle s'accompagnait d'un soutien destiné au renforcement des capacités. Néanmoins, lorsque les structures communautaires étaient plus faibles, la gestion des écoles s'est fortement politisée.

La différenciation des fonctions peut également contribuer à limiter les perspectives de politisation induite de l'éducation. Un ministère central peut conserver la responsabilité d'ensemble de la définition des politiques tout en créant des agences spécialisées pour la planification, la formation des enseignants, les programmes et les examens, avec des dispositifs de gouvernance qui les rendent moins sujettes aux interférences politiques. De même, des arrangements locaux en matière de consultation, de prise de décisions et de gouvernance des écoles pourraient permettre à divers groupes d'intérêts de participer de manière contributive à la construction de la paix (Smith, 2010).

Trouver le bon équilibre entre autorité centrale et autorité décentralisée est l'un des défis les plus difficiles pour tout gouvernement de l'après-conflit. La Bosnie-Herzégovine fournit à cet égard un exemple particulièrement fort. Comme l'a montré le chapitre 3, l'Accord de Dayton de 1995 a créé ce qui est peut-être le système éducatif le plus décentralisé au monde. Avec une population de l'ordre de 3,8 millions d'habitants, le pays compte 13 ministères de l'Éducation. Bien que l'Agence de l'éducation ait été créée en 2008 au niveau de l'État, son rôle et son autorité restent limités. Cette situation a nui aux efforts engagés pour mettre en pratique les principes progressistes de l'éducation multiculturelle, multiethnique et multireligieuse inscrits dans la législation nationale relative à l'éducation. Avec une présence minimale de l'État, les enfants continuent de recevoir un enseignement selon trois programmes qui diffèrent pour les matières « nationales », telles que l'histoire, la culture et la langue, d'une manière qui renforce parfois les préjugés (Trsti et Ahonen, 2009) et la question de l'éducation fondée sur la religion devient un motif de division (OSCE, mission en Bosnie-Herzégovine, 2008a).

Trouver le bon équilibre entre autorité centrale et autorité décentralisée est l'un des défis les plus difficiles pour tout gouvernement de l'après-conflit.

Il est une stratégie qui est, sans équivoque, bonne pour la consolidation de la paix : celle qui consiste à faire des écoles des lieux non violents.

Les problèmes liés au système de délégation de la gouvernance scolaire adopté en Bosnie-Herzégovine sont évidents à de nombreux niveaux. En 2004, tous les ministres de l'Éducation du pays ont approuvé des plans fixant de nouveaux critères de dénomination des écoles et définissant des principes pour l'utilisation des symboles dans celles-ci. Ces dispositions réglaient une question cruciale pour la construction de la paix. Huit ans après les Accords de Dayton, de nombreuses écoles portaient encore des symboles militaires et le nom de figures militaires ou de batailles célébrées par une communauté, mais considérées comme hostiles par les autres. L'examen de cette nouvelle politique, mené par l'OSCE en 2007, a fait apparaître que si certains progrès avaient été accomplis, les autorités éducatives décentralisées n'avaient, dans bien des cas, pas appliqué les nouveaux critères (OSCE, mission en Bosnie-Herzégovine, 2007). Cette conclusion n'avait rien de surprenant car les conseils d'école relayant l'action des autorités décentralisées étaient eux-mêmes fortement politisés, appliquant une sélection souvent fondée sur des critères contraires aux principes de la législation nationale (OSCE, mission en Bosnie-Herzégovine, 2007a). C'est là un domaine dans lequel la faiblesse du Gouvernement central a limité la traduction des politiques de consolidation de la paix en pratiques scolaires.

Il est clair qu'il n'est pas simple de résoudre des problèmes tels que ceux qu'a connus le système éducatif de la Bosnie-Herzégovine. L'Accord de Dayton lui-même était symptomatique du degré de défiance que le conflit avait laissé derrière lui. Imposer une autorité centrale aux organes décentralisés chargés de l'éducation créerait inévitablement de nouvelles divisions. Cependant, il est évident que l'Accord de Dayton a pu créer un mauvais équilibre et qu'il n'est pas parvenu à laisser se développer au fil du temps les organes étatiques nécessaires pour superviser le fonctionnement d'un système éducatif de bonne qualité. L'OSCE et d'autres organismes internationaux contribuent à renforcer les capacités permettant à l'agence de l'État chargée de l'éducation de jouer un rôle renforcé dans la définition, le suivi et l'application des normes.

Faire des écoles des environnements non violents

Il est une stratégie qui est, sans équivoque, bonne pour l'éducation, pour les enfants et pour la consolidation de la paix : celle qui consiste à faire des écoles des lieux non violents. Dans de nombreuses sociétés touchées par un conflit, les écoles s'insèrent dans un modèle de violence plus large – que perpétuent les châtiments corporels.

Il faut, pour briser ce modèle, agir dans plusieurs domaines, en commençant par la réforme législative. Certains pays en développement touchés par un conflit s'engagent sur cette voie. À la suite d'un jugement de la Cour suprême, le Népal a adopté une législation interdisant les châtiments corporels dans tous les environnements (Plan, 2000). Autre étape positive : le Sud-Soudan a adopté, en avril 2009, la loi sur les enfants, qui exige que les pouvoirs publics reconnaissent, respectent et garantissent les droits des enfants – y compris leur droit à n'être soumis à aucune forme de violence (UNICEF, 2009e). Selon la Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2010a), en août 2010, 109 pays avaient interdit les châtiments corporels dans toutes les écoles. Bien qu'elle ne produise peut-être pas toujours des résultats immédiats, cette interdiction est un pas dans la bonne direction.

Les châtiments corporels ne sont pas seuls en cause. Les conflits peuvent se répandre dans les écoles sous la forme de violence entre les élèves. Certains pays d'Amérique latine, comme le Brésil, la Colombie et le Pérou, ont mis en place à l'échelle nationale des politiques, des lois et des initiatives visant explicitement à lutter très largement contre la violence dans les écoles par la promotion des valeurs de la consolidation de la paix (Villar-Márquez, 2010). En Colombie, la reconnaissance des interconnexions entre les conflits armés et la violence au sein des communautés et des écoles a conduit de nombreux programmes de prévention de la violence à se centrer sur l'acquisition par les enfants et les jeunes de « compétences en matière de citoyenneté » (encadré 5.11).

Voies d'avenir

Il n'existe pas de propositions bien définies et universellement applicables susceptibles de libérer la capacité de l'éducation de jouer un plus grand rôle dans la construction de la paix. De même que chaque conflit armé reflète la série spécifique des tensions qui le sous-tendent et des incapacités de le résoudre, chaque contexte d'après-conflit est marqué par des menaces et des occasions

spécifiques pour l'éducation dans la perspective de la consolidation de la paix. Pour juguler les menaces et saisir les occasions, trois grandes approches s'imposent.

- *Reconnaître que les politiques éducatives font partie de l'environnement d'après-conflit.* Le point de départ consiste, pour les gouvernements nationaux et les donateurs d'aide, à prendre conscience que, quelles que soient leurs intentions, les réformes des politiques éducatives se dérouleront dans un environnement où le ressenti de l'opinion, les rancœurs anciennes et les divisions sociales sous-jacentes auront une incidence sur les effets réels et perçus de ces réformes. La pratique ordinaire consistant à se comporter comme si la réforme éducative ne concernait foncièrement que le système éducatif est en elle-même une source potentielle de conflits.
- *Intégrer les évaluations d'après-conflit et la consolidation de la paix dans la stratégie nationale d'éducation.* Les gouvernements et les donateurs d'aide doivent réaliser des évaluations des risques visant à identifier les domaines dans lesquels les politiques éducatives sont susceptibles de faire du mal et à exploiter les domaines dans lesquels elles peuvent remédier aux causes de conflits sous-jacentes. La création, dans le cadre de l'après-conflit, d'un groupe d'éducation et de consolidation de la paix (qui fonctionnerait sous l'égide de la Commission de consolidation de la paix des Nations Unies), réunissant un large éventail d'acteurs politiques et de professionnels de l'éducation, peut contribuer à forger un nouveau consensus, et le fait de recourir à cette Commission pour engager un dialogue public peut permettre aux décideurs politiques d'acquiescer une meilleure perception des dangers potentiels.
- *Développer le Fonds de consolidation de la paix.* Le renforcement du rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix exige un leadership national soutenu par des ressources. De nombreux gouvernements de pays en situation d'après-conflit ne possèdent pas les capacités ou les ressources financières leur permettant d'engager des exercices de planification de grande ampleur. Accroître les ressources fournies à l'éducation par l'intermédiaire du Fonds de consolidation de la paix pour en porter le montant à un chiffre compris entre 500 millions et 1 milliard de dollars EU chaque année pourrait permettre de tirer plus efficacement parti de la fenêtre d'opportunité qu'offre la paix. Un fonds

Encadré 5.11 – Prévention de la violence auprès de la jeunesse colombienne

Lancé en 2004, le Programme national de compétences civiques vise à doter les enseignants, les élèves et les gestionnaires de l'éducation de compétences et d'attitudes susceptibles de réduire la violence. L'initiative « Classes en paix », qui relève de ce programme, conjugue un programme scolaire qui touche tous les élèves de la 2^e à la 5^e année d'études avec des ateliers ciblés et des visites à domicile pour ceux qui présentent les scores d'agressivité les plus élevés dans les enquêtes menées par les enseignants ou par leurs pairs. L'initiative vise à réduire l'agressivité, les conflits et les brutalités en permettant d'acquiescer des compétences telles que l'empathie, la gestion de la colère et l'écoute active.

Les premières évaluations indiquent des résultats impressionnants, dont une forte réduction des comportements agressifs et antisociaux. Le programme est actuellement en cours d'extension à des zones présentant de forts taux de conflits politiques violents.

Sources : Chaux (2009) ; Ramos *et al.* (2007) ; Villar-Márquez (2010).

plus important axé sur la planification à long terme pour la consolidation de la paix pourrait compléter les efforts déjà engagés par les donateurs et être utilisé pour mobiliser des financements complémentaires.

Conclusion

L'éducation joue un rôle clef pour soutenir les processus plus larges de la consolidation de la paix et de la construction de l'État. Pour être efficaces, les gouvernements nationaux doivent répondre rapidement aux demandes des citoyens dans les situations d'après-conflit en construisant des classes, en recrutant des enseignants et en faisant en sorte que l'éducation soit accessible. La reconstruction des systèmes d'information et de gestion des finances publiques est également importante, mais elle peut demander plus de temps. Les donateurs d'aide peuvent jouer un rôle capital pour aider les pays à réaliser des gains rapides tout en assurant un redressement à long terme, mais ils doivent démarrer tôt et tenir le cap. Or, c'est rarement le cas. Les retards de l'aide au développement freinent les progrès – avec le risque de voir resurgir les conflits. La mise en commun des fonds aux niveaux mondial et national peut contribuer à minimiser les risques pour les donateurs et à faire en sorte que l'aide soit attribuée en fonction des besoins. L'éducation peut également jouer un rôle important dans la consolidation de la paix à plus long terme. Pour remplir ce rôle, elle a besoin d'une plus grande visibilité parmi l'ensemble des actions de consolidation de la paix. ■

Le renforcement du rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix exige un leadership national soutenu par des ressources.

Chapitre 6

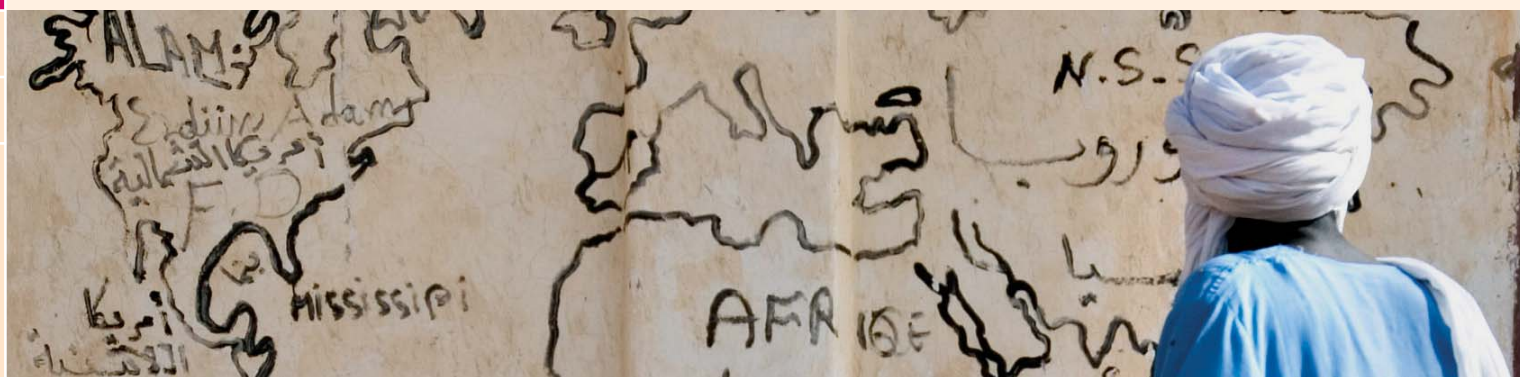
Une stratégie pour le changement : quatre échecs à corriger



© Sven Torfinn/Panos



Une ouverture sur le monde : un bâtiment scolaire dans l'Est du Tchad.



Renforcer la protection	285
Instruire les enfants vivant dans une zone de conflit	287
Redressement rapide et reconstruction — combler les lacunes du développement humanitaire	289
Faire de l'éducation une force de paix	290

Quatre échecs – en matière de protection, de préservation des services et d'efforts de reconstruction et de consolidation de la paix – sont à l'origine de la crise cachée de l'éducation dans les pays en conflit, selon le présent *Rapport*. Pour les corriger, il faut une action concertée au niveau mondial dans de nombreux domaines. Ce chapitre expose les mesures concrètes que peuvent prendre les gouvernements, les donateurs, les Nations Unies et l'ensemble de la communauté internationale pour que, grâce à l'éducation, l'espoir succède à la peur.

Le Cadre d'action de Dakar considère les conflits armés comme un obstacle majeur à l'éducation. Il ressort du présent *Rapport* que l'ampleur de cet obstacle a été sous-estimé et que les stratégies susceptibles de le surmonter n'ont pas fait l'objet d'une attention suffisante. Les pays touchés par le conflit font face à de graves problèmes liés à chacun des 6 objectifs examinés au chapitre 1. Si on les considère collectivement, leurs indicateurs sont parmi les plus mauvais au monde dans les domaines du développement de la petite enfance, du taux de scolarisation dans le primaire et dans le secondaire, de l'alphabétisme des adultes et de l'égalité entre les sexes. Cette situation doit impérativement changer, et en priorité pour les enfants, les jeunes et les adultes vivant dans les pays touchés par un conflit. C'est à cette seule condition qu'il sera possible d'accélérer la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous et que verront le jour des sociétés plus pacifiques et plus prospères qu'auparavant.

L'éducation dans les pays en situation de conflit mérite d'occuper un rang beaucoup plus élevé qu'actuellement sur l'agenda international du développement. Il faut en finir avec l'immense gâchis en talents humains causé par l'impact des conflits armés sur l'éducation, et ce afin de donner à la reprise économique et sociale des chances de démarrer. Inversement, si rien ne change, la croissance économique ralentira, de même que les progrès en matière de réduction de la pauvreté et de santé publique, ce qui freinera la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement. En outre, de nombreux pays et des millions de personnes se retrouveront pris au piège de la spirale infernale d'une violence sans fin et de la stagnation du développement humain.

L'éducation peut contribuer à briser ce cercle vicieux et à remplacer la peur par l'espoir. En donnant de nouvelles chances à l'éducation, les gouvernements et les bailleurs de fonds peuvent inventer un nouveau contrat social et produire les compétences qui seront nécessaires aux personnes et aux pays afin de construire une prospérité commune. À l'inverse, une désaffection pour l'éducation provoquerait la perte d'un vaste potentiel humain et mettrait en péril les chances de paix. Et parce que les effets d'un conflit armé traversent les frontières, les occasions manquées de faire la paix sont une menace pour les voisins, les régions et l'ensemble de la communauté internationale. C'est pour cette raison que la crise cachée de l'éducation dans les pays en situation de conflit est un défi d'ampleur planétaire qui exige une solution internationale.

La résolution de la crise de l'éducation dans les pays touchés par un conflit nécessite des interventions à plusieurs niveaux. L'antidote le plus efficace aux problèmes décrits au chapitre 3, c'est la prévention des conflits. Lorsqu'elle échoue, l'application des dispositions relatives aux droits de l'homme et à la protection humanitaire peut contribuer à limiter le coût humain, mais la résolution des conflits et le maintien de la paix sont les seuls véritables piliers du redressement. Dans ces domaines, on observe que les atouts et les faiblesses de la coopération internationale ont une incidence directe sur l'éducation. Ainsi, dans la région des Grands Lacs, en Afrique, une politique étrangère et des efforts diplomatiques plus dynamiques, éclairés et cohérents pourraient contribuer à mettre fin à des conflits qui comptent parmi les plus anciens et les plus violents au monde, ce qui donnerait un nouvel essor à l'éducation. Le renforcement des dispositions sur le « droit de protéger » les civils permettrait aux Nations Unies de défendre avec une efficacité accrue les civils et d'écarter les menaces qui empêchent les enfants d'aller à l'école. De plus, le renforcement d'un système multilatéral affaibli par une prédilection pour l'unilatéralisme faciliterait grandement les efforts déployés pour empêcher les différends de se transformer en conflits armés aux effets ravageurs pour les systèmes éducatifs.

Comme le montre le présent *Rapport*, la crise cachée de l'éducation trouve son origine dans 4 échecs : échec de la protection, de l'offre d'éducation, de la reconstruction et de la consolidation de la paix. Il ne sera guère facile de corriger ces échecs, profondément institutionnalisés et enracinés dans la faillite généralisée de la coopération internationale. Pourtant, le changement est possible. Et le coût humain, social et économique de cette crise cachée atteint des sommets tels qu'il est impossible, pour rester crédible, de continuer à faire comme si de rien n'était.

Renforcer la protection

Le système international des droits de l'homme contient des lois, des règles et des normes destinées à protéger les civils dans les conflits armés. C'est avant tout aux gouvernements qu'il incombe de protéger les personnes des atteintes aux droits de l'homme. Mais lorsque les États ne peuvent ou ne veulent pas protéger leurs citoyens, ou encore lorsqu'ils sont directement impliqués dans les violations perpétrées, la communauté internationale a la responsabilité d'intervenir. L'échec de la protection a une incidence directe sur l'éducation. Comme il ressort des éléments

L'éducation peut contribuer à briser le cercle vicieux du conflit armé et de la pauvreté et à remplacer la peur par l'espoir.

présentés dans les chapitres 3 et 4 de cette édition du *Rapport*, les élèves, comme les écoles, sont désormais souvent considérés comme des cibles légitimes par les combattants armés. Le recours massif et systématique au viol et à d'autres formes de violence sexuelle, considérés comme une arme de guerre, constitue une violation flagrante des droits de l'homme et a sur l'éducation un impact d'une portée considérable. Les États, ainsi que les acteurs non étatiques, sont impliqués dans des tels sévices. Or, en dépit de la surveillance, des rapports et des résolutions du Conseil de sécurité, ces violations flagrantes des droits de l'homme qui détruisent des vies, empêchent les enfants d'aller à l'école et sapent les possibilités d'apprentissage continuent d'être commises dans une culture d'impunité.

Sur l'agenda de l'éducation pour tous, peu de problèmes méritent une attention aussi urgente que la nécessité d'en finir avec une telle culture. Le présent *Rapport* recommande d'agir dans les 4 domaines suivants.

Renforcer le mécanisme de surveillance et de communication de l'information sur les enfants et les conflits armés

La création du mécanisme de surveillance et de communication de l'information (MRM) constitue une étape marquante, mais ce mécanisme exige d'être renforcé. Il conviendrait d'accorder une égale importance aux 6 violations graves des droits de l'homme qu'il couvre ; en outre, les rapports annuels soumis au Conseil de sécurité devraient impérativement comporter le nom des auteurs étatiques et non étatiques de ces violations. Le champ d'application doit être élargi et le Conseil de sécurité doit autoriser des enquêtes approfondies dans tous les pays où des problèmes ont été signalés. Le système de surveillance souffre de l'insuffisance des ressources et du caractère parcellaire des rapports, qui se fondent essentiellement sur les informations collectées dans le cadre des missions des Nations Unies dans les pays. Pour que le mécanisme de surveillance puisse donner des informations plus précises sur l'ampleur des violations graves des droits de l'homme à l'endroit des enfants, il doit pouvoir disposer des ressources et des équipements appropriés qui lui permettront de mener des enquêtes plus approfondies. Il incombe donc au Secrétaire général des Nations Unies d'inviter les États Membres à lui apporter un soutien accru.

Au final, toutefois, le mécanisme de surveillance est un moyen d'assurer la protection et sa mise en œuvre. La résolution adoptée en 2005 par le Conseil

de sécurité portant création du mécanisme de surveillance a prévu le recours à des sanctions. Si celles-ci ne doivent être appliquées qu'en dernier ressort, il importe qu'elles soient mises en œuvre de manière ciblée et sélective, non pas seulement à l'encontre des auteurs directs des violations des droits de l'homme, mais également à l'encontre des personnes occupant des postes à responsabilité au sein des forces de sécurité nationales et des milices armées ; elles devront en outre être prononcées à l'endroit des gouvernements qui manquent à leur devoir de protection. Les Nations Unies et la Cour pénale internationale (CPI) devraient travailler en plus étroite collaboration en matière de surveillance des droits de l'homme à l'égard des enfants et, lorsqu'il le juge nécessaire, le Conseil de sécurité devra ordonner des poursuites.

Renforcer le mécanisme de communication sur l'éducation

Le mécanisme international de communication sur les violations des droits de l'homme relatives à l'éducation, insuffisamment développé, ne permet d'accéder qu'à des données limitées et fragmentaires. Quelques initiatives ont tenté de remédier à ce manque d'informations, par exemple la publication en 2010 d'un rapport de l'UNESCO intitulé *L'Éducation prise pour cible*. Il serait nécessaire d'établir un système global qui permette de signaler systématiquement les attaques perpétrées contre les écoles et les élèves – ainsi qu'à l'encontre des enseignants, des étudiants de plus de 18 ans et des établissements d'enseignement supérieur – et de diligenter des enquêtes. En tant qu'agence chef de file des Nations Unies pour l'éducation, l'UNESCO devrait se voir confier un mandat et les ressources nécessaires afin de participer plus énergiquement aux activités de suivi, et ce par le biais d'un groupe spécialement chargé de surveiller les actes de violence contre l'éducation. L'UNESCO fournirait une assistance professionnelle et technique, mais il serait souhaitable de réfléchir à l'opportunité de faire de ce groupe une unité indépendante placée sous la supervision de spécialistes des droits de l'homme et de juristes professionnels respectés.

Criminaliser le viol et les autres formes de violence sexuelle

Les gouvernements comme la communauté internationale se sont révélés incapables de faire face à l'une des violations les plus graves des droits de l'homme dans les pays en situation de conflit, violations qui ont des conséquences dévastatrices pour l'éducation. La culture d'impunité qui entoure le viol et les autres formes de violence sexuelle y est profondément enracinée. Les résolutions adoptées

Il serait nécessaire d'établir un système global qui permette de signaler systématiquement les attaques perpétrées contre les écoles et les élèves.

par le Conseil de sécurité n'ont eu sur elle aucune prise. Cette culture est renforcée par ce qui équivaut à une conspiration du silence de la part des responsables politiques. Ce problème, qui devrait recevoir une attention prioritaire, brille par son absence sur les ordres du jour des rencontres régionales en Afrique et des sommets du G8 et du G20.

Le présent *Rapport* préconise la création d'une commission internationale sur le viol et les violences sexuelles qui serait placée sous la direction de la Sous-secrétaire générale d'ONU Femmes. En s'appuyant sur l'expertise juridique et technique de la CPI, la commission mènerait des enquêtes dans les pays en situation de conflit identifiés par les rapports de l'ONU comme des lieux où sont commis de façon massive et systématique des viols et autres formes de violence sexuelle. La commission ferait ensuite rapport des résultats de ces enquêtes au Conseil de sécurité. La CPI devrait fournir des conseils juridiques et techniques, et évaluer en particulier si les données disponibles permettent de conclure que l'on se trouve en présence de crimes de guerre et de crimes contre l'humanité et si les auteurs des actes de violence comprennent des acteurs étatiques. Les informations fournies par la CPI à la commission proposée devraient également permettre de déterminer si ces derniers respectent le devoir de protection qui leur incombe. En plus de son activité de conseil auprès de la commission, la CPI devrait participer beaucoup plus activement aux enquêtes et aux poursuites engagées contre les acteurs étatiques et non étatiques qui auraient perpétré ou autorisé des viols ou autres formes de violence sexuelle ou qui ne les auraient pas empêchés. Les gouvernements, le Bureau du procureur de la CPI et le Conseil de sécurité devraient faire clairement savoir qu'ils ont la ferme intention de prendre des mesures à l'encontre de toutes les personnes qui auraient commis des violations et failli à leur devoir de protection. Comme dans d'autres domaines, le système de surveillance actuellement en vigueur doit être renforcé ; il doit notamment être étendu aux violations des droits de l'homme perpétrées à l'endroit des personnes de plus de 18 ans et être renforcé par des sanctions et des possibilités de poursuites.

Soutenir les plans nationaux de lutte contre les violations des droits de l'homme

Les sanctions ne doivent pas être appliquées immédiatement mais en dernier recours. Aux termes du mécanisme MRM, les acteurs étatiques et non étatiques reconnus comme étant responsables d'avoir commis des violations flagrantes des droits de l'homme peuvent être rayés

des listes présentées au Conseil de sécurité s'ils adoptent et respectent des plans de protection des civils. À ce jour, les plans nationaux concernent essentiellement les enfants soldats. Il conviendrait d'en élargir la portée afin qu'ils comprennent des objectifs assortis d'échéances en vue de la protection, de la prévention et des poursuites dans d'autres domaines, en particulier le viol et les autres formes de violence sexuelle. Les agences onusiennes et les donateurs bilatéraux devraient apporter un soutien accru à la mise en œuvre des plans nationaux. La loi sur les violences contre les femmes (*Violence Against Women Act*) adoptée par le Congrès américain représente une initiative encourageante à cet égard. Elle autorise en effet le Département d'État à adopter des plans de lutte contre la violence dans 20 pays cibles. Cette stratégie devrait être appliquée de manière élargie. Il serait souhaitable que les bailleurs de fonds coopèrent à la mise en œuvre de cette initiative de renforcement de l'état de droit.

Instruire les enfants vivant dans une zone de conflit

Les informations présentées dans ce *Rapport* témoignent de l'extraordinaire détermination dont font preuve les enfants et leurs parents pour tenter de maintenir l'accès à l'éducation dans une situation de conflit. Mais le *Rapport* montre également, faits à l'appui, que la communauté internationale ne se montre absolument pas à la hauteur de cette détermination. Il faut combler cet abîme entre l'ambition et l'innovation dont font preuve les personnes ordinaires vivant en plein conflit, d'une part, et l'attitude des gouvernements, des agences internationales et des donateurs de l'aide, d'autre part. Cet abîme est particulièrement évident dans l'organisation de l'aide humanitaire : il est injustifiable que l'éducation reçoive moins de 2 % de l'aide humanitaire, qui est elle-même sous-financée. Autre signe révélateur de la profondeur de cet abîme, l'insuffisance de l'accès à l'éducation pour les réfugiés et, plus encore, pour les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Le *Rapport* préconise d'agir dans les 4 domaines suivants.

Faire évoluer l'approche humanitaire

L'obstacle majeur que doit surmonter toute réforme digne de ce nom réside sans doute dans l'idée que l'éducation n'est, au mieux, qu'une priorité de secondaire et, au pire, qu'elle n'a aucune importance dans les crises humanitaires. Ce n'est pas ainsi que les parents d'enfants prisonniers de situations d'urgence dues à des conflits voient les choses. Les agences internationales telles que

La CPI devrait être plus active dans les enquêtes et les poursuites engagées contre les acteurs qui auraient perpétré ou autorisé des viols ou autres formes de violence sexuelle ou qui ne les auraient pas empêchés.

l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale, ainsi que le partenariat pour l'éducation pour tous devraient exiger avec beaucoup plus de détermination que l'éducation soit pleinement intégrée à la planification de l'action humanitaire dans les pays touchés par un conflit, en s'appuyant sur l'action du Réseau interinstitutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence et la campagne « Réécrire l'avenir » lancée par Save the Children.

Augmenter l'enveloppe financière

Il est impossible de chiffrer les besoins de l'éducation dans les situations d'urgence humanitaire. Par définition, ils dépendent de l'intensité et des effets du conflit armé. Cependant, il est impératif de remédier à l'insuffisance chronique et persistante du financement de l'éducation dans les situations d'urgence. Une simple redistribution des ressources d'autres domaines vers l'éducation ne constituerait pas une bonne solution. Ce que propose ce *Rapport*, c'est une mobilisation accrue des ressources en faveur de fonds communs humanitaires (comme le Fonds central d'intervention d'urgence). Il serait souhaitable que le montant de ces ressources, aujourd'hui d'environ 730 millions de dollars EU, passe à 2 milliards de dollars EU par an. En cas de financement des besoins de l'éducation inférieur à la moyenne de tous les secteurs, il sera nécessaire de puiser dans les fonds multilatéraux afin de compléter le budget de l'éducation.

Les bailleurs de fonds doivent augmenter l'aide consentie tout en adoptant des cadres budgétaires qui tiennent compte des réalités d'un déplacement de longue durée. À l'heure actuelle, l'aide humanitaire est principalement mobilisée à la faveur d'appels annuels. Le court-termisme du système humanitaire empêche des enfants d'accéder à l'éducation. Dans les pays où beaucoup de personnes sont déplacées plusieurs années durant, les appels annuels rendent la gestion financière extrêmement imprévisible et incertaine. Il convient d'ajuster ce processus pour permettre des contributions pluriannuelles et plus flexibles dans les situations de déplacement et de conflit de longue durée.

Améliorer l'évaluation des besoins

Pour que l'offre d'éducation dans une situation d'urgence liée à un conflit soit efficace, elle doit être fondée sur une estimation crédible des besoins. On en est bien loin actuellement. Il n'existe aucun mécanisme institutionnel permettant d'évaluer efficacement les besoins des communautés vivant dans des zones de conflit. De même, en dépit des

quelques progrès accomplis, l'évaluation des besoins réalisée par le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) dans ses camps ne permet pas de déterminer systématiquement le montant des financements nécessaires à la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous. Les informations concernant l'accès à l'éducation des personnes déplacées et des réfugiés vivant dans des communautés d'accueil sont encore plus fragmentaires et incomplètes. Les pôles d'éducation ont contribué à améliorer la coordination et à inciter l'aide humanitaire à tenir compte de l'éducation. Toutefois, leurs demandes de financement sous-estiment considérablement le niveau d'aide requis et ne permettent pas de recenser les besoins des différents groupes en situation de conflit.

La première des priorités consiste à élaborer un cadre plus systématique afin de déterminer les besoins financiers nécessaires à la réalisation d'objectifs d'éducation clairement définis – au nombre desquels l'intervention auprès des groupes négligés, en particulier les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Les pôles d'éducation devraient travailler en collaboration avec les agences spécialisées telles que l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), expertes en matière de collecte des données et de conception d'indicateurs relatifs à l'éducation, et ce afin de renforcer l'efficacité de l'évaluation des besoins. Les pôles d'éducation devraient en outre jouer un rôle moteur dans la coordination des efforts visant à mettre en adéquation les systèmes d'information et les besoins financiers, en s'appuyant sur l'expérience des agences humanitaires compétentes en la matière dans d'autres secteurs d'intervention. Ils devraient coopérer avec l'UNESCO et les autres agences ayant une compétence reconnue dans le domaine de l'élaboration des modèles de calcul du coût de l'accès à l'éducation. Ces modèles sont en effet largement utilisés dans les situations sans conflit.

Modifier le mode de gouvernance et clarifier les mandats

Les systèmes actuels de gouvernance en matière de protection du droit à l'éducation des personnes déplacées en raison des conflits ne sont pas à la hauteur des objectifs visés. La Convention de 1951 relative au statut de réfugié offre un niveau élevé de protection juridique mais de nombreux États ne l'ont pas signée. Certains de ces États offrent un soutien minimal aux réfugiés, ou les considèrent comme des immigrants illégaux, ce qui revient dans de nombreux cas à les priver du droit à l'éducation. D'autres États offrent un niveau de soutien élevé.

Le système de l'aide humanitaire devrait être ajusté pour permettre des contributions plus flexibles et pluriannuelles.

C'est notamment le cas de la Jordanie où, comme l'indique le *Rapport*, les réfugiés irakiens ont accès aux écoles publiques. Cet exemple mériterait d'être largement suivi. De plus, la répartition des charges doit être plus équitable. La plupart des réfugiés sont accueillis par des pays pauvres qui, pour beaucoup, ne reçoivent qu'une aide financière modeste. Il est impératif que les gouvernements donateurs augmentent les contributions qu'ils versent au HCR et aux gouvernements des pays d'accueil afin que l'éducation puisse être dispensée plus efficacement. Le droit à l'éducation des personnes déplacées et le niveau des prestations qui leur sont accordées sont encore plus limités. La Colombie fait exception à la règle ; les autres pays seraient bien inspirés de suivre son exemple en adoptant des lois qui obligent les organismes publics à protéger les droits à l'éducation des personnes déplacées et à leur garantir l'accès aux droits civiques dans des conditions d'égalité. Les accords régionaux peuvent aussi changer la donne. Il serait ainsi hautement souhaitable que tous les gouvernements africains ratifient la Convention de l'Union africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique (« Convention de Kampala »), qui pourrait être prise pour modèle dans les autres régions. L'accès des réfugiés et des personnes déplacées à l'éducation pâtit en outre du manque de précision des mandats – ceux du HCR et de l'UNICEF en particulier nécessitent d'être définis plus clairement. Il serait justifié de donner au HCR des responsabilités plus larges en la matière, ainsi que des financements et des ressources suffisants pour lui permettre d'accorder une égale protection aux réfugiés et aux personnes déplacées, dans les camps comme dans les communautés d'accueil. Cependant, l'expérience du HCR en matière d'éducation reste limitée et ses capacités institutionnelles sont tout aussi insuffisantes. Compte tenu de l'expérience et de l'expertise de l'UNICEF, il pourrait être justifié d'envisager un double mandat sur l'éducation des personnes déplacées et des réfugiés. L'UNESCO devrait d'autre part jouer un rôle plus actif dans l'évaluation des besoins financiers, techniques et humains pour que les réfugiés et les personnes déplacées aient accès à une éducation de qualité.

Redressement rapide et reconstruction – combler les lacunes du développement humanitaire

Les accords de paix ouvrent des perspectives nouvelles. Ils donnent aux gouvernements et à la communauté internationale une chance de poser les fondements d'une société plus résistante et moins encline aux conflits violents. L'éducation peut

constituer un élément essentiel du processus de reconstruction. Elle donne aux gouvernements de l'après-conflit les moyens de profiter immédiatement, et de façon très visible, des bienfaits de la paix. De surcroît, la mise en place d'un système éducatif intégrateur et de qualité peut contribuer à surmonter les divisions sociales qui ont pu alimenter le conflit. Hélas, trop souvent, la fenêtre qui s'était ouverte à la fin du conflit se referme avant que les gouvernements et les donateurs aient pris des mesures déterminantes. Le message du *Rapport* est clair : l'éducation doit occuper une place prioritaire sur l'agenda de la reconstruction d'après-conflit et les donateurs doivent intervenir rapidement et soutenir l'effort de reconstruction du début à la fin. Le *Rapport* recommande d'agir dans les 4 domaines suivants.

Tirer parti des occasions favorables offertes par la paix

La reconstruction des systèmes éducatifs est une opération longue et complexe, mais on ne peut pas demander aux familles d'attendre que les gouvernements adoptent de nouveaux mécanismes institutionnels. Le *Rapport* a recensé plusieurs moyens d'actions qui permettraient aux gouvernements de l'après-conflit, à condition d'être soutenus par les donateurs, de prendre rapidement des mesures bénéfiques pour l'éducation. Suppression des frais de scolarité, aide à la reconstruction des bâtiments scolaires, offre de programmes d'enseignement accélérés aux jeunes dont la scolarité a été interrompue, mise en place de programmes de désarmement, de démobilisation et de réintégration pour compléter l'enseignement des compétences et le soutien psychologique et renforcement du recrutement et de la formation des enseignants, telles sont quelques-unes des mesures appliquées par les États qui ont su effectuer les manœuvres délicates qui leur ont permis de passer des accords de paix à la reconstruction durable.

Poser les bases du relèvement durable

Les réformes institutionnelles au sein de l'éducation peuvent contribuer à favoriser la transition vers la paix. La première étape consiste à évaluer les besoins afin de déterminer les goulets d'étranglement – par exemple, une pénurie d'enseignants, d'écoles et de matériels pédagogiques. Les systèmes d'information revêtent une importance vitale car ils permettent aux gouvernements d'aligner les ressources sur les besoins, de déterminer les implications financières des objectifs en matière d'éducation et de renforcer la transparence. La mise en place d'un système d'information pour la gestion de l'éducation (*EMIS, education management information system*) est une

Il pourrait être justifié d'envisager un double mandat du HCR et de l'UNICEF sur l'éducation des personnes déplacées et des réfugiés.

Les donateurs devraient mettre à l'échelle les fonds communs et créer de nouveaux fonds dans les pays qui n'ont pas bénéficié de toute l'attention requise.

opération qui peut paraître quelque peu technique et administrative. Mais, pour l'éducation, c'est l'une des étapes de la reconstruction d'après-conflit les plus importantes. Les bailleurs de fonds devraient insister davantage sur le renforcement des capacités des gouvernements en matière de conception et d'utilisation d'un EMIS. Les stratégies d'éducation intégratrices qui ciblent les groupes et les régions particulièrement touchés par le conflit poursuivent un double objectif, dans la mesure où elles agissent également sur les causes sous-jacentes du conflit. Dans ce domaine, les stratégies actuelles des donateurs sont très insuffisantes par rapport à l'ampleur de la tâche, et la question de l'équité, notamment, souffre d'un déficit d'attention. Pour que l'action des donateurs porte ses fruits, il est indispensable de mettre en place un horizon de planification à long terme soutenu par la prévisibilité de l'aide financière.

Accroître les réserves communes de financement

Les États touchés par un conflit sont souvent laissés dans l'incertitude. Jugés incapables de respecter les critères de gouvernance conditionnels à l'octroi d'une aide au développement à long terme, ils restent tributaires de flux d'aide humanitaire limités, à court terme et instables. C'est tout le contraire dont ils ont besoin, en particulier dans le domaine de l'éducation. Si les gouvernements veulent réussir à poser des bases de planification sûres en vue de la reconstruction et de la réforme du système éducatif, ils doivent pouvoir s'appuyer sur une aide financière prévisible, à long terme et suffisamment importante pour faire face à l'ampleur du défi. L'une des raisons pour lesquelles beaucoup de donateurs décident de limiter leurs investissements dans la reconstruction d'après-conflit tient à leur aversion pour ce qu'ils perçoivent comme des risques : risques associés à la corruption, à la mauvaise gouvernance et à une éventuelle reprise du conflit. Ces risques sont réels. Pour autant, il est possible d'y faire face au moyen de programmes d'aide bien conçus. Comme il ressort du présent *Rapport*, la mise en commun des ressources à l'intérieur d'un pays présente de nombreux avantages. Elle permet entre autres une meilleure répartition des risques, la réduction des coûts de transaction et une plus grande efficacité de la gestion fiduciaire. Les donateurs devraient explorer la possibilité d'une mise à l'échelle des mécanismes de fonds communs et de la création de nouveaux fonds dans les pays qui n'ont pas bénéficié de toute l'attention requise. De façon générale, il sera possible de résoudre les problèmes de gouvernance en renforçant les systèmes de gestion des finances publiques et les mécanismes redditionnels, qui

permettent aux gouvernements de rendre compte de leur action à leurs citoyens.

Faire de l'Initiative de mise en œuvre accélérée un fonds commun mondial plus efficace

Dans le secteur de la santé, les fonds communs mondiaux ont fourni une aide financière considérable à de nombreux États, y compris à des pays en situation de conflit. Rien de comparable n'existe dans le secteur de l'éducation. Bien que l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous (IMOA) ait obtenu quelques bons résultats, son efficacité a été limitée par des problèmes connus et documentés relatifs au décaissement, à la gouvernance et aux approches adoptées à l'égard des pays en situation de conflit. Ces problèmes sont actuellement en train d'être résolus. La mise en œuvre des réformes décrites dans l'édition 2010 du *Rapport mondial de suivi de l'EPT* ainsi que dans un rapport indépendant d'évaluation externe pourrait faire de l'IMOA un mécanisme de distribution de l'aide beaucoup plus efficace. L'IMOA pourra ainsi occuper une place centrale dans l'architecture de l'aide à l'éducation. De façon générale, et principalement dans le cas des pays en situation de conflit, il est impératif que l'IMOA dispose de ressources financières à la mesure du défi. Ce *Rapport* recommande que les ressources annuelles de l'IMOA s'élèvent à près de 6 milliards de dollars EU de 2011 à 2013. Un tiers environ de ce montant pourrait provenir des obligations émises par la nouvelle facilité internationale de financement pour l'éducation, proposée au chapitre 2.

Faire de l'éducation une force de paix

Le préalable indispensable à la prévention des conflits et à la reconstruction d'après-conflit consiste à reconnaître que l'éducation est importante. Ce qu'on apprend, comment on l'apprend et le mode d'organisation des systèmes éducatifs sont autant de facteurs qui rendent un pays plus ou moins porté à la violence. Dans des domaines très divers, de la langue de l'enseignement aux programmes scolaires et à la délégation des tâches de planification, toutes les stratégies politiques ont une incidence sur la prévention des conflits et sur les perspectives d'une paix durable. Le *Rapport* recommande d'adopter de nouvelles mesures dans les 4 domaines suivants.

Reconnaître que les politiques d'éducation ont leur place dans l'agenda de la consolidation de la paix

Les gouvernements et les donateurs de l'aide doivent clairement reconnaître que, quel que soit l'objectif qu'elles poursuivent, les réformes des politiques d'éducation ont une influence sur la façon dont le public perçoit les griefs qui sont à la source du conflit. À faire comme si la réforme de l'éducation n'était en tout et pour tout qu'un exercice technique, on risque de se priver de tout ce qu'une telle réforme peut apporter aux efforts de consolidation de la paix.

Intégrer les évaluations d'après-conflit et la consolidation de la paix à la stratégie nationale d'éducation

Gouvernements et donateurs doivent évaluer les risques afin d'identifier les domaines dans lesquels la politique de l'éducation peut avoir des conséquences négatives, et afin de tirer parti des domaines dans lesquels cette politique peut contribuer à résoudre les problèmes qui constituent les causes profondes du conflit. L'établissement d'une commission d'après-conflit d'éducation et de consolidation de la paix, de même que la réunion d'un grand nombre de responsables politiques et de professionnels de l'éducation sont des moyens d'obtenir un nouveau consensus. En confiant à une telle commission le soin d'engager un dialogue public, on s'assurera que les responsables politiques sont mieux à même de déceler les risques potentiels.

Renforcer le Fonds pour la consolidation de la paix

Pour que l'éducation joue un plus grand rôle dans les efforts de consolidation de la paix, un leadership national soutenu par des ressources adéquates est indispensable. Dans de nombreux pays en situation d'après-conflit, les gouvernements ne disposent ni des capacités ni des ressources financières suffisantes pour s'engager dans une opération de planification de vaste envergure. L'augmentation des ressources annuelles accordées au Fonds des Nations Unies pour la consolidation de la paix, qui passeraient ainsi de 500 millions à 1 milliard de dollars EU, aiderait à exploiter plus efficacement les perspectives ouvertes par la paix. Un fonds doté de ressources accrues et destiné aux opérations de planification de la consolidation de la paix à long terme pourrait ainsi venir compléter l'action des donateurs et permettre d'exploiter au mieux les financements supplémentaires.

Promouvoir le rôle de l'UNESCO et de l'UNICEF dans la consolidation de la paix

Pour être viable, la consolidation de la paix n'a pas seulement besoin de planification et de ressources financières. Elle a aussi besoin de professionnels et d'agences déterminés à renforcer les capacités et à fournir une assistance technique dans un large éventail de domaines, de l'élaboration des programmes scolaires à la conception des manuels et à la formation des enseignants. L'UNESCO et l'UNICEF doivent impérativement jouer un plus grand rôle dans ce domaine. Ces deux agences devraient participer plus activement à la Commission des Nations Unies pour la consolidation de la paix. L'UNICEF est bien placée pour piloter les efforts destinés à donner à l'éducation une importance prioritaire sur l'agenda de la consolidation de la paix. L'UNICEF dispose de toute l'expérience requise, non seulement en ce qui concerne l'accès à l'éducation dans les pays en situation de conflit, mais aussi dans des domaines allant de la conception des matériels relatifs à la consolidation de la paix à la formation des enseignants et à la mise en place de lieux d'apprentissage sûrs. À titre prioritaire, l'UNICEF devrait poursuivre l'examen de la pertinence et de l'efficacité de ses propres actions en matière de consolidation de la paix. Celle-ci est au cœur du mandat de l'UNESCO, comme l'indique clairement l'introduction de cette section du *Rapport*. Il paraît souhaitable d'identifier les domaines de la consolidation de la paix et de la planification d'après-conflit dans lesquels l'UNESCO dispose de compétences particulières susceptibles d'être étendues et renforcées. L'Organisation pourrait ainsi bénéficier des ressources et des équipements nécessaires afin de renforcer le soutien qu'elle accorde aux dialogues d'après-conflit sur la politique de l'éducation. Elle devrait en outre jouer un rôle de leader dans l'offre d'assistance technique en matière de conception et de refonte des programmes d'enseignement ainsi que dans l'échange des bonnes pratiques. Les instituts spécialisés de l'UNESCO pourraient eux aussi donner un nouvel élan à leur action. L'Institut international de planification de l'éducation propose ainsi des cours très réputés sur la planification et la gestion destinés aux administrateurs de l'éducation dans les pays en développement. L'Institut pourrait concevoir un module consacré à la planification en situation de conflit, en accordant une importance particulière aux pays pauvres. ■

Il serait justifié que l'UNESCO joue un plus grand rôle dans la planification de l'action d'après-conflit et de la consolidation de la paix.

Une écolière de Medellín (Colombie), où les écoles ont été prises sous le feu croisé des forces gouvernementales et des milices urbaines.



Annexe

L'indice du développement de l'éducation pour tous

Introduction	294
Tableau A.1 : L'indice du développement de l'EPT et ses composantes, 2008	295

Tableaux statistiques

Introduction	299
Tableau 1 : Statistiques de base	302
Tableau 2 : Alphabétisme des adultes et des jeunes	306
Tableau 3A : Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : protection	314
Tableau 3B : Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : éducation	318
Tableau 4 : Accès à l'enseignement primaire	326
Tableau 5 : Participation dans l'enseignement primaire	334
Tableau 6 : Efficacité interne dans l'enseignement primaire : redoublements, abandons et achèvement	342
Tableau 7 : Participation dans l'enseignement secondaire	350
Tableau 8 : Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire	358
Tableau 9 : Engagement pour l'éducation : dépenses publiques	366
Tableau 10 : Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs de l'EPT	370

Tableaux relatifs à l'aide

Introduction	379
Tableau 1 : APD bilatérale et multilatérale	381
Tableau 2 : Aide à l'éducation bilatérale et multilatérale	382
Tableau 3 : Pays receveurs d'aide à l'éducation	384

Glossaire	392
-----------------	-----

Références bibliographiques	395
-----------------------------------	-----

Sigles et acronymes	421
---------------------------	-----

Index	425
-------------	-----

L'indice du développement de l'éducation pour tous

Introduction¹

L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE) est un indice composite qui permet d'obtenir une évaluation globale du système éducatif d'un pays par rapport aux objectifs de l'EPT. Faute de données suffisantes, à l'heure actuelle, l'indice composite ne porte que sur les 4 objectifs les plus aisément quantifiables² :

- l'enseignement primaire universel (objectif 2), mesuré au moyen du taux net de scolarisation (TNS) ajusté dans le primaire³ ;
- le taux d'alphabétisme des adultes (première partie de l'objectif 4), mesuré à l'aide du taux d'alphabétisme des personnes âgées de 15 ans et plus ;
- la parité et l'égalité entre les sexes (objectif 5), mesurées par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG), qui est la moyenne des indices de parité entre les sexes (IPS) des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire et du taux d'alphabétisme des adultes ;
- la qualité de l'éducation (objectif 6), mesurée au moyen du taux de survie en 5^e année du primaire⁴.

Calcul de l'IDE

La valeur de l'IDE dans un pays donné est la moyenne arithmétique des indicateurs qui mesurent chacune de ses composantes :

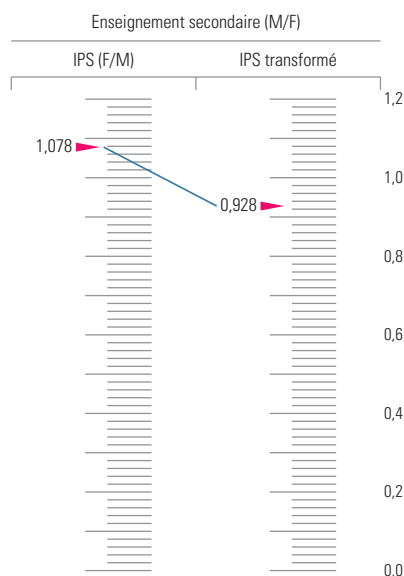
$$\begin{aligned} \text{IDE} &= 1/4 \text{ (TNS ajusté du primaire)} \\ &+ 1/4 \text{ (taux d'alphabétisme des adultes)} \\ &+ 1/4 \text{ (IEG)} \\ &+ 1/4 \text{ (taux de survie en 5^e année du primaire).} \end{aligned}$$

La valeur de l'IDE se situe entre 0 et 1, 1 représentant la pleine réalisation de l'éducation pour tous pour chacun des 4 objectifs retenus. Pour déterminer la valeur de l'IDE, il est

nécessaire de calculer l'IEG, qui mesure la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation. La parité entre les sexes, qui est l'un des aspects de l'objectif, est mesurée au moyen de l'indice de parité entre les sexes (IPS) pour les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire. Faute de mesures internationalement comparables des disparités entre les sexes relatives aux acquis d'apprentissage, qui constituent l'un des aspects de l'égalité des sexes, l'IEG utilise l'IPS du taux d'alphabétisme des adultes comme mesure d'approximation pour le deuxième aspect de l'objectif, qui concerne la parité et l'égalité.

Lorsqu'il est exprimé comme le rapport filles (femmes)/garçons (hommes) des taux de scolarisation ou d'alphabétisme, l'IPS peut être supérieur à 1 si les filles (femmes) sont plus nombreuses à être scolarisées ou alphabétisées que les garçons (hommes). Aux fins du calcul de l'IEG, dans les cas où l'IPS est supérieur à 1, la formule F/M (féminin/masculin) est inversée en M/F, ce qui résout mathématiquement le problème de l'inclusion de l'IEG dans l'IDE (dont toutes les composantes ont une limite

Figure A.1 : Calcul de l'IPS « transformé »



Exemple utilisé : Mongolie

1. Pour un complément d'information sur l'IDE, consulter le site web du *Rapport*.

2. Les deux autres objectifs, l'éducation et la protection de la petite enfance (objectif 1) ainsi que les besoins éducatifs des jeunes et des adultes (objectif 3), n'ont pas été retenus car, s'agissant du premier, on ne dispose pas de données fiables et comparables pour la plupart des pays et, dans le cas de l'objectif 3, il est encore trop difficile de mesurer et de suivre les progrès réalisés.

3. Le taux net de scolarisation (TNS) ajusté dans le primaire mesure le pourcentage d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et scolarisés soit dans le primaire soit dans le secondaire.

4. Dans les pays où l'enseignement primaire dure moins de 5 années, on utilise le taux de survie en dernière année du primaire.

théorique de 1, soit 100 %), tout en conservant la capacité de l'IEG à faire apparaître les disparités entre les sexes. Comme le montre la figure A.1, dans le cas de la Mongolie, l'IPS pour le taux brut de scolarisation dans le secondaire est transformé afin de mettre en évidence les disparités entre les sexes au détriment des garçons.

Une fois effectuées les transformations nécessaires, on obtient l'IEG en calculant la moyenne simple des 3 IPS :

$$\begin{aligned} \text{IEG} &= 1/3 (\text{IPS du primaire}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS transformé du secondaire}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS de l'alphabétisme des adultes}). \end{aligned}$$

Sources des données et pays concernés

Toutes les données utilisées pour calculer l'IDE, pour l'année scolaire finissant en 2008, proviennent des tableaux statistiques de la présente annexe, du site web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* et de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Seuls 127 pays disposent des données nécessaires au calcul de l'IDE. Parmi les nombreux pays qui n'ont toujours pas été retenus figurent des pays en situation de conflit ou de postconflit, ainsi que des pays dont les systèmes de statistiques de l'éducation sont de qualité insuffisante. De ce fait, et compte tenu également de la mise à l'écart des objectifs 1 et 3, l'IDE ne permet pas encore de fournir un aperçu complet de l'état de l'EPT à l'échelle mondiale.

Tableau A.1 : L'indice du développement de l'EPT et ses composantes, 2008

Selon le niveau de l'IDE	Pays/Territoires	IDE	TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé						
1	Japon ²	0,995	1,000	0,992	0,999	0,990
2	Royaume Uni ²	0,995	0,998	0,998	0,992	0,990
3	Norvège ²	0,994	0,987	1,000	0,992	0,998
4	Kazakhstan ³	0,994	0,991	0,997	0,992	0,995
5	France ²	0,992	0,991	0,994	0,994	0,990
6	Italie	0,992	0,993	0,988	0,992	0,996
7	Suisse ²	0,991	0,991	1,000	0,983	0,990
8	Croatie ³	0,990	0,989	0,987	0,984	0,998
9	Pays-Bas ²	0,989	0,989	0,985	0,988	0,995
10	Slovénie ³	0,989	0,975	0,997	0,995	0,990
11	Nouvelle-Zélande ²	0,988	0,995	0,988	0,980	0,990
12	Espagne	0,987	0,998	0,976	0,973	0,999
13	Allemagne ^{2,3}	0,986	0,999	1,000	0,991	0,956
14	Cuba	0,986	0,995	0,998	0,992	0,960
15	Australie ²	0,986	0,971	1,000	0,984	0,990
16	Finlande ²	0,985	0,962	1,000	0,981	0,998
17	Danemark ²	0,985	0,961	1,000	0,990	0,990
18	Suède ²	0,985	0,946	1,000	0,995	0,999
19	Chypre	0,984	0,990	0,978	0,985	0,986
20	Estonie	0,984	0,965	0,998	0,986	0,986
21	Irlande ²	0,983	0,971	0,994	0,978	0,990
22	Luxembourg ²	0,983	0,975	0,990	0,985	0,983
23	Azerbaïdjan ³	0,983	0,961	0,995	0,986	0,990
24	Lituanie ³	0,982	0,961	0,997	0,991	0,980
25	Hongrie ^{2,3}	0,982	0,954	0,990	0,988	0,990
26	Bélarus ³	0,981	0,948	0,997	0,985	0,995
27	Grèce	0,981	0,996	0,970	0,974	0,985
28	Pologne ²	0,981	0,957	0,995	0,994	0,977
29	Israël ²	0,980	0,971	0,971	0,982	0,996
30	Géorgie	0,979	0,990	0,997	0,979	0,951
31	Tadjikistan ³	0,977	0,975	0,997	0,943	0,995
32	Islande ²	0,977	0,976	1,000	0,988	0,945
33	États-Unis ²	0,975	0,931	0,989	0,996	0,985
34	Brunéi Darussalam	0,975	0,973	0,950	0,980	0,997
35	Serbie ^{2,3}	0,973	0,958	0,976	0,973	0,984
36	Uruguay	0,972	0,978	0,982	0,985	0,944
37	Trinité-et-Tobago	0,972	0,953	0,987	0,964	0,984
38	Argentine	0,972	0,991	0,977	0,956	0,964
39	Belgique ²	0,972	0,986	0,999	0,989	0,912
40	Mongolie	0,971	0,992	0,973	0,970	0,949

Tableau A.1 (suite)

Selon le niveau de l'IDE	Pays/Territoires	IDE	TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé						
41	Tonga	0,970	0,992	0,990	0,979	0,921
42	Kirghizistan ³	0,970	0,910	0,993	0,993	0,983
43	Arménie ³	0,970	0,929	0,995	0,979	0,977
44	Bulgarie ³	0,970	0,974	0,983	0,984	0,937
45	République tchèque ²	0,969	0,896	0,999	0,993	0,989
46	Émirats arabes unis	0,969	0,990	0,900	0,986	1,000
47	Portugal	0,969	0,990	0,946	0,949	0,990
48	Ouzbékistan ³	0,968	0,906	0,993	0,986	0,987
49	Chili	0,968	0,945	0,986	0,975	0,964
50	République de Corée ²	0,968	0,990	0,935	0,958	0,987
51	Bahreïn	0,966	0,993	0,908	0,973	0,989
52	Roumanie ³	0,965	0,965	0,976	0,988	0,933
53	Ukraine ³	0,964	0,894	0,997	0,991	0,973
54	Maldives	0,963	0,962	0,984	0,964	0,943
55	Koweït	0,962	0,934	0,945	0,976	0,995
56	ERY de Macédoine	0,962	0,919	0,970	0,977	0,982
57	Mexique	0,957	0,995	0,929	0,964	0,939
58	Aruba	0,955	0,992	0,981	0,967	0,882
59	République de Moldova ³	0,955	0,905	0,983	0,978	0,956
60	Bahamas ²	0,955	0,916	0,988	0,990	0,925
61	Jordanie	0,953	0,937	0,922	0,962	0,991
62	Malte	0,953	0,914	0,924	0,984	0,990
IDE moyen						
63	Antigua-et-Barbuda	0,949	0,888	0,990	0,944	0,974
64	Sainte-Lucie ²	0,945	0,935	0,901	0,977	0,969
65	Malaisie	0,945	0,961	0,921	0,961	0,937
66	Macao, Chine	0,943	0,900	0,935	0,948	0,990
67	Maurice	0,942	0,931	0,875	0,973	0,990
68	Panama	0,939	0,989	0,935	0,960	0,874
69	Indonésie	0,934	0,987	0,920	0,966	0,862
70	Fidji ²	0,934	0,895	0,929	0,961	0,950
71	Colombie	0,929	0,935	0,934	0,967	0,878
72	Pérou	0,925	0,973	0,896	0,960	0,872
73	Turquie	0,919	0,947	0,887	0,901	0,942
74	Venezuela, R. B.	0,919	0,921	0,952	0,959	0,843
75	Belize ²	0,916	0,997	0,769	0,963	0,933
76	T. palestinien o.	0,915	0,775	0,941	0,955	0,991
77	Paraguay	0,914	0,907	0,946	0,969	0,836
78	Bolivie, É. P.	0,911	0,950	0,907	0,955	0,833
79	Liban	0,911	0,893	0,896	0,931	0,923
80	Équateur	0,911	0,993	0,842	0,974	0,834
81	Tunisie	0,910	0,995	0,776	0,907	0,961
82	Sao Tomé-et-Principe	0,901	0,997	0,883	0,935	0,787
83	Namibie	0,900	0,907	0,882	0,944	0,868
84	Botswana	0,898	0,895	0,833	0,973	0,891
85	Philippines	0,898	0,921	0,936	0,965	0,768
86	Arabie saoudite	0,894	0,846	0,855	0,904	0,970
87	El Salvador	0,889	0,956	0,840	0,964	0,798
88	Brésil ³	0,887	0,951	0,900	0,942	0,756
89	Oman ³	0,883	0,718	0,867	0,951	0,995
90	Honduras	0,878	0,972	0,836	0,927	0,778
91	Cap-Vert	0,878	0,848	0,841	0,912	0,911
92	Suriname	0,876	0,901	0,907	0,896	0,797
93	Kenya	0,864	0,823	0,865	0,938	0,829
94	Swaziland	0,863	0,829	0,865	0,936	0,821
95	Zambie	0,858	0,967	0,707	0,856	0,901
96	République dominicaine	0,840	0,824	0,882	0,926	0,729
97	Guatemala	0,830	0,964	0,738	0,914	0,705
98	Ghana	0,804	0,770	0,658	0,900	0,886

Tableau A.1 (suite)

Selon le niveau de l'IDE	Pays/Territoires	IDE	TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE bas						
99	Ouganda	0,798	0,972	0,746	0,884	0,590
100	Nicaragua	0,795	0,934	0,780	0,952	0,514
101	Bhoutan	0,793	0,842	0,528	0,841	0,961
102	Cambodge	0,786	0,886	0,776	0,861	0,621
103	Lesotho	0,779	0,730	0,895	0,872	0,618
104	Burundi	0,775	0,994	0,659	0,828	0,620
105	Cameroun	0,773	0,883	0,759	0,822	0,629
106	Maroc	0,772	0,899	0,564	0,799	0,828
107	Inde	0,769	0,955	0,628	0,834	0,658
108	Madagascar	0,762	0,993	0,707	0,923	0,425
109	RDP lao	0,761	0,824	0,727	0,826	0,668
110	Mauritanie	0,755	0,769	0,568	0,864	0,821
111	Malawi	0,739	0,912	0,728	0,881	0,434
112	Bangladesh	0,723	0,884	0,550	0,909	0,548
113	Djibouti ²	0,715	0,476	0,703	0,783	0,899
114	Togo	0,686	0,853	0,649	0,697	0,543
115	Gambie	0,679	0,716	0,453	0,831	0,715
116	Bénin	0,676	0,928	0,408	0,653	0,715
117	Sénégal	0,671	0,752	0,419	0,804	0,709
118	Mozambique	0,669	0,799	0,540	0,735	0,604
119	Pakistan	0,656	0,661	0,537	0,727	0,697
120	Yémen	0,654	0,730	0,609	0,613	0,663
121	Mali	0,635	0,747	0,262	0,663	0,868
122	Érythrée	0,634	0,402	0,653	0,747	0,733
123	Guinée	0,614	0,723	0,380	0,658	0,697
124	Burkina Faso	0,607	0,612	0,287	0,733	0,796
125	Rép. centrafricaine	0,592	0,669	0,546	0,621	0,531
126	Éthiopie	0,578	0,790	0,359	0,691	0,471
127	Niger	0,520	0,495	0,287	0,577	0,720

Notes : les chiffres en bleu indiquent que les disparités entre les sexes sont au détriment des garçons ou des hommes, notamment dans le secondaire.

1. Le TBS ajusté du primaire inclut les enfants d'âge primaire inscrits soit dans le primaire soit dans le secondaire.

2. Les taux d'alphabétisme des adultes sont des estimations non officielles de l'ISU.

3. Le cycle d'enseignement primaire durant moins de 5 ans, c'est le taux de survie en dernière année du primaire qui a été utilisé.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2, 5, 6 et 7 ; base de données de l'ISU.

Une classe du village géorgien de Zartsem, en Ossétie du Sud, dévastée durant la guerre d'août 2008.



Tableaux statistiques¹

Introduction

Les données les plus récentes sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les dépenses d'éducation présentées dans les tableaux statistiques ci-après correspondent à l'année scolaire qui s'est achevée en 2008². Elles s'appuient sur les résultats des enquêtes reçues et traitées par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) avant fin mai 2010. Les données communiquées et traitées après cette date sont publiées sur le site web de l'ISU et seront utilisées dans la prochaine édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Les données portant sur l'année scolaire se terminant en 2009 qui ont été transmises par un petit nombre de pays³ figurent en gras dans les tableaux statistiques.

Ces statistiques concernent toutes les écoles formelles, tant publiques que privées, par niveau d'enseignement. Elles sont complétées par des statistiques démographiques et économiques recueillies ou produites par d'autres organisations internationales, dont le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), la Division de la population des Nations Unies, la Banque mondiale et l'Organisation mondiale de la santé (OMS).

Au total, 204 pays et territoires sont répertoriés dans les tableaux statistiques. La plupart d'entre eux communiquent leurs données à l'ISU au moyen des questionnaires standard élaborés par l'Institut. Dans certains pays cependant, les données relatives à l'éducation ont été collectées à partir des enquêtes réalisées dans le cadre du programme Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) ou communiquées par l'ISU, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'Office statistique des Communautés européennes (EUROSTAT) au moyen des questionnaires conjoint de l'UOE (UNESCO-ISU/OCDE/EUROSTAT). Ces pays sont signalés par des symboles à la fin de l'introduction.

1. La version imprimée du *Rapport* de cette année présente moins de statistiques et d'indicateurs que les années précédentes. Pour des informations plus complètes et plus détaillées, merci de consulter le site web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* : www.efareport.unesco.org

2. Il s'agit de l'année 2007/2008 pour les pays dont l'année scolaire s'étend sur 2 années civiles et de 2008 pour ceux dont l'année scolaire correspond à une année civile.

3. Bhoutan, Burkina Faso, Cuba, Kazakhstan, Liban, Macao (Chine), Mali, Mauritanie, Maurice, Monaco, Népal, Niger, République centrafricaine, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Soudan, Thaïlande et Togo.

Population

Les indicateurs relatifs à l'accès et à la participation à l'école qui figurent dans les tableaux statistiques ont été calculés à partir de la révision de 2008 des estimations démographiques produites par la Division de la population des Nations Unies. En raison d'écart éventuels entre les estimations nationales relatives à la population et celles des Nations Unies, ces indicateurs ne sont pas nécessairement identiques à ceux que publient les pays eux-mêmes ou d'autres organisations⁴. La Division de la population des Nations Unies ne fournit pas de données par année d'âge pour les pays dont la population totale est inférieure à 80 000 habitants. Le cas échéant, les taux de scolarisation ont été calculés à partir des données sur la population publiées par les pays lorsqu'elles étaient disponibles et, à défaut, à partir des estimations de l'ISU.

Classification de la CITE

Les données relatives à l'éducation communiquées à l'ISU sont conformes à la version révisée en 1997 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Dans certains cas, les données ont été ajustées à des fins de conformité avec la CITE 97. La CITE vise à harmoniser les données afin d'améliorer la comparabilité internationale des systèmes éducatifs nationaux. Les pays ne définissent pas nécessairement les niveaux d'enseignement de la même façon que la CITE. Les écarts qui apparaissent entre les taux de scolarisation selon qu'ils sont communiqués par des sources nationales ou internationales s'expliquent donc par l'utilisation des niveaux d'enseignement définis par les pays eux-mêmes au lieu des normes de la CITE – ces écarts s'ajoutant aux difficultés que posent les données relatives à la population évoquées ci-dessus.

Données relatives à l'alphabétisme

L'UNESCO définit depuis longtemps l'alphabétisme comme l'aptitude à lire et à écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à la vie quotidienne. En parallèle, toutefois, une nouvelle définition a vu le jour lorsqu'est apparue, en 1978, la notion d'alphabétisme fonctionnel, qui insiste sur l'importance de l'utilisation des compétences

4. En cas d'incohérence manifeste entre le taux de scolarisation communiqué par les pays et les données de population fournies par les Nations Unies, l'ISU peut s'abstenir de calculer ou de publier les taux de scolarisation. C'est le cas de la Chine, pour laquelle la publication des TNS est suspendue dans l'attente d'un examen plus approfondi des données de population, ainsi que de la Barbade, du Népal, de Saint-Kitts-et-Nevis et du Viet Nam.

en alphabétisme. Dans de nombreux cas, les statistiques relatives à l'alphabétisme figurant dans le tableau correspondent à la première définition. Elles proviennent dans une large mesure des données obtenues par les méthodes de l'auto-évaluation ou de la déclaration par un tiers, qui consistent à demander aux personnes interrogées de déclarer si elles-mêmes et les membres de leur famille sont alphabètes, au lieu de leur poser des questions plus détaillées ou encore de les inviter à mettre cette compétence en pratique.

Par ailleurs, certains pays considèrent que les personnes ayant un certain niveau d'études sont alphabètes⁵. Les définitions et les méthodes employées dans la collecte des données étant variables selon les pays, il convient de traiter ces données avec prudence.

Les données sur l'alphabétisme figurant dans le présent *Rapport* concernent les adultes de 15 ans et plus ainsi que les jeunes de 15 à 24 ans. Elles se rapportent à 2 périodes, 1985-1994 et 2005-2008, et comprennent à la fois les informations observées à l'échelle nationale à l'issue des recensements et des enquêtes auprès des ménages – marquées d'un astérisque (*) – et les estimations de l'ISU⁶. Ces estimations se rapportent à 1994 et à 2008 et proviennent des données nationales les plus récentes. On trouvera sur le site du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* une version plus longue de cette introduction précisant, pays par pays, les années de référence et les définitions de l'alphabétisme utilisées.

Estimations et lacunes

Les tableaux statistiques présentent aussi bien des données réelles que des estimations. Lorsque les données n'ont pas été communiquées à l'ISU au moyen des questionnaires standard, il est souvent nécessaire de recourir à des estimations. L'ISU encourage les pays à effectuer, dans la mesure du possible, leurs propres estimations, qui sont présentées comme des estimations nationales. Lorsque ce n'est pas le cas, l'ISU réalise ses propres estimations, s'il dispose du complément d'information nécessaire. Les tableaux peuvent également présenter des lacunes lorsque les données communiquées par un pays ne sont pas jugées cohérentes. L'ISU s'efforce par tous les moyens de résoudre ces problèmes avec les pays concernés mais se réserve le droit d'écarter, en dernière analyse, les données qu'il estimerait par trop problématiques

5. Pour des raisons de fiabilité et de cohérence, l'ISU a décidé de ne plus publier de données relatives à l'alphabétisme reposant sur des approximations du niveau d'instruction. Seules figurent dans les tableaux statistiques les données établies par les pays selon la méthode de l'« auto-évaluation » et de la « déclaration du foyer ». Cependant, en l'absence de telles données, on a parfois recours à des approximations du niveau d'instruction pour calculer les moyennes pondérées régionales ainsi que la valeur de l'indice du développement de l'EPT dans certains pays, et plus précisément dans les pays développés.

6. Les estimations de l'ISU concernant l'alphabétisme ont été obtenues au moyen du modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge (GALP). Pour une description de la méthodologie de cette projection, voir UNESCO (2005, p. 261) et ISU (2006).

Pour combler les lacunes des tableaux statistiques, des données relatives aux années scolaires antérieures ont été intégrées lorsque les informations pour l'année scolaire s'achevant en 2008 n'étaient pas disponibles. Ces cas sont signalés par une note de bas de page.

Moyennes régionales

Les chiffres régionaux exprimant les taux d'alphabétisme, les taux bruts d'admission, les taux bruts et nets de scolarisation, l'espérance de vie scolaire et le nombre d'élèves par enseignant sont des moyennes pondérées qui tiennent compte de la taille relative de la population pertinente de chaque pays dans chaque région. Les chiffres correspondant aux pays les plus peuplés ont donc proportionnellement une plus grande incidence sur les agrégats régionaux. Les moyennes sont calculées à partir de données publiées et, pour les pays pour lesquels on ne dispose pas de données récentes ou de données publiables suffisamment fiables, d'estimations générales. Lorsque les données fiables sont insuffisantes pour établir une moyenne générale pondérée, une valeur médiane est calculée pour les seuls pays ayant des données disponibles⁷.

Valeurs plafonnées

Dans certains cas, bien qu'un indicateur ne doive pas en théorie excéder 100 % (le taux net de scolarisation par exemple), les incohérences des données entraînent un dépassement de cette limite théorique. L'indicateur est alors « plafonné » à 100 % à l'aide d'un facteur de plafonnement, mais l'équilibre entre les sexes est maintenu : la valeur la plus élevée, qu'elle se rapporte aux hommes ou aux femmes, est fixée à 100 et les deux autres indicateurs – la valeur la plus faible pour les hommes ou pour les femmes plus la valeur correspondant aux deux sexes – sont alors recalculés, de sorte que l'indice de parité entre les sexes pour les valeurs plafonnées est le même que pour les valeurs non plafonnées⁸.

Symboles utilisés dans les tableaux statistiques (versions imprimée et en ligne)

- * Estimation nationale.
- ** Estimation de l'ISU.
- ... Données manquantes.
- Valeur nulle ou négligeable.
- . Catégorie non pertinente.
- ./.. Données prises en compte dans une autre catégorie.

7. La valeur médiane est calculée seulement si les données relatives à un indice donné sont disponibles pour la moitié au moins des pays à l'intérieur d'une région ou d'un groupe de pays.

8. Cette méthode s'utilise pour tous les taux qui ne devraient pas être supérieurs à 100 %, à l'exception du taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire, qui est plafonné au moyen d'un facteur tenant compte, en fonction du sexe, de la scolarisation dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire des enfants en âge de fréquenter le primaire.

Les notes figurant au bas des tableaux statistiques, ainsi que le glossaire, contribueront également à l'interprétation des données et des informations.

Composition des régions

Classification des pays du monde⁹

- Pays en transition (12)
Pays membres de la Communauté d'États indépendants, comprenant 4 pays d'Europe centrale et orientale (Biélarus, Fédération de Russie^W, République de Moldova, Ukraine) et les pays d'Asie centrale (sauf Mongolie).
- Pays développés (44)
Amérique du Nord et Europe occidentale (sauf Chypre^o et Israël^o) ; Europe centrale et orientale (sauf Biélarus, Fédération de Russie^W, République de Moldova, Turquie^o et Ukraine) ; Australie^o, Bermudes, Japon^o et Nouvelle-Zélande^o.
- Pays en développement (148)
États arabes ; Asie de l'Est et Pacifique (sauf Australie^o, Japon^o et Nouvelle-Zélande^o) ; Amérique latine et Caraïbes (sauf Bermudes) ; Asie du Sud et de l'Ouest ; Afrique subsaharienne ; Chypre^o, Israël^o, Mongolie et Turquie^o.

Régions EPT¹⁰

- Afrique subsaharienne (45 pays)
Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie et Zimbabwe^W.
- Amérique du Nord et Europe occidentale (26 pays ou territoires)
Allemagne^o, Andorre, Autriche^o, Belgique^o, Canada^o, Chypre^o, Danemark^o, Espagne^o, États-Unis^o, Finlande^o, France^o, Grèce^o, Irlande^o, Islande^o, Israël^o, Italie^o, Luxembourg^o, Malte^o, Monaco, Norvège^o, Pays-Bas^o, Portugal^o, Royaume-Uni^o, Saint-Marin, Suède^o et Suisse^o.
- Amérique latine et Caraïbes (41 pays ou territoires)
 - Caraïbes (22 pays ou territoires)
Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes,

Dominique, Grenade, Guyana, Haïti, îles Caïmanes, îles Turques et Caïques, îles Vierges britanniques, Jamaïque^W, Montserrat, Sainte-Lucie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname et Trinité-et-Tobago.

- Amérique latine (19 pays ou territoires)
Argentine^W, Brésil^W, Chili^W, Colombie, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Équateur, État plurinational de Bolivie, Guatemala, Honduras, Mexique^o, Nicaragua, Panama, Paraguay^W, Pérou^W, République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine et Uruguay^W.
- États arabes (20 pays ou territoires)
Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Djibouti, Égypte^W, Émirats arabes unis, Irak, Jamahiriya arabe libyenne, Jordanie^W, Koweït, Liban, Maroc, Mauritanie, Oman, Qatar, République arabe syrienne, Soudan, Territoire palestinien occupé, Tunisie^W et Yémen.
- Europe centrale et orientale (21 pays)
Albanie^o, Biélarus, Bosnie-Herzégovine^o, Bulgarie^o, Croatie, Estonie^o, ex-République yougoslave de Macédoine^o, Fédération de Russie^W, Hongrie^o, Lettonie^o, Lituanie^o, Monténégro, Pologne^o, République de Moldova, République tchèque^o, Roumanie^o, Serbie, Slovaquie, Slovénie^o, Turquie^o et Ukraine.
- Asie centrale (9 pays)
Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan et Turkménistan.
- Asie de l'Est et Pacifique (33 pays ou territoires)
 - Asie de l'Est (16 pays ou territoires)
Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine^W, Indonésie^W, Japon^o, Macao (Chine), Malaisie^W, Myanmar, Philippines^W, République de Corée^o, République démocratique populaire lao, République populaire démocratique de Corée, Singapour, Thaïlande^W, Timor-Leste et Viet Nam.
 - Pacifique (17 pays ou territoires)
Australie^o, États fédérés de Micronésie, Fidji, îles Cook, îles Marshall, îles Salomon, Kiribati, Nauru, Nioué, Nouvelle-Zélande^o, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Samoa, Tokélaou, Tonga, Tuvalu et Vanuatu.
- Asie du Sud et de l'Ouest (9 pays)
Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde^W, Maldives, Népal, Pakistan, République islamique d'Iran et Sri Lanka^W.

o : pays pour lesquels les données relatives à l'éducation sont collectées au moyen des questionnaires UOE.

w : pays participant au programme IEM (WEI en anglais).

9. Cette classification des pays en 3 grands groupes a été établie par la Division de la population des Nations Unies et révisée en 2004.

10. Ces classifications régionales ont été définies en 1998 en vue du bilan de l'EPT de 2000.

Tableau 1
Statistiques de base

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹			PNB ET PAUVRETÉ					
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	PNB par habitant ²				Population vivant avec moins de 1,25 dollar EU par jour ³ (%)	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour ³ (%)
				Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			
				1998	2008	1998	2008			2000-2007^{4}	2000-2007^{4}
Afrique subsaharienne									
Afrique du Sud	49 668	1,0	- 0,3	3 290	5 820	6 140	9 780	26	43
Angola	18 021	2,7	1,1	460	3 450	1 800	5 020	54	70
Bénin	8 662	3,2	2,8	340	690	960	1 460	47	75
Botswana	1 921	1,5	1,1	3 350	6 470	7 620	13 100	31	49
Burkina Faso	15 234	3,4	4,8	240	480	740	1 160	57	81
Burundi	8 074	2,9	2,2	140	140	300	380	81	93
Cameroun	19 088	2,3	2,0	630	1 150	1 430	2 180	33	58
Cap-Vert	499	1,4	- 1,0	1 240	3 130	1 790	3 450	21	40
Comores	661	2,3	2,3	420	750	940	1 170	46	65
Congo	3 615	1,9	1,1	...	1 970	...	3 090	54	74
Côte d'Ivoire	20 591	2,3	1,4	730	980	1 510	1 580	23	47
Érythrée	4 927	3,1	2,9	210	300	720	630	...	...
Éthiopie	80 713	2,6	1,9	130	280	420	870	39	78
Gabon	1 448	1,8	0,5	4 070	7 240	12 210	12 270	5	20
Gambie	1 660	2,7	1,7	300	390	790	1 280	34	57
Ghana	23 351	2,1	1,4	370	670	820	1 430	30	54
Guinée	9 833	2,3	1,8	470	...	810	1 190	70	87
Guinée-Bissau	1 575	2,2	1,9	140	250	400	530	49	78
Guinée équatoriale	659	2,6	2,3	1 120	14 980	5 090	21 700	...	...
Kenya	38 765	2,6	3,0	440	770	1 110	1 580	20	40
Lesotho	2 049	0,9	- 0,2	680	1 080	1 340	2 000	43	62
Libéria	3 793	4,1	3,3	130	170	250	300	84	95
Madagascar	19 111	2,7	1,4	250	410	690	1 040	68	90
Malawi	14 846	2,8	1,7	200	290	600	830	74	90
Mali	12 706	2,4	2,4	280	580	690	1 090	51	77
Maurice	1 280	0,7	- 1,6	3 760	6 400	6 720	12 480	...	...
Mozambique	22 383	2,3	0,9	220	370	390	770	75	90
Namibie	2 130	1,9	0,9	2 030	4 200	3 350	6 270	49	62
Niger	14 704	3,9	5,1	200	330	530	680	66	86
Nigéria	151 212	2,3	1,7	270	1 160	1 120	1 940	64	84
Ouganda	31 657	3,3	3,1	280	420	610	1 140	52	76
République centrafricaine	4 339	1,9	0,5	280	410	600	730	62	82
R. D. Congo	64 257	2,8	1,5	110	150	240	290	59	80
République-Unie de Tanzanie	42 484	2,9	3,1	230	440	700	1 230	89	97
Rwanda	9 721	2,7	2,9	260	410	550	1 010	77	90
Sao Tomé-et-Principe	160	1,6	0,3	...	1 020	...	1 780	...	...
Sénégal	12 211	2,6	2,4	510	970	1 140	1 760	34	60
Seychelles	84	0,5	...	7 320	10 290	12 650	19 770	...	...
Sierra Leone	5 560	2,7	2,2	160	320	340	750	53	76
Somalie	8 926	2,3	1,7	...	...	...	...	...	...
Swaziland	1 168	1,3	0,3	1 720	2 520	3 410	5 010	63	81
Tchad	10 914	2,8	2,2	220	530	820	1 160	62	83
Togo	6 459	2,5	1,2	300	400	680	820	39	69
Zambie	12 620	2,4	2,0	310	950	810	1 230	64	82
Zimbabwe	12 463	0,3	0,3	570	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale									
Allemagne	82 264	- 0,1	- 1,6	27 170	42 440	24 000	35 940	...	...
Andorre	84	1,7	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	8 337	0,4	- 0,6	27 250	46 260	25 860	37 680	...	...
Belgique	10 590	0,5	1,4	25 950	44 330	24 780	34 760	...	...
Canada	33 259	1,0	1,0	20 310	41 730	24 630	36 220	...	...
Chypre	862	1,0	0,6	14 770	...	16 200	...	...	...
Danemark	5 458	0,2	- 0,6	32 960	59 130	25 860	37 280	...	...
Espagne	44 486	1,0	2,4	15 220	31 960	18 710	31 130	...	...
États-Unis	311 666	1,0	1,0	30 620	47 580	31 650	46 970	...	...
Finlande	5 304	0,4	0,7	24 940	48 120	22 140	35 660	...	...
France	62 036	0,5	0,0	25 200	42 250	23 620	34 400	...	...
Grèce	11 137	0,2	0,9	13 110	28 650	16 860	28 470	...	...
Irlande	4 437	1,8	2,7	20 690	49 590	21 310	37 350	...	...

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹			PNB ET PAUVRETÉ					
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	PNB par habitant ²				Population vivant avec moins de 1,25 dollar EU par jour ³ (EU) 2000-2007 ⁴	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour ³ (EU) 2000-2007 ⁴
				Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			
				1998	2008	1998	2008		
Islande	315	2,1	2,2	28 400	40 070	27 210	25 220	...	...
Israël	7 051	1,7	0,8	16 840	24 700	16 920	27 450	...	...
Italie	59 604	0,5	0,6	21 230	35 240	23 570	30 250	...	...
Luxembourg	481	1,2	0,3	43 620	84 890	39 620	64 320	...	...
Malte	407	0,4	-1,5	8 790	...	14 410	...	...	...
Monaco	33	0,3	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	4 767	0,9	0,8	35 400	87 070	27 110	58 500	...	...
Pays-Bas	16 528	0,4	-1,4	25 820	50 150	25 230	41 670	...	...
Portugal	10 677	0,3	-1,1	11 570	20 560	14 960	22 080	...	...
Royaume-Uni	61 231	0,5	1,5	23 030	45 390	23 190	36 130	...	...
Saint-Marin	31	0,8	...	...	...	...	...	...	...
Suède	9 205	0,5	2,0	29 330	50 940	23 920	38 180	...	...
Suisse	7 541	0,4	0,1	41 620	65 330	31 210	46 460	...	...
Amérique latine et Caraïbes									
Anguilla	15	2,5	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	87	1,2	...	7 810	13 620	11 410	20 570	...	...
Antilles néerlandaises	195	1,5	-0,3	...	...	...	...	...	...
Argentine	39 883	1,0	0,5	8 020	7 200	9 140	14 020	5	11
Aruba	105	1,2	-1,1	...	...	...	...	...	...
Bahamas	338	1,2	0,0	13 220	...	...	...	...	...
Barbade	255	0,3	-0,4	7 680	...	...	...	...	...
Belize	301	2,1	0,1	2 710	3 820	3 950	6 040	...	...
Bermudes	65	0,3	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	9 694	1,8	0,1	1 000	1 460	3 020	4 140	20	30
Brésil	191 972	1,0	-2,5	4 880	7 350	6 520	10 070	5	13
Chili	16 804	1,0	0,2	5 270	9 400	8 630	13 270	...	2
Colombie	45 012	1,5	0,3	2 550	4 660	5 650	8 510	16	28
Costa Rica	4 519	1,4	-1,2	3 500	6 060	6 370	10 950	2	9
Cuba	11 205	0,0	-2,8	...	...	...	...	...	...
Dominique	67	-0,3	...	3 300	4 770	5 580	8 300	...	...
El Salvador	6 134	0,4	-0,9	1 870	3 480	4 110	6 670	11	21
Équateur	13 481	1,1	-0,8	1 810	3 640	4 750	7 760	5	13
Grenade	104	0,4	0,9	3 040	5 710	4 650	8 060	...	...
Guatemala	13 686	2,5	1,2	1 670	2 680	3 270	4 690	12	24
Guyana	763	-0,1	-3,9	880	1 420	1 820	2 510	8	17
Haïti	9 876	1,6	0,5	400	660	1 020	1 180	55	72
Honduras	7 319	2,0	0,5	750	1 800	2 380	3 870	18	30
Îles Caïmanes	56	1,5	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	33	1,6	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	23	1,1	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	2 708	0,5	-0,6	2 660	4 870	4 740	7 360	...	6
Mexique	108 555	1,0	-1,1	4 020	9 980	7 880	14 270	...	5
Montserrat	6	1,2	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5 667	1,3	0,4	670	1 080	1 590	2 620	16	32
Panama	3 399	1,6	0,1	3 550	6 180	6 450	11 650	10	18
Paraguay	6 238	1,8	0,3	1 650	2 180	3 550	4 820	7	14
Pérou	28 837	1,2	-0,2	2 240	3 990	4 620	7 980	8	19
République dominicaine	9 953	1,4	0,2	1 770	4 390	3 530	7 890	5	15
Sainte-Lucie	170	1,0	1,1	3 880	5 530	6 560	9 190	21	41
Saint-Kitts-et-Nevis	51	1,3	...	6 150	10 960	9 320	15 170	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	109	0,1	-0,8	2 620	5 140	4 360	8 770	...	...
Suriname	515	1,0	-1,9	2 500	4 990	5 370	7 130	16	27
Trinité-et-Tobago	1 333	0,4	0,9	4 440	16 540	9 570	23 950	4	14
Uruguay	3 349	0,3	-0,7	6 610	8 260	7 860	12 540	...	4
Venezuela, R. B.	28 121	1,7	0,5	3 360	9 230	8 450	12 830	4	10
Asie centrale									
Arménie	3 077	0,2	1,6	590	3 350	1 820	6 310	11	43
Azerbaïdjan	8 731	1,1	3,3	510	3 830	1 810	7 770	...	...
Géorgie	4 307	-1,1	1,1	770	2 470	1 960	4 850	13	30

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹			PNB ET PAUVRETÉ					
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	PNB par habitant ²				Population vivant avec moins de 1,25 dollar EU par jour ³ (%)	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour ³ (%)
				Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			
				1998	2008	1998	2008		
	2008	2005-2010	2005-2010					2000-2007 ⁴	2000-2007 ⁴
Kazakhstan	15 521	0,7	4,3	1 390	6 140	3 990	9 690	3	17
Kirghizistan	5 414	1,2	2,6	350	740	1 140	2 140	22	52
Mongolie	2 641	1,2	1,8	460	1 680	1 700	3 480	22	49
Ouzbékistan	27 191	1,1	0,0	620	910	1 310	2 660	46	77
Tadjikistan	6 836	1,6	0,6	180	600	760	1 860	22	51
Turkménistan	5 044	1,3	0,3	560	2 840	...	6 210	25	50
Asie de l'Est et Pacifique									
Australie	21 074	1,1	1,1	21 340	40 350	22 820	34 040	...	...
Brunéi Darussalam	392	1,9	0,6	14 480	...	40 160	...	...	...
Cambodge	14 562	1,6	1,2	290	600	720	1 820	40	68
Chine	1 337 411	0,6	0,1	790	2 940	1 950	6 020	16	36
États fédérés de Micronésie	110	0,3	-1,1	2 030	2 340	2 680	3 000	...	...
Fidji	844	0,6	-1,1	2 330	3 930	3 040	4 270	...	...
Îles Cook	20	0,9	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	61	2,2	...	2 070	3 270	...	...	...	...
Îles Salomon	511	2,5	1,1	900	1 180	1 590	2 580	...	...
Indonésie	227 345	1,2	-0,6	670	2 010	2 120	3 830	...	...
Japon	127 293	-0,1	-1,6	32 970	38 210	24 310	35 220	...	...
Kiribati	97	1,6	...	...	2 000	...	3 660	...	...
Macao, Chine	526	2,3	4,3	15 260	...	20 830	...	...	...
Malaisie	27 014	1,7	-0,1	3 630	6 970	7 520	13 740	...	8
Myanmar	49 563	0,9	0,1	...	...	420	...	...	...
Nauru	10	0,3	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	2	-2,7	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	4 230	0,9	0,6	15 200	27 940	17 790	25 090	...	...
Palaos	20	0,4	...	6 120	8 650	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	6 577	2,4	1,1	780	1 010	1 650	2 000	36	57
Philippines	90 348	1,8	0,9	1 080	1 890	2 250	3 900	23	45
République de Corée	48 152	0,4	-1,5	9 200	21 530	13 420	28 120	...	...
RDP lao	6 205	1,8	1,0	310	740	1 100	2 040	44	77
RPD Corée	23 819	0,4	-1,3	...	...	...	...	...	...
Samoa	179	0,0	-3,9	1 350	2 780	2 610	4 340	...	...
Singapour	4 615	2,5	-1,6	23 490	34 760	28 480	47 940	...	...
Thaïlande	67 386	0,7	0,0	2 120	2 840	4 400	5 990	...	12
Timor-Leste	1 098	3,3	4,0	...	2 460	...	4 690	53	78
Tokélaou	1	-0,1	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	104	0,5	-0,1	1 760	2 560	2 720	3 880	...	...
Tuvalu	10	0,4	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	234	2,5	1,7	1 360	2 330	3 000	3 940	...	...
Viet Nam	87 096	1,1	-1,0	350	890	1 210	2 700	22	48
Asie du Sud et de l'Ouest									
Afghanistan	27 208	3,4	2,6	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	160 000	1,4	-1,4	340	520	740	1 440	50	81
Bhoutan	687	1,7	-1,0	600	1 900	1 910	4 880	26	50
Inde	1 181 412	1,4	-0,3	420	1 070	1 350	2 960	42	76
Maldives	305	1,4	1,0	1 930	3 630	2 580	5 280	...	...
Népal	28 810	1,8	-0,9	210	400	730	1 120	55	78
Pakistan	176 952	2,2	1,4	470	980	1 590	2 700	23	60
République islamique d'Iran	73 312	1,2	2,2	1 730	...	6 320	...	...	8
Sri Lanka	20 061	0,9	0,4	820	1 780	2 360	4 460	14	40
États arabes									
Algérie	34 373	1,5	1,7	1 570	4 260	4 860	7 940	7	24
Arabie saoudite	25 201	2,1	0,2	8 030	...	17 100	...	...	...
Bahreïn	776	2,1	0,6	9 940	...	18 440	...	...	...
Djibouti	849	1,8	0,3	730	1 130	1 590	2 330	19	41
Égypte	81 527	1,8	1,2	1 240	1 800	3 370	5 460	...	18
Émirats arabes unis	4 485	2,8	0,6	19 560	...	43 690	...	...	...
Irak	30 096	2,2	0,9	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	6 294	2,0	1,6	...	11 590	...	15 630	...	...

Tableau 1

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹			PNB ET PAUVRETÉ					
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	PNB par habitant ²				Population vivant avec moins de 1,25 dollar EU par jour ³ (%)	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour ³ (%)
				Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			
	2008	2005-2010	2005-2010	1998	2008	1998	2008	2000-2007 ⁴	2000-2007 ⁴
Jordanie	6 136	3,0	1,9	1 590	3 310	2 950	5 530	...	4
Koweït	2 919	2,4	2,3	17 770	...	36 960	...	...	...
Liban	4 194	0,8	- 0,9	4 250	6 350	7 350	10 880	...	...
Maroc	31 606	1,2	1,0	1 310	2 580	2 500	4 330	3	14
Mauritanie	3 215	2,4	1,4	560	...	1 350	...	21	44
Oman	2 785	2,1	0,6	6 270	...	13 570	...	...	...
Qatar	1 281	10,7	7,8	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	21 227	3,3	2,4	920	2 090	3 260	4 350	...	...
Soudan	41 348	2,2	0,7	330	1 130	1 070	1 930	...	...
Territoire palestinien occupé	4 147	3,2	1,7	...	...	...	...	...	...
Tunisie	10 169	1,0	0,8	2 050	3 290	4 110	7 070	3	13
Yémen	22 917	2,9	2,4	380	950	1 690	2 210	18	47
Europe centrale et orientale									
Albanie	3 143	0,4	0,1	890	3 840	3 530	7 950	...	8
Bélarus	9 679	- 0,5	0,9	1 550	5 380	4 480	12 150	...	...
Bosnie-Herzégovine	3 773	- 0,1	- 1,3	1 400	4 510	4 610	8 620	...	...
Bulgarie	7 593	- 0,6	1,4	1 270	5 490	5 210	11 950	...	2
Croatie	4 423	- 0,2	0,2	4 600	13 570	8 620	18 420	...	...
Estonie	1 341	- 0,1	3,7	3 800	14 270	8 310	19 280	...	...
ERY de Macédoine	2 041	0,1	- 1,5	1 930	4 140	5 220	9 950	...	3
Fédération de Russie	141 394	- 0,4	1,6	2 140	9 620	5 990	15 630	...	...
Hongrie	10 012	- 0,2	0,7	4 320	12 810	9 800	17 790	...	...
Lettonie	2 259	- 0,5	2,4	2 650	11 860	6 990	16 740	...	...
Lituanie	3 321	- 1,0	- 0,2	2 760	11 870	7 710	18 210	...	...
Monténégro	622	0,0	- 1,6	...	6 440	...	13 920	...	...
Pologne	38 104	- 0,1	0,8	4 310	11 880	9 310	17 310	...	...
République de Moldova	3 633	- 1,0	2,6	460	1 470	1 250	3 210	8	29
République tchèque	10 319	0,4	3,2	5 580	16 600	13 710	22 790	...	...
Roumanie	21 361	- 0,4	- 0,3	1 520	7 930	5 290	13 500	...	3
Serbie	9 839	0,0	- 0,9	...	5 700	6 720	11 150	...	...
Slovaquie	5 400	0,1	1,1	4 090	14 540	10 250	21 300	...	...
Slovénie	2 015	0,2	1,8	10 790	24 010	15 620	26 910	...	...
Turquie	73 914	1,2	0,1	4 050	9 340	8 130	13 770	3	9
Ukraine	45 992	- 0,7	2,5	850	3 210	2 870	7 210	...	...
Somme									
Monde	6 735 143	1,2	0,5	1 770	3 630	4 110	6 290	...	...
Pays développés	993 639	0,5	0,5	17 765	31 960	18 710	28 470	...	...
Pays en développement	5 430 213	1,4	0,4	1 310	2 135	2 610	3 940	31	49
Pays en transition	311 290	- 0,1	1,7	605	3 025	1 820	6 260	17	47
Afrique subsaharienne	776 203	2,5	2,0	305	680	810	1 230	52	77
Amérique du N./Europe occ.	757 794	0,7	0,7	25 200	45 390	23 920	36 130	...	...
Amérique latine et Caraïbes	571 002	1,1	- 0,9	2 875	4 930	5 060	8 180	...	16
Amérique latine	553 828	1,1	- 0,9	2 395	4 525	5 200	8 245	8	15
Caraïbes	17 174	1,2	0,1	3 170	5 065	5 055	8 180	...	...
Asie centrale	78 762	0,9	1,5	560	2 470	1 755	4 850	22	49
Asie de l'Est et Pacifique	2 146 910	0,8	- 0,1	2 050	2 670	2 720	4 105	...	...
Asie de l'Est	2 111 729	0,7	- 0,1	2 120	2 650	3 325	5 340	...	47
Pacifique	35 181	1,3	0,9	2 030	2 670	2 720	3 910	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	1 668 746	1,5	- 0,1	535	1 070	1 750	2 960	34	60
États arabes	335 545	2,1	1,3	1 580	2 580	3 740	5 460	...	...
Europe centrale et orientale	400 181	- 0,1	1,0	2 650	9 340	6 855	13 920	...	...
Médiane									
Monde	6 735 143	1,2	0,5	1 770	3 630	4 110	6 290	...	...
Pays développés	993 639	0,5	0,5	17 765	31 960	18 710	28 470	...	...
Pays en développement	5 430 213	1,4	0,4	1 310	2 135	2 610	3 940	31	49
Pays en transition	311 290	- 0,1	1,7	605	3 025	1 820	6 260	17	47
Afrique subsaharienne	776 203	2,5	2,0	305	680	810	1 230	52	77
Amérique du N./Europe occ.	757 794	0,7	0,7	25 200	45 390	23 920	36 130	...	...
Amérique latine et Caraïbes	571 002	1,1	- 0,9	2 875	4 930	5 060	8 180	...	16
Amérique latine	553 828	1,1	- 0,9	2 395	4 525	5 200	8 245	8	15
Caraïbes	17 174	1,2	0,1	3 170	5 065	5 055	8 180	...	...
Asie centrale	78 762	0,9	1,5	560	2 470	1 755	4 850	22	49
Asie de l'Est et Pacifique	2 146 910	0,8	- 0,1	2 050	2 670	2 720	4 105	...	...
Asie de l'Est	2 111 729	0,7	- 0,1	2 120	2 650	3 325	5 340	...	47
Pacifique	35 181	1,3	0,9	2 030	2 670	2 720	3 910	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	1 668 746	1,5	- 0,1	535	1 070	1 750	2 960	34	60
États arabes	335 545	2,1	1,3	1 580	2 580	3 740	5 460	...	...
Europe centrale et orientale	400 181	- 0,1	1,0	2 650	9 340	6 855	13 920	...	...

1. Les indicateurs démographiques inclus dans ce tableau proviennent des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2008 (Nations Unies, 2009). Ils sont basés sur la variante moyenne.

2. Banque mondiale (2010).

3. PNUD (2009).

4. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir PNUD (2009).

Tableau 2
Alphabétisme des adultes et des jeunes

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) [%]									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1985-1994 ¹			2005-2008 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Afrique subsaharienne															
Afrique du Sud	...	...	...	89	90	88	92	92	91	...	...	3 790	55	3 115	55
Angola	...	...	...	70	83	57	71	82	61	...	...	2 997	72	3 570	69
Bénin	27*	40*	17*	41	54	28	47	58	35	2 035	60*	2 911	61	3 291	61
Botswana	69*	65*	71*	83	83	84	88	87	88	244	47*	213	50	180	48
Burkina Faso	14*	20*	8*	29*	37*	22*	36	43	29	4 116	55*	5 646	56*	6 527	56
Burundi	37*	48*	28*	66	72	60	70	74	66	1 945	61*	1 681	61	1 778	58
Cameroun	...	...	...	76	84	68	80	86	74	...	...	2 715	67	2 664	65
Cap-Vert	63*	75*	53*	84	90	79	89	92	85	70	70*	50	70	43	69
Comores	...	...	...	74	79	68	78	82	73	...	...	108	61	108	59
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	34*	44*	23*	55	64	44	59	67	51	4 204	54*	5 534	59	6 006	59
Érythrée	...	...	...	65	77	55	73	83	65	...	...	998	68	947	68
Éthiopie	27*	36*	19*	36*	50*	23*	...	...	...	21 859	57*	28 902	61*	...	...
Gabon	72*	79*	65*	87	91	83	91	94	88	165	64*	119	65	97	66
Gambie	...	...	...	45	57	34	54	63	45	...	...	522	61	545	61
Ghana	...	...	...	66	72	59	71	76	66	...	...	4 888	59	4 915	58
Guinée	...	...	...	38	50	26	49	58	39	...	...	3 476	59	3 560	59
Guinée-Bissau	...	...	...	51	66	37	59	71	47	...	...	442	66	439	65
Guinée équatoriale	...	...	...	93	97	89	95	97	93	...	...	27	78	23	74
Kenya	...	...	...	87	90	83	89	91	87	...	...	2 989	64	3 038	59
Lesotho	...	...	...	90	83	95	91	84	96	...	...	131	26	128	21
Libéria	43	55	31	58	63	53	65	66	63	602	61	908	57	970	53
Madagascar	...	...	...	71*	77*	65*	...	...	...	...	...	3 160	60*	...	...
Malawi	49*	65*	34*	73	80	66	79	83	74	2 197	68*	2 159	64	2 148	62
Mali	...	...	...	26*	35*	18*	37	45	30	...	...	4 966	57*	5 312	58
Maurice	80*	85*	75*	88	90	85	90	92	88	151	63*	122	62	107	61
Mozambique	...	...	...	54	70	40	62	74	50	...	...	5 759	69	5 710	67
Namibie	76*	78*	74*	88	89	88	90	90	90	200	56*	158	53	158	49
Niger	...	...	...	29*	43*	15*	36	49	23	...	...	4 767	61*	6 060	61
Nigéria	55*	68*	44*	60	72	49	65	74	56	24 156	64*	34 603	65	36 348	63
Ouganda	56*	68*	45*	75	82	67	81	86	75	4 149	64*	4 107	66	4 019	64
République centrafricaine	34*	48*	20*	55	69	41	59	71	48	1 059	62*	1 165	67	1 244	65
R. D. Congo	...	...	...	67	78	56	65	72	59	...	...	11 385	67	14 976	60
République-Unie de Tanzanie	59*	71*	48*	73	79	66	74	79	70	5 215	65*	6 448	62	7 419	59
Rwanda	58*	...	...	70	75	66	73	76	70	1 469	...	1 672	60	1 833	57
Sao Tomé-et-Principe	73*	85*	62*	88	94	83	91	94	88	17	73*	11	73	10	68
Sénégal	27*	37*	18*	42*	52*	33*	48	57	41	2 740	56*	3 721	59*	4 351	59
Seychelles	88*	87*	89*	92*	91*	92*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	40	52	29	48	59	38	...	...	1 899	62	1 930	62
Somalie	...	...	...	28	36	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	67*	70*	65*	87	87	86	89	90	89	124	59*	95	55	87	52
Tchad	12*	...	...	33	44	22	40	48	32	3 171	...	3 981	59	4 358	57
Togo	...	...	...	65	77	54	72	81	63	...	...	1 353	67	1 325	66
Zambie	65*	73*	57*	71	81	61	72	81	63	1 500	62*	1 987	67	2 279	67
Zimbabwe	84*	89*	79*	91	94	89	94	96	93	985	67*	638	69	502	68
Amérique du Nord et Europe occidentale															
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	94*	98*	91*	98	99	97	99	99	98	29	81*	15	78	11	76
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	96*	98*	95*	98*	98*	97*	98	99	98	1 103	73*	900	67*	660	67
États-Unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
France	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	93*	96*	89*	97	98	96	98	99	97	615	74*	283	70	209	68
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 2

	TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) [%]									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
	1985-1994 ¹			2005-2008 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Projections 2015		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
																Afrique subsaharienne
...	...	...	97	96	98	98	97	99	...	...	322	39	211	35	Afrique du Sud
...	...	...	73	81	65	72	77	67	...	...	993	65	1 233	60	Angola
40*	55*	27*	53	64	42	60	69	51	581	62*	791	61	825	61	Bénin	
89*	86*	92*	95	94	96	97	96	99	31	35*	21	37	11	27	Botswana	
20*	27*	14*	39*	47*	33*	45	48	43	1 452	54*	1 772	55*	2 004	51	Burkina Faso	
54*	59*	48*	76	77	75	79	78	81	495	56*	452	51	395	46	Burundi	
...	...	...	86	88	84	88	88	88	...	...	565	58	541	51	Cameroun
88*	90*	86*	98	97	99	99	98	100	8	58*	2	28	1	19	Cap-Vert	
...	...	...	85	86	84	88	87	88	...	...	20	52	18	47	Comores
...	...	...	80	87	78	...	...	...	...	...	126	62	...	...	Congo
49*	60*	38*	66	72	60	70	73	66	1 065	60*	1 392	59	1 483	55	Côte d'Ivoire	
...	...	...	88	91	84	93	95	92	...	...	126	64	76	59	Érythrée
34*	39*	28*	50*	62*	39*	...	...	...	6 843	54*	8 117	62*	...	...	Éthiopie
93*	94*	92*	97	98	96	98	99	98	12	59*	8	69	6	73	Gabon	
...	...	...	64	70	58	73	76	71	...	...	111	58	107	54	Gambie
...	...	...	79	81	78	85	84	85	...	...	987	52	825	47	Ghana
...	...	...	59	67	51	74	77	72	...	...	803	59	598	55	Guinée
...	...	...	70	78	62	77	81	74	...	...	87	63	80	58	Guinée-Bissau
...	...	...	98	98	98	98	98	99	...	...	3	44	3	34	Guinée équatoriale
...	...	...	92	92	93	92	90	94	...	...	634	46	716	37	Kenya
...	...	...	92	86	98	92	86	98	...	...	39	13	38	11	Lesotho
60	66	54	75	70	80	80	72	88	141	57	189	41	188	31	Libéria	
...	...	...	70*	73*	68*	...	...	...	...	...	1 109	54*	...	...	Madagascar
59*	70*	49*	86	87	85	90	89	91	616	64*	414	53	387	45	Malawi	
...	...	...	39*	47*	31*	55	60	50	...	...	1 553	57*	1 372	55	Mali
91*	91*	92*	96	95	97	97	96	98	20	46*	7	36	6	31	Maurice	
...	...	...	70	78	62	78	83	73	...	...	1 316	63	1 175	61	Mozambique
88*	86*	90*	93	91	95	94	91	96	36	40*	32	37	32	32	Namibie	
...	...	...	37*	52*	23*	46	56	36	...	...	1 490	65*	1 881	61	Niger
71*	81*	62*	72	78	65	75	79	71	5 257	67*	8 672	62	8 832	57	Nigéria	
70*	77*	63*	87	89	86	92	92	91	1 060	62*	820	57	693	52	Ouganda	
48*	63*	35*	64	72	56	67	72	63	267	64*	315	61	330	58	République centrafricaine	
...	...	...	65	69	62	60	59	61	...	...	4 462	55	6 411	48	R. D. Congo
82*	86*	78*	78	79	76	77	76	77	831	62*	1 909	53	2 363	49	République-Unie de Tanzanie	
75*	...	...	77	77	77	77	76	78	305	...	509	51	497	49	Rwanda
94*	96*	92*	95	95	96	95	93	96	1	65*	2	45	2	35	Sao Tomé-et-Principe	
38*	49*	28*	51*	58*	45*	57	60	53	840	59*	1 178	57*	1 307	54	Sénégal	
99*	98*	99*	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Seychelles
...	...	...	56	66	46	67	76	59	...	...	479	63	412	64	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
84*	83*	84*	93	92	95	94	93	96	23	51*	19	39	17	35	Swaziland	
17*	...	...	45	54	37	53	55	50	1 038	...	1 176	57	1 244	53	Tchad
...	...	...	84	87	80	90	90	89	...	...	220	61	159	52	Togo
66*	67*	66*	75	82	68	74	82	66	527	51*	641	64	797	65	Zambie	
95*	97*	94*	99	98	99	99	99	100	102	62*	36	26	23	14	Zimbabwe	
																Amérique du Nord et Europe occidentale
...	Allemagne
...	Andorre
...	Autriche
...	Belgique
...	Canada
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,4	44*	0,2	32	0,1	49	Chypre	
...	Danemark
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	29	47*	21	44*	14	48	Espagne	
...	États-Unis
...	Finlande
...	France
99*	99*	99*	99	99	99	99	100	99	16	49*	8	52	6	53	Grèce	
...	Irlande

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) [%]									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1985-1994 ¹			2005-2008 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Islande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	619	64	447	66
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte	88*	88*	88*	92*	91*	94*	94	93	96	31	50*	25	43*	20	39
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	88*	92*	85*	95	97	93	96	98	95	965	67*	486	69	327	70
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes															
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	99	98	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	95*	95*	95*	96	96	96	97	97	97	7	54*	6	55	5	55
Argentine	96*	96*	96*	98	98	98	98	98	98	892	53*	699	51	632	50
Aruba	...	...	...	98	98	98	99	99	98	...	...	2	55	1	54
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	70*	70*	70*	...	...	...	82	82	83	33	50*	...	...	42	48
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	80*	88*	72*	91*	96*	86*	95	98	91	826	71*	542	79*	400	80
Brésil	...	...	...	90*	90*	90*	93	92	93	...	...	13 915	50*	11 582	49
Chili	94*	95*	94*	99*	99*	99*	99	99	99	548	54*	174	49*	184	51
Colombie	81*	81*	81*	93*	93*	93*	95	95	95	4 221	52*	2 100	51*	1 783	50
Costa Rica	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	135	46	127	46
Cuba	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	18	50	14	67
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	74*	77*	71*	84*	87*	81*	86	88	84	855	59*	660	63*	638	62
Équateur	88*	90*	86*	84*	87*	82*	91	92	89	732	59*	1 413	59*	997	57
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	64*	72*	57*	74	80	69	78	83	74	1 916	61*	2 070	63	2 124	63
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	84*	84*	83*	89	88	89	...	...	722	51*	636	50
Îles Caïmanes	...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	86	81	91	89	84	93	...	...	268	34	228	32
Mexique	88*	90*	85*	93*	95*	91*	95	96	94	6 363	62*	5 407	63*	4 597	63
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	78*	78*	78*	83	82	83	...	...	747	51*	733	50
Panama	89*	89*	88*	94	94	93	94	95	94	176	52*	157	55	152	55
Paraguay	90*	92*	89*	95*	96*	93*	96	97	96	256	59*	216	60*	173	60
Pérou	87*	93*	82*	90*	95*	85*	93	96	89	1 856	72*	2 016	75*	1 602	75
République dominicaine	...	...	...	88*	88*	88*	91	91	91	...	...	782	50*	686	48
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	91	93	88	92	94	91	...	...	34	63	31	62
Trinité-et-Tobago	97*	98*	96*	99	99	98	99	99	99	26	70*	14	68	10	65
Uruguay	95*	95*	96*	98*	98*	98*	98	98	99	102	46*	47	44*	47	42
Venezuela, R. B.	90*	91*	89*	95*	95*	95*	97	97	96	1 243	54*	931	52*	801	51
Asie centrale															
Arménie	99*	99*	98*	100	100	99	100	100	100	31	77*	11	71	9	62
Azerbaïdjan	...	...	...	100*	100*	99*	100	100	99	...	...	33	81*	36	81
Géorgie	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	9	64	9	64
Kazakhstan	98*	99*	96*	100	100	100	100	100	100	278	82*	43	74	31	64
Kirghizistan	...	...	...	99	100	99	100	100	99	...	...	27	66	23	56

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) [%]									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1985-1994 ¹			2005-2008 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Mongolie	...	...	...	97	97	98	96	95	98	...	...	53	41	82	32
Ouzbékistan	...	...	...	99	100	99	100	100	99	...	...	153	69	109	71
Tadjikistan	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	68	74*	15	73	13	61
Turkménistan	...	...	...	100	100	99	100	100	100	...	...	18	71	12	68
Asie de l'Est et Pacifique															
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	88*	92*	82*	95	97	93	97	98	96	21	67*	14	65	11	65
Cambodge	...	...	...	78*	85*	71*	82	87	77	...	...	2 143	68*	2 031	66
Chine	78*	87*	68*	94	97	91	96	98	93	181 415	70*	67 239	73	51 330	74
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	82*	88*	75*	92*	95*	89*	94	96	91	20 936	68*	12 864	70*	11 873	69
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	...	...	...	93*	96*	91*	96	97	94	...	...	28	75*	23	73
Malaisie	83*	89*	77*	92	94	90	94	96	93	1 989	66*	1 500	64	1 277	63
Myanmar	...	...	...	92	95	89	93	95	91	...	...	2 942	69	2 774	66
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	60	64	56	62	64	61	...	...	1 592	55	1 813	52
Philippines	94*	94*	93*	94	93	94	94	94	95	2 378	53*	3 800	48	4 107	46
République de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RDP lao	...	...	...	73*	82*	63*	80	87	73	...	...	961	69*	936	68
RPD Corée	...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,3	71*	0,3	70
Samoa	98*	98*	97*	99	99	99	99	99	99	2	60*	1	58	1	56
Singapour	89*	95*	83*	95	97	92	96	98	94	259	78*	210	76	181	76
Thaïlande	...	...	...	94*	96*	92*	96	97	94	...	...	3 298	67*	2 488	65
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	0,6	47*	0,5	44
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	88*	93*	83*	93	95	90	94	96	92	4 856	74*	4 749	68	4 379	65
Asie du Sud et de l'Ouest															
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	35*	44*	26*	55	60	50	61	65	58	43 939	56*	48 990	55	48 735	54
Bhoutan	...	...	...	53*	65*	39*	64	73	54	...	...	202	60*	199	60
Inde	48*	62*	34*	63*	75*	51*	72	81	61	284 027	61*	283 105	65*	263 207	67
Maldives	96*	96*	96*	98*	98*	98*	99	99	99	5	47*	3	49*	3	50
Népal	33*	49*	17*	58	71	45	66	77	56	7 525	62*	7 614	67	7 410	67
Pakistan	...	...	...	54*	67*	40*	59	71	47	...	...	51 236	63*	54 092	63
République islamique d'Iran	66*	74*	56*	82*	87*	77*	87	91	83	11 127	62*	9 402	63*	7 565	65
Sri Lanka	...	...	...	91*	92*	89*	92	94	91	...	...	1 425	60*	1 230	60
États arabes															
Algérie	50*	63*	36*	73*	81*	64*	80	87	73	6 572	64*	6 484	66*	5 590	68
Arabie saoudite	71*	80*	57*	86	90	80	89	92	85	2 908	59*	2 450	59	2 201	60
Bahreïn	84*	89*	77*	91	92	89	93	94	92	56	56*	52	46	46	45
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	44*	57*	31*	66*	75*	58*	73	80	66	16 841	62*	17 816	63*	16 845	63
Émirats arabes unis	71*	72*	69*	90*	89*	91*	93	92	94	286	32*	327	24*	303	24
Irak	...	...	...	78	86	69	79	85	73	...	...	3 954	69	4 660	64
Jamahiriya arabe libyenne	77	88	65	88	95	81	92	97	86	654	72	511	77	431	80
Jordanie	...	...	...	92*	95*	89*	95	97	93	...	...	294	70*	216	71
Koweït	74*	78*	69*	94*	95*	93*	95	96	94	276	48*	122	46*	127	48

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) [%]									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2005-2008 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	95	93	97	91	87	96	...	...	29	29	45	25	Mongolie
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	15	59	12	49	Ouzbékistan
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	56*	2	50	2	49	Tadjikistan
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	2	33	2	33	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
98*	98*	98*	100	100	100	100	100	100	0,9	49*	0,2	56	0,1	66	Brunéi Darussalam
...	...	...	87*	89*	86*	93	93	93	...	...	436	57*	257	49	Cambodge
94*	97*	91*	99	99	99	100	100	100	14 096	73*	1 610	55	892	52	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
96*	97*	95*	97*	97*	96*	97	97	98	1 378	65*	1 387	55*	1 067	45	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,3	44*	0,1	26	Macao, Chine
96*	96*	95*	98	98	99	99	99	99	155	53*	82	46	51	41	Malaisie
...	...	...	96	96	95	96	96	96	...	...	415	55	324	50	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	67	65	69	69	64	75	...	...	426	46	478	40	Papouasie-Nouvelle-Guinée
97*	96*	97*	95	94	96	95	94	96	432	45*	946	40	1 006	38	Philippines
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République de Corée
...	...	...	84*	89*	79*	90	93	87	...	...	197	66*	151	64	RDP lao
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,01	33*	0,01	33	RPD Corée
99*	99*	99*	100	99	100	100	100	100	0,3	49*	0,2	43	0,2	35	Samoa
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	6	44*	2	38	1	32	Singapour
...	...	...	98*	98*	98*	99	99	99	...	...	210	53*	138	51	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	99*	99*	100*	100	100	100	...	...	0,1	37*	0,1	35	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94*	94*	93*	97	97	96	98	98	97	828	54*	556	56	407	55	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
45*	52*	38*	74	73	76	83	81	86	13 272	56*	8 441	47	5 630	41	Bangladesh
...	...	...	74*	80*	68*	89	90	87	...	...	38	59*	17	55	Bhoutan
62*	74*	49*	81*	88*	74*	90	93	87	63 946	64*	40 682	67*	23 822	62	Inde
98*	98*	98*	99*	99*	99*	99	99	100	0,8	48*	0,5	45*	0,5	38	Maldives
50*	68*	33*	81	86	75	88	91	86	1 865	67*	1 139	63	812	60	Népal
...	...	...	69*	79*	59*	76	81	70	...	...	11 626	64*	9 801	60	Pakistan
87*	92*	81*	97*	97*	96*	98	98	98	1 474	70*	614	57*	248	49	République islamique d'Iran
...	...	...	98*	97*	99*	99	98	99	...	...	71	34*	35	29	Sri Lanka
États arabes															
74*	86*	62*	92*	94*	89*	96	96	96	1 215	73*	609	65*	288	50	Algérie
88*	94*	81*	97	98	96	99	99	98	369	74*	127	70	71	77	Arabie saoudite
97*	97*	97*	100	100	100	100	100	100	3	53*	0,3	56	0,3	48	Bahreïn
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibouti
63*	71*	54*	85*	88*	82*	93	94	92	3 748	61*	2 597	59*	1 153	56	Égypte
82*	81*	85*	95*	94*	97*	100	100	99	36	38*	34	24*	3	63	Émirats arabes unis
...	...	...	82	85	80	80	80	81	...	...	1 048	55	1 467	48	Irak
98	99	96	100	100	100	100	100	100	23	86	2	74	0,6	100	Jamahiriya arabe libyenne
...	...	...	99*	99*	99*	100	100	100	...	...	13	49*	3	59	Jordanie
87*	91*	84*	98*	98*	99*	99	99	99	37	62*	7	44*	3	43	Koweït

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) [%]									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1985-1994 ¹			2005-2008 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Liban	...	...	...	90*	93*	86*	94	96	92	...	...	320	69*	211	70
Maroc	42*	55*	29*	56	69	44	62	74	51	9 602	62*	9 823	66	9 506	67
Mauritanie	...	...	...	57	64	50	61	67	55	...	...	836	58	904	57
Oman	...	...	...	87*	90*	81*	88	92	83	...	...	260	57*	280	60
Qatar	76*	77*	72*	93*	94*	90*	95	95	94	68	30*	65	29*	69	28
République arabe syrienne	...	...	...	84	90	77	87	92	82	...	...	2 248	69	2 085	69
Soudan	...	...	...	69	79	60	75	83	68	...	...	7 676	66	7 514	65
Territoire palestinien occupé	...	...	...	94*	97*	91*	96	98	93	...	...	135	76*	128	75
Tunisie	...	...	...	78*	86*	71*	84	91	77	...	...	1 656	68*	1 378	72
Yémen	37*	57*	17*	61	79	43	70	85	55	4 686	66*	4 993	73	4 869	75
Europe centrale et orientale															
Albanie	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	24	66	19	61
Bélarus	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	166	87*	21	64	16	54
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	98	99	96	98	100	98	...	...	78	88	50	85
Bulgarie	...	...	...	98	99	98	98	98	98	...	...	116	62	113	58
Croatie	97*	99*	95*	99	100	98	99	100	99	120	82*	48	81	34	74
Estonie	100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	79*	2	55	2	55
ERY de Macédoine	94*	97*	91*	97	99	95	98	99	97	87	77*	50	77	39	74
Fédération de Russie	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	2 284	88*	559	71	411	62
Hongrie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lettonie	99*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	11	80*	4	55	4	55
Lituanie	98*	99*	98*	100	100	100	100	100	100	44	76*	8	54	8	54
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Moldova	96*	99*	94*	98	99	98	99	99	99	113	82*	49	71	29	63
République tchèque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Roumanie	97*	99*	95*	98	98	97	98	98	97	589	78*	439	66	400	60
Serbie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovénie	100*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	7	60*	5	52	5	51
Turquie	79*	90*	69*	89*	96*	81*	92	97	86	7 442	75*	5 951	83*	5 113	84
Ukraine	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	122	71	96	65
Moyenne pondérée															
Monde	76	82	69	83	88	79	86	90	82	886 508	63	795 805	64	737 230	64
Pays développés	99	99	98	99	99	99	99	100	99	10 050	63	8 358	59	5 007	61
Pays en développement	67	76	58	79	85	73	83	88	78	872 565	63	786 386	64	731 430	64
Pays en transition	98	99	97	100	100	99	100	100	100	3 893	85	1 061	71	792	64
Afrique subsaharienne	53	63	43	62	71	53	69	76	62	133 771	62	167 200	62	166 587	61
Amérique du N./Europe occ.	99	99	98	99	99	99	100	100	99	7 353	60	6 292	57	3 045	62
Amérique latine et Caraïbes	84	86	83	91	92	90	93	94	93	46 142	56	36 056	56	30 669	54
Amérique latine	85	87	84	92	92	91	94	94	93	42 963	56	32 751	56	27 907	55
Caraïbes	63	65	60	71	73	69	78	76	81	3 178	55	3 305	54	2 762	45
Asie centrale	98	99	97	99	100	99	99	100	99	932	77	362	67	324	59
Asie de l'Est et Pacifique	82	89	75	94	96	91	95	97	93	229 141	69	105 322	71	84 314	70
Asie de l'Est	82	89	75	94	96	91	95	97	93	227 743	69	103 532	71	82 419	70
Pacifique	93	94	92	93	94	92	93	94	93	1 398	57	1 789	55	1 895	52
Asie du Sud et de l'Ouest	47	60	33	62	73	51	70	79	61	397 606	61	412 432	63	388 063	64
États arabes	56	68	42	72	81	63	78	85	71	59 209	64	60 181	65	57 503	66
Europe centrale et orientale	96	98	94	98	99	96	98	99	97	12 353	79	7 960	80	6 726	79

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2010).

Note : pour les pays signalés par (*), les données utilisées sont des données nationales observées. Pour toutes les autres données, il s'agit des estimations de l'ISU. Ces dernières ont été produites en utilisant le modèle de projections mondial des données d'alphabétisme par âge spécifique de l'ISU. Celles pour la période la plus récente se réfèrent à 2008 et sont basées sur les données observées les plus récentes disponibles pour chaque pays.

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) [%]									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2005-2008 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	99*	98*	99*	99	99	99	...	...	10	36*	7	38	Liban
58*	71*	46*	77	85	68	83	89	78	2 239	65*	1 508	68	1 017	67	Maroc
...	...	...	67	71	63	71	73	70	...	...	214	54	211	52	Mauritanie
...	...	...	98*	98*	98*	99	99	99	...	...	14	47*	5	54	Oman
90*	89*	91*	99*	99*	99*	100	100	100	6	31*	2	26*	0,6	—	Qatar
...	...	...	94	96	93	96	97	96	...	...	272	62	165	60	République arabe syrienne
...	...	...	85	89	82	90	91	88	...	...	1 235	61	1 025	58	Soudan
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	7	56*	6	49	Territoire palestinien occupé
...	...	...	97*	98*	96*	99	99	98	...	...	62	68*	25	61	Tunisie
60*	83*	35*	83	95	70	90	98	83	1 122	78*	868	85	577	87	Yémen
Europe centrale et orientale															
...	...	...	99	99	100	99	99	99	...	...	4	41	4	41	Albanie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	43*	4	39	3	39	Bélarus
...	...	...	99	100	99	99	100	99	...	...	4	81	4	77	Bosnie-Herzégovine
...	...	...	97	97	97	96	96	96	...	...	26	49	28	47	Bulgarie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	53*	2	42	2	42	Croatie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,3	35*	0,5	39	0,2	32	Estonie
99*	99*	99*	99	99	99	99	99	99	4	62*	4	56	4	52	ERY de Macédoine
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	55	44*	68	33	59	37	Fédération de Russie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Hongrie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,8	40*	1	49	0,8	42	Lettonie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	44*	1	49	0,8	49	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pologne
100*	100*	100*	100	99	100	99	99	100	2	48*	3	30	3	33	République de Moldova
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République tchèque
99*	99*	99*	97	97	98	96	96	97	35	53*	83	45	88	42	Roumanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Slovaquie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,7	44*	0,4	32	0,3	32	Slovénie
93*	97*	88*	96*	99*	94*	98	99	96	859	77*	470	80*	332	77	Turquie
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	17	39	12	39	Ukraine
Moyenne pondérée									Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F	
83	88	79	89	92	86	92	93	91	169 935	63	130 584	61	98 887	55	Monde
100	99	100	100	100	100	100	100	100	891	32	579	46	422	47	Pays développés
80	85	74	87	90	84	91	92	89	168 946	63	129 882	61	98 359	55	Pays en développement
100	100	100	100	100	100	100	100	100	98	45	122	37	106	38	Pays en transition
65	72	58	71	76	66	76	78	74	34 948	60	45 109	59	43 910	53	Afrique subsaharienne
100	99	100	100	100	100	100	100	100	628	24	297	44	149	47	Amérique du N./Europe occ.
92	92	92	97	97	97	98	98	98	7 350	48	3 181	45	2 023	40	Amérique latine et Caraïbes
92	92	93	98	97	98	98	98	99	6 677	48	2 508	44	1 709	42	Amérique latine
74	77	72	80	80	80	91	87	95	674	55	672	49	314	27	Caraïbes
100	100	100	100	100	100	100	99	100	28	46	59	39	74	31	Asie centrale
95	97	93	98	98	98	99	98	99	19 692	69	6 444	52	4 901	46	Asie de l'Est et Pacifique
95	97	93	98	99	98	99	99	99	19 319	69	5 987	53	4 406	47	Asie de l'Est
92	93	90	91	91	92	91	90	93	373	59	457	47	495	40	Pacifique
60	72	48	79	86	73	88	90	85	94 346	63	66 115	63	41 205	59	Asie du Sud et de l'Ouest
74	83	65	87	91	84	91	93	90	11 908	67	8 650	63	6 044	59	États arabes
98	99	98	99	99	98	99	99	99	1 034	72	729	66	581	62	Europe centrale et orientale

La population utilisée pour calculer le nombre d'analphabètes provient des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2008 (Nations Unies, 2009). Pour les pays dont les données sur l'alphabétisme sont des données nationales observées, la population utilisée est celle correspondant à l'année du recensement ou de l'enquête. Pour les pays dont les données sont des estimations de l'ISU, la population utilisée est celle de 1994 et 2008.

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir la version web de l'introduction des tableaux statistiques pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières.

Tableau 3A
Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : protection

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²						
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré et grave (%)	Enfants de 1 an immunisés contre (%)				
					Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
	BCG	DTC3			Polio3	Rougeole	HepB3		
2005-2010	2005-2010	2003-2008 ³	2003-2008 ³	2008	2008	2008	2008	2008	
Afrique subsaharienne									
Afrique du Sud	49	72	15	27	81	67	65	62	67
Angola	117	205	12	29	87	81	75	79	83
Bénin	85	121	15	43	88	67	64	61	67
Botswana	36	54	10	29	99	96	96	94	93
Burkina Faso	80	157	16	36	92	79	79	75	79
Burundi	98	166	11	53	99	92	89	84	92
Cameroun	87	144	11	36	86	84	82	80	84
Cap-Vert	26	31	6	12	99	98	94	96	91
Comores	48	63	25	44	81	81	81	76	81
Congo	79	128	13	30	93	89	89	79	89
Côte d'Ivoire	87	123	17	40	91	74	58	63	74
Érythrée	54	75	14	44	99	97	96	95	97
Éthiopie	79	131	20	51	81	81	75	74	81
Gabon	51	80	14	25	89	38	31	55	38
Gambie	77	116	20	28	95	96	97	91	99
Ghana	73	117	9	28	99	87	86	86	87
Guinée	98	148	12	40	84	66	71	64	71
Guinée-Bissau	114	196	24	28	89	63	64	76	...
Guinée équatoriale	100	168	13	35	73	33	39	51	...
Kenya	64	104	10	35	95	85	85	90	85
Lesotho	70	104	13	42	96	83	80	85	85
Libéria	95	140	14	39	80	64	72	64	64
Madagascar	65	100	17	53	94	82	81	81	82
Malawi	84	121	13	53	97	91	92	88	91
Mali	106	191	19	38	77	68	62	68	68
Maurice	15	17	14	10	96	99	99	98	99
Mozambique	90	153	15	44	87	72	70	77	72
Namibie	35	52	16	29	88	83	83	73	...
Niger	88	172	27	55	64	66	64	80	...
Nigéria	109	187	14	41	69	54	61	62	41
Ouganda	74	122	14	38	90	64	59	68	68
République centrafricaine	105	180	13	43	74	54	47	62	...
R. D. Congo	117	198	12	46	74	69	68	67	69
République-Unie de Tanzanie	65	106	10	44	89	84	89	88	84
Rwanda	100	155	6	51	93	97	97	92	97
Sao Tomé-et-Principe	72	95	8	29	99	99	99	93	99
Sénégal	58	120	19	19	98	88	87	77	88
Seychelles	...	...	...	...	99	99	99	99	99
Sierra Leone	104	148	24	36	82	60	50	60	60
Somalie	110	180	...	42	36	31	24	24	...
Swaziland	66	102	9	29	99	95	95	95	95
Tchad	130	211	22	41	40	20	36	23	10
Togo	71	98	12	27	92	89	88	77	24
Zambie	95	160	11	45	92	80	77	85	80
Zimbabwe	58	94	11	36	76	62	66	66	62
Amérique du Nord et Europe occidentale									
Allemagne	4	5	7	1	...	90	96	95	90
Andorre	...	...	...	...	...	99	99	98	91
Autriche	4	5	7	...	...	83	83	83	83
Belgique	4	5	8	...	...	99	99	93	98
Canada	5	6	6	...	...	94	90	94	14
Chypre	5	7	...	...	...	97	97	87	93
Danemark	4	6	5	...	...	75	75	89	...
Espagne	4	5	6	...	...	97	97	98	97
États-Unis	6	7	8	3	...	96	93	92	93
Finlande	3	4	4	...	97	99	97	97	...
France	4	5	7	...	84	98	98	87	29
Grèce	4	4	8	...	91	99	99	99	95
Irlande	4	6	6	...	94	93	93	89	...

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²						
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (%)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (%)	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré et grave	Enfants de 1 an immunisés contre (%)				
					Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
	2005-2010	2005-2010	2003-2008 ³	2003-2008 ³	BCG	DTC3	Polio3	Rougeole	HepB3
2008	2008	2008	2008	2008	2008	2008	2008	2008	
Islande	3	4	4	...	...	98	98	96	...
Israël	5	6	8	...	...	93	95	84	96
Italie	4	5	6	...	...	96	96	91	96
Luxembourg	4	6	8	...	...	99	99	96	94
Malte	6	7	6	...	...	72	72	78	59
Monaco	...	...	...	...	90	99	99	99	99
Norvège	3	5	5	...	...	94	94	93	...
Pays-Bas	4	6	...	...	...	97	96	96	...
Portugal	4	5	8	...	98	97	97	97	97
Royaume-Uni	5	6	8	...	...	92	92	86	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	87	87	73	87
Suède	3	4	4	...	20	98	98	96	...
Suisse	4	5	6	...	...	95	95	87	...
Amérique latine et Caraïbes									
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	5	...	...	99	99	99	99
Antilles néerlandaises	13	14	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	13	16	7	8	99	96	94	99	92
Aruba	16	18	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	9	13	11	...	...	93	93	90	90
Barbade	10	11	14	...	...	93	93	92	93
Belize	17	21	7	22	98	94	94	96	94
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	46	61	7	22	85	83	82	86	83
Brésil	23	29	8	7	99	97	99	99	96
Chili	7	9	6	1	98	96	95	92	96
Colombie	19	26	6	15	93	92	92	92	92
Costa Rica	10	11	7	6	90	90	89	91	89
Cuba	5	8	5	5	99	99	99	99	99
Dominique	...	...	10	...	98	96	95	99	96
El Salvador	22	26	7	19	94	94	94	95	94
Équateur	21	26	10	23	99	75	72	66	75
Grenade	13	15	9	...	...	99	99	99	99
Guatemala	30	39	12	54	99	85	85	96	85
Guyana	42	56	19	17	96	93	93	95	93
Haïti	62	85	25	30	75	53	52	58	...
Honduras	28	39	10	29	99	93	93	95	93
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	23	28	12	4	92	87	87	88	89
Mexique	17	20	8	16	99	98	98	96	98
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	21	26	8	19	99	96	96	99	96
Panama	18	24	10	22	99	82	82	85	83
Paraguay	32	38	9	18	76	76	76	77	76
Pérou	21	33	8	30	99	99	98	90	99
République dominicaine	30	33	11	10	92	77	84	79	88
Sainte-Lucie	13	16	11	...	99	96	96	99	96
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	11	...	95	99	98	99	98
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	23	28	8	...	99	99	99	99	99
Suriname	22	31	13	11	...	84	85	86	84
Trinité-et-Tobago	26	33	19	4	...	90	91	91	90
Uruguay	13	16	9	14	99	94	94	95	94
Venezuela, R. B.	17	22	9	12	87	47	69	82	50
Asie centrale									
Arménie	25	28	7	18	98	89	91	94	89
Azerbaïdjan	43	53	10	25	81	70	73	66	46
Géorgie	35	36	5	13	95	92	90	96	89

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²						
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (%)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (%)	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré et grave	Enfants de 1 an immunisés contre (%)				
					Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
	BCG	DTC3			Polio3	Rougeole	HepB3		
2005-2010	2005-2010	2003-2008 ³	2003-2008 ³	2008	2008	2008	2008	2008	
Kazakhstan	26	30	6	18	97	99	99	99	99
Kirghizistan	37	46	5	18	99	95	95	99	97
Mongolie	42	44	6	28	98	96	95	97	96
Ouzbékistan	48	58	5	19	96	98	98	98	91
Tadjikistan	60	78	10	33	89	86	87	86	86
Turkménistan	50	64	4	19	99	96	96	99	96
Asie de l'Est et Pacifique									
Australie	5	6	7	...	...	92	92	94	94
Brunéi Darussalam	6	7	10	...	96	99	99	97	99
Cambodge	62	89	14	40	98	91	91	89	91
Chine	23	29	4	15	97	97	99	94	95
États fédérés de Micronésie	34	42	18	...	82	79	79	92	90
Fidji	20	24	10	...	99	99	99	94	99
Îles Cook	...	...	3	...	99	99	99	95	99
Îles Marshall	...	...	18	...	92	93	91	94	93
Îles Salomon	44	57	13	33	81	78	78	60	77
Indonésie	27	32	9	37	89	77	77	83	78
Japon	3	4	8	...	...	98	95	97	...
Kiribati	...	...	5	...	83	82	74	72	83
Macao, Chine	5	6	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	9	11	9	...	90	90	90	95	90
Myanmar	75	111	15	41	88	85	85	82	84
Nauru	...	...	27	24	99	99	99	99	99
Nioué	...	...	0	...	99	99	99	99	99
Nouvelle-Zélande	5	6	6	...	...	89	89	86	90
Palaos	...	...	9	...	...	92	92	97	92
Papouasie-Nouvelle-Guinée	51	69	10	43	68	52	65	54	56
Philippines	23	27	20	34	93	91	91	92	88
République de Corée	4	6	4	...	96	94	92	92	94
RDP Iao	50	65	11	48	68	61	60	52	61
RPD Corée	48	63	7	45	97	92	98	98	92
Samoa	22	27	4	...	99	46	78	45	38
Singapour	3	4	8	4	99	97	97	95	96
Thaïlande	7	10	9	16	99	99	99	98	98
Timor-Leste	67	92	12	54	85	79	79	73	79
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	22	26	3	...	99	99	99	99	98
Tuvalu	...	...	5	10	99	99	99	93	99
Vanuatu	28	34	10	20	97	76	76	65	76
Viet Nam	20	23	7	36	92	93	93	92	87
Asie du Sud et de l'Ouest									
Afghanistan	157	235	...	59	85	85	85	75	85
Bangladesh	45	57	22	43	98	95	95	89	95
Bhoutan	44	64	15	38	99	96	96	99	96
Inde	55	81	28	48	87	66	67	70	21
Maldives	24	28	22	32	99	98	98	97	98
Népal	42	54	21	49	87	82	82	79	82
Pakistan	64	89	32	42	90	73	81	85	73
République islamique d'Iran	29	34	7	5	99	99	99	98	99
Sri Lanka	16	20	18	17	99	98	98	98	98
États arabes									
Algérie	31	33	6	15	99	93	92	88	91
Arabie saoudite	19	22	11	9	98	98	98	97	98
Bahreïn	10	13	8	10	...	97	97	99	97
Djibouti	85	125	10	33	90	89	89	73	88
Égypte	35	41	13	29	98	97	97	92	97
Émirats arabes unis	10	11	15	17	98	92	94	92	92
Irak	33	41	15	26	92	62	66	69	58
Jamahiriya arabe libyenne	18	20	7	21	99	98	98	98	98

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²						
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (%)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (%)	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré et grave	Enfants de 1 an immunisés contre (%)				
					Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
	2005-2010	2005-2010	2003-2008 ³	2003-2008 ³	BCG	Vaccinations correspondantes :			HepB3
				2008	DTC3	Polio3	Rougeole	HepB3	
Jordanie	19	22	13	12	95	97	98	95	97
Koweït	9	10	7	24	...	99	99	99	99
Liban	22	26	6	11	...	74	74	53	74
Maroc	31	36	15	23	99	99	99	96	97
Mauritanie	73	120	34	24	89	74	73	65	74
Oman	12	14	9	13	99	92	99	99	92
Qatar	8	10	10	8	96	94	97	92	94
République arabe syrienne	16	18	9	28	90	82	82	81	82
Soudan	69	111	31	38	83	86	85	79	86
Territoire palestinien occupé	18	20	7	10	99	96	97	96	96
Tunisie	20	22	5	9	99	99	99	98	99
Yémen	59	79	32	58	60	69	67	62	69
Europe centrale et orientale									
Albanie	16	18	7	26	99	99	99	98	99
Bélarus	9	12	4	4	98	97	98	99	98
Bosnie-Herzégovine	13	15	5	10	96	91	92	84	88
Bulgarie	12	15	9	9	98	95	96	96	96
Croatie	6	8	5	1	99	96	96	96	97
Estonie	8	10	4	...	98	95	95	95	94
ERY de Macédoine	15	17	6	11	94	95	96	98	97
Fédération de Russie	12	16	6	13	98	98	98	99	98
Hongrie	7	8	9	...	99	99	99	99	...
Lettonie	9	11	5	...	99	97	97	97	96
Lituanie	9	12	4	...	99	96	96	97	96
Monténégro	9	10	4	7	98	95	95	89	93
Pologne	7	8	6	...	93	99	99	98	98
République de Moldova	18	23	6	10	99	95	97	94	98
République tchèque	4	5	7	3	99	99	99	97	99
Roumanie	15	18	8	13	99	97	96	97	99
Serbie	12	14	5	7	99	95	95	92	93
Slovaquie	7	8	7	...	98	99	99	99	99
Slovénie	4	5	...	...	...	97	97	96	98
Turquie	28	32	16	10	96	96	96	97	92
Ukraine	12	15	4	3	95	90	91	94	84
Moyenne pondérée									
Monde	47	71	9	26	96	93	93	92	92
Pays développés	5	7	6	...	98	96	96	96	96
Pays en développement	52	79	11	29	95	91	91	90	91
Pays en transition	25	31	6	18	98	95	96	97	94
Médiane									
Afrique subsaharienne	90	149	14	38	89	81	79	77	82
Amérique du N./Europe occ.	5	6	6	...	...	97	96	93	93
Amérique latine et Caraïbes	22	28	9	16	98	93	93	95	93
Amérique latine	21	26	8	16	99	93	93	92	92
Caraïbes	50	68	11	...	...	94	94	96	94
Asie centrale	43	52	6	19	97	95	95	97	91
Asie de l'Est et Pacifique	24	31	9	...	96	92	92	93	92
Asie de l'Est	24	31	9	37	95	92	92	92	91
Pacifique	23	31	8	...	99	92	92	94	93
Asie du Sud et de l'Ouest	57	82	22	42	98	95	95	89	95
États arabes	38	50	10	19	98	94	97	92	93
Europe centrale et orientale	16	19	6	9	98	96	96	97	97

1. Les indicateurs de la survie des enfants inclus dans ce tableau proviennent des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2008 (Nations Unies, 2009). Ils sont basés sur la variante moyenne.

2. UNICEF (2010) ; base de données mondiale de l'OMS sur la croissance et la malnutrition infantiles.

3. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

Tableau 3B
Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : éducation

Pays ou territoire	Groupe d'âge 2008	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)					
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					
		1999		2008		1999		2008		1999			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	% F	Total	M	F	IPS (F/M)		
Afrique subsaharienne													
1	Afrique du Sud	6-6	207	50	522 ²	50 ²	26	6 ²	21	21	21	1,01	
2	Angola	3-5	389	40	716	44	...	0,7	27	32	21	0,65	
3	Bénin	4-5	18	48	68	49	20	32	4	5	4	0,97	
4	Botswana	3-5	...	...	21 ^Y	51 ^Y	...	81 ^Y	...	...	...	...
5	Burkina Faso	4-6	20	50	42	49	34	71	2	2	2	1,03	
6	Burundi	4-6	5	50	16 ²	52 ²	49	46 ²	0,8	0,8	0,8	1,01	
7	Cameroun	4-5	104	48	264	50	57	66	11	11	11	0,95	
8	Cap-Vert	3-5	...	...	22	50	...	- ^z	...	...	...	...
9	Comores	3-5	1	51	14	48	100	100	3	3	3	1,07	
10	Congo	3-5	6	61	38	50	85	80	2	2	3	1,61	
11	Côte d'Ivoire	3-5	36	49	53	49	46	37	2	2	2	0,96	
12	Érythrée	5-6	12	47	36	49	97	48	5	6	5	0,89	
13	Éthiopie	4-6	90	49	263	49	100	96	1	1	1	0,97	
14	Gabon	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	Gambie	3-6	29	47	42 ²	50 ²	...	100 ²	19	20	18	0,90	
16	Ghana	3-5	667	49	1 263	50	33	19	40	40	41	1,02	
17	Guinée	4-6	...	...	99*	50*	...	82*	...	...	...	...
18	Guinée-Bissau	4-6	4	51	...	...	62	...	4	4	4	1,06
19	Guinée équatoriale	3-6	17	51	40 ²	57 ²	37	...	26	25	26	1,04	
20	Kenya	3-5	1 188	50	1 720	49	10	35	42	42	42	1,00	
21	Lesotho	3-5	33	52	...	...	100	...	21	20	22	1,08
22	Libéria	3-5	112	42	285	49	39	24	47	54	40	0,74	
23	Madagascar	3-5	50	51	160	51	...	94	3	3	3	1,02	
24	Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	Mali	3-6	21	51	62	51	...	72	2	2	2	1,07	
26	Maurice	3-4	42	50	36	50	85	82	94	93	94	1,02	
27	Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	Namibie	5-6	35	53	33 ^Y	50 ^Y	100	...	34	31	36	1,14	
29	Niger	4-6	12	50	48	47	33	27	1	1	1	1,04	
30	Nigéria	3-5	...	...	2 135 ²	49 ²	...	29 ²	...	...	...	...
31	Ouganda	4-5	...	...	417	51	...	100	...	...	...	...
32	République centrafricaine	3-5	...	...	17	51	...	54	...	...	...	...
33	République démocratique du Congo	3-5	...	...	201	51	...	62	...	...	...	...
34	République-Unie de Tanzanie	5-6	...	...	896	50	...	10	...	...	...	...
35	Rwanda	4-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36	Sao Tomé-et-Principe	3-6	4	52	7	52	-	4	25	24	26	1,12	
37	Sénégal	4-6	24	50	115	53	68	50	3	3	3	1,00	
38	Seychelles ¹	4-5	3	49	3	49	5	8	109	107	111	1,04	
39	Sierra Leone	3-5	...	...	25 ²	52 ²	...	50 ²	...	...	...	...
40	Somalie	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	Swaziland	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	Tchad	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
43	Togo	3-5	11	50	41	51	53	47	2	2	2	0,99	
44	Zambie	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45	Zimbabwe	3-5	439	51	...	...	...	...	41	40	42	1,03
Amérique du Nord et Europe occidentale													
46	Allemagne	3-5	2 333	48	2 410	48	54	64	94	95	93	0,98	
47	Andorre ¹	3-5	...	...	3	48	...	2	...	...	...	...
48	Autriche	3-5	225	49	225	49	25	28	82	83	82	0,99	
49	Belgique	3-5	399	49	417	49	56	53	111	112	110	0,99	
50	Canada	4-5	512	49	486 ^Y	49 ^Y	8	6 ^Y	64	64	64	0,99	
51	Chypre ¹	3-5	19	49	20	48	54	52	60	59	60	1,02	
52	Danemark	3-6	251	49	252 ²	49 ²	...	...	90	90	90	1,00
53	Espagne	3-5	1 131	49	1 645	49	32	36	100	100	100	1,00	
54	États-Unis	3-5	7 183	48	7 191	49	34	35	58	59	57	0,97	
55	Finlande	3-6	125	49	147	49	10	9	48	49	48	0,99	
56	France ²	3-5	2 393	49	2 570	49	13	13	111	111	111	1,00	
57	Grèce	4-5	143	49	143 ²	49 ²	3	3 ²	68	67	68	1,01	
58	Irlande	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	Islande	3-5	12	48	12	49	6	11	88	88	87	0,99	

Tableau 3B

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE [%]				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE [%]				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		
2008				2008				2008				2008		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F
Afrique subsaharienne														
51 ^Z	51 ^Z	51 ^Z	1,00 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	45	35	0,79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
13	13	13	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 ^Y	16 ^Y	17 ^Y	1,04 ^Y	13 ^Y	12 ^Y	13 ^Y	1,05 ^Y	17 ^Y	17 ^Y	18 ^Y	1,04 ^Y	...	...	...
3	3	3	1,01	2	2	2	1,00	3	3	3	1,01	5 ^Z	5 ^Z	5 ^Z
3 ^Z	3 ^Z	3 ^Z	1,09 ^Z	...	...	...	...	3 ^Z	3 ^Z	3 ^Z	1,09 ^Z	1 ^Y	1 ^Y	1 ^Y
25	25	25	1,02	18	17	18	1,02	25	25	25	1,02	...	...	...
60	60	60	1,01	57	56	57	1,01	60	60	60	1,01	87	85	88
27	27	26	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12	12	13	1,02	12	12	13	1,02	12	12	13	1,02	...	...	...
3	3	3	0,98	...	...	...	...	3	3	3	0,98	...	...	...
13	14	13	0,96	9	9	9	0,96	...	...	...	...	50	48	52
4	4	4	0,96	3	3	3	0,97	4	4	4	0,96	6	6	6
...
22 ^Z	22 ^Z	22 ^Z	1,01 ^Z	19 ^Z	19 ^Z	20 ^Z	1,04 ^Z	...	...	...	...	...	...	...
68	67	69	1,04	49	48	50	1,05	78	76	79	1,03	...	...	...
11*	11*	12*	1,03*	9*	9*	9*	1,03*	11*	11*	12*	1,03*	20	19	21
...
54 ^Z	47 ^Z	62 ^Z	1,33 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	49	46	0,96	26	26	26	0,99	48	49	46	0,96	...	...	...
...
84	86	83	0,96	20	21	20	0,96	84	86	83	0,96	...	...	...
9	9	9	1,03	9	9	9	1,03	...	...	...	...	...	...	...
...
4	4	4	1,05	4	4	4	1,05	4	4	4	1,05	15	15	16
98	97	99	1,02	91	89	92	1,03	98	97	99	1,02	92	92	92
...
31 ^Y	31 ^Y	32 ^Y	1,00 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3	3	3	0,94	2	2	2	0,90	3	3	3	0,94	13	12	14
16 ^Z	16 ^Z	16 ^Z	0,99 ^Z	...	...	...	...	16 ^Z	16 ^Z	16 ^Z	0,99 ^Z	...	...	...
19	18	19	1,05	10	10	10	1,04	19	18	19	1,05	...	...	...
5	4	5	1,02	4	4	4	1,01	5	4	5	1,02	...	...	...
3	3	3	1,05	...	...	...	...	3	3	3	1,05	...	...	...
34	34	35	1,02	34	34	35	1,02	34	34	35	1,02	...	...	...
...
39	37	40	1,08	37	36	39	1,09	...	...	...	...	42 ^Z	42 ^Z	43 ^Z
11	10	11	1,13	7	7	8	1,12	...	...	...	...	...	...	...
100	101	99	0,99	87	85	88	1,03	100	101	99	0,99	...	...	...
5 ^Z	5 ^Z	5 ^Z	1,06 ^Z	4 ^Z	4 ^Z	4 ^Z	1,07 ^Z	...	...	...	...	...	...	...
...
7	7	8	1,04	7	7	8	1,04	7	7	8	1,04	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17 ^Z	16 ^Z	17 ^Z
...
Amérique du Nord et Europe occidentale														
109	110	108	0,99	...	...	...	...	109	110	108	0,99	...	...	...
98	98	99	1,00	84	84	83	0,99	98	98	99	1,00	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z
95	95	95	0,99	...	...	...	...	95	95	95	0,99	...	...	...
122	122	121	0,99	100	100	100	1,00	122	122	121	0,99	...	...	...
70 ^Y	71 ^Y	70 ^Y	1,00 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	83	82	0,98	73	73	73	0,99	83	83	82	0,98	...	...	...
96 ^Z	96 ^Z	96 ^Z	1,00 ^Z	92 ^Z	91 ^Z	93 ^Z	1,03 ^Z	...	...	...	...	...	...	...
126	125	126	1,00	99	99	100	1,01	126	125	126	1,00	...	...	...
58	58	58	0,99	53	53	54	1,02	58	58	58	0,99	...	...	...
65	66	65	0,99	65	65	65	1,00	65	66	65	0,99	...	...	...
110	111	110	0,99	100	100	100	1,00	110	111	110	0,99	...	...	...
69 ^Z	68 ^Z	69 ^Z	1,02 ^Z	68 ^Z	67 ^Z	69 ^Z	1,02 ^Z	69 ^Z	68 ^Z	69 ^Z	1,02 ^Z	...	...	...
...
98	98	98	1,01	98	98	98	1,01	98	98	98	1,01	...	...	...

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				
		1999		2008		1999	2008	1999				
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	
60	Israël	3-5	355	48	397	49	7	7	105	106	105	0,98
61	Italie	3-5	1 578	48	1 653 ²	48 ²	30	32 ²	97	97	96	0,98
62	Luxembourg	3-5	12	49	15	48	5	8	73	73	73	1,00
63	Malte	3-4	10	48	8 ²	49 ²	37	33 ²	103	103	102	0,99
64	Monaco ^{1,3}	3-5	0,9	52	0,9	49	26	20	...	...	...	...
65	Norvège	3-5	139	50	166	49	40	45	75	73	77	1,06
66	Pays-Bas	4-5	390	49	398	49	69	...	98	99	98	0,99
67	Portugal	3-5	220	49	264 ²	49 ²	52	48 ²	70	70	70	0,99
68	Royaume-Uni ⁴	3-4	1 155	49	1 108	49	6	29	77	77	77	1,00
69	Saint-Marin ³	3-5	...	...	1	46	...	...	...	...	...	...
70	Suède	3-6	360	49	373	49	10	15	76	76	76	1,01
71	Suisse	5-6	158	48	152	49	6	10	92	93	92	0,99
Amérique latine et Caraïbes												
72	Anguilla ³	3-4	0,5	52	0,5	51	100	100	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda ¹	3-4	...	...	2	49	...	100	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	4-5	7	50	...	...	75	...	111	110	113	1,02
75	Argentine	3-5	1 191	50	1 374 ²	50 ²	28	31 ²	57	56	58	1,02
76	Aruba	4-5	3	49	3	49	83	73	97	99	95	0,96
77	Bahamas	3-4	1	51	...	...	...	...	12	11	12	1,09
78	Barbade ⁵	3-4	6	49	6*	50*	...	15*	...	...	...	...
79	Belize	3-4	4	50	6	50	...	82	26	25	26	1,02
80	Bermudes	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivie, État plurinational de	4-5	208	49	238 ²	49 ²	...	10 ²	45	44	45	1,01
82	Brésil	4-6	5 733	49	6 785	49	28	26	58	58	58	1,00
83	Chili	3-5	450	49	407 ²	50 ²	45	56 ²	77	77	76	0,99
84	Colombie ⁶	3-5	1 034	50	1 312	49	45	34	39	38	39	1,02
85	Costa Rica	4-5	70	49	108	49	10	13	84	84	85	1,01
86	Cuba	3-5	484	50	408	48	.	.	109	107	111	1,04
87	Dominique ¹	3-4	3	52	2	49	100	100	80	76	85	1,11
88	El Salvador	4-6	194	49	224	50	22	18	41	41	42	1,03
89	Équateur	5-5	181	50	291	49	39	39 ²	64	63	66	1,04
90	Grenade	3-4	4	50	4	50	...	58	84	83	85	1,02
91	Guatemala	3-6	308	49	478	50	22	19	46	46	45	0,97
92	Guyana	4-5	37	49	27	49	1	3	121	122	120	0,99
93	Haïti	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	3-5	...	...	227	50	...	13	...	...	...	...
95	Îles Caïmanes ^{1,3}	3-4	0,5	48	1	54	88	97	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques ³	4-5	0,8	54	...	...	47	...	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques ¹	3-4	0,5	53	0,7 ^y	52 ^y	100	100 ^y	62	57	66	1,16
98	Jamaïque	3-5	138	51	134	50	88	90	80	77	83	1,08
99	Mexique	4-5	3 361	50	4 757	49	9	15	74	73	75	1,02
100	Montserrat ^{1,5}	3-4	0,1	52	0,1 ²	47 ²	.	- ²	...	...	...	...
101	Nicaragua	3-5	161	50	221	49	17	15	28	27	28	1,04
102	Panama	4-5	49	49	95	49	23	16	39	39	40	1,01
103	Paraguay	3-5	123	50	152 ²	49 ²	29	30 ²	29	29	30	1,03
104	Pérou	3-5	1 017	50	1 276	49	15	24	56	56	57	1,02
105	République dominicaine	3-5	195	49	222	49	45	51	31	31	31	1,01
106	Sainte-Lucie	3-4	4	50	4	50	...	100	65	64	65	1,02
107	Saint-Kitts-et-Nevis ⁵	3-4	...	...	2	50	...	64	...	...	...	...
108	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	Suriname	4-5	...	...	17	50	...	44	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	3-4	23	50	30*	49*	100	90*	58	58	59	1,01
111	Uruguay	3-5	100	49	122 ²	49 ²	...	33 ²	60	59	60	1,02
112	Venezuela, R. B.	3-5	738	50	1 184	49	20	18	45	44	45	1,03
Asie centrale												
113	Arménie	3-6	57	...	48 ²	51 ²	-	1 ²	26	...	...	...
114	Azerbaïdjan ^{1,7}	3-5	88	46	89	47	-	0,4	18	19	17	0,89
115	Géorgie	3-5	74	48	79	51	0,1	-	35	35	34	0,98
116	Kazakhstan	3-6	165	48	375	48	10	5	14	15	14	0,96
117	Kirghizistan	3-6	48	43	67	49	1	1	10	11	9	0,80
118	Mongolie	3-6	74	54	100	51	4	4	26	24	28	1,19

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				
		1999		2008		1999	2008	1999				
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	
119	Ouzbékistan	3-6	616	47	554	49	...	0,4	24	24	23	0,94
120	Tadjikistan	3-6	56	42	61	45	.	.	8	9	7	0,76
121	Turkménistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
122	Australie ⁸	4-4	...	...	216	48	...	76	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	4-5	11	49	12	49	66	68	76	74	77	1,04
124	Cambodge	3-5	58	50	119	51	22	33	5	5	5	1,03
125	Chine	4-6	24 030	46	23 488	45	...	37	36	36	36	1,00
126	États fédérés de Micronésie	3-5	3	...	...	...	...	37	...	...	...	...
127	Fidji	3-5	9	49	9 ^Y	49 ^Y	...	100 ^Y	16	16	16	1,02
128	Îles Cook ¹	4-4	0,4	47	0,5 ²	46 ²	25	29 ²	86	87	85	0,98
129	Îles Marshall ¹	4-5	2	50	1 ²	48 ²	19	...	59	57	60	1,04
130	Îles Salomon	3-5	13	48	...	...	...	...	35	35	35	1,02
131	Indonésie	5-6	1 981	49	3 584	50	99	99	24	24	24	1,01
132	Japon	3-5	2 962	49	3 032	...	65	68	83	82	84	1,02
133	Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine ⁵	3-5	17	47	9	48	94	97	...	...	...	...
135	Malaisie	4-5	572	50	654 ²	50 ²	49	43 ²	54	53	55	1,04
136	Myanmar	3-4	41	...	112	50	90	58	2	...	...	...
137	Nauru	3-5	...	...	0,7	50	...	...	...	...	...	...
138	Nioué ¹	4-4	0,1	44	...	...	.	...	154	159	147	0,93
139	Nouvelle-Zélande	3-4	101	49	106	49	...	98	85	85	85	1,00
140	Palaos ¹	3-5	0,7	54	...	...	24	...	63	56	69	1,23
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	5-5	593	50	1 002	49	47	41	30	29	31	1,05
143	République de Corée	5-5	536	47	539	48	75	78	76	78	75	0,96
144	RDP lao	3-5	37	52	70	50	18	29	8	7	8	1,11
145	RPD Corée	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	3-4	5	53	4	51	100	100	53	48	58	1,21
147	Singapour	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	3-5	2 745	49	2 660	49	19	20	87	87	87	1,00
149	Timor-Leste	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	3-4	2	53	...	...	...	...	29	26	32	1,24
152	Tuvalu ¹	3-5	...	...	0,7 ^Y	52 ^Y	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	3-5	...	...	1 ^Y	47 ^Y	...	94 ^Y	...	...	...	...
154	Viet Nam ⁵	3-5	2 179	48	3 196	49	49	56	40	41	39	0,94
Asie du Sud et de l'Ouest												
155	Afghanistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	3-5	1 825	50	...	...	...	...	18	17	18	1,03
157	Bhoutan	4-5	0,3	48	0,3	51	100	100	0,9	1,0	0,9	0,93
158	Inde	3-5	13 869	48	35 440 ²	49 ²	...	...	18	18	19	1,02
159	Maldives	3-5	12	48	16	50	...	92	55	55	54	0,97
160	Népal ⁵	3-4	216*	42*	881	47	...	63	10*	12*	9*	0,77*
161	Pakistan	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	5-5	220	50	560	48	...	8 ²	15	15	16	1,04
163	Sri Lanka	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes												
164	Algérie	5-5	36	49	138	49	.	3	3	3	3	1,01
165	Arabie saoudite	3-5	...	...	182	48	...	51	...	...	...	...
166	Bahreïn	3-5	14	48	22	49	100	100	37	37	36	0,96
167	Djibouti	4-5	0,2	60	1	47	100	89	0,4	0,3	0,5	1,50
168	Égypte	4-5	328	48	580 ²	47 ²	54	30 ²	10	10	10	0,95
169	Émirats arabes unis	4-5	64	48	100 ²	48 ²	68	78 ²	64	65	63	0,97
170	Irak	4-5	68	48	...	...	.	...	5	5	5	1,00
171	Jamahiriya arabe libyenne	4-5	10	48	22 ^Y	48 ^Y	.	17 ^Y	5	5	5	0,97
172	Jordanie	4-5	74	46	105	47	100	90	29	31	28	0,91
173	Koweït	4-5	57	49	71	49	24	42	78	78	79	1,02
174	Liban	3-5	143	48	153	49	78	79	61	62	60	0,97
175	Maroc	4-5	805	34	669	42	100	95	62	82	43	0,52

Tableau 3B

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		
2008				2008				2008				2008		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F
27	27	27	1,02	18	17	18	1,04	...	...	...	...	...	...	...
9	10	8	0,86	7	7	6	0,87	...	...	...	...	1 ²	1 ²	1 ²
...
82	83	81	0,98	52	52	51	0,98	82	83	81	0,98	...	...	...
83	81	85	1,04	65	63	66	1,04	89	88	91	1,04	...	...	...
13	13	13	1,07	12	12	13	1,07	13	13	13	1,07	20	19	21
44	44	44	0,99	...	...	...	...	44	44	44	0,99	85 ²	...	...
...
16 ^Y	16 ^Y	16 ^Y	1,01 ^Y	15 ^Y	15 ^Y	15 ^Y	1,01 ^Y	16 ^Y	16 ^Y	16 ^Y	1,01 ^Y	...	...	...
...
45 ²	45 ²	45 ²	1,00 ²	...	...	...	...	45 ²	45 ²	45 ²	1,00 ²	...	...	...
...
43	42	44	1,04	31	30	32	1,05	43	42	44	1,04	47	46	47
89	...	...	...	89	...	...	...	106	...	...	...	...	...	...
...
61 ²	58 ²	63 ²	1,08 ²	61 ²	58 ²	63 ²	1,08 ²	61 ²	58 ²	63 ²	1,08 ²	...	...	...
6	6	6	1,02	6	6	6	1,02	...	...	...	...	13	11	15
92	91	93	1,02	57 ²	58 ²	57 ²	0,99 ²	...	...	...	...	...	...	...
...
94	93	96	1,03	93	92	95	1,03	94	93	96	1,03	...	...	...
...
49	48	49	1,02	39	39	38	0,96	49	48	49	1,02	70	69	70
111	112	111	0,99	51	51	51	0,98	111	112	111	0,99	...	...	...
15	15	15	1,06	14	13	14	1,06	15	15	15	1,06	15	14	15
...
45	43	48	1,13	...	...	...	...	45	43	48	1,13	...	...	...
...
92	92	93	1,01	80	80	80	1,01	92	92	93	1,01	...	...	...
...
...
107 ^Y	98 ^Y	116 ^Y	1,18 ^Y	92 ^Y	84 ^Y	100 ^Y	1,19 ^Y	...	...	...	...	...	...	...
7 ^Y	7 ^Y	7 ^Y	0,95 ^Y	5 ^Y	5 ^Y	5 ^Y	0,98 ^Y	7 ^Y	7 ^Y	7 ^Y	0,95 ^Y	60 ²	63 ²	57 ²
...
...
1	1	1	1,09	...	...	...	...	1	1	1	1,09	...	...	...
47 ²	47 ²	48 ²	1,03 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	101	102	1,01	84	84	84	1,01	101	101	102	1,01	99	99	99
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35	36	34
...
52	53	51	0,96	...	...	...	...	52	53	51	0,96	...	...	...
...
23	23	23	1,00	23	23	23	1,00	...	...	...	...	30 ²	19 ²	43 ²
11	11	10	0,94	10 ^{*,2}	10 ^{*,2}	10 ^{*,2}	0,93 ^{*,2}	11	11	10	0,94	...	...	...
54	54	53	0,98	53	53	53	0,98	56	57	56	0,98	83	83	84
3	3	3	0,91	2	2	2	0,87	3	3	3	0,91	8 ²	8 ²	8 ²
16 ²	17 ²	16 ²	0,94 ²	15 ²	16 ²	15 ²	0,94 ²	16 ²	17 ²	16 ²	0,94 ²	...	...	...
87 ²	88 ²	87 ²	0,98 ²	62 ²	63 ²	61 ²	0,98 ²	87 ²	88 ²	87 ²	0,98 ²	82 ²	82 ²	81 ²
...
9 ^Y	9 ^Y	9 ^Y	0,97 ^Y	8 ^Y	8 ^Y	7 ^Y	0,96 ^Y	9 ^Y	9 ^Y	9 ^Y	0,97 ^Y	...	...	...
36	38	35	0,93	33	35	32	0,94	36	38	35	0,93	72	74	69
76	77	76	0,98	63	64	62	0,97	...	...	...	...	...	...	...
77	77	76	0,98	74	74	74	0,99	77	77	76	0,98	96	95	96
57	65	48	0,74	52	60	44	0,74	57	65	48	0,74	47	47	47

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				
		1999		2008		1999	2008	1999				
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	
176	Mauritanie	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	Oman	4-5	...	...	40	53	...	30	...	...	...
178	Qatar	3-5	8	48	22	49	100	91	25	25	25	0,98
179	République arabe syrienne	3-5	108	46	150	47	67	72	8	9	8	0,90
180	Soudan	4-5	366	...	632	50	<i>90</i>	23	18	...	...	...
181	Territoire palestinien occupé	4-5	77	48	84	48	100	100	39	40	39	0,96
182	Tunisie	3-5	78	47	...	...	88	...	14	14	13	0,95
183	Yémen	3-5	12	45	...	...	37	...	0,7	0,7	0,6	0,86
Europe centrale et orientale												
184	Albanie	3-5	82	50	...	...	...	...	42	41	44	1,08
185	Bélarus	3-5	263	47*	271 ²	48 ²	...	4 ²	75	77*	73*	0,95*
186	Bosnie-Herzégovine	3-5	...	...	15	48	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	3-6	219	48	208	48	0,1	0,5	67	67	66	0,99
188	Croatie	3-6	81	48	91 ²	48 ²	5	11 ²	40	40	40	0,98
189	Estonie	3-6	55	48	49	49	0,7	3	87	88	87	0,99
190	ERY de Macédoine	3-6	33	49	37 ²	49 ²	...	..²	27	27	28	1,01
191	Fédération de Russie	3-6	4 379	...	4 906	48	...	2	68	...	...	...
192	Hongrie	3-6	376	48	324	48	3	6	79	80	79	0,98
193	Lettonie	3-6	58	48	69	48	1	3	53	54	51	0,95
194	Lituanie	3-6	94	48	87	49	0,3	0,3	50	50	49	0,98
195	Monténégro	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Pologne	3-6	958	49	863 ²	49 ²	3	9 ²	50	50	50	1,01
197	République de Moldova ^{1,9}	3-6	103	48	107	48	...	0,1	48	49	48	0,96
198	République tchèque	3-5	312	50	293	48	2	1	90	87	93	1,07
199	Roumanie	3-6	625	49	650	49	0,6	2	62	61	63	1,02
200	Serbie ¹	3-6	175	46	178	49	...	0,3	54	57	51	0,90
201	Slovaquie	3-5	169	...	143	48	0,4	3	81	...	...	...
202	Slovénie	3-5	59	46	45	48	1	2	74	78	71	0,91
203	Turquie	3-5	261	47	702	48	6	10	6	7	6	0,93
204	Ukraine	3-5	1 103	48	1 137	48	0,04	2	50	50	49	0,98

		Somme	% F	Somme	% F	Médiane		Moyenne pondérée				
I	Monde	...	112 770	48	148 113	48	29	32	33	33	32	0,97
II	Pays développés	...	25 420	49	26 215	49	6	10	73	73	73	0,99
III	Pays en développement	...	80 232	47	114 079	48	47	48	27	28	27	0,96
IV	Pays en transition	...	7 118	47	7 819	48	0,02	1	46	47	44	0,95
V	Afrique subsaharienne	...	6 279	49	10 902	49	49	49	12	12	11	0,96
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	19 164	48	20 153	49	25	24	75	76	75	0,98
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	16 247	49	20 654	49	29	33	56	55	56	1,01
VIII	Amérique latine	...	15 704	49	19 915	49	23	21	56	55	56	1,01
IX	Caraïbes	...	543	49	740	49	88	86	53	52	53	1,01
X	Asie centrale	...	1 344	48	1 494	49	0,1	0,8	20	21	20	0,96
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	36 501	47	39 147	47	49	63	38	38	38	1,00
XII	Asie de l'Est	...	36 059	47	38 681	47	57	56	38	38	38	1,00
XIII	Pacifique	...	442	49	466	48	...	...	65	65	66	1,02
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	21 394	46	42 353	48	...	...	21	22	20	0,93
XV	États arabes	...	2 407	42	3 158	47	78	75	15	17	13	0,77
XVI	Europe centrale et orientale	...	9 434	48	10 252	48	0,7	1,9	50	51	49	0,96

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2010).

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.
2. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).
3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.
4. La baisse de la scolarisation est principalement due à une reclassification des programmes. À compter de 2004, il a été décidé d'inclure les enfants âgés de « 4 ans révolus » dans les chiffres de l'enseignement primaire plutôt que ceux du préprimaire, même s'ils ont commencé l'année scolaire à ce niveau d'enseignement. Il s'agit des enfants qui commencent généralement (mais pas toujours) leur 1^{re} année de scolarité primaire au cours du 2^e ou 3^e trimestre de l'année scolaire.

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

6. L'effectif scolarisé de l'année scolaire s'achevant en 2008 inclut les données sur le Programa de Atención Integral a la Primera Infancia qui n'était pas couvert auparavant. Environ 220 000 enfants âgés de 3 et 4 ans étaient scolarisés dans ce programme, ce qui explique la hausse de 21 % de l'effectif total du préprimaire entre 2007 et 2008.

7. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

Tableau 3B

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE [%]					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE [%]					TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)					NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)				
Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en				
2008					2008					2008					2008				
Total	M	F	IPS (F/M)		Total	M	F	IPS (F/M)		Total	M	F	IPS (F/M)		Total	M	F		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	176
34	31	36	1,17	...	25	23	26	1,15	...	34	31	37	1,17	...	...	...	177	
51	50	52	1,04	...	46	45	47	1,06	...	51	50	52	1,04	...	...	...	178	
10	10	9	0,93	...	9	10	9	0,93	...	10	10	9	0,93	...	...	...	179	
28	28	29	1,03	...	...	...	...	...	...	28	28	29	1,03	...	65	...	...	180
32	32	31	0,97	...	26	26	26	0,98	...	32	32	31	0,97	...	...	...	181	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	182
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
Europe centrale et orientale																			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	184
102 ^z	103 ^z	101 ^z	0,98 ^z	...	90 ^z	90 ^z	89 ^z	0,99 ^z	...	120 ^z	122 ^z	119 ^z	0,98 ^z	...	...	...	185	
12	13	12	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
81	81	80	0,99	...	77	78	76	0,99	...	81	81	80	0,99	...	...	...	187	
51 ^z	52 ^z	50 ^z	0,97 ^z	...	51 ^z	52 ^z	50 ^z	0,97 ^z	...	51 ^z	52 ^z	50 ^z	0,97 ^z	...	...	...	188	
95	95	95	1,00	...	90	90	91	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	189	
38 ^z	38 ^z	39 ^z	1,02 ^z	...	37 ^z	37 ^z	37 ^z	1,03 ^z	...	38 ^z	38 ^z	39 ^z	1,02 ^z	...	...	...	190	
90	91	89	0,99	...	73	73	73	1,00	...	90	91	89	0,99	...	...	...	191	
87	88	87	0,99	...	86	87	86	0,99	...	87	88	87	0,99	...	...	...	192	
89	90	88	0,98	...	87	87	86	0,99	...	89	90	88	0,98	...	...	...	193	
72	72	72	0,99	...	71	72	71	1,00	...	72	72	72	0,99	...	...	...	194	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	195
60 ^z	60 ^z	61 ^z	1,01 ^z	...	59 ^z	58 ^z	59 ^z	1,01 ^z	...	60 ^z	60 ^z	61 ^z	1,01 ^z	...	...	...	196	
73	73	72	0,98	...	71	72	71	0,99	...	73	73	72	0,98	...	...	...	197	
111	113	110	0,97	...	...	...	...	...	...	111	113	110	0,97	...	...	...	198	
73	73	74	1,01	...	72	72	72	1,01	...	73	73	74	1,01	...	...	...	199	
59	59	58	0,99	...	50	50	50	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	200	
94	95	93	0,97	...	...	...	...	...	...	94	95	93	0,97	...	...	...	201	
83	84	81	0,97	...	81	82	80	0,98	...	83	84	81	0,97	...	...	...	202	
18	18	17	0,95	...	18	18	17	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	203	
98	100	96	0,97	...	...	...	...	...	...	98	100	96	0,97	...	64	...	204	
Moyenne pondérée																			
44	44	43	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
79	79	79	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	II
39	39	38	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
65	65	64	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
17	17	17	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
80	80	80	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VI
68	68	69	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82	81	82	...	VII
68	68	69	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75	70	77	...	VIII
70	70	71	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	...	IX
29	29	29	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
48	48	49	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
48	48	48	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
67	67	66	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
42	42	42	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
19	19	18	0,92	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XV
66	67	66	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XVI

8. Depuis l'année scolaire s'achevant en 2007, dans l'État du Queensland un programme qui était jusque-là pilote et à temps partiel est devenu un programme véritable à temps plein et a dès lors été reclassifié comme relevant non plus de la CITE 0 (enseignement préprimaire) mais de la CITE 1 (enseignement primaire). Cela s'est traduit par une baisse de 19 % de l'effectif scolarisé du préprimaire entre 2006 et 2007.

9. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(*) Estimation nationale.

Tableau 4
Accès à l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
			1999	2008	1999				2008			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	7-15	7	1 157	1 092 ²	116	117	114	0,97	108 ²	112 ²	104 ²	0,93 ²
Angola	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	6-11	6	...	291 ^Y	...	...	...	...	125 ^Y	132 ^Y	117 ^Y	0,89 ^Y
Botswana	6-15	6	50	49 ^Y	115	116	115	0,99	115 ^Y	116 ^Y	113 ^Y	0,98 ^Y
Burkina Faso	6-16	7	154	378	46	53	38	0,72	87	90	83	0,93
Burundi	...	7	138	289	69	77	62	0,81	144	148	140	0,95
Cameroun	6-11	6	335	603	74	82	67	0,81	119	127	110	0,87
Cap-Vert ¹	6-16	6	13	10	102	103	101	0,98	84	84	83	0,99
Comores ¹	6-14	6	13	16	95	103	86	0,84	96	99	92	0,93
Congo ¹	6-16	6	32	99	38	37	38	1,03	103	107	98	0,92
Côte d'Ivoire	6-15	6	309	419	67	74	59	0,80	75	81	69	0,85
Érythrée	7-14	7	57	52	55	60	49	0,81	40	44	37	0,84
Éthiopie	...	7	1 537	3 497	81	96	66	0,69	153	162	144	0,89
Gabon	6-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	7-12	7	29	43	85	90	81	0,90	93	91	96	1,06
Ghana ¹	6-15	6	469	684	88	90	87	0,96	115	113	116	1,02
Guinée ¹	7-16	7	119	249	51	56	45	0,80	92	97	87	0,90
Guinée-Bissau	7-12	7	35	...	107	122	92	0,75	...	...	...	...
Guinée équatoriale	7-11	7	...	15 ²	...	...	...	...	90 ²	92 ²	88 ²	0,96 ²
Kenya	6-13	6	892	...	100	101	98	0,97	...	...	...	...
Lesotho	...	6	51	53 ²	99	98	99	1,01	97 ²	101 ²	94 ²	0,94 ²
Libéria ¹	6-16	6	50	119	68	84	53	0,63	112	117	107	0,92
Madagascar	6-10	6	495	1 033	111	112	110	0,98	186	188	185	0,98
Malawi	6-13	6	616	666	173	171	174	1,02	141	137	144	1,05
Mali	7-15	7	171	344	57	65	49	0,76	96	102	89	0,87
Maurice	5-16	5	22	19	96	94	97	1,04	99	99	99	1,00
Mozambique	6-12	6	536	1 098	103	112	95	0,84	160	165	155	0,94
Namibie	7-16	7	54	53	108	106	109	1,02	101	101	101	1,00
Niger	...	7	133	411	42	49	34	0,70	90	97	83	0,85
Nigéria	6-14	6	3 606	...	103	114	91	0,79	...	...	...	...
Ouganda	6-12	6	...	1 662	...	...	...	...	159	158	160	1,01
République centrafricaine	6-15	6	...	118	...	...	...	...	97	110	86	0,78
R. D. Congo	6-15	6	767	2 328	49	47	50	1,07	116	105	128	1,21
République-Unie de Tanzanie	7-13	7	714	1 267 ²	73	74	73	0,99	106 ²	107 ²	105 ²	0,99 ²
Rwanda	7-12	7	295	560	142	144	141	0,98	210	213	207	0,97
Sao Tomé-et-Principe ¹	7-13	7	4	6	106	108	105	0,97	132	...	...	...
Sénégal	7-12	7	190	337	67	69	66	0,96	99	97	102	1,05
Seychelles ²	6-15	6	2	1	117	116	118	1,02	127	127	126	1,00
Sierra Leone	6-11	6	...	296 ²	...	...	...	...	192 ²	201 ²	182 ²	0,91 ²
Somalie	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	6	31	31 ²	94	95	92	0,96	103 ²	105 ²	101 ²	0,96 ²
Tchad ¹	6-14	6	175	316 ²	72	84	60	0,71	99 ²	114 ²	84 ²	0,74 ²
Togo	6-15	6	139	185	96	103	90	0,88	105	76	134	1,78
Zambie	7-13	7	252	479	86	85	86	1,01	125	122	127	1,04
Zimbabwe	6-12	6	398	...	112	113	110	0,97	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	6-18	6	869	753	101	101	101	1,00	99	100	99	0,99
Andorre ^{1,2}	6-16	6	...	0,8	...	...	...	...	87	88	87	0,98
Autriche ¹	6-15	6	100	83	106	107	104	0,97	102	104	100	0,97
Belgique	6-18	6	...	112	...	...	...	...	98	97	98	1,02
Canada	6-16	6	416	351 ^Y	102	102	101	0,99	98 ^Y	98 ^Y	98 ^Y	0,99 ^Y
Chypre ^{1,2}	6-15	6	...	9	...	...	...	...	106	109	103	0,95
Danemark	7-16	7	66	67 ²	100	100	100	1,00	99 ²	98 ²	99 ²	1,01 ²
Espagne	6-16	6	411	440	106	106	106	1,00	105	105	106	1,01
États-Unis	6-17	6	4 322	4 354	104	106	101	0,95	106	103	109	1,05
Finlande	7-16	7	65	57	100	100	100	1,00	99	100	98	0,98
France ³	6-16	6	736	...	101	102	100	0,98	...	...	...	...
Grèce ¹	6-15	6	113	107 ²	106	107	105	0,98	102 ²	102 ²	103 ²	1,00 ²

Tableau 4

	TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE [%]								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						Pays ou territoire
	Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
	1999				2008				1999			2008			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne															
44	45	43	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afrique du Sud
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	7,1	8,9	5,4	...	...	...	Bénin
23	21	25	1,20	...	...	...	...	11,7	11,7	11,8	12,4 ^Y	12,3 ^Y	12,4 ^Y	Botswana
20	23	16	0,71	35	36	34	0,94	3,4	4,1	2,7	6,3	6,8	5,7	Burkina Faso	
...	...	...	...	59 ^Z	60 ^Z	58 ^Z	0,97 ^Z	...	...	...	9,6	...	...	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	7,2	...	...	9,8	10,6	8,9	Cameroun
66	65	67	1,03	73	72	73	1,02	...	...	...	...	...	...	Cap-Vert ¹
21	25	17	0,70	...	...	...	...	8,2	8,9	7,4	...	...	...	Comores ¹
...	...	...	...	58 ^Y	59 ^Y	58 ^Y	0,97 ^Y	...	...	...	...	...	...	Congo ¹
27	30	24	0,79	...	...	...	...	6,4	7,7	5,1	...	...	...	Côte d'Ivoire
17	18	16	0,89	16	17	15	0,85	4,1	4,6	3,5	...	...	...	Érythrée
21	24	19	0,80	77	80	74	0,93	4,1	5,1	3,1	8,3	9,0	7,5	Éthiopie	
...	...	...	...	...	...	...	...	12,7	13,1	12,3	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	51 ^Z	50 ^Z	53 ^Z	1,07 ^Z	7,7	8,6	6,7	...	...	...	Gambie
30	30	30	1,00	40	39	41	1,05	...	8,1	...	9,7 ^Z	10,0 ^Z	9,3 ^Z	Ghana ¹	
19	21	18	0,87	42	44	41	0,92	...	...	...	8,6	10,0	7,2	Guinée ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9,1 ^Y	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	30 ^Z	30 ^Z	29 ^Z	0,95 ^Z	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
28	27	29	1,08	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kenya
26	25	27	1,06	49 ^Z	49 ^Z	49 ^Z	1,00 ^Z	9,1	8,7	9,6	10,3 ^Y	10,1 ^Y	10,4 ^Y	Lesotho	
...	...	...	...	...	...	...	...	9,2	11,1	7,4	...	...	...	Libéria ¹
...	...	...	...	86	86	87	1,01	...	...	...	10,2	10,4	10,0	Madagascar
...	...	...	...	71	68	73	1,07	10,9	11,5	10,2	8,9 ^Z	9,0 ^Z	8,8 ^Z	Malawi
...	...	...	...	26	28	23	0,83	4,5	5,4	3,5	8,3	9,4	7,1	Mali
71	70	72	1,03	83	83	84	1,00	12,2	12,3	12,1	14	13	14	Maurice	
18	19	17	0,93	59	60	59	0,99	5,4	...	...	...	...	...	Mozambique
61	59	63	1,06	57	55	59	1,07	...	...	...	11,8	11,6	12,1	Namibie
27	32	21	0,68	60	66	54	0,82	...	...	...	4,6	5,3	3,9	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	7,5	8,3	6,6	...	...	...	Nigéria
...	...	...	...	71	69	74	1,06	10,2	10,8	9,6	10,4	10,6	10,3	Ouganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,6	7,8	5,3	République centrafricaine
22	21	23	1,09	42 ^Z	45 ^Z	38 ^Z	0,86 ^Z	4,3	...	...	7,8	...	...	R. D. Congo
14	13	15	1,16	87 ^Z	87 ^Z	88 ^Z	1,02 ^Z	5,3	5,4	5,3	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
...	...	...	...	97 ^Y	98 ^Y	97 ^Y	0,98 ^Y	6,8	...	...	10,6	...	...	Rwanda
...	...	...	...	46	47	45	0,97	...	...	...	10,8	10,7	11,0	Sao Tomé-et-Principe ¹
37	38	36	0,96	56 ^Z	54 ^Z	57 ^Z	1,05 ^Z	5,3	...	...	7,5	7,8	7,2	Sénégal
75	74	77	1,03	93	92	94	1,02	14,0	13,9	14,2	15,0	14,3	15,8	Seychelles ²	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
40	38	41	1,06	48 ^Z	47 ^Z	50 ^Z	1,08 ^Z	9,4	9,7	9,1	10,3 ^Y	10,6 ^Y	10,0 ^Y	Swaziland	
22	25	18	0,72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tchad ¹
39	42	37	0,87	47 ^Z	49 ^Z	46 ^Z	0,94 ^Z	...	...	...	9,6 ^Z	...	...	Togo
38	37	39	1,07	52	50	54	1,08	7,1	7,5	6,6	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	9,8	...	...	...	...	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne
...	...	...	...	44	45	42	0,94	...	...	...	11,5	10,8	12,1	Andorre ^{1,2}
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2	15,3	15,1	15,2	15,0	15,4	Autriche ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	18,0	17,6	18,5	16,0	15,7	16,3	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
...	...	...	...	...	...	...	...	12,5	12,4	12,7	14,2	14,2	14,2	Chypre ^{1,2}
...	...	...	...	...	...	...	...	16,1	15,6	16,6	16,9 ^Z	16,2 ^Z	17,5 ^Z	Danemark
...	...	...	...	100	99	100	1,01	15,8	15,5	16,2	16,4	15,9	16,9	Espagne
...	...	...	...	78	74	81	1,10 ^Z	15,5	...	...	15,9	15,1	16,6	États-Unis
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2	16,5	17,9	17	16	18	Finlande
...	...	...	...	...	...	...	...	15,7	15,4	15,9	16,1	15,8	16,5	France ³
97	97	96	0,99	...	...	...	...	13,8	13,5	14,1	16,5 ^Z	16,4 ^Z	16,6 ^Z	Grèce ¹

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
			1999	2008	1999				2008				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Irlande	6-15	4	51	62	100	101	99	0,98	100	99	101	1,02	
Islande	6-16	6	4	4	99	101	97	0,96	99	100	98	0,99	
Israël	5-15	6	...	129	...	...	...	...	97	96	98	1,03
Italie ¹	6-18	6	558	567 ²	102	102	101	0,99	106 ²	106 ²	105 ²	0,99 ²	
Luxembourg	6-15	6	5	6	97	...	...	...	98	96	101	1,05
Malte ¹	5-16	5	5	...	102	103	102	0,99	...	...	...	...
Monaco ¹	6-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	6-16	6	61	58	100	100	99	0,99	98	97	99	1,01	
Pays-Bas ¹	5-17	6	199	202	100	101	99	0,99	101	101	101	1,00	
Portugal ¹	6-15	6	...	122 ²	...	...	...	...	111 ²	113 ²	110 ²	0,98 ²
Royaume-Uni	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin ^{1,4}	6-16	6	...	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	7-16	7	127	96	104	105	103	0,98	103	104	103	0,99	
Suisse	7-15	7	82	73	96	94	98	1,04	94	93	96	1,03	
Amérique latine et Caraïbes													
Anguilla ⁴	5-17	5	0,2	0,2	...	...	...	...	101	90	117	1,30
Antigua-et-Barbuda ²	5-16	5	...	2	...	...	...	...	88	91	85	0,93
Antilles néerlandaises	6-15	6	4	...	112	109	116	1,06	...	...	...	...
Argentine ¹	5-15	6	781	742 ²	113	113	112	0,99	111 ²	111 ²	111 ²	1,00 ²	
Aruba	6-16	6	1	1	107	112	101	0,91	107	108	107	0,99	
Bahamas	5-16	5	7	6	116	121	111	0,91	112	114	109	0,96	
Barbade ⁵	5-16	5	4	4*	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	5-14	5	8	8	121	122	119	0,97	114	116	111	0,96	
Bermudes ²	5-16	5	...	0,8 ^Y	...	...	...	...	103 ^Y	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	6-13	6	282	287 ²	124	124	125	1,01	121 ²	121 ²	120 ²	1,00 ²	
Brésil	7-14	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chili ¹	6-11	6	284	256 ²	95	95	94	0,99	103 ²	103 ²	102 ²	0,98 ²	
Colombie ¹	5-15	6	1 267	1 106	143	146	140	0,96	125	127	124	0,98	
Costa Rica	6-15	6	87	76	104	104	105	1,01	95	95	95	1,00	
Cuba	6-14	6	164	136	106	109	104	0,95	101	100	102	1,02	
Dominique ²	5-16	5	2	1	111	118	104	0,88	85	79	90	1,14	
El Salvador	7-15	7	196	161	128	131	125	0,96	121	123	119	0,97	
Équateur	5-14	6	374	405 ²	134	134	134	1,00	140 ²	141 ²	139 ²	0,99 ²	
Grenade	5-16	5	...	2	...	...	...	...	99	99	98	0,99
Guatemala	6-15	7	425	471	131	135	127	0,94	122	123	121	0,98	
Guyana	6-15	6	18	16	122	119	125	1,05	100	99	100	1,01	
Haïti	6-11	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras ¹	6-13	6	...	230	...	...	...	...	124	126	122	0,96
Îles Caïmanes ^{2,4}	5-16	5	0,6	0,6	...	...	...	...	96	101	91	0,90
Îles Turques et Caïques ⁴	4-16	6	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques ²	5-16	5	0,4	0,5 ²	106	109	103	0,95	105 ²	105 ²	105 ²	1,00 ²	
Jamaïque	6-12	6	...	48 ²	...	...	...	...	88 ²	90 ²	86 ²	0,96 ²
Mexique	6-15	6	2 509	2 568	111	111	111	1,00	122	122	122	1,00	
Montserrat ^{2,5}	5-16	5	0,1	0,1 ²	...	...	...	...	99 ²	77 ²	125 ²	1,63 ²
Nicaragua	6-11	6	203	202	141	145	138	0,95	153	158	148	0,94	
Panama	6-14	6	69	73	112	113	111	0,99	107	109	106	0,98	
Paraguay	6-14	6	179	144 ²	131	134	128	0,96	100 ²	102 ²	99 ²	0,97 ²	
Pérou	6-18	6	676	591	113	113	113	1,00	100	100	100	1,00	
République dominicaine	5-14	6	267	220	127	132	123	0,94	105	110	98	0,89	
Sainte-Lucie	5-15	5	4	3	101	103	98	0,96	91	94	88	0,94	
Saint-Kitts-et-Nevis ⁵	5-16	5	...	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	5-15	5	...	2	...	...	...	...	102	102	102	1,00
Suriname	7-12	6	...	10	...	...	...	...	98	98	97	0,99
Trinité-et-Tobago ¹	6-12	5	20	17	95	96	94	0,98	96	97	96	1,00	
Uruguay	6-15	6	60	53 ²	107	107	107	1,00	104 ²	104 ²	103 ²	0,99 ²	
Venezuela, R. B. ¹	5-14	6	537	575	98	99	97	0,98	102	103	101	0,97	
Asie centrale													
Arménie	7-15	7	...	47 ²	...	...	...	...	128 ²	126 ²	129 ²	1,02 ²
Azerbaïdjan ^{2,6}	6-16	6	175	118	100	99	101	1,02	114	115	114	0,99	
Géorgie	6-12	6	74	49	96	96	95	0,99	116	114	118	1,04	

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE [%]								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2008				1999			2008			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
...	...	...	...	...	...	...	...	16,5	16,1	16,9	17,9	17,7	18,1	Irlande
98	100	96	0,97	...	...	...	...	16,7	16,1	17,3	18,3	17,1	19,7	Islande
...	...	...	...	...	...	...	...	15,0	14,6	15,4	15,4	14,9	15,9	Israël
...	...	...	...	...	...	...	...	14,9	14,6	15,2	16,3 ^Y	15,8 ^Z	16,8 ^Z	Italie ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	13,6	13,5	13,7	13,3 ^Y	13,2 ^Y	13,4 ^Y	Luxembourg
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,4 ^Z	14,0 ^Z	14,8 ^Z	Malte ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2	16,7	17,7	17,3	16,7	18,0	Norvège
...	...	...	...	...	...	...	...	16,4	16,7	16,1	16,7	16,7	16,7	Pays-Bas ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	15,6	15,3	16,0	15,5 ^Z	15,2 ^Z	15,8 ^Z	Portugal ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	15,9	15,7	16,1	16,1	15,6	16,6	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin ^{1,4}
...	...	...	...	99	100	99	0,99 ^Z	18,9	17,3	20,5	15,6	14,9	16,3	Suède
...	...	...	...	...	...	...	...	15,0	15,4	14,5	15,5	15,6	15,3	Suisse
Amérique latine et Caraïbes														
...	...	...	...	89	81	100	1,24	...	...	...	11,1	11,0	11,3	Anguilla ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda ²
77	72	82	1,14	...	...	...	...	14,6	14,3	14,9	...	...	...	Antilles néerlandaises
...	...	...	...	99 ^Z	100 ^Z	97 ^Z	0,97 ^Z	14,4	13,8	15,1	15,6 ^Z	14,6 ^Z	16,6 ^Z	Argentine ¹
88	91	85	0,94	...	...	...	...	13,6	13,5	13,7	13,2	13,0	13,5	Aruba
84	85	82	0,97	68	66	69	1,04	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbade ⁵
74	76	72	0,95	65	67	64	0,96	...	...	...	...	...	...	Belize
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes ²
69	68	69	1,03	66 ^Z	66 ^Z	66 ^Z	1,01 ^Z	13,5	...	...	13,7 ^Z	13,9 ^Z	13,5 ^Z	Bolivie, État plurinational de
...	...	...	...	...	...	...	...	14,1	13,9	14,4	14,0	13,6	14,3	Brésil
...	...	...	...	...	...	...	...	12,8	12,9	12,7	14,5 ^Z	14,6 ^Z	14,4 ^Z	Chili ¹
62	64	61	0,96	64	64	63	0,98	11,6	11,3	11,8	13,3	13,1	13,5	Colombie ¹
...	...	...	...	64 ^Z	63 ^Z	65 ^Z	1,04 ^Z	...	...	...	...	...	...	Costa Rica
97	97	97	1,00	99	99	100	1,01	12,4	12,2	12,6	17,6	16,1	19,1	Cuba
80	83	78	0,94	54	48	60	1,25	12,3	11,7	13,0	12,5	12,0	13,2	Dominique ²
...	...	...	...	65	64	65	1,02	11,3	11,6	11,0	12,1	12,2	12,0	El Salvador
84	83	84	1,01	90 ^Z	90 ^Z	90 ^Z	1,01 ^Z	...	...	...	14,2	14,0	14,3	Équateur
...	...	...	...	79	81	77	0,95	...	...	...	...	...	...	Grenade
56	58	54	0,92	72	72	71	0,98	...	...	...	10,6 ^Z	11,0 ^Z	10,3 ^Z	Guatemala
89	87	90	1,03	62 ^Z	62 ^Z	62 ^Z	0,99 ^Z	...	...	...	12,2	12,1	12,4	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	63	61	64	1,05	...	...	...	11,4*	10,8*	12,0*	Honduras ¹
...	...	...	...	84 ^Z	82 ^Z	87 ^Z	1,06 ^Z	...	...	...	12,6	12,6	12,7	Îles Caïmanes ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques ⁴
73	70	76	1,09	...	...	...	...	15,9	15,0	16,8	...	...	...	Îles Vierges britanniques ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,8	13,1	14,4	Jamaïque
89	89	90	1,01	95	95	95	1,00	11,9	11,9	11,8	13,7	13,7	13,8	Mexique
...	...	...	...	48 ^Z	41 ^Z	56 ^Z	1,37 ^Z	...	...	...	15,1 ^Z	13,8 ^Z	16,9 ^Z	Montserrat ^{2,5}
39	40	38	0,95	67	66	67	1,02	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
84	84	84	1,00	...	...	...	...	12,6	12,1	13,1	13,5 ^Z	12,9 ^Z	14,0 ^Z	Panama
...	...	...	...	65 ^Z	64 ^Z	65 ^Z	1,02 ^Z	11,5	11,5	11,5	11,7 ^Z	11,6 ^Z	11,9 ^Z	Paraguay
81	81	81	1,00	76	75	76	1,00	...	...	...	13,5 ^Y	13,3 ^Y	13,7 ^Y	Pérou
56	56	56	1,00	56	57	55	0,96	...	...	...	...	...	...	République dominicaine
71	72	70	0,97	69 ^Y	68 ^Y	69 ^Y	1,02 ^Y	...	...	...	13,0	12,5	13,4	Sainte-Lucie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	...	86	86	86	1,00	...	...	...	...	...	...	Suriname
67	67	68	1,01	67	67	67	1,00	11,5	11,3	11,7	...	...	...	Trinité-et-Tobago ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,0	14,7	15,7 ^Z	15,0 ^Z	16,5 ^Z	Uruguay
60	60	60	1,01	63	63	64	1,02	...	...	...	14,2	13,1	15,3	Venezuela, R. B. ¹
Asie centrale														
...	...	...	...	54 ^Z	53 ^Z	55 ^Z	1,04 ^Z	11,2	...	...	11,9 ^Z	11,4 ^Z	12,4 ^Z	Arménie
...	...	...	...	85	86	84	0,98	11,0	11,2	10,8	13,0	13,1	12,9	Azerbaïdjan ^{2,6}
66	67	66	0,99	97	94	100	1,06	11,4	11,4	11,5	12,6	12,6	12,6	Géorgie

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
			1999	2008	1999				2008				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Kazakhstan	7-17	7	...	236	...	...	...	...	106	105	106	1,00
Kirghizistan	7-15	7	120*	99	100*	99*	100*	1,02*	96	97	96	0,99	
Mongolie	7-15	7	70	60	115	116	114	0,99	134	134	133	0,99	
Ouzbékistan	7-17	7	677	494	102	...	...	...	93	94	91	0,97
Tadjikistan	7-15	7	177	175	99	102	97	0,95	104	106	101	0,96	
Turkménistan	7-15	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
Australie	5-15	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	...	6	8	7	107	107	106	0,99	103	102	105	1,03	
Cambodge	...	6	404	394	109	112	106	0,95	125	129	122	0,95	
Chine ⁷	6-14	7	...	17 411	...	...	...	...	96	94	98	1,03
États fédérés de Micronésie	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	6-15	6	...	17	...	...	...	...	94	95	93	0,98
Îles Cook ²	5-15	5	0,6	0,3 ²	131	...	...	...	69 ²	68 ²	70 ²	1,04 ²
Îles Marshall ^{1,2}	6-14	6	1	2 ²	123	122	123	1,01	100 ²	105 ²	96 ²	0,91 ²	
Îles Salomon	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie ¹	7-15	7	...	5 184	...	...	...	...	125	125	125	1,00
Japon	6-15	6	1 222	1 187 ²	101	101	101	1,00	101 ²	102 ²	101 ²	1,00 ²	
Kiribati ²	6-15	6	3	...	109	106	113	1,06	...	...	...	...
Macao, Chine ⁵	5-14	6	6	...	88	87	89	1,02	...	...	...	...
Malaisie	6-11	6	...	525 ²	...	...	...	...	98 ²	98 ²	98 ²	1,00 ²
Myanmar	5-9	5	1 226	1 228	132	131	132	1,01	139	142	137	0,96	
Nauru	6-16	6	...	0,2* ²	...	...	...	...	71 ²	65 ²	77 ²	1,19 ²
Nioué ²	5-16	5	0,05	...	105	79	137	1,73	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos ^{1,2}	6-17	6	0,4	...	118	120	115	0,96	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	7	...	53 ^Y	...	...	...	...	31 ^Y	33 ^Y	29 ^Y	0,87 ^Y
Philippines	6-12	6	2 551	2 759	130	133	126	0,95	135	139	130	0,94	
République de Corée ¹	6-15	6	720	536	104	104	103	0,98	105	106	104	0,98	
RDP Iao	6-14	6	180	191	117	123	110	0,89	120	124	115	0,93	
RPD Corée	6-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	5-12	5	5	5	105	106	104	0,98	109	110	108	0,98	
Singapour ⁵	6-14	6	...	47	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	6-16	6	1 037	684 ²	97	99	94	0,95	71 ²	66 ²	76 ²	1,14 ²	
Timor-Leste	6-11	6	...	46	...	...	...	...	139	144	134	0,93
Tokélaou	...	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6-14	5	3	3 ^Y	103	107	100	0,94	108 ^Y	108 ^Y	107 ^Y	0,99 ^Y	
Tuvalu ²	7-14	6	0,2	0,3 ^Y	89	94	83	0,89	112 ^Y	120 ^Y	104 ^Y	0,86 ^Y	
Vanuatu	...	6	6	7 ²	109	109	109	1,00	110 ²	113 ²	107 ²	0,95 ²	
Viet Nam ⁵	6-14	6	2 035	1 355 ^Y	107	111	104	0,93	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest													
Afghanistan	7-15	7	...	811 ²	...	...	...	...	101 ²	119 ²	82 ²	0,69 ²
Bangladesh	6-10	6	...	3 468*	...	...	...	...	100*	99*	100*	1,02*
Bhoutan	...	6	12	16	79	83	74	0,90	113	112	114	1,02	
Inde	6-14	6	29 639	31 971 ²	121	130	111	0,86	128 ²	132 ²	124 ²	0,94 ²	
Maldives	6-12	6	8	6	102	103	101	0,98	106	106	106	1,00	
Népal ⁵	5-10	5	879	904	134	151	115	0,76	...	...	...	...
Pakistan	5-9	5	...	4 671	...	...	...	...	106	114	98	0,86
République islamique d'Iran ⁸	6-10	6	1 563	1 400 ^Y	105	105	104	0,99	138 ^Y	118 ^Y	159 ^Y	1,35 ^Y	
Sri Lanka ¹	5-14	5	...	330	...	...	...	...	98	97	98	1,01
États arabes													
Algérie ¹	6-16	6	745	601	101	102	100	0,98	103	104	102	0,98	
Arabie saoudite	6-11	6	...	555	...	...	...	...	101	100	101	1,01
Bahreïn	6-14	6	13	14	105	103	107	1,05	107	108	105	0,97	
Djibouti	6-15	6	6	13	29	33	25	0,74	63	65	60	0,92	
Égypte	6-14	6	1 451	1 702 ²	86	87	84	0,96	97 ²	98 ²	96 ²	0,98 ²	
Émirats arabes unis ¹	6-11	6	47	61 ²	93	95	92	0,97	110 ²	110 ²	109 ²	0,99 ²	
Irak	6-11	6	709	...	105	111	99	0,89	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne ¹	6-15	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE [%]								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2008				1999			2008			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
...	...	...	...	55	57	53	0,93	12,1	11,9	12,3	15,0	14,6	15,4	Kazakhstan
58*	59*	58*	0,99*	57	58	56	0,96	11,5	11,3	11,6	12,6*	12,2*	13,0*	Kirghizistan
86	86	85	0,98	75	78	72	0,93	9,1	8,2	10,0	13,5	12,7	14,3	Mongolie
...	...	...	...	76 ^Y	...	...	...	10,6	10,8	10,5	11,4	11,6	11,2	Ouzbékistan
93	95	90	0,95	98	100	96	0,96	9,8	10,6	8,9	11,4	12,3	10,4	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique														
...	...	...	...	...	...	...	...	20,2	20,0	20,5	20,6	20,4	20,9	Australie
...	...	...	...	68	68	69	1,02	13,5	13,2	13,9	13,9	13,6	14,3	Brunéi Darussalam
61	62	60	0,96	79	80	78	0,98	...	...	...	9,8 ^Z	10,4 ^Z	9,2 ^Z	Cambodge
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,4	11,2	11,6	Chine ⁷
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	68	69	67	0,96	...	...	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	10,6	10,5	10,6	...	...	...	Îles Cook ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall ^{1,2}
...	...	...	...	...	...	...	...	7,3	7,7	6,8	9,1 ^Y	9,4 ^Y	8,7 ^Y	Îles Salomon
...	...	...	...	47	45	49	1,10	...	...	...	12,7	12,8	12,5	Indonésie ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	14,4	14,5	14,2	15,1	15,2	14,9	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	11,7	11,2	12,2	...	...	...	Kiribati ²
62	60	65	1,07	...	...	...	...	12,1	12,4	11,9	14,2	14,7	13,8	Macao, Chine ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	11,8	11,7	11,9	12,5 ^Z	12,1 ^Z	12,8 ^Z	Malaisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9,2 ^Z	...	...	Myanmar
...	...	...	...	51 ^Z	50 ^Z	52 ^Z	1,05 ^Z	...	...	...	8,5 ^{*Y}	8,2 ^{*Y}	8,8 ^{*Y}	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,5	12,4	...	...	...	Nioué ²
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2	16,5	17,8	19,4	18,5	20,2	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos ^{1,2}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
45	46	44	0,95	50	47	53	1,12	11,4	11,2	11,7	11,9	11,6	12,1	Philippines
97	97	96	0,98	91	91	91	1,00	15,6	16,5	14,6	16,8	17,8	15,7	République de Corée ¹
53	54	52	0,96	69	70	69	0,99	8,2	9,1	7,2	9,2	9,9	8,5	RDP lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
77	77	77	1,00	...	...	...	...	12,3	12,1	12,5	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,3	11,9	12,6	Thaïlande
...	...	...	...	50	52	49	0,95	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
48	50	47	0,93	...	...	...	...	13,2	12,9	13,4	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ²
...	...	...	...	38 ^Z	...	...	...	9,2	...	...	...	...	...	Vanuatu
80	...	...	...	...	...	...	...	10,2	10,7	9,7	...	...	...	Viet Nam ⁵
Asie du Sud et de l'Ouest														
...	...	...	...	57 ^Z	67 ^Z	46 ^Z	0,69 ^Z	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
...	...	...	...	87*	88*	87*	0,99*	...	...	...	8,1 ^Z	8,0 ^Z	8,3 ^Z	Bangladesh
20	21	19	0,91	41 ^Y	42 ^Y	40 ^Y	0,95 ^Y	7,3	8,0	6,6	11,3	11,5	11,0	Bhoutan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,3 ^Z	10,8 ^Z	9,8 ^Z	Inde
87	88	86	0,98	78	79	77	0,98	11,9	11,8	11,9	12,4 ^Y	12,5 ^Y	12,3 ^Y	Maldives
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Népal ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,8	7,5	6,0	Pakistan
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1	12,9	11,4	14,0	12,9	15,2	République islamique d'Iran ⁸
...	...	...	...	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	1,00 ^Z	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ¹
États arabes														
77	79	76	0,97	89	90	88	0,97	...	...	...	...	...	...	Algérie ¹
...	...	...	...	60	60	61	1,01	...	...	...	13,5	13,8	13,1	Arabie saoudite
89	86	92	1,06	91	92	90	0,98	13,4	12,8	14,0	14,3 ^Y	13,6 ^Y	15,1 ^Y	Bahreïn
21	24	18	0,75	41	43	39	0,91	3,1	3,6	2,6	4,7 ^Z	5,3 ^Z	4,1 ^Z	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	11,6	...	...	...	...	...	Égypte
48	49	48	1,00	43 ^Z	44 ^Z	43 ^Z	0,97 ^Z	10,8	10,4	11,5	...	...	...	Émirats arabes unis ¹
81	85	78	0,91	...	...	...	...	8,4	9,6	7,2	...	...	...	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne ¹

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
			1999	2008	1999				2008				
			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)			
Jordanie ¹	6-16	6	126	141	102	102	102	1,00	99	99	99	1,00	
Koweït ¹	6-14	6	35	43	97	97	98	1,01	94	95	93	0,97	
Liban	6-15	6	75	72	98	102	94	0,92	103	100	105	1,06	
Maroc	6-15	6	731	625	112	115	108	0,94	106	107	105	0,98	
Mauritanie	6-16	6	...	100	...	...	...	...	115	112	119	1,06
Oman	...	6	52	44	87	87	87	1,00	73	73	73	1,00	
Qatar	6-17	6	11	15	107	108	106	0,98	106	106	107	1,01	
République arabe syrienne	6-14	6	466	575	106	109	103	0,94	117	118	116	0,98	
Soudan	6-13	6	...	915	...	...	...	...	83	...	...	...
Territoire palestinien occupé	6-15	6	95	98	103	103	104	1,01	77	77	77	1,00	
Tunisie	6-16	6	204	162	102	102	102	1,00	107	106	107	1,01	
Yémen ¹	6-14	6	440	688	76	88	63	0,71	104	110	98	0,89	
Europe centrale et orientale													
Albanie	6-13	6	67	...	102	102	101	1,00	...	...	...	...
Bélarus	6-14	6	173	88	131	132	131	0,99	99	97	102	1,05	
Bosnie-Herzégovine	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie ¹	7-16	7	93	68	102	103	101	0,98	107	107	108	1,01	
Croatie	7-15	7	50	44 ²	94	95	93	0,98	94 ²	94 ²	94 ²	0,99 ²	
Estonie	7-15	7	18	12	100	101	100	0,99	102	102	102	1,00	
ERY de Macédoine ¹	6-15	7	32	24 ²	103	103	103	1,00	93 ²	92 ²	93 ²	1,01 ²	
Fédération de Russie	6-15	7	1 866	1 274	96	...	...	...	99	...	...	...
Hongrie	7-16	7	127	98	103	105	101	0,97	103	103	103	1,00	
Lettonie	7-15	7	32	20	98	99	98	1,00	105	104	105	1,01	
Lituanie ¹	7-16	7	54	31	104	105	104	0,99	96	97	94	0,97	
Monténégro	7-14	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	7-15	7	535	373 ²	101	101	100	0,99	97 ²	...	...	...
République de Moldova ^{2,9}	7-15	7	62	36	105	105	104	1,00	96	98	93	0,96	
République tchèque	6-15	6	124	91	100	101	99	0,98	108	109	107	0,99	
Roumanie	7-14	7	269	220	94	95	94	0,99	100	101	99	0,99	
Serbie ²	7-14	7	...	72	...	...	...	...	103	102	103	1,01
Slovaquie ¹	6-16	6	75	52	101	102	100	0,99	99	100	99	0,99	
Slovénie ¹	6-15	6	21	18	98	98	97	0,99	97	97	97	1,00	
Turquie	6-14	6	...	1 332	...	...	...	...	99	101	98	0,97
Ukraine	6-17	6	623	384	97	98*	97*	0,99*	100	100*	100*	1,00*	

			Somme		Moyenne pondérée							
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Monde	...	...	129 575	137 016	104	108	99	0,92	112	114	110	0,97
Pays développés	...	...	12 414	11 689	102	104	101	0,97	103	102	104	1,02
Pays en développement	...	...	112 719	122 212	104	108	99	0,91	113	115	111	0,97
Pays en transition	...	...	4 441	3 115	99	100	99	0,99	101	101	100	0,99
Afrique subsaharienne	...	...	16 399	25 318	91	97	85	0,87	116	119	112	0,94
Amérique du N./Europe occ.	...	...	9 358	9 117	103	105	102	0,97	103	102	105	1,02
Amérique latine et Caraïbes	...	...	13 179	13 330	120	123	117	0,96	121	123	119	0,97
Amérique latine	...	...	12 658	12 799	119	122	116	0,96	120	123	118	0,97
Caraïbes	...	...	521	531	143	142	143	1,00	141	142	141	1,00
Asie centrale	...	...	1 787	1 392	101	101	101	1,00	104	105	103	0,98
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	36 893	32 357	99	99	99	1,00	103	102	104	1,02
Asie de l'Est	...	...	36 357	31 930	99	99	99	1,00	103	103	104	1,02
Pacifique	...	...	536	427	103	104	101	0,97	78	79	77	0,98
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	40 108	43 750	114	123	104	0,85	122	126	118	0,94
États arabes	...	...	6 196	7 431	87	90	83	0,93	99	101	97	0,96
Europe centrale et orientale	...	...	5 656	4 321	98	100	96	0,96	100	100	99	0,99

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2010).

1. Les informations sur l'enseignement obligatoire proviennent des rapports établis dans le cadre des traités des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme.
2. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

3. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

6. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE [%]								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2008				1999			2008			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
68	67	69	1,02	65	65	65	1,01	...	...	...	13,1	12,9	13,3	Jordanie ¹
62	63	61	0,97	64	67	62	0,92	13,6	13,0	14,3	...	...	...	Koweït ¹
72	74	71	0,96	72	70	73	1,04	12,6	12,5	12,7	13,8	13,3	14,2	Liban
51	53	48	0,92	79	80	78	0,97	8,0	8,9	7,0	10,2 ^y	...	...	Maroc
...	...	...	...	37	36	38	1,05	6,8	...	...	8,1 ^z	...	...	Mauritanie
71	70	71	1,01	50	50	50	1,01	...	...	...	11,1	11,1	11,2	Oman
...	...	...	...	67	66	68	1,04	12,5	11,8	13,4	12,7	11,9	14,8	Qatar
60	60	59	0,98	56	57	55	0,97	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	4,4	...	...	...	...	...	Soudan
...	...	...	...	64	65	64	0,99	12,0	12,0	12,1	13,1	12,6	13,6	Territoire palestinien occupé
...	...	...	...	97	96	97	1,01	13,0	13,2	12,9	14,5	14,0	15,0	Tunisie
25	30	20	0,68	45	48	42	0,87	7,6	10,2	4,8	...	...	...	Yémen ¹
Europe centrale et orientale														
...	...	...	...	...	...	...	...	11,1	11,1	11,0	...	...	...	Albanie
76	77	76	0,99	82	79	84	1,06	13,7	13,4	13,9	14,6 ^z	14,2 ^z	15,0 ^z	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,2 ^z	...	...	Bosnie-Herzégovine
...	...	...	...	...	...	...	...	13,0	12,6	13,4	13,6	13,4	13,9	Bulgarie ¹
68	69	67	0,97	...	...	...	...	12,0	11,9	12,2	13,8 ^z	13,5 ^z	14,2 ^z	Croatie
...	...	...	...	81 ^z	83 ^z	79 ^z	0,95 ^z	14,4	13,9	15,0	15,7	14,7	16,8	Estonie
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,9	11,9	12,3 ^z	12,2 ^z	12,4 ^z	ERY de Macédoine ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,1	13,6	14,6	Fédération de Russie
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,6	14,1	15,3	14,8	15,7	Hongrie
...	...	...	...	...	...	...	...	13,7	13,0	14,4	15,4	14,3	16,5	Lettonie
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,5	14,4	16,0	15,1	16,8	Lituanie ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
...	...	...	...	...	...	...	...	14,6	14,2	14,9	15,2 ^z	14,7 ^z	15,8 ^z	Pologne
...	...	...	...	76	78	74	0,95	11,4	11,2	11,6	12,0	11,6	12,5	République de Moldova ^{2,9}
...	...	...	...	...	...	...	...	13,3	13,2	13,4	15,4	15,0	15,8	République tchèque
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,7	12,0	14,8	14,3	15,4	Roumanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,5	13,1	13,9	Serbie ²
...	...	...	...	...	...	...	...	13,1	12,9	13,2	14,9	14,2	15,5	Slovaquie ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	14,6	14,1	15,1	16,8	16,1	17,6	Slovénie ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	10,2	11,4	9,0	11,8	12,4	11,2	Turquie
69	...	...	...	78	78*	78*	1,00*	12,8	12,6	13,0	14,6	14,3*	15,0*	Ukraine
Médiane								Moyenne pondérée						
...	...	...	...	...	...	...	...	9,7	10,1	9,2	11,0	11,2	10,7	Monde
...	...	...	...	...	...	...	...	15,4	15,0	15,7	15,9	15,5	16,3	Pays développés
...	...	...	...	65	64	65	1,01	9,0	9,6	8,4	10,4	10,7	10,0	Pays en développement
...	...	...	...	77	78	76	0,97	11,9	11,7	12,0	13,5	13,2	13,7	Pays en transition
27	28	26	0,91	56	54	55	1,02	6,8	7,6	6,2	8,4	9,0	7,6	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	...	...	...	...	15,7	15,3	16,0	16,0	15,5	16,5	Amérique du N./Europe occ.
...	...	...	...	67	67	67	1,01	12,5	12,3	12,6	13,6	13,3	13,9	Amérique latine et Caraïbes
69	68	69	1,03	66	66	66	1,01	12,6	12,4	12,7	13,7	13,4	14,0	Amérique latine
...	...	...	...	...	...	...	...	10,2	10,3	10,1	11,2	11,1	11,4	Caraïbes
...	...	...	...	75	...	...	...	11,0	11,1	10,9	12,4	12,5	12,4	Asie centrale
...	...	...	...	...	...	...	...	10,3	10,4	10,1	11,8	11,7	11,9	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	10,2	10,4	10,0	11,7	11,6	11,8	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	15,0	14,9	15,0	14,5	14,4	14,6	Pacifique
...	...	...	...	78	79	77	0,98	7,9	9,0	6,8	9,7	10,2	9,2	Asie du Sud et de l'Ouest
65	65	65	0,99	64	65	63	0,97	9,4	9,8	8,3	10,1	10,6	9,4	États arabes
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1	12,2	12,0	13,6	13,5	13,7	Europe centrale et orientale

7. Les enfants peuvent entrer à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans.

8. L'indice de parité entre les sexes (IPS) du TBA du primaire très élevé en 2006 est dû à l'inclusion dans les statistiques de scolarisation des années récentes de programmes d'alphabétisation dans lesquels 80 % des participants sont des femmes.

9. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(*) Estimation nationale.

(-) La catégorie n'est pas pertinente ou n'existe pas.

Tableau 5
Participation dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					
			1999		2008		1999		2008		1999			
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)				
Afrique subsaharienne														
1 Afrique du Sud	7-13	7 019	7 935	49	7 312 ^z	49 ^z	2	2 ^z	113	115	112	0,97		
2 Angola	6-11	3 079	...	...	3 932	45	...	2	...	...	...	...
3 Bénin	6-11	1 374	872	39	1 601	46	7	9	83	99	66	0,67		
4 Botswana	6-12	298	322	50	330 ^y	49 ^y	5	5 ^y	105	105	106	1,00		
5 Burkina Faso	7-12	2 373	816	40	1 906	46	11	14	44	51	36	0,70		
6 Burundi	7-12	1 182	557	45	1 603	49	—	1	49	54	44	0,82		
7 Cameroun	6-11	2 886	2 134	45	3 201	46	28	23	84	92	75	0,82		
8 Cap-Vert	6-11	75	92	49	76	48	—	0,4	121	123	118	0,96		
9 Comores	6-11	93	83	45	111	47	12	15	99	107	91	0,85		
10 Congo	6-11	551	276	49	628	48	10	35	57	58	56	0,97		
11 Côte d'Ivoire	6-11	3 165	1 911	43	2 356	44	12	10	73	84	62	0,74		
12 Érythrée	7-11	601	262	45	314	45	11	9	52	57	47	0,82		
13 Éthiopie	7-12	13 030	5 168	38	12 742	47	...	7	50	63	38	0,61		
14 Gabon	6-11	211	265	50	...	...	17	...	139	139	139	1,00
15 Gambie	7-12	256	170	46	221	51	14	20	92	100	85	0,85		
16 Ghana	6-11	3 438	2 377	47	3 625	49	13	17	79	82	76	0,92		
17 Guinée	7-12	1 518	727	38	1 364	45	15	26	56	68	43	0,64		
18 Guinée-Bissau	7-12	238	145	40	269 ^y	...	19	...	80	96	65	0,67		
19 Guinée équatoriale	7-11	83	75	44	81 ^z	49 ^z	33	...	109	122	96	0,79		
20 Kenya	6-11	6 158	4 782	49	6 869	49	...	11	91	92	90	0,97		
21 Lesotho	6-12	373	365	52	401 ^z	49 ^z	...	0,6 ^z	102	98	105	1,08		
22 Libéria	6-11	596	396	42	540	47	38	30	98	113	83	0,74		
23 Madagascar	6-10	2 649	2 012	49	4 020	49	22	19	98	100	96	0,97		
24 Malawi	6-11	2 662	2 582	49	3 198	50	...	1 ^y	136	139	133	0,96		
25 Mali	7-12	1 996	959	41	1 926	45	22	40	56	66	47	0,71		
26 Maurice	5-10	120	133	49	118	49	24	27	103	103	104	1,01		
27 Mozambique	6-12	4 295	2 302	43	4 904	47	...	2	70	80	59	0,74		
28 Namibie	7-13	363	383	50	407	49	4	4	116	116	117	1,01		
29 Niger	7-12	2 402	530	39	1 554	43	4	4	30	36	24	0,68		
30 Nigéria ³	6-11	23 747	17 907	44	21 632 ^z	46 ^z	...	5 ^z	91	101	81	0,80		
31 Ouganda	6-12	6 623	6 288	47	7 964	50	...	9	126	132	121	0,92		
32 République centrafricaine	6-11	675	...	...	608	42	...	14	...	...	...	...
33 R. D. Congo	6-11	11 033	4 022	47	9 973	45	19	10	47	49	45	0,90		
34 République-Unie de Tanzanie	7-13	7 809	4 190	50	8 602	49	0,2	7	67	67	67	1,00		
35 Rwanda	7-12	1 451	1 289	50	2 190	51	...	6	100	101	99	0,98		
36 Sao Tomé-et-Principe	7-12	25	24	49	34	50	—	0,3	108	109	106	0,97		
37 Sénégal	7-12	1 938	1 034	46	1 618	50	12	13	65	70	60	0,86		
38 Seychelles ⁴	6-11	7*	10	49	9	49	5	8	116	117	116	0,99		
39 Sierra Leone	6-11	873	...	...	1 322 ^z	48 ^z	...	3 ^z	...	...	...	...
40 Somalie	6-11	1 445	...	...	457 ^z	35 ^z	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	6-12	214	213	49	233 ^z	48 ^z	—	— ^z	94	96	92	0,95		
42 Tchad	6-11	1 809	840	37	1 496	41	25	34 ^y	63	80	46	0,58		
43 Togo	6-11	992	954	43	1 164	48	36	42 ^z	116	133	100	0,75		
44 Zambie	7-13	2 443	1 556	48	2 909	49	...	3	82	85	79	0,92		
45 Zimbabwe	6-12	2 307	2 460	49	2 446 ^y	50 ^y	88	...	100	102	99	0,97		
Amérique du Nord et Europe occidentale														
46 Allemagne	6-9	3 089	3 767	49	3 236	49	2	4	106	106	106	0,99		
47 Andorre ⁴	6-11	5*	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
48 Autriche	6-9	339	389	48	337	48	4	5	102	103	102	0,99		
49 Belgique	6-11	711	763	49	733	49	55	54	105	105	105	0,99		
50 Canada	6-11	2 262	2 429	49	2 305 ^y	49 ^y	6	6 ^y	99	99	99	1,00		
51 Chypre ⁴	6-11	55*	64	48	57	49	4	7	97	98	97	1,00		
52 Danemark	7-12	417	372	49	416 ^z	49 ^z	11	12 ^z	101	102	101	1,00		
53 Espagne	6-11	2 460	2 580	48	2 625	48	33	33	105	106	105	0,99		
54 États-Unis	6-11	24 983	24 938	49	24 677	49	12	10	101	99	102	1,03		
55 Finlande	7-12	367	383	49	357	49	1	1	99	99	99	1,00		
56 France ⁵	6-10	3 771	3 944	49	4 139	48	15	15	106	106	105	0,99		
57 Grèce	6-11	628	646	48	639 ^z	49 ^z	7	7 ^z	94	94	95	1,00		
58 Irlande	4-11	463	457	49	487	49	0,9	0,6	104	104	103	0,99		
59 Islande	6-12	31	30	48	30	49	1	2	99	100	98	0,98		

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS ²			
Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			
2008					1999				2008				1999		2008	
Total	M	F	IPS (F/M)		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Afrique subsaharienne																
105 ^z	106 ^z	103 ^z	0,96 ^z		92	91	93	1,01	87 ^z	87 ^z	88 ^z	1,00 ^z	236	31	503 ^z	44 ^z
128	141	114	0,81		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
117	125	108	0,87		...	...	...	...	93	99	86	0,87	...	...	99	93
110 ^y	111 ^y	109 ^y	0,98 ^y		81	80	83	1,04	87 ^y	86 ^y	88 ^y	1,02 ^y	52	44	32 ^y	43 ^y
78	83	74	0,89		35	41	29	0,70	63	67	59	0,89	1 205	54	866	55
136	139	132	0,95		36	39	33	0,84	99	100	99	0,99	732	52	7	...
111	119	102	0,86		...	...	...	...	88	94	82	0,87	...	...	338	75
101	105	98	0,94		99	100	98	0,99	84	85	84	0,98	0,5	...	11	52
119	125	114	0,92		65	70	59	0,85	...	...	...	...	27	58	...	...
114	118	110	0,94		...	...	...	...	59 ^y	62 ^y	56 ^y	0,91 ^y	...	...	192 ^y	53 ^y
74	83	66	0,79		55	63	48	0,75	...	...	...	...	1 143	59	...	...
52	57	47	0,82		33	36	31	0,86	39	42	36	0,87	335	52	359	52
98	103	92	0,89		36	43	30	0,69	78	81	75	0,93	6 481	55	2 732	57
...
86	84	89	1,06		76	81	71	0,87	69	67	71	1,07	43	61	73	46
105	106	105	0,99		60	61	58	0,96	77	76	77	1,01	1 198	50	792	48
90	97	83	0,85		43	51	35	0,69	71	76	66	0,87	732	56	420	58
120 ^y	...	...	...		52	61	43	0,71	...	...	...	...	87	59	...	...
99 ^z	101 ^z	96 ^z	0,95 ^z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	113	110	0,98		62	62	63	1,01	82	81	82	1,01	1 942	49	1 088	48
108 ^z	108 ^z	107 ^z	0,99 ^z		57	54	61	1,13	73 ^z	71 ^z	74 ^z	1,04 ^z	153	46	101 ^z	47 ^z
91	96	86	0,90		48	54	42	0,76	...	...	...	...	208	56	...	...
152	154	149	0,97		66	66	66	1,01	98 ^z	98 ^z	99 ^z	1,01 ^z	688	50	19 ^z	16 ^z
120	119	122	1,03		98	99	97	0,98	91	88	93	1,06	23	94	235	34
95	103	86	0,84		44	52	37	0,72	73	79	66	0,84	939	56	469	65
100	100	100	1,00		91	90	91	1,01	94	93	95	1,01	12	46	7	44
114	121	107	0,88		52	58	46	0,79	80	82	77	0,94	1 575	56	863	56
112	113	112	0,99		88	85	91	1,07	89	87	91	1,05	37	36	34	36
62	69	55	0,80		26	30	21	0,68	54	60	48	0,79	1 291	52	1 147	55
93 ^z	99 ^z	87 ^z	0,88 ^z		60	66	54	0,82	61 ^z	64 ^z	58 ^z	0,90 ^z	7 611	57	8 650 ^z	53 ^z
120	120	121	1,01		...	...	...	...	97	96	98	1,03	...	...	183	27
89	104	74	0,71		...	...	...	...	67	77	57	0,74	...	...	227	66
90	99	82	0,83		32	33	32	0,95	...	...	...	...	5 768	51	...	...
110	111	109	0,99		49	48	50	1,04	99	100	99	1,00	3 186	49	33	...
151	150	152	1,01		...	...	...	...	96	95	97	1,03	...	...	60	36
133	133	134	1,01		86	86	85	0,99	96	95	97	1,03	3	50	0,4	...
84	83	84	1,02		55	59	51	0,88	73	72	74	1,02	705	54	481	48
131	131	130	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158 ^z	168 ^z	148 ^z	0,88 ^z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 ^z	42 ^z	23 ^z	0,55 ^z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108 ^z	112 ^z	104 ^z	0,93 ^z		70	69	71	1,02	83 ^z	82 ^z	84 ^z	1,02 ^z	67	48	37 ^z	48 ^z
83	97	68	0,70		51	63	39	0,62	...	...	...	...	646	62	...	...
115	119	111	0,94		83	93	73	0,79	94	98	89	0,91	112	90	65	85
119	120	118	0,98		69	71	68	0,96	95	95	96	1,01	574	52	82	39
104 ^y	104 ^y	103 ^y	0,99 ^y		83	83	83	1,01	90 ^y	89 ^y	91 ^y	1,01 ^y	398	49	224 ^y	46 ^y
Amérique du Nord et Europe occidentale																
105	105	105	1,00		99	99	99	1,00	98 ^z	98 ^z	98 ^z	1,00 ^z	3	...	4 ^z	...
87	88	85	0,96		...	...	...	...	80	81	79	0,98	...	...	0,9	50
100	100	99	0,99		97	97	98	1,01	...	...	...	...	10	39	...	...
103	103	103	1,00		99	99	99	1,00	98	98	99	1,01	6	43	10	40
99 ^y	99 ^y	99 ^y	1,00 ^y		99	99	99	1,00	...	...	...	...	30	42	...	...
103	104	103	0,99		95	95	95	1,00	99	99	98	0,99	1,3	49	0,6	63
99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z		97	97	97	1,00	96 ^z	95 ^z	96 ^z	1,01 ^z	8	42	16 ^z	39 ^z
107	107	106	0,99		100	100	99	1,00	100	100	100	1,00	8	77	4	68
99	98	99	1,01		94	94	94	1,00	92	91	93	1,01	1 259	49	1 714	45
97	98	97	0,99		99	99	98	1,00	96	96	96	1,00	5	57	14	49
110	111	109	0,99		99	99	99	1,00	98	98	99	1,00	12	28	33	44
101 ^z	101 ^z	101 ^z	1,00 ^z		92	92	93	1,01	99 ^z	99 ^z	100 ^z	1,00 ^z	32	44	2,4 ^z	19 ^z
105	105	105	1,01		93	93	94	1,01	97	96	98	1,02	29	45	13	34
98	98	98	1,00		99	100	98	0,98	98	97	98	1,00	0,3	...	0,7	46

Tableau 5 (suite)

	Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					
				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					
				1999		2008		1999		2008		1999			
				Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)				
60	Israël	6-11	760	722	49	841	49	...	...	112	113	111	0,99
61	Italie	6-10	2 738	2 876	48	2 820 ²	48 ²	7	7 ²	104	105	104	0,99		
62	Luxembourg	6-11	35	31	49	36	49	7	8	101	100	102	1,02		
63	Malte	5-10	27	35	49	28 ²	48 ²	36	27 ²	107	106	107	1,01		
64	Monaco ^{4,6}	6-10	...	2	50	2	49	31	23	...	...	...	...
65	Norvège	6-12	435	412	49	430	49	1	2	101	101	101	1,00		
66	Pays-Bas	6-11	1 203	1 268	48	1 286	48	68	...	108	109	107	0,98		
67	Portugal	6-11	658	815	48	754 ²	47 ²	9	11 ²	123	126	120	0,96		
68	Royaume-Uni	5-10	4 195	4 661	49	4 465	49	5	5	101	101	101	1,00		
69	Saint-Marin ⁶	6-10	...	...	...	2	48	...	...	...	...	...	...
70	Suède	7-12	616	763	49	585	49	3	8	110	108	111	1,03		
71	Suisse	7-12	491	530	49	505	48	3	4	104	104	104	1,00		
Amérique latine et Caraïbes															
72	Anguilla ⁶	5-11	2	2	50	2	49	5	9	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda ⁴	5-11	12*	...	...	12	48	...	52	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	6-11	17	25	48	...	...	74	...	131	135	127	0,95
75	Argentine	6-11	4 040	4 664	49	4 700 ²	49 ²	20	23 ²	114	115	114	0,99		
76	Aruba	6-11	9	9	49	10	49	83	77	114	116	112	0,97		
77	Bahamas	5-10	36	34	49	37	49	...	30	95	96	94	0,98		
78	Barbade ⁷	5-10	...	25	49	23*	49*	...	11*	...	...	...	...
79	Belize	5-10	43	44	48	52	49	...	95	111	113	109	0,97		
80	Bermudes ⁴	5-10	5	...	...	5 ^Y	46 ^Y	...	35 ^Y	...	...	...	...
81	Bolivie, État plurinational de	6-11	1 407	1 445	49	1 512 ²	49 ²	...	8 ²	113	114	112	0,98		
82	Brésil ⁸	7-10	13 974	20 939	48	17 812	47	8	12	155	159	150	0,94		
83	Chili	6-11	1 557	1 805	48	1 679 ²	48 ²	45	55 ²	101	102	99	0,97		
84	Colombie	6-10	4 409	5 162	49	5 286	49	20	20	119	119	119	1,00		
85	Costa Rica	6-11	487	552	48	535	48	7	8	108	109	107	0,98		
86	Cuba	6-11	855	1 074	48	868	48	...	...	111	113	109	0,97
87	Dominique ⁴	5-11	10*	12	48	8	49	24	35	104	107	102	0,95		
88	El Salvador	7-12	864	940	48	994	48	11	11	109	111	107	0,97		
89	Équateur	6-11	1 722	1 899	49	2 041	49	21	28 ²	114	114	114	1,00		
90	Grenade	5-11	14	...	...	14	48	...	79	...	...	...	...
91	Guatemala	7-12	2 201	1 824	46	2 501	48	15	11	101	108	94	0,87		
92	Guyana	6-11	99	107	49	107	49	1	2	118	119	116	0,98		
93	Haïti	6-11	1 433	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6-11	1 101	...	...	1 276	49	...	9	...	...	...	...
95	Îles Caïmanes ^{4,6}	5-10	4*	3	47	4	48	36	36	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques ⁶	6-11	3	2	49	...	...	18	...	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques ⁴	5-11	3	3	49	3 ²	49 ²	13	28 ²	112	113	110	0,97		
98	Jamaïque	6-11	338	316	49	315	49	4	12	94	94	94	1,00		
99	Mexique	6-11	12 855	14 698	49	14 699	49	7	8	111	112	110	0,98		
100	Montserrat ^{4,7}	5-11	0,5	0,4	44	0,5 ²	49 ²	38	31 ²	...	...	...	...
101	Nicaragua	6-11	808	830	49	944	48	16	15	101	100	101	1,01		
102	Panama	6-11	401	393	48	445	48	10	11	108	110	106	0,97		
103	Paraguay	6-11	853	951	48	894 ²	48 ²	15	18 ²	119	121	116	0,96		
104	Pérou	6-11	3 534	4 350	49	3 855	49	13	20	123	124	123	0,99		
105	République dominicaine	6-11	1 252	1 315	49	1 306	47	14	21	107	109	106	0,98		
106	Sainte-Lucie	5-11	21	26	49	21	49	2	4	104	107	101	0,95		
107	Saint-Kitts-et-Nevis ⁷	5-11	...	...	...	6	50	...	21	...	...	...	...
108	St Vincent/Grenad.	5-11	14	...	...	16	47	...	6	...	...	...	...
109	Suriname	6-11	61	...	...	70	48	...	46	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	5-11	127	172	49	131	48	72	72	97	98	97	0,99		
111	Uruguay	6-11	311	366	49	359 ²	48 ²	...	14 ²	111	112	111	0,99		
112	Venezuela, R. B.	6-11	3 336	3 261	49	3 439	48	15	16	100	101	99	0,98		
Asie centrale															
113	Arménie	7-9	116	255	...	122	47	...	2	100	...	...	...
114	Azerbaïdjan ^{4,9}	6-9	427*	707	49	497	47	...	0,3	98	98	98	1,00		
115	Géorgie	6-11	290	302	49	311	47	0,5	7	95	96	94	0,98		
116	Kazakhstan	7-10	882	1 249	49	951	49	0,5	0,8	97	97	98	1,01		
117	Kirghizistan	7-10	422	470	49	400	49	0,2	1	98	98	97	0,99		
118	Mongolie	7-11	236	251	50	240	49	0,5	5	102	101	103	1,02		

Tableau 5 (suite)

	Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					
				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					
				1999		2008		1999		2008		1999			
				Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)				
119	Ouzbékistan	7-10	2 231	2 570	49	2 071	49	...	...	99	99	99	1,00
120	Tadjikistan	7-10	678	690	48	692	48	.	.	98	101	96	0,95		
121	Turkménistan	7-9	292	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique															
122	Australie	5-11	1 874	1 885	49	1 978	49	27	30	100	100	100	1,00		
123	Brunéi Darussalam	6-11	42	46	47	45	48	36	37	114	115	112	0,97		
124	Cambodge	6-11	2 019	2 127	46	2 341	47	2	1	97	104	90	0,87		
125	Chine ¹⁰	7-11	93 598	...	...	105 951	46	...	4	...	...	...	...
126	États fédérés de Micronésie	6-11	17	...	...	19 ²	49 ²	...	8 ²	...	...	...	...
127	Fidji	6-11	109	116	48	103	48	...	99	109	109	108	0,99		
128	Îles Cook ⁴	5-10	3	3	46	2 ²	47 ²	15	21 ²	96	99	94	0,95		
129	Îles Marshall ⁴	6-11	9	8	48	8 ²	48 ²	25	...	101	102	100	0,98		
130	Îles Salomon	6-11	79	58	46	83 ²	47 ²	...	18 ²	88	91	86	0,94		
131	Indonésie	7-12	24 687	...	...	29 498	48	...	16	...	...	...	...
132	Japon	6-11	7 034	7 692	49	7 166	49	0,9	1	101	101	100	1,00		
133	Kiribati ^{4,6}	6-11	...	14	49	16	50	...	...	104	104	105	1,01
134	Macao, Chine	6-11	29	47	47	27	47	95	97	100	102	97	0,96		
135	Malaisie	6-11	3 226	3 040	48	3 104 ²	49 ²	...	1 ²	98	99	97	0,98		
136	Myanmar	5-9	4 372	4 733	49	5 110	50	.	.	100	101	99	0,98		
137	Nauru	6-11	2	...	...	1	50	...	2 ²	...	...	...	...
138	Nioué ⁴	5-10	...	0,3	46	...	...	.	...	99	99	98	1,00
139	Nouvelle-Zélande	5-10	344	361	49	348	49	...	12	99	99	100	1,00		
140	Palaos ⁴	6-10	1	2	47	2 ²	48 ²	18	23 ²	114	118	109	0,93		
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	7-12	1 015	...	...	532 ^Y	44 ^Y	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	6-11	12 182	12 503	49	13 411	48	8	8	110	110	110	1,00		
143	République de Corée	6-11	3 518	3 946	47	3 680	48	1	1	100	100	99	1,00		
144	RDP lao	6-10	805	828	45	901	47	2	3	113	122	104	0,85		
145	RPD Corée	6-9	1 449	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	5-10	30	27	48	30	48	16	...	98	99	97	0,98		
147	Singapour ⁷	6-11	...	...	...	300	48	...	7	...	...	...	...
148	Thaïlande	6-11	5 956	6 120	48	5 371	48	13	18	94	95	93	0,97		
149	Timor-Leste	6-11	189	...	...	201	47	...	13	...	...	...	...
150	Tokélaou	5-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	5-10	15	17	46	17 ^Y	47 ^Y	7	...	108	111	106	0,96		
152	Tuvalu ⁴	6-11	...	1	48	1 ^Y	48 ^Y	...	...	98	97	99	1,02
153	Vanuatu	6-11	35	34	48	38 ²	47 ²	...	26 ²	111	112	110	0,98		
154	Viet Nam ⁷	6-10	...	10 250	47	6 872	46	0,3	0,6	108	112	104	0,93		
Asie du Sud et de l'Ouest															
155	Afghanistan	7-12	4 606	957	7	4 888	38	...	...	29	52	4	0,08
156	Bangladesh	6-10	17 411	...	...	16 002*	51*	...	40*	...	...	...	...
157	Bhoutan	6-12	100	81	46	109	50	2	3	75	80	69	0,85		
158	Inde	6-10	124 435	110 986	43	140 357 ²	47 ²	...	...	93	101	85	0,84
159	Maldives	6-12	42	74	49	47	48	3	1	134	135	134	1,00		
160	Népal ⁷	5-9	...	3 588	42	4 782	49	...	10	115	129	99	0,77		
161	Pakistan	5-9	21 438	...	...	18 176	44	...	31 ²	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran ¹¹	6-10	5 474	8 667	47	7 028	57	...	5 ²	109	112	106	0,94		
163	Sri Lanka	5-9	1 608	...	...	1 631	49	...	-	...	...	...	...
États arabes															
164	Algérie	6-11	3 666	4 779	47	3 942	47	.	0,3	105	110	100	0,91		
165	Arabie saoudite	6-11	3 264	...	...	3 211	49	...	8	...	...	...	...
166	Bahreïn	6-11	82	76	49	86	49	19	28	107	107	108	1,01		
167	Djibouti	6-11	122	38	41	56	47	9	14	33	39	28	0,71		
168	Égypte	6-11	10 140	8 086	47	9 988 ²	48 ²	...	8 ²	93	97	89	0,92		
169	Émirats arabes unis	6-10	275	270	48	284 ²	49 ²	44	67 ²	90	91	88	0,97		
170	Irak	6-11	4 834	3 604	44	...	...	.	...	96	104	86	0,83
171	Jamahiriya arabe libyenne	6-11	715	822	48	755 ^Y	48 ^Y	.	5 ^Y	120	121	118	0,98		
172	Jordanie	6-11	844	706	49	817	49	29	33	98	98	98	1,00		
173	Koweït	6-10	218	140	49	209	49	32	38	100	99	101	1,01		
174	Liban	6-11	462	414	48	464	49	67	71	110	113	108	0,96		
175	Maroc	6-11	3 627	3 462	44	3 879	47	4	9	86	95	77	0,81		

Tableau 5

	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS ²			
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			
	2008				1999				2008				1999		2008	
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
	93	94	92	0,98	...	...	...	...	88	89	87	0,98	...	...	210	54
	102	104	100	0,96	...	...	...	...	97	99	95	0,96	...	...	17	88

	106	106	105	1,00	94	94	94	1,01	97	96	97	1,01	108	46	55	40
	107	107	107	1,00	...	...	...	...	93	93	93	1,00	...	...	1,2	47
	116	120	112	0,94	83	87	79	0,91	89	90	87	0,96	363	61	230	57
	113	111	116	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	110 ²	110 ²	111 ²	1,01 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	94	95	94	0,99	99	98	99	1,01	89	90	89	0,99	1,4	30	11	50
	...	...	...	...	85	87	83	0,96	...	...	...	...	0,4	54	...	...
	93 ²	94 ²	92 ²	0,97 ²	...	...	...	...	66 ²	67 ²	66 ²	0,99 ²	...	...	3 ²	49 ²
	107 ²	109 ²	106 ²	0,97 ²	...	...	...	...	67 ²	67 ²	67 ²	1,00 ²	...	...	26 ²	48 ²
	119	121	118	0,97	...	...	...	...	96	97	94	0,97	...	...	312	...
	102	102	102	1,00	100	...	...	...	100	...	...	...	3	...	0,7	...
	...	...	...	...	97	96	98	1,01	...	...	...	...	0,1	...	...	...
	100	102	97	0,95	85	84	85	1,01	87,35	88	87	0,99	7	47	3	50
	97 ²	97 ²	96 ²	1,00 ²	98	99	97	0,98	96 ²	96 ²	96 ²	1,00 ²	70	70	125 ²	50 ²
	117	117	117	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	82	80	84	1,06	...	...	...	...	72 ²	72 ²	73 ²	1,01 ²	...	...	0,4 ²	47 ²
	...	...	...	...	99	99	98	1,00	...	...	...	...	0,0	50	...	...
	101	101	101	1,00	99	99	99	1,00	99	99	100	1,01	4	44	1,8	25
	99 ²	98 ²	100 ²	1,02 ²	97	99	94	0,94	...	...	...	...	0,05	91	...	...
	55 ^Y	59 ^Y	50 ^Y	0,84 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	110	111	109	0,98	90	90	90	1,00	92	91	93	1,02	1 139	49	961	42
	105	106	104	0,98	98	98	98	1,00	99	100	98	0,98	67	53	35	89
	112	117	106	0,91	78	81	74	0,92	82	84	81	0,96	165	57	142	54

	100	101	99	0,98	92	92	91	0,99	93	93	93	1,00	1,6	50	1,7	48

	91	92	90	0,98	...	...	...	...	90	91	89	0,99	...	...	586	52
	107	110	103	0,94	...	...	...	...	76	77	74	0,96	...	...	43	52

	112 ^Y	113 ^Y	110 ^Y	0,97 ^Y	88	90	86	0,95	99 ^Y	...	...	...	1,8	56	0,1 ^Y	...
	106 ^Y	106 ^Y	105 ^Y	0,99 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	109 ²	111 ²	106 ²	0,96 ²	91	92	91	0,99	...	...	...	...	3	51	...	...
	...	...	...	...	96	...	...	...	...	...	...	...	398	...	...	...
	106	127	84	0,66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	92*	89*	94*	1,06*	...	...	...	...	85*	85*	86*	1,02*	...	...	2 024*	45*
	109	108	110	1,01	56	59	52	0,89	87	86	88	1,03	48	53	12	44
	113 ²	115 ²	111 ²	0,97 ²	...	...	...	...	90 ²	91 ²	88 ²	0,96 ²	...	...	5 564 ²	68 ²
	112	115	109	0,94	98	98	97	0,99	96	97	95	0,98	1,2	55	1,6	64
	...	...	...	...	65*	73*	57*	0,79*	...	...	...	...	1 019*	61*	...	...
	85	93	77	0,83	...	...	...	...	66*	72*	60*	0,83*	...	...	7 261*	58*
	128	107	151	1,40	93	95	91	0,96	...	...	...	...	564	62	...	...
	101	101	102	1,00	...	...	...	...	99	99	100	1,01	...	...	8	16
	108	111	104	0,94	91	93	89	0,96	95	96	94	0,99	357	61	156	56
	98	100	96	0,96	...	...	...	...	85	85	84	0,99	...	...	503	52
	105	106	104	0,98	96	95	97	1,03	98	98	97	0,99	1,0	6	0,6	73
	46	49	43	0,88	27	32	23	0,73	41	44	39	0,89	83	53	64	53
	100 ²	102 ²	97 ²	0,95 ²	85	88	82	0,93	94 ²	95 ²	92 ²	0,96 ²	1 064	61	461 ²	70 ²
	108 ²	108 ²	108 ²	1,00 ²	79	79	78	0,99	92 ²	92 ²	91 ²	0,99 ²	56	50	2,6 ²	53 ²
	...	...	...	...	88	94	81	0,86	...	...	...	...	470	74	...	...
	110 ^Y	113 ^Y	108 ^Y	0,95 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	97	97	97	1,01	91	91	91	1,00	89	89	90	1,02	39	47	53	44
	95	96	95	0,98	87	86	87	1,01	88	89	87	0,98	10	46	14	56
	103	104	102	0,98	91	92	89	0,96	90	91	89	0,98	27	58	40	53
	107	112	102	0,91	70	76	65	0,85	89	92	87	0,95	1 183	59	366	59

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					
			1999		2008		1999		2008		1999			
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)				
176	Mauritanie	6-11	482	346	48	513	50	2	9	86	86	86	1,00	
177	Oman	6-11	362	316	48	271	49	5	7	91	93	90	0,97	
178	Qatar	6-11	72	61	48	78	49	37	50	101	103	98	0,96	
179	République arabe syrienne	6-9	1 894	2 738	47	2 356	48	4	4	102	107	98	0,92	
180	Soudan	6-11	6 339	2 513	45	4 744	46	2	4	47	50	43	0,85	
181	Territoire palestinien occupé	6-9	490	368	49	390	49	9	11	105	105	106	1,01	
182	Tunisie	6-11	968	1 443	47	1 036	48	0,7	2	116	119	113	0,95	
183	Yémen	6-11	3 844	2 303	35	3 282	44	1	3	71	91	51	0,56	
Europe centrale et orientale														
184	Albanie	6-9	211	292	48	...	...	...	...	110	110	109	0,99
185	Bélarus	6-9	365	632	48	362	49	0,1	0,1	111	111	110	0,99	
186	Bosnie-Herzégovine	6-9	166	...	...	182	49	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	7-10	259	412	48	263	49	0,3	0,6	107	108	105	0,98	
188	Croatie	7-10	188	203	49	191 ²	49 ²	0,1	0,2 ²	93	93	92	0,99	
189	Estonie	7-12	75	127	48	75	48	1	3	102	103	100	0,97	
190	ERY de Macédoine	7-10	106	130	48	101 ²	48 ²	...	...	101	102	100	0,98
191	Fédération de Russie ¹²	7-10	5 131	6 743	49	4 969	49	...	0,6	108	109	107	0,99	
192	Hongrie	7-10	398	503	48	394	48	5	8	102	103	101	0,98	
193	Lettonie	7-12	119	141	48	117	48	1	1	100	101	99	0,98	
194	Lituanie	7-10	141	220	48	136	48	0,4	0,6	102	103	101	0,98	
195	Monténégro	7-10	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Pologne	7-12	2 457	3 434	48	2 485 ²	49 ²	...	2 ²	98	99	97	0,98	
197	République de Moldova ^{4,13}	7-10	161*	262	49	152	48	...	0,8	100	100	100	1,00	
198	République tchèque	6-10	446	655	49	460	48	0,8	1	103	104	103	0,99	
199	Roumanie	7-10	867	1 285	49	865	48	...	0,3	105	106	104	0,98	
200	Serbie ³	7-10	295*	387	49	290	49	...	0,1	112	112	111	0,99	
201	Slovaquie	6-9	219	317	49	225	49	4	6	102	103	101	0,99	
202	Slovénie	6-11	110	92	48	107	48	0,1	0,2	100	100	99	0,99	
203	Turquie	6-10	6 808	6 583	47	6 760	48	...	...	99	103	94	0,92
204	Ukraine	6-9	1 599	2 200	49	1 573	49*	0,3	0,6	109	110	109	0,99	
			Somme	Somme	% F	Somme	% F	Médiane		Moyenne pondérée				
I	Monde	...	653 393	643 571	47	695 952	47	7	8	98	102	94	0,92	
II	Pays développés	...	65 241	70 478	49	66 377	49	4	5	102	102	102	1,00	
III	Pays en développement	...	575 558	556 640	46	617 162	47	12	11	97	102	93	0,91	
IV	Pays en transition	...	12 594	16 453	49	12 413	49	0,3	0,7	104	105	104	0,99	
V	Afrique subsaharienne	...	126 473	82 049	46	128 548	47	12	9	80	86	73	0,85	
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	50 742	52 882	49	51 747	49	7	7	103	102	103	1,01	
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	58 241	69 931	48	67 687	48	15	19	121	123	119	0,97	
VIII	Amérique latine	...	55 965	67 544	48	65 099	48	15	14	122	124	120	0,97	
IX	Caraïbes	...	2 276	2 387	49	2 588	49	21	31	108	109	106	0,98	
X	Asie centrale	...	5 574	6 867	49	5 596	48	0,3	1	99	99	98	0,99	
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	170 863	218 245	48	188 708	47	8	10	109	110	109	0,99	
XII	Asie de l'Est	...	167 330	215 071	48	185 502	47	2	4	110	110	109	0,99	
XIII	Pacifique	...	3 533	3 174	48	3 206	48	...	21	95	97	94	0,97	
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	178 677	153 763	43	192 978	47	...	5	89	97	80	0,83	
XV	États arabes	...	42 702	34 973	46	40 840	47	4	9	87	93	81	0,87	
XVI	Europe centrale et orientale	...	20 122	24 860	48	19 847	49	0,3	0,6	103	105	102	0,97	

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2010).

1. Les données sont de 2007, sauf pour les pays où l'année scolaire correspond à l'année civile, auquel cas les données sont de 2008.

2. Les données reflètent le nombre réel d'enfants qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux de scolarisation par âge spécifique ou taux net de scolarisation ajusté (TNSA) des enfants d'âge du primaire. Ce taux mesure la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et qui sont scolarisés dans les écoles primaires ou secondaires.

3. Du fait d'incohérences persistantes dans les effectifs scolarisés par âge, le taux net de scolarisation du primaire est estimé en utilisant la distribution par âge issue des données de l'EDS 2003.

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

6. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

7. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

8. L'effectif scolarisé de l'année la plus récente est inférieur à celui de 2005 principalement à cause la date de référence de la collecte des données qui a été déplacée du dernier mercredi de mars au dernier mercredi de mai pour tenir compte des doubles comptes (effectifs scolarisés) et des transferts des élèves et des enseignants (d'une école à l'autre), chose courante en début d'année scolaire. À ce moment de l'année scolaire, le système scolaire étant devenu stable, les données collectées devraient donc refléter l'année scolaire en cours.

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS ²			
Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			
2008					1999				2008				1999		2008	
Total	M	F	IPS (F/M)		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
104	101	108	1,08		62	62	62	0,99	76	74	79	1,07	152	49	115	43
75	74	75	1,01		81	81	81	1,00	68	67	69	1,03	60	48	102	47
109	109	108	0,99		90	90	91	1,01	...	...	...	...	3	49	...	...
124	127	122	0,96		<i>92</i>	<i>95</i>	<i>88</i>	<i>0,93</i>	...	...	...	...	<i>141</i>	<i>83</i>	...	...
74	78	70	0,90		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	80	79	1,00		97	97	97	1,00	75	75	75	1,00	4	31	110	49
107	108	106	0,98		95	96	94	0,98	98	97	98	1,01	55	60	5	...
85	94	76	0,80		56	70	41	0,59	73	79	66	0,83	1 409	65	1 037	62
Europe centrale et orientale																
...	...	...	...		<i>100</i>	...	...	...	...	...	...	...	<i>1</i>	...	...	...
99	98	100	1,02		...	...	...	...	94	93	96	1,02	...	...	19	37
109	109	110	1,01		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	101	101	1,00		97	98	96	0,98	96	96	96	1,00	4	77	7	46
99 ^z	99 ^z	98 ^z	1,00 ^z		85	86	85	0,99	90 ^z	91 ^z	90 ^z	0,99 ^z	18	51	2,1 ^z	5 ^z
100	101	99	0,99		<i>96</i>	<i>96</i>	<i>95</i>	<i>0,99</i>	94	95	94	0,99	<i>0,2</i>	<i>5</i>	2,6	46
93 ^z	93 ^z	93 ^z	1,00 ^z		93	94	92	0,98	87 ^z	86 ^z	87 ^z	1,00 ^z	1,3	95	9 ^z	45 ^z
97	97	97	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	100	98	0,99		88	88	88	0,99	90	90	89	0,98	14	48	18	49
98	100	96	0,96		<i>97</i>	<i>98</i>	<i>96</i>	<i>0,98</i>	...	...	...	...	2	57	...	...
96	97	95	0,98		95	96	95	0,99	92	93	91	0,98	4	43	5	52
...
97 ^z	97 ^z	97 ^z	1,00 ^z		96	96	96	1,00	96 ^z	95 ^z	96 ^z	1,01 ^z	133	48	109 ^z	45 ^z
94	95	93	0,98		<i>93</i>	...	...	...	88	88	87	0,98	<i>11</i>	...	15	51
103	103	103	0,99		<i>96</i>	<i>96</i>	<i>97</i>	<i>1,00</i>	<i>90^y</i>	<i>88^y</i>	<i>91^y</i>	<i>1,03^y</i>	<i>23</i>	<i>46</i>	<i>49^y</i>	<i>42^y</i>
100	100	99	0,99		96	96	95	0,99	90	91	90	0,99	2	...	30	47
98	98	98	1,00		...	...	...	...	95	95	95	1,00	...	...	12	47
103	103	102	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	98	97	0,99		96	96	95	0,99	97	97	97	0,99	2	56	2,8	50
99	101	98	0,97		...	...	...	...	95	96	94	0,98	...	...	361	59
98	98*	99*	1,00*		...	...	...	...	89	89*	89*	1,00*	...	...	170	48*
Moyenne pondérée					Moyenne pondérée								Somme	% F	Somme	% F
107	108	105	0,97		82	85	79	0,94	88	89	87	0,98	106 269	57	67 483	53
102	102	102	1,00		97	97	97	1,00	95	95	96	1,01	1 777	49	2 539	45
107	109	105	0,96		80	83	77	0,93	87	88	86	0,97	103 180	58	64 117	54
99	99	98	0,99		89	90	89	0,99	91	91	90	0,99	1 312	52	827	49
102	106	97	0,91		58	62	54	0,88	76	78	74	0,95	42 260	54	28 867	54
102	102	102	1,00		97	97	97	1,00	95	94	95	1,01	1 436	49	2 224	45
116	118	114	0,97		92	92	92	1,00	94	94	93	0,99	3 719	46	2 946	51
116	118	114	0,97		93	93	93	1,00	95	95	94	0,99	3 055	45	2 129	52
114	114	114	1,00		69	70	69	1,00	64	63	64	1,03	664	49	817	48
100	101	100	0,98		90	91	90	0,99	90	91	89	0,98	364	52	322	55
110	110	111	1,01		94	93	94	1,00	94	94	95	1,02	10 820	47	7 869	39
111	110	111	1,01		94	93	94	1,00	95	94	95	1,02	10 499	47	7 307	38
91	92	89	0,97		90	91	89	0,98	84	85	83	0,97	322	54	562	52
108	110	106	0,96		75	81	68	0,84	86	88	84	0,95	36 658	65	17 919	59
96	100	91	0,92		75	79	71	0,90	84	86	81	0,94	9 326	58	6 188	58
99	99	98	0,99		92	93	91	0,97	93	93	93	0,99	1 685	57	1 148	50

9. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

10. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge des 7-11 ans pour les données de population.

11. L'indice de parité entre les sexes (IPS) du TBS du primaire, très élevé en 2008, est dû à l'inclusion dans les statistiques de scolarisation des années récentes de programmes d'alphabétisation dans lesquels 80 % des participants sont des femmes.

12. Dans la Fédération de Russie, deux structures éducatives existaient dans le passé, toutes deux commençant à partir de 7 ans. Les indicateurs étaient calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée, dont la durée était de 3 ans. La seconde structure, dans laquelle un tiers des élèves du primaire étaient scolarisés, comportait 4 années d'études. Depuis 2004, la structure de 4 années d'études a été étendue à l'ensemble du pays.

13. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(*) Estimation nationale.

Tableau 6. Efficacité interne dans l'enseignement primaire : redoublements, abandons et achèvement

Pays ou territoire		Durée ¹ de l'enseignement primaire	EFFICACITÉ INTERNE											
			REDOUBLEMENTS ET ABANDONS											
			REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						ABANDONS, TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)					
			Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
			1999			2008			1999			2007		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F			
Afrique subsaharienne														
1	Afrique du Sud	7	10	12	9	8 ²	8 ²	8 ²	43	41	44	...	...	...
2	Angola	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3	Bénin	6	...	...	...	14	14	14	...	...	...	...	...	...
4	Botswana	7	3	4	3	5 ^Y	6 ^Y	4 ^Y	18	21	14	13 ^X	15 ^X	11 ^X
5	Burkina Faso	6	18	18	18	11	11	11	39	41	37	29	29	28
6	Burundi	6	25	26	25	34	33	34	...	...	...	46	49	43
7	Cameroun	6	27	27	26	17	17	16	22	...	...	43	43	44
8	Cap-Vert	6	12	13	10	12	14	9	...	...	...	13	14	12
9	Comores	6	26	26	25	24	24	24	...	...	...	...	...	...
10	Congo	6	39	40	38	22	23	22	...	...	...	30	30	29
11	Côte d'Ivoire	6	24	23	25	18	18	18	38	33	44	10	...	...
12	Érythrée	5	19	18	21	15	16	15	5	3	7	27	23	31
13	Éthiopie	6	11	10	12	5	5	5	49	51	46	60	61	58
14	Gabon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	Gambie	6	9	9	9	5	6	5	14	12	17	30	32	28
16	Ghana	6	4	4	4	7	7	6	...	...	...	...	...	...
17	Guinée	6	26	25	27	15	15	16	...	...	...	45	40	51
18	Guinée-Bissau	6	24	24	24	19 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
19	Guinée équatoriale	5	12	9	15	24 ²	25 ²	23 ²	...	...	...	...	...	...
20	Kenya	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21	Lesotho	7	20	23	18	21 ²	24 ²	18 ²	42	50	34	54 ^Y	63 ^Y	44 ^Y
22	Libéria	6	...	...	...	7	6	7	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	5	28	28	29	20	21	19	49	49	48	58	58	57
24	Malawi	6	14	14	14	20	21	20	63	61	66	64 ^Y	63 ^Y	65 ^Y
25	Mali	6	17	17	18	13	13	14	34	33	37	21	19	23
26	Maurice	6	4	4	3	4	4	3	1	—	1	2	4	—
27	Mozambique	7	24	23	25	6	6	5	72	69	75	56	54	58
28	Namibie	7	12	14	11	18	22	14	18	20	16	23 ^X	27 ^X	20 ^X
29	Niger	6	12	12	12	5	5	5	...	...	...	33	31	36
30	Nigéria	6	3	3	3	3 ²	3 ²	3 ²	...	...	...	...	...	...
31	Ouganda	7	...	...	...	11	11	11	...	...	...	68 ^Y	66 ^Y	69 ^Y
32	République centrafricaine	6	...	...	...	24	24	24	...	...	...	54	50	60
33	R. D. Congo	6	16	19	12	15	15	16	...	...	...	21	18	24
34	République-Unie de Tanzanie	7	3	3	3	4 ²	4 ²	4 ²	...	...	...	17 ^Y	19 ^Y	15 ^Y
35	Rwanda	6	29	29	29	18	18	18	70	...	...	...	...	...
36	Sao Tomé-et-Principe	6	31	33	29	24	26	23	...	...	...	26	23	29
37	Sénégal	6	14	15	14	8	8	8	...	...	...	42	43	40
38	Seychelles	6	.	.	.	.	.	.	0,9	1,4	0,4	0,7	...	...
39	Sierra Leone	6	...	...	...	10 ²	10 ²	10 ²	...	...	...	...	...	...
40	Somalie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	Swaziland	7	17	19	14	18 ²	21 ²	15 ²	36	38	34	26 ^Y	29 ^Y	24 ^Y
42	Tchad	6	26	26	26	22 ²	21 ²	23 ²	53	50	59	70 ^X	67 ^X	75 ^X
43	Togo	6	31	31	32	23	23	22	56	53	60	55 ^Y	51 ^Y	61 ^Y
44	Zambie	7	6	6	6	5,9	6,1	5,7	34	30	38	21	18	25
45	Zimbabwe	7	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale														
46	Allemagne	4	2	2	2	1	1	1	0,5	0,8	0,2	4	5	4
47	Andorre	6	...	...	...	3	3	2	...	...	...	...	...	...
48	Autriche	4	2	2	1	—	—	—	...	...	...	2	3	1
49	Belgique	6	...	...	...	3	4	3	...	...	...	13	14	12
50	Canada	6	—	—	—	— ^Y	— ^Y	— ^Y	...	...	...	...	...	...
51	Chypre	6	0,4	0,5	0,3	0,4	0,5	0,4	4	5	3	2	3	—
52	Danemark	6	—	—	—	— ^Z	— ^Z	— ^Z	—	—	—	...	...	...
53	Espagne	6	—	—	—	—	—	—	...	...	...	0,1 ^X	— ^X	0,3 ^X
54	États-Unis	6	—	—	—	—	—	—	8	...	...	1	...	...
55	Finlande	6	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,3	0,1	—	0,2	0,2	0,4	—
56	France	5	4	4	4	...	...	...	2	2	3	...	...	...
57	Grèce	6	—	—	—	0,7 ^Z	0,8 ^Z	0,6 ^Z	...	...	...	2 ^Y	2 ^Y	2 ^Y

EFFICACITÉ INTERNE

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

	TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT D'UNE COHORTE (%)			
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Total	M	F	
	1999			2007			1999			2007						
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F				
	Afrique subsaharienne															
65	65	64	...	...	...	57	59	56	...	...	...	...	...	...	1
.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3
87	84	89	89 ^x	89 ^x	89 ^x	82	79	86	87 ^x	85 ^x	89 ^x	...	...	...	4
68	67	70	82	82	83	61	59	63	71	71	72	53	52	55	5	
...	...	...	62	59	65	...	...	...	54	51	57	38 ^y	45 ^y	27 ^y	6
81	...	...	63	63	63	78	...	...	57	57	56	43	43	43	7
...	...	...	91	90	92	...	...	...	87	86	88	84 ^y	...	...	8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
...	...	...	77	76	80	...	...	...	70	70	71	...	...	...	10
69	73	65	94	...	...	62	67	56	90	...	...	...	...	...	11
95	97	93	73	77	69	95	97	93	73	77	69	...	...	...	12
56	55	59	47	46	49	51	49	54	40	39	42	...	...	...	13
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
92	93	92	72	71	72	86	88	83	70	68	72	...	...	...	15
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16
...	...	...	70	74	65	...	...	...	55	60	49	...	...	...	17
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
74	67	80	62 ^y	55 ^y	69 ^y	58	50	66	46 ^y	37 ^y	56 ^y	34 ^y	...	...	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
51	51	52	42	42	43	51	51	52	42	42	43	34	34	34	23	
49	55	43	43 ^y	44 ^y	43 ^y	37	39	34	36 ^y	37 ^y	35 ^y	18 ^y	22 ^y	14 ^y	24	
78	79	77	87	88	85	66	67	63	79	81	77	68	71	65	25	
99	100	99	99	97	100	99	100	99	98	96	100	81	75	87	26	
43	47	37	60	63	58	28	31	25	44	46	42	37	38	34	27	
93	93	93	87 ^x	84 ^x	90 ^x	82	80	84	77 ^x	73 ^x	80 ^x	...	...	...	28
...	...	...	69	72	66	...	...	...	67	69	64	28	30	26	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
...	...	...	59 ^y	59 ^y	59 ^y	...	...	...	32 ^y	34 ^y	31 ^y	...	...	...	31
...	...	...	53	57	48	...	...	...	46	50	40	...	...	...	32
...	...	...	80	...	...	...	...	...	79	82	76	54	56	50	33
...	...	...	87 ^y	85 ^y	89 ^y	...	...	...	83 ^y	81 ^y	85 ^y	...	...	...	34
45	...	...	...	...	...	30	...	...	...	...	...	...	...	...	35
...	...	...	79	82	75	...	...	...	74	77	71	...	...	...	36
...	...	...	71	70	72	...	...	...	58	57	60	36	36	35	37
99	...	...	...	...	...	99	99	100	99	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
80	72	88	82 ^y	76 ^y	88 ^y	64	62	66	74 ^y	71 ^y	76 ^y	...	...	...	41
55	58	50	38 ^x	41 ^x	34 ^x	47	50	41	30 ^x	33 ^x	25 ^x	...	...	...	42
52	54	49	54 ^y	58 ^y	50 ^y	44	47	40	45 ^y	49 ^y	39 ^y	39 ^y	44 ^y	32 ^y	43	
81	83	78	90	92	88	66	70	62	79	82	75	...	...	...	44
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	45
	Amérique du Nord et Europe occidentale															
.	.	.	.	.	.	99	99	100	96	95	96	...	...	...	46
...	...	...	98	99	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
.	.	.	.	.	.	...	...	...	98	97	99	...	...	...	48
...	...	...	91	90	92	...	...	...	87	86	88	...	...	...	49
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
96	95	97	99	97	100	96	95	97	98	97	100	...	...	...	51
...	...	...	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...	52
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^x	100 ^x	100 ^x	...	...	...	53
94	...	...	...	...	...	92	...	...	99	...	...	...	...	...	54
...	...	...	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...	55
98	98	97	...	...	...	98	98	97	...	...	...	...	...	...	56
...	...	...	98 ^y	99 ^y	98 ^y	...	...	...	98 ^y	98 ^y	98 ^y	...	...	...	57

Tableau 6 (suite)

		EFFICACITÉ INTERNE												
		REDOUBLEMENTS ET ABANDONS												
Pays ou territoire	Durée ¹ de l'ensei- gnement primaire 2008	REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						ABANDONS, TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)						
		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						
		1999			2008			1999			2007			
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
58	Irlande	8	2	2	2	0,7	0,8	0,6	...	...	...	...	...	...
59	Islande	7	—	—	—	—	—	—	—	...	...	—^y	...	...
60	Israël	6	...	...	...	1	2	1	...	...	...	0,4	—	0,8
61	Italie	5	0,4	0,5	0,3	0,2 ^z	0,3 ^z	0,2 ^z	3	...	...	0,4 ^y	0,9 ^y	— ^y
62	Luxembourg	6	...	...	...	4	4	4	11	16	6	14	16	11
63	Malte	6	2	2	2	0,8 ^z	0,8 ^z	0,8 ^z	1	...	...	...	...	...
64	Monaco	5	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	7	.	.	.	—	—	—	0,1	—	0,2	0,2	0,3	—
66	Pays-Bas	6	.	.	.	.	.	.	0,2	—	0,5	...	...	...
67	Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Royaume-Uni	6	—	—	—	—	—	—	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin	5	...	...	...	—	—	—	...	...	...	...	...	...
70	Suède	6	—	—	—	—	—	—	0,3	0,1	0,6	0,1	0,1	—
71	Suisse	6	2	2	2	1	2	1	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes														
72	Anguilla	7	0,3	0,4	0,3	—	—	—	...	...	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	6	7	4	...	...	...	3	...	...
74	Antilles néerlandaises	6	12	14	9	...	...	...	16	22	9	...	...	...
75	Argentine	6	6	7	5	6 ^z	7 ^z	5 ^z	11	14	9	5 ^y	7 ^y	3 ^y
76	Aruba	6	8	9	6	7	8	6	3	1	5	14	15	12
77	Bahamas	6	.	.	.	—	—	—	...	...	...	9	10	8
78	Barbade	6	.	.	.	.*	.*	.*	6	5	7	6*	...	...
79	Belize	6	10	11	8	8	9	7	23	23	24	10	10	9
80	Bermudes	6	...	...	...	..^y	.. ^y	.. ^y	...	...	...	14 ^x	...	...
81	Bolivie, État plurinational de	6	2	3	2	2 ^z	3 ^z	2 ^z	20	18	23	20 ^y	19 ^y	20 ^y
82	Bésil	4	24	24	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	Chili	6	2	3	2	2 ^z	3 ^z	2 ^z	0,5	1,0	—	5 ^y	...	...
84	Colombie	5	5	6	5	3	4	3	33	36	31	12	...	...
85	Costa Rica	6	9	10	8	7	8	6	12	14	11	6	7	4
86	Cuba	6	2	3	1	0,4	0,6	0,2	7	8	7	4	4	4
87	Dominique	7	4	4	3	4	5	2	...	...	...	9	9	10
88	El Salvador	6	7	8	6	6	7	5	38	37	38	24	26	22
89	Équateur	6	3	3	2	2	3	2	25	26	25	19	18	19
90	Grenade	7	...	...	...	3	4	2	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	6	15	16	14	12	13	11	48	50	46	35	35	36
92	Guyana	6	3	4	3	0,7	0,8	0,6	7	...	...	...	...	...
93	Haïti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6	...	...	...	5	6	5	...	...	...	24	26	21
95	Îles Caïmanes	6	0,2	0,2	0,1	—	—	—	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques	7	4	4	4	4 ^z	6 ^z	3 ^z	...	...	...	...	...	...
98	Jamaïque	6	...	...	...	3	3	3	...	...	...	...	...	...
99	Mexique	6	7	8	6	4	4	3	13	14	12	8	10	7
100	Montserrat	7	0,8	1	—	3 ^z	4 ^z	3 ^z	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	6	5	5	4	11	13	9	54	58	50	52	55	48
102	Panama	6	6	7	5	5	6	4	10	10	9	15	15	14
103	Paraguay	6	8	9	7	4 ^z	5 ^z	3 ^z	27	29	24	21 ^y	22 ^y	20 ^y
104	Pérou	6	10	10	10	7	7	7	17	16	18	17	18	16
105	République dominicaine	6	4	4	4	3	4	3	29	34	25	31	36	26
106	Sainte-Lucie	7	2	3	2	2	3	2	...	...	...	...	...	...
107	Saint-Kitts-et-Nevis	7	...	...	...	2	2	1	...	...	...	32	32	31
108	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	7	...	...	...	5	5	4	...	...	...	...	...	...
109	Suriname	6	...	...	...	17	20	14	...	...	...	32 ^y	37 ^y	28 ^y
110	Trinité-et-Tobago	7	5	5	4	7	8	5	...	...	...	4	6	2
111	Uruguay	6	8	9	6	7 ^z	8 ^z	6 ^z	...	...	...	6 ^y	8 ^y	5 ^y
112	Venezuela, R. B.	6	7	8	5	3	4	3	12	16	8	19	22	17
Asie centrale														
113	Arménie	3	...	...	...	0,2 ^z	0,2 ^z	0,2 ^z	...	...	...	2 ^y	2 ^y	3 ^y
114	Azerbaïdjan	4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	3	4	2	1	—	2
115	Géorgie	6	0,3	0,4	0,3	0,3	0,4	0,2	0,6	1	—	5	6	3

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire		Durée ¹ de l'ensei- gnement primaire	EFFICACITÉ INTERNE											
			REDOUBLEMENTS ET ABANDONS											
			REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						ABANDONS, TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)					
			Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
			1999			2008			1999			2007		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F			
116	Kazakhstan	4	0,3	...	...	0,1	0,1	0,1	...	...	...	1	1	1
117	Kirghizistan	4	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1	5*	5*	6*	2	2	2
118	Mongolie	5	0,9	1,0	0,8	0,2	0,2	0,2	13	15	10	5	6	5
119	Ouzbékistan	4	0,1	...	...	0,0	0,0	0,0	0,5	...	...	1	2	0,1
120	Tadjikistan	4	0,5	0,5	0,6	0,3	...	...	3,3	0,3	6	0,5	...	...
121	Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique														
122	Australie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	6	.	.	.	0,8	1,1	0,5	...	...	...	2	2	2
124	Cambodge	6	25	25	24	11	12	10	51	48	55	46	48	43
125	Chine	5	...	...	...	0,3	0,3	0,3	...	...	...	0,4	0,2	0,7
126	États fédérés de Micronésie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6	...	...	...	2	2	1	18	18	18	5	...	...
128	Îles Cook	6	3	...	...	1,7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall	6	.	.	.	.^z	. ^z	. ^z	...	...	...	...	...	...
130	Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	6	...	...	...	3	4	2	...	...	...	20	23	17
132	Japon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Kiribati	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	6	6	7	5	6	8	5	...	...	...	0,4	0,9	—
135	Malaisie	6	.	.	.	.^z	. ^z	. ^z	...	...	...	8 ^y	8 ^y	8 ^y
136	Myanmar	5	2	2	2	0,4	0,4	0,4	...	...	...	26	...	...
137	Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Nioué	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Palaos	5	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	6	2	2	1	2 ^z	3 ^z	2 ^z	...	...	...	27 ^y	31 ^y	22 ^y
143	République de Corée	6	—	—	—	0,0	0,0	0,0	0,5	0,4	0,7	2	2	1
144	RDP lao	5	21	22	19	17	18	16	46	45	46	33	34	32
145	RPD Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	6	1	1	1	1	1	0,8	8	9*	6*	...	...	...
147	Singapour	6	...	...	...	0,3	0,3	0,3	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	6	3	3	4	9 ^z	12 ^z	6 ^z	...	...	...	...	...	...
149	Timor-Leste	6	...	...	...	12	13	12	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	6	9	8	9	5 ^y	6 ^y	4 ^y	...	...	...	9 ^x	10 ^x	8 ^x
152	Tuvalu	6	.	.	.	.^y	. ^y	. ^y	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	6	11	11	10	14 ^z	15 ^z	12 ^z	31	33	29	27 ^y	26 ^y	27 ^y
154	Viet Nam	5	4	4	3	1 ^y	...	...	17	20	14	8 ^x	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest														
155	Afghanistan	6	...	...	...	—	—	—	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	5	...	...	...	13*	13*	13*	...	...	...	45 ^x	48 ^x	42 ^x
157	Bhoutan	7	12	12	12	7	7	6	19	22	14	10	15	5
158	Inde	5	4	4	4	3 ^z	3 ^z	3 ^z	38	37	40	34 ^x	34 ^x	35 ^x
159	Maldives	7	...	...	...	4	5	3	...	...	...	...	...	...
160	Népal	5	23	22	24	17	17	17	42	44	39	38	40	36
161	Pakistan	5	...	...	...	4	5	4	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	5	...	...	...	2	3	1	...	...	...	...	...	...
163	Sri Lanka	5	...	...	...	0,8	1,0	0,7	...	...	...	2	2	2
États arabes														
164	Algérie	6	12	15	9	8	10	6	9	10	7	7	9	5
165	Arabie saoudite	6	...	...	...	3	3	3	...	...	...	4*	—*	7*
166	Bahreïn	6	4	5	3	2	2	2	8	9	7	...	...	...
167	Djibouti	6	17	17	16	11	11	10	...	...	...	...	...	...
168	Égypte	6	6	7	5	3 ^z	4 ^z	2 ^z	0,9	1	0,5	3 ^y	...	...
169	Émirats arabes unis	5	3	4	2	2 ^z	2 ^z	2 ^z	10	10	11	— ^y	— ^y	— ^y
170	Irak	6	10	11	9	...	...	...	51	49	53	...	...	...
171	Jamahiriya arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 6 (suite)

		EFFICACITÉ INTERNE												
		REDOUBLEMENTS ET ABANDONS												
Pays ou territoire	Durée ¹ de l'ensei- nement primaire 2008	REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						ABANDONS, TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)						
		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						
		1999			2008			1999			2007			
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
172	Jordanie	6	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	3	3	3	0,9 ^y	...	...
173	Koweït	5	3	3	3	0,9 ^z	1,1 ^z	0,7 ^z	6	7	5	0,5 ^y	- ^y	0,9 ^y
174	Liban	6	9	10	8	9	11	7	...	...	...	7	8	5
175	Maroc	6	12	14	10	12	14	10	25	25	24	24	23	24
176	Mauritanie	6	...	...	...	3	3	3	39	...	...	18	19	17
177	Oman	6	8	9	6	1	1	1	8	8	8	0,5	1	-
178	Qatar	6	3	3	2	0,6	0,7	0,6	...	...	...	3	6	-
179	République arabe syrienne	4	6	7	6	7	8	6	13	13	13	3	4	3
180	Soudan	6	11	11	12	4	4	4	23	26	19	7	12	-
181	Territoire palestinien occupé	4	2	2	2	0,5	0,5	0,5	0,6	-	1	0,9	...	...
182	Tunisie	6	18	20	16	8	10	6	13	14	12	6	6	5
183	Yémen	6	11	12*	9*	6	6	5	20	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale														
184	Albanie	4	4	5	3	...	...	...	8	10	5	...	...	...
185	Bélarus	4	0,5	0,5	0,5	0,1 ^z	0,1 ^z	0,1 ^z	0,8	1,0	0,6	0,5 ^y	0,6 ^y	0,4 ^y
186	Bosnie-Herzégovine	4	...	...	...	0,1	0,1	0,1	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	4	3	4	3	2	2	1	7	7	7	6	7	6
188	Croatie	4	0,4	0,5	0,3	0,3 ^z	0,3 ^z	0,2 ^z	0,3	0,6	-	0,2 ^y	0,4 ^y	- ^y
189	Estonie	6	2	4	1	0,9	1,3	0,5	1	2	1	2	1	2
190	ERY de Macédoine	4	0,0	0,1	0,0	0,1 ^z	0,1 ^z	0,1 ^z	3	4	0,7	3 ^y	2 ^y	3 ^y
191	Fédération de Russie	4	1	...	...	0,4	...	...	5	...	...	5	...	...
192	Hongrie	4	2	2	2	2	2	1	3	4	2	1	1	1
193	Lettonie	6	2	3	1	3	5	2	3	3	3	4	3	6
194	Lituanie	4	0,9	1,3	0,5	0,7	0,8	0,5	0,7	1,3	-	2	2	2
195	Monténégro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Pologne	6	1	...	...	0,7 ^z	1,1 ^z	0,3 ^z	2	...	...	3 ^y	...	...
197	République de Moldova	4	0,9	0,9	0,9	0,1	0,1	0,1	5	...	...	4	6	3
198	République tchèque	5	1	1	1	0,6	0,7	0,5	2	2	1	1	1	1
199	Roumanie	4	3	4	3	2	2	1	4	5	4	7	7	6
200	Serbie	4	...	...	...	0,6	0,7	0,5	...	...	...	2	2	1
201	Slovaquie	4	2	3	2	3	3	3	3	4	2	3	3	2
202	Slovénie	6	1	1	1	0,6	0,7	0,4	0,1	-	0,1	...	...	...
203	Turquie	5	...	...	...	2	2	2	...	...	...	6	6	6
204	Ukraine	4	0,8	0,8*	0,8*	0,1	0,1*	0,1*	3	4*	3*	3	4*	2*

I	Monde ²	...	3	4	3	3	3	3	10	10	9	7	9	5
II	Pays développés	...	1,0	1,3	0,6	0,6	0,7	0,4	2	...	...	2	2	2
III	Pays en développement	...	7	8	5	5	5	5	...	...	...	17	18	16
IV	Pays en transition	...	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	3	4	3	2	2	2
V	Afrique subsaharienne	...	16	17	15	15	15	15	...	...	...	30	31	28
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	.	.	.	0,2	0,3	0,2	0,5	0,8	0,2	1	...	...
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	5	5	4	4	4	3	16	22	9	14	...	...
VIII	Amérique latine	...	6	8	5	5	5	4	19	17	20	18	18	18
IX	Caraïbes	...	3	4	3	3	4	2	...	...	...	...	...	...
X	Asie centrale	...	0,3	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	3	2	4	1	2	1
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	2	2	2	2	2	1	...	...	...	...	...	...
XII	Asie de l'Est	...	3	3	2	2	...	...	...	...	...	8	...	...
XIII	Pacifique	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	4	5	3	...	...	...	34	34	35
XV	États arabes	...	8	9	6	3	4	3	10	10	11	3	4	3
XVI	Europe centrale et orientale	...	1	1	1	0,6	0,7	0,5	3	3	3	3	3	2

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2010).

1. Dans le présent tableau, la durée de l'enseignement primaire est définie conformément à la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.

2. Toutes les valeurs indiquées sont des médianes.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2008 pour les taux d'abandon, de survie et d'achèvement d'une cohorte, et de l'année scolaire s'achevant en 2009 pour les pourcentages de redoublants (toutes années d'études confondues).

EFFICACITÉ INTERNE

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)			TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT D'UNE COHORTE (%)					
Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
1999			2007			1999			2007			2007		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
98	98	97	...	...	...	97	97	97	99Y	...	...	...	...	...
.	.	.	100Y	100Y	99Y	94	93	95	100Y	100Y	99Y	86X	83X	90X
...	...	...	97	96	97	...	...	...	93	92	95	90	87	94
82	82	82	83	83	82	75	75	76	76	77	76	74*	74*	73*
68	70	66	82	81	83	61	...	...	82	81	83	15	17	13
94	94	94	...	...	...	92	92	92	100	99	100	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	97	94	100	...	...	...
92	92	91	.	.	.	87	87	87	97	96	97	96	95	96
84	81	88	94	89	100	77	74	81	93	88	100	...	...	...
.	.	.	.	.	.	99	100	99	99	...	...	...	...	...
92	91	93	96	96	96	87	86	88	94	94	95	...	...	...
87	...	...	...	...	...	80	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale														
.	.	.	.	.	.	92	90	95	...	...	...	...	...	...
.	.	.	.	.	.	99	99	99	100Y	99Y	100Y	98Y	96Y	100Y
.
.	.	.	.	.	.	93	93	93	94	93	94	...	...	...
.	.	.	.	.	.	100	99	100	100Y	100Y	100Y	...	...	...
99	99	99	99	99	98	99	98	99	98	99	98	...	...	...
...	...	...	...	...	...	97	96	99	97Y	98Y	97Y	...	...	...
.	.	.	.	.	.	95	...	...	95	...	...	...	...	...
.	.	.	.	.	.	97	96	98	99	99	99	...	...	...
.	.	.	96	98	95	97	97	97	96	97	94	...	...	...
.	.	.	.	.	.	99	99	100	98	98	98	...	...	...
.
99	...	...	98Y	...	...	98	...	...	97Y	...	...	...	...	...
.	.	.	.	.	.	95	...	...	96	94	97	94	93	96
98	98	99	99	99	99	98	98	99	99	99	99	...	...	...
.	.	.	.	.	.	96	95	96	93	93	94	...	...	...
.	.	.	.	.	.	...	...	...	98	98	99	...	...	...
.	.	.	.	.	.	97	96	98	97	97	98	...	...	...
.	.	.	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...
...	...	...	94	94	94	...	...	...	94	94	94	...	...	...
.	.	.	.	.	.	97	96*	97*	97	96*	98*	97X	...	...
...	...	...	...	...	...	90	90	91	93	91	95	...	...	...
.	.	.	.	.	.	98	...	...	98	98	98	...	...	...
...	...	...	84	82	87	...	...	...	83	82	84	...	...	...
.	.	.	.	.	.	97	96	97	98	98	98	...	...	...
...	...	...	72	71	72	...	...	...	70	69	72	...	...	...
...	...	...	...	...	...	99	99	100	99	...	...	...	...	...
85	...	...	88	...	...	84	78	91	86	...	...	...	...	...
82	83	81	84	82	87	81	83	80	82	82	82	...	...	...
...	...	...	91	89	95	...	...	...	...	...	...	...	...	...
.	.	.	.	.	.	97	98	96	99	98	99	...	...	...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	92	...	...	...	...	...
...
...	...	...	80	80	79	...	...	...	66	66	65	...	...	...
...	...	...	...	...	...	90	90	89	97	96	97	...	...	...
.	.	.	.	.	.	97	97	97	97	97	98	...	...	...

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.
 (y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.
 (x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(*) Estimation nationale.
 (-) La catégorie n'est pas pertinente ou n'existe pas.

Tableau 7
Participation dans l'enseignement secondaire¹

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE								
	Année scolaire s'achevant en 2007			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif de l'enseignement technique et professionnel	
						Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2008			Année scolaire s'achevant en 2008	Année scolaire s'achevant en 2008
	Total	M	F	2008	2007 ²	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)		% F
Afrique subsaharienne												
1 Afrique du Sud	94 ^Y	93 ^Y	94 ^Y	14-18	5 012	4 239	53	4 780 ^Z	51 ^Z	...	...	...
2 Angola	...	...	...	12-17	2 581	300	43	...	...	...	...	...
3 Bénin	71 ^X	72 ^X	70 ^X	12-18	1 323	213	31	...	...	...	...	...
4 Botswana	98 ^X	98 ^X	98 ^X	13-17	217	158	51	175 ^Y	51 ^Y	4 ^Y	11 ^Y	38 ^Y
5 Burkina Faso	49	52	45	13-19	2 302	173	38	468	42	42	26	49
6 Burundi	31 ^Y	...	...	13-19	1 355	...	...	243	41	7 ^Z	13	44
7 Cameroun	48	46	50	12-18	3 023	626	45	1 128	44	29	215	39
8 Cap-Vert	86	84	87	12-17	75	...	...	...	...	...	...	...
9 Comores	...	...	...	12-18	95	29	44	...	...	...	...	...
10 Congo	63	63	63	12-18	574	...	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	47	50	43	12-18	3 164	592	35	...	...	...	...	...
12 Érythrée	83	84	81	12-18	751	115	41	229	41	6	2	43
13 Éthiopie	88	88	89	13-18	11 056	1 060	40	3 696	42	...	229	48
14 Gabon	...	...	...	12-18	233	87	46	...	...	...	...	...
15 Gambie	84	84	84	13-18	207	47	40	105	48	27	-	-
16 Ghana	98	97	98	12-17	3 125	1 024	44	1 724	46	16	67	46
17 Guinée	31	34	26	13-19	1 482	168	26	531	36	23	11	43
18 Guinée-Bissau	...	...	...	13-17	164	...	...	55 ^Y	...	...	1,0 ^Y	...
19 Guinée équatoriale	...	...	...	12-18	104	20	27	...	...	...	...	...
20 Kenya	...	...	...	12-17	5 326	1 822	49	3 107	48	11 ^Z	30	59
21 Lesotho	67 ^Y	68 ^Y	66 ^Y	13-17	256	74	57	102 ^Z	57 ^Z	3 ^Y	...	...
22 Libéria	...	...	...	12-17	500	114	39	158	43	58	...	...
23 Madagascar	60	61	59	11-17	3 145	...	...	945	49	41	33	36
24 Malawi	77	79	75	12-17	2 164	556	41	636	46	12 ^Y	.	.
25 Mali	70	72	68	13-18	1 758	218	34	686	39	32	89	41
26 Maurice	69	64	75	11-17	151	104	49	131	50	56	...	...
27 Mozambique	57	56	60	13-17	2 493	103	39	512	43	11	29	31
28 Namibie	78	76	79	14-18	249	116	53	164	54	5	-	-
29 Niger	47	49	44	13-19	2 122	105	38	256	38	20	5	36
30 Nigéria	...	...	...	12-17	20 321	4 028	46	6 068 ^Z	43 ^Z	14 ^Z	262 ^Z	38 ^Z
31 Ouganda	61	63	60	13-18	4 519	318	40	1 145	46	51	57	43
32 République centrafricaine	45	45	45	12-18	673	...	...	93	36	10	4	37
33 R. D. Congo	80*	83*	76*	12-17	9 004	1 235	34	3 129*	36*	...	601*	33*
34 République-Unie de Tanzanie	46 ^X	47 ^X	45 ^X	14-19	5 531	271	45	...	...	...	...	...
35 Rwanda	...	...	...	13-18	1 313	105	51	288	48	37	...	...
36 Sao Tomé-et-Principe	50	...	...	13-17	18	...	...	10	52	2	0,2	17
37 Sénégal	62	65	58	13-19	1 937	237	39	593	44	22	35	53
38 Seychelles ⁴	100	100	100	12-16	7*	8	50	8	51	6	.	.
39 Sierra Leone	...	...	...	12-17	710	...	...	240 ^Z	41 ^Z	7 ^Z	12 ^Z	60 ^Z
40 Somalie	...	...	...	12-17	1 152	...	...	87 ^Z	31 ^Z	...	...	...
41 Swaziland	89 ^X	90 ^X	87 ^X	13-17	156	62	50	83 ^Z	47 ^Z	- ^Z	- ^Z	- ^Z
42 Tchad	64 ^Y	64 ^Y	65 ^Y	12-18	1 702	123	21	314 ^Z	31 ^Z	23 ^Y	4 ^Z	46 ^Z
43 Togo	53 ^Y	56 ^Y	49 ^Y	12-18	1 012	232	29	409 ^Z	35 ^Z	31 ^Y	32 ^Z	38 ^Z
44 Zambie	56	55	58	14-18	1 418	237	43	646	45	5	58	38
45 Zimbabwe	...	...	...	13-18	2 014	835	47	831 ^Y	48 ^Y	...	.^Y	. ^Y
Amérique du Nord et Europe occidentale												
46 Allemagne	99	99	99	10-18	7 775	8 185	48	7 907	48	9	1 741	42
47 Andorre ⁴	...	...	...	12-17	5*	...	...	4	49	3	0,3	52
48 Autriche	100	100	99	10-17	771	748	48	771	48	10	300	44
49 Belgique	99	100	99	12-17	754	1 033	51	817	48	69	341	44
50 Canada	...	...	...	12-17	2 592	...	...	2 632 ^Y	48 ^Y	6 ^Y	- ^Y	- ^Y
51 Chypre ⁴	100	100	100	12-17	66*	63	49	65	49	16	4	15
52 Danemark	97 ^Y	97 ^Y	96 ^Y	13-18	408	422	50	475 ^Z	49 ^Z	13 ^Z	126 ^Z	44 ^Z
53 Espagne	...	...	...	12-17	2 559	3 299	50	3 069	50	29	494	49
54 États-Unis	...	...	...	12-17	26 237	22 445	...	24 693	49	9	.	.
55 Finlande	100	100	100	13-18	391	480	51	431	50	7	127	47
56 France ⁵	...	...	...	11-17	5 211	5 955	49	5 899	49	26	1 179	42
57 Grèce	97 ^Y	...	...	12-17	661	771	49	682 ^Z	47 ^Z	5 ^Z	109 ^Z	35 ^Z
58 Irlande	...	...	...	12-16	277	346	50	318	50	0,8	53	54

Tableau 7

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)																ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (milliers) ³				
Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire								Année scolaire s'achevant en 2008				
Année scolaire s'achevant en 2008				Année scolaire s'achevant en 2008				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2008				
								1999				2008								
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F		
94 ²	95 ²	94 ²	0,99 ²	96 ²	92 ²	99 ²	1,09 ²	89	83	94	1,12	95 ²	93 ²	97 ²	1,05 ²	...	...	...	1
...	...	...	...	...	...	...	...	12	14	11	0,76	...	...	...	...	...	...	...	2
...	...	...	...	...	...	...	...	22	29	14	0,47	...	...	...	...	...	...	...	3
91 ^Y	88 ^Y	94 ^Y	1,07 ^Y	64 ^Y	63 ^Y	65 ^Y	1,04 ^Y	75	73	77	1,07	80 ^Y	78 ^Y	82 ^Y	1,06 ^Y	...	...	...	4
27	30	23	0,78	10	12	7	0,62	10	12	7	0,62	20	23	17	0,74	993	479	514	5	
25	29	21	0,73	8	10	6	0,61	...	...	...	...	18	21	15	0,71	...	...	...	6
44	49	39	0,80	28	31	24	0,79	25	27	23	0,83	37	41	33	0,80	...	...	...	7
101	97	105	1,09	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8
...	...	...	...	...	...	...	...	30	33	27	0,81	...	...	...	...	...	...	...	9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
...	...	...	...	...	...	...	...	23	29	16	0,54	...	...	...	...	...	...	...	11
44	51	37	0,72	20	24	16	0,69	21	25	17	0,69	30	36	25	0,71	187	84	103	12	
43	50	36	0,73	12	15	10	0,70	13	16	11	0,67	33	39	28	0,72	3 225 ^Y	1 273 ^Y	1 952 ^Y	13	
...	...	...	...	...	...	...	...	48	52	45	0,86	...	...	...	...	...	...	...	14
62	63	61	0,97	39	41	36	0,90	32	39	25	0,65	51	52	49	0,94	30	15	15	15	
76	79	73	0,92	33	36	30	0,82	39	44	35	0,80	55	58	52	0,89	...	...	...	16
43	53	33	0,62	25	33	17	0,51	14	20	7	0,37	36	45	26	0,59	438	186	252	17	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36 ^Y	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	32	46	17	0,37	...	...	...	...	...	...	...	19
93	95	91	0,96	40	43	38	0,87	38	39	37	0,96	58	61	56	0,92	...	...	...	20
51 ²	43 ²	59 ²	1,37 ²	23 ²	22 ²	25 ²	1,17 ²	31	26	35	1,35	40 ²	34 ²	45 ²	1,32 ²	...	...	...	21
39	44	35	0,79	23	28	19	0,69	33	41	26	0,63	32	36	27	0,75	...	...	...	22
41	42	40	0,96	14	15	13	0,89	...	...	...	...	30	31	29	0,94	452	213	239	23
51	54	48	0,89	17	19	15	0,78	36	43	30	0,70	29	32	27	0,85	98	52	46	24	
50	59	41	0,69	26	33	19	0,58	15	20	11	0,53	38	46	30	0,65	462	189	272	25	
96	95	98	1,02	81	79	82	1,03	76	76	75	0,99	87	86	88	1,02	...	...	...	26
28	32	24	0,76	8	9	7	0,69	5	6	4	0,62	21	24	18	0,75	448	171	277	27	
86	80	93	1,16	34	31	37	1,20	58	55	61	1,11	66	61	71	1,17	7 ²	7 ²	0,0 ²	28	
16	20	13	0,64	4	5	3	0,49	7	8	5	0,59	12	14	9	0,61	982 ²	467 ²	515 ²	29	
34 ²	38 ²	30 ²	0,79 ²	26 ²	30 ²	23 ²	0,75 ²	24	25	22	0,88	30 ²	34 ²	27 ²	0,77 ²	2 885 ²	1 224 ²	1 662 ²	30	
31	33	29	0,87	14	15	12	0,76	10	12	8	0,66	25	27	23	0,85	...	...	...	31
18	23	13	0,56	8	10	6	0,55	...	...	...	...	14	18	10	0,56	236	98	139	32
45*	56*	34*	0,61*	29*	38*	20	0,52*	18	24	13	0,52	35*	45*	25*	0,55*	...	...	...	33
...	...	...	...	...	...	...	...	6	7	5	0,82	...	...	...	...	...	...	...	34
28	29	27	0,95	16	17	14	0,83	10	10	10	1,00	22	23	21	0,90	...	...	...	35
71	65	77	1,19	20	23	18	0,77	...	...	...	...	51	49	54	1,12	2,5 ²	1,3 ²	1,2 ²	36
40	44	37	0,84	16	19	13	0,68	16	19	12	0,64	31	34	27	0,81	749 ^Y	359 ^Y	390 ^Y	37	
115	110	121	1,10	102	88	118	1,35	113	111	115	1,04	110	101	120	1,19	0,1	0,1	0,0	38	
50 ²	60 ²	40 ²	0,66 ²	18 ²	22 ²	15 ²	0,66 ²	...	...	...	...	35 ²	42 ²	28 ²	0,66 ²	107 ²	37 ²	70 ²	39
10 ²	14 ²	6 ²	0,46 ²	6 ²	9 ²	4 ²	0,45 ²	...	...	...	...	8 ²	11 ²	5 ²	0,46 ²	...	...	...	40
64 ²	68 ²	60 ²	0,88 ²	37 ²	38 ²	36 ²	0,95 ²	44	44	44	1,00	53 ²	56 ²	50 ²	0,90 ²	36 ²	13 ²	22 ²	41	
24 ²	33 ²	14 ²	0,41 ²	12 ²	15 ²	9 ²	0,56 ²	10	16	4	0,26	19 ²	26 ²	12 ²	0,45 ²	...	...	...	42
51 ²	65 ²	37 ²	0,57 ²	27 ²	38 ²	16 ²	0,42 ²	28	41	16	0,40	41 ²	54 ²	28 ²	0,53 ²	...	...	...	43
59	63	55	0,88	36	40	31	0,78	21	24	18	0,77	46	50	41	0,83	39	13	26	44	
59 ^Y	60 ^Y	59 ^Y	0,99 ^Y	32 ^Y	34 ^Y	29 ^Y	0,86 ^Y	43	46	40	0,88	41 ^Y	43 ^Y	39 ^Y	0,92 ^Y	175 ^Y	82 ^Y	93 ^Y	45	
Amérique du Nord et Europe occidentale																...	...	...	46
100	100	100	1,00	104	108	101	0,94	98	99	97	0,98	102	103	100	0,98	...	...	...	47
88	86	90	1,05	71	62	80	1,30	...	...	...	...	82	78	87	1,11	0,5	0,3	0,2	48
102	102	101	1,00	99	102	95	0,93	98	100	96	0,95	100	102	98	0,96	...	...	...	48
110	113	107	0,94	108	109	107	0,98	143	138	148	1,07	108	110	107	0,97	63 ^Y	25 ^Y	38 ^Y	49	
97 ^Y	98 ^Y	96 ^Y	0,99 ^Y	104 ^Y	105 ^Y	102 ^Y	0,98 ^Y	...	...	...	...	101 ^Y	102 ^Y	100 ^Y	0,98 ^Y	...	...	...	50
101	101	101	1,00	95	94	97	1,02	93	92	95	1,03	98	98	99	1,01	0,05	51
117 ²	115 ²	118 ²	1,03 ²	122 ²	120 ²	124 ²	1,03 ²	125	121	128	1,06	119 ²	117 ²	121 ²	1,03 ²	1,9 ²	1,3 ²	0,6 ²	52	
117	117	118	1,00	125	116	135	1,16	108	105	112	1,07	120	117	123	1,06	4	4	0,0	53	
99	99	99	0,99	89	89	89	1,00	94	...	...	...	94	94	94	1,00	224	179	46	54
102	103	102	1,00	118	113	124	1,10	121	116	126	1,09	110	108	113	1,05	0,2	0,2	0,0	55	
110	110	110	0,99	117	117	118	1,01	110	110	110	1,00	113	113	113	1,00	3	3	0,0	56	
104 ²	108 ²	100 ²	0,92 ²	99 ²	101 ²	98 ²	0,97 ²	90	89	92	1,04	102 ²	104 ²	99 ²	0,95 ²	5 ²	0,0 ²	5 ²	57	
105	104	107	1,02	129	122	136	1,11	107	104	111	1,06	115	111	119	1,06	0,8	0,8	0,0	58	

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									
	Année scolaire s'achevant en 2007			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif de l'enseignement technique et professionnel		
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2008			Année scolaire s'achevant en 2008		
				2008	2007 ²	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		Total (milliers)	% F	
59	Islande	100	100	100	13-19	32	32	50	35	50	7	7	42
60	Israël	71	71	70	12-17	683	569	49	615	49	.	125	44
61	Italie	100 ^Y	100 ^Y	99 ^Y	11-18	4 552	4 450	49	4 553 ²	48 ²	5 ²	1 687 ²	39 ²
62	Luxembourg	...	...	...	12-18	41	33	50	39	50	18	12	48
63	Malte	...	...	...	11-17	37	...	...	37 ²	49 ²	28 ²	6 ²	34 ²
64	Monaco ^{4,6}	...	...	...	11-17	...	3	51	3	48	21	0,6	43
65	Norvège	100	100	100	13-18	380	378	49	424	48	7	132	41
66	Pays-Bas	...	...	...	12-17	1 210	1 365	48	1 461	48	...	685	46
67	Portugal	...	...	...	12-17	667	848	51	680 ²	51 ²	16 ²	125 ²	42 ²
68	Royaume-Uni	...	...	...	11-17	5 411	5 202	49	5 356	49	26	717	48
69	Saint-Marin ⁶	...	...	...	11-18	...	...	...	2	49	.	0,5	30
70	Suède	100	100	100	13-18	738	946	54	764	49	14	233	44
71	Suisse	99	...	...	13-19	623	544	47	599	48	7	197	41
Amérique latine et Caraïbes													
72	Anguilla ⁶	...	...	...	12-16	1	1,0	53	1	50	.	...	...
73	Antigua-et-Barbuda	...	...	...	12-16	8*	...	...	9	50	...	...	36
74	Antilles néerlandaises	...	...	...	12-17	17	15	54	...	...	...	...	...
75	Argentine	94 ^Y	93 ^Y	96 ^Y	12-17	4 113	3 344	50	3 483 ²	52 ²	28 ²	1 223 ²	55 ²
76	Aruba	97 ^Y	95 ^Y	100 ^Y	12-16	8	6	51	7	51	92	1	37
77	Bahamas	100	100	100	11-16	37	27	49	34	50	31	.	.
78	Barbade ⁷	99*	...	...	11-15	...	22	51	20*	50*	5*	.	.
79	Belize	90	89	92	11-16	41	22	51	31	51	70	1	50
80	Bermudes ⁴	95 ^X	...	...	11-17	5	...	...	5 ^Y	51 ^Y	42 ^Y	. ^Y	. ^Y
81	Bolivie, État plurinational de	90 ^Y	90 ^Y	90 ^Y	12-17	1 304	830	48	1 052 ²	48 ²	13 ²	-. ²	-. ²
82	Brésil ⁸	...	...	...	11-17	23 461	24 983	52	23 646	52	13	1 130	57
83	Chili	...	...	...	12-17	1 758	1 305	50	1 612 ²	50 ²	55 ²	389 ²	47 ²
84	Colombie	98	98	99	11-16	5 269	3 589	52	4 772	51	24	309	54
85	Costa Rica	97	100	94	12-16	427	235	51	381	50	10	59	51
86	Cuba	98	99	98	12-17	947	740	50	826	49	.	217	40
87	Dominique ⁴	95	94	97	12-16	7*	7	57	7	49	26	0,1	46
88	El Salvador	92	92	92	13-18	848	406	49	539	50	18	104	53
89	Équateur	79 ^Y	81 ^Y	77 ^Y	12-17	1 648	904	50	1 247	49	32 ²	294	51
90	Grenade	...	...	...	12-16	12	...	...	12	47	62	.	.
91	Guatemala	91	93	90	13-17	1 596	435	45	903	48	74	253	52
92	Guyana	93	95	91	12-16	73	66	50	75	50	3	5	43
93	Haïti	...	...	...	12-18	1 562	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	71 ^X	68 ^X	74 ^X	12-16	879	...	...	567	55	26	261	56
95	Îles Caïmanes ^{4,6}	97	...	...	11-16	4*	2	48	3	52	29	.	.
96	Îles Turques et Caïques ⁶	...	...	...	12-16	3	1	51	...	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques ⁴	95 ^Y	100 ^Y	91 ^Y	12-16	2	2	47	2 ²	54 ²	12 ²	0,4 ²	50 ²
98	Jamaïque	...	...	...	12-16	288	231	50	263	50	4	...	...
99	Mexique	94	94	93	12-17	12 735	8 722	50	11 444	51	15	1 855	55
100	Montserrat ^{4,7}	...	...	...	12-16	0,3	0,3	47	0,3 ²	46 ²	. ²	. ²	. ²
101	Nicaragua	...	...	...	12-16	681	321	54	462	53	23	15	55
102	Panama	99	98	99	12-17	375	230	51	267	51	16	43	49
103	Paraguay	87 ^Y	87 ^Y	88 ^Y	12-17	816	425	50	532 ²	50 ²	20 ^Y	51 ²	49 ²
104	Pérou	93	94	93	12-16	2 930	2 278	48	2 609	49	23	42	66
105	République dominicaine	92	90	94	12-17	1 214	611	55	909	54	22	41	61
106	Sainte-Lucie	97	95	100	12-16	17	12	56	16	51	3	0,2	32
107	Saint-Kitts-et-Nevis ⁷	...	...	...	12-16	...	...	...	4	51	4	.	.
108	St Vincent/Grenad.	...	...	...	12-16	11	...	...	12	52	24	.	.
109	Suriname	53	46	59	12-18	64	...	...	48	56	19	23	49
110	Trinité-et-Tobago	90	88	92	12-16	107	117	52	95	51	...	...	...
111	Uruguay	77 ^Y	71 ^Y	83 ^Y	12-17	320	284	53	295 ²	49 ²	13 ²	44 ²	43 ²
112	Venezuela, R. B.	95	95	96	12-16	2 742	1 439	54	2 224	51	27	124	49
Asie centrale													
113	Arménie	99	100	98	10-16	351	347	...	309	49	1	3	38
114	Azerbaïdjan ^{4,9}	99	100	99	10-16	1 090*	929	49	1 151	48	11	156	50
115	Géorgie	99	99	100	12-16	339	442	49	305	49	5	2	43
116	Kazakhstan	100	100	100	11-17	1 932	1 966	49	1 741	48	0,7	108	30
117	Kirghizistan	100	100	100	11-17	819	633	50	697*	49*	1*	21*	29*

Tableau 7

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)																ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (milliers) ³			
Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire								Année scolaire s'achevant en 2008			
Année scolaire s'achevant en 2008				Année scolaire s'achevant en 2008				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2008			
								1999				2008							
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
101	101	100	0,99	117	114	121	1,06	110	107	113	1,06	110	108	112	1,03	0,01	0,0	0,01	59
73	72	73	1,01	108	107	109	1,01	90	90	90	1,00	90	89	91	1,01	0,5	0,5	0,0	60
102 ²	103 ²	100 ²	0,97 ²	99 ²	99 ²	99 ²	1,00 ²	92	93	92	0,99	100 ²	100 ²	99 ²	0,99 ²	27 ²	9 ²	18 ²	61
108	108	108	1,00	87	84	89	1,06	98	96	99	1,04	96	95	98	1,03	0,9	0,6	0,3	62
97 ²	93 ²	101 ²	1,08 ²	102 ²	107 ²	96 ²	0,90 ²	...	...	...	...	98 ²	97 ²	99 ²	1,02 ²	1,4 ²	1,2 ²	0,2 ²	63
162	162	161	1,00	143	141	144	1,02	...	...	...	...	153	153	154	1,01	0,0	0,0	0,0	64
96	97	96	0,99	127	129	125	0,97	120	118	121	1,02	112	113	110	0,98	4	2	2	65
127	130	124	0,96	114	114	115	1,01	123	126	120	0,96	121	122	120	0,98	12	7	5	66
117 ²	117 ²	117 ²	1,00 ²	86 ²	79 ²	93 ²	1,18 ²	105	101	110	1,08	101 ²	98 ²	105 ²	1,07 ²	0,1 ²	0,1 ²	0,0 ²	67
103	105	102	0,97	96	93	99	1,06	101	101	101	1,00	99	98	100	1,02	21	15	6	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
103	103	103	1,00	104	104	103	0,99	157	139	175	1,26	103	104	103	0,99	2	2	0,0	70
112	110	113	1,03	85	90	80	0,89	95	99	91	0,92	96	98	94	0,95	5	3	2	71
Amérique latine et Caraïbes																			
79	84	74	0,89	81	78	83	1,06	...	...	...	...	80	82	78	0,95	...	...	...	72
131	145	118	0,81	88	77	98	1,28*	...	...	...	...	114	119	110	0,93	...	...	...	73
...	...	...	...	...	...	...	...	92	85	99	1,16	...	...	...	...	...	...	...	74
103 ²	100 ²	106 ²	1,06 ²	67 ²	59 ²	74 ²	1,26 ²	85	83	88	1,05	85 ²	80 ²	90 ²	1,13 ²	41 ²	41 ²	0,0 ²	75
103	100	105	1,05	89	86	92	1,07	104	101	107	1,06	95	92	98	1,06	0,1	0,03	0,07	76
97	97	97	1,00	89	87	92	1,06	78	78	78	1,00	93	92	94	1,03	1,0	0,6	0,4	77
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78
85	83	87	1,05	54	49	59	1,19	63	60	65	1,08	75	72	78	1,08	3,2 ²	1,6 ²	1,6 ²	79
91 ^Y	93 ^Y	89 ^Y	0,96 ^Y	79 ^Y	74 ^Y	85 ^Y	1,15 ^Y	...	...	...	...	84 ^Y	82 ^Y	87 ^Y	1,06 ^Y	...	...	...	80
93 ²	95 ²	91 ²	0,97 ²	76 ²	77 ²	75 ²	0,97 ²	78	80	75	0,93	82 ²	83 ²	81 ²	0,97 ²	21 ²	9 ²	11 ²	81
107	106	109	1,03	92	82	102	1,24	99	94	104	1,11	101	96	106	1,11	7	7	0,0	82
99 ²	100 ²	99 ²	0,98 ²	86 ²	84 ²	88 ²	1,05 ²	79	78	81	1,04	91 ²	89 ²	92 ²	1,03 ²	31 ²	15 ²	16 ²	83
100	96	103	1,07	72	66	78	1,18	73	69	77	1,11	91	86	95	1,10	255	153	102	84
106	105	107	1,03	65	61	69	1,14	57	55	60	1,09	89	87	92	1,06	...	...	...	85
92	94	91	0,97	87	86	88	1,02	77	75	80	1,07	90	90	89	0,99	40	19	20	86
122	134	111	0,83	80	74	86	1,16	90	77	104	1,35	105	109	101	0,93	...	...	...	87
79	80	79	1,00	46	45	47	1,06	55	57	54	0,94	64	63	64	1,02	56	26	29	88
85	86	84	0,97	66	64	68	1,07	57	56	57	1,03	76	75	76	1,01	222	124	99	89
111	112	110	0,98	103	113	94	0,83	...	...	...	...	108	112	103	0,92	0,5	0,0	0,5	90
62	66	59	0,90	47	47	48	1,03	33	36	30	0,84	57	58	55	0,93	251	99	151	91
123	125	121	0,97	67	62	72	1,16	80	80	81	1,02	102	102	102	1,01	...	...	...	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
68	62	74	1,19	60	50	70	1,42	...	...	...	...	65	57	72	1,27	...	...	...	94
85	86	84	0,97	91	89	94	1,06	...	...	...	...	88	87	88	1,01	0,3	0,1	0,2	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96
112 ²	106 ²	117 ²	1,10 ²	84 ²	77 ²	90 ²	1,17 ²	99	103	94	0,91	101 ²	95 ²	106 ²	1,11 ²	0,07 ²	0,03 ²	0,03 ²	97
95	95	95	1,00	85	80	89	1,11	88	87	89	1,01	91	89	93	1,04	38	21	17	98
117	113	121	1,07	61	60	63	1,06	70	70	71	1,01	90	87	93	1,06	118	58	59	99
101 ²	96 ²	109 ²	1,14 ²	103 ²	111 ²	96 ²	0,86 ²	...	...	...	...	102 ²	101 ²	103 ²	1,02 ²	0,02 ²	0,02 ²	0,0 ²	100
78	75	81	1,08	53	46	60	1,29	52	47	56	1,19	68	64	72	1,13	62 ^Y	33 ^Y	29 ^Y	101
87	86	89	1,03	55	50	59	1,17	67	65	69	1,07	71	68	74	1,08	21	11	9	102
77 ²	76 ²	78 ²	1,02 ²	54 ²	52 ²	56 ²	1,06 ²	58	57	59	1,04	66 ²	65 ²	67 ²	1,04 ²	56 ²	27 ²	29 ²	103
98	99	97	0,98	75	74	75	1,01	82	85	80	0,94	89	89	89	0,99	15	5	10	104
84	80	88	1,10	70	63	78	1,24	55	49	61	1,24	75	69	81	1,19	38	21	16	105
105	107	103	0,96	76	68	84	1,22	72	63	80	1,26	93	91	95	1,04	0,3 ^Y	0,2 ^Y	0,1 ^Y	106
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	107
120	119	121	1,02	90	77	104	1,34	...	...	...	...	108	102	114	1,11	0,2	0,2	0,0	108
90	86	95	1,11	55	40	71	1,77	...	...	...	...	75	66	85	1,28	...	...	...	109
91*	89*	93*	1,05*	86	82	90	1,09	79	75	82	1,09	89	86	92	1,07	...	...	...	110
101 ²	97 ²	105 ²	1,08 ²	83 ²	88 ²	78 ²	0,89 ²	92	84	99	1,17	92 ²	93 ²	91 ²	0,99 ²	13 ²	7 ²	6 ²	111
90	87	93	1,07	68	63	74	1,17	56	51	62	1,22	81	77	85	1,10	136	81	55	112
Asie centrale																			
95	94	95	1,01	75	70	80	1,14	91	...	...	...	88	86	90	1,05	24 ²	14 ²	10 ²	113
101	103	99	0,96	116	116	116	1,00	78	79	78	0,99	106	107	104	0,98	25	7	18	114
90	93	88	0,95	90	91	88	0,97	79	79	78	0,98	90	92	88	0,96	28 ²	...	...	115
112	111	112	1,01	74	78	70	0,89	92	92	92	1,00	99	101	98	0,98	5	5	0,0	116
92	92	93	1,01	68*	67*	69*	1,02*	83	83	84	1,02	85*	85*	86*	1,01*	46	24	21	117

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									
	Année scolaire s'achevant en 2007			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif de l'enseignement technique et professionnel		
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2008			Année scolaire s'achevant en 2008	Année scolaire s'achevant en 2008	
				Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F				
118	Mongolie	97	96	98	12-17	345	205	55	328	52	6	30	46
119	Ouzbékistan	100	100	100	11-17	4 435	3 411	49	4 497	49	.	1 195	49
120	Tadjikistan	98	...	...	11-17	1 207	769	46	1 019	46	.	21	30
121	Turkménistan	...	...	...	10-16	764	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
122	Australie ¹⁰	...	...	...	12-17	1 700	2 491	49	2 538	47	29	1 027	44
123	Brunéi Darussalam	99	100	99	12-18	48	34	51	47	49	13	3	38
124	Cambodge	79	80	79	12-17	2 177	318	34	875 ²	44 ²	2 ²	19 ²	47 ²
125	Chine	95	95	96	12-17	133 331	77 436	...	101 448	48	9	18 906	50
126	États fédérés de Micronésie	...	...	...	12-17	16	...	...	15 ²	...	...	...	...
127	Fidji	100	100	100	12-18	122	98	51	99	50	92	3	31
128	Îles Cook ^{4,6}	...	...	...	11-17	...	2	50	2 ²	50 ²	15 ²	. ²	. ²
129	Îles Marshall ⁴	...	...	...	12-17	8	6	50	5 ²	49 ²	...	0,2 ²	50 ²
130	Îles Salomon	...	...	...	12-18	81	17	41	27 ²	44 ²	27 ²	. ²	. ²
131	Indonésie	90	86	93	13-18	24 624	...	...	18 315	49	43	2 739	41
132	Japon	...	...	...	12-17	7 291	8 959	49	7 356	49	19	889	43
133	Kiribati ⁴	...	...	...	12-17	...	9	53	12	51	...	...	...
134	Macao, Chine	91	89	94	12-17	45	32	51	39	49	95	1	45
135	Malaisie	99 ^Y	100 ^Y	98 ^Y	12-18	3 692	2 177	51	2 499 ²	51 ²	4 ^Y	158 ²	44 ²
136	Myanmar	73 ^Y	75 ^Y	70 ^Y	10-15	5 367	2 059	50	2 829	...	.	...	...
137	Nauru	...	...	...	12-17	2	...	...	0,8	51	. ²	...	...
138	Nioué ⁴	...	...	...	11-16	...	0,3	54	...	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	...	...	...	11-17	434	437	50	515	50	20	...	...
140	Palaos ⁴	...	...	...	11-17	3	2	49	2 ²	50 ²	28 ²	. ²	. ²
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	13-18	859	...	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	98 ^Y	98 ^Y	97 ^Y	12-15	7 894	5 117	51	6 509	51	20	.	.
143	République de Corée	100	100	100	12-17	4 075	4 177	48	3 959	47	32	487	46
144	RDP lao	79	80	77	11-16	940	240	40	412	44	2	3	40
145	RPD Corée	...	...	...	10-15	2 427	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	...	...	...	11-17	33	22	50	25	51	...	.	.
147	Singapour ⁷	91	88	95	12-15	...	...	...	231	48	6	27	35
148	Thaïlande	87 ^Y	85 ^Y	89 ^Y	12-17	6 363	...	...	4 769	51	16	767	44
149	Timor-Leste	100	100	100	12-17	157	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	...	...	...	11-15	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	77 ^X	78 ^X	75 ^X	11-16	14	15	50	14 ^Y	48 ^Y	...	...	...
152	Tuvalu	...	...	...	12-17	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	79 ^Y	75 ^Y	83 ^Y	12-18	37	9	45	...	...	...	...	...
154	Viet Nam ⁷	93 ^X	...	...	11-17	...	7 401	47	9 543	50	11 ²	615	56
Asie du Sud et de l'Ouest													
155	Afghanistan	...	...	...	13-18	3 768	...	...	1 036 ²	26 ²	...	7 ²	11 ²
156	Bangladesh	97 ^X	95 ^X	100 ^X	11-17	23 734	9 912	49	10 445 ²	50 ²	96 ²	254 ²	30 ²
157	Bhoutan	98	95	100	13-18	93	20	44	57	49	12	...	...
158	Inde	85 ^Y	86 ^Y	84 ^Y	11-17	169 593	67 090	39	96 049 ²	44 ²	...	742 ²	...
159	Maldives	87	83	92	13-17	38	15	51	33 ^Y	50 ^Y	12 ^Y	...	...
160	Népal ⁷	81	81	81	10-16	...	1 265	40	2 305	47	14	15	...
161	Pakistan	73	73	71	10-16	28 382	...	...	9 340	42	31	342	35
162	République islamique d'Iran	79	84	74	11-17	10 272	9 727	47	8 187	48	7	838	35
163	Sri Lanka	98	97	99	10-17	2 443	...	...	...	...	...	...	...
États arabes													
164	Algérie	91	90	92	12-18	5 007	...	...	...	...	...	...	...
165	Arabie saoudite	94*	92*	97*	12-17	3 051	...	...	2 885	46	13	...	...
166	Bahreïn	96 ^X	95 ^X	98 ^X	12-17	81	59	51	78	50	19	12	36
167	Djibouti	88 ^Y	90 ^Y	85 ^Y	12-18	138	16	42	41	41	12	2	39
168	Égypte	...	...	...	12-17	10 133	7 671	47	...	...	...	...	...
169	Émirats arabes unis	98 ^Y	98 ^Y	99 ^Y	11-17	334	202	50	311 ²	49 ²	49 ²	...	...
170	Irak	...	...	...	12-17	4 079	1 105	38	...	...	...	...	...
171	Jamahiriyah arabe libyenne	...	...	...	12-18	764	...	...	733 ^Y	53 ^Y	2 ^Y	...	...
172	Jordanie	99	99	98	12-17	794	579	49	700	50	18	28	38
173	Koweït	97	96	98	11-17	278	235	49	250	49	29	4	7
174	Liban	86	84	89	12-17	472	389	52	391	52	59	63	42

Tableau 7

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)																ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (milliers) ³			
Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire								Année scolaire s'achevant en 2008			
Année scolaire s'achevant en 2008				Année scolaire s'achevant en 2008				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2008			
								1999				2008							
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
96	94	99	1,05	93	87	99	1,13	61	54	68	1,26	95	92	99	1,08	26	15	10	
96	97	96	0,98	114	114	113	0,99	86	87	86	0,98	101	102	101	0,98	104	41	63	
95	99	91	0,92	59	69	48	0,70	74	80	69	0,86	84	90	78	0,87	45	6	39	
...
114	113	114	1,01	219	231	207	0,90	158	158	157	1,00	149	153	146	0,95	0,9	0,6	0,2	
116	118	113	0,96	82	78	86	1,10	85	81	89	1,09	97	96	98	1,02	0,4	0,4	0,0	
56 ²	60 ²	52 ²	0,87 ²	23 ²	27 ²	19 ²	0,70 ²	17	22	12	0,53	40 ²	44 ²	36 ²	0,82 ²	...	...	...
92	90	95	1,05	62	60	64	1,07	61	...	...	...	76	74	78	1,05	...	...	...
100 ²	100 ²	99 ²	0,99 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	91 ²	...	...	...	...	...	...
94	92	96	1,05	62	59	66	1,12	80	76	84	1,11	81	78	84	1,07	1Y	1Y	0,0Y	
...	...	...	...	...	...	...	...	60	58	63	1,08	...	...	...	...	...	...	...
82 ²	82 ²	83 ²	1,01 ²	59 ²	59 ²	60 ²	1,02 ²	72	70	74	1,06	66 ²	66 ²	67 ²	1,02 ²	0,5 ²	0,3 ²	0,3 ²	
54 ²	56 ²	51 ²	0,90 ²	19 ²	22 ²	16 ²	0,72 ²	25	28	21	0,76	35 ²	38 ²	32 ²	0,84 ²	2,2 ²	0,8 ²	1,4 ²	
89	89	90	1,01	60	61	59	0,97	...	...	...	...	74	75	74	0,99	1 802	913	888
102	102	102	1,00	100	100	100	1,00	101	100	102	1,01	101	101	101	1,00	2	0,0	2	
...	...	...	...	...	...	...	...	84	77	91	1,18	...	...	...	...	...	...	...
111	114	107	0,94	77	77	76	0,99	76	73	79	1,08	92	94	90	0,96	2	1	1	
93 ²	92 ²	93 ²	1,00 ²	49 ²	46 ²	53 ²	1,17 ²	65	63	68	1,07	68 ²	66 ²	71 ²	1,07 ²	126 ²	67 ²	59 ²	
60	60	60	0,99	38	...	...	...	34	35	34	0,99	53	...	...	...	1 193	598	595
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	52	47	58	1,23	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	98	93	103	1,10	...	...	...	...	...	...
104	104	104	0,99	137	130	145	1,12	111	108	114	1,05	119	115	122	1,05	...	...	...
98 ²	...	...	...	96 ²	97 ²	96 ²	0,99 ²	101	98	105	1,07	97 ²	98 ²	96 ²	0,97 ²	...	...	...
...	
88	86	91	1,07	65	59	71	1,20	74	71	78	1,09	82	79	86	1,09	372	228	144	
99	101	96	0,95	96	97	94	0,98	101	101	100	0,99	97	99	95	0,96	51	2	50	
53	58	47	0,82	34	38	30	0,78	32	38	26	0,69	44	48	39	0,81	112Y	44Y	68Y	
...	
96	95	97	1,02	67	61	74	1,21	80	76	84	1,10	76	72	81	1,13	1,1	0,6	0,5	
...	
90	90	91	1,02	62	56	67	1,20	...	...	...	...	76	73	79	1,09	280	151	129
55	55	56	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	
108Y	109Y	108Y	0,99Y	90Y	85Y	97Y	1,15Y	101	96	107	1,11	103Y	101Y	105Y	1,03Y	...	...	...
...	
...	...	...	...	...	...	...	...	30	32	28	0,87	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	61	64	58	0,90	...	...	...	...	...	...	...
39 ²	55 ²	22 ²	0,40 ²	17 ²	24 ²	8 ²	0,34 ²	...	...	...	...	29 ²	41 ²	15 ²	0,38 ²	...	...	...
62 ²	58 ²	65 ²	1,12 ²	31 ²	32 ²	30 ²	0,96 ²	42	43	42	0,98	44 ²	43 ²	45 ²	1,05 ²	3 602 ²	2 006 ²	1 595 ²	
74	73	75	1,04	38	42	35	0,84	37	41	33	0,81	62	62	61	0,99	13	7	6	
76 ²	79 ²	72 ²	0,91 ²	43 ²	47 ²	37 ²	0,80 ²	44	52	36	0,70	57 ²	61 ²	52 ²	0,86 ²	...	...	...
124Y	118Y	131Y	1,11Y	...	...	...	...	42	40	44	1,09	84Y	81Y	86Y	1,05Y	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	34	39	28	0,70	...	...	...	...	...	...	...
44	50	38	0,76	24	28	21	0,75	...	...	...	...	33	37	28	0,76	7 207*	3 363*	3 844*
98	100	95	0,94	69	68	70	1,02	80	83	76	0,91	80	80	79	0,98	134	7	127	
108	106	109	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	
98	105	91	0,86	91	99	84	0,85	...	...	...	...	95	102	87	0,85	188 ²*	...	...
101	102	101	0,99	92	88	97	1,10	95	92	99	1,08	97	95	99	1,04	1,2	0,6	0,6	
37	43	31	0,72	19	23	15	0,63	14	16	12	0,72	30	35	24	0,70	55	26	29	
...	...	...	...	...	...	...	...	74	78	71	0,91	...	...	...	...	...	...	...
101 ²	101 ²	100 ²	0,98 ²	84 ²	81 ²	87 ²	1,07 ²	76	74	79	1,06	94 ²	93 ²	95 ²	1,02 ²	17Y	9Y	8Y	
...	...	...	...	...	...	...	...	34	41	26	0,63	...	...	...	...	...	...	...
116Y	117Y	115Y	0,99Y	77Y	65Y	91Y	1,41Y	...	...	...	...	93Y	86Y	101Y	1,17Y	...	...	...
95	94	96	1,02	74	71	78	1,09	88	86	89	1,03	88	87	90	1,04	39	24	15	
96	96	96	1,00	81	77	84	1,09	98	98	99	1,02	90	88	91	1,04	...	...	...
89	85	92	1,09	75	70	80	1,14	77	74	81	1,09	82	78	87	1,11	33	18	14	

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									
	Année scolaire s'achevant en 2007			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif de l'enseignement technique et professionnel		
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2008			Année scolaire s'achevant en 2008		
				2008	2007 ²	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		Total (milliers)	% F	
175	Maroc	79	80	78	12-17	3 855	1 470	43	2 173 ²	46 ²	5 ^Y	122 ²	...
176	Mauritanie	34	38	31	12-17	426	63	42	102 ²	46 ²	17*.Y	...	...
177	Oman	97	97	97	12-17	348	229	49	307	48	2	.	.
178	Qatar	99 ^Y	97 ^Y	100 ^Y	12-17	71	44	50	66	49	38	0,6	.
179	République arabe syrienne	95	95	96	10-17	3 551	1 030	47	2 626	48	4	100	40
180	Soudan	94	90	98	12-16	4 721	965	...	1 837	46	12	28	24
181	Territoire palestinien occupé	98	98	98	10-17	789	444	50	708	51	5	7	33
182	Tunisie	82	79	86	12-18	1 371	1 059	49	1 259	51	5	132	36
183	Yémen	...	...	...	12-17	3 452	1 042	26	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale													
184	Albanie	...	...	...	10-17	497	364	48	...	...	...	...	...
185	Bélarus	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	10-16	814	978	50	823 ²	49 ²	0,1 ^z	5 ^z	31 ^z
186	Bosnie-Herzégovine	...	...	...	10-17	376	...	...	339	49	...	118	45
187	Bulgarie	95	95	95	11-18	669	700	48	593	48	1,0	176	39
188	Croatie	100 ^Y	99 ^Y	100 ^Y	11-18	415	416	49	393 ²	50 ²	1 ^z	150 ^z	47 ^z
189	Estonie	98	97	99	13-18	107	116	50	106	49	3	19	34
190	ERY de Macédoine	99	99	100	11-18	243	219	48	204	48	0,5	57	42
191	Fédération de Russie	100	...	...	11-17	11 894	...	...	10 087	48	0,7	1 671	37
192	Hongrie	99	99	99	11-18	949	1 007	49	924	48	12	131	37
193	Lettonie	94	92	97	13-18	187	255	50	183	50	1	36	40
194	Lituanie	99	99	99	11-18	381	407	49	377	49	0,7	37	35
195	Monténégro	...	...	...	11-18	71	...	...	...	...	...	...	...
196	Pologne	92 ^x	...	...	13-18	3 098	3 984	49	3 206 ²	48 ²	3 ^z	784 ^z	36 ^z
197	République de Moldova ^{4,11}	98	99	98	11-17	393 [*]	415	50	345	50	1	38	43
198	République tchèque	99	99	99	11-18	952	928	50	904	49	10	349	46
199	Roumanie	97	97	97	11-18	2 113	2 218	49	1 934	49	1	655	43
200	Serbie ⁴	99	99	99	11-18	687 [*]	737	49	608	49	0,2	219	47
201	Slovaquie	97	97	97	10-18	642	674	50	591	49	9	206	46
202	Slovénie	...	...	...	12-18	152	220	49	147	48	1	54	41
203	Turquie	...	...	...	11-16	8 185	5 523	40	6 709	46	...	1 177	41
204	Ukraine	100	100 [*]	100 [*]	10-16	3 704	5 214	50 [*]	3 499	48 [*]	0,4	282	35 [*]

		Médiane				Somme	Somme	% F	Somme	% F	Médiane	Somme	% F
I	Monde	94	92	97	...	783 711	434 962	47	525 146	47	12	56 777	46
II	Pays développés	99	99	99	...	82 248	84 667	49	82 909	49	9	13 237	43
III	Pays en développement	90	88	91	...	673 720	318 539	46	416 945	47	16	39 960	47
IV	Pays en transition	100	100	100	...	27 743	31 756	49	25 291	48	0,7	3 580	41
V	Afrique subsaharienne	64	64	65	...	106 495	20 800	45	36 349	44	15	2 408	40
VI	Amérique du N./Europe occ.	100	100	99	...	62 098	60 700	49	62 333	49	9	8 393	43
VII	Amérique latine et Caraïbes	94	94	95	...	66 350	52 436	51	59 101	51	21	6 507	54
VIII	Amérique latine	93	93	93	...	64 060	51 412	51	57 820	51	22	6 465	54
IX	Caraïbes	95	97	94	...	2 290	1 024	50	1 281	50	19	41	50
X	Asie centrale	99	100	99	...	11 282	9 393	49	10 913	49	1	1 615	47
XI	Asie de l'Est et Pacifique	91	88	95	...	214 242	130 896	47	164 021	48	16	25 964	49
XII	Asie de l'Est	92	...	...	...	210 931	127 627	47	160 528	48	12	24 850	49
XIII	Pacifique	...	...	...	...	3 311	3 270	49	3 494	48	...	1 114	44
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	86	85	88	...	243 066	97 775	41	130 312	45	13	1 721	31
XV	États arabes	95	93	97	...	43 718	22 162	46	29 858	47	12	4 000	42
XVI	Europe centrale et orientale	99	99	99	...	36 459	40 799	48	32 258	48	1	6 169	40

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2010).

1. Comprend le 1^{er} et le 2nd cycle de l'enseignement secondaire (respectivement les niveaux 2 et 3 de la CITE).

2. Les données sont de 2007, sauf pour les pays où l'année scolaire correspond à l'année civile, auquel cas les données sont de 2008.

3. Les données reflètent le nombre réel d'adolescents qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux de scolarisation par âge spécifique ou taux net de scolarisation ajusté (TNSA) des enfants d'âge du premier cycle du secondaire. Ce taux mesure la proportion d'enfants du groupe d'âge concerné qui sont scolarisés dans les écoles primaires ou secondaires.

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

6. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

7. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

8. L'effectif scolarisé de l'année la plus récente est inférieur à celui de 2005 principalement à cause de la date de référence de la collecte des données qui a été déplacée du dernier mercredi de mars au dernier mercredi de mai pour tenir compte des doubles comptes (effectifs scolarisés) et des transferts des élèves et des enseignants (d'une école à l'autre), chose courante en début d'année scolaire. À ce moment de l'année scolaire, le système scolaire étant devenu stable, les données collectées devraient donc refléter l'année scolaire en cours.

Tableau 7

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)																ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (milliers) ³			
Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire								Année scolaire s'achevant en 2008			
Année scolaire s'achevant en 2008				Année scolaire s'achevant en 2008				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2008			
								1999				2008							
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
74 ^z	81 ^z	68 ^z	0,84 ^z	38 ^z	40 ^z	36 ^z	0,90 ^z	37	41	32	0,79	56 ^z	60 ^z	51 ^z	0,86 ^z	...	...	...	175
26 ^z	28 ^z	23 ^z	0,85 ^z	23 ^z	24 ^z	22 ^z	0,93 ^z	18	21	16	0,77	24 ^z	26 ^z	23 ^z	0,89 ^z	110 ^y	57 ^y	53 ^y	176
88	89	88	0,98	88	90	86	0,95	75	75	75	0,99	88	90	87	0,97	26	14	13	177
113	106	121	1,15	78	61	109	1,79	87	84	90	1,07	93	79	115	1,46	2	2	0,0	178
98	100	96	0,97	35	34	35	1,04	40	42	38	0,91	74	75	73	0,98	154	58	96	179
53	57	48	0,83	28	28	27	0,95	25	...	...	...	38	40	36	0,88	...	...	...	180
93	91	95	1,05	79	72	86	1,19	80	79	82	1,04	90	87	93	1,07	54	32	22	181
118	119	117	0,98	74	67	81	1,21	74	73	74	1,01	92	88	96	1,08	35	18	17	182
51	63	37	0,59	...	...	...	...	41	58	22	0,37	...	...	...	...	...	...	...	183
...	...	...	...	...	...	...	...	74	76	72	0,95	...	...	...	...	...	...	...	184
107 ^z	109 ^z	105 ^z	0,97 ^z	72 ^z	66 ^z	79 ^z	1,21 ^z	85	83	87	1,05	95 ^z	94 ^z	96 ^z	1,02 ^z	24 ^z	...	...	185
105	104	106	1,01	77	76	79	1,03	...	...	...	...	90	89	91	1,02	...	...	...	186
86	89	84	0,95	90	91	89	0,98	91	92	90	0,98	89	90	87	0,96	30	14	16	187
100 ^z	99 ^z	101 ^z	1,03 ^z	88 ^z	86 ^z	89 ^z	1,04 ^z	84	84	85	1,02	94 ^z	92 ^z	95 ^z	1,03 ^z	5 ^y	3 ^y	2 ^y	188
102	105	100	0,95	97	92	102	1,10	93	91	95	1,05	99	98	101	1,03	2	1	1	189
92	92	92	1,00	76	79	73	0,93	82	83	81	0,97	84	85	82	0,97	...	...	...	190
85	85	85	1,01	84	88	80	0,91	...	...	...	...	85	86	84	0,97	...	...	...	191
99	100	98	0,98	96	96	95	0,99	93	92	93	1,02	97	98	97	0,98	1	0,0	1	192
101	103	99	0,96	96	92	100	1,09	88	87	90	1,04	98	97	99	1,03	...	...	...	193
100	100	99	0,98	98	95	100	1,06	95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	14	7	6	194
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	195
100 ^z	101 ^z	100 ^z	0,98 ^z	99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z	99	100	99	0,99	100 ^z	100 ^z	99 ^z	0,99 ^z	33 ^z	18 ^z	15 ^z	196
90	90	90	0,99	83	78	88	1,13	83	84	82	0,98	88	86	89	1,03	27	14	14	197
99	99	99	1,00	91	90	92	1,03	83	81	84	1,04	95	94	96	1,01	...	...	...	198
102	102	101	0,99	84	84	83	0,99	79	79	80	1,01	92	92	91	0,99	37	19	18	199
97	97	96	1,00	81	79	83	1,06	93 ^z	93 ^z	94 ^z	1,01 ^z	89	87	90	1,03	12	6	6	200
94	94	93	0,98	90	89	92	1,04	85	84	86	1,02	92	92	93	1,01	...	...	...	201
96	96	95	1,00	98	98	97	0,99	99	98	101	1,03	97	97	97	0,99	2	1	1	202
91	95	87	0,92	72	78	66	0,85	68	80	56	0,70	82	87	77	0,89	406	141	265	203
96	96*	96*	1,00*	91	94*	88*	0,94*	98	97*	100*	1,03*	94	95*	94*	0,98*	126	67*	58*	204
...	...	...	...	...	...	...	...	74	76	72	0,95	...	...	...	...	...	...	...	184
107 ^z	109 ^z	105 ^z	0,97 ^z	72 ^z	66 ^z	79 ^z	1,21 ^z	85	83	87	1,05	95 ^z	94 ^z	96 ^z	1,02 ^z	24 ^z	...	...	185
105	104	106	1,01	77	76	79	1,03	...	...	...	...	90	89	91	1,02	...	...	...	186
86	89	84	0,95	90	91	89	0,98	91	92	90	0,98	89	90	87	0,96	30	14	16	187
100 ^z	99 ^z	101 ^z	1,03 ^z	88 ^z	86 ^z	89 ^z	1,04 ^z	84	84	85	1,02	94 ^z	92 ^z	95 ^z	1,03 ^z	5 ^y	3 ^y	2 ^y	188
102	105	100	0,95	97	92	102	1,10	93	91	95	1,05	99	98	101	1,03	2	1	1	189
92	92	92	1,00	76	79	73	0,93	82	83	81	0,97	84	85	82	0,97	...	...	...	190
85	85	85	1,01	84	88	80	0,91	...	...	...	...	85	86	84	0,97	...	...	...	191
99	100	98	0,98	96	96	95	0,99	93	92	93	1,02	97	98	97	0,98	1	0,0	1	192
101	103	99	0,96	96	92	100	1,09	88	87	90	1,04	98	97	99	1,03	...	...	...	193
100	100	99	0,98	98	95	100	1,06	95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	14	7	6	194
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	195
100 ^z	101 ^z	100 ^z	0,98 ^z	99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z	99	100	99	0,99	100 ^z	100 ^z	99 ^z	0,99 ^z	33 ^z	18 ^z	15 ^z	196
90	90	90	0,99	83	78	88	1,13	83	84	82	0,98	88	86	89	1,03	27	14	14	197
99	99	99	1,00	91	90	92	1,03	83	81	84	1,04	95	94	96	1,01	...	...	...	198
102	102	101	0,99	84	84	83	0,99	79	79	80	1,01	92	92	91	0,99	37	19	18	199
97	97	96	1,00	81	79	83	1,06	93 ^z	93 ^z	94 ^z	1,01 ^z	89	87	90	1,03	12	6	6	200
94	94	93	0,98	90	89	92	1,04	85	84	86	1,02	92	92	93	1,01	...	...	...	201
96	96	95	1,00	98	98	97	0,99	99	98	101	1,03	97	97	97	0,99	2	1	1	202
91	95	87	0,92	72	78	66	0,85	68	80	56	0,70	82	87	77	0,89	406	141	265	203
96	96*	96*	1,00*	91	94*	88*	0,94*	98	97*	100*	1,03*	94	95*	94*	0,98*	126	67*	58*	204
...	...	...	...	...	...	...	...	74	76	72	0,95	...	...	...	...	...	...	...	184
107 ^z	109 ^z	105 ^z	0,97 ^z	72 ^z	66 ^z	79 ^z	1,21 ^z	85	83	87	1,05	95 ^z	94 ^z	96 ^z	1,02 ^z	24 ^z	...	...	185
105	104	106	1,01	77	76	79	1,03	...	...	...	...	90	89	91	1,02	...	...	...	186
86	89	84	0,95	90	91	89	0,98	91	92	90	0,98	89	90	87	0,96	30	14	16	187
100 ^z	99 ^z	101 ^z	1,03 ^z	88 ^z	86 ^z	89 ^z	1,04 ^z	84	84	85	1,02	94 ^z	92 ^z	95 ^z	1,03 ^z	5 ^y	3 ^y	2 ^y	188
102	105	100	0,95	97	92	102	1,10	93	91	95	1,05	99	98	101	1,03	2	1	1	189
92	92	92	1,00	76	79	73	0,93	82	83	81	0,97	84	85	82	0,97	...	...	...	190
85	85	85	1,01	84	88	80	0,91	...	...	...	...	85	86	84	0,97	...	...	...	191
99	100	98	0,98	96	96	95	0,99	93	92	93	1,02	97	98	97	0,98	1	0,0	1	192
101	103	99	0,96	96	92	100	1,09	88	87	90	1,04	98	97	99	1,03	...	...	...	193
100	100	99	0,98	98	95	100	1,06	95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	14	7	6	194
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	195
100 ^z	101 ^z	100 ^z	0,98 ^z	99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z	99	100	99	0,99	100 ^z	100 ^z	99 ^z	0,99 ^z	33 ^z	18 ^z	15 ^z	196
90	90	90	0,99	83	78	88	1,13	83	84	82	0,98	88	86	89	1,03	27	14	14	197
99	99	99	1,00	91	90	92	1,03	83	81	84	1,04	95	94	96	1,01	...	...	...	198
102	102	101	0,99	84	84	83	0,99	79	79	80	1,01	92	92	91	0,99	37	19	18	199
97	97	96	1,00	81	79	83	1,06	93 ^z	93 ^z	94 ^z	1,01 ^z	89	87	90	1,03	12	6	6	200
94	94	93	0,98	90	89	92	1,04	85	84	86	1,02	92	92	93	1,01	...	...	...	201
96	96	95	1,00	98	98	97	0,99	99	98	101	1,03	97	97	97	0,99	2	1	1	202
91	95	87	0,92	72	78	66	0,85	68	80	56	0,70	82	87	77	0,89	406	141	265	203
96	96*	96*	1,00*	91	94*	88*	0,94*	98	97*	100*	1,03*	94	95*	94*	0,98*	126	67*	58*	204
...	...	...	...	...	...	...	...	74	76	72	0,95	...	...	...	...	...	...	...	184

Tableau 8
Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE						ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
	Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹		Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹	
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en	
	1999		2008		1999	2008	1999		2008		1999	2008
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	...	...	...	...	...	...	227	78	236 ²	77 ²	35	31 ²
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	0,6	61	2	73	28	38	16	23	36	19	53	45
Botswana	...	...	1 ^Y	97 ^Y	...	14 ^Y	12	81	13 ^Y	80 ^Y	27	25 ^Y
Burkina Faso	...	...	2	...	...	24	17	25	39	33	49	49
Burundi	0,2	99	0,4 ^{*,Z}	87 ^{*,Z}	28	37 ^{*,Z}	12	54	29 ^Z	53 ^Z	46	52 ^Z
Cameroun	4	97	12	97	23	22	41	36	70	44	52	46
Cap-Vert	...	...	1	100	...	22	3	62	3	67	29	24
Comores	0,1	94	...	...	26	...	2	26	4	37	35	30
Congo	0,6	100	2	99	10	23	5	42	12	47	61	52
Côte d'Ivoire	2	96	3	91	23	15	45	20	56	23	43	42
Érythrée	0,3	97	1	97	36	34	6	35	7	48	47	47
Éthiopie	2	93	10	67	36	27	...	...	215	39	...	59
Gabon	...	...	...	...	...	...	6	42	...	...	44	...
Gambie	...	...	...	...	...	...	5	32	6	33	37	34
Ghana	26	91	36	84	25	35	80	32	112	33	30	32
Guinée	...	...	3*	46*	...	34*	16	25	31	28	47	44
Guinée-Bissau	0,2	73	...	...	21	...	3	20	4 ^Y	...	44	62 ^Y
Guinée équatoriale	0,4	36	2 ^Z	87 ^Z	43	24 ^Z	1	28	3 ^Z	34 ^Z	57	28 ^Z
Kenya	44	55	78	87	27	22	148	42	148	46	32	47
Lesotho	...	...	...	...	...	...	8	80	11 ^Z	77 ^Z	44	37 ^Z
Libéria	6	19	3	52	18	82	10	19	23	12	39	24
Madagascar ²	...	...	6	97	...	26	43	58	85	56	47	47
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	...	...	2	93	...	37	15*	23*	38	27	62*	50
Maurice	3	100	3	99	16	14	5	54	5	68	26	22
Mozambique	...	...	...	...	...	...	37	25	77	35	61	64
Namibie	1	88	...	...	27	...	12	67	14	...	32	29
Niger	0,6	98	2	94	21	31	13	31	40	45	41	39
Nigéria	...	...	267 ^Z	64 ^Z	...	8 ^Z	432	48	467 ^Z	48 ^Z	41	46 ^Z
Ouganda	...	...	11	80	...	40	110	33	160	40	57	50
République centrafricaine	...	...	0,3	88	...	54	...	...	6	14	...	95
R. D. Congo	...	...	7	94	...	28	155	21	256	27	26	39
République-Unie de Tanzanie	...	...	18 ^Z	56 ^Z	...	43 ^Z	104	45	165	50	40	52
Rwanda	...	...	...	...	...	...	24	55	32	54	54	68
Sao Tomé-et-Principe	0,1	95	0,3	96	28	23	0,7	...	1	49	36	26
Sénégal	1	78	5	77	19	25	21	23	44	29	49	36
Seychelles	0,2	100	0,2	100	16	14	0,7	85	0,7	84	15	13
Sierra Leone	...	...	1 ^Z	79 ^Z	...	20 ^Z	...	...	30 ^Z	26 ^Z	...	44 ^Z
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	13 ^Z	17 ^Z	...	36 ^Z
Swaziland	...	...	...	...	...	...	6	75	7 ^Z	70 ^Z	33	32 ^Z
Tchad	...	...	...	...	...	...	12	9	24	28	68	62
Togo	0,6	97	1,6	96	20	25	23	13	28	46	41	41
Zambie	...	...	...	...	...	...	26	49	48	50	61	61
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	60	47	64 ^Y	...	41	38 ^Y
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	...	...	216	98	...	11	221	82	240	85	17	13
Andorre	...	...	0,2	94	...	13	...	...	0,4	78	...	10
Autriche	14	99	17	99	16	13	29	89	29	89	13	12
Belgique	...	...	30	98	...	14	...	...	66	80	...	11
Canada	30	68	...	...	17	...	141	68	...	...	17	...
Chypre	1,0	99	1	99	19	17	4	67	4	82	18	15
Danemark	45	92	...	...	6	...	37	63	...	...	10	...
Espagne	68	93	133	91	17	12	172	68	211	75	15	12
États-Unis	327	95	445	97	22	16	1 618	86	1 803	86	15	14
Finlande	10	96	13	97	12	11	22	71	25	78	17	14
France	128	78	142	82	19	18	209	78	217	82	19	19
Grèce	9	100	12 ^Z	99 ^Z	16	12 ^Z	48	57	62 ^Z	65 ^Z	14	10 ^Z
Irlande	...	...	...	...	...	...	21	85	31	84	22	16

Tableau 8

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE											Pays ou territoire
Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹							
Année scolaire s'achevant en				Premier cycle du secondaire		Second cycle du secondaire		Total secondaire			
1999		2008		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	1999	2008	1999	2008	1999	2008		
Afrique subsaharienne											
145	50	165 ^Z	53 ^Z	...	...	...	...	29	29 ^Z	Afrique du Sud
16	33	...	...	...	...	...	...	18	...	Angola
9	12	...	...	27	...	15	...	24	...	Bénin
9	45	12 ^Y	49 ^Y	...	...	...	...	18	14 ^Y	Botswana
6	...	18	16	29	30	23	16	28	26	Burkina Faso	
...	...	8	21	...	...	...	...	...	30	Burundi
26	28	43 ^Y	26 ^Y	26	...	21	...	24	16 ^Y	Cameroun	
...	...	...	...	...	19	...	...	...	...	Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
20	...	...	...	34	...	21	...	29	...	Côte d'Ivoire
2	12	4 ^Z	10 ^Z	55	57 ^Z	45	40 ^Z	51	49 ^Z	Érythrée	
...	...	80	19	...	50	...	29	...	46	Éthiopie	
3	16	...	...	28	...	28	...	28	...	Gabon
2	16	4	17	24	25	21	23	23	24	Gambie	
52	22	99	22	20	17	19	20	20	17	Ghana	
...	...	16	6	31	37	...	27	...	33	Guinée	
...	...	1 ^Y	...	...	...	...	...	...	37 ^Y	Guinée-Bissau
0,9	5	...	...	25	...	15	...	23	...	Guinée équatoriale
...	...	104	41	...	34	...	26	...	30	Kenya	
...	...	6 ^Z	64 ^Z	17	20 ^Z	...	12 ^Z	...	17 ^Z	Lesotho	
7	16	13	4	17	12	18	14	17	12	Libéria	
...	...	35	...	...	29	...	20	...	27	Madagascar ²
...	...	...	...	...	...	...	20	...	...	Malawi
8*	14*	26	10	31*	37	24	13	28*	24	Mali	
5	47	8	58	...	...	...	...	20	16	Maurice
...	...	16	17	...	40	...	16	...	33	Mozambique	
5	46	7	...	25	...	21	...	24	24	Namibie	
4	18	9	17	34	33	12	13	24	28	Niger	
137	36	213 ^Z	34 ^Z	...	30 ^Z	...	26 ^Z	29	28 ^Z	Nigéria	
...	...	61	25	...	...	...	...	...	19	Ouganda
...	...	1	12	...	...	...	...	...	80	République centrafricaine
89	10	189*	11*	...	...	...	...	14	17*	R. D. Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
...	...	12 ^Z	53 ^Z	...	...	...	...	...	22 ^Z	Rwanda
...	...	0,4 ^Y	13 ^Y	...	...	...	...	...	22 ^Y	Sao Tomé-et-Principe
9	14	...	...	29	...	19	...	25	...	Sénégal
0,6	54	0,5	57	14	...	14	...	14	14	Seychelles	
...	...	10 ^Z	16 ^Z	...	...	...	...	...	24 ^Z	Sierra Leone
...	...	5 ^Z	14 ^Z	...	18 ^Z	...	21 ^Z	...	19 ^Z	Somalie	
...	...	4 ^Z	48 ^Z	...	...	...	...	...	19 ^Z	Swaziland
4	5	10 ^Z	...	41	...	23	...	34	33 ^Z	Tchad	
7	13	12 ^Z	7 ^Z	44	...	20	...	35	36 ^Z	Togo	
14	38	29	45	18	26	16	19	17	22	Zambie	
31	37	...	...	...	...	...	...	27	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale											
533	51	597	58	15	12	16	16	15	13	Allemagne	
...	...	...	...	...	7 ^Y	...	...	...	...	Andorre
73	57	73	62	9	9	12	13	10	11	Autriche	
...	...	82 ^Y	57 ^Y	...	7 ^Y	...	...	...	10 ^Y	Belgique
139	68	...	...	17	...	...	...	...	...	Canada
5	51	6	63	14	10	12	10	13	10	Chypre	
44	45	...	...	10	...	9	...	10	...	Danemark
277	52	284	55	...	...	...	...	12	11	Espagne
1 504	56	1 718	60	16	14	14	15	15	14	États-Unis	
39	64	43	64	10	11	14	10	12	10	Finlande	
495	57	481	59	13	14	11	11	12	12	France	
75	56	87 ^Z	58 ^Z	10	8 ^Z	10	8 ^Z	10	8 ^Z	Grèce	
...	...	30 ^Y	62 ^Y	...	...	...	...	...	11 ^Y	Irlande

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE						ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
	Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹		Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹	
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en	
	1999		2008		1999	2008	1999		2008		1999	2008
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			
Islande	2	98	2	96	5	6	3	76	3 ²	80 ²	11	10 ²
Israël	...	...	...	...	...	...	54	...	64	86	13	13
Italie	119	99	142 ²	99 ²	13	12 ²	254	95	273 ²	95 ²	11	10 ²
Luxembourg	...	...	1	98	...	12	...	...	3	72	...	12
Malte	0,9	99	...	...	12	...	2	87	...	...	20	...
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	17 ²	97 ²	...	16 ²	...	...	64 ²	82 ²	...	12 ²
Royaume-Uni	...	...	52	95	...	21	249	81	244	81	19	18
Saint-Marin	...	...	0,1	97	...	8	...	...	0,2	91	...	6
Suède	...	...	36 ²	96 ²	...	10 ²	62	80	61	81	12	10
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	40	80	...	13
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	0,03	100	0,04	100	18	10	0,07	87	0,1	90	22	14
Antigua-et-Barbuda	...	...	0,2	100	...	11	...	...	0,7	93	...	17
Antilles néerlandaises	0,3	99	...	...	21	...	1	86	...	...	20	...
Argentine	50	96	78 ²	96 ²	24	18 ²	221	88	303 ²	87 ²	21	16 ²
Aruba	0,1	100	0,1	99	26	19	0,5	78	0,6	83	19	17
Bahamas	0,2	97	...	...	9	...	2	63	2	87	14	16
Barbade	0,3	93	0,4*	98*	18	16*	1	76	2*	79*	18	13*
Belize	0,2	98	0,3	99	19	17	2	64	2	72	24	23
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	0,6 ^y	89 ^y	...	8 ^y
Bolivie, État plurinational de	5	93	6 ²	...	42	39 ²	58	61	62 ²	...	25	24 ²
Brésil ³	304	98	361	97	19	19	807	93	774	91	26	23
Chili	...	...	22 ²	98 ²	...	19 ²	56	77	67 ²	78 ²	32	25 ²
Colombie	59	94	49	96	18	27	215	77	180	78	24	29
Costa Rica	4	97	7	94	19	15	20	80	28	80	27	19
Cuba	26	98	29	100	19	14	91	79	92	78	12	9
Dominique	0,1	100	0,1	100	18	15	0,6	75	0,5	85	20	17
El Salvador	...	...	9	89	...	24	...	...	30	73	...	33
Équateur	10	90	17	87	18	17	71	68	90	70	27	23
Grenade	0,2	96	0,3	100	18	15	...	...	0,6	75	...	23
Guatemala	12	...	21	92	26	23	48	...	85	65	38	29
Guyana	2	99	2	100	18	15	4	86	4	88	27	26
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	8	94	...	29	...	...	38	75	...	33
Îles Caïmanes	0,05	96	0,1	97	9	9	0,2	89	0,3	88	15	12
Îles Turques et Caïques	0,1	92	...	...	13	...	0,1	92	...	...	18	...
Îles Vierges britanniques	0,03	100	0,05 ^y	100 ^y	13	15 ^y	0,2	86	0,2 ²	90 ²	18	14 ²
Jamaïque	5	...	6 ²	98 ²	25	24 ²	...	...	...	...	...	...
Mexique	150	94	176	95	22	27	540	62	525	66	27	28
Montserrat	0,01	100	0,01 ²	100 ²	12	11 ²	0,02	84	0,03 ²	100 ²	21	16 ²
Nicaragua	6	97	11	95	26	20	24	83	32	76	34	29
Panama	3	98	5	95	19	18	15	75	18	76	26	24
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pérou	...	...	65	95	...	20	...	...	185	65	...	21
République dominicaine	8	95	9	94	24	24	...	...	67	69	...	20
Sainte-Lucie	0,3	100	0,4	100	13	11	1	84	1,0	86	22	21
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	0,1	100	...	14	...	...	0,4	89	...	16
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	87	...	17
Suriname	...	...	0,8	100	...	21	...	...	4	93	...	16
Trinité-et-Tobago	2	100	2*	...	13	14*	8	76	8*	79*	21	17*
Uruguay	3	98	5 ²	...	31	23 ²	18	92	23 ²	...	20	16 ²
Venezuela, R. B.	...	...	79	94	...	15	...	...	212	81	...	16
Asie centrale												
Arménie	8	...	5 ²	100 ²	7	9 ²	...	...	7 ²	100 ²	...	19 ²
Azerbaïdjan	12	100	10	100	7	9	37	83	44	87	19	11
Géorgie	6	100	7 ²	100 ²	13	11 ²	17	92	36	85	17	9
Kazakhstan	19	...	37	98	9	10	...	...	58	98	...	16
Kirghizistan	3	100	3	100	18	27	19	95	17	98	24	24

Tableau 8

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE										Pays ou territoire
Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹						
Année scolaire s'achevant en				Premier cycle du secondaire		Second cycle du secondaire		Total secondaire		
1999				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	1999	2008	1999	2008	1999	2008	
3	58	3 ²	66 ²	11	9 ²	14	12 ²	13	10 ²	Islande
55	...	53	72	12	13	9	11	10	12	Israël
422	65	451 ²	67 ²	10	9 ²	11	11 ²	11	10 ²	Italie
3	38	4	48	...	...	...	...	12	10	Luxembourg
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malte
0,4	61	0,5	68	10	10	7	...	8	6	Monaco
...	...	...	...	...	...	8	...	...	...	Norvège
...	...	108 ²	46 ²	...	...	...	...	...	13 ²	Pays-Bas
...	...	93 ²	69 ²	...	8 ²	...	7 ²	...	7 ²	Portugal
355	56	379 ^{*,2}	62 ^{*,2}	16	15 ²	14	13 ^{*,2}	15	14 ^{*,2}	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	6	...	...	...	...	Saint-Marin
63	56	79	59	12	10	17	10	15	10	Suède
...	...	...	...	...	9	...	...	...	...	Suisse
Amérique latine et Caraïbes										
0,1	63	0,1 ²	69 ²	...	...	...	...	15	10 ²	Anguilla
...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
1	53	...	...	12	...	21	...	15	...	Antilles néerlandaises
...	...	286 ²	69 ²	12	16 ²	...	9 ²	...	12 ²	Argentine
0,4	49	0,6	57	16	...	16	...	16	13	Aruba
1	74	3	70	23	13	23	13	23	13	Bahamas
1	58	1 ^Y	59 ^Y	18	...	18	...	18	15 ^Y	Barbade
0,9	62	2	59	24	18	23	14	24	17	Belize
...	...	0,7 ^Y	67 ^Y	...	6 ^Y	...	6 ^Y	...	6 ^Y	Bermudes
39	52	58 ²	...	24	17 ²	20	19 ²	21	18 ²	Bolivie, État plurinational de
1 104	79	1 375	68	23	18	21	16	23	17	Brésil ³
45	62	68 ²	63 ²	32	24 ²	27	23 ²	29	24 ²	Chili
187	50	186	50	19	...	20	...	19	26	Colombie
13	52	24	58	18	16	18	15	18	16	Costa Rica
65	60	86	55	12	9	10	10	11	10	Cuba
0,4	68	0,5	68	21	18	15	10	19	14	Dominique
...	...	20	52	...	26	...	28	...	26	El Salvador
54	50	85	50	17	15	17	15	17	15	Équateur
...	...	0,8	63	...	14	...	24	...	17	Grenade
33	...	54	44	15	18	11	14	13	17	Guatemala
4	63	4	69	19	20	19	23	19	21	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	...	...	11	...	...	Honduras
0,2	46	0,4	61	11	...	7	...	9	9	Îles Caïmanes
0,1	62	...	...	9	...	9	...	9	...	Îles Turques et Caïques
0,2	63	0,2 ²	74 ²	6	10 ²	10	6 ²	7	9 ²	Îles Vierges britanniques
...	...	13 ²	69 ²	...	...	...	...	...	20 ²	Jamaïque
519	44	636	48	18	20	14	15	17	18	Mexique
0,03	62	0,03 ²	66 ²	11	...	10	...	10	12 ²	Montserrat
10*	56*	16	55	31*	30	31	26	31	29	Nicaragua
14	55	17	59	17	16	15	14	16	15	Panama
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay
...	...	161	44	...	...	...	...	...	16	Pérou
...	...	37	59	...	22	28	26	...	24	République dominicaine
0,7	64	1,0	67	19	...	16	...	18	16	Sainte-Lucie
...	...	0,4	57	...	11	...	11	...	11	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	0,6	63	...	22	...	16	...	19	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	3 ²	60 ²	...	15 ²	...	12 ²	...	14 ²	Suriname
6	59	7	63	22	14*	19	14	21	14	Trinité-et-Tobago
19	72	21 ²	...	12	11 ²	23	19 ²	15	14 ²	Uruguay
...	...	218	64	...	11	...	9	...	10	Venezuela, R. B.
Asie centrale										
...	...	42	84	...	...	...	...	...	7	Arménie
118	63	132 ²	66 ²	...	...	...	...	8	8 ²	Azerbaïdjan
59	77	41	...	...	7	...	8	8	7	Géorgie
...	...	179	86	...	...	...	...	...	10	Kazakhstan
48	68	53 ²	74 ²	...	...	...	...	13	14 ²	Kirghizistan

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE						ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
	Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹		Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹	
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en	
	1999		2008		1999	2008	1999		2008		1999	2008
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			
Mongolie	3	100	4	99	25	25	8	93	8	95	32	31
Ouzbékistan	66	96	60	95	9	9	123	84	118	85	21	18
Tadjikistan	5	100	5	100	11	13	31	56	31	68	22	23
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	...	...	...	...	...	...	105	...	...	...	18	...
Brunéi Darussalam	0,6*	83*	0,6	97	20*	20	3*	66*	4	75	14*	13
Cambodge	2	99	5	94	27	23	45	37	48	44	48	49
Chine	875	94	1 049	98	27	22	...	...	6 036	56	...	18
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ²	...	...	17 ²
Fidji	...	...	0,5 ^Y	...	...	19 ^Y	...	...	4	55	...	26
Îles Cook	0,03	100	0,03 ^Z	100 ^Z	14	15 ^Z	0,1	86	0,1 ^Z	77 ^Z	18	16 ^Z
Îles Marshall	0,1	...	...	...	11	...	0,6	...	...	...	15	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	3	41	...	...	19	...
Indonésie	118	98	280 ^Z	96 ^Z	17	13 ^Z	...	...	1 687	59	...	17
Japon	96	...	109	...	31	28	367	...	392	...	21	18
Kiribati	...	...	...	...	...	...	0,6	62	0,6	82	25	25
Macao, Chine	0,5	100	0,5	99	31	18	2	87	2	88	31	17
Malaisie	21	100	27 ^Z	96 ^Z	27	24 ^Z	143	66	206 ^Z	68 ^Z	21	15 ^Z
Myanmar	2	...	6	99	22	18	155	73	177	84	31	29
Nauru	...	...	0,04	98	...	16	...	...	0,06	93	...	22
Nioué	0,01	100	...	...	11	...	0,02	100	...	...	16	...
Nouvelle-Zélande	7	98	9	99	15	12	20	82	23	84	18	15
Palaos	...	...	...	...	...	...	0,1	82	...	...	15	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	15 ^Y	43 ^Y	...	36 ^Y
Philippines	18	92	28 ^Z	97 ^Z	33	35 ^Z	360	87	390 ^Z	87 ^Z	35	34 ^Z
République de Corée	22	100	30	99	24	18	122	67	153	77	32	24
RDP lao	2	100	4	97	18	19	27	43	30	49	31	30
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	0,3	98	...	14	1	71	0,9	...	24	32
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	16	81	...	19
Thaïlande	111	79	104	78	25	24	298	63	348	60	21	16
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	5	33	...	41
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,1	100	...	...	18	...	0,8	67	0,8 ^Y	...	21	22 ^Y
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	19	...
Vanuatu	...	...	0,1 ^Y	91 ^Y	...	12 ^Y	1	49	2 ^Z	55 ^Z	24	24 ^Z
Viet Nam	94	100	173	99	23	18	337	78	345	77	30	20
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	114	29	...	43
Bangladesh	68	33	...	...	27	...	...	...	366	42	...	44*
Bhoutan	0,01	31	0,02 ^Y	...	22	23 ^Y	2	32	4	35	42	28
Inde	...	...	738 ^Y	100 ^Y	...	40 ^Y	3 135*	33*	...	...	35*	...
Maldives	0,4	90	0,7	97	31	21	3	60	4	72	24	13
Népal	...	...	20	93	...	41	92	23	144	39	39	33
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	447	47	...	41
République islamique d'Iran	9	98	...	...	23	...	327	53	351	63	27	20
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	69	85	...	23
États arabes												
Algérie	1	93	5	81	28	25	170	46	170	53	28	23
Arabie saoudite	...	...	18*	100*	...	10*	...	...	299*	51*	...	11*
Bahreïn	0,7	100	1	100	21	16	...	...	...	...	...	...
Djibouti	0,0	100	0,1	87	29	17	1,0	28	2	26	40	34
Égypte	14	99	23 ^Z	99 ^Z	24	25 ^Z	346	52	369 ^Z	56 ^Z	23	27 ^Z
Émirats arabes unis	3	100	5 ^Z	100 ^Z	19	21 ^Z	17	73	17 ^Z	85 ^Z	16	17 ^Z
Irak	5	100	...	...	15	...	141	72	...	...	25	...
Jamahiriya arabe libyenne	1	100	2 ^Y	96 ^Y	8	9 ^Y	...	...	...	...	...	...
Jordanie	3	100	5	100	22	21	...	...	...	...	...	...
Koweït	4	100	6	100	15	11	10	73	23	89	13	9
Liban	11	95	10	99	13	16	29	83	33	86	14	14

Tableau 8

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE											Pays ou territoire
Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹							
Année scolaire s'achevant en				Premier cycle du secondaire		Second cycle du secondaire		Total secondaire			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	1999	2008	1999	2008	1999	2008		
11	69	18	74	19	...	17	...	19	19	Mongolie	
307	57	358	63	...	...	...	...	11	13	Ouzbékistan
47	43	62	49	...	...	...	...	16	17	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
3	48	4	61	12*	...	10*	...	11	11	Brunéi Darussalam	
18	27	30 ²	32 ²	16	31 ²	21	25 ²	18	29 ²	Cambodge	
...	...	6 344	...	17	16	...	16	...	16	Chine	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	5	71	...	20	...	17	...	19	Fidji	
...	...	0,1 ²	78 ²	...	...	...	...	...	15 ²	Îles Cook
0,3	...	...	...	28	...	18	...	22	...	Îles Marshall
1	33	...	...	...	...	...	...	13	...	Îles Salomon
...	...	1 531	47	...	12	...	11	...	12	Indonésie	
630	...	607	...	16	14	13	11	14	12	Japon	
0,5	46	0,7	48	21	17	19	19	20	17	Kiribati	
1	56	2	59	24	18	21	17	23	17	Macao, Chine	
...	...	167 ²	65 ²	18	...	...	...	...	15 ²	Malaisie
68	76	82	84	28	36	38	30	30	34	Myanmar	
...	...	0,03 ²	79 ²	...	...	...	...	...	21 ²	Nauru
0,03	44	...	...	6	...	21	...	11	...	Nioué
28	58	36	62	18	15	13	14	15	14	Nouvelle-Zélande	
0,2	51	...	...	14	...	12	...	13	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
150	76	181 ²	76 ²	41	39 ²	21	25 ²	34	35 ²	Philippines	
189	41	219	54	22	20	22	16	22	18	République de Corée	
12	40	18	44	20	22	22	24	20	23	RDP lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
1	57	1	...	26	27	17	19	20	21	Samoa	
...	...	14	67	...	16	...	17	...	16	Singapour	
...	...	223	55	...	20	...	23	...	21	Thaïlande	
...	...	3 ²	23 ²	...	35 ²	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
1	48	...	...	15	...	13	...	15	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
0,4	47	...	...	...	...	...	...	23	...	Vanuatu
258	65	462	64	29	19	29	25	29	21	Viet Nam	
Asie du Sud et de l'Ouest											
...	...	33 ²	28 ²	...	32 ²	...	31 ²	...	32 ²	Afghanistan	
265	13	414 ²	20 ²	43	29 ²	32	21 ²	37	25 ²	Bangladesh	
0,6	32	3	49	35	26	27	12	32	21	Bhoutan	
1 995	34	...	...	...	...	...	...	34	...	Inde
0,9	25	...	...	18	9	9	...	17	...	Maldives
40	9	56	15	38	52	24	30	32	41	Népal	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistan
...	...	...	...	...	22	...	...	...	...	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	19 ²	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Algérie
...	...	262*	53	...	10*	...	12*	...	11*	Arabie saoudite	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahreïn
0,7	22	1	24	26	42	16	23	23	34	Djibouti	
454	41	491 ²	42 ²	22	...	13	...	17	...	Égypte	
16	55	24 ²	55 ²	14	15 ²	10	11 ²	12	13 ²	Émirats arabes unis	
56	69	...	...	22	...	16	...	20	...	Irak
...	...	...	...	...	...	...	5Y	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
...	...	...	...	...	...	17	12	...	...	Jordanie
22	56	27	55*	12	10	9	8	11	9	Koweït	
43	52	42	55	9	11	8	8	9	9	Liban	

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE						ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
	Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹		Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹	
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en	
	1999		2008		1999	2008	1999		2008		1999	2008
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			
Maroc	40	40	37	65	20	18	123	39	146	49	28	27
Mauritanie	...	...	...	...	...	...	7	26	13	37	47	39
Oman	...	...	2	100	...	20	12	52	23	64	25	12
Qatar	0,4	96	1	100	21	17	5	75	6	85	13	13
République arabe syrienne	5	96	8	96	24	19	110	65	132	66	25	18
Soudan	12	84	21	100	30	30	...	...	124	61	...	38
Territoire palestinien occupé	3	100	4	100	29	20	10	54	13	67	38	29
Tunisie	4	95	...	...	20	...	60	50	60	54	24	17
Yémen	0,8	93	...	...	17	...	103	20	...	...	22	...
Europe centrale et orientale												
Albanie	4	100	...	...	20	...	13	75	...	...	23	...
Bélarus	53	...	44 ²	99 ²	5	6 ²	32	99	24	99	20	15
Bosnie-Herzégovine	...	...	1	98	...	14	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	19	100	18	100	11	11	23	91	16	93	18	16
Croatie	6	100	6 ²	99 ²	13	14 ²	11	89	11 ²	91 ²	19	17 ²
Estonie	7	100	7	...	8	7	8	86	6	94	16	12
ERY de Macédoine	3	99	3 ²	98 ²	10	11 ²	6	66	6 ²	72 ²	22	18 ²
Fédération de Russie	642	100*	635	99	7	8	367	98	285	98	18	17
Hongrie	32	100	30	100	12	11	47	85	38	96	11	10
Lettonie	7	99	7	99	9	10	9	97	11	93	15	11
Lituanie	13	99	13	100	7	7	13	98	10	97	17	13
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	77	...	49 ²	98 ²	12	18 ²	...	...	234 ²	84 ²	...	11 ²
République de Moldova	13	100	11	100	8	10	12	96	10	97	21	16
République tchèque ⁴	17	100	21	100	18	14	36	85	25	98	18	18
Roumanie	37	100	37	100	17	17	69	86	55	86	19	16
Serbie	8	98	10	98	21	17	...	...	17	84	...	17
Slovaquie	16	100	11	100	10	13	17	93	14	89	19	17
Slovénie	3	99	3	99	18	18	6	96	6	98	14	17
Turquie	17	99	26	95	15	27	...	...	...	...	...	...
Ukraine	143	100	132	99	8	9	107	98	99	99	20	16

	Somme	% F	Somme	% F	Moyenne pondérée		Somme	% F	Somme	% F	Moyenne pondérée	
Monde	5 471	91	7 244	94	21	20	25 589	58	27 821	62	25	25
Pays développés	1 421	94	1 748	95	18	15	4 471	81	4 656	82	16	14
Pays en développement	3 051	87	4 525	93	26	25	20 275	52	22 425	57	27	28
Pays en transition	998	100	971	99	7	8	843	94	740	94	20	17
Afrique subsaharienne	336	71	564	75	19	19	1 974	43	2 835	43	42	45
Amérique du N./Europe occ.	1 072	92	1 417	94	18	14	3 441	82	3 739	83	15	14
Amérique latine et Caraïbes	765	96	988	96	21	21	2 705	77	2 919	78	26	23
Amérique latine	744	96	961	96	21	21	2 626	78	2 840	79	26	23
Caraïbes	21	82	27	92	26	28	78	56	79	60	30	33
Asie centrale	150	98	153	98	9	10	332	86	330	88	21	17
Asie de l'Est et Pacifique	1 384	94	1 832	96	26	21	10 062	55	10 010	60	22	19
Asie de l'Est	1 363	94	1 808	96	26	21	9 906	54	9 846	60	22	19
Pacifique	21	94	24	92	21	20	156	71	163	72	20	20
Asie du Sud et de l'Ouest	523	71	1 059	95	41	40	4 204	35	4 970	46	37	39
États arabes	121	78	165	91	20	19	1 521	52	1 899	56	23	22
Europe centrale et orientale	1 119	100	1 067	99	8	10	1 352	83	1 120	82	18	18

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2010).

1. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

2. Les données sur le personnel enseignant du préprimaire de 2008 incluent le personnel assistant.

3. Le nombre d'enseignants de l'année la plus récente est inférieur à celui de 2005 principalement à cause de la date de référence de la collecte des données qui a été déplacée du dernier mercredi de mars au dernier mercredi de mai, pour tenir compte des doubles comptes (effectifs scolarisés) et des transferts des élèves et des enseignants (d'une école à l'autre), chose courante en début d'année scolaire. À ce moment de l'année scolaire, le système scolaire étant devenu stable, les données collectées devraient donc refléter l'année scolaire en cours.

4. Pour le second cycle du secondaire, le personnel enseignant inclut les enseignants à temps plein et ceux à temps partiel.

Tableau 8

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE											Pays ou territoire
Personnel enseignant				Rapport élèves/enseignant ¹							
Année scolaire s'achevant en				Premier cycle du secondaire		Second cycle du secondaire		Total secondaire			
1999				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	1999	2008	1999	2008	1999	2008		
88	33	...	...	19	...	14	17	17	...	Maroc
2	10	4 ^z	10 ^z	28	29 ^z	24	24 ^z	26	27 ^z	Mauritanie	
13	50	21	57	19	12	16	18	18	14	Oman	
4	57	7	56	13	11	8	9	10	10	Qatar	
54	...	181	60	...	18	...	...	19	15	République arabe syrienne
...	...	83	55	...	28	...	17	...	22	Soudan	
18	48	29	49	26	25	19	21	24	24	Territoire palestinien occupé	
56	40	83	...	23	...	15	...	19	15	Tunisie	
48	19	...	...	22	...	21	...	22	...	Yémen
Europe centrale et orientale											
22	52	...	...	16	...	17	...	16	...	Albanie
107	77	102 ^z	80 ^z	...	...	...	...	9	8 ^z	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	Bosnie-Herzégovine
56	73	52	79	13	12	12	11	13	11	Bulgarie	
33	64	42 ^z	68 ^z	14	11 ^z	11	8 ^z	12	9 ^z	Croatie	
11	81	11	78	11	9	10	9	10	9	Estonie	
13	49	16	54	16	12	16	15	16	13	ERY de Macédoine	
...	...	1 183	81	...	...	...	...	...	9	Fédération de Russie
100	71	90	71	11	10	9	10	10	10	Hongrie	
25	80	19	81	10	9	10	11	10	10	Lettonie	
36	79	41	82	11	...	11	...	11	9	Lituanie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
...	...	261 ^y	69 ^y	...	13 ^y	...	13 ^y	...	13 ^y	Pologne	
33	72	30	76	13	11	12	12	13	11	République de Moldova	
...	...	80	66	...	12	...	11	...	11	République tchèque ⁴	
177	64	152	67	12	11	13	15	13	13	Roumanie	
...	...	59	64	...	10	14	10	...	10	Serbie	
54	72	47	74	13	13	12	12	13	13	Slovaquie	
17	69	16	72	14	7	13	11	13	9	Slovénie	
...	...	...	...	...	...	...	17 ^y	...	...	Turquie
400	76	351 ^z	79 ^{*,z}	...	...	...	...	13	11 ^z	Ukraine
Somme	% F	Somme	% F	Moyenne pondérée							
23 979	52	29 650	51	19	19	17	16	18	18	Monde	
6 297	55	6 555	58	14	12	13	13	13	13	Pays développés	
14 906	46	20 512	46	22	22	21	19	21	20	Pays en développement	
2 776	74	2 583	77	13	13	8	6	11	10	Pays en transition	
827	31	1 442	29	27	31	23	19	25	25	Afrique subsaharienne	
4 472	56	4 855	60	14	12	13	14	14	13	Amérique du N./Europe occ.	
2 762	63	3 484	60	19	18	19	15	19	17	Amérique latine et Caraïbes	
2 711	63	3 427	60	19	18	19	15	19	17	Amérique latine	
51	47	57	56	19	16	26	54	20	22	Caraïbes	
863	65	960	70	15	18	6	6	11	11	Asie centrale	
7 594	46	10 150	47	19	17	15	16	17	16	Asie de l'Est et Pacifique	
7 355	45	9 894	47	19	17	15	16	17	16	Asie de l'Est	
239	52	255	53	19	18	10	11	14	14	Pacifique	
2 935	35	4 091	35	33	38	33	26	33	32	Asie du Sud et de l'Ouest	
1 333	43	1 820	47	19	19	14	13	17	16	États arabes	
3 194	72	2 847	73	12	11	13	12	13	11	Europe centrale et orientale	

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(*) Estimation nationale.

Tableau 9
Engagement pour l'éducation : dépenses publiques

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2007		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2007	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	6,2	5,6	22	17	45	40	1 130*	1 356	34	31	1 590*	1 603
Angola	3,4	3,0 ^Y	6	...	...	28 ^Y	...	...	...	43 ^Y	...	...
Bénin	3,0	3,6 ^Z	16	16 ^Z	...	58 ^Z	...	160 ^Y	...	19 ^Z	...	...
Botswana	...	8,8 ^Z	...	21 ^Z	...	19 ^Z	...	806 ^Z	...	48 ^Z	...	3 811 ^Z
Burkina Faso	...	4,6 ^Z	...	22 ^Z	...	66 ^Y	...	323 ^Y	...	12 ^Y	...	259 ^Y
Burundi	3,5	7,2	...	22	39	49	54	59	37	25	...	201
Cameroun	...	2,9	...	15 ^Z	...	34	...	107	...	58	...	520
Cap-Vert	...	5,8	...	17	...	39	...	451	...	31	...	...
Comores	...	7,6	...	...	...	61	...	129	...	5	...	...
Congo	6,0	2,5 ^X	22	8 ^X	36	27 ^X	481	96 ^X	24	41 ^X	...	...
Côte d'Ivoire	5,6	4,8	...	25	43	...	...	...	36	...	...	...
Érythrée	5,2	2,0 ^Y	...	...	...	39 ^Y	...	52 ^Y	...	13 ^Y	...	27 ^Y
Éthiopie	3,5	5,5 ^Z	...	23 ^Z	...	51 ^Z	...	75 ^Z	...	8 ^Z	...	41 ^Z
Gabon	3,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	3,1	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	4,2	5,5 ^X	...	...	...	34 ^X	...	151 ^X	...	37 ^X	...	357 ^X
Guinée	2,1	1,7	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	5,6	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	5,4	7,0 ^Y	...	18 ^X	...	55 ^Y	...	270 ^Y	...	23 ^Y	...	277 ^Y
Lesotho	10,7	9,9	26	24	43	36	273	339	24	21	799	778
Libéria	...	3,5	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2,5	2,9	...	13	...	52	...	70	...	23	...	133
Malawi	4,7	...	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	3,0	3,9	...	20	49	37	120	92	34	44	364	329
Maurice	4,2	3,3	18	11	32	28 ^Y	886	1 021 ^Y	37	43 ^Y	1 308	1 439 ^Y
Mozambique	2,2	5,5 ^Y	...	21 ^Y	...	56 ^Y	...	79 ^Y	...	29 ^Y	...	456 ^Y
Namibie	7,9	6,6	...	22	59	...	1 027	999	28	...	1 677	960
Niger	...	3,7	...	15	...	67	...	158	...	23	...	326
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	...	3,3	...	16	...	60	...	79	...	23	...	221
République centrafricaine	...	1,3 ^Z	...	12 ^Z	...	48 ^Z	...	39 ^Z	...	29 ^Z	...	...
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	2,2	7,1	...	27	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	4,1	...	20	...	45 ^Z	...	83 ^Z	...	20 ^Z	...	292 ^Z
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	...	5,1	...	19	...	46 ^X	...	264 ^X	...	26 ^X	...	519 ^X
Seychelles	5,5	5,2 ^Y	...	13 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	...	4,0 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	5,0	7,8	...	22	33	...	342	...	27	...	969	...
Tchad	1,7	2,3 ^X	...	10 ^X	...	48 ^X	...	58 ^X	...	29 ^X	...	182 ^X
Togo	4,3	3,8 ^Z	26	17 ^Z	37	42 ^Z	69	76 ^Z	34	33 ^Z	260	150 ^Z
Zambie	2,0	1,5	...	...	...	59 ^X	...	65 ^X	...	15 ^X	...	93 ^X
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	...	4,4 ^Y	...	10 ^Y	...	15 ^Y	...	5 391 ^Y	...	48 ^Y	...	6 916 ^Y
Andorre	...	3,2	...	...	...	25 ^Y	...	...	...	22 ^Y	...	...
Autriche	6,4	5,5 ^Z	12	11 ^Z	19	18 ^Z	7 510	8 439 ^Z	45	47 ^Z	9 259	9 736 ^Z
Belgique	...	6,0 ^Z	...	12 ^Z	...	23 ^Z	...	7 015 ^Z	...	43 ^Z	...	11 469 ^Z
Canada	5,9	5,0 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	5,3	7,3 ^Z	...	10 ^Z	34	27 ^Z	3 693	6 437 ^Z	53	44 ^Z	5 830	9 201 ^Z
Danemark	8,2	7,8 ^Y	15	15 ^Y	...	23 ^Y	7 410	8 138 ^Y	...	37 ^Y	11 680	11 596 ^Y
Espagne	4,4	4,5 ^Z	11	11 ^Z	28	27 ^Z	4 619	5 821 ^Z	47	39 ^Z	6 105	6 936 ^Z
États-Unis	5,0	5,5 ^Z	...	14 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	6,2	5,9 ^Z	12	12 ^Z	21	20 ^Z	4 399	5 557 ^Z	39	42 ^Z	6 537	9 737 ^Z
France	5,7	5,5 ^Y	11	11 ^Y	20	21 ^Y	4 773	5 309 ^Y	50	47 ^Y	7 803	7 988 ^Y
Grèce	3,2	4,1 ^X	7	9 ^X	25	26 ^X	2 332	3 685 ^X	38	37 ^X	2 903	4 736 ^X
Irlande	4,9	5,8 ^Z	13	14 ^Z	32	34 ^Z	3 312	6 187 ^Z	37	35 ^Z	4 986	9 662 ^Z

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2007		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2007	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Islande	...	7,9 ^z	...	17 ^z	...	32 ^z	...	8 396 ^z	...	33 ^z	...	7 492 ^z
Israël	7,5	6,4 ^z	14	14 ^z	34	38 ^z	4 254	5 235 ^z	30	28 ^z	4 770	5 180 ^z
Italie	4,7	4,3 ^z	10	9 ^z	26	25 ^z	6 466	6 595 ^z	47	46 ^z	7 445	7 437 ^z
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	11 429 ^x	...	...	...	13 183 ^z
Malte	4,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monaco	...	...	5	...	18	...	...	...	51	...	...	...
Norvège	7,2	6,7 ^z	16	16 ^z	...	24 ^z	...	8 688 ^z	...	34 ^z	...	12 516 ^z
Pays-Bas	4,8	5,4 ^y	11	12 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	5,4	5,5 ^y	13	11 ^y	31	31 ^y	4 024	4 957 ^y	44	41 ^y	5 487	7 444 ^y
Royaume-Uni	4,6	5,5 ^z	11	12 ^z	...	29 ^z	...	6 438 ^z	...	45 ^z	...	8 220 ^z
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	7,4	6,5 ^z	14	13 ^z	...	25 ^z	...	8 685 ^z	...	38 ^z	...	10 670 ^z
Suisse	5,0	4,9 ^z	15	16 ^y	32	29 ^z	7 430	8 532 ^z	40	38 ^z	9 243	9 751 ^z
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	...	3,4	...	11	...	30 ^x	...	...	...	50 ^x	...	...
Antigua-et-Barbuda	3,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	4,6	5,0 ^z	13	14 ^z	37	35 ^z	1 357	1 880 ^z	35	39 ^z	1 823	2 810 ^z
Aruba	...	5,2 ^z	14	17 ^z	30	29 ^z	...	...	32	32 ^z	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	5,3	7,0	15	16	21	28 ^x	...	...	31	29	...	...*
Belize	5,7	5,6 ^z	17	17 ^{*,z}	...	49 ^z	...	936 ^z	...	42 ^z	...	1 375 ^z
Bermudes	...	1,2 ^y	...	...	...	41 ^x	...	...	...	52 ^x	...	...
Bolivie, État plurinational de	5,8	5,8 ^y	16	...	41	...	395	...	22	...	373	...
Brsil	4,0	5,3 ^z	10	16 ^z	33	32 ^z	823	1 598 ^z	36	44 ^z	747	1 671 ^z
Chili	4,0	3,8 ^z	16	18 ^z	45	35 ^z	1 358	1 534 ^z	36	38 ^z	1 539	1 731 ^z
Colombie	4,5	4,1	17	15	...	42	...	1 047	...	45	...	1 263
Costa Rica	5,5	5,2	...	23	47	...	1 375	...	29	...	1 991	...
Cuba	7,7	13,8	14	18	...	26	...	...	...	29	...	...
Dominique	5,5	5,0	...	11	...	55	...	1 436	...	44	...	1 319
El Salvador	2,4	3,7	17	13 ^{*,z}	...	40	...	61	...	21	...	60
Équateur	2,0	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	3,2	...	...	...	58	...	416	...	14	...	280
Guyana	9,3	6,3 ^z	18	12 ^z	...	33 ^z	...	306 ^z	...	29 ^z	...	399 ^z
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	...	2,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	17	12 ^x	30	20 ^x	...	...	40	30 ^x	...	...
Îles Vierges britanniques	...	3,4 ^z	...	15 ^z	...	27 ^z	...	...	...	37 ^z	...	...
Jamaïque	...	6,6	...	9 ^x	...	32	...	999	...	41	...	1 574
Mexique	4,5	4,9 ^z	23	...	41	39 ^z	1 369	1 838 ^z	...	29 ^z	...	1 842 ^z
Montserrat	...	...	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	4,0	...	18	...	...	...	...	223 ^y	...	...	...	98 ^y
Panama	5,1	4,1	...	...	...	25	1 100	787	...	22	1 569	1 136
Paraguay	5,1	3,9 ^z	9	12 ^z	...	41 ^z	...	455 ^z	30	36 ^z	699	665 ^z
Pérou	3,4	2,9	21	21	40	40	404	570	28	34	541	719
République dominicaine	...	2,3 ^z	...	11 ^z	...	...	...	485	...	...	...	432
Sainte-Lucie	8,8	6,8	21	13	53	...	1 779	...	33	...	2 380	...
Saint-Kitts-et-Nevis	5,6	10,9 ^x	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	7,2	7,3 ^z	...	16 ^x	...	50 ^x	...	1 383 ^z	...	30 ^x	...	1 255 ^x
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	3,9	...	16	...	40	...	1 387	1 844 ^z	31	...	1 594	2 080 ^z
Uruguay	2,4	2,9 ^y	...	12 ^y	32	...	650	...	37	...	955	...
Venezuela, R. B.	...	3,6 ^z	...	...	...	32 ^z	...	1 100 ^z	...	17 ^z	...	916 ^z
Asie centrale												
Arménie	2,2	2,9 ^z	...	15 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan	4,3	2,1	24	9	...	17 ^y	...	323 ^y	...	50 ^y	...	497 ^y
Géorgie	2,0	2,9	10	7	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2007		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2007	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Kazakhstan	4,0	3,2 ^Z	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	4,3	6,7 ^Z	21	26 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolie	6,0	5,2 ^Z	...	...	...	27 ^Z	...	428 ^Z	...	35 ^Z	...	405 ^Z
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	2,1	3,6	12	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	5,2	4,9 ^Z	...	14 ^Y	33	34 ^Z	4 979	6 082 ^Z	40	39 ^Z	4 529	5 504 ^Z
Brunéi Darussalam	4,9	...	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	1,0	1,7 ^Z	9	12 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Chine	1,9	...	13	...	34	...	...	...	38	...	290	...
États fédérés de Micronésie	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	5,3	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	0,4	...	13	...	53	...	...	...	40	...	...	...
Îles Marshall	13,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	2,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	...	3,7 ^Z	...	19 ^Z	...	57 ^Z	...	517 ^Z	...	32 ^Z	...	462 ^Z
Japon	3,5	3,4 ^Z	9	9 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	8,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	3,6	2,0 ^Z	14	14	...	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	6,1	4,6 ^Z	25	18 ^Z	...	33 ^Y	...	1 556 ^Z	...	26 ^Y	...	1 358 ^Y
Myanmar	0,6	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	7 ^{*.Z}	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	32	...	...	...	59	...	...	...
Nouvelle-Zélande	7,2	6,6 ^Z	...	20 ^Y	27	24 ^Z	4 185	3 830 ^Z	40	40 ^Z	5 214	4 318 ^Z
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	...	2,4 ^Z	...	15 ^Z	...	54 ^X	...	258 ^X	...	27 ^X	...	269 ^X
République de Corée	3,8	4,2 ^Z	13	15 ^Z	44	32 ^Z	2 900	4 277 ^Z	38	43 ^Z	2 409	5 580 ^Z
RDP lao	1,0	2,4	...	12	...	46 ^X	...	55 ^X	...	30 ^X	...	81 ^X
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	4,5	5,5	13	13	32	...	284	...	27	...	301	...
Singapour	...	3,3	...	12	...	20	...	3 684	...	24	...	5 824
Thaïlande	5,1	6,3	28	26	...	37	...	1 573	...	33	...	1 661
Timor-Leste	...	1,2	...	7	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6,7	7,2	17	28	39	51	427	709	52	34	2 175	...
Viet Nam	...	5,5	...	20	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,3	2,2	15	14	39	41	...	97	42	44	83	160
Bhoutan	...	5,2	...	17 ^X	...	27	...	...	...	54	...	...
Inde	4,5	3,2 ^Y	13	...	30	36 ^Y	197	204 ^Y	38	43 ^Y	411	370 ^Y
Maldives	...	8,4	...	12	...	54 ^X	...	733 ^X	...	...	...	...
Népal	2,9	3,7	12	19	53	60	62	132	29	25	97	97
Pakistan	2,6	2,9	...	11 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	4,5	4,8	19	20	...	29	...	1 032	...	48	...	1 464
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes												
Algérie	...	4,3	...	20	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	7,0	6,4 ^Z	26	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	...	3,1 ^Z	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	7,5	8,0 ^Z	...	23 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	...	3,7	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	...	0,9	...	27	...	...	...	...	...	...	...	...
Irak	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	5,0	...	21	...	...	...	467	553 ^Z	...	...	541	721 ^Z

Tableau 9

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2007		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2007	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Koweït	...	3,4 ^Y	...	13 ^Y	...	21 ^Y	...	...	...	38 ^Y	...	...
Liban	2,0	2,2	10	8	...	33 ^X	...	...	...	30 ^X	...	...
Maroc	5,5	5,8	26	26	39	45 ^X	488	674	44	38 ^X	1 280	1 473 ^Z
Mauritanie	2,8	2,8 ^Y	...	16	...	43	...	173 ^X	...	30	...	435 ^X
Oman	4,2	4,1 ^Y	21	31 ^Y	...	50 ^X	...	...	...	41 ^X	...	...
Qatar	...	...	...	20 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	...	4,9 ^Z	...	17 ^Z	...	...	1 747	...	...	...	3 014	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Territoire palestinien occupé	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	7,2	7,6 ^Z	...	22 ^Z	...	35 ^X	...	1 275 ^X	...	43 ^X	...	1 478 ^X
Yémen	...	5,7	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale												
Albanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélarus	6,0	5,2 ^Z	...	9 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	...	4,3 ^Z	...	10 ^Z	...	20 ^Z	...	2 340 ^Z	...	45 ^Z	...	2 230 ^Z
Croatie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estonie	6,9	5,4 ^Z	15	14 ^Z	...	24 ^Z	...	3 690 ^Z	...	42 ^Z	...	4 241 ^Z
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	...	4,0 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	5,0	5,7 ^Y	13	10 ^Y	20	20 ^Y	2 291	4 527 ^Y	41	41 ^Y	2 384	4 067 ^Y
Lettonie	5,8	5,2 ^Z	...	14 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	...	4,9 ^Z	...	13 ^Z	...	14 ^Z	...	2 501 ^Z	...	51 ^Z	...	3 275 ^Z
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	4,7	5,1 ^Z	11	12 ^Z	...	32 ^Z	...	3 635 ^Z	...	38 ^Z	...	3 332 ^Z
République de Moldova	4,6	7,5	16	20	...	18	...	886	...	38	...	826
République tchèque	4,1	4,9 ^Y	10	11 ^Y	18	13 ^Y	1 727	2 704 ^Y	50	48 ^Y	3 403	4 814 ^Y
Roumanie	...	4,4 ^Z	...	12 ^Z	...	20 ^Z	...	1 846 ^Z	...	36 ^Z	...	1 556 ^Z
Serbie	...	4,7 ^Z	...	9 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	4,2	3,8 ^Z	14	10 ^Z	...	19 ^Z	1 288	3 037 ^Z	...	47 ^Z	2 323	2 866 ^Z
Slovénie	...	5,3 ^Z	...	13 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquie	3,0	2,9 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ukraine	3,7	5,4 ^Z	14	20 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...

Monde ¹	4,7	4,8	...	14	...	34	...	...	...	...	...	...
Pays développés	5,0	5,2	...	12	...	24	...	5 557	...	41	...	7 437
Pays en développement	4,5	4,2	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays en transition	4,0	3,8	14	17	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	4,2	4,1	...	18	...	46	...	107	...	26	...	...
Amérique du N./Europe occ.	5,3	5,5	12	13	...	28	...	7 485	...	39	...	8 986
Amérique latine et Caraïbes	4,9	4,9	16	14	...	35	...	...	...	34	...	...
Amérique latine	4,5	4,0	16	15	...	37	...	...	...	32	...	...
Caraïbes	...	5,6	...	13	...	32	...	...	...	37	...	...
Asie centrale	4,0	3,2	14	15	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	4,9	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	3,6	3,3	13	14	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacifique	6,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	2,9	3,7	...	16	...	38	...	204	38	44	...	...
États arabes	...	4,2	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale	...	5,0	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2010).

1. Toutes les valeurs indiquées sont des médianes.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(*) Estimation nationale.

Tableau 10. **Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs de l'EPT**

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3		OBJECTIF 4	
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes		Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes	
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)		TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)	
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1985-1994 ¹	2005-2008 ¹	1985-1994 ¹	2005-2008 ¹
Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	
Afrique subsaharienne								
1 Afrique du Sud	21	51 ²	92	87 ²	...	97	...	89
2 Angola	27	40	...	...	...	73	...	70
3 Bénin	4	13	...	93	40*	53	27*	41
4 Botswana	...	16 ^Y	81	87 ^Y	89*	95	69*	83
5 Burkina Faso	2	3	35	63	20*	39*	14*	29*
6 Burundi	0,8	3 ^Z	36	99	54*	76	37*	66
7 Cameroun	11	25	...	88	...	86	...	76
8 Cap-Vert	...	60	99	84	88*	98	63*	84
9 Comores	3	27	65	...	...	85	...	74
10 Congo	2	12	...	59 ^Y	...	80	...	...
11 Côte d'Ivoire	2	3	55	...	49*	66	34*	55
12 Érythrée	5	13	33	39	...	88	...	65
13 Éthiopie	1	4	36	78	34*	50*	27*	36*
14 Gabon	...	...	...	...	93*	97	72*	87
15 Gambie	19	22 ^Z	76	69	...	64	...	45
16 Ghana	40	68	60	77	...	79	...	66
17 Guinée	...	11*	43	71	...	59	...	38
18 Guinée-Bissau	4	...	52	...	...	70	...	51
19 Guinée équatoriale	26	54 ^Z	...	...	...	98	...	93
20 Kenya	42	48	62	82	...	92	...	87
21 Lesotho	21	...	57	73 ^Z	...	92	...	90
22 Libéria	47	84	48	...	60	75	43	58
23 Madagascar	3	9	66	98 ^Z	...	70*	...	71*
24 Malawi	...	...	98	91	59*	86	49*	73
25 Mali	2	4	44	73	...	39*	...	26*
26 Maurice	94	98	91	94	91*	96	80*	88
27 Mozambique	...	...	52	80	...	70	...	54
28 Namibie	34	31 ^Y	88	89	88*	93	76*	88
29 Niger	1	3	26	54	...	37*	...	29*
30 Nigéria ³	...	16 ^Z	60	61 ^Z	71*	72	55*	60
31 Ouganda	...	19	...	97	70*	87	56*	75
32 République centrafricaine	...	5	...	67	48*	64	34*	55
33 R. D. Congo	...	3	32	...	...	65	...	67
34 République-Unie de Tanzanie	...	34	49	99	82*	78	59*	73
35 Rwanda	...	...	...	96	75*	77	58*	70
36 Sao Tomé-et-Principe	25	39	86	96	94*	95	73*	88
37 Sénégal	3	11	55	73	38*	51*	27*	42*
38 Seychelles ⁴	109	100	...	...	99*	99*	88*	92*
39 Sierra Leone	...	5 ^Z	...	...	...	56	...	40
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	...	28
41 Swaziland	...	...	70	83 ^Z	84*	93	67*	87
42 Tchad	...	...	51	...	17	45	12	33
43 Togo	2	7	83	94	...	84	...	65
44 Zambie	...	...	69	95	66*	75	65*	71
45 Zimbabwe	41	...	83	90 ^Y	95*	99	84*	91
Amérique du Nord et Europe occidentale								
46 Allemagne	94	109	99	98 ^Z	...	...	...	...
47 Andorre ⁴	...	98	...	80	...	...	...	...
48 Autriche	82	95	97	...	...	...	...	...
49 Belgique	111	122	99	98	...	...	...	...
50 Canada	64	70 ^Y	99	...	...	...	...	...
51 Chypre ⁴	60*	83	95	99	100*	100	94*	98
52 Danemark	90	96 ^Z	97	96 ^Z	...	...	...	...
53 Espagne	100	126	100	100	100*	100*	96*	98*
54 États-Unis	58	58	94	92	...	...	...	...
55 Finlande	48	65	99	96	...	...	...	...
56 France ⁵	111	110	99	98	...	...	...	...
57 Grèce	68	69 ^Z	92	99 ^Z	99*	99	93*	97
58 Irlande	...	...	93	97	...	...	...	...

Tableau 10

	OBJECTIF 5								OBJECTIF 6				
	Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation				
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES		RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ²		
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
	1999		2008		1999		2008		1999	2007	1999	2008	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)				
Afrique subsaharienne													
113	0,97	105 ²	0,96 ²	89	1,12	95 ²	1,05 ²	65	...	35	31 ²	1	
...	...	128	0,81	12	0,76	...	...	...	...	...	...	2
83	0,67	117	0,87	22	0,47	...	...	...	...	53	45	3
105	1,00	110 ^Y	0,98 ^Y	75	1,07	80 ^Y	1,06 ^Y	87	89 ^X	27	25 ^Y	4	
44	0,70	78	0,89	10	0,62	20	0,74	68	82	49	49	5	
49	0,82	136	0,95	...	...	18	0,71	...	62	46	52 ²	6
84	0,82	111	0,86	25	0,83	37	0,80	81	63	52	46	7	
121	0,96	101	0,94	...	...	...	...	...	91	29	24	8
99	0,85	119	0,92	30	0,81	...	...	...	...	35	30	9
57	0,97	114	0,94	...	...	...	...	...	77	61	52	10
73	0,74	74	0,79	23	0,54	...	...	69	94	43	42	11
52	0,82	52	0,82	21	0,69	30	0,71	95	73	47	47	12	
50	0,61	98	0,89	13	0,67	33	0,72	56	47	...	59	13	
139	1,00	...	...	48	0,86	...	...	...	...	44	...	14
92	0,85	86	1,06	32	0,65	51	0,94	92	72	37	34	15	
79	0,92	105	0,99	39	0,80	55	0,89	...	...	30	32	16
56	0,64	90	0,85	14	0,37	36	0,59	...	70	47	44	17	
80	0,67	120 ^Y	...	...	...	36 ^Y	...	...	...	44	62 ^Y	18
109	0,79	99 ²	0,95 ²	32	0,37	...	...	...	...	57	28 ²	19
91	0,97	112	0,98	38	0,96	58	0,92	...	...	32	47	20
102	1,08	108 ²	0,99 ²	31	1,35	40 ²	1,32 ²	74	62 ^Y	44	37 ²	21	
98	0,74	91	0,90	33	0,63	32	0,75	...	...	39	24	22
98	0,97	152	0,97	...	...	30	0,94	51	42	47	47	23
136	0,96	120	1,03	36	0,70	29	0,85	49	43 ^Y	...	...	24
56	0,71	95	0,84	15	0,53	38	0,65	78	87	62*	50	25	
103	1,01	100	1,00	76	0,99	87	1,02	99	99	26	22	26	
70	0,74	114	0,88	5	0,62	21	0,75	43	60	61	64	27	
116	1,01	112	0,99	58	1,11	66	1,17	93	87 ^X	32	29	28	
30	0,68	62	0,80	7	0,59	12	0,61	...	69	41	39	29	
91	0,80	93 ²	0,88 ²	24	0,88	30 ²	0,77 ²	...	...	41	46 ²	30
126	0,92	120	1,01	10	0,66	25	0,85	...	59 ^Y	57	50	31	
...	...	89	0,71	...	...	14	0,56	...	53	...	95	32
47	0,90	90	0,83	18	0,52	35*	0,55*	...	80	26	39	33	
67	1,00	110	0,99	6	0,82	...	...	...	87 ^Y	40	52	34
100	0,98	151	1,01	10	1,00	22	0,90	45	...	54	68	35	
108	0,97	133	1,01	...	...	51	1,12	...	79	36	26	36
65	0,86	84	1,02	16	0,64	31	0,81	...	71	49	36	37	
116	0,99	131	0,99	113	1,04	110	1,19	99	...	15	13	38	
...	...	158 ²	0,88 ²	...	...	35 ²	0,66 ²	...	...	...	44 ²	39
...	...	33 ²	0,55 ²	...	...	8 ²	0,46 ²	...	...	...	36 ²	40
94	0,95	108 ²	0,93 ²	44	1,00	53 ²	0,90 ²	80	82 ^Y	33	32 ²	41	
63	0,58	83	0,70	10	0,26	19 ²	0,45 ²	55	38 ^X	68	62	42	
116	0,75	115	0,94	28	0,40	41 ²	0,53 ²	52	54 ^Y	41	41	43	
82	0,92	119	0,98	21	0,77	46	0,83	81	90	67	67	44	
100	0,97	104 ^Y	0,99 ^Y	43	0,88	41 ^Y	0,92 ^Y	...	...	41	38 ^Y	45
Amérique du Nord et Europe occidentale													
106	0,99	105	1,00	98	0,98	102	0,98	...	...	17	13	46
...	...	87	0,96	...	...	82	1,11	...	98	...	10	47
102	0,99	100	0,99	98	0,95	100	0,96	...	...	13	12	48
105	0,99	103	1,00	143	1,07	108	0,97	...	91	...	11	49	
99	1,00	99 ^Y	1,00 ^Y	...	...	101 ^Y	0,98 ^Y	...	...	17	...	50
97	1,00	103	0,99	93	1,03	98	1,01	96	99	18	15	51	
101	1,00	99 ²	1,00 ²	125	1,06	119 ²	1,03 ²	...	...	10	...	52
105	0,99	107	0,99	108	1,07	120	1,06	...	...	15	12	53
101	1,03	99	1,01	94	...	94	1,00	94	...	15	14	54	
99	1,00	97	0,99	121	1,09	110	1,05	...	...	17	14	55
106	0,99	110	0,99	110	1,00	113	1,00	98	...	19	19	56	
94	1,00	101 ²	1,00 ²	90	1,04	102 ²	0,95 ²	...	98 ^Y	14	10 ²	57	
104	0,99	105	1,01	107	1,06	115	1,06	95	...	22	16	58	

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3		OBJECTIF 4	
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes		Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes	
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)		TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)	
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1985-1994 ¹	2005-2008 ¹	1985-1994 ¹	2005-2008 ¹
Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	
59 Islande	88	98	99	98	...	...	...	...
60 Israël	105	97	98	97	...	...	...	...
61 Italie	97	101 ²	99	99 ²	...	100	...	99
62 Luxembourg	73	88	97	96	...	...	...	...
63 Malte	103	101 ²	95	91 ²	98*	98*	88*	92*
64 Monaco ^{4,6}	...	112	...	...	...	...	...	...
65 Norvège	75	95	100	99	...	...	...	...
66 Pays-Bas	98	100	99	99	...	...	...	...
67 Portugal	70	80 ²	...	99 ²	99*	100	88*	95
68 Royaume-Uni	77	81	100	100	...	...	...	...
69 Saint-Marin ⁶	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suède	76	102	100	95	...	...	...	...
71 Suisse	92	102	96	94	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes								
72 Anguilla ⁶	...	95	...	93	...	...	...	...
73 Antigua-et-Barbuda ⁴	...	72	...	88	...	...	...	99
74 Antilles néerlandaises	111	...	...	...	97*	98	95*	96
75 Argentine	57	69 ²	...	...	98*	99	96*	98
76 Aruba	97	104	99	99	...	99	...	98
77 Bahamas	12	...	89	91	...	...	...	...
78 Barbade ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...
79 Belize	26	40	89	98	76*	...	70*	...
80 Bermudes ³	...	...	...	92 ^Y	...	...	...	...
81 Bolivie, État plurinational de	45	49 ²	95	94 ²	94*	99*	80*	91*
82 Brésil ⁸	58	65	91	94	...	98*	...	90*
83 Chili	77	56 ²	...	94 ²	98*	99*	94*	99*
84 Colombie	39	49	93	90	91*	98*	81*	93*
85 Costa Rica	84	69	...	...	...	98	...	96
86 Cuba	109	105	97	99	...	100	...	100
87 Dominique ⁴	80	77	94	72	...	...	...	...
88 El Salvador	41	60	...	94	85*	96*	74*	84*
89 Équateur	64	101	97	97 ²	96*	95*	88*	84*
90 Grenade	84	103	...	93	...	...	...	...
91 Guatemala	46	29	82	95	76*	86	64*	74
92 Guyana	121	85	...	95	...	...	...	...
93 Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	...	40	...	97	...	94*	...	84*
95 Îles Caïmanes ^{4,6}	...	103	...	85	...	99*	...	99*
96 Îles Turques et Caïques ⁶	...	...	...	...	...	...	...	...
97 Îles Vierges britanniques ⁴	62	93 ^Y	96	93 ²	...	...	...	...
98 Jamaïque	80	86	89	80	...	95	...	86
99 Mexique	74	114	97	98	95*	98*	88*	93*
100 Montserrat ^{4,7}	...	91 ²	...	92 ²	...	...	...	...
101 Nicaragua	28	56	76	92	...	87*	...	78*
102 Panama	39	69	96	98	95*	96	89*	94
103 Paraguay	29	35 ²	96	90 ²	96*	99*	90*	95*
104 Pérou	56	72	98	94	95*	97*	87*	90*
105 République dominicaine	31	35	80	80	...	96*	...	88*
106 Sainte-Lucie	65	68	92	91	...	...	...	...
107 Saint-Kitts-et-Nevis ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...
108 St Vincent/Grenad.	...	...	...	95	...	...	...	...
109 Suriname	...	81	...	90	...	95	...	91
110 Trinité-et-Tobago	58	82*	89	92	99*	100	97*	99
111 Uruguay	60	81 ²	...	98 ²	99*	99*	95*	98*
112 Venezuela, R. B.	45	69	86	90	95*	98*	90*	95*
Asie centrale								
113 Arménie	26	33 ²	...	84 ²	100*	100	99*	100
114 Azerbaïdjan ^{4,9}	18	26	89	96	...	100*	...	100*
115 Géorgie	35	63	...	99	...	100	...	100
116 Kazakhstan	14	52	...	90	100*	100	98*	100
117 Kirghizistan	10	17	88*	84	...	100	...	99

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6				
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation				
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES		RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ²		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
1999		2008		1999		2008		1999	2007	1999	2008	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)			
99	0,98	98	1,00	110	1,06	110	1,03	...	94 ^Y	11	10 ^Z	59
112	0,99	111	1,01	90	1,00	90	1,01	...	...	13	13	60
104	0,99	104 ^Z	0,99 ^Z	92	0,99	100 ^Z	0,99 ^Z	97	100 ^Y	11	10 ^Z	61
101	1,02	100	1,01	98	1,04	96	1,03	96	98	...	12	62
107	1,01	99 ^Z	1,00 ^Z	...	...	98 ^Z	1,02 ^Z	99	...	20	...	63
...	...	128	0,95	...	...	153	1,01	...	...	...	...	64
101	1,00	99	1,00	120	1,02	112	0,98	100	...	...	...	65
108	0,98	107	0,98	123	0,96	121	0,98	100	100	...	...	66
123	0,96	115 ^Z	0,95 ^Z	105	1,08	101 ^Z	1,07 ^Z	100	100	...	12 ^Z	67
101	1,00	106	1,00	101	1,00	99	1,02	...	...	19	18	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6	69
110	1,03	95	0,99	157	1,26	103	0,99	...	...	12	10	70
104	1,00	103	1,00	95	0,92	96	0,95	...	...	...	13	71
Amérique latine et Caraïbes												
...	...	94	1,00	...	...	80	0,95	...	...	22	14	72
...	...	100	0,92	...	...	114	0,93	...	...	...	17	73
131	0,95	...	...	92	1,16	...	...	...	...	20	...	74
114	0,99	116 ^Z	0,99 ^Z	85	1,05	85 ^Z	1,13 ^Z	90	96 ^Y	21	16 ^Z	75
114	0,97	114	0,96	104	1,06	95	1,06	...	88	19	17	76
95	0,98	103	1,00	78	1,00	93	1,03	...	92	14	16	77
...	...	...	...	...	...	...	...	...	96*	18	13*	78
111	0,97	120	0,97	63	1,08	75	1,08	78	93	24	23	79
...	...	100 ^Y	0,85 ^Y	...	...	84 ^Y	1,06 ^Y	...	90*	...	8 ^Y	80
113	0,98	108 ^Z	1,00 ^Z	78	0,93	82 ^Z	0,97 ^Z	82	83 ^Y	25	24 ^Z	81
155	0,94	127	0,93	99	1,11	101	1,11	...	...	26	23	82
101	0,97	106 ^Z	0,95 ^Z	79	1,04	91 ^Z	1,03 ^Z	100	96 ^Y	32	25 ^Z	83
119	1,00	120	0,99	73	1,11	91	1,10	67	88	24	29	84
108	0,98	110	0,99	57	1,09	89	1,06	91	96	27	19	85
111	0,97	104	0,98	77	1,07	90	0,99	94	96	12	9	86
104	0,95	82	1,06	90	1,35	105	0,93	91	94	20	17	87
109	0,97	115	0,97	55	0,94	64	1,02	65	80	...	33	88
114	1,00	118	1,00	57	1,03	76	1,01	77	83	27	23	89
...	...	103	0,95	...	...	108	0,92	...	...	...	23	90
101	0,87	114	0,94	33	0,84	57	0,93	56	71	38	29	91
118	0,98	109	0,99	80	1,02	102	1,01	95	...	27	26	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
...	...	116	1,00	...	...	65	1,27	...	78	...	33	94
...	...	93	0,84	...	...	88	1,01	74	...	15	12	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	96
112	0,97	108 ^Z	0,96 ^Z	99	0,91	101 ^Z	1,11 ^Z	...	...	18	14 ^Z	97
94	1,00	93	0,97	88	1,01	91	1,04	...	...	...	...	98
111	0,98	114	0,98	70	1,01	90	1,06	89	94	27	28	99
...	...	107 ^Z	1,12 ^Z	...	...	102 ^Z	1,02 ^Z	...	90 ^Y	21	16 ^Z	100
101	1,01	117	0,98	52	1,19	68	1,13	48	51	34	29	101
108	0,97	111	0,97	67	1,07	71	1,08	92	87	26	24	102
119	0,96	105 ^Z	0,97 ^Z	58	1,04	66 ^Z	1,04 ^Z	78	84 ^Y	...	...	103
123	0,99	109	1,00	82	0,94	89	0,99	87	87	...	21	104
107	0,98	104	0,93	55	1,24	75	1,19	75	73	...	20	105
104	0,95	98	0,97	72	1,26	93	1,04	90	97	22	21	106
...	...	...	...	...	...	...	...	...	82	...	16	107
...	...	109	0,92	...	...	108	1,11	...	...	...	17	108
...	...	114	0,95	...	...	75	1,28	...	80 ^Y	...	16	109
97	0,99	103	0,97	79	1,09	89	1,07	...	98	21	17*	110
111	0,99	114 ^Z	0,97 ^Z	92	1,17	92 ^Z	0,99 ^Z	...	94 ^Y	20	16 ^Z	111
100	0,98	103	0,97	56	1,22	81	1,10	91	84	...	16	112
Asie centrale												
100	...	105	1,02	91	...	88	1,05	...	...	...	19 ^Z	113
98	1,00	116	0,99	78	0,99	106	0,98	...	...	19	11	114
95	0,98	107	0,98	79	0,98	90	0,96	...	95	17	9	115
97	1,01	108	1,00	92	1,00	99	0,98	...	...	...	16	116
98	0,99	95	0,99	83	1,02	85*	1,01*	...	...	24	24	117

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3		OBJECTIF 4	
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes		Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes	
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)		TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)	
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1985-1994 ¹	2005-2008 ¹	1985-1994 ¹	2005-2008 ¹
Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	
118 Mongolie	26	57	93	89	...	95	...	97
119 Ouzbékistan	24	27	...	88	...	100	...	99
120 Tadjikistan	8	9	...	97	100*	100	98*	100
121 Turkménistan	...	...	...	...	...	100	...	100
Asie de l'Est et Pacifique								
122 Australie	...	82	94	97	...	...	...	...
123 Brunéi Darussalam	76	83	...	93	98*	100	88*	95
124 Cambodge	5	13	83	89	...	87*	...	78*
125 Chine ¹⁰	36	44	...	...	94*	99	78*	94
126 États fédérés de Micronésie	37	...	...	...	...	...	...	...
127 Fidji	16	16 ^Y	99	89	...	...	...	...
128 Îles Cook ⁴	86	...	85	...	...	...	...	...
129 Îles Marshall ⁴	59	45 ^Z	...	66 ^Z	...	...	...	...
130 Îles Salomon	35	...	...	67 ^Z	...	...	...	...
131 Indonésie	24	43	...	96	96*	97*	82*	92*
132 Japon	83	89	100	100	...	...	...	...
133 Kiribati ⁴	...	...	97	...	...	...	...	...
134 Macao, Chine	...	...	85	87	...	100*	...	93*
135 Malaisie	54	61 ^Z	98	96 ^Z	96*	98	83*	92
136 Myanmar	2	6	...	...	...	96	...	92
137 Nauru	...	92	...	72 ^Z	...	...	...	...
138 Nioué ⁴	154	...	99	...	...	...	...	...
139 Nouvelle-Zélande	85	94	99	99	...	...	...	...
140 Palaos ⁴	63	...	97	...	...	...	...	...
141 Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	67	...	60
142 Philippines	30	49	90	92	97*	95	94*	94
143 République de Corée	76	111	98	99	...	...	...	...
144 RDP lao	8	15	78	82	...	84*	...	73*
145 RPD Corée	...	...	...	...	...	100*	...	100*
146 Samoa	53	45	92	93	99*	100	98*	99
147 Singapour ⁷	...	...	...	...	99*	100	89*	95
148 Thaïlande	87	92	...	90	...	98*	...	94*
149 Timor-Leste	...	...	...	76	...	...	...	...
150 Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...
151 Tonga	29	...	88	99 ^Y	...	99*	...	99*
152 Tuvalu ⁴	...	107 ^Y	...	...	...	...	...	...
153 Vanuatu	...	7 ^Y	91	...	...	...	...	...
154 Viet Nam ⁷	40	...	96	...	94*	97	88*	93
Asie du Sud et de l'Ouest								
155 Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...
156 Bangladesh	18	...	...	85*	45*	74	35*	55
157 Bhoutan	0,9	1	56	87	...	74*	...	53*
158 Inde	18	47 ^Z	...	90 ^Z	62*	81*	48*	63*
159 Maldives	55	101	98	96	98*	99*	96*	98*
160 Népal ⁷	10*	...	65*	...	50*	81	33*	58
161 Pakistan	...	...	...	66*	...	69*	...	54*
162 République islamique d'Iran ¹¹	15	52	93	...	87*	97*	66*	82*
163 Sri Lanka	...	...	...	99	...	98*	...	91*
États arabes								
164 Algérie	3	23	91	95	74*	92*	50*	73*
165 Arabie saoudite	...	11	...	85	88*	97	71*	86
166 Bahreïn	37	54	96	98	97*	100	84*	91
167 Djibouti	0,4	3	27	41	...	...	...	...
168 Égypte	10	16 ^Z	85	94 ^Z	63*	85*	44*	66*
169 Émirats arabes unis	64	87 ^Z	79	92 ^Z	82*	95*	71*	90*
170 Irak	5	...	88	...	...	82	...	78
171 Jamahiriya arabe libyenne	5	9 ^Y	...	...	98	100	77	88
172 Jordanie	29	36	91	89	...	99*	...	92*
173 Koweït	78	76	87	88	87*	98*	74*	94*
174 Liban	61	77	91	90	...	99*	...	90*

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6			
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation			
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES		RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ²	
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	
1999		2008		1999		2008		1999	2007	1999	2008
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)		
102	1,02	102	0,99	61	1,26	95	1,08	.	95	32	31
99	1,00	93	0,98	86	0,98	101	0,98	.	.	21	18
98	0,95	102	0,96	74	0,86	84	0,87	.	.	22	23
...
100	1,00	106	1,00	158	1,00	149	0,95	...	...	18	...
114	0,97	107	1,00	85	1,09	97	1,02	...	100	14*	13
97	0,87	116	0,94	17	0,53	40 ^z	0,82 ^z	56	62	48	49
...	...	113	1,04	61	...	76	1,05	...	100	...	18
...	...	110 ^z	1,01 ^z	...	...	97 ^z	...	...	...	...	17 ^z
109	0,99	94	0,99	80	1,11	81	1,07	87	95	...	26
96	0,95	...	...	60	1,08	...	...	...	...	18	16 ^z
101	0,98	93 ^z	0,97 ^z	72	1,06	66 ^z	1,02 ^z	...	...	15	...
88	0,94	107 ^z	0,97 ^z	25	0,76	35 ^z	0,84 ^z	...	...	19	...
...	...	119	0,97	...	...	74	0,99	...	86	...	17
101	1,00	102	1,00	101	1,01	101	1,00	...	...	21	18
104	1,01	...	...	84	1,18	...	...	...	...	25	25
100	0,96	100	0,95	76	1,08	92	0,96	...	...	31	17
98	0,98	97 ^z	1,00 ^z	65	1,07	68 ^z	1,07 ^z	...	94 ^y	21	15 ^z
100	0,98	117	0,99	34	0,99	53	...	...	74	31	29
...	...	82	1,06	...	...	52	1,23	...	...	...	22
99	1,00	...	...	98	1,10	...	...	...	...	16	...
99	1,00	101	1,00	111	1,05	119	1,05	...	...	18	15
114	0,93	99 ^z	1,02 ^z	101	1,07	97 ^z	0,97 ^z	...	...	15	...
...	...	55 ^y	0,84 ^y	...	...	...	...	...	...	...	36 ^y
110	1,00	110	0,98	74	1,09	82	1,09	...	77 ^y	35	34 ^z
100	1,00	105	0,98	101	0,99	97	0,96	100	99	32	24
113	0,85	112	0,91	32	0,69	44	0,81	54	67	31	30
...
98	0,98	100	0,98	80	1,10	76	1,13	94	...	24	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
94	0,97	91	0,98	...	...	76	1,09	...	...	21	16
...	...	107	0,94	...	...	...	...	...	...	...	41
...
108	0,96	112 ^y	0,97 ^y	101	1,11	103 ^y	1,03 ^y	...	92 ^x	21	22 ^y
98	1,02	106 ^y	0,99 ^y	...	...	...	...	...	...	19	...
111	0,98	109 ^z	0,96 ^z	30	0,87	...	...	72	82 ^y	24	24 ^z
108	0,93	...	...	61	0,90	...	...	83	92 ^x	30	20
29	0,08	106	0,66	...	...	29 ^z	0,38 ^z	...	...	...	43
...	...	92*	1,06*	42	0,98	44 ^z	1,05 ^z	...	55 ^x	...	44*
75	0,85	109	1,01	37	0,81	62	0,99	90	96	42	28
93	0,84	113 ^z	0,97 ^z	44	0,70	57 ^z	0,86 ^z	62	66 ^x	35*	...
134	1,00	112	0,94	42	1,09	84 ^y	1,05 ^y	...	94	24	13
115	0,77	...	...	34	0,70	...	...	58	62	39	33
...	...	85	0,83	...	...	33	0,76	...	...	...	41
109	0,94	128	1,40	80	0,91	80	0,98	...	...	27	20
...	...	101	1,00	...	...	...	...	...	98	...	23
105	0,91	108	0,94	...	...	...	...	95	96	28	23
...	...	98	0,96	...	...	95	0,85	...	97*	...	11*
107	1,01	105	0,98	95	1,08	97	1,04	97	...	...	...
33	0,71	46	0,88	14	0,72	30	0,70	77	...	40	34
93	0,92	100 ^z	0,95 ^z	74	0,91	...	...	99	...	23	27 ^z
90	0,97	108 ^z	1,00 ^z	76	1,06	94 ^z	1,02 ^z	92	100 ^y	16	17 ^z
96	0,83	...	...	34	0,63	...	...	66	...	25	...
120	0,98	110 ^y	0,95 ^y	...	...	93 ^y	1,17 ^y	...	...	...	...
98	1,00	97	1,01	88	1,03	88	1,04	98	...	...	...
100	1,01	95	0,98	98	1,02	90	1,04	.	100 ^y	13	9
110	0,96	103	0,98	77	1,09	82	1,11	...	97	14	14

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3		OBJECTIF 4		
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes		Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes		
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)		TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)		
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1985-1994 ¹	2005-2008 ¹	1985-1994 ¹	2005-2008 ¹	
Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)		
175	Maroc	62	57	70	89	58*	77	42*	56
176	Mauritanie	...	...	62	76	...	67	...	57
177	Oman	...	34	81	68	...	98*	...	87*
178	Qatar	25	51	90	...	90*	99*	76*	93*
179	République arabe syrienne	8	10	92	...	...	94	...	84
180	Soudan	18	28	...	...	...	85	...	69
181	Territoire palestinien occupé	39	32	97	75	...	99*	...	94*
182	Tunisie	14	...	95	98	...	97*	...	78*
183	Yémen	0,7	...	56	73	60*	83	37*	61
Europe centrale et orientale									
184	Albanie	42	...	100	...	...	99	...	99
185	Bélarus	75	102 ²	...	94	100*	100	98*	100
186	Bosnie-Herzégovine	...	12	...	...	...	99	...	98
187	Bulgarie	67	81	97	96	...	97	...	98
188	Croatie	40	51 ²	85	90 ²	100*	100	97*	99
189	Estonie	87	95	96	94	100*	100	100*	100
190	ERY de Macédoine	27	38 ²	93	87 ²	99*	99	94*	97
191	Fédération de Russie ¹²	68	90	...	...	100*	100	98*	100
192	Hongrie	79	87	88	90	...	...	...	...
193	Lettonie	53	89	97	...	100*	89	99*	100
194	Lituanie	50	72	95	92	100*	100	98*	100
195	Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Pologne	50	60 ²	96	96 ²	...	...	...	...
197	République de Moldova ^{4,13}	48	73	93	88	100*	100	96*	98
198	République tchèque	90	111	96	90 ^Y	...	...	...	...
199	Roumanie	62	73	96	90	99*	97	97*	98
200	Serbie	54	59	...	95	...	...	...	...
201	Slovaquie	81	94	...	...	...	...	...	...
202	Slovénie	74	83	96	97	100*	100	100*	100
203	Turquie	6	18	...	95	93*	96*	79*	89*
204	Ukraine	50	98	...	89	...	100	...	100
Moyenne pondérée									
I	Monde	33	44	82	88	83	89	76	83
II	Pays développés	73	79	97	95	100	100	99	99
III	Pays en développement	27	39	80	87	80	87	67	79
IV	Pays en transition	46	65	89	91	100	100	98	100
V	Afrique subsaharienne	12	17	58	76	65	71	53	62
VI	Amérique du N./Europe occ.	75	80	97	95	100	100	99	99
VII	Amérique latine et Caraïbes	56	68	92	94	92	97	84	91
VIII	Amérique latine	56	68	93	95	92	98	85	92
IX	Caraïbes	53	70	69	64	74	80	63	71
X	Asie centrale	20	29	90	90	100	100	98	99
XI	Asie de l'Est et Pacifique	38	48	94	94	95	98	82	94
XII	Asie de l'Est	38	48	94	95	95	98	82	94
XIII	Pacifique	65	67	90	84	92	91	93	93
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	21	42	75	86	60	79	47	62
XV	États arabes	15	19	75	84	74	87	56	72
XVI	Europe centrale et orientale	50	66	92	93	98	99	96	98

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2010).

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir la version web de l'introduction des tableaux statistiques pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières. Pour les pays signalés par (*), les données utilisées sont des données nationales observées. Pour toutes les autres données, il s'agit des estimations de l'ISU. Ces dernières ont été produites en utilisant le modèle de projections mondial des données d'alphabétisme par âge spécifique de l'ISU. Celles pour la période la plus récente se réfèrent à 2008 et sont basées sur les données observées les plus récentes disponibles pour chaque pays.

2. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

3. Du fait d'incohérences persistantes dans les effectifs scolarisés par âge, le taux net de scolarisation du primaire est estimé en utilisant la distribution par âge issue des données de l'EDS 2003.

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

6. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

7. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

8. Les taux de scolarisation de l'année la plus récente sont inférieurs à ceux de 2005 principalement à cause de la date de référence de la collecte des données qui a été déplacée du dernier mercredi de mars au dernier mercredi de mai pour tenir compte des doubles comptes (effectifs scolarisés) et des transferts des élèves et des enseignants (d'une école à l'autre), chose courante en début d'année scolaire. À ce moment de l'année scolaire, le système scolaire étant devenu stable, les données collectées devraient donc refléter l'année scolaire en cours.

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6			
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation			
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES		RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ²	
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	
1999		2008		1999		2008		1999	2007	1999	2008
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)		
86	0,81	107	0,91	37	0,79	56 ^z	0,86 ^z	82	83	28	27
86	1,00	104	1,08	18	0,77	24 ^z	0,89 ^z	68	82	47	39
91	0,97	75	1,01	75	0,99	88	0,97	94	...	25	12
101	0,96	109	0,99	87	1,07	93	1,46	...	...	13	13
102	0,92	124	0,96	40	0,91	74	0,98	92	...	25	18
47	0,85	74	0,90	25	...	38	0,88	84	94	...	38
105	1,01	80	1,00	80	1,04	90	1,07	...	...	38	29
116	0,95	107	0,98	74	1,01	92	1,08	92	96	24	17
71	0,56	85	0,80	41	0,37	...	...	87	...	22	...
Europe centrale et orientale											
110	0,99	...	...	74	0,95	...	...	...	...	23	...
111	0,99	99	1,02	85	1,05	95 ^z	1,02 ^z	...	...	20	15
...	...	109	1,01	...	...	90	1,02	...	...	...	...
107	0,98	101	1,00	91	0,98	89	0,96	...	...	18	16
93	0,99	99 ^z	1,00 ^z	84	1,02	94 ^z	1,03 ^z	...	...	19	17 ^z
102	0,97	100	0,99	93	1,05	99	1,03	99	99	16	12
101	0,98	93 ^z	1,00 ^z	82	0,97	84	0,97	...	...	22	18 ^z
108	0,99	97	1,00	...	...	85	0,97	...	...	18	17
102	0,98	99	0,99	93	1,02	97	0,98	...	...	11	10
100	0,98	98	0,96	88	1,04	98	1,03	...	96	15	11
102	0,98	96	0,98	95	1,00	99	1,00	...	...	17	13
...
98	0,98	97 ^z	1,00 ^z	99	0,99	100 ^z	0,99 ^z	99	98 ^y	...	11 ^z
100	1,00	94	0,98	83	0,98	88	1,03	...	...	21	16
103	0,99	103	0,99	83	1,04	95	1,01	98	99	18	18
105	0,98	100	0,99	79	1,01	92	0,99	...	...	19	16
112	0,99	98	1,00	93	1,01	89	1,03	...	...	...	17
102	0,99	103	0,99	85	1,02	92	1,01	...	...	19	17
100	0,99	97	0,99	99	1,03	97	0,99	...	...	14	17
99	0,92	99	0,97	68	0,70	82	0,89	...	94	...	...
109	0,99	98	1,00*	98	1,03*	94	0,98*	...	...	20	16
Moyenne pondérée											
98	0,92	107	0,97	59	0,91	67	0,96	...	...	25	25
102	1,00	102	1,00	100	1,01	101	1,00	...	...	16	14
97	0,91	107	0,96	51	0,88	62	0,95	...	84	27	28
104	0,99	99	0,99	91	1,01	91	0,98	...	...	20	17
80	0,85	102	0,91	24	0,82	34	0,79	...	72	42	45
103	1,01	102	1,00	100	1,02	100	1,00	...	...	15	14
121	0,97	116	0,97	80	1,07	89	1,08	85	88	26	23
122	0,97	116	0,97	81	1,07	90	1,08	82	84	26	23
108	0,98	114	1,00	48	1,01	56	1,00	...	91	30	33
99	0,99	100	0,98	86	0,99	97	0,98	...	...	21	17
109	0,99	110	1,01	63	0,94	77	1,04	...	...	22	19
110	0,99	111	1,01	62	0,94	76	1,04	...	...	22	19
95	0,97	91	0,97	111	1,00	106	0,96	...	...	20	20
89	0,83	108	0,96	44	0,75	54	0,87	...	80	37	39
87	0,87	96	0,92	57	0,88	68	0,92	...	...	23	22
103	0,97	99	0,99	88	0,97	88	0,96	...	...	18	18

9. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

10. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge des 7-11 ans pour les données de population.

11. L'indice de parité entre les sexes (IPS) du TBS du primaire très élevé en 2008 est dû à l'inclusion dans les statistiques de scolarisation des années récentes de programmes d'alphabétisation dans lesquels 80 % des participants sont des femmes.

12. Dans la Fédération de Russie, deux structures éducatives existaient dans le passé, toutes deux commençant à partir de 7 ans. Les indicateurs étaient calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée, dont la durée était de 3 ans. La seconde structure, dans laquelle un tiers des élèves du primaire étaient scolarisés, comportait 4 années d'études. Depuis 2004, la structure de 4 années d'études a été étendue à l'ensemble du pays.

13. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(*) Estimation nationale.

(-) La catégorie n'est pas pertinente ou n'existe pas.

À Mogadiscio, où le conflit a privé d'école une grande majorité des enfants, une jeune Somalienne passe le long d'un bâtiment qui porte les stigmates de la guerre.



© Jose Gendron

Tableaux relatifs à l'aide

Introduction

Les données relatives à l'aide présentées dans cette édition du *Rapport* proviennent pour la plupart des bases de données des statistiques du développement international (SDI) de l'OCDE, qui répertorient les informations transmises annuellement par tous les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE. Les SDI comprennent la base de données du CAD, qui fournit des données agrégées, ainsi que le système de notification des pays créanciers, qui porte sur les projets et les activités. Dans le présent *Rapport*, les totaux concernant l'aide publique au développement (APD) proviennent de la base de données du CAD, tandis que les chiffres relatifs à l'aide sectorielle et à l'aide à l'éducation ont été fournis par le système de notification des pays créanciers. Ils sont accessibles en ligne sur www.ocde.org/cad/stats/idsenligne. Le site web du *Rapport* présente une version plus complète des tableaux relatifs à l'aide, notamment en ce qui concerne le total de l'APD par bénéficiaire et les engagements d'aide (www.efareport.unesco.org).

Bénéficiaires de l'aide et donateurs

L'aide publique au développement désigne les fonds publics octroyés aux pays en développement pour promouvoir leur développement économique et social. Elle est concessionnelle, c'est-à-dire qu'elle revêt la forme d'un don ou d'un prêt assorti d'un taux d'intérêt et, généralement, d'une durée de remboursement qui sont respectivement inférieure et supérieure à ceux du marché.

Les pays en développement sont ceux qui figurent dans la partie I de la liste des bénéficiaires de l'aide établie par le CAD, soit tous les pays à faible revenu et à revenu moyen à l'exception de 12 pays d'Europe centrale et orientale et de quelques autres pays en développement plus avancés.

Les donateurs bilatéraux sont les pays qui fournissent aux pays bénéficiaires une aide directe au développement. La majorité d'entre eux sont membres du CAD, forum des principaux donateurs bilatéraux créé pour accroître le volume et l'efficacité de l'aide. Les donateurs bilatéraux non membres du CAD comprennent la Chine et certains États arabes. Les donateurs bilatéraux participent en outre de manière substantielle au financement des donateurs multilatéraux par leurs contributions, comptabilisées au titre de l'APD multilatérale.

Les donateurs multilatéraux sont des institutions internationales composées de gouvernements et dont les activités sont pour l'essentiel menées en faveur des pays en développement. Il s'agit des banques multilatérales de développement (comme la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement), d'organismes des Nations Unies (comme le PNUD et l'UNICEF) et de groupements régionaux (comme la Commission européenne). Les banques de développement accordent aussi à plusieurs pays à revenu moyen et à revenu élevé des prêts non concessionnels qui ne sont pas comptabilisés dans l'APD.

Types d'aides

Aide directe à l'éducation : aide à l'éducation comptabilisée dans la base de données du système de notification des pays créanciers comme les aides directes au secteur de l'éducation. L'aide directe à l'éducation se divise en 4 sous-catégories : éducation de base, éducation secondaire, éducation postsecondaire et « éducation, niveau non spécifié ».

Aide totale à l'éducation : aide directe à l'éducation plus 20 % du soutien budgétaire général (aide aux gouvernements non affectée à des projets ou à des secteurs spécifiques), ce qui correspond à la part du soutien budgétaire [comprise entre 15 et 25 % selon les estimations] généralement destinée au secteur de l'éducation (Secrétariat de l'IMOA, 2006). On calcule l'aide totale à l'éducation de base en ajoutant 10 % du financement budgétaire général total à l'aide directe à l'éducation de base, ainsi que la moitié de l'aide à l'éducation de « niveau non spécifié ». Il s'ensuit que :

- aide totale à l'éducation = aide directe à l'éducation + 20 % du soutien budgétaire général ;
- aide totale à l'éducation de base = aide directe à l'éducation de base + 10 % du soutien budgétaire général + 50 % de l'aide à l'éducation de « niveau non spécifié ».

APD sectorielle : aide allouée à un secteur spécifique, comme l'éducation ou la santé. N'englobe pas l'aide destinée à des objectifs de développement généraux (soutien budgétaire direct par exemple), au soutien de la balance des paiements, à l'allègement de la dette ou encore à l'aide d'urgence.

Éducation de base : comprend, selon la définition du CAD, l'enseignement primaire, les compétences nécessaires aux jeunes et aux adultes dans la vie courante et l'éducation de la petite enfance.

Éducation, niveau non spécifié : aide afférente à toute activité qui ne peut être attribuée exclusivement au développement d'un niveau d'enseignement spécifique. L'aide au programme d'enseignement général est souvent comptabilisée dans cette sous-catégorie.

Allègement de la dette : il peut s'agir d'une remise de dette, c'est-à-dire de l'extinction d'un prêt par accord entre le créancier (le donateur) et le débiteur (le bénéficiaire), ou d'autres actes concernant la dette tels que les échanges, les rachats et les refinancements. Dans la base de données du CAD, les remises de dettes, comptabilisées dans les dons, sont donc considérées comme des APD.

Engagements et décaissements : un engagement est une obligation ferme, souscrite par un donateur, exprimée par écrit et appuyée par les fonds nécessaires, de fournir une aide spécifiée à un pays ou à une organisation multilatérale.

Les décaissements enregistrent le transfert international effectif de ressources financières ou de biens ou services. Dans cette édition du *Rapport*, les tableaux relatifs à l'aide font état des chiffres du décaissement, contrairement aux années précédentes où les chiffres faisaient référence aux engagements. L'aide ayant fait l'objet d'engagements une année donnée pouvant être décaissée plus tard, et parfois sur plusieurs exercices, les chiffres annuels de l'aide diffèrent selon qu'ils se réfèrent aux engagements ou aux décaissements. On ne dispose de chiffres fiables sur les décaissements d'aide que depuis 2002.

Prix courants et prix constants : les chiffres de l'aide figurant dans la base de données du CAD sont exprimés en dollars EU. Lorsqu'on compare les chiffres de l'aide de différentes années, il est nécessaire de procéder à des ajustements pour tenir compte de l'inflation et de l'évolution des taux de change. Il s'ensuit que l'aide est exprimée en dollars constants, c'est-à-dire en dollars dont la valeur est fixée à celle qu'ils avaient pour une année de référence donnée. Dans le présent *Rapport*, la plupart des données relatives à l'aide sont présentées en dollars constants de 2008.

Source : OCDE-CAD (2010).

Tableau 1 : APD bilatérale et multilatérale

	APD totale				APD totale en % du RNB				APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2008 constants)								(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	2009*	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	2009*	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008
Allemagne	5 462	8 503	9 063	7 183	0,28	0,37	0,38	0,35	4 127	5 720	6 920	1 885	3 202	3 290
Australie	1 537	2 378	2 653	2 637	0,26	0,32	0,32	0,29	1 054	1 754	1 882	10	306	256
Autriche	470	1 426	1 234	528	0,23	0,5	0,43	0,30	219	293	335	29	1 020	776
Belgique	1 662	1 328	1 376	1 622	0,52	0,43	0,48	0,55	739	876	975	740	204	107
Canada	2 355	3 274	3 367	3 404	0,26	0,29	0,33	0,30	1 005	1 674	2 057	6	29	133
Danemark	1 663	1 807	1 828	1 982	0,90	0,81	0,82	0,88	544	898	890	0	131	82
Espagne	1 830	3 607	4 802	4 440	0,25	0,37	0,45	0,46	1 070	2 649	3 516	188	325	704
États-Unis	14673	19 305	23 859	24 796	0,14	0,16	0,19	0,20	8 192	14 354	17 035	1 735	184	397
Finlande	419	628	693	806	0,35	0,39	0,44	0,54	286	390	430	0	3	4
France	6 850	6 756	6 461	7 028	0,39	0,38	0,39	0,46	3 161	4 703	4 997	3 624	2 057	1 222
Grèce	269	272	312	302	0,21	0,16	0,21	0,19	233	224	225	0	0	0
Irlande	470	858	931	731	0,40	0,55	0,59	0,54	333	546	593	0	0	0
Italie	1 653	1 376	1 838	864	0,19	0,19	0,22	0,16	216	825	793	975	617	891
Japon	7 177	6 517	6 823	5 414	0,22	0,17	0,19	0,18	3 624	7 555	9 367	673	2 213	2 805
Luxembourg	233	280	279	272	0,82	0,92	0,97	1,01	...	193	196	0	0	0
Norvège	2 408	3 242	3 036	3 599	0,91	0,95	0,88	1,06	1 207	2 251	2 039	13	69	42
Nouvelle-Zélande	171	241	278	248	0,23	0,27	0,3	0,29	111	128	152	0	0	0
Pays-Bas	4 078	5 027	5 200	4 980	0,81	0,81	0,8	0,82	1 794	2 877	3 029	484	425	124
Portugal	299	291	373	279	0,25	0,22	0,27	0,23	260	305	250	0	1	1
République de Corée	274	422	539	648	0,06	0,07	0,09	0,10	...	403	507	0	0	10
Royaume-Uni	4 908	5 214	7 367	8 900	0,33	0,36	0,43	0,52	2 016	4 833	5 152	491	116	549
Suède	2 214	3 068	3 142	3 352	0,82	0,93	0,98	1,12	1 046	1 896	1 901	112	79	3
Suisse	1 214	1 412	1 550	1 724	0,35	0,38	0,44	0,47	643	755	783	25	72	99
Total pays du CAD	62 289	77 232	87 004	85 739	0,24	0,27	0,30	0,31	31 880	56 101	64 025	10 990	11 053	11 495

Association internationale de développement	10408	11 405	9 291	...	...	...	...	...	9 834	9 791	8 981	574	1 614	311
Commission européenne	2 625	12 348	14 786	...	...	...	...	...	1 573	8 460	9 611	4	34	123
Fonds africain de développement	...	1 177	1 794	...	...	...	...	...	...	885	1 210	...	...	...
Fonds asiatique de développement**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UNICEF	832	1 033	984	...	...	...	...	...	501	739	703	...	...	...
Total multilatéral***	14 565	29 555	31 197	...	...	...	...	...	12 607	23 377	24 454	...	...	...

Total	76 853	106 787	118 201	44 487	79 478	88 479
--------------	---------------	----------------	----------------	------------	------------	------------	------------	------------	---------------	---------------	---------------	------------	------------	------------

Notes :

* Données provisoires.

** Le Fonds asiatique de développement et le Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement sont des donateurs d'aide à l'éducation mais ne partagent pas leurs données de décaissements avec l'OCDE-CAD.

*** Le total inclut également l'APD en provenance de donateurs multilatéraux qui ne figurent pas dans la liste ci-dessus.

(---) indique que les données ne sont pas disponibles.

Toutes les données présentées sont basées sur les décaissements nets.

L'APD venant des donateurs du CAD représente l'APD bilatérale seulement alors que l'APD en % du RNB inclut aussi l'APD multilatérale.

Source : OECD-CAD (2010).

Tableau 2 : Aide à l'éducation bilatérale et multilatérale

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base			Aide directe à l'éducation secondaire		
	(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008
Allemagne	1 195	1 428	1 667	136	142	243	1 194	1 412	1 656	105	91	110	74	117	124
Australie	162	212	282	52	86	157	159	212	277	35	26	99	25	14	26
Autriche	69	134	141	6	6	6	69	134	140	3	5	4	3	4	7
Belgique	154	209	197	29	40	36	149	208	195	16	18	24	18	22	29
Canada	243	282	304	101	196	210	240	271	299	70	136	151	11	11	15
Danemark	27	101	80	15	62	47	25	88	67	5	31	23	0	5	7
Espagne	215	381	516	71	200	267	215	375	511	47	138	180	49	48	60
États-Unis	394	667	791	249	491	569	221	610	690	152	334	395	0	4	3
Finlande	41	49	48	23	25	26	40	43	40	9	10	12	2	2	2
France	1 503	2 134	1 848	192	296	342	1 456	2 069	1 707	26	205	191	39	277	272
Grèce	63	66	87	31	2	6	63	66	87	25	0	0	22	0	0
Irlande	81	105	125	46	64	70	73	99	116	18	36	32	1	5	11
Italie	48	57	98	18	19	33	46	54	87	1	3	12	2	7	16
Japon	533	934	925	151	254	235	477	834	874	86	138	140	39	78	100
Luxembourg	0	30	28	0	12	10	0	30	28	0	8	8	0	14	15
Norvège	193	334	303	113	218	204	180	302	266	88	168	161	10	8	5
Nouvelle-Zélande	73	45	55	20	18	23	71	41	48	8	15	18	8	3	3
Pays-Bas	344	853	682	227	656	460	312	776	628	190	603	397	1	21	26
Portugal	78	77	74	12	11	9	78	77	73	7	6	4	8	9	11
République de Corée	...	94	66	...	19	11	...	94	66	...	5	7	...	24	34
Royaume-Uni	295	820	589	203	617	375	181	692	440	121	464	208	8	1	6
Suède	108	119	160	71	79	114	90	89	129	44	52	82	3	2	3
Suisse	60	57	58	28	20	20	55	50	52	21	10	9	24	14	16
Total pays du CAD	5 879	9 187	9 125	1 796	3 535	3 475	5 393	8 626	8 476	1 078	2 502	2 269	348	692	791

Association internationale de développement	1 079	1 322	1 119	706	633	665	1 079	1 322	1 119	580	355	539	120	207	180
Commission européenne	226	985	907	108	407	430	80	805	747	26	232	281	14	148	122
Fonds africain de développement	...	136	183	...	68	76	...	87	120	...	13	15	...	11	44
Fonds asiatique de développement*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UNICEF	73	66	74	73	55	61	73	66	74	73	46	51	0	1	1
Total multilatéral**	1 378	2 511	2 285	887	1 165	1 234	1 232	2 281	2 062	679	647	887	134	369	348

Total	7 257	11 697	11 410	2 683	4 700	4 709	6 625	10 908	10 538	1 756	3 149	3 156	482	1 061	1 138
--------------	--------------	---------------	---------------	--------------	--------------	--------------	--------------	---------------	---------------	--------------	--------------	--------------	------------	--------------	--------------

Notes :

* Le Fonds asiatique de développement et le Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement sont des donateurs d'aide à l'éducation mais ne partagent pas leurs données de décaissements avec l'OCDE-CAD.

** Le total inclut également l'APD en provenance du Programme des Nations Unies pour le développement.

L'aide provenant de la France, du Royaume-Uni et de la Nouvelle-Zélande inclut les fonds versés à des territoires ou collectivités d'outre-mer (voir Tableau 3).

(...) indique que les données ne sont pas disponibles.

Toutes les données présentées sont basées sur les décaissements bruts.

Source : OECD-CAD (2010).

Tableau 2

Aide directe à l'éducation postsecondaire (millions de dollars EU 2008 constants)			Aide à l'éducation, niveau non spécifié (millions de dollars EU 2008 constants)			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide directe à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation			
Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	
954	1 118	1 166	61	87	256	22	17	18	29	25	24	11	10	15	Allemagne
68	52	41	31	120	111	11	9	11	15	12	15	32	41	56	Australie
58	122	126	5	3	3	15	9	11	32	46	42	8	5	4	Autriche
92	124	119	23	44	23	9	16	14	20	24	20	19	19	18	Belgique
100	15	20	59	109	113	10	9	9	24	16	15	42	70	69	Canada
1	2	3	19	50	34	2	6	4	5	10	8	56	62	59	Danemark
70	72	102	49	117	169	12	11	11	20	14	15	33	52	52	Espagne
49	14	45	20	258	248	3	3	3	3	4	4	63	74	72	États-Unis
2	5	7	27	25	19	10	8	7	14	11	9	56	52	53	Finlande
1 106	1 469	1 084	285	119	161	22	32	29	46	44	34	13	14	19	France
4	62	74	11	4	12	23	24	28	27	30	38	49	4	7	Grèce
5	9	5	49	50	67	17	12	13	22	18	20	57	61	56	Irlande
11	15	28	32	29	31	3	4	5	21	7	11	38	33	34	Italie
278	485	495	73	132	139	7	14	14	13	11	9	28	27	25	Japon
0	1	0	0	7	6	0	11	10	...	16	14	...	39	37	Luxembourg
46	57	52	37	70	47	8	10	10	15	13	13	58	65	67	Norvège
32	21	24	22	2	4	42	19	20	64	32	32	28	40	42	Nouvelle-Zélande
78	123	133	43	28	72	8	17	13	17	27	21	66	77	67	Pays-Bas
53	51	49	9	11	8	26	27	20	30	25	29	15	15	12	Portugal
...	36	17	...	29	8	...	22	12	...	23	13	...	21	17	République de Corée
1	51	41	51	176	185	6	16	8	9	14	9	69	75	64	Royaume-Uni
8	11	11	35	24	32	5	4	5	9	5	7	65	66	71	Suède
1	12	12	8	14	14	5	4	4	8	7	7	47	36	34	Suisse
3 018	3 926	3 655	950	1 507	1 761	9	12	10	17	15	13	31	38	38	Total pays du CAD

126	203	148	254	556	252	10	12	12	11	13	12	65	48	59	Association internationale de développement
22	254	206	18	171	139	9	8	6	5	10	8	48	41	47	Commission européenne
...	1	2	...	61	59	...	12	10	...	10	10	...	50	41	Fonds africain de développement
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fonds asiatique de développement*
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement*
0	0	0	0	19	22	9	6	7	15	9	10	99	84	83	UNICEF
148	458	356	272	807	472	10	10	8	6	3	4	64	46	54	Total multilatéral**

3 165	4 385	4 010	1 221	2 314	2 233	10	11	10	15	14	12	37	40	41	Total
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	--------------

Tableau 3 : Pays receivers d'aide à l'éducation

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide totale à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base		
	(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008
Afrique subsaharienne	2 417	3 274	3 225	1 220	1 705	1 643	11	14	13	2 089	2 793	2 678	829	1 113	983
<i>Pays non spécifié</i>	<i>87</i>	<i>107</i>	<i>125</i>	<i>62</i>	<i>49</i>	<i>61</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>86</i>	<i>82</i>	<i>102</i>	<i>48</i>	<i>21</i>	<i>37</i>
Afrique du Sud	117	83	81	53	49	35	8	7	5	117	83	81	42	38	20
Angola	43	35	36	23	19	19	13	9	6	42	32	36	17	15	12
Bénin	42	77	74	14	33	41	12	25	30	38	62	61	11	17	32
Botswana	3	21	17	0	8	6	1	25	20	3	21	17	0	0	0
Burkina Faso	76	148	150	47	96	102	23	42	43	59	113	114	36	74	79
Burundi	13	36	40	6	18	18	5	15	15	9	25	30	2	9	8
Cameroun	116	145	143	12	23	28	5	8	10	115	145	112	11	21	9
Cap-Vert	38	44	38	4	6	3	49	76	41	36	39	35	2	3	1
Comores	14	21	15	4	5	4	48	58	46	13	21	15	4	0	0
Congo	27	33	26	2	5	7	5	8	13	27	33	26	1	4	7
Côte d'Ivoire	85	44	35	28	8	7	10	2	2	57	44	35	9	7	5
Érythrée	18	35	16	8	30	9	15	51	16	18	35	16	4	28	6
Éthiopie	94	331	234	51	263	120	4	21	9	78	331	234	30	223	42
Gabon	33	32	26	6	0	0	27	1	2	32	32	26	4	0	0
Gambie	9	15	11	6	13	8	26	52	30	8	15	11	5	12	6
Ghana	99	125	130	61	66	74	19	19	22	73	88	80	38	28	38
Guinée	40	55	45	20	20	13	15	14	9	39	55	45	19	17	10
Guinée équatoriale	10	12	4	5	5	2	64	57	20	10	12	4	3	0	0
Guinée-Bissau	10	10	16	4	3	8	21	11	35	10	8	13	4	1	7
Kenya	82	141	111	53	85	68	10	14	11	82	129	111	50	54	53
Lesotho	18	8	15	9	6	6	24	17	15	16	8	15	7	6	6
Libéria	3	7	18	2	3	15	4	5	25	3	7	17	2	3	13
Madagascar	81	104	98	34	47	46	15	18	17	66	93	80	20	31	23
Malawi	68	74	81	40	47	52	18	18	19	66	58	57	30	28	31
Mali	91	143	186	49	92	128	27	47	64	76	130	170	31	66	92
Maurice	18	30	36	0	6	12	3	45	104	18	23	14	0	2	1
Mozambique	144	231	271	81	129	155	22	31	36	105	166	178	45	66	78
Namibie	27	12	19	13	6	12	38	15	34	27	12	19	12	4	10
Niger	43	73	60	21	50	40	11	22	16	31	62	51	8	41	30
Nigéria	37	76	104	18	52	40	1	2	2	36	74	102	13	44	31
Ouganda	159	119	139	98	64	80	17	10	12	128	96	125	54	32	60
R. D. Congo	30	72	86	8	39	54	1	4	5	30	72	86	5	26	41
R.-U. Tanzanie	277	259	204	216	121	93	32	16	12	215	146	110	176	61	34
République centrafricaine	10	13	7	1	4	2	2	6	2	9	8	6	1	1	1
Rwanda	61	95	112	27	50	71	19	36	49	42	68	91	5	16	44
Sao Tomé-et-Principe	6	8	8	1	1	1	49	32	24	6	8	8	1	0	0
Sénégal	113	173	169	32	54	64	19	28	33	110	169	157	17	32	37
Seychelles	1	1	1	0	0	0	53	25	44	1	1	1	0	0	0
Sierra Leone	14	28	34	9	16	22	13	19	26	9	19	24	6	9	15
Somalie	5	8	19	4	5	17	3	4	11	5	8	19	3	4	16
Swaziland	1	3	4	0	2	3	1	11	15	1	3	4	0	2	3
Tchad	22	21	17	10	11	9	7	6	5	17	20	17	5	8	7
Togo	17	23	21	1	4	6	2	4	6	16	23	18	1	4	4
Zambie	105	139	139	69	91	78	33	38	32	89	109	101	46	51	29
Zimbabwe	14	6	7	6	2	2	2	1	1	14	6	7	4	1	2
Amérique latine et Caraïbes	562	794	870	213	289	364	4	5	6	549	751	852	163	165	228
<i>Pays non spécifié</i>	<i>10</i>	<i>16</i>	<i>29</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>5</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>10</i>	<i>16</i>	<i>29</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
Antigua-et-Barbuda	0	3	2	0	0	0	7	10	0	0	3	2	0	0	0
Argentine	22	25	34	2	5	11	1	1	3	22	25	34	1	3	4
Aruba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Barbade	0	2	1	0	0	0	0	0	13	0	2	1	0	0	0
Belize	0	1	1	0	1	0	6	13	11	0	1	1	0	0	0

Tableau 3

	Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide directe à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
	(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide directe à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008
	141	252	283	664	724	640	455	703	772	9	9	8	15	12	10	51	52	51
	3	3	5	8	25	35	27	33	25	5	4	3	8	4	4	71	46	49
	9	10	12	44	13	20	22	22	30	22	8	7	25	8	7	45	59	43
	1	3	4	12	9	6	13	5	15	8	9	9	19	9	11	55	55	52
	4	3	3	20	25	20	4	16	6	13	16	12	16	16	12	34	43	56
	1	1	2	1	5	3	1	15	12	7	18	2	9	19	6	14	36	36
	7	10	9	11	19	15	5	10	11	13	16	16	15	16	16	61	65	68
	0	5	8	3	4	4	4	7	10	5	7	8	7	9	9	43	50	46
	2	5	5	101	116	92	1	4	6	11	7	13	34	31	26	11	16	20
	3	5	5	29	30	27	2	2	1	29	22	17	33	25	18	10	13	8
	1	0	0	8	11	7	0	10	7	36	45	38	41	51	45	30	25	28
	0	4	4	23	24	14	3	1	1	24	23	5	44	28	21	9	14	28
	3	3	7	36	34	19	10	1	4	8	14	4	18	21	5	33	17	20
	3	3	2	3	1	1	8	3	6	6	23	11	11	31	16	45	85	60
	5	10	11	18	19	25	25	79	156	6	13	7	8	16	11	54	79	51
	2	2	2	24	30	23	1	0	0	20	32	28	40	33	29	17	1	2
	1	1	2	2	0	0	1	3	3	17	18	4	20	19	17	64	85	69
	2	9	8	13	12	11	19	39	22	10	11	10	13	10	8	61	53	57
	4	3	3	14	28	26	2	6	6	13	21	10	17	27	20	51	37	30
	2	0	0	1	2	1	4	9	3	30	33	11	38	37	13	49	40	43
	1	2	2	5	4	4	0	0	1	8	8	11	19	8	12	40	25	53
	6	8	8	19	17	20	7	49	29	13	10	7	16	12	9	65	60	61
	5	1	9	2	0	1	1	0	0	18	6	10	19	8	11	51	80	37
	0	3	0	0	0	0	1	1	3	3	1	1	15	1	7	70	46	85
	2	8	7	31	33	23	13	21	27	13	11	12	16	13	13	42	45	47
	15	2	3	2	5	5	19	22	18	13	4	10	17	10	9	59	64	64
	6	5	6	17	21	16	21	37	56	14	14	20	16	17	22	54	64	69
	0	2	2	17	18	11	0	0	0	36	29	22	37	38	31	2	19	34
	8	23	21	21	15	18	31	62	60	6	13	14	11	13	13	56	56	57
	8	3	3	4	2	1	3	3	5	18	5	9	20	5	9	50	47	65
	3	5	3	4	9	7	16	8	12	9	14	10	13	17	12	50	69	66
	2	2	22	13	13	35	8	14	14	10	4	7	12	6	8	48	69	38
	6	13	28	11	10	12	57	41	25	15	7	8	19	7	10	62	54	57
	4	5	6	15	15	12	7	26	27	1	5	5	4	9	7	28	54	63
	6	56	33	15	22	20	19	6	23	16	9	9	22	9	6	78	47	45
	1	0	1	8	6	4	1	0	0	14	7	3	18	8	5	11	28	20
	4	4	5	8	8	9	25	41	34	14	14	13	16	13	12	45	53	63
	1	1	1	4	5	5	0	1	1	16	7	12	21	25	20	18	10	8
	3	14	15	62	82	63	28	41	42	17	21	16	21	24	19	29	31	38
	0	0	0	0	1	0	1	0	0	19	14	14	19	16	14	37	25	39
	1	5	3	1	1	1	1	4	4	4	3	9	5	8	9	66	56	66
	0	1	1	0	0	0	2	3	1	2	2	3	9	7	12	77	69	89
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	6	4	6	7	32	91	92
	1	1	1	6	5	5	6	6	4	7	5	3	7	11	7	46	52	54
	0	1	1	14	18	12	1	0	1	20	16	5	28	20	7	8	17	27
	5	8	8	8	2	4	30	48	60	11	14	13	15	15	12	66	65	56
	0	0	0	5	2	3	4	2	1	6	1	1	10	2	3	44	38	37
	77	108	102	222	273	268	89	205	254	8	10	10	12	12	12	38	36	42
	1	2	3	4	9	17	5	4	9	4	3	5	5	4	6	34	21	17
	0	3	2	0	0	0	0	0	0	3	83	69	3	83	70	39	4	0
	1	2	2	17	18	16	3	2	13	19	19	24	31	21	25	11	18	31
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4	22	9	5	22	9	0	0	38
	0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	7	5	5	8	6	54	53	50

Tableau 3 (suite)

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide totale à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base		
	(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008
Bolivie, É. P.	88	61	82	56	37	47	42	27	34	85	61	81	46	30	35
Brésil	46	77	94	4	13	21	0	1	1	46	77	94	2	5	6
Chili	16	23	31	1	5	6	1	3	4	16	23	31	0	4	2
Colombie	37	55	58	5	11	15	1	3	3	37	55	58	2	11	12
Costa Rica	4	6	10	0	2	4	1	3	8	4	6	10	0	1	3
Cuba	13	8	9	3	1	2	3	1	2	13	8	9	3	1	1
Dominique	1	0	2	0	0	1	13	4	72	1	0	0	0	0	0
El Salvador	9	12	27	3	5	11	4	6	13	9	12	27	3	3	8
Équateur	19	33	46	3	9	23	2	5	14	19	33	46	3	3	18
Grenade	0	3	4	0	0	3	0	16	229	0	3	3	0	0	3
Guatemala	30	24	47	15	12	30	8	5	14	30	24	47	13	8	23
Guyana	14	10	10	4	9	9	48	88	87	14	10	8	3	8	7
Haïti	23	52	51	12	19	28	9	13	19	23	47	50	9	5	16
Honduras	37	49	58	28	26	34	26	23	31	36	49	58	23	19	21
Jamaïque	12	5	10	9	4	8	25	11	23	8	4	7	6	3	6
Mexique	36	42	56	2	5	9	0	0	1	36	42	56	1	4	3
Nicaragua	54	74	68	30	45	40	36	55	49	50	67	63	22	28	27
Panama	5	5	4	0	1	1	1	2	2	5	5	4	0	0	0
Paraguay	8	16	15	4	8	9	5	9	10	8	14	13	3	6	7
Pérou	37	61	57	10	19	24	3	5	7	37	61	57	7	12	16
République dominicaine	20	69	27	13	31	11	10	25	9	20	63	26	12	4	6
Sainte-Lucie	1	1	3	0	0	2	11	18	101	1	1	3	0	0	2
Saint-Kitts-et-Nevis	0	1	4	0	0	2	2	58	216	0	1	2	0	0	0
St Vincent/Grenad.	0	5	4	0	4	2	5	254	114	0	5	4	0	3	0
Suriname	3	25	6	1	12	2	22	204	37	3	4	6	1	0	0
Trinité-et-Tobago	1	8	1	0	0	0	0	0	0	1	8	1	0	0	0
Uruguay	4	7	8	1	1	2	2	4	5	4	7	8	0	1	0
Venezuela, R. B.	11	12	14	1	1	2	0	0	1	11	12	14	1	1	1
Asie centrale	112	200	250	24	53	72	4	9	13	104	199	199	15	42	35
<i>Pays non spécifié</i>	<i>0</i>	<i>6</i>	<i>9</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>6</i>	<i>9</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
Arménie	11	32	26	3	5	5	20	43	44	10	31	26	1	3	3
Azerbaïdjan	7	17	11	1	7	2	2	16	5	7	17	11	1	7	2
Géorgie	28	34	84	4	5	29	15	16	101	27	33	33	3	3	3
Kazakhstan	8	16	20	1	1	2	1	1	2	8	16	20	1	0	0
Kirghizistan	6	18	22	1	6	8	3	14	19	6	18	22	0	4	5
Mongolie	31	39	34	8	19	14	36	77	58	30	39	34	7	18	13
Ouzbékistan	13	22	28	2	2	3	1	1	1	13	22	28	1	1	1
Tadjikistan	6	13	14	3	8	8	4	12	12	3	13	14	1	7	8
Turkménistan	1	3	3	0	0	0	1	1	1	1	3	3	0	0	0
Asie de l'Est et Pacifique	1 101	1 995	2 057	214	540	598	1	3	4	1 037	1 882	1 969	114	289	351
<i>Pays non spécifié</i>	<i>13</i>	<i>23</i>	<i>46</i>	<i>3</i>	<i>5</i>	<i>9</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>13</i>	<i>23</i>	<i>45</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>7</i>
Cambodge	42	50	42	15	26	21	7	13	10	38	46	41	6	23	18
Chine	447	840	842	17	23	40	0	0	0	447	840	842	10	6	6
Fidji	9	16	9	3	7	4	23	67	40	9	16	9	1	0	1
Îles Cook	3	3	3	1	1	1	325	357	393	3	3	3	0	0	1
Îles Marshall	11	14	14	5	7	7	670	815	783	1	14	14	0	0	0
Îles Salomon	7	8	11	2	4	8	26	55	98	6	8	11	0	4	7
Indonésie	157	399	471	49	182	274	2	7	11	149	309	427	34	72	189
Kiribati	8	3	3	3	1	1	193	35	...	8	3	3	0	0	0
Malaisie	17	24	38	1	1	2	0	0	1	17	24	38	0	0	0
Micronésie	22	29	29	11	15	15	656	881	877	1	29	29	0	0	0
Myanmar	11	21	29	6	15	20	1	3	5	11	21	29	5	14	19
Nauru	0	2	1	0	1	1	15	606	329	0	2	1	0	0	0
Nioué	4	2	2	2	1	1	8 170	7 965	...	3	0	0	1	0	0

Tableau 3

	Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide directe à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
	(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			Moyenne annuelle 2002-2003			Moyenne annuelle 2002-2003			Moyenne annuelle 2002-2003		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008
	15	9	13	8	8	9	16	14	23	8	11	14	14	13	16	63	60	58
	4	7	5	36	50	54	5	15	30	11	17	17	19	19	17	9	17	22
	1	1	1	13	16	20	2	2	9	21	16	37	24	17	39	8	20	19
	4	8	6	25	35	33	6	1	7	5	7	6	5	9	6	15	21	26
	0	1	1	3	3	4	0	1	2	6	5	9	9	6	10	10	28	42
	2	0	0	8	7	6	0	1	1	16	11	9	19	12	13	24	11	23
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	8	5	2	2	17	11	43
	2	2	11	3	3	2	2	4	6	4	5	10	7	6	10	36	43	41
	5	6	6	10	13	11	2	12	11	6	12	14	9	13	16	17	27	51
	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2	32	26	2	36	37	0	8	83
	6	3	5	7	6	5	4	7	14	9	4	8	12	8	14	51	49	63
	7	0	0	1	0	0	4	1	1	22	14	9	26	14	8	31	86	86
	1	4	3	7	15	9	6	24	21	12	9	7	18	11	10	51	36	54
	2	14	6	3	2	4	9	14	26	9	11	10	15	15	15	76	52	59
	0	0	0	0	0	1	2	1	1	11	5	6	12	6	5	74	79	79
	7	4	4	26	32	36	2	2	12	18	18	21	18	19	21	5	12	16
	3	8	12	13	3	3	12	28	22	8	11	10	13	12	12	56	62	59
	3	1	0	1	3	2	0	1	1	12	11	8	16	12	9	8	15	21
	1	4	2	2	3	2	2	2	3	8	9	8	15	13	8	49	48	58
	7	15	9	19	20	16	5	15	16	6	8	8	10	10	9	26	31	42
	4	6	7	2	6	2	2	48	11	11	27	11	16	30	13	66	45	42
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	13	5	5	13	33	48	77
	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	47	8	1	49	80	28	45	45
	0	0	0	0	0	0	0	2	3	5	8	15	7	25	15	25	69	44
	0			1	1	1	0	3	4	7	15	6	7	7	6	43	48	40
	0	0	0	1	7	1	0	0	0	16	37	7	16	41	9	1	1	0
	0	3	3	2	3	2	1	1	2	21	15	19	24	17	19	16	19	20
	1	1	2	8	9	9	1	0	2	13	17	24	18	22	26	9	10	14
	8	33	34	70	104	106	11	20	25	6	10	9	8	11	8	22	26	29
	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>5</i>	<i>7</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>...</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>...</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>16</i>
	1	13	10	5	11	9	3	4	4	4	11	8	4	12	8	28	16	20
	0	3	1	5	8	8	1	0	0	2	9	6	4	10	6	18	40	19
	3	2	3	21	26	25	1	3	3	9	9	10	12	11	7	14	14	35
	0	1	3	6	13	14	1	1	3	4	9	7	6	9	7	15	6	8
	1	4	2	3	6	9	1	5	7	4	9	9	4	10	10	21	34	37
	0	1	1	21	18	18	2	1	2	15	18	14	20	19	16	27	48	40
	3	7	10	7	13	12	2	2	4	7	19	15	11	20	16	15	8	10
	0	1	3	1	2	3	0	2	1	4	7	6	4	8	7	47	64	57
	0	0	0	1	2	2	0	0	0	4	15	9	8	15	9	27	9	10
	88	77	127	698	1 127	1 084	139	389	406	10	15	15	16	16	16	19	27	29
	<i>1</i>	<i>14</i>	<i>25</i>	<i>9</i>	<i>2</i>	<i>8</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>5</i>	<i>10</i>	<i>7</i>	<i>11</i>	<i>15</i>	<i>9</i>	<i>13</i>	<i>21</i>	<i>22</i>	<i>21</i>
	2	5	5	16	15	13	13	3	4	9	8	7	11	8	7	35	52	50
	21	13	11	402	787	756	13	34	69	17	29	29	24	30	31	4	3	5
	0	0	0	5	1	1	2	14	8	19	29	18	25	31	19	28	47	49
	0	1	0	1	0	1	1	1	1	40	29	58	42	34	43	32	38	42
	0	0	0	0	0	0	0	14	13	18	27	27	10	27	27	48	50	50
	1	1	0	2	2	2	2	0	1	7	3	5	7	3	5	28	56	73
	20	18	20	73	90	92	23	129	127	8	14	14	16	16	14	31	46	58
	0	0	0	3	1	1	5	1	2	33	9	13	34	9	13	32	20	28
	4	1	1	12	21	34	2	2	3	9	6	14	36	6	14	5	6	5
	1	0	0	1	0	0	0	29	29	18	26	32	7	26	32	49	50	50
	0	0	1	5	5	6	1	2	3	10	10	6	16	15	18	51	71	69
	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	7	3	2	8	4	46	50	48
	0	0	0	1	0	0	2	0	0	42	16	12	64	8	2	45	46	51

Tableau 3 (suite)

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide totale à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base		
	(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008
Palaos	4	1	3	2	1	2	1 047	376	1 088	1	1	1	1	0	0
Papouasie-Nouvelle-Guinée	74	31	40	33	17	23	37	17	22	73	31	40	20	8	10
Philippines	35	50	69	8	22	30	1	2	2	33	50	69	5	8	22
RDP lao	25	38	41	7	14	17	9	17	21	23	37	39	4	10	10
RPD Corée	2	2	2	0	1	1	0	0	0	2	2	2	0	1	1
Samoa	10	7	6	4	1	1	123	47	31	10	7	6	1	1	0
Thaïlande	34	39	38	2	2	4	0	0	1	34	39	38	0	1	2
Timor-Leste	20	27	28	4	15	15	26	79	78	16	27	28	2	8	8
Tonga	6	6	7	2	3	2	104	217	140	6	6	7	1	2	1
Tuvalu	2	3	2	1	1	0	474	605	...	2	3	1	0	0	0
Vanuatu	15	12	14	3	5	5	100	134	151	15	12	14	1	1	2
Viet Nam	123	346	269	34	169	94	4	22	12	115	329	232	19	125	45
Asie du Sud et de l'Ouest	835	1 463	1 326	506	735	800	3	4	4	781	1 422	1 315	442	485	703
<i>Pays non spécifié</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Afghanistan	40	186	233	24	113	134	6	25	29	34	157	232	15	60	89
Bangladesh	137	246	217	89	141	166	5	8	10	136	246	217	86	135	152
Bhoutan	8	22	24	4	8	14	42	81	141	8	22	23	3	5	12
Inde	381	305	508	272	98	312	2	1	3	361	305	508	251	87	291
République islamique d'Iran	62	66	61	1	1	1	0	0	0	62	66	61	1	0	0
Maldives	8	5	8	3	1	1	57	29	14	8	5	8	3	0	0
Népal	49	81	91	31	61	70	9	17	19	48	81	91	24	58	69
Pakistan	105	510	128	67	304	88	3	14	4	79	499	121	46	130	79
Sri Lanka	44	40	51	14	8	12	9	5	8	44	40	51	12	6	10
États arabes	1 102	1 742	1 607	209	461	538	5	11	13	973	1 648	1 470	107	298	327
<i>Pays non spécifié</i>	<i>4</i>	<i>42</i>	<i>26</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>4</i>	<i>42</i>	<i>26</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Algérie	142	203	156	1	8	13	0	2	3	142	203	156	0	7	11
Arabie saoudite	3	9	0	0	3	0	0	1	0	3	9	0	0	2	0
Bahreïn	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Djibouti	29	29	23	6	11	10	53	90	81	27	23	16	5	7	6
Égypte	110	220	257	53	143	162	6	14	16	93	164	257	43	113	125
Irak	11	152	129	1	70	56	0	15	12	11	152	129	1	3	0
J. A. libyenne	...	6	7	...	0	1	0	1	1	0	6	7	0	0	0
Jordanie	132	51	97	55	19	41	70	23	49	29	51	47	0	10	12
Liban	45	89	141	1	11	41	4	23	88	45	89	89	1	8	9
Maroc	321	378	293	18	29	46	5	8	13	321	378	293	6	21	37
Mauritanie	33	55	38	12	23	17	27	48	36	31	51	37	8	16	13
Oman	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
R. A. syrienne	41	89	83	2	6	3	1	3	2	41	89	83	1	5	1
Soudan	26	47	63	10	26	43	2	4	7	22	47	62	7	17	38
T. palestinien o.	49	59	85	21	26	36	52	55	73	49	47	56	14	14	10
Tunisie	110	223	130	2	11	4	2	11	4	110	208	130	1	3	3
Yémen	45	88	78	23	71	61	7	19	16	44	88	78	17	68	58
Europe centrale et orientale	335	581	549	84	115	76	8	11	8	304	574	538	42	82	34
<i>Pays non spécifié</i>	<i>22</i>	<i>47</i>	<i>45</i>	<i>5</i>	<i>19</i>	<i>4</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>21</i>	<i>47</i>	<i>45</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Albanie	79	58	66	37	7	4	147	32	20	79	58	66	26	5	2
Bélarus	0	17	22	0	0	1	0	0	4	0	17	22	0	0	0
Bosnie-Herzégovine	37	40	43	11	3	5	62	17	28	37	40	43	7	1	1
Croatie	12	22	22	0	0	1	1	2	8	12	22	22	0	0	0
ERY de Macédoine	14	19	32	4	6	15	36	60	140	10	19	30	2	6	13
Monténégro	0	8	5	0	1	2	...	43	51	0	8	5	0	1	0
République de Moldova	9	27	29	1	6	8	5	37	49	9	20	20	0	2	2

Tableau 3

	Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide directe à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
	(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008
	0	0	0	1	0	0	0	0	0	13	3	7	7	3	3	46	75	53
	6	1	2	22	3	2	25	19	25	18	8	10	19	8	10	44	55	57
	5	4	23	19	9	8	5	29	15	3	4	7	8	4	8	23	44	43
	2	5	10	14	16	7	3	6	11	10	11	12	10	12	13	27	36	42
	1	0	0	2	1	1	0	0	0	1	2	1	3	4	2	13	36	29
	1	1	1	3	3	3	5	2	1	22	16	15	22	16	15	35	22	15
	2	1	2	28	34	29	3	3	4	4	10	12	9	13	14	5	6	12
	6	1	1	7	5	5	2	13	14	8	9	10	8	11	12	21	54	53
	1	0	1	3	2	2	2	2	3	22	18	27	25	19	29	27	53	32
	0	0	0	1	1	1	1	2	0	17	26	11	18	26	10	35	30	20
	4	1	1	4	3	5	6	7	6	34	20	15	37	22	16	22	38	38
	10	8	21	64	124	106	22	72	60	8	13	10	10	13	10	28	49	35
	57	155	155	208	323	275	75	460	183	8	12	9	12	13	11	61	50	60
	0	0	0	0	0	1	0	0	2	...	0	2	...	0	4	...	100	37
	1	9	14	6	12	41	11	76	88	3	5	5	5	5	7	60	61	58
	24	79	25	20	21	13	7	11	26	9	14	8	12	17	12	65	57	76
	1	9	6	1	2	2	2	6	2	14	27	32	16	27	34	54	36	59
	16	21	72	72	175	103	21	22	43	11	10	13	14	11	13	71	32	61
	1	6	2	60	59	57	0	1	2	42	57	58	63	76	64	1	1	2
	3	2	6	3	1	1	0	2	1	40	15	30	57	24	37	35	24	7
	3	2	3	8	16	17	13	5	2	11	15	12	12	18	16	63	75	77
	1	9	3	16	24	27	16	335	12	3	23	9	7	26	10	64	60	69
	7	16	24	22	13	12	3	4	5	7	4	5	11	7	7	31	21	24
	66	183	169	726	935	690	75	233	284	14	9	7	5	4	5	19	26	33
	0	3	2	1	35	20	1	2	2	4	8	3	11	11	7	66	8	15
	1	6	14	138	188	129	2	2	2	52	43	38	81	47	43	1	4	8
	1	3	0	2	4	0	0	0	0	54	64	...	56	72	...	4	28	...
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	57	...	...	60	...	...	1	...	...
	6	1	3	15	13	6	0	2	1	32	26	21	36	33	27	22	38	44
	12	17	19	35	30	40	4	4	73	7	14	15	10	16	19	48	65	63
	1	3	3	9	12	14	0	135	112	1	2	1	2	4	5	13	46	43
	0	1	1	0	5	6	0	0	1	...	33	13	...	35	13	...	7	9
	3	4	6	20	19	19	6	18	10	13	9	14	9	11	12	41	38	43
	2	11	10	41	64	58	2	7	11	33	15	16	43	30	18	3	12	29
	5	59	62	287	283	176	22	15	18	39	26	21	59	27	24	6	8	16
	3	9	3	14	17	13	6	9	8	10	16	12	18	19	17	36	41	46
	0	0	0	0	1	1	0	0	0	10	11	28	11	11	29	23	31	25
	0	9	8	38	73	69	2	3	5	35	48	31	51	52	50	4	7	4
	1	2	4	11	10	11	3	18	9	6	2	3	21	7	8	41	55	68
	8	7	7	15	14	16	13	12	23	8	4	4	11	5	4	42	45	42
	16	48	27	91	157	98	2	1	2	25	36	18	37	40	23	2	5	3
	7	2	0	9	12	13	12	6	7	13	25	18	19	27	22	51	81	78
	32	55	27	178	377	405	54	60	72	7	12	8	12	13	9	25	20	14
	1	1	1	12	8	36	6	36	7	40	17	14	48	21	16	60	89	15
	21	6	6	10	42	54	22	5	5	20	18	17	26	18	18	47	12	6
	0	0	0	0	16	20	0	0	2	...	26	26	...	28	27	...	1	7
	2	5	5	19	30	31	9	4	6	7	9	9	10	9	10	30	7	11
	0	2	1	12	20	18	0	0	2	9	12	5	13	12	8	1	1	7
	1	0	0	5	11	15	2	1	2	5	8	15	5	8	18	32	35	46
	0	1	0	0	5	2	0	1	3	0	8	6	0	9	6	...	18	32
	0	2	2	6	14	13	2	2	3	7	12	12	9	12	11	14	23	28

Tableau 3 (suite)

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide totale à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base		
	(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008
Serbie	42	57	62	9	5	13	27	15	43	40	57	62	3	2	4
Turquie	122	212	143	17	65	19	2	10	3	99	212	143	3	64	10
Ukraine	0	74	79	0	1	3	0	1	2	0	74	79	0	0	0
Territoires d'outre-mer*	245	374	394	127	149	150	...	...	...	245	374	394	0	96	82
Anguilla (R.U.)	1	0	0	0	0	0	85	0	0	1	0	0	0	0	0
Îles Turques et Caïques (R.U.)	0	3	0	0	1	0	236	451	...	0	0	0	0	0	0
Mayotte (France)	180	300	323	90	123	122	...	...	...	180	300	323	0	83	69
Montserrat (R.U.)	5	1	5	3	0	2	6 276	748	4 992	0	1	1	0	0	0
Sainte-Hélène (R.U.)	0	1	1	0	1	0	...	...	...	0	1	1	0	0	0
Tokélaou (Nouvelle-Zélande)	4	2	4	2	1	2	8 732	3 251	...	4	0	0	0	0	0
Wallis-et-Futuna (France)	64	73	70	32	23	23	...	...	...	64	73	70	0	14	13
<i>Pays ou région non spécifié</i>	<i>539</i>	<i>1 272</i>	<i>1 123</i>	<i>85</i>	<i>653</i>	<i>469</i>	...	...	...	<i>539</i>	<i>1 265</i>	<i>1 122</i>	<i>45</i>	<i>579</i>	<i>414</i>
Total	7 257	11 697	11 410	2 683	4 700	4 709	4	8	8	6 625	10 908	10 538	1 756	3 149	3 156
Pays à faible revenu	2 308	3 802	3 662	1 242	2 130	2 047	10	16	15	1 987	3 302	3 152	855	1 472	1 344
Pays à revenu moyen inférieur	3 078	4 622	4 605	967	1 381	1 638	3	4	4	2 815	4 405	4 363	683	780	1 117
Pays à revenu moyen supérieur	1 094	1 618	1 622	270	418	435	2	4	4	1 055	1 583	1 537	115	271	218
Pays à revenu élevé	30	57	30	6	8	4	1	1	0	30	57	30	3	3	1
<i>Revenu non spécifié</i>	<i>747</i>	<i>1 599</i>	<i>1 490</i>	<i>198</i>	<i>763</i>	<i>586</i>	...	...	...	<i>739</i>	<i>1 561</i>	<i>1 455</i>	<i>100</i>	<i>623</i>	<i>477</i>
Total	7 257	11 697	11 410	2 683	4 700	4 709	4	8	8	6 625	10 908	10 538	1 756	3 149	3 156
Afrique subsaharienne	2 417	3 274	3 225	1 220	1 705	1 643	11	14	13	2 089	2 793	2 678	829	1 113	983
Amérique latine et Caraïbes	562	794	870	213	289	364	4	5	6	549	751	852	163	165	228
Asie centrale	112	200	250	24	53	72	4	9	13	104	199	199	15	42	35
Asie de l'Est et Pacifique	1 101	1 995	2 057	214	540	598	1	3	4	1 037	1 882	1 969	114	289	351
Asie du Sud et de l'Ouest	835	1 463	1 326	506	735	800	3	4	4	781	1 422	1 315	442	485	703
États arabes	1 102	1 742	1 607	209	461	538	5	11	13	973	1 648	1 470	107	298	327
Europe centrale et orientale	335	581	549	84	115	76	8	11	8	304	574	538	42	82	34
Territoires d'outre-mer	245	374	394	127	149	150	...	...	...	245	374	394	0	96	82
<i>Pays ou région non spécifié</i>	<i>539</i>	<i>1 272</i>	<i>1 123</i>	<i>85</i>	<i>653</i>	<i>469</i>	...	...	...	<i>539</i>	<i>1 265</i>	<i>1 122</i>	<i>45</i>	<i>579</i>	<i>414</i>
Total	7 257	11 697	11 410	2 683	4 700	4 709	4	8	8	6 625	10 908	10 538	1 756	3 149	3 156

Notes :

* Comme défini dans la liste de pays receveurs d'APD de l'OCDE-CAD.
(...) indique que les données ne sont pas disponibles.

Les pourcentages de l'éducation dans l'APD totale ne sont pas les mêmes que dans le tableau 2 parce que pour les données de l'APD totale, la base de données agrégées du CAD est utilisée pour les donateurs tandis que celle par activité (SNC) est utilisée pour les receveurs.

Tableau 3

	Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide directe à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
	(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			(millions de dollars EU 2008 constants)			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide directe à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008	Moyenne annuelle 2002-2003	2007	2008
	3	14	7	24	36	33	9	5	17	2	7	6	5	7	7	22	8	21
	3	21	3	89	125	111	4	3	18	23	16	6	37	18	7	14	31	13
	0	2	1	0	70	72	0	1	6	...	19	14	...	19	14	...	1	4
	1	176	179	1	0	5	244	101	128	75	61	58	75	61	58	50	39	37
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23	0	0	23	0	0	18	...	...
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	18	...	19	0	...	100	50	...
	0	136	145	0	0	2	179	81	107	76	68	67	77	68	67	50	41	38
	0	0	0	0	0	0	0	1	1	10	2	14	1	2	6	52	48	49
	0	0	0	0	0	0	0	1	1	7	3	1	7	3	1	6	50	49
	0	0	0	0	0	0	3	0	0	52	13	17	67	4	2	49	46	49
	0	40	34	0	0	2	64	19	20	75	58	53	75	58	53	50	32	33
	13	23	62	402	522	538	79	140	108	5	6	5	11	12	9	16	51	42
	482	1 061	1 138	3 165	4 385	4 010	1 221	2 314	2 233	9	10	9	15	14	12	37	40	41
	157	343	299	521	670	611	453	817	898	8	10	9	13	12	11	54	56	56
	233	354	450	1 595	2 285	1 997	305	985	799	10	11	10	17	15	14	31	30	36
	70	267	251	599	787	719	271	259	349	11	13	10	17	15	12	20	22	24
	3	10	3	18	34	21	5	10	5	15	20	6	19	21	10	19	14	12
	19	88	134	432	608	662	187	242	182	7	7	6	13	13	10	31	47	39
	482	1 061	1 138	3 165	4 385	4 010	1 221	2 314	2 233	9	10	9	15	14	12	37	40	41
	141	252	283	664	724	640	455	703	772	9	9	8	15	12	10	51	52	51
	77	108	102	222	273	268	89	205	254	8	10	10	12	12	12	38	36	42
	8	33	34	70	104	106	11	20	25	6	10	9	8	11	8	22	26	29
	88	77	127	698	1 127	1 084	139	389	406	10	15	15	16	16	16	19	27	29
	57	155	155	208	323	275	75	460	183	8	12	9	12	13	11	61	50	60
	66	183	169	726	935	690	75	233	284	14	9	7	5	4	5	19	26	33
	32	55	27	178	377	405	54	60	72	7	12	8	12	13	9	25	20	14
	1	176	179	1	0	5	244	101	128	75	61	58	75	61	58	50	39	37
	13	23	62	402	522	538	79	140	108	5	6	5	11	12	9	16	51	42
	482	1 061	1 138	3 165	4 385	4 010	1 221	2 314	2 233	9	10	9	15	14	12	37	40	41

Malte et la Slovaquie ne sont pas dans le tableau parce qu'ils ont été enlevés de la liste de receveurs d'APD de l'OCDE-CAD en 2005. En revanche, l'aide qu'ils ont reçue en 2002-2003 est incluse dans les totaux.

La classification par revenu est basée sur la liste de la Banque mondiale en juillet 2009.

Toutes les données présentées sont basées sur les décaissements bruts.

Source : OCDE-CAD (2010).

Glossaire

Alphabétisme. Selon la définition qu'en a donnée l'UNESCO en 1958, il s'agit de la capacité qu'a un individu de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref en rapport avec sa vie quotidienne. Depuis lors, le concept d'alphabétisme a évolué et couvre maintenant plusieurs domaines de compétences, conçus chacun selon une échelle définissant différents degrés de maîtrise et répondant à différentes finalités.

Classification internationale type de l'éducation (CITE).

Système de classification destiné à permettre de rassembler, compiler et mettre en forme des statistiques et des indicateurs comparables de l'éducation, tant dans les différents pays qu'à l'échelon international. Créé en 1976, ce système a été révisé en 1997 (CITE 97).

Dépenses publiques d'éducation. Ensemble des dépenses courantes et des dépenses d'équipement consacrées à l'éducation par les autorités locales, régionales et nationales, y compris les municipalités. Les contributions des ménages ne sont pas prises en compte. L'expression couvre les dépenses publiques relatives aux établissements publics comme aux établissements privés.

Éducation de base. Ensemble des activités éducatives se déroulant dans différents environnements (formels, non formels et informels) qui visent à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Dans le Cadre d'action de Dakar, l'éducation de base désigne le programme de l'EPT au sens large. De même, les classifications types du CAD de l'OCDE et celles qui sont utilisées dans le domaine de l'aide font appel à une définition englobant l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire et les compétences fondamentales nécessaires à la vie courante pour les jeunes et les adultes, en particulier l'alphabétisme. Selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE), l'éducation de base comprend l'enseignement primaire (première phase de l'éducation de base) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (deuxième phase).

Éducation d'équivalence. Programmes essentiellement destinés aux enfants et aux jeunes qui n'ont pas eu accès à l'enseignement primaire/l'éducation de base formels ou ont abandonné leur scolarité à ce niveau. Ces programmes visent généralement à dispenser un enseignement équivalent à l'enseignement primaire/l'éducation de base formels.

Éducation et protection de la petite enfance (EPPE).

Programmes offrant aux enfants, outre des soins, un ensemble structuré et systématique d'activités d'apprentissage dans le cadre d'un établissement formel (préprimaire, ou CITE 0) ou d'un programme

de développement non formel destiné aux enfants. Les programmes d'EPPE sont ordinairement conçus pour les enfants âgés de 3 ans et plus, et comprennent des activités d'apprentissage organisées d'une durée moyenne correspondant au moins à 2 heures par jour pendant 100 jours par an.

Éducation non formelle. Activités d'apprentissage ordinairement organisées en dehors du système éducatif formel. Cette expression est en général opposée à celles d'éducation formelle et d'éducation informelle. Dans différents contextes, l'éducation non formelle englobe les activités éducatives consacrées à l'alphabétisation des adultes, à l'éducation de base des enfants et des jeunes non scolarisés, à l'acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante et de compétences professionnelles, ainsi qu'à la culture générale.

Enfants non scolarisés. Enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement à l'enseignement primaire et qui ne sont inscrits ni dans une école primaire, ni dans une école secondaire.

Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP). Programmes principalement destinés à préparer les élèves ou les étudiants à intégrer directement un métier ou une branche professionnelle (ou une catégorie de professions ou d'activités professionnelles).

Enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE).

Programmes qui se situent au stade initial de l'instruction organisée et qui sont essentiellement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés d'au moins 3 ans, à un environnement de type scolaire et à ménager une transition entre la famille et l'école. Diversement appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préscolaire, maternelle, jardin d'enfants ou éducation de la petite enfance, ces programmes constituent la composante la plus formelle de l'EPPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la CITE (enseignement primaire).

Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE).

Programmes le plus souvent conçus sur la base d'une unité ou d'un projet destiné à donner aux élèves une bonne éducation de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences exactes et naturelles, les sciences sociales, les arts plastiques et la musique.

Enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE).

Programme comprenant les premier et deuxième cycles

de l'enseignement secondaire. Le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) est généralement destiné à prolonger les programmes de base du primaire, mais ce niveau d'enseignement est d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et exige des enseignants plus spécialisés dans chaque matière. La fin de ce cycle coïncide fréquemment avec celle de la scolarité obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire (CITE 3), qui est dans la plupart des pays la phase finale de l'enseignement secondaire, l'enseignement est souvent, et plus encore qu'au niveau 2, organisé par discipline et les enseignants doivent habituellement posséder un diplôme plus élevé ou plus spécialisé que ceux du niveau 2.

Enseignement supérieur (niveaux 5 et 6 de la CITE).

Programmes dont le contenu éducatif est plus approfondi que celui des niveaux 3 et 4 de la CITE. Le premier cycle de l'enseignement supérieur (niveau 5 de la CITE) comporte un niveau 5A dont les programmes, en grande partie à caractère théorique, sont destinés à assurer des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche avancés ou à exercer une profession exigeant de hautes compétences, et un niveau 5B dont les programmes ont en général une orientation plus pratique, technique et/ou professionnelle. Le second cycle de l'enseignement supérieur (niveau 6 de la CITE) comprend des programmes consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux et débouchant sur l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié.

Espérance de vie à la naissance. Nombre théorique d'années que vivrait un nouveau-né si les taux de mortalité par âge observés au moment de sa naissance restaient constants tout au long de sa vie.

Espérance de vie scolaire. Nombre probable d'années qu'un enfant ayant l'âge d'entrer à l'école est appelé à passer dans le système scolaire et universitaire, y compris les années de redoublement. Il s'agit de la somme des taux de scolarisation par âge dans l'enseignement primaire, secondaire, postsecondaire non supérieur et supérieur. Une espérance de vie scolaire peut être calculée pour chaque niveau d'enseignement, y compris l'enseignement préprimaire.

Indice de l'EPT relatif au genre (IEG). Indice composite mesurant la parité entre les sexes dans la participation totale à l'enseignement primaire et secondaire ainsi que dans l'alphabétisation des adultes. L'IEG est la moyenne arithmétique des indices de parité entre les sexes des taux bruts de scolarisation dans le primaire et dans le secondaire et du taux d'alphabétisme des adultes.

Indice de parité entre les sexes (IPS). Rapport entre la valeur d'un indicateur donné correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin (ou rapport inverse

dans certains cas). Un IPS égal à 1 indique la parité entre les sexes ; un IPS supérieur ou inférieur à 1 indique une disparité en faveur d'un sexe ou de l'autre.

Indice du développement de l'éducation pour tous (IDE).

Indice composite visant à mesurer les progrès d'ensemble de l'EPT. À l'heure actuelle, il intègre les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables : l'enseignement primaire universel, mesuré par le taux net ajusté de scolarisation dans le primaire ; l'alphabétisation des adultes, mesurée par le taux d'alphabétisme des adultes ; la parité entre les sexes, mesurée par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG) ; et la qualité de l'éducation, mesurée par le taux de survie en 5^e année du primaire. La valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour ces 4 indicateurs.

Nouveaux inscrits. Élèves inscrits pour la première fois dans un niveau d'enseignement donné. Le nombre des nouveaux inscrits est la différence entre l'ensemble des élèves scolarisés en 1^{re} année dans le niveau d'enseignement considéré et le nombre des redoublants.

Parité de pouvoir d'achat (PPA). Ajustement du taux de change tenant compte des différences de prix entre pays afin de permettre les comparaisons internationales de la production et des revenus en termes réels.

Population d'âge scolaire. Population de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, scolarisée ou non.

Prix constants. Prix d'un article déterminé ajustés pour éliminer l'effet global de l'évolution générale des prix (inflation) depuis une année de référence donnée.

Produit intérieur brut (PIB). Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (voir aussi « Produit national brut »).

Produit national brut (PNB). Ancienne dénomination du revenu national brut.

Rapport élèves/enseignant (REE), ou taux d'encadrement. Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné.

Rapport élèves/enseignant formé. Nombre moyen d'élèves par enseignant formé dans un niveau d'enseignement donné.

Redoublants. Nombre d'élèves inscrits dans la même année d'études ou dans le même niveau d'enseignement que l'année précédente, exprimé en pourcentage de l'effectif total de cette année d'études ou de ce niveau.

Réussite scolaire. Performance à des tests ou examens standardisés mesurant les connaissances ou les compétences dans une matière spécifique. Cette expression est parfois employée comme indication de la qualité de l'éducation dans un système éducatif ou pour comparer plusieurs écoles.

Revenu national brut. Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (produit intérieur brut), majorée des revenus perçus de l'étranger par les résidents et minorée des revenus versés à des non-résidents.

Taux brut d'admission (TBA). Nombre total de nouveaux inscrits dans une année donnée de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'inscription dans cette année d'études.

Taux brut de scolarisation (TBS). Nombre total d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau d'enseignement. Le TBS peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives ou précoces et/ou des redoublements.

Taux d'alphabétisme des adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

Taux d'alphabétisme des jeunes adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 à 24 ans exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans. Probabilité qu'un enfant de mourir entre sa naissance et son 5^e anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de mortalité infantile. Probabilité qu'un enfant de mourir entre sa naissance et son 1^{er} anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de participation à la population active. Part de la population qui a un emploi, ou qui en recherche un, en proportion de la population en âge de travailler.

Taux de redoublement par année d'études. Nombre de redoublants dans une année d'études donnée pour une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage de l'effectif de cette année d'études pour l'année scolaire précédente.

Taux de retard de croissance. Dans une tranche d'âge donnée, proportion des enfants dont la taille par rapport à l'âge est inférieure de 2 à 3 écarts types (retard de

croissance modéré) ou de 3 écarts types ou plus (retard de croissance grave) à la taille médiane de la population de référence établie par le National Center for Health Statistics et l'Organisation mondiale de la santé. Une petite taille par rapport à l'âge est un indicateur de base de la malnutrition.

Taux de scolarisation par âge. Nombre des enfants d'un âge ou d'une tranche d'âge donné scolarisés, quel que soit le niveau d'enseignement dans lequel ils sont inscrits, exprimé en pourcentage de la population du même âge ou de la même tranche d'âge.

Taux de survie par année d'études. Pourcentage d'une cohorte d'élèves ou d'étudiants inscrits en 1^{re} année d'un cycle d'enseignement pendant une année scolaire donnée et qui sont censés atteindre une année d'études donnée, avec ou sans redoublement.

Taux de transition vers le secondaire. Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année de l'enseignement secondaire lors d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire lors de l'année précédente. Cet indicateur ne mesure que la transition vers l'enseignement secondaire général.

Taux net ajusté de fréquentation du primaire. Nombre d'enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement au niveau primaire qui fréquentent un établissement primaire ou secondaire, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire. Nombre d'enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement au niveau primaire inscrits dans un établissement d'enseignement primaire ou secondaire, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Taux net d'admission (TNA). Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire ayant l'âge correspondant officiellement à l'entrée à l'école, exprimé en pourcentage de la population de cet âge.

Taux net de fréquentation. Nombre d'élèves de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné qui fréquentent l'école à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Taux net de scolarisation (TNS). Nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant à la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Références bibliographiques*

- Abadzi, H. 2003. *Adult literacy : a review of implementation experience*. Washington, D. C., Banque mondiale, Département de l'évaluation des opérations. (Human Development Network Children and Youth Working Paper 29387.)
- Aboud, F. E. 2006. Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, n° 1, p. 46-60.
- Academy for Educational Development. 2008. *ALEF report shows high success rate of women's literacy program*. Washington, D. C., AED. <http://cge.aed.org/Highlights.cfm#MENA> (Consulté le 30 juin 2010.)
- Adams, A. V. 2007. *The role of youth skills development in the transition to work : a global review*. Washington, D. C., Banque mondiale. (HDNCY Working Paper 5.)
- Adamu-Issah, M. ; Elden, L. ; Forson, M. ; Schrofer, T. 2007. *Achieving universal primary education in Ghana by 2015 : a reality or a dream ?* New York, UNICEF. (Policy and Planning Working Paper.)
- Adeiran, S. ; Anyanwu, S. ; Foot, S. ; Maiyashi, T. ; Nwobodo, E. ; Umar, A. 2008. *Study of states access to and utilisation of universal basic education intervention funds*. Abuja, Nigeria Universal Basic Education Commission, Capacity for Universal Basic Education.
- Afghanistan Independent Human Rights Commission. 2008. *Insurgent abuses against Afghan civilians*. Kaboul, AIHRC.
- Afrobaromètre. 2009. Analyse en ligne de l'Afrobaromètre. Afrobaromètre. <http://www.jdsurvey.net/afro/afrobarometer.jsp> (Consulté le 5 juillet 2010.)
- Agier, M. 2008. *Gérer les indésirables : des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*. Paris, Flammarion.
- Aitchison, J. ; Alidou, H. 2009. *Apprentissage et éducation des adultes en Afrique subsaharienne : état des lieux et tendances*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. (Rapport régional de synthèse.)
- al-Khalidi, A. ; Tanner, V. 2006. *Sectarian violence : radical groups drive internal displacement in Iraq*. Washington, D. C., Brookings Institution.
- Al-Samarrai, S. 2007. *Changes in employment in Bangladesh, 2000-2005 : the impacts on poverty and gender equity*. Document d'information pour l'évaluation de la pauvreté au Bangladesh. Projet pour observations, Banque mondiale.
- al-Sha'ar. 2009. *Education sector in East Jerusalem*. Étude présentée à l'Unité de Jérusalem de la Présidence de l'Autorité palestinienne. Ramallah, Autorité palestinienne.
- Alacaci, C. ; Erbas, A. K. 2010. Unpacking the inequality among Turkish schools : findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, vol. 30, n° 2, p. 182-192.
- Alden, C. 2003. Making old soldiers fade away : lessons from the reintegration of demobilised soldiers in Mozambique. *The Journal of Humanitarian Assistance*, <http://jha.ac/articles/a112.htm> (Consulté le 29 octobre 2010.)
- Alderman, H. ; Hoddinott, J. ; Kinsey, B. 2006. Long term consequences of early childhood malnutrition. *Oxford Economic Papers*, vol. 58, n° 3, p. 450-474.
- Alexander, R. 2008. *Education for all, the quality imperative and the problem of pedagogy*. Brighton, Sussex University, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 20.)
- Ali, N. 2008. Outrageous state, sectarianized citizens : deconstructing the « Textbook Controversy » in the northern areas, Pakistan. *South Asia Multidisciplinary Academic Journal* (Paris), vol. 2. <http://samaj.revues.org/index1172.html> (Consulté le 29 octobre 2010.)
- Alidou, H. ; Boly, A. ; Brock-Utne, B. ; Diallo, Y. S. ; Heugh, K. ; Wolff, H. E. 2006. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*. Réunion biennale de l'ADEA 2006, Libreville, 27 au 31 mars.
- Allen, J. ; van der Velden, R. 2007. *The flexible professional in the knowledge society : general results of the REFLEX project*. Maastricht, The Netherlands, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.
- Altinok, N. 2010. An analysis of schooling quality differences in Israel and Palestinian National Authority during the Second Intifada. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Amarasuriya, H. ; Gündüz, C. ; Mayer, M. 2009. *Rethinking the nexus between youth, unemployment and conflict : perspectives from Sri Lanka*. Londres, International Alert. (Strengthening the Economic Dimensions of Peacebuilding, Case Study.)
- Amnesty International. 2004. *Soudan. Darfour. Le viol : une arme de guerre. La violence sexuelle et ses conséquences*. Londres, Amnesty International.
- . 2008. *Crimes against humanity in Eastern Myanmar*. Londres, Amnesty International.
- Ampiah, G. J. ; Adu-Yeboah, C. 2009. Mapping the incidence of school dropout : a case study of communities in northern Ghana. *Comparative Education*, vol. 45, n° 2, p. 219-232.
- Anderson, A. ; Hodgkin, M. 2010. The creation and development of the global IASC education cluster. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Anderson, A. ; Martone, G. ; Robinson, J. P. ; Rognerud, E. ; Sullivan-Owomoyela, J. 2006. *Standards put to the test : implementing the INEE minimum standards for education in emergencies, chronic crisis and early reconstruction*. Londres, Overseas Development Institute. (Humanitarian Practice Network Paper.)
- Annan, K. 1998. Secretary-General opens United Nations diplomatic conference of plenipotentiaries on the establishment of an International Criminal Court. Organisation des Nations Unies. <http://www.un.org/icc/pressrel/lrom6r1.htm> (Consulté en octobre 2010.)

* Les documents de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011* peuvent être consultés sur le site www.efareport.unesco.org

- Archer, D. ; Newman, K. 2003. *Communication and power : reflect practical resource materials*. Londres, ActionAid UK.
- Arjona, A. M. ; Kalyvas, S. N. 2007. *Insurgent and counterinsurgent recruitment : an analysis of survey data from Colombia*. Document pour la réunion annuelle de l'International Studies Association, Chicago, 28 février-3 mars.
- Arneberg, M. 2009. *Completion rates in upper secondary education*. Document pour une réunion informelle des ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE. Oslo, ministère de l'Éducation et de la Recherche, 9-10 juin 2009.
- Arnold, F. ; Parasuraman, S. ; Arokiasamy, P. ; Kothari, M. 2009. *National family health survey (NFHS-3), India, 2005-06 : nutrition in India*. Mumbai, International Institute for Population Sciences/ministère indien de la Santé et de la Protection de la famille.
- ARTF. 2010. *Administrator's report on financial status as of September 22, 2010*. Washington, D. C., Banque mondiale, Fonds d'affectation spéciale pour la reconstruction de l'Afghanistan.
- Arze del Granado, F. J. ; Fengler, W. ; Ragatz, A. ; Yavuz, E. 2007. *Investing in Indonesia's education : allocation, equity, and efficiency of public expenditures*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques 4329.)
- Aslam, M. ; Kingdon, G. 2010. *Parental education and child health : understanding the pathways of impact in Pakistan*. Cambridge, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty. (CSAE Working Paper 16.)
- Aslam, M. ; Kingdon, G. ; Soderbom, M. 2008. Is female education a pathway to gender equality in the labor market ? Some evidence from Pakistan. Dans : Tembon, M. ; Fort, L. (dir. publ.), *Girls' education in the 21st century : gender equality, empowerment and economic growth*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 67-92.
- Assessment and Evaluation Commission. 2005. *The comprehensive peace agreement between the Government of the Republic of the Sudan and the Sudan People's Liberation Movement/Sudan People's Liberation Army*. Khartoum, Assessment and Evaluation Commission.
- Association for Civil Rights in Israel ; Ir Amim. 2009. *Status report : the Arab-Palestinian school system in East Jerusalem as the 2009-10 school year begins*. Tel Aviv/Jerusalem, Israel, Association for Civil Rights in Israel/Ir Amim.
- . 2010. *Failed grade : Palestinian education system in East Jerusalem 2010*. Tel Aviv/Jerusalem, Israel, Association for Civil Rights in Israel/Ir Amim.
- Ayres, A. 2003. The politics of language policy in Pakistan. Dans : Brown, M. E. ; Ganguly, S. (dir. publ.), *Fighting words : language policy and ethnic relations in Asia*. Cambridge, The MIT Press.
- Bailey, S. 2009. *An independent evaluation of concern worldwide's emergency response in North Kivu, Democratic Republic of Congo : responding to displacement with vouchers and fairs*. Londres, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group.
- . 2010. *Early recovery in humanitarian appeals*. Background paper for the Montreux Retreat on the Consolidated Appeal Process and Humanitarian Financing Mechanisms, mars.
- Bailey, S. ; Pavanello, S. ; Elhawary, S. ; O'Callaghan, S. 2009. *Early recovery : an overview of policy debates and operational challenges*. Londres, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group. (HPG Working Paper.)
- Baird, S. ; McIntosh, C. ; Özler, B. 2010. *Cash or condition ? Evidence from a randomized cash transfer program*. Washington, D. C., Banque mondiale. [Document de travail de recherche sur les politiques, n° 5259.]
- Bakke, K. M. ; Wibbels, E. 2006. Diversity, disparity and civil conflict in federal states. *World Politics*, vol. 59, n° 1, p. 1-50.
- Banerjee, A. ; Cole, S. ; Duflou, E. ; Linden, L. 2005. *Remedying education : evidence from two randomized experiments in India*. Cambridge, National Bureau of Economic Research. (Working document 11904.)
- Banerjee, A. V. ; Duflou, E. ; Glennerster, R. ; Kothari, D. 2010. Improving immunisation coverage in rural India : clustered randomised controlled evaluation of immunisation campaigns with and without incentives. *British Medical Journal*, vol. 340, n° 7759.
- Bangladesh, Bureau de l'information et des statistiques sur l'éducation. 2008. *Secondary education statistics*, BANBEIS. www.banbeis.gov.bd/db_bb/secondary_education_1.htm (Consulté le 15 août 2010.)
- Bangladesh, ministère de l'Enseignement primaire et de l'Éducation de masse. 2009. *Upazila wise results of primary terminal examination, 2009*. Dhaka, ministère de l'Enseignement primaire et de l'Éducation de masse, Direction de l'enseignement primaire.
- Bano, M. 2007. *Contesting ideologies and struggle for authority : state-Madrassa engagement in Pakistan*. Birmingham, Royaume-Uni, Religions and Development Research Programme. (Working document 14.)
- Banque mondiale. 1996. *Bosnia and Herzegovina : the priority reconstruction and recovery program - the challenges ahead*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Discussion Paper 2.)
- . 2000. *East Timor : emergency school readiness project*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Project Information Document 9188.)
- . 2004. *Bosnia and Herzegovina country assistance evaluation*. Washington, D. C., Banque mondiale, Département de l'évaluation des opérations.
- . 2005a. *Pakistan country gender assessment : bridging the gender gap-opportunities and challenges*. Washington, D. C., Banque mondiale, Environment and Social Development Sector Unit, South Asia Region.
- . 2005b. *Reshaping the future : education and postconflict reconstruction*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 2006a. *Bosnia and Herzegovina : addressing fiscal challenges and enhancing growth prospects : a public expenditure and institutional review*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réduction de la pauvreté et gestion économique, région Europe et Asie centrale.
- . 2006b. *Replacer la nutrition au cœur du développement : une stratégie d'intervention à grande échelle*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Le développement en marche.)
- . 2007. *Education in Sierra Leone : present challenges, future opportunities*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Développement humain de la région Afrique.)
- . 2008a. *Nigeria : a review of the costs and financing of public education*. Volume II. *Main report*. Washington, D. C., Banque mondiale, Unité du développement humain, région Afrique.
- . 2008b. *Project appraisal document on a proposed credit in the amount of SDR 33.5 million (US\$ 50.0 million equivalent) to the Federal Democratic Republic of Ethiopia in support of the first phase of the general education quality improvement program (GEQIP)*. Washington, D. C., Banque mondiale.

- . 2008c. *Realizing rights through social guarantees : an analysis of new approaches to social policy in Latin America and South Africa*. World Bank, Banque mondiale, Département du développement social.
- . 2009a. *Afghanistan reconstruction trust fund*. Washington, D. C., Banque mondiale, Fonds d'affectation spéciale pour la reconstruction de l'Afghanistan.
- . 2009b. *IDA at work : Côte d'Ivoire – emerging from crisis*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 2009c. *Project appraisal document on a proposed loan in the amount of US\$60 million to the Hashemite Kingdom of Jordan for a second education reform for the knowledge economy project*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 2010a. *Fast-track initiative education program development fund : annual progress report for 2009*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 2010b. *Food price watch : May 2010*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 2010c. *Food price watch : September 2010*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 2010d. *Scaling up school feeding : keeping children in school while improving their learning and health*. Washington, D. C., Banque mondiale. <http://go.worldbank.org/TWVS7613V0> (Consulté le 20 décembre 2010.)
- . 2010e. *Stepping up skills for more jobs and higher productivity*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 2010f. World development indicators online. Washington, D. C., Banque mondiale. <http://data.worldbank.org/indicator> (Consulté le 30 septembre 2010.)
- Banque mondiale et FMI. 2010. *Rapport de suivi mondial 2010 : les ODM après la crise*. Washington, D. C., Banque mondiale/Fonds monétaire international.
- Banque mondiale et UNICEF. 2009. *Abolishing school fees in Africa : lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi, and Mozambique*. Washington, D. C./New York, Banque mondiale/UNICEF. (Development Practice in Education.)
- Barakat, B. ; Karpinska, Z. ; Paulson, J. 2008. *Desk study : education and fragility*. Paris, Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) (Document présenté au Groupe de travail sur l'éducation et la fragilité de l'INEE.)
- Barakat, B. ; Urdal, H. 2009. *Breaking the waves ? Does education mediate the relationship between youth bulges and political violence ?* Washington, D. C., Banque mondiale, Africa Region, Post Conflict and Social Development Unit. (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 5114.)
- Bart, G. R. 2010. The ambiguous protection of schools under the law of war : time for parity with hospitals and religious buildings. Dans : UNESCO (dir. publ.), *Protecting education from attack. a state-of-the-art review*. Paris, UNESCO, p. 195-225.
- Bartholomew, A. ; Takala, T. ; Ahmed, Z. 2009. *Mid-term evaluation of the EFA fast track initiative : country case study – Mozambique*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management. (Projet.)
- Baxter, P. ; Bethke, L. 2009. *Alternative education : filling the gap in emergency and post-conflict situations*. Paris/Reading, UNESCO-IIEP/CFBT Education Trust. (Éducation en situation d'urgence et de reconstruction.)
- BBC News. 2010. *Q & A : Mexico's drug-related violence*. Londres, British Broadcasting Corporation. www.bbc.co.uk/news/world-latin-america-10681249 (Consulté le 15 octobre 2010.)
- Beaupère, N. ; Boudesseul, G. 2009. *Quitter l'université sans diplôme : quatre figures du décrochage étudiant*. Marseille, Centre d'études et de recherches sur les qualifications. (Bref du Céreq 265.)
- Behrman, J. R. ; Hoddinott, J. ; Maluccio, J. A. ; Soler-Hampejsek, E. ; Behrman, E. ; Martorell, R. ; Ramirez-Zea, M. ; Stein, A. 2008. *What determines adult cognitive skills ? Impacts of pre-schooling, schooling and post-schooling experiences in Guatemala*. Washington, D. C., Institut international de recherche sur les politiques alimentaires. (Discussion Paper 00826.)
- Behrman, J. R. ; Parker, S. W. ; Todd, P. E. 2009. Schooling impacts of conditional cash transfers on young children : evidence from Mexico. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 57, n° 3, p. 439-477.
- Bender, P. ; Dutcher, N. ; Klaus, D. ; Shore, J. ; Tesar, C. 2005. *In their own language... Education for all*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Education Notes.)
- Bennell, P. 2009. A review of EFA expenditure projections made by national education plans in sub-Saharan Africa. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Berlinski, S. ; Galiani, S. ; Gertler, P. 2009. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, vol. 93, n° 1-2, p. 219-234.
- Bermingham, D. 2010. UK policy on aid to conflict affected countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Berns, J. ; Clark, C. ; Jean, I. ; Nagy, S. ; Williams, K. [s. d.]. *Education policy in multi-ethnic societies : a review of national policies that promote coexistence and social inclusion*. Waltham, Coexistence International.
- Berrebi, C. 2007. Evidence about the link between education, poverty and terrorism among Palestinians. *Peace Economics, Peace Science and Public Policy*, vol. 13, n° 1, article 2.
- Bertrand, H. ; Hillau, B. 2008. *L'enjeu des qualifications dans la maîtrise des restructurations*. Marseille, France, Centre d'études et de recherches sur les qualifications. (Bref du Céreq 259.)
- Betancourt, T. ; Borisova, I. ; Rubin-Smith, J. ; Gingerich, T. ; Williams, T. ; Agnew-Blais, J. 2008a. *Psychosocial adjustment and social reintegration of children associated with armed forces and armed groups : the state of the field and future directions*. Austin, Psychology Beyond Borders.
- Betancourt, T. S. ; Simmons, S. ; Borisova, I. ; Brewer, S. E. ; Iweala, U. ; de la Soudière, M. 2008b. High hopes, grim realities : reintegration and the education of former child soldiers in Sierra Leone. *Comparative Education Review*, vol. 52, n° 4, p. 565-587.
- Betts, A. 2009a. *Development assistance and refugees : towards a North-South grand bargain ?* Oxford, Department of International Development, Refugee Studies. (Forced Migration Policy Briefing 2.)
- . 2009b. *Protection by persuasion : international cooperation in the refugee regime*. Ithaca, Cornell University Press.

- . 2010. *Towards a « Soft law » framework for the protection of vulnerable migrants*. Genève, Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. (New Issues in Refugee Research, Research Paper 162.)
- Bhutta, Z. A. ; Ahmed, T. ; Black, R. E. ; Cousens, S. ; Dewey, K. ; Giugliani, E. ; Haider, B. A. ; Kirkwood, B. ; Morris, S. S. ; Sachdev, H. P. S. ; Shekar, M. 2008. What works ? Interventions for maternal and child undernutrition and survival. *The Lancet*, vol. 371, n° 9610, Série Maternal and Child Undernutrition n° 3, p. 417-440.
- Bigio, J. ; Scott, J. 2009. *Internal displacement in Iraq : The process of working toward durable solutions*. Washington, D. C./Bern, Brookings-Bern Project on Internal Displacement.
- Bird, L. 2009. Promoting resilience : developing capacity within education systems affected by conflict. Document de réflexion pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Birkenes, A. 2006. Justice for Colombian IDPs ? *Forced Migration Review*, vol. 26, p. 70.
- Black, R. E. ; Cousens, S. ; Johnson, H. L. ; Lawn, J. ; E. ; Rudan, I. ; Bassani, D. G. ; Jha, P. ; Campbell, H. ; Fischer Walker, C. ; Cibulskis, R. ; Eisele, T. ; Liu, L. ; Mathers, C. 2010. Global, regional, and national causes of child mortality in 2008 : a systematic analysis. *The Lancet*, vol. 375, n° 9730, p. 1969-1987.
- Blau, F. D. 1997. *Trends in the well-being of American women : 1970-1995*. Cambridge, National Bureau of Economic Research. (Working document 6206.)
- Boak, E. 2009. *Education financing in Côte d'Ivoire : opportunities and constraints*. Londres, Save the Children.
- . 2010. *Education financing, governance and accountability in Sierra Leone*. Londres, Save the Children.
- Bosnia and Herzegovina Parliamentary Assembly. 2003. *Framework law on primary and secondary education in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo, Assemblée parlementaire.
- Boulet, R. C. 2010. Challenges of teaching a brutal past. *The Phnom Penh Post* 8 janvier. www.phnompenhpost.com/index.php/2010010830724/National-news/challenges-of-teaching-a-brutal-past.html (Consulté le 13 janvier 2011.)
- Bourgonje, P. ; Tromp, R. 2009. *Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries : case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*. Bruxelles, Internationale de l'éducation.
- Bouta, T. ; Frerks, G. ; Bannon, I. 2005. *Gender, conflict, and development*. Washington, D. C., Banque mondiale, Unité prévention des conflits et reconstruction.
- Boyce, J. 2007. *Public finance, aid and post-conflict recovery*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement.
- Boyle, S. ; Brock, A. ; Mace, J. ; Sibbons, M. 2002. *Reaching the poor : the « costs » of sending children to school – A six country comparative study*. Londres, Department for International Development. (Education Research Paper 47.)
- Bradbury, M. ; Kleinman, M. 2010. *Winning hearts and minds ? Examining the relationship between aid and security in Kenya*. Medford, Feinstein International Center.
- Braun, H. 2004. Reconsidering the impact of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 12, n° 1.
- Breidlid, A. 2010. Sudanese images of the other : education and conflict in Sudan. *Comparative Education Review*, vol. 54, n° 4, p. 555-579.
- Brett, R. ; Specht, I. 2004. *Young soldiers : why they choose to fight*. Boulder, Lynne Rienner Publishers.
- Brigety II, R. 2008. *Humanity as a weapon of war : sustainability and the role of the US military*. Washington, D. C., Center for American Progress.
- Bronner, E. 2010. Israel : defying ban, Palestinians renovate East Jerusalem schools. *The New York Times*, 2 novembre.
- Brophy, M. ; Page, E. 2007. Radio literacy and life skills for out-of-school youth in Somalia. *Journal of International Cooperation in Education*, vol. 10, n° 1, p. 135-147.
- Brown, G. K. 2008. Horizontal inequalities and separatism in Southeast Asia : a comparative perspective. Dans : Stewart, F. (dir. publ.), *Horizontal inequalities and conflict : understanding group violence in multiethnic societies*. Basingstoke, Palgrave, p. 252-284.
- . 2009. Regional autonomy, spatial disparity and ethnoregional protest in contemporary democracies : a panel data analysis, 1985-2003. *Ethnopolitics*, vol. 8, n° 1, p. 47-66.
- . 2010. Education and violent conflict. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- . À paraître. Education in Malaysia : rectifying inequality, reifying identity ? Dans : Hanf, T. (dir. publ.), *Education in deeply divided societies*. Baden-Baden, Nomos.
- Brown, K. ; Tirnauer, J. 2009. *Trends in US foreign assistance over the past decade*. Washington, D. C., US Agency for International Development.
- Bureau du Haut Représentant. 2001. *Education policy in Bosnia and Herzegovina*. Bureau du Haut Représentant et représentant spécial de l'UE. www.ohr.int/ohr-dept/hr-rol/thedep/education/default.asp?content_id=3519 (Consulté le 29 octobre 2010.)
- Burde, D. ; Linden, L. L. 2009. *The effect of proximity on school enrolment : evidence from a randomized controlled trial in Afghanistan*. Washington, D. C., Centre for Global Development. (Projet)
- Burke, A. (en cours). *Peripheral conflicts and limits to peacebuilding : international aid and the far South of Thailand*. Thèse de Ph.D. Londres, Université de Londres.
- Burnett, N. ; Bermingham, D. 2010. *Innovative financing for education*. Washington, D. C., Results for Development Institute. (Education Support Program Working Paper 5.)
- Bush, K. D. ; Saltarelli, D. 2000. *The two faces of education in ethnic conflict : towards a peacebuilding education for children*. Florence, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. (UNICEF Innocenti Insights.)
- Buvinic, M. ; Guzman, J. C. ; Lloyd, C. 2007. Gender shapes adolescence. *Development Outreach*, vol. 9, n° 2, p. 12-15.
- Buvinic, M. ; Morrison, A. R. 2009. Introduction, overview, and future policy agenda. Dans : Buvinic, M. ; Morrison, A. R. ; Ofosu-Amaah, A. O. ; Sjöblom, M. (dir. publ.), *Equality for women : where do we stand on millennium goal 3 ?* Washington, D. C., Banque mondiale.

- Caldwell, J. C. 1986. Routes to low mortality in poor countries. *Population and Development Review*, vol. 12, n° 2, p. 171-220.
- Cambridge Education, Mokoro Ltd. et OPM. 2010a. *Mid-term evaluation of the EFA fast track initiative : final synthesis report*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management.
- . 2010b. *Mid-term evaluation of the EFA fast track initiative : final synthesis report*. Volume 2. Annexes : annex H, the FTI and fragile states. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management.
- Campaign for Popular Education. 2000. *Education Watch 1999 : hope not complacency – State of primary education in Bangladesh 1999*. Dhaka, CAMPE.
- . 2001. *Education watch 2000 : a question of quality – State of primary education in Bangladesh*. Dhaka, CAMPE.
- Carlsson, B. T. ; Schubert, C. B. ; Robinson, S. 2009. *The aid effectiveness agenda : benefits of a European approach*. Bruxelles/Hemel Hempstead, Commission européenne/HTSPE Limited. (Project n° 2008/170204 – Version 1.)
- Carnoy, M. ; Loeb, M. 2002. Does external accountability affect student outcomes ? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 24, n° 4, p. 305-331.
- CEDEFOP. 2010. *Skills supply and demand in Europe : medium-term forecast up to 2020*. Thessalonique, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- Center for Army Lessons Learned. 2009. *Commander's guide to money as a weapons system handbook*. Fort Leavenworth, US Army Combined Arms Center, CALL. <http://usacac.army.mil/cac2/call/docs/09-27/09-27.pdf> [Consulté le 15 juin 2010.]
- Center for Global Development. 2010. *Aid to Pakistan by the numbers : what the United States spends in Pakistan*. Washington, D. C., Centre for Global Development. www.cgdev.org/section/initiatives/_active/pakistan/numbers [Consulté le 2 novembre 2010]
- Centre d'actualités de l'ONU. 2010. *RDC : les violents confirment l'urgence de consolider la paix, selon Ban*. Dossier d'actualité, 25 août. <http://www.un.org/apps/news/fr/storyF.asp?NewsID=22793&Cr=RDC&Cr1=> [Consulté en octobre 2010.]
- Cepeda Espinosa, M. J. 2009. The constitutional protection of IDPs in Colombia. Dans : Rivadeneira, R. A. (dir. publ.), *Judicial protection of internally displaced persons : the Colombian experience*. Washington D. C., Brookings-Bern Project on Internal Displacement.
- CERF. 2010. *CERF projects around the world 2009*. New York, Fonds central d'intervention d'urgence. <http://ochaonline.un.org/cerf/CERFaroundtheWorld/CERFProjectsaroundtheWorld2009/tabid/5351/language/fr-FR/Default.aspx> [Consulté le 12 novembre 2010.]
- Chalmers, M. 2004. *Spending to save ? An analysis of the cost effectiveness of conflict prevention*. Bradford, University of Bradford, Department of Peace Studies, Centre for International Cooperation and Security.
- Chaudhury, N. ; Hammer, J. ; Kremer, M. ; Muralidharan, K. ; Halsey Rogers, F. 2006. Missing in action : teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, n° 1, p. 91-116.
- Chaudhury, N. ; Parajuli, D. 2006. *Conditional cash transfers and female schooling : the impact of the female school stipend program on public school enrolments in Punjab, Pakistan*. Washington, D. C., Banque mondiale. [Série Évaluation d'impact 9, Document de travail de recherche sur les politiques, n° 4102.]
- Chauvet, L. ; Collier, P. 2007. Education in fragile states. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Chaux, E. 2009. Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict : the Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, vol. 79, n° 1, p. 84-93.
- Chaux, E. ; Molano, A. ; Podlesky, P. 2009. Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying : a country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behaviour*, vol. 35, p. 520-529.
- Checchaglini, A. ; Marion-Vernoux, I. ; Gauthier, C. ; Rousset, P. 2009. *Les entreprises forment moins quand la conjoncture se dégrade*. Marseille, France, Centre d'études et de recherches sur les qualifications. (Bref du Céreq 267.)
- Chen, M. ; Vanek, J. ; Carr, M. 2004. *Mainstreaming informal employment and gender in poverty reduction : a handbook for policy-makers and other stakeholders*. Londres/Ottawa, Secrétariat du Commonwealth/Centre de recherches pour le développement international.
- Chimombo, J. ; Kunje, D. ; Chimuzo, T. ; Mchikoma, C. 2005. *The SACMEQ II project in Malawi : a study of the conditions of schooling and the quality of education*. Harare, SACMEQ.
- Chrétien, J. P. ; Bayart, J. F. ; Copans, J. ; Courade, G. ; Dubresson, A. ; Tourneux, H. 1995. *Rwanda : les médias du génocide*. Paris, Karthala. (Collection Hommes et Sociétés.)
- CCPI. 2010. *République démocratique du Congo : affaire Katanga-Ngudjolo Chui*. Coalition pour la Cour pénale internationale. www.iccnw.org/?mod=drctimelinekatanga [Consulté en octobre 2010.]
- Clements, A. J. 2007. *Trapped ! The disappearing hopes of Iraqi refugee children*. Genève, Vision du monde.
- Clinton, H. R. 2009. *Ce que j'ai vu à Goma*. <http://www.america.gov/st/foraid-french/2009/August/20090825132754eaifas0.5890772.html>/People, New York, www.people.com/people/article/0,,20299698,00.html [Consulté le 21 août 2009]
- CNN. 2008. *Two schoolgirls blinded in acid attack in Afghanistan*. CNN International, Kaboul, 15 novembre. <http://edition.cnn.com/2008/WORLD/asiapcf/11/12/afghanistan.acid.attack/index.html> [Consulté en octobre 2010]
- Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. 2008. *Child soldiers global report 2008*. Londres, Coalition to Stop the Use of Child Soldiers.
- Coghlan, B. ; Ngoy, P. ; Mulumba, F. ; Hardy, C. ; Bemo, V. N. ; Stewart, T. ; Lewis, J. ; Brennan, R. 2008. *Mortality in the Democratic Republic of Congo : an ongoing crisis*. New York, International Rescue Committee/Burnet Institute.
- Cohen, J. E. 2008. Make secondary education universal. *Nature*, vol. 456, n° 7222, p. 572-573.
- Cohen, R. ; Deng, F. M. 2009. *Mass displacement caused by conflicts and one-sided violence : national and international responses. SIPRI yearbook 2009 : Armaments, disarmaments and international security*. New York, Oxford University Press, p. 15-38.
- Colclough, C. ; Al-Samarrai, S. ; Rose, P. ; Tembon, M. 2004. *Achieving schooling for all in Africa : costs, commitment and gender*. Farnham, Ashgate Publishing Ltd.

- Collier, P. 2007. *The bottom billion : why the poorest countries are failing and what can be done about it*. New York, Oxford University Press.
- . 2009. *Wars, guns and votes : democracy in dangerous places*. New York, Harper Collins.
- Collier, P. ; Hoeffler, A. 2004. Greed and grievance in civil war. *Oxford Economic Papers*, vol. 56, n° 4, p. 563-595.
- Commission des Communautés européennes. 2009. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training : indicators and benchmarks, 2009*. Bruxelles, Commission des Communautés européennes.
- Commission européenne. 2009a. *Study on governance challenges for education in fragile situations : Cambodia country report*. Bruxelles, Commission européenne.
- . 2009b. *Study on governance challenges for education in fragile situations : Democratic Republic of Congo country report*. Bruxelles, Commission européenne.
- . 2009c. *Study on Governance Challenges for Education in Fragile situations : Liberia country report*. Bruxelles, Commission européenne.
- . 2010. *Innovative financing at a global level*. Bruxelles, Commission européenne. [Document de travail des services de la Commission SEC [2010] 409 final.]
- Conference at Bretton Woods. 1944. *Summary of agreements*. Paper presented at the United Nations monetary and financial conference at Bretton Woods, Bretton Woods, Book Department, Army Information School, 22 July.
- Conventions de Genève. 1949. Convention (I) de Genève pour l'amélioration du sort des blessés et des malades dans les forces armées en campagne. Convention (II) de Genève pour l'amélioration du sort des blessés, des malades et des naufragés des forces armées sur mer. Convention (III) de Genève relative au traitement des prisonniers de guerre. Convention (IV) de Genève relative à la protection des personnes civiles en temps de guerre. Genève, 12 août. www.icrc.org/ihl.nsf/FULL/365?OpenDocument (Consulté le 11 janvier 2011.)
- . 1977. Protocole additionnel aux Conventions de Genève du 12 août 1949 relatif à la protection des victimes des conflits armés internationaux (Protocole I) et Protocole additionnel aux Conventions de Genève du 12 août 1949 relatif à la protection des victimes des conflits armés non internationaux (Protocole II). Genève, Comité international de la Croix-Rouge, 8 juin. www.icrc.org/ihl.nsf/7c4d08d9b287a42141256739003e636b/f6c8b9fee14a77fddc125641e0052b079 (Consulté le 11 janvier 2011.)
- Coomaraswamy, R. 2010. *The Security Council and children and armed conflict : an experiment in the making* – Conférence publique prononcée au Centre on Human Rights in Conflict, University of East Londres School of Law, 12 avril 2010. New York, Children and Armed Conflict. www.un.org/children/conflict/english/12-apr-2010-the-security-council-and-caac.html (Consulté le 29 octobre 2010.)
- Countdown to 2015. 2010. *Dying : millions of women in childbirth, newborns, and young children – A renewed effort to reduce the global toll*. New York, Organisation des Nations Unies. www.countdown2015mnch.org/media-centre/2010-latest-news/mnch-analysis
- Cour pénale internationale. 2010a. Darfour, Soudan : ICC-02/05-01/09 – Affaire Le Procureur c. Omar Hassan Ahmad Al Bashir. La Haye, Cour pénale internationale. [www.icc-cpi.int/menus/icc/situations % 20and % 20cases/situations/situation % 20icc % 200205/related % 20cases/icc02050109/icc02050109 ? lan = en-GB](http://www.icc-cpi.int/menus/icc/situations%20and%20cases/situations/situation%20icc%200205/related%20cases/icc02050109/icc02050109?lan=en-GB) [Consulté en octobre 2010.]
- . 2010b. Situations et affaires. La Haye, Cour pénale internationale. www.icc-cpi.int/Menus/ICC/Situations+and+Cases (Consulté en novembre 2010.)
- Coursen-Neff, Z. 2010. Attacks on education : monitoring and reporting for prevention, early warning, rapid response and accountability. Dans : UNESCO (dir. publ.), *Protecting education from attack : a state-of-the-art review*. Paris, UNESCO, p. 111-124.
- Croso, C. ; Vóvio, C. ; Masagão, V. 2008. Amérique latine : alphabétisation, éducation des adultes et points de référence de l'alphabétisation des adultes. *Education des adultes et développement*, n° 71.
- Dallman, A. 2009. *Prosecuting conflict-related sexual violence at the International Criminal Court*. Stockholm, Institut international de recherches sur la paix. [SIPRI Insights on Peace and Security 2009/1.]
- Dammers, T. 2010. The response of the international community to sexual violence in conflict-affected states. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Dang, H. A. 2007. The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Economics of Education Review*, vol. 26, n° 6, p. 684-699.
- Dang, H. A. ; Knack, S. ; Rogers, F. H. 2009. *International aid and financial crises in donor countries*. Washington, D. C., Banque mondiale. [Document de travail de recherche sur les politiques, n° 5162.]
- Danjibo, N. D. 2009. Islamic fundamentalism and sectarian violence : the « Maitatsine » and « Boko Haram » crises in Northern Nigeria. Document présenté au Colloque de l'IFRA « Conflit et violence au Nigéria », 16-19 novembre. Zaria, Institut français de recherche en Afrique.
- Das, J. ; Zajonc, T. 2008. *India shining and Bharat drowning : comparing two Indian states to the worldwide distribution in mathematics achievement*. Washington, D. C., Banque mondiale. [Document de travail de recherche sur les politiques, n° 4644.]
- Datt, G. ; Payongayong, E. ; Garrett, J. L. ; Ruel, M. T. 1997. *The GAPVU cash transfer program in Mozambique*. Washington, D. C., Institut international de recherche sur les politiques alimentaires. (FCND Discussion Paper 36.)
- Davies, A. ; Ngendakuriyo, A. 2008. *Mid-term evaluation of PEAR 2006-2008 : final report*. Lasne, Channel Research pour l'UNICEF.
- Davies, L. 2005. Evaluating the link between conflict and education. *Journal of Peacebuilding & Development*, vol. 2, n° 2, p. 42-58.
- Déclaration de Genève. 2008. *Global burden of armed violence*. Genève, La Déclaration de Genève sur la violence armée et le développement, Secrétariat de la Déclaration de Genève.
- Deen, T. 2008. *UN seeks large military force to restrain Congo*. New York, IPS, 20 novembre. <http://ipsnews.net/africa/nota.asp?idnews=44796> [Consulté le 4 novembre 2010.]
- Degomme, O. ; Guha-Sapir, D. 2010. Patterns of mortality rates in Darfur conflict. *The Lancet*, vol. 375, n° 9711, p. 294-300.
- de Janvry, A. ; Finan, F. ; Sadoulet, E. ; Vakis, R. 2006. Can conditional cash transfer programs serve as safety nets in keeping children at school and from working when exposed to shocks ? *Journal of Development Economics*, vol. 79, p. 349-373.
- De Launey, G. 2009. *Textbook sheds light on Khmer Rouge era*. Phnomh Penh, BBC News, 10 novembre. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/8350313.stm> [Consulté le 28 août 2010.]

- Depoortere, E. ; Checchi, F. ; Broillet, F. ; Gerstl, S. ; Minetti, A. ; Gayraud, O. ; Briet, V. ; Pahl, J. ; Defourny, I. ; Tatay, M. ; Brown, V. 2004. Violence and mortality in West Darfur, Sudan (2003-04) : epidemiological evidence from four surveys. *The Lancet*, vol. 364, n° 9442, p. 1315-1320.
- Des Forges, A. 1999. *Leave none to tell the story : genocide in Rwanda*. New York, Human Rights Watch.
- Development Assistance Database Pakistan. 2010. Development Assistance Database Pakistan. Synergy International Systems, Inc. www.dadpak.org. [Consulté le 16 décembre 2010.]
- Development Initiatives. 2009. *GHA report 2009*. Somerset, Development Initiatives.
- . 2010a. Education aid flows to conflict-affected countries with large IDP and refugee populations. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
 - . 2010b. Funding to education channelled through humanitarian and development pooled financing mechanisms in conflict-affected countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
 - . 2010c. *GHA report 2010*. Somerset, Development Initiatives.
 - . 2010d. Monitoring the impact of the financial crisis on international aid. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- DfID. 2010a. *Building peaceful states and societies*. Londres, ministère du Développement international. (Practice Paper.)
- . 2010b. *DFID in 2009-10 : response to the international development (reporting and transparency) act 2006*. Londres, ministère du Développement international.
 - . 2010c. *The neglected crisis of undernutrition : DFID's strategy*. Londres, ministère du Développement international/UK Aid.
 - . 2010d. *Statistics on international development : additional tables*. Londres, ministère du Développement international. www.dfid.gov.uk/About-DFID/Finance-and-performance/Aid-Statistics/Statistic-on-International-Development-2010/SID-2010-Additional-tables/. [Consulté le 16 décembre 2010.]
- Dhillon, N. ; Yousef, T. (dir. publ.). 2009. *Generation in waiting : the unfulfilled promise of young people in the Middle East*. Washington, D. C., Brookings Institution Press.
- di Gropello, E. 2006. *A comparative analysis of school-based management in Central America*. Washington, D. C., Banque mondiale. [Document de travail 72.]
- Diagne, A. W. ; Sall, B. R. A. 2009. Éléments de bilan de la stratégie du « faire-faire » en alphabétisation. Dans : Secrétariat de l'ADEA (dir. publ.), *Programmes d'alphabétisation : comment assurer l'efficacité des apprentissages ?* Tunis, Association pour le développement de l'éducation en Afrique, p. 155-185.
- Djité, P. G. 2000. Language planning in Côte d'Ivoire. *Current Issues in Language Planning*, vol. 1, n° 1, p. 11-46.
- DLCA, Maroc. 2008. *Tendances récentes et situation actuelle de l'éducation et de la formation des adultes*. Rabat, Direction de la lutte contre l'analphabétisme. [Rapport national pour le royaume du Maroc à CONFINTEA VI.]
- Documentation Centre of Cambodia. 2010. *Genocide education project : the teaching of a history of democratic Kampuchea (1975-1979) – Final project report to Belgique, 2010*. Phnom Penh, Centre de documentation du Cambodge.
- Dolan, J. ; Ndaruhutse, S. 2010. Save the Children UK's financial flows, programme choices, and the influences of the rewrite the future campaign. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Dom, C. 2009a. *FTI mid-term evaluation : FTI and fragile states and fragile partnerships*. Cambridge/Oxford, Royaume-Uni, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management. (Working Paper 6.)
- . 2009b. *Long term perspectives on development impacts in rural Ethiopia : wtage 1 – macro level policies, programmes and models entering rural communities, 2003-9*. Oxford, Mokoro.
- Doss, A. 2009. United Nations peacekeeping in the Democratic Republic of the Congo. Londres, *RUSI News*, 11 novembre. www.rusi.org/news/ref:N4AFADBF8827 [Consulté le 8 décembre 2010.]
- Duffy, M. ; Fransman, J. ; Pearce, E. 2008. *Review of 16 REFLECT evaluations*. Londres, ActionAid UK.
- Duflo, E. ; Dupas, P. ; Kremer, M. 2010a. *Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking : evidence from a randomised evaluation in Kenya*. Cambridge, The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab.
- Duflo, E. ; Hanna, R. ; Ryan, S. 2010b. *Incentives work : getting teachers to come to school*. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology. [Non publié.]
- Duncan, T. ; Jefferis, K. ; Molutsi, P. 2000. Botswana : social development in a resource-rich economy. Dans : Mehrotra, S. ; Jolly, R. (dir. publ.), *Development with a human face : experiences in social achievement and economic growth*. Oxford, Clarendon.
- Dy, K. 2008. *Genocide education in a global context : a comparative study of the Holocaust and Khmer Rouge regime*. Phnomh Penh, Centre de documentation du Cambodge.
- DynCorp International. 2010. DynCorp International acquires Casals & Associates. DynCorp International. [Communiqué de presse, 25 janvier.]
- Eck, K. 2010. Recruiting rebels : indoctrination and political education in Nepal. Dans : Lawoti, M. ; Pahari, A. K. (dir. publ.), *The maoist insurgency in Nepal : revolution in the twenty-first century*. Abingdon/New York, Routledge, p. 33-51.
- Eck, K. ; Hultman, L. 2007. One-sided violence against civilians in war : insights from new fatality data. *Journal of Peace Research*, vol. 44, n° 2, p. 233-246.
- Egel, D. ; Salehi-Isfahani, D. 2010. *Youth transitions to employment and marriage in Iran : evidence from the school to work transition survey*. Wolfensohn Center for Development/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Paper 11.)
- Elbert, T. ; Schauer, M. ; Schauer, E. ; Huschka, B. ; Hirth, M. ; Neuner, F. 2009. Trauma-related impairment in children : a survey in Sri Lankan provinces affected by armed conflict. *Child Abuse & Neglect*, vol. 33, n° 4, p. 238-246.
- Eltringham, N. 2004. *Accounting for horror : post-genocide debates in Rwanda*. Londres, Pluto Press.

- Engle, P. L. ; Black, M. M. ; Behrman, J. R. ; Cabral de Mello, M. ; Gertler, P. J. ; Kapiriri, L. ; Martorell, R. ; Young, M. E. 2007. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, vol. 369, n° 9557, p. 229-242.
- EPDC (Education policy and Data Center). 2008. Pupil performance and age : a study of promotion, repetition and dropout rates among pupils in four age groups in developing countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2009.
- EPDC (Education policy and Data Center) ; AED-SSC (Academy for Educational Development-Systems Services Center). 2010. Seeing the reconstruction of primary education in southern Sudan through EMIS 2006-2009. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2011.
- EPDC (Education policy and Data Center) ; UNESCO. 2009. Estimating the costs of achieving education for all in low-income countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2010.
- Ethiopia MoFED. 2007. *Ethiopia : building on progress – A plan for accelerated and sustained development to end poverty (PASDEP). Annual Progress Report 2005/06*. Addis Abeba, ministère des Finances et du Développement économique.
- Eubank, N. 2010. *Peace-building without external assistance : lessons from Somaliland*. Washington, D. C., Centre for Global Development. (Working Document 198.)
- Fair, C. 2008. The educated militants of Pakistan : implications for Pakistan's domestic security. *Contemporary South Asia*, vol. 16, n° 1, p. 93-106.
- Fearon, J. D. ; Laitin, D. D. 2003. Ethnicity, insurgency, and civil war. *American Political Science Review*, vol. 97, n° 1, p. 75-90.
- Fernald, L. C. H. ; Gertler, P. J. ; Neufeld, L. M. 2008. Role of cash in conditional cash transfer programmes for child health, growth, and development : an analysis of Mexico's Oportunidades. *The Lancet*, vol. 371, n° 9615, p. 828-837.
- Ferris, E. 2010a. Protecting the rights of internally displaced children. Dans : Ensor, M. O. ; Goëdziaik, E. M. (dir. publ.), *Children and migration. At the crossroads of resiliency and vulnerability*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- . 2010b. The role of municipal authorities. *Forced Migration Review*, vol. 34, p. 39.
- Ferris, E. ; Winthrop, R. 2010. Education and displacement : assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2011.
- Field, S. ; Kuczera, M. ; Pont, B. 2007. *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. (Politiques en matière d'éducation et de formation)
- Filmer, D. ; Schady, N. 2008. Getting girls into school : evidence from a scholarship program in Cambodia. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 56, p. 581-617.
- Financial Management Reform Programme and OPM. 2006. *Primary education in Bangladesh : assessing service delivery*. Dhaka/Oxford, FMRP/Oxford Policy Management. (Social Sector Performance Surveys.)
- Fiszbein, A. ; Schady, N. ; Ferreira, F. H. G. ; Grosh, M. ; Kelleher, N. ; Olinto, P. ; Skoufias, E. 2009. *Conditional cash transfers : reducing present and future poverty*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- FMI. 2002. *Bangladesh : 2001 article IV consultation – Staff report ; staff supplement ; staff statement ; public information notice on the executive board discussion ; and statement by the Executive Director for Bangladesh, juin 2002*. Washington, D. C., Fonds monétaire international. (Country Report 02/113.)
- . 2006a. *Regional economic outlook : Middle East and Central Asia, septembre 2006*. Washington, D. C., Fonds monétaire international. (Études économiques et financières.)
- . 2006b. *Regional economic outlook : sub-Saharan Africa, septembre 2006*. Washington, D. C., Fonds monétaire international. (Études économiques et financières.)
- . 2009. *Nigeria : 2009 article IV consultation – staff report ; staff supplement ; public information notice on the executive board discussion ; statement by the IMF staff representative ; and statement by the Executive Director for Nigeria*. Washington, D. C., Fonds monétaire international. (Country Report 09/315.)
- . 2010a. *Bangladesh : 2009 article IV consultation – staff report ; staff supplement ; public information notice on the executive board discussion, February 2010*. Washington, D. C., Fonds monétaire international. (Country Report 10/55.)
- . 2010b. *A fair and substantial contribution by the financial sector*. Washington, D. C., Fonds monétaire international. (Rapport final pour le G20.)
- . 2010c. *Regional economic outlook : Middle East and Central Asia*. Washington, D. C., Fonds monétaire international, mai. (Études économiques et financières.)
- . 2010d. *Regional economic outlook : Middle East and Central Asia*. Washington, D. C., Fonds monétaire international, octobre. (Études économiques et financières.)
- . 2010e. *Perspectives économiques régionales : Afrique subsaharienne – Résilience et risques, octobre 2010*. Washington, D. C., Fonds monétaire international. (Études économiques et financières.)
- . 2010f. World economic outlook database. Washington, D. C., Fonds monétaire international. www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2010/02/weodata/index.aspx [Consulté le 11 octobre 2010.]
- Foaleng, M. ; Olsen, C. 2008. *DR Congo : key facts on funding for emergency education*. Washington, D. C., Refugees International. www.refugeesinternational.org/content/dr-congo-key-facts-funding-emergency-education [Consulté le 15 avril 2010.]
- Fonds mondial. 2010a. *Le Fonds mondial 2010 : innovation et impact – Synthèse des résultats*. Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme.
- . 2010b. *Global fund disbursements by region, country and grant agreement (in US\$ equivalents)*. Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme.
- . 2010c. *Élargissement de la prévention de la transmission du VIH de la mère à l'enfant (PTME) : note d'information*. Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme.

- . 2010d. *Second meeting of the third voluntary replenishment (2011-2013)*. Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme. www.theglobalfund.org/en/replenishment/newyork (Consulté en octobre 2010.)
- Foster, M. ; Bennett, J. ; Brusset, E. ; Kluyskens, J. 2010. *Country programme evaluation Sudan*. Londres, Department for International Development. (Evaluation Report, EV708.)
- Fournié, D. ; Guitton, C. 2008. *Des emplois plus qualifiés, des générations plus diplômées : vers une modification des normes de qualification*. Marseille, Centre d'études et de recherches sur les qualifications. (Bref du Céreq 252.)
- Fox, S. E. ; Levitt, P. ; Nelson, Charles A. III. 2010. How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, vol. 81, n° 1, p. 28-40.
- Foy, P. ; Olson, J. F. (dir. publ.). 2009. *TIMSS 2007 international database and user guide*. Trends in international mathematics and science study/Boston College, PIRLS International Study Center. http://timss.bc.edu/TIMSS2007/idb_ug.html (Consulté le 14 octobre 2010.)
- Frayha, N. 2003. Éducation et cohésion sociale au Liban. *Perspectives*, vol. XXXIII, n° 1, p. 102-117.
- Furukawa, U. 2009. Resettlement of Myanmar refugees from Thailand camps hits 50,000 mark. *UNHCR News Stories*, Mae Hong Son, Thaïlande, 30 juin. www.unhcr.org/4a4a178f9.html (Consulté le 15 septembre 2010.)
- Gakidou, E. ; Cowling, K. ; Lozano, R. ; Murray, C. J. L. 2010. Increased educational attainment and its effect on child mortality in 175 countries between 1970 and 2009 : a systematic analysis. *The Lancet*, vol. 376, n° 9745, p. 959-974.
- Gamoran, A. 2002. *Standards, inequality and ability grouping in schools*. Édimbourg, Université d'Édimbourg, Centre for Educational Sociology. (CES Briefing 25.)
- García-Huidobro, J. E. 2006. *900 schools and critical schools programs (Chile) : two experiences of positive discrimination*. Communication à la conférence Latin American Lessons in Promoting Education for All, Cartagena de Indias, Colombie, 9-11 octobre.
- Gates, S. ; Murshed, M. S. 2005. Spatial-horizontal inequality and the Maoist insurgency in Nepal. *Review of Development Economics*, vol. 9, n° 1, p. 121-134.
- GAVI Alliance. 2010. *GAVI disbursements to countries by type of support and year (2000-2009)*. Genève, GAVI Alliance. www.gavi.org/performance/disbursements/index.php
- Gershberg, A. I. ; Maikish, A. 2008. Targeting education funding to the poor : universal primary education, education decentralization and local level outcomes in Ghana. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Ghobarah, H. A. ; Huth, P. ; Russett, B. 2003. Civil wars kill and maim people long after the shooting stops. *American Political Science Review*, vol. 97, n° 2, p. 189-202.
- Gillies, J. 2009. *The power of patience : education system reform and aid effectiveness – Case studies in long-term education reform*. Washington, D. C., US Agency for International Development, EQUIP2.
- Girishankar, N. 2009. *Innovating development finance : from financing sources to financial solutions*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 5111.)
- Glad, M. 2009. *Knowledge on fire : attacks on education in Afghanistan – Risks and measures for successful mitigation*. Ottawa, Care Canada pour la Banque mondiale/ministère de l'Éducation de l'Afghanistan.
- Glewwe, P. 1999. Why does mother's schooling raise child health in developing countries ? Evidence from Morocco. *Journal of Human Resources*, vol. 34, n° 1, p. 124-159.
- Global Education Cluster. 2010a. *The joint education needs assessment toolkit*. Genève, Global Education Cluster.
- . 2010b. *OPT education cluster needs assessment framework*. Genève/Londres, UNICEF/Save the Children, Global Education Cluster.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. 2010a. *Global progress towards prohibiting corporal punishment in schools*. Londres, Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children.
- . 2010b. *Individual state reports*. Londres, Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. www.endcorporalpunishment.org/pages/progress/reports.html (Consulté le 10 mai 2010.)
- Global Witness. 2009. « *Face à un fusil, que peut-on faire ?* » *La guerre et la militarisation du secteur minier dans l'est du Congo*. Londres, Global Witness.
- GNUD. 2010. *Post-conflict needs assessments*. New York, Groupe des Nations Unies pour le développement. www.undg.org/index.cfm?P=144 (Consulté le 4 octobre 2010.)
- Goetz, A. M. ; Jenkins, R. 2010. La violence sexuelle comme tactique de guerre et la résolution 1888 du Conseil de sécurité : les prochaines étapes... *Chronique ONU*, vol. XLVII, n° 1, p. 19-21.
- Goldin, C. 1990. *Understanding the gender gap : an economic history of American women*. New York, Oxford University Press.
- Goldsmith, C. 2010. « Teacher's pay-making the pipe work » : the role of improving teachers' payroll systems for education service delivery and state legitimacy in selected conflict-affected countries in Africa. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Gomez, M. P. ; Christensen, A. 2010. The impact of refugees on neighboring countries : a development challenge. Document d'information pour le *Rapport sur le développement dans le monde 2011*.
- Good Humanitarian Donorship. 2010. *23 principles and good practice of humanitarian donorship*. Berne, Good Humanitarian Donorship. www.goodhumanitariandonorship.org/gns/principles-good-practice-ghd/overview.aspx (Consulté en décembre 2010.)
- Goodhand, J. 2001. *Conflict assessments : a synthesis report : Kyrgyzstan, Moldova, Nepal and Sri Lanka*. Londres, London University, Security and Development Group.
- Goodhand, J. ; Klem, B. ; Fonseka, D. ; Keethaponcalan, S. I. ; Sardesai, S. 2005. *Aid, conflict, and peacebuilding in Sri Lanka, 2000-2005*. Vol. 1. Colombo, The Asia Foundation.
- Gouvernement de la Côte d'Ivoire. 2009. *Stratégie de relance du développement et de réduction de la pauvreté*. Yamoussoukro, Gouvernement de la Côte d'Ivoire. (Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté)

- Gouvernement du Libéria et Organisation des Nations Unies. 2004. *Republic of Liberia : millennium development goals report 2004*. Monrovia, Gouvernement du Libéria/Organisation des Nations Unies.
- Gouvernement du Royaume-Uni. 2010a. *Securing Britain in an age of uncertainty : the strategic defence and security review*. Londres, The Stationery Office.
- . 2010b. *A strong Britain in an age of uncertainty : the national security strategy*. Londres, The Stationery Office.
- Graham-Brown, S. 1994. *The role of the curriculum. Education rights and minorities*. Londres, Minority Rights Group, p. 27-32.
- Grantham-McGregor, S. ; Cheung, Y. B. ; Cueto, S. ; Glewwe, P. ; Richter, L. ; Strupp, B. ; International Child Development Steering Group. 2007. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, vol. 369, n° 9555, p. 60-70.
- Grantham-McGregor, S. M. ; Powell, C. A. ; Walker, S. P. ; Himes, J. H. 1991. Nutritional supplementation, psychosocial stimulation, and mental development of stunted children : the Jamaican study. *The Lancet*, vol. 338, n° 8758, p. 1-5.
- Groupe des Huit. 2010. *Déclaration du G8 à Muskoka – Reprise et renaissance*. Document du Sommet du G8 2010, Muskoka, Canada, 25-26 juin.
- Guégnard, C. ; Calmand, J. ; Giret, J. F. ; Paul, J. J. 2008. *La valorisation des compétences des diplômés de l'enseignement supérieur en Europe*. Marseille, Centre d'études et de recherches sur les qualifications. (Bref du Céreq 257.)
- Guha-Sapir, D. 2005. *Viewpoint : counting Darfur's dead isn't easy*. Londres, Reuters AlertNet. www.alertnet.org/thefacts/reliefresources/111115822420.htm (Consulté en octobre 2010.)
- Gupta, S. ; Clements, B. J. ; Bhattacharya, R. ; Chakravarti, S. 2002. *Fiscal consequences of armed conflict and terrorism in low- and middle-income countries*. Washington, D. C., Fonds monétaire international. (Document de travail 02/142.)
- Gurr, T. R. 2000. *People versus states : minorities at risk in the new century*. Washington, D. C., US Institute of Peace.
- Hadley, S. 2010. *Seasonality and access to education : the case of primary education in sub-Saharan Africa*. Brighton, Sussex University, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Pathways to Access Research Monograph 31.)
- Hanushek, E. ; Lavy, V. ; Hitomi, K. 2008. Do students care about school quality ? Determinants of dropout behavior in developing countries. *Journal of Human Capital*, vol. 2, n° 1, p. 69-105.
- Hanushek, E. ; Raymond, M. E. 2004. *Does school accountability lead to improved student performance ?* Cambridge, National Bureau of Economic Research. (Document de travail, 10591.)
- Hanushek, E. ; Woessmann, L. 2009. *Do better schools lead to more growth ? Cognitive skills, economic outcomes, and causation*. Cambridge, National Bureau of Economic Research. (Document de travail, 14633.)
- Harb, I. 2008. *Special report : education and conflict – Higher education and the future of Iraq*. Washington, D. C., United States Institute of Peace.
- Harbom, L. 2010. *UCDP/PRIO armed conflict dataset codebook*. Stockholm, Programme de collecte de données sur les conflits de l'Université d'Uppsala.
- Harbom, L. ; Wallensteen, P. 2010. Armed conflict, 1946-2009. *Journal of Peace Research*, vol. 47, n° 4, p. 501-509.
- Harlen, W. 2007. *The quality of learning : assessment alternatives for primary education*. Cambridge, Université de Cambridge, Faculté d'éducation. (Interim Reports, Research Survey, 3/4.)
- Harmer, A. ; Stoddard, A. ; DiDomenico, V. 2010. Aiding education in conflict : the role of international education providers operating in Afghanistan and Pakistan. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Harvey, P. ; Stoddard, A. ; Harmer, A. ; Taylor, G. ; DiDomenico, V. ; Brander, L. 2010. *The state of the humanitarian system : assessing performance and progress – A pilot study*. New York, ALNAP.
- Heckman, J. J. 2008. Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, vol. 46, n° 3, p. 289-324.
- Hegre, H. ; Karlsen, J. ; Nygård, H. M. ; Strand, H. ; Urdal, H. 2009. *Predicting armed conflict, 2010-2050*. Oslo, Peace Research Institute Oslo, Centre for the Study of Civil War. (Non publié.)
- Heyneman, S. P. 2003. Education, social cohesion, and the future role of international organizations. *Peabody Journal of Education*, vol. 78, n° 3, p. 25-38.
- HM Treasury. 2010. *Spending review 2010*. Londres, The Stationery Office.
- Holmes, R. 2010. The role of social protection programmes in supporting education in conflict-affected situations. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Holtom, P. ; Bromley, M. ; Wezeman, P. D. ; Wezeman, S. T. 2010. *Trends in international arms transfers, 2009*. Stockholm, Institut international de recherches sur la paix. (SIPRI Fact Sheet.)
- Horton, S. ; Shekar, M. ; McDonald, C. ; Mahal, A. ; Brooks, J. K. 2010. *Scaling up nutrition : what will it cost ?* Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Le développement en marche.)
- Hossain, N. ; Eyben, R. ; Rashid, M. ; Fillaili, R. ; Moncreiffe, J. ; Nyonyinto Lubaale, G. ; Mulumbi, M. 2009. *Accounts of crisis : poor people's experiences of the food, fuel and financial crises in five countries – Report on a pilot study in Bangladesh, Indonesia, Jamaica, Kenya and Zambia*. Brighton, Sussex University, Institute of Development Studies.
- Hossain, N. ; Fillaili, R. ; Lubaale, G. ; Mulumbi, M. ; Rashid, M. ; Tadros, M. 2010. *The social impacts of crisis : findings from community-level research in five developing countries*. Brighton/Jakarta/Dhaka/Londres, Sussex University, Institute of Development Studies/SMERU Research Institute/BRAC Development Institute/Department for International Development.
- House of Commons and House of Lords. 2008. *Education and skills bill, HL bill 58*. Londres, The Stationery Office.
- Huisman, J. ; Smits, J. 2009. Effects of household- and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. *World Development*, vol. 37, n° 1, p. 179-193.
- Human Rights Watch. 2009a. *The Christmas massacres : LRA attacks on civilians in northern Congo*. New York, Human Rights Watch.

- . 2009b. *DR Congo : civilian cost of military operation is unacceptable*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/en/news/2009/10/12/dr-congo-civilian-cost-military-operation-unacceptable [Consulté en octobre 2010.]
- . 2009c. *Sabotaged schooling : Naxalite attacks and police occupation of schools in India's Bihar and Jharkhand states*. New York, Human Rights Watch.
- . 2009d. *Soldiers who rape, commanders who condone : sexual violence and military reform in the Democratic Republic of Congo*. New York, Human Rights Watch.
- . 2009e. « *Vous serez punis* » : *attaques contre les civils dans l'est du Congo*. New York, Human Rights Watch.
- . 2010a. *Terrorisés et abandonnés : l'anarchie, le viol et l'impunité dans l'ouest de la Côte d'Ivoire*. New York, Human Rights Watch.
- . 2010b. *Une fuite permanente : le cercle vicieux des déplacements dans l'est du Congo*. New York, Human Rights Watch.
- . 2010c. *Making Kampala count : advancing the global fight against impunity at the ICC review conference*. Human Rights Watch.
- . 2010d. *Targets of both sides : violence against students, teachers, and schools in Thailand's southern border provinces*. New York, Human Rights Watch.
- . 2010e. *UN : strengthen civilian protection in Darfur*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/en/news/2010/07/19/un-strengthen-civilian-protection-darfur [Consulté en novembre 2010.]
- Human Security Report Project. 2009. *Human security report 2009 : the shrinking costs of war*. Vancouver, BC, Simon Fraser University.
- Humphreys, M. ; Weinstein, J. M. 2008. Who fights ? The determinants of participation in civil war. *American Journal of Political Science*, vol. 52, n° 2, p. 436-55.
- Hungi, N. ; Makuwa, D. ; Saito, M. ; Dolata, S. ; van Cappelle, F. ; Paviot, L. ; Vellien, J. 2010. *SACMEQ III project results : pupil achievements levels in reading and mathematics*. Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation. (Working Document 1.)
- Hunt, F. 2008. *Dropping out from school : a cross country review of literature*. Brighton, Sussex University, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Pathways to Access Research Monograph 16.)
- Husain, S. A. ; Nair, J. ; Holcomb, W. ; Reid, J. C. ; Vargas, V. ; Nair, S. S. 1998. Stress reactions of children and adolescents in war and siege conditions. *American Journal of Psychiatry*, vol. 155, n° 12, p. 1718-1719.
- Hyll-Larsen, P. 2010. The right to education for children in violent conflict. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- IAVI. 2009. *Innovative financing mechanisms to advance global health*. New York, Initiative internationale pour un vaccin contre le sida. (IAVI Insights, Policy Brief 21.)
- iCasualties. 2010. *Operation Enduring freedom*. Stone Mountain, iCasualties. <http://icasualties.org/OEF/index.aspx> [Consulté le 12 octobre.]
- ICF Macro. 2010. *Standard demographic and health surveys (DHS) datasets*. Calverton, ICF Macro. www.measuredhs.com/aboutsurveys/dhs/start.cfm [Consulté le 14 octobre 2010.]
- IDMC. 2007. *Urgent need for emergency education (special report, 2007)*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne. [www.internal-displacement.org/idmc/website/countries.nsf/\(httpEnvelopes\)/4775BAE0D74AC5CAC125726E002D70A3?OpenDocument#9.7.1](http://www.internal-displacement.org/idmc/website/countries.nsf/(httpEnvelopes)/4775BAE0D74AC5CAC125726E002D70A3?OpenDocument#9.7.1) [Consulté en novembre 2010.]
- . 2008. *Azerbaijan : IDPs still trapped in poverty and dependence*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- . 2009a. *Central African Republic : new displacement due to ongoing conflict and banditry*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- . 2009b. *Democratic Republic of Congo : massive displacement and deteriorating humanitarian conditions*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- . 2009c. *Georgia*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- . 2009d. *Georgia : IDPs in Georgia still need attention*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- . 2009e. *Russian Federation*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- . 2009f. *Russian Federation : monitoring of IDPs and returnees still needed*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- . 2010a. *Chad : prevailing insecurity blocking solutions for IDPs – A Profile of the internal displacement situation, 2 July 2010*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- . 2010b. *Close to 2 million IDPs in DRC as of August 2010*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne. www.internal-displacement.org/idmc/website/countries.nsf/%28httpEnvelopes%29/DF3D0DB52BC94330C125779F0069A48D?OpenDocument#sources [Consulté en octobre 2010.]
- . 2010c. *Global statistics*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne. [www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/\(httpPages\)/22FB1D4E2B196DAA802570BB005E787C?OpenDocument&count=1000](http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/(httpPages)/22FB1D4E2B196DAA802570BB005E787C?OpenDocument&count=1000). [Consulté le 20 octobre 2010.]
- . 2010d. *Internal displacement : global overview of trends and developments in 2009*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- . 2010. *Myanmar : increasing displacement as fighting resumes in the East*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- . 2010f. *Still at risk : internally displaced children's rights in North-West Pakistan*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- . 2010g. *Sudan : rising inter-tribal violence in the South and renewed clashes in Darfur cause new waves of displacement*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- . 2010h. *Yemen : IDPs facing international neglect*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.

- IFFIm/2010. *IFFIm supporting GAVI : donors*. Facilité internationale de financement pour la vaccination. www.iff-immunisation.org/donors.html [Consulté le 29 octobre 2010.]
- Ikobwa, V. ; Schares, R. ; Omondi, E. 2005. *Evaluation of JRS peace education program in Uganda and South Sudan*. New York, Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence, Peace Education Programme.
- INEE. 2010. *Normes minimales pour l'éducation : préparation, interventions, relèvement*. New York, Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence.
- Institut centrafricain des statistiques et des études économiques et sociales. 2009. *MICS3 Suivi de la situation des enfants et des femmes*. Bangui, ministère du Plan, de l'Économie et de la Coopération internationale et Institut centrafricain des statistiques et des études économiques et sociales.
- Institut national de la statistique de la République de Côte d'Ivoire et UNICEF. 2007. *MICS, enquête par grappes à indicateurs multiples 2006 : Côte d'Ivoire*. Abidjan, ministère du Plan et du Développement, Institut National de la Statistique/UNICEF.
- Institut national de la statistique, des études économiques et démographiques du Tchad et ORC Macro. 2005. *Tchad : enquête démographique et de santé-2004*. N'Djamena, Institut national de la statistique, des études économiques et démographiques du Tchad/ORC Macro.
- Institute for Fiscal Studies. 2010. *Opening remarks by Carl Emmerson at IFS briefing on the October 2010 spending review*. Paper presented at the 2010 Spending Review Analysis, Londres, Institute for Fiscal Studies, 21 octobre.
- Iraq Body Count. 2010. *Database : documented civilian deaths from violence*. Iraq Body Count. www.iraqbodycount.org/database [Consulté le 12 septembre 2010.]
- IRIN. 2009. *Global : does emergency education save lives ?* IRIN Global, Dakar, www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=82272 [Consulté en novembre 2010.]
- . 2010a. *Indepth : Congo's refugee crisis*. Nairobi, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies. www.irinnews.org/InDepthMain.aspx?InDepthID=86&ReportID=88469 [Consulté le 15 septembre 2010.]
- . 2010b. *Rwanda : empowering genocide widows*. Kigali, IRIN Africa, 11 février. www.irinnews.org/report.aspx?ReportId=88069 [Consulté le 29 octobre 2010.]
- ISU. 2009. *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 – Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2010. *The quantitative impact of conflict on education*. Montréal, Québec, Institut de statistique de l'UNESCO.
- J-PAL. 2006. *Making schools work for marginalized children : evidence from an inexpensive and effective programme in India*. Cambridge, MIT Department of Economics, The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. (Policy Briefcase 2.)
- Jackson, A. 2010. *Impact rapide, effondrement rapide : les dangers de l'aide militarisée en Afghanistan*. Oxford, Oxfam International. [Joint Agency Media Briefing, avec Action Aid, Afghanistan, CARE, Christian Aid, Concern Worldwide, Conseil norvégien pour les réfugiés et Trocaire.]
- Jacob, B. A. ; Levitt, S. D. 2003. Rotten apples : an investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 118, n° 3, p. 843-877.
- Jacobsen, K. ; IDMC. 2008. *Internal displacement to urban areas : the tufts – IDMC profiling study-case study 1 : Khartoum, Sudan*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- Jhingran, D. ; Sankar, D. 2009. *Addressing educational disparity using district level education development indices for equitable resource allocations in India*. Washington, D. C., Banque mondiale, région Asie du Sud, Département du développement humain. (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 4955.)
- Johnson, K. ; Scott, J. ; Rughita, B. ; Kisielewski, M. ; Asher, J. ; Ong, R. ; Lawry, L. 2010. Association of sexual violence and human rights violations with physical and mental health in territories of the Eastern Democratic Republic of the Congo. *Journal of the American Medical Association*, vol. 304, n° 5, p. 553-562.
- Joint Assessment Mission for Sudan. 2005. *Joint assessment mission (JAM)*. Volume 2. *Cluster costings and matrices*. Khartoum, Joint Assessment Mission for Sudan.
- Jones, B. 2009. *Examining reconciliation's citizen : insights from the multi-ethnic district of Brčko, Bosnia-Herzegovina*. Thèse de Ph.D. Manchester, Manchester University.
- Jones, N. ; Espy, J. 2008. *Increasing visibility and promoting policy action to tackle sexual exploitation in and around schools in Africa : a briefing paper with a focus on West Africa*. Woking, Plan.
- Jones, N. ; Moore, K. ; Villar-Marquez, E. ; Broadbent, E. 2008. *Painful lessons : the politics of preventing sexual violence and bullying at school*. Woking/Londres, Plan/Overseas Development Institute. (Working Paper 295.)
- Justino, P. 2010. *How does violent conflict impact on individual educational outcomes ? The evidence so far*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Kabubo-Mariara, J. 2003. *Wage determination and the gender wage gap in Kenya : any evidence of gender discrimination ?* Nairobi, African Economic Research Consortium. (Research Paper 132.)
- Kaldor, M. 2006. *New and old wars : organized violence in a global era*. Palo Alto, Stanford University Press.
- Kane, E. 2004. *Girls' education in Africa : what do we know about strategies that work ?* Washington, D. C., Banque mondiale, Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles. (Série Développement humain de la région Afrique, Document de travail.)
- Kapsos, S. 2008. *The gender wage gap in Bangladesh*. Bangkok, Bureau international du Travail, Bureau régional pour l'Asie et le Pacifique. (Document de travail Asie-Pacifique.)
- Karafuli, K. ; Namegabe, N. ; Hinganya, B. ; Kikoli, M. ; Mbaso, M. ; Kambere, K. ; Kahindikya, N. 2008. *Rapport de l'étude sur les causes des abandons scolaires et de la non-scolarisation des enfants dans la province du Nord-Kivu (cas des sous-divisions de Goma, Masisi, Rutshuru et Butembo)*. Goma, Université libre des pays des Grands Lacs.

- Kashfi, F. 2009. *Youth financial services : the case of BRAC and the adolescent girls of Bangladesh*. Washington, D. C., Making Cents International/BRAC, Youth-Inclusive Financial Services Linkage Program. (Case Study 5.)
- Kellaghan, T. ; Greaney, V. ; Scott Murray, T. 2009. *Using the results of a national assessment of educational achievement*. Washington, D. C., Banque mondiale. (National Assessments of Educational Achievement, vol. 5.)
- Kenya National Bureau of Statistics ; ICF Macro. 2010. *Kenya demographic and health survey 2008-09*. Nairobi/Calverton, KNBS/ICF Macro.
- Kerr, M. À paraître. Nations apart : mutually exclusive identity forming narratives in Northern Ireland's education system. Dans : Hanf, T. (dir. publ.), *Education in deeply divided societies*. Baden-Baden, Nomos.
- Ketel, H. 2008. *Evaluation report : youth education pack in Burundi – Equipping youth for life*. Oslo, Conseil norvégien pour les réfugiés.
- Khan, A. 2001. Education in East Jerusalem : a study in disparity. *Palestine-Israel Journal*, vol. 8, n° 1, p. 41-47.
- King, E. ; Orazem, P. ; Paterno, E. M. 2008. *Promotion with and without learning : effects on student enrollment and dropout behaviour*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 4722.)
- Kingdon, G. ; Banerji, R. 2009. *Addressing school quality : some policy pointers from rural North India*. Cambridge, Royame-Uni, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty. (RECOUP Policy Brief 5.)
- Kirk, J. 2009. *Certification counts : recognizing the learning attainments of displaced and refugee students*. Paris, UNESCO-IIEP. (Éducation en situation d'urgence et de reconstruction.)
- Kivlahan, C. ; Ewigman, N. 2010. Rape as a weapon of war in modern conflicts. *British Medical Journal*, vol. 340, n° 3270.
- Kolieb, J. 2009. *The six grave violations against children during armed conflict : the legal foundation*. New York, Nations Unies, Bureau du Représentant spécial du Secrétaire Général pour les enfants et les conflits armés. (Document de travail 1.)
- Koser, K. ; Schmeidl, S. 2009. Displacement, human development, and security in Afghanistan. Dans : Amr, H. (dir. publ.), *Displacement in the muslim world : a focus on Afghanistan and Iraq*. Washington, D. C., Brookings Institution, Human Development Task Force, US-Islamic World Forum, p. 13-21.
- Kothari, B. 2008. Let a billion readers bloom : same language subtitling (SLS) on television for mass literacy. *Revue internationale de l'éducation*, vol. 54, n° 5-6, p. 773-780.
- Kreutz, J. 2010. How and when armed conflicts end : introducing the UCDP conflict termination dataset. *Journal of Peace Research*, vol. 47, n° 2, p. 243-250.
- Kristof, N. D. ; WuDunn, S. 2009. *La moitié du ciel : les femmes vont changer le monde*. Paris, Éditions des Arènes.
- Krueger, A. B. ; Malecková, J. 2003. Education, poverty and terrorism : is there a causal connection ? *Journal of Economic Perspectives*, vol. 17, n° 4, p. 119-144.
- Kyrili, K. ; Martin, M. 2010. Monitoring the impact of the financial crisis on national education financing : a cross-country study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Lacina, B. ; Gleditsch, N. P. 2005. Monitoring trends in global combat : a new dataset of battle deaths. *Revue européenne de démographie*, vol. 21, n° 2-3, p. 145-166.
- Lam, D. ; Leibbrandt, M. ; Mlatsheni, C. 2009. Education and youth unemployment in South Africa. Dans : Kanbur, R. ; Svejnar, J. (dir. publ.), *Labour markets and economic development*. Abingdon, Routledge, p. 90-109.
- Land, A. 2004. *Developing capacity for tax administration : the Rwanda revenue authority*. Maastricht, Centre européen de gestion des politiques de développement. (Document de réflexion 57D.)
- Lang, H. J. 2003. *Fears and sanctuary : Burmese refugees in Thailand*. Ithaca, Cornell University, Southeast Asia Program Publications. (Studies on Southeast Asia 32.)
- Langer, A. 2005. Horizontal inequalities and violent group mobilisation in Côte d'Ivoire. *Oxford Development Studies*, vol. 33, n° 1, p. 25-45.
- Lawson, A. 2007. *DFID budget support to Sierra Leone, 2004-2007 : achievements and lessons for the future*. Londres, Overseas Development Institute.
- Leading Group. 2010. *Globalizing solidarity : the case for financial levies*. Paris, Leading Group on Innovative Financing to Fund Development. (Report of the Committee of Experts to the Taskforce on International Financial Transactions and Development.)
- Lehman, D. C. ; Buys, P. ; Atchina, G. F. ; Laroche, L. 2007. *Shortening the distance to education for all in the African Sahel*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Leste, A. 2005. *Streaming in Seychelles : from SACMEQ research to policy reform*. Document présenté à la Conférence internationale de recherche sur les politiques éducatives, Paris, 28 septembre-2 octobre.
- Lewin, K. ; Sabates, R. 2009. *Who gets what ? Is improved access to basic education pro-poor in SSA ?* Brighton, Sussex University. (Non publié.)
- Lewin, K. M. 2007. *Improving access, equity and transitions in education : creating a research agenda*. Brighton, Sussex University, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Pathways to Access Research Monograph 1.)
- . 2008. *Access, age and grade*. Brighton, Sussex University, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Policy Brief 2.)
- Lewis, M. ; Lockheed, M. 2008. *Social exclusion and the gender gap in education*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 4562.)
- Lim, S. S. ; Dandona, L. ; Hoisington, J. A. ; James, S. L. ; Hogan, M. C. ; Gakidou, E. 2010. India's Janani Suraksha Yojana, a conditional cash transfer programme to increase births in health facilities : an impact evaluation. *The Lancet*, vol. 375, n° 9730, p. 2009-2023.
- Lind, A. 2008. *Alphabétisation pour tous : le bon choix*. Paris, UNESCO-IIEP. (Principes de la planification de l'éducation 89.)
- Lleras, C. ; Rangel, C. 2009. Ability grouping practices in elementary school and African/Hispanic achievement. *American Journal of Education*, vol. 115, n° 2, p. 279-304.

- Lloyd, C. ; El-Kogali, S. ; Robinson, J. P. ; Rankin, J. ; Rashed, A. 2010. *Schooling and conflict in Darfur : a snapshot of basic education services for displaced children*. New York, Population Council/Women's Refugee Council.
- Lloyd, C. B. 2010. Translating education gains into labor force gains for young women ; alternative education strategies. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Lloyd, C. B. ; Mensch, B. S. ; Clark, W. H. 2000. The effects of primary school quality on school dropout among Kenyan girls and boys. *Comparative Education Review*, vol. 44, n° 2, p. 113-147.
- Lloyd, C. B. ; Mete, C. ; Grant, M. J. 2009. The implications of changing educational and family circumstances for children's grade progression in rural Pakistan : 1997-2004. *Economics of Education Review*, vol. 28, n° 1, p. 152-160.
- Lloyd, C. B. ; Young, J. 2009. *New lessons : the power of educating adolescent girls – A girls count report on adolescent girls*. New York, Population Council.
- Lopes Cardozo, M. T. A. ; Novelli, M. 2010. Dutch aid to education and conflict. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- López, L. E. 2009. Reaching the unreached : indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Luo, Z. ; Terada, T. 2009. *Education and wage differentials in the Philippines*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 5120.)
- Macdonald, K. ; Barrera, F. ; Guaqueta, J. ; Patrinos, H. A. ; Porta, E. 2010. *The determinants of wealth and gender inequity in cognitive skills in Latin America*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 5189.)
- Machel, G. 1996. *Impact of armed conflict on children*. New York, UNICEF.
- Macours, K. ; Schady, N. ; Vakis, R. 2008. *Cash transfers, behavioral changes, and cognitive development in early childhood : evidence from a randomized experiment*. Washington, D. C., Banque mondiale, Human Development and Public Services Team. (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 4759.)
- Macro International. 2009. *Global fund five-year evaluation : study area 3 – The impact of collective efforts on the reduction of the disease burden of AIDS, tuberculosis and malaria*. Genève/Calverton, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme/Macro International. (Rapport final.)
- Magill, C. 2010. *Education and fragility in Bosnia and Herzegovina*. Paris, UNESCO-IIPE/Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence. [IIEP Research Paper.]
- Malakolunthu, S. 2009. Educational reform and policy dynamics : a case of the Malaysian « Vision School » for racial integration. *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 8, n° 2, p. 123-134.
- Mandela, N. 1996. *Un long chemin vers la liberté*. Paris : Librairie générale française (Livre de poche).
- MANUA. 2010. *Afghanistan : mid-year report 2010 – Protection of civilians in armed conflict*. Kaboul, Mission d'assistance des Nations Unies en Afghanistan.
- MANUA and HCDH. 2009. *Silence is violence : end the abuse of women in Afghanistan*. Kaboul, Mission d'assistance des Nations Unies en Afghanistan/Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme.
- Marion-Vernoux, I. ; Théry, M. ; Gauthier, C. ; Sigot, J. C. 2008. *Le DIF, un outil pour réduire les inégalités d'accès à la formation continue*. Marseille, Centre d'études et de recherches sur les qualifications. (Bref du Céreq 255.)
- Marques, J. ; Bannon, I. 2003. Central America : *Education reform in a post-conflict setting, opportunities and challenges*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Conflict Prevention and Reconstruction Working Paper 4.)
- Martinez, H. 2008. *Colombia : violent society, violent schools*. Bogota, IPS, 7 avril. <http://ipsnews.net/news.asp?idnews=41894> [Consulté en décembre 2010.]
- Martone, G. 2007. *Educating children in emergency settings : an unexpected lifeline*. New York, International Refugee Committee.
- Masalski, K. W. 2001. *Examining the Japanese history textbook controversies*. Bloomington, Indiana University, National Clearinghouse for United States-Japan Studies. (Japan Digest.)
- McCaffery, J. ; Merrifield, J. ; Millican, J. 2007. *Developing adult literacy : approaches to planning, implementing and delivering literacy initiatives*. Oxford, Oxfam.
- McEwan, P. 2004. The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 53, n° 1, p. 435-452.
- McGlynn, C. 2009. Negotiating cultural difference in divided societies : an analysis of approaches to integrated education in Northern Ireland. Dans : McGlynn, C. ; Zembylas, M. ; Bekerman, Z. ; Gallagher, T. (dir. publ.), *Peace education in conflict and post-conflict societies*. New York, Palgrave Macmillan, p. 9-26.
- McGlynn, C. ; Zembylas, M. ; Bekerman, Z. ; Gallagher, T. (dir. publ.). 2009. *Peace education in conflict and post-conflict societies*. New York, Palgrave Macmillan.
- McKay, S. ; Mazurana, D. 2004. *Où sont les filles ? La vie des filles enrôlées dans les forces et groupes armés pendant et après un conflit : les cas du nord de l'Ouganda, de la Sierra Leone et du Mozambique*. Montréal, Québec, Centre international des droits de la personne et du développement démocratique.
- McLean Hilker, L. 2010. The role of education in driving conflict and building peace : the case of Rwanda. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- McLean Hilker, L. ; Fraser, E. 2009. *Youth exclusion, violence, conflict and fragile states : report prepared for DFID's equity and rights team*. Londres, Social Development Direct.
- Melvin, N. J. 2007. *Conflict in Southern Thailand : islamism, violence and the state in the Patani insurgency*. Stockholm, Institut international de recherches sur la paix, Stockholm. (SIPRI Policy Paper 20.)
- Michaelowa, K. 2001. Primary education quality in francophone sub-Saharan Africa : determinants of learning achievement and efficiency considerations. *World Development*, vol. 29, n° 10, p. 1699-1716.

- Miguel, E. 2004. Tribe or nation ? Nation building and public goods in Kenya versus Tanzania. *World Politics*, vol. 56, p. 327-362.
- Miguel, E. ; Kremer, M. 2004. Worms : identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica*, vol. 72, n° 1, p. 159-217.
- MINEDAF VIII. 2002. *Document statistique : scolarisation primaire universelle, un objectif pour tous*. Dar es-Salaam, Conférence des ministres de l'Éducation des États membres d'Afrique.
- Ministère de l'Éducation de l'Afghanistan. 2007. *National education strategic plan for Afghanistan 1385-1389*. Kaboul, ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation de la République démocratique du Congo. 2010. *Stratégie de développement de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (2010/11-2015/16)*. Kinshasa, ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel.
- Ministère de l'Éducation du Bouthan. 2009. *A study on enrolment and retention strategies in Bhutan*. Thimphu, ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Brésil. 2010. *Status and major challenges of literacy in Brazil*. Document pour la huitième réunion ministérielle des pays du groupe de l'E9 sur l'alphabétisation pour tous, Abuja, 21-24 juin (Country Paper).
- Ministère de l'Éducation du Ghana. 2007. *Education reform 2007 at a glance*. Accra, ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Libéria. 2007. *Liberian primary education recovery program*. Monrovia, ministère de l'Éducation. (Rapport établi pour l'Initiative accélérée.)
- Ministère de l'Éducation du Sénégal. 2008. *Rapport national sur la situation de l'éducation 2007*. Dakar, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, Direction de la planification et de la réforme de l'éducation.
- Ministère des Finances de l'Afghanistan. 2009. *Donor financial review*. Kaboul, ministère des Finances, Aid Management Directorate. (1388.)
- Ministère fédéral de l'Éducation du Nigéria. 2010. *Status and major challenges of literacy in Nigeria*. Document pour la huitième réunion ministérielle d'examen de l'E9 sur l'éducation pour tous « L'alphabétisation au service du développement », Abuja, 21-24 juin.
- MINUAD. 2007. *Mandat de la MINUAD*. El Fasher, Opération hybride Union Africaine/Nations Unies au Darfour. <http://www.un.org/fr/peacekeeping/missions/minuad/mandate.html> (Consulté en novembre 2010.)
- Mission de l'OSCE au Kosovo. 2009. *Communities Rights assessment report*. Vienne, Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, Mission de l'OSCE au Kosovo, Department of Human Rights and Communities.
- Mission de l'OSCE en Bosnie-Herzégovine. 2006. *School boards in Bosnia and Herzegovina : potential advocates for change and accountability in education*. Sarajevo, Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, Mission de l'OSCE en Bosnie-Herzégovine.
- . 2007a. *Criteria for school names and symbols : implementation report*. Sarajevo, Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, Mission de l'OSCE en Bosnie-Herzégovine, Co-ordination Board for the Implementation of the March 5th 2002 Interim Agreement on Returnee Children.
- . 2007b. *Lessons from education reform in Brčko*. Sarajevo, Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, Mission de l'OSCE en Bosnie-Herzégovine, BIH Education Department.
- . 2007c. *Tailoring catchment areas : school catchment areas in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo, Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, Mission de l'OSCE en Bosnie-Herzégovine.
- . 2008a. *Education in Bosnia and Herzegovina should be inclusive, not exclusive*. Sarajevo, Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, Mission de l'OSCE en Bosnie-Herzégovine. (Communiqué de presse, 12 février.)
- . 2008b. *Education reform briefing materials*. Sarajevo, Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, Mission de l'OSCE en Bosnie-Herzégovine.
- . 2010. *Education reform : background*. Sarajevo, Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, Mission de l'OSCE en Bosnie-Herzégovine. www.oscebih.org/education/default.asp?d=2 (Consulté le 15 octobre 2010.)
- Mitchell, A. 2010. *Development in a conflicted world : speech by international development Secretary Andrew Mitchell at the Royal College of Defence Studies on 16 September 2010*. Londres, Department for International Development. www.dfid.gov.uk/Media-Room/Speeches-and-articles/2010/Development-in-a-Conflicted-World (Consulté en novembre 2010.)
- Miyazawa, I. 2009. *Literacy promotion through mobile phones*. Document pour la 13^e Conférence internationale sur l'éducation de l'UNESCO-APEID et du Séminaire de haut niveau sur les TIC dans l'éducation de la Banque mondiale-KERIS, Hangzhou, Chine, 15-17 novembre. (Projet de document d'information.)
- Mohsin, A. 2003. Language, identity, and the state in Bangladesh. Dans : Brown, M. E. ; Ganguly, S. (dir. publ.), *Fighting words : language policy and ethnic relations in Asia*. Cambridge, The MIT Press, p. 81-104.
- Montalvo, J. G. ; Reynal-Querol, M. 2005. Ethnic polarization, potential conflict, and civil wars. *American Economic Review*, vol. 95, n° 3, p. 796-816.
- . 2007. Fighting against malaria : prevent wars while waiting for the « miraculous » vaccine. *Review of Economics and Statistics*, vol. 89, n° 1, p. 165-177.
- MONUSCO et HCDH. 2010. *Rapport préliminaire de la Mission d'enquête du Bureau conjoint des Nations Unies aux droits de l'homme sur les viols massifs et autres violations des droits de l'homme commis par une coalition de groupes armés sur l'axe Kibua-Mpofi, en territoire de Walikale, province du Nord-Kivu, du 30 juillet au 2 août 2010*. Kinshasa, Mission de l'Organisation des Nations Unies pour la stabilisation de la République démocratique du Congo/Haut Commissariat aux droits de l'homme.
- Morrison, A. ; Sabarwal, S. 2008. *The economic participation of adolescent girls and young women : why does it matter ?* Washington, D. C., Banque mondiale. (PREM Note 18.)
- Moser, C. ; McIlwaine, C. 2001. *Violence in a post-conflict context*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Moss, O. 2010. *Too big to succeed ? Why whole of government cannot work for US development policy*. Washington, D. C., Centre for Global Development. <http://blogs.cgdev.org/globaldevelopment/2010/10/too-big-to-succeed-why-whole-of-government-cannot-work-for-u-s-development-policy.php> (Consulté le 15 juin 2010.)

- Mullis, I. ; Martin, M. ; Foy, P. 2008. *TIMSS 2007 international mathematics report : findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, TIMSS/Boston College, Lynch School of Education, PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S. ; Martin, M. O. ; Kennedy, A. M. ; Foy, P. 2007. *PIRLS 2006 international report : IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, TIMSS/Boston College, Lynch School of Education, PIRLS International Study Center.
- Multi-Donor Trust Fund for Southern Sudan. 2010. *Turning the corner : 2009 annual report*. New York, PNUD, Multi-Donor Trust Fund for Southern Sudan.
- Mundy, K. 2009. Canadian aid for education in conflict-affected states. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Mundy, K. ; Dryden-Peterson, S. À paraître. Developing capacity in conflict settings : lessons from IIEP's partnership in planning with Afghanistan's Ministry of education. Dans : Mundy, K. ; Dryden-Peterson, S. (dir. publ.), *Education in conflict : a tribute to Jackie Kirk*. New York, Teachers College Press.
- Narayan, S. ; Rao, N. 2009. *Make girls and women count : South Asia gender equality in education report*. Mumbai, Association de l'Asie et du Pacifique Sud pour l'éducation des adultes.
- Nath, S. R. 2006. *Quality of BRAC education programme : review of existing studies*. Dhaka, BRAC Research and Evaluation Division. (Research Monograph 26.)
- National Commission on Terrorist Attacks upon the United States. 2005. *The 9/11 commission report*. New York, W.W. Norton & Co.
- National Scientific Council on the Developing Child. 2005. *Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain*. Cambridge, Harvard University, Center on the Developing Child, National Scientific Council on the Developing Child. (Working document 3.)
- . 2010. *Persistent fear and anxiety can affect young children's learning and development*. Cambridge, Université d'Harvard, Center on the Developing Child, National Scientific Council on the Developing Child. (Document de travail 9.)
- Nations Unies. 1945. Charte des Nations Unies et Statut de la Cour internationale de justice. New York, Nations Unies. (1 UNTS XVI.) <http://www.un.org/fr/documents/charter/> [Consulté le 11 janvier 2011.]
- . 1948. Déclaration universelle des droits de l'homme. New York, Assemblée générale des Nations Unies. <http://www.un.org/fr/documents/udhr/index2.shtml> [Consulté en octobre 2010.]
- . 1966. Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. New York, Nations Unies, Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. <http://www2.ohchr.org/french/law/cescr.htm> [Consulté en octobre 2010.]
- . 1989. Convention relative aux droits de l'enfant. New York, Nations Unies, Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme.
- . 1995. Accord relatif à l'identité et aux droits des populations autochtones. New York, Assemblée générale des Nations Unies et Conseil de sécurité. [A/49/882-S/1995/256/annexe 1.]
- . 1997. *Accord pour une paix ferme et durable*. New York, Assemblée générale des Nations Unies et Conseil de sécurité. [A/51/796-S/1997/114/annexe 2.]
- . 1998. Statut de Rome de la Cour pénale internationale. [A/CONF.183/9.]
- . 2000a. Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés. New York, Nations Unies, Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme.
- . 2000b. *Rapport du Groupe d'étude sur les opérations de paix de l'Organisation des Nations Unies*. New York, Assemblée générale des Nations Unies et Conseil de sécurité. [A/55/305-S/2000/809.]
- . 2000c. Résolution 1325 (2000) : adoptée par le Conseil de sécurité à sa 4 213^e séance, le 31 octobre 2000. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. [S/RES/1325.]
- . 2005a. *Humanitarian response review*. New York/Genève, Nations Unies. (Étude mandatée par le Coordonnateur des Nations Unies pour les secours en cas de catastrophe et Secrétaire général adjoint aux affaires humanitaires de l'ONU, Bureau de la coordination des affaires humanitaires.)
- . 2005b. *Dans une liberté plus grande : développement, sécurité et respect des droits de l'homme pour tous – Rapport du Secrétaire général*. New York, Assemblée générale des Nations Unies. [A/59/2005.]
- . 2005c. Résolution 1612 (2005). New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. [S/RES/1612.]
- . 2007. *Rapport du Secrétaire général sur la protection des civils dans les conflits armés*. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. [S/2007/643.]
- . 2008a. *Rapport du Secrétaire général sur les enfants et le conflit armé au Tchad*. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. [S/2008/532.]
- . 2008b. *Rapport du Conseil de sécurité sur sa mission à Djibouti (concernant la Somalie), au Soudan, au Tchad, en République démocratique du Congo et en Côte d'Ivoire, du 31 mai au 10 juin 2008*. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. [S/2008/460.]
- . 2008c. Résolution 1820 (2008). New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. [S/RES/1820.]
- . 2009a. *Les enfants et les conflits armés : rapport du Secrétaire général*. New York, Assemblée générale des Nations Unies et Conseil de sécurité. [A/63/785-S/2009/158.]
- . 2009b. *Closing humanitarian, development funding gap vital to successful peacebuilding, Secretary-General tells forum on impact of crises on post-conflict countries*. New York, Organisation des Nations Unies, Département de l'information. (Communiqué de presse, 29 octobre.)
- . 2009c. *Rapport de la Commissaire générale de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient : 1^{er} janvier-31 décembre 2008*. New York, Assemblée générale des Nations Unies. [A/64/13.]
- . 2009d. *Rapport du Secrétaire général sur les enfants et le conflit armé en Colombie*. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. [S/2009/434.]

- . 2009e. *Rapport du Secrétaire général sur les enfants et les conflits armés en République centrafricaine*. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. (S/2009/66.)
- . 2009f. *Rapport du Secrétaire général sur les enfants et le conflit armé au Soudan*. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. (S/2006/662.)
- . 2009g. *Rapport du Secrétaire général sur la consolidation de la paix au lendemain d'un conflit*. New York, Assemblée générale des Nations Unies et Conseil de sécurité. (A/63/881-S/2009/304.)
- . 2009h. *Rapport du Secrétaire général soumis en application de la résolution 1820 (2008) du Conseil de sécurité*. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. (S/2009/362.)
- . 2009i. Résolution 1882 (2009). New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. (S/RES/1882.)
- . 2009j. Résolution 1888 (2009). New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. (S/RES/1888.)
- . 2009k. *Renforcement de la coordination de l'aide humanitaire d'urgence fournie par les organismes des Nations Unies : rapport du Secrétaire général à la 64^e session de l'Assemblée générale, 28 mai*. New York, Assemblée générale des Nations Unies. (A/64/84-E/2009/87.)
- . 2009l. *World population prospects : the 2008 revision*. New York, Organisation des Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales, Division de la population. (CD-ROM.)
- . 2010a. *Rapport annuel de la Représentante spéciale du Secrétaire général pour les enfants et les conflits armés, Radhika Coomaraswamy*. New York, Assemblée générale des Nations Unies et Conseil des droits de l'homme. (A/HRC/15/58.)
- . 2010b. *Les enfants et les conflits armés : rapport du Secrétaire général*. New York, Assemblée générale des Nations Unies et Conseil de sécurité. (A/64/742-S/2010/181.)
- . 2010c. *Tenir les promesses : unis pour atteindre les objectifs du millénaire pour le développement*. New York, Assemblée générale des Nations Unies. (A/65/L.1.)
- . 2010d. *Huitième objectif du millénaire pour le développement : le partenariat mondial pour le développement à la croisée des chemins – Rapport 2010 du Groupe de réflexion sur le retard pris dans la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement*. New York, Nations Unies.
- . 2010e. *Mission report : visit of the special representative for children and armed conflict to Afghanistan, 20-26 February 2010*. New York, Organisation des Nations Unies, Bureau du Représentant spécial du Secrétaire Général pour les enfants et les conflits armés.
- . 2010f. *Rapport du Secrétaire général sur les enfants et les conflits armés en République démocratique du Congo*. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. (S/2010/369.)
- . 2010g. *Rapport du Secrétaire général sur la Mission des Nations Unies en République centrafricaine et au Tchad*. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. (S/2010/217.)
- . 2010h. *Rapport de la Représentante spéciale du Secrétaire général pour les enfants et les conflits armés*. New York, Assemblée générale des Nations Unies. (A/65/219.)
- . 2010i. *Review of the sexual violence elements of the judgments of the International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia, the International Criminal Tribunal for Rwanda, and the Special Court for Sierra Leone in the light of Security Council resolution 1820*. New York, Organisation des Nations Unies, Département des opérations de maintien de la paix.
- . 2010j. *Séance du Conseil de sécurité sur « Les femmes, la paix et la sécurité : violence sexuelle en situation de conflit armé », déclaration de la Représentante spéciale du Secrétaire général, Margot Wallström, 27 avril*. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. (S/PV.6302.)
- . 2010k. *Les femmes et la paix et la sécurité : rapport du Secrétaire général*. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. (S/2010/498.)
- . 2010l. *Youth unemployment poses « latent threat » to Sierra Leone's stability, top officials warn in Security Council briefing*. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. (Communiqué de presse, 22 mars.)
- Nelles, W. 2005. Education, underdevelopment, unnecessary war and human security in Kosovo/Kosova. *International Journal of Educational Development*, vol. 25, n° 1, p. 69-84.
- Nicolai, S. 2004. *Learning independence : education in emergency and transition in Timor-Leste since 1999*. Paris, UNESCO-IIPE.
- . [dir. publ.]. 2009. *Opportunities for change : education innovation and reform during and after conflict*. Paris, UNESCO-IIPE. [Education en situation d'urgence et de reconstruction.]
- Nigeria National Population Commission ; ORC Macro. 2004. *Nigeria DHS EdData survey 2004 : education data for decision making*. Calverton, Nigeria National Population Commission/ORC Macro.
- Nirantar. 2009. *Mapping Nirantar's work 2005-2009*. New Delhi, Nirantar.
- Nkutu, A. ; Bang, T. ; Tooman, D. 2010. *Protecting children's right to education : evaluation of NRC's accelerated learning programme in Liberia*. Oslo, Conseil norvégien pour les réfugiés.
- Nonoyama-Tarumi, Y. ; Ota, Y. 2010. Early childhood development in developing countries : pre-primary education, parenting, and health care. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Northern Ireland Council for Integrated Education. 2010. *Northern Ireland Council for Integrated Education*. Belfast, NICIE. www.nicie.org (Consulté le 6 août 2010.)
- Nzomo, J. ; Makuwa, D. 2006. How can countries move from dissemination, and then to policy reform ? (Case studies from Kenya and Namibia.) Dans : Ross, K. N. ; Genevois, I. J. [dir. publ.], *Cross-national studies of the quality of education : planning their design and managing their impact*. Paris, UNESCO-IIPE, p. 213-228.
- O'Connor, U. 2008. *Evaluation of the pilot introduction of education for local and global citizenship into the revised Northern Ireland curriculum*. Coleraine, University of Ulster, UNESCO Centre, School of Education.
- O'Malley, B. 2010a. *Education under attack 2010*. Paris, UNESCO.

- . 2010b. The longer term impact of attacks on education on education systems, development and fragility and the implications for policy responses. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2011.
- Obura, A. 2002. *Peace education programme in Dadaab and Kakuma : Kenya – Evaluation summary*. Genève, UNHCR.
- OCDE. 2006a. *Vivre et travailler plus longtemps : rapport de synthèse*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. (Vieillesse et politiques de l'emploi.)
- . 2006b. *Petite enfance, grands défis. II : Éducation et structures d'accueil*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2007a. *Jobs for youth/Des emplois pour les jeunes : Corée*. (Résumé en français.) Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2007b. *Jobs for youth/Des emplois pour les jeunes : Espagne*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2008a. *Jobs for youth/Des emplois pour les jeunes : Nouvelle-Zélande*. (Résumé en français.) Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2008b. *Jobs for youth/Des emplois pour les jeunes. Royaume-Uni*. (Résumé en français.) Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2009a. *Regards sur l'éducation 2009 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2009b. *Des emplois pour les jeunes : France*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2009c. *Des emplois pour les jeunes : Japon*. (Résumé en français.) Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2009d. *Des emplois pour les jeunes : États Unis*. (Résumé en français.) Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2009e. *Perspectives des communications de l'OCDE 2009*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. (Technologies de l'information et de la communication)
- . 2010. *Des emplois pour les jeunes : Danemark*. (Résumé en français.) Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE/CAD. 2006. *Les approches à l'échelle de l'ensemble de l'administration pour les États fragiles*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement. (Gouvernance, paix et sécurité.)
- . 2007. *Principes pour l'engagement international dans les États fragiles et les situations précaires*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement.
- . 2008. *Enquête 2008 de suivi de la mise en œuvre de la Déclaration de Paris : rendre l'aide plus efficace d'ici 2010*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement. (Pour une meilleure aide au développement.)
- . 2009a. *L'aide au développement en 2008 à son plus haut niveau*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement. (Communiqué de presse, 30 mars.)
- . 2009b. *Principes internationaux de bonne pratique pour l'exercice de la division du travail et de la complémentarité sous la conduite des pays*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement, Groupe de travail sur l'efficacité de l'aide.
- . 2010a. *Ne pas nuire : un principe fondamental de l'appui international au renforcement de l'État*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement.
- . 2010b. *L'aide au développement a augmenté en 2009 et la plupart des donateurs atteindront les objectifs d'aide pour 2010*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement. (Communiqué de presse, 14 avril.)
- . 2010c. *Statistiques de l'OCDE sur le développement international : système de notification des pays créanciers*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement. http://www.oecd-ilibrary.org/development/data/systeme-de-notification-des-pays-creanciers_dev-cred-data-fr [Consulté le 16 avril 2010.]
- . 2010d. *Statistiques de l'OCDE sur le développement international : base de données sur les données annuelles agrégées des membres du CAD : CAD en ligne*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement. http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=ODA_DONOR [Consulté le 30 avril 2010.]
- . 2010e. *Japon [2010] : examen du CAD par les pairs : principales conclusions et recommandations du CAD*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement.
- . 2010f. *Monitoring the principles for good international engagement in fragile states and situations : country report 5 – Sierra Leone*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement.
- . 2010g. *Suivi des principes d'engagement international dans les États fragiles et les situations précaires – Rapport global 2010*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement.
- . 2010h. *La légitimité de l'État dans les situations de fragilité : analyser la complexité*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement, Réseau international sur les situations de conflit et de fragilité.
- . 2010i. *Le financement des États en transition : vers une meilleure réponse*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement, Réseau international sur les situations de conflit et de fragilité.
- . À paraître. *2010 DAC report on aid predictability : survey on donors' forward spending plans 2010-2012*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement.
- OCDE, Mission du Royaume-Uni auprès de l'Organisation des Nations Unies, République démocratique du Timor-Leste, Banque mondiale et Dialogue international sur la construction de la paix et le renforcement de l'État. 2010. *Conflict, fragility and armed violence are major factors preventing the achievement of the MDGs*. Documents pour la manifestation en marge du Sommet sur les OMD : « Achieving the MDGs : addressing conflict, fragility and armed violence », New York.

- OCHA. 1998. Principes directeurs relatifs au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays. New York/Genève, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies.
- . 2009a. *Assessment and classification of emergencies (ACE) project : mapping of key emergency needs assessment and analysis initiatives – Final report*. Genève, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies.
- . 2009b. *Kenya : revision update-mid-year review, 2009 emergency humanitarian response plan*. Genève, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies.
- . 2010a. *Central African Republic : mid-year review – 2010 consolidated appeal*. New York/Genève, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies.
- . 2010b. *Chad : Mid-year review – 2010 consolidated appeal*. New York/Genève, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies.
- . 2010c. *Financial tracking service (FTS)*. Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies. <http://fts.unocha.org/pageloader.aspx?page=emerg-emergencyDetails&appealID=905> (Consulté le 20 octobre 2010.)
- . 2010d. *Plan d'action humanitaire 2010 : République démocratique du Congo*. Kinshasa, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies. (Version courte.)
- . 2010e. *Iraq : 2010 humanitarian action plan*. New York/Genève, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies.
- . 2010f. *Pakistan humanitarian response plan : 2010 mid-year review*. New York/Genève, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies.
- . 2010g. *Plan d'action humanitaire 2010 : République démocratique du Congo – Examen semestriel juin 2010*. Kinshasa, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies.
- . 2010h. *République démocratique du Congo : mouvements de populations au 30 septembre 2010*. New York/Genève, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies.
- . 2010i. *Yemen : mid-year review – 2010 humanitarian response plan*. New York/Genève, Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies.
- OCHA Nepal. 2010. *Basic operating guidelines*. UN Nepal information platform. www.un.org.np/resources/index.php (Consulté en novembre 2010.)
- Offenloch, V. 2010. The worst forms of child labour, education and violent conflict. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Oh, S. A. 2010. Education in refugee camps in Thailand : policy, practice and paucity. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- OIT. 2010a. G20 country briefs : Brazil's response to the crisis. Document pour la réunion des ministres du Travail et de l'emploi du G20, Washington, D. C., Organisation internationale du travail, 20-21 avril.
- . 2010b. *Global employment trends for youth, August 2010 : special issue on the impact of the global economic crisis on youth*. Genève, Organisation internationale du travail, Département de l'analyse économique et des marchés du travail.
- OMS et UNICEF. 2010. *Countdown to 2015 decade report (2000-2010) : taking stock of maternal, newborn and child survival*. Genève, Organisation mondiale de la santé/UNICEF.
- Onsumu, E. ; Nzomo, J. ; Obiero, C. 2005. *The SACMEQ II project in Kenya : a study of the conditions of schooling and the quality of education*. Harare, SACMEQ.
- ONU-Habitat. 2009. *Planning sustainable cities : global report on human settlements 2009*. Nairobi, Programme des Nations Unies pour les établissements humains.
- ONUSIDA. 2010. *Rapport sur l'épidémie mondiale de sida*. Genève, Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida.
- Organisation des Nations Unies et Banque mondiale. 2007. *UN/World Bank PCNA review : in support of peacebuilding : strengthening the post conflict needs assessment*. New York/Washington, D. C., Organisation des Nations Unies/Banque mondiale.
- Ortiz, I. ; Chai, J. ; Cummins, M. ; Vergara, G. 2010. *Prioritizing expenditures for a recovery for all : a rapid review of public expenditures in 126 developing countries*. New York, UNICEF. (Social and Economic Working Paper.)
- OSCE. 2007. *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Varsovie, Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme, Conseil consultatif d'experts sur la liberté de religion et de conviction.
- Østby, G. 2008a. Horizontal inequalities, political environment and civil conflict : evidence from 55 developing countries. Dans : Stewart, F. (dir. publ.), *Horizontal inequalities and conflict : understanding group violence in multiethnic countries*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, p. 136-162.
- . 2008b. Polarization, horizontal inequalities and violent civil conflict. *Journal of Peace Research*, vol. 45, n° 2, p. 143-162.
- Østby, G. ; Strand, H. 2010. *Regional inequalities and civil conflict in Africa : the influence of political institutions and leadership*. Document présenté à la Conférence on Territorial Origins of African Civil Conflicts, 29-30 January, University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg, Afrique du Sud.
- Østby, G. ; Urdal, H. 2010. Education and civil conflict : a review of the quantitative, empirical literature. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Othieno, T. 2008. *A new donor approach to fragile societies : the case of Somaliland*. Londres, Overseas Development Institute. (ODI Opinion 103.)
- Overseas Development Institute. 2010. *Millennium development goals report card : learning from progress*. Londres, Overseas Development Institute. (End Poverty 2015 Millennium Campaign.)
- Oxenham, J. 2005. Égypte : résultats d'une étude comparative de méthodes d'alphabétisation. *Éducation des Adultes et Développement* 65/2005.

- . 2008. *Programmes d'alphabétisation efficaces : le choix des décideurs*. Paris, UNESCO. (Principes de la planification de l'éducation 91.)
- Oyefusi, A. 2007. *Oil and the propensity to armed struggle in the Niger delta region of Nigeria*. Washington D.C., Banque mondiale. [Document de travail de recherche sur les politiques, n° 4194.]
- . 2008. *Education, studentship, and the disposition to civil unrest among youths in resource-abundant regions : evidence from Nigeria's delta*. Document présenté à la conférence Youth exclusion and political violence : breaking the link and engaging young people positively in development, Centre for the Study of Civil War at the Peace Research Institute, Oslo, 4-6 décembre.
- Pan, E. 2005. *Indonesia : the Aceh peace agreement*. New York, Council on Foreign Relations. www.cfr.org/publication/8789/indonesia.html [Consulté en octobre 2010.]
- Pantuliano, S. ; Buchanan-Smith, M. ; Murphy, P. 2007. *The long road home : opportunities and obstacles to the reintegration of IDPs and refugees returning to Southern Sudan and the three areas-report of phase I*. Londres, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group. [Rapport établi à la demande du ministère britannique du Développement international.]
- Papadopoulos, N. 2010. Achievements and challenges of the education cluster in the occupied Palestinian territory, Somalia and Sri Lanka. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Parlement du Royaume-Uni. 2010. *Oral evidence taken before the liaison committee. The Prime Minister. Thursday 18 novembre 2010. Rt. Hon. David Cameron MP. Uncorrected transcript of oral evidence to be published as HC HC608-i*. Londres, The Stationery Office. www.publications.parliament.uk/pa/cm201011/cmselect/cmliain/uc608-i/60801.htm [Consulté en novembre 2010.]
- Patrick, S. ; Brown, K. 2007a. *Greater than the sum of its parts ? Addressing « whole of government » approaches in fragile states*. New York, Académie mondiale pour la paix.
- . 2007b. *The Pentagon and global development : making sense of the DoD's expanding role*. Washington, D. C., Global Development Centre. (Working document 131.)
- Paul, V. K. 2010. India : conditional cash transfers for in-facility deliveries. *The Lancet*, vol. 375, n° 9730, p. 1943-1944.
- Pavanello, S. ; Elhawary, S. ; Pantuliano, S. 2010. *Hidden and exposed : urban refugees in Nairobi, Kenya*. Londres, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group. [HPG Working Paper.]
- Paxson, C. ; Schady, N. 2007. Cognitive development among young children in Ecuador : the roles of wealth, health and parenting. *Journal of Human Resources*, vol. 42, n° 1, p. 49-84.
- Payne, J. ; Raai, R. V. ; Werquin, P. 2008. *Recognition of non-formal and informal learning : country note for Norway*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Peiris, G. L. 2001. *Poverty and entitlement dimensions of political conflict in Sri Lanka : a bibliographic survey*. La Haye, Netherlands Institute of International Relations Clingendael, Conflict Research Unit. (Working document 7.)
- Perez, L. 2010. *National outrage : violence against internally displaced women and girls in Eastern Chad*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- Perlo-Freedman, S. ; Ismail, O. ; Somirano, C. 2010. *Military expenditure. SIPRI yearbook 2010 : armaments, disarmaments and international security*. Stockholm, Institut international de recherches sur la paix, p. 177-200.
- Pilon, M. ; Compaoré, M. 2009. Les « cours du soir » au Burkina Faso. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Pingel, F. 2008. Can truth be negotiated ? History textbook revision as a means to reconciliation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 617, n° 1, p. 181-198.
- Pinheiro, P. S. 2006. *Rapport mondial sur la violence contre les enfants*. Genève, Étude du Secrétaire général des Nations Unies sur la violence contre les enfants.
- Pinnock, H. 2009. *Language and education : the missing link – How the language used in schools threatens the achievement of education for all*. Londres/Reading, Save the Children/CfBT Education Trust. [Perspective.]
- Pinto, N. 2010. EFA fund. Document présenté à la réunion du Comité du Fonds catalytique de l'IMOA, Madrid, 10-12 novembre.
- Plan. 2008. *Apprendre sans peur : une campagne mondiale pour en finir avec la violence à l'école*. Woking, Plan.
- . 2009. *Apprendre sans peur – Rapport d'avancement de la campagne*. Woking, Plan.
- PNUD. 2006. *Youth and violent conflict : society and development in crisis ?* New York, Programme des Nations Unies pour le développement.
- . 2009. *Third consolidated annual progress report on activities implemented under the Peacebuilding Fund (PBF) for the period 1 January to 31 December 2009*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement, Bureau du Conseil d'administration, Bureau des fonds d'affectation spéciale multidonateurs.
- . 2010a. *Global programme on strengthening the rule of law in conflict and post-conflict situations : annual report 2009*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement.
- . 2010b. *Multi-donor trust fund office gateway*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement. <http://mdtf.undp.org> [Consulté le 10 décembre.]
- PNUD Guatemala. 2010. *Guatemala : hacia un estado para el desarrollo humano : informe nacional de desarrollo humano 2009/2010*. Guatemala City, Programme des Nations Unies pour le développement.
- Pôle de Dakar. 2009. *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.
- . 2010. *L'état des lieux des systèmes éducatifs africains : fiches pays et fiches régionales 2010*. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.
- Poppema, M. 2009. Guatemala, the peace accords and education : a post-conflict struggle for equal opportunities, cultural recognition and participation in education. *Globalisation, Societies and Education*, vol. 7, n° 4, p. 383-408.
- Pratham Resource Centre. 2008. *Hewlett Foundation grant 2007-9570 : annual report 2007-08*. New Delhi, Pratham Resource Centre.
- . 2010. *Annual status of education report (rural) 2009*. New Delhi, Pratham Resource Centre. [Provisional report.]

- Pridmore, P. 2007. *Impact of health on education access and achievement : a cross-national review of the research evidence*. Brighton/Londres, Sussex University, Centre for International Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access/London University, Institute of Education. (CREATE Pathways to Access, Research Monograph 2.)
- Programme alimentaire mondial. 2010. *Niger backgrounder*. Genève, Programme alimentaire mondial.
- Programme multi-pays de démobilisation et de réintégration. 2008. *The Rwanda demobilization and reintegration program : reflections on the reintegration of ex-combatants*. Washington, D. C., Programme multi-pays de démobilisation et de réintégration. (MDRP Dissemination Note 5.)
- Prunier, G. 1995. *The Rwanda crisis : history of a genocide 1959-1994*. Londres, Hurst and Co.
- . 2008. *Africa's world war : Congo, the Rwandan genocide, and the making of a continental catastrophe*. New York, Oxford University Press.
- Psacharopoulos, G. ; Patrinos, H. A. 2004. Returns to investment in education : a further update. *Education Economics*, vol. 12, n° 2, p. 111-134.
- Purcell, R. ; Dom, C. ; Ahobamuteze, G. 2006. *Partnership general budget support : Rwanda brief*. Londres, ministère du Développement international.
- Questscope. 2010. *Education in Jordan : second chances for at-risk youth in Jordan – Education, a job, and a future*. Amman/Washington, D. C./Londres, Questscope. www.questscope.org/education (Consulté le 1^{er} décembre 2010.)
- Rahman, T. 1997. The medium of instruction controversy in Pakistan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 18, n° 2, p. 145-154.
- Ramos, C. ; Nieto, A. M. ; Chauv, E. 2007. Classrooms in peace : preliminary results of a multi-component program. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, vol. 1, n° 1, p. 35-58.
- (RED). 2010. (RED) Designed to help eliminate AIDS. www.joinred.com/red (Consulté le 29 octobre 2010.)
- Reilly, B. ; Dutta, P. 2005. The gender pay gap in an era of economic change : evidence for India 1983 to 2004. *Indian Journal of Labour Economics*, vol. 40, n° 3, p. 341-366.
- Rene, R. (dir. publ.). 2010. *Afghanistan in 2010 : a survey of the Afghan people*. Kaboul, The Asia Foundation.
- Rice, X. 2010. Militia commander Mayele arrested after mass rape of Congo villagers. *The Guardian*, 6 octobre. www.guardian.co.uk/world/2010/oct/06/congo-rape-arrest-mayele (Consulté le 27 octobre 2010.)
- Robin Hood Tax Campaign. 2010. *Robin Hood Tax Campaign*. Londres, Robin Hood Tax Campaign. www.robinhoodtax.org.uk (Consulté le 1^{er} novembre 2010.)
- Rodríguez, C. ; Sánchez, F. ; Armenta, A. 2010. Do interventions at school level improve educational outcomes ? Evidence from a rural programme in Colombia. *World Development*, vol. 38, n° 3, p. 415-428.
- Rogers, S. 2010. Afghanistan civilian casualties : year by year, month by month. Data blog, *The Guardian*, 10 août. www.guardian.co.uk/news/datablog/2010/aug/10/afghanistan-civilian-casualties-statistics#data (Consulté le 20 octobre 2010.)
- Ruble, B. A. ; Tulchin, J. S. ; Varat, D. H. ; Hanley, L. M. (dir. publ.). 2003. *Youth explosion in developing world cities : approaches to reducing poverty and conflict in an urban age*. Washington, D. C. ; Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Rudd, K. 2010. Déclaration de l'Australie à la réunion plénière de haut niveau de l'Assemblée générale des Nations Unies (Sommet sur les objectifs du millénaire pour le développement). New York, 22 septembre 2010. http://www.foreignminister.gov.au/speeches/2010/kr_sp_100922_french.pdf
- Russell, W. 2007. Sexual violence against men and boys. *Forced Migration Review*, vol. 27, p. 22-23.
- Rutembesa, F. 2002. Le discours sur le peuplement comme instrument de manipulation identitaire. *Cahiers du Centre de gestion des conflits*, n° 5, p. 73-102.
- Sabates, R. ; Akyeampong, K. ; Westbrook, J. ; Hunt, F. 2010. School drop-out : patterns, causes, changes and policies. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Sachs, J. 2010. Rob rich bankers and give money to the poor. *The Sunday Times*, 10 mars.
- Saleem, M. 2008. *The development and state of the art of adult learning and education (ALE) : national report of Pakistan*. Islamabad, Ministry of Education, Projects Wing. (Rapport national pour CONFINTEA VI.)
- Salehi-Isfahani, D. ; Egel, D. 2007. *Youth exclusion in Iran : the state of education, employment and family formation*. Washington, D. C./Dubai, Wolfensohn Center for Development/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Paper.)
- Salomon, G. 2004. Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict ? *Peace and Conflict : Journal of Peace Psychology*, vol. 10, n° 3, p. 257-274.
- Samson, M. ; van Niekerk, I. ; Quene, K. M. 2006. *Designing and implementing social transfer programmes*. Cape Town, Economic Policy Research Institute.
- Sany, J. 2010. *Education and conflict in Côte d'Ivoire*. Washington, D. C., US Institute of Peace. (Special Report.)
- Sarr, M. 2010. Examens de fin d'études primaires : Kalidou Diallo projette la suppression du CFEE et de l'entrée en 6^e. *Journal Walfadjri*, 6 juin.
- Save the Children. 2007. *Case study : James – Southern Sudan*. Londres, Save the Children.
- . 2009a. *Case study : Robeka – Sri Lanka*. Londres, Save the Children.
- . 2009b. *Last in line, last in school 2009 : donor trends in meeting education needs in countries affected by conflict and emergencies*. Londres, Save the Children.
- . 2010. *The future is now : education for children in countries affected by conflict*. Londres, Save the Children.
- Scanteam. 2007. *Review of development cooperation in Timor Leste : final report*. Oslo, Agence norvégienne de coopération pour le développement. (Norad Report 7/2007.)

- . 2008. *Afghanistan reconstruction trust fund : external evaluation – Final report*. Oslo, Scanteam.
- . 2010. *Programme multi-pays de démobilisation et réintégration : évaluation de fin de programme – Rapport final*. Oslo, Scanteam.
- Scarpetta, S. ; Sonnet, A. ; Manfredi, T. 2010. *Montée du chômage des jeunes dans la crise : comment éviter un impact négatif à long terme sur toute une génération ?* Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. (Document de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations 106.)
- Schmidt, C. 2009. *The education pooled fund in the Republic of Liberia : one program, one mechanism, one process-making the case to use the education pooled fund for more and better coordinated aid to education*. Monrovia, UNICEF.
- Schultz, T. P. 2004. School subsidies for the poor : evaluating the Mexican Progrespa poverty program. *Journal of Development Economics*, vol. 74, n° 1, p. 199-250.
- Schweinhart, L. J. 2003. *Validity of the high/scope preschool education model*. Ypsilanti. (Update and adaptation of a proposal submitted to the US Department of Education's Program Effectiveness Panel on 5 novembre 1991.)
- Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée. 2010a. *EFA-FTI catalytic fund : quarterly financial update for the quarter ending September 30 2010*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accéléré.
- . 2010b. *FTI catalytic fund : quarterly financial status report, March 2010*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accéléré.
- . 2010c. *How to develop an interim education plan*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accéléré. (Projet)
- Security Council Report. 2009. *Cross-cutting report : children and armed conflict*. New York, Conseil de sécurité des Nations Unies. (Report 2009 n° 1.)
- Seeley, N. 2010. The politics of aid to Iraqi refugees in Jordan. *Middle East Report*, vol. 256.
- Sen, A. 2007. *Identité et violence*. Paris, Ed. Odile Jacob.
- SIGAR. 2009a. *Increased visibility, monitoring, and planning needed for commander's emergency response program in Afghanistan*. Arlington, Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction. (SIGAR 09-5.)
- . 2009b. *Inspection of Kohi girls' school construction project in Kapisa province : construction delays resolved, but safety concerns remain*. Arlington, Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction.
- SIGIR. 2009. *Iraq commander's emergency response program : generally managed well, but project documentation and oversight can be improved*. Arlington, Special Inspector General for Iraq Reconstruction. (SIGIR 10-003.)
- Sigsgaard, M. (dir. publ.). À paraître. *On the road to resilience : capacity development with the Ministry of education in Afghanistan*. Paris, UNESCO-IIPE.
- Sinclair, M. 2004. *Learning to live together : building skills, values and attitudes for the twenty-first century*. Genève, UNESCO, Bureau international d'éducation. (Études d'éducation comparée.)
- Singh-Manoux, A. ; Dugravot, A. ; Smith, G. D. ; Subramanyam, M. ; Subramanian, S. V. 2008. Adult education and child mortality in India : the influence of caste, household wealth and urbanization. *Epidemiology*, vol. 19, n° 2, p. 294-301.
- Singh, M. ; Mussot, L. M. C. (dir. publ.). 2007. *Literacy, knowledge and development : South-South policy dialogue on quality education for adults and young people*. Hambourg /Mexico, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie/ Institut national de l'éducation des adultes du Mexique
- SIPRI. 2010a. *SIPRI Arms transfers database*. Stockholm, Institut international de recherches sur la paix. www.sipri.org/databases/armstransfers (Consulté le 20 octobre 2010.)
- . 2010b. *SIPRI military expenditure database*. Stockholm, Institut international de recherches sur la paix. www.sipri.org/databases/milex (Consulté le 20 octobre 2010.)
- Slater, R. ; Ashley, S. ; Tefera, M. ; Buta, M. ; Esubalew, D. 2006. *PSNP policy, programme and institutional linkages : final report*. Londres, Overseas Development Institute/IDL Group Ltd./Indak International.
- Slavin, R. E. 1987. Ability grouping and student achievement in elementary schools : a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, vol. 57, n° 3, p. 293-336.
- . 1990. Achievement effects of ability grouping in secondary schools : a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, vol. 60, n° 3, p. 471-499.
- Smith, A. 2010a. The influence of education on conflict and peace building. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Smith, K. ; Fordelone, T. Y. ; Zimmermann, F. 2010. *Beyond the DAC : welcome role of other providers of development co-operation*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Comité d'aide au développement. (Dossiers d'actualité, DCD, mai.)
- Smith, M. 2004. *Warehousing refugees : a denial of rights, a waste of humanity*. *World refugee survey 2004*. Arlington, US Committee for Refugees and Immigrants, p. 38-56.
- . 2010b. Schools as zones of peace : Nepal case study in access to education during armed conflict and civil unrest. Dans : UNESCO (dir. publ.), *Protecting education from attack : a state-of-the-art review*. Paris, UNESCO, p. 261-278.
- Soder, K. 2010. *Multilateral peace operations : Africa, 2009*. Stockholm, Institut international de recherches sur la paix. (SIPRI Fact Sheet.)
- Somerset, A. 2007. *A preliminary note on Kenya primary school enrolment : trends over four decades*. Brighton, Sussex University. (CREATE Pathways to Access 9.)
- Sommers, M. 2005. « *It always rains in the same place first* » : *geographic favoritism in rural Burundi*. Washington, D. C., Woodrow Wilson International Center for Scholars. (Africa Program Issue Briefing 1.)
- . 2006. *Fearing Africa's young men : the case of Rwanda*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Conflict Prevention and Reconstruction, Social Development Paper 32.)
- Sommers, M. ; Buckland, P. 2004. *Parallel worlds : rebuilding the education system in Kosovo*. Paris, UNESCO-IIPE.

- South Asia Forum for Education Development. 2010. *Annual status of education report (rural) : ASER Pakistan, 2008*. Lahore, SAFED/ITA. (Provisoire.)
- Specht, I. 2006. *Red shoes : experiences of girl-combatants in Liberia*. Genève, Bureau international du travail.
- Statistique Canada/OCDE. 2005. *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa/Paris, Statistique Canada/Organisation de coopération et de développement économiques.
- Steets, J. ; Grünewald, F. ; Binder, A. ; de Geoffroy, V. ; Kauffmann, D. ; Krüger, S. ; Meier, C. ; Sokpoh, B. 2010. *Évaluation de l'approche cluster 2 : rapport de synthèse*. Berlin/Plaisians, Global Public Policy Institute/Groupe Urgence, Réhabilitation, Développement.
- Stepanova, E. 2009. *Trends in armed conflicts : one-sided violence against civilians. SIPRI yearbook 2009 : armaments, disarmament and international security*. New York, Oxford University Press, p. 39-68. [Tendances dans les conflits armés : violence unilatérale contre des civils. Résumé en français. *SIPRI yearbook 2009 : armaments, disarmament and international security*, p 4-7. <http://www.sipri.org/yearbook/2009/files/SIPRIYB09summaryFR.pdf>]
- . 2010. *Armed conflict, crime and criminal violence. SIPRI yearbook 2010 : armaments, disarmaments and international security*. New York, Oxford University Press, p. 37-60.
- Stewart, F. 2008a. Horizontal inequalities and conflict : an introduction and some hypotheses. Dans : Stewart, F. (dir. publ.), *Horizontal inequalities and conflict : understanding group violence in multiethnic societies*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, p. 3-24.
- . (dir. publ.). 2008b. *Horizontal inequalities and conflict : understanding group mobilization in multiethnic societies*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- . 2010. Horizontal inequalities as a cause of conflict : a review of CRISE findings. Document d'information pour le *Rapport sur le développement dans le monde 2011*.
- Stewart, F. ; Brown, G. ; Langer, A. 2007. *Polices towards horizontal inequalities*. Oxford, Oxford University, Department of International Development, Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity. (CRISE Working Paper 42.)
- Stöber, G. 2007. Religious identities provoked : the Gilgit « Textbook controversy » and its conflictual context. *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, vol. 29, n° 4, p. 389-411.
- Stoddard, A. ; Harmer, A. 2010. Supporting security for humanitarian action : a review of critical issues for the humanitarian community. Document de référence pour Montreux Retreat on the Consolidated Appeal Process and Humanitarian Financing Mechanisms, mars.
- Strand, H. ; Dahl, M. 2010. Defining conflict-affected countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Subrahmaniam, R. 2005. Education exclusion and the developmental state. Dans : Chopra, R. ; Jeffery, P. (dir. publ.), *Educational regimes in contemporary India*. New Delhi, Sage, p. 62-82.
- Swee, E. L. 2009. *On war and schooling attainment : the case of Bosnia and Herzegovina*. Brighton, Sussex University, Institute of Development Studies. (HiCN Working Paper 57.)
- Tamashiro, T. 2010. Impact of conflict on children's health and disability. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- Thomas, F. 2006. SOMDEL : *Somali Distance education for literacy programme – External evaluation for comic relief*. Londres, Africa Educational Trust.
- Thorn, W. 2009. *International adult literacy and basic skills surveys in the OECD region*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. (Education Working Paper 26.)
- Thyne, C. L. 2006. ABC's, 123's, and the golden rule : the pacifying effect of education on civil war, 1980-1999. *International Studies Quarterly*, vol. 50, n° 4, p. 733-754.
- Tiwari, S. ; Zaman, H. 2010. *The impact of economic shocks on global undernourishment*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 5215.)
- Tóibín, C. 2010. Looking at Ireland, I don't know whether to laugh or cry. *The Guardian*, 20 novembre.
- Torres, R. M. 2009. *De l'alphabétisation à l'apprentissage tout au long de la vie : tendances, enjeux et défis de l'éducation des jeunes et des adultes en Amérique latine et aux Caraïbes*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. (Rapport régional de synthèse.)
- Torsti, P. ; Ahonen, S. 2009. Deliberative history classes for a post-conflict society : theoretical development and practical implication through international education in United World College in Bosnia and Herzegovina. Dans : McGlynn, C. ; Zembylas, M. ; Bekerman, Z. ; Gallagher, T. (dir. publ.), *Peace education in conflict and post-conflict societies*. New York, Palgrave Macmillan, p. 215-229.
- Tranchant, J. P. 2008. Fiscal decentralisation, institutional quality, and ethnic conflict : a panel data analysis, 1985-2001. *Conflict, Security and Development*, vol. 8, n° 4, p. 491-514.
- TRC Liberia. 2009. Volume II : *Consolidated final report*. Monrovia, Truth and Reconciliation Commission Liberia.
- TRC Sierra Leone. 2004. *Witness to truth : report of the Sierra Leone Truth and Reconciliation Commission*. Freetown, TRC Sierra Leone.
- Triplehorn, C. 2002. *Leveraging learning : revitalizing education in post-conflict Liberia : review of the International Rescue Committee's Liberia repatriation and reintegration education program, 1998-2001*. New York, International Rescue Committee.
- Turk, C. ; Mason, A. D. 2010. Impacts of the economic crisis in East Asia : findings from qualitative monitoring in five countries. Dans : Bauer, A. ; Thant, M. (dir. publ.), *Poverty and sustainable development in Asia : impacts and responses to the global economic crisis*. Manille, Banque asiatique de développement.
- UCDP. 2010. *Frequently asked questions*. Uppsala, Suède, Uppsala Conflict Data Program. www.pcr.uu.se/research/ucdp/faq [Consulté le 29 novembre 2010.]
- UIL. 2007. *Faire la différence : pratiques efficaces d'alphabétisation en Afrique*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- . 2009. *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

- UN Action. 2010. *About UN Action : working together to stop rape in conflict*. New York [Action de l'ONU contre la violence sexuelle dans les pays en conflit]. www.stoprapenow.org/about [Consulté en octobre 2010.]
- UNESCO-IIEP. 2010a. *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. Seconde édition. Paris, UNESCO-IIEP. (5 vol.)
- . 2010b. *Planipolis*. Paris, UNESCO-IIEP. http://planipolis.iiep.unesco.org/recherche_simple.php [Consulté le 22 novembre 2010.]
- UNESCO-OREALC. 2008. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe : primer reporte de los resultados del segundo Estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago du Chili, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation.
- UNESCO. 1945. Convention créant une Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729f.pdf#page=7> [Consulté le 11 janvier 2011.]
- . 2000. *Cadre d'action de Dakar : l'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs (avec les six cadres d'action régionaux)*. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000. Paris, UNESCO.
- . 2003. *Analyse de la situation de l'éducation en Irak, 2003*. Paris, UNESCO.
- . 2005. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006. Éducation pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris, UNESCO.
- . 2007. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ?* Paris, UNESCO.
- . 2008. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*. Paris, UNESCO.
- . 2009. *Actes de la Conférence générale, 35^e session, Paris, 6-23 octobre 2009*. Volume 1 : Résolutions. Paris, UNESCO.
- . 2010a. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010 : Atteindre les marginalisés*. Paris, UNESCO.
- . 2010b. Field visit to Jordan. Field notes. Paris, Équipe chargée du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. (Non publié.)
- . 2010c. Field visit to Kenya. Field notes. Paris, Équipe chargée du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. (Non publié.)
- . 2010d. Field visit to the Democratic Republic of the Congo. Field notes. Paris, Équipe chargée du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. (Non publié.)
- UNESCO, Misselhorn, M. ; Harttgen, K. ; Klasen, S. 2010. *Deprivation and marginalization in education (UNESCO-DME)*. Ensemble de données établies pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*. www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/dme [Consulté le 18 novembre 2010.]
- UNHCR. 2007a. Convention et Protocole relatifs au statut des réfugiés. Genève, Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.
- . 2007b. *Conseil des droits de l'homme : rapport de la Mission de haut niveau sur la situation des droits de l'homme au Darfour présenté en application de la résolution S-4/101 du Conseil des droits de l'homme*. New York, Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. (A/HRC/4/80.)
- . 2008. *Standards and indicators report 2008*. Genève, Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.
- . 2009a. *Refugee education in urban settings : case studies from Nairobi, Kampala, Amman, Damas*. Genève, Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.
- . 2009b. *Statistical yearbook 2008 : trends in displacement, protection and solutions*. Genève, Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.
- . 2010a. *2009 global trends : refugees, asylum-seekers, returnees, internally displaced and stateless persons*. Genève, Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.
- . 2010b. Une mamie fuit l'enfer qu'est devenu Mogadiscio. La parole aux réfugiés, Galkayo, Somalie, 31 août. <http://www.unhcr.fr/4c7e73086.html> [Consulté en octobre 2010.]
- . 2010c. Refugees from Darfur call for improved educational facilities in eastern Chad camps. News Stories, Goz Beida, Tchad, 29 janvier. www.unhcr.org/4b6305939.html [Consulté en octobre 2010.]
- . 2010d. *Statistical summary as at 28 February 2010 : refugees and asylum seekers in Kenya*. Genève, Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.
- . 2010e. Le HCR s'inquiète des expulsions ininterrompues d'Irakiens depuis l'Europe. *Nouvelles et opinions*, Genève, 3 septembre. <http://www.unhcr.fr/4c84b9f8c.html> [Consulté en octobre 2010.]
- . 2010f. *Rapport global 2009 du HCR*. Genève, Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.
- . 2010g. *Des réfugiés irakiens regrettent leur retour en Irak, selon une enquête du HCR*. Articles d'actualité du HCR, Genève, 19 octobre. <http://www.unhcr.fr/4cbefd7cc.html> [Consulté le 20 octobre 2010.]
- . 2010h. Le HCR a mené une enquête auprès des réfugiés irakiens hésitant à rentrer définitivement en Irak. *Points de presse*, Genève, 8 octobre. <http://www.unhcr.fr/4caf1adec.html> [Consulté en novembre 2010.]
- . 2010i. *UNHCR welcomes first ratification of AU Convention for displaced*. New York, Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. (Communiqué de presse, 19 février.)
- UNICEF. 2009a. *Consolidated 2008 progress report to the government of the Netherlands*. New York, UNICEF.
- . 2009b. *Examen stratégique décennal de l'étude Machel : les enfants et les conflits dans un monde en mutation*. New York, UNICEF/Bureau du Représentant spécial du Secrétaire général pour les enfants et les conflits armés.
- . 2009c. *La situation des enfants dans le monde*. Numéro spécial – Célébrer les 20 ans de la Convention relative aux droits de l'enfant. New York, UNICEF. (Tableaux statistiques.)
- . 2009d. *Suivre les progrès dans le domaine de la nutrition de l'enfant et de la mère : une priorité en matière de survie et de développement*. New York, UNICEF.
- . 2009e. *UNICEF applauds the launch of first Child Act for Southern Sudan*. New York, UNICEF. (Communiqué de presse, 8 avril.)
- . 2009f. *Action humanitaire de l'UNICEF. Rapport 2009 – Résumé*. Genève, UNICEF.

- . 2010a. *Child protection from violence, exploitation and abuse : children in conflict and emergencies*. New York, UNICEF. www.unicef.org/protection/index_armedconflict.html [Consulté en octobre 2010.]
- . 2010b. *Consolidated 2009 progress report to the government of the Netherlands*. New York, UNICEF.
- . 2010c. *Current status : DPT3 immunization coverage, 2009*. New York, UNICEF, ChildInfo. www.childinfo.org/immunization_status.html [Consulté le 20 août 2010.]
- . 2010d. *Protecting salaries of frontline teachers and health workers*. New York, UNICEF. (Social and Economic Policy Working Brief.)
- . 2010e. *La situation des enfants dans le monde*. New York, UNICEF.
- . 2010f. *UNICEF humanitarian action 2010 : Mid-year review*. New York, UNICEF.
- . 2010g. *Rapport sur l'action humanitaire de l'UNICEF 2010. Résumé du rapport*. Genève, UNICEF.
- UNICEF Nepal. 2010. *Schools as zones of peace (SZOP) : education for stabilization and peace building in post-conflict Nepal*. Document pour le Congrès mondial des sociétés d'éducation comparée, Istanbul, Turquie, 14-18 juin.
- UNIFEM et DOMP. 2010. *Addressing conflict-related sexual violence : an analytical inventory of peacekeeping practice*. New York, Fonds de développement des Nations Unies pour la femme/Département des opérations de maintien de la paix de l'ONU.
- Union africaine. 2009. *Convention de l'Union africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique* [Convention de Kampala]. Kampala, Union africaine.
- Union européenne. 2008. *Opération militaire de l'UE au Tchad et en République centrafricaine (EUFOR Tchad/RCA)*. Bruxelles, Secrétariat du Conseil de l'Union européenne. (European Security and Defence Policy fact sheet.)
- UNITAID. 2009. *Rapport annuel 2009*. Genève, Organisation mondiale de la santé, Secrétariat d'UNITAID.
- United States Congress. 2010. *International violence against women act of 2010*. H.R. 4594 [111th], introduced in the House of Representatives on 4 February. <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/query/z?c111:H.R.4594> [Consulté en décembre 2010.]
- UNODC. 2010a. *The global heroin market. World drug report 2010*. Vienne, Office des Nations Unies contre la drogue et le crime, p. 37-63.
- . 2010b. *Rape at the national level, number of police-recorded offences*. New York, Office des Nations Unies contre la drogue et le crime. www.unodc.org/documents/data-and-analysis/Crime-statistics/Sexual_violence_sv_against_children_and_rape.xls. [Consulté le 15 novembre 2010.]
- UNRWA. 2010. *UNRWA in figures as of January 2010*. Gaza City/Amman/New York, Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient. www.unrwa.org/etemplate.php?id=253. [Consulté le 20 octobre 2010.]
- US Department of Defense. 2005. *The national defense strategy of the United States of America*. Washington, D. C., US Department of Defense.
- US National Research Council and Panel on Transitions to Adulthood in Developing Countries. 2005. *Growing up global : the changing transitions to adulthood in developing countries*. Lloyd, C. B. (dir. publ.). Washington, D. C., The National Academies Press.
- USAID. 2004. *Conducting a conflict assessment : a framework for analysis and program development*. Washington, D. C., Agence des États-Unis pour le développement international, Office of Conflict Management and Mitigation.
- Uvin, P. 1997. Prejudice, crisis, and genocide in Rwanda. *African Studies Review*, vol. 40, n° 2, p. 91-115.
- . (dir. publ.). 1999. *L'aide complice ? Coopération internationale et violence au Rwanda*. Paris, L'Harmattan. (Collection l'Afrique des Grands Lacs.)
- Uwezo. 2010. *Kenya national learning assessment report 2010*. Nairobi, Uwezo Kenya/WERK.
- Valdes Cotera, R. 2009. *A review of youth and adult literacy policies and programmes in Mexico*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Van Ravens, J. ; Aggio, C. 2005. *The costs of achieving Dakar goal 4 in developing and « LIFE » countries*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- . 2007. *The costs and the funding of non formal literacy programmes in Brazil, Burkina Faso and Uganda*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Vaux, T. ; Smith, A. ; Subba, S. 2006. *Education for all – Nepal : review from a conflict perspective*. Londres, International Alert.
- Vegas, E. ; Petrow, J. 2008. *Raising student learning in Latin America : the challenge for the 21st century*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Verspoor, A. 2006. *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
- Villar-Márquez, E. 2010. *School-based violence in Colombia : links to state-level armed conflict, educational effects and challenges*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*.
- von Braun, J. 2010. *Time to regulate volatile food markets*. *The Financial Times*, 9 août.
- Wagner, D. 2009. *Youth and adult literacy policies and programs in Morocco : a brief synopsis*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Wallström, M. 2010. « Conflict minerals » finance gang rape in Africa. *The Guardian*, 14 août.
- Watanabe, K. ; Flores, R. ; Fujiwara, J. ; Tran, L. T. H. 2005. *Early childhood development interventions and cognitive development of young children in rural Vietnam*. *Journal of Nutrition*, vol. 135, n° 8, p. 1918-1925.
- WCRWC. 2006. *Beyond firewood : fuel alternatives and protection strategies for displaced women and girls*. New York, Commission des femmes pour les femmes et les enfants réfugiés.
- Weinstein, J. M. ; Porter, J. E. ; Eizenstat, S. E. 2004. *On the brink : weak states and US national security*. Washington, D. C., Centre for Global Development.

- Werquin, P. 2008. *Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries : a very good idea in jeopardy ?* Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. [Lifelong Learning in Europe 3.]
- . 2010. Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Wezeman, P. D. 2009. *Arms transfers to East and Southern Africa*. Stockholm, Institut international de recherches sur la paix, Stockholm. (SIPRI Background Paper.)
- Whaites, A. 2008. *States in development : understanding state-building*. Londres, ministère britannique du Développement international. (Working Paper.)
- Whalan, J. 2010. Education for all : Solomon Islands. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2011.
- White House. 2010a. *Building American skills through community colleges*. Washington, D. C., White House. www.whitehouse.gov/sites/default/files/100326-community-college-fact-sheet.pdf [Consulté le 26 juillet 2010.]
- . 2010b. Fact sheet : *US global development policy*. Washington, D. C., White House, Office of the Press Secretary. (Communiqué de presse, 22 septembre.)
- . 2010c. *National security strategy*. Washington, D. C., White House.
- Wilders, A. 2009. *Losing hearts and minds in Afghanistan. Viewpoints special edition. Afghanistan 1979-2009 : in the grip of conflict*. Washington, D. C., The Middle East Institute.
- Wilders, A. ; Gordon, S. 2009. Money can't buy America love. *Foreign Policy* (Washington, D. C.), 1er décembre. www.foreignpolicy.com/articles/2009/12/01/money_cant_buy_america_love?page=0,0 [Consulté le 29 octobre 2010.]
- Williams, J. ; Bentrovato, D. 2010. *Education and fragility in Liberia*. Paris, UNESCO-IIPE/Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence. (IIEP Research Paper.)
- Wimmer, A. ; Cederman, L. E. ; Min, B. 2009. Ethnic politics and armed conflict : a configurational analysis of a new global data set. *American Sociological Review*, vol. 74, avril, p. 316-337.
- Winthrop, R. ; Graff, C. 2010. *Beyond madrasas : assessing the links between education and militancy in Pakistan*. Washington, D. C., Brookings Institution, Center for Universal Educational (Working paper 2.)
- Women's Initiative for Gender Justice. 2010. *Advancing gender justice : a call to action*. La Haye, Women's Initiative for Gender Justice.
- Wong, M. ; Cook, T. D. ; Steiner, P. M. 2009. *No child left behind : an interim evaluation of its effects on learning using two interrupted time series each with its own non-equivalent comparison series*. Evanston, Northwestern University, Institute for Policy Research. (Working document 09-11.)
- Yang, Y. ; Dudine, P. ; Mitra, E. ; Kvintradze, E. ; Mwase, N. ; Das, S. 2010. *Creating policy space in low-income countries during the recent crises*. Washington, D. C., Fonds monétaire international, Strategy, Policy, and Review Department.
- Yates, R. 2010. Women and children first : an appropriate first step towards universal coverage. *Bulletin de l'Organisation mondiale de la santé*, vol. 88, n° 6, p. 401-480.
- Yousif, A. A. 2009. *Apprentissage et éducation des adultes dans les États arabes : état des lieux et tendances – Rapport régional de synthèse*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Zoellick, R. B. 2008. « Fragile states : securing development » [« Les États fragiles : sécuriser le développement »]. Discours devant l'Institut international des études stratégiques, 6th Global Strategic Review Conference. Changing Trends in Global Power and Conflict Resolution, Genève, 12 septembre.
- Zulfiqar, S. ; Calderon, H. 2010. Chad and five other Central African countries pledge to end use of children in armed conflict : « N'Djaména Declaration » adopted. *Newsline* (N'Djaména), 11 juin. www.unicef.org/infobycountry/chad_53966.html [Consulté le 29 octobre 2010.]

Sigles et acronymes

3D	Diplomatie, développement et défense
AED	Academy for Educational Development
APD	Aide publique au développement
ARTF	Afghanistan Reconstruction Trust Fund (Fonds d'affectation spéciale pour la reconstruction de l'Afghanistan)
BCAH	Bureau de la coordination des affaires humanitaires (Nations Unies)
BIE	Bureau international d'éducation
BRAC	Bangladesh Rural Advancement Committee
CAD	Comité d'aide au développement (OCDE)
CAMPE	Campaign for Popular Education (Bangladesh) (Campagne pour l'éducation populaire)
CCPI	Coalition pour la Cour pénale internationale
CDE	Convention relative aux droits de l'enfant
CE	Commission européenne
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CELL	Capacity enhancement for lifelong learning (Égypte)
CERF	Central Emergency Response Fund (Fonds central d'intervention pour les urgences humanitaires – Nations Unies)
CERP	Commander's Emergency Response Program (Programme de réaction d'urgence des commandants militaires – États-Unis)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
COBET	Complementary basic education in Tanzania (Éducation de base complémentaire en Tanzanie)
CPI	Cour pénale internationale
DDR	Désarmement, démobilisation et réintégration
DfID	Department for International Development (ministère du Développement international – Royaume-Uni)
DIL	Developments in Literacy (Pakistan)
DME	Deprivation and marginalization in education Dénouement et marginalisation dans l'éducation (base de données)
DOMP	Département des opérations de maintien de la paix (Organisation des Nations Unies)
DOM-TOM	Départements et territoires d'outre-mer
DTCoq	Diphthérie, tétanos, coqueluche
EDS	Enquête démographique et de santé
EDUCO	Éducation avec la participation de la communauté (El Salvador)
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
ELA	Employment and Livelihood for Adolescents (Bangladesh)
EPDC	Education Policy and Data Center
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPR	Équipes provinciales de reconstruction
EPT	Éducation pour tous

EPU	Enseignement primaire universel
EQUIP	Education Quality Improvement Program (Programme pour l'amélioration de la qualité de l'éducation)
EUFOR	European Union Force (Force de l'Union européenne)
EUROSTAT	Office statistique des Communautés européennes
FaD	Fonds africain de développement
FARC	Forces armées révolutionnaires de Colombie
FASRA	Fonds d'affectation spéciale pour la reconstruction de l'Afghanistan
FCP	Fonds pour la consolidation de la paix
FMI	Fonds monétaire international
FTS	Financial Tracking Service (Service de surveillance financière – Bureau de la coordination des affaires humanitaires)
G8	Groupe des Huit (Allemagne, Canada, États-Unis d'Amérique, France, Italie, Japon, Royaume-Uni, Fédération de Russie et représentants de l'Union européenne)
G20	Groupe des Vingt (Allemagne, Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Australie, Brésil, Canada, Chine, Corée du Sud, États-Unis d'Amérique, France, Inde, Indonésie, Italie, Japon, Mexique, Royaume-Uni, Fédération de Russie, Turquie, Union européenne)
GALAE	General Authority for Literacy and Adult Education (Égypte)
GALP	Global Age-specific Literacy Projections Mode (Modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge)
GAVI	Global Alliance for Vaccines and Immunisation (Alliance mondiale pour les vaccins et l'immunisation)
GNUD	Groupe des Nations Unies pour le développement
HCDH	Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme
HCR	Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
IDA	International Development Association (Association internationale de développement – Banque mondiale)
IDE	Indice du développement de l'éducation pour tous
IDMC	Internal Displacement Monitoring Centre
IEG	Indice de l'EPT relatif au genre
IEM	Indicateurs de l'éducation dans le monde (voir WEI)
IFFE	International finance facility for education (Facilité internationale de financement pour l'éducation)
IFFIm	International finance facility for immunisation (Facilité internationale de financement pour la vaccination)
IIPÉ	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
IMOA	Initiative de mise en œuvre accélérée
INEE	Inter-Agency Network for Education in Emergencies (Réseau interagences pour l'éducation en situations d'urgence)
IPS	Indice de parité entre les sexes
IRIN	Integrated Regional Information Networks (Réseau régional intégré d'information – Bureau de la coordination des affaires humanitaires, Nations Unies)
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
JSY	Janani Suraksha Yojana (Inde)

MANUA	Mission d'assistance des Nations Unies en Afghanistan
MINEDAF	Conference of Ministers of Education of African Member States (Conférence des ministres de l'Éducation des pays membres d'Afrique)
MINUAD	Mission des Nations Unies et de l'Union africaine au Darfour
MINURCAT	Mission des Nations Unies en République centrafricaine et au Tchad
MONUSCO	Mission de l'Organisation des Nations Unies pour la stabilisation en République démocratique du Congo
MRM	Monitoring and reporting mechanism (Mécanisme de surveillance et de communication de l'information)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCHA	United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (Bureau de la coordination des affaires humanitaires – Nations Unies)
OHCHR	United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights (Bureau du Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme)
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida
OSCE	Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe
OTAN	Organisation du traité de l'Atlantique Nord
PAM	Programme alimentaire mondial (Nations Unies)
PCNA	Post-conflict needs assessments (Évaluation des besoins postconflit)
PDI	Personnes déplacées internes
PEP	Programme d'éducation à la paix
PER	Proyecto de Educación Rural (Projet d'éducation rurale – Colombie)
PIA	Plan ibéro-américain d'alphabétisation et d'éducation de base pour les jeunes et les adultes
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPA	Parité de pouvoir d'achat
PRIO	Peace Research Institute Oslo (Institut international de recherches sur la paix d'Oslo)
PRONADE	Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (Programme national d'autogestion pour le développement de l'éducation – Guatemala)
RAMSI	Regional Assistance Mission to Solomon Islands (Mission régionale d'assistance aux îles Salomon)
REFLECT	Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques
RNB	Revenu national brut

SACMEQ	Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation)
SDI	Statistiques du développement international
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SIDA	Syndrome de l'immunodéficience acquise
SIGAR	Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction (États-Unis)
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation
SIGIR	Special Inspector General for Iraq Reconstruction (États-Unis)
SIPRI	Stockholm International Peace Research Institute (Institut international de recherche sur la paix de Stockholm)
SOMDL	Somali Distance Education and Literacy (Programme somalien de télé-enseignement et d'alphabetisation)
SSC	Systems Services Center
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences)
TNA	Taux net d'admission
TNS	Taux net de scolarisation
TSAS	Taux de scolarisation par âge spécifique
UA	Union africaine
UCDP	Uppsala Conflict Data Program (Programme de données sur les conflits de l'Université d'Uppsala)
UE	Union européenne
UIL	UNESCO Institute for Lifelong Learning (Institut UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie)
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees (Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations Unies pour l'enfance)
UNIFEM	Fonds de développement des Nations Unies pour la femme
UNITAID	International facility for the purchase of drugs against HIV/AIDS, malaria and tuberculosis (Facilité internationale d'achat de médicaments pour lutter contre le VIH/sida, le paludisme et la tuberculose)
UNODC	United Nations Office on Drugs and Crime (Office des Nations Unies contre la drogue et le crime)
UNRWA	United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient)
UOE	UNESCO-ISU/OCDE/EUROSTAT
USAID	US Agency for International Development
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine
WEI	World education indicators (voir IEM)

Index

Cet index des chapitres 1 à 6 respecte le classement discontinu (mot par mot). Celui-ci assigne une valeur aux espaces, et donc « El Salvador » se trouve avant « élèves » dans l'index. Les numéros des pages en *italique* indiquent les figures et tableaux, ceux en **gras** font référence aux encadrés et aux zooms, alors que ceux en **gras italique** réfèrent aux figures ou tableaux à l'intérieur d'un encadré ou d'un zoom. Les numéros suivis d'un « n » se limitent aux notes en marge des pages.

Les définitions des termes utilisés dans l'index se trouvent dans le glossaire et l'annexe statistique fournit de l'information additionnelle au sujet des pays.

1^{re} année

- abandons scolaires, 54, 54
- taux de survie scolaire, 45, **50, 50, 51, 54**
- 3^e année, disparités en compétences de lecture, 99
- 5 ans, moins de. *voir* moins de 5 ans
- 5^e année
 - abandons scolaires, 54, 54
 - scolarisation par suite d'éducation non formelle, 59
 - taux de survie scolaire, 45, **50, 50, 51, 52, 54**, 54-5, **58, 83-4, 84**, 149, 150
- 900 écoles, Programme des (Chili), 105

A

abandons scolaires

- voir aussi* achèvement scolaire ; enfants non scolarisés ; participation scolaire et alphabétisation, 72
 - d'après l'année d'études, 53-4, 54
 - et augmentation de la scolarisation, 53-4, 57-8
 - causes, 52-6
 - et discrimination culturelle, 56
 - et éducation des mères, 56
 - effets des viols et de la violence sexuelle, 218
 - enseignement primaire, **48, 52-9, 54, 55, 56, 57, 58, 59**
 - enseignement supérieur, 65
 - entrées tardives, 55-6
 - et malnutrition, 57
 - et parité entre les sexes, 55, **82**
 - pays touchés par un conflit, 149, 150
 - réduction, 28, **56, 57, 58, 58-9**
 - et résultats d'apprentissage, 53, 57, 58, **58**
 - et richesse des ménages, 53, 55-6
 - zones rurales, 57, **58**
- Abdullah, Rania Al. *voir* Rania Al Abdullah
- absentéisme, enseignants, 103, 105
- accès à l'éducation
- voir aussi* abandons scolaires ; enfants non scolarisés ; pauvreté
 - adolescents, 29, **62, 67-8, 69-70**
 - et coûts de l'éducation, 53, 55-6, **56**
 - et dépenses d'éducation, **118, 119**
 - éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 33
 - effets des conflits, 159-61, 162-3
 - enfants réfugiés/déplacés, 172-8, 173, **175, 176-7, 178, 237-8**

- et à des enseignants qualifiés, 102, 102-3
 - enseignement préprimaire, 33
 - enseignement primaire, **48, 48-9**
 - enseignement secondaire, 62
 - filles, **48, 48, 82, 83, 90, 91, 91-2, 149, 150-2, 161-3, 162, 184, 218, 236, 257-8**
 - formation continue, 65, 66
 - formation professionnelle, 65, 65, 66, 66-9, 67
 - et liens avec conflits armés, 179, 184
 - manuels scolaires, 102, 103
 - mères, 40
 - et pauvreté, 55-6
 - pays touchés par un conflit, **176-7, 225-6, 233, 234, 234-5**
 - programmes de deuxième chance, 29, **62, 68, 69-70**
 - programmes non formels, 58, **79, 90, 91, 91-2, 234, 240**
 - et situation géographique, 52, 62
 - utilisation des forces du maintien de la paix, 236
 - zones rurales, 44, **48, 52, 53, 58, 62**
- accès à l'information
- pour l'emploi et la formation, 69-70
 - pour la reconstruction, 254-7, 268, 289
- accès aux soins de santé, 41, **42, 57**
- Accord du vendredi saint (Irlande du Nord), 278
- Accords de Dayton, Bosnie-Herzégovine, **192, 192-3, 279, 280**
- accords de paix, 188, 191-2, **192, 249, 251, 252, 259, 260**
- achèvement scolaire
- voir aussi* abandons scolaires ; survie scolaire, taux
 - effets de la hausse des prix alimentaires, 126
 - effets sur l'emploi, 68
 - enseignement primaire, **50, 50, 51, 52, 52**
 - enseignement secondaire, **62, 62, 65, 84-5, 85, 90**
 - filles, **62, 84-5, 90**
 - garçons, **62, 84-5**
 - groupes ethniques minoritaires, **52, 52**
 - et richesse des ménages, **62, 62**
 - zones rurales, **52, 52, 62, 62**
- acquis scolaires. *voir* évaluation des acquis ; résultats d'apprentissage
- admissions. *voir* scolarisation
- adolescents
- voir aussi* jeunes
 - accès à l'éducation, 29, **62, 67-8, 69-70**
 - alphabétisation des jeunes, 72, 149, 150
 - chances d'emploi pour les filles, 85-8, 86
 - non scolarisés, 60, 60, 149, 150, 152
 - pays touchés par un conflit, 149, 150, 152, 153
 - programmes de deuxième chance, **62, 68, 69-70**
- adultes. *voir* alphabétisation des adultes (objectif de l'EPT) ; besoins éducatifs et compétences (objectif de l'EPT)
- Afghanistan
- aide à l'éducation, **123, 196-7, 197**
 - fonds communs, 263
 - aide à l'éducation de base, 198
 - aide humanitaire, 227, 227
 - aide publique au développement, 195, 195-6, 199, 200, 200
 - inégalités dans la distribution, 205
 - conflit, **155**
 - attaques contre le système éducatif, 160, 161, 202, 235-6
 - attaques contre les travailleurs de l'aide, 202
 - décès, 159
 - effets, 152, 153, 160
 - enfants soldats, 182

- recrutement par les milices, 182
 - réfugiés/déplacés, 171, 171, 172
 - victimes civiles, 154, 157, 157, 159, 160
 - déficit de financement, **123, 198**
 - dépenses d'éducation, 128, 129
 - dépenses militaires, 166, 169
 - écoles communautaires, 235-6, **236**
 - enfants non scolarisés, **47, 202**
 - enseignement primaire, **84**
 - parité entre les sexes, **84**, 161
 - pertes de possibilités de scolarisation, 152, 153
 - planification de l'éducation, 254, **255**
 - résultats d'apprentissage, 160
 - scolarisation, **84**
 - taux de mortalité infantile, 159, 160
 - travail des enfants, 177
 - viols et violence sexuelle, 162, **217**
- Africa Educational Trust, programme radio d'alphabétisation, 236
- Afrique
- voir aussi* chacun des pays
 - emploi des femmes, 86
- Afrique de l'Est et Afrique australe
- voir aussi* chacun des pays
 - retard de croissance des enfants, **35**
- Afrique du Sud
- conflit, causes, 187
 - croissance économique, **116**
 - dépenses d'éducation, **116**
 - enfants non scolarisés, **46, 47**
 - enseignement primaire, **46**
 - enseignement préprimaire, **37, 37**
 - enseignement primaire, **49, 84, 95, 96**
 - enseignement secondaire, **61, 82-3**
 - langue d'enseignement, 187
 - lecture scolaire, **94, 97**
 - mathématiques, **96**
 - parité entre les sexes, **82-3, 84, 97**
 - passage dans la classe supérieure, **95, 96**
 - résultats d'apprentissage, 88, **94, 94, 95, 96, 97, 98**
 - retard de croissance des enfants, **36**
 - richesse des ménages, **97**
 - scolarisation, **37, 49, 61, 82-3, 84, 95, 96**
 - zones rurales, **97**
- Afrique subsaharienne
- voir aussi* chacun des pays
 - abandons scolaires, 28, 52-3, 54
 - aide à l'éducation, **119**
 - aide à l'éducation de base, 114, **123**
 - aide reçue, 113
 - alphabétisation des adultes, 29, 72, 72, 79
 - alphabétisation des jeunes, 72, 149
 - conflits, **155**
 - causes, 182, 186
 - effets, 149
 - forces du maintien de la paix, 237
 - dépenses d'éducation, 53, 113, **115**
 - dépenses militaires, 165
 - éducation de base, **119**
 - éducation des mères, 33, 39, 40, 41, 41
 - enfants non scolarisés, 28, 45, **46, 47, 48, 48, 60**
 - enseignement préprimaire, **33, 37, 93**
 - enseignement primaire, 28, 45, 45, **46, 47, 48, 50, 53, 54, 81, 93, 95, 96**
 - enseignement secondaire, 60, **60, 62, 81, 82, 93**
 - enseignement supérieur, **63, 63**
 - enseignement technique et professionnel, 60, 91
 - entrées tardives, **51**
 - griefs et injustices en matière d'éducation, 186
 - insuffisance de l'aide, **119-21, 132**
 - lecture scolaire, **95**

parité entre les sexes, 33, **48**, 81, 81, **82**, 91, 172
 passage dans la classe supérieure, **95, 96**
 pénurie d'enseignants, 79
 politiques d'APD, 199
 rapport élèves/enseignant, 93
 réfugiés/déplacés, 171, 172, 173
 résultats d'apprentissage, **95, 96, 96-7**, 108
 retard de croissance des enfants, 33
 scolarisation, 33, **37**, 45, 45, **48, 50**, 60, 60, **62**,
63, 63, 95, 96, 172
 taux de mortalité infantile, 33, **34**, 39
 taux de survie scolaire, 45, **50**, 93
 vaccinations, 40
 VIH et sida, 41, 41

agriculture, et approche modulée
 du calendrier scolaire, 57

aide
voir aussi aide à l'éducation ;
 aide humanitaire ; aide publique
 au développement
 décaissements (*voir* décaissements d'aide)
 écart entre l'aide humanitaire et l'aide au
 développement, 258-9, 259, 262, 267
 efficacité, 29, **124, 124**, 133, 148, 194-5
 engagements (*voir* engagements d'aide)
 pays touchés par un conflit, 136, 148, 194-207,
 196, 197, 198, 200, **206-7**
 prévisibilité, **124, 124**
 pays touchés par un conflit, 197, 258
 sécurisation, 198-200

aide à l'éducation
 besoins comparés aux dépenses militaires,
 163-70, 166
 décaissements, 114, **120, 120, 121, 121, 122-3**
 déficit de financement, 114, **119, 122-3, 123**,
 196-7, 198
 dépenses par habitant, **119**
 donateurs, 29, **43**, 114, **119, 119-23, 120, 121**,
122, 134, 259-65
 effets de courts cycles budgétaires, **233**, 234
 engagements, **119-20**
 fourniture de manuels scolaires, **123**
 non-liée et programmable, **123, 132, 133**
 part de l'aide humanitaire, 229-30, 231, 288
 pays touchés par un conflit, 195-9, 196, 200-1,
 228, 229-30, 231, 231, 242, 257-69, 270
 priorité dans l'aide humanitaire, 228-9, 230,
 231, 242, 267-8, 287-8
 pour la reconstruction, 258-69

aide bilatérale
voir aussi donateurs
 aide à l'éducation, 29, 114, **119, 119-23, 120**,
121, 122, 134
 augmentation de l'aide, 133
 besoin de grands donateurs, **122**
 comparée aux fonds communs, 263
 coûts imputés dans les pays donateurs, **123**
 éducation de base, **119, 120-3, 121, 122**, 134
 engagements et décaissements, 29, **43**, 114,
119-20, 120, 121, 122, 124, 132-3, 134
 engagements lors de sommets, 29, **43**, 134
 non CAD, **122**
 et prévisibilité de l'aide, **124, 124**
 réduction de l'aide, **120-3, 121, 133**

aide humanitaire
 vers l'aide au développement à long terme,
 259-60, 288, 289-90
 cycles budgétaires, **233, 233-4, 234**, 288
 écart avec l'aide au développement, 258-9,
 259, 262, 267
 échelle de mesure, 227

évaluation des besoins en éducation, 232-3, 288
 évaluation par habitant, 228
 faible priorité de l'éducation, 228-9, 230, 231,
 242, 267-8, 287-8
 groupes sectoriels, 229, 230, 243
 pays touchés par un conflit, 226-8, 227
 planification à long terme, 290
 soutien et financement, 226, 227, 227, **228**,
 229-30, **232**

aide programmable, **123, 132, 133**

aide publique au développement (APD)
voir aussi aide à l'éducation ; donateurs
 écart avec l'aide humanitaire, 258-9, 259, 262,
 267
 pays touchés par un conflit, 195, 199-200, 200
 et sécurité nationale, 199, 200

Al Abdullah, Rania. *voir* Rania Al Abdullah

Albanie
 retard de croissance des enfants, **36**
 richesse des ménages, **38**

Algérie
 conflit, **155**
 causes, 189
 enseignement préprimaire, **37, 38**
 enseignement primaire, **49, 51**
 langue d'enseignement, 189
 scolarisation, **37, 49**
 taux de survie scolaire, **51**

Allemagne
 aide
 cibles, **120**
 décaissements, **120, 121, 122**
 dépenses, **123, 133, 134**
 à l'éducation, **122**
 pays touchés par un conflit, 201
 et présence militaire, 201
 projections, 133
 lecture scolaire, **94**
 participation à la formation continue, 66
 prélèvement sur la téléphonie mobile, **137**
 résultats d'apprentissage, **94**
 retard de croissance des enfants, **36**

Alliance mondiale pour les vaccins
 et l'immunisation (GAVI), 264

alphabétisation
voir aussi lecture scolaire ; mathématiques,
 résultats
 avantages, 72, 75
 besoin de profils, 77
 échecs, 29, 72, **73, 73-4**, 75, 76
 effets de l'éducation bilingue, 78
 effets des programmes d'EPPE, 43
 groupes ethniques minoritaires, **74**
 pays touchés par un conflit, 149, 150
 personnel enseignant, 79-80, **80**
 programmes, 75-80, **77, 79, 80**, 236
 zones rurales, **74, 74, 95**

alphabétisation des adultes (objectif de l'EPT)
 et âge, 67, 67
 dépenses d'éducation, 76
 environnements propices, 79
 et langue parlée à la maison, 78
 niveaux, 65, 65
 parité entre les sexes, 72, **74, 74**
 politiques publiques, **74, 75-80, 77, 79, 80**
 prévisions, **73**
 progrès réalisés, 29, **73-4, 77, 80**
 et recrutement par les forces armées
 et les milices, 184
 et richesse des ménages, **74, 74**
 taux d'alphabétisme, 72, **73, 73-4, 74**

alphabétisation des jeunes, 72, 149, 150

Amérique du Nord et Europe occidentale
voir aussi Commission européenne ;
 Union européenne ; chacun des pays

alphabétisation des adultes, 72
 alphabétisation des jeunes, 72
 dépenses d'éducation, **115**
 enfants non scolarisés, 45, **48, 60**
 enseignement préprimaire, 33, 93
 enseignement primaire, 45, 81, 93
 enseignement secondaire, 60, 81, 93
 enseignement supérieur, **63, 63**
 enseignement technique et professionnel, 60
 parité entre les sexes, 33, 81
 rapport élèves/enseignant, 93
 retard de croissance des enfants, 33
 scolarisation, 33, 45, 60, **63**
 taux de mortalité infantile, 33
 taux de survie scolaire, 45, 93

Amérique latine et Caraïbes
voir aussi chacun des pays
 aide à l'éducation, **119**
 alphabétisation des adultes, 29, 72, 76
 alphabétisation des jeunes, 72
 conflits, **155**
 dépenses d'éducation, **115**
 éducation de base, **119**
 éducation des mères, 40
 enfants non scolarisés, 45, **48, 60**
 enseignement préprimaire, 33, 93
 enseignement primaire, 45, 81, 93
 enseignement secondaire, 60, 81, 93
 enseignement supérieur, **63**
 enseignement technique et professionnel, 60
 entrées tardives, **51**
 mathématiques, **95**
 parité entre les sexes, 33, 81, 86
 programmes ciblés, **62**
 rapport élèves/enseignant, 93
 résultats d'apprentissage, **95, 95**
 retard de croissance des enfants, 33
 scolarisation, 33, 45, 60, **63**
 taux de mortalité infantile, 33
 taux de survie scolaire, 45, 93
 vaccinations, 40

analphabétisation. *voir* alphabétisation ;
 alphabétisation des adultes
 (objectif de l'EPT) ; alphabétisation
 des jeunes ; lecture scolaire ;
 mathématiques, résultats

Andorre
 enseignement secondaire, **82-3**
 parité entre les sexes, **82-3**

Angleterre
 lecture scolaire, **94**
 résultats d'apprentissage, **94**

Angola
 alphabétisation des adultes, **73, 74**
 conflit, **155**
 décès, 158
 effets, 158
 croissance économique, **116**
 dépenses d'éducation, **116, 125, 129, 131**
 dépenses militaires, 166, 169
 travail des enfants, 164

Anguilla
 enseignement secondaire, **82-3**
 parité entre les sexes, **82-3**

Antigua-et-Barbuda
 enseignement primaire, **84**
 parité entre les sexes, **84**

- antirétrovirale, thérapie, 41
antiterrorisme, et APD, 200
APD. *voir* aide publique au développement
appels de fonds consolidés, 228, 230, 231
appels éclairs, 228, 229
apprentissage
 accélééré, programmes, 240, 252
 évaluation, 118
 des jeunes, 69
 résultats (*voir* résultats d'apprentissage)
approche sectorielle, et enseignement primaire, 254
Arabie saoudite, alphabétisation des adultes, 73, 74
Argentine
 croissance économique, 116
 dépenses d'éducation, 116
 enseignement préprimaire, 37
 enseignement primaire, 51
 enseignement secondaire, 61, 82-3
 mathématiques, 95
 parité entre les sexes, 82-3
 programmes d'EPPE, 43
 résultats d'apprentissage, 95, 95
 retard de croissance des enfants, 36
 scolarisation, 37, 61, 82-3
 taux de survie scolaire, 51
Arias Sánchez, Oscar, et budgets militaires, 165
Arménie
 achèvement scolaire, 62
 enseignement préprimaire, 37
 enseignement secondaire, 61, 82-3
 parité entre les sexes, 62, 82-3
 réfugiés/déplacés, 178
 richesse des ménages, 62
 scolarisation, 37, 61, 82-3
 zones rurales, 62
Aruba
 enseignement secondaire, 61, 82-3
 parité entre les sexes, 82-3
 scolarisation, 61, 82-3
Asie centrale
 voir aussi chacun des pays
 aide à l'éducation, 119
 alphabétisation des adultes, 72
 alphabétisation des jeunes, 72
 conflits, 155
 dépenses d'éducation, 113, 115, 115
 éducation de base, 119
 enfants non scolarisés, 45, 48, 60
 enseignement préprimaire, 33, 93
 enseignement primaire, 45, 81, 93
 enseignement secondaire, 60, 81, 93
 enseignement supérieur, 63
 enseignement technique et professionnel, 60
 entrées tardives, 51
 parité entre les sexes, 33, 81, 86
 rapport élèves/enseignant, 93
 retard de croissance des enfants, 33
 scolarisation, 33, 45, 60, 63
 taux de mortalité infantile, 33
 taux de survie scolaire, 45, 93
 vaccinations, 40
Association internationale de développement (IDA), aide à l'éducation, 122
« Aucun enfant laissé pour compte », loi [États-Unis] [2002], 107, 107
Australie
 aide
 décaissements, 120, 121, 122
 dépenses, 133, 200
 à l'éducation, 122, 261
 pays touchés par un conflit, 199, 200, 201
 et présence militaire, 201
 projections, 133
 et sécurité nationale, 199
 enseignement primaire, 49
 enseignement secondaire, 82-3
 parité entre les sexes, 82-3
 politiques envers les réfugiés, 175
 scolarisation, 49, 82-3
autochtones, pays touchés par un conflit, 153, 153
 voir aussi groupes ethniques minoritaires
éducation des mères, 40
enfants non scolarisés, 45, 48, 60
 enseignement secondaire, 60
 enseignement préprimaire, 33, 93
 enseignement primaire, 45, 81, 93
 enseignement secondaire, 60, 81, 93
 enseignement supérieur, 63, 63
 enseignement technique et professionnel, 60
 entrées tardives, 51
 parité entre les sexes, 33, 81, 86
 rapport élèves/enseignant, 93
 retard de croissance des enfants, 33
 scolarisation, 33, 45, 60, 63
 taux de mortalité infantile, 33
 taux de survie scolaire, 45, 93
 vaccinations, 40
Asie du Sud
 voir aussi Asie du Sud et de l'Ouest ;
 chacun des pays
 alphabétisation, 29
 emploi des femmes, 86, 86
 enfants non scolarisés, 28
 malnutrition, 28
 résultats d'apprentissage, 29, 95
Asie du Sud et de l'Ouest
 voir aussi Asie du Sud ; chacun des pays
 aide à l'éducation, 119
 aide à l'éducation de base, 123
 alphabétisation des adultes, 28, 72, 72
 alphabétisation des jeunes, 72
 conflits, 155
 dépenses d'éducation, 113, 115, 115
 éducation de base, 119
 éducation des mères, 39, 40
 enfants non scolarisés, 45, 45, 46, 47, 48, 48, 60
 enseignement préprimaire, 33, 37, 93
 enseignement primaire, 45, 45, 46, 47, 48, 50, 81, 93
 enseignement secondaire, 60, 81, 82, 93
 enseignement supérieur, 63, 63
 enseignement technique et professionnel, 60, 91
 entrées tardives, 51
 parité entre les sexes, 33, 48, 81, 82, 91
 rapport élèves/enseignant, 93
 réfugiés/déplacés, 172, 173
 retard de croissance des enfants, 33
 scolarisation, 33, 45, 48, 60, 63, 63
 taux de mortalité infantile, 33, 39
 taux de survie scolaire, 45, 50, 93
 vaccinations, 40
Autriches
 aide
 décaissements, 120, 121, 122
 à l'éducation, 122
 projections, 133
 lecture scolaire, 94
 participation à la formation continue, 66
 résultats d'apprentissage, 94
avitaminose A, carence, 35
Azerbaïdjan
 achèvement scolaire, 85
 croissance économique, 116
 dépenses d'éducation, 116
 enseignement préprimaire, 37
 enseignement primaire, 49
 enseignement secondaire, 61, 85
 parité entre les sexes, 85
 réfugiés/déplacés, 178
 scolarisation, 37, 49, 61

B

- Bahamas
 enseignement primaire, 49
 enseignement secondaire, 61
 scolarisation, 49, 61
Bahreïn
 alphabétisation des adultes, 73
 enseignement secondaire, 61, 82-3
 parité entre les sexes, 82-3
 scolarisation, 61, 82-3
bailleurs de fonds. *voir* donateurs
Balsakhi, programme (Inde), 105, 106
Bangladesh
 achèvement scolaire, 85
 alphabétisation des adultes, 73, 74
 conflit
 causes, 189
 réfugiés/déplacés, 171
 coûts de l'éducation, 55
 croissance économique, 116
 dépenses d'éducation, 115, 116, 116, 117, 117, 118
 dépenses militaires, 166, 169
 éducation des mères, 35, 40
 éducation non formelle, 59
 emploi des femmes, 86-7
 enfants non scolarisés, 46, 47, 126
 enseignement primaire, 47, 55, 59
 enseignement secondaire, 61, 82-3, 84-5, 85
 entrées tardives, 51
 formation professionnelle, 91, 92
 langue d'enseignement, 189
 nombres d'élèves par classe, 103
 parité entre les sexes, 82-3, 83, 84-5, 85, 86-7, 89, 91
 programmes ciblés, 127
 programmes d'EPPE, 43
 résultats d'apprentissage, 99, 108
 revenu national, 117
 richesse des ménages, 38
 scolarisation, 61, 82-3
 taux de mortalité infantile, 35
 vaccinations, 40
Banque mondiale, programmes de bourses d'études, 89
 de repas scolaires, 127
 de restauration, 143, 251, 263-4
banques, bonus, 135
Barbuda. *voir* Antigua-et-Barbuda

- BBC World Service Trust, programme radio d'alphabétisation, 236
- Bélarus
enseignement secondaire, 61
entrées tardives, 51
scolarisation, 61
- Belgique
aide
décassements, 120, 121, 122
à l'éducation, 122
projections, 133
participation à la formation continue, 66
- Belize
enseignement préprimaire, 37
enseignement primaire, 49, 51, 84
enseignement secondaire, 61, 82-3
parité entre les sexes, 82-3, 84
retard de croissance des enfants, 36
scolarisation, 37, 49, 61, 82-3, 84
taux de survie scolaire, 51
- Bénin
abandons scolaires, 55
achèvement scolaire, 62, 85
croissance économique, 116
dépenses d'éducation, 115, 116, 129
dépenses militaires, 166
éducation des mères, 40
enseignement préprimaire, 37
enseignement primaire, 55, 84
enseignement secondaire, 85
enseignement supérieur, 63
parité entre les sexes, 62, 84, 85
richesse des ménages, 55, 62
salaires des enseignants, 132
scolarisation, 37, 84
vaccinations, 40
zones rurales, 62
- besoins éducatifs et compétences (objectif de l'EPT)
et croissance économique, 63-4
déficits de compétences, 67-70
enseignement technique et professionnel, 65-71, 66, 67, 69
inégalités, 65-7
programmes de deuxième chance, 29, 62, 68, 69-70
- Bhoutan
croissance économique, 116
dépenses d'éducation, 116
enseignement primaire, 49, 51
enseignement secondaire, 61
parité entre les sexes, 82
retard de croissance des enfants, 36
scolarisation, 49, 61
taux de survie scolaire, 51
- bibliothèques, rôle dans l'alphabétisation, 79
- biens de consommation, et prélèvements, 136-7, 138
- billets d'avion, et prélèvements, 138
- Bolivie, État plurinational de
abandons scolaires, 54
alphabétisation des adultes, 73, 76
éducation des mères, 35, 40
enseignement primaire, 49, 51, 54
enseignement secondaire, 61
scolarisation, 49, 61
taux de mortalité infantile, 35
taux de survie scolaire, 51
vaccinations, 40
- Bolsa Família (Brésil), 127
- bombes, attentats, 159, 160
- Bonnes pratiques d'action humanitaire, 242
- Bosnie-Herzégovine
conflit
attaques contre le système éducatif, 235
causes, 181
effets, 160
viols et violence sexuelle, 161
décentralisation, 192, 192, 279-80
politiques d'éducation, 275, 277-8
- Botswana
dépenses d'éducation, 166
enseignement primaire, 49, 51, 95, 96
enseignement secondaire, 61, 82-3
lecture scolaire, 97
mathématiques, 96
parité entre les sexes, 82-3, 97
passage dans la classe supérieure, 95, 96
résultats d'apprentissage, 95, 96, 97
retard de croissance des enfants, 35, 36
richesse des ménages, 97
scolarisation, 49, 61, 82-3, 95, 96, 166
taux de survie scolaire, 51
zones rurales, 97
- bourses
enseignement primaire, 127
pour filles dans les pays touchés par un conflit, 257-8
- BRAC (Bangladesh), 59, 91
- Brésil
alphabétisation des adultes, 73, 76
croissance économique, 116
dépenses d'éducation, 116
enfants non scolarisés, 46, 47
enseignement primaire, 49
enseignement secondaire, 82-3
mathématiques, 95
parité entre les sexes, 82-3
programmes ciblés, 127
programmes d'alphabétisation, 77
résultats d'apprentissage, 95
scolarisation, 49, 82-3
violence à l'école, 280
- Brésil alphabète (Brésil), 77
- Brunéi Darussalam
alphabétisation des adultes, 73
enseignement secondaire, 61
scolarisation, 61
- budgets, et dépenses d'éducation, 116-8, 119, 120
- Bulgarie
enseignement préprimaire, 37
enseignement primaire, 51
enseignement secondaire, 61, 82-3
lecture scolaire, 94
parité entre les sexes, 82-3
participation à la formation continue, 66
résultats d'apprentissage, 94
scolarisation, 37, 61, 82-3
taux de survie scolaire, 51
- Bunyard, projet (Pakistan), 79
- Burkina Faso
abandons scolaires, 54, 55
achèvement scolaire, 52, 52, 85
dépenses d'éducation, 117, 128, 129
dépenses militaires, 166, 169
éducation des mères, 35, 40
enfants non scolarisés, 46, 46, 47, 47
enseignement primaire, 46, 47, 49, 51, 52, 54, 54, 55, 55, 84, 84
enseignement secondaire, 61, 82-3, 85
entrées tardives, 51
malnutrition, 36
parité entre les sexes, 82, 82-3, 84, 84, 85
- programmes d'alphabétisation, 78, 79
revenu national, 117
richesse des ménages, 55
scolarisation, 49, 61, 82-3, 84
taux de mortalité infantile, 35
taux de survie scolaire, 51, 84, 84
vaccinations, 40
- Burundi
abandons scolaires, 54
aide à l'éducation de base, 198, 199
aide à l'éducation renforçant les inégalités, 205
aide publique au développement, 195
alphabétisation des adultes, 73, 74, 74
conflit, 153, 155, 158
croissance économique, 116
déficit de financement, 198
dépenses d'éducation, 115, 116, 118, 118, 119, 257
dépenses militaires, 166, 169
enseignants, 173
enseignement préprimaire, 37
enseignement primaire, 49, 50, 54, 84, 118
parité entre les sexes, 84
programmes de deuxième chance, 92
richesse des ménages, 74
santé et nutrition, 41
scolarisation, 37, 49, 50, 84, 118, 118, 254
zones rurales, 74

C

- Cadre d'action de Dakar
voir aussi objectifs de l'EPT
négligence au sujet des conflits, 142
promesses, 29, 43, 114, 119-20, 120, 121
calendrier scolaire, approche modulée, 57
- Cambodge
achèvement de l'enseignement secondaire, 62
achèvement scolaire, 52, 62
aide à l'éducation, 123
bourses, programme, 258
croissance économique, 116
déficit de financement, 123
dépenses d'éducation, 115, 116, 129
dépenses militaires, 166, 169
éducation des mères, 35, 40
effets de la crise financière, 126
effets du conflit, 153
enseignement de l'histoire, 274, 275
enseignement préprimaire, 37
enseignement primaire, 49, 51, 84
enseignement secondaire, 61, 82-3
parité entre les sexes, 62, 82-3, 84, 89
planification nationale, 254
résultats d'apprentissage, 104
richesse des ménages, 62
scolarisation, 37, 49, 61, 82-3, 84, 104
taux de mortalité infantile, 35
taux de survie scolaire, 51, 84
vaccinations, 40
zones rurales, 62
- Cameroun
abandons scolaires, 55
achèvement scolaire, 85
alphabétisation des adultes, 73
éducation des mères, 35, 40
enseignement préprimaire, 37
enseignement primaire, 51, 55, 84
enseignement secondaire, 61, 85
enseignement supérieur, 63
parité entre les sexes, 84, 85

- richesse des ménages, **38, 55**
scolarisation, **37, 61, 84**
taux de mortalité infantile, **35**
taux de survie scolaire, **51**
vaccinations, **40**
- campagnes. *voir* zones rurales
- Canada
aide
décaissements, **120, 121, 122**
dépenses, **200, 200**
à l'éducation, **122, 229**
pays touchés par un conflit, **200, 201**
et présence militaire, **201**
projections, **133**
et sécurité nationale, **199**
alphabétisation des adultes, **67**
enseignement secondaire, **68**
formation professionnelle, **65, 68**
travailleurs peu qualifiés, **64**
- Cap-Vert
enseignement primaire, **49**
entrées tardives, **51**
retard de croissance des enfants, **36**
scolarisation, **49**
- Caraïbes. *voir* Amérique latine et Caraïbes ;
chacun des pays
- Carte de travail, système (Japon), **69**
cartes de compétences (Norvège), **70**
casas de oficios (Espagne), **69**
centres d'artisanat, Espagne, **69**
centres de formation d'apprentis (France), **69**
centres d'éducation pour le développement
(Mali), **91-2**
- centres d'orientation de la jeunesse
(Danemark), **70**
- CERP (Programme de réaction d'urgence
des commandants militaires
des États-Unis), **201**
- châtiment corporel, dans les écoles, **190, 280**
- Chili
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **116**
enseignement secondaire, **61**
mathématiques, **95**
programmes ciblés, **105**
résultats d'apprentissage, **95, 95, 101**
retard de croissance des enfants, **36**
scolarisation, **61**
- Chine
alphabétisation des adultes, **73, 73**
enseignement secondaire, **61**
enseignement supérieur, **63**
retard de croissance des enfants, **36**
scolarisation, **61**
- chocs économiques
effets des transferts de fonds, **56**
et pauvreté, **56**
- chocs externes, et abandons scolaires, **55**
- chômage
décalage entre système éducatif
et compétences, **88, 90, 185**
et niveau de compétences, **64, 64-5**
- Chypre
enseignement primaire, **84**
enseignement secondaire, **61**
parité entre les sexes, **84**
participation à la formation continue, **66**
scolarisation, **61, 84**
- civils (individus)
cible dans les conflits violents, **155, 156**
confondus avec les militaires, **154, 217**
effets des conflits internes, **154-7, 156, 157**
- mesures pour augmenter leur protection,
212-3, 212-5, 220-1, 222-3, 224, 236,
285-7
victimes des conflits, **154-60, 156, 157, 158**
- classe, salles de. *voir* salles de classe
- Classes en paix, initiative (Colombie), **281**
- COBET (République-Unie de Tanzanie), **59**
- cœurs et esprits, campagne, **200-3**
- Colombie
achèvement de l'enseignement secondaire, **62**
achèvement scolaire, **52, 62, 85**
conflit, **155**
enfants soldats, **163, 182**
recrutement par les milices, **182**
réfugiés/déplacés, **171, 172, 176-7, 241,**
289
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **116**
éducation des mères, **40**
enseignement préprimaire, **37**
enseignement primaire, **49, 51, 241**
enseignement secondaire, **61, 82-3, 85, 176-7**
mathématiques, **95**
parité entre les sexes, **62, 82-3, 85**
programmes d'éducation rurale, **57, 58**
résultats d'apprentissage, **58, 95**
retard de croissance des enfants, **36**
richesse des ménages, **62**
scolarisation, **37, 49, 61, 82-3**
taux de survie scolaire, **51**
vaccinations, **40**
violence à l'école, **191, 280, 281**
zones rurales, **62**
- commission après-conflit d'éducation
et de consolidation de la paix, **291**
- Commission européenne
voir aussi Union européenne
aide à l'éducation, **122**
prélèvement sur la téléphonie mobile, **137**
- commission internationale sur le viol et les
violences sexuelles, préconisée, **287**
- Commission Vérité et Réconciliation
(Sierra Leone), **249**
- Comores
enseignement préprimaire, **37**
enseignement primaire, **84**
parité entre les sexes, **84**
scolarisation, **37, 84**
- compétences
voir aussi déficits de compétences
développement, **67-9** (*voir aussi* enseignement
technique et professionnel)
éducatives (*voir* besoins éducatifs et
compétences (objectif de l'EPT))
linguistiques, et achèvement scolaire, **52, 58**
reconnaissance après-conflit, **251**
- Complementary Basic Education Project
(République-Unie de Tanzanie), **59**
- conflits
voir aussi pays touchés par un conflit
attisés par des systèmes éducatifs inadéquats,
147-8
causes, **158, 180-7, 189-92, 193**
dépenses militaires des gouvernements,
164-70, 165, 166, 167, 167
éducation contribuant aux, **179-80, 182-93**
effets sur l'éducation, **140-3, 141, 147-8,**
149-50
effets sur les civils, **154-7, 156, 157**
internes, **154, 154-9, 155, 156, 157**
et malnutrition, **163**
nombre de conflits depuis l'EPT, **153, 154**
- pertes de possibilités de scolarisation, **152**
prévention, **195, 270-81**
résolution, **285**
résultant d'insensibilité culturelle, **189-92**
- Congo
achèvement scolaire, **85**
conflit
décès, **158**
effets, **158**
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **115, 116, 117, 129**
éducation des mères, **40**
enseignement préprimaire, **37**
enseignement primaire, **84**
enseignement secondaire, **85**
parité entre les sexes, **84, 85**
retard de croissance des enfants, **36**
revenu national, **117**
scolarisation, **37, 84**
taux de survie scolaire, **84**
vaccinations, **40**
- Congo, République démocratique. *voir*
République démocratique du Congo
- Conseil de sécurité des Nations Unies,
résolutions sur la violation des droits,
213, 214, 216
- consolidation de la paix. *voir* paix, consolidation
- Consortium de l'Afrique australe et orientale
pour le pilotage de la qualité de
l'éducation. *voir* SACMEQ
- contre-insurrection, stratégie,
et utilisation de l'aide, **200-1**
- Convention relative au statut des réfugiés (1951),
172, 213, 214, 243
- Convention relative aux droits de l'enfant (CDE),
212-3
- Convention sur la protection et l'assistance
aux personnes déplacées en Afrique,
240, 243
- Conventions de Genève, **212-3, 219n**
- Corée. *voir* République de Corée
- Costa Rica
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **116, 165**
enseignement primaire, **51**
enseignement secondaire, **61**
entrées tardives, **51**
mathématiques, **95**
résultats d'apprentissage, **95**
scolarisation, **61**
taux de survie scolaire, **51**
- Côte d'Ivoire
achèvement scolaire, **85**
aide à l'éducation, **123, 197, 197**
aide à l'éducation de base, **198**
aide publique au développement, **195**
alphabétisation des adultes, **73**
chômage chez les jeunes, **184**
conflit, **155**
causes, **184, 187**
griefs et injustices en matière
d'éducation, **187, 188-9, 189**
programme d'éducation à la paix, **276**
violations des droits de l'homme, **220**
viols et violence sexuelle, **217, 219**
croissance économique, **116**
déficit de financement, **123, 198**
dépenses d'éducation, **115, 116, 129**
dépenses militaires, **166**
enseignement préprimaire, **38**
enseignement primaire, **51, 84**
enseignement secondaire, **85**

parité entre les sexes, **84, 85**
 richesse des ménages, **38**
 salaires des enseignants, 132
 scolarisation, **84**
 taux de survie scolaire, **51**

Cour pénale internationale (CPI)
 jurisprudence au sujet de la violation
 des droits, **212, 215-6**
 renforcement du rôle, **223, 286-7**

coûts de l'éducation
 et accès à l'éducation, 53, 55-6, **56**
 effets de la hausse des prix alimentaires, 126
 effets sur la participation scolaire, **48, 52, 52,**
 53, 55-6, **56**
 frais officiels, 55
 pays touchés par un conflit, 164-5, 231, **239**
 politiques pour la réduction, 58-9
 prestation d'alphabétisation, 76
 prestation préprimaire, 44
 suppression après-conflit, 251, **260**

CPI. *voir* Cour pénale internationale
 criminalité, violence contre les civils, **155**

crise alimentaire
 effets de la hausse des prix, **36, 43, 126, 130**
 promesses des gouvernements du G8, **43**

crise financière
voir aussi récession mondiale
 effets sur la croissance économique, 114
 effets sur la participation scolaire, 126, 128
 effets sur les dépenses d'éducation, 113,
 127-32, **129, 129, 130, 131**
 effets sur les engagements d'aide, 114, **120, 132**
 et richesse des ménages, 124

Croatie
 enseignement secondaire, **61**
 participation à la formation continue, 66
 retard de croissance des enfants, **36**
 scolarisation, **61**

croissance, retard. *voir* retard de croissance
 des enfants

croissance économique
 et dépenses d'éducation, 113, **115-6, 116**
 et disparités des compétences chez les jeunes
 et les adultes, 63-4
 effets de la crise financière, 114
 effets des conflits, 163, 164
 et malnutrition, **36, 36**
 et perception des recettes, **117, 118**

Cuba
 alphabétisation des adultes, 76
 enseignement primaire, **51**
 enseignement secondaire, **61**
 mathématiques, **95**
 résultats d'apprentissage, **95, 95**
 scolarisation, **61**
 taux de survie scolaire, **51**

D

Dakar. *voir* Cadre d'action de Dakar

Danemark
 aide
 décaissements, **120, 121, 122**
 à l'éducation, **122, 229**
 projections, 133
 enseignement primaire, **49**
 formation professionnelle, 66, 69, 70
 lecture scolaire, **94**
 politiques envers les réfugiés, 175
 programmes de travail pour les jeunes, 70
 résultats d'apprentissage, **94**
 scolarisation, **49**

Darfour
voir aussi Soudan
 conflit
 décès, 158, **158**
 effets, 158, **158**
 réfugiés/déplacés, 177
 tentatives vers la paix, 260
 viols et violence sexuelle, 162
 enseignement primaire, 177

Dayton, Accords, **192, 192-3, 279, 280**

DDR (désarmement, démobilisation
 et réintégration), programmes, 252-3

décaissements d'aide
voir aussi engagements d'aide
 aide à l'éducation, 114, **120, 120, 121, 121,**
122-3
 aide bilatérale, 29, **43, 114, 119-20, 120,**
121-2, 122, 123-4, 132-3, 134
 par la CERP dans les pays touchés
 par un conflit, 201
 éducation de base, **119, 120-3, 121, 122, 134**
 enseignement secondaire, **122**
 enseignement supérieur, 134
 fonds d'affectation spéciale, 263-4
 fourniture rapide, 135
 via l'IMOA, 264-5

Décennie des Nations Unies pour
 l'alphabétisation, 75

décentralisation
 après-conflit, 278-80
 prestations d'alphabétisation, 78

déficit de financement
 dépenses d'équipement et de fonctionnement,
 135-6
 et dépenses militaires, 166-70, **167**
 éducation, 114, **119, 122-3, 123, 125, 196-7,**
197, 198
 effets de la crise financière, 125
 engagements d'aide, 29, **119**
 pays touchés par un conflit, 196-7, **198**
 réduction, 114

déficits de compétences
 et âge, 65-6, 67, 71
 et chômage, 64-5
 parité entre les sexes, 87, 91
 pays à revenu élevé, 64-5, 65
 résolution, 67-9

délégation d'autorité des gouvernements,
 après-conflit, 278-80

dénuement éducatif, 150-2, **151**
voir aussi pauvreté

dénuement éducatif extrême, 150-2, **151**
voir aussi pauvreté

dépenses d'éducation
 et abandons scolaires, 53
 alphabétisation des adultes, 76
 après-conflit, 257, **260**
 budgets alloués, **116-8, 119, 120**
 comparées aux dépenses militaires, 164-70,
 166
 et croissance économique, 113, **115-6, 116**
 effets de la crise financière, 113, 127-32, **129,**
129, 130, 131
 effets des conflits, 147, 149
 effets des coupures, 114-5
 par élève, 104-5, 113, **115, 119**
 enseignement préprimaire, 44
 lien avec le PIB, **116, 117**
 part des dépenses publiques, **117**
 part du PNB, 113, **115, 117**
 pays à faible revenu, 113, 114, **115, 116, 116-8,**
117, 125, 127, 127-9, 131

pays à revenu moyen inférieur, **115, 125, 127,**
127-8, 131
 et résultats d'apprentissage, 113, **118**
 et revenu national, 114, 127, **127, 128**
 et scolarisation, **98, 104, 105, 118, 118**
 dépenses militaires, 164-70, **165, 166, 167, 167**
 dépenses publiques. *voir* dépenses d'éducation

déplacements
 de masse, 170-2, **171**
 restrictions, et effets sur l'éducation, **176-7**

déplacés internes, 163, 170-2, **171, 176-8**
 appels d'aide humanitaire, **232**
 dépenses d'éducation, **229**
 éducation des, **234, 238, 239-40, 240, 241, 243**
 planification de l'éducation, 289
 Principes directeurs, **213, 214, 240**
 programmes gouvernementaux, 257
 traités nationaux, 240

désarmement, démobilisation et réintégration
 (DDR), programmes, 252-3

désavantages. *voir* accès à l'éducation ;
 déplacés internes ; éducation inclusive ;
 groupes ethniques minoritaires ;
 inégalités ; marginalisation ; parité
 entre les sexes (objectif de l'EPT) ;
 réfugiés ; richesse des ménages ;
 zones rurales

deuxième chance, programmes, 29, **62, 68,**
69-70

Development in Literacy (Pakistan), **90**

développement cognitif
 effets de la malnutrition, 28, **35**
 effets des programmes de nutrition, 45
 effets des programmes de transferts de fonds,
 28
 effets des programmes gouvernementaux, 43

développement des compétences
voir aussi enseignement technique
 et professionnel
 contre les déficits de compétences, 67-9

développement des enfants
voir aussi développement cognitif
 effets de la malnutrition, 28, **35**

développement économique
 effets des disparités dans l'enseignement
 supérieur, **63**
 impact de l'éducation des femmes, 86, 88

diplômes
 emploi, 64-5, 68-9
 formation en rapport avec le travail, 66, 66

discrimination
voir aussi parité entre les sexes
 (objectif de l'EPT)
 culturelle/raciale/religieuse/sociale, **56, 143,**
179-80, 190, 204, 248, 274, 275, 278

disparités. *voir* déplacés internes ;
 disparités régionales ; parité entre
 les sexes (objectif de l'EPT) ; réfugiés ;
 richesse des ménages ; zones rurales

disparités régionales
 alphabétisation des adultes, **74, 74**
 effets de l'éducation des mères, **35**
 effets des conflits, 152
 enseignement primaire, **48, 48, 52**
 enseignement secondaire, **62**
 parité entre les sexes, **48, 62, 82, 97, 151, 152**
 perspectives d'éducation, 63, 65
 résultats d'apprentissage, **97, 98-101, 99, 100**
 de la richesse, **94, 94, 95, 95, 100, 101-2**
 division sociale, perpétuée par l'école, 187-93,
188-9, 192, 281

- Djibouti
 enseignement préprimaire, **37**
 enseignement primaire, **49, 84**
 enseignement secondaire, **61, 82-3**
 entrées tardives, **51**
 parité entre les sexes, **82-3, 84**
 scolarisation, **37, 49, 61, 82-3, 84**
- Dominique
 enseignement primaire, **49**
 enseignement secondaire, **61, 82-3**
 entrées tardives, **51**
 parité entre les sexes, **82-3**
 scolarisation, **49, 61, 82-3**
- donateurs
voir aussi aide humanitaire ; donateurs multilatéraux
 acheminement de l'aide, 114
 aide à l'éducation, **29, 43, 114, 119, 119-23, 120, 121, 122, 134, 259-69**
 aide à l'éducation de base, **119, 120-3, 121, 122, 134**
 aide aux pays accueillant des réfugiés, 288-9
 augmentation de l'aide, 133
 besoin de grands donateurs, **122**
 coordination, **124, 124**
 coûts imputés dans les pays donateurs, **123**
 déficits dans les montants d'aide, 132, 133
 engagements et décaissements, **29, 43, 114, 119-20, 120, 121-2, 122, 123, 124, 132-3, 134**
 évaluation des besoins, 205
 lacunes dans l'efficacité de l'aide, **29, 124, 124, 134**
 négligence envers l'alphabétisation, 75
 aux pays touchés par un conflit
 besoin de flexibilité de l'aide, 267-8
 et besoins en aide pour la protection des droits de l'homme, 221
 manque d'engagement avec les problèmes du conflit, 203-5
 priorités, 148
 programmes sectoriels d'aide à l'éducation, 259
 renforcement des capacités, 254, 268, 290
 réponse aux réfugiés/déplacés, 142, 239, **239**
 risques après les conflits, **260, 260-2**
 rôle dans la reconstruction, 248, 268, 289-90
 et sécurité nationale, 199, 200
 vision à court terme de l'aide humanitaire, **233, 233-4, 234**
 avec présence militaire, 199-202, 205-6, **206-7**
 prévisibilité de l'aide, **124, 124**
 promesses non tenues, **29, 114, 119-20, 120, 121**
 réduction de l'aide, **120-3, 121, 133**
 donateurs bilatéraux, non CAD, **122**
 donateurs multilatéraux, et fonds communs, 227, **228, 242, 259, 262-7, 269, 290**
- droit à l'éducation, 212-8, 220-4, 243, 289
- droits de l'homme
voir aussi violations des droits de l'homme
 droit à l'éducation, 212-8, 220-4, 243, 289
 législation pour la protection lors de conflits, **212-3, 212-4**
- droits des enfants, 212-3, **212-3**
- DynCorp (États-Unis), participation dans des projets d'aide, 203
- E**
- Ebadi, Shirin, message pour l'éducation à la paix, **276**
- écoles
voir aussi éducation ; éducation primaire universelle (EPU) (objectif de l'EPT) ; salles de classe
 atténuation des désavantages, 99
 calendriers modulés, 57
 division sociale, 187-93
 éducation à la paix, 276-7, **277, 278**
 effets sur les résultats d'apprentissage, 100, **100, 101, 102, 102**
 évaluation pour la gestion, 106-9
 pays touchés par un conflit
 arrangements temporaires, 225, 235, 250
 ciblées et détruites, 150, 159, 160-1, 202, 211, 220, 286
 dangers au long du trajet, 235, 236
 restauration, 251, **252**
 procédures de sélection, 103-4
 programmes de construction, 160, 202-3
 programmes scolaires, 106-7, 189-90, 273-6, **277**
 violence aux, 280, **281**
- écoles communautaires
 développement après-conflit, 251
 élargissement de l'accès, **82**
 pays touchés par un conflit, 235-6, **236, 250**
- écoles de brousse, 225, 235
- écoles privées
 enseignement préprimaire, 44
 fréquentation des réfugiés, **176-7**
 résultats d'apprentissage, 100, 101-5
- écoles publiques, comparées aux privées, 101-5
- écoles satellites, **82, 235**
- écoles supérieures de premier cycle, 68
- écoliers. *voir* élèves
- économie. *voir* croissance économique ; développement économique
- Écosse
 lecture scolaire, **94**
 résultats d'apprentissage, **94**
- éducation
voir aussi accès à l'éducation ; éducation et protection de la petite enfance (EPPE) (objectif de l'EPT) ; éducation primaire universelle (EPU) (objectif de l'EPT) ; enseignement préprimaire ; enseignement primaire ; enseignement secondaire ; enseignement supérieur
 accès (*voir* accès à l'éducation)
 aide (*voir* aide à l'éducation)
 consolidation de la paix, 270-81
 dépenses (*voir* dépenses d'éducation)
 division sociale, **192**
 donateurs (*voir* donateurs)
 facteur contribuant aux conflits, 179-80, 182-93, 248
 femmes, **33, 34, 35, 39-42, 40, 41, 44**
 griefs et injustices en matière de perspectives, 186-7
 importance dans l'après-conflit, 142-3, **247, 247-8, 249, 270, 289**
 préservation pendant les conflits, 225-6
 qualité (*voir* qualité de l'éducation (objectif de l'EPT))
 réforme après-conflit, 247-8, **250, 278-80, 281**
 réfugiés/déplacés, 172-6, **173, 175, 175-7, 225, 233, 234, 237-40, 240, 241, 243**
 surveillance et suivi des violations, 218-20, 286
- éducation à la citoyenneté, 276-7
- éducation à la paix, programmes, **276, 276-7, 277, 278, 280, 281**
- Éducation avec la participation de la communauté (EDUCO) (El Salvador), 251
- éducation bilingue
 bénéfiques pour l'alphabétisation, 78
 utilisation de langues autochtones, 78, 105
- éducation civique, 276-7
- éducation de base
voir aussi éducation primaire universelle (EPU) (objectif de l'EPT) ; enseignement préprimaire ; enseignement secondaire ; lecture scolaire ; mathématiques, résultats ; résultats d'apprentissage
- aide
 besoin de ciblage, **123**
 croissance, 114
 décaissements, **119, 120-3, 121, 122, 134**
 part de l'aide à l'éducation, **121, 134**
 pays touchés par un conflit, **196, 196-7, 197, 198, 199**
 déficit de financement, **122-3, 123, 196-7, 197**
 enfants réfugiés/déplacés, 172-6, **173, 175, 176-7, 237-8**
 scolarisation (*voir* scolarisation, enseignement primaire ; scolarisation, enseignement secondaire)
- éducation des adultes. *voir* besoins éducatifs et compétences (objectif de l'EPT)
- éducation des mères
 et abandons scolaires, 56
 effets de la participation scolaire, 45
 effets sur la mortalité infantile, **33, 34, 35, 38-41, 40, 41, 42**
 effets sur le VIH et sida, 40, 41, 41
 et malnutrition, 28, 39
 et parité entre les sexes, 28, 33
 et taux de vaccination, 40, 40
- éducation des parents, et taux d'abandons scolaires, 56
- éducation et protection de la petite enfance (EPPE) (objectif de l'EPT)
voir aussi enseignement préprimaire
 accès, 33
 effets de la malnutrition, **35-6**
 indicateurs principaux, 33
 prestations gouvernementales, **37, 37-8, 42-4, 44**
 programmes, bénéfiques, 33, 42-4, **44**
 ressources, 44
 et richesse des ménages, **37-8, 38, 44**
- éducation inclusive, développement après-conflit, 257-8, 268
- éducation non formelle
 accès, **90, 91**
 pour adolescentes, **90, 91, 91-2**
 enfants plus âgés, 58
 pour enfants réfugiés/déplacés, **234, 240**
 programmes d'alphabétisation, **79**
- éducation pour tous (EPT)
voir aussi objectifs de l'EPT
 et âge, 67, 67
 et droits des enfants, 212-3
 effets de la crise financière, 29, 127, 128-32, **129**
 effets des conflits, 149-50
 effets des dépenses militaires, **165**
 et environnement d'apprentissage, 103
 progrès réalisés, 28

- éducation primaire. *voir* éducation de base ;
éducation primaire universelle (EPU)
(objectif de l'EPT)
- éducation primaire universelle (EPU)
(objectif de l'EPT)
- abandons scolaires, **48**, 52–9, 54, 55, **56**, **57**,
58, 59, 149, 150
- accès, **48**, **48–9**
- achèvement, **50**, **50**, **51**, **52**, **52**
- aide, **123** (*voir aussi* éducation de base, aide)
- bourses, 127
- déficit de financement, 114, **119**, **122–3**, **123**,
196–7, 197
- effets de la crise financière, 127, 128–32, **129**,
129, 131
- effets de l'expansion, 93
- enfants déplacés, **234**, 238, 239–40, **240**
- enfants non scolarisés, 28, 45, 45–50, **46**,
46–50, **47**, **48**, 149, 150
- enfants réfugiés, 172–6, 173, **175**, **175–7**, 225,
233, 237–9
- entrées tardives, **50**, 55–6, 58, 176, 177
- financement venant de budgets militaires, **167**,
168–9
- parité entre les sexes, 28, 81, **83–4**, **84**, **90**
- personnel enseignant, 93, 93
- progrès réalisés, 28, **49**, **49**
- scolarisation (*voir* scolarisation, enseignement
primaire)
- taux brut d'admission, 45, **50**, **51**, 54
- taux de survie scolaire, 45, **50**, **50**, **51**, **52**, **52**,
54, 54–5, **58**, **83–4**, **84**, 149, 150
- tendances, 45
- EDUCO (Éducation avec la participation de la
communauté) (El Salvador), 251
- effectifs des classes, et résultats
d'apprentissage, 102
- efficacité de l'aide, 29, **124**, **124**, 133, 148, 194–5
- égalité. *voir* équité ; inégalités ; parité
entre les sexes (objectif de l'EPT)
- Égypte
- abandons au primaire, 53
- achèvement scolaire, **62**, **85**
- alphabétisation des adultes, **73**, **74**
- campagnes d'alphabétisation, **80**
- éducation des mères, 40
- enseignement préprimaire, **37**
- enseignement primaire, **49**
- enseignement secondaire, **85**
- parité entre les sexes, **62**, **85**
- richesse des ménages, **62**
- scolarisation, **37**, **49**
- vaccinations, 40
- zones rurales, **62**
- El Salvador
- croissance économique, **116**
- décentralisation, 279
- dépenses d'éducation, **116**
- enseignement préprimaire, **37**, **38**
- enseignement primaire, **51**
- enseignement secondaire, **61**
- mathématiques, **95**, 100, 101
- personnel enseignant, 102, 102
- résultats d'apprentissage, **95**, **95**, 100, 100,
101, 101, 102, 102
- scolarisation, **37**, **61**
- taux de survie scolaire, **51**
- élèves
- châtiment corporel, 190, 280
- nombre par classe, 103
- violence à leur égard durant les conflits,
150–2, 159–61, 162–3, 211, 218, 220, 235
- Émirats arabes unis
- enseignement primaire, **49**
- enseignement secondaire, **61**
- scolarisation, **49**, **61**
- EMIS (système d'information pour
la gestion de l'éducation), 289–90
- emploi
- voir aussi* chômage
- disparité entre les sexes, 85–8, 86
- formation en entreprise, 66–7, 67, 68–9
- importance de l'achèvement scolaire, 68
- jeunes, 64–8, 69–70, 85–8, 86
- passage des études à l'emploi, 68–9
- résultats d'apprentissage, 88
- enfants, mortalité. *voir* mortalité infantile
- enfants non scolarisés
- voir aussi* abandons scolaires ;
participation scolaire ;
scolarisation
- adolescents, 60, 60, 149, 150, 152
- déplacés, 177
- effets de la crise financière, 128
- enseignement primaire, 28, 45, 45–50, **46**,
46–50, **47**, **48**, 149, 150
- facteurs déterminants, **48**, **48**
- parité entre les sexes, **48**, **48**, 55, **82**
- pays touchés par un conflit, **47**, **48**, **141**, 149,
150–2, **167**
- prévisions, **46–50**, **47**
- réductions/augmentations, 28
- et richesse des ménages, **48**, 126, 164
- scolarisation à la 5^e année, 58
- zones rurales, **48**, **48**
- enfants soldats
- exploitation des enfants, 159, 163
- libérés après les MRM, 215–6
- recrutement chez les réfugiés, 182
- recrutement vu en tant que crime, **212**
- soutien psychosocial, 252–3
- engagements d'aide
- voir aussi* décaissements d'aide ;
promesses
- aide à l'éducation, **119–20**
- et déficit de financement, 29, **119**
- effets de la crise financière, 114, **120**, 132
- non tenus, 29, 114, **119–20**, **120**, **121**, 132
- réduction, 132
- santé des mères, 134
- aux sommets, **43**, 134
- enlèvements d'enfants, dans les pays touchés
par un conflit, 163
- Enquête internationale sur les mathématiques
et les sciences (TIMSS), **96**, 100, 101,
102
- Enquête sur la littératie et les compétences
des adultes, 65, 67
- enseignantes, recrutement, 89
- enseignants
- absentéisme, 103, 105
- pour l'alphabétisation, **80**
- augmentations, 93
- contractuels, **119**
- formation, 89
- influence sur les résultats d'apprentissage,
102, 102–3, 104, 105
- manque
- pour enfants déplacés, 238
- pays touchés par un conflit, 79–80, 173,
177, **178**
- mesures incitatives, 105
- qualifiés, 102, 102–3, 105
- recrutement
- aide pour, **123**
- après-conflit, 253
- enseignantes, 89
- pour parvenir à l'EPU, 93, 93
- et résultats d'apprentissage, 102–3
- rôle dans la réduction des abandons, 57–8
- salaires et rémunération, 126, 132, 255–6
- enseignement
- accès (*voir* accès à l'éducation)
- aide (*voir* aide à l'éducation)
- dépenses (*voir* dépenses d'éducation)
- qualité (*voir* qualité de l'éducation
(objectif de l'EPT))
- enseignement, ressources
- pour l'EPPE, 44
- manque
- campes de réfugiés/déplacés, 238
- pays touchés par un conflit, 160, 173–4,
177, **178**
- et résultats d'apprentissage, 102, 102–3, 105
- enseignement obligatoire. *voir* éducation
primaire universelle (EPU)
(objectif de l'EPT)
- enseignement postsecondaire, aide à, **122**
- voir aussi* besoins éducatifs et compétences
(objectif de l'EPT) ; deuxième chance,
programmes ; écoles supérieures
de premier cycle ; enseignement
supérieur
- enseignement préprimaire
- voir aussi* éducation et protection de la petite
enfance (EPPE) (objectif de l'EPT)
- accès, 33
- écoles privées, 44
- facteurs affectant la participation, **37–8**, **38**, 43
- personnel enseignant, 93
- scolarisation (*voir* scolarisation,
enseignement préprimaire)
- enseignement préscolaire. *voir* éducation et
protection de la petite enfance (EPPE)
(objectif de l'EPT)
- enseignement primaire. *voir* éducation de base ;
éducation primaire universelle (EPU)
(objectif de l'EPT)
- enseignement primaire gratuit, 251, **260**
- enseignement primaire universel.
- voir* éducation primaire universelle
(EPU) (objectif de l'EPT)
- enseignement privé. *voir* écoles privées
- enseignement professionnel.
- voir* enseignement technique
et professionnel
- enseignement secondaire
- voir aussi* éducation de base
- accès, **62**
- achèvement scolaire, **62**, **62**, 65, **84–5**, **85**, **90**
- aide, **122**
- besoin d'investissement, **122**
- demande, **62**
- et emploi, 88
- fréquentation, et richesse des ménages, **62**, **62**
- importance pour la santé des mères, 39, 40, 44
- indice de parité entre les sexes, 81, **82**
- parité entre les sexes, **62**, 81, **82**, **82**, **83–4**
- passage vers, **90**
- personnel enseignant, 93
- réfugiés/déplacés, 172, 173, 173, **241**
- scolarisation, 60, 60, **61**, 61–2, 81, 81, 149, 150,
183
- zone rurales, **62**

- enseignement supérieur
voir aussi enseignement postsecondaire
aide, 134
besoin d'investissement, **122**
effets des conflits, 150
et recrutement par les forces armées
et les milices, 185
scolarisation, 60, **63, 63**
- enseignement technique et professionnel
voir aussi formation
accès à l'éducation, 65, 65, 66, 66-9, 67
accès à l'information, 69-70
disparités entre les sexes, 91
dans les entreprises, 65-70, 67
législation pour les droits, 70
programmes, 29, **62, 67-9, 69**
scolarisation, 60
- entité des Nations Unies pour l'égalité
des sexes et l'autonomisation
des femmes (ONU Femmes), **223**
- entrées tardives
et abandons scolaires, 55-6
enfants déplacés, 176, 177
enfants non scolarisés, 58
enseignement primaire, **50**
politiques, 58
- environnement d'apprentissage,
et résultats d'apprentissage, 100, 100,
101, 102, 102, 103
- environnements propices à l'alphabétisation, 79
- EPPE. *voir* éducation et protection de la petite
enfance (EPPE) (objectif de l'EPT)
- EPT. *voir* éducation pour tous
- EPU. *voir* éducation primaire universelle (EPU)
(objectif de l'EPT)
- Équateur
alphabétisation des adultes, **73, 76**
éducation des mères, 40
enseignement primaire, **51**
enseignement secondaire, **61**
mathématiques, **95**
résultats d'apprentissage, **95**
retard de croissance des enfants, **36**
scolarisation, **61**
taux de survie scolaire, **51**
vaccinations, 40
- équipe de reconstruction d'Helmand, **206-7**
- équipes provinciales de reconstruction (EPR)
(Afghanistan), 201
- équité
voir aussi parité entre les sexes
(objectif de l'EPT)
engagements des gouvernements, 29
et procédures de sélection, 103-4
programmes d'alphabétisation, 75
- Érythrée
aide à l'éducation, **123**
aide à l'éducation de base, 198
aide publique au développement, 195
conflit, **155**
croissance économique, **116**
déficit de financement, **123, 198**
dépenses d'éducation, **116, 118, 119**
enseignement préprimaire, **37**
enseignement primaire, **49, 50, 84, 118**
enseignement secondaire, **61, 82-3**
entrées tardives, **51**
parité entre les sexes, **82-3, 84**
revenu national, 127
scolarisation, **37, 49, 50, 61, 82-3, 84, 118**
taux de survie scolaire, **84**
- Escolinhas, programme préprimaire
(Mozambique), **44**
- escuelas taller (Espagne), 69
- Espagne
aide
décaissements, **120, 121, 121, 122**
à l'éducation, **122, 229, 264**
projections, 133
enseignement secondaire, **82-3**
lecture scolaire, **94**
parité entre les sexes, **82-3**
participation à la formation continue, 66
programmes de deuxième chance, 69
résultats d'apprentissage, **94**
scolarisation, **82-3**
- espèces, transferts. *voir* transferts de fonds,
programmes
- Estonie
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61**
participation à la formation continue, 66
scolarisation, **49, 61**
- État
voir aussi gouvernements
construction de l', 249
- États arabes
voir aussi chacun des pays
aide à l'éducation, **119**
alphabétisation des adultes, 72, 72, 75-6
alphabétisation des jeunes, 72
chômage chez les jeunes, 185
conflits, **155**
dépenses d'éducation, 113, **115, 115**
éducation de base, **119**
éducation des mères, 40
enfants non scolarisés, 45, **48, 60**
enseignement préprimaire, 33, **37, 93**
enseignement primaire, 45, 81, 93
enseignement secondaire, 60, 81, 93
enseignement supérieur, **63**
enseignement technique et professionnel, 60
entrées tardives, **51**
parité entre les sexes, 33, 81, 81
pénurie d'enseignants, 80
rapport élèves/enseignant, 93
réfugiés/déplacés, 173
résultats d'apprentissage, **94**
retard de croissance des enfants, 33
scolarisation, 33, 45, 60, **63**
taux de mortalité infantile, 33
taux de survie scolaire, 45, 93
vaccinations, 40
- états fragiles, dépendance à l'aide humanitaire,
258, 259
- États-Unis
aide
cibles, **120, 121**
décaissements, **120, 121, 122**
dépenses, **123, 133, 199, 200, 200**
à l'éducation, **122**
pays touchés par un conflit, 199, 200, 201
projections, 133
et sécurité nationale, 199
alphabétisation des adultes, 67
chômage chez les jeunes, 64
écoles supérieures de premier cycle, 68
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61**
enseignement supérieur, **63**
évaluation de l'apprentissage, **107**
évaluation en rapport avec le travail, 65, 66, 66
lecture scolaire, **94**
- prélèvement sur la téléphonie, **137**
programmes de deuxième chance, 68
programmes d'EPPE, 42
résultats d'apprentissage, **94, 107**
scolarisation, **49, 61**
travailleurs peu qualifiés, 64
- Éthiopie
abandons scolaires, 53-4, 54
accès à l'éducation, **118**
achèvement scolaire, **62, 85**
aide à l'éducation, 259
aide à l'éducation de base, 198
aide publique au développement, 195
conflit, **155**
réfugiés/déplacés, 173
croissance économique, **116**
déficit de financement, 198
dépenses d'éducation, **116, 117, 118, 118, 119,**
257
dépenses militaires, 164, 166, 169
éducation des mères, **35, 40**
enfants non scolarisés, **46, 46, 47**
enseignants, 173
enseignement préprimaire, **37**
enseignement primaire, **46, 49, 51, 53-4, 54,**
56-7, **84, 118**
enseignement secondaire, **61, 82-3, 85**
parité entre les sexes, **62, 82-3, 82-3, 84, 84, 85**
rapport élèves/enseignant, 53-4
retard de croissance des enfants, **36**
revenu national, **117**
richesse des ménages, **62**
scolarisation, **37, 49, 61, 62, 82-3, 84, 118, 254**
taux de mortalité infantile, **35**
taux de survie scolaire, **51, 53-4, 56-7, 84**
vaccinations, 40
zones rurales, **62**
- EUFOR, forces du maintien de la paix, 237
- Europe. *voir* Amérique du Nord et Europe
occidentale ; Commission européenne ;
Europe centrale et orientale ; Union
européenne ; chacun des pays
- Europe centrale et orientale
voir aussi chacun des pays
aide à l'éducation, **119**
alphabétisation des adultes, 72
alphabétisation des jeunes, 72
conflits, **155**
dépenses d'éducation, **115**
éducation de base, **119**
enfants non scolarisés, 45, **48, 60**
enseignement préprimaire, 33, 93
enseignement primaire, 45, 81, 93
enseignement secondaire, 60, 81, 93
enseignement supérieur, **63**
enseignement technique et professionnel, 60
entrées tardives, **51**
parité entre les sexes, 33, 81
rapport élèves/enseignant, 93
retard de croissance des enfants, 33
scolarisation, 33, 45, 60, **63**
taux de mortalité infantile, 33
taux de survie scolaire, 45, 93
- évaluation des acquis
voir aussi résultats d'apprentissage
lecture, **94, 94-5, 95, 99, 99-100, 118**
mathématiques, 43, **95, 95-6, 96, 100, 101,**
102, **118**
- évaluations à enjeux élevés, 106
- évaluations des besoins après-conflits (PCNA),
232-3, 257, 288

évaluations fondées sur les échantillons, 106, 108-9

ex-République yougoslave de Macédoine
enseignement préprimaire, **37**
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61**
lecture scolaire, **94**
participation à la formation continue, **66**
résultats d'apprentissage, **94**
scolarisation, **37, 49, 61**

examens
et abandons scolaires, 54
transfrontaliers, 251

exclusion. *voir* accès à l'éducation ;
éducation inclusive ; groupes
ethniques minoritaires ; inégalités ;
marginalisation ; parité entre les sexes
(objectif de l'EPT) ; richesse des
ménages ; zones rurales

F

Facilité internationale de financement
pour la vaccination (IIFIm), 135-6

faible poids à la naissance
et éducation des mères, 39
et malnutrition, **35**
« faire-faire » modèle sénégalais
d'alphabétisation, 78

Fédération de Russie
voir aussi Tchétchénie
conflits, **155**
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **116**
enseignement primaire, **51**
lecture scolaire, **94**
résultats d'apprentissage, **94**
retard de croissance des enfants, **36**
taux de survie scolaire, **51**

femmes
voir aussi filles ; mères ; parité entre les sexes
(objectif de l'EPT)
analphabétisme, **72, 74, 74**
éducation des mères, 33, **34, 35**, 39-42, 40, 41, 44
recrutement comme enseignantes, 89
recrutement dans les forces armées
et les milices, 163, 184
santé des mères, 28, 41, 41, 134
victimes de violence sexuelle, 161-2

Fenêtre de réponse aux crises, 127

Fidji
enseignement primaire, **49, 51**
enseignement secondaire, **61, 82-3**
parité entre les sexes, **82-3**
scolarisation, **49, 61, 82-3**
taux de survie scolaire, **51**

filles
voir aussi femmes ; parité entre les sexes
(objectif de l'EPT)
abandons scolaires, 55, **82, 218**
accès à l'éducation, **48, 48, 82, 83, 90, 91**,
91-2, 149, 150-2, 161-3, 162, 184, 218,
236, 257-8
achèvement scolaire, **62, 84-5, 90**
éducation non formelle, **90, 91, 91-2**
effets de la violence sexuelle, 218
effets de l'approche modulée du calendrier, 57
effets des enseignantes, 89
effets du soutien scolaire, 100
enseignement secondaire, **84-5**
non scolarisées, **48, 48, 55, 82, 149, 150-2**

pays touchés par un conflit, 149, 150-2, 161-2, 184, 218, 257-8

programmes de parité entre les sexes, **82-3**,
88-9, **90, 91-2**

soldates, 163, 184

violence à leur égard, 161-2

visées par les attaques dans les pays touchés
par un conflit, 160

financement
voir aussi aide à l'éducation ;
aide publique au développement ;
déficit de financement
conjoint (*voir* fonds communs)
innovant, 134-8, **136-7**

Finlande
aide
décaissements, **120, 121, 122**
à l'éducation, **122**
projections, 133
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **82-3**
parité entre les sexes, **82-3**
participation à la formation continue, **66**
scolarisation, **49, 82-3**

FMI. *voir* Fonds monétaire international

fonds, transferts. *voir* transferts de fonds,
programmes

Fonds africain de développement (Fafd),
aide à l'éducation, **122**

Fonds catalytique
voir aussi Initiative de mise en œuvre
accélérée
remplacement, 265, 265n

Fonds central d'intervention pour les urgences
humanitaires (CERF), 230

fonds communs, 227, **228, 242, 259, 262-7, 269**,
290

fonds consolidés, appels, **228, 231**

fonds d'affectation spéciale multidonateurs,
262-4

Fonds de consolidation de la paix, 270-1, 281,
291

Fonds mondial de lutte contre le sida,
la tuberculose et le paludisme, 262

Fonds monétaire international (FMI)
cibles de réduction du déficit, 131, 132
évaluation des budgets des secteurs sociaux,
125

fonds regroupés. *voir* fonds communs

forces du maintien de la paix, 236, 255

formation
voir aussi enseignement technique
et professionnel
en alternance, 69, **69**
continue, accès à l'éducation, **66**
en entreprise, 65-70, **67**
en rapport avec le travail, **67**
fourniture rapide d'aide, décaissements, 135-6

frais, soins de santé, 28

frais officiels, 55

France
abandons scolaires, 65
aide
décaissements, **120, 121, 122**
dépenses, **120, 123, 133, 134**
à l'éducation, **122**
projections, 133
enseignement supérieur, **63, 65**
formation continue, 65, **66**
formation en entreprise, 66-7, 70
lecture scolaire, **94**
politiques envers les réfugiés, 175

prélèvement sur la téléphonie mobile, **137**
programmes d'apprentis, **69**
programmes de deuxième chance, 68
résultats d'apprentissage, **94**
travailleurs peu qualifiés, 64

fréquentation scolaire. *voir* abandons scolaires ;
enfants non scolarisés ; participation
scolaire ; scolarisation

G

G8 (Groupe des Huit)
voir aussi OCDE, pays
engagements d'aide, 29
sommets, **43, 134**

Gabon
achèvement scolaire, **85**
enseignement secondaire, **85**
parité entre les sexes, **85**
retard de croissance des enfants, **36**

Gambie
aide à l'éducation, **123**
déficit de financement, **123**
dépenses d'éducation, **117**
dépenses militaires, **166**
enseignement primaire, **49, 51**
enseignement secondaire, **61, 82-3**
entrées tardives, **51**
mesures incitatives pour les enseignants, 105
parité entre les sexes, **82-3**
revenu national, **117**
richesse des ménages, **38**
scolarisation, **49, 61, 82-3**
taux de survie scolaire, **51**

Garantie d'activité, programme de formation
(Suède), 71

garçons
voir aussi hommes ; parité entre les sexes
(objectif de l'EPT)
achèvement scolaire, **62, 84-5**
pays touchés par un conflit, 152
violence à leur égard, 163

Gateway, programme (Nouvelle-Zélande), **69**

GAVI (Alliance mondiale pour les vaccins
et l'immunisation), 264

Gaza, conflit
voir aussi Territoire palestinien occupé
attaques contre le système éducatif, 161
écoles temporaires, 235
effets sur les résultats d'apprentissage, 160,
161
victimes civiles, 154, 159

General Authority for Literacy and Adult
Education (GALAE) (Égypte), **80**

Géorgie
aide publique au développement, 195
conflit, **155**
réfugiés/déplacés, 172, **178**
enseignement préprimaire, **37, 38**
enseignement secondaire, **61, 82-3**
lecture scolaire, **94**
parité entre les sexes, **82-3**
résultats d'apprentissage, **94**
richesse des ménages, **38**
scolarisation, **37, 61, 82-3**

Ghana
abandons scolaires, 55
achèvement scolaire, **85**
aide à l'éducation, **123**
alphabétisation des adultes, **73**
coûts de l'éducation, 55
croissance économique, **116**

- déficit de financement, **123**
dépenses d'éducation, **116, 117, 117, 118, 128, 129, 130**
dépenses militaires, **166**
éducation des mères, **40**
effets du déficit des finances publiques, **131**
enfants non scolarisés, **46, 47, 47**
enseignement préprimaire, **37, 44, 44**
enseignement primaire, **47, 49, 55, 55, 57**
enseignement secondaire, **61, 82-3, 85**
mathématiques, **100, 101**
parité entre les sexes, **82-3, 85**
personnel enseignant, **102, 102**
résultats d'apprentissage, **100, 100, 101, 102, 102**
rétention scolaire, **57**
revenu national, **117**
richesse des ménages, **38, 38, 55**
scolarisation, **37, 49, 61, 82-3**
vaccinations, **40**
- Gleneagles, sommet, **119-20**
- gouvernements
voir aussi donateurs
de l'après-conflit, **247, 248**
campagnes de vaccination, **35**
décentralisation après-conflit, **278-80**
défaillances dans la santé et nutrition, **36-7**
dépenses d'éducation
(voir dépenses d'éducation)
dépenses militaires, **164-70, 165, 166, 167, 167**
dispositions au sujet de l'analphabétisation, **75-6**
équité des politiques, **29**
financements innovants, **135**
investissements dans l'enseignement supérieur, **63**
mécanismes de dotation en ressources, **104-5**
partenariats pour l'éducation, **44**
politiques à l'égard des réfugiés/déplacés, **238-9, 239, 243, 288-9**
politiques d'alphabétisation, **74, 75-80, 77, 79, 80**
politiques d'enseignement primaire, **50, 53, 54-5, 56-8, 57, 58, 59, 106-9**
prestations pour la petite enfance, **37, 37-8, 42-4, 44**
programmes de deuxième chance, **29, 62, 68, 69-70**
programmes de formation professionnelle, **65, 69-70**
programmes de parité entre les sexes, **82-3, 88-9, 90, 91-2**
programmes de santé et nutrition, **28, 42, 42, 56-7**
programmes éducatifs *(voir programmes)*
programmes pour la malnutrition, **127**
réforme des systèmes éducatifs, **278-80**
responsabilité dans la cause des conflits, **248**
revenu national et éducation, **114, 127, 127, 128, 257**
violation des droits, et besoin de plans d'action nationaux, **221, 223**
- gratuité de l'enseignement primaire, **251, 260**
- Grèce
aide
décaissements, **120, 121, 122**
à l'éducation, **122**
projections, **133**
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61, 82-3**
parité entre les sexes, **82-3**
participation à la formation continue, **66**
scolarisation, **49, 61, 82-3**
- Grenade
enseignement secondaire, **82-3**
entrées tardives, **51**
parité entre les sexes, **82-3**
scolarisation, **82-3**
- Grenadines. *voir* St Vincent/Grenad.
- griefs et injustices, à l'égard des perspectives d'éducation, **186-7, 188-9, 281**
- grossesses, et accès aux soins de santé, **41, 42**
- groupes ethniques minoritaires
voir aussi autochtones
achèvement scolaire, **52, 52**
alphabétisation des adultes, **74**
bourses après-conflit, **258**
langue d'enseignement, **187-9, 191, 272, 273**
programmes de langues, **105**
et résultats d'apprentissage, **99**
ségrégation à l'école, **187-9**
- groupes sectoriels
pour l'aide humanitaire, **229, 230, 243**
pour l'éducation, **229, 230, 243**
sur le redressement rapide, et aide après-conflit, **258**
- Guatemala
conflit
consolidation de la paix, **249, 250**
effets, **153, 153**
pertes de possibilités de scolarisation, **153, 153**
décentralisation, **279**
enseignement primaire, **49, 51**
enseignement secondaire, **61, 82-3**
langue d'enseignement, **272**
malnutrition, **126**
mathématiques, **95**
parité entre les sexes, **82-3**
résultats d'apprentissage, **95**
retard de croissance des enfants, **36, 36**
scolarisation, **49, 61, 82-3**
taux de survie scolaire, **51**
guerre du Golfe, effets sur l'éducation, **150**
guerres. *voir* conflits
- Guinée
abandons scolaires, **54**
achèvement scolaire, **85**
aide à l'éducation de base, **198**
aide publique au développement, **195**
chômage chez les jeunes, **184**
conflit, **155, 184**
croissance économique, **116**
déficit de financement, **198**
dépenses d'éducation, **116, 117, 118, 119**
éducation des mères, **35, 40**
enseignement primaire, **49, 54, 84, 118**
enseignement secondaire, **61, 62, 82-3, 85**
entrées tardives, **51**
parité entre les sexes, **82-3, 84, 84, 85**
revenu national, **117**
scolarisation, **49, 61, 62, 82-3, 84, 118, 119**
taux de mortalité infantile, **35**
taux de survie scolaire, **84**
vaccinations, **40**
- Guinée-Bissau
dépenses d'éducation, **117, 128, 129**
dépenses militaires, **166, 169**
revenu national, **117**
richesse des ménages, **38**
- Guinée équatoriale
alphabétisation des adultes, **73**
entrées tardives, **51**
retard de croissance des enfants, **36**
- Guyana
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **116, 129**
enseignement secondaire, **61**
entrées tardives, **51**
richesse des ménages, **38**
scolarisation, **61**

H

- Haïti
achèvement scolaire, **85**
aide humanitaire, **227**
aide publique au développement, inégalités de distribution, **205**
éducation des mères, **40**
enseignement secondaire, **85**
parité entre les sexes, **85**
vaccinations, **40**
violations des droits de l'homme, **220**
- handicapés, enfants mutilés lors de conflits, **159**
- Haut Commissariat aux droits de l'homme des Nations Unies (HCDH)
aide aux écoles temporaires, **225**
appels de fonds, **228, 230**
mandat de protection, **213**
rôle dans le renforcement du droit, **221**
soutien des réfugiés/déplacés, **243, 289**
soutien par habitant, **227-8, 229**
- Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, **172**
- Herzégovine. *voir* Bosnie-Herzégovine
- histoire, enseignement, **189-90, 273-6, 275**
- hommes
voir aussi garçons
alphabétisation, **72, 74**
violence à leur égard, **163**
- Honduras
achèvement scolaire, **85**
alphabétisation des adultes, **73**
éducation des mères, **40**
enseignement secondaire, **85**
parité entre les sexes, **85**
vaccinations, **40**
- Hong Kong (Chine), lecture scolaire, **94**
- Hongrie
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61**
lecture scolaire, **94**
participation à la formation continue, **66**
résultats d'apprentissage, **94**
scolarisation, **49, 61**

I

- IDA (Association internationale de développement), aide à l'éducation, **122**
- identité nationale, et injustices politiques, **187-93**
- IIFIm (Facilité internationale de financement pour la vaccination), **135-6**
- Îles Caïmanes
enseignement primaire, **84**
entrées tardives, **51**
parité entre les sexes, **84**
scolarisation, **84**
- Îles Marshall
enseignement primaire, **84**
enseignement secondaire, **61**
parité entre les sexes, **84**
scolarisation, **61, 84**

- Îles Salomon
consolidation de la paix, 260, **261**
enseignement secondaire, **61, 82-3**
parité entre les sexes, **82-3**
scolarisation, **61, 82-3**
- Îles Vierges britanniques
enseignement secondaire, **82-3**
parité entre les sexes, **82-3**
- immigration. *voir* migration ; réfugiés
- immunisation. *voir* vaccinations
- IMOA. *voir* Initiative de mise en œuvre accélérée
- incitations financières
pour la formation des 16-19 ans, 68
pour réduire la disparité entre les sexes, 89
- Inde
abandons scolaires, **56**
absentéisme des enseignants, 103
achèvement scolaire, **85**
alphabétisation des adultes, **73, 73, 74**
campagnes d'alphabétisation, 79
conflits, **155**
cours de rattrapage, 104
coûts de l'éducation, **56**
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **115, 116**
éducation des mères, **35, 40**
enfants non scolarisés, **46, 47, 47**
enseignement préprimaire, **37**
enseignement primaire, **47, 51, 56, 84**
enseignement secondaire, **61, 85**
enseignement supérieur, **63**
incitations financières, **35**
lecture scolaire, 99
malnutrition, **36**
mesures incitatives pour les enseignants, 105
parité entre les sexes, **84, 85**
programmes ciblés, **106**
programmes de santé, **42**
résultats d'apprentissage, **95, 99, 99, 104, 108**
retard de croissance des enfants, **35, 36, 36**
scolarisation, **37, 61, 84**
taux de mortalité infantile, **35**
taux de survie scolaire, **51**
vaccinations, **35, 40**
- indice de parité entre les sexes (IPS)
alphabétisation des adultes, 72
enseignement préprimaire, 33
enseignement primaire, **81, 82**
enseignement secondaire, **81, 82**
- Indonésie
chômage, 186
conflit, **155**
causes, 186
consolidation de la paix, 249
décentralisation, 279
éducation des mères, **35, 40**
enseignement préprimaire, **37, 38**
lecture scolaire, **94**
résultats d'apprentissage, **94**
scolarisation, **37**
taux de mortalité infantile, **35**
vaccinations, **40**
- inégalités
voir aussi accès à l'éducation ; déplacés
internes ; disparités régionales ;
équité ; groupes ethniques
minoritaires ; marginalisation ;
parité entre les sexes (objectif
de l'EPT) ; réfugiés ; zones rurales
effets sur les progrès de l'EPT, 29
et perspectives d'éducation, 65-7, 179, 186-7
- dans la qualité de l'éducation entre les pays,
94, 94, 95, 95, 98-101, 99, 100
renforcement dans les pays touchés par un
conflit, 179, 186-7, 205
résolues par l'éducation après-conflit, 249-50
de richesse, et participation à l'enseignement
préprimaire, **37-8, 38**
socio-culturelles, et emploi, 87
inéquités. *voir* inégalités
- information. *voir* accès à l'information ;
systèmes d'information
- Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA)
engagements et décaissements, 264-5
potentiel de fourniture rapide de l'aide, 136
pour la reconstruction après-conflit, 259,
264-6, 267, 268-9, 290
- Initiatives des Nations Unies contre
la violence sexuelle dans les pays
en conflit, **223**
- injustices. *voir* griefs et injustices
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), 152-3
- Institut international de planification
de l'éducation, 291
- insuffisance pondérale, **35, 39**
- International finance facility for immunisation.
voir Facilité internationale de
financement pour la vaccination
- IPS. *voir* indice de parité entre les sexes
- Irak
aide à l'éducation, 197, 227, 229, 231
aide humanitaire, 227, 227, 229, 231
aide publique au développement, 195, 199, 200,
200
alphabétisation des adultes, **73**
conflit, **155**
causes, 181
décès, 158, 160
effets, 150, 153, **156, 158**
réfugiés/déplacés, 171, 171, 177, 239-40
victimes civiles, **156, 157, 157**
dépenses d'éducation, 229
- Iran. *voir* République islamique d'Iran
- Irlande
aide
décaissements, **120, 121, 122**
à l'éducation, **122**
projections, 133
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **82-3**
parité entre les sexes, **82-3**
participation à la formation continue, 66
scolarisation, **49, 82-3**
- Irlande du Nord
conflit, causes, 191
consolidation de la paix, **278**
éducation civique, 277, **278**
ségrégation dans les écoles, 191
- Islande
lecture scolaire, **94**
participation à la formation continue, 66
résultats d'apprentissage, **94**
- Israël
conflit
effets, **141**
Gaza, 154, 159
réfugiés/déplacés, 174, **176-7**
enseignement secondaire, **61**
lecture scolaire, **94**
résultats d'apprentissage, **94**
scolarisation, **61**
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO), 152-3
- Italie
aide
décaissements, **120, 121, 122**
dépenses, **120**
à l'éducation, **122**
projections, 133
réduction, **120**
alphabétisation des adultes, 67
formation continue, 65, 65, 66
lecture scolaire, **94**
prélèvement sur la téléphonie mobile, **137**
résultats d'apprentissage, **94**
scolarisation, **61**
travailleurs peu qualifiés, 64
- J**
- Jamahiriya arabe libyenne, retard de croissance
des enfants, **35, 36**
- Jamaïque
alphabétisation des adultes, **73**
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **116**
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61, 82-3**
malnutrition, 126
parité entre les sexes, **82-3**
programmes d'EPPE, 43
retard de croissance des enfants, **36**
scolarisation, **49, 61, 82-3**
- Janani Suraksha Yojana (Inde), **42**
- Japon
aide
cibles, **120**
décaissements, **120, 121, 122**
dépenses, **123, 134**
à l'éducation, **122, 229**
enseignement de l'histoire, 274
formation en rapport avec le travail, 66, 69
prélèvement sur la téléphonie mobile, **137**
programmes de deuxième chance, 69
- jeunes
voir aussi adolescents ; besoins éducatifs
et compétences (objectif de l'EPT) ;
deuxième chance, programmes
alphabétisation, 149, 150
chômage, et recrutement dans les forces
armées et les milices, 184-5
emploi, 64-8, 69-70, 85-8, 86
pays touchés par un conflit, 149, 150-2
poussée démographique, 184, 184-5
- jeunes enfants. *voir* éducation et protection
de la petite enfance (EPPE) (objectif
de l'EPT) ; enseignement préprimaire
- Job Corps, programme (États-Unis), 68
- Jordanie
abandons scolaires, 239
achèvement scolaire, **62, 85**
aide à l'éducation, 239
éducation des mères, **40**
enseignement préprimaire, **37**
enseignement primaire, **49, 240**
enseignement secondaire, **61, 82-3, 85**
entrées tardives, **51**
parité entre les sexes, **62, 82-3, 85**
programmes d'apprentissage accéléré, **240**
réfugiés/déplacés, 171, 174, 238-40, **240**
richesse des ménages, **62**
scolarisation, **37, 49, 61, 82-3**
vaccinations, **40**
zones rurales, **62**
- journaux, rôle dans l'alphabétisation, 79
- Jóvenes, programmes (Amérique latine), **62**

K

- Kazakhstan
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **116**
enseignement préprimaire, **37**
enseignement secondaire, **61**
retard de croissance des enfants, **36**
scolarisation, **37, 61**
- Kenya
abandons scolaires, **54, 55, 57**
achèvement scolaire, **85**
aide à l'éducation, **202, 229, 233**
aide humanitaire, **229**
alphabétisation des adultes, **73, 73**
conflit
aide liée à la participation de l'armée, **202**
enfants soldats, **182**
programme d'éducation à la paix, **276, 277**
réfugiés/déplacés, **171, 173, 174, 233**
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **115, 116, 116, 229**
dépenses militaires, **166**
éducation des mères, **35, 39, 40**
enfants non scolarisés, **46, 47, 47, 126**
enseignants, **173**
enseignement primaire, **47, 49, 50, 54, 55, 57, 95, 96**
enseignement secondaire, **61, 85**
langues nationales, **273**
lecture scolaire, **97, 99, 100**
malnutrition, **126**
mathématiques, **96**
parité entre les sexes, **85, 87, 89-90, 97, 100**
passage dans la classe supérieure, **95, 96**
pénurie d'enseignants, **79**
programmes ciblés, **127**
programmes de santé, **57**
redoublement, **50**
résultats d'apprentissage, **95, 96, 97, 97, 99, 99-101, 100, 104, 108**
retard de croissance des enfants, **36**
richesse des ménages, **55, 97, 100**
scolarisation, **49, 61, 95, 96**
taux de mortalité infantile, **35, 39**
vaccinations, **40**
zones rurales, **97**
- Kirghizistan
aide humanitaire, **228**
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **116**
dépenses militaires, **166, 169**
enseignement préprimaire, **37**
enseignement primaire, **49, 51**
enseignement secondaire, **61**
entrées tardives, **51**
richesse des ménages, **38**
scolarisation, **37, 49, 61**
taux de survie scolaire, **51**
- Kosovo
conflit, causes, **191**
programme d'éducation à la paix, **276**
- Koweït
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61, 82-3**
entrées tardives, **51**
lecture scolaire, **94**
parité entre les sexes, **82-3**
résultats d'apprentissage, **94, 94**
scolarisation, **49, 61, 82-3**

L

- langue d'enseignement
et alphabétisation des adultes, **78**
contribuant aux injustices politiques, **187-9, 191**
dans la reconstruction après-conflit, **272-3, 273**
et résultats d'apprentissage, **105, 272**
- langue parlée à la maison
voir aussi éducation bilingue ;
langue d'enseignement
et alphabétisation des adultes, **78**
effets sur les résultats d'apprentissage, **105, 272**
- langues nationales, **187-9, 272**
- L'Aquila, sommet, **43**
- lecture scolaire, évaluations, **94, 94-5, 95, 99, 99-100, 118**
- législation
déplacements internes, **243, 289**
droits, **68, 70, 212-3, 212-4, 215, 216, 287**
- Lesotho
achèvement scolaire, **50, 50, 85**
alphabétisation des adultes, **73**
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **116, 129**
éducation des mères, **40**
enseignement primaire, **49, 50, 51, 84, 95, 96**
enseignement secondaire, **61, 82-3, 85**
entrées tardives, **51**
lecture scolaire, **97**
mathématiques, **96**
parité entre les sexes, **82-3, 84, 85, 97**
passage dans la classe supérieure, **95, 96**
résultats d'apprentissage, **95, 96, 97**
richesse des ménages, **97**
scolarisation, **49, 61, 82-3, 84, 95, 96**
taux de survie scolaire, **51, 84**
vaccinations, **40**
zones rurales, **97**
- Lettonie
enseignement préprimaire, **37**
enseignement secondaire, **61**
lecture scolaire, **94**
participation à la formation continue, **66**
résultats d'apprentissage, **94**
scolarisation, **37, 61**
- Liban
conflit, **191**
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **116**
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61**
scolarisation, **49, 61**
ségrégation dans les écoles, **191**
- Libéria
achèvement scolaire, **85**
aide à l'éducation de base, **198**
aide publique au développement, **195**
chômage chez les jeunes, **184**
conflit, **155**
causes, **179, 181, 184, 187**
décès, **158**
effets, **158**
forces du maintien de la paix, **255**
programme d'éducation à la paix, **276**
recrutement dans les forces armées
et les milices, **184**
viols et violence sexuelle, **161**
déficit de financement, **198**
dépenses d'éducation, **115, 131**
dépenses militaires, **166**

- écart entre l'aide humanitaire et l'aide
au développement, **258-9, 259**
éducation des mères, **40**
enseignement primaire, **84, 252**
enseignement secondaire, **61, 85**
financement par l'IMOA, **264-5**
griefs et injustices en matière d'éducation,
179, 187
parité entre les sexes, **84, 85, 184**
programmes d'apprentissage accéléré, **252**
santé et nutrition, **41**
scolarisation, **61, 84**
systèmes de gestion de l'information, **255**
vaccinations, **40**
- littérature. *voir* alphabétisation
- Lituanie
enseignement préprimaire, **37**
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61**
lecture scolaire, **94**
participation à la formation continue, **66**
résultats d'apprentissage, **94**
scolarisation, **37, 49, 61**
- loi « Aucun enfant laissé pour compte »
(États-Unis) (2002), **107**
- loi sur les personnes déplacées (Colombie), **243**
- loi sur les soins de santé et l'éducation 2010
(États-Unis), **68**
- loi sur les violences contre les femmes
(États-Unis), **287**
- lois. *voir* législation
- Luxembourg
aide
décaissements, **120, 121, 122**
à l'éducation, **122**
projections, **133**
enseignement secondaire, **61**
lecture scolaire, **94**
participation à la formation continue, **66**
résultats d'apprentissage, **94**
scolarisation, **61**

M

- Macao (Chine)
alphabétisation des adultes, **73**
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61**
scolarisation, **49, 61**
- Madagascar
abandons scolaires, **55**
achèvement scolaire, **85**
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **115, 116, 117**
dépenses militaires, **166**
éducation des mères, **40**
enseignement primaire, **49, 51, 55**
enseignement secondaire, **85**
parité entre les sexes, **85**
revenu national, **117, 128**
richesse des ménages, **55**
scolarisation, **49**
taux de survie au primaire, **52**
taux de survie scolaire, **51**
vaccinations, **40**
- madrassa (écoles), **203, 204**
- maintien de la paix. *voir* paix, maintien
- maladies
voir aussi malnutrition ; santé et nutrition
des enfants ; VIH et sida
cause de mortalité chez les moins de 5 ans,
34, 34

- Malaisie
 alphabétisation des adultes, **73**
 conflit
 causes, 191
 réfugiés/déplacés, 174
 croissance économique, **116**
 décentralisation, 279
 dépenses d'éducation, **116**
 enseignement primaire, **49**
 enseignement secondaire, **61, 82-3**
 parité entre les sexes, **82-3**
 scolarisation, **49, 61, 82-3**
 ségrégation dans les écoles, 191
- Malawi
 abandons scolaires, 54, 54, 55, **57**
 achèvement scolaire, **52, 85**
 alphabétisation des adultes, **73, 74**
 dépenses d'éducation, **117, 131**
 dépenses militaires, 166
 éducation des mères, **35, 40, 41**
 effets du déficit des finances publiques, 131
 enseignants, 173
 enseignement primaire, **49, 51, 52, 54, 54, 55, 57, 95, 96**
 enseignement secondaire, **61, 82-3, 85**
 lecture scolaire, **97**
 mathématiques, **96**
 parité entre les sexes, **82-3, 85, 97**
 passage dans la classe supérieure, **95, 96**
 résultats d'apprentissage, **94, 95, 96, 97, 98**
 revenu national, **117**
 richesse des ménages, **55, 97**
 scolarisation, **49, 61, 82-3, 95, 96**
 taux de mortalité infantile, **35**
 taux de survie au primaire, **52**
 taux de survie scolaire, **51**
 transferts de fonds, **57**
 vaccinations, 40
 zones rurales, **97**
- Maldives
 enseignement primaire, **49**
 enseignement secondaire, **61**
 retard de croissance des enfants, **36**
 scolarisation, **49, 61**
- Mali
 abandons scolaires, 54, 55
 achèvement scolaire, **50, 50, 85**
 aide à l'éducation, **123**
 approche du calendrier modulé, 57
 croissance économique, **116**
 déficit de financement, **123**
 dépenses d'éducation, **116, 117, 129**
 dépenses militaires, 166, 169
 éducation des mères, **35, 40**
 enfants non scolarisés, **47**
 enseignement préprimaire, **37**
 enseignement primaire, **49, 50, 51, 54, 55, 57, 84**
 enseignement secondaire, **61, 85**
 entrées tardives, **51**
 parité entre les sexes, **83, 84, 85**
 revenu national, **117**
 richesse des ménages, 55
 scolarisation, **37, 49, 57, 61, 84**
 taux de mortalité infantile, **35**
 taux de survie scolaire, **51, 84**
 vaccinations, 40
- malnutrition
 voir aussi santé et nutrition des enfants
 et abandons scolaires, 57
 augmentation à cause de la hausse des prix alimentaires, 28, **36, 43, 126, 130**
- et croissance économique, **36, 36**
 effets des conflits, 163
 effets du manque d'éducation des mères, 28, 39
 effets sur le développement des enfants, 28, **35**
 effets sur les résultats d'apprentissage, **97, 126**
 et mortalité infantile, 33, 33, **34, 34, 35, 35, 38-9, 40, 41, 42, 163-4, 167**
 programmes, 127
 réduction, 33
 réponse internationale, **43**
- Malte
 enseignement primaire, **49**
 participation à la formation continue, 66
 scolarisation, **49**
- manuels scolaires
 accès, 102, 103
 aide pour, **123**
 utilisés pour promouvoir les préjugés, 187, 190
- marché du travail. voir emploi
- marginalisation
 voir aussi accès à l'éducation ; déplacés internes ; disparités régionales ; éducation inclusive ; groupes ethniques minoritaires ; inégalités ; parité entre les sexes (objectif de l'EPT) ; réfugiés ; richesse des ménages ; zones rurales
- par la langue d'enseignement, 189
 dans les procédures de sélection, 103-4
 et qualité de l'éducation, 104-5, **106, 107**
 et résultats d'apprentissage, **97, 98, 103**
 suivi par évaluations, 106-9
- mariage, et abandons scolaires, 55, **57**
- Maroc
 achèvement scolaire, **52**
 croissance économique, **116**
 dépenses d'éducation, **116, 117**
 éducation des mères, 40
 enseignement primaire, **49, 51**
 enseignement secondaire, **61, 82-3**
 lecture scolaire, **94**
 parité entre les sexes, **82-3**
 programmes d'alphabétisation, 77, **77, 78**
 résultats d'apprentissage, **94, 94**
 retard de croissance des enfants, **36**
 revenu national, **117**
 scolarisation, **49, 61, 82-3**
 taux de survie scolaire, **51**
 vaccinations, 40
- mathématiques, résultats, **95, 95-6, 96, 118**
 effets des programmes d'EPPE, 43
 et qualité de l'école, 101, 102
 par type d'école, 100
- Maurice
 alphabétisation des adultes, **73**
 croissance économique, **116**
 dépenses d'éducation, **116**
 enseignement primaire, **49, 95, 96**
 enseignement secondaire, **61**
 entrées tardives, **51**
 lecture scolaire, **97**
 mathématiques, **96**
 parité entre les sexes, **97**
 passage dans la classe supérieure, **95, 96**
 résultats d'apprentissage, **95, 96, 97**
 richesse des ménages, **97**
 scolarisation, **49, 61, 95, 96**
 zones rurales, **97**
- Mauritanie
 alphabétisation des adultes, **73**
 dépenses d'éducation, 128, 129
 dépenses militaires, 166, 169
 effets du déficit des finances publiques, 131
 enseignement primaire, **49, 51**
 enseignement secondaire, **61**
 scolarisation, **49, 61**
 taux de survie scolaire, **51**
 mécanisme de surveillance et de communication (MRM), et violation des droits, **213, 213-4, 215, 218-20, 286**
- médias
 comptes rendus de conflits, 147, 157
 effets sur la réponse à l'aide humanitaire, 226
 utilisation pour l'alphabétisation, 79, 236
- ménages, richesse. voir richesse des ménages
- mères
 voir aussi éducation des mères ; femmes
 santé, 28, 41, 41, 134
- Mexique
 croissance économique, **116**
 dépenses d'éducation, **116**
 enseignement primaire, **51**
 enseignement secondaire, **61, 82-3**
 mathématiques, **95**
 parité entre les sexes, **82-3**
 programmes d'alphabétisation, 77
 résultats d'apprentissage, **95**
 retard de croissance des enfants, **36**
 scolarisation, **61, 82-3**
 taux de survie au primaire, 56, 57
 taux de survie scolaire, **51**
 transferts de fonds, 42, 56
- migration
 voir aussi déplacés internes ; réfugiés
 dans les pays touchés par un conflit, 184-5
 minorités. voir autochtones ; femmes ; filles ; groupes ethniques minoritaires ; marginalisation ; zones rurales
- MINURCAT, forces du maintien de la paix, 237
- Modèle éducatif pour la vie privée et professionnelle (Mexique), 77
- Modelo Educativo parala Vida y el Trabajo (Mexique), 77
- Moi, oui, je peux (Mexique), 76
- moins de 5 ans, taux de mortalité, 33, 33, **34, 34, 35, 149, 150**
- Moldova. voir République de Moldova
- Mongolie
 achèvement de l'enseignement primaire, **50**
 achèvement scolaire, **50**
 alphabétisation des adultes, **74**
 croissance économique, **116**
 dépenses d'éducation, **116, 129**
 enseignement préprimaire, **37, 38**
 enseignement primaire, **49, 51**
 enseignement secondaire, **61, 82-3**
 parité entre les sexes, **82-3**
 richesse des ménages, **38, 74**
 scolarisation, **37, 49, 61, 82-3**
 taux de survie scolaire, **51**
 zones rurales, **74**
- Monténégro, retard de croissance des enfants, **36**
- Montserrat, entrées tardives, **51**
- mortalité, taux, dans les pays touchés
 par un conflit, 157, 158, 158, 159
- mortalité infantile, taux, 38-41, **43**
 voir aussi moins de 5 ans, taux de mortalité
 décés dus aux conflits, 149, 150, 159-60
 malnutrition et maladies, 33, 33, **34, 34, 35, 35, 38-9, 40, 41, 42, 163-4, 167**

- mortalité néonatale, **34, 34**
Moyen-Orient. *voir* États arabes ; Israël ; République islamique d'Iran ; Territoire palestinien occupé ; chacun des pays
- Mozambique
achèvement scolaire, **85**
aide à l'éducation, **123**
aide aux programmes sectoriels, 259
conflit
effets, 152, 153
pertes de possibilités de scolarisation, 152, 153
réintégration des enfants soldats, 253
croissance économique, **116**
déficit de financement, **123**
dépenses d'éducation, **115, 116, 117, 117, 118, 128, 129**
dépenses militaires, **166**
éducation des mères, **35, 40**
enfants non scolarisés, **46, 47, 47**
enseignement préprimaire, **44, 44**
enseignement primaire, **47, 49, 51, 52, 84, 95, 96**
enseignement secondaire, **61, 62, 82-3, 85**
lecture scolaire, **97**
mathématiques, **96**
parité entre les sexes, **82-3, 84, 85, 97**
passage dans la classe supérieure, **95, 96**
programmes de santé et nutrition, 257
programmes de transferts de fonds, 257
résultats d'apprentissage, **95, 96, 97, 97**
retard de croissance des enfants, **36**
revenu national, **117**
richesse des ménages, **97**
scolarisation, **49, 52, 61, 62, 82-3, 84, 95, 96, 254**
taux de mortalité infantile, **35**
taux de survie scolaire, **51, 52, 84**
vaccinations, **40**
zones rurales, **97**
- MRM. *voir* mécanisme de surveillance et de communication
- Muskoka, sommet du G8, 134
mutilés lors de conflits, 159
- Myanmar
aide à l'éducation de base, **198**
aide publique au développement, **195**
alphabétisation des adultes, **73**
conflit, **155**
effets, 151, 152, **156**
enfants soldats, 163
réfugiés/déplacés, 174, 175, **175, 175**
victimes, **156**
violations des droits de l'homme, 220
déficit de financement, **198**
dénouement éducatif extrême, **151, 152**
enseignement primaire, **84**
enseignement secondaire, **61**
parité entre les sexes, **84**
scolarisation, **61, 84**
- N**
- naissances
et accès aux soins de santé, 41-2, **42**
faible poids des nouveau-nés, **35, 39**
- Namibie
alphabétisation des adultes, **73**
éducation des mères, **40**
enseignants, **173**
enseignement primaire, **49, 51, 95, 96**
enseignement secondaire, **61, 82-3**
- lecture scolaire, **97**
mathématiques, **96**
parité entre les sexes, **82-3, 97**
passage dans la classe supérieure, **95, 96**
programmes d'alphabétisation, **77**
résultats d'apprentissage, **95, 96, 97, 98, 108**
richesse des ménages, **97**
scolarisation, **49, 61, 82-3, 95, 96**
taux de survie scolaire, **51**
vaccinations, **40**
zones rurales, **97**
- Nations Unies
appels de fonds, **228, 230**
convention pour le statut des réfugiés, 172
conventions et résolutions, **212-3, 214, 216, 224**
sommet de New York, 29
- Népal
achèvement scolaire, **85**
aide à l'éducation de base, **198**
aide publique au développement, **195**
alphabétisation des adultes, **73, 74**
bourses d'éducation, 257
châtiment corporel, 280
conflit, **155**
attaques contre le système éducatif, 236
causes, 186, 188
zones de paix, 236
croissance économique, **116**
déficit de financement, **198**
dépenses d'éducation, **116**
dépenses militaires, **166, 169**
éducation des mères, **35, 40**
enseignants, **173**
enseignement primaire, **51**
enseignement secondaire, **85**
langue d'enseignement, 188
mesures de gouvernance financière, 262
parité entre les sexes, **83, 85**
programmes d'EPPE, 43
santé et nutrition, 41
taux de mortalité infantile, **35**
taux de survie au primaire, **52**
taux de survie scolaire, **51**
vaccinations, **40**
- New York, sommet, et OMD, 29
- Nicaragua
alphabétisation des adultes, **73, 76**
décentralisation, 279
dépenses d'éducation, 125, 129
éducation des mères, **40**
enseignement préprimaire, **37, 37, 38**
enseignement primaire, **49, 51, 84**
enseignement secondaire, **61, 82-3**
mathématiques, **95**
parité entre les sexes, **82-3, 84**
résultats d'apprentissage, **95**
scolarisation, **37, 49, 61, 82-3, 84**
au primaire, 55
taux de survie scolaire, **51**
transferts de fonds, 42
vaccinations, **40**
- Niger
abandons scolaires, 54, 55, 55, 58
achèvement scolaire, **50, 50, 85**
dépenses d'éducation, 129, 129, **130, 131, 133**
dépenses militaires, **166**
éducation bilingue, 58
éducation des mères, **35, 40**
effets du déficit des finances publiques, 131
enfants non scolarisés, **46, 46, 47, 47, 130**
enseignement préprimaire, **37**
- enseignement primaire, **46, 47, 49, 50, 54, 55, 55, 58, 84**
enseignement secondaire, **61, 82-3, 85**
entrées tardives, **51**
malnutrition, **130**
parité entre les sexes, **82-3, 84, 85**
retard de croissance des enfants, **36**
revenu national, 128
richesse des ménages, 55
scolarisation, **37, 49, 49, 61, 82-3, 84**
taux de mortalité infantile, **35**
taux de survie scolaire, **84**
vaccinations, **40**
- Nigéria
abandons scolaires, 55, 55
aide à l'éducation, **123**
aide à l'éducation de base, **198**
chômage chez les jeunes, 184, 187
conflit, **155, 184, 185, 187**
déficit de financement, **123, 198**
dépenses d'éducation, 125, 128, **129, 129**
dépenses militaires, **166**
éducation des mères, **35, 40**
enfants non scolarisés, **46, 46, 47, 47**
enseignement primaire, **46, 47, 49, 55, 55**
enseignement secondaire, **61**
financement de l'éducation de base, 105
griefs et injustices en matière d'éducation, 185, 187
programmes d'alphabétisation, 77-8
richesse des ménages, 55
scolarisation, **49, 61**
taux de mortalité infantile, **35**
vaccinations, **40**
- non CAD, donateurs bilatéraux, **122**
- Norvège
aide
décassements, **120, 121, 122**
à l'éducation, **122, 229**
projections, **133**
alphabétisation des adultes, **67**
lecture scolaire, **94**
participation à la formation continue, **65, 66**
programmes ciblés pour pays touchés par un conflit, 92
résultats d'apprentissage, **94**
travailleurs peu qualifiés, **64**
- Nouvelle-Zélande
aide
décassements, **120, 121, 122**
à l'éducation, **122, 261**
projections, **133**
formation professionnelle, **69**
lecture scolaire, **94**
résultats d'apprentissage, **94**
- numératie. *voir* mathématiques, résultats
nutrition. *voir* malnutrition ; santé et nutrition des enfants
- O**
- objectifs de l'EPT
objectif 1, éducation et protection de la petite enfance (EPPE)
accès, 33
effets de la malnutrition, **35-6**
indicateurs principaux, 33
prestations gouvernementales, **37, 37-8, 42-4, 44**
programmes, bénéfiques, 33, 42-4, **44**
ressources, 44
et richesse des ménages, **37-8, 38, 44**

- objectif 2, éducation primaire universelle (EPU)
 abandons scolaires, **48**, 52-9, 54, 55, **56**,
57, **58**, 59, 149, 150
 accès, **48**, **48-9**
 achèvement, **50**, **50**, **51**, **52**, **52**
 aide, **123** (*voir aussi* éducation de base,
 aide)
 bourses, 127
 déficit de financement, 114, **119**, **122-3**,
123, 196-7, 197
 effets de la crise financière, 127, 128-32,
129, 129, 131
 effets de l'expansion, 93
 enfants déplacés, **234**, 238, 239-40, **240**
 enfants non scolarisés, 28, 45, 45-50, **46**,
46-50, **47**, **48**, 149, 150
 enfants réfugiés, 172-6, 173, **175**, **175-7**,
 225, **233**, 237-8
 entrées tardives, **50**, 55-6, 58, 176, 177
 financement venant de budgets militaires,
167, 168-9
 parité entre les sexes, 28, **81**, **83-4**, **84**, **90**
 personnel enseignant, 93
 progrès réalisés, 28, **49**, **49**
 scolarisation (*voir* scolarisation,
 enseignement primaire)
 taux brut d'admission, 45, **51**, **54**
 taux de survie scolaire, 45, **50**, **50**, **51**, **52**,
52, 54, 54-5, **58**, **83-4**, **84**, 149,
 150
 tendances, 45
 objectif 3, besoins éducatifs et compétences
 et croissance économique, 63-4
 déficits de compétences, 67-70
 enseignement technique et professionnel,
 65-71, **66**, **69**
 inégalités, 65-7
 programmes de deuxième chance, 29, **62**,
 68, 69-70
 objectif 4, alphabétisation des adultes
 (*voir aussi* alphabétisation des jeunes)
 et âge, 67, 67
 dépenses d'éducation, 76
 environnements propices, 79
 et langue parlée à la maison, 78
 niveaux, 65, 65
 parité entre les sexes, 72, **74**, **74**
 politiques publiques, **74**, 75-80, **77**, **79**, **80**
 prévisions, **73**
 progrès réalisés, 29, **73-4**, **77**, 80
 et recrutement par les forces armées
 et les milices, 184
 et richesse des ménages, **74**, **74**
 taux d'alphabétisme, 72, **73**, **73-4**, **74**
 objectif 5, parité entre les sexes
 accès à l'éducation, **48**, **48**, **90**, **91**, 91-2,
 149, 150-2, 161-3, 184, 218, 236,
 257-8
 alphabétisation des adultes, 72, **74**, **74**
 et éducation des mères, 28, 33
 effets de la construction de classes, **82**
 et emploi des femmes, 85-8, **86**
 enfants non scolarisés, **48**, **48**, 55, **82**
 enseignement primaire, 28, **81**, **83-4**, **84**,
90
 enseignement secondaire, **62**, **81**, **82**, **82**,
83-4
 pays touchés par un conflit, 149, 150-2,
 151, 160, 257-8
 prévisions, **83**
 programmes ciblés, **82-3**, 88-9, **90**, 91-2
 programmes gouvernementaux, **82-3**,
 88-9, **90**, 91-2
 progrès réalisés, 28, 81, **81**, **82**, **82-3**
 et recrutement dans les forces armées et
 les milices, 163, 184
 chez les réfugiés, 172, 173, 176-7
 résultats d'apprentissage, **97**, 100, 102
 et richesse des ménages, 53
 scolarisation, 28, 81, **81**, **83**, **84**, 236
 utilisation d'enseignantes, 89
 objectif 6, qualité de l'éducation
 et abandons scolaires, 53
 et alphabétisation, 72
 dans des conditions temporaires durant
 un conflit, 235
 et dépenses d'éducation, 113-4
 effets des évaluations à enjeux élevés,
 106-7
 inégalités entre les pays, **94**, **94**, **95**, **95**
 et marginalisation, 104-5, **106**, **107**
 progrès réalisés, 28, 93
 et résultats d'apprentissage, **94**, **94-8**, **95**,
96, 100, 101, 101-5, 102
 et scolarisation, **96**, **97**, 104, **118**
 suivi par évaluation, **106**, 106-9, **107**
 objectifs du millénaire pour le développement
 (OMD)
 et alphabétisation des adultes, 75
 et malnutrition, **36**, **43**
 pays touchés par un conflit, 194, 285
 et prélèvements financiers, 134, 135
 réduction de la mortalité infantile, 33, **42**
 sommet, 29
 obstacles. *voir* accès à l'éducation
 OCDE, pays
voir aussi G8 (Groupe des Huit) ;
 pays à revenu élevé ; pays
 développés ; chacun des pays
 donateurs, **120**, **120**
 formation professionnelle, 68-70
 prestations d'EPPE, 43
 résultats d'apprentissage, **94**
 travailleurs peu qualifiés, 65-6
 Office d'aide humanitaire
 de la Communauté européenne, 251
 Oman
 enseignement primaire, **49**
 enseignement secondaire, **61**
 entrées tardives, **51**
 scolarisation, **49**, **61**
 OMD. *voir* objectifs du millénaire
 pour le développement
 ONU Femmes, **223**
 Oportunidades (Mexique), 42, 57
 organisations non gouvernementales (ONG)
 cours de rattrapage, **106**
 écoles communautaires, 235-6, **236**
 éducation non formelle pour filles, **90**, **91**, **91**
 financements innovants, 138
 prestation d'alphabétisation, 79
 organismes de financement. *voir* donateurs
 Ouganda
 abandons au primaire, 53, 55
 abandons scolaires, 54, 55
 achèvement scolaire, **62**, **85**
 aide à l'éducation de base, 198
 aide publique au développement, 195
 conflit, **155**
 décès, 158
 effets, 151, 152, 158
 réfugiés/déplacés, 172
 croissance économique, **116**
 déficit de financement, 198
 dénuement éducatif extrême, 151, 152
 dépenses d'éducation, **116**, **117**
 dépenses militaires, 166, 169
 enseignants, 173
 enseignement primaire, 54, 54, 55, 55, **95**, **96**
 enseignement secondaire, **61**, **62**, **82-3**, **85**
 lecture scolaire, **97**
 mathématiques, **96**
 parité entre les sexes, 54, 55, **62**, **82-3**, **85**, **97**,
 152
 passage dans la classe supérieure, **95**, **96**
 résultats d'apprentissage, **95**, **96**, **97**, **97**
 revenu national, **117**
 richesse des ménages, 55, **62**, **97**
 scolarisation, **61**, **62**, **82-3**, **95**, **96**
 zones rurales, **62**, **97**
 Ouzbékistan
 enseignement secondaire, **61**
 entrées tardives, **51**
 richesse des ménages, **38**
 scolarisation, **61**
- P**
- Pacifique. *voir* Asie de l'Est et Pacifique ;
 chacun des pays
 paix, accords, 188, 191-2, **192**, 249, 251, **252**, 259,
 260
 paix, consolidation
 échecs, 143
 éducation à la paix dans les écoles, **276**,
 276-7, **277**, **278**, 280, **281**
 importance de l'éducation, 248, 268, 270, 271,
 290-1
 investissements à long terme des donateurs,
 259-60, **260**
 planification tenant compte des conflits, 270,
 271
 paix, maintien
 forces, 236, 255
 importance pour l'éducation, 170, 289
 Pakistan
 abandons scolaires, 56
 accès à l'éducation, 176
 achèvement scolaire, **85**
 aide à l'éducation, 196-7, 197, 231, 231
 appels, **232**
 aide à l'éducation de base, 198
 aide humanitaire, 229, 231, 231, **232**
 aide publique au développement, 195, 199, 200,
 200
 inégalités dans la distribution, 205
 alphabétisation des adultes, 76
 campagnes d'alphabétisation, 79, 90, **90**
 conflit, **155**
 attaques contre le système éducatif, 160,
 161
 attaques contre les travailleurs de l'aide,
 202
 causes, 183, 189, 190
 écoles temporaires, 225
 effets, 160
 recrutement par les milices, 199
 réfugiés/déplacés, 171, 171, 172, 173, 176
 violations des droits de l'homme, 220
 croissance économique, **116**
 déficit de financement, 198
 dépenses d'éducation, 76, 113, **115**, **116**, **116**,
117, **118**, 229
 dépenses militaires, 165, 166, 169

- dépenses publiques, 128
 éducation des mères, **35**, 40, 40, 56
 effets du déficit des finances publiques, 131
 enfants non scolarisés, **46**, **47**, **47**, **48**
 enseignement de l'histoire, 190
 enseignement primaire, **47**, 56, **84**, 90, **90**, **118**
 enseignement secondaire, **82-3**, **85**
 langue d'enseignement, 189
 madrasa, 203, **204**
 parité entre les sexes, **82-3**, **84**, **85**, 88, 89, 90, **90**, 172
 résultats d'apprentissage, **95**
 retard de croissance des enfants, **36**
 revenu national, **117**
 scolarisation, **82-3**, **84**, **118**, 172
 taux de mortalité infantile, **35**, 160
 vaccinations, 40
- Panama
 alphabétisation des adultes, **73**, 76
 enseignement préprimaire, **37**
 enseignement primaire, **49**, **51**
 enseignement secondaire, **61**, **82-3**
 mathématiques, **95**
 parité entre les sexes, **82-3**
 résultats d'apprentissage, **95**
 retard de croissance des enfants, **36**
 scolarisation, **37**, **49**, **61**, **82-3**
 taux de survie scolaire, **51**
- Papouasie-Nouvelle-Guinée
 alphabétisation des adultes, **73**
 dépenses militaires, 166
- Paraguay
 croissance économique, **116**
 dépenses d'éducation, **116**
 éducation des mères, 40
 enseignement primaire, **49**, **51**
 enseignement secondaire, **61**
 mathématiques, **95**
 résultats d'apprentissage, **95**
 scolarisation, **49**, **61**
 taux de survie scolaire, **51**
 vaccinations, 40
- parité entre les sexes (objectif de l'EPT)
 accès à l'éducation, **48**, **48**, **90**, **91**, 91-2, 149, 150-2, 161-3, 184, 218, 236, 257-8
 alphabétisation des adultes, **72**, **74**, **74**
 et éducation des mères, 28, 33
 effets de la construction de classes, **82**
 et emploi des femmes, 85-8, **86**
 enfants non scolarisés, **48**, **48**, 55, **82**
 enseignement primaire, 28, **81**, **83-4**, **84**, **90**
 enseignement secondaire, **62**, **81**, **82**, **82**, **83-4**
 pays touchés par un conflit, 149, 150-2, 151, 160, 257-8
 prévisions, **83**
 programmes ciblés, **82-3**, 88-9, **90**, 91-2
 programmes gouvernementaux, **82-3**, 88-9, **90**, 91-2
 progrès réalisés, 28, **81**, **81**, **82**, **82-3**
 recrutement dans les forces armées et les milices, 163, 184
 chez les réfugiés, 172, 173, 176-7
 résultats d'apprentissage, **97**, 100, 102
 et richesse des ménages, 53
 scolarisation, 28, **81**, **81**, **83**, **84**, 236
 utilisation d'enseignantes, 89
- partenariats
 voir aussi Initiative de mise en œuvre accélérée
 pour l'alphabétisation, 77
 entre gouvernements et prestataires non-étatiques, **44**, 91-2
- participation scolaire
 voir aussi abandons scolaires ; enfants non scolarisés ; scolarisation
 effets de la crise financière, 126, 128
 effets de la violence à l'école, 190
 effets de l'éducation des mères, 45
 effets sur les interventions en santé, 57
 pays touchés par un conflit, 149, 149-50, 186-7
 réfugiés, 172-3, 173
 et richesse des ménages, **48**, **52**, **52**, 53, 55-6, **56**, 126
- passage dans la classe supérieure
 enseignement secondaire, **90**
 et interventions éducatives, 59, 59
 et temps d'enseignement, 103
- Passerelles (Maroc), 78
- pauvreté
 voir aussi dénuement éducatif ; dénuement éducatif extrême ; richesse des ménages
 et abandons scolaires, 55, 55-6
 et achèvement scolaire, **52**, **52**
 effets de la hausse des prix alimentaires, 28, **36**, **43**
 effets des conflits, 163-4
 effets sur la participation à l'enseignement préprimaire, **37-8**
 réduction, et stratégies après-conflit, 257
 et résultats d'apprentissage, **97**
- pauvreté d'éducation, et résultats d'apprentissage, 29
- pauvreté extrême, obstacles à la sortie, **38**
- pays à faible revenu
 voir aussi pays en développement ; chacun des pays
 aide à l'éducation, **119**, **120**
 aide aux pays touchés par un conflit, 195, 195-9, 196
 alphabétisation des adultes, **72**, **73**
 croissance économique, 114
 dépenses d'éducation, 113, 114, **115**, **116**, **116-8**, **117**, 125, 127, 127-9, 131
 durée des conflits, **155**
 éducation de base, **119**
 éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 33, 43
 effets de l'éducation sur le salaire, 183
 effets des conflits, 149, 149-50
 enfants non scolarisés, **46**, **46**, **47**, 126, 128, 149, 150
 enseignement primaire, 45
 PIB, **116**
 qualité de l'éducation, 93, 101, 101-4, 102
 recettes générées, **117**, **117-8**
 résultats d'apprentissage, **94-5**, **95**, 98-101, 99, 100, 101, 102
- pays à revenu élevé
 voir aussi OCDE, pays ; pays développés ; chacun des pays
 accent mis sur les qualifications plus élevées, 64-5
 aide à l'éducation, **119**
 alphabétisation des adultes, 65, 65, 72
 dépenses d'éducation, **115**
 disparités dans l'enseignement secondaire, 63
 donateurs d'aide à l'éducation, **120**, **120-3**, **121**, **122**
 éducation de base, **119**
 éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 33
 enseignement primaire, 45
 qualité de l'éducation, 93
 résultats d'apprentissage, **94**, **94**
- pays à revenu moyen
 voir aussi pays à revenu moyen inférieur ; pays à revenu moyen supérieur ; chacun des pays
 alphabétisation des adultes, **73**
 dépenses d'éducation, **116**, **117**
 éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 33
 enfants non scolarisés, **46**, **46**, **47**, 149
 malnutrition, **35-6**
 parité entre les sexes, 33
 résultats d'apprentissage, **94**, **94**
- pays à revenu moyen inférieur
 aide à l'éducation, **119**
 aide aux pays touchés par un conflit, 195, 195-7
 alphabétisation des adultes, **72**, **73**
 dépenses d'éducation, **115**, 125, 127, 127-8, 131
 durée des conflits, **155**
 éducation de base, **119**
 éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 33
 effets des conflits, 149
 enfants non scolarisés, 150
 enseignement primaire, 45
 qualité de l'éducation, 93
- pays à revenu moyen supérieur
 aide à l'éducation, **119**
 alphabétisation des adultes, 72
 dépenses d'éducation, **115**
 éducation de base, **119**
 éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 33
 enseignement primaire, 45
 qualité de l'éducation, 93
- Pays-Bas
 aide
 décaissements, **120**, **121**, **121**, **122**
 dépenses, **120**, **122-3**
 à l'éducation, **122**, 264, 265
 pays touchés par un conflit, 199, 201
 et présence militaire, 201
 projections, 133
 et sécurité nationale, 199
 aide humanitaire, **228**
 enseignement secondaire, 68
 formation professionnelle, 66, 68
 lecture scolaire, **94**
 prélèvement sur la téléphonie mobile, **137**
 programmes pour travailleurs peu qualifiés, 71
 résultats d'apprentissage, **94**
- pays développés
 voir aussi OCDE, pays ; pays à revenu élevé ; chacun des pays
 effets des programmes d'EPPE, 42
 résultats d'apprentissage, **94**
- pays en développement
 voir aussi pays à faible revenu ; pays à revenu moyen ; chacun des pays
 aide (voir aide à l'éducation ; aide humanitaire ; aide publique au développement)
 alphabétisation des adultes, **73**, **74**
 mortalité chez les moins de 5 ans, 33, 33, **34**, **34**, **35**
 résultats d'apprentissage, **94-5**
 retard de croissance des enfants, 33, **35-6**
- pays les moins développés. voir pays à faible revenu ; pays en développement

- pays nordiques
voir aussi Danemark ; Finlande ; Islande ;
Norvège ; Suède
formation continue, 65
- pays riches. voir pays à revenu élevé
- pays sous-développés. voir pays à faible revenu ;
pays à revenu moyen ; pays en
développement
- pays touchés par un conflit
voir aussi états fragiles ; violations des droits
de l'homme
- aide, 136, 148, 194–207, 196, 197, 198, 200,
206–7
à l'éducation, 195–9, 196, 200–1, 228,
229–30, 231, 231, 242, 257–69, 270
par habitant, 123, 227–8
humanitaire, 226–8, 227
- attaques contre le système éducatif, 159–61,
162–3, 211, 216, 218, 285–6
- causes des conflits, 148, 158, 180–7, 189–92,
193
- coûts de l'éducation, 164–5, 231, 239
- déficit de financement, 196–7, 198
- disparités entre les sexes, 149, 150–2, 151,
160, 257–8
- division sociale dans l'éducation, 187–93,
188–9, 192, 281
- écoles temporaires, 225, 235, 250
- enfants non scolarisés, 47, 48, 141, 149, 150–2,
167
- enfants soldats, 159, 163, 182, 212, 215–6, 253
- griefs et injustices en matière d'éducation,
182–7, 281
- identification, 155
- législation sur les droits de l'homme, 212–3,
212–8
- participation scolaire, 149, 149–50, 186–7
- plans d'action nationaux contre la violation des
droits, 221, 223
- programmes, 92, 252–3
- programmes scolaires non formels, 91–2
- recrutement dans les forces armées et les
milices, 163, 182, 184–5
- systèmes de surveillance et de suivi, 213,
213–4, 215, 216, 218–20, 286
- taux de mortalité infantile, 149, 150, 159
- viols et violence sexuelle, 161–2, 211, 216–8,
217, 221, 222–3, 224, 286–7
- PCNA (évaluations des besoins après-conflits),
232–3, 257, 288
- pères, éducation, 56
- Pérou
campagnes d'alphabétisation, 79
conflit, causes, 186
croissance économique, 116
dépenses d'éducation, 116
enseignement préprimaire, 37
enseignement primaire, 51
enseignement secondaire, 61
mathématiques, 95
résultats d'apprentissage, 95
retard de croissance des enfants, 36
scolarisation, 37, 61
taux de survie scolaire, 51
violence à l'école, 280
- personnel enseignant. voir enseignants
- Philippines
abandons au primaire, 53
abandons scolaires, 54
achèvement scolaire, 52, 85
aide publique au développement, 195
- conflit, 152, 155
effets, 151
enfants soldats, 215
croissance économique, 116
dénouement éducatif extrême, 151, 152
dépenses d'éducation, 113, 116, 116
éducation des mères, 35, 40
enfants non scolarisés, 46, 47, 152
enseignement préprimaire, 37
enseignement primaire, 49, 50, 54, 84
enseignement secondaire, 61, 82–3, 85
parité entre les sexes, 82–3, 84, 85, 87, 152
retard de croissance des enfants, 36
scolarisation, 37, 49, 50, 61, 82–3, 84
taux de mortalité infantile, 34, 35
vaccinations, 40
- PIB. voir produit intérieur brut
- PIRLS (Programme international de recherche
en lecture scolaire 2006), 94
- PISA (Programme international pour le suivi
des acquis des élèves), 101, 104
- plan d'action humanitaire (République
démocratique du Congo), 231
- Plan ibéro-américain d'alphabétisation et
d'éducation de base pour les jeunes
et les adultes (Amérique latine), 76
- PlanetRead (Inde), 79
- planification de l'éducation
gestion des dépenses d'éducation, 113–4
systèmes d'information, 254–7, 256, 268, 289
- planification nationale, systèmes, après-conflit,
254, 281, 288
- PNB. voir produit national brut
- pôles d'éducation, 288
- Pologne
enseignement préprimaire, 37
enseignement primaire, 49
formation continue, 65, 66
lecture scolaire, 94
résultats d'apprentissage, 94
scolarisation, 37, 49
- portes ouvertes, pour les réfugiés, 238–9
- Portugal
aide
décaissements, 120, 121, 122
à l'éducation, 122
projections, 133
enseignement secondaire, 82–3
parité entre les sexes, 82–3
participation à la formation continue, 66
scolarisation, 82–3
- post-conflict needs assessments. voir
évaluations des besoins après-conflits
- Pratham (ONG), 105, 106
- pratiques culturelles, effets sur les femmes, 87
- préjugés, culturels/raciaux/religieux/sociaux, 56,
143, 179–80, 187, 189–90, 191–2, 204,
248, 274, 275, 278
- prélèvements
financiers, 134–8
sur la téléphonie, 136–7
- prestataires non gouvernementaux. voir
organisations non gouvernementales
- prêteurs. voir donateurs
- prévention des conflits, 195
- prévisibilité de l'aide
éducation, 124, 124
pays touchés par un conflit, 197, 258
- Principes directeurs relatifs au déplacement
interne, 213, 240
- prix alimentaires, effets de la hausse, 28, 36, 43,
126, 130
- Product (RED), 138
- produit intérieur brut (PIB), et part
des dépenses d'éducation, 116, 117
- produit national brut (PNB)
part des dépenses d'éducation, 113, 115, 117
part des dépenses militaires, 169
et scolarisation, 118, 118
- Programa de las 900 escuelas (Chili), 105
- Programme de réaction d'urgence
des commandants militaires
des États-Unis (CERP), 201
- Programme de redressement de l'enseignement
primaire (Libéria), 265
- Programme d'éducation dans les situations
d'urgence et de transition d'après-crise
(UNICEF), 265
- Programme d'intervention en réponse
à la crise alimentaire mondiale, 127
- Programme international de recherche en
lecture scolaire 2006 (PIRLS), 94
- Programme international pour le suivi des
acquis des élèves (PISA), 101, 104
- Programme productif de sécurité (Éthiopie), 56
- programmes
voir aussi programmes ciblés
alphabétisation, 75–80, 77, 79, 236
construction d'écoles, 160, 202–3
de deuxième chance, 29, 62, 68, 69–70
éducation et protection de la petite enfance
(EPPE), 33, 42–4, 44
formation professionnelle, 29, 62, 67–9, 69
parité entre les sexes, 82–3, 88–9, 90, 91–2
pays touchés par un conflit, 92, 252–3
reconstruction (voir reconstruction,
programmes)
repas scolaires, 127, 233
restauration, 251
résultats d'apprentissage, 57, 58, 76, 78, 80,
89, 105, 106
santé et nutrition, 28, 42, 42, 56, 57
transferts de fonds, 42, 56–7, 57, 89, 257
- programmes ciblés
voir aussi programmes
pour adolescents dans les pays touchés
par un conflit, 92
alphabétisation, 76, 77, 79, 80, 80
formation et éducation, 68, 69, 69
parité entre les sexes, 82–3, 88–9, 90, 91–2
réfugiés, 239
résultats d'apprentissage, 57, 58, 76, 78, 80,
89, 105, 106
- programmes d'apprentissage accélérés, dans
les pays touchés par un conflit, 234
- programmes de développement
des qualifications professionnelles
(Japon), 69
- programmes scolaires
effets des évaluations à enjeux élevés, 106–7
histoire et religion, 189–90, 273–6, 275
reconstruction après-conflit, 273–7, 277
- Projet de restauration de l'éducation
de base (Sierra Leone), 253
- Projet d'éducation rurale (Colombie), 58
- promesses
voir aussi engagements d'aide
Cadre d'action de Dakar, 43, 114
non tenues, 29, 114, 119–20, 120, 121
sommet de Gleneagles, 119–20
- Protocole facultatif de la CDE, 212, 220
- Protocoles, Conventions de Genève, 212
- Proyecto de Educación Rural (Colombie), 58

Q

Qatar
 enseignement secondaire, **61, 82-3**
 lecture scolaire, **94**
 parité entre les sexes, **82-3**
 résultats d'apprentissage, **94, 94**
 scolarisation, **61, 82-3**
 qualité de l'éducation [objectif de l'EPT]
 et abandons scolaires, 53
 et alphabétisation, 72
 dans des conditions temporaires durant
 un conflit, 235
 et dépenses d'éducation, 113-4
 effets des évaluations à enjeux élevés, 106-7
 inégalités entre les pays, **94, 94, 95, 95**
 et marginalisation, 104-5, **106, 107**
 progrès réalisés, 28, 93
 et résultats d'apprentissage, **94, 94-8, 95, 96,**
100, 101, 101-5, 102
 et scolarisation, **96, 97, 104, 118**
 suivi par évaluation, **106, 106-9, 107**
 Questscope (Jordanie), **240**

R

radio, utilisation pour l'alphabétisation, 236
 ralentissement économique.
voir récession mondiale
 Ramos-Horta, Dr José, message au sujet
 de l'éducation à la paix, **247**
 Rania Al Abdullah, Reine de Jordanie,
 message à propos des effets
 des conflits sur les enfants, **141**
 rapport élèves/enseignant, changements, 93
 RDP lao. *voir* République démocratique
 populaire lao
 Read India, programme, **106**
 récession mondiale
voir aussi crise financière
 effets sur les OMD, **36**
 et formation professionnelle, 71
 risque pour les engagements à l'EPT, 29
 reconstruction, programmes, **234, 239, 240**
 effets de la dépendance à l'aide humanitaire,
 258-9
 évaluation des besoins, 232-3, 289-90
 insuffisance de la mise en œuvre, 143
 systèmes éducatifs
 besoins à long terme, 253-7, 290
 gains à court terme, 251, 289-90
 importance, 249-50, **250**
 évalués, zones. *voir* zones rurales
 redoublement
 enfants en avance, **50**
 et programmes d'EPPE, 43
 REE, 93
 REFLECT, programmes, 78
 REFLEX, étude, 64n
 réforme de l'éducation, après-conflit, 247-8, **250,**
 278-80, 281
 réfugiés
 appels d'aide humanitaire, **232**
 des conflits, 159, 171, 171-2
 dispositions des gouvernements, 174-6, 243,
 289
 éducation, 172-6, 173, **175, 175-7, 225, 233,**
 237-9, 243
 éducation à la paix, 276, **277**
 manque de ressources éducationnelles, 237-8
 portes ouvertes, 238-9

problèmes de l'aide humanitaire, **233**
 programmes ciblés, **239**
 protection juridique, 172, **213, 214**
 recrutement d'enfants pour le combat
 et le trafic de drogue, 163, 182
 restrictions aux déplacements, **176-7**
 regroupement en classes homogènes,
 selon les aptitudes, 104
 religion, enseignement dans les écoles, 190,
 274-5, **278**
 repas scolaires, 127, 233
 République arabe syrienne
 alphabétisation des adultes, **74, 74**
 construction de salles de classe, 238-9
 dépenses d'éducation, 113
 effets de la pauvreté, **74**
 enseignement primaire, **51**
 enseignement secondaire, **61**
 réfugiés/déplacés, 171, 238-9
 richesse des ménages, **38, 74**
 scolarisation, **61**
 taux de survie scolaire, **51**
 zones rurales, **74**
 République bolivarienne du Venezuela.
voir Venezuela, République bolivarienne
 République centrafricaine
 aide à l'éducation, **123, 197, 197, 231**
 appels, **232, 232-3**
 aide à l'éducation de base, 198, 199
 aide humanitaire, **231, 232, 232-3**
 aide publique au développement, 195
 inégalités dans la distribution, 205
 alphabétisation des adultes, **73**
 conflit, **155**
 attaques contre le système éducatif, 237
 écoles temporaires, 225
 effets, 158
 enfants soldats, 163, 215
 forces du maintien de la paix, 237
 tentatives vers la paix, 260
 violations des droits de l'homme, 220
 viols et violence sexuelle, **217**
 déficit de financement, **123, 198**
 dépenses d'éducation, **115, 129**
 dépenses militaires, 166, 169
 écoles de brousse, 235
 enseignants, 173
 enseignement primaire, **84**
 financement par l'IMOA, 264-5
 parité entre les sexes, **84**
 retards de croissance, 158
 scolarisation, **84**
 taux de survie scolaire, **84**
 République de Corée
 aide, décaissements, **121, 122**
 aide à l'éducation, **122**
 enseignement secondaire, **82-3**
 formation en rapport avec le travail, 66, 67
 parité entre les sexes, **82-3**
 programmes de travail pour les jeunes, 70
 scolarisation, **82-3**
 République de Moldova
 dépenses d'éducation, **115, 129**
 enseignement préprimaire, **37**
 enseignement primaire, **49**
 enseignement secondaire, **61**
 entrées tardives, **51**
 lecture scolaire, **94**
 résultats d'apprentissage, **94**
 retard de croissance des enfants, **36**
 scolarisation, **37, 49, 61**

République démocratique du Congo
 accès à l'éducation, 177
 achèvement scolaire, **85**
 aide à l'éducation, **123, 197, 197, 231, 233, 234**
 appels, 231-2, **232**
 manque de consultation, 205
 aide à l'éducation de base, 198, 199
 aide humanitaire, 227, 227, 231, 231-2, **232,**
233, 234
 aide publique au développement, 195
 inégalités dans la distribution, 205
 alphabétisation des adultes, **73, 74**
 conflit, **155**
 attaques contre le système éducatif, 160
 décès, 158, 158
 écoles temporaires, 225
 effets, 151, 152, **156, 158, 158, 160**
 enfants soldats, 163, 182
 poursuites contre les crimes de guerre,
 215-6
 réfugiés/déplacés, 171, 172, 177, **233, 238,**
239
 tentatives vers la paix, 260
 utilisation des forces du maintien de la
 paix, 236, 237
 victimes civiles, **156, 156-7, 158**
 violations des droits de l'homme, 159
 viols et violence sexuelle, 162, 216-7, **217,**
 219
 coûts de l'éducation, 164, 177, 238, **239**
 déficit de financement, **123, 198**
 dénuement éducatif extrême, 151, 152
 dépenses d'éducation, 129
 dépenses militaires, 166, 169
 éducation des mères, **35, 40**
 enfants non scolarisés, **47**
 enseignement secondaire, **61, 85**
 parité entre les sexes, **85, 152**
 ressources naturelles utilisées pour
 financer les conflits armés, 166
 salaires des enseignants, 132
 scolarisation, **61**
 taux de mortalité infantile, **35, 158**
 vaccinations, 40
 République démocratique populaire lao
 alphabétisation des adultes, **73**
 croissance économique, **116**
 dépenses d'éducation, **116, 131**
 dépenses militaires, 166
 enseignement préprimaire, **37**
 enseignement primaire, **49, 51, 84**
 enseignement secondaire, **61, 82-3**
 parité entre les sexes, **82-3, 84**
 richesse des ménages, **38**
 scolarisation, **37, 49, 61, 82-3, 84**
 taux de survie scolaire, **51, 84**
 République dominicaine
 achèvement scolaire, **62, 85**
 croissance économique, **116**
 dépenses d'éducation, **116**
 éducation des mères, 40
 enseignement primaire, **49, 51, 84**
 enseignement secondaire, **61, 82-3, 85**
 mathématiques, **95**
 parité entre les sexes, **62, 82-3, 84, 85**
 résultats d'apprentissage, **95**
 richesse des ménages, **62**
 scolarisation, **49, 61, 82-3, 84**
 taux de survie scolaire, **51, 84**
 vaccinations, 40
 zones rurales, **62**

- République islamique d'Iran
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **116, 117**
emploi des femmes, 88
enseignement préprimaire, **37, 38**
enseignement secondaire, **61**
lecture scolaire, **94**
réfugiés/déplacés, 171, 172
résultats d'apprentissage, **94**
revenu national, **117**
scolarisation, **37, 61**
- République tchèque
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61**
participation à la formation continue, **66**
programmes pour travailleurs peu qualifiés, 71
retard de croissance des enfants, **36**
scolarisation, **49, 61**
- République-Unie de Tanzanie
voir aussi Tanzanie continentale ; Zanzibar
abandons scolaires, 54, 55, 55
achèvement scolaire, **85**
croissance économique, **116**
dépenses d'éducation, **115, 116, 117, 118, 118, 119**
dépenses militaires, **166**
éducation des mères, **35, 36, 40**
enfants non scolarisés, **118**
enseignement primaire, **49, 50, 54, 55, 55, 59, 96, 118**
enseignement secondaire, **85**
inégalités entre les sexes, 87
langue d'enseignement, **272, 273**
malnutrition, 126
mathématiques, **96**
parité entre les sexes, **85**
passage dans la classe supérieure, 58-9, 59, **96**
prix alimentaires, 126
résultats d'apprentissage, **94-5, 96, 118**
rétention scolaire, 58-9
revenu national, **117**
richesse des ménages, 55
scolarisation, **49, 50, 58-9, 96, 118**
taux de mortalité infantile, **35**
vaccinations, **40**
- résolution de conflits, 285
- ressources. *voir* aide ; aide à l'éducation ; aide humanitaire ; aide publique au développement ; enseignement, ressources
- ressources naturelles
et manque d'investissement dans l'éducation, 187
utilisées pour financer les conflits armés, 166
- résultats d'apprentissage
et abandons scolaires, 53, 57, 58, **58**
défis, **98**
et dépenses d'éducation, 113, **118**
et désavantages, **97-8, 98-105, 99, 100, 102, 106**
différences entre les sexes, **97, 100, 102**
disparités, 65, **94, 94-5, 95**
écoles privées, **100, 101-5**
effets de la violence à l'école, 190, 218
effets des conflits, 159, 218
effets du soutien scolaire, 100
effets du stress post-traumatique, 160
effets sur les programmes d'enseignement, 106-7
et emploi, 88
et environnement d'apprentissage, 100, **100, 101, 102, 102, 103**
- groupes ethniques minoritaires, 99
influence des enseignants, **102, 102-3, 104, 105**
langue d'enseignement, 105, 272
lecture, **94, 94-5, 95, 99, 99-100, 118**
et malnutrition, **97, 126**
mathématiques, 43, **95, 95-6, 96, 100, 101, 102, 118**
et pauvreté d'éducation, 29
programmes ciblés, 57, **58, 76, 78, 80, 89, 105, 106**
et qualité de l'éducation, **94, 94-8, 95, 96, 100, 101, 101-5, 102**
reconnaissance des compétences après-conflit, 251
et richesse des ménages, **97, 98, 99, 100, 100, 102**
et scolarisation, **96, 97, 104, 149, 152**
et taux de survie scolaire, **96**
et travail à la maison, **102**
utilisés pour les politiques d'éducation, 106-9
zones rurales et urbaines, **97**
- retard de croissance des enfants
et éducation des mères, 39
moins de 5 ans, 33
et PNB, **35-6, 36**
- rétention scolaire
enseignement primaire, **50, 50, 51, 52**
importance pour l'emploi, 68
réussite scolaire. *voir* achèvement scolaire
revenu, et disparités entre les sexes, 87, 88
voir aussi richesse des ménages
revenu national, et budgets d'éducation, 114, 127, 127, 128
revenu national brut (RNB), et aide, **120**
richesse des ménages
voir aussi coûts de l'éducation ; pauvreté ; revenu
et abandons scolaires, 53, 55-6
et achèvement de l'enseignement secondaire, **62, 62**
et alphabétisation, **74, 74**
et crise financière, 124
effets de la hausse des prix alimentaires, **36, 126, 130**
enfants non scolarisés, **48, 126, 164**
et formation professionnelle, **66**
et parité entre les sexes, 53
et participation à l'enseignement primaire, **48, 52, 52, 53, 55-6, 56, 126**
et participation à l'EPPE, **37-8, 38, 44**
pays touchés par un conflit, 150-2, 151, 163-4
et recrutement par les groupes armés et les milices, 183-4
et résultats d'apprentissage, **97, 98, 99, 100, 100, 102**
- risques, évaluation des politiques éducatives après-conflit, 281, 291
- RNB. *voir* revenu national brut
- Robin Hood Tax Campaign, 135, 135n
- Robinson, Mary, au sujet des viols et de la violence sexuelle, **224**
- Roumanie
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61**
lecture scolaire, **94**
participation à la formation continue, **66**
résultats d'apprentissage, **94**
scolarisation, **49, 61**
- Royaume-Uni
voir aussi Angleterre ; Écosse ; Irlande du Nord
- aide
décaissements, **120, 121, 122**
dépenses, **120, 121, 123, 132-3, 200, 200**
à l'éducation, **122, 206-7, 264**
humanitaire, **228**
pays touchés par un conflit, 199, 200, 201, **206-7**
et présence militaire, 201, **206-7**
projections, **133**
et sécurité nationale, 199, **206-7**
- chômage chez les jeunes, 64
enseignement secondaire, 68
enseignement supérieur, **63**
formation continue, 65, 66
formation professionnelle, 68
lecture scolaire, **94**
politiques envers les réfugiés, 175-6
prélèvement sur la téléphonie mobile, **137**
résultats d'apprentissage, **94**
soutien de la consolidation de la paix, 259, **260**
- rurales, zones. *voir* zones rurales
- Rwanda
abandons scolaires, 55
achèvement scolaire, **85**
aide à l'éducation, **123**
soutien du budget, 259
utilisation, 204
aide à l'éducation de base, **198**
aide publique au développement, **195**
alphabétisation des adultes, **73**
chômage chez les jeunes, 185
conflit, **155**
causes, 181, 185, 190, 193
effets, **153**
réintégration des enfants soldats, 253
viols et violence sexuelle, 161-2
croissance économique, **116**
déficit de financement, **123, 198**
dépenses d'éducation, **115, 116, 117, 117, 257**
dépenses militaires, **166**
éducation des mères, **35, 40**
enseignants, **173**
enseignement de l'histoire, 190, 274
enseignement primaire, 55, **84**
enseignement secondaire, **61, 85**
griefs et injustices en matière d'éducation, 193
parité entre les sexes, **84, 85**
retard de croissance des enfants, **36**
revenu national, **117**
richesse des ménages, 55
scolarisation, **61, 84, 254**
taux de mortalité infantile, **34, 35**
vaccinations, **40**

S

- SACMEQ (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation), évaluations, **94-5, 95, 96, 96-7, 108**
- Saint-Vincent-et-les-Grenadines
enseignement secondaire, **82-3**
parité entre les sexes, **82-3**
- Sainte-Lucie
enseignement primaire, **49, 84**
enseignement secondaire, **61, 82-3**
entrées tardives, **51**
parité entre les sexes, **82-3, 84**
scolarisation, **49, 61, 82-3, 84**
- salaires. *voir* enseignants, salaires et rémunération ; revenu ; richesse des ménages

- salles de classe
 construction
 aide pour, **123**
 après-conflit, **234**, 239, 251, **252**, **252**
 dépenses d'éducation, **118**
 élargissement de l'accès, **82**, **118**
 et résultats d'apprentissage, 100, *100*, 102, *102*
- Samoa
 enseignement primaire, **49**
 enseignement secondaire, **61**, **82-3**
 parité entre les sexes, **82-3**
 scolarisation, **49**, **61**, **82-3**
- sanctions, contre les contrevenants aux droits de l'homme, 221
- santé
voir aussi malnutrition ; santé et nutrition des enfants ; VIH et sida
 accès aux services de soins, 41, **42**, 57
 financements innovants, 134-6
 frais, 28
 initiatives de fonds communs, 262
 des mères, 28, 41, 41, 134
- santé et nutrition des enfants
voir aussi malnutrition ; VIH et sida
 effets de l'éducation des mères, 33, **34**, **35**, 38-41, 40, 41, 42
 obstacles à la lutte, **36-7**
 programmes gouvernementaux, 28, 42, **42**, 56-7
 progrès réalisés, 28
- Sao Tomé-et-Principe
 alphabétisation des adultes, **73**
 dépenses d'éducation, 129
 enseignement préprimaire, **37**
 enseignement primaire, **49**
 enseignement secondaire, **82-3**
 parité entre les sexes, **82-3**
 scolarisation, **37**, **49**, **82-3**
- Save the Children, soutien de l'éducation dans les pays touchés par un conflit, **234**, 236, 242
- Scandinavie. *voir* Danemark ; Finlande ; Norvège ; Suède
- scolarisation
voir aussi taux brut de scolarisation ; taux net de scolarisation
 années perdues, à cause des conflits, 152, **153**
 et dépenses d'éducation, **98**, 104, 105, **118**, **118**
 enseignement préprimaire, 33, **37**, **37-8**
 présence obligatoire, **44**
 enseignement primaire, 45, 45, **50**, **51**, **81**
 1^{re} année, 54
 admissions liées aux abandons, 53-4, 58
 après-conflit, 251, 253, **254**
 et chocs externes, 55
 et dépenses d'éducation, **118**, **118**
 pays touchés par un conflit, 150, 172, 236
 réduction du risque de conflit armé, 183
 réfugiés/déplacés, 172-3
 enseignement secondaire, 60, *60*, **61**, 61-2, 81, 81, 149, 150, 183
 enseignement supérieur, 60, **63**, **63**
 enseignement technique et professionnel, 60
 et parité entre les sexes, 28, 81, *81*, **83**, **84**, 236
 progrès réalisés, **49-50**
 et qualité de l'éducation, **96**, **97**, 104, **118**
 résultats d'apprentissage, **96**, **97**, 104
 pays touchés par un conflit, 149, 152
 tardive, **50**, 55-6, 58
- sectorielle, approche, et enseignement primaire, 254
- sécurité
 globale
 aide des donateurs, 199
 et efficacité de l'aide, 194-5
 nationale, et APD, 199, *200*
 régionale, et efficacité de l'aide, 194-5
- ségrégation, dans les écoles, 187-9, 190-3, **192**
- Sénégal
 abandons scolaires, 54, 54, 55
 achèvement scolaire, **50**, **52**, **52**, **85**
 aide à l'éducation, **123**
 déficit de financement, **123**
 dépenses d'éducation, 128, 129
 dépenses militaires, 166
 éducation des mères, **35**, 40
 enseignement préprimaire, **37**
 enseignement primaire, **49**, **50**, **52**, 54, 54, 55
 enseignement secondaire, **61**, **85**
 entrées tardives, **51**
 langue d'enseignement, 272
 parité entre les sexes, **85**
 programmes d'alphabétisation, 78
 retard de croissance des enfants, **36**
 richesse des ménages, 55
 scolarisation, **37**, **49**, **61**
 taux de mortalité infantile, **34**, **35**
 taux de survie scolaire, **50**, **52**
 travail des enfants, 164
 vaccinations, 40
- Serbie
 alphabétisation des adultes, **74**, **74**
 conflit, **155**
 enseignement secondaire, **61**
 minorités ethniques, **74**
 richesse des ménages, **38**, **74**
 scolarisation, **61**
 zones rurales, **74**
- Service emploi jeunes (République de Corée), 70
- sexisme. *voir* parité entre les sexes (objectif de l'EPT)
- Seychelles
 enseignement primaire, **95**, **96**
 enseignement secondaire, **82-3**
 lecture scolaire, **97**
 mathématiques, **96**
 parité entre les sexes, **82-3**, **97**
 passage dans la classe supérieure, **95**, **96**
 résultats d'apprentissage, **95**, **96**, **97**, 108
 richesse des ménages, **97**
 scolarisation, **82-3**, **95**, **96**
 zones rurales, **97**
- sida. *voir* VIH et sida
- Sierra Leone
 aide à l'éducation de base, 198
 aide publique au développement, 195, **260**
 chômage chez les jeunes, 184
 conflit, **155**
 attaques contre le système éducatif, 160
 causes, 184, 249
 consolidation de la paix, 259, **260**
 décès, 158
 effets, 158, 160
 poursuites contre les crimes de guerre, 215
 recrutement par les milices, 183
 réintégration des enfants soldats, 253
 viols et violence sexuelle, 161
 déficit de financement, 198
 dépenses d'éducation, **115**, 128, 129
 dépenses militaires, 166, 169
 écart entre l'aide humanitaire et l'aide au développement, 259, 259
 éducation des mères, **35**, 40
- enseignement primaire, **84**
 financement par l'IMOA, 264-5
 formation des enseignants, 253
 griefs et injustices en matière d'éducation, 183
 parité entre les sexes, **84**
 résultats d'apprentissage, 160
 richesse des ménages, **38**
 santé et nutrition, 41
 scolarisation, **84**, 254
 stratégies de réduction de la pauvreté, 257
 systèmes de gestion de l'information, 256
 taux de mortalité infantile, **35**
 vaccinations, 40
- SIGE (système d'information sur la gestion de l'éducation), 255-7, 268
- Singapour
 alphabétisation des adultes, **73**
 lecture scolaire, **94**
 résultats d'apprentissage, **94**
 retard de croissance des enfants, **36**
- situation géographique
voir aussi disparités régionales ; zones rurales ; zones urbaines
 et accès à l'éducation, **52**, **62**
 et alphabétisation, **74**
 et résultats d'apprentissage, **97**
- Slovaquie
 enseignement secondaire, **61**
 lecture scolaire, **94**
 participation à la formation continue, 66
 résultats d'apprentissage, **94**
 scolarisation, **61**
- Slovénie, **61**
 enseignement secondaire, **61**
 lecture scolaire, **94**
 participation à la formation continue, 66
 résultats d'apprentissage, **94**
- Somalie
 aide à l'éducation, **123**, 197, 197, 230, **231**
 aide à l'éducation de base, 198, 199
 aide humanitaire, 227, 230, 231
 aide publique au développement, 195
 attaques contre le système éducatif, 161
 conflit, **155**
 attaques contre les travailleurs de l'aide, 202
 décès, 160
 effets, 153, 158, 158
 enfants soldats, 163
 programme d'alphabétisation, 236
 réfugiés/déplacés, 171, 171, 172, **233**
 solution d'éducation à distance, 236
 violations des droits de l'homme, 220
 déficit de financement, **123**, 198
 enfants non scolarisés,
 enseignement primaire, **47**
 planification de l'éducation, 256, **256**
- Somaliland, système de planification de l'éducation, **256**
- sommets, 29, **43**, **119-20**, 134
- Soudan
voir aussi Sud-Soudan
 aide à l'éducation, 196-7, 197, 227, 229
 aide humanitaire, 227, 227, 229
 aide publique au développement, 195
 alphabétisation des adultes, **73**
 conflit, **155**
 attaques contre les travailleurs de l'aide, 202
 causes, 190
 décès, 158, 159-60
 effets, **156**, 158

enfants soldats, 163, 215
 forces du maintien de la paix, 236
 maladies, 164
 réfugiés/déplacés, 171, 172, 173, 178
 tentatives vers la paix, 260
 victimes civiles, 156, **156**, 159–60
 violations des droits de l'homme, 159
 viols et violence sexuelle, 216, **217**, 219

dépenses d'éducation, 229
 dépenses publiques, 128

enfants non scolarisés,
 enseignement primaire, **47**

enseignement de l'histoire, 190
 enseignement préprimaire, **37**
 enseignement primaire, **51**
 enseignement secondaire, **61**
 scolarisation, **37**, **61**, 251, **252**
 taux de survie scolaire, **51**

sous-alimentation. *voir* malnutrition ;
 santé et nutrition des enfants

Southern and Eastern African Consortium
 for Monitoring Education Quality,
voir SACMEQ

Sri Lanka
 aide à l'éducation, 231, 231
 aide humanitaire, 231, 231
 aide publique au développement, 195
 inégalités dans la distribution, 205

alphabétisation des adultes, **73**
 conflit, **155**
 attaques contre les travailleurs de l'aide,
 202
 causes, 183, 190
 décès, 160
 recrutement par les milices, 185
 réfugiés/déplacés, 172
 enseignement de l'histoire, 190
 griefs et injustices en matière d'éducation, 185

Statut de Rome, Cour pénale internationale, **213**,
223

stéréotypes. *voir* discrimination
 stigmatisation. *voir* discrimination

stress post-traumatique des enfants, 160, 162,
178

subventions proportionnelles
 au nombre d'élèves, **44**

subventions scolaires. *voir* bourses

Sud-Soudan
voir aussi Soudan

conflit
 causes, 158, **158**, 190
 victimes civiles, 160, 164
 décaissements d'aide, 263–4
 droits des enfants, 280
 financement de l'aide à l'éducation, 234, 257
 reconstruction après-conflit, **252**

Suède
 aide
 cibles, **120**
 décaissements, **120**, **121**, **122**
 à l'éducation, **122**, 229
 humanitaire, **228**
 projections, 133
 enseignement primaire, **49**
 lecture scolaire, **94**
 participation à la formation continue, 66
 programmes pour travailleurs peu qualifiés, 71
 résultats d'apprentissage, **94**
 scolarisation, **49**

Suisse
 aide
 décaissements, **120**, **121**, **122**
 à l'éducation, **122**
 projections, 133

alphabétisation des adultes, 67
 enseignement secondaire, **61**, **82–3**
 parité entre les sexes, **82–3**
 participation à la formation continue, 65
 scolarisation, **61**, **82–3**
 travailleurs peu qualifiés, 64

suivi, de la qualité de l'éducation, **106**, 106–9, **107**

Suriname
 abandons scolaires, 54
 enseignement primaire, 54
 enseignement secondaire, **82–3**
 entrées tardives, **51**
 parité entre les sexes, **82–3**
 scolarisation, **82–3**

surveillance et suivi, des violations
 des droits de l'homme, **213**, 213–4, 215,
 216, 218–20, 286

survie scolaire, taux
voir aussi abandons scolaires ;
 achèvement scolaire

à la 2^e et 3^e année, **50**
 à la 5^e année, **45**, **50**, **50**, **51**, **52**, **52**, 54, 54–5,
58, **83–4**, **84**, 149, 150
 à la 9^e année, **90**
 comparaisons, 93
 et résultats d'apprentissage, **96**

Swaziland
 achèvement scolaire, **62**, **85**
 alphabétisation des adultes, **73**
 croissance économique, **116**
 dépenses d'éducation, **116**
 éducation des mères, 40
 enseignement primaire, **49**, **51**, **95**, **96**
 enseignement secondaire, **61**, **82–3**, **85**
 lecture scolaire, **97**
 mathématiques, **96**
 parité entre les sexes, **62**, **82–3**, **85**, **97**
 passage dans la classe supérieure, **95**, **96**
 résultats d'apprentissage, **95**, **96**, **97**
 richesse des ménages, **62**, **97**
 scolarisation, **49**, **61**, **82–3**, **95**, **96**
 taux de survie scolaire, **51**
 vaccinations, 40
 zones rurales, **62**, **97**

syndrome d'immunodéficience acquise.
voir VIH et sida

Syrie. *voir* République arabe syrienne

système d'information pour la gestion
 de l'éducation (EMIS), 289–90

système d'information sur la gestion
 de l'éducation (SIGE), 255–7, 268

systèmes de planification nationale,
 dans l'après-conflit, **256**, 281, 288

systèmes d'information, importance pour
 la reconstruction de l'éducation, 254–7,
 268, 289–90

T

Tadjikistan
 croissance économique, **116**
 dépenses d'éducation, **116**
 enseignement secondaire, **61**, **82–3**
 parité entre les sexes, **82–3**
 richesse des ménages, **38**
 scolarisation, **61**, **82–3**

Tanzanie continentale
voir aussi République-Unie de Tanzanie

enseignement primaire, **95**
 lecture scolaire, **97**
 parité entre les sexes, **97**
 passage dans la classe supérieure, **95**
 résultats d'apprentissage, **95**, **97**, **97**
 richesse des ménages, **97**
 scolarisation, **95**
 zones rurales, **97**

taux brut d'admission (TBA), enseignement
 primaire, **45**, **50**, **51**, 54

taux brut de scolarisation (TBS)
 enfants réfugiés/déplacés, 176–7
 enseignement préprimaire, **33**, **37**
 enseignement primaire, **81**, 254
 enseignement secondaire, **60**, **81**, 149, 150
 parité entre les sexes, **81**, **82**, **82**

taux net d'admission, enseignement primaire, **51**

taux net de scolarisation (TNS)
 enseignement primaire, **45**, **49**, 236
 enseignement secondaire, 150

taxe sur les transactions de change, 135

TBA. *voir* taux brut d'admission

TBS. *voir* taux brut de scolarisation

Tchad
 achèvement scolaire, **85**
 aide à l'éducation, **123**, 197, 197, 229, 231
 appels, **232**
 aide à l'éducation de base, 198, 199, 238
 aide humanitaire, 229, 231, **232**, 238
 aide publique au développement, 195
 alphabétisation des adultes, **73**, **74**, 76
 conflit, **155**
 attaques contre les travailleurs de l'aide,
 202
 écoles temporaires, 225
 effets, 158
 enfants soldats, 163
 réfugiés/déplacés, 170, 171, 172, 173, 238
 tentatives vers la paix, 260
 violations des droits de l'homme, 159
 viols et violence sexuelle, 162, 216, **217**

croissance économique, **116**
 déficit de financement, **123**, **198**
 dépenses d'éducation, 76, **116**, 128, 129, 229
 dépenses militaires, 165, 166, **167**, 169
 éducation des mères, 40
 enseignants, 173
 enseignement primaire, **51**, **84**, 238
 enseignement secondaire, **61**, **82–3**, **85**, 238
 parité entre les sexes, **82–3**, **84**, **85**
 prix alimentaires, 126
 scolarisation, **61**, **82–3**, **84**, 173
 taux de survie scolaire, **51**, **84**
 vaccinations, 40

Tchécoslovaquie. *voir* République tchèque ;
 Slovaquie

Tchéquie, réfugiés/déplacés, **178**

technologies de l'information, utilisation dans
 les programmes d'alphabétisation, 79

- téléphonie mobile
prélèvements suggérés, **136–7**, 138
utilisation dans les programmes
d’alphabétisation, 79
- télévision, utilisation dans les programmes
d’alphabétisation, 79
- temps d’enseignement, et résultats
d’apprentissage, 103
- Territoire palestinien occupé
voir aussi Gaza
achèvement de l’enseignement primaire, **50**
achèvement scolaire, **50**
aide à l’éducation, 230, 231
aide humanitaire, 227, 230, 231
aide publique au développement, 195
conflit, **141**, **155**, 183
réfugiés/déplacés, 171, 171, 174, **176–7**
enfants non scolarisés, **141**
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61**, **82–3**
entrées tardives, **51**
parité entre les sexes, **82–3**
scolarisation, **49**, **61**, **82–3**
- territoires d’outre-mer
aide à l’éducation, **119**
éducation de base, **119**
- terrorisme
aide ciblée aux pays de la ligne de front, 198, 199
antiterrorisme et APD, 200
- Thaïlande
aide publique au développement, 195
alphabétisation des adultes, **73**
conflit, **155**
attaques contre le système éducatif, 160
causes, 188–9
effets, 160
enfants soldats, 163
réfugiés/déplacés, 171, 174, 175, **175**
croissance économique, **116**
dépenses d’éducation, **116**
enfants non scolarisés, **46**
enseignants, 173
langue d’enseignement, 188–9
retard de croissance des enfants, **36**
richesse des ménages, **38**
- tiers monde. *voir* pays à faible revenu ; pays à revenu moyen ; pays en développement
- Timor-Leste
abstention de l’aide à l’éducation, 205
aide publique au développement, 195
conflit, **155**
décès, 158
effets, 158
dépenses d’éducation, 129
enseignement primaire, **84**
parité entre les sexes, **84**
reconstruction après-conflit, 250
retard de croissance des enfants, **36**
scolarisation, **84**
- TIMSS (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences), **96**, 100, 101, 102
- TNS. *voir* taux net de scolarisation
- Tobago. *voir* Trinité-et-Tobago
- Togo
aide à l’éducation, **123**
alphabétisation des adultes, **73**
croissance économique, **116**
déficit de financement, **123**
dépenses d’éducation, **116**, **117**
dépenses militaires, 166, 169
enseignement préprimaire, **37**
enseignement primaire, **49**, **51**
enseignement secondaire, **61**, **82–3**
parité entre les sexes, **82–3**
retard de croissance des enfants, **36**
revenu national, **117**
richesse des ménages, **38**
scolarisation, **37**, **49**, **61**, **82–3**
taux de survie scolaire, **51**
- Tonga
enseignement primaire, **49**
scolarisation, **49**
- transferts de fonds, programmes
pour déplacés, 257
pour la parité entre les sexes, 89
et programmes de santé, 42
pour réduire les abandons scolaires, 56–7, **57**
- travail
voir aussi emploi
des enfants, dans les pays touchés
par un conflit, 163, 164, 177
à la maison, et résultats d’apprentissage, 102
- travailleurs de l’aide, attaques contre, 202
- travailleurs peu qualifiés
changements dans le marché du travail, 63–7
et déficits de compétences, 67–9
inégalités dans les perspectives d’éducation, 65–7
- travailleurs plus âgés, déficits de compétences, 66, 67, 67, 71
- Trends in International Mathematics and Science Study. *voir* Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences
- tribunaux spéciaux, pour les violations des droits de l’homme, 215–6
- Trinité-et-Tobago
enseignement préprimaire, **37**
enseignement primaire, **49**
enseignement secondaire, **61**, **82–3**
entrées tardives, **51**
lecture scolaire, **94**
parité entre les sexes, **82–3**
résultats d’apprentissage, **94**
retard de croissance des enfants, **36**
scolarisation, **37**, **49**, **61**, **82–3**
- Tunisie
croissance économique, **116**
dépenses d’éducation, **116**, **117**
enseignement primaire, **49**, **51**
enseignement secondaire, **61**, **82–3**
parité entre les sexes, **82–3**
retard de croissance des enfants, **36**
revenu national, **117**
scolarisation, **49**, **61**, **82–3**
taux de survie scolaire, **51**
- Turquie
achèvement scolaire, **85**
alphabétisation des adultes, **74**
conflit, **155**
causes, 188
croissance économique, **116**
dépenses d’éducation, **116**
enseignement préprimaire, **37**
enseignement secondaire, **61**, **82–3**, **85**
langue d’enseignement, 188, 272
parité entre les sexes, **82–3**, **85**
participation à la formation continue, 66
procédures de sélection dans les écoles, 103–4
retard de croissance des enfants, **36**
scolarisation, **37**, **61**, **82–3**
- Tutu, Desmond, message
au sujet des violations des droits de l’homme, **140**
- Tuvalu
enseignement primaire, **84**
parité entre les sexes, **84**
-
- U**
- Ukraine
achèvement scolaire, **62**
enseignement secondaire, **61**
entrées tardives, **51**
parité entre les sexes, **62**
retard de croissance des enfants, **36**
richesse des ménages, **62**
scolarisation, **61**
zones rurales, **62**
- UNESCO, rôle dans la consolidation de la paix, 271, 291
- UNHCR. *voir* Haut Commissariat aux droits de l’homme des Nations Unies
- UNICEF
aide à l’éducation, **122**, 265
campagne de « retour à l’école », 251
mandat pour l’éducation, 243, 289
rôle dans la consolidation de la paix, 271, 291
- Union européenne
voir aussi Commission européenne
prélèvement sur la téléphonie mobile, **137**
- UNITAID, financements innovants, 138
- United Nations Relief and Works Agency (UNRWA), 174, **177**
- urbaines, zones. *voir* zones urbaines
- URSS. *voir* Arménie ; Azerbaïdjan ; Bélarus ; Estonie ; Fédération de Russie ; Géorgie ; Kazakhstan ; Kirghizistan ; Lettonie ; Lituanie ; Ouzbékistan ; République de Moldova ; Ukraine
- Uruguay
enseignement préprimaire, **37**
enseignement secondaire, **61**
mathématiques, **95**
résultats d’apprentissage, **95**
scolarisation, **37**, **61**
-
- V**
- vaccinations
campagnes, **35**
financement, 135, 264
taux, et éducation des mères, 40, 40
- Vanuatu
abandons scolaires, 54
enseignement primaire, **51**, **54**, **84**
scolarisation, **84**
taux de survie scolaire, **51**
- Venezuela, République bolivarienne
achèvement scolaire, **50**
alphabétisation des adultes, **73**, 76
campagnes d’alphabétisation, 79
enseignement préprimaire, **37**
enseignement primaire, **49**, **51**
enseignement secondaire, **61**, **82–3**
parité entre les sexes, **82–3**
scolarisation, **37**, **49**, **61**, **82–3**
taux de survie scolaire, **51**
- vermifugation, programmes, 57
- versements de sommes d’argent.
voir transferts de fonds, programmes
- victimes des conflits, 154–60, **156**, 157, 158

Viet Nam
 alphabétisation des adultes, **73, 74**
 dépenses d'éducation, 113, **115, 116**, 128, 129, 131
 dépenses militaires, 166, 169
 enseignement primaire, **51**
 programmes de nutrition, 42
 retard de croissance des enfants, **36**
 richesse des ménages, **38**
 taux de survie scolaire, **51**

VIH et sida
 effets de l'éducation des mères, 40, 41, 41
 transmission, 41

villes. *voir* zones urbaines

violations des droits de l'homme
 communication, **213**, 213-4, 215, 216-7, 218-20
 contre les civils, 154-7, **155, 156**, 217-8
 contre les systèmes éducatifs et les enfants, 159-61, 162, 211, 216, 218, 285-6
 culture de l'impunité, 217-8
 échec de la protection, 142
 législation, **212-3**
 plans d'action nationaux, 221, **223**
 chez les réfugiés, 172
 surveillance et suivi, **213**, 213-4, 215, 218-20, 286
 tribunaux spéciaux, 215-6
 viols et violence sexuelle, 161-2, 211, 216-8, **217**, 221, **222-3**, **224**, 286-7

violence
 contre les civils, 154-7
 contre les systèmes éducatifs et les enfants, 150-2, 159-61, 162-3, 190, 211, 218, 220, 235, 286

violence sexuelle
 continuant après-conflit, 218
 création d'une commission internationale, **222-3**
 effets sur les filles, 218
 mécanisme de surveillance et de communication, **213**, 213-4, 215, 218-20
 message de Mary Robinson, **224**
 pays touchés par un conflit, 161-2, 211, 216-8, **217**, 221
 qualification en tant que crime contre l'humanité, **212-3**, 286-7
 résolutions des Nations Unies, **213**, 214, **224**

viols
 continuant après-conflit, 218
 création d'une commission internationale, **222-3**
 législation, **212-3**
 pays touchés par un conflit, 161-2, 211, 216-8, **217**, 221
 qualification en tant que crime contre l'humanité, 286-7
 résolutions des Nations Unies, **212-3**, 214
 stigmatisation sociale des victimes, 218

Y

Yémen
 aide à l'éducation, 229
 appels, **232**
 aide à l'éducation de base, 198
 aide humanitaire, 229, **232**
 aide publique au développement, 195
 alphabétisation des adultes, **74, 74**
 conflit, **155**, 161, 219
 réfugiés/déplacés, 171, 177
 croissance économique, **116**
 déficit de financement, 198
 dépenses d'éducation, **116, 117**, 131, 229
 dépenses militaires, 166, 169
 effets de la pauvreté, **74**
 effets du déficit des finances publiques, 131
 enfants non scolarisés, **46, 47, 47**
 enseignement primaire, **47, 49, 84**
 mathématiques, 100, 101, 102
 parité entre les sexes, **82, 84**
 personnel enseignant, 102, 102-3
 résultats d'apprentissage, 100, 101, 102
 retard de croissance des enfants, **36**
 revenu national, 128
 richesse des ménages, **74, 126**
 scolarisation, **49, 84**
 travail des enfants, 177
 zones rurales, **74**

Yo, si puedo (Cuba), 76

Yougoslavie. *voir* Bosnie-Herzégovine ; Croatie ; ex-République yougoslave de Macédoine ; Monténégro ; Serbie ; Slovénie

Youth Education Pack (Norvège), 92

Z

Zambie
 abandons scolaires, 55
 accès à l'éducation, **118**
 achèvement scolaire, **85**
 alphabétisation des adultes, **73**
 croissance économique, **116**
 dépenses d'éducation, **115, 116, 118, 118, 129**
 dépenses militaires, 166
 éducation des mères, 40
 effets du conflit, 150
 enfants non scolarisés, 126
 enseignement primaire, **49, 51, 55, 95, 96, 118**
 enseignement secondaire, **61, 82-3, 85**
 lecture scolaire, **97**
 malnutrition, 126
 mathématiques, **96**
 parité entre les sexes, **82-3, 85, 97**
 passage dans la classe supérieure, **95, 96**
 résultats d'apprentissage, **94, 95, 96, 97, 97**
 retard de croissance des enfants, **36**
 richesse des ménages, 55, **97**
 scolarisation, **49, 61, 82-3, 95, 96, 118**
 taux de survie scolaire, **51**
 vaccinations, 40
 zones rurales, **97**

Zanzibar
voir aussi République-Unie de Tanzanie
 enseignement primaire, **95, 96**
 lecture scolaire, **97**
 mathématiques, **96**
 parité entre les sexes, **97**
 passage dans la classe supérieure, **95, 96**
 résultats d'apprentissage, **95, 96, 97**
 richesse des ménages, **97**
 scolarisation, **95, 96**
 zones rurales, **97**

Zimbabwe
 achèvement scolaire, **85**
 aide à l'éducation, **123**
 déficit de financement, **123**
 dépenses militaires, 166
 éducation des mères, 40
 enseignement primaire, **49, 95**
 enseignement secondaire, **61, 82-3, 85**
 lecture scolaire, **97**
 parité entre les sexes, **82-3, 85, 97**
 passage dans la classe supérieure, **95**
 résultats d'apprentissage, **95, 97**
 richesse des ménages, **97**
 scolarisation, **49, 61, 82-3**
 vaccinations, 40
 zones rurales, **97**

zones de paix, code de conduite et accord, 236

zones rurales
voir aussi zones urbaines
 abandons scolaires, 57, **58**
 accès à l'éducation, 44, **48, 52, 53, 58, 62**
 achèvement scolaire, **52, 52, 62, 62**
 alphabétisation des femmes, **74, 74**
 calendrier scolaire et horaire des cours, 57
 enfants non scolarisés, **48, 48**
 interventions éducatives, **58**
 lecture scolaire, **95**
 résultats d'apprentissage, **97**

zones urbaines
voir aussi zones rurales
 achèvement scolaire, **52, 62**
 alphabétisation des femmes, **74, 74**
 fréquentation à l'enseignement primaire, **48, 48**
 migration vers, dans les pays touchés par un conflit, 184-5
 participation à l'enseignement préprimaire, 44
 réfugiés/déplacés, 174
 résultats d'apprentissage, **97**

La crise cachée : les conflits armés et l'éducation

Lorsque les guerres éclatent, l'attention de la communauté internationale et l'information transmise par les médias se concentrent invariablement sur les images les plus immédiates de la souffrance humaine. Derrière ces images se joue cependant une crise cachée. Dans un grand nombre des pays les plus pauvres du monde, ce ne sont pas seulement les infrastructures scolaires que détruisent les combats, mais aussi les espoirs et les ambitions de générations d'enfants.

La crise cachée : les conflits armés et l'éducation documente les effets dévastateurs des conflits armés sur l'éducation. Il examine les nombreuses violations des droits de l'homme qui entravent la scolarisation des enfants. Le *Rapport* remet en question un système d'aide internationale qui néglige les États touchés par des conflits, ce qui a des conséquences catastrophiques sur l'éducation. Il souligne que les écoles sont souvent utilisées pour transmettre l'intolérance, les préjugés et l'injustice sociale.

Cette 9^e édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* appelle les gouvernements à faire preuve d'une plus grande détermination dans leur lutte contre la culture de l'impunité qui entoure les attaques subies par les élèves et les écoles. Il établit un ordre du jour qui permettra de réorganiser l'architecture de l'aide internationale et identifie les stratégies susceptibles de renforcer le rôle de l'éducation dans la construction de la paix.

Le *Rapport* comprend des indicateurs statistiques relatifs à tous les niveaux d'éducation relevés dans plus de 200 pays et territoires. Il est l'instrument de référence clef pour les responsables politiques du secteur de l'éducation, les spécialistes du développement, les chercheurs et les médias.

"Je souscris à l'appel que lance l'UNESCO aux gouvernements du monde entier pour leur demander d'investir moins dans les bombes et les balles, et plus dans les livres, les enseignants et les écoles."

Oscar Arias Sánchez,
lauréat du prix Nobel
de la paix, 1987

"J'espère que les responsables politiques de tous les pays tiendront compte du message du Rapport mondial de suivi sur l'EPT de l'UNESCO et se souviendront que l'éducation ne devrait jamais être utilisée pour empoisonner les jeunes esprits avec les préjugés, l'intolérance et le mépris. Les écoles peuvent être une force puissante au service de la paix."

Shirin Ebadi,
lauréate du prix Nobel de la paix, 2003

"L'un des messages clefs du Rapport mondial de suivi sur l'EPT de l'UNESCO est que l'éducation peut être une force de prévention des conflits, de reconstruction des pays après un conflit et de consolidation de la paix. Je souscris de tout cœur à ce message."

José Ramos-Horta,
lauréat du prix Nobel
de la paix, 1996

"Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT de l'UNESCO nous fait mieux comprendre les effets malveillants des violences sexuelles et du viol en nous rappelant l'impact supplémentaire qu'ils exercent sur l'éducation – lien qui a été trop longtemps négligé."

Mary Robinson,
Haut Commissaire des Nations Unies pour
les droits de l'homme, 1997-2002

"Ce Rapport de l'UNESCO aurait dû voir le jour depuis longtemps. Il documente de manière très détaillée la violence brute qui vise certains des êtres les plus vulnérables au monde, comme les écoliers, et il met les dirigeants de tous les pays, riches et pauvres, au défi de poser des actes décisifs. J'appelle les dirigeants du monde entier à faire une déclaration d'intention toute simple : "Maintenant, ça suffit !"

Desmond Tutu,
lauréat du prix Nobel de la paix, 1984



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

Éditions
UNESCO



www.unesco.org/publishing
www.efareport.unesco.org



La crise cachée : les conflits armés et l'éducation

Rapport
mondial
de suivi
sur l'EPT

2011